ED 481 - Sciences Sociales et Humanités

Universidad del País Vasco — Euskal Herriko Unibertsitatea

ÉTUDE DU BILINGUISME BASQUE - FRANÇAIS CHEZ DES ÉLÈVES SUIVANT UNE SCOLARITÉ PRIMAIRE IMMERSIVE EN BASQUE

***

LEHEN HEZKUNTZA EUSKARAZKO MURGILKETAN SEGITZEN DUTEN IKASLEEN EUSKARA-FRANTSESA ELEBITASUNAREN AZTERKETA

Beñat LASCANO

Thèse de doctorat en études basques, sous la direction de :

Jean CASENAVE (Université Bordeaux Montaigne)

Itziar IDIAZABAL (Universidad del Pais Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea)

Soutenue le 08/11/2016 à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour
(UFR Pluridisciplinaire de Bayonne)

Membres du Jury :

Ur APALATEGI	Professeur, Université de Pau et des Pays de l'Adour
Jean CASENAVE	Professeur, Université Bordeaux-Montaigne
Mariella CAUSA	Professeure, Université Bordeaux-Montaigne
Joaquim DOLZ-MESTRE	Professeur, Université de Genève
Itziar IDIAZABAL	Professeure, Université du Pays-Basque EHU/UPV
Marielle RISPAIL	Professeure, Université Jean Monnet – Saint-Étienne

ELEBIDUN, HIRUETAN HOBE!

REMERCIEMENTS – ESKER ONAK

Idazketa hau ez nuke hasi nahi zinez eskertu gabe ikerketa lan honetan hurbiletik eta azkarki lagundu nauzuen guziak, abentura hau ez zen posible izanen zuek gabe !

Lehen lehenik milesker Jon Casenave eta Itziar Idiazabal, lan hau eramatea proposatu didazuelako, eta tesi zuzendari zorrotz eta zuzenak izan zarete geroztik, gainerat « (omen) mugaz-gaindiko » ko-tutela batek lan zientifikoaz gain ekartzen duen lan administratiboaren zama ez da gutxia izan, zinez milesker beraz. Eskerrak ere Ibon Manterola, zuen hiruen denbora, interesa eta aholkuekin ezin hobeki bidea erakutsi eta bidean atxiki nauzue! Zuei esker lana anitzez erraztua izan dut (erraza ez erratearren!), eta interesgarri bezain aberasgarria!

Grabaketetan parte hartu duten haur guziak eskertu nahi nituzke noski, eta hau onartu eta baimendu duten irakasle, zuzendari eta guraso guziak, Hazparneko Ezkia ikastolan, Miarritzeko Itsasargi ikastolan, eta ere Hiriburuko, Urruñako eta Ezpeletako eskola publiko elebidunetan.

Elixabet Andueza, Julene Maia, ez zaituztet ahanzten, grabaketak ni gabe hasi zenituzten eta transkripzio lan luzea hirurok egin genuen, zuek gabe corpusa ez zen hain laster sortuko, hori segur ! Ipuinak kontatzeko eta mintzaira molde eleanitzean erabiltzeko gogoa ez dakizuela bihi bati inoiz gal.

ELEBIDUN proiektuko bidelagun zitzaidan Argia, eta IKER UMR 5478 laborategiko langileen aipamena egin nahi nuke ere, alderdi tekniko eta administratiboan laguntza handia eman didazuelako. Milesker beraz Rikardo, Anne-Marie, Karim, Jasone, Jean-Philippe, Aritz, eta ere beste kide guziei. Laborategiko bulego eta liburutegian hainbat ikerketa lan oraindik ontzen zabiltzatenei, kuraia on! Gasteiz eta Paueko eskola doktoraleko bulegoko langileei ere eskerrak, urrats administratiboetan anitz lagundu nauzue, Daniele, Emilie, Veronique, Gaelle, Marie-Josée, Xabier.

Ines, Marijo, Leire, Margareta, eta ELEBILAB laborategiko xinaurri guziei ere eskerrak, zuen esperientzia gogo onez zabaldu didazue.

Formakuntza eta bilkura desberdinetan ezagutu lagun berriei goraintziak, bai Paue bai Gasteizekoei, guziekin partekatu duda eta esperientziak biziki lagungarriak izan dira. Bide on zuei !

Joseba, Maite eta Miren, zuek gabe lortuko ez nituen dokumentu arraroentzat, milesker !

Zuen denbora eta sostengua proposatu didazuelako eta nik frantsesez idazterakoan sortu eta utzi akats eta erranaldi trakets guziak xeheki ehizatu dituzuelako, Emilie, Julien, metxi, bihotzetik!

Lan honetan hasteko erabakia hartzeko kuraia eman didazuen etxeko eta hurbilekoei eskerrak azkenik, Miren, Mirentxu, ukan genituen elkarrizketak ez ditut ahantzi, eta ez nintzaion beharbada lan horri lotuko bestela. Bukatzeko, begi kliska bat egin nahi nieke tesi lanetan hasi aitzin bai euskal ikasketetan eta bai lehenagokoetan izan ikaskideei eta bide horretarat bidali ninduzuen irakasleei!

Étude du bilinguisme basque-français chez des élèves suivant une scolarité primaire immersive en basque

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche s'appuie sur une analyse discursive de productions narratives orales (contes de fées) de trois types de population en scolarité primaire du Pays-Basque Nord : des élèves bilingues basque L1 et issus d'un milieu sociolinguistique majoritairement bascophone, des élèves bilingues français L1 et issus d'un milieu sociolinguistique majoritairement francophone, et des élèves monolingues français. Le but de cette étude consiste à étudier les quelles capacités linguistiques que développent les élèves bilingues en basque comme en français au cours de leur scolarité. Les élèves monolingues nous serviront de référence quant à l'acquisition du français. Les élèves bilingues sont scolarisés dans un modèle d'enseignement dont la langue d'instruction est le basque - langue minoritaire au Pays-Basque Nord - et le français est une matière enseignée.

L'analyse a été menée de manière transversale (il y a des enfants de 6, 9 et 11 ans dans chaque groupe d'élèves), et elle se base sur trois aspects discursifs : l'autonomie narrative, la planification des contenus de l'histoire et la production des organisateurs textuels.

Les résultats montrent une progression similaire des capacités langagières chez les trois populations étudiées, ceci en basque comme en français (pour les bilingues). Les capacités en français sont mêmes parfois supérieures chez les élèves bilingues. Nous en concluons donc qu'une scolarisation en basque permet non seulement le développement de cette langue chez les élèves basque L1 et basque L2, mais qu'elle favorise aussi un bon apprentissage du français.

MOTS CLÉS

Bilinguisme, immersion en basque, développement linguistique, analyse du discours, langue minoritaire.

A study of Basque-French bilingualism in a Basque immersive primary schooling.

ABSTRACT

This research is a discourse analysis of oral storytelling produced by three groups of primary schools students in the Northern Basque Country: Basque L1 bilingual pupils from a mostly Basque-speaking sociolinguistic environment, French L1 bilingual pupils from a mostly French-speaking sociolinguistic environment, and French monolingual pupils. The aim of the sudy is to see the linguistic skills that bilingual children develop during schooling, in basque and in french. Monolingual French pupils are used as referents for the acquisition of French. The bilinguals students are educated in a teaching program where Basque - the minority language of the Northern Basque-Country - is the language of instruction, and French is a subject matter.

The analysis of the stories is transversal (they are 6, 9 and 11 years old children in each group of pupils), ans is focused on three discourse aspects : the narrative autonomy, the planning of the contents of the stories and the production of text organizers.

Results show a similar progress in the linguistics skills for the three populations studied, both in Basque and French (for the bilinguals). Skills in French are in some cases more advanced for bilinguals than for monolinguals. We conclude that Basque-medium education not only permits the development of Basque for both Basque L1 and Basque L2 students, but it also fosters the development of French.

KEY WORDS

Bilingualism, immersion in basque, linguistic development, discourse analysis, minority language.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS – ESKER ONAK....4
RÉSUMÉ....6
ABSTRACT....7
CHAPITRE 0 : RÉSUMÉ SUBSTANTIEL EN BASQUE / EUSKARAZKO LABURPENA....10
0 – I – Euskara eta euskarazko irakaskuntza IEH-n. 11
0 - II - Hizkuntza jabekuntza elebidunaz....18
0 - III - Emaitzen bilaketa eta azterketa metodologia....23
0 - IV - IEH-ko ikasleen ahozko ekoizpenen grabaketa....30
0 - V - Analisien emaitzak....34
0 - VI - Ondorioak....41
INTRODUCTION....54
CHAPITRE I : LA LANGUE BASQUE ET SON ENSEIGNEMENT AU PAYS-BASQUE NORD 64
I - 1. Une langue « en danger » et une transmission scolaire....64
I – 2. Enseignement du basque et en basque dans le système scolaire français....74
CHAPITRE II : ÉTUDES PSYCHOLINGUISTIQUES SUR L'ACQUISITION BILINGUE....106
II - 1. Acquisition du langage et bilinguisme....106
II - 2. Quelques recherches à propos d'acquisitions bilingues....119
II - 3. Premières hypothèses....127
CHAPITRE III : ANALYSE DISCURSIVE ET LINGUISTICO-TEXTUELLE DE TEXTES EMPIRIQUES ORAUX....130
III - 1. Choix d'un genre textuel : le conte de fées....130
III - 2. Choix de la situation d'énonciation....143
III - 3. Choix des axes d'analyse du corpus :....146
III - 4. Hypothèses de recherches....155
CHAPITRE IV : CAPTATION DES PRODUCTIONS EMPIRIQUES DE CONTES DE FÉES ORAUX DES ÉCHANTILLONS D'ÉLÈVES DU PBN....160
IV - 1. Dispositif de captation des contes des élèves....160
IV - 2. Population de la recherche....173
CHAPITRE V : ANALYSE DES CONTES EN BASQUE....190

V - 1. Aspects généraux des contes en basque : nombre de mots et durée.....191
V - 2. Capacité d'autonomie narrative en basque.....194
V - 3. Capacité de planification textuelle et thématique des contes en basque.....213
V - 4. Organisateurs textuels et capacité de connexion en basque.....247
V - 5. Synthèse de l'étude des contes en basque.....288
CHAPITRE VI : ANALYSE DES CONTES EN FRANÇAIS.....292
VI - 1. Aspects généraux des contes en français : nombre de mots et durée.....292
VI - 2. Capacité d'autonomie narrative en français.....296
VI - 3. Capacité de planification textuelle et thématique des contes en français.....311
VI - 4. Organisateurs textuels et capacité de connexion en français.....351
VI - 5. Synthèse de l'étude des contes en français.....395
CHAPITRE VII : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....400
VII - 1. Capacités d'autonomie narrative en basque et en français des élèves suivant un enseignement en langue basque (et des monolingues français en français).....401
VII - 2. Capacités de planification textuelle et thématique en basque et en français des élèves suivant un enseignement en langue basque (et des monolingues français en français).....408
VII - 3. Organisateurs textuels et capacité de connexion en basque et en français des élèves suivant un enseignement en langue basque (et des monolingues français en français).....416
CHAPITRE VIII : CONCLUSIONS.....426
VIII - 1. Réponses aux usagers du système d'enseignement bilingue du PBN.....426
VIII - 2. Propositions didactiques pour l'enseignement bilingue (basque-français) au PBN 432
VIII - 3. Étude des capacités linguistiques des élèves.....439
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....442
LISTE DES ANNEXES ET ANNEXES.....474
GLOSSAIRE.....526
INDEX LEXICAL.....535
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....536
LISTE DES GRAPHIQUES.....537
LISTE DES TABLEAUX.....540
LISTE DES FIGURES.....541
TABLE DES MATIERES.....542

CHAPITRE 0
RÉSUMÉ SUBSTANTIEL EN BASQUE / EUSKARAZKO LABURPENA

Tesi honek 2012 eta 2016 artean eraman den ikerlan baten berri emanen du: Ipar Euskal Herriko (IEH) lehen mailako haur elebidunen hizkuntza gaitasunak aztertzen dituen ikerlan baten berri. Ikerlan hau ELEBIDUN proiektuak abiatu zuen eskola desberdinetan haurren ahozko kontaketak grabatuz. Proiektua oinarritzen da Hego Euskal Herrian aurretik eramanak izan diren ikerketa batzuen metodologian (HIJE ikertaldeko ikerleek eraman ikerketetan Zumaia eta Lizarrako murgilketa sisteman eskolatu haur elebidunengan), IEH-ko datuak biltzeko eta aztertzeko asmoarekin. Badu orain 40 bat urte eskola elebidunak hasi eta garatu direla IEH-n, gero eta haur gehiago eramanez beren baitan. Eskola hauek bi modelokoak ditugu: oren parekotasunezko eredua (klaseen erdian euskaraz emanak dira eta beste erdia frantsesez), eta murgilketazko eredua, ala euskara irakaskuntza hizkuntzatzat erabiltzen duen eredua. Gainerat, aipatzekoa da egoera soziolinguistiko berezia dela IEH-n, soziolinguistika arloan ikerketak egiteko aukera ona ematen duena: euskara egoera diglosikoan da frantsesarekiko, eta honen etxeko transmisioa gero eta ahulagoa izanez, eskolak du segurtatzen transmisio hori belaunaldi berriei. Galdera anitz datoz orduan, IEH-ko gizartetik, eskola modelo elebidun hauei begira, izan hezkuntzako profesionalengandik zein ikasle gurasoengandik: modelo bata edo bestean nire haurrak hein berean menperatuko ote ditu euskara eta frantsesa hezkuntza bukaeran? Zein eragin ukan dezake bere lehen hizkuntza ez den beste hizkuntza batean ikasteak (hizkuntza hau hizkuntza gutxitu bat delarik gainerat)? Zein eragin du hizkuntzen jabekuntzan? Zein eragin du hizkuntzak ez diren beste ikasgaietan?

Holako erronkez jabeturik, eta erantzun kualitatiboak ekartzeko helburuarekin hasi zen tesi honen lanketa: erran nahi baita IEH-ko lehen mailako eskola desberdinetan eskolatu haur elebidunen (eta frantses elebakarren) ahozko ekoizpen narratiboen analisi diskurtsiboa.

Laburpen honetan agertuko dira ikerlanaren abiapuntuak zein izan diren, nolako hautuak eta analisiak egin izan diren, eta honen emaitzak zein izan diren. Lehen parte batean aurkez dezagun IEH-ko egoera soziolinguistikoa, eta euskarazko irakaskuntza.

0 – I – Euskara eta euskarazko irakaskuntza IEH-n.

0 – I – 1. Euskararen egoera soziolinguistikoa IEHn

Lerro hauetan agerraraziko dugu zein den euskararen egoera IEH-n, ulertzeko zein testuingurutatik datorren gure ikerketa. Euskara egoera diglosikoan da, erran nahi baita frantsesarekiko menderakuntza harreman batean dela, hizkuntzak bete ditzakeen funtzio publiko edo pribatu desberdinetan: familia, hezkuntza, lana, administrazioa, komertzioa, mediak, etab. (Coyos, 2010; Eusko Jaurlaritza, 2010). UNESCO-k, lanjerrean diren munduko hizkuntzak aipatzean, euskara sailkatzen du "serioski lanjerrean" direnetan (IEH-n behintzat)[1], hala nola belaunaldi zaharrenek mintzatzen duten, gurasoen belaunaldiak ulertzen du baina ez dute hitz egiten beren artean edo haurrekin. Sailkapen hau egiteko anitz irizpide kontutan hartuak dira. Hauetan hizkuntzaren hiztun tasa eta hedadura geografikoa, baina ere transmisioa (etxekoa eta eskolakoa), hiztunen jarrera hizkuntzarekiko, instituzioen jarrera eta politika linguistikoak, etab (UNESCO).

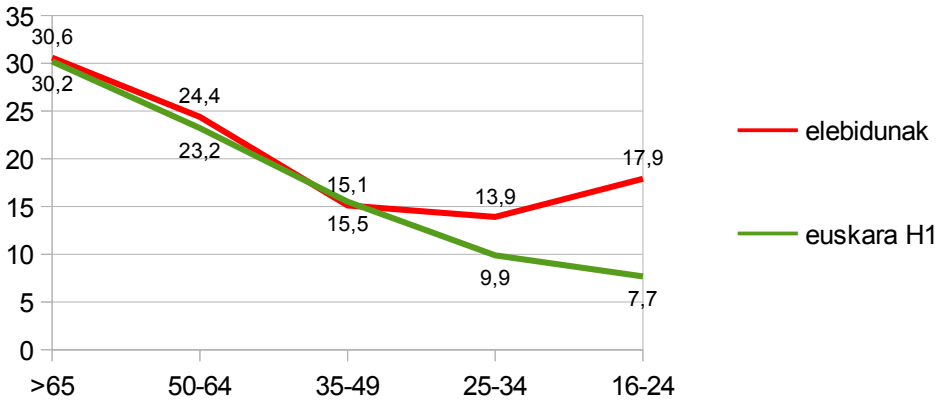
IEH-n, konstituzionalki euskara ez da hizkuntza ofiziala (Frantziako konstituzioaren 2. artikuluak dioleako Errepublikaren hizkuntza frantsesa dela), baizik eta ondarearen osagai bat (2008-tik, 75-1 artikuluarekin). V. Inkesta soziolinguistikoaren arabera (Eusko Jaurlaritza, 2011) 51 000 bat euskal hiztun dira eremu horretan (eta 22 000 elebidun hartzaile), erran nahi baita jendeen %21,4-a elebiduna dela (eta %9,1-a elebidun hartzaile)[2]. Transmisioa eta erabilerari doakienez, jendeen %19,5-ak lehen hizkuntza gisa ukan du euskara (eta %5,4-ak euskara eta frantsesa), eta %9,6-ak euskara erabiltzen du frantsesa baino gehiago (%13,3-ak frantsesa baino gutxiago). Azken zenbaki batzuk aipatzearren, aipa ditzagun hiztunek dituzten hizkuntzarekiko jarrerak: IEH-ko jendeen %39-a euskararen sustatze baten alde da, %21-a kontra (eta %40-a ez bata ez bestea).

Halere, hizkuntza gaitasuna eta transmisioaren zenbakiei hurbilagotik begiratzen bazaie, adin tarteak bereiziz, fenomeno berezi bat agertuko zaigu: belaunaldi gazteengan etxeko transmisio baino gaitasun gehiago da.

1 *Ethnologue*-k (Lewis *et al*. 2014) "garapen bidean" den hizkuntza gisa sailkatzen duelarik.

2 Euskal Herri oso mailan 700 000 bat hiztun dira (%27-ko tasa), 1 100 000 bat euskaldun hartzaileak kontatuz (hauen tasa %14,7-koa da) (Eusko Jaurlaritza, 2011). Leclerc-en arabera (2015e, 2015f) 100 000 hiztun behar dira hizkuntza batek bizirauteko, eta UNESCO-k hiztunen %30-eko tasa aipatzen du hizkuntza bat ez lanjerrean izateko (Jauréguiberry, 2008). Ohartzen gara, beraz, euskara zenbaki horien inguruan dugula, bi hizkuntza internazional eta hegemonikoekin kontaktuan.

Graphique 0.1. Gaitasuna eta etxeko transmisioa adinaren arabera, IEH, 2011 (%)[3]



Taula honi begira ulertzen dugu etxeko transmisioak behera segitzen badu ere, eskolak eragina duela belaunaldi berriei hizkuntza transmititzeko (belaunaldi gazteenean euskara dakitenen erdia baino gehiagok ez du etxetik ukana lehen hizkuntza gisa).

Ikusten dugu, beraz, IEH-ko egoera soziolinguistikoa fase aldaketa batean dela, eta eskolak rola nagusia hartu duela belaunaldi berriei euskara transmititzerakoan, gutxienez euskara edo euskaraz irakasten duten eskolek (ez baita eskaintza hori IEH-ko eskola guzietan agertzen). Garrantzizkoa da, beraz, ikustea eta aztertzea eskola elebidun hauetan gertatzen dena, eta hau izan da tesi lan honen xedea eta abiapuntua.

Aipa dezagun orduan euskarazko irakaskuntzaren egoera zertan den IEH-n, erran nahi baita frantses eskola sisteman.

0 – I – 2. Euskarazko irakaskuntza frantses hezkuntza sisteman.

Euskarazko irakaskuntza eskaintzen duten modeloak bi dira IEH-n: ordu parekotasunezko modeloa eta murgilketazko modeloa. Bi modeloek irakaskuntza elebiduna praktikatzen dutela kontsideratzen da. Defini dezagun lehenik nola ulertzen dugun irakaskuntza elebiduna eta zein modeloren artetik datozen aipatu bi hauek.

3 Elebidun hartzaileen eta etxetik bi hizkuntzak ukan dituzten jendeen tasak ez dira sartuak izan “elebidun” eta “euskara H1”-en tasetan.

0 - I - 2.1. Irakaskuntza elebiduna

Irakaskuntza elebidunezko modelo bat hala deituko dugu instrukzioa bi hizkuntzatan emana baldin bada (betan edo alternatuz, neurri desberdinetan[4]). Horrek erran nahi du haurraren lehen hizkuntza ez den beste hizkuntza bat irakasteaz baino urrunago doala modeloa, beste hizkuntza hori erabiltzen baitu linguistikoak ez diren beste ikasgai zenbait ere irakasteko (adibidez: matematikak beste hizkuntza horretan irakatsiak dira) (Hamers eta Blanc, 1989; Topouzkhanian, 2002). Bi hizkuntzatan egitea gai ez linguistikoen irakaskuntza nozio funtsezkoa dugu irakaskuntza elebidunean.

Nozio horrek berezitasunak daramatza irakasteko moldeetan, eta bereziki ikasleen hizkuntza hutsen trataeran. Ikasleen huts egitea normala bezala ikusia izanen da lehen denbora batean, ikasleak bere lehen hizkuntzan izanen dituelako erreferentzia guziak, eta hizkuntza horretan oinarrituko baita bestean hitz egiterakoan, hutsak hortik etorriko dira. Akatsak hizkuntza baten ikastearen prozesu normalaren barne dira, ikaslea ez da blokeatu behar zuzenketa sistematikoekin, mezuaren ulermena hobetsi behar da (Baker, 1993). Ikaste prozesuari doakionez, lehen denbora batean ikasleak esaldien zentzu orokorra ulertuko du, laguntzat hartuz linguistikoak ez diren elementu guziak (erritualak, jestu eta keinuak, begiradak, ikaskideen erreakzioak). Gero lehen interbentzioak eginen ditu, imitazioz (eta bere H1-ean oinarrituz), esaldi zuzenak egiten hasi aitzin.

Irakaskuntza modelo horretan, ezinbestekoa da irakasleak elebidunak izatea (eta bi hizkuntzak era berean errespetatzea), hauek ikasleen erreferenteak bilakatuko dira ikaslearen H2-an, eta bere pedagogia egokituko dio ikasleari, honen gaitasunen bilakaeraren arabera: hizkuntza erraztu bat, artikulazio eta intonazio gain-markatuak, erritmo eta jario egoki bat, errepikapenak, itzulpena beharrez, etab. Era berean, ikaslea blokeatua delarik bigarren hizkuntzan (H2), bere lehen hizkuntza (H1) erabiltzea onartuko zaio (Baker, 1993; Garro, Larrañaga eta Sainz, 2015; Manterola, 2010; TEL2L, 2015; Zabaleta, 1994).

Irakaskuntza elebidun modelo asko dira, hona IEH-n atzematen diren biak zeinen artetik datozen.

4 Modelo batetik besterat izan daitezken aldagai nagusiak hauek dira: hizkuntza batean ala bestean den klase ordu kopurua, eskolatze adina, hizkuntzen estatutua, hauen erabilera klaseetatik kanpo (Baker, 1993).

0 - I - 2.2. Irakaskuntza elebidunezko modeloak

Kasu desberdin anitzetan gerta daiteke ikaslearen H1-a ez izatea eskolako irakaskuntza hizkuntza (haur immigratuen kasua, tokiko hizkuntzen kasua, besteak beste). Hauetan modelo zenbaitek ikasleak bere etxeko H1-a eta eskolako H2-a garatzea dute xede, baina gerta daiteke soilik eskolako H2-a garatzea ere izatea helburua.

Helburu elebakarra duten modeloetan hiru modelo nagusi aipa ditzakegu. Lehenik submersiozko modeloa: honek ez du batere haurraren H1-a kontutan hartzen ez baloratzen, honen ikastea ez da batere helburua (haurrak eskolako hizkuntza, bere H2-a ikasi behar du). Bigarrenik azpiratze edo trantsizio modeloa: honek lehen denbora batean haurraren H1-a kontutan hartzen du baina soilik honek eskolako H2-a ikasteko denboran, gero bakarrik H2-aren ikasketa eta erabilera izanen baita helburu. Azkenik, eskolako hizkuntzaz beste hizkuntzak baloratzen dituen modelokoa dugu “hizkuntzen pizte” moduko modeloa. Hor, hizkuntza anitz sartzen dira ariketetan (gelako hizkuntza guziak erabiliak dira konparaketa edo hurbilketa kontrastibo batean). Halere, hizkuntzen artean puntu komunak direla ohartzen bada ere ikaslea metodo honen bidez, helburua ez da hizkuntza guzi horien ikastea, baizik eta eskolako H2-aren barneratzea.

Bestalde, aurkitzen ditugu helburu elebiduna duten modeloak. Mantentze ereduak ikasleari H2 bat irakatsi nahi dio, baina bere etxeko H1-a ere atxikiarazi nahi dio (hizkuntza klase zenbaitekin), helburu bi hizkuntzak barneratzea da. Bigarrenik murgilketa bikoitzezko eredua aipa dezagun: hauetan bi hizkuntza erabiliak dira klaseetan (maiz ikaslearen H1-a klase batzuetan eta H2-a beste klase batzuetan). Azkenik murgilketazko eredua aurkituko dugu, hemen hezkuntza ikaslearen H2-an emana da, baina submersio modeloetan ez bezala, ikasleari ez zaio eskatua soilik H2-aren barneratzea, helburua da ikasleak bere etxeko hizkuntza atxiki dezan eta eskolako H2-a ere ikas dezan.

Aipatu ditudan IEH-ko irakaskuntza elebidunezko modeloek ikasleak elebidun izatea dute helburu. Ordu parekotasunezko modeloa murgilketa bikoitzezko modelo bat dugu. Murgilketa deituriko modeloari buruz xehetasun bat zehaztu behar dugu, euskara hizkuntza gutxitu bat delako. Murgilketazko modeloa da etxetik erdaldun direnentzat (irakaskuntza hizkuntza euskara izanik, ikasleen H2-a da, eta bi hizkuntzak garatzea du helburu modeloak, etxeko H1-a eta eskolako H2-a). Etxetik euskaldun diren haurrentzat, haatik, etxeko hizkuntzan den irakaskuntza modelo bat litzateke, helburu izanez ere frantsesa garatzea (haurren H2-a). halere, euskara egoera diglosikoan izanik, mantenuzko eredu baten antza

luke, eta murgilketazko modeloa deitua da haur hauen kasuan ere, zentzu zabalean[5].

IEH-ko eskola elebidunak ez dira Frantziako eskola elebidun bakarrak. Testuingurua kokatzen bukatzeko, hona zertan diren eskola elebidunak frantses eskola sisteman.

0 - I - 2.3. Frantses eskola sistema eta irakaskuntza elebiduna

Haurren instrukzioa bortxazkoa da Frantzian, 6 eta 15 urte artean: haur hezkuntzaren ondotik lehen maila hasten da 6 urtetan, eta bigarren mailarat doaz haurrak 12 urtetan (eta kolegiotik lizeorat 15 urtetan). Eskola gehienek frantsesa erabiltzen dute instrukzio hizkuntza bezala, baina gerta daiteke eskola elebidun batzuk ere izatea, frantsesaz beste hizkuntza bat ere erabiltzen dutena ikasgaiak irakasteko (kanpoko hizkuntza bat edo tokiko hizkuntza bat). Tokiko hizkuntzetan egina den irakaskuntza elebiduna hurbildik begiratzen badugu, hiru eskola motatan praktikatua dela ikusiko dugu: eskola publiko eta pribatu konfesionaletan ordu parekotasun modeloa hautatua izan da[6], eta murgilketa eredua eskaintzen dute elkarte eskola pribatuek. 13 bat hizkuntza (edo hizkuntza familia) dira Frantziako eskoletan irakatsiak gaur-egun (MEN, 2013): Alsaziako tokiko hizkuntzak, okzitaniera, bretoiera, korsikera, kreolera, euskara, katalanera, tahiziera, moselar hizkerak, hizkera melanesiarrak, walizera eta futuniera, galoa (orotarat 270 000 bat ikaslek segitzen dituzte hizkuntza hauetako klaseak)[7]. Hauetatik 7 irakaskuntza elebidun batean erabiliak dira (86 000 bat ikasle) (MEN, 2016), eta 7 hauetatik 5 murgilketazko eredu batean[8]. Begira dezagun hurbilagotik zertan diren IEH-ko irakaskuntza elebidunezko modeloak.

5 Historikoki, hasiera batean hizkuntza gutxituak erabiltzen zituzten modeloak sortu ziren etxeetako hizkuntzak errespetatzeko (ideia zen etxeko hizkuntzan izatea eskolako instrukzioa). Emeki emeki, guraso batzuk beren haurrak eman zituzten beren etxeko hizkuntza erabiltzen ez zuten klaseetan (Kebekiako esperientziak, Hego Euskal Herrian berdin), eta esperimentu hauek ukan zuten arrakastarekin murgilketazko modeloak bilakatu ziren eta garatu munduan zehar (Genesse, 2006; Lambert eta Tucker, 1972; hauek Idiazabal, Manterola eta Diaz de Gereñu-k aipatua, 2015; Almgren eta Idiazabal, 2016).

6 Ordu parekotasun egiazkoa lehen mailako eskoletan gertatzen da, kolegioetan maizenik soilik Historia eta Geografia da euskaraz irakatsia den gaia (euskaraz gain), nahiz eta beste gaien euskarazko irakaskuntza garatzen ari den bigarren mailan ere. Aipa dezagun ere ama eskola gero eta gehiagotan murgilketazko entseguak egiten direla, klaseen osotasuna edo erdia baino gehiago euskaraz izanez. Gehi dezagun Frantziako tokiko hizkuntzen arabera egoerak aldatzen direla (MEN, 2013).

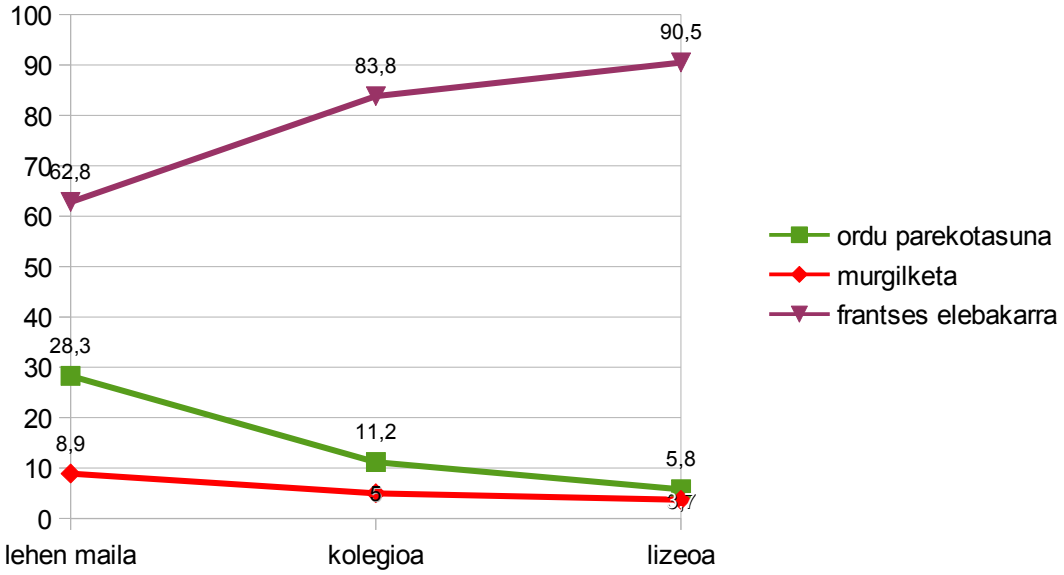
7 Frantses legedian urrats desberdinek ahalbidetu dute honelako hezkuntza ereduen garapena, 1951ko Deixonne legetik hasiz (ikus annexe 3). IEHn adibidez, 1969an sortu zen murgilketazko lehen klasea Arrangoitzen, eta ordu parekotasunezko lehen klasea Saran 1983an, Savary zirkularrak baimendu ondotik (Coyos, 2012).

8 Bretaiera (Diwan eskoletan), okzitaniera (Calendretas eskoletan), euskara (ikastoletan), Alsaziako tokiko hizkuntzak (Abcm-Zweisprachigkeit eskoletan) eta katalanera (bressola eskoletan). 12000 bat ikaslek segitzen dute modelo hori 2015-ean.

0 - I - 2.4. IEH-ko irakaskuntza elebiduna

Has gaitezen aipatuz zertan diren azken ikasle banaketen zenbakiak IEH-n. 2015ean haur hezkuntza eta lehen mailako eskolen %60-ak eskaintzen du modelo elebidun bat segitzeko parada (ordu parekotasunezkoa ala murgilketazkoa). Bestela esanda, IEH-ko haurren %37,2ak irakaskuntza elebidun bat segitzen du eskola hauetan (9456 ikasle), besteek frantsesezko modelo elebakarra segitzen dutelarik (OPLB, 2015a). Azken urteei konparatuz, beti goratzen ari da irakaskuntza elebidunezko eredua eskaintzen duten eskolen kopurua eta hauetan eskolatuak diren ikasleen kopurua. Paraleloki, beste fenomeno bat aipagarria dugu: lehen mailatik lizeorat anitz ikaslek uzten dituztela hezkuntza modelo horiek eta frantses eredu elebakarra juntatzen dutela[9]. Ondoko grafikoak ongi adierazten du fenomeno hau: eredu elebidun bat hasten duen ikasleen gehiengoak ez du bukatzen[10].

Graphique 0.2. Ikasleen banaketa IEH-ko eskola, kolegio eta lizeoetan, 2015 (%)



Itxoinak diren mailei buruz, gauzak ez dira oraindik argiki finkatuak. Ordu parekotasun ereduarentzat, europar markoaren A2 maila bilatua da lehen hezkuntza bukaeran, gero hizkuntza arrotzen helburu eta programetan finkatzen dira euskarazko irakasleak (gutxi

9 39 kolegiotatik 27-k eskaintzen dute irakaskuntza elebidun eredu bat, eta 14 lizeotatik 8-k.

10 Euskararen Erakunde Publikoak arrazoi desberdin batzuk aipatzen ditu fenomeno hori azaltzeko (OPLB, 2013): kolegiotik goiti Historia/Geografia bezalako gai batzuk euskaraz ikastea zaila dela deritzote, lan gehiago eskatuko diela beren haurrei, beraiek ez dutela euskara maila aski gora beren haurrak laguntzeko, edota irakaskuntza elebidun eskaintzarik ez dela nahi den ikastetxean, eredu elebiduna beste hautuzko gai batekin konkurrentzian dela.

gorabehera B1/B2 maila kolegio bukaeran eta B2/C1 lizeo bukaeran). Murgilketazko ereduan, ikasleak elebiduntasun orekatu bat ukaitea lehen mailan bukaeran bilatzen da, frantsesezko eta euskarazko maila bera ukaitea (Coyos, 2010b).

Lerro hauetan ikusi dugu, beraz, IEH-n, euskara egoera diglosikoan dela, bere transmisioaren parte handiena eskolaren bidez egina dela gaur egun, bi modelo nagusitan, haurren gehiengoan lehen mailan dutela irakaskuntza elebidun bat segitzen, eta murgilketazko modeloak duela haurren elebiduntasun orekatua helburutzat hartzen lehen maila horren bukaeran. Gure ikerketak orduan hurbildik begiratu nahiko du murgilketazko eredu horretako eskoletan nolako hizkuntza jabekuntzan garatzen duten haurrek.

0 - I - 2.5. IEH-ko murgilketazko eskolak

Aipa ditzagun, beraz, IEH-ko murgilketazko eskolak hurbilagotik. Ikastolak dira murgilketazko eredua eskaintzen duten eskolak (eskola pribatuak dira, SEASKA federazioaren barne biltzen diren elkarte eskolak). Gai guziak (frantsesa aparte[11]) euskaraz irakatsiak dira (hau haur hezkuntzatik lizeoa arte, eskola hauek bakarrak dira honelako euskarazko irakaskuntza eskaintzen Frantzian). Irakurketa lehenik euskaraz ikasten da 6 urtetan (eta frantsesez ere irakurtzen 7 urtetatik goiti). Programei doakienez, Frantziako Hezkuntza Ministerioak finkatu programak segitzen dituzte (estatuarekin kontratuan diren eskola pribatu guziek bezala).

Eskola hauek euskarazko murgilketa erabiltzen dute, horretan erran daiteke metodo pedagogiko berezi bat eskaintzen dutela: hizkuntza gutxitu bat erabilia da instrukzio hizkuntza gisa. Murgilketa kontzeptua zentzu zabalean hartzekoa da ikastolen kasuan (etxetik euskaldun eta erdaldunak baitira klaseetan eskolatuak, jada komentatu dudan bezala gorago). Klase eta aktibitate guziak euskaraz emanak dira (irakasleak eta langile guziak elebidunak dira, bi hizkuntzak errespetatzen dituzte eta euskaraz hitz egiten dute haurrekin ahal den heinean). Halere, helburua euskara eta frantsesa ikastea da lehen hezkuntza bukaeran, beste ikasgaietan ere gaitasunak barneratuz (Aire eta Garat, 2009; Almgren eta Idiazabal, 2016; Idiazabal eta Dolz, 2013; SEASKA, 2016). Pedagogia honen bidez, etxetik erdaldunak diren haurrek euskara (beren H2a) ikasten dute molde naturalari hurbiltzen zaion bide batez, goiztiarki, hizkuntzaren kodearen ikasketa eta erabilera molde integratuan eginez, komunikazio egoera

11 Lehen hezkuntzako bigarren urtean (7 urtetan) frantsesa gai bezala irakasten hasten da (astean 3 orduz, ondoko urteetan 5 eta 8 orduz astean irakatsia izanen delarik).

eta testuinguru errealetan (Idiazabal, 2016; Ortega eta Anakabe, 2015). Irakasleek ikasgai desberdinetako edukiak transmititu behar dituzte haurrek arras menperatzen ez duten hizkuntza batean, horretarako estrategia anitz erabiliko ditu, haien ulermena estimulatzeko, negoziatzeko, eta azken finean segurtatzeko (hizkera erraztu bat, artikulazio ala erritmo egokitu bat, keinuak, hizkuntza aldaerak, etab) (Baker, 1993; Idiazabal, 2016; Manterola, 2010). Erdibide bat aurkitu behar da ikasgaien eta hizkuntzaren formen menperatzean, H2-an ekoizpen gaitasunak eraiki behar dira haurrarengan eta eduki akademikoen menperatzea segurtatu. Euskara ikastearekin batera, haurrek frantsesa barneratzen (segitzen) dute. Izan ere frantsesa gai bezala ikasten da, baina baita ere bere IEH-an duen egoera hegemonikoari esker eskoletatik kanpo. Hizkuntzen artean gaitasunen transferitze fenomenoan oinarritzen da ikaskuntza modelo hau.

Gurasoek funtsezko rola dute ikasketa prozesu horretan: murgilketazko eskola batean haurrak ematea hautatuz[12], sostengua ekartzen diete (Idiazabal eta Dolz, 2013), lotura azkarra atxikitzen dute irakasleekin, eskolaren bizian inplikatzen dira (egun pedagogiko, konferentzia, bestetan).

Hona beraz nolako hezkuntza testuinguruan ikertuko ditugun haurren hizkuntza gaitasunak. Bigarren denbora batean, testuinguru berdintsuetan eramanak izan diren ikerketa zenbaiten emaitzak ekarriko ditugu, hauetan oinarrituz egiten ahalko baititugu hipotesiak, aurkituko ditugun emaitzei buruz. Hona beraz jabekuntza elebidunaz ari diren ikerketa psikolinguistikoen emaitzak.

0 - II - Hizkuntza jabekuntza elebidunaz

Hizkuntza baten (eta anitzen) jabekuntza, hizkeraren jabekuntzarekin dator. Fase desberdinetan egiten da: ahozko harrera eta ekoizpenetik, idatzizko harrera eta ekoizpenerat (Lheretek, 2010). Ahozko hizkera, bokalen, kontsonanteen ahoskeratik, silaben, hitzen eta esaldien ekoizpenera doa (fase aurre-linguistikoa, linguistikoa, holofrastikoa, eta sintaxikoa) (Barreña eta Garcia-Azkoaga, 2009; Bursztejn, 2008; Staniforth, 2011; Pry n.d.). 5 urtetatik goiti haurra fase garatu batean da, heldutasunaren oinarrizko hizkeraz jabetua da (2500/3000 hitz ekoizten eta ulertzen ditu), ulermen fina eta ekoizpen konplexua du, idatziari buruz

12 Hautu hori arrazoi desberdinei lotua izaten ahal zaie: arrazoi afektiboak, komunikazionalak, nortasunezkoak, kulturalak, instrumentalak, politikoak, kognitiboak, etab (Amorrortu, Ortega, Idiazabal eta Barreña, 2009 ; Amorrortu eta Ortega, 2009).

joateko prest da, eta garapen horrek jarraituko du.

Bestalde, gaztetan hizkuntza bat ikasterakoan, haurrak bere ingurumenean hartzen dituen informazioekin deduzituko ditu hizkuntza formak, eta saiatuko ditu, bere apustuak balidatu edo ezeztatuz lorpen edo porroten arabera (joko kognitibo baten bidez garatzen du hizkuntza bat, "hurbilketa optimizagarriak" eginez) (Dalgalian, 2015; Petit, 2001). 7 urtetan egonkortze sinaptikoa gertatzen da, hortik aitzina hizkuntza bat ez da era berean ikasiko gehiago: induzitze batetik (*learning by doing,* eginez inkontzienteki ikastetik) deduzitze baterat (arautik hizkuntzarat) pasatzen da, fonema berrien ikastea zailago egiten da (Dalgalian, 2000, 2015; Petit, 2001).

0 - II - 1. Jabekuntza elebidunari loturiko berezitasun batzuk

Haurrak bi hizkuntzekin kontaktuan direlarik, fenomeno bereziak gertatzen dira hizkuntza horien jabekuntzan. Gure ikerketaren kasuan haur elebidun goiztiar eta kontsekutiboak izaten ditugu ikergai: H2aren ikasketa 5/6 urte aitzin hasi dutelako (etxetik erdaldunek eskolan ikasten dute euskara, eta etxetik euskaldunek frantsesa jadanik entzuna dute ingurumenean duen presentzia hegemonikoaren bidez) (Dalgalian, 2013; Lefebvre, 2008). Kasu honetan, H2aren jabekuntza oinarritzen da H1ean barneratua izan denean (Académie de Bordeaux, 2015; Dalgalian, 2013): lehen denbora batean haurra ohartzen da beste hizkuntza bat erabilia dela bere inguruan, ez dela ulertua, orduan epe ez berbal batean sartuko da, keinuen bidez komunikatuz eta H2-a aztertuz, hau erabiltzen hasi arte, formula batzuk erabiliz lehenik, eta molde aktibo eta gero eta zuzenagoan (akatsak ikas prozesuaren barne direla jada komentatu dugu), menperatu arte (Lefebvre, 2008; Staniforth, 2011)[13]. Bi hizkuntzen arteko interferentzia eta transferrak deitu fenomenoak gertatzen dira jabekuntza elebidunean.

Interferentziak hizkuntza baten kode linguistikoen erabilpenak dira beste hizkuntza batean (elementu fonetikoak, morfologikoak, lexikalak ala sintaxikoak izan daitezke: H1eko sintagma erabilpena H2an egina den diskurtso batean, kodeak alternatuz edo nahasiz) (Beaudoin, 1998; Lefebvre, 2008; Murer eta Loing, 2004; Stoltz, 2011). IEH-ko eskola elebidunetan gertatzen diren interferentzien adibideak ez dira eskas (ikus Académie de Bordeaux, 2015, Bidegain, 2011)[14].

13 Sozialki elkar-trukatzeko gaitasunak 1/3 urtez barneratzen dira H2-an, gaitasun kognitibo akademikoak 5/7 urtez (Staniforth, 2011), erran nahi baita lehen hezkuntzaren denboran gure haurren kasuan (aztertuko dugun adin tartean).

14 Kasu, fenomeno hauek hizkuntza batean diren ahultasunak erakusten ahal ditu (arazoak gainditzeko estrategia bezala erabiliak, edo i(ra)kas estrategia bezala erabiliak izan daitezkeenak ere, hizkuntzaren

Transferren kontzeptuak errealitate antzeko bat adierazten du, izan ere bi hizkuntza ikasterakoan, batean ikasi gaitasunen parte bat erabil daitekeela ere beste hizkuntzan, ez dela dena berriz zerotik hasterik hizkuntza bakoitz (nahiz eta hizkuntza bakoitzak bere ezaugarri bereziak dituen azkenean). Hau "azpiko gaitasun komuna"-ren teoria dugu (Cummins, 1981), honek dio bi hizkuntzek, mekanismo desberdinak agertzen badituzte ere, sistema kognitibo zentral bakar batetik datozela. Hizkuntza edozeinetarat iristeko oinarrizko abileziak (distantzian ematea, orokortzea, erlazioan ematea, ordenan ematea, irakurketa, idazketa, kontatzeko gaitasunak, etab) berak dira (Baker, 1996; hau Akinçik aipatua, 2014; Topouzkhanian, 2003). Hizkuntza batean barneratu jakintza eta abileziak beste hizkuntza batean ber-erabil daitezke orduan, ahozko zein idatzizko gaitasunak, eta H1-etik H2-rat beste zentzuan bezala (Dalgalian, 2000; Idiazabal eta Manterola, 2009). Cumminsek (2005) dio Hx bateko ikaskuntza batek garatzen dituela gaitasunak hizkuntza horretan, eta hauen transferentzia eginen dela Hy baterat, haurrak hizkuntza honi esposizio aski duen ber (izan eskolan ala beste nonbait). Fenomeno hau gertatzen da gaitasun diskurtsibo eta testual batzuen kasuan adibidez (komunikazio egoeren ezagutza, testu generoei loturiko planifikazio motaren ezagutza). Halere, gaitasun batzuk errazkiago transferituko dira besteak baino, eta gaitasun batzuen barneratzeko (gaitasun lexikal eta gramatikalak bereziki) lanketa berezi eta independente bat egin beharko da hizkuntza bakoitzean (Bronckart eta Bulea Bronckart, 2015; Idiazabal, 2016; Idiazabal eta Larringan, 1997; Idiazabal eta Manterola, 2009; Larringan, Idiazabal eta Garcia-Azkoaga, 2015). Erran bezala, beraz, H2 baten ikaskuntzan nehor ez da zerotik hasten, beti H1ean diren gaitasunak hor dira eta hauen parte bat ber-erabiliko da. Era berean, H2-an ikasiek indartuko dituzte H1-eko hizkuntza gaitasunak.

Hala nola baldintza onetan eta maila aski gora bateraino ikasten badira bi hizkuntzak, batak bestearengan eragin ona ukan dezakeen. Ikaskuntza elebidun horretatik gaitasun kognitibo hobetuak ondoriozta ere daitezke. Hau dio garapen interdependentearen teoriak (Skutnabb-Kangas eta Toukomaa, 1976), edo atalaseen teoriak (Cummins, 1983). H1ean gaitasunak aski garatuak badira, H2a ongi ikastea lagunduko du honek. Kontrako kasuan (H2 batean ikasten hasiz H1-a aski garatua izan gabe eta honen lanketa bertan behera utziz) eragin txarrak ukan ditzake, bai H1 bai H2-aren garapenean. Bi hizkuntzak maila garatu batean ikasten badira (irakurketa eta idazketaren mailan), eragin ona dute batak bestean (eta gaitasun kognitiboetan ere). Hortik dator H2an ikasterakoan bere H1a ez bertan behera uztearen

jabekuntza aski ona ukan arte) baina alderantziz, mintzo denaren hautu bat izan baitaiteke, arrazoi desberdinengatik edo testuinguru desberdinen arabera, eta orduan bi hizkuntzen ezagutza eta erabilpen fin eta arras kudeatu baten froga dira, bereziki hiztun helduengan (Almgren eta Idiazabal, 2016; Comblain, 2006 Hagège, 2013; Lefebvre, 2008; Lüdi, 1998; Petit, 2001; TEL2L, 2015).

garrantzia (helburua izan behar da biak paraleloki garatzea, efektu positiboak, elebitasun gehigarri bat bilatu nahi bada) (Kihlstedt, 2005; Lüdi, 1998).

Azkenean, elebidun izateko molde eta definizio desberdinak badira (Baker, 1993; Bloomfield, 1933; Coline, 2012; Lherete, 2010; Macnamara, 1967), denek aipatzen dutelarik bi hizkuntzatan gaitasunak ukaite nozioa (ahozko eta idatzizko ulermen eta ekoizpen gaitasunak, guti edo aski garatuak izanez nozio hauek hizkuntzen arabera). Erran dezagun faktore desberdinek eragiten ahal dutela pertsona baten elebitasuna, eta hizkuntza bakoitzean duen gaitasun eta erabileran: H2-aren ikasten hasteko adina, ikasteko lekua, hezkuntza modeloa (eta honen helburuak, irakasteko estrategiak, metodoak), hizkuntza bakoitzean duen esposizioa eta hauen presentzia bere ingurumen linguistikoan, zein funtziotarako erabiltzen dituen, zein maiztasunekin, hizkuntzen prestigioa, estatutua, ikaslearen motibazioa, afektibitatea etab. Azkenean faktore hauek izan daitezke ekonomikoak, politikoak, sozialak, afektibitatezkoak (Abdelilah-Bauer, 2014; Baker, 1993; Hamers eta Blanc, 1989; Idiazabal eta Manterola, 2009; Lüdi, 1998; Petit 2001, 2014; Skutnabb-Kangas, 1981).

Erran dugun bezala, gure ikasleek segitzen dute elebitasuna helburu duen modelo bat, eta goiz hasi dira H2-aren ikasten (izan etxetik euskaldun ala erdaldun), aipatu ditugun interferentzia, transferentzia eta elebitasun gehigarri fenomenoak ager daitezke, beraz, gure ikerketan. Azter dezagun nolako ikerketak egin diren egoera berdintsuan ziren haurrekin, hola dugu ikusiko nolako hipotesiak egiten ahalko ditugun gure kasuan.

0 - II - 2. Jabekuntza elebidunari buruzko ikerketen emaitzak

Gure asmoa euskarazko eta frantsesezko gaitasunen bilakaera aztertzea dela eta, emanen ditut lehenik frantsesa eta hizkuntza gutxitu baten jabekuntza aztertu duten ikerketa batzuen berri. Haurren kontaketetan oinarritzen diren ikerketetan (denboralitatearen azterketan oinarrituz) adibidez, agertu da frantsesa bilakatzen zela haurren hizkuntza azkarra (haur turkiarrengan) (Akinçi, 1998). Frantsesa eta korearra zekiten haur batzuengan atzeman da frantsesez testu antolatzailerik ez zela erabiltzen gibel-planoko proposizioak kontatzeko (Choi, 1998). Frantsesa eta alemanera zekiten haurren denborazko menderagailuak aztertuz, agertu da lehenik erabiliak zirela elkarrizketetan, gero esperientzia kontaketetan eta azkenik irudiei buruzko kontaketetan (Schneider (1998). Bestalde, begiratuz frantsesa eta tokiko hizkuntza gutxitua erabiltzen duten eskolen emaitzak, ohartzen gara haur elebidunek emaitza onak dituztela (bi hizkuntzen jabekuntzan eta matematiketan ere): hala nola Guyanan,

Kaledonia-Berrian eta Polinesia frantsesean (Nocus, Guimard, Florin, Vernaudon eta Paia, 2010; Nocus, Guimard, Florin, Vernaudon, Sam eta Colombel, 2010; Nocus, Guimard, Florin, Lescure eta Migge, 2011; Nocus, Florin, Guimard eta Salaün, 2014), eta Frantzia metropolitarrean ere (Petit, 2001).

Bigarren denbora batean, murgilketa sistema batean diren haurren euskara-gaztelera elebitasuna aztertu duten ikerketak begiratzen baditugu, emaitza onak ikusiko ditugu bi hizkuntzen jabekuntzan. Lehenik, euskaraz eskolatutako Zumaia eta Lizarrako haurrek (lehenek euskara dute beren H1 eta bigarrenek gaztelera) ekoitzi ahozko ipuin kontaketen corpus batetik ondorio desberdinak atera dira: euskarazko kontaketetan, ikasle gehienak autonomo dira 8 urtetatik goiti (bai beren H1 zein H2an), egitura narratiboa osoa eraikitzen dute (eta ipuinak osatuagoak dira ikaslea bere H2an ari delarik). Aditz kohesioari doakionez, nahiz eta iraganeko aditz sistemarekin hasten dituzten ipuinak, orainaldiarekin segitzen dute zenbaitek (bereziki beren H1ean), eta balore eta moduzko oharrak 8 urtetan ugariak izaten hasten dira (H1 zein H2 taldeentzat) (Almgren, Idiazabal eta Manterola, 2009; Idiazabal eta Manterola, 2009; Manterola, 2010; Manterola, Almgren eta Idiazabal, 2012a/2012b). Izan ere, gaitasunen garapena bertsua bada, aldaera txikiak agertzen dira etxeko lehen hizkuntzaren arabera, bereziki ergatiboaren menperatzean (Austin, 2007; Barreña, 1995; Ezeizabarrena, 2012; Ezeizabarrena, Manterola eta Beloki, 2009). Ikerketa hauek erakutsi dute murgilketazko modeloak segurtatzen duela bi hizkuntzen garapen ona (instrukzio hizkuntza gutxitua den kasuan ere)[15].

Azkenik, beste hainbat ondorio kognitibo ere aipatuak izan dira jabekuntza elebidun bati lotuak. Lüdik (1998) aipatzen du dimentsio gehienetan haur elebidunek emaitza hobeak agertu dituztela Kebeken (Peal eta Lambert, 1962), edo ere arrazoitze abstraktu eta pentsaera sortzaile emendatu bat ikusi dela (Baker 1988, Diaz eta Klingler, 1991; Ricciardelli 1992; Vygotsky, 1985), kontzeptu eraikitzean abantailak, gaitasun metalinguistiko gehiago eta operazio linguitikoen kontrola kognitibo azkartua, eskola lorpenean zortea handituz (Bialystok 1987, 1988), espazio pertzepzio hobea (Ben-Zeev, 1977; Witkin 1971). Tressek ere (2004) zentzu berean doazen ikerketak aipatzen ditu: adaptazio, atentzio, kontzentrazio gaitasunetan elebitasun goiztiarrak ekartzen duen hobekuntza erakutsi dutenak.

Iduri luke orduan elebitasunak ez duela eragin ezkorrik garunean, baizik eta

15 Bistan dena, ikerketa hauek ez dira eginak izan diren bakarrak, euskarazko ahozko funtzionamendu diskurtsiboa anitz corpusetan oinarrituz aztertua (izan) baita: bat bateko solasaldiak, debateak, sermoiak, bertsoak, ahozko azalpenak, ipuinak (Garcia-Azkoaga, 2015).

alderantziz, abantaila anitzak ekartzen dituela, baldin eta baldintza onetan eramana bada. Lehen hipotesietan, beraz, suposa dezakegu IEH-ko haur elebidunek euskara eta frantsesean gaitasun onak ukanen dituztela (hizkuntza bakoitzeko elebakarren pareko gaitasunak), eta elebitasun gehigarri bat garatuko zaiela ere, gaitasun kognitiboan duen efektu baikorrarekin (nahiz eta bigarren ondorio hau ez dugun gure ikerketan neurtzen ahalko).

Ondoko pasarteetan aurkeztuko dugu nolako azterbideak hautatu ditugun IEH-ko haurren hizkuntza gaitasunak aztertzeko.

0 - III - Emaitzen bilaketa eta azterketa metodologia

0 - III - 1. Ahozko testu enpirikoen analisia diskurtsiboa

Hainbat hautu eginak izan dira ikerketa honetan. Hauetan lehena euskara eta frantsesa hizkuntza aztertzea (ez beste gaietan ikasleek dituzten gaitasunak), azterketa linguistikoa beraz. Bestalde, hizkuntzak erabileran aztertu nahi izan ditugu, azterketa diskurtsibo bat egin, horretarako hizkuntza erabiltzeko egoeran eman behar izan ditugu haurrak, testu enpiriko batzuk ekoizterat, hauek baitaramatzate eta baitarabiltzate hizkuntzetako tresna linguistikoak, molde kontestualizatuan (Bronckart, 1996; Kerbrat-Orecchioni, 2007; Larringan, 2009).

Erabili dugu ELEBILAB laborategian HIJE ikertaldeak asmatu eta erabili zuen protokolo esperimental arras antzekoa. Hau pentsatua izan zen egokia izateko 6 eta 11 urte arteko haurren hizkuntza gaitasunak aztertzeko momentuan. Hona, beraz, nola ahozko ipuin miresgarrien kontaketara iritsi garen.

Ipuin miresgarrien genero hau egokia da 6 eta 11 urteko haurrentzat, denek ezagutzen eta eskolan praktikatzen duten generoa delako ipuin miresgarria, gehienik erabilia den generoa da haur eta lehen hezkuntzan, berbazko aktibitate ugariren oinarri da. Gainerat, anitz hizkuntza unitate erabiltzen ditu, analisiak ahalbidetuko dituztenak, hartako da anitz erabilia izan ipuin miresgarria hizkuntza jabekuntza arloan (Akinçi, 2002; Almgren *et al.,* 2009; Brigaudiot, 1993; Bamberg, 1987; Berman, 2001; Berman eta Slobin, 1994; Manterola *et al.,* 2012a, Garcia-Azkoaga *et al*., 2015).

Erabili ditugun ipuin miresgarriak sekuentzia narratibo kanonikoaren arabera antolatuak dira, simetrian diren bere bost fase nagusiekin (hasierako egoera, desoreka,

ekintzen garapena, oreka, bukaerako egoera) (Adam, 1992, Adam eta Revaz, 1996; Revaz, 1997), tartean dialogoak badirelarik (maiz pertsonai nagusia eta bere laguntzaile/aurkakoen artekoak). Ipuin miresgarri baten gertakariak mundu berezi batean gertatzen dira (barne logika batekin: animaliak mintza daitezke, objektuak magikoak izan), koordenatu espazio-tenporal bereziekin (denboraren antolaketa aski konplexua da testu genero horretan: enuntziazioaren egoerako eta ipuineko denbora ez dira berak, bi ardatz desberdin eraiki eta kudeatu behar dira kontaketa egiterakoan, iraganeko denboraldiak, testu antolatzaileak erabiliz horretako) (Adam, 1992; Adam eta Revaz, 1996). Kontaketaren mundu alegiazko horretan sartzeko (eta ateratzeko) berezitasun bat daramate gainerat ipuin miresgarriek: formulen erabilera (*Bazen behin*, *Egun batez*, ... eta *hala bazan ala ez bazan* modukoak) (Aytekin, 2011; Lequeux, 1974).

Haurrak ezagutuko dituen testu generoetan lehenetarikoa izanen da ipuin miresgarria (etxean ala eskolan), eta erabiltzen ikasiko duen lehenetarikoa ere izanen da ondorioz. Lehen mailako eskolan molde desberdinetan erabiliak dira egunero, ama eskolatik (eta hala konfirmatu digute grabatu ditugun ikasleen irakasleek baimenak galdetu dizkiegularik eta proiektua esplikatu): irakurketa ala ahozko kontaketa, euskarri bat erabiliz ala ez, osotasunean ala partez, entzuleen komentarioak gehitzeko geldituz ala gabe, ikasleek soilik entzunez ala kontatuz, bakarrik ala taldeka, bere klasekoei ala beste ikasleei (maiz gazteagoei kontatzea galdetzen zaie ikasleei), parte bat edo segida bat asmaraziz, pertsonaiak aldatuz, marrazki osagarriak eginaraziz, liburuak etxerako harraraziz, etab. Hau guzia haurraren H1 nahiz H2an egin daiteke (Aytekin, 2011; Almgren et al. 2009; Manterola, 2010).

Lehen hezkuntzan egin ikerketa transbertsal batentzat egokia da, beraz, ipuin miresgarrien testu generoa. Haurren hizkuntza jabekuntzari buruzko ikerketa anitzek testu narratiboak erabili dituzte, gaitasun kognitibo eta linguistikoak erabiliz azterbide ugari eskaintzen dituztelako (Colletta, Pellenq eta Cefidekhanie, 2014; Karmiloff-Smith, 1981; Tolchinsky, 2004). Azterbideak zein diren definitzeko, testu analisirako Interakzionismo-Sozio-Diskurtsiboak daramatzan teoriak interesgarriak eta unibertsalak iruditu zaizkigu (Bronckart, 1996), ongi etorriak, beraz, testu narratiboak (ipuin miresgarriak) aztertzerakoan. Hauen arabera, edozein testuk hiru antolakuntza maila lituzke: azpiegitura, testuratzea, koherentzia pragmatikoa (maila bakoitzean hizkuntza gaitasun desberdinak erabiliak dira).

Azpi-egitura mailan eduki tematikoen eta testu atalen planifikazioa eta tipo-dirkurtsibo (ezaugarri linguistikoen bidez bereizten diren testu zatiak) desberdinen erabilera aurkitzen ditugu. Narrazioen edukiaren planifikazioaren prototipoa sekuentzia narratiboarena dugu

(Adam, 1992), aipatu ditugun 5 oinarrizko testu-atal edo faseekin (fase bat esaldi multzo batek osatzen duelarik): hasierako egoera, desoreka, ekintzen garapena, oreka, bukaerako egoera. Narrazioa tipo diskurtsibo bat ere da, ezaugarri linguistiko hauekin: adierazpenezko esaldiak dira, 3. pertsona singularrari doazkion izenordain eta adjektiboak erabiltzen dira, denborazko testu antolatzaile ugari, izen eta izenordain anafora ugari, iraganaldiko denboraldiak[16]. Kontaketentzat beharrezkoak diren oinarrien jabekuntza 2/6 urteen artean egiten dela dio Hickmann-ek (2004), erreferentziaren lekuz-aldatze bat egiten ikasi behar du haurrak (enuntziazio egoeratik kanpo diren edukiak aipatzeko, hartzaileak ezagutzen ez dituenak). Honen lortzeko (H1ean nahiz H2an), helduak rola nagusi bat jokatuko du, haurra lagunduko baitu bere kontaketan hau blokeatua izanen delarik, honek bere autonomia narratiboa lortuko duen arte eta laguntzarik beharko ez duen arte: gaitasun monologala lortua duela erranen da orduan (Almgren & I. Idiazabal, 2016; De Weck, 2005; Manterola, 2010; Matthey, 2003).

Testu baten antolaketaren beste maila bat testuaratzearena da. Eduki tematikoaren progresioari lotuak zaizkio testuratze mekanismoak, elementu desberdinen ibilbideak antolatzen dituzte (jarraipen, kontraste ala haustura erlazioak markatuz) (Bronckart 1996; Garcia-Azkoaga, Idiazabal eta Larringan, 2009, 2015; Larringan, 1998). Mekanismo hauetan dugu konexioa, aditz eta testu antolatzaile desberdinen erabilerak eraikia, edukien hierarkia eta artikulazioa markatzeko, gertaera, egoera eta ekintzen denbora antolakuntza osatuz (enuntziazio egoerarekin den harremana, edukiek elkarren artean duten denbora harremana: aurrekotasuna, aldiberekotasuna, ondokotasuna, maiztasuna, aspektua, etab) (Bronckart, 1996). Beste mekanismo bat dugu izen kohesioa, kate anaforikoak sortzen dituena elementu bat testuan agertzen denetik beste aipamen guziak egin arte (izenordain edo izen sintagma desberdinekin).

Hirugarrenik, koherentzia pragmatiko mekanismoak aurkituko ditugu testu batean: ahots desberdinen markaketarekin (autorearena, narratzailearena, beste ahots sozialak) eta modalizazioarekin, edukien ebaluazioak proposatuz honek (oharrak, iritziak, sentimenduak,). Hartzailearengan testuaren interpretazioa lagunduko dute mekanismo hauek, efektu desberdinak sortuz (tentsioa, intriga, suspensea, etab) (Bronckart 1996; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2015; Larringan, 1998).

Ipuin miresgarrien testu generoa egokia ikusi dugu, beraz, IEH-ko lehen hezkuntzako

16 Bistan dena, testu baten azpi-egitura konplexua izaten ahal da, autorearen hautuen arabera. Ipuin miresgarrietan adibidez, diskurtso interaktibo zatiak ager daitezke dialogoekin (adierazpen esaldietatik at beste esaldi motekin, 1. eta 2. pertsona izenordainekin, orainaldiarekin, etab).

haurren hizkuntza gaitasunen azterketarako: haurrek ezagutzen dituzten ariketen antzeko bat proposatu ahal izan diegu, eta ekoizpenek anitz mami eman digute azterketarako. Hau definitu eta, ondoko hautuak izan dira antolatuko genuen ekoizpen egoerari buruzkoak.

0 - III - 2. Protokolo esperimentala

Enuntziazio egoeraren parametroek anitz eragiten ahal dute bilketa baten emaitzan. Ahal bezain protokolo egokia behar genuen, beraz, haurren ekoizpenak ahal bezain aberatsak izateko. Segitu dugu HIJE ikertaldeak eraiki zuen protokolo esperimentala Zumaia eta Lizarrako haurrekin. Gure asmoa zen ahal bezain corpus homogeneo baten biltzea, lan bera eskatu eta aldaerarik bazenez ikusteko haur desberdinen ekoizpenean.

Lehen hautua ahozkotasunarena izan da: bilketa transbertsala zenez, honek egingarria izan behar zuen 6 zein 11 urteko haurrekin, eta 6 urtetan dira hasten irakurtzen eta idazten, ondorioz zailegia izanen zitzaien testu bat idaztea. Ahozkotasunaren parametroak gehigarri batzuk daramatza gainerat: testuinguruak eragin zuzena du ekoizpenean. Harreman berezi bat sortua baita kontatzaile eta entzulearen artean, komentarioak, esplikazioak, keinuak, begiradak, isiltasunak, erritmo aldaerak, intonazioak, onomatopeiak, lapsusak, hasiera faltsuak, zalantzak, etab agertzen ahal dira (Diaz de Gereñu, 2005; Garcia-Azkoaga eta Diaz de Gereñu, 2009). Ahozko kontaketa ez da gogozko ariketa bat, honek erran nahi du xehetasun batzuk aldatzen ahalko dituela kontalariak (Aytekin, 2011), bi ahozko kontaketa ez dira sekulan arras berak izanen.

Erran dugu honelako ariketa batean, ikerleak plantan ematen duen egoerak garrantzia handia ukanen duela ekoizpenetan (Gonnand eta Jisa, 2000; Manterola, 2010): haurrari modelo bat erakusten bazaio ala berak asmatu kontaketa bat eskatzen bazaio ez da emaitza bera izanen. Era berean, euskarri bat emateko hautua egiten ahal da, entzuleak izateko hautua, etab, kontaketak guti edo aski bideratuak izan daitezke orduan.

Ekoizpen homogeneoak bildu nahian, hona nolako egoeran bildu ditugun ipuin kontaketak: gela batean heldu batek ipuina kontatzen zien 5/6 haurrei, irudi album bat erakutsiz (ikasleek ez zuten ez heldua ez ipuina ezagutzen). Ondotik lehen ikasle batek bigarrenari kontatzen zion (beste ikasleak ez zeuden gehiago gelan), albuma eskuetan zeukala, bigarrenak hirugarren bati, etab, taldeko guziak pasatu arte, beste talde batekin berriz hasi aitzin. Ekoizpenak bideratuak dira, beraz, eta kontatzaileak entzuleria txiki bat badu: beste ikasle bat eta ipuina kontatu dion heldua. Ahal bezain ipuin osatuak biltzeko, konsignan haurrei erraten genien ahal bezainbat xehetasunekin kontatzeko, grabaketak ikasle gazteagoei

erakutsiko zitzaizkielakoan ondotik.

Orain argitua dugula nolako corpusa bilduko genuen eta zein baldintzatan, analisirako hautatu ditugun ardatzak aurkeztuko ditut, hauei doakien hipotesi zehatzekin.

0 - III - 3. Analisia ardatzak eta hipotesiak

Analizatu nahi ditugu haurren gaitasunak euskara eta frantsesean, ahozko testu narratiboen ekoizpen batetik pasatuz (ipuin miresgarriak). Testu hauek anitz hizkuntza baliabide eta azterbide ahalbidetzen zituzten, eta hauetatik hiru hautatu ditugu: kontaketarako autonomia, edukien eta testu-atalen planifikazioa, eta testu antolatzaileen bidez eraiki konexioa. Esplikatuko dut zergatik ardatz hauek hautatu ditugun, eta nolako hipotesiak egin ditugun, egoera berdintsu batzuetan eramanak izan diren ikerketen emaitzetan oinarrituz.

Ahozko ekoizpen eta adierazpenean autonomia lortzea urrats bat da hizkuntza baten garapenean (eta hizkeraren garapenean ere bai). Haur baten autonomia narratibo mailaren aztertzeak erakutsiko digu zertan den hizkuntza horren jabekuntza bidean. Gaitasun monologalaren lortzeak frogatzen du hizkuntzaren jabekuntzan aurreratua dela haurra, eta ahalbidetzen dio gainerat hizkuntza horren idatzizko mundurat sartzea. Gaitasun horren jabekuntzan jada aipatu dugu helduaren parte hartzearen garrantzia, lehen denbora batean haurrak eta helduak elkarrekin eraikiko baitute diskurtso narratiboa (helduak interbentzioak eginez kontaketa aitzinarazteko). Bigarren denbora batean haurrak kudeatuko du harreman interaktibo edo dialogiko hori (helduari laguntza galdeginez behar duelarik). Azkenean laguntzarik batere ez du behar izanen, eta kontaketa gero eta aberatsagoak eginen ditu haurrak (gaitasun monologala lortua ukanen du orduan) (De Weck, 1994; Matthey, 2003; Perroni, 1993; Serra *et al*., 2000; hauek Manterolak aipatuak, 2010). 5 eta 11 urte artean lortzen dela autonomia narratiboa diote ikerketek (emaitzak desberdinak izan dira haurrei eskatzen zitzaien ariketaren arabera, kontaketak bideratuak zirelarik haurrak goizago autonomo ziren (Garcia-Azkoaga *et al.*-ek (2015) aipatzen dituzte Bamberg, 1987; Berman eta Slobin, 1994; Serra *et al.,* 2000; ikus ere Nonnon, 2000; Quasthoff, 1997; Rosat, 1998; Shiro, 2003). Euskara-gaztelera elebiduntasun baten kasuan, 7/8 urtetan lortua izan da gaitasun hori, guk erabili enuntziazio egoera berean (eta lehen hizkuntzan lasterrago lortu da) (Aeby eta Almgren, 2015; Almgren *et al.*, 2009; Almgren eta Idiazabal, 2016; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2015; Manterola, 2010; Manterola *et al.*, 2012b).

Eduki eta testu-atalen planifikazioaren gaitasunaren menperatzeak emanen digu haurren generoaren ezagutzaren berri. Genero bateko testu bat ekoizteko, honek eskatzen duen planifikazio mota ezagutu eta eraikitzen jakin behar da, eta hau dugu neurtuko bigarren iker-ardatz honekin. Testu baten planifikazioaren ezagutzak ahalbidetzen du gainerat beste gaitasun batzuen lanketa, molde kontestualizatu batean (gaitasun gramatikal eta lexikalak adibidez).

Ikusiko dugu orduan ipuin miresgarrien testu-atalak, eta hauetako edukiak (egoerak, ekintzak, gertakariak), osoki ekoiztuak izan diren. Egitura narratibo osoaren ekoizpena ere progresiboki lortzen dute haurrek: lehenik edukiak soilik batak bestearen ondotik kontatzen dituzte, beren memoriako kronologia jarraikiz (eta eduki zenbait ahanztea gertatzen da), bigarren denbora batean hasiko direlarik edukien arteko harremanak markatzen (oposaketak, harreman logikoak, denborazkoak, etab), ipuinaren osotasuna eta batasuna memorian izanez, testu-atalak ongi antolatuz, simetria errespetatuz (Fayol, 1991, 1997; Manterolak aipatua, 2010). Aldaketa hau 8 urte inguruan gertatzen da, haur elebakar zein elebidunengan (euskara-gaztelera duten haur elebidunak barne, hauek beren H2-an egitura osatuagoak ekoizten dituztelarik). 10 urtetan denek egitura narratiboa osoki ekoizten dute (Akinçi, 2002; Akinçi, Jisa eta Kern, 2001; Almgren *et al.*, 2009; Berman eta Slobin, 1994; De Weck, 2005; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2015; Kupersmitt eta Berman, 2001; Montanari, 2004; Manterola, 2010).

Hautatu dugun hirugarren ikerketa ardatza linguistikoagoa, lexikalago eta formalagoa izan da: testu antolatzaileen erabilera aztertu dugu, hauekin eraiki konexioa ikusiz, testuko eduki desberdinen lotzeko, harremanetan ezartzeko, testuaren osotasuna eraikitzeko. Gaitasun hau zailago da transferitzea hizkuntza batetik besterat, hizkuntza bakoitzaren lexikoaren jabekuntzari lotua baitzaio (Bronckart eta Bulea Bronckart, 2015 ; Idiazabal, 2016 ; Idiazabal eta Larringan, 1997; Larringan *et al.,* 2015). Honen azterketak emanen digu, beraz, euskara eta frantsesa hizkuntzen jabekuntzaren berri (izan haurren H1 ala H2-a hau).

Haurrek gero eta testu antolatzaile barietate handiagoa ekoizten dute adinean joan arau, eta funtzio lokaletik funtzio globalago batentzat ekoizten dituzte (enuntziatuen arteko loturentzat lehenik, aitzin eta gibel planoak bereiziz eta gero testu mailako atalen lotzeko, eta narrazioaren denbora eta ipuineko istorioaren denbora bereiziz) (Akinçi eta Jisa, 2001; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2015; Lambert, 2003; Schneuwly, 1988; Vion eta Colas, 2004). 4/6 urte artean, testu antolatzaile desberdin guti erabiltzen dute (eta funtzio guzietarako erabiltzen dituzte artxikonektore horiek), eta testu antolatzaile bat kasik enuntziatu bakoitz ekoiztua da

(erreflexu bat edo makulu batzuk bezala, pentsatzen dutelarik ondotik erranen dutenari, eta ez edukiak elkarren artean artikulatzeko, erlazioak markatzeko). Ondotik, testu antolatzaileen ekoizpena geroz eta aberatsagoa eta kudeatuagoa izanen da, egituraketa eta antolaketa maila altuago baten lekuko (Almgren eta Manterola, 2016; Berman, 2001; Berman eta Slobin, 1994; Bronckart eta Schneuwly, 1991; De Weck, 1991; Fayol, 1981; Lambert, 2003; Manterola, 2010; Peterson eta Mc Cabe, 1991). Bestalde, kontaketaren munduan sartzea (erreferentziaren lekuz-aldatzea) eta ateratzea geroz eta markatuagoa eta argia izanen da, testu antolatzaile bat erabiliz horretarako (denbora, tokia markatua izanez). Ahozko konexio mekanismoen jabekuntza 7/9 urte artean gertatuko litzateke (De Weck, 2000), elebidunengan 9 urtetan (aniztasun gutxiagorekin ekoiztuak diren testu antolatzaileetan hizkuntza bakoitzeko elebakarrekin konparatuz) (Aarssen, 2001; Akinçi, 2002; Akinçi eta Jisa, 2001; Viberg, 2001). Euskara-gaztelera elebitasuna duten haur guziek konexio gaitasun aberatsa eta osatua dute 11 urtetan (Almgren *et al.*, 2009; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2015; Manterola, 2010; Manterola *et al.*, 2012a).

Emaitza hauetan oinarrituz, gure ikerketari buruzko hipotesia zehatzak egin ditzakegu orain. Nahi dugu ikusi zein heinetaraino haurrak (euskarazko irakaskuntza modelo batean direnak, hau batzuen H1-a delarik eta besteen H2-a) gai izanen diren beren kabuz eta ahoz ber-kontatzea heldu batek kontatu dien ipuin bat (ezagutzen ez zutena), bere osotasunean eta testu antolatzaile sistema egoki eta aberats bat erabiliz konexioa eraikitzeko. Funtsezko galderak hauek ditugu: gaur-egungo IEH-ko testuinguru soziolinguistikoan zein hizkuntza gaitasun lortzen dituzte haurrek lehen hezkuntza garaian murgilketa modelo batean? Zein gaitasun (autonomia narratiboan, planifikazioan eta konexioan) euskaraz eta zein frantsesez, hizkuntza hauek haurren H1 ala H2 direlarik?

Suposatzen dugu, teoria eta ikerketa desberdinen argira, 11 urtetan denek bi hizkuntzak hein berdintsuan menperatuko dituztela (eta frantsesean elebakarrak bezain ongi edo hobeki). Halere, bilakaeran desberdintasun batzuk posible dira (lehen hezkuntza hasieran zein erditsutan, talde bakoitzaren barnean bezala). Hona egin ditugun hipotesien ideia bat:

- Euskarazko ipuinetan: 6 urtetan ikasle gehiengoak ez du autonomia narratiborik erakutsiko, 9 urtetan gehiengoak erakutsiko du eta 11 urtetan denek (beren H1ean ari direnen ikasleek gaitasun gehiago erakutsiko dute 6 eta 9 urtetan). 6 urtetan egitura narratiboa ez da osoa izanen ikasle gehienen ekoizpenetan, hobetuko da 9 urtetan eta hala izanen da 11 urtetan (beren H1ean ari diren ikasleek planifikazio gaitasun gutxiago erakutsiko dute 6 eta 9 urtetan). 6 urtetan ez dute testu antolatzaile aniztasun

handi bat erabiliko (eta soilik maila lokaleko loturentzat erabiliko dituzte), 9 urtetan hauen ekoizpen hobeki kudeatuko da (maila globaleko antolatzaileak erabiltzen hasiz, eta dibertsitate handiago bat), eta 11 urtetan dibertsitate handi bat ekoiztuko dute (maila globaleko konexio gaitasun bat denek erakutsiz). Gainerat beren H1ean ariko direnek gaitasun hobeak erakutsiko dituzte 6 eta 9 urtetan (eta aniztasun handiago bat 11 urtetan).

- Frantsesezko ipuinetan: egoera simetriko bat agertuko da (aitzineko lerroak ber-begira daitezke orduan), frantses elebakarrak oraindik hobeak agertuz autonomia narratibo eta konexio gaitasunetan (azken gaitasun hau euskaraz ikasiko dute haur elebidunek, beraz, beharbada zailtasun gehiago agertuko dituzte frantsesezko ekoizpenetan).

Orain pentsatzen dugula nolako emaitzak aterako ditugun, aurkez dezagun xehetasunetan bildu dugun corpus-a.

0 - IV - IEH-ko ikasleen ahozko ekoizpenen grabaketa

IEH-ko eskola desberdinetara joan gara nahi genuen corpusa osatzeko. Aurkeztuko dut nola pasatu diren grabaketa egunak, zein irizpiderekin transkribatu ditugun haurren ekoizpenak eta zer lagin osatu dugun horrela.

0 - IV - 1. Haurren ipuinen grabaketak

Gure ekoizpenak lortzeko ELEBILAB laborategiko HIJE taldeak plantan eman protokolo esperimentalean oinarritu garela jada komentatu dut, eta grabaketa saioak jada aurkeztu ditut (ikus 0 - III - 2 puntua). Gure protokoloa transbertsala izan da (horretan da desberdina Zumaia eta Lizarrako haurrekin osatu corpusaz, han ikerketa longitudinala egin zen). Haur batek kontaketa egiten zuenean, ahalaz helduak ez zuen interbentziorik egiten (haurrak zati bat ahanzten bazuen ere, ala akats batzuk egiten). Haurra blokeatzen zen kasuetan, haatik, helduak eskua sartzen zuen kontaketan eta haurra laguntzen zuen, honek bere istorioaren haria berriz hartzeko gisan.

Aktibitate honetako erabiliak izan diren bi ipuinak *Mattin Zaku* eta *Étincelle* dira (lehena euskaraz eta bestea frantsesez). Helduak 5/6 minutu behar ditu ipuin bakoitza

kontatzeko, eta biek ipuin miresgarrien plano estandarra daukate.

Mattin Zaku, HIJE taldeak egin *Txomin Ipurdi*ren bertsio bat da (Arratibel eta Zubizarreta, 2001). Mutiko txikia bere amarekin pobreki bizi da, herri bateko etxe zahar batean, haurrak erregearengana joatea erabakitzen duen arte, oihanaren beste aldean, dirua eskatzeko. Amari hori adierazi eta, Mattin abiatzen da oihanean, eta aurkitzen ditu azeri bat, otso bat eta erreka bat. Hiruekin hitz egin eta (errekarekin ez ezik), bere zakuan hartzen ditu, eta jauregirat iristen da. Atean jotzen du, Erregeak ireki arte, eta honi esplikatzen dio dirua nahi duela. Erregeak hiru aldiz errefusatuko du bere dirua ematea, eta Mattin galtzeko gisan emanen du oilategi batean, zalditegi batean eta suan. Mattin, banan bana hiru frogetarik eskapatuko da bere zakuko lagunei esker, eta berriz joanen da erregearen ikusterat, bere eskaerarekin. Azkenean, Mattin ezin hila dela ulertzen du erregeak eta bere eskakizuna betetzea onartzen. Mattinek zakua bete diru nahi duelakoan, jauregiko aberastasun guziak hartzen ditu, eta etxerat sartzen da. Orain, zoriontsu bizi daitezke Mattin eta bere ama, aberats direlakoan.

Étincelle ere HIJE taldeak egokitu *Centellita* ipuinaren itzulpena dugu (*Centellita Fuegolento* ipuin tradizionalaren egokitzapena delarik (Pinkola-Estés, 2002).

Étincelle bere amarekin oihan galdu batean bizi den neska txiki bat dugu. Negu batez, bizirauteko beharrezkoa zuten sua itzaltzen zaie. Amak alabari oihanerat joateko erraten dio orduan, pindar bat eska diezaion sorginari. Neskatxak oihanean hiru pertsonaia topatzen ditu: maitagarri bat, ipotxa bat eta hontza bat. Hiruek beren laguntza proposatzen diote behar orduan. Sorginaren etxerat iritsi eta, honek azaltzen dio hiru froga badirela sua lortzearren. Étincellek bere lagunak deitzen ditu, beraz, elurra kentzeko, egurrak biltzeko eta oihaneko txorien kopuru zehatza asmatzeko. Honela lortzen du pindar bat neskak, eta etxerat itzultzen da. Orain, zoriontsu bizi daitezke Étincelle eta bere ama, sua badutelakoan.

Bi ipuinek duten antzekotasuna eta plano simetrikoa argi da (hasierako egoera disforikoa eta bukaerako euforikoa, hiru topaketak hiru frogen gainditzen laguntzeko). Honek haurraren ulermena lagunduko du, kontaketa ere segur aski. Bi ipuinen bertsio idatzia, helduaren kontaketa baten transkripzioa eta albumen irudiak ikus daitezke eranskinetan (annexe 5, 6, 7, 8, 9 eta 10).

Grabaketak 5 eskola desberdinetan egin dira. Murgilketazko bi eskolatan (Biarritzeko eta Hazparneko ikastolak), ordu parekotasunezko bi eskolatan (Hiriburu eta Urruñako eskola publikoak), eta frantsesezko hezkuntzazko bi eskoletan (Hiriburu eta Ezpeletako eskola

publiko elebidunetako sail elebakarretan). Grabaketak 2012 eta 2014 artean egin dira, molde transbertsalan, erran nahi baita 6, 9 eta 11 urtetako ikasle desberdinak grabatu direla (lehen hezkuntzaren lehen, hirugarren eta azken urtean)[17]. Aldi oro gela baten hizkuntza bateko ekoizpenak egun erdi batez grabatzen genituen (ordu parekotasunezko sisteman frantsesezko ipuinekin hasita eta murgilketa sisteman euskarazkoekin). Biziki ongi pasatu dira grabaketa egunak, eskolek harrera ona egin digute eta ikasleek (gehiengo handiak hasteko) aktibitatea serioski eta plazerrekin eraman dute.

Datu bilketa honen bigarren urratsa izan da kontaketen transkribaketa. Hona zein irizpideren arabera egin diren hauek.

0 - IV - 2. Transkribaketak

Ez ditugu 440 grabaketak transkribatu, hautaketa bat egin dugu ikasleen perfil soziolinguistikoaren arabera (honen ezagutzeko galdeketa txiki bat pasarazten genien, haurrek eskolaz kanpo zituzten hizkuntza harremanen berri ematen zuena, ikus annexe 11). Izan ere, haur elebidun batzuk etxeko lehen hizkuntza euskara dute (euskara H1), beste batzuk aldiz frantsesa (euskara H2, beraz). Gure helburua izan da aztertzea hezkuntza elebidunaren eragina ingurune euskalduneko (Hazparne eta Urruña) euskara H1 duten haurrengan, eta ingurune erdalduneko (Miarritze eta Hiriburu) euskara H2 dutenengan (frantses elebakarrak erreferentzia gisa hartuko direlarik frantsesaren jabekuntzan). Orotarat 300 bat ekoizpen dira transkribatuak izan.

Ipuin kontaketa hauek formatu numerikoan transkribatu dira, errazkiago aztertzeko gisan. Fitxategi bakoitzean lehenik idatzi dira informazio orokorrak: ipuina, grabaketaren tokia (hiria eta hezkuntza eredua), kontalariaren datuak (izena, adina, hizkuntza perfila), presente ziren helduen izenak, aktibitatearen deskribapena laburra (helduak kontatu eta haurraren aldi zela orain) eta grabaketaren data, iraupena eta transkribatzailearen izena.

Hauen ondotik dator ipuin kontaketaren transkribapena, lerroak zenbaturik eta hitz-hartzaileen izenak aldi oro idatziz (eta lerrorat pasatuz). Transkribaketek hizkuntza bakoitzaren ortografia errespetatzen dute (ez dira fonologikoak), ahal bezain fidelki adieraziz ekoiztean gertatu denaren berri: euskalkietako formak ala ahoskera bereziak, pausak, hasiera

17 Honela ikuspegi orokor bat ukaiten ahalko dugu: murgilketan, bigarren urtean hasten dute frantsesaren ikasketa gai bezala gainerat, horregatik lehen urteko grabaketek ere ukanen dute garrantzi, bilakaera ikusteko.

faltsuak, hutsak, silaba luzeak, harridurak eta galderen intonazioak, interjekzioak, eta ere gertaera berezien berri emanez (tirrina batek jotzea, norbait gelan sartzea, irriz aritzea etab, hauek esplikatzen ahal baitituzte geldiune luzeak kontaketan adibidez). Azalpen guzi hauek argitzeko, transkripzio adibide batzuk daude eranskinetan (annexe 12).

Egin diren transkripzioetatik, ez dira denak aztertu tesi honetan. Izan ere, murgilketa sistemarat mugatu gara lehen azterketentzat, modelo honek baitu bilatzen ikasleek antzeko gaitasunak izatea euskaraz eta frantsesez 11 urtetan. Aurkeztuko ditut orain aztertuak izan diren laginak.

0 - IV - 3. Osatu laginak

Murgilketa sistemako haur elebidunen (eta haur frantses elebakarren) ekoizpenak aztertuko ditut. Ez dira haur elebidun guzien grabaketak transkribatu Hazparne eta Miarritzen. Hala nola, Hazparne, ingurune euskalduna dugunez, hango euskara H1 duten haurren ekoizpenetara mugatu gara (etxetik euskara lehen hizkuntza zuten haurrak, erran nahi baita guraso haurride eta familiakoekin soilik edo gehienik euskaraz ari ziren haurrak), eta Miarritzeko ingurune erdaldunean euskara H2 dutenetara (guraso haurride eta familiakoekin soilik edo gehienik frantsesez ari ziren haurrak)[18], ikusteko desberdintasunik bazenez bi hizkuntzen jabekuntzan haurrek lehen hizkuntza desberdina zutelarik.

Hazparneko haurrak, beraz, erreferentziatzat hartuko ditugu euskararen jabekuntzan, euskara H1 deitu taldeak osatuko dituzte. Miarritzekoek aldiz, euskara eskolako hizkuntza dutenez, hots H2a, euskara H2 deitu taldeak osatuko dituzte. Azkenik, ikasle frantses elebakarrak ere transkribatu ditugu, erreferente gisa hartzeko hauek frantsesaren jabekuntzan. Ikasle hauek erabiltzen duten hizkuntza bakarra, familian eta eskolaz kanpoko aktibitateetan frantsesa da, ere eskolako instrukzio hizkuntza bakarra. Ikasle hauek hizkuntza bakarra

18 Hazparne eta Miarritze ingurune euskaldun eta erdaldun bezala hartzeko, zenbaki desberdinetan oinarritu gara. Hazparne Lapurdi Barnealdeko herri bat da, Behe-Nafarroarekin kontaktuan (dentsitate ahulekoa: 80 biztanle km²-ka), euskara aski bizia den tokian: jendeen %-50a elebidun edo elebidun hartzailea da, %44-ak lehen hizkuntza euskara, edo euskara eta frantsesa du eta %-36ak erabiltzen du. Miarritze BAM eskualdeko hiria dugu (dentsitate azkarrekoa: 2200 biztanle km²-ka), euskara arrunt gutxitua den gunekoa, beraz: jendeen %-15a elebidun edo elebidun hartzailea da, %11-ak lehen hizkuntza euskara edo euskara eta frantsesa du eta %-6ak erabiltzen du (Eusko Jaurlaritza, 2011; INSEE, 2015). Eskolatzeari doakionez, Hazparneko haurren %-60ak hezkuntza elebidun bat segitzen du (4 ordu parekotasunezko eskola eta murgilketazko eskola batean). Ez da eskola elebakar soilik Hazparnen, elebitasunaren eskaintza orokortua da beraz. Miarritzeko haurren %22-ak du hezkuntza elebidun bat segitzen (5 ordu parekotasunezko eskola eta murgilketazko eskola batean). Beste 6 eskola elebakar frantses badira Miarritzen (OPLB, 2015b).

izanez, Hbakar deitu taldeak osatuko dituzte.

Hiru ikasle soslaien ekoizpenak ditugu, beraz, aztertuko, ikusteko nola garatzen dituzten beren hizkuntza gaitasunak lehen hezkuntzan zehar (arreta berezia emanez murgilketa modeloa segitzen duten ikasle elebidunen gaitasunetan, bai euskarazko bai frantsesezkoetan).

Orotarat 144 ikasle transkripzio erabili dira (eta 16 helduen ipuin transkripzio), honela banatuak:

Tableau 0.1. Aztertuko den testu corpusa

Adina	**Euskarazko ipuinak**		**Frantsesezko ipuinak**		
	Hazparne	***Miarritze***	***Hazparne***	***Miarritze***	***Elebakarrak***
6 urte	10	12	10	12	6
9 urte	11	7	11	7	11
11 urte	8	11	8	11	9

Ikusten den bezala, 6 eta 12 ikasle arteko laginak dira, honek ahalbidetuko digu kasu azterketa baten egitea. Ikusten ahalko dugu munduan zehar egin diren ikerketen emaitzak egiaztatzen direnez IEH-ko murgilketa sistemako klaseetan.

Aurkez ditzagun orain bildu diren datuak, hautaturiko hiru iker-ardatzetan (autonomia narratiboa, planifikazioa eta konexioa).

0 - V - Analisien emaitzak

Bildu diren lehen datuak ipuinen luzetasuna eta haurren hitz jarioari buruzkoak dira, ikusteko alde handirik bazenez kontaketa eta lagin desberdinen artean. Sobera xehetasunetan sartu gabe, erran dezagun adina goratzearekin ber, ikasleen hizkuntza jarioak handitzen direla (silaba edo hitz gehiago erraten dituzte denbora berean), eta helduaren eredurat hurbiltzen direla hitz kopuru eta kontaketaren iraupenaren aldetik.

Gure hiru iker ardatzei doazkienez, hauen azterketak emango baitditu zinezko emaitza

kualitatiboak, hona nolako bidea segitua izan den, autonomia narratiboaz hasita.

0 - V - 1. Kontaketarako autonomia

Ikusi dugu kontaketarako autonomia progresiboki lortzen zuela haur batek, bai euskara H1 bai euskara H2-an. Honen neurtzeko, kontatu dut zenbat aldiz haurrak bere kontaketa eten zuen, zenbat aldiz kokatua izan zen eta isildu zen. Bestela esanda, kontatu dut zenbat aldiz helduak esku sartze bat egin behar izan duen, haurrak bere kontaketa horren haria berriz har dezan, ipuina bukatu arte. Esku-sartze kopuru honen arabera, ikasleak perfil desberdinetan sailkatu dira: ikaslea autonomo da helduak 0 eta 3 interbentzio artean egin duelarik (0 interbentziorekin erabateko autonomia du ikasleak, eta 1 eta 3 interbentzio artean autonomia handia), erdi autonomo da 4 eta 10 interbentzio artean, eta ez da autonomo 11 interbentziotik goiti (autonomia txikia du 11 eta 20 interbentzio artean, eta ez du autonomiarik 21etik goiti, helduak eraman baitu kasik kontaketa osoa). Ikasleak kokatu dituzten elementuetan, aipatzekoak dira pertsonaien izenak, edo haien agertze ordena, ekintzak (edo haien agertze ordena), hiztegi arazoak, edo ere kontatzen hasteko lehen hitzak. Hona interbentzio hauen adibidetxo bat, autonomia eskasa erakusten dutenak (euskara H1 6 urteko laginekoa):

kontalaria: [...] eta / erregeak erran zuen euh / s:ua euh: euh / euh: /
EA heldua: suan erreko dugu /
kontalaria: suan ura / atera du / eta / su guzia euh / euh: //
EA heldua: itzali /
kontalaria: itzali du > // eta erran zuen / […]

Hona nolako emaitzak atera diren lehen iker-ardatz honetatik, bai euskarazko eta bai frantsesezko ekoizpenetatik.

Tableau 0.2. Autonomia narratibozko perfilen sailkapena

EUSKARAZKO TESTUAK						
	H1 TALDEAK			***H2 TALDEAK***		
Autonomia	6 urte	9 urte	11 urte	6 urte	9 urte	11 urte
ahula	20%			8%		
ertaina	20%			34%		
handia	**60%**	36%	25%	**50%**	**71%**	**64%**
osoa		**64%**	**75%**	8%	29%	36%

FRANTSESEZKO TESTUAK									
	H1 TALDEAK			***H2 TALDEAK***			***HBAKAR TALDEAK***		
Autonomia	6 urte	9 urte	11 urte	6 urte	9 urte	11 urte	6 urte	9 urte	11 urte
ahula	30%			16,7%					
ertaina	20%			16,7%				18%	
handia	**50%**	**55%**	**62%**	**50%**	**57%**	9%	**83%**	**45,5%**	22%
osoa		45%	38%	16,7%	43%	**91%**	17%	36,5%	**78%**

Emaitzen interpretazioak egin aitzin, hiru iker-ardatzetan bildu datuak eta honen egiteko segitu metodologiak aurkeztuko ditut. Bigarren ardatza dugu eduki eta testu-atalen planifikazioa, hor ikusi dugu kontalariek (autonomia ertaina, handia ala osoa zutenek) ipuinaren egitura osoa izateko eduki guziak kontatu zituztenez.

0 - V - 2. Edukien eta testu-atalen planifikazioa

Begiratu dugu ikasleek kontatu dituztenez ipuinen eduki tematiko guziak, eta testu-atal desberdinak osatu dituztenez horrela. Eduki guziak diodanean, beharrezkoak diren guziak aipatu nahi ditut, beharrezkoak ipuina ulergarria izateko, egitura narratiboa osoa izateko. Zein eduki beharrezkoa zen hautatzeko, ikusi dugu zein ziren “ekintza lehena”-ko edukiak (Adam, 1994, 1996): hauetariko bat ez bada errana, ipuinaren osotasuna eraldatua da, ezin da osoki ulertu (21 eduki ziren honelakoak, ipuin bakoitz). Alderantziz, eduki batzuk ez errateak ez du ipuinaren ulermen orokorra ezertan trabatzen: ikusi dugu preseski ipuin miresgarrietan fase

antzekoak errepikatuak zirela, orduan ez badira xehetasun guziak aldi oroz erraten, suposa daitezke, ekintza segida bistako baten barne direlako (eta elipsiak egitea posible dela ikusi dugu testu genero horretan). Adibide konkretu bat emateko, *Mattin Zaku* ipuinean, haurrak kontatzen badu otsoak laguntzen duela heroia bigarren froga pasatzen, baina ez badu aurretik kontatua otsoa topatu duela heroiak eta berekin eraman duela zakuan, ez dugu ulertzen nondik datorren otso hori, orduan eduki bat eskas dela kontsidera dezakegu. Aldiz, otsoa topatu eta bere zakuan hartu ondotik, haurrak ez badu erraten Mattin Zakuk berriz bidea hartzen duela, ez da hain larria, hau suposa dezakegu, ondotik beste topaketa bat egiten duelako.

Begiratu dugu, beraz, 21 eduki beharrezkoetatik zenbat eskas ziren ikasleen ipuinetan (eskas zirelako kasuetan), eta ikusi dugu ere ipuinaren zein fasetik eskas ziren, Adamek (1992, 1994) definitu sekuentzia narratiboko faseetan oinarrituz: hasierako egoera, desoreka, ekintzen garapena, oreka, bukaerako egoera). Bi irizpide hauen arabera sailkatu ditugu kontaketak perfil kualitatiboetan. Jarraian jartzen ditut bi kontaketa adibide (biak dira hasierako egoera eta desoreka kontatzen duten zatiak), bigarrenean agerraraziz zein eduki beharrezko eskas den:

1. adibidea (euskara H1 11 urte lagina) **:** Hasierako egoera (denbora eta toki aurkezpena, Mattin Zakuren aurkezpena, egoera disforikoa (pobrezia)) eta desoreka (Mattin Zakuk jakinarazten du erregeari dirua eskatzerat joanen zaiola):

> kontalaria : egun batez bazen euh / Mattin Zaku / bere amarekin bizi zen / eta hum: / biziki pobreak ziren / eta baserri batean d- / baserri batean euh: bizi ziren / eta euh / euh horien etxe ondoan / ebe euh / bazen gaztelu bat / eta: / gaztelu hortan bazen errege bat biziki euh: / aberatsa zena / orduan euh / Mattin Zakuk euh / hum / erran tzue- / Mattin Zakuk erran tzuen euh / juanen tzela: / diruaren xeka > [...]

2. adibidea (euskara H1 6 urte lagina) **:** hasierako egoera (denbora eta toki aurkezpena, Mattin Zakuren aurkezpena, egoera disforikoa (pobrezia)) eta desoreka (Mattin Zakuk jakinarazten du erregeari dirua eskatzerat joanen zaiola):

> kontalaria : am:a / erran du Mattiri (=Mattini) / ebe joan dea (=?dela) // euh // euh / erregeari / e- e- sosa / erraterat /
> EA heldua : eskatzera //
> kontalaria : eta er- eta / joan da eta / hartu du bere zakua / […]

Hona nolako perfiletan sailkatu diren kontaketak:

- A perfila: osatugabeena da, gaitasun gutxienik agertzen duena. Kontaketa hauetan, eskas dira edukiak ekintzen garapen fasetik, eta ere beste fase batetik.
- B perfila, artekoa da: B perfila duen ikasle baten kontaketak edukiak eskas ditu ekintzen garapen fasetik, ala beste fase batetik (hasierako egoera, desoreka, oreka, bukaerako egoera).
- C perfila, osatuena da, kontaketa hauetan ez da edukirik eskas, egitura narratiboa ongi eraikia da.

Aurkeztuko ditut orain nolako emaitzak izan diren.

Tableau 0.3. Planifikaziozko perfilen sailkapena

EUSKARAZKO TESTUAK									
Planifikazio perfila	***H1 TALDEAK***			***H2 TALDEAK***					
	6 urte (85%)[19]	9 urte (94%)	11 urte (98%)	6 urte (89%)	9 urte (95%)	11 urte (99%)			
A	**50%**	27%		**46%**	14%				
B	**50%**	36%	37,5%	36%	**43%**	27%			
C		**37%**	**62,5%**	18%	**43%**	**73%**			
FRANTSESEZKO TESTUAK									
Planifikazio perfila	***H1 TALDEAK***			***H2 TALDEAK***			***HBAKAR TALDEAK***		
	6 urte (94%)	9 urte (96%)	11 urte (99,4%)	6 urte (93%)	9 urte (96%)	11 urte (98%)	6 urte (86%)	9 urte (90%)	11 urte (91%)
A	14%	9%		**40%**	14%		**67%**	**55%**	33%
B	**57%**	36%	12,5%	**40%**	**43%**	36%	33%	36%	**56%**
C	29%	**55%**	**87,5%**	20%	**43%**	**64%**		9%	11%

Bukatzeko, hona hautatu dudan hirugarren ikerlerroaren berri, emaitza guzien ondorioak atera aitzin.

19 Lagin horretan kontatu diren edukien ehuneko (kontatu behar ziren eduki guzien arabera)

0 - V - 3. Konexioa

Konexio gaitasuna aztertzeko, begiratu dugu haurrek zein testu antolatzaile erabili dituzten beren ipuinetako konexioa osatzeko, eduki tematikoak artikulatzeko (proposizioak eta proposizio multzoak juntatuz, hauen arteko erlazio semantiko-logikoak markatuz (Bras, 2008).

Lehen denbora batean, testu antolatzaile hauek bildu dira ikasleen ekoizpenetan, eta hiru multzotan sailkatu, Bronckart (1984), Larringan (2007b), Larringan eta Garcia-Azkoaga (2003), Manterola (2010)-ren irizpideen arabera[20]:

- Artxikonektoreak: hemen sartzen dira hainbeste erabili diren testu antolatzaileak ez dutela zinez edukirik antolatzen, ez dutela denbora edo logika balorerik (ikasleak pentsatzen duenean ondoko edukia zein den orduan ekoizten du artxikonektore bat, erreflexu mental bat bezala). Hemen dugu nagusiki "*eta*" testu antolatzailea, maiz "*orduan/gero*" batez segitua.
- Denborazko testu antolatzaileak: hizkuntza unitate hauek ipuinaren denbora ardatza antolatzen dute (edukiak denboraren arabera, batak besteen arabera), hauetan dira denborazko juntagailu, menderagailu, adberbio, izen sintagmak edo formulak, ad: "*-enean"*, "*-elarik"*, "¤ + *orduko"*, "*biharamunean"*, *"behin", "egun batez", "bazen behin"...etab.*
- Bestelako testu antolatzaileak: hauetan denboraz bestelako balorea duten juntagailu, menderagailu edo adberbioak (balore logikoa, modala, etab), ad: "*baina"*, "*beraz"*, "*-lako*, "*-ez"*, "*-n"*, "*-t(z)eko"*, etab[21].

Ondoko testu zatiak (euskara H2 11 urteko laginetik) bilketa/sailkapen hori ongi adieraziko du (laranjez artxikonektoreak ageri dira, berdez denborazko testu antolatzaileak eta horiz bestelakoak, grisez egon dira funtzio desberdinak betetzen litzaketen testu antolatzaileak, hemen artxikonektore balorea zutenak).

« kontalaria: […] euh orduan / euh zaldiek ian nahi zuten Mattin Zaku orduan / euh Matti- Mattin Zakuk / euh zakutik euh ateratzen du otsoa / eta otsoa jan jan euh / zuen euh zaldi guziak / eta gero euh / biharamunean / soldaduak etortzen

20 Testu antolatzaileen sailkapena banan bana egin da, izan ere, testu antolatzaile berak balore edo funtzio desberdinak bete ditzake testu batean, kotestuaren arabera.

21 Hiru multzo hauetan eman diren adibideen frantsesezko ekibalentziak bildu dira frantsesezko testuetan.

dira eta / ikusi zuen / ikusi zuten euh Mattin Zaku / trankil jarrita: belarrean / orduan euh erregea / hum erregea erabaki zuen euh: / Mattin Zaku euh su- us- Mattin Zakuri sua ematea / orduan euh sua eman zuten eta: euh / zakutik euh erreka ateratu du / eta euh / erreka / euh: sua itzali zuen // ah / euh: / eta gero: / [...] »

Lehen denbora batean, emaitza kuantitatiboak bildu dira orduan, testu antolatzaileen ehunekoak (testu osoko hitz kopuruaren arabera), eta hauetan multzo bakoitzaren ehunekoa. Bigarren debora batean, denborazko testu antolatzaileak aztertu dira hurbilagotik. Begiratu da nolako dibertsitatea erabili zen lagin bakoitzean, eta zein funtziotarako erabili ziren denborazko testu antolatzaile hauek, ikasleak perfil kualitatiboetan sailkatzeko.

Alde batetik, begiratu da haurrak bere ipuina ainguratu eta itxi duenez (enuntziaziotik ateratzen dela ipuinaren mundurat joaten dela adieraziz, eta bukaeran handik ateratzen dela), eta zein testu antolatzaile erabili duen horretarako. Hiru perfil nabaritu dira horrela: haurrak ez du ez ainguraketa ez itxiera markatu (a perfila), bata edo bestea markatu du (b perfila) edo biak markatu ditu (c perfila) testu antolatzaile bat erabiliz.

Bigarrenik, eta irizpide honek dizkigu perfil kualitatiboenak emanen ikasleen konexio gaitasunari doakionaz, begiratu dugu haurrek artxikonektoreez gain beste denborazko testu antolatzailerik erabili zutenez, eta zein konexio funtziotarako. Hiru perfil mota bereizi ditugu honela

- A perfila: haurrek soilik artxikonektoreak erabili dituzte testu osoan (ez dute beste denborazko testu antolatzailerik erabili).
- B perfila: artxikonektoreez gain, haurrek bestelako denborazko testu antolatzaileak ekoiztu dituzte maila lokaleko artikulazioak sortzeko, proposizioak beraien artean lotzeko (esaldi baten barnean): juntatuz ala menderatuz.
- C perfila: artxikonektoreez gain, haurrek bestelako denborazko testu antolatzaileak ekoiztu dituzte testuko maila globaleko artikulazioak sortzeko, proposizio multzoak, faseak, batake besteei lotzeko: segmentazio, demarkazio eta enpaketatze funtzioak (Bronckart, 1996).

Hona nolako emaitzak izan diren.

Tableau 0.4. Konexio perfilen sailkapena

EUSKARAZKO TESTUAK						
Konexio perfila	**H1 TALDEAK** (31)[22]			**H2 TALDEAK** (25)		
	6 urte (12)*21*	9 urte (17)	11 urte (20)	6 urte (9)	9 urte (9)	11 urte (20)
A	**50%**	9,1%		**63,2%**	25%	
B	12,5%	36,4%	25%	9,1	12,5%	18%
C	37,5%	**54,5%**	**75%**	27,3%	**62,5%**	**82%**

FRANTSESEZKO TESTUAK									
Konexio perfila	**H1 TALDEAK** (36)			**H2 TALDEAK** (55)			**HBAKAR TALDEAK** (35)		
	6 urte (13)	9 urte (19)	11 urte (27)	6 urte (16)	9 urte (26)	11 urte (36)	6 urte (14)	9 urte (21)	11 urte (25)
A	14,3%	9,1%		10%			17%	9%	12%
B	14,3%	9,1%		10%	14%				
C	**71,4%**	**81,8%**	**100%**	**80%**	**86%**	**100%**	**83%**	**91%**	**88%**

Orain emaitzak biltzeko metodologiak aurkeztu ditudala eta zein datu atera diren erakutsi, hauen interpretazio bat eskainiko dut, eta bururapen bat.

0 - VI - Ondorioak

0 - VI - 1. Emaitzen interpretazioak

Ikerlan honetan IEH-an murgilketazko irakaskuntza (euskarazko irakaskuntza) segitzen duten haur elebidunen hiru hizkuntza gaitasun aztertu dira (euskaraz eta frantsesez), lehen hezkuntzako lehen, hirugarren eta azken urtean (6, 9 eta 11 urtetan), euskara egoera diglosikoan delarik eremu honetan (ez ofiziala eta lanjerrean den hizkuntza). Hautatu ditugun haurretan, hiru perfil bereizten dira: etxetik euskaldunak (eta nagusiki euskaldun giroko herri batekoak), etxetik frantsesdunak (nagusiki frantses giroko hiri batekoak), eta frantses

22 Lagin horretan bildu diren denborazko testu antolatzaile desberdinen kopurua

elebakarrak. Gure kasu azterketa, analisia diskurtsiboaren bidez egin dugu, haurren ipuin miresgarri kontaketa grabatuak hartuz corpus gisa (ekoizpen esperimentalak). Hiru iker-ardatz hautatu ditugu hizkuntza gaitasunen berri emateko: autonomia narratiboa, edukien eta testu-atalen planifikazioa eta testu antolatzaileen bidez eraiki konexioa. Hona azterketan hauen emaitzen interpretazioak.

0 - VI - 1.1. Autonomia narratibozko emaitzen interpretazioak

Euskarazko testuen autonomia narratibo gaitasuna aztertu eta, erran dezakegu hipotesietan pentsatu bezala 6 urtetan ez direla ikasle guziak autonomo (gehiengoa hala bada ere), laginen barnean emaitzak aski heterogeneoak direla (eta euskara H1 eta euskara H2 taldeen emaitzak aski parekoak dira). 9 urtetan, ikasle guziek autonomia handia edo osoa dute (pentsatua baino hobe agertu dira beraz hemen), eta euskara H1 taldean emaitza hobeak agertzen dira euskara H2-an baino (gehiengoak autonomia osoa ukanez H1ean, H2an gehiengoak autonomia handia duelarik, bigarren lagin honetan helduak interbentzio gehiago egin behar izan du, nagusiki hiztegi arazoak laguntzeko). 11 urtetan ere ikasle guziak autonomo agertu dira, 9 urtetan baino emaitza oraindik hobeekin (autonomia oso perfilen kopurua igo da, euskara H1 zein euskara H2 taldeetan). Hemen ere euskara H1 laginak euskara H2 laginak baino emaitza hobeak erakutsi ditu (perfil nagusia autonomia osozkoa izanez, H2 taldean autonomia handikoa delarik, beti hiztegi laguntza zenbait ekarri behar izan baititu helduak). Demagun lehen hezkuntza bukaeran, murgilketa eredua segitzen duten ikasle guziek gaitasun monologala menderatzen dutela, gure kasu azterketan, gai izan direlako kasik batere laguntzarik gabe euskarazko ipuin bat osoki kontatzen (abantaila txiki batekin 9 urtetatik goiti bere lehen hizkuntzan ari den taldearentzat, nahiz eta beste taldeak abantaila hau harrapatzen duen 11 urtetan).

Frantsesezko testuetan, perfil barreiatuak aurkitzen dira 6 urtetan, haur elebidunen taldetan. Perfil nagusia autonomia handikoa da, baina maila apalagoko perfilak ere badira (autonomia ahula, ertaina). Perfil hoberena ez da agertzen euskara H1 taldean, aldiz bai euskara H2 laginean (gutxiengoan bada ere). Pentsatu bezala orduan, ez dira ikasle elebidun guziak autonomo 6 urtetan (H2 taldeak doi bat hobe agertu direlarik). Hbakar taldean ikasle guziak autonomo agertu dira (autonomia handiko perfila errazki nagusituz), talde elebidunei nagusituz adin horretan. 9 urtetan, hobetzea argi agertzen da talde elebidunetan, ikasle guziak autonomo agertu direlako (emaitza arras parekoekin eta autonomia handiko perfila gutxiz nagusi izanez). Hbakar taldeak aldiz, 6 urtetan baino emaitza nahasiagoak dira, agertzen baita

autonomia ertainaren perfila gutxiengoan (gero berriz autonomia handizko perfila dugu nagusi, eta autonomia osoko perfilak 6 urtetan baino kopuru handiagoa du), eta lagin elebidunak baino emaitza txarragoak dituzte ondorioz adin horretan (ezin dugu ondorioztatu bere lehen hizkuntzan ari diren ikasleek emaitza hobeak dituztenik adin horretan, hipotesian pentsatzen genuen bezala). Gure hipotesietatik balidatzen dena, haatik, da 9 urtetan ikasleen gehiengoa autonomo agertuko zela. 11 urtetan, 3 laginetan ikasle guziak autonomo agertu dira (autonomia osoko perfila nagusituz euskara H2 eta Hbakar taldeetan, eta autonomia handiko perfila euskara H1 taldean), 9 urtetakoak baino emaitza hobeekin euskara H2 eta Hbakar taldeetan (doi bat apalagoak euskara H1 taldean, baina buruan atxiki dezagun testuak hornituagoak direla 11 urtetan, orduan ikasleek aukera gehiago zuten elementu batez ez oroitzea, helduak pertsonai baten izena oroitzeko edo hiztegi arazo bat laguntzeko egin ditu interbentzioak lagin horretan).

Lehen hezkuntza bukaeran, erran dezakegu, beraz, murgilketa eredua segitzen duten ikasle elebidunak, eta ikasle frantses elebakarrak, autonomoak direla frantsesez, gai izan direlako ahozko ipuin miresgarri bat kontatzeko osoki hizkuntza horretan, kasik laguntzarik batere gabe (gure kasuan, 6 urtetan beren lehen hizkuntzan ari ziren taldeek emaitza pixka bat hobeak ukan dituzte, ez gehiago 9 urtetan, eta berriz bai 11 urtetan).

Ikasle elebidunen emaitzak hurbilagotik so eginez, agertzen da Hazparneko ikasleek emaitza hobeak lortu dituztela beren euskarazko kontaketetan, eta Miarritzekoek beren frantsesezkoetan. Ondoriozta dezakegu, beraz, ikasleek autonomia narratibo gehiago dutela beren lehen hizkuntzan kontatzen dutelarik. Lagin bakoitzak beren lehen eta bigarren hizkuntzan nolako emaitzak lortu dituen begiratuz, ohartzen gara datuak hurbilak direla (Hazparneko euskarazko emaitzak Miarritzeko frantsesezkoen parekoak dira, eta Hazparnekoen frantsesezkoak Miarritzekoen euskarazkoen parekoak).

Autonomia narratiboari doakionez, Hazparne eta Biarritzeko ikasle elebidunekin bildu ditugun emaitzak munduan zehar lortu diren emaitzen parekoak direla erran dezakegu. Adinean joan arau lortzen den gaitasuna da, helduaren laguntzarik ez gehiago behar izanez emeki-emeki, eta H1 zein H2 hizkuntzen menperatze mailaren lekuko da. 9 urtetatik goiti ikasleak autonomo agertu dira ahozkoan gure kasuan, beste ikerketetan gertatu den bezala (hauetan Hego Euskal Herrian), ikasle elebakar zein elebidunen kasuan (7/8 urtetik goiti lortu gaitasuna: Aeby eta Almgren, 2015 ; Almgren *et al.,* 2009 ; Almgren eta Idiazabal, 2016 ; Garcia-Azkoaga *et al.,* 2015 ; Manterola, 2010 ; Manterola *et al.,* 2012b, Manterola eta

Almgren, 2016).

0 - VI - 1.2. Planifikaziozko emaitzen interpretazioak

Bigarren iker-ardatzaren emaitzak begiratuz, euskarazko edukien planifikazioaz erran dezakegu gero eta eduki gehiago kontatu dituztela adinean joan arau, bai euskara H1 eta bai euskara H2 taldeetan (bigarrenek beti aitzina labur bat atxikitzen dutela, hipotesietan pentsatu genuenaren harira). Kontaketen sailkapen kualitatiboa begiratuz (ipuinaren zein fasetatik eskas ziren edukiak ikusiz), ohartzen gara 6 urtetan dela gaitasun hau gutxienik menperatua, bi laginetan A perfila (osatugabeena) delako gehiengoan (euskara H1 taldean beste perfila ertaina da, eta euskara H2 taldean beste bi perfilak badaude gutxiengoan, hauetan perfil hoberena ere badagoela, haurrek beren bigarren hizkuntzan planifikazio hobeak ekoizten dituztelako ustearekin bat eginez). 9 urtetan, perfil hoberenen kopurua igotzen da, eta perfil osatugabeenarena apaltzen, gaitasunaren garapen baten lekuko (eta berriro H2 laginaren emaitzak apur bat hobeak dira H1ekoak baino). 11 urtetan, perfil osatugabeena desagertzen da, eta perfil osatuena da gehiengoan, euskara H1 zein euskara H2 laginean. Berriro ere garapen bat agertzen zaigu orduan (eta H2 taldeek emaitza pixka bat hobeak erakusten dituzte oraindik). Aldiz, gure hipotesien arabera ikasle guziek egitura narratibo osoa ekoiztuko zuten adin horretan, eta ez da hala gertatu (gehiengoak bai baina ez orok). Adin guzietan, ikasleek gehienik ahantzi duten edukia denbora eta tokiaren zehaztea da (ipuinaren lehen edukia, hasierako egoerakoa, ipuinaren espazio eta denbora fikziozkoak kokatzen dituena). Erran dezagun, beraz, lehen hezkuntza bukaeran, murgilketa eredua segitzen duten ikasle gehiengoak egitura narratiboa osoki antolatzen dakiela, eduki garrantzizkorik ahantzi gabe (abantaila txiki batekin bigarren hizkuntzan ari diren ikasleentzat, pentsatu bezala).

Frantsesezko testuetan ere, gero eta eduki gehiago kontatu dituzte adinean joan arau (betiere euskara H1 taldeak aitzina labur bat atxikitzen duela, eta Hbakar taldeak gibela bat, hipotesietan susmatu bezala). Ikasleen perfil sailkapenak begiratuz, emaitza hauek konfirmatzen dira.

Hiru taldeetan 6 urteko laginak du gaitasun gutxienik erakutsi. Euskara H1 eta euskara H2-an perfil apalena, ertaina eta hobea dira agertzen (A, B eta C perfila), eta Hbakar laginean perfil apalena eta ertaina (A, eta B). H1 taldeak gehiengoa B perfilak du (emaitza hobeak hemen agertu dira), H2 laginean gehiengo bera dute A eta B perfilek, eta Hbakar laginean A perfilak (emaitza txarrenak hemen dira). 9 urtetan hobetze bat bada talde bakoitzean, 3

perfiletarik bada hiru taldeetan: euskara H1 taldean perfil hoberena nagusigoan da (emaitza hoberenak lagin honetan izanez), euskara H2 laginean gehiengo bera dute orain B eta C perfilek, eta Hbakar taldean A perfila da gehiengoan (emaitza txarrenak lagin honetan berriz ere). 11 urtetan, oraindik gaitasun hobetze bat agertzen da, soilik bi perfil hoberenak dira talde elebidunetan (C perfila gehiengo zabalean izanez, eta euskara H1 taldean emaitza goragoak), eta hiru perfilak badira Hbakar taldean (A, B eta C, B perfil ertaina dugularik gehiengoan orain).

Erran dezakegu orduan 6 urtetan planifikazio gaitasuna aski kaskarra dela eta hobetzen zaiela 6 eta 9 urte artean (pentsatu bezala), ere gehiengoak gaitasun hau menperatzen duela 11 urtetan (pentsatzen genuen denek hala eginen zutela). Hipotesietan erran bezala ere, beren bigarren hizkuntzan ari diren laginek emaitza hobeak erakutsi dituzte gaitasun honetan (euskara H1 taldeak emaitza hoberenak, gero euskara H2 taldeak eta azkenik Hbakar taldeak, hauen 11 urteko laginean ere ez da perfil hoberena nagusitu), eta lehen hezkuntza bukaeran ere (hau ez genuen hala pentsatua). Gehituko dut testu hauetan ere, gehienik ahantzia izan den edukia lehena dela (ipuinaren denbora eta tokia zehaztea).

Gaitasun honen bilakaera so eginez ikasle elebidunengan, beste ondorio zenbait atera ditzakegu. Hurbileko datuak bildu badira ere, Hazparneko ikasleek planifikazio hobeak ekoiztu dituzte frantsesezko testuetan (beren bigarren hizkuntzan hots), eta Miarritzekoek euskarazkoetan (beren bigarren hizkuntzan). Bi taldeen planifikazioak begiratuz bakoitzak bere lehen eta bigarren hizkuntzan ekoiztu dituen testuen arabera, Miarritzekoak doi bat hobeak dira beren lehen hizkuntzan (frantsesez, Hazparnekoak euskaraz baino), eta Hazparnekoak beren bigarren hizkuntzan (frantsesez, Miarritzekoak euskaraz baino).

Iker-ardatz honetan ere, gure kasu azterketan aurkitu emaitzak bat datoz arlo berean munduan zehar egin ikerketekin. Planifikazio gaitasuna haurrek emeki emeki berenganatzen dute, testu generoaren menperatzearen lekuko (beren H1 zein H2-an). 9 urtetatik goiti hasi da perfil hoberena gailentzen ikasle elebidunengan (11 urtetan bada ere zinez inposatzen perfil hau). Munduan zehar ere 8/9/10 urtetik goiti haurrek erakutsi dute planifikazio gaitasun menperatu bat beren kontaketetan, izan haur elebakarrengan (Berman eta Slobin, 1994 ; De Weck, 2005) ala elebidunengan (Akinçi, 2002 ; Montanari, 2004 ; eta besteak beste Hego Euskal Herriko emaitzetan : M. Almgren, Idiazabal et Manterola, 2009 ; Garcia-Azkoaga *et al.,* 2015 ; Manterola, 2010), betiere ipuin egiturak osatuagoxeak agertu direlarik haurra bere H2an ari zelarik.

0 - VI - 1.3. Konexiozko emaitzen interpretazioak

Testu antolatzaileen bidez eraiki konexioa begiratzen badugu euskaraz, erraten ahal dugu, sobera xehetasunetan sartu gabe, testu antolatzaileen ehunekoak igotzen direla lehen hezkuntzan zehar, eta hauetan artxikonektoreen tasak apaltzen direla (nahiz eta beti gehiengoan izan), denborazko eta bestelako testu antolatzaileenak igotzen diren ber.

Denborazko testu antolatzaileak hurbilagotik begiratuz, talde bakoitzean adinarekin gero eta denborazko testu antolatzaile desberdin gehiago ekoiztu da (euskara H1 laginetan euskara H2 laginetan baino dibertsitate handiagoa ekoiztuz, nahiz eta gehienik erabiliak direnak berak izan).

Emaitza kualitatiboentzat, berriro perfiletan sailkatu ditugu ikasleen ekoizpenak, haien denborazko testu antolatzaileen erabilera maila aztertzeko (zein denborazko testu antolatzaile dibertsitate zein konexio funtziotarako). 6 urtetan, A perfila nagusi da euskara H1 zein euskara H2 taldean (perfil hau osatugabeena da, honetan haurrek soilik artxikonektoreak erabili dituzte, beren kontaketak enuntziatu zerrenda bat besterik ez dira), ondotik dator C perfila (hoberena, maila globaleko konexio bat erakusten duena, testu-atalen edo esaldien artekoa), eta B perfil ertaina minoritatean (esaldi barruko konexioa markatua dela erakusten duena). Pentsatu bezala, beraz, aski oinarrizko konexio gaitasuna dute 6 urteko ikasleek (euskara H1 eta euskara H2 laginetan). 9 urteko laginetan A perfila ez da gehiago gehiengoan (bigarrena da euskara H2-an eta gutxiengoan da euskara H1-an), orain C perfila baita nagusia bi kasuetan (euskara H1 eta euskara H2 laginetan, pentsatu progresioa markatuz honek). 11 urtetan, oraindik datu hobeak dira: ez da gehiago A perfilik, eta C perfil hoberena gehiago zabalean da euskara H1 zein euskara H2 laginetan, eta emaitzak antzekoak dira arras bietan (ikasleen gehiengoak maila globaleko konexioak eraikitzen daki, beraz, lehen hezkuntza bukaeran).

Frantsesezko testuetan ere, adinarekin, testu antolatzaile gero eta gehiago ekoiztu dira, hauen proportzioak handituz doaz (hauetan artxikonektoreak beti gehiengoan dira, baina hauen proportzioak txikituz doaz adinarekin, denborazko eta bestelako testu antolatzaileenak goratuz doazelarik). Euskarazko testuetan bezala ere, denborazko testu antolatzaileen dibertsitatea handituz doa adinarekin. Adin bakoitz euskara H2 taldean da barietate handiena ekoiztu, euskara H1 taldean gutxienik 6 eta 9 urtetan eta Hbakar taldeak 11 urtetan (baina aldi oro ere, gehienik ekoiztu diren denborazko testu antolatzaileak berak dira).

Konexio gaitasun perfil sailkapenak ondoko emaitzak ukan ditu. 6 urtetan, euskara H1, euskara H2 eta Hbakar laginetan, C perfila gehiengoan da, eta A perfila gutxiengoan (B perfil

kopuru txiki bat ere agertzen da euskara H1 eta euskara H2 taldeetan). Jada 6 urtetan, beraz, ikasleen gehiagoa gai da beren kontaketen deskontestualizatzea, maila globaleko konexio bat eraikiz denborazko testu antolatzaileen bidez (emaitza doi bat hobeak agertu dira Hbakar laginean, ondotik euskara H2 laginean). 9 urtetan C perfila beti gehiengoan da hiru laginetan, eta A perfil gutxiengo bat euskara H1 eta Hbakar laginetan, eta B perfil gutxiengo bat euskara H1 eta euskara H2 laginetan. 11 urtetan soilik C perfileko kontaketan agertu dira euskara H1 eta euskara H2 laginetan, eta perfil nagusia egoten da Hbakar taldean (honetan A perfil gutxiengo bat ere badela, aitzineko adinetan bezala). Lehen hezkuntza bukaera honetan orduan, ikasle elebidun guziek (eta elebakar gehienek) konexio gaitasuna menperatzen dutela erran dezakegu, maila globaleko konexioak ekoiztuz (esaldien aitzin eta gibel planoak markatzeko gai dira, eta ere narrazioaren denbora eta ipuinen edukiena desberdintzeko eta kokatzeko gai dira).

Lagin elebidunak begiratuz, adin bakoitz euskarazko eta frantsesezko emaitzak aski hurbilak agertu zaizkigu Hazparnen eta Miarritzen. Denborazko testu antolatzaile dibertsitateari doakionez, bi taldeek frantsesezko testuetan testu antolatzaile desberdin gehiago ekoiztu dituzte euskarazko testuetan baino (hots, Hazparnekoek beren bigarren hizkuntzan eta Miarritzekoek beren lehen hizkuntzan). Datu kualitatiboei begiratuz ere emaitza eta bilakaera antzekoak dira Hazparnen eta Miarritzen. Halere, adin bakoitz frantsesezko ekoizpenetan dira datu hobeak atera (berriz ere Hazparnekoentzat beren bigarren hizkuntzan eta Miarritzekoek beren lehen hizkuntzan), era berean beren lehen hizkuntzan Miarritzekoak agertu dira pixka bat hobeak, eta beren bigarren hizkuntzan Hazparnekoak (hots, konexio gaitasunak hobeak atera dira frantsesezko ekoizpenetan euskarazkoetan baino, jada komentatu dugun bezala).

Miarritze eta Hazparneko ikasleek erakutsi progresioak (konexioari doakionez) munduan zehar bildu emaitzen antzekoak dira. Testu antolatzaileak gero eta gehiago ekoizten dituzte, baina bereziki gero eta dibertsitate handiagoan, erabilera berezituak menperatuz emeki emeki (artxikonektore gutxiago ekoiztuz), eta testuko perpaus, esaldi eta atalen arteko loturak markatuz, kontaketa deskontestualizatuz. 9 urtetatik goiti da konexio perfil hoberena gailentzen hasi euskaraz gure kasu azterketan (eta jada 6 urtetan hala zen frantsesezko testuentzat), hau euskara H1 zein euskara H2 (eta Hbakar) laginetan, eta 11 urtetan gehiengo zabalean den perfila dugu (perfil esklusiboa frantsesezko testuetan ikasle elebidunentzat). Beste ikerketa batzuek ere konexio gaitasunaren menperatzea 7 eta 9 urte artean kokatu zuten,

izan haur elebakar zein elebidunengan, hauetan Hego Euskal Herriko ikerketak direlarik (Aarssen, 2001 ; Akinçi, 2002 ; Almgren *et al.*, 2009 ; Almgren et Manterola, 2016 ; De Weck, 2000 ; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2015 ; Manterola, 2010 ; Manterola *et al.*, 2012a ; Viberg, 2001).

0 - VI - 2. Ondorio orokorrak

Ikerketa honetan lortu emaitzetan oinarrituz, ondorio orokorrak eta proposamenak egin genitzake orain IEHko irakaskuntza elebidunari buruz.

Segurta dezakegu alde batetik lehen mailan zehar murgilketa sistema segitzen duten haurren kasuan:

- 9 urtetik goiti autonomo agertzen direla kontaketak egiteko (heldu batek kontatu dien ipuin bat berriz kontatzeko), euskaraz bai frantsesez. Honek erran nahi du bi hizkuntzen menperatze aitzinatua dutela (frantsesez elebakarren pareko dira adin horretatik goiti), idatziaren mundurat sartzen ahal direla beren lehen zein bigarren hizkuntzan.
- 11 urtetan gehiengo zabalak ipuinen egitura osoa kontatu duela (beharrezkoak ziren eduki guziekin), euskaraz zein frantsesez (ez da hala gertatu frantses elebakarrengan frantsesez), eta jada gehiengoak hala egin zuela 9 urtetan. Honek erran nahi du ikasle hauek menperatzen dutela ipuin miresgarriaren egituraketa kanonikoa (sekuentzia narratibo estandar baten plana). Gehitzen ahal dugu ere bigarren hizkuntzan kontatu dutenean egituraketa osoago bat agertu dela.
- 11 urtetan ikasleen gehiengo zabalak testu antolatzaile ugari erabiltzen ditu testu mailako konexio globala baten antolatzeko gaitasunarekin 11 urtetan (jada 6 urtetan perfil hoberena nagusi da, eta honen ehunekoa emendatuz doa adinarekin), euskaraz zein frantsesez (ikasle elebidun guziek hala egiten dute frantsesez 11 urtetan, elebakarrek baino gaitasun hobeak erakutsiz gure kasu azterketan). Gehitzekoa da frantsesezko testuetan emaitza hobeak agertu dituztela ikasle elebidunek (izan euskara H1 ala euskara H2 laginak).

Emaitza hauek bat datoz munduan zehar aurkitu emaitzekin hizkuntza jabekuntza, elebitasuna eta murgilketazko irakaskuntzaren arloan. Ikusten dugu IEH-n aztertu ditugun ikasle elebidunek (murgilketazko irakaskuntza segitzen dutenek) menperatzen dituztela lehen hezkuntza bukaeran autonomia narratibo, planifikazio eta konexio gaitasunak, euskaraz zein

frantsesez (hots beren H1 zein H2an). Azpimarratzekoa da instrukzio hizkuntza euskara ukan dutela ikasle hauek (hala ikasi dute ipuin miresgarria lantzen), eta halere agertzen dituzte gaitasun parekoak lan bera egiterakoan frantsesez (konexio gaitasuna barne, eta ikasle elebakarrak baino emaitza hobeekin, uste genuelarik gaitasun hau transferitzeko zailagoa izanen zela). Iduri luke, beraz, gure kasu azterketan, gaitasunen transferitze fenomenoa argitan ezarria dela (ikus Bronckart eta Bulea Bronckart, 2015 ; Idiazabal, 2016 ; Idiazabal eta Larringan, 1997 ; Idiazabal eta Manterola, 2009 ; Larringan *et al.*, 2015) : ipuin miresgarria egituratzen euskaraz ikasi dute ikasleek eta gai izan dira frantsesez ere gauza bera egiten, gauza bera gertatu da testu antolatzaileen erabilera gaitasunarekin. Bi hizkuntzetarik bat hizkuntza gutxitua delarik ere transferitze fenomenoak gertatzen direla baiezta dezakegu orduan (eta hizkuntza gutxitu hau instrukzio hizkuntza den kasuan), hau aipatzen duten ikerketekin bat eginez (Almgren et Manterola, 2016 ; Idiazabal *et al.*, 2015).

Urrunago joateko, pentsa dezakegu munduan zehar aurkitu beste emaitzak ere gure kasu azterketan aurki ditzakegula, nahiz eta ez ditugun hauek tesi honetan oraindik aztertu. Berriz ere Hego Euskal Herriko emaitzetan oinarrituz, itxoin genezake 8 urtetatik goiti garatzea aditz kohesio gaitasuna (iraganeko aditzen erabiltze menperatu bat), koherentzia pragmatikoan balore eta moduzko iruzkinen emendatze bat (Idiazabal et Manterola, 2009 : Manterola *et al.*, 2012b), ala ere ergatibo kasuaren menperatze ahulago bat euskara H2 duten ikasleengan (Almgren et Idiazabal, 2016 ; Idiazabal *et al.*, 2015). Pentsa dezakegu ere frantsesaren menperatze berdintsu bat garatuko dutela ikasle elebidunek (murgilketa ala ordu parekotasun modeloan) eta elebakarrek, eta euskara, haatik, fiteago menperatuko dutela haurrek murgilketazko modeloan (Idiazabal et Manterola, 2009)[23].

Horrek erran nahi du anitz iker-ardatz hartzekoak direla oraindik, eta ikerketa honek segitu behar duela, hipotesia desberdinak gertatzen diren neurtzeko. Tesi honetan erabili den corpus-a (ELEBIDUN proiektuarekin sortua) berriz erabiltzen ahalko da noski horretarako (murgilketazko zein ordu parekotasunezko modeloa segitzen duten haurren ekoizpen enpirikoen grabaketa eta transkribaketak), bildu izan den lehena baita mota horretakoa IEH-n (euskara-frantsesa elebitasuna aztertzea ahalbidetzen duena, molde transbertsal batean), erreferentzia bat da orduan.

23 Aipatzen ahal ditugu ere elebitasun batek garunean ekar ditzaken onurak: elebitasun gehiketazkoa, (Cummins, 1983), kontzentrazio hobea, gaitasun metalinguistiko hobeak, espazio pertzepzio hobea, erraztasun bat hirugarren, laugarren hizkuntzak ikasteko, etab (Baker, 1988 ; Ben-Zeev, 1977 ; Bialystok 1987, 1988 ; Cummins, 1983; Dalgalian, 2000, 2013 ; Diaz et Klingler, 1991 ; Ricciardelli, 1992 ; Tresse, 2014 ; Vygotsky, 1985 ; Witkin, 1971), baina hauek oro ez ditugu gure corpusarekin neurtzen ahalko.

Agertu zaigu ondorioz, gaurko IEH-ko egoera soziolinguistikoan, euskaraz ikasteak ez diola deus kentzen frantsesaren menperatzeari (eta are gehiago honen gaitasunen menperatzea laguntzen eta hobetzen ahal duela), murgilketazko (ala euskarazko irakaskuntzazko) modeloak euskara eta frantsesaren menperatzea bermatzen du beraz lehen hezkuntzan zehar, izan etxetik euskaldun ala erdaldun.

Bestalde, IEH-ko irakaskuntza elebidunari buruzko proposamen didaktikoak egitea ahalbidetzen digu ikerketa honek. Alde batetik ikusi dugu euskarazko (hizkuntza gutxitu bateko) murgilketa erabiltzen duen sistema pedagogiko batek lortzen dituela emaitza onak, eta bi hizkuntza garatzen dituztela haurrek honen baitan: euskara eta frantsesa (hizkuntza hegemonikoa) gure kasuan. Badakigu IEH-ko irakaskuntza elebidunaren erabiltzaileek proposatzen dutela, haurrek ikasten duten euskara maila igo nahian, murgilketaren garatzea ordu parekotasuna erabiltzen duten eskoletan, ama eskolako urteetan (2 eta 5 urteen artean). Gure ikerketako emaitzak ikusiz, honelako proposamenekin bat egitea begi-bistakoa zaigu, bi hizkuntzen menperatze ona segurtatuko dutela segurtatuz.

Deigarria ere egiten zaigu lehen hezkuntza bukaeran haurrek gaitasun onak erakutsi dituztela ezagutzen zuten testu genero baten ekoizterakoan (euskaraz eta frantsesez). Izan ere, ikasleek ipuin miresgarria eskolan hainbat aldiz landua duten testu generoa da, eta honelako testu bat ekoizteko behar zituzten tresna diskurtsibo eta linguistikoak erakutsi dituzte. Honek garamatza adierazterat testu generoak euskarri egokiak izan daitezkeela hizkera eta hizkuntzen irakasteko eta ikasteko. Testu generoen lanketak ekartzen du bortxaz, eta molde kontestualizatu batean, testu genero honen eraikitzeko behar diren hizkuntza tresnen lanketa (testu generoek daramatzaten ezaugarri lexikal, morfosintaxiko eta diskurtsiboen bidez). Honelako ikaskuntza batek zentzua badu, ikaskuntza eta erabilera uztartzen ditu, jada anitz autoreek agertu duten bezala (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier eta Panthier, 2010; Cenoz, Genesee, eta Gorter, 2013; Cummins, 2014 ; Dolz eta Gagnon, 2011 ; Idiazabal et al., 2015). Hauek diote testu generoek ezaugarri linguistiko zehatzak daramatzatela. Azkenean, testu genero desberdinen lanketan oinarritu programazio batek berma lezake hizkuntza baten erabileraren aspektu guzien lanketa (aspektu gramatikalak, lexikalak, ortografikoak, diskurtsiboak, ahozkoak, idatzizkoak, interlinguistikoak, metalinguistikoak).

Proposatzen ahal dugu orduan testu generoen erabilpenean oinarritzen diren sekuentziak erabiltzen dituen pedagogia bat erabiltzea IEH-ko eskola elebidunetan, jada beste batzuk proposatua dutenarekin bat eginez (Dolz eta Gagnon, 2011 ; Dolz eta Schneuwly, 1996, 1997, 1998 ; Garcia-Azkoaga eta Manterola, 2015 ; Idiazabal *et al.*, 2015). Sekuentzia

didaktiko baten euskarri izan daitezkeen testu genero formalak aipatzen ditu adibidez Larringanek (2009), besteak beste biografia, iruzkina, elkarrizketa, argumentazioa, iritzi artikulua, CV-a, etab. Honelako testu generoetan oinarritu curriculum bat proposatzen ere dute Dolz eta Schneuwly-k (1996), narratzea, erlatatzea, argumentatzea, esposatzea ala ekintzen deskribatzea eskatzen duten testu generoak zerrendatuz (ipuin miresgarria, alegia, leienda, abenturazko kontaketa, eleberria, esketxak, istorio irrigarriak, asmakizunak, bizi kontaketak, barne egunkariak, biografiak, anekdotak, lekukotasunak, iritzi testuak, elkarrizketa argumentatiboak, irakurle gutunak, saiakerak, konferentziak, araudiak, etab). Bistan dena, testu genero hauen lanketa klasearen maila eta adinari egokituz landu beharko dela.

Honelako hurbilketa batek ezagutzak eta gaitasunak molde konkretu eta kontestualizatu batean lantzea ahalbidetuko luke, erabileraren bidez (izan H1ean ala H2an).

Bestalde, tesi honetan ikusi dugu hizkuntza batean (hemen euskaraz) landu gaitasun bat berrerabil daitekeela beste hizkuntzan (frantsesez) antzeko aktibitatea eramateko. Horrek erran nahi du nozio zenbaiten lanketa ez dela etengabe zerotik hasi behar hizkuntza bakoitzean, beste hizkuntzan jada landua bada hau berrerabil daiteke. Murgilketazko irakaskuntza nozio horretan oinarritzen bada ere, printzipio hau aplikagarria ikusten dugu ordu parekotasunezko irakaskuntzaren baitan ere bai. Irakasleek ikusi behar dute zer eta noiz landua duten ikasleen bataren eta bestearen klasean, eta ikasketa hori kontutan hartuz elkarrekin eraiki behar lituzkete curriculumak eta hauen baitako progresioak, hizkuntza batean ikasia beste hizkuntzan ikasia laguntzeko gisan, bi hizkuntzetan ikasiak elkar laguntzeko eta aberasteko gisan, ongi barneratzeko nozioak, gaitasunen irakaskuntza ahal bezain eraginkorra izateko molde honetan (eta gaitasun metalinguistikoak ere garatzeko memento berean). Ideia berarekin, hizkuntzen arteko zubiak azkartzeko, hizkuntzen trataera bateratu pedagogia batek bere lekua eta zentzua luke honelako irakaskuntza sistema batean, nahiz eta ez dudan puntu hau anitz garatu tesi honetan (ikus Idiazabal *et al*. 2015). . Honelako pedagogiak egokiak ikusten ditugula diogu gure kasu azterketan ikusi dugulako haurrek ez zituztela hizkuntzak nahasi bi aktibitateen artean (ez zela interferentzia fenomenorik agertu).

Azkenean, proposamen hauen guzien helburua ikasleen baitan hizkuntzen erabiltze gaitasunak ahal bezainbat gararaztea da (bi hizkuntza ala gehiago ere): ikasleak gai izatea behar edozein komunikazio egoerak eskatu testu bat ekoizten (behar den hizkuntzan).

Bistan dena, ohar eta proposamen hauek ez zaizkio bakarrik lehen hezkuntzari zuzenduak, bigarren hezkuntzarako ere erabilgarri dira. Gehituko nuke ere ez direla soilik IEH-ko irakaskuntza elebidunaren arlorat mugatzen gure proposamenak, argi da Frantziako

(eta munduko) edozein hizkuntza gutxitu mintzatzen den tokietan erabiltzen ahal direla irakaskuntza elebidun pedagogiak (frantsesa-hizkuntza gutxitua elebitasuna garatzeko, hizkuntza gutxitu hau izan tokiko hizkuntza ala hizkuntza arrotza). Honelako bide didaktikoen hautatzeak, haatik, suposatzen du irakasleak formatzea honelako pedagogiak eramateko, ikaskuntza elebidun onuragarri batera eramateko bide eta estrategien usaia ukaitea hauek.

Estrategia hauen barne den azken ideia bat dugu hizkuntzen kontaktu kasuetan, hizkuntzen arteko indar harreman baldin bada, honen arabera behar direla hautatu eta programatu irakaskuntzan zehar hizkuntza desberdinen presentziak. Diglosia egoera batean adibidez, hizkuntza nagusiak eskolatik kanpo ikasten ahal den kasuan (IEH-n bezala) eskolan hizkuntza gutxituan landu gaitasunen transferentzien bidez, hizkuntza gutxituari toki gehiago utzi behar litzaioke eskolan, haurrak bi hizkuntzak molde egokian garatzeko gisan (Idiazabal *et al.,*2015).

Bukatzeko, tesi honetan hartu digun hizkuntza gaitasun nozioa interesgarria iruditzen zaigu, hizkuntzen menperatze maila neurtzerakoan. Hizkuntza baten menperatze maila ikusi dugu Interakzionismo-Sozio-Diskurtsiboaren haritik, erran nahi baita hizkuntza baten jakitea dela komunikazio egoera desberdinek eskatzen dituzten testuak (ezaugarri egokiekin) ekoizten jakitea hizkuntza horretan (Bronckart, 1996), gaitasun elebiduna bi hizkuntzen erabiltze praktiko gaitasuna delarik : komunikazio egoerei egokitu testu genero zehatzen ulermen eta ekoizpen gaitasunak, bi hizkuntzetan (Idiazabal et Manterola, 2009).

Ondorioz, ez gara soilik gaitasun gramatikaletan oinarritu haurren hizkuntzen menperatzea aztertzeko, batzuetan egiten den bezala. Gaitasun gramatikalak hizkuntzen menperatzearen barne dira, baina beste gaitasunak ere badaude: gaitasun diskurtsiboak, esaldiaren eraikitzea baino urrunago joaten direnak. Hizkuntzaren jakitearen ikuspegi berri bat ekartzen duela honek uste dugu, eta haurren hizkuntza gaitasunak aztertzerakoan (ikerketak egiteko zein eskolako ebaluaketak) gaitasun guziak kontutan hartu behar litzatekeela uste dugu: landu diren gaitasun formalak (hala nola gramatikalak: ortografia, komunztadurak, etab), baina ere testuaren planifikazio gaitasuna, konexio gaitasuna, ahotsen kudeaketa, modalizazio gaitasuna, etab. Hau guzia testuetan oinarrituz egin behar da, erran nahi baita hizkuntza erabilera molde kontestualizatu batean. Testu desberdinak hartu behar dira azter-unitate bezala, hiztunen hizkuntza gaitasunei buruz ikuspegi ahal bezain kualitatibo eta zehatza ukaiteko helburuarekin (Larringan et Idiazabal, 2005). Ideia honek ere bere lekua badu irakasleen formakuntzan, honelako ebaluaketa molde bat plantan ezarri nahi bada.

Tesi honetan eraman esperimentazioak IEH-ko murgilketa modeloa segitzen duten haur elebidunen hizkuntza gaitasunen ideia zehatz bat eman digu, ahozko testu enpiriko corpus batean oinarrituz. Halere, berriz erran dezagun segitzekoa den ikerketa bat dela, beste iker-ardatzak hartuz, bildua izan den corpus bera ber-erabiliz ala ahozkotik eta lehen hezkuntzatik haratuago joanez, beste bilketa batzuk eginez, IEH-ko hiztunen hizkuntza gaitasunak aztertzeko.

INTRODUCTION

Cette thèse de doctorat trouve son origine dans le projet de recherche ELEBIDUN (Casenave, Idiazabal, Manterola et Lascano, 2012), qui a débuté en 2012 et a été conduit par le laboratoire de recherche IKER-UMR 5478 à Bayonne. L'objectif du projet consistait à analyser le développement des capacités linguistiques et discursives chez des élèves qui effectuaient leur scolarité dans les filières d'enseignement bilingue basque-français immersives comme à parité horaire en Pays-Basque Nord (ou Pays-Basque de France). Le même type d'enquête avait eu lieu quelques années auparavant pour des enfants qui suivaient un enseignement bilingue immersif basque-espagnol dans les villes de Zumaia en Guipuscoa et d'Estella – Lizarra en Navarre.

Débutée en 2002, cette étude a été menée par les chercheurs du groupe HIJE du laboratoire ELEBILAB de l'université du Pays-Basque à Vitoria-Gasteiz dans le but d'analyser le développement des capacités et des stratégies discursives orales des élèves en basque et espagnol. En l'occurrence, il s'agissait d'une enquête longitudinale au cours de laquelle étaient analysées les productions des mêmes élèves à l'âge de 5, 8 et 11 ans (Idiazabal, 2016).

L'enquête programmée dans le projet ELEBIDUN a porté sur des élèves sensiblement du même âge. En réalisant cette enquête en Pays basque-Nord, il a donc été possible de recueillir des données sur les compétences linguistiques des élèves de l'enseignement bilingue dans l'ensemble de la zone bascophone contemporaine.

Le projet ELEBIDUN a permis de constituer un corpus en utilisant quasiment le même protocole (restitution orale d'un conte de fées, soit un genre textuel dont les élèves de primaire ont l'habitude), mais en le réalisant de manière transversale cette fois et non pas longitudinale. Les élèves avaient des profils sociolinguistiques semblables mais des âges différents : 6 ans, 9 ans et 11 ans. Il s'agissait d'observer l'évolution des compétences linguistiques tout au long de la scolarité primaire. Les écoles choisies pour réaliser la collecte des données étaient situées à Hasparren, Biarritz, Urrugne, Saint Pierre d'Irube et Espelette[24].

Cette thèse présentera le travail d'enquête qui a été mené et les résultats obtenus à l'issue de l'analyse de ce corpus. Ainsi, nous serons en mesure de proposer des données

24 Cette méthodologie est inédite dans le domaine du bilinguisme basque-français du Pays-Basque Nord. Les deux laboratoires d'accueil de cette thèse, dont la conduite a été réalisée en co-tutelle, ont été le centre de recherches IKER-UMR 5478 (CNRS - Université Bordeaux-Montaigne - Université de Pau et des Pays de l'Adour) et ELEBILAB (Université du Pays basque). Jean Casenave (Université Bordeaux Montaigne) et Itziar Idiazabal (Université du Pays-Basque UPV/EHU) en ont assuré la direction dans le cadre d'une cotutelle. Des appuis financiers et institutionnels ont été octroyés, pour ce projet de recherche, par l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, le Conseil Général 64 et l'Office public de la langue basque.

précises au sujet de l'acquisition des langues première et seconde dans le contexte didactique d'un enseignement bilingue basque-français. À ce contexte, il faut rajouter deux paramètres : dans le cas de notre expérimentation, il faut observer que l'une des deux langues, à savoir le basque, est une langue minoritaire ; de plus, il faut indiquer que le contexte sociolinguistique est celui d'une situation de contact des langues.

Cette thèse a été rédigée entre 2012 et 2016, soit à un moment important dans l'évolution de la langue basque et son enseignement en Pays-Basque Nord (PBN). La langue basque est une langue minorée sur ce territoire, une langue en situation de diglossie par rapport au français. La transmission familiale étant en régression, pour beaucoup d'enfants, c'est la transmission scolaire qui prend le relais et assure désormais la majeure partie ce travail, par le biais d'un enseignement dit bilingue. Cette situation sociolinguistique particulière représente un excellent terrain d'investigation pour des recherches en sociolinguistique en particulier en termes de contact des langues, de relation diglossique entre deux langues.

Après une quarantaine d'années d'expérience de ces écoles bilingues, tant dans le système d'enseignement en langue basque (système dit immersif, utilisant le basque comme langue d'instruction tout au long de la scolarité) que dans celui à parité horaire (utilisant séquentiellement le basque et le français comme langue d'instruction), nombreux sont les observateurs, les acteurs (personnel enseignant) et les usagers (parents d'élèves qui doivent choisir un système d'enseignement pour leurs enfants) qui demandent que des études soient réalisées pour mieux connaître la qualité de la maîtrise linguistique des élèves bilingues et celle de la formation en langue dont ils bénéficient.

Les questions qu'ils se posent ont servi de point de départ à ce travail de recherche :

- Comment les enfants apprennent-ils le basque et le français dans ces écoles bilingues ?
- Apprennent-ils une langue avant l'autre ?
- Les deux sont-elles également maîtrisées et avec quelle échéance ?
- Est-ce qu'il y a une différence de qualité de maîtrise en fonction de la première langue de l'enfant ?
- Le fait d'apprendre en une langue qui n'est pas la langue première de l'enfant a-t-il un effet sur cette L1 (notamment lorsqu'il s'agit du français) ?
- Cela a-t-il un effet sur les autres matières ?

Il semblerait que, dans le contexte sociolinguistique actuel, les systèmes bilingues (immersif et à parité horaire) développent davantage de capacités de réception que de

production quant à la langue basque (Bourgoin, 2013), principalement dans le cadre du système à parité horaire. Des expérimentations d'immersion linguistique commencent à voir le jour y compris dans des modèles à parité horaire, soit une utilisation du basque uniquement comme langue d'instruction pendant les trois années de l'école maternelle. C'est pour tenter d'apporter des réponses scientifiques à ces préoccupations sociales qu'a été élaboré le projet de recherche ELEBIDUN et que cette thèse a vu le jour.

Les analyses que nous rapporterons ici se centrent sur les productions d'élèves du PBN scolarisés en école primaire, et suivant un modèle d'enseignement en basque (enseignement dit immersif), ceci pour deux raisons. D'une part, un grand nombre d'élèves commençant une filière d'enseignement bilingue (immersif ou à parité horaire) lors de la scolarité primaire l'abandonnent au moment des passages au collège et au lycée, pour rejoindre le modèle monolingue français classique. Ceci veut dire que la majorité des élèves suivant un enseignement bilingue au cours de leur vie le font entre 3 et 11/12 ans, d'où notre intérêt pour voir quelles acquisitions linguistiques ils développent lors de cette scolarité primaire.

D'autre part, entre le modèle d'enseignement bilingue immersif et celui à parité horaire, celui qui vise à rendre les élèves bilingues en fin de scolarité primaire est le premier. Le modèle d'enseignement en basque ou immersif veut en effet que ses élèves sont capables d'utiliser le basque et le français dans une situation donnée à l'âge de 11 ans, soit pour le passage au collège. Le second modèle quant à lui poursuit le même objectif de rendre les élèves bilingues mais ceci en fin de scolarité obligatoire (soit en fin de collège, à 15 ans).

Nous avons donc centré nos analyses sur les productions d'élèves engagés dans une scolarité primaire, et scolarisés en modèle bilingue immersif (ou d'enseignement en basque). Nous verrons quelles compétences linguistiques y acquièrent les élèves, en basque et en français. Nous verrons aussi s'il y a des différences d'acquisition entre les élèves dont le basque est la langue première, la langue apprise et parlée au foyer familial, et ceux dont la langue première est le français, et pour qui le basque est donc la langue seconde, la langue de scolarisation. De plus, nous avons aussi enregistré des productions en français d'élèves monolingues, soit dont la seule langue parlée est le français, et qui suivent un enseignement monolingue en français. Ceci nous permettra d'avoir une référence quant à l’acquisition de cette langue, et de pouvoir comparer l'évolution des capacités en français des élèves bilingues et monolingues.

Les données qualitatives obtenues représenteront une base d'étude dans le domaine de l'acquisition et de l'enseignement en basque pour le versant français. Cette enquête pourra

aussi intéresser les spécialistes des langues régionales en France, car les données sont rares en la matière. Il sera intéressant de voir si les résultats obtenus par les chercheurs qui ont travaillé sur la partie sud de l'aire bascophone seront confirmés par nos analyses.

Le but de cette thèse est donc d'effectuer une étude de cas, d'analyser les capacités en basque et en français des élèves bilingues du Pays-Basque Nord, qui suivent une scolarité primaire immersive. Le cas de figure des élèves suivant un enseignement bilingue français-basque est très spécifique, car il s'agit d'un bilinguisme incluant une langue devenue minoritaire et minorée dans sa zone linguistique, le basque en l'occurrence (environ 21 % de la population étant bilingue basque-français en 2011), et une langue dominante (le français), hégémonique dans les domaines sociaux. Nous avons donc là une situation de diglossie. Ce paramètre de « langue minorée », et d'enseignement en cette langue, apporte une dimension très intéressante, et peu étudiée dans le domaine du bilinguisme en France. Nous pouvons même ajouter qu'en France le bilinguisme est en lui-même souvent considéré comme un cas particulier, un cas d'étude, alors que la majorité de la population mondiale est bilingue (60 à 75 % de la population selon Baker, 2014).

Notons aussi que la situation de la langue basque au Pays-Basque Nord est loin d'être comparable à sa situation au Pays-Basque Sud, où elle a un statut de co-officialité qui la protège légalement, ce qui n'est pas le cas au PBN. De plus, il y a aussi un pourcentage moindre de locuteurs, une transmission familiale inférieure, etc, soit une moindre vitalité de la langue basque sur le territoire du PBN.

Ainsi cette thèse analysera les capacités linguistiques que les élèves du Pays-Basque Nord développent dans les écoles primaires dont la langue d'enseignement est la langue basque, langue minorée du PBN, et dont le but est de rendre les élèves bilingues en fin de scolarité primaire. C'est donc un bilinguisme scolaire et précoce que nous allons étudier. Cette recherche scientifique pourra ainsi servir de référence dans le domaine de l'étude du bilinguisme mêlant les langues basque et française, tel qu'il est pratiqué au Pays-Basque Nord.

Précisons que les analyses se feront de manière qualitative. Elles ne se baseront pas sur une série de tests grammaticaux et lexicaux, mais sur le langage en cours de fonctionnement. Nous étudierons donc la connaissance des règles qui régissent le code linguistique des langues en question, mais aussi leur usage en contexte de communication, soit les deux aspects constituant la notion de capacité linguistique selon Abdelilah-Bauer

(2014). Le corpus utilisé sera constitué d'enregistrements d'élèves racontant oralement un conte de fées. L'étude se basera donc sur une situation réelle, empirique d'utilisation du langage. L'analyse des capacités en basque et en français quant à elle se fera selon la méthodologie socio-discursive (Bronckart, 1996), qui préconise une analyse basée sur des textes empiriques, représentant des genres textuels, porteurs d'outils linguistiques précis d'une langue et dans lesquels se réalise le langage.

Nous procéderons à une analyse de la langue basque et de la langue française, ou plus précisément à une analyse du discours, en nous basant sur un corpus de production de textes narratifs oraux. Ces textes seront considérés comme des échantillons de langage mobilisé par des enfants. Cette vision est celle que propose notamment le cadre théorique de l'Interactionnisme Socio-Discursif (Bronckart, 1996), qui considère que le langage se réalise en divers textes, adaptés aux situations de communications dans lesquelles ils sont produits. Chacun de ces textes contient des caractéristiques linguistiques précises, car il mobilise des outils linguistiques et langagiers précis, liés à la situation de communication. L'ISD propose une méthode d'analyse universelle de textes empiriques, que nous adopterons. Les capacités d'expression des élèves se mesureront en analysant les textes narratifs qu'ils produiront (les contes de fées). Nous verrons leur degré de maîtrise du discours narratif, qui mobilise une multitude d'outils langagiers et linguistiques à plusieurs niveaux : au niveau de l'infrastructure, de la textualisation et de la cohérence pragmatique. En scolarité primaire les élèves sont habitués à entendre et à produire de tels textes, ils sont donc familiarisés avec une bonne partie des outils linguistiques qu'ils mobilisent.

Ainsi les voies d'analyses qui s'offrent à nous seront multiples, il y aura plusieurs axes d'analyse possibles pour aborder la qualité de la maîtrise des langues. Cette thèse en abordera trois. Le premier axe sera l'étude de l'autonomie orale des élèves (ou plus précisément d'autonomie narrative). Ceci nous renseignera sur l'avancement de l'élève dans la maîtrise de chaque langue (basque et français). Le deuxième axe sera l'analyse de la capacité de planification textuelle et thématique, qui nous renseignera sur la maîtrise du genre textuel du conte de fées par les élèves (genre textuel qu'ils ont l'habitude de travailler en classe). Enfin, nous étudierons la production et la gestion des organisateurs textuels. Cet aspect sera plus linguistique, plus en rapport avec la maîtrise du lexique de chaque langue, et il nous renseignera sur l'évolution de la capacité de connexion des élèves.

Les productions de deux profils d'élèves bilingues seront analysées, en basque et en français, ainsi que celles d'élèves monolingues français, afin d'avoir un élément de

comparaison quant à l'apprentissage de cette langue. Le premier profil des bilingues est celui d'élèves dont le basque est la langue première et habitant un village où l'usage du basque est assez élevé (Hasparren). Le second profil est celui d'élèves dont le français est la langue première et habitant une ville où l'usage du basque est assez restreint (Biarritz). Nous aurons ainsi des indications sur l'acquisition d'une langue première comme seconde, que cette langue soit la langue majoritaire ou minoritaire, dans un contexte d'enseignement en basque que nous qualifierons d'immersif.

Nous voulons voir si l'apprentissage de la langue d'enseignement est garanti et quel niveau est atteint dans un tel système didactique. Ceci dans le cas où cette langue est minorée, où ce n'est pas la langue première des élèves et où est peu présente dans son environnement social. Il s'agit aussi d'observer le cas où elle est minorée, qu'il s'agit de la langue première de l'élève et qu'elle est présente dans son environnement. Nous voulons aussi analyser si l'apprentissage de la langue dominante est assuré, même si elle n'est pas la langue d'enseignement afin de déterminer quel est le niveau atteint par les élèves en fin de scolarité primaire. Ceci dans le cas où il s'agit de la langue première de l'élève, qu'elle soit présente dans son environnement et dans le cas contraire.

Ce travail offrira donc une description linguistique précise de l'usage des langues basque et française par les élèves du PBN de 6 à 11 ans qui suivent une scolarité dont la langue d'instruction est le basque (sauf lors des heures d'enseignement du français). Nous espérons en tirer des conclusions qui nous permettrons de faire des propositions didactiques en matière d'enseignement bilingue et d'analyse du langage. Les données obtenues pourront servir de référence pour les futures politiques linguistiques et pédagogiques adoptées au PBN.

Précisons d'emblée un point important concernant le nombre de participants dans les échantillons de cette thèse. Nous voulions pour les bilingues des échantillons d'élèves dont le basque est la langue première et issus d'un environnement bascophone et des échantillons d'élèves dont le français est la langue première et issus d'un environnement francophone. Nous avons pu former des corpus d'environ une dizaine de participants par échantillon. Ceci nous conduira à considérer les données recueillies et les résultats d'analyse comme une étude de cas, plutôt que comme des données statistiques (le nombre de participants par échantillon étant trop restreint pour cela). Nous vérifierons donc sur le terrain du PBN si les données fournies à travers le monde par les recherches et les travaux des dernières années à propos de l'enseignement bilingue et de l'acquisition de plusieurs langues se retrouvent. Nous verrons si nous remarquons aussi l'efficacité et le bénéfice d'un enseignement bilingue précoce (et

immersif) au sein des populations que nous étudierons.

Dans la première partie de la thèse, le chapitre I traite de la situation sociolinguistique du Pays-Basque Nord, ainsi que de l'enseignement bilingue basque-français. Nous y verrons que le rapport entre les deux langues y est particulier. Le basque est en effet en situation de diglossie par rapport au français. Il s'agit d'une langue que nous pouvons considérer comme minorée, en nous basant notamment sur les critères fixés par l'UNESCO pour affirmer cela. De plus, dans la majorité des cas, sa transmission s'effectue maintenant par le biais des écoles bilingues, comme nous le remarquons au vu des chiffres de la dernière enquête sociolinguistique du Pays-Basque. Nous présenterons donc d'abord les modèles d'enseignement dont le but est de rendre les élèves bilingues (français-basque) existant au PBN. Il s'agit du modèle d'enseignement à parité horaire et de celui d'enseignement en langue basque, appelé modèle d'enseignement immersif, sur lequel nous centrerons nos recherches. Nous découvrirons quelle est la situation de ces écoles, qui font partie du contexte plus général de l'enseignement bilingue en France. Ce chapitre nous permettra de contextualiser notre recherche, de voir dans quel environnement sociolinguistique évoluent les élèves dont nous étudierons les capacités bilingues. Nous exposerons donc la situation de la langue basque et de l'enseignement en cette langue. Puis, nous comprendrons quelles sont les spécificités de l'enseignement immersif dont la principale langue d'instruction est le basque.

Le chapitre II est consacré aux résultats de différents travaux, d'études psycholinguistiques concernant l'acquisition bilingue, et notamment dans des contextes sociolinguistiques similaires à celui que nous connaissons au PBN. Ceci nous permettra d'élaborer quelques hypothèses quant aux résultats que nous pourrions trouver dans les productions de nos élèves. Nous verrons d'abord comment s’acquièrent les langues et quels sont les phénomènes liés à l'acquisition d'une langue seconde. Ensuite, nous verrons quelques résultats de recherches à propos d'acquisitions bilingues : bilinguisme incluant le français et une langue minoritaire et bilinguisme incluant le basque et une langue majoritaire. Nous terminerons le chapitre en évoquant quelques effets cognitifs remarqués chez des individus bilingues.

Le chapitre suivant ouvrira la partie méthodologique de la thèse. Nous présenterons dans le chapitre III la méthode d'analyse que nous avons choisie, à savoir une analyse du discours, et les principes dont elle découle. Nous indiquerons aussi les raisons de ce choix

méthodologique, en expliquant en quoi elle nous semblait adéquate à la recherche que nous voulions effectuer. Je justifierai dans ce chapitre les choix concernant le genre textuel que nous avons utilisé et la situation d'énonciation que nous avons mis en place lors des séances d'élicitation : enregistrements de récits oraux de contes de fées, que les élèves ont préalablement entendus de la bouche d'un adulte qui s'aidait d'un album d'images. Je présenterai les trois axes d'analyse du discours que nous avons choisi de suivre afin de d'étudier les capacités linguistiques des élèves du PBN. Il s'agit de la capacité d'autonomie narrative (capacité à narrer le conte du début jusqu'à la fin de manière autonome), de celle de planification textuelle et thématique (capacité à produire une narration ayant une structure complète) et de la capacité d'utilisation des organisateurs textuels pour construire la connexion du texte (capacité à articuler les différents contenus et phases composant le texte à l'aide d'organisateurs textuels adaptés). En d'autres termes, notre analyse sera une analyse discursive des productions narratives orales des élèves. Les points forts et les faiblesses que les élèves montreront sur ces points en basque et en français seront notre porte d'entrée vers l'interprétation de la qualité de leurs capacités langagières. Nous verrons les résultats de divers travaux déjà effectués avec un protocole expérimental similaire qui avaient choisi les mêmes axes de recherches. Cela nous permettra d'affiner et de formuler des hypothèses précises quant aux résultats que nous obtiendrons dans nos travaux de recherche.

Le chapitre IV sera également un chapitre méthodologique car il présentera le détail de la constitution du corpus de textes. Nous évoquerons le dispositif semi-expérimental ayant été mis en place lors des séances d'élicitaion et de captation des contes. Nous découvrirons les contes ayant été utilisés : *Mattin Zaku* en basque et *Étincelle* en français. Ensuite nous verrons comment se sont déroulés les enregistrements des élèves des écoles primaires immersives d'Hasparren et de Biarritz ainsi que ceux des élèves monolingues français des écoles de Saint Pierre d'Irube et d'Espelette. Nous exposerons aussi les critères que nous avons définis et suivis pour transcrire ces enregistrements. En effet, les productions de certains élèves n'ont pas été transcrites. Nous présenterons donc les caractéristiques sociolinguistiques des échantillons que nous avons constitués en transcrivant les récits : élèves bilingues basque L1/français L2 scolarisés en basque, élèves bilingues français L1/basque L2 scolarisés en basque et élèves monolingues français scolarisés en français.

La troisième partie de la thèse rendra compte de l'analyse des contes et exposera les résultats obtenus. Le chapitre V présentera les résultats des récits en langue basque des élèves

bilingues. Le chapitre VI présentera les résultats des récits en langue française des élèves bilingues et des monolingues français (qui serviront de point de comparaison). Les deux chapitres débutent avec quelques données quantitatives et statistiques de base : durée du récit, nombre de mots. Ensuite sont exposées les données concernant la progression des élèves dans les trois axes de recherches : autonomie narrative, planification et connexion. Pour chaque axe, les productions des élèves ont été classées en différents profils qualitatifs, selon le degré de maîtrise qu'ils ont montré (par exemple : profils d'autonomie totale, partielle ou faible en ce qui concerne le premier axe, selon le nombre d'interventions ayant été nécessaires de la part des adultes lors du récit).

Enfin, la quatrième et dernière partie comprendra le chapitre VII et la conclusion. Les hypothèses de recherche initiales y seront discutées et les résultats de nos analyses seront interprétés en fonction du protocole expérimental mis en place, du genre textuel mobilisé et des axes d'analyse choisis. Finalement, la conclusion se basera sur l'interprétation des différents résultats obtenus pour formuler une réflexion relative au développement des capacités en basque et en français chez les élèves qui suivent une scolarisation primaire en basque. Pour terminer, nous formulerons des propositions d'ordre didactique au sujet de l'enseignement bilingue.

PARTIE 1

ENSEIGNEMENT EN BASQUE AU PAYS-BASQUE NORD ET ACQUISITION BILINGUE

CHAPITRE I
LA LANGUE BASQUE ET SON ENSEIGNEMENT AU PAYS-BASQUE NORD

Ce travail de recherche consistera à définir quelle est l'évolution des compétences linguistiques des enfants bilingues du Pays-Basque Nord scolarisés en langue basque. Ces élèves évoluent dans un contexte particulier à plusieurs points de vue. Beaucoup de concepts sont donc à définir afin d'avoir une compréhension globale et exhaustive de ce contexte. Nous disons de ces enfants qu'ils sont bilingues, car effectivement ils parlent le basque et le français. Mais, ces deux langues sont très différentes, dans leur usage et leur statut. De plus, la relation qu'elles entretiennent est particulière : en effet, sur le territoire du Pays-Basque français, le basque est en situation de diglossie par rapport au français. Nous allons dans un premier temps développer ce point, et définir précisément la situation de la langue basque.

I - 1. Une langue « en danger » et une transmission scolaire

La langue basque, comme toutes les langues, a des caractéristiques multiples ; nous pouvons donc la définir en soulignant plusieurs aspects. C'est une langue de type SOV (sujet – objet – verbe), agglutinante, dont le standard a été codifié en 1968[25] et ayant plusieurs dialectes[26]. Son origine et sa famille linguistique demeurent indéterminées. *Ethnologue* classe cette langue parmi les « isolats linguistiques » (Lewis, Gary, Simons et Fennig, 2014). Elle ne fait pas partie des langues indo-européennes, dans lesquelles sont classées le français et le castillan, les deux langues qui sont aussi présentes sur le territoire linguistique du basque. En effet, le basque est parlé au Pays-Basque de France (ou Pays-Basque Nord) et au Pays-Basque d'Espagne (ou Pays-Basque Sud), où le français et l'espagnol sont respectivement les langues dominantes. Nous en arrivons à l'aspect de la langue basque qui nous intéresse dans cette thèse, à savoir sa situation diglossique dans l'espace où elle est parlée. *Ethnologue* utilise la dénomination de *langue provinciale* (au Pays-Basque Sud) et de *langue en développement* (au Pays-Basque Nord). L'UNESCO (Moseley, 2010) parle de langue *vulnérable* au Pays-Basque

25 Son écrit utilise l'alphabet latin (Zalbide, 1998).
26 La dernière classification de Zuazo (2008) en compte 5 principaux : l'occidental, le central, le navarrais, le navarro-labourdin et le souletin.

Sud et de langue *sérieusement en danger* au Pays-Basque Nord, en se basant sur divers critères. Commençons donc par voir quels sont ces critères et voyons en quoi nous pouvons considérer que le basque est une langue que l'on peut qualifier de minoritaire, et même de minorée, au Pays-Basque Nord (PBN).

I – 1.1. Le basque, langue minorée du Pays-Basque Nord

I - 1.1.1. Extension géographique, taux de locuteurs et statut du basque

La langue basque est une des 7000[27] langues du monde. Elle est parlée sur un territoire dont l'extension géographique est très limitée, et partagée entre deux états[28] (sur une petite partie de chaque territoire). En France, elle est parlée au Pays-Basque Nord, c'est-à-dire sur une partie du département des Pyrénées-Atlantiques, et en Espagne au Pays-Basque Sud, c'est-à-dire sur la Communauté Autonome du Pays-Basque (CAPB) et en Communauté forale de Navarre[29]. En plus de l'extension géographique, un facteur majeur influençant la vitalité d'une langue est son taux de locuteurs[30].

Selon la dernière enquête sociolinguistique à propos de la langue basque (Eusko Jaurlaritza, 2011), se basant sur des entretiens téléphoniques (sous forme de questionnaire) avec un échantillon de population ayant 16 ans et plus, il y aurait 714 000 locuteurs bascophones au Pays-basque (soit autant de locuteurs bilingues basque-français ou basque-espagnol), et 1 102 000 si l'on inclut les bilingues réceptifs (ceux qui comprennent ou lisent bien le basque, mais ne le parlent pas, selon Eusko Jaurlaritza, 2010). Le taux de locuteurs

27 Bien entendu il s'agit là d'une estimation (Lewis *et al.* 2014), il est difficile d'établir un chiffre précis car parfois la limite entre une langue et un dialecte (forme locale de celle-ci) est difficile à établir (Amorrortu, Barreña, Idiazabal, Izagirre, Ortega et Uranga, 2004), et il peut arriver que les interrogés ne considèrent pas comme une langue ce qui l'est aux yeux des enquêteurs (Kremnitz, 2014). De plus, la plupart des langues ne sont pas écrites (Leclerc, 2015a, parle d'environ 200 langues écrites). Une chose est sure en tout cas, c'est que le nombre de langues est beaucoup plus élevé que le nombre officiel d'états existants, et que cette diversité témoigne de la diversité culturelle du monde (Marti *et al,* 2006, p. 9).

28 Elle ne connaît pas tout à fait la même réalité côté français et côté espagnol.

29 Nous pouvons considérer ces deux communautés autonomes d'Espagne comme des états non-souverains, si l'on utilise les termes de Leclerc (2015b).

30 Les langues du monde sont très inégalitaires à ce sujet, la majorité de la population utilise un très faible pourcentage de la diversité des langues existantes (les premières langues de 99 % de la population représentent moins de 20 % de la diversité linguistique totale). 9 langues sont les langues premières de plus de 100 millions de locuteurs (comme le chinois mandarin, l'espagnol, l'anglais) alors que 137 sont les langues premières de moins d'une dizaine de personnes (Lewis et al, 2014). De même, certaines langues (dites internationales) sont utilisées sur plusieurs territoires (notons au passage que dans le monde, la plupart des locuteurs sont bi/plurilingue), alors que d'autres le sont sur un seul (Leclerc, 2015c). L'anglais par exemple est parlé dans plus de 65 pays tandis que le hindi n'est présent qu'en Inde.

bilingues est en moyenne de 27 % (et 14,7 % bilingues réceptifs, les autres sont non-bascophones).

Bien entendu, ces chiffres sont différents selon les secteurs du Pays-Basque : l'enquête parle de 600 000 personnes bilingues dans la CAPB (dans laquelle le basque est co-officiel avec l'espagnol depuis 1979), de 63 000 personnes bilingues en Communauté forale de Navarre (où elle est co-officielle avec l'espagnol sur le tiers nord depuis 1982), et 51 000 personnes bilingues au PBN. Dans cette dernière zone, le basque n'est pas officiel, en effet l'article 2 de la Constitution française de 1958, modifiée en 1992 et stipulant que « *La langue de la République est le français* », fait de celle-ci la seule langue officielle de France[31]. Seule la révision de la constitution de 2008 a ajouté l'article 75-1 mentionnant que « les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France »[32].

Le taux de locuteurs est aussi plus bas au PBN que la moyenne de la totalité du Pays-Basque : 21,4 % sont bilingues, et 9,1 % bilingues réceptifs au PBN.

Leclerc (2015e, 2015f) parle d'un seuil de 100 000 locuteurs pour qu'une langue puisse survivre, et d'une difficulté pour ce faire en dessous du million. L'UNESCO parle d'un seuil de 30 % de locuteurs dans une population donnée pour qu'une langue ne soit pas considérée comme en danger (Jaurégiberry, 2008). La langue basque est donc en danger et en difficulté de survie si nous prenons en compte les scores des locuteurs bilingues. Nous comprenons maintenant en quoi le basque est une langue minoritaire. Cependant, l'extension géographique et le taux de locuteurs ne sont pas les seuls critères influençant la vitalité d'une langue. J'ai évoqué dans le paragraphe précédent la différence de statut dont jouit le basque selon les secteurs. Au PBN par exemple, elle à un statut inférieur au français, nous pouvons donc dire que c'est une langue minorée[33]). Nous parlons en fait ici de l'attitude et de la politique linguistique des institutions à l'égard des langues (autre facteur dont parle l'UNESCO)[34].

31 La loi Toubon (de 1994) ajoute que c'est la langue de l'éducation, du travail et de l'administration (www.legifrance.gouv.fr).

32 Nous pouvons dire que le basque, parlé au Pays-Basque Nord, a un statut de langue nationale en France : l'état en assure la protection et la promotion, en la considérant comme faisant partie du patrimoine national, mais qu'il ne s'engage pas à l'utiliser (Leclerc, 2015d). La présence publique du basque étant légale, nous pouvons parler d'une attitude de tolérance du basque de la part de l'État français (Kremnitz, 2014).

33 En effet une langue minoritaire n'est pas seulement considérée comme telle selon un critère quantitatif (nombre et proportion moindre de locuteurs dans un espace donné, utilisation moindre), le critère socio-politique entre aussi en jeu : statut, prestige moindre, domination d'une autre langue dans les fonctions sociales et de pouvoir (Blanchet, 2005, Coyos, 2010a). Nous parlerons pour cela dans cette thèse de langue minorée dans le cas du basque au PBN.

34 Chaque pays définit le statut des langues présentes sur son territoire. Environ 2 % des langues sont officiellement reconnues *par un État (assurant leur utilisation dans toutes les activités étatiques), sur l'ensemble du territoire ou une partie de celui-ci* (Leclerc, 2016), et La majorité des pays ne reconnaît officiellement qu'une langue (environ 75 % des pays). Les langues non officiellement reconnues ne jouissent

Ajoutons que sur son aire géographique, la langue basque est donc en contact soit avec le français soit avec l'espagnol, deux langues internationales : le français est officiel dans 29 pays (avec environ 76 millions de locuteurs natifs et 87 millions l'utilisant en seconde langue dans le monde[35]) et l'espagnol dans 20 (avec environ 400 millions de locuteurs natifs et 90 millions l'utilisant en langue seconde). Chacune est la seule langue officielle dans la totalité de son état respectif (français en France et espagnol en Espagne), et remplit donc de manière hégémonique toutes les fonctions de communication dans ces états, ce sont deux langues dominantes.

I - 1.1.2. Transmission et usage du basque

Poursuivons en parlant du principal critère déterminant la vitalité d'une langue selon l'UNESCO : la transmission. Celle-ci est un choix conscient des parents, qui décident de transmettre ou non une langue à leurs enfants. Dès le moment où les parents savent plus d'une langue ils doivent faire ce choix, et dans le cas de couples linguistiquement mixtes parfois plus d'une langue peuvent être transmises au sein même du domicile. L'autre lieu de transmission principal d'une langue est l'école, et les parents peuvent choisir de scolariser leur enfant dans la même langue qu'ils utilisent avec lui ou non, pour diverses raisons (nous aurons l'occasion d'y revenir en détails lors des prochains chapitres).

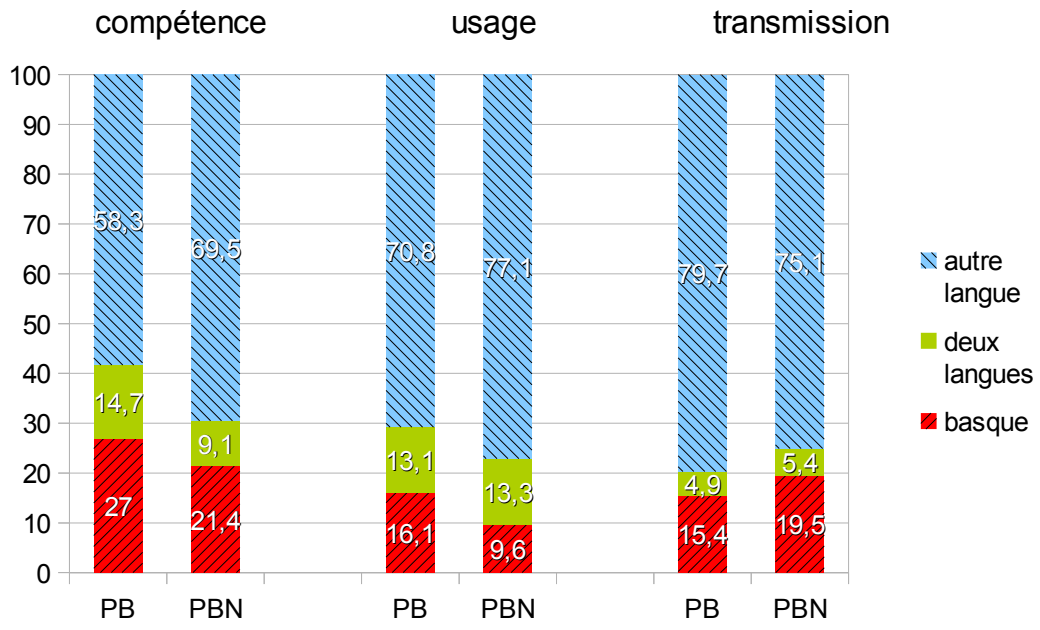
La dernière enquête sociolinguistique du Pays-Basque (Eusko Jaurlaritza, 2011) donne des chiffres concernant la transmission familiale : en moyenne, le basque est la langue première (ou une des langues premières) de 20,3 % de la population du Pays-Basque (PB), et au PBN, ce chiffre est de 24,9 %.

Le tableau suivant rapporte les chiffres de cette enquête concernant la compétence linguistique, l'usage et la transmission familiale de la langue basque au Pays-Basque (moyenne de l'ensemble du territoire) et au Pays-Basque Nord. Nous y voyons bien que la langue basque est une langue minorée.

pas des mêmes droits. Les états adoptent différentes attitudes et pratiques politiques à leur sujet : il peut y avoir un système de promotion, de tolérance, d'ignorance ou même une forme de persécution des langues dominées (Kremnitz, 2014). Ainsi une langue non-officielle peut avoir le statut de langue nationale (voir note 33), le statut juridique différencié, qui offre une protection restreinte dans des domaines précis comme l'enseignement, l'administration, les tribunaux ou les médias, ou encore une déclaration de non-discrimination pour ses locuteurs, qui est une garantie individuelle (Leclerc, 2015d).

35 Source: www.ethnologue.com

Graphique 1. Compétence, utilisation et transmission familiale du basque, moyennes PB et PBN, 2011 (%)



Quelques précisions sont nécessaires pour comprendre ce tableau. Pour ce qui est de la compétence, « basque » se réfère aux bilingues, « deux langues » aux bilingues réceptifs et « autre langue » aux non-bascophones (cette langue étant le français ou l'espagnol). Pour l'usage, « basque » signifie une utilisation intensive de cette langue, « deux langues » une utilisation moindre du basque par rapport aux autres langues, et « autre langue » une non-utilisation du basque (nous parlons d'utilisation dans les domaines sociaux de la maison, des amis et de la communication formelle). Enfin, en ce qui concerne la première langue, soit celle transmise par la famille, la légende ne porte pas à confusion. Nous voyons qu'il y a plus de gens sachant le basque que de gens l'utilisant. Il y a aussi plus de gens le sachant (ou le comprenant) que de gens l'ayant appris chez eux, ce qui signifie que ces gens ont appris la langue à l'école (lors de leur enfance ou plus tard), et que certains d'entre eux l'utilisent (plus ou moins qu'une autre langue).

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les chiffres du PBN diffèrent des moyennes du PB, non seulement en ce qui concerne la compétence linguistique, qui est plus faible (21,4 % de la population est bilingue, 9,1 % bilingue réceptive, les autres étant non-bascophones), mais aussi en terme d'utilisation et de transmission. Dans le cas de l'utilisation du basque, elle est aussi plus faible au PBN qu'en PB : 29,2 % l'utilisent plus ou moins au PB et 22,9 % au

PBN, les autres ne l'utilisant pas du tout[36]). Les chiffres de la transmission par contre observent la tendance inverse, à savoir que plus de gens au PBN ont eu le basque comme première langue (ou comme une des premières langues) : 20,3 % au PB et 24,9 % au PBN. Nous verrons au prochain point que ces chiffres sont des moyennes, et que la réalité est plus complexe lorsque l'on regarde la population par tranche d'âges.

I - 1.1.3. Autres facteurs influençant la vitalité de la langue

Ainsi, la langue basque est une langue minoritaire et minorée au PBN. D'autres facteurs encore que le taux de locuteurs, la transmission et les politiques linguistiques influencent cette réalité. Je veux ici parler de l'attitude des locuteurs[37], du prestige qu'a la langue (ou que les gens lui accordent collectivement ou individuellement[38]), des fonctions qu'elle remplit au sein de la société[39], de sa capacité d'adaptation aux nouvelles technologies et aux nouveaux domaines de communication, ou encore du matériel d'apprentissage de cette langue (et en cette langue). Tous ces facteurs interagissent finalement entre eux, et influencent la situation de la langue.

En ce qui concerne les attitudes des locuteurs, 55 % des gens du PB sont favorables à une promotion du basque (et ce pourcentage a progressé depuis 1991), 28 % ne sont ni pour ni contre, et 17 % sont contre. Au PBN par contre, 39 % sont pour, 40 % ni pour ni contre et 21 % sont contre (et c'est ce dernier chiffre qui a progressé depuis 1991).

Pour ce qui est de la présence du basque dans les différents domaines sociaux, nous pouvons dire au Pays-Basque Nord qu'elle n'est pas limité à la seule sphère privée. Bien entendu les familles ou groupes d'amis peuvent décider de l'utiliser ou non (lorsqu'ils le savent), mais la langue est également présente dans divers domaines sociaux-culturels, tels

36 Une enquête similaire mesurant l'utilisation de la langue basque dans la rue (Soziolinguistika Klusterra, 2011) parle d'une utilisation moyenne du basque à 13,3 % (6,2 % en PBN).

37 Qui peut décider de l'utiliser ou non, en privé ou en public, de la transmettre ou non, d'accepter son assimilation ou de militer en sa faveur, etc, c'est finalement une valeur identitaire ou culturelle qui entre en jeu dans cette attitude.

38 Le prestige d'une langue peut être lié à de multiples facteurs : démographique, géographique, économique, idéologique, politique, etc. Souvent la langue minorée est dénigrée, la langue dominante étant considérée comme une langue plus utile, une langue de promotion sociale et économique, d'ouverture au monde (par les locuteurs de l'une et l'autre langue). Cette notion est très subjective, souvent liée à des jugements de valeur aléatoires ou à des a priori personnels, tels la facilité d'apprentissage, la beauté esthétique, la pureté, la richesse, d'une langue (qui se fondent selon Martinet, 1969, sur les sentiments éprouvés pour le pays utilisant la langue en question, la nature des contacts établis avec ses usagers, l'attrait de la littérature dont elle est le support). La production dans une langue (publications littéraires, scientifiques, utilitaires, journalistiques, etc, cinéma, musique, beaux-arts, diffusion dans les médias et les réseaux sociaux), ou la tradition et la qualité de celle-ci influencent ces jugements.

39 Ces fonctions peuvent être une fonction de travail, une fonction commerciale, éducationnelle, scientifique, familiale, religieuse, etc (Coyos, 2010a ; Leclerc, 2015g)

l'éducation (de la crèche aux études supérieures), les médias (plusieurs radios, télévisions ou journaux du PBN utilisent la langue basque, en intégralité ou en partie), la vie associative, ou l'administration (principalement lorsque des mairies font le choix de son utilisation dans certaines activités ou documents). Mentionnons tout de même que sa présence et son utilisation est faible dans les activités étatiques, ce qui n'est pas le cas en Pays-Basque Sud (dans les zones où elle est co-officielle). Nous pouvons donc clairement parler au PBN de situation de diglossie[40] pour la langue basque, qui cohabite avec le français, dominant, au statut supérieur et occupant plus de sphères sociales qu'elle[41].

I - 1.1.4. Classement du basque selon sa vitalité

Les différents critères et réalités que j'ai évoqués dans ce premier point aboutissent au classement du basque parmi les langues « vulnérables », avec la définition suivante : « *la plupart des enfants parlent la langue, mais elle peut être restreinte à certains domaines (par exemple : la maison)* » (Moseley, 2010), faisant ainsi partie les 2500 langues que l'UNESCO considère comme « en danger » (environ 40 % des langues du monde). Précisons qu'en France (soit au PBN), le basque est considéré comme « sérieusement en danger » : « *la langue est parlée par les grands-parents ; alors que la génération des parents peut la comprendre, ils ne la parlent pas entre eux ou avec les enfants* »[42], autrement dit, il y a peu de transmission familiale.

Selon le classement d'*Ethnologue* (Lewis *et al.* 2014), la langue basque est « en développement » au PBN. Il s'agit là du 6e échelon d'une classification des langues comportant 13 niveaux[43]. Les langues en situations moins précaires sont les langues qualifiées d'« internationales », puis de « nationales », viennent ensuite les langues « provinciales »

40 *« Rapport de domination entre deux langues ou deux variétés de langues étant en situation de contact linguistique : ces langues ou variétés de langues sont utilisées pour des fonctions différentes : l'une pour les fonctions formelles (administration, éducation, médias) et l'autre pour les fonctions informelles (famille, relations amicales) »* (Eusko Jaurlaritza, 2010).

41 Finalement, la normalisation, la diffusion, l'enseignement, la recherche liée à la langue basque sont surtout promus ou maintenus par des associations et institutions, comme l'Institut Culturel Basque (chargé de soutenir la culture d'expression basque), l'Office Publique de la Langue Basque (OPLB, créée pour mener une politique linguistique publique en faveur du basque), l'association *AEK* (en charge de l'enseignement du basque aux adultes), le centre pédagogique *IKAS*, le centre de loisirs *Udaleku*, les écoles de *bertsolari* (improvisation en langue basque), l'unité mixte de recherche IKER (centrée sur l'étude de la langue et les textes basques), et la liste n'est pas exhaustive, loin de là.

42 Ce classement des langues en danger se base sur les travaux de P. Austin (2008) ; Brenzinger (2007) ; Grenoble et Whaley (2006) ; Lewis (2009) et Moseley (2007) et comporte cinq degrés de classement : langues vulnérables, en danger, sérieusement en danger, en situation critique ou éteintes.

43 Cette classification se base sur les travaux de Lewis et Simons (2010) et sur leur échelle de classification des langues selon la perturbation de leur transmission intergénérationnelle (*Expanded Graded Intergenerational Disruption* Scale), ainsi que sur la classification de Fishman (1991), selon les domaines d'utilisation de la langue et sur l'âge des locuteurs.

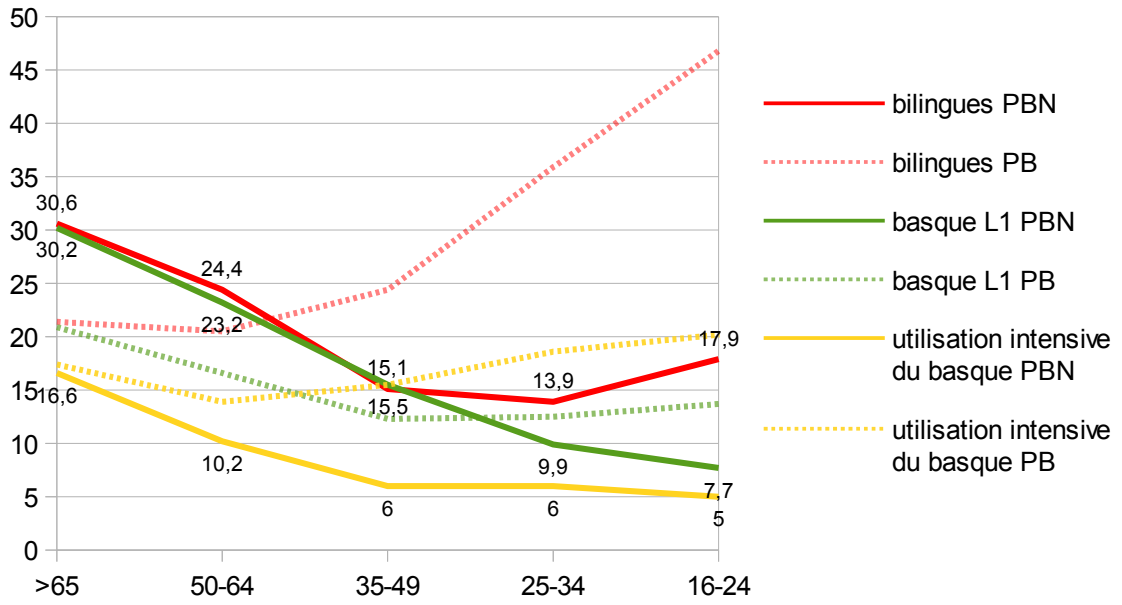
(dont fait partie le basque en Pays-Basque Sud), et ainsi de suite, jusqu'aux langues « inactives », puis « éteintes ».

Ainsi la langue basque est une langue minorée et en situation de diglossie au PBN, mais c'est principalement de sa transmission dont je vais parler au prochain point, car elle est devenue majoritairement scolaire, et c'est là le point qui nous intéresse précisément dans cette thèse.

I - 1.2. Une transmission devenue majoritairement scolaire

Si nous nous penchons de plus près sur les chiffres de la Ve enquête que nous avons déjà rapportés (compétence utilisation et transmission du basque), nous remarquerons un fait impossible à déceler au regard des seules moyennes. En effet aujourd'hui, la transmission de la langue est en majeure partie assurée par l'école, et ce au PBN comme dans l'ensemble du PB[44]. Il faut examiner les données par tranche d'âges (et leur évolution depuis les dernières enquêtes) pour remarquer cela.

Graphique 2. Compétence, utilisation et transmission familiale du basque selon l'âge, PBN (et PB), 2011 (%)[45]



44 Même dans la CAPB, la langue basque est la L2 de la grande majorité des élèves suivant un enseignement en basque (Idiazabal, 2016).

45 Les pourcentages des bilingues réceptifs, des gens ayant eu les deux langues par transmission familiale et des gens utilisant moins le basque que le français ne sont pas compris dans les pourcentages des bilingues, basque L1 et utilisation intensive du basque.

Nous avons vu que la compétence en langue basque est plus faible au PBN que la moyenne du PB, c'est aussi la zone dans laquelle cette compétence a baissé depuis les dernières décennies (depuis 1996, alors qu'elle est restée stable en Navarre et qu'elle a bien augmenté dans la Communauté Autonome Basque). Si on analyse cette compétence par tranches d'âges, nous remarquons une autre différence : alors que dans l'ensemble du PB le maximum de compétences se trouvent chez les jeunes, le phénomène est quasi-inverse au PBN : les plus de 50 ans ont le plus de compétence, et les 25/50 ans le moins (et la compétence semble de nouveau à la hausse pour la tranche d'âge 16/24 ans). En ce qui concerne l'évolution par tranche d'âge de la compétence en basque, les données du PBN suivent la tendance moyenne du PB, à savoir que les chiffres ont progressé dans les classes d'âges inférieures[46], et qu'ils ont régressé dans les tranches supérieures. Il semble donc que la tendance s'inverse et que les jeunes apprennent de plus en plus la langue basque, même au Pays-Basque Nord.

En regardant les chiffres de la transmission, nous avons dit qu'il y avait moins de gens ayant eu le basque comme L1 que de gens le sachant, ce qui prouve que certaines personnes apprennent la langue en dehors de la famille (c'est-à-dire à l'école)[47]. Si nous regardons l'évolution du chiffre de la transmission du basque, il a en moyenne diminué depuis 1991, dans l'ensemble du PB y compris au PBN. Cela signifie que de plus en plus de gens apprennent le basque par transmission scolaire au niveau du PB, étant donné que les chiffres de la compétence ont augmenté. Cette hypothèse est confirmée en regardant la compétence et la transmission par tranche d'âge : il apparaît clairement au niveau du PB que plus les gens sont jeunes et plus la compétence en basque qu'ils ont n'est pas liée au fait que ce soit leur L1. Au PBN la même tendance se dessine mais seulement pour les deux tranches d'âges les plus jeunes. En effet chez les plus de 35 ans, il y a une même proportion de gens ayant eu le basque L1 et de gens le sachant (et plus la tranche d'âge est élevée et plus cette compétence est haute). Chez les moins de 35 ans en revanche, nous voyons apparaître l'influence de la transmission scolaire (il y a plus de gens sachant le basque que de gens l'ayant eu pour L1), et plus les tranches d'âges sont jeunes et plus cette transmission se fait sentir. Ajoutons que le pourcentage de gens ayant eu le basque comme L1 chez les 16/24 ans est très faible (7,7 %), la majorité de la transmission s'est donc faite par le biais de l'école pour eux (17,9 % étant bilingues).

46 Passant de 13,6 % à 13,9 % chez les 25/34 ans mais surtout de 11,3 % à 17,6 % chez les 16/24 ans.

47 Dans le cas d'enfant ayant les deux parents bilingues, la Ve enquête sociolinguistique (Eusko Jaurlaritza, 2011) parle de 68 % à qui on transmet seulement le basque à domicile (75 % en moyenne au PB) et 12,2 % à qui on transmet les deux langues (10 % au PB), et dans le cas d'un seul parent bilingue 15,3 % des couples transmettent les deux langues (27 % au PB), et les autres seulement le français.

Et ce fait est corroboré lorsque l'on regarde le pourcentage du profil de nouveaux-bascophones (qui ont donc appris le basque hors de leur famille) chez les bilingues : il y a en PBN 13,1 % de nouveaux bascophones (34,9 % dans l'ensemble du PB), et leur score a augmenté depuis 1996, où ils ne représentaient que 3,9 % des bilingues (13,6 % en 1991 au PB). De plus, si l'on regarde ces chiffres par tranche d'âges, on remarque que les pourcentages de ces nouveaux bascophones sont bien plus élevés chez les plus jeunes au PBN : 38,5 % des 16/24 ans sont des nouveaux bascophones, face à seulement 2,6 % chez les plus de 65 ans (la tendance est la même dans l'ensemble du PB).

L'école a donc pris une place de premier ordre dans la transmission du basque, disons même une place majeure pour les nouvelles générations du PBN. Il serait intéressant de voir si ces tendances du PBN se confirme aussi chez les moins de 16 ans, tranche d'âge dans laquelle nous avons effectué notre étude de cas, ceci est probable.

Enfin, si nous jetons un coup d'œil à l'utilisation du basque, nous savons qu'il y a plus de personnes sachant le basque que de personnes l'utilisant intensément. Cependant, l'écart entre les deux est plus marqué dans les tranches d'âges les plus jeunes : au PBN, même si 17,9 % des 16/24 ans savent le basque, seul 5 % l'utilisent intensément (20,2 % l'utilisant pour 46,8 % le sachant en moyenne au PB). Au PBN, les scores de l'utilisation sont moindres par rapport à ceux de la compétence mais aussi par rapport à ceux de la transmission (ce n'est pas le cas pour les jeunes générations à l'échelle du PB, où les scores sont intermédiaires), et plus les locuteurs sont jeunes et moins ils utilisent la langue (en regardant les chiffres moyens du PB, le degré d'utilisation est semblable à tous les âges). Cependant, c'est seulement dans les deux groupes les plus jeunes que l'utilisation a progressé depuis 1996 (passant de 4,5 % à 6,0 % chez les 25/34 ans et de 1,3 % à 5,0 % chez les 16/24 ans).

En fin de compte, il semblerait que les données en ce qui concerne le basque au PBN prennent petit à petit la tendance des données moyennes du PB : la transmission aux jeunes générations est principalement une transmission scolaire, et l'utilisation semble augmenter, même si cela reste le point faible de la langue, notamment au PBN. Les gens n'ont, en général, pas l'habitude d'utiliser la langue basque dans les différentes sphères sociales, ce qui nous amène à confirmer que la langue est en situation de diglossie par rapport au français.

Pour conclure ce point, nous pouvons dire que la société du Pays-Basque Nord est

bilingue[48], mais que la langue basque, n'étant pas reconnue officielle, n'a aucune garantie d'être présente dans toutes les fonctions gérées par les institutions. Elle est donc minoritaire et en situation de diglossie (minorée) par rapport au français, dominant, qui a tendance à l'assimiler.

Nous avons vu que la situation au PBN n'est pas tout à fait la même que dans l'ensemble du PB. En fait, la langue basque connaît une situation inédite, comme le souligne Amonarriz (2015) : pour la première fois, il n'y a pas de monolingue basque (tous les bascophones savent soit l'espagnol soit le français), la plupart des jeunes sont alphabétisés en basque (qui est le plus souvent leur L2 lorsqu'ils le sont), un code commun de langue est établi, les jeunes ont moins de lien avec seulement leur dialecte (ou n'ont pas de dialecte) et ils sont plus à l'aise en utilisant l'autre langue (dominante), une attitude favorable envers la langue basque est majoritaire. Pour la première fois aussi les données des enquêtes linguistiques concernant le Pays-Basque Nord et le Pays-Basque Sud sont si différentes (au PBN la langue basque est encore sur le déclin).

Par conséquent, un changement de phase s'opère, et la diminution (voire la disparition) de la transmission familiale du basque semble se rééquilibrer par le biais de l'école, qui prend le relais de la transmission pour la plupart des enfants, du moins dans les écoles qui proposent un enseignement bilingue, car le cas n'est pas généralisé. Il est donc important de voir ce qui se passe au sein de ces filières bilingues au PBN, comment l'école assure-t-elle, dans un tel contexte sociolinguistique, la transmission du basque et du français. Il s'agit là de la question de départ de cette thèse.

Pour comprendre comment ces filières sont organisées, nous allons maintenant nous pencher sur leur situation au PBN, afin d'avoir une compréhension globale du contexte dans lequel sont scolarisés les élèves bilingues.

I – 2. Enseignement du basque et en basque dans le système scolaire français

L'enseignement bilingue (basque-français) a aujourd'hui plus de quarante ans d'expérience. Nous verrons quelle place il occupe dans l'enseignement, et principalement dans celui des langues en France, et sous quelles définitions il doit être compris. Nous verrons

48 Leclerc (2015h) parle d'un seuil de compétence linguistique de 10 % en une autre langue pour considérer que la société en question est bilingue, et ce seuil est en moyenne atteint pour le basque au PBN.

quels en sont les origines et les principes, en mettant un accent particulier sur l'enseignement en langue basque, système éducatif dont la langue d'instruction est une langue minoritaire, dans lequel nous avons centré nos recherches. Nous verrons quelle a été son évolution et quelle est sa situation actuelle.

Nous comprendrons ainsi la réalité et le cadre pédagogique dans lesquels sont les élèves dont nous avons analysé les deux langues, quel est le fonctionnement et la particularité de cet enseignement au Pays-Basque Nord, dans le contexte actuel de la langue basque que nous venons de détailler.

Définissons dans un premier temps ce que nous appelons « enseignement bilingue ».

I - 2.1. Modèles et principes d'enseignement bilingue

Un enseignement peut être qualifié de bilingue s'il s'agit d'un système dans lequel l'instruction est donnée, simultanément ou consécutivement (et dans des proportions variables), en deux langues (Hamers et Blanc, 1989). Ajoutons à cette définition que le but d'un tel enseignement est de faire en sorte que les élèves aient des compétences bilingues, soit des compétences en deux langues (Idiazabal et Dolz, 2013).

La plupart du temps l'une des deux langues est la langue première de l'élève (et aussi la langue officielle principale du pays), et l'autre est une langue étrangère, ou régionale[49]. L'exemple type de ce genre d'enseignement est un élève dont la langue maternelle est celle du pays où il réside, et à qui l'on enseigne, par exemple la biologie et l'histoire en langue étrangère (TEL2L, 2015).

Une notion essentielle est donc celle de l'enseignement de disciplines non linguistiques en une autre langue : *« Il y a explicitement enseignement bilingue lorsque les deux langues en présence sont véhiculaires, c'est-a-dire lorsqu'elles servent toutes les deux à apprendre des savoirs autres que linguistiques* (S. Topouzkhanian, 2002) *»*. « Enseigner une langue » et « enseigner une matière en cette langue » est donc différent, et nous parlerons d'enseignement bilingue dans le second cas. Dans un enseignement bilingue donc, tout ou une partie de l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines se fait dans une langue qui n'est pas la langue maternelle de la majorité des élèves[50].

49 Il peut aussi arriver que l'élève ait une autre langue première que les deux langues utilisées dans l'école bilingue.

50 Bien entendu certains élèves peuvent avoir deux langues premières, qui peuvent être les deux langues utilisées par l'école bilingue (Meisel, 2001).

I – 2.1.1. Les différents modèles d'enseignement bilingues

Il existe plusieurs modèles d'enseignement ne se faisant pas dans la langue première (L1)[51] des élèves, tout comme il y a plusieurs manières d'apprendre une autre langue que la L1 à l'école. Ces modèles diffèrent par leurs objectifs, les volumes horaires des langues d'enseignement, les caractéristiques des élèves et des professeurs, etc. Dans le cas où une des langues impliquées est minoritaire ou minorée, il y a une différence fondamentale entre « *les classes qui ont pour but de favoriser le bilinguisme et les classes qui incluent des enfants bilingues, mais où le bilinguisme n'est pas encouragé par le programme d'études* » (Baker, 1996, p. 173).

Énumérons ces modèles d'enseignement incluant une langue dominante et une langue minoritaire[52], en prenant comme critère l'objectif qu'ils ont quant à l'acquisition des deux langues. De nombreux travaux y font référence : Idiazabal et Dolz (2013) ; Idiazabal, Manterola et Diaz de Gereñu (2015) (eux-mêmes citant les travaux de Baker (1993), Benson (2009)) ; Manterola et Berasategi (2011) ; Roberts (1995).

Les premiers modèles n'ont pas pour objectif le bilinguisme des élèves, ils cherchent le développement et la maîtrise d'une seule langue (la langue dominante du pays, la langue officielle de scolarisation). Ils cherchent à faciliter la transition entre la langue de minorité et la langue dominante (en plus d'enseigner les connaissances académiques, bien entendu) :

- Modèle de submersion linguistique : l'élève n'est pas scolarisé dans sa langue et culture première, mais en une seconde langue (L2), langue dominante dans le pays ou la zone en question. La L1 de l'élève n'est pas prise en compte à l'école (souvent le professeur ne la sait pas), le bilinguisme L1/L2 de l'élève n'a pas de prestige et n'est pas l'objectif. Ce modèle développe la L2 en question mais pas du tout la L1, le but est que la L2 remplace celle-ci, qu'elle devienne L1 et langue unique de l'élève. Ce modèle et son but sont donc monolingues (Almgren et Idiazabal, 2016).
- Modèle de transition linguistique : l'élève n'est pas scolarisé dans sa langue et culture premières (mais en une L2, langue dominante dans le pays ou la zone en question), et cette L1 n'est prise en compte qu'au début de l'enseignement, le temps de faire la transition en L2, le but étant d'enseigner cette dernière à l'élève afin celui-ci n'utilise

51 J'utiliserai dorénavant cette dénomination plutôt que celle de langue maternelle.

52 Je ne développerai pas de description concernant les modèles d'enseignement de (et en) langues étrangères, ou les modèles d'enseignement intégrés des langues, qui ont aussi pour but de développer des compétences linguistiques en plus d'une langue (car ce n'est pas le sujet de cette recherche).

qu'elle par la suite. À l'école, le bilinguisme L1/L2 de l'élève n'a pas de prestige. Le but de ce modèle est de développer la L2 en question mais pas du tout la L1 de l'élève, de faire passer l'enfant de sa langue maternelle minoritaire à la langue dominante majoritaire (et l'enfant, perd sa L1 ou ne la développe jamais totalement), c'est un modèle plutôt monolingue en fin de compte (souvent utilisé dans le cas des migrants où des indigènes).

- Les approches de type *« éveil aux langues »* ont une approche différente : les activités d'enseignement mobilisent plus d'une variété linguistique et culturelle (principalement par approches comparatives et simultanées). Les objectifs sont de sensibiliser et de développer des attitudes favorables envers la diversité linguistique, envers des locuteurs de langues variées (y compris se trouvant au sein de la classe), de développer des capacités métalinguistiques à travers des activités de comparaisons des langues. Ces approches sont donc loin d'être identiques aux deux modèles précédemment listés, néanmoins l'objectif n'est pas d'apprendre aux élèves une autre langue que la langue officielle de scolarisation (Idiazabal *et al*, 2015).

Ensuite viennent les modèles visant à rendre les élèves bilingues[53] à l'issue de leur scolarité, en plus d'enseigner les connaissances académiques. La L2 est vu comme une plus-value et non comme remplaçante de la L1.

- Modèle de maintien (ou d'entretien) linguistique : le but est d'enseigner à l'élève une L2 (dominante) mais aussi de maintenir et de le faire progresser dans sa L1 (le bilinguisme a du prestige, c'est l'objectif). La L2 est enseignée comme matière ou comme langue d'enseignement. Ces programmes tendent à développer la L1 minoritaire de l'enfant (souvent dans des endroits ou cette langue à encore de la vitalité) et favorisent aussi l'apprentissage de la L2 dominante. Souvent ce maintien ne se fait qu'en enseignement primaire par faute de moyens et d'enseignants.
- Modèle d'enrichissement linguistique (ou de double immersion) : les élèves ayant comme L1 soit la langue minoritaire soit la majoritaire sont scolarisés ensemble, et les deux langues sont utilisées (dans des proportions différentes selon les cas). Le but est que chacun développe une seconde langue et devienne bilingue (le bilinguisme a du prestige, c'est le but). Cette configuration n'arrive pas souvent, car la communauté

53 Bilingue dans le sens ou ils acquièrent une capacité d'usage pratique des deux langues (compréhension et production de genres textuels précis adaptés à divers contextes communicationnels), pour pouvoir faire face à des enjeux sociaux (Idiazabal et Manterola, 2009), autrement dit, une attitude favorable envers les langues ne suffit pas à être bi/plurilingue (Idiazabal, Manterola eta Diaz de Gereñu, 2015).

linguistique parlant la langue dominante a souvent peu d'intérêt pour la langue minoritaire.

- Modèle d'immersion linguistique : la langue minoritaire est la langue d'instruction (L2 donc), mais la L1 de l'élève, dominante, est aussi valorisée, elle est respectée et maintenue. Le but est d'apprendre la L2, mais aussi de se perfectionner en sa L1, de devenir un locuteur bilingue (tous les enseignants le sont, ce qui sécurise les élèves). Ici encore, le bilinguisme a du prestige et c'est le but recherché.

Étant donné que notre recherche se déroule dans des écoles immersives, je vais rapidement aborder l'aspect historique de ce modèle d'enseignement au prochain point.

I - 2.1.2. Origine et développement des modèles immersifs

Toutes ces pratiques d'enseignement bilingue dont nous venons de parler ne sont pas si récentes. Même si au sein des états l'enseignement monolingue en langue officielle et dominante a longtemps été (et est encore souvent) la règle générale, différents enseignements incluant deux langues (dont les langues minorées) existaient déjà dans les années 1960. Ces enseignements respectaient le principe de continuité linguistique entre la famille et l'école (principes développés au début du 20e), appuyé par l'UNESCO, déclarant en 1954 que la langue maternelle devait être la langue de l'apprentissage scolaire, indépendamment des langues officielles en vigueur (Idiazabal *et al.* 2015).

Ainsi, au Pays-Basque Sud par exemple, existait un enseignement en espagnol (avec possibilité d'une option d'initiation à la langue basque), un enseignement utilisant les deux langues en alternance (avec plus d'heures en espagnol pour ceux qui parlaient plus en espagnol chez eux et vice versa pour les autres), et enfin un enseignement en basque[54]. Mais ce principe avait une limite, car finalement, les enfants n'ayant pas le basque comme L1 ne pouvaient jamais l'apprendre. Des parents non bascophones commencèrent donc à scolariser leurs enfants dans des écoles l'utilisant en tant que langue d'instruction, afin de préserver la transmission de la langue, qu'eux ne pouvaient assurer. Ce fut le début du principe d'immersion linguistique en basque tel que nous le connaissons aujourd'hui (en tant que modèle d'enseignement immersif), qui se normalisa avec le temps.

54 Qui n'était pas pensé comme une immersion au départ, c'était un enseignement réservé aux bascophones, l'idée étant de scolariser les enfants dans leur(s) langue(s) de domicile, le temps qu'ils apprennent aussi parallèlement la langue dominante/officielle.

Ce modèle immersif est surtout connu comme programme d'immersion canadien. En effet, en 1965, des parents anglophones de St Lambert (Montréal) expérimentèrent l'éducation de leurs enfants en français (soit une immersion précoce et totale), pour répondre à la ségrégation linguistique qui séparaient canadiens, français et anglais[55]. Le but était de rendre ces enfants bilingues (tout en atteignant un niveau normal dans toutes les matières d'enseignement), et possesseurs des deux cultures. Les pratiques montrèrent que l'association langue primaire – langue d'apprentissage n'était pas forcément nécessaire pour garantir le succès scolaire (Genesee, 2006 ; Lambert et Tucker, 1972 ; cités dans Idiazabal *et al.* 2015).

De plus, ces écoles immersives apportaient la maîtrise de deux langues (qui s'obtenait rarement en suivant les modèles traditionnels). Bientôt, la réussite et la réputation de cette expérience fit développer ce modèle à travers le monde, y compris en Europe (bien que le nombre d'écoles soit encore aujourd'hui très limité), où le même succès s'obtint, y compris avec des modèles d'immersion en langues minoritaires, obtenant un bilinguisme espagnol-catalan ou espagnol-basque, comme nous l'avons commenté ci-dessus (Idiazabal *et al*. 2015). Le modèle devint donc aussi celui tendant à maintenir la langue et la culture locale, et minoritaire, élargissant le champ des possibles du modèle canadien, dans lequel la langue source et la langue cible sont deux langues internationales)[56].

Au Pays-Basque Sud, 3 modèles d'apprentissages devinrent officiels et publics en 1982, après la co-officialisation de la langue basque dans les communautés autonomes (en 1979 dans la Communauté Autonome du Pays-Basque et 1982 en Navarre) (Almgren et Idiazabal, 2016) : le modèle A (l'espagnol est la langue d'instruction et le basque est introduit en tant que matière scolaire), le modèle B (les deux langues sont langues d'instruction, c'est une sorte de modèle de double-immersion), et le modèle D (le basque devient langue d'instruction et l'espagnol est introduit comme matière scolaire)[57].

Ces modèles existent toujours. Au Pays-Basque Nord par exemple, les deux modèles d'enseignement bilingue existants sont un modèle à parité horaire (sorte de modèle B, de

55 Petit (2001) mentionne aussi des premières initiatives d'échanges d'institutrices en 1951 et 1953 (entre des écoles maternelles de France et des États-Unis), pour exploiter les capacités des jeunes enfants en les mettant en contact avec des locuteurs natifs. Ces initiatives, qui se multiplièrent par la suite, furent les prémisses de l'enseignement immersif tel qu'on le connaît aujourd'hui.

56 Il est important de remarquer que les termes L1 et L2 ne reflètent pas toujours la même réalité. Lorsque la L1 est une langue minoritaire on ne peut pas parler de L2 au sens strict du terme (par exemple pour l'anglais au Canada ou aux États-Unis, le français en France, l'espagnol en Espagne ne sont jamais pour les élèves des L2 tel que le définirait le manuel d'acquisition des langues secondes ou étrangères), leur présence étant généralisée à tous les niveaux sociaux (Almgren et Idiazabal, 2016).

57 En Navarre il existe aussi un modèle G (enseignement entièrement réalisé en espagnol, sans aucune présence du basque, Almgren et Idiazabal, 2016), près de 40 % des élèves le suivent.

double immersion) et un modèle d'enseignement en basque (modèle D), qui est donc un modèle immersif lorsque les élèves ont pour L1 la langue dominante[58].

Nous l'avons déjà commenté, les expériences d'immersion se sont avérées positives, comme au Québec, et cette méthode se révèle être particulièrement efficace, pas seulement au moment d'apprendre deux langues de fort rayonnement et de prestige, mais aussi pour transmettre une langue minoritaire qui est en contact avec une langue dominante (Almgren et Idiazabal, 2016). En effet, si le bilinguisme (ou / et le plurilinguisme) est bénéfique pour des locuteurs de langues dominantes, il l'est aussi dans le cas de langues minoritaires[59].

De ces expériences est donc née la méthode d'enseignement immersive (et celle de la double immersion), avec la définition que nous lui donnons aujourd'hui. Avant de voir quels sont les différents modèles d'enseignement des langues existants en France, nous nous pencherons sur les spécificités et la pédagogie particulière que requiert un tel enseignement.

I - 2.1.3. Particularité des enseignements bilingues

Nous savons qu'un enseignement bilingue consiste à enseigner des matières non-linguistiques, en plus d'une langue, et qu'il vise à rendre les élèves bilingues. La spécificité fondamentale est cette notion d'enseignement d'une matière non-linguistique en une langue qui n'est pas la L1 de l'élève[60]. Ainsi l'apprentissage de la langue est accompagné de l'apprentissage de contenus disciplinaires (liés à d'autres matières que la langue en elle-même), les deux sont intégrés, l'approche pédagogique est double : la langue est un objet de connaissance mais aussi un instrument d'apprentissage (Idiazabal, 2016 ; Ortega & Anakabe, 2015). Un tel enseignement se différencie grandement d'un cours de langue.

Dans un cours de langue en effet, les principales pratiques visent à faire acquérir des compétences de communication (demander, donner un renseignement), mais dans un enseignement bilingue les actes de paroles nécessaires ont des fonctions plus variées (en

58 Dans le cas contraire, où les élèves ont la langue minoritaire en L1, il s'agit d'un enseignement en cette langue, mais étant donné que le basque est une langue minoritaire, certains parlent de modèle immersif au sens large du terme, d'autre de modèle de maintien (Idiazabal et Dolz, 2013), nous y reviendrons en fin de chapitre (voir point I - 2.3.3.).

59 Il est important de distinguer le caractère dominant/minoritaire des langues premières au moment de mettre en place des modèles d'enseignement bi/plurilingue, cela n'engendrera pas les mêmes effets, ne mobilisera pas les mêmes stratégies d'apprentissage de l'une et l'autre langue (dans le cas de la langue dominante il y a une infinité de ressources pour son apprentissage en dehors de l'école), selon Idiazabal et Dolz (2013). La mise en place d'un enseignement incorporant une langue minoritaire nécessite une mise en place et des exigences complexes, en plus de conditions socio-culturelles et politiques précises (Idiazabal *et al. 2015*).

60 Cette pédagogie est appelée EMILE en français : E*nseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère* (Emilangues, 2012). Ajoutons que cette langue peut être une langue régionale.

géographie, chimie par exemple sont souvent sollicitées des capacités de description, classification, explication, discussion, analyse, rapport et évaluation, etc). La classe bilingue n'est pas essentiellement une classe de langue, la justesse grammaticale de la langue d'instruction n'est pas le seul aspect recherché. Les professeurs ont une autre approche : ils font d'abord une classe d'histoire, de mathématiques, ainsi le message, ou le contenu, sont aussi importants voire plus que la justesse grammaticale (TEL2L, 2015). En d'autres termes, l'approche de la langue est particulière, car elle va au-delà de l'apprentissage linguistique strict : il ne s'agit pas d'apprendre dans un premier temps les processus et codes de la langue pour ensuite les appliquer, ici l'apprentissage et l'usage sont liés, ils sont simultanés, le code s'apprend en utilisant la langue, en situation et en contextes de communication réels[61].

D'autre part, les erreurs de langue seront plus tolérées lors d'un enseignement d'une discipline non-linguistique en L2 que dans une classe de langue L2. L'élève se référera à sa L1, et commettra quelques erreurs dans la langue cible (par transfert de phénomènes linguistiques). Ceci fait partie du processus normal d'apprentissage d'une langue. Les erreurs de l'élève ne sont pas vues comme un échec (ce qui serait le cas lors d'un enseignement submersif par exemple) mais comme un processus d'apprentissage, et leur traitement ne sera pas systématique, afin de ne pas bloquer l'élève dans sa communication avec un comportement hypercorrectif (Baker, 1993)[62].

Les contenus des enseignements bilingues sont organisés de telle sorte que les élèves apprennent la langue de scolarité d'une manière se rapprochant de l'apprentissage de la L1 selon Baker (1993), soit de manière assez inconsciente (surtout dans le cadre d'un enseignement bilingue précoce).

En ce sens, le fait que le professeur soit bilingue est primordial, et ceci est une autre spécificité des classes bilingues. Les professeurs de L2 savent aussi en principe la L1 de l'élève, qu'ils valorisent et respectent autant que la L2 d'enseignement. Ils deviennent les référents L2 des élèves. L'instructeur sait que l'élève ne maîtrise pas si bien la langue d'instruction. En effet, et surtout au début de l'enseignement, les élèves comprennent le sens général de ce que le professeur dit (ce n'est souvent pas une compréhension mot-à-mot). Ils se basent aussi sur tous les éléments non-linguistiques : rituels et routines, gestes, espaces

61 C'est l'idée du « *learn as you use and use as you learn* » (Pérez-Esteve et Roig-Estruch, 2004 ; cité par Idiazabal, 2016).

62 Petit (2001) distingue trois phases dans le traitement de ces déviances acquisitionnelles : dans un premier temps le professeur les acceptera (tout en utilisant les bonnes formes de son côté). Ensuite l'enseignant reprendra discrètement les énoncés déviants (pour ne pas que ceux-ci s'installent définitivement), puis pour finir viendra la phase de corrections (des corrections non agressives ou excédées, mais nettes et claires), dont l'idéal est l'autocorrection de l'élève (déclenchée ou non par le professeur, et qui peut aussi être aidée par un autre élève).

spécifiques, regards, réactions des autres élèves, etc (Manterola, 2010 ; Weber, 1991), et font leurs premières interventions par imitation (des autres élèves, du formateur). L'enseignant prend en considération le fait que la langue d'enseignement n'est pas la L1 de l'élève, et une pédagogie d'enseignement multilingue adaptée se mettra en place, de manière transitoire : il utilisera un langage simplifié, la surarticulation, la surintonation et la suraccentuation, un rythme et un débit adapté, la répétition, les signes et les aides visuelles, la traduction (il acceptera l'intervention dans l'autre langue si nécessaire), donnera plus de détails, plus d'exemple etc, s'assurera que l'élève a compris le message par des questions, et expliquera de plusieurs manières différentes si nécessaire, corrigera si besoin (Garro, Larrañaga et Sainz, 2015 ; Baker, 1993 ; Zabaleta, 1994)[63]. Cette « négociation du sens » (Manterola, 2010) contribue à la bonne compréhension et au fait que chaque élève intègre bien les notions d'enseignement.

Le changement de code linguistique peut être aussi utilisé comme recours (passage de la langue d'enseignement à celle des élèves lorsque la première est source de blocage). Cette alternance s'avère être une stratégie utile notamment pour aider l'apprentissage d'une terminologie spécifique (TEL2L, 2015). L'élève, quant à lui, verra qu'il n'est pas sanctionné s'il ne sait pas dire quelque chose dans la langue d'enseignement, et qu'il peut si nécessaire utiliser sa langue maternelle, car celle-ci est comprise et respectée. Cela lui donnera confiance, il ne se sentira pas intimidé, et il tentera de plus en plus d'utiliser la langue d'enseignement, quitte à faire des erreurs, et c'est ainsi qu'il l'apprendra (Hagège, 2013).

Nous voyons donc que les stratégies d'enseignement (et donc les formations des professeurs) sont spécifiques en modèle bilingue. Spécifiques et même inverses des stratégies utilisées dans des modèles de submersion par exemple (bien que dans les deux cas l'élève ne soit pas scolarisé dans sa L1). L'enseignement bilingue a donc des stratégies propres, dans le but de développer une L2 chez les élèves, mais aussi de perfectionner leur usage de la L1, comme nous l'avons commenté précédemment.

Au sein des enseignements visant à rendre les élèves bilingues ou plurilingues, plusieurs paramètres entrent en compte, rendant le modèle plus proche de la double immersion, de l'immersion ou du maintien. Parmi ces paramètres se trouvent (Baker, 1993) :

63 Ceci n'arrive pas forcément lorsque la langue d'enseignement utilisée est aussi la langue première (et parfois unique) de l'enfant, car dans ces cas là les choses sont plus souvent supposées comprises, et l'assimilation est moins contrôlée (Idiazabal, 2011).

- L'âge de scolarisation : l'élève peut commencer à suivre des cours en une L2 dès l'école maternelle, à partir de l'école primaire, ou plus tard.
- La durée d'exposition à la langue d'enseignement : la totalité des contenus d'enseignement est dispensée en langue 2, ou seulement une partie (par exemple la moitié des enseignements se font en langue régionale et l'autre en français dans les écoles primaires bilingues à parité horaire de France).
- Le statut de cette langue d'enseignement : si la langue a du prestige, qu'elle est socialement présente et respectée, elle sera plus facilement assimilée (d'où le cas particulier des langues minorées).
- Du degré d'utilisation de la langue en dehors de l'école (ainsi qu'en dehors des cours, lors des temps périscolaires) : cette utilisation peut être infime dans le cas d'une langue minoritaire.

Maintenant que nous avons vu les principes et les origines des différents modèles d'enseignement bilingue, penchons-nous sur leur situation dans le système scolaire français, nous verrons ainsi quel est le contexte dans lequel s'inscrit l'enseignement de discipline non-linguistique en langue basque.

I - 2.2. Enseignements bilingues en France

Le système scolaire français comprend plusieurs modèles d'enseignement des langues. Je vais commencer par présenter les grandes lignes de l'organisation scolaire de France et nous verrons comment s'intègre l'enseignement des langues et en langue à ce système.

I – 2.2.1. Le système scolaire français et l'enseignement des langues

I - 2.2.1.1. Le système scolaire français

D'après la loi française, l'instruction des enfants est obligatoire de 6 à 15 ans, depuis 1882. À partir de 2 ans, les enfants peuvent être scolarisés : ils seront en écoles appelées *école maternelle* entre 2 et 6 ans, ensuite en *école élémentaire* ou *école primaire*, jusqu'à 11 ans. L'école maternelle et l'école élémentaire constituent le *premier degré* de l'enseignement[64]. À

64 En école maternelle se déroule le cycle 1 (des premiers apprentissages) dans les classes de toute petite section (2/3 ans), petite section (3/4 ans), moyenne section (4/5 ans) et grande section (5/6 ans). En école élémentaire

partir de 11 ans, les enfants vont au collège (enseignement secondaire ou *second degré*), jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Ils peuvent ensuite poursuivre leurs études, s'ils le souhaitent, dans un lycée (général ou technologique), et enfin en enseignement (technique) supérieur, dans une université, une grande école, une école spécialisée, B.T.S., D.U.T., etc (www.education.gouv.fr, 2015a).

L'éducation est régie au niveau de l'État français par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), qui définit les programmes. Les nouveaux programmes de l'école maternelle de 2015 réaffirment la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite (langage oral et entrée progressive dans la culture de l'écrit). L'objectif premier de l'école primaire est l'acquisition de la maîtrise de la langue française et des langages scientifiques (www.education.gouv.fr, 2015b, 2015c).

Chaque élève doit acquérir au cours de sa scolarité un « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », introduit dans la loi en 2005 (www.education.gouv.fr, 2015d). Les programmes scolaires sont construits en fonction des domaines de ce socle : les langages pour penser et communiquer (langue française, langues étrangères et régionales, langages mathématiques, langages des arts et du corps), les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, les représentations du monde et l'activité humaine (www.education.gouv.fr, 2015d)[65].

Ceci est la base de l'enseignement qui est dispensé dans les écoles en France, et cette base doit obligatoirement être suivie dans tous les établissements. Pour donner quelques chiffres, le MEN parle en 2014 d'environ 32 000 écoles élémentaires publiques (qui sont laïques, mixtes et gratuites), mais aussi de 5 000 écoles privées. La majorité des quelque 4 000 000 d'élèves est donc scolarisée dans une école publique (de l'ordre de 84 % si l'on se base sur les chiffres des écoles) (www.education.gouv.fr, 2015e).

Si nous nous penchons sur les écoles privées (dont les écoles en langue basque font partie), nous verrons qu'il en existe de plusieurs sortes, chacune ayant une particularité pédagogique (parallèlement au programme commun qu'elle doit transmettre), qui les

se déroule le cycle 2 (des apprentissages fondamentaux) dans les classes de cours préparatoire (CP, 6/7 ans), cours élémentaire 1 (CE1, 7/8 ans) et cours élémentaire 2 (CE2, 8/9 ans), puis débute le cycle 3 (de consolidation) dans les classes de cours moyen 1 (CM1, 9/10 ans) et cours moyen 2 (CM2, 10/11 ans). Ce cycle se terminera au collège dans la classe de sixième (11/12 ans). Dans les écoles d'enseignement en langue basque, les classes de CP, CE1, CE2, CM1 et CM2 sont respectivement appelées 1e année, 2e année, 3e année, 4e année et 5e année. J'utiliserai par la suite seulement les âges des élèves pour qu'il n'y ait aucune confusion.

65 Des évaluations sont menées tout au long de la scolarité : évaluation en français, en mathématiques et sur les compétences sociales et civiques à 8 ans, évaluations sur les compétences du socle à 11 ans, puis en fin de scolarité obligatoire, à 15 ans).

distinguent pédagogiquement des écoles publiques[66]. Concrètement, la plupart des écoles privées sont des écoles confessionnelles (écoles catholiques en majorité, mais aussi protestantes, juives, musulmanes), et elles incluent dans leurs enseignements celui de la religion. Nous trouvons aussi des écoles expérimentant ou suivant des méthodes d'apprentissage particulières, comme les écoles dites Montessori, ou de pédagogie Freinet, Steiner-Waldorf par exemple, dans lesquelles la méthode d'éducation repose sur l'éducation sensorielle de l'enfant (Freinet, 1964 ; Montessori, 2008).

Enfin, mentionnons que certaines écoles privées emploient une autre langue d'instruction que le français. Les élèves suivent le programme scolaire et intériorisent les différentes notions en une langue (étrangère ou régionale) qui n'est souvent pas leur L1 (il s'agit donc d'un enseignement immersif).

Maintenant que nous avons vu les grandes lignes du fonctionnement du système scolaire français, nous parlerons plus précisément de l'enseignement bilingue, tel qu'il est pratiqué dans ce cadre (et en particulier de l'enseignant bilingue utilisant la langue basque).

I - 2.2.1.2. Enseignement bilingue en France

En France, la majorité des écoles demeurent monolingues : l'enseignement exclusivement en langue française continue à être la règle générale[67], et des langues étrangères (et parfois régionales) sont introduites en tant que matières linguistiques au cours de la scolarité[68].

Les approches de découverte et d'éveil aux langues, valorisant la diversité linguistique de la classe et intégrant plusieurs langues lors des activités, existent aussi en France (Castellotti, Coste et Duverger, 2008), mais je ne développerai pas plus ce point leur but étant plus de développer des capacités métalinguistiques que des capacités bilingues ou plurilingues chez les élèves (Candelier et De Pietro, 2014 ; Cummins, 2014, cités par Idiazabal et al.

66 La quasi-totalité des écoles privées sont sous contrat avec l'État (www.education.gouv.fr, 2015f). Ce contrat assure que l'établissement dispense les enseignements conformément aux règles et aux programmes de l'enseignement public. En contrepartie, l'État rémunère les enseignants. Les établissements sans contrat avec l'État n'ont aucune subvention, et sont aussi plus autonomes par rapport au programme, et aux méthodes pédagogiques (cependant, tous les établissements privés sont soumis au contrôle de l'État : inspection administrative et pédagogique a minima).

67 Soit un modèle de submersion linguistique pour les élèves n'ayant pas le français comme L1.

68 Pour une langue vivante débutée en scolarité primaire le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, voir les compétences liées à chaque niveau en annexe 1) est visé en fin de scolarité primaire, B1 en fin de scolarité obligatoire et niveau B2 en fin de lycée (www.education.gouv.fr, 2013).

2015 ; Kervran et Candelier, 2003).

En ce qui concerne les modèles d'enseignement bilingue de France, il y en a de plusieurs sortes (utilisant comme langue d'instruction des langues régionales comme des langues étrangères).

Pour les langues étrangères d'abord, nous trouvons les sections dites « européennes ou de langues orientales » et les sections « internationales », dont l'objectif est de favoriser la maîtrise avancée d'une langue vivante et d'une culture par les élèves. Concrètement, cela consiste à des heures supplémentaires d'enseignement de langue vivante (à partir du second degré), ainsi qu'à une ou plusieurs disciplines non linguistiques enseignées en partie en cette langue (pédagogie EMILE)[69], et à l'accueil dans une même classe d'élèves français et étrangers (dans les sections internationales).

En terme d'immersion (ou de double immersion) en langue étrangère, les écoles sont plus rares mais il en existe en France (notamment avec l'anglais comme (seconde) langue d'instruction). Il s'agit pour la plupart d'écoles privées (voir exemples sur www.enseignement-prive.info), mais il y en a aussi des publiques (ex : école *Aice Errota* bilingue français-espagnol à Saint jean de Luz).

Passons maintenant en revue l'enseignement bilingue en langues régionales de France (dont le basque). Le modèle principal est le modèle à parité horaire : la moitié des heures du programme scolaire est suivie en langue régionale et l'autre moitié en français à l'école primaire (une journée en français et une journée en basque par exemple[70]), puis cette parité se réduit au collège, avec l'histoire-géographie et parfois une autre matière (les mathématiques par exemple) enseignée(s) en langue régionale. Ajoutons que certains établissements bilingues expérimentent une immersion initiale en langue régionale (à l'école maternelle) évoluant vers un partage horaire[71] (MEN, 2013).

L'enseignement en langue régionale quant à lui est dispensé dans des écoles privées associatives (il s'agit là d'un modèle d'enseignement immersif pour les élèves ayant le français comme L1) : la totalité des matières non-linguistiques est dispensée en langue régionale (le

69 Souvent il s'agit de l'histoire géographie ou des mathématiques (les langues d'instruction peuvent être l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le néerlandais, le portugais, le russe, l'arabe, le chinois, le japonais le vietnamien, le danois, le norvégien, le polonais et le suédois). Si l'élève en question obtient une note supérieure à 12 après avoir suivi cette section, la mention *« section européenne »* ou *« section de langue orientale »* est inscrite sur le diplôme du baccalauréat correspondant (www.education.gouv.fr, 2011a, 2011b).

70 Ces caractéristiques sont celles des modèles de double immersion que nous avons décrits au point I - 2.1.1

71 En Outre-mer, la situation est un peu particulière, certaines langues ne disposent pas de graphie, mais les mêmes dispositifs qu'en métropole se mettent progressivement en place (MEN, 2013).

français et les langues étrangères sont introduits comme sujet d'enseignement à partir du cycle 2).

Les niveaux attendus en langues régionales pour les élèves suivant un enseignement bilingue en langue régionale ne sont officiellement définis que pour le premier degré[72] : niveau A2 pour un enseignement à parité horaire et A1 pour un enseignement de découverte de la langue (OPLB, 2008). Ensuite, les professeurs se basent sur les objectifs d'enseignement de langues étrangères (LV1, LV2) que nous avons déjà évoqués. Les programmes de langues régionales en tant que discipline linguistique et de langues étrangères sont d'ailleurs les mêmes, il s'agit des programmes de langues vivantes. Ces programmes sont organisés par cycle (à partir du cycle 2), autour de compétences et d'activités langagières à travailler (et liées aux domaines du socle commun dont nous avons déjà parlé) : écouter et comprendre, lire et comprendre, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer. Les aspects culturels liés à la langue sont aussi ainsi travaillés de manière transversale (MEN, 2008, 2015).

Lors du brevet ou du baccalauréat, les élèves peuvent composer l'épreuve d'histoire-géographie-enseignement moral et civique en français ou en langue régionale. S"ils atteignent le niveau A2 en fin de collège, cela peut être inscrit sur leur diplôme du brevet (une certification de niveau B1, B2 et C1 en basque est aussi proposée aux élèves de 5e (13 ans), 3e (15 ans) et 1e (17 ans) de la filière bilingue). Aucune mention « langue régionale » n'existe en revanche au baccalauréat.

Nous terminons ainsi le tour d'horizon de l'organisation du système scolaire français, et nous voyons les modalités d'intégration des différents modèles d'enseignement des langues et d'enseignement bilingue[73]. Avant de se pencher en détails sur l'enseignement bilingue basque-français, nous allons nous attarder au prochain point sur la situation des écoles utilisant les langues régionales (et minoritaires) comme langue d'instruction, en rapportant notamment quelques chiffres.

72 Il est difficile d'appliquer le CERCL à ces modèles d'enseignement, car il a été conçu pour l'apprentissage d'une langue étrangère (alors qu'il s'agit plus d'une (seconde) L1 dans le cas d'enseignement bilingue ou en langue régionale).

73 Nous n'avons pas parlé de didactique intégrée des langues, car elle n'est pas encore développée en France (du moins pas au-delà de l'éveil aux langues, pas dans le but de rendre les élèves bi/plurilingues). Nous pouvons cependant trouver des travaux y faisant référence en Europe (Dolz et Wharton, 2008 ; Joly, Pasquier, Praz et Floris, 2004 ; Garro, Pedrosa, Perez-Lizarralde et Sagasta, 2013 ; Apraiz, Pérez et Ruiz, 2012 ; cités par Idiazabal *et al*. 2015).

I - 2.2.2. Enseignement bilingue en langues régionales de France

Il y aurait environ 400 langues parlées en France (et utilisées par environ 26 % de la population de manière habituelle ou occasionnelle), du fait de l'héritage régional mais aussi de l'immigration, des relations transfrontalières ou de l'apprentissage scolaire (Bachoc, n.d.). Le rapport de Cerquiglini (1999) en liste 75 auxquelles aurait pu s'appliquer la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (voir résumé en annexe 2). D'après ce rapport, il y a 9 langues régionales en France métropolitaine : le dialecte allemand d'Alsace et Moselle, le basque, le breton, le catalan, le corse, le flamand occidental, le francoprovençal, l'occitan et les langues d'oïl. Il y en a ensuite une quinzaine de langues autres que le français dans la région Antilles-Guyane (les créoles et les langues amérindiennes), plus d'une trentaine dans le Pacifique (les langues kanak, le tahitien, le marquisien, les langues des îles australes, le walissien le futunien, la langue des tuamotu et celle des mangarévien) et deux parlées à Mayotte (shimaoré et shibushi).

I - 2.2.2.1. Langues régionales faisant l'objet d'un enseignement

Parmi toutes les langues régionales de France, il y en a à ce jour 13 (langues ou groupes de langues) qui font l'objet d'un enseignement public (MEN, 2013). Cet enseignement a débuté en 1951 avec la loi Deixonne, qui introduisait le basque, le breton, le catalan et l'occitan dans l'enseignement. Ont suivi le corse, le tahitien, les langues mélanésiennes, le gallo, les langues régionales d'Alsace et Moselle, ainsi que le créole, les langues amérindiennes, le wallisien et le futunien. L'enseignement de ces langues s'est doucement développé, et certaines d'entre elles font même aujourd'hui l'objet d'un enseignement bilingue.

Toutes méthodes confondues, voici le nombre d'élèves suivant un enseignement de ou en langues régionales en 2013 (MEN, 2013)[74] :

74 Il n'apparaît pas de chiffres pour les langues amérindiennes, car la diversité linguistique est grande ainsi que la dispersion de la population.

Tableau 1. Nombre d'élèves suivant un enseignement de langue régionale en France, 2013

Langues régionales d'Alsace	72765		Catalan	12757
Occitan – langue d'oc	62215		Tahitien	12615
Breton	34718		Langues mosellanes	6179
Corse	33820		Langues mélanésiennes	4203
Créole	16758		Wallisien et futunien	1900
Basque	13696		Gallo	551

Il y aurait donc eu environ 270 000 élèves, de la maternelle au lycée, suivant un enseignement de langue régionale en 2013. Parmi ces élèves, environ 70 000 ont suivi un enseignement bilingue à parité horaire, et environ 11 000 un enseignement en langue régionale (en modèle immersif). Par rapport à la totalité des élèves scolarisés cette année-là en France (environ 12 200 000), cela équivaut à dire que 2,2 % des élèves suivaient un enseignement de langue régionale (0,6 % un enseignement bilingue à parité horaire et 0,1 % un enseignement en langue régionale) (MEN, 2013). Ce chiffre peut paraître faible, cependant il est à noter que l'offre n'est pas généralisée, et que l'enseignement de/en certaines langues n'est proposé qu'en école primaire (voire maternelle). Il est vrai aussi que les langues régionales connaissent des réalités bien différentes dans leurs zones linguistiques respectives (étendue géographique, taux de locuteurs, transmission, etc). Pour avoir un ordre d'idée, le recensement familial de 1999 donnait une indication pour diverses langues : la compétence linguistique de la population était de 53 % pour l'alsacien, 17 % pour le platt lorrain, 29 % pour le basque, 12 % pour le breton, 34 % pour le catalan, 60 % pour le corse, 2 % pour le flamand, 3 % pour le franco-provençal, 1 % pour les langues d'oïl, 23 % pour l'occitan (Bachoc, 2012). De même, si l'on regarde les chiffres que nous donne la FLAREP (Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public), en 2009/2010, 10 % des élèves du premier degré suivaient un enseignement bilingue en alsacien ou platt lorrain, 32 % en basque, 3 % en breton, 6 % en catalan, 22 % en corse, 7 % en occitan, sur les territoires linguistiques respectifs des langues en question (FLAREP, 2010).

Nous avons vu dans le cas de la langue basque que l'essentiel de la transmission était maintenant effectué par l'école. Il apparaît ici que pour certaines langues les pourcentages des enfants scolarisés en filières bilingues sont moindre que la compétence moyenne en langue

régionale de la population, ce qui signifie que dans le cas de certains enfants, soit la langue est transmise seulement par la famille, soit elle ne l'est pas du tout.

Poursuivons avec les derniers chiffres et la carte de la FLAREP (2015) montrant la répartition des élèves suivant les sections bilingues (en langues régionales) de Métropole : élèves en filières à parité horaire (écoles publiques et privées confessionnelles) et élèves en filières immersives (écoles associatives)[75].

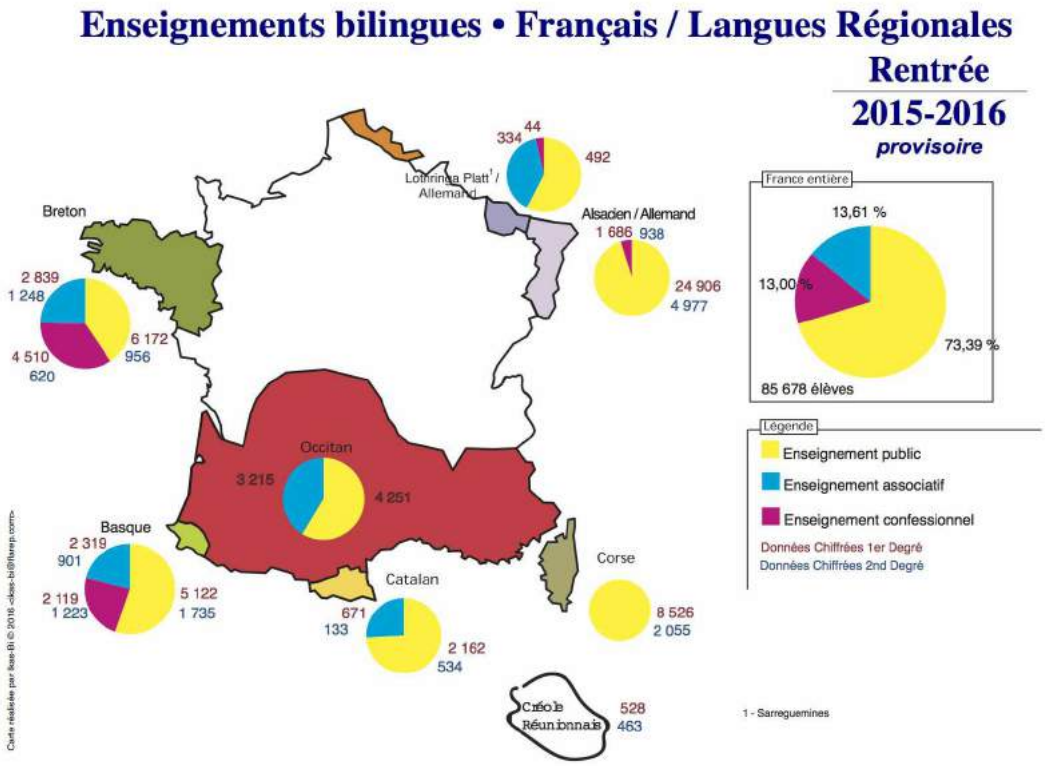


Figure 1. Enseignements bilingues français – langues régionales (prévisionnel 2015/2016)

En jaune apparaît la part des élèves suivant un enseignement bilingue dans l'enseignement public (73 % des élèves suivant un enseignement bilingue en moyenne sur toute la France), en violet l'enseignement confessionnel (13 %), et en bleu l'enseignement associatif (14 %). Nous voyons que pour chaque langue la part majoritaire des élèves se trouve dans l'enseignement public, et les autres se répartissent dans des établissements privés, d'enseignement confessionnel ou associatif.

75 Certaines langues régionales n'apparaissent pas, ceci car leur enseignement demeure symbolique, ou principalement de découverte, et non bilingue au sens où on l'entend ici.

I - 2.2.2.2. Langues régionales utilisées en modèles immersif

Lorsque l'on parle d'écoles associatives immersives (écoles dont la langue d'instruction est la langue régionale), nous parlons des écoles *diwan*, *bressola*, *ikastola*, *calendreta* et *Abcm-Zweisprachigkeit*. Voici les derniers chiffres (de 2015/2016) à leurs propos (ISLRF, 2016) :

- Les écoles bretonnes *Diwan* (créées en 1977) scolarisent 4097 élèves, dans 53 établissements (46 écoles maternelles et élémentaires, 6 collèges et 1 lycée).
- Les écoles occitanes *Calendreta* (créées en 1979) scolarisent 3614 élèves dans 65 établissements (62 écoles maternelles et élémentaires et 3 collèges).
- Les écoles basques *Ikastola* (créées en 1969) scolarisent 3389 élèves dans 35 établissements (30 écoles maternelles et élémentaires, 3 collèges et 1 lycée).
- Les écoles *Abcm-Zweisprachigkeit* d'Alsace et Moselle scolarisent 1251 élèves dans 11 établissements (3 écoles maternelles et 8 écoles maternelles et élémentaires).
- Les écoles catalanes *Bressola* (créées en 1976) scolarisent 989 élèves dans 7 établissements (6 écoles maternelles et élémentaires et 1 collège).

Historiquement, toutes ces écoles, qui n'avait au début pas de statut juridique précis, ont signé un accord avec le MEN en 1993, et sont ainsi devenues des écoles privées sous contrat. Maintenant, leurs fédérations respectives sont représentées au sein de L'Institut Supérieur des Langues de la République Française (ISLRF), établissement d'enseignement supérieur associatif (créé en 1996 et dont la première convention avec le MEN est signée en 1997). Il se définit comme un centre de ressource, lieu de recherche[76] et organisateur de colloques pour l'immersion linguistique. Son but est de former les enseignants capables de conduire un enseignement en immersion pour donner à toute une population scolaire une véritable capacité bilingue, tout en leur apportant les compétences prévues par le Code de l'éducation. Le nombre d'établissements affiliés à l'ISLRF ainsi que le nombre de leurs élèves n'ont cessé d'augmenter depuis sa création (plus de 5000 élèves dans un peu moins de 100 établissements lors de la rentrée 1997 pour plus de 13000 élèves dans environ 170 établissements en 2015), et il est probable que la progression continuera.

Maintenant que nous avons une vision globale de l'enseignement en langues régionales dans le système scolaire français, je vais présenter plus en détails les filières bilingues

76 En effet, il rassemble 5 bilinguismes différents du français avec des langues minoritaires (deux langues romaniques, une langue celtique, une langue germanique, et une langue pré indo-européenne).

français-basque, dans lesquelles se déroule notre enquête.

I - 2.3. Enseignement bilingue basque-français au PBN

Au Pays-Basque Nord, il y a deux modèles principaux d'enseignement bilingues (français-basque) : le modèle bilingue à parité horaire et le modèle dit immersif (ou d'enseignement en basque).

Le premier modèle est dispensé par certaines écoles publiques et privées confessionnelles. L'organisation est la suivante : au premier degré la moitié des enseignements se fait en français et l'autre moitié en basque[77] (en suivant majoritairement[78] le principe un enseignant = une langue = une classe), les élèves abordent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en français (au cycle 2, soit à partir de 6 ans), tandis que la langue d'instruction d'autres matières est le basque (notamment pour les mathématiques, les sciences, la géographie, les activités artistiques et l'éducation physique et sportive, en plus des cours de langue à proprement parler)[79]. Au cycle 3 (à partir de 9 ans) la parité est similaire (certains établissements ne donnent qu'un quart de temps à l'enseignement en basque à partir de ce cycle), et les élèves abordent aussi la lecture et l'écriture en basque. Ensuite, à partir du secondaire, les enseignements prodigués en basque sont le cours de langue et l'histoire-géographie[80]. Pour suivre une matière enseignée en basque les élèves se regroupent dans une salle (et leurs camarades monolingues sont dans une autre salle[81]). Les matières enseignées en français sont suivies en classes entières. Officiellement, il faut 15 élèves voulant suivre un enseignement bilingue dans une école pour ouvrir une section bilingue.

L'enseignement immersif, quant à lui, est dispensé dans les écoles associatives *ikastola*. L'enseignement de toutes les matières (sauf du français[82]) y est prodigué en langue

77 Une vingtaine d'écoles expérimentent à ce jour une immersion en école maternelle (les deux ou trois années de la maternelle, avant de reprendre ensuite une parité horaire classique) (OPLB, 2015a).

78 Car d'autres principes sont parfois expérimentés, notamment le principe « 1 enseignant = 2 langues = 1 classe ».

79 Comme je l'ai déjà indiqué, l'alternance oficielle entre les langues est d'une journée (si un jour l'enseignement est dispensé en français, le lendemain il le sera en basque et vice versa).

80 Et 6 collèges expérimentent en plus d'autres matières enseignées en basque (OPLB, 2015a) : la physique et le latin depuis 2011 à Hendaye (collège Irandatz), la technologie depuis 2012 à Saint Jean de Luz (collège Chantaco), et depuis 2013, les mathématiques au collège Errobi de Cambo, la musique au collège de la Citadelle à Saint Jean Pied de Port et la physique au collège Argia de Mauléon. Seul le collège Marracq de Bayonne dispense une réelle parité horaire depuis 2011, avec l'enseignement en basque de la technologie et des mathématiques (en plus de l'histoire géographie et du cours de langue basque).

81 En effet, ce modèle d'enseignement est facultatif, ainsi la totalité des élèves d'une école proposant une section bilingue ne sont pas inscrits dans celle-ci.

82 Le français est introduit comme matière d'enseignement en CE1 (à 7 ans), à raison de 3 heures par semaine,

basque. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait symétriquement au système à parité horaire (il est d'abord abordé en basque à 6 ans et ensuite aussi en français, à partir de 7 ans)[83]. Le but en fin de scolarité primaire est de faire en sorte que *« les élèves disposent d'un même niveau de maîtrise des deux langues, français et basque »* (Coyos, 2010b), soit qu'ils acquièrent un « bilinguisme équilibré ».

Plusieurs mesures ont été adoptées par la loi française, depuis la loi Deixonne de 1951, pour autoriser et mettre en place de telles offres d'enseignements en langues régionales (voir le détail des principales mesures en annexe 3). Voici un historique rapide de la création et de l'évolution des deux modèles d'enseignement bilingues (basque/français) du PBN.

I - 2.3.1. Création, évolution et prospectives

Concrètement, la première classe immersive (d'enseignement en basque) fut créée en 1969 à Arcangues, avec 5 enfants (SEASKA, 2016), donnant ainsi naissance à la fédération SEASKA (fédération des *ikastola* du PBN)[84]. Les classes bilingues à parité horaire quant à elles virent le jour avec la circulaire Savary : la première expérimentation fut celle de l'école publique de Sare en 1983 (Coyos, 2012), même si déjà la langue basque était enseignée en tant qu'option facultative dans certains établissements publics ou privés[85].

J'ai indiqué que ces classes ont beaucoup évolué depuis leur création. En effet, quasiment chaque année une classe ou une école bilingue a ouvert dans les trois filières (bilingue publique, privée catholique ou immersive). Entre 2005 et 2015 le nombre d'écoles primaires offrant la possibilité de suivre un cursus bilingue est passé de 108 à 147 (et les écoles ne l'offrant pas de 147 à 99), ce qui équivaut à dire qu'en 2015 60 % des écoles primaires offrent la possibilité de suivre une filière bilingue au sein de leur établissement. Parmi ces écoles bilingues, 88 écoles sont publiques (ce qui représente 52 % des écoles publiques), 32 privées catholiques (65 % des écoles privées catholiques) et 27 privées

puis progressivement de 5 à 8 heures en cycle 3).

83 L'enseignement immersif n'est pas dispensé en écoles publiques, contrairement au Pays-Basque Sud.

84 Qui signera à partir de 1982 ses premiers accords avec le MEN (subventions, prise en charge et rémunération des enseignants, obtention du statut d'écoles privées sous contrat d'association en 1994 (Aire et Garat, 2009).

85 L'enseignement privé catholique, représenté au sein de l'association *Euskal haziak* ouvrit même la première classe maternelle immersive en 1967. D'autres établissements hors contrat suivirent, et pratiquèrent par la suite la parité horaire (condition de l'éducation nationale pour que les établissements soient sous contrat) (Oxandabaratz, 2005). De même en écoles publiques, certains enseignants, avec l'accord des parents, donnaient des classes en langue basque depuis la fin des années 1960, bien que cela ne soit pas encore acté par la loi (IKAS-BI, 2013).

associatives (100 %) (OPLB, 2015a).

Une précision est à apporter ici : en écoles bilingues à parité horaire, le fait que l'offre existe dans une école ne garantit pas que tous les élèves de celle-ci suivent cet enseignement-là, étant donné qu'il est facultatif. En 2015 se sont en fait 37,2 % des élèves du Pays-Basque Nord qui suivent un enseignement bilingue en école primaire (9456 élèves). 62,8 % suivent donc une filière monolingue française. Parmi ces élèves scolarisés en filières bilingues, la majorité sont en parité horaire (7189 élèves, soit 28,3 % des élèves du pays-Basque Nord), les autres sont en immersion (2267 élèves, soit 8,9 %)[86].

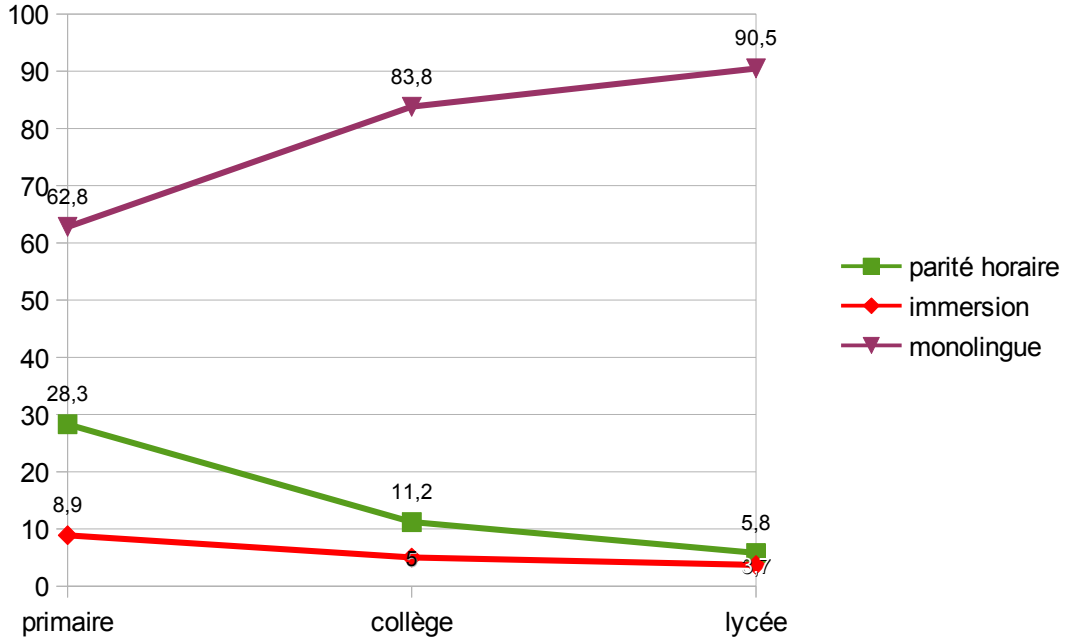
Si l'on compare aux chiffres de 2005, nous observons une progression d'élèves scolarisés en filières bilingues (OPLB, 2015a), et ce dans chaque filière (24,5 % des élèves étaient scolarisés en section bilingue en 2005).

Parallèlement à cette évolution, un autre phénomène apparaît : au fil de la scolarité, nombreux sont les élèves qui quittent les sections bilingues. En 2015 par exemple 43,9 % des élèves suivent un enseignement bilingue en école maternelle, ce qui est plus qu'en école primaire (37,2 %). Et en enseignement secondaire cet abandon est encore plus flagrant. 27 collèges (sur 39) proposent un enseignement bilingue. 14 de ces collèges sont publics, 10 privés catholiques et 3 privés immersifs. 8 lycées (sur 14) proposent un enseignement bilingue. 3 sont publics, 4 privés catholiques et 1 privé immersif. Sur l'ensemble des collégiens du Pays-Basque Nord, 16,2 % suivent un enseignement bilingue en 2015 (+6,4 % par rapport à 2005) : 11,2 % en enseignement à parité horaire et 5 % en enseignement en basque. Sur l'ensemble des lycéens 9,5 % suivent un enseignement bilingue (+2,9 % par rapport à 2005), 5,8 % en enseignement à parité horaire et 3,7 % en instruction en basque.

Le diagramme suivant permettra de voir plus précisément la situation des filières d'enseignement bilingues au Pays-Basque Nord en 2015.

86 N'oublions pas de faire mention de la 4e voie d'apprentissage principale du basque : à savoir les cours dispensés aux adultes, notamment par l'association AEK, qui coordonne une vingtaine d'écoles remplissant cette mission au PBN, pour environ 1400 élèves en 2015 (Bortayrou, 2014).

Graphique 3. Répartition des élèves du PBN dans les écoles primaires, collèges et lycées généraux, 2015 (%)



Nous comprenons sur ce diagramme que la majorité des élèves commençant une filière bilingue ne la terminent pas (43,9 % d'élèves en maternelle et 9,5 % en lycée). L'OPLB nous donne plusieurs raisons à cela, en questionnant des familles dont les enfants abandonnent la filière bilingue entre le primaire et l'entrée au collège[87] (OPLB, 2013). Les raisons principales données par les élèves sont que le basque leur semble difficile, que l'enseignement de l'histoire-géographie en basque les effraye ou que la filière bilingue demande plus de travail en collège. Les parents, quant à eux, parlent du respect du choix de leurs enfants, leur capacité limitée à aider leurs enfants pour les devoirs car ils ne savent pas le basque, ou parce qu'ils voient la filière bilingue comme un surplus de travail (plus d'heures de travail, de devoirs). Il arrive aussi que l'offre ne soit tout simplement pas présente dans l'établissement visé, ou que l'option bilingue soit mise en concurrence avec un autre enseignement facultatif, et certains élèves arrêtent ainsi la filière bilingue pour se consacrer à cette autre option.

Ainsi tous les élèves débutant une instruction bilingue n'atteignent pas le but fixé (à savoir acquérir un bilinguisme)[88]. Dans le but d'augmenter cette transmission scolaire, les

87 Certains suivent la filière optionnelle (4,8 % des élèves en collèges suivent l'option basque en 2015), et les autres ne suivent aucun enseignement du basque (EUSKARA GEROAN, 2015).

88 Les estimations de Jorajuria (2014) basées sur les évaluations faites aux élèves de 13 ans suivant une section bilingue (non immersive) parlent de 75 % des élèves atteignant le niveau B1 à cet âge (et de 21 % des élèves d'une génération du PBN qui atteignent ce niveau au cours de leur scolarité, dans l'état actuel des choses).

différents acteurs des cursus d'enseignement proposent des solutions pour développer et rendre plus efficaces ces modèles d'enseignements (Ouret, Dufau, Bourgoin et Indo, 2014). Les voies proposées sont les suivantes : offre du cursus bilingue généralisée (soit dans chaque établissement), parité horaire réelle au cours de toute la scolarité (et donc formation de professeurs capables d'enseigner leur discipline non linguistique en basque), et ouvertures de classes bilingues en lycées technologiques et professionnels[89].

Enfin, le développement de l'offre du modèle immersif est préconisé, y compris en écoles publiques et privées catholiques. Il est aussi important que les personnels encadrant les enfants lors de leurs temps périscolaires soient bilingues (cantine, garderie, récréation, ateliers, sorties scolaires), afin de pouvoir communiquer en basque avec les élèves qui le sont, que la langue ne soit pas seulement une langue parlée en classe, ou avec un professeur, mais que les élèves apprennent à l'utiliser comme une langue pour vivre le quotidien (Bourgoin, et Ouret, 2013).

Une autre préconisation est l'abandon du principe de « moyens constants », qui freine beaucoup le développement des filières bilingues à parité horaire (IKAS-BI, 2013). En effet, avec ce principe, si une classe bilingue veut ouvrir dans une école (projet souvent porté par un nombre de familles qui ne représente pas la totalité des familles présentes à l'école), c'est le poste de l'enseignant de français qui est en péril (par l'ouverture du poste de l'enseignant de basque). Ceci implique souvent un abandon des initiatives d'ouverture de section bilingue (en devenant source de désaccords et d'actions au sein même de l'école).

Nous avons vu que les élèves suivant une filière bilingue pouvait se voir attribuer une mention spéciale en fin de collège (s'ils atteignent le niveau A2). Ils peuvent aussi présenter la langue basque comme option (LV2 ou LV3) au baccalauréat, et rédiger l'épreuve d'histoire-géographie en basque s'ils le souhaitent (ainsi que l'épreuve de mathématiques pour les élèves issus de la filière immersive), sans toutefois obtenir de mention spéciale dans leur diplôme, chose que notamment les associations de parents d'élèves voudraient voir se réaliser, car cela donnerait du prestige aux classes bilingues, comme cela se produit pour les filières européennes ou internationales (Ouret *et al.*, 2014). La possibilité de rédiger les mathématiques en basque pour tous les élèves qui le souhaitent, ou celle de présenter le

Bourgoin (2013) quant à lui parle d'élèves acquérant une assez bonne compréhension mais ne maîtrisant pas suffisamment la langue pour la production (en section bilingue toujours).

89 En effet, un point faible de l'enseignement bilingue demeure dans ces établissements : il n'y a qu'un lycée technologique, un lycée professionnel et un lycée agricole proposant une filière bilingue (aucun lycée professionnel et technologique n'est à ce jour immersif). Il n'y a non plus aucun enseignement bilingue en études supérieures (mise à part les études basques à Bayonne, proposant les diplômes d'un cursus Licence Master Doctorat (LMD), co-habilités Bordeaux 3 – UPPA).

basque comme LV1 au baccalauréat (au même titre qu'une langue étrangère et non seulement comme une option) font aussi partie des propositions d'amélioration des sections bilingues. En suivant un peu la même idée, Coyos (2010b) nomme dans les limites de la politique publique d'enseignement du et en basque la carence au niveau de la définition des programmes et des compétences à atteindre en basque pour chaque étape du cursus scolaire (notamment lors du second degré). Il souligne aussi l'insuffisance des outils d'évaluation et des procédures de certification.

L'enseignement bilingue, pour être mené à bien dans de bonnes conditions, nécessite un engagement spécifique de la part de tous (élèves, parents, personnel des écoles et pouvoirs publics). En fin de compte, il repose surtout sur un choix des familles, car c'est un enseignement facultatif et un choix motivé (tant pour la parité horaire que pour l'immersion).

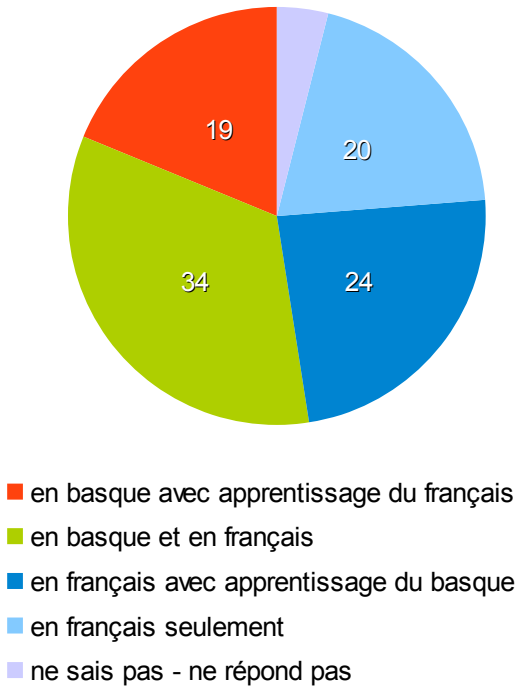
Nous allons voir au prochain point quelles peuvent être les motivations poussant les parents (et les enfants) à (faire) suivre un enseignement bilingue français-basque. Ensuite, nous parlerons de la spécificité des écoles en langue basque (dites immersives), filière dans laquelle se déroulent nos analyses.

I - 2.3.2. Motivations du choix d'un tel enseignement

Ce sont en général les parents qui choisissent d'inscrire leurs enfants dans un modèle d'enseignement bilingue. En faisant ce choix, les parents s'impliquent dans le processus d'apprentissage de leurs enfants, et améliorent implicitement la qualité pédagogique de ce système scolaire, c'est en tout cas ce qui a été remarqué pour l'enseignement immersif (Idiazabal et Dolz, 2013).

La dernière enquête sociolinguistique (Eusko Jaurlaritza, 2011) nous livre des données intéressantes à ce sujet, qui reflètent le choix de ces nombreuses familles optant pour un enseignement bilingue. Il s'agit du diagramme formé à partir des réponses données par les gens à la question « Si vous aviez des enfants, quelle langue d'apprentissage voudriez-vous pour eux ? ».

Graphique 4. Langue d'apprentissage voulue pour les enfants, PBN 2011 (%)



Nous voyons ici le choix que ferait la majorité des gens s'ils avaient des enfants : 34 % les inscriraient dans une filière bilingue à parité horaire, ensuite, 24 % dans une filière française mais avec l'option langue basque (enseignée en tant que langue). Ensuite, viennent quasiment en même proportion les familles qui inscriraient leurs enfants en filières monolingues françaises (20 %) et celles qui les inscriraient en filières immersives (19 %), les autres ne se prononcent pas ou ne répondent pas. Ceci revient à dire que 53 % des gens voudraient que leurs enfants soient bilingues français-basque, qu'ils aient une maîtrise similaire du basque et du français, soit en fin de scolarité primaire (pour les parents qui inscriront leurs enfants en filière immersive), soit en fin de scolarité (pour ceux les inscrivant en filière à parité horaire). Ensuite, 24 % voudraient qu'ils aient une certaine connaissance de la langue basque (filière en français avec l'enseignement du basque), et 20 % ne veulent pas que leurs enfants le sachent (filière d'enseignement en français seulement).

Par rapport aux données de 1996, la principale progression concerne le choix de l'enseignement en basque avec apprentissage du français (étant alors à 7 %), et le choix du français avec l'apprentissage du basque est celui qui a le plus baissé (étant à 37 % en 1996), les autres options restent dans les mêmes ordres de grandeurs.

Les raisons qui poussent les parents (non bascophones[90]) à inscrire leurs enfants en

90 Mais ces raisons peuvent aussi motiver les parents bascophones.

filières bilingues sont multiples[91]. L'enquête « préjugés et comportements des non bascophones par rapport au basque » (Amorrortu et Ortega, 2009 ; Amorrortu, Ortega, Idiazabal et Barreña, 2009) indique les raisons poussant les gens à vouloir apprendre le basque, et qui pourraient donc les conduire à inscrire leurs enfants en filières bilingues. Nous retrouvons les motivations suivantes :

- Valeur affective ou communicationnelle : la langue était/est parlée par un membre de la famille (ou par un des parents) et l'on veut que l'enfant reçoive cet héritage linguistique, ou qu'il puisse communiquer avec les membres bascophones de la famille, ou les bascophones en général.
- Valeur d'intégration ou identitaire (et culturelle) : en apprenant le basque le but est de faire aussi partie de la communauté linguistique bascophone. Une langue compose l'identité d'une personne, de plus elle est une voie d'accès à une culture (en l'occurrence la culture basque). Le prestige de la langue a augmenté, sa normalisation et sa présence dans l'espace publique se sont accrues, et donne envie de l'apprendre.
- Valeur instrumentale : la langue facilite l'accès au monde du travail.
- Valeur politique : parfois c'est une conscience politique qui pousse à apprendre la langue basque, car c'est la langue originaire du Pays-Basque, par respect pour les bascophones, pour ne pas contribuer à sa perte.
- Valeur cognitive, enrichissement personnel : il est maintenant établi que l'apprentissage précoce de deux langues facilite par la suite l'apprentissage d'autres langues (Dalgalian, 2000, 2015). De plus, le fait de savoir une langue de plus est incontestablement un enrichissement personnel.

Les opinions par rapport à la langue sont aussi diverses et variées : la langue est belle, difficile à apprendre, rurale, etc. Cela joue sûrement dans le choix d'un enseignement bilingue ou non pour certaines familles. De même, la raison principale pour laquelle les parents n'inscrivent pas leur enfants en filières bilingues est qu'ils ont peur du surplus de travail, ou que le français ne soit pas aussi bien appris, que les mots soient mélangés (Denni-Krichel, 2006), car l'a priori selon lequel le bilinguisme implique une « *surcharge du cerveau* » demeure, même si le contraire a été prouvé (Dalgalian, 2015 ; Ouret, Dufau, Bourgoin et Indo, 2014)[92]. Il arrive aussi que la crainte des parents de ne pas assez maîtriser la langue

91 D'après Jauréguiberry (2008), si les premières *ikastola* étaient des écoles créées par des militants nationalistes basques, le mouvement en faveur des écoles bilingues (puis des *ikastola* elles-mêmes) est porté par des parents soucieux d'offrir à leurs enfants le choix de parler basque s'ils le veulent lorsqu'ils deviendront adultes.

92 Nous y reviendrons au prochain chapitre.

basque pour pouvoir aider leurs enfants en cas de difficultés soit avancée (Bourgoin et Ouret, 2013). D'autres recherches (Kobi, 2014)[93] font apparaître que certains parents ont du mal à percevoir l'utilité d'un enseignement de la langue ou en langue régionale, en dehors de la sphère familiale ou de la communication intergénérationnelle.

Enfin, certains parents, quitte à apprendre une autre langue que le français, préfèrent directement passer à l'apprentissage de langues étrangères (et internationales : souvent l'anglais, ou l'espagnol au PBN).

Dans le cadre de cette thèse, nous nous pencherons sur les capacités linguistiques des enfants suivant le modèle d'enseignement en basque (dit immersif). Je consacrerai donc le dernier point de ce chapitre aux particularités de ces écoles.

I - 2.3.3. Pédagogie et fonctionnement spécifique des écoles en langue basque

Nous avons déjà vu quelques dates historiques de SEASKA, ainsi que son affiliation à l'ISLRF. SEASKA est aussi membre de « *Euskal Herriko Ikastolen Konfederazioa* » (la confédération réunissant toutes les *ikastola* du Pays-Basque, ainsi que d'autres organisations œuvrant pour le développement et la promotion de la langue basque dont nous avons déjà parlé : *Euskal Konfederazioa*, Institut Culturel Basque, Conseil Académique de la Langue, Conseil de la Langue) (SEASKA, 2016).

Les *ikastola*, écoles ouvertes sans distinction à tous les enfants voulant s'y inscrire, sont des écoles privées sous contrat d'association avec le MEN[94]. Elles doivent donc respecter les programmes fixés par celui-ci, évaluer les enseignants et les élèves (notamment en français), ainsi SEASKA est en relation avec l'Inspection Académique et le Rectorat de Bordeaux. Cependant, le projet pédagogique du système scolaire des *ikastola* est particulier, puisque l'objectif est, en plus de la réussite dans chaque matière enseignée, l'acquisition d'un bilinguisme équilibré (basque-français) (SEASKA, 2016), que les enfants apprennent à communiquer, vivre en basque aussi bien qu'en français.

Pour ce faire, la méthode pédagogique spécifique utilisée est celle de l'immersion en basque. Attention, une précision de vocabulaire s'impose à ce stade : le mot immersion est à prendre au sens large du terme (c'est pour cela que nous avons aussi parlé jusqu'à présent

93 L'étude a été menée dans des écoles bilingues incluant les dialectes alsaciens et mosellans, mais ce fait peut aussi s'appliquer dans le cas des écoles bilingues français-basque.

94 L'année scolaire 2015/2016 s'est déroulée sans contrat avec l'état.

d'enseignement en basque). En effet, lorsque nous avons défini le modèle immersif (voir les points I - 2.1.1. et I - 2.1.2.), nous avons vu qu'il s'agit de scolariser l'enfant (ou l'adulte) dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle et qu'il ne connaît pas, en l'immergeant ainsi dans le bain linguistique de la langue à apprendre (quasiment tous les enseignements et activités périscolaires sont dispensés en cette langue). L'élève a donc une possibilité maximale d'entendre et de pratiquer le basque dans ces écoles, et il l'apprend ainsi assez naturellement et assez vite. Le but est d'apprendre une L2, en essayant de s'approcher du processus d'acquisition de la langue maternelle pour ce faire, tout en valorisant et en continuant de progresser en L1. Dans les *ikastola,* c'est exactement ce qui se passe pour les élèves étant francophones d'origines (dont le français est la L1), et le basque deviendra leur L2 par le biais de l'école, par cet enseignement immersif. Dans le cas d'élèves dont le basque est la L1 en revanche, nous ne pouvons pas vraiment parler d'immersion linguistique au sens strict du terme : ils sont en fait scolarisés dans leur première langue, avec le français enseigné comme matière. Cependant, la diglossie est telle en PBN, que certains professionnels de cet enseignement parlent aussi d'immersion dans le cas d'élèves dont la L1 est le basque, alors que d'autres parlent de maintien linguistique (Idiazabal et Dolz, 2013), étant donné que c'est en fait un système pédagogique qui permet de maintenir la langue première de l'enfant lorsque celle-ci est minorée, tout en lui permettant d'apprendre la langue dominante ; le français s'apprend effectivement en tant que matière, mais aussi et surtout par le fait de sa grande dominance sur le territoire du Pays-Basque Nord (Almgren et Idiazabal, 2016). Nous parlerons donc à partir de maintenant de ce modèle linguistique en utilisant le terme de modèle immersif, au sens large[95].

Les *ikastola* respectent donc les méthodologies d'enseignement du modèle immersif, ils suivent la pédagogie EMILE (voir point I - 2.1.3.), mais en utilisant ici une langue régionale et minorée. Il s'agit d'un système d'enseignement ou une L2 est utilisée comme langue véhiculaire d'instruction, de transmission des connaissances scolaires, et permettant de s'approprier la langue et les contenus disciplinaires de manière intégrée. Cet apprentissage se fait de manière précoce[96].

L'objectif est de former des individus bilingues, de développer chez eux une L2, sans

95 Dans cette thèse j'étudierai les acquisitions linguistiques d'élèves scolarisés dans ce modèle : élèves dont la L1 est le français (véritable immersion) d'une part, et aussi élèves dont la L1 est le basque (immersion au sens large, en contexte d'une langue minoritaire et dominée par une autre). Ajoutons encore une fois que dans les deux cas, le but des écoles bilingues dites immersives est de conduire les élèves à un bilinguisme (français-basque) équilibré.

96 Ainsi les premières phases de l'apprentissage de la L2 sont « facilités », car on considère qu'entre 2 et 6 ans les circonstances sont favorables à un apprentissage « naturel » des langues (Idiazabal, 2016).

la substituer à l'acquisition de la L1 de l'élève[97]. Les progressions en L2, tout comme le développement de la L1 sont suivies et évaluées.

Les professeurs sont bilingues (ils connaissent la L1 et la L2 des élèves), et ils ont un rôle essentiel dans un tel apprentissage. En effet, ils doivent assurer une approche didactique particulière, mêlant l'apprentissage et l'usage de la langue de manière simultanée : les élèves apprennent le code linguistique de la L2 en l'utilisant, dans des situations et dans des contextes de communication réels. Cette approche est communicative, dans la mesure où les apprenants ont des objectifs concrets, qu'ils doivent réaliser des tâches de la vie réelle en utilisant cette L2 (Idiazabal, 2016 ; Ortega et Anakabe, 2015).

L'enseignant doit transmettre des contenus disciplinaires en utilisant une langue que les étudiants ne dominent que partiellement, et il utilisera donc diverses stratégies pour stimuler, négocier leur compréhension générale[98] (en l'améliorant par la même occasion). Finalement, tous les professeurs enseignant des contenus disciplinaires dans la L2 de l'élève sont aussi des professeurs de cette langue pour l'élève[99], des référents (Idiazabal, 2016). L'idée est de trouver un équilibre entre l'acquisition de ces contenus et celle de la L2 (de sa forme), dans le continuum entre la méthode se centrant sur un apprentissage de contenus et laissant au second plan les questions de formes (*focus on meaning*[100]) et celle se centrant sur l'apprentissage des formes (*focus on forms*)[101].

Dans les *ikastola,* l'idée est donc d'immerger les enfants dès l'école maternelle dans un bain linguistique basque, tant dans les activités scolaires que périscolaires (l'âge de scolarisation des élèves est en principe assez précoce, et l'exposition à la langue cible maximale[102]). Tout le personnel de ces écoles est bilingue, et communique en principe en basque avec les enfants. Toutefois, les enfants ne sont pas stigmatisés et pourront utiliser leur autre langue lorsqu'ils sont bloqués. Les erreurs sont tolérées (car normales dans le processus

97 Ainsi ce bilinguisme est interprété comme un bilinguisme additif.

98 L'utilisation dans un premier temps (lorsque la langue d'instruction est la L2 de l'élève) d'un langage simplifié ou d'un rythme adapté, de la répétition, des signes, de changement de langue, afin de s'assurer que l'élève a compris le message font partie de ces stratégies (Baker, 1993 ; Manterola, 2010).

99 Bien qu"ils utilisent bien entendu d'autres matériels que ceux utilisés traditionnellement dans les programmes de langue, puisqu'ils utilisent des contenus disciplinaires (qui ne sont pas de matière linguistique).

100Lyster, 1999 ; Lightbown et Spada, 1990.

101Il faut aussi veiller a ne pas seulement se baser sur la compréhension des élèves, et à contrôler leur capacité production (et ainsi garantir un apprentissage réel pour l'usage pratique, oral et écrit de la langue). En effet, ceux-ci développent des stratégies d'apprentissage en L2 qui permettent souvent des évaluations positives dans des épreuves de compréhension des différentes matières scolaires, mais il peut demeurer des difficultés d'expression verbale au niveau de la production (Idiazabal, 2016).

102Pour ce qui est du temps extra-scolaire, cela dépend principalement de la langue que l'entourage des enfants utilise, mais comme nous l'avons déjà vu, au PBN la langue basque est en situation de diglossie par rapport au français.

d'apprentissage d'une langue), et le basque et le français sont respectés au même titre.

Depuis ses débuts, SEASKA[103] a adopté l'approche pédagogique de l'immersion en basque (langue minorée du PBN), et les *ikastola* sont les seules écoles de France à pratiquer cet enseignement en basque de l'école primaire jusqu'en fin de scolarité obligatoire, et même en lycée général. Nous pouvons dire que les *ikastola* jouent un rôle important dans le processus de récupération et de normalisation de la langue basque, transmettant aussi son patrimoine culturel. Le but est que les élèves soient bilingues en fin de scolarité primaire : compréhension et expression orale et écrite dans les deux langues, afin qu'ils puissent communiquer dans tous les contextes et situations de leurs études ainsi que de leur vies. À partir du second degré, l'objectif s'élargit en ce qui concerne les langues, et on veut former des personnes plurilingues, qui seront ouvertes au monde : ainsi s'apprennent aussi les langues (et civilisations) anglaises et espagnoles (Aire et Garat, 2009 ; Biarritz ikastola, 2016 ; SEASKA, 2016)[104].

Ajoutons que les parents jouent un rôle fondamental dans le fonctionnement des *ikastola.* Au-delà du choix qu'ils font de scolariser leur enfant dans ces écoles (les motivant ainsi dans leur apprentissage), un lien proche est maintenu avec l'équipe éducative, ce qui aide à l'éducation et au développement du projet personnel des enfants (Idiazabal et Dolz, 2013). Ils sont aussi sollicités pour s'impliquer dans la vie de l'école ou de la fédération SEASKA (étant une école associative, de grands rendez-vous sont fixés pour collecter des fonds, structurer les écoles et les parents peuvent y participer : fêtes, journées pédagogiques, formations, conférences). Les parents s'intègrent donc activement dans l'actualité des *ikastola*, et aident ainsi au prestige social du bilinguisme (Idiazabal, 2016).

Enfin, je mentionnerai quelques projets spécifiques que les *ikastola* mettent en place, comme *Bertsolaritza* (improvisation en basque), permettant d'aborder et de réfléchir d'une autre manière à propos de sujets divers et variés, celui de *Xiba* (sport et éducation physique) ou *euskaraz bizi* (réflexions par rapport à la situation de la langue basque) (Aire et Garat, 2009).

103Ainsi que par toutes les écoles privées associatives offrant des filières bilingues immersives (français-langues régionales) de France.

104Les *ikastola* (comme beaucoup d'autres écoles) pratiquent en principe une pédagogie active et centrée sur l'enfant, adapté à son profil, à ses stratégies d'apprentissages et styles cognitifs (De la Garanderie 1982, 1989 ; Flessas, 1997 ; Flessas et Lussier, 1995). Les élèves en difficultés ou ayant des besoins spécifiques sont soutenus, et ceux en situation de handicap sont intégrés (ceci notamment avec l'aide d'*integrazio batzordea*, association des parents et des amis d'enfants handicapés scolarisés dans les *ikastola*, créée en 1999). Il est aussi veillé à ce que les classes ne soient pas surchargées (22 élèves en école maternelle et 25 en primaire).

Nous avons vu dans ce premier chapitre quelle est la situation du basque et de son enseignement au PBN : la langue connaît sur l'ensemble de son territoire une situation inédite. Elle est toujours en perte de vitesse au PBN, où elle est minoritaire et en situation de diglossie par rapport au français (classée *sérieusement en danger* par l'UNESCO). La transmission familiale tend à disparaître chez les jeunes générations, mais la transmission scolaire prend le relais.

Deux modèles d'enseignement bilingues (français / langues régionales) existent en France, dont le but est de transmettre une langue régionale et le français : le modèle à parité horaire et le modèle d'immersion (au sens large du terme, car il peut être considéré comme modèle de maintien linguistique pour les élèves ayant la langue minoritaire en question comme L1). Les chiffres et les situations de ces enseignements sont aussi divers que les chiffres et les situations des langues régionales correspondantes.

En ce qui concerne l'enseignement du basque, les modèles se sont développés depuis 30/40 années, mais il y a encore beaucoup de possibilités d'évolution. Nous avons vu que l'enseignement bilingue est surtout suivi lors de la scolarité primaire, ce qui limite l'action de la transmission scolaire. La langue est aussi surtout vue comme une langue d'enseignement, et l'usage du basque en dehors des classes est très limité.

Pour répondre à cette réalité, le modèle immersif vise à rendre bilingue les élèves en fin de scolarité primaire. Le but des *ikastola* est que les élèves maîtrisent le basque et le français à 11 ans. Soulignons que cette méthode d'enseignement est une innovation pédagogique sans précédent, car est proposée une immersion en une langue minoritaire et minorée (ce sont les seules écoles pratiquant un enseignement utilisant la langue basque comme langue d'instruction exclusive des disciplines non-linguistiques au cours de toute la scolarité générale en France).

Le contexte sociolinguistique du PBN est donc très particulier, et alimente notre intérêt pour les acquis linguistiques des élèves suivant les modèles d'enseignement bilingues, notamment au cours de l'enseignement primaire, principal lieu de transmission scolaire, et plus particulièrement en système immersif, qui vise à rendre les enfants bilingues à la fin de cette scolarité (et répond ainsi aux attentes et questionnements des parents inscrivant leurs enfants dans ces écoles).

Nous voudrons donc savoir si l'objectif du bilinguisme est atteint en fin de scolarité primaire immersive, si les élèves maîtrisent le basque et le français à un niveau égal, ainsi que si cette maîtrise s'acquiert de manière parallèle ou si une langue est sue avant l'autre, etc.

Nous allons dans le chapitre suivant nous pencher sur divers résultats de travaux psycholinguistiques étudiant des cas de bilinguisme, afin de savoir à quels résultats nous pourrons nous attendre dans notre situation particulière, et par quelles méthodes nous pourrons nous rendre compte de l'acquisition linguistique de nos élèves, à un niveau qualitatif.

CHAPITRE II
ÉTUDES PSYCHOLINGUISTIQUES SUR L'ACQUISITION BILINGUE

Nous savons que les élèves dont nous étudierons l'acquisition du basque et du français sont scolarisés en basque (qui est soit leur L1 soit leur L2). Dans les deux cas nous pouvons parler de développement de capacités bilingues au cours de la scolarité primaire. Plusieurs phénomènes psycholinguistiques sont liés à un tel apprentissage. Nous verrons dans ce chapitre de quoi il s'agit.

II - 1. Acquisition du langage et bilinguisme

Le langage sert de base à toute acquisition de langue, son assimilation est nécessaire et parallèle au développement des compétences linguistiques spécifiques à une langue[105]. Les composantes essentielles du langage (et donc de chaque langue) sont la phonétique, le lexique (et la morphologie), la sémantique, la syntaxe et la pragmatique[106] (Bursztejn, 2008, Pry, n.d.). Chaque individu développera sa faculté de langage en allant du contact visuel à l'utilisation de gestes et de signes pour ce qui est du non verbal, et de prononciation de voyelles, consonnes à la production de syllabes, de mots, puis de phrases et de textes pour ce qui est du verbal (Staniforth, 2011), en allant de la réception à la production orale, puis à la réception et à la production écrite (Lherete, 2010).

Dans les écoles en langue basque dans lesquelles se déroule notre étude, les élèves ont trois types de profils linguistiques. Certains ont le basque et le français comme langue leur ayant été transmise à domicile (par exemple ils parlent en basque avec la mère et en français avec le père, ou vice versa), nous pouvons dans leur cas considérer qu'ils ont deux langues premières. En ce qui concerne les autres élèves, nous pouvons dire que leur profil est celui de

105Pour Pry (n.d.), le langage est le « moyen par lequel les humains établissent leurs systèmes de communication », tandis que la langue est un cas particulier de stimulation du langage. Bronckart (1996) quant à lui parle pour la langue d'une « forme de correspondance entre des objets et des signes linguistiques », et ajoute que « chaque langue a un code, un système de règles (phonologiques, syntaxiques) plus ou moins fixes à un moment donné (et évoluant au fil du temps), et permet l'intercompréhension au sein d'une communauté linguistique donnée ».

106Masson (2013) ajoute des caractéristiques telles que la prosodie (volume, débit, mélodie) et la mimo-gestualité (regards, sourires, gestes) comme faisant partie du langage (oral).

bilingues précoces : certains ont le français comme L1 (langue transmise à leur domicile) et ont commencé l'apprentissage du basque (langue d'instruction de l'école) lors de leur entrée à l'école, soit entre 2 et 6 ans. Les autres ont le basque comme L1 et comme langue d'instruction, mais étant donné qu'il s'agit d'une langue minorée et en situation de diglossie par rapport au français, hégémonique, ils ont déjà commencé à entendre et à pratiquer cette langue bien avant que ne débutent les cours de langue française à l'école (à 7 ans).

Nous verrons donc dans les prochains points quels sont les phénomènes liés à un bilinguisme précoce et à l'apprentissage de deux langues[107].

II - 1.1. Acquisition de la première et de la deuxième langue

II - 1.1.1. Acquisition de la L1

Dès sa naissance, l'enfant passe par plusieurs étapes pour acquérir le langage et sa langue première (Barreña et Garcia, 2009 ; Bursztejn, 2008 ; Davis, Kern, Vilain, et Lalevée, 2009 : Delahaie, 2009 ; Hermouet, 2010 ; Kern, 2005 ; Pry, n.d.). La première année est celle de la phase pré-linguistique : le nouveau-né différencie des phonèmes, produit ses premiers cris, vocalisations et babillages, puis des syllabes articulées, en plus de développer une communication non-verbale. L'enfant entre ensuite dans la phase linguistique à partir d'un an, avec l'apparition de ses premiers mots, puis le vocabulaire évoluera progressivement (avec une explosion lexicale vers deux ans, âge auquel peut débuter la scolarité si tel est le choix des parents). Suit la phase holophrastique, lorsqu'un mot exprime une phrase entière, puis la phase syntaxique, dans lequel l'enfant commencera à associer les mots entre eux, à intégrer la syntaxe (sujets, verbes, compléments, pronoms), à comprendre des phrases complexes. Entre 3 et 5 ans s'acquiert le langage adulte de base.

Ainsi après 5 ans l'enfant est en stade avancé, il est en principe prêt pour l'entrée en école primaire[108] et pour l'apprentissage du langage écrit. Il a une compréhension fine du langage : sa parole est intelligible, il construit tous types de phrases complètes, connaît l'accord des verbes irréguliers, pose des questions simples, utilise le « je » pour parler de lui-

107Si l'apprentissage de la L2 débute avant 3 ans (en même temps que celui de la L1 ou vite après) on parle de bilinguisme simultané (et de deux langues premières pour l'enfant) (Cryer et Harms, 2000 ; cités par Bélanger, 2014 ; Berthelier, 2006 ; cité par Lebrun et Martinez, 2013 ; Lüdi, 1998, Meisel, 2001). Au-delà (lorsque la L2 est débutée plus tard) on parlera de bilinguisme consécutif (ou séquentiel) : précoce si cette L2 est débutée entre 3 et 7 ans environ (Dalgalian, 2013 ; Ezeizabarrena, Manterola et Beloki, 2009 ; Lefebvre, 2008), tardif si elle est débutée plus tard (enfantin si débutée avant la puberté, puis adolescent, et adulte si elle est débutée après 17/18 ans).

108Rappelons que notre étude s'y déroule.

même, a des notions spatio-temporelles complexes. Les assimilations les plus tardives seront alors celles des formes passives, des subordonnées relatives, des successions d'actions (expression de la temporalité), des inversions verbales, etc.

Lors de l'acquisition du langage, l'enfant doit jongler entre l'acquisition des unités linguistiques qui ont des propriétés formelles et structurelles particulières et les multiples fonctions qui peuvent être servies par ces unités de communications. Il acquière un système complexe de formes et de fonctions (Hickmann, 2003)[109].

Toute cette acquisition progressive se fait par interaction avec l'environnement. L'enfant emmagasine des informations relatives à cet environnement et fait des pronostics, des hypothèses, des anticipations, grâce à un « simulateur symbolique » (Dalgalian, 2013, 2015). Il imagine le résultat de ce qu'il va faire et va ainsi tenter des formes et des combinaisons linguistiques. Il a un « observatoire des régularités » de la langue : il observe la régularité des sons, le lexique, l'ordre des mots, la forme, la grammaire et les structures syntaxiques, le sens...etc, dans la langue (ou les langues) de son entourage, et il transformera le tout en prédictibilités par le biais de généralisations[110]. Il n'apprend donc pas seulement par imitation. Les règles grammaticales d'une langue sont induites par observation, et il affinera leur compréhension en rectifiant petit à petit les erreurs que ses prédictions lui feront faire, et que l'environnement lui corrigera, ou lui validera (lorsqu'il obtiendra l'effet anticipé). C'est avec ce « jeu cognitif », ces « approximations optimisantes » qu'il apprendra le langage et sa première langue (ainsi que tous ses apprentissages, comme la marche par exemple) (Dalgalian, 2015 ; Petit, 2001).

II - 1.1.2. Acquisition de la L2 chez les bilingues simultanés ou consécutifs précoces

Chez les bilingues simultanés, les grandes étapes du développement du langage (babillage, premiers mots, etc) se feront dans les deux langues en même temps que chez les

109Voir aussi Hickmann (1998), qui résume les progressions des enfants (dans l'acquisition de leur première langue le français, entre trois et 6 ans) en morphologie (genre, nombre, temps et aspect), lexique (noms, verbes, déterminants, pronoms, prépositions), structure des énoncés (phrases simples et complexes), organisation des énoncés et capacités discursives.

110Il entendra par exemple les formes « il chanta », « il marcha », et prédira que pour le verbe « dire » la conjugaison équivalente sera « il disa ». Il s'agit d'erreurs de langue, de surgénéralisations qui mènent à la construction du langage.

enfants unilingues, avec des mots et les codes de l'une et l'autre langue (Staniforth, 2011). Les deux langues seront apprises sans effort conscient de leur part (*subconsciously*, disent Idiazabal et Manterola, 2009, en reprenant le terme de Baker), en étant immergé dans un environnement bilingue[111]. Le système est d'abord commun, l'enfant ne semble pas avoir conscience qu'il est en présence de deux langues (Lefebvre, 2008), puis il se rend compte qu'il a affaire à deux systèmes sémiotiques différents (Noyau, 1998), et il va apprendre à les séparer dans le traitement linguistique, à structurer deux ensembles de connaissances (l'enfant saura différencier les deux langues au niveau lexical, phonologique et syntaxique selon Volterra et Taeschner, 1978, cités par Murer et Loing, 2004). Il apprendra ensuite à sélectionner la langue adéquate selon les situations d'énonciation et les interactions en cours : interlocuteur, thème, rapports existants ou à instaurer, etc (Noyau, 1998, Masson, 2013). Il peut arriver qu'à des moments donnés une langue soit plus développée que l'autre (vocabulaire plus fourni, phrases plus longues ou structures syntaxiques plus avancées, moins d'hésitations (Staniforth, 2011)), mais ces retards sont en général rattrapés vers 4/5 ans, âge ou les bilingues simultanés rattrapent leurs camarades monolingues (Rosenbaum, 1997, Lefebvre, 2008).

En ce qui concerne les bilingues consécutifs précoces, l'enfant passe par 4 phases lorsqu'il est confronté à la L2 (Staniforth, 2011). Il se rend d'abord compte qu'il est exposé à une autre langue que sa L1 dans certaines situations de communication (que les autres parlent une autre langue que celle de chez lui, souvent cela se passe en classe), et qu'il n'est pas compris (ou que son entourage réagit différemment) lorsque lui utilise cette L1. Il s'ensuivra une période non-verbale, durant laquelle l'enfant utilisera les mimiques, les gestes pour communiquer, et peut entrer dans une phase de mutisme. Celle-ci n'est pas synonyme de retard de langage, au contraire, l'enfant analyse très activement la langue de son entourage et tente de la décortiquer, tout en continuant de progresser dans sa L1 (Lefebvre, 2008). La phase suivante est la « phase télégraphique », l'enfant utilise des formules qu'il a assimilées pour communiquer et s'intégrer au groupe. Enfin, il commencera à utiliser activement et correctement la L2, et les erreurs, nombreuses et normales au début (et liées aux références constantes qu'il fera à sa L1, à un langage mixte et provisoire qu'il construira selon ses connaissances en L1 et L2), disparaîtront petit à petit (Baker, 1993 ; Hamers et Blanc, 1989 ; Manterola, 2010).

Les compétences nécessaires pour interagir socialement seront apprises en 1/3 ans, et

111Il utilisera son « observatoire des régularités » et ses stratégies d'« approximations optimisantes » dont nous avons parlé au point précédent avec les deux langues.

celles cognitives et académiques en 5/7 ans (Staniforth, 2011)[112].

II - 1.1.3. Acquisition de la L2 chez des bilingues tardifs

Les psycholinguistes (Dalgalian, 2000, 2015 ; Petit, 2001) indiquent que lorsqu'il arrive au monde, le bébé a une perception catégorielle totale (il peut capter toutes les nuances de phonèmes), une « oreille universelle ». Il pourrait dans l'absolu apprendre n'importe quelle langue du monde. C'est ainsi qu'il apprendra les phonèmes correspondant à la langue (ou aux langues) présente(s) dans son environnement (et il n'exploitera pas les autres phonèmes).

La période critique pour l'acquisition du langage se fait entre 6 mois et 3 ans, à partir de là cette oreille universelle commence à décroître. Ainsi l'acquisition d'une (ou plusieurs) langue(s) de manière naturelle se fait avant 7 ans environ (soit lors de la construction de la faculté de langage). En effet à cet âge aura lieu la stabilisation synaptique, après laquelle on n'apprend plus de la même façon. Petit (2001) commente que l'enfant passera d'une phase d'induction, du *learning by doing*, avant 7 ans (où l'acquisition des structures du langage se fait de façon intuitive et inconsciente), à une phase de déduction (d'intelligence opératoire) après cet âge (soit pour les bilingues tardifs, apprenant une L2), où l'on va le plus rapidement possible à la découverte des règles (pour aller des règles vers la langue). Souvent un accent persistera lors de l'apprentissage d'une autre langue après la stabilisation synaptique ; à partir de 10 ans un enfant aura des difficultés à discriminer et à produire un phonème nouveau, qui ne se trouve pas dans l'éventail des phonèmes de la ou des langues qu'il a apprise(s).

Ajoutons encore une fois que quel que soit l'âge de début d'apprentissage de la L2, un individu apprendra celle-ci en faisant des erreurs, des « approximations optimisantes » (comme il le fait lors de l'apprentissage de la L1 d'ailleurs), liées le plus souvent aux (sur)généralisations de règles en cours.

De plus, l'acquisition de la L2 est construite en prenant appui sur les bases de L1 (Dalgalian, 2013 ; Académie de Bordeaux, 2015). Les références que l'individu fera à sa L1 peuvent aider ou au contraire induire des erreurs en L2, il s'agit là des concepts de transferts et d'interférences entre les langues (Lado, 1957 ; Tyaglova, 2008). Des tels phénomènes sont liés à l'exercice cognitif particulier qu'est un apprentissage bilingue (et au contact des langues). Je les détaillerai dans le prochain point.

112Soit au cours de la scolarité primaire dans le cas de nos élèves bilingues consécutifs précoces, période à laquelle nous avons effectué les enregistrements.

II - 1.2. Phénomènes spécifiques liés aux acquisitions bilingues

II - 1.2.1. Phénomènes d'interférences linguistiques

Étant donné qu'un individu se réfère à sa L1 lors de l'apprentissage d'une L2, il arrive que des erreurs de compréhension ou de production soient induites par cette référence, on parlera alors de phénomène d'interférence.

Il s'agit d'utilisation dans une langue de traits linguistiques caractéristiques d'une autre langue (phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique). Nous parlerons lors de ces passages d'un code linguistique à un autre (utilisation d'un ou plusieurs syntagmes d'une L2 lors d'une énonciation en L1) d'alternances ou de mélanges des codes (Beaudoin, 1998). Ce passage peut être inter-phrastique, et on parlera d'alternance de code ou de *code-switching* (une phrase est dite en L2 entre 2 phrases en L1) ou il est intra-phrastique, et on parlera alors de mélange de code ou de *code-mixing* (Stoltz, 2011) : fusion des deux langues à l'intérieur d'un même syntagme notamment, en utilisant la syntaxe de sa L1 mais en parlant une L2 par exemple (Lefebvre, 2008). Les emprunts linguistiques sont des cas de mélange de codes (Backus et Dorleijn, 2009 ; cités par Bidegain, 2011) : un élément d'une L2 (lexical, phonétique, syntaxique ou sémantique) est ponctuellement utilisé dans un énoncé en L1 (Murer et Loing, 2004). Cette utilisation peut être accompagnée d'une modification morphologique, comme une adaptation phonétique en L1 par exemple.

Bidegain (2011) nous donne des exemples concrets de tels phénomènes dans le cas d'enfants bilingues français-basque en scolarité primaire. Une structure d'une des deux langues peut se retrouver dans un énoncé de l'autre, l'ordre étant parfois différent en basque et en français (place des adjectifs, compléments de noms, subordonnées relatives, etc), la langue basque n'ayant pas de distinction du genre, ou la langue française n'étant pas une langue ergative. Il est fréquent, lors d'une énonciation en basque, que des noms soient empruntés au français, et utilisés en y ajoutant l'article défini singulier basque « a ». De même des réflexes verbaux comme « enfin », « bon », sont souvent employés en basque. D'autres enseignants pointent aussi du doigt d'autres formes d'alternance ou de mélanges oraux (Ac. de Bordeaux, 2015) : rapportant que « *les questions posées par les élèves sont souvent formulées dans les deux langues et [que] cela ne perturbe en rien la compréhension de chacun* ». Ainsi certains ajoutent le suffixe « -tzen » (marquant l'aspect inaccompli en basque) à un verbe en français, lorsqu'ils ne connaissent pas celui-ci en basque : **distribuatzen* au lieu de *banatzen*

[distribuer] par exemple. Il arrive aussi que des élèves utilisent un langage hybride (en alternant les deux codes) entre eux, en voici un exemple entre deux élèves de CE1 (en cours de mathématiques en basque) :

- Il faut que tu *gehi* [additionnes] *hamabi* [12] *eta hiru* [3]
- Donc ça fait *zenbat* [combien] ?

Il peut aussi arriver d'utiliser les normes de lecture d'une langue dans un texte écrit en une autre langue.

Tous ces phénomènes d'interférences peuvent témoigner d'une certaine fébrilité en une des deux langues, et l'individu bilingue ou en cours d'acquisition d'une autre langue utilisera ces stratégies pour ne pas rompre la communication et lever certains blocages. Dans ce cas-là, plus les compétences seront solides en L2 et plus ces phénomènes diminueront, jusqu'à disparaître totalement (Lefebvre, 2008).

Ces interférences peuvent aussi faire partie d'une stratégie d'apprentissage ou d'enseignement efficace, tant que l'élève n'est pas totalement indépendant dans la maîtrise de deux codes linguistiques. Par exemple, une approche contrastive peut utiliser la L2 pour éclairer et perfectionner la L1 (en utilisant les traductions en une autre langue pour distinguer les homophones français notamment (Académie de Bordeaux, 2015)). Ces stratégies ne considèrent pas que deux langues sont hermétiques et séparées et résolvent les difficultés lexicales que les apprenants peuvent rencontrer, en leur évitant de bloquer, d'arrêter leur discours dans une langue pour demander un mot à son entourage (Almgren et Idiazabal, 2016 ; Hagège, 2013 ; Petit, 2001)[113].

D'autres phénomènes liés au contact des langues peuvent aider dans l'apprentissage d'une L2, je vais maintenant parler du concept de transfert linguistique.

113N'oublions pas toutefois de préciser que ces phénomènes peuvent aussi témoigner d'une excellente maîtrise et d'une très bonne connaissance des deux langues impliquées, notamment chez des locuteurs adultes (même s'ils sont parfois mal vus, selon Cadiot, 1987 ; cité par Lüdi, 1998). Les interférences reflètent ainsi une réalité sociolinguistique complexe, témoignant d'un véritable choix de langues dans la situation d'interaction (Lefebvre, 2008). Effectivement, un locuteur pouvant utiliser deux systèmes linguistiques indépendamment peut aisément passer de l'un à l'autre, et il choisira l'emploi exclusif ou le « parler bilingue » (Lüdi, 1998) selon les situations d'énonciation, et leur niveau de tolérance du mélange des codes (Siguán, 1987) : camaraderie, marquage de l'appartenance des interlocuteurs à une même communauté bilingue, rapport de paroles dans la langue dans laquelle elles ont été prononcées, expression d'un concept absent dans la langue d'énonciation, etc (Comblain, 2006 ; TEL2L, 2015). Dans ces cas-là, tous ces phénomènes transcodiques ne se font pas par hasard, ce sont les marques d'une stratégie communicative, d'une identité culturelle et sociale et ils font partie intégrante des usages quotidiens des communautés bilingues (Almgren et Idiazabal, 2016 ; De Pietro, 1988 ; Staniforth, 2011).

II - 1.2.2. Concept de transferts linguistiques

Le cerveau assimile toujours les informations nouvelles à partir et sur ce qu'il sait déjà, qu'il a déjà acquis (Dalgalian, 2015). Ainsi, pour l'apprentissage de la L2, une partie des compétences acquises pour la L1 sera réutilisable. Ceci est la théorie de la « *compétence commune sous-jacente* » (Cummins, 1981), qui a pour principe que chez un individu bilingue, les deux langues font en apparence appel à des mécanismes séparés, mais qu'ils fonctionnent grâce au même système cognitif central. Le schéma suivant illustre ce principe.

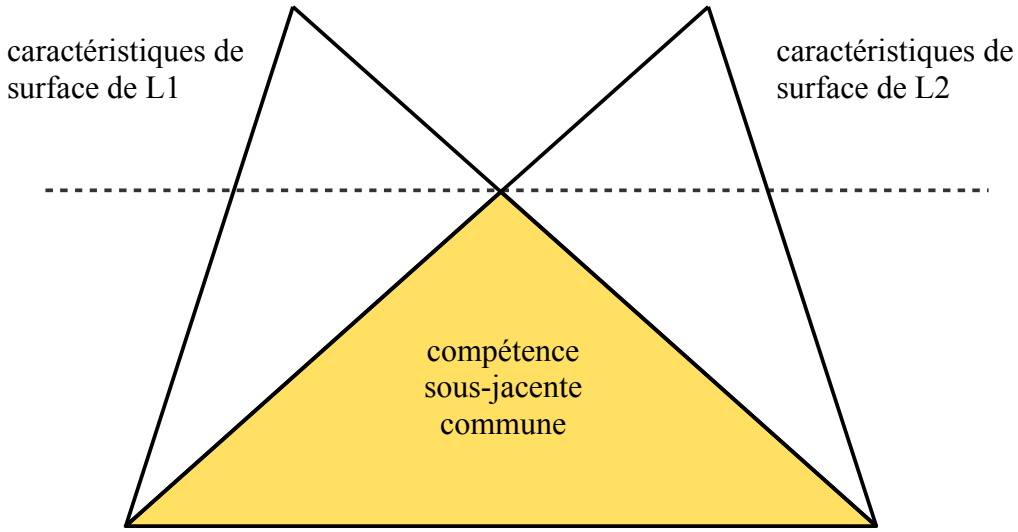


Figure 2. Représentation du « double iceberg » de compétence bilingue, d'après Cummins (1981)

Ainsi, des compétences mobilisées lors de l'utilisation d'une langue seraient aussi utiles lors de l'utilisation d'une autre langue, même si chaque langue a des caractéristiques propres, que l'on voit en surface (comme la prononciation, le vocabulaire, la grammaire de chaque langue). Des habiletés comme les principes de distanciation, généralisation, analyse, interprétation, évaluation, mise en relation, en ordre, mémorisation, facultés de lire, écrire, compter, etc, sont donc les mêmes pour aboutir à n'importe quelle langue : c'est la compétence commune sous-jacente (Topouzkhanian, 2003). Cummins (2005) parle d'éléments conceptuels, de stratégies métacognitives et métalinguistiques, d'aspects pragmatiques, d'éléments linguistiques spécifiques, de conscience phonologique, pouvant se transférer en fonction de la situation sociolinguistique. Baker (1996 ; cité par Akinçi, 2014) aussi rejoindra

cette théorie, prônant que « *Lorsqu'une personne possède deux langues ou plus, il y a une unique source de pensée intégrée* ».

Cela veut dire que lors de l'assimilation d'une L2 à l'école, l'enfant ne doit pas de nouveau développer une sémantique du langage, former les signifiants des mots, assimiler les concepts à des objets. Étant donné qu'il a déjà fait tout ceci avec sa L1, il devra simplement assimiler et établir de nouvelles relations entre les nouveaux mots (en L2) et le système de concept déjà acquis (en L1)[114] (Idiazabal, 2016).

D'après Cummins (2005), une instruction en Lx développe des compétences en cette langue, et des transferts de ces compétences à une Ly se feront, du moment que l'enfant aura une exposition (et une motivation) adéquate à la langue Ly (que ce soit à l'école ou ailleurs)[115]. Ceci est le principe sur lequel repose la pédagogie de l'enseignement immersif, y compris l'enseignement immersif en langue basque, dans notre cas précis : le basque étant la langue d'instruction, les élèves acquièrent des capacités en cette langue, puis celles-ci se transfèrent en français (qui est présente dans l'environnement de tous les élèves, soit car c'est leur L1, soit pour les autres car c'est une langue hégémonique au PBN).

Il apparaît donc que chez les individus bilingues, ou apprenant une L2, des notions (savoirs et savoir-faire) apprises en une langue peuvent s'utiliser en une autre, et ceci à tous les niveaux, à l'oral comme à l'écrit (Dalgalian, 2000).

Ce phénomène concerne même certaines capacités discursives et textuelles, comme la connaissance des situations de communication et des genres textuels correspondants par exemple, ou la planification textuelle associée à ces genres. D'autres aspects langagiers, en revanche, semblent plus difficiles à transférer (surtout lorsque la structure discursive de la L1 et de la L2 sont différentes), et nécessitent un apprentissage spécifique et indépendant (dans chacune des langues) : aspects lexical et grammatical notamment[116] (Bronckart et Bulea Bronckart, 2015 ; Idiazabal, 2016 ; Idiazabal et Larringan, 1997 ; Idiazabal et Manterola, 2009 ; Larringan, Idiazabal et Garcia-Azkoaga, 2015).

Ajoutons que si les transferts inter-linguistiques sont possibles de la L1 à L2, ils le

114Mentionnons ici la traduction (cas de transfert lié à ce phénomène de référenciation à la L1 lors d'une assimilation en L2), qui s'opère, souvent de manière inconsciente, chez un individu bilingue : un message arrivant en L2 est automatiquement traduit en L1, et de même l'individu pensera à une réponse en L1 et il pourra l'envoyer en L2 (Bidegain, 2011).

115Au-delà du transfert de compétence d'une langue à une autre, Bialystok et Hakuta (1999, p. 168) parlent de généralisation et d'usage du savoir d'un domaine à un autre.

116Même s'il est apparu que des transferts de telles capacités soient possibles à 14 ans, après une intervention didactique en une des deux langues (Alegria, 2015).

sont aussi de la L2 à L1 (Idiazabal, 2016)[117]: il est apparu que les interventions en une L2 appuient des aspects peu développés ou déséquilibrés en une L1. De cette théorie de l'interdépendance linguistique, nous en arrivons à celle des seuils.

II - 1.2.3. Développement interdépendant des langues et théorie des seuils

Ce concept psycholinguistique de transfert de compétences entre les langues est expliqué par la théorie de l'interdépendance linguistique dont nous venons de parler. Ainsi la compétence développée en L2 dépendrait de celle acquise en L1 au moment où débute l'exposition à la nouvelle langue (Skutnabb-Kangas et Toukomaa, 1976). Ce phénomène en implique un autre, connu sous le nom de la théorie des seuils (Cummins,1983).

Selon cette théorie, il existe un lien entre le degré de capacité en L1 et L2 et le développement de celles-ci (et un impact sur les capacités cognitives). Autrement dit, il faut atteindre un certain seuil de compétence en L1, et en L2, pour que le bilinguisme soit additif, qu'il ait un effet positif sur le développement cognitif (ainsi que sur la L1 et la L2). Ce seuil serait celui de la littératie (de la lecture et de l'écriture) en L1 comme en L2. Autrement dit, la maîtrise de la L2 dépend en partie de celle déjà atteinte en L1 (plus elle est maîtrisée et plus la L2 sera facilement maîtrisée), et au-delà d'un certain seuil (le seuil supérieur), le développement de la L2 renforcera même celui de la L1. Au contraire, en deçà d'un seuil inférieur non atteint en L1 (si par exemple l'exposition à la L2 s'accompagne d'une interruption précoce du développement de la L1) il sera aussi difficile de l'atteindre en L2 : l'apprenant aura des compétences faibles dans les deux langues, même parfois plus faibles dans les deux langues que des monolingues de ces langues (il est possible que l'apprentissage de la L2 soit médiocre ou limité, mais aussi qu'il y ait une régression en L1). Dans ces cas d'échec de l'éducation bilingue, on parlera de semilinguisme (ou double-semilinguisme), de bilinguisme limité stigmatisant : le vocabulaire est restreint, la grammaire fautive, les phénomènes d'hésitation dans la production et des difficultés d'expression se cumulent dans les deux langues (Haugen, 1997 ; Kihlstedt, 2005 ; Lüdi, 1998 ; Skutnabb-Kangas et Toukomaa, 1976). Ces déficits produiront de plus des effets négatifs sur la cognition générale (le bilinguisme est dit soustractif).

Il faudrait donc atteindre un certain seuil (celui de la littératie) dans chacune des langues, et continuer de valoriser et de perfectionner la L1 même lors de l'apprentissage de la

117Spécialement des transferts discursifs relatifs aux textes narratifs (Almgren, Beloki et Manterola, 2008), chose qui nous intéresse particulièrement dans cette thèse car nous utiliserons de tels textes pour mesurer les capacités linguistiques des élèves du PBN.

L2 pour que les effets soient positifs et réciproques sur chacune des langues (et positifs sur les capacités cognitives)[118]. Entre les deux seuils, les conséquences sont neutres (ni positives ni négatives), et une des deux langues est acquise au même niveau qu'un locuteur natif (et l'autre pas tout à fait).

Nous voyons finalement que plusieurs phénomènes interviennent dans la construction d'un apprentissage bilingue, et qu'il y a plusieurs types de bilinguismes possibles. Je tenterai dans le prochain point de définir quel genre d'individus bilingues sont les élèves du PBN suivant un enseignement immersif en basque.

II - 1.3. Quel(s) bilinguisme(s) au PBN ?

II - 1.3.1. Le bilinguisme, un terme renvoyant à des réalités plurielles

Le bilinguisme est un phénomène lié au contact de deux langues. Cependant, plusieurs visions existent concernant la définition de ce qu'est un individu bilingue. Pour Bloomfield (1933), il doit y avoir une « *connaissance de deux langues comme si elles étaient toutes deux maternelles* » (Colin, 2012 ; Lherete, 2010). Le bilinguisme serait ainsi une connaissance maximale d'une L2 (le locuteur est si compétent qu'on ne le distingue pas des locuteurs natifs) accompagnant le maintien de la L1. Autrement dit, un individu bilingue maîtrise l'écoute-compréhension, la parole, la lecture et l'écriture dans les deux langues. Pour d'autres, la conception est plus minimaliste : un bilingue possède des facultés dans une des quatre compétences liées à la maîtrise d'une langue que sont la réception et la production orale, et la réception et la production écrite dans une autre langue que sa langue maternelle (Baker, 1993, Macnamara, 1967), et non parfaitement dans les quatre compétences. Finalement, ces définitions « *s'échelonnent sur un continuum allant d'une compétence native dans une L2 à une compétence minimale dans cette langue* » (Akinçi, 2014). D'une manière générale, Lüdi (2004) nous définit comme bilingue (plurilingue) *« tout individu qui pratique couramment deux (plusieurs) langues et [qui] est en mesure de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité ».* Il ajoute que « *la distance entre les langues, le mode d'acquisition et le degré de symétrie entre les deux compétences peuvent varier de manière considérable »* d'un bilinguisme à l'autre.

118C'est l'objectif des modèles d'enseignement immersif (dont font partie les *ikastola*).

Il y a donc plusieurs types de bilinguismes[119], et plusieurs facteurs influençant la maîtrise de la L1 et de la L2 chez un individu, facteurs pouvant être économiques, politiques et sociaux (et qui interagiront). Parmi ceux-ci nous pouvons citer l'âge du début de l'apprentissage de la L2, et parler de bilinguismes simultané, consécutif, etc (voir point II 1.1.1.). L'appartenance culturelle que ressent l'individu est un des facteurs cités, le bilinguisme sera biculturel si l'individu se sent lié aux cultures associées aux deux langues (monoculturel s'il se sent lié à l'une des deux cultures). L'usage entrera aussi en compte, on parle de bilinguisme actif lorsque le locuteur comprend et parle deux langues, et de bilingue passif s'il ne fait que comprendre la L2 (sans la parler). Nous avons vu au point précédent que les compétences atteintes (en L1 comme en L2) influençaient l'individu bilingue, nous parlons par exemple de bilinguisme additif lorsque l'apprentissage d'une L2 accompagne le maintien et le développement de la L1[120]. Ensuite, des notions comme la fréquence d'utilisation et les fonctions pour lesquelles les langues sont utilisées, le degré d'exposition aux langues, leur prestige social, la valorisation du bilinguisme (par l'individu et par la communauté), l'affectif et la motivation entreront en compte dans le bilinguisme qu'un individu développera. Mentionnons pour terminer l'influence du lieu d'apprentissage (le bilinguisme sera qualifié de « scolaire » lorsque l'apprentissage de la L2 débute à l'école) et de la langue apprise en premier (Abdelilah-Bauer, 2016 ; Hamers et M. Blanc 1989 ; Baker, 1993 ; Lüdi, 1998 ; Skutnabb-Kangas, 1981).

Finalement, dans notre recherche, c'est principalement les deux derniers facteurs que nous connaîtrons et maîtriserons[121] : la (ou les) langue(s) apprise(s) en premier par l'élève, et leur lieu d'apprentissage de la L2, à savoir l'école (en tout cas pour la grande majorité des élèves du PBN).

En effet, les élèves suivent le modèle d'enseignement d'immersion en basque, modèle qui influence l'acquisition d'un bilinguisme chez les élèves, car il implique un contact précoce avec la langue basque et un fort degré d'exposition à celle-ci. Développons ce sujet dans le prochain point.

119Hamers & M. Blanc (1989) parlent de nuances de « bilingualité », terme renvoyant à l'état psychologique du locuteur, à la connaissance et à l'utilisation de plus d'une langue par l'individu, tandis qu'ils lient le terme « bilinguisme » au fait qu'une société utilise deux langues.

120Nous pouvons aussi mentionner le concept de « bilinguisme équilibré », qualifiant un individu ayant des compétences qui se valent en deux langues.

121Il nous sera en effet difficile de déterminer le sentiment d'appartenance culturel, la valorisation du bilinguisme et son prestige social, l'affect et la motivation des élèves, qui sont des valeurs très subjectives (quant aux compétences atteintes par les élèves, il s'agit justement là de l'objet de la recherche).

II - 1.3.2. Modèle d'enseignement immersif et acquisition bilingue

Le modèle d'enseignement influence grandement le bilinguisme que l'individu développera. Par exemple, les modèles de submersion, ne prenant pas en compte la L1 de l'enfant dans le cas où celle-ci est une langue autre que celle de scolarisation, peuvent le conduire à un semi-linguisme : le but étant de lui inculquer une L2 dominante, sa L1 n'est pas valorisée (ni la culture correspondante), les interférences et les erreurs en L2 sont mal vues, sont considérées comme des échecs de l'apprentissage de la langue dominante. L'élève ne perfectionne donc souvent pas la L1 et n'atteint pas le seuil de la littératie (Almgren et Idiazabal, 2016). Les modèles de maintien quant à eux aboutissent souvent au maintien de la L1 de l'enfant (parfois même à une alphabétisation en cette langue) et à l'apprentissage de la L2, dominante et prestigieuse (Idiazabal *et al.*, 2015).

Mais c'est dans les modèles dont l'objectif est de rendre les élèves bilingues (voir point I. 2.1.1) que ceux-ci développent un bilinguisme additif : la L2 est apprise tout en continuant de développer la L1 de l'élève. C'est dans ces systèmes d'immersion, ou de double immersion linguistique que le seuil supérieur dont parle Cummins (celui de la littératie) est atteint dans chaque langue (voir point II - 1.2.3.). Dans de tels systèmes d'enseignement, le profil type est celui de l'élève ayant comme L1 la langue dominante et qui se scolarise en L2 (minoritaire). La L1 est ainsi maintenue et l'élève atteint un bon niveau en L2 (cela est aussi vrai lorsque c'est la langue dominée qui est la L1 de l'élève).

Au sein de ces écoles immersives aussi, plusieurs facteurs sociolinguistiques détermineront l'apprentissage bilingue des élèves[122] : la vitalité linguistique et la relation des langues impliquées, les attitudes et les représentations envers ces langues, la place de la langue dans le système scolaire, le profil linguistique des élèves (âge du début de l'acquisition de la L2, exposition à la langue) et leur niveau d'intégration, les compétences professionnelles et la formation des enseignants, et le matériel et les dispositifs d'enseignement (Dolz, 2015 ; Idiazabal et Manterola, 2009 ; Petit, 2001, 2014)[123].

122De même que certains facteurs influenceront l'acquisition d'une L3 chez des élèves bilingues, comme l'âge, le développement cognitif, les types de données en L3 (Cenoz, 2003).

123Ainsi, même en modèle d'enseignement bilingues, l'environnement social est important et peut favoriser l'apprentissage bilingue de l'enfant. C'est dans cette idée que Dalgalian (2013, 2015) conseille en France d'utiliser une langue régionale (ou frontalière, ou étrangère d'origine dans le cas d'enfants issus de l'immigration) comme L2 lors d'un apprentissage bilingue précoce. Il considère que plus la L2 sera présente dans l'environnement proche de l'enfant (locuteurs, présence toponymique, culturelle, médiatique) et plus les effets positifs d'un bilinguisme l'incluant seront accrus (car l'enfant verra l'utilisation intellectuelle et sociale qu'il pourra faire de cet apprentissage scolaire). Ceci n'exclut en rien l'apprentissage ultérieur des langues étrangères (et pour des motivations plus utilitaires) : l'anglais par exemple entrera dans l'environnement de

Les élèves du PBN dont nous étudierons les capacités langagières sont donc en majeure partie des élèves ayant développé un bilinguisme consécutif précoce[124], et scolaire, dans un modèle d'enseignement immersif (ceci par choix de leurs parents, qui les soutiennent donc dans cet apprentissage), dont la langue d'instruction est le basque (langue minorée).

Pour savoir comment analyser ces capacités linguistiques, nous avons d'abord vu comment ont été menées diverses études dans le domaine de l'acquisition bilingue, soit avec une population proche de celle que j'étudierai ici. Je vais maintenant rapporter certains de ces résultats.

II - 2. Quelques recherches à propos d'acquisitions bilingues

Il y a une multitude d'études ayant été effectuées à propos de l'acquisition langagière bilingue, des compétences des individus bilingues, et leur nombre s'est fortement accru ces dernières années (Laka, 2015). Les résultats sont multiples, liés à la multitude de bilinguismes possibles et dont nous avons déjà parlé, ainsi qu'aux dispositifs de recherches.

Commençons par évoquer des recherches basées sur une utilisation empirique des deux langues, et particulièrement lorsqu'une des deux langues en contact est une langue minoritaire (deux facteurs entrant en compte dans l'étude que nous voulons réaliser).

II - 2.1. Bilinguisme précoce et recherches en linguistique

II - 2.1.1. Bilinguisme incluant le français et une langue minoritaire

Le basque étant une langue minoritaire en contact avec le français, je vais d'abord cibler des recherches traitant d'un contact des langues similaires, soit français et langue minoritaire.

Noyau (1998) regroupe plusieurs études se basant sur les compétences de temporalité et de récit : Akinçi (1998) étudie des récits sur images d'enfants bilingues turc-français (âgés

l'élève lorsqu'il écoutera de la musique, qu'il utilisera les nouvelles technologies, etc, son apprentissage prendra alors du sens.

124Et ils sont entrés dans une phase ou ils utilisent activement les deux langues (avec les phénomènes d'interférences et de transferts de capacités associés à cet usage des deux langues).

de 5 à 10 ans et issus de familles turques immigrées en France). Ces enfants ont tendance à fluctuer entre divers temps en français (simplifiant ainsi la tâche narrative) dans un même récit, plus que des monolingues français. En turc, la maîtrise du système temporel et modal chez les élèves bilingues est plus lente que chez des monolingues turcs. Ces résultats indiquent qu'en France la langue première de ces enfants devient petit à petit la langue dominée (vers 5/6 ans selon Akinçi, 2008[125]). Cela montre l'implication du facteur socio-culturel, l'impact de la politique scolaire d'intégration de France. Choi (1998) étudie des récits de bilingues français-coréen (immigrés en France et âgés de 7/8 ans) et trouve une différence au niveau des connecteurs : en français les propositions de la trame sont introduites par des connecteurs mais pas celles de l'arrière-plan, en coréen en revanches toutes sont introduites par des connecteurs (et encore plus celles de l'arrière-plan). Schneider (1998) présente une étude de cas portant sur l'acquisition de la subordination temporelle (concomitance, antériorité, postériorité) par un enfant bilingue français-allemand (entre 2 et 3 ans) : elle est d'abord employée dans la conversation courante, puis dans les récits d'expériences, et enfin dans les récits produits à partir d'images (cette acquisition suit un développement parallèle dans les deux langues)[126].

Ajoutons à cette liste les bons résultats obtenus par les élèves ayant suivi des dispositifs bilingues en scolarité primaire en Guyane, Nouvelle-Calédonie et Polynésie française, dont l'étude a montré les apports positifs de ces dispositifs sur le développement langagier en langues locales (respectivement en nengee, langues kanaks ajie et drehu et tahitien), sans effet négatif sur les apprentissages fondamentaux en français (et ceci malgré une grande hétérogénéité des profils langagiers des élèves et des pratiques enseignantes), mais avec en plus un effet de transfert inter-langues entre les compétences en lecture-identification de mots (en tahitien) et les indicateurs de maîtrise de l'écrit en français (Nocus, Guimard, Florin, Vernaudon et Paia, 2010 ; Nocus, Guimard, Florin, Vernaudon, Sam et Colombel, 2010 ; Nocus, Guimard, Florin, Lescure et Migge, 2011 ; Nocus, Florin, Guimard et Salaün,

125Il précise dans cette étude que cette langue maternelle se fossilise jusqu'à l'age de 10 ans (en continuant d'être parlée avec les parents). Les éventuels retards par rapports aux monolingues français sont comblés en fin de scolarité primaire, et si l'enfant participe à des cours de turc ses compétences peuvent atteindre un niveau proche de celui des monolingues de Turquie vers l'age de 14 ans. En ce qui concerne leur bilittéracie (capacité à lire et écrire dans les deux langues), la comparaison des catégories de connecteurs dans les textes écrits en français (narratifs et expositifs) des élèves bilingues et monolingues (français) montre que le développement suit la même trajectoire, puisque l'ensemble des résultats, quel que soit l'âge (de la primaire au lycée), est très proche (Akinçi, 2006). L'usage des connecteurs se développe avec l'âge, en fréquence et en variété des formes utilisées (avec l'âge, le pourcentage de coordonnées diminue nettement dans les textes narratifs au profit de la subordination).

126Ainsi les études ne manquent pas à ce sujet, voir aussi les études à propos d'enfants bilingues français-anglais (Dolitsky, 1998 ; Jisa, 1998), français-allemand (Führer-Nicod, 1998), français-italien (Romeo, 1998).

2014).

Aucune étude qualitative n'a été menée par rapport à l'acquisition bilingue français-basque, mais en Pays-Basque Sud les recherches sont déjà avancées sur le sujet du bilinguisme et de l'acquisition linguistique basque-espagnol. Découvrons donc quelques-unes de ces recherches, portant sur le bilinguisme enfantin.

II - 2.1.2. Bilinguisme incluant le basque et une langue dominante (l'espagnol)

Je parlerai d'abord de plusieurs travaux menés sur un corpus d'enfants bilingues, dont certains ont le basque comme L1 (enfants de Zumaia) et d'autres l'espagnol (enfants de Lizarra), et qui sont scolarisés en écoles bascophones. Plusieurs aspects de leurs acquisitions linguistiques au cours du premier degré ont été étudiés, par le biais d'analyses de productions narratives orales (contes de fées), au niveau textuel-discursif (Almgren, Idiazabal et Manterola, 2009 ; Almgren, Beloki, Idiazabal et Manterola, 2008 ; Garcia-Azkoaga, Idiazabal et Larringan, 2009 ; Manterola, Almgren, et Idiazabal, 2012a, 2012b) nous révèlent les résultats suivants : les élèves dont le basque est la L2 ont produit des textes plus longs (les L1 utilisant plus de contractions, de discours indirect), la plupart des élèves sont autonomes dans leurs récits (ne nécessitent pas d'intervention de la part de l'adulte pour raconter l'intégrité du conte), mais plus à 8 ans qu'à 5 ans (tous ont une autonomie totale en L1 à 8 ans, et quasiment tous en L2 ; les seules lacunes apparues sont dues au manque de vocabulaire).

En ce qui concerne la structure narrative, elle est plus construite à 8 ans qu'à 5 ans (et les L2 montrent un meilleur respect de l'intégrité du conte que les L1). En ce qui concerne la cohésion verbale (marquant l'organisation temporelle et hiérarchique des contenus thématiques) : tous les élèves entament leur conte par l'emploi du système verbal du passé, mais par la suite l'emploi du présent se fait plus sentir à 8 ans en groupe L1. Enfin, concernant la prise en charge énonciative, les commentaires de valeurs, les commentaires modaux (relatifs à l'action, au contexte, aux personnages) sont plus nombreux à 8 ans, en L1 comme en L2.

Il apparaît donc de petites différences dans l'acquisition du basque entre locuteurs natifs et ceux pour qui c'est la deuxième langue, même si les étapes d'évolution sont les mêmes au sein de chaque groupe (à 5 ans seules les actions sont citées, à 8 ans en revanche plus de détails sont présents : espace-temps décrit, les personnages et leurs rôles sont

clairement définis, etc (Idiazabal et Manterola, 2009)). Cependant, il faut noter que l'avantage n'est pas toujours en faveur du groupe L1. L'explication proposée est que les L2, étant moins à l'aise avec la langue basque, respectent plus exhaustivement le modèle de l'adulte (qui leur a raconté le conte en question avant de procéder aux enregistrements) ; ils s'y accrochent, le suivent de plus près.

Les différences principales entre les groupes L1 et L2 se trouvent au niveau morphosyntaxique : la principale étant l'utilisation du cas ergatif en basque (dont les omissions de marquage persistent pour les élèves dont le basque est la L2, alors que son acquisition se régularise autour de 3 ans pour les L1 (Austin, 2007; Barreña, 1995 ; cités dans Almgren et Idiazabal, 2016 ; Ezeizabarrena, 2012, citée par Idiazabal *et al.*, 2015). Au niveau linguistico-discursif, les L1 basques produisent les dialogues entre les personnages au style indirect alors que les L2 reproduisent plus fidèlement le modèle du conte proposé par l'adulte (en gardant les dialogues au style direct), bien que l'un ou l'autre ne soit pas gage de compétence supérieure (Manterola et Almgren, 2015)

En ce qui concerne la dimension grammaticale de l'acquisition du basque, (Ezeizabarrena *et al*., 2009) se sont basés sur le marquage des cas grammaticaux et sur leur accord dans la morphologie verbale (dans les mêmes productions des groupes L1 et L2 cités précédemment). Les résultats ont révélé qu'un enfant ayant le basque L1 développe progressivement la morphologie verbale au cours des premières années de sa vie (jusqu'à 4 ans) : il utilise d'abord des infinitifs, ensuite des verbes intransitifs à sujet unique (cas absolutif « *NOR* ») puis les verbes transitifs à sujet (ergatif « *NORK* ») et objet direct 3e personne du singulier (absolutif « *NOR* »), pour passer ensuite aux formes plus complexes de double et triple accord : verbes transitifs à sujet, objet direct (toutes les personnes) et verbes transitifs à sujet, objet direct et objet indirect (cas datif « *NORI* »). Les formes du présent sont maîtrisées dans un premier temps, puis celles du passé (de même les cas absolutifs apparaissent en premier, ensuite l'ergatif puis le datif, mais leur maîtrise suit un ordre différent : absolutif, datif puis ergatif, qui demeure le cas le plus délicat à maîtriser).

C'est principalement les pronoms personnels de 3e personne du singulier qui apparaissent dans les contes des élèves de 5 ans (et encore plus chez les L1, qui ont utilisé plus de discours indirects que chez les L2, et plus de verbes). Les erreurs sont assez limitées : environ 10 % chez les L1 (dont les sources de difficultés sont les accords des cas datifs et pluriels) et 15 % chez les L2 (utilisant souvent les accords de 3e personne du singulier au lieu d'accorder les autres personnes). La plupart des erreurs sont commises lors de doubles ou triples accords utilisant une combinaison de 3e personne du singulier. Ainsi le marquage des

cas grammaticaux est maîtrisé en L1 à 5 ans mais pas pour tous en L2 (erreurs de cas ergatif chez les L2, qui utilisent souvent un cas absolutif ou datif à la place). Les différences sont dues au temps de contact différent passé avec la langue pour chaque groupe.

En ce qui concerne les compétences en espagnol, Manterola (2010) nous livre quelques résultats du groupe L2 de 5 ans (dont nous venons de parler, qui ont l'espagnol comme L1). Leurs récits ont été recueillis, après avoir travaillé ce genre textuel en basque (langue de scolarisation). La majorité des élèves est autonome, et produit une structure narrative complète, contenant les principaux contenus thématiques (même s'il y a de l'hétérogénéité au sein du groupe). Les organisateurs textuels sont nombreux et sont utilisés pour diverses fonctions, dont une connexion globale du texte. Par ailleurs, la cohésion verbale est bonne. Ainsi la L1 des élèves est bien maîtrisée, les compétences textuelles travaillées en basque (L2) à l'école se transfèrent et se retrouvent dans une production en L1.

Toutes ces études[127] ont, entre autres, permis de montrer que le système pédagogique immersif (d'enseignement en basque) peut garantir l'apprentissage d'une L2 (même si celle-ci est minoritaire et peu présente dans l'environnement social de l'élève), au même niveau que celui des enfants ayant cette langue comme L1, et habitant un environnement favorable pour son usage. D'autre part, la langue hégémonique est aussi maintenue ou apprise (avec une maîtrise similaire à celle des enfants qui suivent des programmes monolingues en cette langue). Ce système n'a donc pas d'influence négative sur cette langue ; les transferts de compétences langagières s'opèrent. Finalement, le système d'enseignement en langue minoritaire (lorsque celle-ci est en contact avec une langue hégémonique) s'avère être un modèle garantissant l'apprentissage des deux langues, pour tous les élèves (ayant la langue d'enseignement comme L1 ou comme L2 (Idiazabal, Amorrortu, Barreña, Ortega et Uranga, 2008)). De plus, l'usage de la langue vernaculaire dans l'enseignement développe chez les

127Bien entendu cette liste des recherches évoquées ici n'est pas exhaustive, l'acquisition des capacités linguistiques en basque est un sujet d'étude exploité, en utilisant de multiples corpus. Garcia-Azkoaga (2015) nous livre par exemple un tour d'horizon de travaux menés à propos du fonctionnement discursif oral du basque, basé, entre autres, sur des discussions spontanées (Larringan, 2002 ; Larringan et Idiazabal, 2008), sur des débats (étude de la courtoisie : Zabala, 2009 ; de la référenciation : Garro, 2007), sur des sermons (Ozaeta, 2010), sur les vers improvisés et chantés – *bertsolaritza* – (Garzia, 2008), sur des textes explicatifs oraux (Garcia-Azkoaga, 2010), sur des récits de contes (Diaz de Gereñu, 2009). Nous pouvons aussi parler des travaux de Barreña et Garcia (2009), qui étudient l'acquisition du langage (premiers mots et marques morphologiques) en basque chez les individus monolingues et bilingues (basque-espagnol et basque-français) simultanés (population entre 8 mois et 30 mois), en se basant sur les réponses des parents à un questionnaire. Il est apparu que les bilingues et les monolingues ont le même niveau dans la compréhension des concepts, mais que toutefois les bilingues utilisent moins de mots dans une et l'autre langue que les monolingues respectifs des dites langues (bien qu'en tout, ils aient le même nombre absolu de mots).

élèves une attitude favorable envers les langues.

En comparant les deux modèles d'enseignement bilingue du Pays-Basque Sud (modèle à parité horaire et modèle d'immersion en basque), il apparaît que la maîtrise de l'espagnol est identique (la langue s'apprend bien dans les deux modèles), le basque en revanche est mieux maîtrisé dans le second modèle (Idiazabal et Manterola, 2009). Les résultats obtenus au Pays-Basque rejoignent donc les conclusions déjà établies à travers le monde, à savoir que les programmes d'immersion en L2 (du moment qu'elles assurent une présence et une activité langagière suffisante à l'élève dans cette langue) sont efficaces tant pour l'apprentissage d'une langue seconde que pour le maintien de la première (Cummins, 2000 ; Genesee, 2004 ; Serra, 2007, 2010 ; Tedick et Christian, 2011 ; cités par Almgren et Idiazabal, 2016).

Je terminerai ce chapitre en mentionnant d'autres études à propos d'individus bilingues, allant au-delà de leur maîtrise de l'une et l'autre langue, soit en étudiant les conséquences ou les effets du bilinguisme sur diverses capacités cognitives (et sociales).

II - 2.2. Effets du bilinguisme sur les capacités cognitives

Même si au départ une méfiance par rapport au bilinguisme dominait, liée à la peur de la surcharge cognitive et de la confusion des langues qu'elle pourrait apporter[128], les conclusions des études suivantes firent passer du *« bilinguisme comme handicap au bilinguisme comme chance cognitive »*, (Lüdi, 1998), notamment celles de Peal et Lambert (1962), dont les élèves bilingues obtinrent de meilleurs résultats que les monolingues dans la majorité des dimensions. Ainsi, les avantages cognitifs que peut apporter le bilinguisme commencèrent à être mis à jour, et ces données furent confirmées par la suite : flexibilité mentale supérieure, faculté de raisonnement abstrait et de pensée créative accrue (Baker, 1988 ; Diaz et Klingler, 1991 ; Ricciardelli, 1992 ; Vygotsky, 1985 ; voir aussi Olmedo, 2003 ; cité par Murer et Loing, 2004), avantages dans la construction de concepts, facultés métalinguistiques plus avancées et contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques, entraînant des avantages lors de l'acquisition de la littératie et de meilleures chances de succès scolaire (Bialystok 1987, 1988), meilleure sensibilité communicative (Ben-Zeev, 1977), meilleures performances dans des tests de perception spatiale (Witkin, 1971).

128Craintes alimentées par des études des années 1960 (Saer, 1923 ; Saer, Smith et Hughes, 1924) voulant démontrer que le bilinguisme est un phénomène néfaste pour le développement langagier de l'enfant, et dont les résultats ont par la suite été jugés problématiques car ils employaient des mauvais échantillonnages (Lüdi, 1998 ; Akinçi, 2014).

Tresse (2014) cite quelques recherches récentes, confirmant ces données. Les bilingues ont par exemple montré une facilité d'adaptation (Bialystok, 1999 ; Kovács et Mehler, 2009a, 2009b), une attention plus sélective, aboutissant à une meilleure concentration (Bialystok, Barac, Blaye et Poulin-Dubois, 2010), une amélioration de la créativité et de la maîtrise des concepts abstraits (Adi-Japha, Berberich-Artzi et Libnawi, 2010), de meilleures performances dans les tâches de planification et de résolution de problèmes (Barrós-Loscertales, Ventura-Campos, Visser, Alsius, Pallier, Rivera et Soto-Faraco, 2013), et une meilleure santé mentale que les monolingues (Alladi, Bak, Duggirala, Surampudi, Shailaja, Shukla et Kaul, 2013 ; Craik, Bialystok et Freedman, 2010). Il ajoute enfin que le bilinguisme entraîne une ouverture d'esprit, étant forcément associé à un biculturalisme. Enfin, Duverger (2004) remarque qu'il développe des compétences métalinguistiques.

Le psycholinguiste Dalgalian (2000, 2013 ; IUFM, 2009) souligne aussi la forte valeur formatrice pour la cognition d'un enseignement bilingue précoce, et explique les raisons aboutissant à ceci. La conceptualisation d'un enfant bilingue sera double, car celui-ci aura deux entrées, deux façons de nommer les objets, de parler de ce qu'il veut, et ceci amène une agilité d'esprit particulière. Il apprendra la seconde langue sans effort conscient particulier lors d'un apprentissage précoce (en suivant les étapes que nous avons déjà vues). De plus, après la stabilisation synaptique (vers 7 ans) il est difficile d'apprendre à distinguer et à produire des nouveaux sons (relatifs à d'autres langues), un bilingue précoce aura donc un échantillon de phonèmes plus fourni que les autres. En plus d'apprendre une autre langue, il développera donc très bien son français, et cette agilité d'esprit sera une aide dans les autres matières, ainsi que par la suite pour appréhender une troisième[129], quatrième langue, etc[130].

Nous voyons donc que les recherches ne manquent pas à ce sujet, et les résultats précédents sont loin d'être exhaustifs. Ainsi, le bilinguisme est loin d'être nocif, au contraire, il

129Des études réalisées dans la CAPB indiquent que le bilinguisme (basque-castillan) est associé à de meilleurs résultats que les monolingues (castillan) dans l'acquisition d'autres langues (Cenoz, 1997). Ainsi l'introduction précoce d'une troisième langue montre aussi des effets linguistiques et cognitifs neutres ou positifs.

130Petit (2001) parle aussi de meilleurs résultats en français pour des élèves suivant un enseignement bilingue, ainsi que de résultats légèrement supérieurs en mathématiques. Mentionnons aussi les bons résultats obtenus lors des expériences d'enseignement bilingue dans des écoles de Nouvelles Calédonie, Guyane et Polynésie (français-langue locale) avec un développement langagier en langue locale sans effet négatif sur les apprentissages fondamentaux en français ainsi qu'en mathématiques (Nocus, Guimard, Florin, Vernaudon et Paia, 2010 ; Nocus, Guimard, Florin, Vernaudon, Sam et Colombel, 2010 ; Nocus *et al.*, 2011 ; Nocus *et al.*, 2014).

peut être un atout, à plusieurs niveaux : communicationnel, culturel, cognitif, personnel, professionnel (Akinçi, 2014). Finalement, il semble que certains types de bilinguismes (liés à divers facteurs) ont des avantages cognitifs établis et d'autres au contraire ont des désavantages. Lüdi (1998) le dit d'ailleurs clairement :

> *« Les groupes d'enfants bilingues réussissant mieux que leurs pairs unilingues aux tests dont nous avons parlé [...], appartiennent tous au groupe des bilingues équilibrés. Les bilingues asymétriques présentent des performances analogues à celles des unilingues. Quant aux enfants chez lesquels on diagnostique un bilinguisme limité, ils risquent d'être désavantagés dans leur développement cognitif, ce qui se traduit dans des résultats inférieurs à la moyenne aux tests. »*

Il est donc maintenant établi que le bilinguisme en soi n'apporte pas de désavantage :

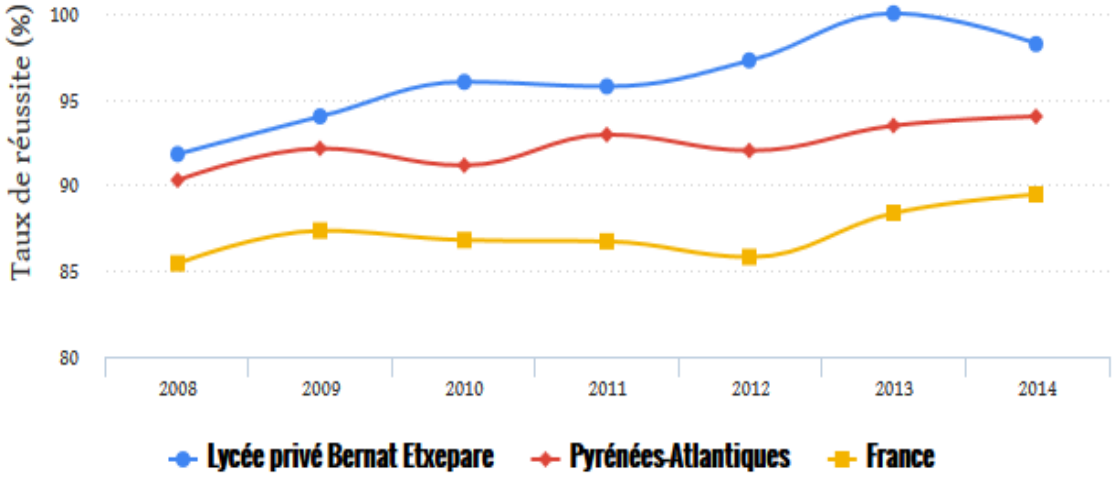
> *« la présence simultanée de deux systèmes linguistiques dans un cerveau ne pose aucun problème, elle aurait même tendance à produire des effets bénéfiques. Le malaise, quand il existe, résulte de circonstances extérieures, qui rendent pour mille raisons affectives et sociales, cette coexistence difficile »* (Lietti, 1994, cité par Lebrun et Martinez, 2013).

Ainsi, il est probable que les élèves issus de programmes (immersifs) bilingues bénéficient d'un bilinguisme additif, des plus-values en langues (L1, L2 ainsi que toute autre langue apprise par la suite), mais aussi en mathématiques et en sciences. Les résultats du programme PISA (*Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*, en fin de scolarité obligatoire) confirment ce fait (Idiazabal et Manterola, 2009). En effet, les derniers résultats des élèves de la CAPB (où de plus en plus d'élèves sont scolarisés en enseignement bilingue[131]) sont bons : ils sont similaires aux moyennes des pays de l'OCDE et meilleurs que la moyenne nationale espagnole (www.oecd.org/pisa/ ; voir aussi Eusko Jaurlaritza, 2014).

Concluons ce point en jetant un coup d'œil aux taux de réussite au baccalauréat obtenus en France par le lycée d'enseignement en basque *Bernat Etxepare* de Bayonne (L'internaute, 2016) :

131En 2012, 58 % des élèves était en modèle immersif basque et 28 % en enseignement à parité horaire (source : www.eustat.eus).

Graphique 5. Taux de réussite au bac au Lycée Bernat Etxepare, 2008-2014 (%)



Nous voyons que les pourcentages de réussite de l'*ikastola* sont régulièrement au-dessus des moyennes départementales[132], et mêmes des moyennes nationales. Ceci nous prouve encore une fois qu'un enseignement bilingue effectué dans de bonnes conditions ne peut être que bénéfique.

II - 3. Premières hypothèses

Nous avons vu dans ce chapitre quel était le mode d'acquisition du langage et des langues, ainsi que les différents bilinguismes qu'un individu peut développer (et les phénomènes linguistiques associés), selon plusieurs paramètres qui entrent en jeux. Nous avons aussi vu différentes recherches psycholinguistiques étudiant ces phénomènes : en se basant sur les compétences que les enfants ont en L1 et L2, ou sur d'autres résultats scolaires et sur des effets cognitifs que peut engendrer un bilinguisme.

Notre étude de cas portera sur des élèves bilingues précoces du PBN, scolarisés en basque (langue minorée), et se basera sur leurs capacités linguistiques en L1 et en L2. Au vu des recherches dans le domaine du bilinguisme scolaire (incluant une langue minoritaire) que nous avons rapporté, nous pouvons projeter quelques premières hypothèses, selon lesquelles il est probable que les deux langues soient maîtrisées en fin de scolarité primaire (et que les résultats soient à la hauteur d'élèves monolingues respectifs dans chaque langue). Il est aussi probable qu'une évolution soit visible au cours de la scolarité primaire : maîtrise inégale de la L2 en début de scolarité primaire (à 6 ans) et progression, jusqu'à avoir des capacités

132Il en est de même pour l'autre lycée d'enseignement immersif en langue régionale de France (lycée d'enseignement en breton *Diwan* de Carais).

langagières avancées en basque et en français à 11 ans[133].

Le chapitre suivant indiquera de quelle manière nous avons abordé l'étude des capacités langagières des élèves bilingues du PBN (et ceci précisera nos hypothèses, qui demeurent pour l'instant très générales).

133Il est aussi probable que le bilinguisme qu'ils développent soit un bilinguisme additif, soit qu'il apportera une plus-value au développement de leurs capacités cognitives, mais nous n'étudierons pas de tels points lors de cette thèse.

PARTIE 2

METHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNEES

CHAPITRE III
ANALYSE DISCURSIVE ET LINGUISTICO-TEXTUELLE DE TEXTES EMPIRIQUES ORAUX

Nous allons exposer dans ce chapitre les choix que nous avons effectués pour étudier les capacités langagières d'élèves du PBN scolarisés à l'école primaire et en langue basque. Nous verrons que les données recueillies seront des textes empiriques, appartenant au genre textuel des contes de fées, et qu'ils seront oraux. Nous verrons aussi quelles voies d'analyse langagière nous ouvre ce genre textuel, et quels axes d'analyse nous avons choisis.

Présentons d'abord les motivations nous ayant conduit à choisir une analyse basée sur des textes empiriques, et au choix du genre textuel du conte de fées.

III - 1. Choix d'un genre textuel : le conte de fées

Pour analyser les capacités langagières des enfants bilingues du PBN de manière qualitative, il nous a paru évident de passer par des textes produits par eux. Cette idée a été alimentée par de nombreux travaux (notamment des membres de l'équipe de recherches HIJE du laboratoire ELEBILAB), et partent du principe que les outils langagiers maîtrisés par un individu apparaissent dans les textes qu'il produit, et que pour les étudier il faut se baser sur ces textes. Autrement dit, il n'y a pas d'analyse du langage et d'outils linguistiques sans passer par une analyse de textes empiriques et de discours (Kerbrat-Orecchioni, 2007 ; Larringan, 2009).

Cette vision est notamment portée par les théories de l'Interactionnisme Socio-Discursif (ISD), qui considèrent que le langage se réalise en textes, unités de sens[134], unités communicatives de rang supérieur, produits pour répondre à une situation de communication précise (Bronckart, 1996 ; Larringan, 2009)[135]. Les textes sont des échantillons de pratiques

134C'est effectivement au regard de la totalité du texte que chaque proposition perd son ambiguïté et prend son sens final (Idiazabal et Manterola, 2009).

135Ainsi l'ISD propose une méthode d'analyse basée sur le fonctionnement et l'organisation de ces textes, qui prend en compte le contexte dans lequel les textes sont produits, et dépasse ainsi la seule analyse grammaticale, qui devient un axe parmi d'autres. La vision de maîtrise de langue associée est la suivante : savoir une langue c'est connaître et savoir utiliser le genre textuel adéquat et les règles correspondantes, pour

langagières effectives. Ils mobilisent plusieurs outils linguistiques et langagiers[136]. Bronckart (1996) définit le texte comme une *« unité de production verbale située, finie et autosuffisante, véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence. ».*

Ajoutons que même si chaque texte est unique, certains peuvent avoir des caractéristiques communes, et ils peuvent ainsi être regroupés selon des *genres textuels*, à partir de divers critères (voir en annexe 4 un exemple de proposition de classement provisoire des genres par Dolz et Schneuwly, 1996).

Ainsi pour mesurer les capacités langagières en basque et en français des élèves de primaire, il nous a fallu choisir un genre textuel qu'ils connaissaient, dont ils pouvaient produire des échantillons. Dans le même temps, il fallait que ce genre mobilise des outils langagiers et linguistiques que nous pourrions mesurer.

Notre choix a porté sur le genre textuel *conte de fées*, comme nous allons maintenant le voir.

III - 1.1. La narration comme instrument d'analyse du langage

La compétence narrative implique la maîtrise d'un grand nombre de domaines, telles que la référence au temps, à l'espace, aux personnes (Kern, 2002). De nombreuses recherches portant sur l'acquisition langagière chez les d'enfants ont utilisé des textes narratifs, car ils mobilisent de nombreux outils linguistiques et langagiers, et donnent ainsi de nombreuses pistes d'analyses. Colletta, Pellenq et Cefidekhanie (2014), nous disent que *« la narration est bien le lieu par excellence où il est possible de mettre en évidence des évolutions tant en matière d'habiletés textuelles qu'en matière de production et planification de la parole »*, en citant des travaux antérieurs, ayant montré que :

> *« L'activité de raconter nécessite des capacités cognitives d'évocation, de contextualisation des informations et de décentration (Karmiloff-Smith, 1981 ; Tolchinsky, 2004) dont la lente mise en place contribue à expliquer pourquoi le*

produire un texte en cette langue, adapté à la situation sociale en cours (le contexte social pouvant grandement varier d'une situation à une autre), le développement langagier correspond à la maîtrise progressive d'actions langagières complexes, apprises avec l'aide des autres dans diverses situations de communication.

136Ainsi l'analyse d'un texte qu'une personne à produit est un excellent moyen d'étudier son degré de maîtrise de ces outils.

développement narratif s'étale sur des années, depuis les premiers scripts simples verbalisés par le jeune enfant jusqu'aux récits parlés complets et commentés des jeunes adolescents ».

Afin de savoir quels sont ces outils linguistiques, ces habiletés textuelles ou langagières mobilisées par une narration, le cadre épistémologique proposé par l'Interactionnisme-Socio-Discursif nous semble approprié, car il propose une méthode d'analyse de texte qui est universelle. D'après Bronckart (1996), un texte (texte narratif y compris) a trois niveaux d'organisation :

- L'infrastructure
- La textualisation
- La cohérence pragmatique

À chaque niveau de cette architecture textuelle sont mobilisées des compétences langagières.

III - 1.1.1. Infrastructure des textes narratifs

Au niveau de l'infrastructure du texte entrent en jeu les compétences de planification du contenu thématique du texte (plan selon lequel sont organisés les éléments d'information sémantique d'un texte) et les types de discours.

III - 1.1.1.1. Le type de discours narration

Les types de discours sont des segments de textes qui peuvent être identifiés sur la base de leurs propriétés linguistiques[137] : utilisation particulière des pronoms, des adverbes, des temps des verbes, etc. Bronckart distingue quatre types de discours (construisant 4 mondes discursifs distincts), qui se distinguent sur la base de deux critères principaux. D'une part, est pris en compte le rapport entre les coordonnées de l'action langagière (monde ordinaire, dans lequel se déploie l'action de l'agent producteur du texte) et celles des contenus thématiques (organisés en des mondes discursifs) ; ces coordonnées seront soit conjointes (et dans ce cas les faits sont exposés), soit disjointes si les faits racontés sont passés ou à venir, ou encore s'ils se déroulent dans un monde autre que le monde « ordinaire » ou « réel », celui de

137Contrairement aux textes (et aux genres de textes) qui peuvent être hybride, hétérogènes et avoir plusieurs segments, comportant chacun des propriétés linguistiques différentes (ex : roman dans lequel des événements sont exposés, puis des dialogues apparaissent, puis un récit d'événements vécus, une argumentation, etc).

l'action langagière (dans ce cas-là les faits sont racontés). D'autre part, les rapports entre les agents et les paramètres de l'action langagière sont pris en compte : ils sont soit impliqués soit autonomes. Dans ce dernier cas, les conditions de productions ne doivent pas forcément être connues pour permettre une interprétation du texte.

Le type discursif *narration* est un de ces quatre types de discours, il est de l'ordre du raconté autonome[138], les coordonnées des contenus thématiques sont disjointes de celles de la situation d'énonciation (Adam et Revaz (1996) parlent de diégèse pour qualifier ce monde représenté dans le texte et dans lequel se déroule les événements[139]), et les agents sont autonomes par rapport aux paramètres de cette situation. Les propriétés linguistiques associées à ce type discursif sont les suivantes : absence de phrases non déclaratives et de pronoms et adjectifs de 1e et 2e personne renvoyant aux protagonistes de l'interaction verbale, présence d'organisateurs temporels, d'anaphores pronominales et nominales. La densité verbale et syntagmatique est moyenne. Les deux temps de base sont le passé simple et l'imparfait (ils organisent la temporalité première de la narration) : ce sont les temps du système du récit (Simonnet, 2004)[140].

III - 1.1.1.2. La séquence narrative

En ce qui concerne la planification textuelle d'une narration, nous pouvons nous baser sur les séquences (narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale) dont parle Adam (1992). Une séquence est une structure autonome (liée à l'ensemble texte), construite par l'articulation de plusieurs phases. Chaque phase est constituée par un emboîtement de ce que l'auteur appelle des macro-propositions (équivalent de phrases), et chaque macro-proposition est composée par une ou des propositions.

Le prototype de la séquence narrative se compose de 5 phases selon Adam[141] : la phase de situation initiale (dans laquelle un état équilibré des choses est présenté), celle de complication (une perturbation de l'équilibre initial crée une tension), déclenchant la phase d'actions (rassemblant les événements engendrés par la perturbation), la phase de résolution (les événements débouchent sur une réduction de la tension), et la situation finale (un nouvel

138Les autres sont le discours interactif (exposé impliqué), le discours théorique (exposé autonome) et le récit interactif (raconté impliqué).

139Pour Genette (1966) la diégèse représente tout « *l'univers spatio-temporel désigné par le récit* ».

140Ces caractéristiques sont valables tant pour le français que pour le basque.

141D'autres auteurs parlent aussi de ces mêmes 4 à 5 composantes en décrivant le schéma conventionnel autour duquel est élaborée la planification de la séquence narrative (Berman et Slobin, 1994 ; De Weck et Rosat, 2003 ; Mandler, 1978 ; Stein et Glenn, 1979 ; Warren, Nicholas et Trabasso, 1979 ; cités par Hilaire-Debove et Kern, 2013).

état d'équilibre est atteint). Une séquence narrative correspond à une mise en intrigue dans le déroulement de l'histoire : l'ensemble forme une action complète.

Bien entendu, les séquences sont prototypiques, ce sont des constructions théoriques assez régulières et engendrant des types d'énoncés assez stables. Néanmoins, elles peuvent prendre des formes différentes (minimales ou plus élaborées) selon les textes : par exemple, un fait divers composé d'une situation initiale, d'une complication et d'une résolution est une séquence narrative minimale, mais au cours d'un roman, une phase d'action peut déboucher sur une nouvelle complication, de même qu'une situation finale peut être temporaire et déboucher sur une nouvelle phase d'action, etc[142].

La séquence narrative et la séquence descriptive (souvent insérée à l'intérieur des séquences narratives) sont des types de planification que l'on retrouve dans les types discursifs de l'ordre du *raconter* (récit interactif ou narration). La séquence explicative et la séquence argumentative sont des types de planification que l'on retrouve dans les types discursifs de l'ordre de *l'exposer* (discours interactif et discours théorique), ainsi que la séquence descriptive (qui s'insère dans les autres séquences). Enfin, La séquence dialogale est présente dans le discours interactif dialogué (Adam, 1992 ; Bronckart, 1996).

Soulignons que les textes sont rarement composés d'un seul type de discours, d'une seule séquence prototypique, dans un roman par exemple (discours narratif et séquence narrative), il est fréquent et normal de trouver des parties de discours rapportés (discours interactif donc) de plusieurs manières (discours direct, indirect, narrativisé, etc). Le plus souvent un type de discours sera dominant (majeur), et à celui-ci s'articuleront plusieurs autres discours (mineurs)[143], soit par enchâssement, lorsque le passage de l'un à l'autre est bien délimité et ordonné, soit par fusion, dans le cas contraire. Il peut aussi arriver que des séquences ne soient pas complètes (que des phases soient elliptiques), ou qu'il y ait une alternance de séquences (plusieurs intrigues se développent parallèlement pour se rejoindre à un point du texte), un enchaînement (une fin de séquence laisse place ou devient le début d'une autre), une répétition (les séquences se répètent souvent dans les contes de fées par exemple) (Adam, 1992 ; Adam et Revaz, 1996 ; Bronckart, 1996).

Ainsi, un texte que l'on qualifiera de narration aura le plus souvent comme type de discours dominant le discours narratif (et la planification des contenus se fera majoritairement

142Lors d'une séquence narrative l'auteur ajoute aussi parfois une phase d'évaluation (commentant le déroulement de l'histoire) et une phase de morale (expliquant la signification à attribuer à l'histoire) (Adam).

143Et à ces discours mineurs peuvent aussi s'articuler d'autres discours, et ainsi de suite. Le plus souvent le plan général d'un texte est très complexe, les combinaisons étant infinies.

en fonction de la séquence narrative), mais d'autres discours mineurs pourront apparaître, comme du discours interactif (et les séquences associées : séquence dialogale, séquence descriptive[144]). Ainsi les outils linguistiques associés aux types discursifs (et séquences) majeurs et mineurs seront présents dans le dit texte. Ce sera aussi le cas pour les textes du genre textuel conte de fées que nous avons choisi d'utiliser pour cette étude[145].

III - 1.1.2. Les mécanismes de textualisation

Après l'infrastructure et les compétences langagières associées, le deuxième niveau d'organisation d'un texte est celui de la textualisation. Les mécanismes de textualisation sont associés à la progression du contenu thématique. Ils organisent les parcours des différents éléments (en marquant des relations de continuité, de contraste ou de rupture) ; la cohérence (thématique) du texte est ainsi construite (Bronckart 1996 ; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2015 ; Larringan, 1998).

L'un de ces mécanismes est celui de la connexion, qui est en partie construite par la mobilisation des outils linguistiques appelés organisateurs textuels (en français comme en basque). Parmi les organisateurs nous retrouvons des adverbes ou locutions adverbiales (*toutefois, en fait, puis, premièrement, d'une part, finalement, en outre, etc*), des groupes prépositionnels, assumant la fonction de complément de phrase (*ex : après trois jours*) ou ayant le statut de phrases subordonnées adjointes (*ex : pour la concrétisation de ce projet*), les coordonnants (conjonctions de coordination sous leur forme simple : *et, ou, ni, mais, etc,* ou sous leur forme plus complexe de locution : *c'est alors que, c'est-à-dire, etc*), les subordonnants, ou les conjonctions de subordination (*avant de, dès que, parce que, etc*), mais aussi la ponctuation (Larringan, 2009), marquant la hiérarchie et l'articulation entre les contenus thématiques à textualiser. Ces mécanismes peuvent intervenir au niveau structurel

144La séquence dialogale est structurée en tours de parole et a 3 phases : la phase d'ouverture (les interactants entrent en contact), la phase transactionnelle (le contenu thématique de l'interaction est co-construit), puis la phase de clôture met un terme à l'interaction. La séquence descriptive a 3 phases majeures : la phase d'ancrage (le thème de la description est signalé), la phase d'aspectualisation (les divers aspects du thème sont énumérés, il est décomposé en parties auxquelles sont attribuées des propriétés) et la phase de mise en relation (les éléments décrits sont assimilés à d'autres, par des opérations à caractère comparatif ou métaphorique).

145Nous avons déjà évoqué les caractéristiques du type narratif, ceux du discours interactif sont les suivants : présence de phrases autres que des déclaratives, d'unités déictiques renvoyant aux objets ou à l'espace-temps de l'interaction, de noms propres, de pronoms et adjectifs de 1e et 2e personne (singulier et pluriel) ainsi que du pronom indéfini « on », présence de l'auxiliaire de mode pouvoir (ainsi que d'autres auxiliaires à valeur pragmatique, du type vouloir, devoir, falloir, etc) et d'anaphores pronominales, forte densité verbale et densité syntagmatique extrêmement faible. Le temps de base est le présent (le passé composé est aussi beaucoup utilisé), qui a une valeur de simultanéité (le système verbal est celui du plan du discours de Benveniste, selon Bronckart, 1996).

global du texte comme au niveau local : Bronckart (1996) parle de fonction de segmentation (lorsque ces mécanismes articulent des parties du plan du texte, des transitions entre types de discours), de démarcation ou de balisage (articulation entre les phases d'une séquence), d'empaquetage (intégration des phrases syntaxiques dans la phase d'une séquence) et de liage ou d'enchâssement (articulation de plusieurs phrases syntaxiques en une seule phrase graphique : juxtaposition, coordination ou subordination). Nous analyserons dans cette thèse la capacité d'usage des organisateurs textuels pour organiser la connexion par les élèves bilingues du PBN.

La cohésion verbale est l'autre mécanisme de textualisation organisant la connexion d'un texte. Elle assure une partie de l'organisation temporelle des procès (états, événements et actions) verbalisés dans le texte, par l'utilisation des systèmes de temps des verbes[146]. Ils précisent le déroulement de ces procès par rapport à la temporalité de la situation d'énonciation ou les uns par rapport aux autres : relation d'antériorité, de postériorité, etc (Bronckart, 1996).

Enfin, la cohésion nominale créée des chaînes anaphoriques : une unité (unité source, qui est en général un groupe nominal indéfini) est d'abord introduite dans le texte, et une chaîne sera ensuite dressée, par l'emploi de plusieurs autres unités (groupes nominaux ou pronominaux) qui feront co-référence à cette unité source (assurant ainsi la fonction de reprise) (Bronckart, 1996 ; Garcia-Azkoaga, 1999 ; Garcia-Azkoaga et Diaz de Gereñu, 2009).

III - 1.1.3. La cohérence pragmatique

Les mécanismes de cohérence pragmatique (assez indépendants par rapport à la progression du contenu thématique), marquent les voix qui s'expriment dans le texte, et proposant diverses évaluations du contenu thématique (jugements, opinions, sentiments). Ces mécanismes transversaux servant à orienter l'interprétation du texte chez les destinataires, à créer chez lui des effets de tension, d'intrigue, de suspense, etc (Bronckart 1996 ; Garcia-Azkoaga, Idiazabal et Larringan, 2015 ; Larringan, 1998).

Le marquage des voix (voix de l'auteur, voix sociales extérieures au contenu thématique du texte, voix de personnages impliqués, du narrateur) est un de ces mécanismes. Ces voix peuvent être implicites ou explicites (marquées par des formes pronominales, des syntagmes nominaux ou des (segments de) phrases), avoir des focalisations différentes, être

146Les organisateurs textuels à valeur temporelle assurent le reste de cette organisation temporelle.

rapportées par le biais de discours directs/indirects. Plusieurs voix peuvent aussi être rapportées en même temps (polyphonie discursive). Ce marquage peut donc être plus ou moins complexe selon les textes.

La modalisation est l'autre mécanisme de cohérence pragmatique, elle traduit les commentaires ponctuels à propos des contenus thématiques : modalisations logiques (les éléments sont jugés attestés, possibles, probables, nécessaires, etc), déontiques (jugés par rapport à des valeurs ou des règles sociales : relevant du droit, de l'obligation, de la conformité aux normes en usage, etc), appréciatives (les éléments sont évalués comme bénéfiques, malheureux, étranges, etc), pragmatiques (lorsque la responsabilité d'une entité est présentée ; raisons, intentions, contraintes ayant mené à telle ou telle action). La modalisation peut être marquée par les verbes du mode conditionnel, les auxiliaires de mode (*vouloir, devoir, falloir, pouvoir*) ou des verbes qui peuvent fonctionner comme tel (*croire, penser, aimer, souhaiter, être obligé de, etc*), des adverbes ou locutions adverbiales (*certainement, évidemment, peut-être, sans doute, par bonheur, etc.*), des phrases impersonnelles qui régissent une phrase subordonnée complétive (*il est probable que ..., il est regrettable que..., etc*) ou des phrases adverbiales régissant une phrase complétive (*heureusement que..., sans doute que ..., etc*), des adjectifs (Bronckart, 1996 ; Garcia-Azkoaga *et al.,* 2015).

III - 1.1.4. Acquisition des capacités de narration

En ce qui concerne l'acquisition des capacités narratives, Hickmann (2004) indique que « *le développement de l'organisation narrative implique aussi bien la maîtrise des procédures de la langue nécessaires à la cohésion discursive que la maîtrise du schéma narratif correspondant à la structure du récit* ». La mise en place progressive des bases nécessaires à l'organisation discursive se fait entre 2 et 6 ans, le langage de l'enfant est :

> « d'abord caractérisée par un ancrage dans la situation immédiate, où l'enfant se réfère aux entités, aux événements et aux résultats perceptibles. [Puis], l'enfant produit d'autres types d'énoncés, par exemple dans des récits d'événements passés concernant des entités ou des événements dont l'interlocuteur n'a pas connaissance. Ce nouveau type de situation implique un *déplacement de la référence*, qui présente à l'enfant de nouveaux problèmes à résoudre ».

L'enfant ira donc d'un ancrage déictique à une capacité de déplacement de la référence.

Face aux difficultés que procurera ce déplacement référentiel, l'adulte jouera un rôle important, pour identifier les entités référées, ordonner les événements narrés, les relier, les localiser dans le temps ou l'espace (Hickmann, 2003, 2004).

Comme pour l'apprentissage du langage, des interventions extérieures sont d'abord nécessaires pour que l'enfant puisse co-construire un récit : lorsqu'il ne se souviendra plus d'un contenu thématique, ce sont les interactions avec son entourage (dialogues avec l'adulte) qui l'aideront à aller de l'avant et à terminer son histoire. L'adulte dirigera d'abord cette interaction (ainsi qualifiée de dialogale par De Weck, 2005), poussant l'enfant à raconter tous les contenus, à ne laisser aucune ambiguïté dans son récit. Puis, l'enfant, devenant de plus en plus autonome (au niveau narratif), prendra la gestion de cette interaction en charge (il prendra en charge le rôle du conteur, sera capable de raconter des contenus thématiques se déroulant dans un monde diégétique, et demandera lui-même des aides si nécessaire lorsqu'il aura besoin d'un mot, d'un nom, d'un événement[147]), jusqu'à être totalement autonome (autonomie narrative ou compétence monologale acquise, De Weck, 2005 ; Matthey, 2003). L'adulte aidera l'enfant jusqu'à ce que celui-ci acquière la capacité de décontextualiser la communication (en utilisant le langage comme son propre contexte), la capacité de produire un récit dans son intégralité sans avoir besoin d'aide extérieure (Almgren et Idiazabal, 2016 ; Hickmann, 2003 ; Manterola, 2010)[148].

Bien entendu, le déplacement de la référence, amorcé dans la période entre deux et six ans suit un long parcours au cours du développement de l'enfant (Hickmann, 2004)[149]. On estime que vers 10/11 ans, le développement du récit chez l'enfant est presque terminé, et que les productions se rapprochent de celles des adultes (Kern et Raffara, 2012).

Ainsi, nous voyons maintenant que les genres textuels mobilisant la narration sont de bons outils d'analyse du langage et de son acquisition, car ils comportent une multitude d'outils linguistiques et langagiers. Il en sera de même pour le genre textuel que nous avons choisi pour mesurer les capacités langagières des élèves primaires du PBN, à savoir le conte merveilleux. De plus, ce genre textuel est l'un des plus utilisés en école primaire.

147Émergera également la capacité à prendre le langage comme objet de réflexion, et l'enfant pourra s'auto-corriger. D'après Hickman (2004), les enfants sont capables dès 5 ans de *« substituer des formes correctes aux incorrectes dans le contexte d'un rappel de récit, ainsi que dans une tâche de répétition de phrases en cours de récit »*.

148Cette progression est valable tant en L1 qu'en L2.

149Quant à la compétence dialogale, elle ne disparaît pas avec le développement de la compétence monologale ; l'enfant est capable à terme de mobiliser les deux compétences selon ce qu'exigent les paramètres de la situation de communication.

III - 1.2. Le conte de fées, genre textuel par excellence de l'école primaire

Les genres textuels comportant une narration, et parmi ceux-là les contes de fées, ont souvent été utilisés en sciences du langage et en psycholinguistique du développement (dont les acquisitions bilingues) : Almgren *et al.,* 2009 ; Almgren et Manterola, 2016 ; Bamberg, 1987 ; Berman, 2001 ; Berman et Slobin, 1994 ; Brigaudiot, 1993 ; Kern et Raffara, 2012 ; Manterola *et al.,* 2012a ; Garcia-Azkoaga *et al*., 2015 ; voir aussi Akinçi, 2002, qui mentionne encore davantage d'études p. 55, etc.

En plus des outils linguistiques qu'ils comportent, nous avons choisi de tels textes car ils font partie d'un genre textuel adapté à l'école primaire : les élèves ont l'habitude de telles narrations entre 6 et 11 ans, c'est un genre inclus dans leurs curriculums.

Les contes de fées sont des narrations ayant des caractéristiques spécifiques, que nous exposerons maintenant.

III - 1.2.1. Une structure prototypique

Nous pouvons dire du conte qu'il est le genre textuel par excellence de l'école maternelle et primaire. Cette place privilégiée lui est concédée par son universalité : le conte est présent dans toutes les cultures, à toutes les époques, il s'adresse à tous, véhiculant des messages relevant de la sagesse et du savoir populaire, tout en donnant une vision féerique du monde. Aytekin (2011) les qualifie d'« outils éducationnels remarquables », reflétant la société dont ils sont issus. Ils ont un intérêt psychologique (contribuant à la formation de symboles, d'inconscient collectif, mobilisant l'imagination, la mémoire, l'éthique, etc).

La structure textuelle prototypique d'un conte de fées est celle d'une séquence narrative : elle est donc symétrique et comporte une mise en intrigue, une tension. La phase de situation finale est en opposition ou représente une transformation de la situation initiale (dans laquelle les circonstances et les composants de l'histoire sont mis en place : lieux, époque, personnages, etc). Les actions et événements résultent d'une volonté de transformation de la situation initiale (et surtout de réduction de la tension introduite par un élément perturbateur), et s'enchaînent jusqu'à rétablir une situation équilibrée à la fin (l'enchaînement est chronologique mais exploite aussi des relations de cause à effets, aboutissant à la disparition de la tension) (Adam, 1992 ; Adam et Revaz, 1996 ; Revaz, 1997). Chaque phase comporte plusieurs contenus thématiques (les procès verbalisés dans le texte : états, événements et actions), dont le nombre peut changer d'un conte à un autre. Un aspect moralisateur apparaît

souvent, les « bons » personnages étant finalement récompensés pour leurs efforts.

Les personnages (anthropomorphes pour la plupart) évoluent et leurs actions et les événements suivent aussi les prototypes du genre[150]. Notons aussi la forte présence du chiffre 3 dans ce genre textuel (nombre d'attributs des personnages, nombre de répétitions des diverses séquences), lié à l'état psychologique des personnages, au développement du « ça », du « moi » et du « surmoi » de chacun comme le fait remarquer Bettelheim (1976) en utilisant un vocabulaire freudien (passage de la dépendance de l'enfant vis-à-vis de ses parents à l'âge adulte, âge de l'indépendance et de la maîtrise de soi et de son inconscient). Ce chiffre est lié au caractère initiatique de certains contes.

III - 1.2.2. Construction de la diégèse et organisation temporelle

Les événements d'un conte de fées se déroulent dans un monde spécifique, ayant une logique propre (il n'est pas rare par exemple que les animaux parlent et que les objets soient magiques). Les événements se déroulent souvent sur plusieurs jours. Cette diégèse a des coordonnées spatio-temporelles spécifiques, l'organisation du temps est donc particulièrement complexe dans ce genre textuel (Adam et Revaz, 1996). Deux temporalités se croisent dans les contes de fées : la temporalité extérieure (liée au moment de production du texte : date, durée, etc) et la temporalité de la diégèse (date, durée, etc des événements racontés dans le texte produit). Cette dernière sera plus ou moins explicite selon les textes : souvent un point d'ancrage est fixé en début de récit, et différents indices temporels viendrons ensuite marquer le texte. Ces indices relèvent de la textualisation (il s'agit des mécanismes de connexion et de cohésion verbale). Ils sont absolus (plus ou moins précis comme une date ou un simple « un jour ») ou relatifs (au co-texte ou au contexte[151], les événements sont marqués les uns par rapports aux autres) (Bronckart, 1979, 1996).

150Je veux ici parler entre autres du schéma actanciel, proposé par Greimas (1986), dans lequel 6 actants évoluent sur 3 axes d'opposition : le sujet part en quête d'un objet (axe du désir), des adjuvants vont se joindre à cette recherche et aider à sa réalisation tandis que des opposants tenteront d'y nuire (axe du pouvoir). Cette quête est ordonnée par un destinateur, et l'objet en question aura un destinataire (axe du savoir, ou de la transmission) (Hébert, 2006). Nous pouvons aussi évoquer le modèle préalablement proposé par Propp (1970) dans ces travaux, et qui marqué le début de l'analyse structurale des contes. Propp définit les 7 sphères d'action des personnages (agresseur, donateur, auxiliaire, personnage recherché, mandateur, héros et faux héros), et leurs 31 fonctions, que l'on retrouve en partie dans tous les contes de fées. Les contes que nous avons utilisés pour l'étude correspondent parfaitement à ces modèles.

151En analyse du discours, lorsqu'un item est de nature linguistique, le contexte (ensemble de ce qui accompagne, entoure un item) peut être de deux sortes (correspondant aux deux sens du mot « contexte ») : contexte linguistique (contexte discursif, endogène ou séquentiel, dit aussi « cotexte », est de même nature que le texte lui-même) et contexte extralinguistique (contexte externe ou exogène allant de la situation immédiate à la société dans son entier, et de nature hétérogène au texte : cadre spatio-temporel, nature du canal, participants, but de l'échange, etc) (Kerbrat-Orecchioni, 2007).

La durée et le rythme sont des données relatives dans ce type de récit. En effet, un même nombre d'énoncés peut rendre compte d'une heure tout comme d'une année. En poursuivant avec l'idée de relativité, mentionnons que des événements peuvent êtres racontés dans l'ordre ou non. Certaines phases (et les temporalités correspondantes) peuvent êtres elliptiques, des sauts dans le temps peuvent être faits (prolepses ou analepses). Le travail de reconstruction chronologique incombe ainsi souvent au récepteur (Adam, 1992 ; Adam et Revaz, 1996). Cette organisation suppose la mobilisation d'un grand nombre d'organisateurs textuels temporels (Garcia-Azkoaga *et al.,* 2015).

Les temps du passé servent de support aux récits de fiction (passé simple et imparfait). Ce sont les temps de base d'un conte de fées, ils induisent une mise en distance (ils perdent en fait leur valeur de passé, car ils montrent simplement que les événements ne se déroulent pas dans les mêmes coordonnées que celles du monde réel). Les verbes au passé simple sont liés aux actions (accomplies) s'enchaînant. Ils sont porteurs d'intentionnalité, de but, les actions au passé simple sont vues de l'extérieur. L'utilisation de l'imparfait inclut un autre point de vue, les événements ne sont pas « bornés » (n'ont pas de début ni de fin marqué), et un arrière plan est ainsi construit, une toile de fond pour des actions. L'utilisation de l'imparfait assure la transition entre deux actions au passé simple, le temps (et sa durée) est (re)vécu par son biais, des commentaires sont introduits (Adam, 1992).

Une spécificité, à mentionner car elle fait partie de la construction de la temporalité des contes de fées, est l'utilisation des formules (appelées aussi formulettes) pour entamer ou clôturer le récit. En voici des exemples (Aytekin, 2011 ; Lequeux, 1974) :

- Il était une fois..., Il y a fort longtemps...., Au temps jadis..., Une fois il y avait, une fois il y aura...Voici ce qui fut ici, cela sera ou ne sera pas...
- Ils furent heureux jusqu'à la fin des temps, ... Et cric et crac, voila l'histoire sortie de mon sac... Cric, crac, écoutez bien, je l'entends d'ici, la fauvette fait cui-cui et voilà, le conte est fini, ... La nuit est venue, le coq a chanté, et mon conte est terminé.

Ces formules servent de porte d'entrée (et de sortie) vers l'univers imaginaire du conte. Elles peuvent aussi se trouver en milieu de récit, donnant ainsi du rythme au conte. L'enfant sait, grâce à elles, qu'il est dans le monde de la fiction, que ce n'est pas une histoire « réelle », pouvant se dater (l'ancrage du récit au passé signifie cela, comme nous l'avons déjà commenté). À partir de là, l'enfant s'identifiera aux personnages, mais il pourra aussi s'en détacher si besoin, ceux-ci n'appartenant pas à la même époque que lui, étant d'un « autre monde » (ceci est utile si le conte fait peur par exemple). Ces formulettes insistent aussi sur le côté accompli du conte. Enfin les contes sont souvent des mises en garde, ils ont un côté

didactique : l'histoire est terminée donc, mais attention car le même genre d'événement peut se reproduire (Aytekin, 2011).

Bien entendu toutes ces caractéristiques sont prototypiques, et il appartient à chaque producteur d'un tel texte de suivre ces construits culturels ou d'y induire des changements, des décalages, complexifications, enrichissant ainsi la diversité de textes existants (une situation initiale peut déjà être problématique, l'objet de la quête en possession du héros en début de conte, des personnages peuvent remplir plusieurs rôles dans le schéma actanciel, la logique d'une diégèse peut être rompue, la gestion des voix peut être plurielle[152], etc). Ces choix reviennent aux auteurs, et sont guidés par l'effet qu'ils veulent produire sur le récepteur du texte.

Soulignons que les contes que nous avons utilisés dans notre recherche, *Mattin Zaku* (jeune homme partant en quête d'argent) et *Étincelle* (jeune fille partant en quête de feu[153]), suivent parfaitement les règles du genre : structure prototypique, schéma narratif identifiable[154], contenus thématiques se déroulant dans un monde fictif (diégèse, dont la temporalité des actions racontées sera indépendante de celle de l'action langagière).

III - 1.2.3. Valeur didactique des contes de fées

Le conte de fées mobilise donc de nombreux outils linguistiques, ceci en fait un excellent outil éducationnel (principalement pour l'apprentissage des langues), c'est pour cela que ce genre textuel est intégré aux curriculums scolaires, notamment dans le premier degré. C'est le « *genre textuel par excellence de l'école maternelle et primaire »* (Aytekin, 2011). Le conte de fées est effectivement un des premiers genres textuels avec lesquels l'enfant est en contact (tant à l'école qu'au foyer), c'est aussi un des premiers genres qu'il apprend à maîtriser[155]. Les contes de fées (traditionnels ou non) sont travaillés de plusieurs manières

152D'après Genette, le narrateur peut avoir un point de vue externe, interne, être omniscient, être un personnage physique et faire partie de la diégèse (être intradiégétique) ou n'être qu'une voix narrative (extradiégétique), il peut être lié aux événements (être homodiégétique) ou non (hétérodiégétique) (Guillemette et Lévesque 2006).

153Nous y reviendrons en détail dans le prochain chapitre.

154Les contes suivent les phases du schéma narratif (situation initiale, complication, enchaînement d'actions, résolution et situation finale), auxquelles s'intègrent des parties de dialogues (séquences dialogales, avec leurs trois phases d'ouverture, transactionnelle et de clôture).

155Y compris au moment d'apprendre une L2, les caractéristiques de ce genre textuel (proximité à l'univers de l'enfant, événements mis en scène de manière plus ou moins linéaire, relation image-texte) contribuent à la compréhension d'un texte écrit en une L2 (Tonelli et Cordeiro, 2015).

dans les écoles, ils sont les supports de multiples activités : la lecture ou le récit oral (à partir d'un album ayant plus ou moins de texte ou d'image ou sans se baser sur aucun support), en y ajoutant ou non des commentaires, des pauses, afin que les auditeurs puissent participer (questions, interprétations, commentaires, débats). Ce récit oral de conte est une activité souvent confiée aux enfants (activité qui devient plus rare en second cycle, laissant plus de place à l'écrit[156]) : ils racontent à tour de rôle ou par groupe une partie ou la totalité du conte, ils imaginent une partie, une suite, ils changent les personnages, altèrent l'ordre des séquences, alternent entre oral ou écrit, formulent des légendes sur des images de scènes, construisent des recueils, etc. Les exploitations pédagogiques sont multiples. L'adulte peut intervenir spontanément selon les buts qu'il a fixés à l'activité, pour aider à la réalisation de la tâche si besoin, pour y introduire des commentaires, etc. Ces activités peuvent être ritualisées (récits à des moments précis de la journée, de la semaine, de lieux précis comme « la chaise du conteur ») ou non, et divers supports peuvent entrer en jeu : albums (à dominance texte ou image[157]), marionnettes, cartes (Aytekin, 2011 ; Manterola, 2010). Toutes ces activités peuvent se pratiquer dans la L1 comme dans la L2 de l'enfant (les exigences seront souvent moindre en L2) (Almgren *et al.*, 2009).

Nous voyons donc que les contes de fées sont tout au long de l'école primaire le support de nombreuses activités, mettant en valeur les capacités narratives, créatives des élèves de manières ludiques, permettant de réutiliser des notions apprises en cours. Ce genre textuel est donc un outil pédagogique pertinent auquel son habitués tous les élèves des écoles primaires (Aytekin, 2011 ; Froment et Leberre-Marin, 2003 ; Grossmann, 1996 ; Manterola, 2010).

Définissons maintenant quelle situation de communication nous avons choisi de mettre en place lors de notre étude afin d'analyser les capacités langagières des élèves scolarisés en écoles primaires basques.

III - 2. Choix de la situation d'énonciation

Le premier paramètre que nous avons défini pour notre dispositif expérimental est

156Souvent après l'apprentissage de l'écriture toutes les activités tendent à être écrites, et l'oral est de moins en moins utilisé (car les évaluations et objectifs sont aussi plus délicats à mettre en place) (Schneuwly, 1996).

157Les dessins sont de bons médiateurs pour le langage oral (Kern et Raffara, 2012 ; Manterola, 2010 ; Rabatel, 2001), chaque page d'un album est un moteur narratif dans l'intégralité du récit (cependant seul les dessins ne suffisent pas à la construction d'un conte, ne rendant pas compte des causes, des motivations, etc).

celui de l'oralité. En effet en début de scolarité primaire (à 6 ans) les élèves entrent dans le monde de l'écrit, il aurait donc été inconcevable de leur demander des productions écrites à cet âge. Le paramètre de l'oralité en revanche est adapté à tous les âges. C'est donc un recueil de productions orales que nous allons demander et obtenir lors de notre étude, avec les particularités que cela suppose.

Les mécanismes oraux ne sont pas identiques aux mécanismes écrits[158]. En effet, à l'oral le contexte a une influence immédiate (et particulièrement lors du récit d'un conte merveilleux) : une relation privilégiée est créée entre le conteur et les auditeurs, par le biais d'interlocutions, de commentaires, explications ou digressions improvisées. Un conteur donne un rythme particulier à son récit, capte l'attention par divers procédés : forte utilisation du pronom personnel « nous », incluant les auditeurs dans le récit, arrêts et silences, souffles, répétitions, intonations, accents, imitations, formulettes, jeux de mots, sons, interjections et onomatopées (rythmant le récit), ces deux derniers allant souvent de paire avec des mouvements corporels (signes, mimiques, gestes)[159]. Des marqueurs de cohésion particuliers apparaissent donc à l'oral, des éléments de prosodie sont utilisés (Diaz de Gereñu, 2005 ; Garcia-Azkoaga et Diaz de Gereñu, 2009).

D'autre part, en principe, à chaque fois que le conteur raconte son conte, il le laisse évoluer, change des détails, le fait vivre, entraînant ainsi ses auditeurs dans le monde raconté (Aytekin, 2011). Un récit oral donne aussi lieu à des phénomènes linguistiques non-contrôlés, tel des lapsus, des hésitations ou des faux départs.

Avant d'entamer un récit oral, il est d'usage d'utiliser des mots d'introductions ou des tournures de phrases (et parfois un résumé), indiquant au récepteur que la narration commence, et assurant souvent la transition entre le dialogue et le récit (indiquant pour la même occasion l'entrée dans le monde de la diégèse, comme nous l'avons déjà vu). Il en est de même pour indiquer que le récit s'achève et que le retour au « monde réel » s'effectue, clôturant ainsi le conte (une courte conclusion ou phrase de morale remplit ce rôle par exemple) (Adam, 1994, Manterola, 2010)[160].

158Bien que l'oral et l'écrit ne sont pas en dichotomie, souvent l'un et l'autre se complètent (Garcia-Azkoaga, 2015).

159Lors de récits oraux de professionnels il n'est pas rare de voir mobilisés des ressources esthétiques supplémentaires : images, jeux de lumière, accompagnement musical, chant, etc. Jouant encore plus sur les émotions des auditeurs.

160Un détail concernant la langue française est que l'utilisation du passé simple tend à disparaître de l'oral (même si son utilisation est maintenue à l'écrit). L'utilisation orale du passé simple est dorénavant surtout réservée au genre textuel particulier du conte de fées, lié à la construction de la diégèse, indiquant que nous sommes dans le temps de la narration (qu'il y a eu un début et qu'il y aura une fin), dans la logique du monde du récit (Adam, 1994).

Lors de la captation de productions orales, les contraintes contextuelles (paramètres de la situation de communication créés par les chercheurs, ex : but de la communication, genre discursif) auront une influence sur la performance des enfants en matière d'organisation discursive (Hickmann, 2003). Le dispositif mis en place aura autant d'importance que l'âge des enfants (Gonnand et Jisa, 2000 ; Manterola, 2010). En effet, les résultats ne seront pas les mêmes si le chercheur demande à l'enfant un récit plus ou moins libre (improviser un conte ou en raconter un qu'il connaît, raconter ce qu'il veut, improviser la suite d'un conte, ou du début d'un conte, etc), ou plus ou moins dirigé (raconter le conte que l'on vient de lui raconter, avec ou sans aide d'un support (film, album) lors de l'écoute, lors du récit[161], raconter un conte après avoir seulement vu les images d'un album[162], etc). La deuxième formule a le plus souvent été suivie dans les différentes recherches (Beloki et Manterola, 2007). Les récits obtenus sont donc plus ou moins orientés, la liberté des enfants est souvent partielle.

La composition de l'auditorat aura aussi une influence : si l'enfant raconte le conte à des camarades qui l'ont entendu en même temps que lui, il pourra passer certains détails ou faits (supposés connus des auditeurs), surtout dans des situations anaphoriques (des phases répétées de conte par exemple).

Enfin, d'autres paramètres influenceront les résultats, comme les critères et unités d'analyses fixés par les chercheurs, les caractéristiques socio-culturelles des élèves, la quantité et la manière dont les enfants ont étudié ce genre textuel au cours de leur scolarité, l'habitude de la situation de communication en question, etc (Bamberg 1987 ; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2015 ; Idiazabal *et al.*, 2015 ; Manterola, 2010).

Nous pouvons à présent précisément décrire la situation d'énonciation que nous avons choisie lors de cette recherche[163]. Un élève racontera un texte du genre textuel « conte merveilleux », à un autre élève et à deux adultes, dans une des classes de son école. Nous avons aussi annoncé aux enfants que par la suite d'autres classes plus jeunes écouteraient ces enregistrements. Ceci est donc la situation que l'agent producteur intériorise. Le récit du conte merveilleux a préalablement été effectué par l'adulte (à des groupes de plusieurs enfants), et

161D'après Robinson (1995) les productions sont plus cohérentes sans dessin, mais le flux de parole est moindre, (Vion et Colas, 2004) ont eu une production d'organisateurs textuels plus élevés lorsque les dessins ont été montrés (tous-deux cités par Manterola, 2010).

162Plusieurs études traitent des effets des différents types d'images sur les productions verbales et leur déclenchement (Blanc, 2003 ; Muller, 2014).

163Nous reviendrons en détails sur le déroulement des séances d'enregistrement dans le prochain chapitre.

avec l'aide d'un album d'images (représentant les temps forts de l'histoire), qu'ils gardent en leur possession lors du récit. Le texte est donc oral, mais il n'est pas improvisé : les images de l'album et le récit de l'adulte (oral lui aussi, mais basé sur la version écrite qu'il a eu le temps d'étudier avant de faire son intervention) orientent grandement le récit de l'élève. De plus, celui-ci est devant un de ses camarades, c'est-à-dire devant un auditorat qui a entendu le même conte que lui de la bouche de l'adulte (le conteur sait donc que les auditeurs connaissent le conte autant que lui). Les enfants ne sont donc pas libres de raconter ce qu'ils veulent, ce choix est largement dirigé pour les besoins des analyses futures.

Nous avons en fait choisi le protocole expérimental mis en place par le groupe de recherche HIJE, du laboratoire ELEBILAB (Almgren, Beloki et Manterola, 2008 ; Almgren et Manterola, 2013 ; Almgren et Manterola, 2016 ; Garcia-Azkoaga *et al.,* 2009 ; Idiazabal *et al.*, 2015 ; Manterola, 2010 ; Manterola et Almgren, 2016). Leurs recherches ont été effectuées à partir d'une étude longitudinale (débutée lors de l'année scolaire 2003/2004) réalisée avec deux groupes d'enfants issus de contextes sociolinguistiques contrastées : 24 enfants de Zumaia, issus d'un contexte familial et social bascophone (dont la L1 est donc le basque), et 35 enfants de Lizarra, issus d'un contexte familial et social hispanophone (dont le basque est donc la L2). Tous sont scolarisés en modèle d'enseignement en basque. Le développement bilingue de ces enfants a été observé entre 5 et 11 ans, et il s'est basé sur l'analyse de leurs productions orales (conte de fées oral restitué à partir de l'exemple du récit d'un adulte et en ayant l'album d'images correspondant au conte entre les mains).

III - 3. Choix des axes d'analyse du corpus :

Nous avons choisi trois axes de recherche afin d'analyser les capacités discursives des élèves du PBN suivant une scolarité en langue basque : il s'agit de l'autonomie narrative, de la structure thématique et de la connexion. Je vais expliquer pourquoi ces choix ont été faits et montrer quelques résultats ayant été trouvés dans des études antérieures et concernant ces axes de recherches (notamment par les chercheurs du groupe HIJE, dont nous avons repris le protocole expérimental).

Ceci nous permettra d'émettre des hypothèses précises quant aux productions de nos élèves (ainsi que de comparer par la suite les résultats que nous obtiendrons).

III - 3.1. Autonomie narrative

L'autonomie d'un enfant dans la production et l'expression orale est une étape dans l'acquisition de la maîtrise du langage et d'une langue. Développons ce que nous avons déjà rapidement évoqué (au point III -1.1.4) à propos du processus d'acquisition de l'autonomie orale (ou compétence monologale), en ce qui concerne les récits de contes merveilleux notamment. Les premières productions de l'enfant sont dans un premier temps en interactions directes avec les adultes (notamment des parents). L'enfant à besoin des interventions de l'adulte pour commencer à parler et produire ses récits. Celui-ci fournit le modèle à suivre et guide l'enfant dans la production de ses premiers signes de discours narratif, dans un jeu d'interaction (l'adulte intervient, pose des questions, fait ajouter des détails et fait suivre le fil du récit à l'enfant, etc). Ces premières interventions de l'enfant sont souvent courtes, principalement au présent, et de style descriptif ; ce sont ses premières entrées dans une diégèse de récit (Perroni, 1993 ; cité par Manterola, 2010, Kern et Raffara, 2012). Ensuite, l'enfant commencera à maîtriser les techniques basiques de narration, les interventions seront plus longues, rapporterons plusieurs contenus (notamment grâce à une utilisation de premiers connecteurs tels « et puis » ou « et alors », qui coordonneront les énoncés, marqueront la successivité des événements, leurs motivations), il dirigera petit-à-petit lui-même l'interaction avec l'adulte (en demandant de l'aide si besoin), intégrera le rôle du conteur, s'habituera à maîtriser les éléments d'une diégèse hors de la situation de communication, etc. L'adulte continuera à intervenir car des informations nécessaires à la compréhension manqueront (informations relatives au lieu ou au temps de l'histoire, aux personnages, etc). Finalement, l'enfant gagnera progressivement en autonomie, jusqu'à ne plus avoir du tout besoin d'aide de la part de l'adulte pour le récit de ces contes (la compétence monologale sera acquise, et il pourra en faire usage lorsque les interactions auxquelles il est confronté l'exigent). Le processus est en fait similaire à celui suivi pour l'acquisition du langage (De Weck, 1994 ; Manterola, 2010 ; Matthey, 2003 ; Serra, Serrat, Sole, Bel, et Aparici, 2000).

Cette capacité d'autonomie narrative est aussi nécessaire pour le passage à l'écrit (l'écriture d'un texte est en principe une activité monologale, il n'est pas possible de le réaliser par le biais d'interactions).

En termes d'acquisition de la L2 (en modèle d'immersion), l'acquisition de l'autonomie narrative constitue une avancée importante, car elle démontre que l'enfant sait utiliser la L2 si nécessaire. De plus cela génère de l'auto-estime, et augmente sa capacité de compréhension,

qui est la première étape vers l'acquisition de la L2[164].

Il nous est donc apparu primordial d'étudier l'acquisition de l'autonomie narrative des élèves bilingues du PBN.

Tous les chercheurs n'ont pas trouvé les mêmes résultats quant à l'âge précis où se fait cette acquisition : Garcia-Azkoaga *et al.* (2015) citent les travaux de Bamberg (1987) ; Berman et Slobin (1994) ; Serra *et al.* (2000), où les enfants de 5 ans ont été capables de raconter leurs contes de fées de manière assez autonome, tandis que des auteurs comme Rosat (1998) ; Nonnon (2000) ; Quasthoff (1997), ont plutôt placé l'âge d'acquisition de la compétence monologale vers 7/8 ans, d'autres encore à 11 ans (Shiro, 2003).

Chez les enfants bilingues basque-espagnol (des villages de Lizarra et Zumaia au Pays-basque Sud, dont plusieurs chercheurs du groupe HIJE ont étudié les capacités discursives de manière longitudinale au cours de leur scolarité primaire immersive), tous n'ont pas été autonomes en basque à 5 ans (des manques au niveau lexical ont notamment causé les blocages), la grande majorité l'a été à 7/8 ans (des résultats similaires ont été trouvés en espagnol pour les L1 basques), et tous l'ont été à 11 ans. Le développement est comparable en L1 et en L2, néanmoins, les basque L2 ont eu plus de problèmes de lexique que les basque L1. À 5 ans, ces manques ont bloqués les élèves, moins à 8 ans, car ils introduisaient pour la plupart le mot correspondant espagnol (avec adaptation à la morphologie basque) ou demandaient eux-mêmes de l'aide à l'adulte, et à 11 ans, les élèves n'étaient plus bloqués (certains ont cependant de nouveau utilisé la stratégie d'emprunt linguistique à l'espagnol) (Aeby et Almgren, 2015 ; Almgren *et al.,* 2009 ; Almgren et Idiazabal, 2016 ; Garcia-Azkoaga *et al.,* 2015 ; Manterola, 2010 ; Manterola *et al.,* 2012b, Manterola et Almgren, 2016).

III - 3.2. Planification textuelle et thématique

En second lieu, nous avons choisi de nous pencher sur la planification textuelle et thématique des récits des élèves. En effet, la connaissance de la structure d'un texte (ou plutôt du genre textuel concerné) est un aspect nécessaire pour pouvoir le produire. Ainsi pour un texte qui sera un conte de fées par exemple, il faut connaître et savoir construire sa structure (et placer pour cela tous les contenus thématiques du conte dans les différentes phases de cette structure). Finalement, la planification d'un texte (la construction de sa structure) est aussi importante que son contenu thématique.

164Idiazabal, communication personnelle, courriel du 7 mai 2016.

Cette capacité de planification est liée à la maîtrise du modèle standard du genre textuel, à la connaissance de ses caractéristiques, de ses composantes et de ses règles de constructions. Ces modèles sont ceux qui nous permettent de communiquer : à chaque situation de communication correspond un modèle, un genre textuel, et un agent producteur d'un texte s'inspirera de ce modèle (selon la connaissance qu'il en a) pour produire et construire son texte (Bahtin, 1982, Bronckart, 1996). De plus, la maîtrise de la planification d'un texte (du genre correspondant) permet ensuite de travailler d'autres capacités (grammaticales et lexicales par exemple), ceci de manière contextualisée, car les genres textuels mobilisent diverses capacités linguistiques (lors de la construction d'un texte du genre), ainsi la maîtrise des divers genres permet celle des différents outils linguistiques[165] (Dolz et Schneuwly, 1996 ; Dolz et Gagnon, 2011 ; Idiazabal *et al.,* 2015).

Enfin, la planification (la capacité de structuration d'un conte de fées notamment) est une compétence transférable d'une langue à l'autre (Idiazabal, 2016 ; Idiazabal et Larringan, 1997 ; Larringan *et al.,* 2015).

La capacité de planification d'un texte narratif et l'organisation de ces contenus thématiques (événements, situations et actions des personnages) s'acquièrent aussi progressivement. Dans un premier temps les enfants énoncent les faits les uns après les autres, de manière chronologique, selon leur mémoire (les énoncés n'ont pas forcément de lien entre eux), et ils ne se rappellent pas toujours l'intégralité des contenus. Puis, ils commenceront à narrativiser, à structurer leurs récits, à lier et exprimer les relations entre les contenus, entre les phases de la structure (opposition entre l'élément perturbateur et celui de résolution notamment, ou la mention de relations de causes à effets entre les contenus, etc). Ils ont en mémoire et prennent en compte l'intégralité du conte, l'unité que représente l'histoire racontée (Fayol, 1991, 1997 ; cité par Manterola, 2010). De Weck (2005) signale la transition de la première stratégie de simple énonciation chronologique à la seconde stratégie (de planification et d'organisation de la structure narrative) vers 8 ans.

Manterola (2010) évoque à ce sujet plusieurs travaux : chez Berman et Slobin (1994), les enfants de 5/6 ans n'arrivent pas pour la plupart (2/3 n'y arrivent pas) à planifier leurs récits oraux (il manque des contenus essentiels à la compréhension du tout), tandis qu'ils y arrivent à 9/10 ans (2/3 y arrivent). Les contenus les plus oubliés sont les contenus des phases

165Les genres textuels sont des pratiques significatives de langage, socialement reconnues (Dolz & Gagnon, 2011). D'après l'approche de l'ISD on ne peut pas appréhender une langue seulement par la forme. Celle-ci se réalise à travers des signes qu'adoptent les formes grammaticales, lexicales et discursives du genre textuel sélectionné pour la situation communicative (Idiazabal, 2016).

finales de la structure narrative (et aussi dans une moindre mesure de la phase d'enchaînement des actions)[166]. De Weck aussi (2003) a noté chez les enfants de 4 à 6 ans les parties les mieux restituées étaient les tentatives de résolution (ou dynamique de l'action), la résolution (la force transformatrice) ou le retour à l'équilibre initial (force équilibrante), alors que les situations initiale et finale sont moins évoquées. Dans une étude de Hilaire-Debove et Kern (2013), les enfants ont acquis la macrostructure du récit à 6 ans, et à partir de cet âge ils se sont montrés de plus en plus précis sur le déroulement de l'histoire (en montrant à partir de 8 ans une capacité d'interprétation).

Des résultats similaires ont été trouvés dans des travaux étudiant la planification textuelle chez les enfants bilingues, notamment ceux d'Akinçi (2002) (bilingues français-turc, élèves L1 turcs scolarisés en français en France), Montanari (2004) (bilinguisme espagnol-anglais, élèves L2 espagnols aux États-Unis). Les premiers travaux trouvent que les élèves ont de meilleurs résultats à 5/6 ans dans leur L2, les seconds dans leur L1, d'autres trouvent des résultats similaires (Akinçi, Jisa et Kern, 2001 ; Kupersmitt et Berman, 2001).

Il semble donc que vers 10/11 ans les enfants aient assimilé la construction de la structure narrative. Les études menées sur les enfants bilingues basque-espagnol (par le groupe de recherche HIJE) montrent qu'à 5 ans dans les textes en basque, les élèves n'arrivent pas tous à produire des structures narratives complètes, et la majorité y arrivent dès 8 ans (avec toujours des structures narratives un peu plus développées en L2 qu'en L1[167]) (M. Almgren, Idiazabal et Manterola, 2009 ; Garcia-Azkoaga *et al.,* 2015 ; Manterola, 2010).

III - 3.3. Organisateurs textuels et connexion

L'acquisition d'une langue fait intervenir deux composantes fondamentales de la compétence linguistique : la capacité à produire et à comprendre des phrases bien formées, et également la capacité à organiser entre eux les énoncés du discours (Hickmann, 2000). Cette organisation est articulée par les organisateurs textuels. La production des organisateurs textuels fait partie des capacités linguistiques et discursives nécessaires à la production d'un

166Comme nous l'avons commenté plus haut, les enfants, même en gagnant en autonomie narrative, oublient parfois de mentionner quelques contenus : informations à propos des protagonistes, du temps, du lieu de l'action, des causalités, etc. Hickman commente qu'il faut attendre 10 ans pour que l'expression systématique du lieu (et des changements de lieux) apparaisse (Hickmann, 2001 ; Kupersmitt et Berman, 2001 ; Manterola, 2010).

167L'explication proposée est que dans leur langue maternelle, les enfants étant plus à l'aise, prennent plus de distance par rapport au modèle de l'adulte, et ils s'éloignent plus de la structure narrative de base, construisant finalement des récits moins planifiés. Au contraire, dans les contes dont la langue est celle d'apprentissage scolaire, les élèves suivent de très près l'exemple de l'adulte, et respectent plus la structure attendue du récit (Manterola, 2010).

texte (Dolz et Schnewly, 1998 ; cités par Almgren et Manterola, 2016), car dans l'enchaînement linéaire du texte, ils contribuent à sa structuration, en marquant des relations logico-sémantiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent (Halliday & Hasan 1976, cités par Akinçi, 2006). La fonction énonciative des organisateurs textuels est de marquer les stratégies d'organisation du discours mises en œuvre. D'un point de vue cognitif, l'acquisition des compétences à combiner des propositions afin de produire des textes écrits cohérents est un signe de développement qui s'étend bien au-delà de l'enfance[168] (Akinçi, 2006).

Notre troisième et dernier axe d'analyse traitera donc des organisateurs textuels, et particulièrement de la gestion de la production des organisateurs textuels temporels, organisant une partie de la connexion le long du texte. Cet aspect (du niveau de la textualisation) sera le plus linguistique de l'étude, le plus lexical et formel. Les organisateurs textuels et leur maîtrise est une capacité plus spécifique à chaque langue impliquée. La connexion (dont ces organisateurs en assurent une partie) gère et construit la linéarité du texte, l'organisation des contenus thématiques et de la structure textuelle. Elle permet d'aller au-delà de la simple succession des actions et des événements, elle donne du relief au texte, place les éléments de l'arrière et de l'avant plan (Bronckart, 1996).

Cette capacité est plus difficilement transférable d'une langue à l'autre, car elle est liée à la maîtrise du lexique de chaque langue (Bronckart et Bulea Bronckart, 2015 ; Idiazabal, 2016 ; Idiazabal et Larringan, 1997 ; Larringan *et al.,* 2015). Observer son développement au cours de la scolarité primaire permettra donc d'observer l'acquisition du langage (tant dans la L1 que dans la L2 des élèves).

Nous savons que l'acquisition et la maîtrise de la connexion, elle aussi, est progressive. Garcia-Azkoaga *et al.* (2015) citent à ce propos les travaux d'Akinçi et Jisa, 2001 ; Lambert, 2003 ; Schneuwly, 1988 ; Vion et Colas, 2004. Les enfants passent d'une production d'organisateurs textuels assurant des fonctions de niveau local (articulant les énoncés, mais organisant le texte comme une succession d'énoncés, sans qu'il n'y ait de liens entre les épisodes ou les phases narratives) à une maîtrise et une utilisation de niveau global (articulant les différentes phases d'un texte). Parallèlement, la progression se marque par une plus grande

168Et différentes stratégies d'utilisation des organisateurs textuels peuvent se mettre en place afin de faciliter la réception et la compréhension des textes écrits et oraux chez les auditeurs/lecteurs (Esnal, 2002, 2008), comme des changements de place, des utilisations de synonymes, ou d'une variété d'organisateurs textuels ayant une valeur similaire, etc.

variété d'organisateurs produits.

À 3 ans les enfants en utilisent très peu, les énoncés produits n'ont pas de lien lexical ou syntaxique, les événements sont listés les uns après les autres. Entre 4 et 6 ans les enfants produisent beaucoup d'organisateurs textuels, nous pouvons même parler d'un sur-marquage de la séquentialité entre deux énoncés : quasiment un organisateur textuel introduit chaque énoncé, mais leur fonction est proche du réflexe verbal, ils les utilisent pour enchaîner les actions les unes après les autres[169], un peu comme des appuis lorsqu'ils réfléchissent à ce qui va suivre dans leur récit (lié donc à la nécessité de continuer le récit). La diversité des organisateurs produits en revanche est faible, car ils utilisent quelques organisateurs polyfonctionnels, marquant tous types de liens : temps, coordination, cause, etc (notamment les organisateurs « et », « après », « puis » et « alors », appelés les *archiconnecteurs*). Ensuite, la production d'organisateurs sera de plus en plus volontaire et maîtrisée, et la diversité augmentera, avec notamment l'apparition et l'augmentation de conjonctions de subordination et d'adverbes temporels servant à ancrer les événements. L'enfant utilisera des organisateurs plus spécifiques, plus « complexes », ou moins polyfonctionnels. Il commencera alors à organiser ses productions à un niveau discursif, à présenter les événements de manière hiérarchique, et diverses relations sémantiques seront marquées (relations de temps, de cause, de but, d'opposition, etc[170]) des connexions de niveau global seront établies entre les contenus, et en prenant la totalité du texte en compte (les phases seront articulées entre elles, etc), ainsi la différence entre le temps de l'histoire racontée et celui de la narration sera marquée (Almgren et Manterola, 2016 ; Bras, 2008 ; De Weck, 1991 ; Kern, 1997, 2000 ; Lambert, 2003 ; Manterola, 2010 ; Van Ryckeghem, 2008).

Par exemple, la transition entre l'élément perturbateur et la phase d'enchaînement des actions sera assurée par l'organisateur *la nuit suivante* marquant une relation de temporalité entre les deux phases (et non plus par un simple « et » ou un « et puis », qui aurait marqué la transition à 5 ans). Les organisateurs ne sont plus produits par simple réflexe ; ils témoignent d'un niveau de planification et d'organisation plus complexe (allant de pair avec le développement de l'autonomie narrative et de la planification textuelle), un système riche de connexion est ainsi construit (Berman, 2001 ; Berman et Slobin, 1994 ; Bronckart et

169Ceci est lié à la première stratégie de récit, dont nous avons parlé en décrivant l'acquisition de l'autonomie narrative et de la planification textuelle : dans un premier temps les enfants racontent en passant de contenu en contenu, sans prendre en compte la globalité du texte (les organisateurs ne sont pas produits pour articuler les phases).

170La maîtrise des différentes nuances de « puis » et de « alors », dont nous avons parlé en tant qu'archiconnecteurs, est aussi progressivement acquise (passant d'un suremploi d'une ou deux valeurs de base à une utilisation plus nuancée et précise) (Van Ryckeghem, 2008).

Schneuwly, 1991 ; Fayol, 1981 ; Lambert, 2003 ; Peterson et Mc Cabe, 1991 ; cités par Manterola, 2010).

De plus, le marquage de l'entrée dans le monde de la diégèse (et sa sortie) est aussi progressif. D'abord, il se peut que les enfants ne précisent pas le temps, le lieu, le fait que nous entrons dans des paramètres hors de la situation de communication. Puis, ce marquage se fera, un organisateur textuel sera utilisé pour entamer le récit (et pour le clôturer). Cet organisateur peut-être une formulette dans le cas d'un conte de fées.

Manterola (2010) commente que De Weck (2000) place l'âge d'acquisition des mécanismes de connexion entre 7 et 9 ans (sans que la progression ne s'arrête là pour autant[171]) à l'oral, Rosat (1998) entre 8 et 12 ans à l'écrit. Cet âge d'acquisition est similaire chez les bilingues autour de 9 ans (Aarssen, 2001, simultanéité chez des bilingues turc-néerlandais), avec une variété de production un peu plus limitée dans chaque langue, comparé à des monolingues respectifs à ces langues (Akinçi, 2002 ; Viberg, 2001) surtout dans la langue qui devient la langue faible (Akinçi et Jisa, 2001). Le développement de la connexion en L1 et L2 est similaire.

Les élèves bilingues basque-espagnol de 5 ans, quant à eux, ont produit beaucoup d'organisateurs textuels en basque, mais ce sont surtout des archiconnecteurs (à 80 %), des organisateurs de niveau local, utilisé comme réflexe verbal (les L2 en ont utilisé un peu moins que les L1 mais il n'y a pas de différence significative), les événements sont cités les uns après les autres, selon leur ordre d'apparition dans la mémoire (l'histoire racontée correspond à une chaîne d'actions isolées liées entre elle par « et » et « et après », et formant une simple ligne d'événements). La distinction entre le moment d'énonciation et la diégèse n'est pas marquée. Les L1 ont en général utilisé un organisateur textuel pour entamer leur récit mais moins pour le clôturer (les L2 n'ont en général ni ancré ni clôturé leurs récits).

À partir de 8 ans, l'utilisation massive voire exclusive des archiconnecteurs / des coordonnant diminue (ils représentent 77 % des organisateurs textuels produits chez les L1 basque et 70 % chez les L2 basque), la variété d'organisateurs textuels produits augmente (ainsi que le marquage de la connexion entre les phases de l'histoire). Des organisateurs à valeur circonstancielle apparaissent (les subordonnants augmentent), témoignant d'une volonté accrue de capter l'attention et de créer une interaction avec l'auditeur.

À 11 ans, le pourcentage d'archiconnecteurs utilisés a encore baissé : 61 % chez les L2 basque et 63 % chez les L1 basque, le reste est le pourcentage des organisateurs temporels (cependant les L1 ont produit une plus grande variété d'organisateurs temporels). Tous les

171Kern (1997, 2000) parle de même d'une acquisition de ces capacités entre 7 et 10/11 ans.

élèves (basque L1 comme L2) utilisent des organisateurs textuels de temps pour marquer les liens entre les phases et les différents épisodes, ils font clairement la différence entre le temps du récit et le temps de la narration, et ils distinguent les événements de l'avant plan de ceux de l'arrière plan, grâce notamment aux subordonnants (Almgren *et al.*, 2009 ; Almgren et Manterola, 2016 ; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2015 ; Manterola, 2010 ; Manterola *et al.*, 2012a).

Nous voyons donc que le nombre de connecteurs utilisés n'est donc pas le seul critère gage de qualité, parfois même au contraire. En revanche, la diversification, et surtout l'utilisation correcte des connecteurs est un critère qualitatif : les élèves passent d'une utilisation massive d'archiconnecteurs à une utilisation d'organisateurs plus variée, et les connexions se font à un niveau textuel local et global.

Toutes les analyses dont j'ai parlé n'ont pas mobilisé la même situation de communication : dans certains cas il s'agissait de la restitution d'un conte préalablement raconté, dans d'autre une libre formulation, etc. Il s'avère que les compétences d'autonomie narrative, de planification textuelle et aussi de connexion aient été plus élevées lors de tâches de restitution, celles où un modèle est à suivre, plutôt que les tâches où l'enfant doit raconter sans avoir eu de modèle (et où il ne choisira pas forcément le genre textuel approprié du premier coup, etc) (Brigaudiot, 1993 ; Manterola, 2010). Il faut aussi tenir compte de l'hétérogénéité à l'intérieur des groupes.

Il s'agira donc pour nous de voir à quel point les enfants sont capables de restituer à l'oral et d'eux-mêmes (de manière autonome) un conte qu'ils viennent d'entendre pour la première fois, de le restituer dans son intégralité (en respectant la structure standard du conte de fées et en y incluant les contenus thématiques de façon appropriée), et avec une richesse et une pertinence dans leur système de connexion (diversité et adéquation des organisateurs textuels produits).

Au regard des théories et résultats de recherche que nous avons rapportés dans ce point, nous pouvons maintenant formuler quelques hypothèses précises quant aux résultats que nous pourrions trouver en analysant les productions de nos élèves.

III - 4. Hypothèses de recherches

Les élèves ayant été enregistrés sont des élèves bilingues basque-français, suivant un enseignement en basque (qui est la L1 pour certains et la L2 pour d'autres). Des élèves monolingues français ont aussi été enregistrés. La question de recherches ayant dirigé les travaux d'analyses est la suivante : quelles capacités langagières acquièrent les élèves du PBN (issus de contextes sociolinguistiques différents) suivant un enseignement en basque au cours de la scolarité primaire ?

De cette problématique générale se déclinent les questions suivantes :

- Quelles capacités ont en basque les élèves issus d'un milieu sociolinguistique bascophone en suivant une scolarité en langue basque (degré d'autonomie narrative, capacité de planification textuelle et thématique et capacité de connexion) ?
- Quelles capacités ont en français les élèves issus d'un milieu sociolinguistique bascophone en suivant une scolarité en langue basque (degré d'autonomie narrative, capacité de planification textuelle et thématique et capacité de connexion) ?
- Quelles capacités ont en basque les élèves issus d'un milieu sociolinguistique francophone en suivant une scolarité dans un modèle d'immersion en basque (degré d'autonomie narrative, capacité de planification textuelle et thématique et capacité de connexion) ?
- Quelles capacités ont en français les élèves issus d'un milieu sociolinguistique francophone en suivant une scolarité dans un modèle d'immersion en basque (degré d'autonomie narrative, capacité de planification textuelle et thématique et capacité de connexion) ?

Au vu des recherches menées dans le domaine de l'enseignement en langue minorée (et particulièrement les travaux du groupe de recherche HIJE, dont nous avons suivi la méthodologie[172]), nous pouvons à présent nous projeter en matière de résultats : il est probable que tous les élèves auront une bonne maîtrise du basque et du français en fin de scolarité primaire (à 11 ans), et que leurs compétences linguistiques soient identiques, voire meilleures, que ceux des monolingues (français) du même âge.

De plus, les apprentissages des élèves bilingues se font en basque. Nous verrons donc

172Mis à part que notre étude est transversale et non longitudinale.

à quel point les acquis en basque se transfèrent et se retrouvent lorsque les élèves doivent accomplir une tâche similaire en français : il est probable que la capacité d'autonomie narrative et celle de planification le soient assez aisément, mais que la capacité de connexion pose plus de difficultés en français.

Voici donc nos hypothèses selon nos axes de recherches.

III - 4.1. Autonomie narrative en basque

- À 6 ans, tous les élèves L1 basque ne seront pas autonomes, et tous les élèves L2 basque non plus. Il est probable que les résultats soient meilleurs chez les L1 basque.
- À 9 ans, la grande majorité des élèves L1 basque sera autonome, ainsi que la grande majorité des L2 basque. Il est probable que les résultats soient encore légèrement meilleurs chez le groupe L1 basque.
- À 11 ans tous les élèves L1 basque seront autonomes, et tous les L2 basque aussi. Le retard qu'auraient pu avoir les L2 basque aux âges inférieurs sera probablement rattrapé à cet âge-là.

III – 4.2. Autonomie narrative en français

- À 6 ans, tous les élèves L1 basque ne seront pas autonomes, tous les élèves L2 basque non plus, et tous les élèves monolingues français non plus. Il est probable que les résultats soient meilleurs chez les L2 basque, ainsi que chez les monolingues.
- À 9 ans, la grande majorité des élèves L1 basque sera autonome, ainsi que la grande majorité des L2 basque et des monolingues français. Il est probable que les résultats soient encore légèrement meilleurs chez le groupe L2 basque et le groupe monolingue.
- À 11 ans tous les élèves L1 basque seront autonomes, et tous les L2 basque et les monolingues français aussi. Le retard qu'auraient pu avoir les L1 basque aux âges inférieurs sera probablement rattrapé à cet âge-là.

III - 4.3. Planification textuelle et thématique en basque

- À 6 ans, la structure textuelle sera incomplète pour la majorité des élèves L1 basque, ainsi que pour les L2 basque. Il est probable que les résultats soient meilleurs chez les

L2 basque.

- À 9 ans, la capacité de connexion sera meilleure qu'à 6 ans, en groupe L1 basque comme en groupe L2 basque (même si la structure textuelle ne sera peut-être pas totalement complète dans tous les contes). Il est probable que les résultats soient encore légèrement meilleurs chez les L2 basque.
- À 11 ans, la structure textuelle sera complète chez tous les élèves, L1 comme L2 basque. Le retard qu'auraient pu avoir les L1 basque aux âges inférieurs sera probablement rattrapé à cet âge-là.

III - 4.4. Planification textuelle et thématique en français

- À 6 ans, la structure textuelle sera incomplète pour la majorité des élèves L1 basque, ainsi que pour les L2 basque et les monolingues français. Il est probable que les résultats soient meilleurs chez les L1 basque.
- À 9 ans, la capacité de connexion sera meilleure qu'à 6 ans, en groupe L1 basque comme en groupe L2 basque et monolingues français (même si la structure textuelle ne sera peut-être pas totalement complète dans tous les contes). Il est probable que les résultats soient encore légèrement meilleurs chez les L1 basque.
- À 11 ans, la structure textuelle sera complète chez tous les élèves, L1 basque, L2 basque et monolingues français. Le retard qu'auraient pu avoir les L2 basque et les monolingues français aux âges inférieurs sera probablement rattrapé à cet âge-là.

III - 4.5. Organisateurs textuels et connexion en basque

- À 6 ans, la connexion sera surtout de niveau local, il n'y aura pas de grande diversité d'organisateurs textuels (l'usage des archiconnecteurs sera quasi-exclusif), en L1 basque et L2 basque. Il est probable que les résultats soient meilleurs chez les L1 basque.
- À 9 ans, la capacité de connexion sera meilleure qu'à 6 ans chez les L1 basque et les L2 basque. Il est probable que les résultats soient encore légèrement meilleurs chez les L1 basque.
- À 11 ans, il y aura une plus grande diversité d'organisateurs textuels produits, et tous les élèves feront des connexions d'ordre local et global en utilisant des organisateurs

appropriés et précis. Le retard qu'auraient pu avoir les L2 basque aux âges inférieurs sera probablement rattrapé à cet âge-là, notamment pour les fonctions de connexion (la diversité des organisateurs textuels produits sera peut-être encore légèrement moindre).

III - 4.6. Organisateurs textuels et connexion en français

- À 6 ans, la connexion sera surtout de niveau local, il n'y aura pas de grande diversité d'organisateurs textuels (l'usage des archiconnecteurs sera quasi-exclusif), en L1 basque, L2 basque et monolingues français. Il est probable que les résultats soient meilleurs chez les L2 basque et encore plus chez les monolingues français.
- À 9 ans, la capacité de connexion sera meilleure qu'à 6 ans chez les L1 basque, les L2 basque et les monolingues français. Il est probable que les résultats soient encore légèrement meilleurs chez les L2 basque et meilleurs chez les monolingues français.
- À 11 ans, il y aura une plus grande diversité d'organisateurs textuels produits, et tous les élèves feront des connexions d'ordre local et global en utilisant des organisateurs appropriés et précis. Le retard qu'auraient pu avoir les L1 basque aux âges inférieurs sera probablement rattrapé à cet âge-là, notamment pour les fonctions de connexion. La diversité des organisateurs textuels produits sera cependant peut-être encore légèrement moindre chez les L1 basque, et supérieure chez les monolingues français (les résultats des L2 étant intermédiaires).

Bien entendu, ces hypothèses sont formulées pour le procédé expérimental et le mode d'analyse précis que nous avons choisi de mettre en place pour former le corpus que nous avons utilisé. Poursuivons justement cette seconde partie de thèse par une présentation du corpus et de son obtention.

CHAPITRE IV
CAPTATION DES PRODUCTIONS EMPIRIQUES DE CONTES DE FÉES ORAUX DES ÉCHANTILLONS D'ÉLÈVES DU PBN

Pour obtenir notre corpus, nous sommes allés dans différents établissements, afin d'enregistrer des élèves qui racontaient des contes de fées. Ce chapitre présente comment se sont déroulées ces captations d'une part, ainsi que les choix qui ont ensuite été faits afin d'obtenir un corpus cohérent et adapté à l'analyse prévue.

Présentons d'abord le déroulement des journées de captation passées dans les écoles, le détail des contes ayant été utilisés, leurs dispositifs d'enregistrement et les transcriptions ayant mené à la formation du corpus. Ensuite nous présenterons les échantillons d'élèves que nous avons enregistrés.

IV - 1. Dispositif de captation des contes des élèves

Pour former le corpus de texte que nous allons utiliser, nous avons fait raconter deux contes (un en français et un en basque) à tous les élèves que nous avons enregistrés. Nous avons suivi la méthodologie mise au point par le groupe de recherches HIJE du laboratoire ELEBILAB au Pays-Basque Sud (Manterola, 2010)[173], ainsi nous aurons des données recueillies sur l'ensemble du territoire Pays-Basque. Voici le détail des textes utilisés, de la situation de communication dans laquelle nous avons disposé les enfants et les critères de transcription utilisés.

IV - 1.1. Contes choisis : *Mattin Zaku* et *Étincelle*

L'activité que nous avons mise en place suit des consignes et une disposition précise. En effet, il n'a pas été demandé aux élèves d'inventer un conte ou d'en raconter un de leur choix, les récits ont été guidés : les enfants devaient écouter le récit d'un adulte, et le restituer

173À la différence qu'eux ont fait une étude longitudinale (les mêmes groupes d'élèves ont été utilisés à des âges différents) et nous transversale (nous avons utilisé des groupes d'âges différents à une même date, comme nous allons le voir).

ensuite tour à tour à un camarade, à leur manière et du mieux qu'ils pouvaient, en se basant sur le modèle qu'ils venaient d'entendre et en ayant entre les mains l'album d'images correspondant au conte.

Les deux contes choisis ont été *Mattin Zaku* en basque, et *Étincelle* en français. Ils ont tous deux une structure très classique, très symétrique (que nous avons vu au chapitre III) : les cinq phases de la séquence narrative sont respectées (avec des séquences dialogales insérées), ainsi que le schéma actanciel défini par Greimas (1986)[174].

La durée a aussi joué un rôle dans le choix des textes à raconter. Nous avons veillé à ce qu'elle ne soit pas déraisonnable, qu'elle soit adaptée aux capacités de concentration d'enfants d'écoles primaires. Ainsi chaque conte ne dépassait pas 5 à 6 minutes lorsque l'adulte en faisait le récit. Enfin, les enfants ne connaissaient pas les deux contes ; ceci était le dernier critère de sélection. Voici un résumé et quelques détails de chaque texte.

IV - 1.1.1. Mattin Zaku, conte raconté en basque

L'album *Mattin Zaku* est composé de douze images (en recto seulement, pour ne pas induire les enfants en erreur par une double image lorsque le livre est ouvert), en plus de la couverture qui comporte aussi le titre, seul texte écrit de l'album. Ce conte merveilleux est une version du conte traditionnel basque *Txomin Ipurdi*, écrit par Arratibel et Zubizarreta (2001). Cette version a été produite par le groupe de recherches HIJE.

La situation initiale nous présente Mattin Zaku et sa mère, qui vivent très pauvrement dans leur maison, située dans un petit village. Un jour, Mattin apprend qu'un roi vit de l'autre côté de la forêt, et il décide d'aller le voir, afin de lui demander de l'argent. Cette décision met un terme à la situation initiale, c'est l'élément perturbateur, qui débouchera sur le départ du jeune garçon, enclenchant ainsi la phase d'enchaînement des péripéties. Le jeune garçon prévient donc sa mère et démarre. En route il rencontrera à tour de rôle un renard, un loup et une rivière, qui deviendront ses adjuvants. Il conversera de la même manière avec les deux premiers : une fois les présentations faites, Mattin leur expliquera où il va et les invitera à le rejoindre. Ceux-ci étant d'accord, il les mettra dans son sac et continuera son chemin. En ce qui concerne la rivière, qui lui barrait la route, il la mettra directement dans son sac, sans discussion. Il arrive ainsi au château, et frappe à la porte à plusieurs reprises, si bien que les gardes, après un premier refus, décident d'accéder à sa requête et emmènent le garçon voir le

174Ajoutons que le premier conte met en scène un garçon et le second une fille, ceci afin que les garçons comme les filles puissent s'identifier au héros, chacun leur tour.

roi. Mais celui-ci refuse catégoriquement de lui donner de l'argent et l'envoie périr au poulailler, pensant que ses poules géantes et sauvages allaient le dévorer. Cependant, à ce moment-là Mattin sort le renard de son sac, et celui-ci engloutit toutes les poules, permettant à Mattin de passer une nuit paisible. Le lendemain, apprenant que son stratagème n'a pas marché, le roi envoie Mattin périr à l'écurie cette fois, mais ici c'est le loup qui mange tous les chevaux. Le roi, furieux, décide alors de brûler Mattin au bûcher, mais notre héros libère la rivière de son sac et se sauve une nouvelle fois. Ne sachant plus que faire, le roi est finalement contraint de donner à Mattin l'argent qu'il réclame, et le garçon demande au souverain de remplir le contenu de son sac, prenant ainsi toutes les richesses du château. Cet épisode met fin au cycle des actions, et rééquilibre la situation de Mattin, qui rentre chez lui, et donne le sac à sa mère. Finalement, les deux sont à présent riches.

Nous voyons bien dans ce conte que la symétrie décrite par Adam (1992, 1994) ou le rythme ternaire des épreuves dont parle Bettelheim (1976) sont respectés : une situation initiale de dysphorie à cause du manque d'argent s'oppose à la situation finale d'euphorie conférée par la richesse. Une décision de partir chercher de l'argent agit comme élément perturbateur, et l'obtention de richesses comme élément de résolution. Enfin, la phase des péripéties est ternaire et symétrique : trois rencontres et obtentions d'adjuvants (magiques dans le cas du renard et du loup, car ils parlent) avant d'arriver au château, et trois épreuves accomplies avec succès grâce à ces atouts.

La version écrite de ce conte se trouve en annexe (annexe 5). C'est sur cette base que l'adulte s'est appuyé afin de raconter le conte aux élèves. La transcription d'un des récits de l'adulte est aussi présente en annexe (annexe 6).

Mattin Zaku a été raconté à partir d'un album (créé lui aussi par le groupe de recherches HIJE). Cet album comporte une couverture avec une image prenant toute la page, et le titre du conte est écrit dessus. Ce titre est le seul texte de l'album, qui est ensuite composé de douze pages. Chaque page contient une illustration des événements, un dessin en couleur prenant toute la page. Ceci aide l'adulte ou l'enfant à raconter le conte. Lorsque l'adulte parle, il montre les pages aux élèves, qui peuvent ainsi suivre ou comprendre plus facilement ce qui est dit, ils se concentrent mieux sur l'histoire. De la même manière, lorsque l'élève raconte, l'album lui est cédé, et lui peut regarder chaque image quand il parle (il ne doit pas forcément les montrer à ses auditeurs, l'adulte lui conseille d'ailleurs de garder les images pour lui). Chaque dessin prend la totalité de la page et n'est imprimé qu'en recto, afin de ne pas induire en erreur celui qui regarde l'album au fur et à mesure du conte. Les pages de l'album sont

plastifiées (voir annexe 7).

Voyons de la même manière quel conte a été utilisé en français.

IV - 1.1.2. Étincelle, conte raconté en français

Le conte utilisé en français est le conte *Étincelle*, traduction de *Centellita* (version du conte traditionnel espagnol *Fuegolento* (Pinkola-Estés, 2002), remodelé par le groupe de recherches HIJE pour que sa structure narrative rejoigne celle de *Mattin Zaku*). Ce conte aussi met en scène un enfant (une petite fille cette fois) partie en quête de feu, et qui rencontrera des personnages magiques qui l'aideront à franchir les épreuves que lui imposera une sorcière. En voici le résumé.

Étincelle est une petite fille vivant avec sa mère dans une petite maison perdue en forêt. L'histoire se passe en plein hiver, ce qui rend le feu crucial à leur survie. En effet cette situation initiale est perturbée quand un jour elles retrouvent le feu éteint. Ceci étant l'élément perturbateur, la mère ordonne à Étincelle d'aller à l'autre bout de la forêt, chercher une flamme chez la sorcière de feu. Les péripéties sont les suivantes : Étincelle démarre, et rencontre en route une fée, un lutin et un hibou. Comme pour *Mattin Zaku*, après une discussion dévoilant la quête de la fillette, les personnages deviennent des adjuvants magiques, lui disant de les appeler trois fois si elle à besoin de leur aide. Après sa dernière rencontre Étincelle arrive chez la sorcière de feu, mais celle-ci lui fait savoir qu'elle n'obtiendra de flamme que si elle franchit trois épreuves : déblayer la neige autour de la maison, couper et ranger le bois, puis donner le nombre exact d'oiseaux de la forêt. Étincelle franchit les épreuves une à une à l'aide de ses amis rencontrés dans la forêt (la fée déblaye la neige à l'aide de sa baguette magique, le lutin découpe le bois avec sa hache, et le hibou connaît le nombre d'oiseaux grâce à son savoir). Une fois la dernière épreuve passée, la sorcière se voit contrainte de lui céder une flamme (ceci est l'élément de résolution). La jeune fille rentre finalement chez elle et rallume le feu, rétablissant une situation finale heureuse.

Encore une fois, nous voyons clairement que la structure narrative est respectée, et que la symétrie est la même que dans le conte *Mattin Zaku* : une situation initiale comprenant un manque (d'argent dans le cas de Mattin, ici de feu), un élément perturbateur (décision d'aller chercher de l'argent/du feu), premières péripéties (avec un rythme ternaire : trois rencontres d'adjuvants avant d'arriver chez l'opposant roi/sorcière). À partir d'ici commence la symétrie. Les péripéties continuent : trois épreuves sont imposées par l'opposant(e) (ici la sorcière,

équivalente du roi dans l'histoire de *Mattin Zaku*) et franchies grâce aux adjuvants et à leurs objets magiques. Arrive l'élément de résolution (obtention de l'argent/du feu), conduisant à la situation finale.

De même le schéma actanciel de Greimas (1986) est respecté dans les deux contes : le destinataire et le destinateur sont la mère du sujet (*Mattin Zaku* / *Étincelle*), l'objet de la quête est l'argent / le feu, les opposants (Roi / Sorcière) font passer trois épreuves aux sujets, qui les accomplissent avec l'aide de trois adjuvants.

Cette similarité structurelle entre les contes utilisés permettra de comparer par la suite les résultats obtenus par les élèves, en L1 comme en L2. Une version écrite et une transcription d'un récit de l'adulte du conte *Étincelle* ont été ajoutées dans les annexes (annexe 8 et 9).

Tout comme pour le conte en basque, Étincelle a été raconté à partir d'un album, comportant une page de couverture avec une image et le titre, et douze autres pages, contenant chacune une illustration des événements, un dessin en couleur prenant toute la page et imprimé du côté recto de chaque page plastifiée (voir annexe 10). Cet album aussi sera utilisé par l'adulte lors de son récit et cédé à l'enfant lorsque son tour viendra (en plus d'être un support solide pour les récits, ces albums ajoutent une touche de ludique à l'activité, grâce à leurs images, qui plaisent aux élèves).

La même procédure a été utilisée pour capter les récits de contes en basque et ceux en français, la situation de communication fut la même dans tous les cas. Voici quel a été le dispositif mis en place.

IV - 1.2. Enregistrements des récits

L'idée de départ étant de mesurer les compétences linguistiques des élèves bilingues en scolarité primaire au Pays-Basque Nord (rappelons qu'il s'agit là du projet ELEBIDUN), nous avons dans un premier temps effectué des relevés de données dans des écoles bilingues (écoles à parité horaire et immersives). Ensuite, comme nous voulions mesurer leurs compétences en basque et en français, nous avons pensé qu'il serait nécessaire de relever aussi des données d'élèves monolingues français, pour avoir un élément de comparaison dans cette langue. Nous nous sommes donc tournés vers cinq établissements au total : l'*ikastola* de Biarritz, celui d'Hasparren, et les écoles publiques de Saint Pierre d'Irube, d'Urrugne et

d'Espelette. Les captations ont été réalisées dans les classes de 6/7 ans (CP), 8/9 ans (CE2) et 10/11 ans (CM2), afin de permettre une étude transversale. Avec chaque classe, le protocole expérimental suivi a été le même.

IV - 1.2.1. Dispositif de captation pour l'obtention des données empiriques

Une fois que nous nous sommes rendus et présentés à une école, une classe vide nous est cédée et nous la préparons[175] : une chaise est disposée pour le conteur, et à côté de celle ci est posé l'enregistreur audio. Face à cette chaise sont disposées quelques chaises sur lesquelles s'assiéront les auditeurs. Face à cette première chaise est aussi disposée une caméra vidéo sur trépied (afin de capter les détails qui ne peuvent se percevoir en audio : une complicité entre orateur et auditeurs, des gestes accompagnant la parole, etc).

Une fois ces dispositions mises en place, nous allons chercher les sujets dans les classes en question, et nous leur annonçons qu'ils nous suivront par groupe de cinq ou six, dans l'ordre alphabétique, afin que nous leur racontions un conte, qu'ensuite eux-mêmes devront raconter (le professeur avait déjà évoqué l'activité avec les élèves).

Nous nous rendons donc avec un petit groupe d'élèves dans la salle d'enregistrement, et nous nous installons (l'adulte sur sa chaise, et les enfants assis en face, à environ deux mètres). Nous leur expliquons d'abord le déroulement précis de ce qui suivra : « Elixabet (ou Julene) vous racontera d'abord un conte[176], et ensuite ce sera à vous de le raconter, les uns après les autres, à l'un de vos camarades. Toute l'activité sera filmée et enregistrée alors écoutez bien, et essayez de vous souvenir de toute l'histoire, car ces enregistrements seront ensuite montrés à des élèves plus jeunes que vous. Mais n'ayez crainte, car vous pouvez vous aider des images de l'album, et si vous ne vous rappelez pas quelque chose, nous sommes là pour vous aider ! ». Cette explication a pour but d'une part de les motiver et aussi de les rassurer, afin d'enregistrer les meilleurs récits possibles. De plus, dire que ces enregistrements allaient servir pour d'autres enfants donnait un but communicatif précis. Le but de ces explications était de clarifier le plus possible la situation de communication.

À ce moment-là, l'activité commence. L'adulte dit le titre du conte et commence à raconter l'histoire, en montrant les pages dessinées aux élèves[177]. Ce récit dure cinq à six

175Les enregistrements ont été effectués par Elixabet Andueza, Julene Maia et moi-même. Ibon Manterola (du groupe de recherche HIJE) était là le premier jour, afin de nous donner l'exemple à suivre.

176Les élèves ne connaissaient pas ces deux personnes : Julene raconta les contes en basque aux élèves de 6 et 11 ans, et Elixabet les contes en basque à ceux de 6 ans ainsi que tous les contes en français.

177Comme le remarquent Almgren et Manterola (2016, en citant Bronckart et Dolz, 1999 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Ellis et Brewster 2014) ce récit de l'adulte à l'enfant n'est pas une transmission de contenu à sens

minutes. Une fois terminé, un petit bilan est dressé : « Vous avez compris ? Vous avez aimé ? », puis c'est au tour des enfants de raconter. Ils restent deux par deux dans la salle d'enregistrement. Le premier (qui vient d'entendre l'histoire racontée par l'adulte) raconte le conte à un deuxième élève (avec l'album d'images entre les mains), qui est resté pour l'écouter (les autres sont retournés en classe). Ensuite, le deuxième racontera à son tour au troisième (que l'on sera entre temps parti chercher, tout en raccompagnant le premier dans la classe), et ainsi de suite, jusqu'au dernier du groupe (qui racontera à l'avant-dernier, que l'on gardera en salle d'enregistrement).

Lors des récits, les adultes essaient de ne pas intervenir, et laissent le plus possible l'élève raconter seul, même s'il se trompe de personnage, même s'il oublie des passages. Les interventions auront lieu seulement si l'enfant le demande expressément ou s'il est bloqué (s'il demande un nom d'un personnage, d'un élément, ou s'il reste quelques secondes en silence, ne pouvant plus avancer dans son récit). On pourra aussi demander à l'élève qui écoute de l'aider si cela est nécessaire, pour voir si lui s'en souvient. Dans les deux cas, que ce soit l'adulte ou l'autre élève qui aide le conteur, seule une aide minimale sera dispensée, juste le mot ou la portion de phrase qui est nécessaire pour que le conteur reprenne le fil de son récit[178].

Les récits des élèves sont donc des contes de fées (genre textuel qu'ils connaissent et qu'ils travaillent tout au long de la scolarité primaire), qu'un adulte leur raconte une première fois, et ils ont en leur possession l'album du conte en question, composé d'images, afin de les aider. Ce choix a été fait dans le but d'assurer des productions les plus riches possibles, d'avoir une certaine homogénéité dans le corpus, afin de pouvoir ensuite comparer les mêmes éléments de langue chez tous les conteurs. En plus du texte qui est guidé, la situation l'est aussi. En effet, les enfants connaissent la disposition que nous mettons en place (nous verrons à quel niveau dans les points qui suivent) : l'adulte (le professeur) leur raconte souvent des contes en étant assis face à eux, ils connaissent les paramètres de cette situation de communication, et savent donc ce qu'ils auront à faire une fois que ce sera leur tour d'être assis à « la place du conteur ». C'est quelque chose qu'ils font en général avec plaisir, ils prennent, en quelque sorte, la place de leur professeur lors de cette activité.

Un dernier détail : le fait que l'adulte raconte une première fois le conte en leur

unique. En effet écouter un conte n'est pas une activité passive, c'est un genre d'expérience sociale partagée, qui peut motiver les enfants et les inciter à participer : ils répondent souvent par des réactions spontanées, des remarques, des rires, des anticipations, etc.

178Parfois, il est arrivé que l'élève qui écoute intervienne trop, et ne laisse pas celui qui raconte parler comme il l'entend. Dans ces cas-là l'adulte interviendra aussi et lui dira de laisser parler l'élève en question, que son tour viendra après.

montrant les images facilitant la compréhension aide beaucoup les élèves. Ils découvrent l'histoire tout en mémorisant les images, celles-ci les aident à comprendre ce qui est dit, à imaginer l'action. De plus, quand ensuite ils ont l'album entre les mains, ils se rappelleront plus facilement du fil de l'histoire grâce aux images. Lorsque leur tour arrive, les images de l'album leur sont connues, l'histoire aussi, cela évite une simple description des pages de l'album, chose qui aurait pu arriver si nous leur avions seulement donné l'album en leur demandant de raconter ce qu'il se passe[179].

Le protocole expérimental choisi permet donc d'avoir des récits assez homogènes, complets et structurés, car les enfants se basent sur ce qu'ils viennent d'entendre et de voir, et qu'ils ont l'album entre les mains, comme support du récit. Il s'agit de récits produits en suivant un modèle donné. Cependant un détail me semble important à préciser ici, car ce protocole aurait aussi pu appauvrir les récits. En effet, chaque enfant restitue ce qu'il vient d'entendre à un auditoire précis, composé de l'adulte, qui vient de lui raconter l'histoire une première fois, et d'un camarade de classe, qui à lui aussi entendu le récit fait par l'adulte. Cela aurait pu pousser les enfants à omettre certains détails, ou à ne pas développer certains points, se disant que cela était évident pour son auditoire. C'est en partie pour éviter cela qu'au début de l'activité nous leur avons dit que les enregistrements seraient proposés aux classes plus jeunes dans le futur, donc à des élèves qui n'auraient jamais entendu les récits, et qui n'auraient jamais vu les dessins de l'album. Cette précision encourage chaque conteur à relater tous les détails qui lui sembleront utiles, produisant ainsi les récits les plus exhaustifs et riches possibles.

À chaque fois qu'un enfant est enregistré, les deux adultes restent dans la salle, l'un pour écouter et si nécessaire l'aider, l'autre pour vérifier l'aspect technique de l'enregistrement (démarrage des enregistrements, gestion des mémoires et des batteries).

Ceci est le protocole expérimental que nous avons suivi, afin d'obtenir les meilleurs enregistrements possibles (tant en contenu qu'en qualité de son). Les groupes sont donc ainsi passés, classe par classe, les uns après les autres, d'abord dans une langue et ensuite dans l'autre. Dans les écoles à parité horaire nous avons commencé par les enregistrements en français, et ensuite en basque, et a contrario dans les écoles immersives.

179Ceci aurait pu être un choix de notre part, cette procédure à déjà donné lieu à beaucoup d'études, utilisant par exemple un album imagé créé par Mayer (1996) comme support pour engendrer des récits d'enfants (Akinçi, 2002 ; Berman et Slobin, 1994 ; Slobin, 2005).

IV - 1.2.2. Calendrier d'enregistrements des données recueillies

Nous nous sommes rendus dans cinq établissements afin d'avoir des corpus convenables. Les élèves bilingues ont été enregistrés à Biarritz, Hasparren, Saint Pierre d'Irube et Urrugne, et les élèves monolingues français quant à eux ont été enregistrés à Saint Pierre d'Irube et à Espelette. Les enregistrements ont débuté en fin d'année scolaire 2012, par les CE2 et CM2 bilingues (de Saint Pierre d'Irube, Hasparren, Biarritz et Urrugne en mai et juin), et ont continué jusqu'en 2014. Des questions se sont posées quant à l'enregistrement des groupes d'études les plus jeunes. L'étude au Pays-Basque Sud avait enregistré des enfants de 5 ans, c'est-à-dire avant qu'ils ne commencent à lire, mais nous craignions que cet âge était trop jeune et que la tâche aurait été trop difficile. En système immersif au PBN les cours de français commencent en à 7 ans, (la dernière année où les élèves n'entendent que du basque en cours est donc celle de leurs 6 ans). Nous avons donc décidé de recueillir les données d'élèves de 6 ans, qui est la première classe de scolarité primaire (ainsi notre étude recueillerait des données en début milieu et fin de scolarité primaire). Les enregistrements des élèves bilingues de 6 ans ont été effectués en novembre et décembre 2013 (nous ne voulions pas les débuter en tout début d'année scolaire, car le passage en école primaire implique déjà un important changement de rythme et de méthodologie de travail pour les élèves)[180].

L'idée et le projet d'enregistrer les élèves monolingues français est venu dans un second temps (en pensant que cela aurait été utile pour comparer les compétences en français des bilingues). C'est pourquoi, la collecte de leurs récits s'est faite plus tard, en novembre 2013 à Saint Pierre d'Irube, et en mai 2014 à Espelette.

Dans tous les cas, ces journées se sont bien passées. Nous avons eu un très bon accueil des directeurs d'établissements ainsi que des professeurs des écoles. Les élèves aussi ont en règle générale participé à l'étude de manière enthousiaste. Ils ont apprécié les contes, nous semble-t-il, ainsi que le fait de les raconter, et le dispositif d'enregistrement n'a pas eu l'air de les gêner (personne n'a été totalement bloqué par sa présence).

À l'issue de ces journées d'enregistrements, nous avons recueilli un grand nombre de données brutes (environ 440 enregistrements de contes, dont un peu moins de 400 racontés par des élèves). Cependant, tous les enregistrements ne serviront pas à cette présente étude, et

180Il y avait entre un jour et deux semaines de décalage entre la journée de l'enregistrement en une langue et celle en l'autre langue (sauf pour les élèves de 6 ans d'Urrugne et ceux de 9 ans de Saint Pierre d'Irube, où les deux séances d'enregistrement se sont déroulés le même jour, en matinée et en après-midi).

tous n'ont pas été transcrits. Nous avons en effet fait participer tous les élèves des différentes classes, afin de ne pas créer de séparation entre eux, chose qui aurait été difficile à justifier. Au fur et à mesure des enregistrements, nous faisions un petit questionnaire (qui est présent en annexe (annexe 11) et que nous détaillerons plus tard) aux élèves. Nous déterminions ainsi leurs pratiques linguistiques quotidiennes. Il y a effectivement dans chaque classe des élèves dont la L1 est le basque, d'autres dont c'est le français, d'autres qui utilisent les deux dès le plus jeune âge. Grâce à ces questions nous avons sélectionné des échantillons d'élèves dans chaque classe, dont l'étude des contes représentait un intérêt à nos yeux (car nous voulions des élèves L1 basque issus d'un contexte sociolinguistique basque et des élèves L1 français issus d'un contexte sociolinguistique français), et nous avons transcrit leurs récits.

Le déroulement et les critères des transcriptions sont les points que je vais maintenant détailler.

IV - 1.3. Transcriptions des enregistrements

Comme je viens de l'évoquer, nous n'avons pas transcrit tous les enregistrements. Nous avons sélectionné les élèves selon leur première langue, celle qu'ils ont apprise et qu'ils pratiquent à la maison. À Biarritz et à Saint Pierre d'Irube nous avons sélectionné ceux dont le français est la L1, et à Hasparren et à Urrugne ceux dont le basque est la L1. La question ne s'est pas posée pour les monolingues (ne parlant chez eux et en général qu'en français).

Les transcriptions ont été faites numériquement, sur un format texte (logiciel *open office*). Des exemples de transcriptions figurent en annexe (annexe 12), les noms des conteurs ont volontairement été effacés (afin de garder l'anonymat des élèves). Voici comment chaque fichier se présente :

En haut de la page figurent des informations générales, permettant de situer le contenu du fichier :

- Titre du conte (*Mattin Zaku* ou *Étincelle*).
- Ville dans laquelle a été fait le récit (Hasparren, Biarritz, Saint Pierre d'Irube, Urrugne ou Espelette) en y précisant le genre de foyer sociolinguistique qu'est cette ville (milieu sociolinguistique basque ou français).
- Informations relatives à la personne ayant raconté le conte (élève ou adulte) : nom(s) et prénom(s), âge lors de la captation, niveau de scolarité (CP, CE2, CM2), relation

avec la langue basque (basque L1, basque L2, bilingue dès le plus jeune âge, monolingue français).

- Nom du/des adultes présents lors de l'activité (adulte JM, adulte EA, adulte BL)
- Nom de l'école modèle éducatif (immersion, parité horaire, monolingue français).
- Courte description de l'activité, ex : « une fois l'adulte JM ayant raconté le conte en montrant les images de l'album, c'est maintenant au tour de l'enfant de le raconter (à l'adulte et à un camarade de classe), toujours avec l'aide de l'album ». Pour finir on inscrit la date de l'enregistrement, la durée du récit, et enfin le nom du transcripteur.

À la suite de ces informations générales vient le texte transcrit du récit. Cet exercice de transcription s'est fait en écoutant dans un premier temps les enregistrements audio. Une fois la première version écrite, les derniers détails sont vérifiés en regardant les enregistrements vidéos.

La transcription n'est pas phonologique, l'orthographe habituelle de chaque langue a été utilisée. Tout de même, le récit a été transcrit tel qu'il a été produit (chaque mot, chaque faux-départ, chaque hésitation).

Les paragraphes suivants décrivent les codes utilisés pour la transcription du récit.

A priori, tous les éléments présents sur les bandes enregistrées sont retranscrits, sauf si l'enregistrement a été démarré bien avant que l'élève ne commence à raconter le conte en lui-même, et qu'il parle avec l'adulte, ou que les adultes parlent entre eux (par exemple : « c'est bon, tu es prêt à enregistrer ? »). Dans ce cas-là, la conversation sera remplacée par une parenthèse comme celle-ci : […].

À chaque fois qu'une personne prend la parole on passe à la ligne, et chaque saut à la ligne est numéroté. Ceci permet de voir combien de personnes ont pris la parole lors du récit, et combien de fois (et entre autres combien de fois l'adulte est intervenu, donnée qui nous intéressera par la suite). De plus cela permet de repérer plus rapidement des éléments du texte, si par exemple on travaille ensuite sur ces transcriptions à plusieurs. D'autre part, le marquage à chaque saut de ligne permet À chaque prise de parole, on mentionne le nom de celui qui parle (nom de l'élève, adulte EA, adulte JM, élève-auditeur...etc), suivi de deux points.

Pour ce qui est du texte du récit, l'orthographe utilisée est celle standard de la langue en question, et certaines lettres muettes (par exemple les « h » en basque) seront marquées bien que pas forcément clairement prononcées. Cependant, si un élève a utilisé une variation dialectale (ceci arrive dans le cas du basque) et non le mot standard, la transcription respectera

ce que l'élève a dit, par exemple *« otsua »* (variation dialectale de *« otsoa »* [loup]) sera écrit *« otsua »*, *« batzu »* (qui devrait être dit *« batzuk »* [quelques] en standard) sera écrit *« batzu »*. On reproduit donc fidèlement ce que l'élève a dit. Il arrive parfois que celui-ci parle d'une façon non-distincte, qu'il prononce mal ses mots, ceux-ci seront alors orthographiés en conséquent (et la bonne orthographe sera ensuite mise entre parenthèse après le signe égal, pour prouver lors de la lecture du fichier que ce mot à bel et bien été prononcé de la sorte et qu'il ne s'agit pas d'une faute de frappe du transcripteur). Par exemple (les exemples utilisés sont inventés, mais basés sur ce qui a été produit), voici une abréviation courante à l'oral en basque telle qu'elle aurait été transcrite : *« ... in tuzte (= egin dituzte) / eta gero ... »* [ils ont fait / et après], ou dans cet exemple de mauvaise prononciation en français : « alors là / Étincelle elle a racontré (= rencontré) un hibou... ». Parfois, il arrive qu'un mot soit mal prononcé mais que le transcripteur ne soit pas sûr de ce que le conteur a voulu dire. Dans ces cas-là, il peut soit proposer une interprétation, en utilisant un point d'interrogation, ex : « et là / elle à refu (= ? revu) / la sorcière ». Il se peut aussi que le transcripteur distingue bien ce qui a été prononcé mais qu'il n'arrive pas à en donner ou à en interpréter le sens, dans ces cas-là seul le point d'interrogation sera inscrit, ex : *« eta es (=?) / orduan... »* [et es (=?) / alors]. Dans certains cas, bien que le dispositif d'enregistrement soit double, il est arrivé que ce qui est dit soit incompréhensible, ou inaudible (car l'élève parle très doucement, ou qu'un autre bruit ou parole interfère avec ce qui est dit), dans ce cas-là, on inscrira « X », et si on arrive à saisir le nombre de syllabes de la portion incompréhensible, on mettra le nombre de croix correspondant, ex : *« eta horren ondotik / XXX / ta Mattin Zaku... »* [et après cela / XXX / et Mattin Zaku...]. Dans l'exemple précédent, le mot ou la portion de phrase inaudible est composée de trois syllabes.

En ce qui concerne la ponctuation, les points et les virgules ne sont pas marqués. En effet, personne ne produit de points ou de virgules lorsqu'il parle. À l'oral, ce sont des petites pauses qui remplacent ces signes. Pour marquer ces pauses, des barres obliques slash ont été utilisées. Une petite pause se marque d'un slash, une pause plus marquée (de l'ordre d'une voire deux secondes) d'un double slash. Au-delà de deux, nous comptons le nombre de secondes que dure la pause, et nous marquons ce nombre entre parenthèse, ex : *« eta gero / Mattin Zaku ('4) Mattin Zakuk ikusi zuen erreka bat // eta hartu zuen zakuan / ... »* [et après / Mattin Zaku vit une rivière // et il la prit dans son sac / ...], ici le conteur a marqué une petite pause, ensuite une de quatre secondes, puis une grande pause et une autre petite. Dans des textes écrits, les petites pauses seraient l'équivalent d'une virgule, les grandes d'un point. Les pauses de plusieurs secondes sont plus rares et se produisent souvent quand l'enfant perd le fil,

ou qu'il réfléchit à la suite des événements.

Les ponctuations que l'on marquera seront les points d'interrogation ou d'exclamation, si toutefois l'élève marque ces notions en utilisant un ton adéquat à l'oral. Les majuscules par contre ne seront pas écrites (mis à part aux noms propres) lors de la transcription du récit. Après n'importe quelle pause, le mot suivant sera écrit en minuscule. Les « deux points », en plus d'être mis après la dénomination de celui qui parle, serviront à marquer les syllabes (ou consonnes, voyelles) accentuées, ou plus longues, phénomène propre à l'oral. En effet, sans s'en rendre compte, le plus souvent, les conteurs ont produit des consonnes ou voyelles plus longues que la moyenne (soit en fin de mot soit en plein milieu parfois). Voici des exemples : *« eta : / Mattin / Z:aku joan zen »* [et / Mattin / Zaku s'en alla], ou encore : « et là / Étince:lle / se dit ». Les points-virgules ou les guillemets n'ont jamais été utilisés.

Un autre phénomène courant lors des discours oraux est celui des faux-départs. Cela arrive souvent qu'une personne qui parle commence un mot et le finisse plus tard, ou l'entame, et le recommence, ou encore qu'elle entame un mot, et qu'elle en produise un autre juste après car elle a changé d'idée. Les trois cas se sont produits dans les récits que nous avons transcrits, et chaque mot entamé et non fini a été marqué d'un « - » à la fin du mot. Voici des exemples : *« ... eta* [et] *Ma- ttin Zaku / ... »*, ici le mot a été entamé et terminé plus tard. Dans cet autre exemple un mot est entamé et reprononcé en entier : *« nun n- n- n- nun joaiten zira? / ... »* [où vas-tu ?]. Le dernier cas, dans lequel un mot est entamé mais ce n'est pas avec celui-là que le conteur décidera de continuer, se transcrira de la sorte : « … et il ar- / il revient... ». Les transcriptions rendent compte de tous ces phénomènes.

Plus courant encore que les faux départs, l'interjection « euh » est sans cesse utilisée, marquant tour à tour les hésitations, ou les réflexions, ou tout simplement comblant un vide qui aurait eu lieu sinon. Cette utilisation massive a été marquée comme en français, à savoir « euh », ou « euh: » lorsqu'elle était longuement produite, tant dans les textes en basque que dans les textes en français. De la même manière que ce « euh », d'autres éléments ont été utilisés par tous, soit en français soit en basque. Le dérivé de « eh bien » a été marqué comme il se prononçait, a savoir « eben », « ben » ou encore « ebe ». Une dernière interjection courante était le « hum », que nous avons marqué comme ceci dans les textes en français comme en basque (ou « hu:m » si elle était d'une durée conséquente). Dans certains textes en basque, des mots français ont été utilisés, comme « enfin » ou « en fait », presque en interjection, ou en réflexe mental. Dans ces cas-là, ils ont été transcrits comme en français. De la même manière, parfois un élève ne savait pas comment dire un mot ou une phrase en une langue, donc il la disait ou la demandait dans l'autre. Dans ces cas là aussi ces dits-mots seront

transcrits dans l'orthographe de leur langue d'origine.

Il arrive qu'une (ou plusieurs) personne prenne la parole alors qu'une autre n'a pas fini de parler, ainsi des mots ou des portions de phrases sont produits en simultané. Afin de retranscrire ce phénomène nous utiliserons les crochets. Dans l'exemple suivant, les syllabes entre les crochets ont été produites en même temps, par le conteur et par l'élève auditeur :

« EA heldua: nor da hori? / o-? //	[adulte EA : qui est-ce ? / le l-? //
kontalaria: [-tsoa]	conteur : [-oup]
ikasle entzulea: [otso]a: // »	élève-auditeur : [lou]p: //]

Finalement, une fois la première version d'une transcription étant terminée, nous regardons la version vidéo du récit, et notons tout ce qui nous paraît susceptible d'intérêt ou qui pourrait aider à comprendre certaines hésitations ou silences. Ceci car tous les phénomènes se produisant durant le récit font partie de la situation d'énonciation. Ces remarques sont notées entre parenthèses et en italique. Par exemple, il est arrivé que quelqu'un fasse irruption dans la salle pendant le récit de l'enfant, ou qu'une alarme sonne, que l'élève doive se moucher, ou que celui ci garde l'album fermé tout le long du récit, ou qu'il rigole..., etc. Toutes les remarques ont été notées. Enfin, lorsque une page est tournée en avant, le sigle « > » est inscrit, et si l'élève revient sur une page précédente, ce sera le sigle « < » (cela explique parfois des silences ou des interventions de l'adulte car l'élève ne sait plus ou il en est, ou qu'il a tourné une page de trop...etc).

Le nombre exact de transcriptions réalisés est de 307 (279 récits d'élèves et 28 exemples d'adulte). Cependant, nous n'allons pas tous les analyser dans cette thèse, en effet nous nous concentrerons sur les élèves bilingues scolarisés en système immersif[181]. Je vais donc maintenant présenter les groupes d'études sélectionnés pour cette thèse.

IV - 2. Population de la recherche

Il a été décidé pour composer cette thèse de se concentrer sur les élèves bilingues du système d'enseignement en basque du PBN : élèves dont le basque est la L1 et qui vivent dans

181 Bien évidemment, les autres transcriptions et autres enregistrements sont toujours là, et pourront composer une base de données fiable, si l'étude se poursuit ou si d'autres études veulent se baser sur ces productions dans le futur.

un milieu sociolinguistique propice à son usage et élèves pour qui le basque est la L2 et qui vivent dans un milieu sociolinguistique francophone.

Le corpus à étudier se compose de 160 transcriptions de récits (144 récits d'élèves et 16 d'adultes), dont 58 à Hasparren (29 en basque et 29 en français), 60 à Biarritz (30 en basque et 30 en français) et 26 à Saint Pierre d'Irube/Espelette (qui sont les groupes d'élèves monolingues français). Voici les détails des transcriptions du corpus selon l'âge dans le tableau suivant.

Tableau 2. Corpus à étudier

Age	**Contes en basque** (Hasparren / Biarritz)		**Contes en français** (Hasp / Btz / MonoL)	
6 ans	**22**	(10 / 12)	**28**	(10 / 12 / 6)
9 ans	**18**	(11 / 7)	**29**	(11 / 7 / 11)
11 ans	**19**	(8 / 11)	**28**	(8 / 11 / 9)

Les deux profils bilingues que nous allons traiter dans cette thèse sont donc les suivants :

- Élèves L1 basque, issus d'un milieu sociolinguistique bascophone et scolarisés dans une école bilingue immersive (ces élèves sont d'Hasparren).
- Élèves L2 basque, issus d'un milieu sociolinguistique francophone et scolarisés dans une école bilingue immersive (ces élèves sont de Biarritz)[182].

L'enregistrement des monolingues s'est effectué dans un second temps, et les échantillons suivants ont aussi été constitués :

- Élèves monolingues français, issus d'un milieu sociolinguistique francophone et scolarisés dans une filière monolingue française.

Je présenterai dans les paragraphes suivants les contextes sociolinguistiques et didactiques dans lequel les élèves des échantillons bilingues choisis évoluent, afin d'en voir les divergences. Pour finir, je vais aussi présenter le groupe d'élèves monolingues, dont il nous a paru important de recueillir et d'étudier les productions, car il sera une référence pour les bilingues quant aux acquis en français.

182Nous ne parlerons plus des élèves scolarisés en modèle à parité horaire, mais des échantillons ont aussi été transcrits.

IV - 2.1. Un même modèle d'enseignement mais un contexte sociolinguistique différent

Les deux groupes d'élèves bilingues que nous allons étudier sont en système immersif[183], mais ils ne proviennent pas de la même zone. Au PBN la situation sociolinguistique est telle que selon le secteur, la vitalité de la langue basque n'est pas du tout la même, et donc l'input que les habitants reçoivent varie. Dans certaines zones, elle y est assez présente, il y a une proportion assez importante (bien que limitée) de locuteurs, et on peut la distinguer dans l'environnement. Dans d'autres zones en revanche, la proportion des locuteurs est très minoritaire, et à part dans les salles de classe des écoles bilingues, la langue est à peine visible ou audible. Nous avons donc choisi nos échantillons d'élèves bilingues dans deux zones différentes quant à la vitalité du basque. Développons d'abord cette idée avant de voir que le contexte linguistique des foyers à aussi été pris en compte.

IV - 2.1.1. Groupes basque L1 et basque L2, deux contextes linguistiques urbains

Les communes dans lesquelles vivent les élèves bilingues (Hasparren et Biarritz) offrent un environnement sociolinguistique différent.

Les échantillons que nous appellerons échantillons basque L1 (ou échantillons L1) sont ceux d'Hasparren : échantillon L1 basque de 6 ans (classe de CP), échantillon L1 basque de 9 ans (CE2) et échantillon L1 basque de 11 ans (CM2). Ceux-ci vivent dans une zone ou la langue basque est encore assez vive : Hasparren est une commune du Labourd-Intérieur (Labourd-Est), et elle est frontalière avec le secteur Basse-Navarre/Soule[184]. La ville n'appartient donc pas au centre économique du Pays-Basque Nord (qui est le BAB). Comprenant 6160 habitants en 2012, sa densité est assez faible : environ 80 habitants au km² (INSEE, 2015a).

183Rappelons que la langue d'instruction est le basque (l'apprentissage de la lecture se commence en cette langue), le français et les langues étrangères y sont introduites à partir du cycle 2, toutes les activités périscolaires se font en basque et tout le personnel de l'école (enseignants et personnel de maintenance) est bilingue, ils connaissent donc la L1 de l'élève (que celle-ci soit le basque ou le français), et vont privilégier, dans la mesure du possible, une utilisation du basque pour communiquer avec les élèves et leurs familles.

184Ce découpage du Pays-Basque Nord en trois secteurs (BAB, Labourd-Intérieur, Basse-Navarre/Soule) est celui proposé par la Ve enquête sociolinguistique (Eusko Jaurlaritza, 2011), dont je vais utiliser quelques chiffres dans le présent point.

Les échantillons que nous appellerons échantillons basque L2 (ou échantillons L2) sont ceux de Biarritz : échantillon L2 basque de 6 ans (CP), échantillon L2 basque de 9 ans (CE2) et échantillon L2 basque de 11 ans (CM2). Ceux-ci sont scolarisés en basque (en système immersif) mais vivent dans un environnement où la langue basque est très minoritaire. Biarritz est en effet une des trois villes composant la zone BAB (Bayonne - Anglet - Biarritz), qui est le centre économique et de loin la plus peuplée du Pays-Basque Nord (environ dix fois plus d'habitants que dans le reste du Labourd). La densité de la population était en 2012 de 2200 habitants au km² (25 330 personnes), soit une trentaine de fois supérieure à celle d'Hasparren (INSEE, 2015b).

Comparons quelques données des communes quant à la langue basque, afin de comprendre dans quels environnements urbains différents vivent les échantillons L1 basque et L2 basque. Le tableau suivant contient ces données (Eusko Jaurlaritza, 2011)[185] :

Tableau 3. Contextes sociolinguistiques offert par Hasparren et Biarritz, compétence linguistique et usage, 2011 (%)

Villes (groupes)	Hasparren (groupes L1)	Biarritz (groupes L2)
Locuteurs bilingues[186]	50,30 %	14,70 %
L1 basque (ou basque + français)	43,85 %	11,10 %
Usage du basque[187]	35,70 %	6,10 %

Nous voyons donc qu'à Hasparren, plus de gens savent et utilisent le basque qu'à Biarritz (une personne sur deux connaît la langue et une sur trois l'utilise, tandis qu'à Biarritz ce rapport passe à une personne sur quinze qui la connaît et une sur vingt qui l'utilise). Le basque est aussi la première langue (ou une des premières langues) de plus de gens à Hasparren qu'à Biarritz. Il est donc plus rare d'entendre la langue basque à Biarritz qu'à Hasparren

185Pour Hasparren, il me semble plus judicieux de prendre comme chiffres une moyenne des données des secteurs Labourd-Intérieur et Basse-Navarre/Soule. Pour Biarritz, la moyenne du BAB me semble convenir.

186Nous comptons ici les locuteurs dits bilingues et bilingues passifs (en relation avec le basque et le français bien entendu, l'enquête ne faisant pas cas des autres langues) : le premier terme renvoie à une personne comprenant et parlant bien le basque et le français, et le second à une personne qui comprend ou lit bien le basque sans toutefois le parler (ou avec difficultés) (Eusko Jaurlaritza, 2010)

187Je compte ici les pourcentages de gens dont l'enquête rapporte qu'ils utilisent au quotidien le basque plus ou autant que le français (usage intensif du basque) comme ceux des gens l'utilisant moins que le français.

Dans les deux cas il est à noter cependant que ces données varient selon les tranches d'âges (les plus âgés font preuve de plus de compétence et d'usage en basque, ensuite les chiffres baissent, jusqu'à remonter un peu chez les 16/24 ans, tranche d'âge la plus jeune de l'enquête).

Cette opposition quant à l'environnement sociolinguistique offert par les deux communes en ce qui concerne le basque se retrouve dans d'autres aspects révélés par l'enquête, notamment dans les avis et les ressentis identitaires par rapport à la langue. Sans trop entrer dans les détails, nous pouvons dire que plus de gens à Hasparren se sentent basques, portent de l'intérêt à la langue et ont une attitude favorable envers sa promotion qu'à Biarritz (Bachoc, 2013).

Je vais enfin ajouter quelques chiffres concernant les offres en termes d'enseignement bilingue à Hasparren et à Biarritz, ainsi que les répartitions des élèves dans les différentes écoles, cela nous donnera un dernier élément de comparaison (OPLB, 2015b).

Tableau 4. Répartition des élèves à Hasparren et à Biarritz, 2015

	Hasparren	Biarritz
Nb d'écoles bilingues : à parité horaire[188] / immersives	4 / 1	5 / 1
Nb écoles non bilingues	0	6
Nb total d'élèves	748	1720
Élèves suivant un enseignement bilingue	60 %	22 %

Nous voyons donc ici que même dans les jeunes générations, plus apprennent le basque à Hasparren qu'a Biarritz (3 élèves sur 5, face à 1 élève sur 5), l'offre en matière d'enseignement bilingue y étant généralisée.

Ainsi, nous pouvons dire que Hasparren est située dans une zone relativement bascophone et assez propice à son utilisation (un nombre conséquent de gens savent et parlent la langue)[189]. De fait, par rapport à Biarritz, le village offre un meilleur *input* en langue

188Cependant, tous les élèves de ces écoles ne suivent pas la filière bilingue (certains suivent la filière monolingue française)

189Cependant ce n'est pas comparable à un village comme Zumaia, dans lequel a été constitué le groupe L1

basque, les facteurs comme la zone sociolinguistique, l'intérêt porté à la langue et la langue première jouant un rôle dans l'utilisation du basque (Eusko Jaurlaritza, 2011). Cependant, les deux facteurs principaux sont la densité de personnes bascophones présentes dans l'environnement social de l'individu (famille, amis, travail), et sa facilité à parler basque (Ve enquête).

Nous avons choisi de composer les échantillons basque L1 d'élèves issus du contexte sociolinguistique urbain assez bascophone d'Hasparren et dont la L1 est le basque (qui est la langue principale de leur foyer et de leur environnement proche), et les échantillons basque L2 d'élèves issus du contexte sociolinguistique urbain plutôt francophone de Biarritz et dont la L1 est le français (langue principale du foyer et de l'environnement proche des élèves).

Tous suivent un enseignement dit immersif en basque[190]. Nous verrons donc quels sont les résultats que peuvent obtenir en termes d'acquisition linguistique des sujets ayant le basque comme L1 (groupes L1 basque d'Hasparren), et des sujets ayant le basque comme L2 (groupes L2 basque de Biarritz) en suivant un tel enseignement au PBN.

Voyons à quel point les groupes obtenus correspondent aux critères ayant été envisagés.

IV - 2.1.2. Groupes basque L1 et basque L2, deux contextes linguistiques familiaux

Nous avons sélectionné les productions à transcrire selon la première langue des élèves. Pour déterminer leur profil linguistique, nous remplissions un petit questionnaire relatif à chaque enfant avant de l'enregistrer (voir annexe 11). Les questions étaient somme toutes assez basiques. Nous nous renseignions sur les pratiques linguistiques de l'enfant à son domicile : ses parents savent-ils le basque (ou l'un d'entre eux le sait-il), et à quel point (un

bascophone des études du groupe HIJE au Pays-Basque Sud (Almgren *et al.* 2009 ; Manterola, 2010 ; Manterola *et al.*, 2012a), où 87,5 % sont bilingues ou bilingues passifs, et ou l'utilisation du basque dans la rue est de 52,8 % (Soziolinguistika klusterra, 2012), même si dans 40 % des familles la langue de communication du foyer est autant l'espagnol que le basque (Almgren et Idiazabal, 2016).

190Rappelons que le terme immersif est utilisé pour les deux cas (élèves ayant le basque L2 de Biarritz mais aussi pour les élèves ayant le basque L1 d'Hasparren) et au sens large du terme au cours de cette thèse (on ne peut parler d'enseignement monolingue basque, même pour les L1, celle-ci étant en situation de grande diglossie et le but du modèle étant que les enfants soient bilingues), comme je l'ai déjà commenté au chapitre I (points I - 2.1.1., I - 2.1.2. et I - 2.3.3.).

peu ou totalement) ? Parle-t-il en basque avec ses parents (ou avec les deux) et à quel point (quelques mots, occasionnellement ou tout le temps) ? Ensuite, nous demandions si en dehors de ses parents l'élève parlait en basque ou en français avec les autres membres de sa famille (frères ou sœurs, grands-parents, cousins...etc) et avec des amis, et à quelle fréquence. Enfin, les dernières informations concernaient les activités extrascolaires (et la langue utilisée dans celles-ci) que l'élève pouvait éventuellement pratiquer (sport ou musique). Nous demandions aussi depuis quand l'enfant été scolarisé, s'il avait toujours été dans cette école (ou dans ce modèle d'enseignement) et s'il avait fréquenté une crèche (bilingue ou non) avant[191].

Ces questionnaires nous ont permis de dresser le profil linguistique de chaque enfant (par rapport à l'utilisation du basque) : L1 basque, ou bilingue dès le plus jeune âge mais utilisant plus fréquemment le basque, ou le français, ou ne pratiquant le basque qu'à l'école (L2 basque donc), ou trilingue précoce, etc. Nous avons ensuite écarté certains récits et en avons gardé d'autres qui correspondaient aux profils que nous voulions (selon les critères d'origine sociolinguistique, de première langue et de modèle d'enseignement bilingue).

Présentons en détails les groupes bilingues choisis.

Nous avons choisi à Hasparren des enfants issues de familles bascophones, et dont la première langue et celle pratiquée au quotidien est le basque. Voici les groupes que nous avons obtenus :

- Échantillon basque L1 6 ans : les récits de 10 élèves de CP ont été transcrits (6 filles et 4 garçons). Parmi ces 10 élèves, 2 parlent seulement en basque à la maison, et les autres les deux langues (1 un peu plus en basque qu'en français et les 7 autres un peu plus en français). La moyenne d'âge de cet échantillon au moment des enregistrements était de 6 ans et 5 mois.
- Échantillon basque L1 9 ans : les récits de 11 élèves de CE2 ont été transcrits (5 filles et 6 garçons). Parmi les 11 élèves, 7 parlent seulement en basque à la maison, et les 4 autres les deux langues (plus en basque qu'en français). La moyenne d'âge était de 9 ans.
- Échantillon basque L1 11 ans : les récits de 8 élèves de CM2 ont été transcrits (1 fille et 7 garçons). Des 8 élèves transcrits, 7 parlent seulement en basque à la maison, et 1

191 Nous avons ensuite validé les informations obtenues en se renseignant auprès des professeurs (ceux-ci modulaient parfois un peu les réponses, mais en général ils étaient d'accord avec tout ce que l'enfant avait dit). Ceux-ci nous ont aussi renseignés à propos de divers détails qui auraient pu avoir leur importance (élèves ayant des problèmes d'élocution, de dyslexie, etc).

en deux langues (plus en basque qu'en français). La moyenne d'âge est de 11 ans et 2 mois.

23 élèves d'Hasparren n'ont pas été transcrits, car leur première langue est le français (ils parlent en français ou utilisent plus cette langue avec leurs parents[192]).

Dans les trois classes enregistrées à Biarritz, nous avons choisi des enfants issus de familles francophones, et dont la première langue et celle pratiquée au quotidien est le français :

- Échantillon basque L2 6 ans : les récits de 12 élèves de CP ont été transcrits (6 filles et 6 garçons). Des 12 élèves transcrits, 9 ne parlent qu'en français chez eux, et 3 utilisent les deux langues mais principalement le français. La moyenne d'âge dans cet échantillon est de 6 ans et 5 mois.
- Échantillon basque L2 9 ans : les récits de 7 élèves de CE2 ont été transcrits (4 filles et 3 garçons). 5 élèves ne parlant qu'en français chez eux[193] et 2 utilisent les deux langues mais plus fréquemment le français. La moyenne d'âge est de 9 ans et 1 mois.
- Échantillon basque L2 11 ans : les récits de 11 élèves de CM2 ont été transcrits (5 filles et 6 garçons). 7 ne parlent qu'en français chez eux[194] et 4 utilisent les deux langues mais principalement le français. L'âge moyen dans cet échantillon est de 10 ans et 9 mois.

Les élèves utilisant chez eux seulement ou plutôt le basque n'ont pas été transcrits, il y en avait 8 en tout.

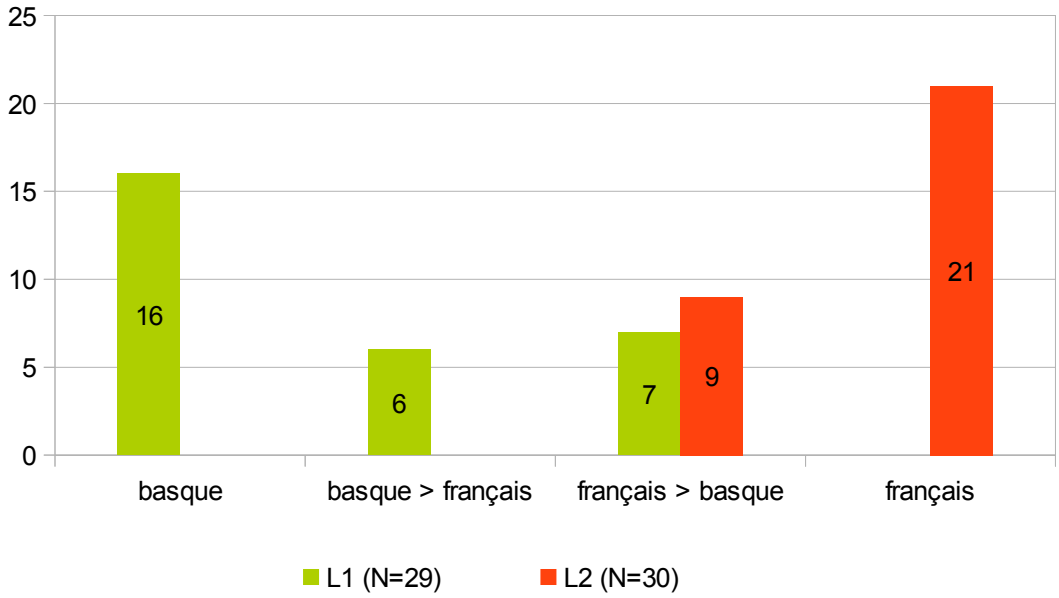
La différence de profil entre les Échantillons L1 et L2 se remarque donc quant à la langue parlée au foyer (en plus du contexte sociolinguistique urbain différent offert par leurs communes respectives). Le tableau suivant montre bien cette opposition, tous groupes confondus :

192Nous avons dû inclure 7 enfants qui à leur domicile parlent les deux langues mais plus le français en L1 basque 6 ans, car sinon nous aurions eu un échantillon de seulement 3 élèves, ce qui n'est pas suffisant.

193Parmi ces élèves, un parle français et castillan avec ses parents, le basque est donc la troisième langue pour lui, et la langue d'apprentissage.

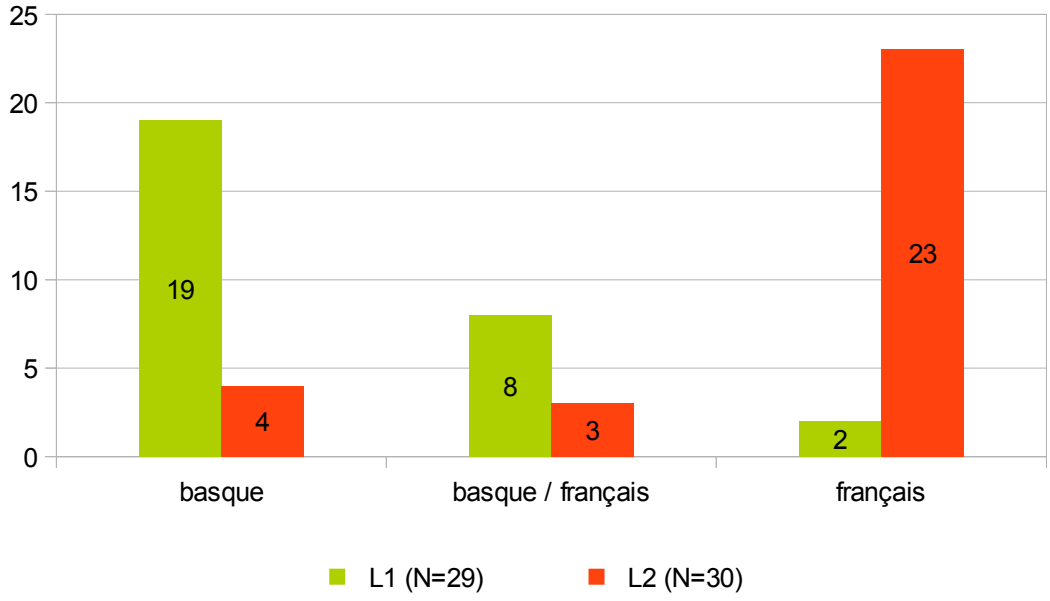
194Un élève parmi ces quatre parle français et anglais chez lui, le basque est donc langue 3 dans son cas.

Graphique 6. Langue(s) utilisée(s) par les élèves des échantillons bilingues choisis à leur domicile



Les informations concernant la langue utilisée en dehors du foyer (avec les autres membres de la famille, dans les activités extrascolaires) sont aussi intéressantes à rapporter. Le diagramme suivant rapporte ces données.

Graphique 7. Relations linguistiques (hors parents) des élèves des échantillons basque L1 et basque L2



Ainsi l'opposition entre les groupes est assez flagrante, nous voyons que la grande majorité des élèves que nous avons choisis à Hasparren utilisent la langue basque (en exclusivité ou en partie) pour communiquer avec d'autres gens que leurs parents (nous parlons ici principalement de grands-parents), alors que cette langue est principalement le français pour les élèves choisis à Biarritz.

Enfin, si l'on se penche sur les langues utilisées lors des activités extrascolaires des élèves, une tendance similaire apparaît, quoi que l'opposition soit moins marquée : la moitié des activités pratiquées à Hasparren l'est en français, ainsi que la majorité de celles pratiquées à Biarritz[195].

Ainsi, nous pouvons dire que nos échantillons s'approchent assez de ceux que nous recherchions, la majorité des élèves choisis à Hasparren n'entendent que du basque dans leur environnement proche (et aucun n'entend que du français), et la majorité des élèves choisis à Biarritz n'entendent que du français (et aucun n'entend que du basque).

Finalement, le corpus que nous allons étudier est composé de récits de 29 élèves d'Hasparren (que nous considérons comme ayant le basque L1) et de 30 élèves de Biarritz (ayant le basque L2). Les groupes basque L1 seront les groupes référents en terme d'apprentissage du basque : les élèves choisis ont la langue basque comme L1, sont scolarisés en cette langue et vivent dans un milieu urbain ou le basque est assez présent. Les groupes basque L2 seront composés d'élèves ayant le français comme L1, vivant dans un milieu urbain ou le basque est très minoritaire et scolarisés en basque. Nous allons voir comment les deux groupes, ayant une base linguistique très divergente (voire opposée), développent le basque et le français en modèle immersif. Même si c'est principalement le développement des capacités discursives bilingues qui nous importe, celles des élèves des échantillons basque L1 et basque L2 (tant en basque qu'en français). Nous avons aussi enregistré des élèves monolingues français, afin d'avoir des éléments de comparaison en ce qui concerne le développement du français. Avant de présenter ces groupes monolingues, je préciserai à quel point les élèves bilingues ont l'habitude de travailler le genre de texte conte de fées, que nous avons utilisé lors de l'étude, ainsi que son récit oral, dans leurs écoles respectives.

195Pour information les activités que les élèves pratiquent à Hasparren sont la pelote (main nue ou *xixterra*), la danse, le *trikititxa* et théâtre en basque (ou en basque et en français) et l'équitation, le judo, le football et le rugby en français. À Biarritz, la danse basque est suivie en basque, hand-ball et la gymnastique dans les deux langues, les autres activités sont en français : football, rugby, surf, piscine, golf, tennis, danse moderne, flûte, guitare et pelote.

IV - 2.2. Le récit de conte de fées à Hasparren et à Biarritz

À l'issue des enregistrements, nous nous sommes entretenus avec les professeurs des écoles immersives dans le but de nous faire une idée plus précise à propos de la manière et de la proportion dont sont travaillés les contes de fées dans leurs classes. Leurs réponses nous ont confirmé qu'ils sont le support d'activités à tous les âges du premier degré.

IV - 2.2.1. Contes de fées à Ezkia ikastola

À l'école *Ezkia* (*ikastola* d'Hasparren), le récit de conte est très pratiqué : tous les jours ou presque, un conte est lu ou raconté, cela crée un moment de plaisir, un relâchement. Le récit est pratiqué pour assurer une transition entre deux activités plus difficiles, ou pour créer un moment de détente, principalement en fin de journée (et avec les plus jeunes), là où la concentration des élèves est amoindrie pour d'autres activités, et qu'ils se plaisent à écouter passivement une histoire. Le récit intégral de contes est pratiqué par le professeur, et les élèves tiennent la plupart du temps le rôle d'auditeur. Cependant, une fois un conte raconté ou lu, un exercice de restitution orale est souvent abordé : le professeur demande aux élèves s'ils ont compris l'histoire, et s'ils sont capables d'en faire le récit entre tous. Un élève prend donc la parole et raconte le début du conte. Les autres élèves peuvent l'aider si nécessaire, ou le professeur s'en charge si quelques détails échappent (par des questions ou des petites affirmations). Ensuite, un autre élève prendra la parole et ainsi de suite jusqu'à ce que la totalité du récit soit restituée. L'exercice de restitution orale de contes est donc plutôt une activité de groupe à *Ezkia*, chaque élève tour à tour en raconte une partie[196].

Ce genre d'activité se pratique surtout lors du cycle 1 (et en début du cycle 2). Lorsque les élèves sont plus âgés, une plus grande diversité de genres textuels est abordée[197]. Cependant, les activités orales ne sont pas abandonnées pour autant, et à chaque âge correspond un genre d'activité orale (selon la difficulté de la tâche) : évocation d'un événement vécu (en exigeant ou non l'utilisation du passé), reformulations ou récitations (de courts poèmes notamment), l'oral est aussi constamment mobilisé lors d'ateliers manuels. Dans les classes les plus âgées, l'oral vient souvent accompagner une activité écrite : à la fin d'un travail écrit par exemple, un élève va lire ou raconter le contenu de son travail, ou une

196Les notions de planification textuelle et de structure de conte sont ainsi découvertes et pratiquées.

197Comme l'a remarqué la directrice cela répond à l'évolution des intérêts des enfants, il est effectivement difficile (ou plus difficile) de capter l'attention d'enfants de 10 ans avec un conte merveilleux qu'il ne l'est à 5 ans, âge où ils se captivent pour le récit, s'identifient au héros, etc.

discussion est ouverte avec le professeur après qu'un document écrit leur a été distribué (afin de voir quel est le niveau de compréhension, ou ce qu'ils en pensent), etc. Des activités sont aussi organisés, telles des débats : les élèves sont régulièrement invités à parler librement de l'actualité, à réagir à celle-ci. Enfin, ils doivent parfois présenter un exposé oral devant la classe, sur un sujet de recherches de leur choix (par groupes de 2/3 élèves et avec seulement des notes écrites comme support). Le but est finalement d'apprendre à parler de tout en basque[198].

IV - 2.2.2. Contes de fées à Itsas-Argi ikastola

À Biarritz, le même genre de réponse nous a été fait lors de l'entretien. Cependant, le genre textuel que les professeurs ont précisément décidé d'approfondir est justement celui du conte de fées. Les professeurs de l'*ikastola Itsas Argi* ont décidé d'utiliser ce genre textuel dès le tout jeune âge, et d'en faire la base de nombreuses activités et projets : dans chaque classe, le rituel de raconter un conte aux camarades plus jeunes a été mis en place. Dès la maternelle, les enseignantes racontent de nombreux contes aux enfants (en leur demandant ensuite de le restituer entre tous, comme nous l'avons commenté pour l'école d'Hasparren). Chaque après-midi, un élève de maternelle choisit le conte que le professeur leur racontera (ou leur lira). En plus de ce rituel, un conte est parallèlement travaillé, par cycles d'environ deux semaines[199], où il est abordé de plusieurs manières (il est raconté, des questions sont posées aux enfants, ils le restituent totalement ou en parties, des images sont projetées, des marionnettes sont utilisées pour mimer les rôles...etc).

À 6 ans (en première année, ou CP), en plus des nombreux récits et travaux basés sur les contes, les élèves mènent à bien une activité spéciale : ils vont lire un conte aux élèves des classes maternelles en fin d'année (chacun en lit une partie, tout en montrant les dessins). Ce genre d'échange est perpétué durant toute l'école primaire. À partir de 7 ans (deuxième année, ou CE1), les élèves apprennent à raconter des histoires afin d'aller vers les classes plus jeunes et de les leur raconter (ou lire).

À partir de 8 ans (troisième année, ou CE2) le même exercice est pratiqué, mais une critique est ajoutée en fin de récit : les élèves-auditeurs disent ce qu'ils ont aimé ou qu'ils trouvent à améliorer dans ce qu'ils viennent d'entendre (ex : il a souvent utilisé les mêmes

198L'année où nous avons effectué les enregistrements, les professeurs avaient choisi d'approfondir l'argumentation à l'oral (ce choix varie d'une année sur l'autre).

199Ces contes traitent de différents sujets : famille, école, loisir, etc.

connecteurs temporels, mais il en a utilisé un différent à un moment)[200]. Les élèves vont ensuite dans la classe des 6 ans et racontent les contes qu'ils ont choisis et dont ils ont pratiqué le récit en classe (une traduction des ouvrages « Les belles histoires » (Dutruc-Rosset, 2011) est utilisée tout au long de l'année pour ce faire).

Enfin, en dernière année de primaire (10/11 ans), les élèves inventent et écrivent leurs propres contes, les saisissent numériquement, en font des dessins d'illustration, et fabriquent ainsi des albums durant l'année. Les élèves vont ensuite raconter leurs contes et offrir ces albums aux plus jeunes (7/8 ans)[201].

Dans les deux écoles, il arrive que les adultes interviennent lors des récits d'élèves, lorsqu'ils font des erreurs de langue notamment. Ces interventions peuvent être de différents ordres, et les seuils de tolérances sont liés à la manière de faire de chaque professeur (et à leur personnalité), ainsi qu'à la situation d'énonciation et au but de l'exercice[202]. En règle générale, lorsque l'élève a la parole il n'est pas arrêté. Mais il se peut aussi que le professeur intervienne, si l'élève commet une erreur dans une notion récemment apprise par exemple. De même si le conte a déjà été approfondi en classe, le professeur sera plus exigent quant à la qualité du récit et à la présence de certains détails. Il est aussi fréquent que l'enseignant utilise des stratégies spécifiques pour corriger l'élève (ou pour que celui-ci rectifie son erreur), stratégies qui peuvent parfois prendre des aspects de jeux (ex : dans le cas d'un oubli d'un ergatif, marquant le sujet par rapport à l'objet en basque, le professeur pourra lui poser la question : *Nork* ? [Qui ?] Dont la réponse doit comporter un ergatif). Une autre stratégie consiste, dans le cas ou un mot échappe en français, ou bloque le récit car l'élève ne le connaît pas, à demander l'aide des élèves-auditeurs. Par expérience, les enseignantes m'ont dit qu'ensemble, les élèves de toutes les classes avaient les capacités de tout raconter en basque. Quelques exercices sont faits afin d'emmagasiner du vocabulaire, si l'élève ne sait plus comment se dit un mot qui a été vu, la remarque peut être faite, ou un autre élève l'aidera, et le mot sera dit en basque. Il arrive aussi que l'énonciateur lui-même demande de l'aide à son auditoire, car il a oublié la suite, ou qu'un mot ne lui revienne pas, ou qu'il ne le connaisse pas, et en général, dans ces cas là aussi c'est un autre élève qui répond et qui l'aide.

200Ce genre d'activité est aussi pratiqué dans l'école d'Hasparren.

201Les albums sont ensuite stockés dans la bibliothèque de la classe des 7/8 ans, qui pourront les consulter ou les utiliser pour leurs travaux (pour les raconter à leur tour aux plus jeunes par exemple).

202La priorité est à la fluidité de la narration face à la correction strictement linguistique (et de manière générale, la priorité est au thème du discours qu'à sa forme), comme cela a été remarqué dans des travaux étudiant les interventions d'enseignants de classes en modèle bilingue (Aeby et Almgren, 2015, Garro *et al.,* 2015), lorsque l'élève est bloqué en L2, le recours à la L1 peut être une stratégie utilisée.

Notons aussi que tout cet apprentissage est uniquement fait en langue basque dans les écoles *Ezkia* et *Itsas-Argi*. Il sera donc très intéressant de voir comment ces élèves s'en sont sortis lorsque nous leur avons fait raconter *Étincelle* en français : nous verrons si les compétences acquises en basque sont transférées (comme nous l'avons supposé lors de nos hypothèses), et à quel point, ou si au contraire les acquis en langue basque ne s'activent qu'en cette langue.

Enfin, mentionnons que les élèves des deux écoles sont libres d'emporter chez eux des ouvrages de la bibliothèque, afin de les lire ou de se les faire lire (ouvrages qui peuvent être en basque comme en français).

Nous voyons donc que l'activité mise en place dans notre expérimentation (récit oral et intégral d'un conte qu'un adulte vient de raconter devant un camarade) était assez familière pour les élèves (même si aucun des élèves ne l'avait déjà pratiqué de la sorte[203]).

Présentons maintenant les échantillons monolingues, qui seront les groupes référents en termes d'apprentissage du français.

IV - 2.3. Les échantillons d'élèves monolingues francophones

Les élèves monolingues francophones ont été enregistrés dans un second temps, car nous avons pensé qu'il serait intéressant d'avoir comme exemple le développement de leurs compétences narratives en français, pour pouvoir le comparer à celui des élèves bilingues. Ces groupes serviront de groupes contrôles en ce qui concerne les récits en français. Ils sont composés majoritairement d'élèves de l'école publique de Saint Pierre d'Irube, et d'autres élèves d'Espelette ont aussi été enregistrés afin d'avoir des échantillons conséquents.

Saint Pierre d'Irube et Espelette sont situés dans la zone du Labourd-Intérieur, zone où le basque est relativement présent, bien qu'en minorité. Il y a 5 écoles à Saint Pierre d'Irube : 3 écoles offrant le modèle monolingue français, 1 école proposant le modèle à parité horaire et une école immersive. Il y a deux écoles bilingues à parité horaire à Espelette. Les 623 élèves de ces deux villages se répartissent de la manière suivante en 2014/2015 (OPLB, 2015b) : 7 %

203 Telle quelle, cette activité n'est effectivement pas évidente à mettre en place lorsque les classes sont entières : l'exercice est assez difficile pour celui qui raconte, et pour les élèves qui écoutent le récit, au bout de la deuxième ou troisième fois qu'ils entendent le même conte, cela devient ennuyeux et sans intérêt. Il est aussi délicat d'isoler un petit groupe d'élèves dans une autre salle pour leur raconter un récit, etc.

sont en filière immersive, 37 % suivent un enseignement à parité horaire, et 56 % en enseignement en français. Les élèves que nous avons choisis d'enregistrer pour l'étude de leurs contes en français sont issus de familles non bascophones, et suivent un enseignement seulement en français ; ils n'utilisent jamais la langue basque, ni dans la famille ni ailleurs (et ne l'entendent a priori jamais). Nous considérons donc qu'il s'agit de monolingues français, évoluant dans un environnement optimal à l'apprentissage « naturel » du français.

En ce qui concerne leur contexte didactique, ces élèves suivent une filière d'apprentissage en français (sans enseignement de la langue basque[204]) : ils suivent donc tous leurs enseignements en français (qui est l'unique langue de communication avec le professeur, qui ne sait pas le basque en règle générale), les programmes sont ceux fixés par l'Éducation Nationale, ils apprennent à lire et à écrire en cette langue dès l'âge de 6 ans, etc (nous avons vu les caractéristiques d'un tel système dans le chapitre I).

En somme, la première (et la seule) langue de la population constituant ces échantillons monolingues est le français. Nous appellerons ces groupes les groupes MonoL :

- Le groupe de MonoL 6 ans (classe de CP) est composé de 6 élèves (3 filles et 3 garçons[205]). 4 sont de l'école de Saint Pierre d'Irube et 2 d'Espelette. La moyenne d'âge lors des enregistrements est de 6 ans et 5 mois.
- En MonoL 9 ans (classe de CE2) il y a 11 élèves (5 filles et 6 garçons) : 9 de Saint Pierre d'Irube et 2 d'Espelette. La moyenne d'âge est de 8 ans et 5 mois.
- Enfin en MonoL 11 ans (classe de CM2), il y a 9 élèves (3 filles et 6 garçons), 7 de Saint Pierre d'Irube et 2 d'Espelette. La moyenne d'âge est de 10 ans et 8 mois.

En résumé, nous avons donc trois profils d'élèves dans les différents groupes : le profil basque L1 (qui seront les groupes référents quant à l'apprentissage du basque), le profil basque L2 (nous verrons quel est l'effet du système d'apprentissage bilingue en immersion sur cette population, comment ils développent les capacités en L2 et quelle évolution suivent celles en L1) et le profil des monolingues français (qui seront les groupes référents quant à l'apprentissage du français).

Finalement, les échantillons que nous avons obtenus sont composés de 6 à 12 récits

204Bien que les écoles dans lesquelles ils sont offrent aussi la possibilité de suivre la filière bilingue à parité horaire.

205Nous n'avons pas tenu compte par la suite du paramètre fille/garçon dans nos échantillons, en tout leur répartition est assez équilibrée : 12 filles et 17 garçons à Hasparren, 15 filles et 15 garçons à Biarritz et 11 filles et 15 garçons chez les monolingues.

d'élèves. Ceci nous permettra de faire une étude de cas empirique et qualitative, en regardant si nos hypothèses de recherches se vérifient dans nos échantillons. Nous verrons si dans les écoles immersives (d'enseignement en langue basque) du PBN il y a des différences entre ceux pour qui le basque est aussi la langue première du foyer et ceux pour qui elle est seulement langue d'apprentissage scolaire. Nous pourrons aussi voir comment évoluent les échantillons bilingues L1 basque et L2 basque en français par rapport aux monolingues du même âge.

La partie suivante sera consacrée aux résultats d'analyses.

PARTIE 3

RESULTATS DE L'ETUDE DES TEXTES PRODUITS PAR LES ELEVES

CHAPITRE V
ANALYSE DES CONTES EN BASQUE

Ce chapitre sera consacré à la présentation des résultats de l'analyse des productions narratives orales en basque des élèves. Rappelons que les groupes ayant contribué à ces productions sont les échantillons basque L1 6 ans, basque L1 9 ans et basque L1 11 ans (les élèves sont ceux de l'école immersive d'Hasparren qui ont le basque comme L1, comme langue du foyer, et ils sont scolarisés en cette L1) et d'autre part les échantillons basque L2 6 ans, basque L2 9 ans et basque L2 11 ans (élèves de l'école immersive de Biarritz qui ont le français comme L1, et qui sont scolarisés en basque, soit dans leur L2).

Les lignes d'études ont été définies et décrites dans les chapitres précédents : nous étudierons les compétences des élèves en chaque langue en vérifiant leur autonomie narrative, leur compétence de planification (textuelle et thématique) et leur capacité de connexion (leur gestion des organisateurs textuels). Cela nous permettra d'avoir une vision de leurs compétences linguistiques.

Dans ce chapitre, nous allons étudier à quel point des élèves d'âge différents sont capables, en basque, d'effectuer l'activité langagière que nous leur proposons, à savoir le récit de conte à l'oral et devant un petit auditoire, de manière autonome. Dans un deuxième temps, nous verrons à quel point ils sont capables d'organiser les contenus thématiques, de reproduire la structure narrative, et enfin, par l'étude de la connexion, et principalement celle des organisateurs textuels temporels, nous déterminerons à quel niveau les élèves gèrent l'opération de textualisation (niveau intra-phrastique ou inter-phrastique). Nous atteindrons ainsi plusieurs dimensions au sein de la tâche que nous avons fait suivre aux élèves, nous verrons comment ils se comportent dans chacune de ces dimensions.

Toutefois, avant de développer ces trois points, je vais d'abord exposer quelques aspects généraux des récits, aspects plus quantitatifs, mais qui permettront de se rendre compte des proportions des textes étudiés et de faire une première comparaison ou diagnostique des productions. Je commencerai pour ce faire par donner le nombre de mots et la durée des productions des élèves.

V - 1. Aspects généraux des contes en basque : nombre de mots et durée

Les données qui seront rapportées ici serviront juste à se faire une idée de la proportion des contes que les enfants ont produits. Nous ne nous attarderons pas à une étude approfondie de ces données, car le but de la thèse est d'apporter une réponse plus qualitative que quantitative. Commençons par le nombre de mots ayant été utilisés par les conteurs.

Ce nombre est donné pour chaque fichier par l'ordinateur et n'est pas forcément gage de compétence linguistique. En effet, l'ordinateur comptabilise le nombre d'espaces dans le fichier et en déduit le nombre de mots. Il en résulte que chaque slash (représentatif des pauses respiratoires), chaque parenthèse (pour des pauses supérieures à 2 secondes), chaque faux-départ est considéré comme mot (un nombre élevé de mots n'est donc pas forcément gage de qualité de récit).

Pour calculer le nombre de mots, quelques modifications apportées aux fichiers ont été nécessaires, dans le but d'avoir le résultat le plus précis possible. Nous avons dans un premier temps enlevé les noms des intervenants au début de chaque prise de parole (considérés comme mots supplémentaires par l'ordinateur, mais qui n'ont pas été prononcés lors de l'interaction orale), les remarques rajoutées entre parenthèses (qui expliquaient l'entrée d'une personne dans la salle par exemple), les signes « > et < » rendant compte de saut de pages, ainsi que les interprétations ou les corrections de mots rajoutés par le transcripteur lorsqu'un mot était inaudible ou mal prononcé. Enfin, les marqueurs de pauses (slash ou nombres de secondes entre parenthèses) ont aussi été supprimées, ainsi seuls les mots (ou les faux-départs) prononcés pour le récit ont été ainsi comptabilisés (ainsi que ceux utilisés pour la brève présentation personnelle avant le récit du conte).

Les moyennes des chiffres obtenus dans chaque échantillon sont rapportées dans le tableau suivant (tableau 5) : moyenne du nombre de mots, faux-départs et durée moyenne des récits (ainsi que l'écart type de l'échantillon).

Les données moyennes des adultes ont été calculées à partir de la totalité des récits qu'ils ont effectués dans toutes les classes. En effet, les adultes n'ont pas lu le conte, ils l'ont raconté oralement, et cela a eu pour conséquence des récits un peu différents à chaque fois, en termes de nombre de mots et de durée notamment. Les données de l'adulte seront simplement

utilisées pour se faire une idée, pour voir où en sont les enfants par rapport à cela. En effet l'exercice n'était pas tout à fait le même pour les adultes, qui connaissaient les contes, et qui, à mesure des enregistrements, avaient de plus en plus l'habitude de les raconter.

Tableau 5. Nombre de mots et durées des récits en basque

Échantillons	Nb moy. mots	(écart-type)	Durée moy.	(écart-type)
basque L1 6 ans	369	(100)	5'50	(2'16)
basque L2 6 ans	378	(102)	5'15	(1'34)
basque L1 9 ans	351	(52)	3'38	(0'35)
basque L2 9 ans	421	(102)	5'22	(1'50)
basque L1 11 ans	456	(47)	4'34	(0'25)
basque L2 11 ans	564	(55)	5'44	(1'01)
récits adultes	679	(63)	6'14	(0'23)

Si l'on s'en réfère à ce tableau, les adultes ont raconté le conte *Mattin Zaku* en moyenne en 679 mots, et en 6 minutes et 14 secondes[206]. En calculant la moyenne de toutes les productions des enfants, ils ont raconté ce même conte en 423 mots, pour une durée moyenne de 5 minutes et 9 secondes. Les élèves ont donc mis moins de temps et ont utilisé moins de mots que les adultes, et ce phénomène est valable au sein de chaque échantillon.

Il y a une progression assez régulière du nombre de mots ainsi que du temps avec l'âge. Plus les échantillons sont âgés et plus les récits sont longs et fournis en termes de nombre de mots, ils se rapprochent de l'exemple de l'adulte. À 6 ans (CP) 378 mots ont été utilisés en L2 et presque le même nombre en L1 (369 mots), l'échantillon L1 6 ans a par contre mis un peu plus de temps en moyenne (5'50 minutes, pour 5'15 en L2 6 ans). À 9 ans (CE2), le temps est resté équivalent chez les L2 (5'22 minutes), et le nombre de mots a augmenté (421 mots), par contre les L1 ont utilisé moins de temps et de mots (moins que les L2 9 ans mais aussi moins que l'échantillon L1 6 ans : 351 mots pour 3'38 minutes). Enfin à 11 ans (CM2), il y a une progression du nombre de mots dans les deux groupes, mais moins de mots ont été utilisés en L1 qu'en L2 (456 en L1 11 ans et 564 en L2 11 ans), pour moins de

206Notons que l'adulte a mis plus de temps à raconter le récit aux classes plus jeunes qu'aux autres classes (car il a plus pris le temps d'expliquer les choses, de les montrer, de s'assurer que les élèves ont assimilé ce qui leur était dit).

temps passé à raconter (4'34 minutes en L1 11 ans et 5'44 en L2 11 ans). En règle générale, les groupes L2 ont utilisé plus de mots que les échantillons L1 du même âge (et plus de temps aussi, sauf pour à 6 ans).

Cependant, ces données ne traduisent pas de présence ou absence de compétences linguistiques en basque. On peut raconter la totalité du conte en peu de mots ou peu de temps, sans oublier que dans un nombre élevé de mots ou de temps il peut y avoir simplement plus d'hésitations ou de faux-départs, et non plus de compétences. Ce tableau nous aidera juste à situer les contes, à se rendre compte des variables du corpus étudié.

Un autre fait notable est que les contes ne sont pas si homogènes, et que les écarts-types sont assez marqués (même s'ils diminuent avec l'âge), que ce soit en termes de nombre de mots ou de temps passé à raconter. Il y a environ 6 minutes d'écarts entre le conte le plus court et le plus long à 6 ans (et 300 mots), dans les deux échantillons, et l'écart-type est d"environ 2 minutes en basque L1 et de 1'30 minutes en basque L2 (pour une centaine de mots dans les deux cas). Ces écarts-types se réduisent à partir de 9 ans en basque L1, montrant que les contes sont plus homogènes (environ 30 secondes et 50 mots à 9 et 11 ans), et la réduction se fait sentir à 11 ans en basque L2 (1 minute et 50 mots d'écart-type)[207].

Une explication à ce qui peut sembler être une non-régularité en basque L1 9 ans (qui ont utilisé moins de mots mais surtout moins de temps que les basque L1 6 ans) est l'augmentation du débit de parole moyen dans cette classe. Certaines études se basent sur de telles données (nombre de syllabes par secondes, quantité d'informations mobilisés dans les segments de paroles compris entre deux pauses), et ont conclu que cette augmentation du débit de parole est progressive, et témoigne d'habiletés en matière d'encodage et de planification de la parole, ainsi qu'en matière de performances narratives (Colletta *et al.* 2014)[208]. Si l'on regarde le nombre moyen de syllabes que les élèves ont produit par seconde lors de leurs productions, nous obtenons le tableau suivant.

207Les écarts entre minimums et maximums à 9 ans sont de 1'50 minutes en L1 et 4'40 en L2, pour 175 et 235 mots de différence, et à 11 ans de 1'10 minutes en L1 et 3 en L2, pour 140 et 120 mots de différence (et notons que les minimums et maximums de mots/temps ne correspondent pas forcément aux mêmes élèves, il se peut que le récit de l'élève ayant utilisé le moins de mots dure plus que celui ayant utilisé le moins de temps).

208Cette étude est menée sur 85 enfants de Grenoble âgés de 3 à 11 ans, produisant des récits à partir d'un extrait de film d'animation. Les auteurs citent aussi des études antérieures, arrivant à des conclusions similaires (Adams et Gathercole, 1995 ; Hulme, Thomson, Muir et Lawrence, *1984 ;* Pavao-Martins, Vieira, Loureiro et Santos, 2007).

Tableau 6. Débits de parole lors les contes en basque (Nb syllabes / secondes)

	Groupes basque L1	Groupes basque L2
Débit moyen à 6 ans	2,09	2,17
Débit moyen à 9 ans	3,24	2,66
Débit moyen à 11 ans	3,27	3,31
Débit moyen des adultes	4,17	

Nous voyons sur ce tableau qu'avec l'âge, le débit des élèves en basque augmente, chez les basque L1 comme chez les basque L2 : il commence à un peu plus de 2 syllabes par secondes pour atteindre un peu plus de 3 syllabes en fin de scolarité primaire (l'adulte étant lui à un peu plus de 4 syllabes). Cependant, cette augmentation se fait plus rapidement chez le groupe basque L1 (dont le débit moyen à 9 ans est déjà le même que celui à 11 ans) qu'en basque L2[209]. Cela explique qu'en basque L1 9 ans, pour un nombre de mots à peu près équivalent à celui de 6 ans, le temps ait été plus court. Ainsi à partir de 9 ans, l'élève hésite moins dans ce qu'il dit, il réfléchit moins, son débit dans la langue augmente, car il trouve plus rapidement les mots et structures qui lui sont nécessaires pour l'exercice.

Toutes ces données sont quantitatives ; elles peuvent servir de points de références utiles pour la comparaison des productions. Mais dévoilons les résultats concernant l'autonomie narrative, la planification textuelle et la connexion, dont la qualité n'est pas forcément liée à un nombre de mots ou à un temps utilisé pour produire un récit.

V - 2. Capacité d'autonomie narrative en basque

Le premier des trois axes de recherche principaux de cette thèse est l'étude de l'autonomie narrative. Nous verrons dans ce chapitre à quel point les élèves ont été capables de raconter le conte *Mattin Zaku*, c'est-à-dire s'ils ont réussi à le raconter en entier, sans arrêts et sans aucune aide reçue (ni de la part des adultes présents ni de leurs camarades qui les écoutaient), ou si au contraire, il a eu des blocages au fil du récit et que les personnes

209Les écarts-types ne sont pas trop marqués, et ils vont en se réduisant (L1 6 ans : 0,7 > L1 9 ans : 0,4 > L1 11 ans : 0,2 / L2 6 ans : 0,6 > L2 9 ans : 0,4 > L2 11 ans : 0,4 / adulte : 0,6), les résultats sont donc homogènes (et de plus en plus avec l'âge).

présentes sont intervenues pour lui apporter de l'aide et mener la tâche à terme.

En principe, cette compétence linguistique s'acquiert avec l'âge. De Weck (2000, 2005), Manterola (2010), Matthey (2003), parlent des concepts de récit monologal et de régulation. Au début, l'enfant aura besoin d'aides. Il ne se rappellera plus un élément du conte, et des interactions (avec l'adulte) seront nécessaires afin que l'histoire se termine. C'est d'abord l'adulte qui dirigera cette interaction, puis, petit à petit, l'enfant acquerra de l'autonomie et demandera lui-même une aide (un mot, un nom, un événement), il commencera à gérer son récit (régulation), et finalement, il sera totalement autonome et n'aura plus besoin du tout qu'on l'aide (la compétence monologale sera acquise).

En suivant ces concepts, nous verrons à quel point ils se vérifient chez les élèves des échantillons prélevés. L'autonomie narrative lors des productions orales se déduira de la nature et du nombre d'interventions qui auront été faites par l'adulte (ou l'enfant-auditeur).
Voici la description de la procédure et les résultats obtenus par échantillon.

V - 2.1. Présentation méthodologique

Lors de la présentation du protocole expérimental j'ai déjà évoqué comment se déroulaient les enregistrements (un adulte raconte un conte inconnu aux élèves et ceux-ci doivent ensuite le restituer à un camarade et à l'adulte en question, à l'aide des images de l'album). Comme je l'ai déjà dit, dans la mesure du possible les adultes ne sont pas intervenus lors de ces récits et laissaient les élèves raconter le conte comme ils l'entendaient. Parfois, il arrivait que celui-ci fût bloqué, et qu'il ne puisse continuer le récit (ne se souvenant pas du nom d'un personnage, d'un événement...etc). Dans ces cas-là l'adulte intervenait, et aidait l'enfant, lui donnait quelques éléments dont il avait besoin pour reprendre le fil de son histoire. C'est en comptant le nombre de ces interventions que nous avons défini plusieurs profils chez les élèves, cinq au total :

- **Autonomie totale** : ce profil est le plus complet. Ici l'adulte (ou l'autre élève) n'est pas intervenu, l'élève a totalement géré son récit, qui a été un monologue.
- **Grande autonomie** : ici l'adulte est intervenu entre une et trois fois, les manques d'autonomie sont des accidents et l'élève a quasiment été capable de rendre le conte du début jusqu'à la fin.
- **Autonomie partielle** : l'adulte est intervenu entre quatre et dix fois. Les arrêts de l'histoire ne sont pas de simples accidents ou des faits sporadiques, l'élève n'est pas autonome et il a assez souvent besoin de l'aide de la personne adulte, dont il gère

parfois l'intervention mais pas tout le temps. La compétence monologale est en cours d'acquisition.

- **Autonomie faible** : l'adulte est ici souvent intervenu, entre onze et vingt fois, traduisant un manque d'autonomie de l'enfant et une interaction plus régulée par l'adulte que par celui-ci (la compétence monologale n'est pas acquise, cependant, il arrive parfois que l'enfant enchaîne plusieurs phrases, raconte plusieurs faits successifs).
- **Absence d'autonomie** : au-delà de vingt interventions de l'adulte, nous considérons que l'élève est incapable de produire une narration orale, en effet toutes les phrases viennent quasiment de l'adulte, et l'enfant ne fait presque que répéter ce qui lui est dit.

Les transcriptions du corpus sont des fichiers dans lesquels les interventions sont marquées par un saut de ligne (et une numérotation de celles-ci). Il est donc facile de voir lors de chaque récit le nombre de fois où l'adulte (ou l'autre élève auditeur) est intervenu. Par contre, nous ne pouvons pas considérer que chaque intervention était une aide, traduisant un manque d'autonomie de la part du conteur. En effet, très souvent l'adulte encourageait ou validait ce que l'élève disait par des *« bai »* [oui], des *« ontsa da »* [c'est bien], des *« hum hum »*. Ces échanges ne sont donc pas à comptabiliser.

Des interventions de plusieurs sortes sont à signaler dans celles visant à aider le déroulement du récit. Dans les cas où l'élève était bloqué, et où il se taisait, l'adulte est souvent intervenu pour les mêmes choses, c'est quasiment toujours les mêmes éléments qui manquaient aux élèves :

- Le nom d'un personnage (ou plutôt son ordre d'apparition), soit principal soit secondaire (Mattin Zaku, sa mère, le renard, le loup, la rivière, les gardes, le roi, les poules, les chevaux et le feu).
- Une action, ou son ordre d'apparition (souvent l'une des rencontres avec les adjuvants ou l'une des épreuves soumises par le roi).
- Un mot de vocabulaire (verbe ou nom).
- Le début du récit : parfois l'élève ne se lance pas de lui-même pour raconter l'histoire, mais au bout d'une ou deux aides de l'adulte, il raconte le reste de manière autonome.

Une autre distinction est aussi à faire lorsqu'une aide a été apportée par l'adulte, celle de la nature de cette aide. En effet, le manque d'autonomie n'est pas de même ordre si l'élève

s'est tût jusqu'à ce que l'adulte intervienne et l'aide, ou s'il a lui-même demandé un élément qui lui manquait (dans le deuxième cas la compétence d'autorégulation est présente, c'est l'élève qui gère son récit même lorsqu'il lui manque quelques éléments). Enfin, il est aussi arrivé que l'adulte ou l'autre élève interviennent (pour ajouter un détail qui leur paraissait important, ou pour commenter le récit en cours), mais sans que cela ne remette en question l'autonomie narrative du conteur, car sans ce détail le conte aurait aussi bien pu fonctionner, il aurait pu se passer de ce commentaire (au pire des cas un contenu aurait été omis, mais cela se serait vérifié plus tard, en étudiant la planification textuelle). D'autres interventions ont été classées dans ce groupe des interventions sans incidence sur l'autonomie narrative des élèves : à savoir quelques interventions faites suite à des malentendus ou des mauvaises compréhensions (il est arrivé que l'adulte n'entende pas ou mal ce que le conteur disait alors il lui faisait répéter quelques mots), ainsi que celles faites pour corriger l'élève, qui parfois utilisait un mot inadapté ou erroné, ou parfois un mot en français. Dans ces cas là la remarque lui était faite, mais ce genre d'intervention ne peut être synonyme de manque d'autonomie car l'enfant aurait continué de son propre chef si on ne l'avait pas arrêté.

Les quelques échanges d'avant le récit à proprement parler, lorsque l'enfant dit son nom, qu'on lui demande parfois s'il a des frères et sœurs etc, n'ont pas été comptabilisés non plus (pas dans les interventions par manque d'autonomie), ni celles après la fin du récit (« appuie sur le bouton stop »...etc).

Un dernier détail avant de passer aux résultats recueillis, réside dans le fait que quelques interventions se prolongeaient sur plusieurs échanges de paroles, comme dans l'exemple (inventé) suivant :

« conteur : […] *eta hor* ('3)	[...et là ('3)
adulte EA : *o- /*	l- /
conteur : *o:s- /*	lo- /
adulte EA : *otso-/*	loup /
conteur : *otsoa ! /*	le loup! /
adulte EA : *otsoa bai /*	le loup oui /
conteur : *otsoa ikusi zuen /* [...] »	il vit le loup / ...]

Dans ces cas-là, on considère cet échange de parole comme une intervention de l'adulte, qui veut d'abord faire dire le nom *« otsoa »* [loup] à l'enfant, mais au lieu de le lui dire de suite, il essaie de le mettre sur la voie avec la première voyelle du mot, et l'aidera

autant de fois que c'est nécessaire jusqu'à ce que l'enfant reprenne le fil du récit. Dans l'exemple précédent, on dirait que l'adulte est intervenu une fois (une fois, avec six échanges de parole). De la même manière, souvent avant d'aider le conteur, l'adulte a d'abord demandé si l'autre élève (l'élève-auditeur) pouvait le faire, s'il pouvait rappeler l'élément manquant à son camarade, et cela augmente le nombre d'échanges de parole lors des interventions.

Toutes ces informations ont été relevées, dans un tableau comme celui-ci :

Tableau 7. Aides apportées lors du récit de l'élève

Aides ne remettant pas en question l'autonomie narrative du conteur :		
Nombre d'échanges totale de paroles		ex : 27
Échanges avant que le récit du conte ne commence (nom, prénoms, etc.)		ex : 5
Échanges d'encouragements de l'adulte (oui, bien...etc)		ex : 10
Total d'échanges pour raconter le conte		12 échanges
Nombre d'aides apportées et traduisant une limite d'autonomie narrative :		
Types d'interventions	**Blocage du conteur**	**Demande d'aide auto-régulée du conteur**
Pour débuter le récit		
Nom/Ordre d'un personnage	I (de 2 échanges) I (de 4 échanges)	
Vocabulaire		I (de 2 échanges)
Événement/action	II (de 2 échanges)	
Interventions non forcément nécessaires		

Voici quelques exemples de récits produits par les élèves et différents exemples d'aides ayant été apportés par l'adulte (les noms des conteurs ont volontairement été remplacés pour garder leur anonymat). Les extraits ont été empruntés aux échantillons d'Hasparren.

Exemple d'autonomie totale d'une production de l'échantillon basque L1 9 ans :

adulte EA : *zure izena: /*
conteur : *egun on / deitzen naiz ***[210] / eta presentatuko diot euh / hum / liburu bat / deitzen dena Mattin Zaku /*
adulte EA : *bai / biziki untsa /*
adulte JM : *untsa > /*
conteur : *egun batez bazen mu:ttiko bat deitzen tzen Mattin tzaku / eta bere amarekin baserri batean bizi ziren / eta: / ezuten / pobreak ziren / ta ezuten sosik / euh / eta: egun batez erran erran tzuen / erabaki zuen joaitea ga:ztelu baterat non bazen ainitz sosa > // eta juaiten / nun juaiten tzen euh / euh oihanerat / begiratu zu- / hum / ikusi zuen axeri bat eta: axeriak galdegin tzuen / nora joaten tzira? ta erran tzuen / ga:ztelu batera / ta axeriak erran tzuen / jiten ahal naiz zurekin? / eta Mattin Zakuk erran tzuen / bai bai > / (irriak) / eta: / sartu zuen zakura / eta gero / segitu zuen bere bidea / eta […] su guzia itzali du / eta gero > / hum / euh / errai- erraiten du erregeak / bon ze nahi duzu? / eta: / Mattin Zakuk erraiten du nahi dut / sosa / eta erraiten du zonbat? / nere zakua bete arte / eta ezartzen dute bere zakua bete arte > / eta gero: / azkenik euh / erakusten du zakua / eta: amare- / bere amarekin joaiten da / besarkada bat emaiten du ta: // be geroztik uros bizi dira /*
adulte EA : *bika:in /*

[adulte EA : ton nom: /
conteur : bonjour / je m'appelle ***[4] / et je vais lui présenter euh / hum / un livre / qui s'appelle Mattin Zaku /
adulte EA : oui / très bien /
adulte JM : bien > /
conteur : un jour il y avait un ga:rçon il s'appelait Mattin Zaku / et avec sa mère ils vivaient dans une ferme / et: / ils n'avaient pas / ils étaient pauvres / et ils n'avaient pas d'argent / euh / et: un jour il dit / il décida d'aller à un châ:teau où il y avait beaucoup d'argent > // et allait / où il allait euh / euh à la forêt / il regard- / hum / il vit un renard et: le renard demanda / où vas-tu ? et il dit / à un châ:teau / et le renard dit / je peux venir avec toi ? / et Mattin Zaku dit / oui oui > / *(rires)* / et: / il

210Le nom du conteur a volontairement été effacé ici, afin de préserver son anonymat.

rentra dans le sac / et après / il suivit sa route / et […] il éteignit / et après > / hum / euh / dit- le roi dit / bon que veux-tu ? / et: / Mattin Zaku dit je veux / de l'argent / et il dit combien ? / jusqu'à remplir mon sac / et ils en mettent jusqu'à remplir son sac > / et après: / enfin euh / il montre le sac / et: mèr- / il va avec sa mère / donne une accolade et: // be depuis ils vivent heureux /
adulte EA : pa:rfait /]

Dans les exemples suivants, différentes interventions seront illustrées, ici une rectification apportée par l'enfant-auditeur, mais dont le conteur se serait passé et aurait continué sans manque d'autonomie (l'extrait est aussi tiré du groupe basque L1 9 ans) :

« conteur : *[…] erregea euh: // erregea: euh / erran tzuten euh / gardek / ebe euh: / Mattin Salto ezela [oino hila:] /*
élève-auditeur : *[Mattin Zaku] /*
conteur : *Mattin Zaku / [barkatu]*
adulte JM : *[ba:i la]sai /*
conteur : *eta gero euh / eman tzuten zaldi: lekurat […]* »

[conteur : [...] le roi euh: // le roi: euh / ils dirent euh / les gardes / ebe euh: / que Mattin Salto n'était pas [encore mo:rt] /
élève-auditeur : [Mattin Zaku] /
conteur : Mattin Zaku / [pardon]
adulte JM : [ou:i tran]quille /
conteur : et après euh / ils le mirent à l'endroit des chevaux:]

L'élève auditeur est intervenu pour rectifier la confusion du conteur, qui a appelé le personnage principal Mattin Salto et non Mattin Zaku, mais le récit aurait très bien pu continuer en ayant Mattin Salto comme personnage principal, cette intervention a donc été relevée dans la ligne « Interventions non forcément nécessaires », et n'a pas eu d'incidence sur le degré d'autonomie conféré à l'enfant. En revanche, cet élève du groupe basque L1 6 ans ne s'est pas rappelé le nom du personnage principal (et cela a été considéré comme limite de son autonomie narrative) :

« conteur : […] *bainan gero / euh: /*

élève-auditeur : *(ahapeka) Mattin*
conteur : *Mattin / atera du euh zakutik ura eta gero* […] »

[conteur : mais après / euh: /
élève-auditeur : *(chuchotant)* Mattin
conteur : Mattin / il a sorti euh l'eau du sac et après]

Celui-ci (du même groupe) a lui-même demandé à ce qu'on l'aide à trouver le contenu qui lui manquait :

« conteur : [...] *eta hartu zuen ur guzia > // eta gero / erran zuen / erran zuen / zer? /*
adulte EA : *gero gazteluan // iritsi ziren / arribatu /*
conteur : *egin zuen / hiru aldiz tok tok eta* […] »

[conteur : et il prit toute l'eau > // et après / il dit / il dit / quoi ? /
adulte EA : après au château // ils arrivèrent / arrivèrent /
conteur : ils firent / trois fois toc toc et]

Dans cet exemple, le conteur a lui-même géré son manque d'autonomie, en demandant un contenu thématique à l'adulte. Ceci est précisé dans le tableau, mais, est quand même considéré comme un petit manque d'autonomie.

L'exemple qui suit en est un de carences au niveau du vocabulaire (de l'échantillon basque L1 6 ans) :

« conteur : *[...] euh: bortan euh / [euh]*
adulte EA : *[jo zuen] /*
conteur : *jo zuen / erregeak erran zuen oilotegirat j- euh eramaiterat [...] eta / erregeak erran zuen euh / s:ua euh: euh / euh: /*
adulte EA : *suan erreko dugu /*
conteur : *suan ura / atera du / eta / su guzia euh / euh: //*
adulte EA : *itzali /*
conteur : *itzali du > // eta erran zuen / [...]* »

[conteur : […] euh: à la porte euh / [euh]
adulte EA : [il frappa] /
conteur : il frappa / le roi dit d- au poulailler euh de l'emmener [...] et / le roi dit euh / fe/u euh: euh / euh: /
adulte EA : nous le brûlerons au feu /
conteur : au feu l'eau / il a sorti / et / tout le feu euh / euh: //
adulte EA : éteindre /
conteur : il a éteint > // et il dit /]

L'élève a été aidé pour les mots « *jo* » [frapper], « *erre* » [brûler] et « *itzali* » [éteindre], sans ces mots il arrêtait le fil de son récit, cela a été considéré comme un manque d'autonomie. Enfin, le conteur suivant (aussi de basque L1 6 ans) a eu besoin d'aide pour débuter son récit :

« conteur : *egun batez / bazen euh ('3)*
adulte EA: *muttiko ttipi bat /*
conteur : *muttiko bat / ebe ez zuena sosarik eta / [...]* »

[conteur : un jour / il y avait euh ('3)
adulte EA: un petit garçon /
conteur : un garçon / ebe il n'avait pas d'argent et /]

Une fois que l'adulte l'a mis sur la voie, le conteur a continué son récit sans autre souci.

Ceci était le tour d'horizon des cas que nous avons rencontrés, et une explication de comment nous les avons comptabilisés, s'ensuivent les résultats obtenus à travers les différents textes, et dans les différents échantillons.

V - 2.2. Résultats de l'analyse de l'autonomie narrative en basque

Une fois que nous avons comptabilisé les interventions nécessaires à ce que la totalité du récit soit raconté, chaque profil a été défini, et les résultats sont les suivants, à commencer par les résultats des échantillons d'Hasparren.

V - 2.2.1. Autonomie narrative en basque, échantillons basque L1

Les élèves de ces échantillons ont le basque comme L1, voici leur degré d'autonomie lors du récit de *Mattin Zaku* (conte en basque).

V - 2.2.1.1. L1 6 ans et autonomie narrative en basque

Dans cet échantillon, l'adulte (ou l'élève-auditeur) a dû intervenir en moyenne 5 fois par récit, afin que ceux-ci aboutissent. L'écart entre le moins d'intervention et le plus d'intervention a été assez conséquent (1 intervention face à 14), et il y a toujours eu au moins une intervention, donc pas de profil d'autonomie totale dans ce groupe. La plupart ont tout de même présenté un profil de grande autonomie (60 %), déjà à cet âge-là, les autres se partageant entre autonomie moyenne (20 %), et faible autonomie (20 %). Il n'y a personne ayant été non-autonome.

En tout, 54 interventions ont été recensées dans ce groupe, voyons en détail le genre d'aide qui a été nécessaire à 6 ans.

La majorité des cas sont des aides pour rappeler des actions à l'élève (23 cas, soit 43 % des cas). Voici ces actions en détail, dans leur ordre d'apparition lors du conte (ainsi que le nombre de fois où l'adulte a aidé un élève pour qu'il raconte cette action, si cela s'est produit plusieurs fois) :

- Mattin Zaku fait savoir à sa mère qu'il décide d'aller voir le roi
- Mattin Zaku démarre (2*)
- Il rencontre le renard (2*)
- Il rencontre la rivière (2*)
- Il met la rivière dans son sac
- Il arrive au château (2*)
- Il frappe à la porte du château
- Il converse avec le roi (2*)
- Le roi le fait jeter au poulailler (3*)
- Mattin Zaku sort le renard de son sac pour dévorer les poules (2*)
- Le roi le fait jeter à l'écurie
- Mattin Zaku sort le loup de son sac pour dévorer les chevaux
- Mattin Zaku sort l'eau de son sac pour éteindre le feu

- Mattin Zaku obtient l'or
- Mattin Zaku rentre chez lui

En deuxième fréquence ont été nécessaires des aides de vocabulaires (13 cas, soit 24 % des aides apportées). Voici les mots qui ont dû être aidés pas l'adulte (selon la fréquence de cette aide) :

- *Pobre* (4*) [pauvre]
- *Erre* (3*) [brûler]
- *Itzali* (2*) [éteindre]
- *Jo* [frapper]
- *Eskatu* [demander]
- *Deitu* [appeler]
- *Oilategi* [poulailler]

Ensuite, 10 cas (18 %) de difficultés à dire le nom du personnage (on entend par personnage les personnages principaux mais aussi les adjuvants ou opposants) ont été recensés, les voici :

- Mattin Zaku (2*)
- *Guardiak* (2*) [les gardes]
- *Erregea* (2*) [le roi]
- *Sua* [le feu]
- *Axeria* [le renard]
- *Oiloa* [la poule]
- *Zaldia* [le cheval]

Enfin, 8 fois le conteur a dû être aidé pour démarrer son récit (15 %).

V - 2.2.1.2. L1 9 ans et autonomie narrative en basque

Ici commencent à apparaître les premières autonomies totales, les interventions n'ont pas été nécessaires pour chaque récit (la moyenne est de 0,36 interventions), et l'écart est insignifiant, le nombre maximum d'intervention étant de 1. Cela implique que les deux seuls

profils dans cet échantillon sont ceux d'autonomie totale (64 %) et de grande autonomie (36 %), c'est-a-dire les deux profils les plus évolués.

Au total, seulement quatre aides ont été recensées dans cet échantillon, deux fois pour le mot de vocabulaire *« guardia »* [garde] et une fois dans les deux autres cas suivants :

- action : Mattin Zaku et sa mère vivaient dans une vieille ferme
- nom de personnage : *« erregea »* [le roi]

V - 2.2.1.3. L1 11 ans et autonomie narrative en basque

Dans cet échantillon le nombre moyen d'interventions demeure bas (0,5), et le maximum d'interventions est de 3 (le minimum de nouveau 0). Les deux profils présents sont les mêmes que dans le groupe ayant deux ans de moins, à savoir celui d'autonomie totale (75 %) et celui de grande autonomie (25 %), les profils les moins évolués sont absents dans cet échantillon.

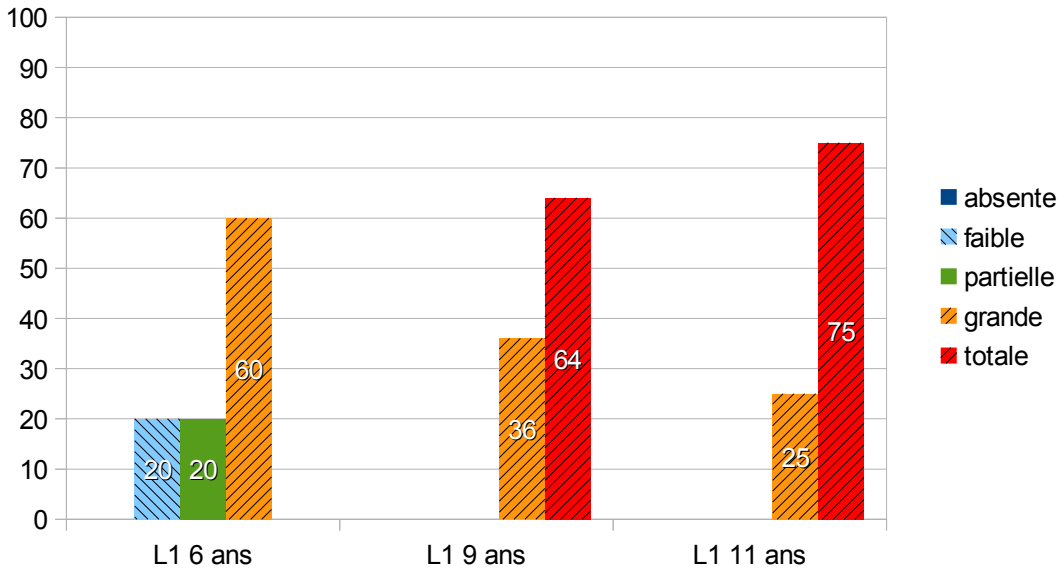
On pourra peut-être s'étonner que la moyenne des interventions soit plus haute chez les basque L1 11 ans que chez les basque L1 9 ans (quoique la différence ne soit pas si conséquente que cela, étant de 0,14 interventions), mais cela se justifie très simplement : il ne faut pas oublier que les contes des élèves de 11 ans sont plus longs (en durée mais surtout en nombre de mots), les conteurs ont donc forcément eu plus de moments pour pouvoir douter ou hésiter, et ne pas se rappeler un élément.

Quatre interventions ont été effectuées par l'adulte dans cet échantillon afin d'aider les conteurs, deux portent sur les actions « Mattin Zaku rencontre le loup » et « Mattin Zaku rentre chez lui » et deux sont pour les mots de vocabulaires *« pobreki »* [pauvrement] et *« oilategi »* [poulailler].

V - 2.2.1.4. Autonomie narrative en basque des échantillons basque L1, synthèse

Un graphique synthétisera bien le partage des différents profils (et l'évolution des compétences d'autonomie narrative selon l'âge) dans les échantillons basque L1.

Graphique 8. Degré d'autonomie narrative en basque des élèves des échantillons basque L1 (%)



L'évolution est assez flagrante en voyant ce tableau. Il n'y a pas de profil d'autonomie totale à 6 ans mais c'est le profil dominant dans les autres classes (et cette avantage croît avec l'âge ; il est de 64 % à 9 ans et de 75 % à 11 ans). Le profil de grande autonomie est déjà celui qui prédomine à 6 ans (60 %), et c'est le second profil dans les autres classes plus âgées (avec celui d'autonomie totale). Les autres profils, moins complets, sont en minorités dans l'échantillon basque L1 6 ans (à 20 %), et ils disparaissent ensuite.

Ces résultats montrent qu'en basque L1, les élèves d'Hasparren sont pour la plupart très autonomes à 6 ans, et tous sont au moins très autonomes (et la majorité totalement autonome) à 9 ans et à 11 ans. Ce résultat semble logique, il traduit une acquisition de la compétence monologale, et il servira d'exemple d'évolution de l'autonomie narrative en basque. Voyons quels sont les résultats chez les échantillons basque L2 de Biarritz (ayant le basque comme L2, et comme langue d'apprentissage scolaire).

V - 2.2.2. Autonomie narrative en basque, échantillons basque L2

Les élèves de ces échantillons racontent *Mattin Zaku* dans leur seconde langue, voici leurs résultats en ce qui concerne l'autonomie narrative.

V - 2.2.2.1. L2 6 ans et autonomie narrative en basque

Dans cet échantillon, l'adulte (ou l'élève-auditeur) a dû intervenir en moyenne 4 fois par récit. L'écart entre le moins d'interventions et le plus d'interventions a été assez conséquent mais il y a eu des récits sans besoin d'intervenir (le maximum est de 12), il y a donc présence du profil le plus évolué, celui d'autonomie narrative totale (8 %). Les autres profils se partagent entre grande autonomie (50 %), autonomie partielle (34 %) et faible autonomie (8 %). Il n'y a pas eu d'élèves non autonomes.

53 interventions ont été comptabilisées au total dans ce groupe, les voici en détail.

La majorité des cas sont des aides pour rappeler des actions à l'élève (26 cas, soit 49 % des cas). Voici les actions en question, dans leur ordre d'apparition lors du conte (ainsi que le nombre de fois où l'adulte a aidé un élève pour qu'il raconte cette action, si cela c'est produit plusieurs fois) :

- Mattin Zaku fait savoir à sa mère qu'il décide d'aller voir le Roi,
- Il répond au renard (3*)
- Il prend le renard dans son sac (2*)
- Il rencontre le loup
- Il répond au loup
- Il prend le loup dans son sac
- Il rencontre la rivière
- Il met la rivière dans son sac
- Il converse avec le roi (2*)
- Le roi le fait jeter au poulailler (3*)
- Le renard dévore les poules
- Le roi fait jeter Mattin Zaku à l'écurie
- Mattin Zaku sort le loup de son sac pour dévorer les chevaux (2*)
- Le loup dévore les chevaux (2*)
- Le roi fait bruler Mattin Zaku (2*)
- Mattin Zaku sort l'eau de son sac pour éteindre le feu
- L'eau éteint le feu
- Mattin Zaku obtient l'or

En deuxième fréquence ont été nécessaires des aides de vocabulaire (12 cas, soit 23 % des aides apportées). Voici les mots qui ont du être soufflés pas l'adulte (selon la fréquence de cette aide) :

5. *Itzali* (4*) [éteindre]
6. *Dirua* (2*) [l'argent]
7. *Sosa* [les sous]
8. *Erreka* [la rivière]
9. *Oilategia* [le poulailler]
10. *Zalditegia* [l'écurie]
11. *Egurra* [le bois]
12. *Aberatsa* [riche]

Ensuite, 10 cas (19 %) de difficultés à dire le nom du personnage ont été recensés, les voici :

9. Mattin Zaku (3*)
10. *Guardiak* (2*) / *soldaduak* (2*) [les gardes / les soldats]
11. *Erregea* (2*) [le roi]
12. *Ibaia* [la rivière]
13. *Axeria* [le renard]

Enfin, 4 fois le conteur a dû être aidé pour démarrer son récit (8 %), et une fois pour la formule de fin (c'est le seul élève qui aie tenté de réciter cette dite formule), soit 2 % des cas.

V - 2.2.2.2. L2 9 ans et autonomie narrative en basque

La moyenne des interventions est de 1. Les profils d'autonomie totale continuent à être présents (29 %), le minimum d'intervention est donc de 0 (et le maximum est de 3, resserrant et faisant devenir insignifiant l'écart entre les deux, si l'on compare à l'écart chez les basque L2 6 ans). Des autres profils, seul celui de grande autonomie est présent (à 71 %), c'est le profil principal de cet échantillon.

10 aides ont été nécessaires au sein de la L2 9 ans, 4 fois pour le nom d'un personnage (une fois « *azeri* » [renard] et 3 fois *« goardiak »* [les gardes]) et six fois pour un mot de vocabulaire (2 fois *« gaztelu »* [château], puis *« alfer »* [fainéant], *« bota »* [jeter], *« itzali »*

[éteindre], *« zalditegi »* [écurie]).

V - 2.2.2.3. L2 11 ans et autonomie narrative en basque

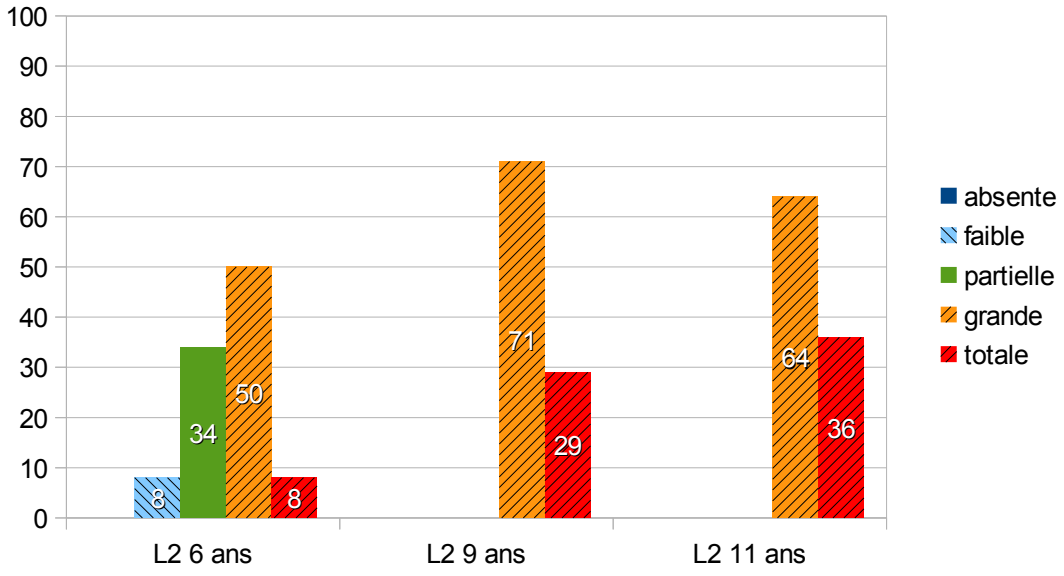
Le nombre moyen d'interventions est de 0,7 (et l'écart est de 0 face à 2 interventions[211]). Les deux profils présents sont de nouveau celui de grande autonomie, qui est le profil dominant (64 %), et celui d'autonomie totale (36 %).

8 interventions d'adultes ont été comptées ici, 4 fois pour le nom d'un personnage (3 fois *« goardiak »* [les gardes] et une fois « soldaduak » [les soldats], qui sont synonymes) et quatre fois pour les mots de vocabulaire *« pasatu »* [passer], *« zalditegi »* [écurie], *« ikusi »* [voir] et *« aspertu »* [ennuyer].

V - 2.2.2.4. Autonomie narrative en basque des échantillons basque L2, synthèse

Un graphique synthétisera bien le partage des différents profils (et l'évolution des compétences d'autonomie narrative selon l'âge) dans les échantillons basque L2.

Graphique 9. Degré d'autonomie narrative en basque des élèves des échantillons basque L2 (%)



211Tenons toujours compte du fait que les récits sont plus longs en L2 11 ans qu'en L2 9 ans (surtout en nombre de mots), et ici, en plus, le nombre moyen d'interventions est moindre dans la classe la plus âgée.

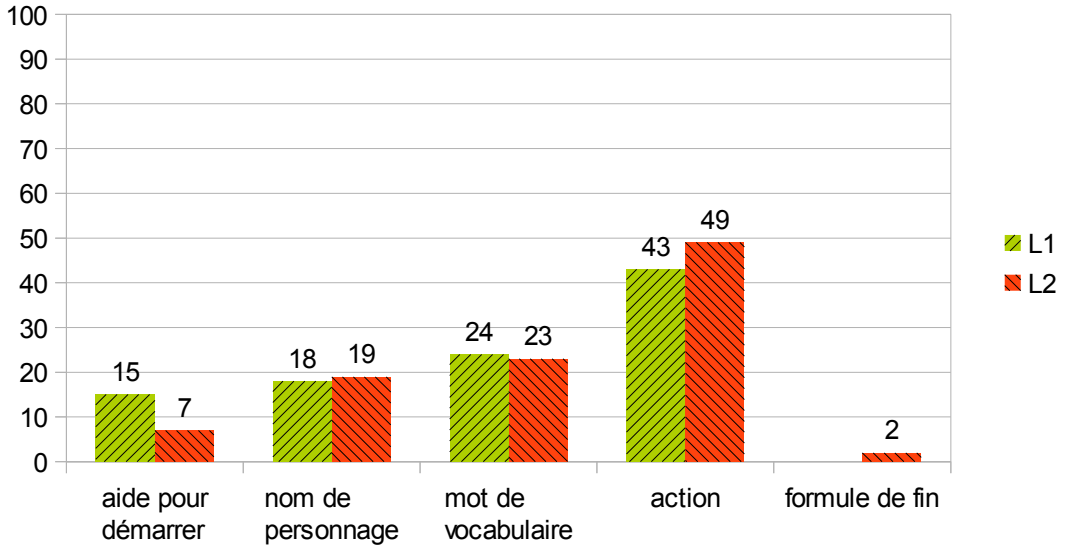
Dans leur L2, les élèves des échantillons de Biarritz développent une autonomie narrative de façon similaire aux élèves des groupes basque L1. Il n'y a personne n'ayant pas d'autonomie (même à 6 ans), et à partir de 9 ans, et à 11 ans aussi, les deux seuls profils sont les deux plus évolués (celui de grande autonomie domine toujours mais son avance diminue avec l'âge passant de 71 % à 9 ans à 64 % à 11 ans, laissant gagner du terrain au profil le plus complet). À 6 ans le profil de grande autonomie (50 %) et d'autonomie partielle (34 %) sont les deux principaux, les autres (autonomie totale ou faible) sont présent en minorités (8 % chacun).

Nous voyons donc que l'avancement des compétences suit son cours de manière régulière, et qu'en fin de scolarité primaire, les élèves ayant le basque comme L2 et évoluant dans un milieu sociolinguistique français, acquièrent des compétences d'autonomie narrative par le biais de l'école qui sont semblables au basque L1 (même s'il y a plus de profil de grande autonomie que d'autonomie totale en basque L2, contrairement aux basque L1). L'acquisition des compétences suit son cours.

V - 2.2.3. Autonomie narrative en basque, rapprochement des résultats basque L1 et basque L2 :

Il est intéressant à noter que la nature des aides apportées ainsi que leur évolution est très similaire voire quasiment identique entre les échantillons de basque L1 et ceux de basque L2. Voyons par exemple le pourcentage de la nature des aides pour les échantillons les plus jeunes dans un graphique :

Graphique 10. Nature et répartition des interventions apportées à 6 ans en basque pour les groupes basque L1 et basque L2 (%)



Ce tableau nous indique que les aides apportées ont été exactement du même genre et dans les mêmes proportions dans le groupe basque L1 et basque L2 à 6 ans : les aides pour des actions ont été les plus fréquentes (43 % en L1 et 49 % en L2), ensuite arrivent les mots de vocabulaire manquants (24 % en L1 et 23 % en L2), les difficultés à se rappeler le nom des personnages (18 % en L1 et 19 % en L2), et enfin les aides pour démarrer le récit (15 % en L1 et 7 % en L2). Un seul élève en L2 a tenté la formule de fin, et il a fallu l'aider (cela prouve toutefois que l'exercice du récit de conte ne leur est pas étranger).

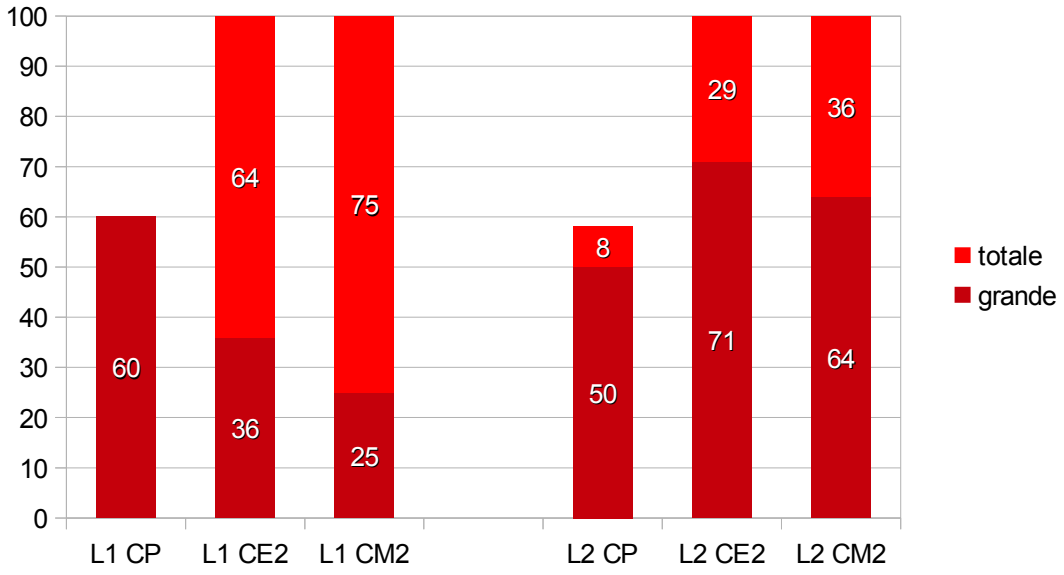
En ce qui concerne la répartition des aides dans les classes plus âgées, il n'est pas nécessaire de les mettre sous forme de tableaux, car il n'y a pas eu beaucoup d'interventions, mais il est vrai que l'évolution est similaire entre les basque L1 et les basque L2. Sur les 4 aides portées aux L1 9 ans, deux étaient pour un mot de vocabulaire, une pour une action et une pour le nom d'un personnage. Sur les 10 aides portées en L2 9 ans, 4 étaient pour le nom d'un personnage et 6 pour un mot de vocabulaire. Enfin, sur les 4 interventions portées au L1 11 ans, 2 étaient pour des actions et 2 pour des mots de vocabulaire, et sur les 8 interventions portées au L2 11 ans, 4 étaient pour le nom du même personnage et 4 pour des mots de vocabulaire.

On peut dire que la progression des compétences d'autonomie narrative est similaire entre les basque L1 et les basque L2 en basque. Les basque L2 sont plus souvent bloqués (les rares fois où ils le sont) par des mots de vocabulaire que les L1 et nécessitent plus d'aide à ce

niveau-là (ce qui semble normal étant donné que c'est leur seconde langue).

À partir de 9 ans, les deux profils restant dans les classes basque L1 et basque L2 sont ceux de grandes autonomies et ceux d'autonomies totales. Il y a plus d'autonomies totales que de grandes autonomies chez les basque L1, et le contraire chez les basque L2 (à qui il a le plus souvent fallu une seule intervention pour un mot de vocabulaire). Nous pouvons comparer ces dernières données dans un dernier diagramme (seulement les deux profils d'autonomie les plus évolués, car les autres ne sont présents que dans la classe la moins âgée).

Graphique 11. Répartition des profils d'autonomie totale et de grande autonomie en basque dans les échantillons basque L1 et basque L2 (%)



Au regard des données précédentes, nous voyons qu'à partir de 9 ans, les groupes basque L1 et basque L2 sont composés d'élèves ayant une grande ou une totale autonomie narrative (une majorité d'autonomie totale pour les groupes L1 à partir de 9 ans, et une majorité de grande autonomie pour les L2 même si l'autonomie totale gagne du terrain à 11 ans). Tous les élèves sont donc capables de produire avec leurs mots un récit oral dans sa totalité, quasiment sans besoin d'aucune aide (et de plus en plus fournis et longs en termes de mots et aussi de temps). Nous pouvons affirmer que la compétence monologale est acquise en basque en fin de scolarité primaire chez les élèves bilingues du système immersif, ou du moins qu'ils ne dépendent plus de l'adulte pour produire un récit oral, que la régulation est faite par les élèves (du moins dans le cadre du dispositif que nous leur avons proposé : conte oral avec l'exemple de l'adulte en amont et l'album entre les mains au moment du récit).

Maintenant, il est vrai que le fait qu'ils racontent entièrement le conte ne garantit pas qu'ils aient narré tous ses contenus (ou au contraire, il peut arriver qu'un conteur ne se rappelle pas le nom d'un personnage et que cela le bloque, mais qu'il raconte quand même la totalité des contenus du conte). Nous allons donc vérifier ce point, en rentrant dans une autre dimension du texte narratif, un peu plus profonde, celle de la structure thématique de texte. Voyons quel niveau de planification textuelle les élèves ont géré en langue basque.

V - 3. Capacité de planification textuelle et thématique des contes en basque

Entrons dans une autre dimension du conte, celle de sa structure, en se basant sur la séquence narrative canonique et ses 5 phases (Adam, 1994)). Il s'agit de vérifier que tous les contenus textuels, tous les éléments phares que l'adulte a racontés en basque sont présents dans les récits des enfants bilingues, qu'ils sont bien organisés. Dans notre cas, l'intrigue est structurée de la sorte : les éléments composant la phase de situation initiale, ceux composant le déséquilibre, la phase des actions, l'élément de résolution et les éléments composant la phase de situation finale. L'élément perturbateur (ou la force transformatrice) apporte un déséquilibre de la situation initiale, de la même manière que l'élément de résolution (ou force équilibrante) ramènera une situation équilibrée : la situation finale (situation symétrique ou en opposition avec celle initiale).

Adam et Revaz (1996) proposent aussi le concept « d'action une », parlant des actions ayant un enchaînement chronologique (venant les unes après les autres) et causal (naissant les unes des autres), et formant ainsi un tout. Ils remarquent que certaines actions ont une conséquence sur la totalité du conte (si une de ces actions est changée, déplacée ou supprimée, le tout s'en trouve disloqué ou bouleversé), d'autres faits en revanche, qu'ils soient dits d'une manière ou d'une autre, ne changent pas l'intrigue, ils ne font donc pas partie de « l'action une » du conte, ce sont des actes mineurs ou des suites d'actions évidentes, dont on fait souvent l'ellipse (Adam, 1994, p 11).

Nous verrons maintenant comment, dans cette étude, nous avons abordé l'analyse de la planification textuelle et thématique dans les productions des élèves bilingues, et quels ont été les résultats obtenus.

V - 3.1. Présentation méthodologique

Nous avons choisi le conte *Mattin Zaku* car il correspond à une séquence narrative prototypique (comme le décrit Adam), composée de plusieurs parties : il a des éléments composant sa situation initiale et de même apparaît un déséquilibre, une phase d'actions, un équilibre et une situation finale. À ces phases se greffent des séquences dialogales (avec des tours de parole structurées en 3 phases : phase d'ouverture, phase transactionnelle et phase de clôture).

Dans la structure du conte il y a donc un nombre précis de contenus thématiques, que nous avons dans un premier temps listés et classés par parties. Ensuite, une sélection des contenus vraiment indispensable à ce que l'intrigue soit comprise dans sa totalité a été faite (les contenus en lien avec l'action une du conte, (Adam et Revaz, 1996)). En effet, le conte de fées a une structure assez simple et des phases peuvent être répétitives. Il arrive donc souvent que le conteur fasse l'ellipse de plusieurs faits, sans que la compréhension du conte n'en soit amoindrie. Nous avons donc vu si dans les productions des élèves figuraient les contenus nécessaires au récit du conte. Il y a au total 36 contenus figurant dans le conte *Mattin Zaku*, c'est ce que nous pouvons voir en nous basant sur la version écrite. Voici comment nous classons ces contenus :

Tableau 8. Liste et organisation des contenus thématiques du conte *Mattin Zaku*

Phases de la séquence narrative	**Parties**	**Contenus précis (actions, événements, situations)**
Situation initiale		Précision du temps et du lieu
		Présentation de Mattin Zaku et de sa mère
		Situation dysphorique (pauvreté)
Déséquilibre		Mattin Zaku fait savoir qu'il décide d'aller demander de l'argent au roi
Enchaînement des actions	PARTIE 1	
	Complication	Mattin Zaku part
		Mattin Zaku rencontre le renard
	Action	Le renard salue et questionne Mattin Zaku (ouverture de la

		séquence dialogale)
		Mattin Zaku répond au renard (transaction de la séquence dialogale)
	Résolution	Le renard vient avec Mattin Zaku (clôture de la séquence dialogale)
	Équilibre provisoire	Mattin Zaku reprend le chemin avec le renard dans son sac
	PARTIE 2	
	Complication	Mattin Zaku rencontre le loup
	Action	Le loup salue et questionne Mattin Zaku
		Mattin Zaku répond au loup
	Résolution	Le loup vient avec Mattin Zaku
	Équilibre provisoire	Mattin Zaku reprend le chemin avec le loup dans son sac
	PARTIE 3	
	Complication	Mattin Zaku rencontre la rivière
	Résolution	La rivière vient avec Mattin Zaku
	Équilibre provisoire	Mattin Zaku reprend le chemin avec la rivière dans son sac
	(Point de symétrie)	Mattin Zaku arrive au château
		Mattin Zaku frappe à la porte du château
		Les gardes parlent avec Mattin Zaku
		Le roi parle et refuse de donner de l'argent à Mattin
	PARTIE 4	
	Complication	Le roi fait passer l'épreuve du poulailler à Mattin Zaku
	Action	Mattin Zaku sort le renard de son sac
	Résolution	Mattin Zaku passe l'épreuve du poulailler
	Équilibre provisoire	Les gardes trouvent Mattin Zaku paisiblement endormi au poulailler
	PARTIE 5	

	Complication	Le roi fait passer l'épreuve de l'écurie à Mattin Zaku
	Action	Mattin Zaku sort le loup de son sac
	Résolution	Mattin Zaku passe l'épreuve de l'écurie
	Équilibre provisoire	Les gardes trouvent Mattin Zaku paisiblement endormi dans l'écurie
	PARTIE 6	
	Complication	Le roi fait passer l'épreuve du feu à Mattin Zaku
	Action	Mattin Zaku sort la rivière de son sac
	Résolution	Mattin Zaku passe l'épreuve du feu
Résolution		Mattin Zaku obtient l'argent de la part du roi
		Mattin Zaku rentre chez lui
Situation finale		Situation euphorique (richesse)

De ces contenus thématiques, tous ne sont pas indispensables. En effet, s'il était nécessaire de résumer le conte en quelques lignes, ou en quelques contenus, certains seraient plus essentiels que d'autres. Des événements peuvent être omis sans que l'histoire n'en devienne incompréhensible, ou sans que le conte ne soit déstructuré. Les contenus indispensables (appartenant à l'action une du conte) sont les suivants : dans la situation initiale la présentation de Mattin Zaku, celle de sa pauvreté, dans les actions la rencontre avec le renard et le fait qu'il vienne avec le jeune garçon, la même chose pour le loup et pour la rivière, et ensuite les trois défis imposés par le roi ainsi que les trois succès de Mattin Zaku. La situation de richesse finale est aussi à mentionner. En revanche, sont de second plan les tranquillités d'après épreuves, le fait de reprendre la route après avoir mis les adjuvants dans le sac, les dialogues avec ceux-ci, le fait d'arriver au château ou de frapper à la porte, ou de dialoguer avec le roi. Leur absence ne met pas en cause la compréhension primaire de l'intrigue.

Pour parler en termes plus généraux, dans la phase d'enchaînement des actions, les contenus de complication (les rencontres et les mises à l'épreuve) doivent toujours être mentionnés, et les équilibres partiels (« Mattin Zaku reprend sa route », « le lendemain les gardes trouvent Mattin Zaku endormi ») peuvent s'oublier sans causer trop de dommages (il n'est en effet pas cohérent de dire que Mattin poursuit sa route avec le renard dans son sac

sans avoir au préalable dit qu'il l'avait rencontré, le contraire par contre peut être accepté, en passant de la rencontre du renard à celle du loup). De plus, souvent ces contenus peuvent se faire comprendre d'une autre manière, par exemple, même si l'on ne dit pas que Mattin Zaku reprend sa route pour aller vers le château par exemple, cette information s'exprime par l'emploi d'organisateurs textuels comme « ensuite », ou de verbes comme « il arrive au château ». Et il est arrivé que même les adultes aient parfois utilisé cette formule.

Voici donc les contenus thématiques nécessaires à la composition de l'intrigue du conte *Mattin Zaku*. Cette sélection a été faite par le groupe de recherches HIJE (Manterola, 2010), nous avons donc repris le même tableau.

Tableau 9. Contenus thématiques indispensables au conte *Mattin Zaku*

Situation initiale	Précision du temps et du lieu
	Présentation de Mattin Zaku
	Situation dysphorique (pauvreté)
Déséquilibre	Mattin Zaku fait savoir qu'il décide d'aller demander de l'argent au roi
Enchaînement des actions	Mattin Zaku rencontre le renard
	Le renard vient avec Mattin Zaku
	Mattin Zaku rencontre le loup
	Le loup vient avec Mattin Zaku
	Mattin Zaku rencontre la rivière
	La rivière vient avec Mattin Zaku
	Le roi fait passer l'épreuve du poulailler à Mattin Zaku
	Mattin Zaku sort le renard de son sac
	Mattin Zaku passe l'épreuve du poulailler
	Le roi fait passer l'épreuve de l'écurie à Mattin Zaku
	Mattin Zaku sort le loup de son sac
	Mattin Zaku passe l'épreuve de l'écurie
	Le roi fait passer l'épreuve du feu à Mattin Zaku
	Mattin Zaku sort la rivière de son sac

	Mattin Zaku passe l'épreuve du feu
Résolution	Mattin Zaku obtient l'argent de la part du roi
Situation finale	Situation euphorique (richesse)

La situation initiale comporte la présentation du temps, du lieu, du héros et de sa situation dysphorique, elle est en opposition avec la situation finale d'euphorie. La perturbation rompant la situation initiale de pauvreté est la décision de Mattin Zaku de partir demander de l'argent au roi, et symétriquement la résolution passe par l'obtention de cet argent. La phase d'enchaînement des actions comporte les complications et résolutions des trois parties des rencontres avec les adjuvants, et les complications, actions et résolutions des trois parties des épreuves. Nous nous sommes basés sur ce tableau pour voir à quel point les élèves avaient suivi et complété la structure textuelle du conte. Il y a en tout 21 contenus thématiques.

Il est arrivé qu'un contenu soit présent dans un conte mais que l'élève ne l'ait pas dit de manière autonome, c'est-à-dire qu'il l'a dit mais en répétant ce que l'adulte lui disait, ou que l'adulte est intervenu durant plusieurs tours de paroles pour le lui faire dire. Dans ces cas-là, nous avons considéré que le contenu n'était pas présent (ou n'allait pas l'être si l'adulte n'était pas intervenu) dans le récit de l'élève. Une conséquence de ce point est que nous n'avons pas pris en compte les productions des élèves que nous avons considérés dans la partie précédente comme non-autonome ou ayant une faible autonomie, car, l'adulte ayant beaucoup intervenu, c'est plutôt sa planification textuelle à lui que nous allions étudier en agissant de la sorte.

Pour poursuivre avec cette idée, mentionnons que nous avons aussi noté les contenus présents dans les contes racontés par les adultes. Car si un adulte avait oublié un contenu, et que les élèves non plus ne l'avaient pas raconté, nous ne pouvions pas leur en tenir rigueur. Cependant cela n'est jamais arrivé pour les 21 contenus en questions (il est arrivé que l'adulte ne mentionne pas clairement la reprise de la route par Mattin Zaku après la rencontre avec le loup ou avec la rivière, mais cela ne fait pas partie des contenus remettant en question l'intrigue du conte).

Enfin, nous avons aussi relevé la présence ou non de la formule de clôture (*« eta hala bazan ala ez bazan, sar dadila kalabazan, eta atera dadila Hazparneko/Miarritzeko plazan »*), servant traditionnellement à conclure un conte en basque. Nous avons à chaque fois indiqué si l'enfant (ou l'adulte) l'avait dite.

Illustrons par des exemples comment nous avons relevé les contenus thématiques dans

les textes. Les extraits suivants comportent les contenus thématiques voulu (les extraits sont issues de contes de groupes basque L1).

Situation initiale (précision du temps et du lieu, présentation de Mattin Zaku, situation dysphorique (pauvreté)) et **désequilibre** (Mattin Zaku fait savoir qu'il décide d'aller demander de l'argent au roi), extrait basque L1 11 ans :

conteur : *egun batez bazen euh / Mattin Zaku / bere amarekin bizi zen / eta hum: / biziki pobreak ziren / eta baserri batean d- / baserri batean euh: bizi ziren / eta euh / euh horien etxe ondoan / ebe euh / bazen gaztelu bat / eta: / gaztelu hortan bazen errege bat biziki euh: / aberatsa zena / orduan euh / Mattin Zakuk euh / hum / erran tzue- / Mattin Zakuk erran tzuen euh / juanen tzela: / diruaren xeka* >
[…]

[conteur : un jour il y avait euh / Mattin Zaku / il vivait avec sa mère / et hum: / ils étaient très pauvres / et d- dans une ferme / ils vivaient euh: dans une ferme / et euh / euh à côté de leur maison / ebe euh / il y avait un château / et: / dans ce château il y avait un roi très euh: / qui était riche / alors euh / Mattin Zaku euh / hum / il di- / Mattin Zakuk dit euh / qu'il irait: / chercher l'argent]

Enchaînement des actions, partie 1 **:** Complication (Mattin Zaku rencontre le renard), résolution (Le renard vient avec Mattin Zaku), extrait basque L1 6 ans :

[...]
conteur : *eta joan zen / >*
adulte EA : *untsa //*
conteur : *oihanean / topatu zuen / axeria / eta axeriak / erran zuen norat joaiten zira hola Mattin / eta Mattinek / erregearen eg- / gaztelura // nahi duzu etorri? / eta axeriak erran zuen bai / beraz Mattinek sartu zuen zakuan /*
adulte EA : *ba:i biziki ontsa ('4) >*
conteur : *bidean /* [...]

[conteur : et il partit / >
adulte EA : bien //
conteur : dans la forêt / il rencontra / le renard / et le renard / dit où vas-tu comme

ça Mattin / et Mattin / au château du r- du roi // veux-tu venir ? / et le renard dit oui / alors Mattin le rentra dans le sac /
adulte EA : ou:i très bien ('4) >
conteur : en route /]

Je ne montrerai pas d'exemples des autres parties des enchaînements des actions (assez semblables au précédent), passons directement aux exemples des deux dernières phases.

Résolution (Mattin Zaku obtient l'argent de la part du roi), extrait basque L1 11 ans :

[…]
guardiek eh ben / eh / erregeari / erre- / -geari / e- > / erregearen antzinean ezarri zuten / ta orduan erregeak euh / erran tzuen zer nahi zuen / galdein zuen zer nahi zuen / ta: / euh / erre:- / hum / Mattinek erran tzuen / hum / dirua / ta erregeak erran tzu- / euh / galdegin tzuen zonbat ta: / hum / Mattinek galdegin tzion eh ben / bere / haren zakua: / haren zaku guzia / bete: / de- / dezan // ta orduan ebe / erregeak dena ezarri zio- / zarri zuen / ta Mattin ebe: / berriz bere etxera joan tzen /

[les gardes eh ben / eh / au roi / r- / au roi / r- > / le mirent devant le roi / et alors le roi euh / dit ce qu'il voulait / demanda ce qu'il voulait / et: / euh / ro:- / hum / Mattinek dit / hum / de l'argent / et le roi di- / euh / demenda combien et: / hum / Mattin lui demanda eh ben / son / son sac: / tout son sac / qu'il: / le remp- / remplisse // et alors ebe / le roi lui mi- / mit / et Mattin ebe: / repartit chez lui /]

Situation finale (Situation euphorique (richesse)), extrait basque L1 6 ans :

[...]
ados eta finitu da eta joan da etxean eta > / ez ziren gehiago prebre (= pobre)
[d'accord et ça c'est terminé et il est parti chez lui et > / ils n'étaient plus pauvres]

Afin d'avoir aussi une idée d'un texte auquel il manque des contenus thématiques, je montrerai maintenant d'autres exemples, des deux premières phases montrées dans les exemples précédents mais en mettant cette fois-ci en évidence les contenus manquants.

Situation initiale (précision du temps et du lieu, présentation de Mattin Zaku, situation

dysphorique (pauvreté)) et **désequilibre** (Mattin Zaku fait savoir qu'il décide d'aller demander de l'argent au roi), extrait basque L1 6 ans :

conteur : *am:a / erran du Mattiri (=Mattini) / ebe joan dea (=?dela) // euh // euh / erregeari / e- e- sosa / erraterat /*
adulte EA : *eskatzera //*
conteur : *eta er- eta / joan da eta / hartu du bere zakua /*
[…]

[conteur : la mè:re / a dit à Mattin / ebe d'aller // euh // euh / au roi / e- e- des sous / de dire /
adulte EA : demander //
conteur : et d- et / il est allé et / il a pris son sac /]

Enchaînement des actions, partie 1 **:** Complication (Mattin Zaku part, Mattin Zaku rencontre le renard), action (Le renard salue et questionne Mattin Zaku, Mattin Zaku répond au renard), résolution (Le renard vient avec Mattin Zaku), équilibre provisoire (Mattin Zaku reprend le chemin avec le renard dans son sac), extrait basque L1 6 ans :

[…]
adulte EA : *bai biziki ontsa //*
conteur : *eta joan zen erran du Mattin nun joaiten zira Mattin Zakua? / joaiten naiz / ebe // ebe / euh nola erraiten da erregearen / bilan erraiteko sosa / di- ne- nai- / emaiten zaitut bon ez dakit zer den gero / bon are X (=?jin) / [erraiten du?] /*
adulte EA : *[bai] /*
conteur : *errait- er- ge- eta erraten du? / eman zakuan nik /*
adulte EA : *bai*
conteur : *emaiten naiz / emaiten ahal duzu niri zakuan > // gero joan zen / eta erran ikusi du otsoa eta erran du / otsoa / erran du /*
[…]

[adulte EA : oui très bien //
conteur : et il s'en alla il dit Matin où vas-tu Mattin Zakua ? / je vais / ebe // ebe / euh comment on dit au roi / le chercher pour dire les sous / di- ne- nai- / je te

donne bon je ne sais pas ce que c'est après / bon allez X (=?venir) / [il dit ?] /
adulte EA : [oui] /
conteur : dit- di- ge- et il dit ? / met dans le sac moi /
adulte EA : oui
conteur : je me mets / tu peux me le mettre à moi dans le sac > // après il s'en alla /
et dit il a vu le loup et il a dit / le loup / a dit /]

En suivant cette méthode nous avons dressé la liste des contenus thématiques présents et absents dans chaque récit, et donc de la proportion des contenus présents et absents dans chaque classe[212]. Dans un second temps, en nous basant sur ce premier résultat, nous avons profilé les récits, en nous basant sur les critères fixés par le groupe de recherches HIJE (Manterola, 2010). Les profils en question évoluent en fonction de l'âge, progressant du moins évolué au plus évolué (du profil dit A au profil intermédiaire B, puis au profil dit C), voici les critères de classements :

- **Profil A** : celui-ci est le moins complet, l'élève ayant produit un texte de type A a oublié des contenus dans la phase d'enchaînement des actions, qui est la phase en comportant le plus, mais aussi dans une (au moins) des autres phases (situation initiale, perturbation, résolution et situation finale).
- **Profil B** : l'élève a oublié des contenus soit dans la phase d'enchaînement des actions, soit dans une des autres phases (phases de début et de fin du conte, construites de façon symétrique : situation initiale, perturbation, résolution, situation finale).
- **Profil C** : celui-ci est le plus complet, il ne manque aucun contenu dans les récits de ce type, la structure narrative est complète et convenablement construite (elle respecte la chronologie des événements, la symétrie de l'intrigue).

Passons maintenant au dévoilement des résultats obtenus dans les différents échantillons. Nous verrons la proportion des contenus thématiques présents dans les productions orales des classes, ainsi que les différents profils des élèves.

V - 3.2. Résultats de l'analyse de la planification textuelle et thématique en basque

Voyons précisément les résultats obtenus en termes de planification ainsi que

212Contenus jugés nécessaires à ce que l'intrigue et la structure du conte *Mattin Zaku* soit complète.

l'évolution de ceux-ci selon les âges, tant pour les basque L1 que pour les basque L2, lors de leur récit en basque.

V - 3.2.1. Planification en basque, échantillons basque L1

Rappelons que pour l'analyse des contenus thématiques nous ne prenons pas en compte les élèves ayant montré peu d'autonomie (cela est arrivé pour les classes de 6 ans), voici donc la composition des échantillons basque L1 que nous allons analyser, et leurs résultats :

- L1 6 ans : 8 élèves (deux profils de petite autonomie narrative ont été enlevés).
- L1 9 ans : 11 élèves.
- L1 11 ans : 8 élèves.

V - 3.2.1.1. L1 6 ans et planification en basque

L'adulte, lors de ces récits donnant l'exemple, a mentionné la totalité des contenus thématiques de *Mattin Zaku* (et les avait structuré en 5 phases, selon la séquence narrative canonique), les élèves avaient donc entendu les 21 contenus nécessaires à la structure textuelle du conte en question.

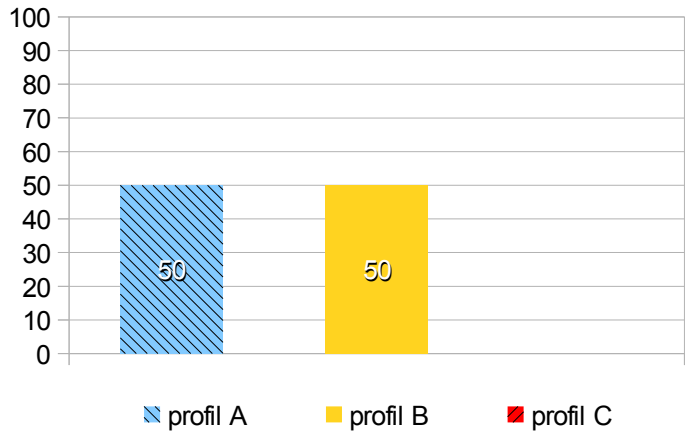
Dans cet échantillon, 85 % des contenus ont été racontés, c'est-à-dire que les conteurs ont en moyenne raconté 18 contenus (sur les 21 requis). L'écart-type est de 2 contenus (le conte le plus complet contient 20 contenus et le moins complet 14), les résultats sont donc relativement homogènes.

Si l'on analyse les contenus manquants (3 en moyenne), nous remarquons qu'ils proviennent principalement de la phase d'enchaînement d'action (1 contenu manquant en moyenne, sur 15 contenus composant cette phase), mais surtout de la phase de situation initiale (2 contenus manquants en moyenne, sur 3). Les phases de déséquilibre, d'équilibre (1 contenu chacune) et de situation finale (1 contenu) sont en général complètes (0 contenu manquant en moyenne, seul un élève a oublié de mentionner le contenu de la phase d'équilibre, et deux celui de la situation finale).

En regardant les contenus manquants et présents dans les productions de l'échantillon basque L1 6 ans, on remarque que tous les élèves ont oublié au moins un élément, dans la

phase d'enchaînement des actions ou dans une autre phase (tous dans la situation initiale, et un élève en plus dans la phase de résolution), ou dans les deux. Ce fait implique le profilage suivant :

Graphique 12. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillon basque L1 6 ans (%)



Ce graphique montre que la moitié des élèves ont le profil le moins évolué (50 % de profil A), il leur manque donc un contenu au moins dans la phase d'enchaînement des actions mais aussi dans une autre. L'autre moitié (50 % de profil B) n'a de carence qu'au niveau des phases de début et de fin (en l'occurrence dans la situation initiale, la perturbation ou la situation finale). Afin de voir quels sont les contenus manquants, voici leur hiérarchie (ils sont classés selon le nombre de fois où ils sont présents dans les contes au sein de cet échantillon), nous nous rendrons ainsi compte de quels contenus se rappellent plus facilement les élèves et lesquels sont ceux qui sont plus facilement omis.

Tableau 10. Présence des contenus thématiques de *Mattin Zaku*, échantillon basque L1 6 ans

Contenus thématiques de *Mattin Zaku*	**Degré de présence dans les récits L1 6 ans**
Le renard vient avec Mattin Zaku	100 %
Mattin Zaku rencontre le loup	
Le loup vient avec Mattin Zaku	
La rivière vient avec Mattin Zaku	

Mattin Zaku passe l'épreuve du poulailler	
Le roi fait passer l'épreuve de l'écurie à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort le loup de son sac	
Mattin Zaku passe l'épreuve de l'écurie	
Le roi fait passer l'épreuve du feu à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort la rivière de son sac	
Mattin Zaku obtient l'argent de la part du roi	
Mattin Zaku fait savoir qu'il décide d'aller demander de l'argent au roi	87,5 %
Mattin Zaku rencontre la rivière	
Mattin Zaku sort le renard de son sac	
Mattin Zaku passe l'épreuve du feu	
Le roi fait passer l'épreuve du poulailler à Mattin Zaku	75 %
Situation euphorique (richesse)	
Situation dysphorique (pauvreté)	62,5 %
Mattin Zaku rencontre le renard	
Présentation de Mattin Zaku	50 %
Précision du temps et du lieu	0 %

Nous voyons dans ce tableau les 11 contenus (soit 52 % des contenus) présents dans les récits de tous les élèves du groupe basque L1 6 ans, les 8 contenus (38 %) présents dans les contes de plus de la moitié des élèves. Les contenus les moins dits dans cet échantillon sont la présentation de Mattin Zaku (dite par seulement la moitié des élèves), et le temps et le lieu n'ont jamais été précisés. Il sera intéressant de voir si cette hiérarchie est similaire dans les autres classes, et comment elle évolue.

V - 3.2.1.2. L1 9 ans et planification en basque

Voyons ce qu'il en est chez les élèves âgés de 9 ans. Dans cet échantillon aussi, l'adulte

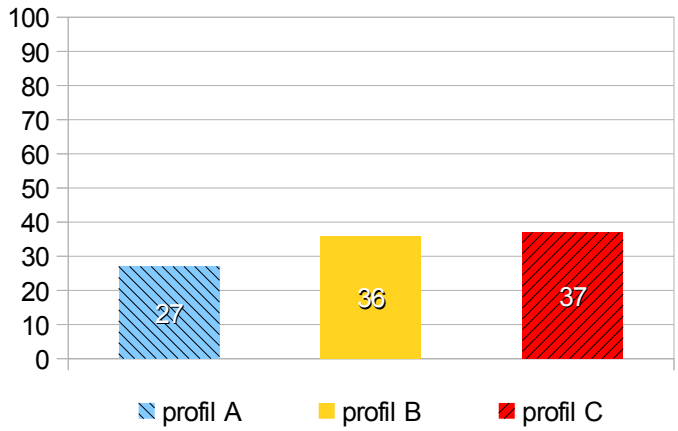
a narré la totalité des contenus thématiques de *Mattin Zaku*, les élèves avaient donc entendu les 21 contenus nécessaires à sa structure textuelle (les 5 phases étaient complètes).

Les élèves de cet échantillon ont raconté 94 % des contenus attendus, soit une moyenne de 20 contenus racontés par élèves (sur les 21 requis). L'écart-type est réduit par rapport au groupe basque L1 6 ans, il est de 1 contenu (1,3 pour être précis), les résultats du groupe sont donc homogènes (21 contenus pour le conte le plus complet face à 17 pour le moins complet).

En analysant les contenus manquants (1 en moyenne), nous remarquons qu'ils proviennent encore de la phase d'enchaînement d'action (0,5 contenus manquants en moyenne ici, sur 15 contenus composant cette phase), mais aussi de la phase de situation initiale (0,5 contenu manquant en moyenne, sur 3). Les phases de déséquilibre (1 contenu), d'équilibre (1 contenu) et de situation finale (1 contenu) sont en général complètes (0 contenu manquant en moyenne, seul un élève a oublié de mentionner le contenu de la phase de déséquilibre).

En basque L1 9 ans, certains élèves n'ont oublié aucun contenu, nous commençons donc à avoir un pourcentage de profil C, le plus complet. Voici comment se partage cet échantillon :

Graphique 13. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillon basque L1 9 ans (%)



Les profils B et C sont ici majoritaires : 36 % de profil B et 37 % de profil C (soit celui traduisant une planification complète). Le profil A est encore présent en minorité (27 %). Ceci met en évidence une compétence de planification plus évoluée chez les basque L1 9 ans

qu'à 6 ans. Chaque conte a en moyenne 94 % des contenus nécessaires à ce que l'intrigue soit totale, voici comment sont hiérarchisés ces contenus, quels sont ceux qui ont été le plus souvent dit et au contraire quels sont les plus souvent absents.

Tableau 11. Présence des contenus thématiques de *Mattin Zaku*, échantillon basque L1 9 ans

Contenus thématiques de *Mattin Zaku*	**Degré de présence dans les récits L1 9 ans**
Mattin Zaku rencontre le renard	100 %
Le renard vient avec Mattin Zaku	
Mattin Zaku rencontre la rivière	
La rivière vient avec Mattin Zaku	
Le roi fait passer l'épreuve du poulailler à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort le renard de son sac	
Le roi fait passer l'épreuve de l'écurie à Mattin Zaku	
Mattin Zaku passe l'épreuve de l'écurie	
Le roi fait passer l'épreuve du feu à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort la rivière de son sac	
Mattin Zaku passe l'épreuve du feu	
Mattin Zaku obtient l'argent de la part du roi	
Situation euphorique (richesse)	
Présentation de Mattin Zaku	91 %
Situation dysphorique (pauvreté)	
Mattin Zaku fait savoir qu'il décide d'aller demander de l'argent au roi	
Mattin Zaku rencontre le loup	
Mattin Zaku sort le loup de son sac	
Le loup vient avec Mattin Zaku	82 %
Mattin Zaku passe l'épreuve du poulailler	
Précision du temps et du lieu	64 %

Nous voyons dans ce tableau que 13 contenus (soit 62 % des contenus) sont présents dans les récits de tous les élèves du groupe basque L1 9 ans, et tous les autres contenus (8 contenus, soit 38 %) sont présents dans les contes de plus de la moitié des élèves, cela marque une évolution par rapport aux L1 6 ans. Parmi les contenus les moins dits, nous retrouvons la précision du temps et du lieu (contenu encore le moins dit), ainsi que le fait que le loup vienne avec Mattin Zaku, et que celui-ci passe l'épreuve du poulailler (mais ils ont quand même été dit à 82 %). Une évolution est donc notable par rapport à l'échantillon des élèves ayant 6 ans.

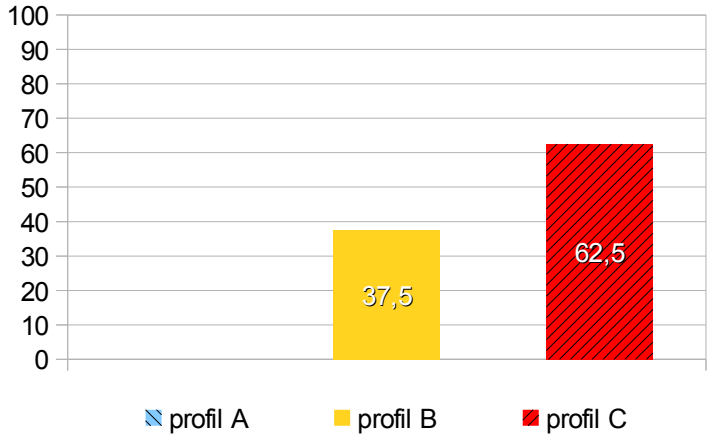
V - 3.2.1.3. L1 11 ans et planification en basque

L'adulte a narré la totalité des contenus thématiques à ces élèves en dernière année de scolarité primaire, ils avaient donc entendu les 21 contenus (dans les 5 phases) nécessaires à sa structure de *Mattin Zaku*.

Les élèves de cet échantillon ont raconté 98 % des contenus attendus, les élèves ont en moyenne raconté la totalité du conte (20,6 contenus sur les 21 requis d'après le calcul). L'écart-type est de moins d'un contenu (0,8 contenus exactement), rendant ce groupe très homogène, encore plus que les L1 9 ans et L1 6 ans (le récit le plus complet contient tous les contenus et le moins complet en a 19).

Les contenus manquants, 0 en moyenne, proviennent soit de la phase d'enchaînement d'action (un élève a oublié un contenu), soit des situations initiales ou finales (deux élèves n'ont pas précisé le lieu, et un n'a pas précisé l'euphorie finale). Voici comment se partage l'échantillon :

Graphique 14. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillon basque L1 11 ans (%)



Le profil le plus complet (profil C) est majoritaire. Son score est encore plus élevé qu'en basque L1 11 ans (étant de 62,5 %). L'autre profil présent est le profil intermédiaire B, à 37,5 %. Il n'y a pas de profil A (montrant le profil de planification textuelle le moins élevé). La compétence de planification textuelle progresse donc toujours à 11 ans.

Quasiment tous les contenus sont présents dans tous les contes, voici leur hiérarchie.

Tableau 12. Présence des contenus thématiques de *Mattin Zaku*, échantillon basque L1 11 ans

Contenus thématiques de *Mattin Zaku*	**Degré de présence dans les récits L1 11 ans**
Présentation de Mattin Zaku	100 %
Situation dysphorique (pauvreté)	
Mattin Zaku fait savoir qu'il décide d'aller demander de l'argent au roi	
Mattin Zaku rencontre le renard	
Le renard vient avec Mattin Zaku	
Mattin Zaku rencontre le loup	
Le loup vient avec Mattin Zaku	
Mattin Zaku rencontre la rivière	

La rivière vient avec Mattin Zaku	
Le roi fait passer l'épreuve du poulailler à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort le renard de son sac	
Mattin Zaku passe l'épreuve du poulailler	
Le roi fait passer l'épreuve de l'écurie à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort le loup de son sac	
Mattin Zaku passe l'épreuve de l'écurie	
Le roi fait passer l'épreuve du feu à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort la rivière de son sac	
Mattin Zaku obtient l'argent de la part du roi	
Mattin Zaku passe l'épreuve du feu	88 %
Situation euphorique (richesse)	
Précision du temps et du lieu	75 %

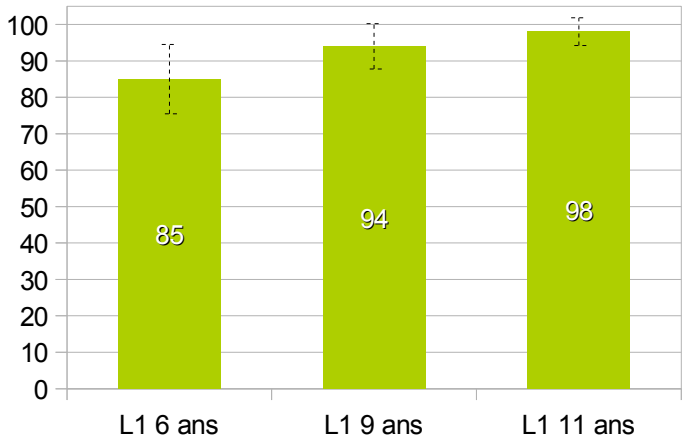
Nous voyons dans ce tableau que 18 contenus (soit 86 % des contenus) sont présents dans les récits de tous les élèves du groupe basque L1 11 ans, et 3 contenus ne le sont pas (14 %). Parmi ces 3 contenus, nous retrouvons la précision du temps et du lieu (qui a été le plus oublié), et le passage de l'épreuve du feu ainsi que la situation euphorique ont été dits à 88 %.

V - 3.2.1.4. Planification en basque des groupes L1, synthèse

Les résultats que nous venons d'évoquer seront plus expressifs si nous les rapprochons dans un seul et même tableau, l'évolution des compétences sera plus visible. Voici d'abord le tableau représentant les pourcentages des contenus ayant été dits dans chaque échantillon lors des récits des élèves[213].

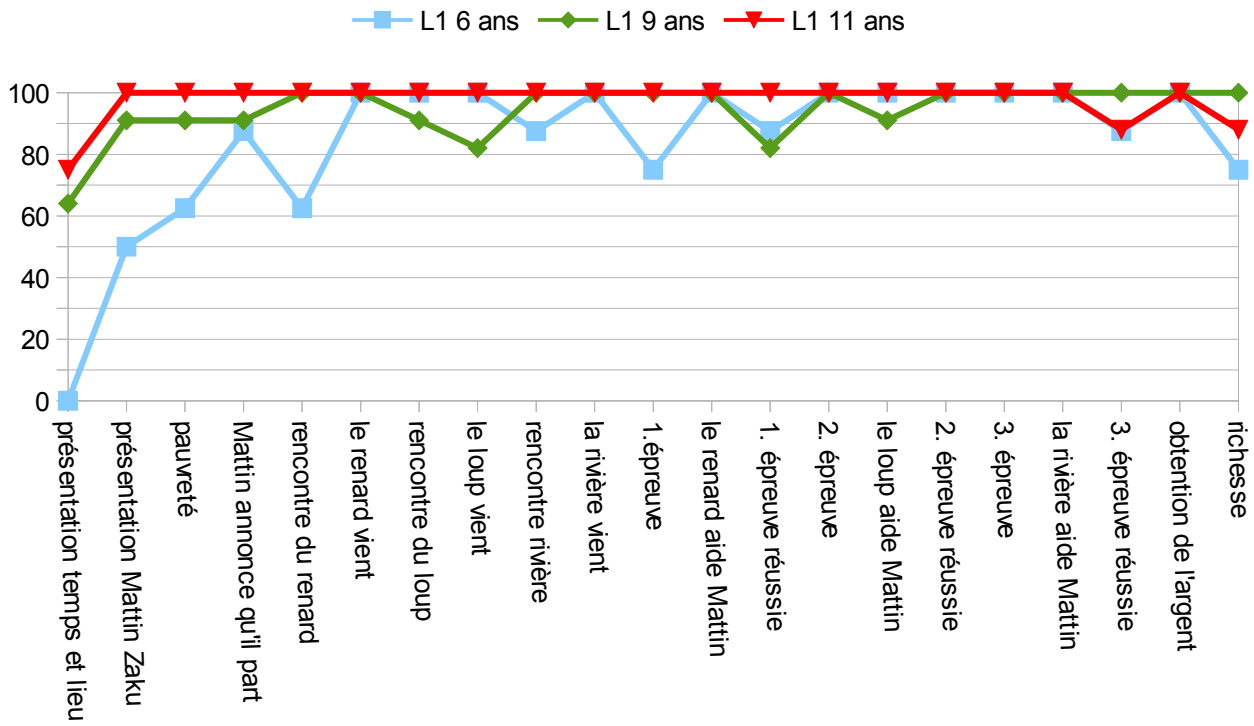
213Et nous avons déjà commenté la fiabilité de ces résultats

Graphique 15. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en basque, échantillons basque L1 (%)



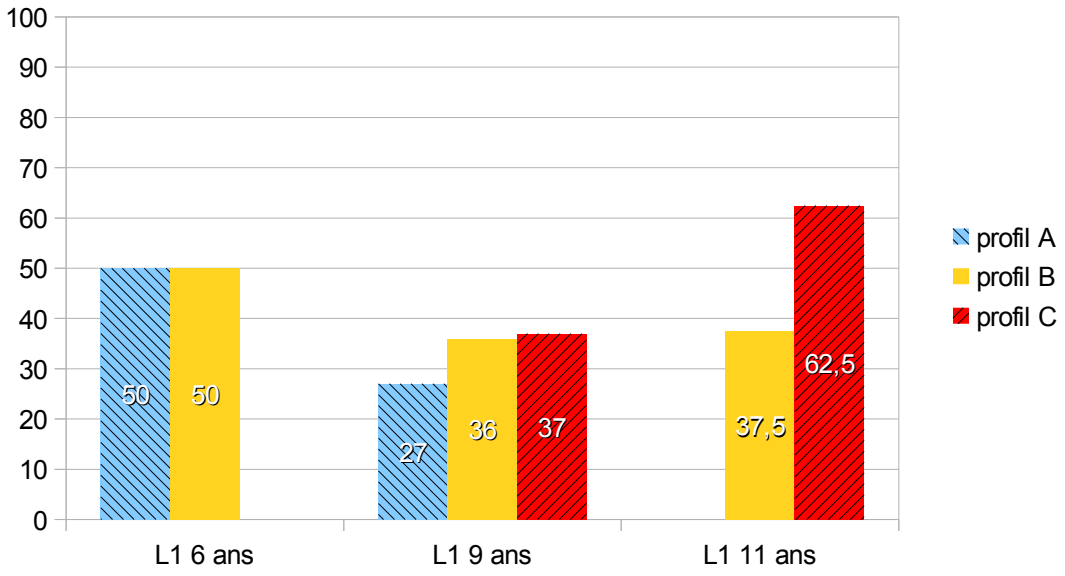
L'évolution apparaît nette et progressive dans ce tableau, plus les élèves sont âgés et plus ils narrent la totalité du conte. Les écarts-types se réduisent aussi avec l'âge, rendant les résultats de plus en plus homogènes et les colonnes du diagramme de plus en plus fiable. Voici en détail les contenus qui ont été dits et ceux qui ne l'ont pas été dans chaque échantillon.

Graphique 16. Degré d'apparition des différents contenus thématiques de *Mattin Zaku*, groupe basque L1 (%)



Nous voyons dans ce tableau que la présentation du temps et du lieu ont été les plus oubliés dans les trois classes. Ensuite, à 6 ans viennent la présentation de Mattin Zaku, la situation de pauvreté et la rencontre du renard. La première épreuve et la situation de richesse ont aussi parfois été oubliées, les autres contenus ont en général été dits. À 9 ans, à part la présentation du temps et du lieu, tout a en général été dit, un peu moins les contenus suivants : le loup venant avec Mattin Zaku, et la réussite de la première épreuve. En fin de scolarité primaire aussi, à part la présentation du temps et du lieu, les autres critères un peu moins présents dans tous les textes sont la réussite de la troisième épreuve et la richesse finale. Cependant, le critère qui nous paraît le plus qualitatif est celui des différents profils, voici donc un tableau dans lesquels apparaissent les différents profils de chaque échantillon.

Graphique 17. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillons basque L1 (%)



Dans cet ultime graphique concernant la planification textuelle en basque des échantillons basque L1, nous voyons clairement que plus les élèves vont en âge et plus leur profil est complet. Le profil A, le moins évolué diminue et disparaît à 11 ans. Parallèlement, les profils plus évolués augmentent, notamment le profil C, le plus complet, qui apparaît à 9 ans, et devient nettement majoritaire à 11 ans. Les élèves tendent donc à oublier de moins en moins de contenus thématiques avec l'âge en leur L1 et à planifier de plus en plus leurs récits (en fin de scolarité primaire il ne manque quasiment pas de contenus dans les récits).

Voyons ce qu'il en est des élèves ayant le basque pour L2, ont-ils des compétences et une évolution différente ou similaire de ce modèle des échantillons basque L1 ? C'est le sujet sur lequel se penchera le prochain point.

V - 3.2.2. Planification en basque, échantillons basque L2

Pour l'analyse des contenus thématiques des échantillons basque L2 aussi nous nous sommes concentrés sur les élèves relativement ou totalement autonomes. Par conséquent, nous avons enlevé un profil de petite autonomie de l'échantillon basque L2 6 ans, voici la composition des échantillons basque L2 que nous allons analyser :

- L2 6 ans : 11 élèves (un profil de petite autonomie narrative a été enlevé)
- L2 9 ans : 7 élèves

– L2 11 ans : 11 élèves

V - 3.2.2.1. L2 6 ans et planification en basque

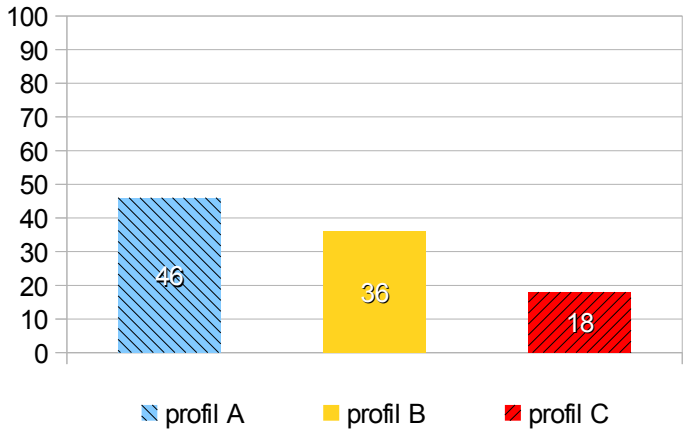
L'adulte a raconté les 21 contenus (dans les 5 phases) nécessaires au conte *Mattin Zaku*. Voici ce qu'il en est des élèves de cet échantillon :

Les élèves ont raconté 89 % des contenus attendus, soit une moyenne de 19 contenus par contes (sur 21). L'écart-type est de moins de deux contenus (1,6), les résultats sont donc relativement homogènes (le conte le plus complet a 21 contenus et le moins complet 17).

Des contenus manquants (2 en moyenne), 1 l'est en moyenne dans la phase d'enchaînement d'action, et 0,5 contenu dans la phase de situation initiale. Les autres phases sont en moyenne complètes (4 élèves ont oublié de mentionner la perturbation, et un la situation finale).

Dans cet échantillon, il y a déjà des élèves présentant le profil le plus évolué (profil C). En voici la répartition.

Graphique 18. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillon basque L2 6 ans (%)



La plupart des élèves ont le profil le moins évolué à 6 ans (46 % de profil A), mais il apparaît déjà quelques profils montrant une compétence un peu supérieure (profil intermédiaire B à 36 %, et C à 18 %). Voici de quelle manière étaient présents les contenus thématiques de *Mattin Zaku* dans les récits des L2 6 ans.

Tableau 13. Présence des contenus thématiques de *Mattin Zaku*, échantillon basque L2 6 ans

Contenus thématiques de *Mattin Zaku*	**Degré de présence dans les récits L2 6 ans**
Situation dysphorique (pauvreté)	100 %
Mattin Zaku rencontre la rivière	
La rivière vient avec Mattin Zaku	
Le roi fait passer l'épreuve du poulailler à Mattin Zaku	
Le roi fait passer l'épreuve de l'écurie à Mattin Zaku	
Le roi fait passer l'épreuve du feu à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort la rivière de son sac	
Mattin Zaku obtient l'argent de la part du roi	
Mattin Zaku rencontre le renard	91 %
Mattin Zaku sort le renard de son sac	
Mattin Zaku passe l'épreuve du poulailler	
Mattin Zaku passe l'épreuve de l'écurie	
Mattin Zaku passe l'épreuve du feu	
Situation euphorique (richesse)	
Présentation de Mattin Zaku	82 %
Le renard vient avec Mattin Zaku	
Mattin Zaku rencontre le loup	
Le loup vient avec Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort le loup de son sac	
Mattin Zaku fait savoir qu'il décide d'aller demander de l'argent au roi	64 %
Précision du temps et du lieu	55 %

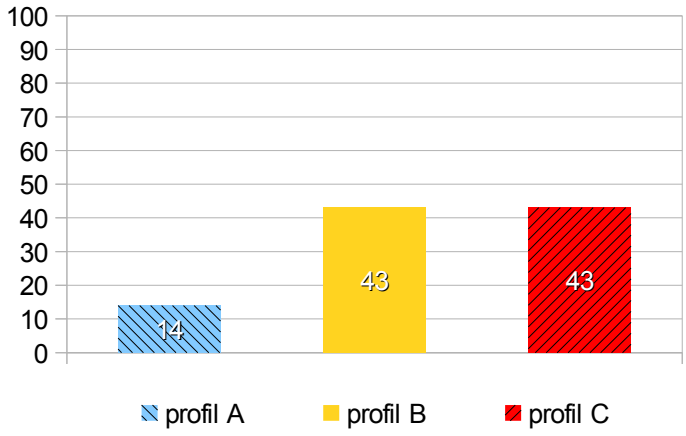
8 contenus (soit 40 % des contenus) sont présents dans les récits de tous les élèves du groupe basque L2 6 ans. Les autres (13 contenus, soit 57 %) le sont dans les contes de plus de la moitié des élèves. Il n'y a pas de contenu ayant été dit par moins de la moitié des élèves.

L'adulte a dit la totalité des contenus (dans les 5 phases) nécessaires au conte *Mattin Zaku*, les élèves ont raconté 95 % des contenus attendus, soit 20 contenus en moyenne par conte. L'écart-type est d'environ un contenu (1,2 contenus), le groupe est encore plus homogène qu'en basque L2 6 ans (la totalité du conte a parfois été raconté, et 18 contenus pour le conte le moins complet).

Les contenus manquants (1 en moyenne) proviennent surtout de la phase de situation initiale (0,7 contenu manquant en moyenne, sur 3). Les autres phases sont en général complètes (0 contenu manquant), seul un élève a oublié le contenu de la phase de déséquilibre et 1 contenu de la phase d'enchaînement d'actions. La résolution et la situation finale ont toujours été mentionnées.

Les profils sont les suivants :

Graphique 19. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillon basque L2 9 ans (%)



Le profil A régresse par rapport à son score dans l'échantillon basque L2 6 ans (il est ici de 14 %). Les profils majoritaires sont le profil B et le profil C (le plus évolué) : ils sont tous les deux à 43 %. Une progression des compétences est donc à noter par rapport à l'échantillon basque L2 6 ans.

Voici les contenus thématiques et leur niveau de présence dans les contes en basque des élèves de 9 ans.

Tableau 14. Présence des contenus thématiques de *Mattin Zaku,* échantillon basque L2 9 ans

Contenus thématiques de *Mattin Zaku*	**Degré de présence dans les récits L2 9 ans**
Présentation de Mattin Zaku	100 %
Le renard vient avec Mattin Zaku	
Mattin Zaku rencontre le loup	
Le loup vient avec Mattin Zaku	
Mattin Zaku rencontre la rivière	
La rivière vient avec Mattin Zaku	
Le roi fait passer l'épreuve du poulailler à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort le renard de son sac	
Mattin Zaku passe l'épreuve du poulailler	
Le roi fait passer l'épreuve de l'écurie à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort le loup de son sac	
Mattin Zaku passe l'épreuve de l'écurie	
Le roi fait passer l'épreuve du feu à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort la rivière de son sac	
Mattin Zaku passe l'épreuve du feu	
Mattin Zaku obtient l'argent de la part du roi	
Situation euphorique (richesse)	
Situation dysphorique (pauvreté)	86 %
Mattin Zaku fait savoir qu'il décide d'aller demander de l'argent au roi	
Mattin Zaku rencontre le renard	
Précision du temps et du lieu	43 %

Nous voyons dans ce tableau que 17 contenus (soit 81 % des contenus) sont présents dans les récits de tous les élèves du groupe basque L2 9 ans, et 3 contenus (14 %) sont présents dans les contes de plus de la moitié des élèves. Il n'y a que 1 contenu (5 %) qui est

présent dans moins de la moitié des contes, il s'agit toujours de la précision du temps et du lieu, ayant été le moins narré (encore moins qu'en basque L2 6 ans).

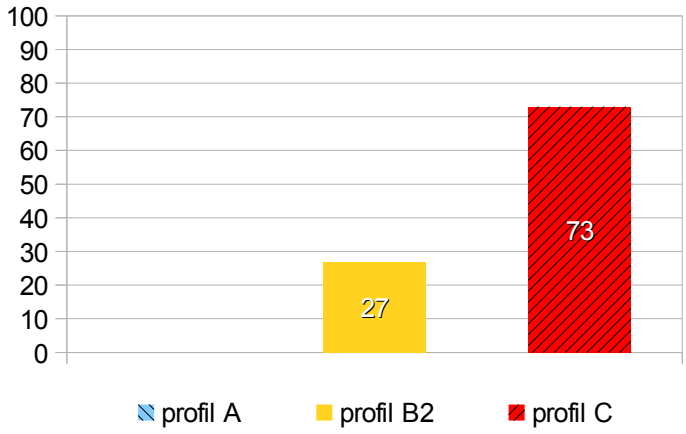
V - 3.2.2.3. L2 11 ans et planification en basque

Lors de son récit, l'adulte a ici aussi mentionné la totalité des 21 contenus (et les 5 phases) nécessaires à *Mattin Zaku*.

Les élèves de cet échantillon ont raconté 99 % des contenus attendus, les contes ont donc en moyenne été racontés dans leur totalité (20,7 contenus sur 21 d'après le calcul). L'écart-type est de moins d'un contenu (0,5 contenu), nous pouvons donc considérer que les résultats sont très homogènes au sein de cet échantillon (le conte le plus complet possède tous les contenus et le moins complet 20).

Seuls trois élèves ont oublié de mentionner le temps et le lieu de l'action (qui est un contenu de la situation initiale). Le profil C est donc le profil majoritaire dans cet échantillon (73 %). Le reste des élèves est du profil intermédiaire B (27 %). Le graphique suivant représente ce partage :

Graphique 20. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillon basque L2 11 ans (%)



Nous voyons clairement que le profil le plus évolué est majoritaire en fin de scolarité primaire pour le groupe basque L2. Voyons ce qu'il en est du classement des contenus thématiques.

Tableau 15. Présence des contenus thématiques de *Mattin Zaku*, échantillon basque L2 11 ans

Contenus thématiques de *Mattin Zaku*	**Degré de présence dans les récits L2 11 ans**
Présentation de Mattin Zaku	100 %
Situation dysphorique (pauvreté)	
Mattin Zaku fait savoir qu'il décide d'aller demander de l'argent au roi	
Mattin Zaku rencontre le renard	
Le renard vient avec Mattin Zaku	
Mattin Zaku rencontre le loup	
Le loup vient avec Mattin Zaku	
Mattin Zaku rencontre la rivière	
La rivière vient avec Mattin Zaku	
Le roi fait passer l'épreuve du poulailler à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort le renard de son sac	
Mattin Zaku passe l'épreuve du poulailler	
Le roi fait passer l'épreuve de l'écurie à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort le loup de son sac	
Mattin Zaku passe l'épreuve de l'écurie	
Le roi fait passer l'épreuve du feu à Mattin Zaku	
Mattin Zaku sort la rivière de son sac	
Mattin Zaku passe l'épreuve du feu	
Mattin Zaku obtient l'argent de la part du roi	
Situation euphorique (richesse)	
Précision du temps et du lieu	73 %

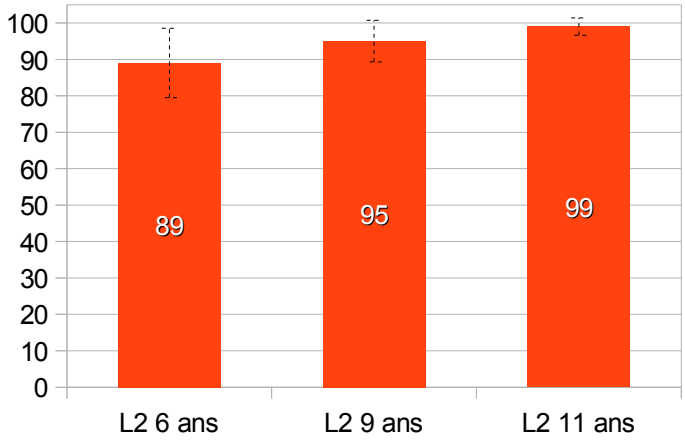
Un seul contenu n'a pas été dit par la totalité des élèves dans cet échantillon, il s'agit du contenu « précision du temps et du lieu », et il est à noter que dans les autres classes aussi c'est à chaque fois ce contenu qui a été le plus omis. Le reste des contenus (95 %) a été dit par

tous.

V - 3.2.2.4. Planification en basque des groupes basque L2, synthèse

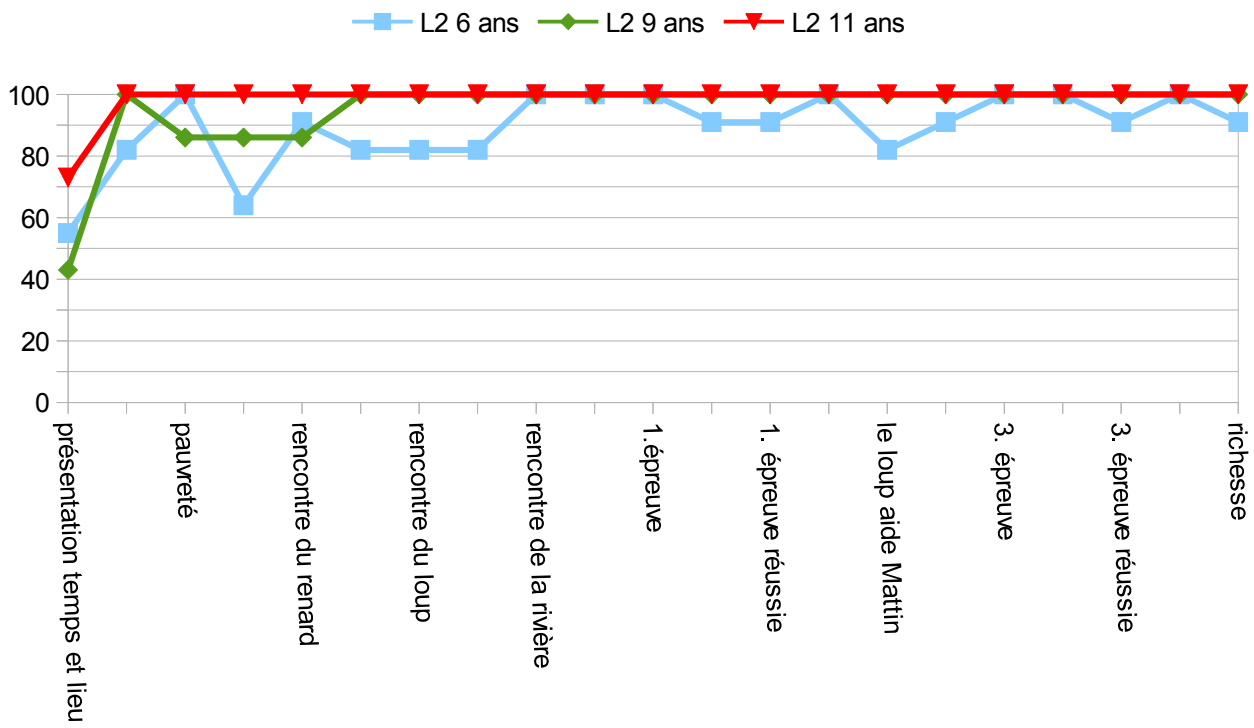
Rapprochons ici aussi les résultats des échantillons basque L2 dans des mêmes tableaux, à commencer par le pourcentage des contenus ayant été dits dans chaque échantillon lors des récits des élèves.

Graphique 21. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en basque, échantillons basque L2 (%)



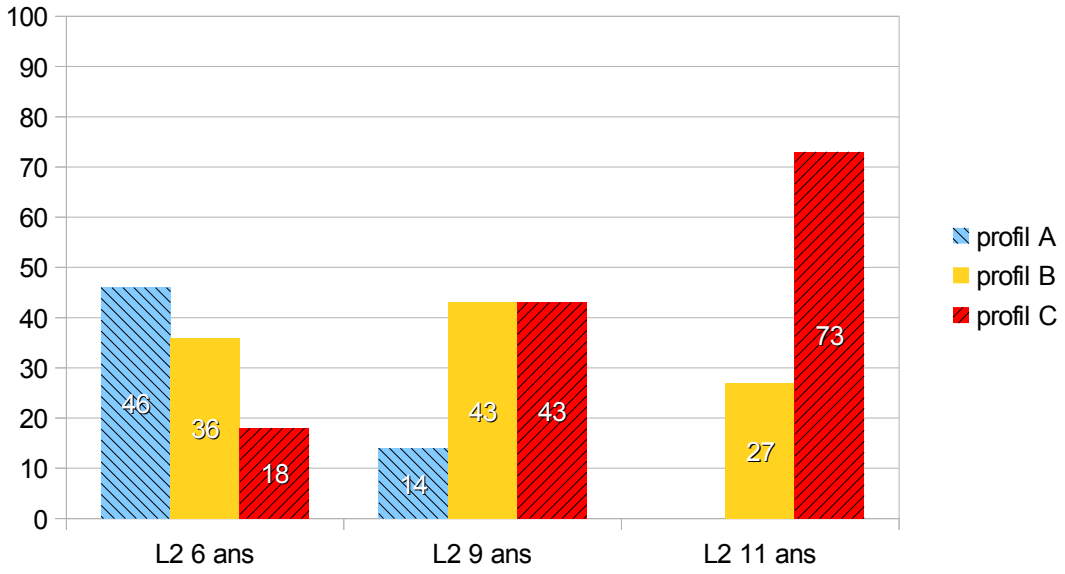
L'évolution apparaît ici aussi nette et progressive, comme dans les échantillons basque L1. En basque, Plus les élèves sont âgés et plus ils narrent la totalité du conte donc. De plus, Les écarts-types se réduisent avec l'âge, témoins de la progression de l'homogénéité au sein des échantillons et de la fiabilité des résultats. Voici le détail des contenus en basque L2 :

Graphique 22. Degré d'apparition des différents contenus thématiques de *Mattin Zaku*, groupe basque L2 (%)



Il apparaît ici que dans chaque classe, le contenu le plus oublié a été le premier (la présentation du temps et du lieu), tout comme dans les échantillons basque L1. Ensuite, les élèves de 6 ans ont oublié l'annonce du départ de Mattin Zaku, sa présentation, l'épisode de la rencontre du renard et l'aide du loup. Les élèves de 9 ans ont parfois oublié de mentionner la pauvreté de Mattin Zaku, sa décision de partir et sa rencontre avec le renard, mais tout a été dit ensuite, de même pour ceux de 11 ans (mis à part le premier contenu). Voici le diagramme, plus qualitatif, de la répartition des profils en basque L2 :

Graphique 23. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillons basque L2 (%)

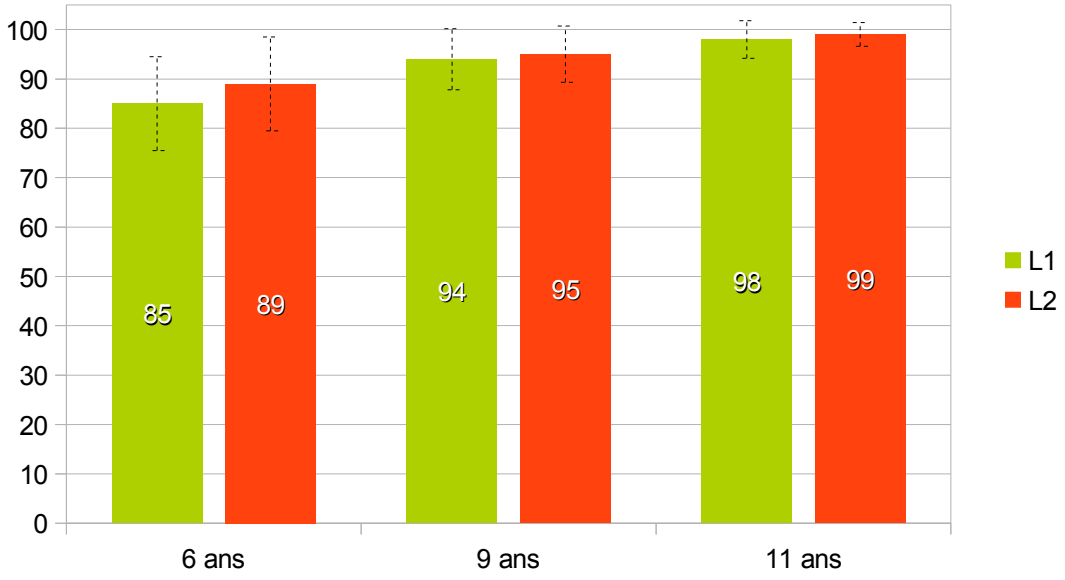


Nous voyons dans ce tableau la régulière régression du profil A, le moins évolué, jusqu'à disparaître à 11 ans. En parallèle à ce phénomène, il y a une progression des profils plus évolués avec l'âge (il y a déjà présence du profil le plus complet C à l'âge de 6 ans), à 9 ans il est présent en même quantité que le profil B (43 %), et à 11 ans il est largement majoritaire (73 %).

V - 3.2.3. Planification en basque, rapprochement des résultats basque L1 et basque L2

Pour clore ce point d'analyse, il sera intéressant de comparer les résultats obtenus dans les échantillons basque L1 et basque L2, rassemblons-les dans un seul et unique tableau afin de bien visualiser les planifications ayant été produites dans chaque échantillon. Voyons d'abord les pourcentages de présence des contenus thématiques dans chaque échantillon :

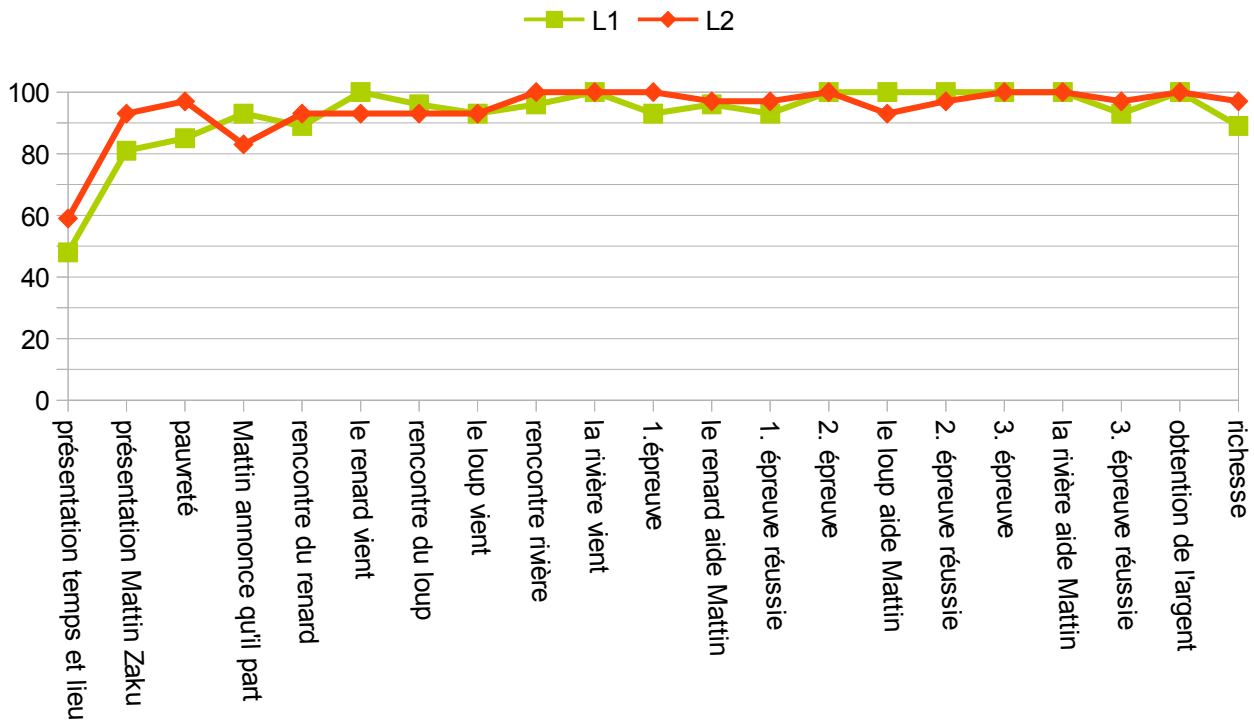
Graphique 24. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en basque, échantillons basque L1 et basque L2 (%)



Comme nous l'avons déjà commenté pour chaque échantillon, l'évolution est progressive, tant en basque L1 qu'en basque L2, plus les élèves avancent en âge et plus leurs récits sont exhaustifs (en fin de scolarité primaire, quasiment tous les contenus thématiques du conte *Mattin Zaku* sont présents)[214]. Il apparaît aussi que les basque L2 ont été à peine plus exhaustif que leurs camarades des échantillons basque L1 (mais les différences étant de 4 % à 6 ans, et de 1 % à 9 et 11 ans on peut considérer qu'elles sont infimes voire inexistantes), ils sont un peu plus proche du récit que l'adulte leur a exposé que les L1. Voici le détail des contenus thématiques :

214Et les écarts-types se réduisent, témoignant une fiabilité et une homogénéité progressive.

Graphique 25. Degré d'apparition des contenus thématiques de *Mattin Zaku*, groupes basque L1 et basque L2 (%)

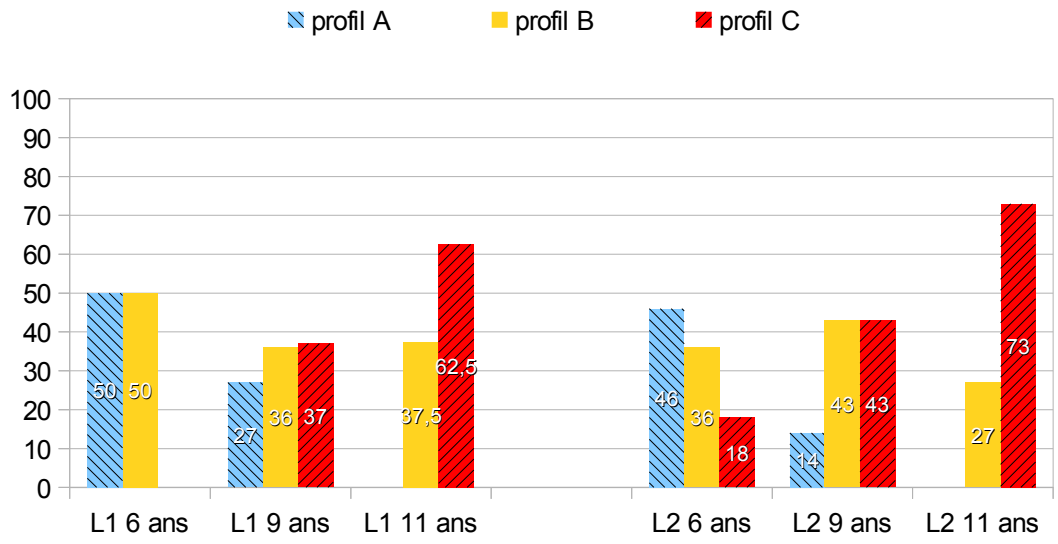


Nous voyons que le premier contenu a, en général, un peu moins été dit dans les deux groupes. Ensuite, les L1 ont un peu plus oublié la présentation de Mattin Zaku et de sa pauvreté ainsi que sa rencontre avec le renard et sa richesse finale. Les L2 quant à eux, ont un peu moins évoqué l'annonce de Mattin Zaku à propos de son départ ainsi que l'aide du loup. Si l'on compte tous les contenus, il y a 9 contenus que les L2 ont un peu plus mentionnés que les L1, le contraire est arrivé 5 fois. Cette très légère avance est à noter car elle corrobore ce que nous avons dit du tableau précédent, mais il est vrai qu'en général les résultats sont très proches.

Ce même genre de phénomène a déjà été remarqué dans les études menées au Pays-Basque Sud (Manterola, 2010). En effet, les élèves des échantillons basque L2 paraissaient construire plus exhaustivement leurs structures narratives que les L1, et l'interprétation apportée a été la suivante : les L2 suivent scrupuleusement le récit de l'adulte, s'en tiennent à ce qui a été dit, et cela produit des contes un peu plus complets que ceux des L1, qui peut-être se sentent plus libres vis-à-vis du modèle, car ils sont plus à l'aise en L1. Cette explication semble assez valable ici aussi, d'autant que ce léger avantage se vérifie dans le graphique

suivant, celui de la répartition des profils au sein des échantillons.

Graphique 26. Répartition des profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillons basque L1 et basque L2 (%)



Pour récapituler l'analyse des planifications textuelles en basque, rappelons que nous avons écarté les productions d'élèves ayant eu peu d'autonomie narrative. De plus, l'activité que nous leur avons fait mener était un récit de conte oral après avoir entendu l'exemple d'un adulte et en ayant l'album du conte entre les mains (ce dernier fait a incontestablement été une aide dans la (re)construction de la structure des phases de l'intrigue, et dans la chronologie des contenus thématiques). Voici les résultats obtenus.

Comme nous l'avons déjà vu, le profil A, le moins complet baisse progressivement avant de disparaître complètement dans les échantillons de 11 ans. Ce phénomène laisse la place à l'évolution des autres profils, montrant une compétence de planification textuelle plus complète. Il y a toutefois moins de ce profil A chez les L2 que chez les L1 à 6 et 9 ans. Chez les L1, le profil C apparaît à 9 ans, en étant majoritaire, et le devient encore plus à 11 ans. Chez les L2, le profil C est déjà présent à 6 ans (en minorité), augmente à 9 ans (il y en a plus que chez les L1) et devient largement majoritaire à 11 ans (plus encore que chez les L1).

La compétence de planification textuelle évolue donc avec l'âge, et devient de plus en plus complète. En fin de scolarité primaire, le profil C est majoritaire, et en général ce sont les échantillons basque L2 qui montrent un degré de planification un peu meilleur (bien que les

L1 et les L2 se suivent de près), nous pouvons dire qu'ils ont un peu plus suivi que les L1 la structuration qui leur a été montrée par l'adulte, rejoignant ainsi ce que nous avons déjà conclu des tableaux précédents.

La présence des contenus thématiques est donc progressive. De plus en plus de contenus sont de plus en plus présents dans les contes des enfants avec l'âge des échantillons[215].

Je vais maintenant faire quelques dernières remarques concernant la formule traditionnellement utilisée pour clore les contes en basque. Elle n'est pas apparue comme automatique dans les récits que nous avons enregistrés, ni de la part des adultes ni des enfants. Cette phrase (*« eta hala bazan ala ez bazan, sar dadila kalabazan, eta atera dadila Hazparneko/Miarritzeko plazan »*), qui ne fait pas partie à proprement parler du conte *Mattin Zaku*, a été entamée par l'adulte dans les échantillons basque L1 6 ans, basque L1 9 ans et basque L2 11 ans, pour voir si ceux-ci la terminaient avec lui. Mais, même si, en groupe, les élèves aidaient l'adulte à la terminer, il s'est avéré qu'elle n'est apparue dans aucun des récits des élèves, à part dans le cas d'un élève de L2 6 ans, qui l'a commencée mais pas terminée (cela prouve tout de même une habitude de l'entendre, la formulette ne leur est pas totalement inconnue). Les élèves clôturent leurs contes d'une autre manière (ou ne les clôturent pas), nous y reviendrons au prochain point, lors de l'étude de la connexion.

Pour conclure avec cette analyse de la structure narrative en basque, disons que l'hypothèse selon laquelle elle est de plus en plus complète et exhaustive avec l'âge est validée. Cependant, il apparaît aussi qu'elle est légèrement plus complète chez les L2 que chez les L1 (pourtant les contes ont été faits en basque, dans la première langue des L1). Nous pouvons aussi répondre à une question qui s'est posée au vu des résultats de longueur et de durée du récit. Il était assez étonnant que les L1 9 ans aient utilisé moins de mots et surtout moins de temps qu'en L1 6 ans, et nous nous étions posés la question de voir si la planification était moindre. Nous voyons à présent que non, au contraire la planification est plus complète qu'en L1 6 ans, pour moins de mots et de temps utilisé, cela prouve que la

215Rappelons que nous avons sélectionné pour le conte *Mattin Zaku* 21 contenus jugés nécessaires à ce que la totalité de la structure narrative du conte soit préservée, et que c'est la présence de ces 21 contenus que nous avons étudiée. Cette sélection implique un pourcentage plus élevé de contenus présents (car ce sont effectivement les autres contenus qui ont été les plus oubliés dans tous les contes), ainsi que de profils montrant une capacité de planification évoluée. Cependant, cette sélection n'influe pas sur les rapports entre les groupes L1 et L2, qui restent inchangés. Ces résultats (de la planification textuelle totale, prenant en compte les 36 contenus de *Mattin Zaku*) sont visibles sur un autre article (Lascano, 2015).

compétence est meilleure (les L1 9 ans ont utilisé moins de répétitions, ont moins cherché leurs mots que les L1 6 ans).

Passons à l'analyse des organisateurs textuels et de la connexion dans les productions en basque des échantillons L1 et L2.

V - 4. Organisateurs textuels et capacité de connexion en basque

Après avoir vu l'autonomie narrative et la capacité de planification textuelle et thématique des élèves bilingues dans le conte *Mattin Zaku*, nous allons maintenant entrer dans un niveau d'analyse encore plus profond, celui des mécanismes de textualisation (Bronckart, 1996), dont fait partie la connexion, et qui permet le marquage de la progression thématique, d'intégrer, de lier et d'articuler les différents contenus thématiques dont nous avons parlé au point précédent, pour construire l'unité texte. Nous allons étudier les organisateurs textuels mobilisés pour mettre en place cette connexion. Ces organisateurs sont des unités linguistiques précises, des éléments qui lient le texte à plusieurs niveaux (ils sont utilisés pour lier les différents types discursifs, les phases des séquences entre elles, pour intégrer d'autres séquences dans ces phases, ou des énoncés entre eux, etc). Nous avons déjà évoqué les théories à ce sujet dans le Chapitre III (points III – 1.1.2. et III - 3.3).

Dans un premier temps, je vais présenter quelles sont ces unités, selon quels critères ils ont été relevés et classifiés. Ensuite viendra l'analyse des textes les comportant.

V - 4.1. Présentation méthodologique

Les organisateurs textuels sont les unités linguistiques qui marquent la progression thématique d'un texte (Bronckart, 1996). Ils sont considérés comme étant *« la trace privilégiée de certaines opérations langagières dépendant de la planification textuelle : il s'agit non seulement d'opérations de connexion, c'est-à-dire d'enchaînement de structures propositionnelles comme le suggère le terme "connecteur", mais aussi d'opérations de segmentations du texte fonctionnant à différents niveaux du texte »* (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989 ; p 40). Ils se définissent comme « *des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions* qui *contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques*[216] *entre les propositions ou entre les séquences qui le*

216Les liens peuvent être temporels, causaux, adversatifs, additif, conditionnels, etc (Kern, 2000).

composent » (Riegel, Pellat et Rioul, 2002, p.616-619 ; cités par Bras, 2008). Il en existe donc de plusieurs sortes, et leurs fonctions sont multiples.

Nous en distinguerons trois sortes dans cette thèse, que nous identifierons en se basant sur les critères fixés par Bronckart (1984), Larringan (2007), Larringan et Garcia-Azkoaga (2003), Manterola (2010), tant dans les contes en basque qu'en français : les archiconnecteurs, les organisateurs textuels temporels et les organisateurs textuels autres. Voici de quoi sont composés les trois groupes.

Les archiconnecteurs : en basque, nous pouvons considérer comme archiconnecteur l'organisateur textuel « *eta* » (équivalent du coordonnant additionnel « et » en français et grammaticalement classifié comme tel dans les travaux de l'Académie basque (Euskaltzaindia, 1994), ainsi que les adverbes polyfonctionnels *gero* [après] et *orduan* [alors][217]. En effet, les élèves utilisent massivement ces trois éléments, tellement que la plupart du temps ils n'ont pas de valeur temporelle ou d'autre fonction que le simple liage entre deux contenus consécutifs, selon la chronologie d'apparition dans les mémoires des conteurs : « *ils montrent la pensée, le discours en train de s 'élaborer dans le cadre de la temporalité effective du dire (le locuteur précise sa pensée (dans sa formulation) à mesure qu'il l'énonce) »* comme le dit Gosselin (2007) lorsqu'il présente les séquences de connecteurs[218].

Les organisateurs temporels : ces unités linguistiques servent à marquer et à organiser l'axe du temps de la diégèse (les énoncés et les groupes d'énoncés sont ancrés dans le temps, ainsi que les uns par rapport aux autres, par des relations d'antériorité, de postériorité, simultanéité, durée, etc).

Ce groupe est composé de plusieurs éléments de langue :

- Les coordonnants et subordonnants temporels comme « *-enean* », « *-elarik* » [équivalents de « lorsque », « quand »], aspect accompli + post position d'adverbes comme « *ondotik* », « *orduko* », « *eta (gero)*[219] » [équivalents de « après que », « une fois (que) »] (ex : *azeriak oiloak jan eta (gero)* [après que le renard a mangé les

217Ces éléments sont hautement polysémiques, et peuvent prendre selon les contextes des valeurs consécutives, argumentatives, logiques, etc (Gosselin, 2007). Par exemple l'organisateur « alors » peut avoir une valeur de conséquence, de séquentialité ou peut être une trace de régulation du discours (Kern, 2000).

218Ils sont par exemple souvent précédé de *eta* [et] ou d'hésitations tels que « euh » par exemple, qui prouvent que leur utilisation est parfois non-temporelle (Le Draoulec et Bras, 2006).

219Nous avons vu dans les archiconnecteurs que les unités comme *gero* [après] et *orduan* [alors] pouvaient avoir une valeur temporelle, lorsque celle-ci est clairement marquée nous avons classés ces éléments dans les connecteurs temporels (ou dans les autres connecteurs dans le cas de *orduan* lorsque la fonction de conséquence était clairement marquée), la classification se fait donc au cas par cas, au regard du co-texte.

poules]).

- Les formes adverbiales ou des syntagmes nominaux à valeur temporelle comme « *biharamunean* » [le lendemain], « *egun batez* » [un jour], « *behin* » [une fois], « *orain* » [maintenant], « *azkenean* » [enfin], « *orduan1* » [alors] etc.
- Des formules conjuguées comme « *bazen behin* » [il était une fois].

Enfin, dans le troisième groupe nous y mettrons **les « autres » organisateurs** (non temporels), ceux qui remplissent les fonctions comme connecteurs logiques, modaux, qu'ils soient coordonnants, adverbes ou subordonnants (« *baina* » [mais], « *beraz* » [alors], « *-lako* » [parce que], « *-ez* » [gérondif], « *-n* », « *-(e)nez* », « *-t(z)era* », « *-t(z)eko* », etc).

Le relevé et le classement des organisateurs textuels dans les récits des élèves se fait au cas par cas, car certains sont polyfonctionnels. Nous pouvons citer comme exemple l'archiconnecteur « *eta* » [et], qui permet aussi parfois de lier des syntagmes nominaux : ex : « Mattin *eta* bere ama », « goardiak *eta* erregea ». Dans ces cas-là (où ils lient seulement des syntagmes nominaux et font donc partie de la proposition) il ne sera pas comptabilisé comme organisateur textuel.

Voici un extrait de récit d'élève de L2 9 ans pour illustrer ce dernier commentaire à propos des organisateurs textuels.

> « conteur : […] *euh orduan / euh zaldiek ian nahi zuten Mattin Zaku orduan / euh Matti- Mattin Zakuk / euh zakutik euh ateratzen du otsoa / eta otsoa jan jan euh / zuen euh zaldi guziak / eta gero euh / biharamunean / soldaduak etortzen dira eta / ikusi zuen / ikusi zuten euh Mattin Zaku / trankil jarrita: belarrean / orduan euh erregea / hum erregea erabaki zuen euh: / Mattin Zaku euh su- us- Mattin Zakuri sua ematea / orduan euh sua eman zuten eta: euh / zakutik euh erreka ateratu du / eta euh / erreka / euh: sua itzali zuen // ah / euh: / eta gero: /* […] »
>
> [conteur : euh alors / euh les chevaux voulaient manger Mattin Zaku alors / euh Matti- Mattin Zaku / euh sortit euh le loup du sac / et le loup mange mange euh / mangea euh tous les chevaux / et après euh / le lendemain / les soldats arrivent et / il vit / ils virent euh Mattin Zaku / tranquillement assis: dans sur l'herbe / alors euh le roi / hum le roi décida euh: / Mattin Zaku euh fe- us- de mettre le feu à Mattin

Zaku / alors euh ils mirent le feu et: euh / il a sorti euh la rivière du sac / eta euh / la rivière / euh: éteignit le feu // ah / euh: / eta après: /]

Les organisateurs textuels ont été relevés et marqués en couleur dans chaque texte. D'une part en vert apparaissent les organisateurs temporels, disposant les événements par rapport à l'axe du temps ou les uns par rapport aux autres, et en jaune les organisateurs classés « autres ». En orange sont marqués les organisateurs utilisés en archiconnecteurs. Nous retrouvons d'une part le connecteur « *eta* » [et], qui est surtout utilisé pour simplement mentionner les éléments au fur et à mesure, sans forcément les classifier selon le temps. De la même façon sont utilisés ici les organisateurs « *orduan* » [alors] et « *eta gero* » [et après], ils n'expriment pas une fonction temporelle, ils sont plutôt produits comme réflexe, juste au moment où l'enfant réfléchit à ce qu'il va dire ensuite. Un indice corroborant ce fait est que presque tout le temps, ces connecteurs sont suivis ou précédé d'un « euh », marquant le temps de réflexion de l'enfant[220]. Il ne s'agit pas d'organisateur ayant une véritable vocation temporelle comme le « *biharamunean* » [le lendemain] présent dans le même extrait par exemple. Un autre indice est que l'archiconnecteur « *eta* » est présent avant le connecteur temporel utilisé en archiconnecteur (pas dans tous les cas mais ici il apparaît systématiquement avant le « *gero* », il n'a donc pas été utilisé comme un « *gero* » qui ordonnerait deux événements par rapport à l'axe du temps).

Dans l'exemple suivant en revanche, le connecteur « *gero* » [après] a été considéré comme un connecteur temporel (extrait basque L1 6 ans) :

« *erregearen gazteluan hiru aldiz jo zuen / eta / gero / erran zuen / egun on // ta erregeak egun on Mattin* »

[il frappa trois fois au château du roi / et / après / il dit / bonjour / et le roi bonjour Mattin]

La pause que l'enfant a marqué ici met en évidence le « *gero* » [après], qui exprime que le contenu qui va suivre est postérieur au fait que le héros ait frappé à la porte.

Chaque élément structurant la connexion est donc étudié au cas par cas. L'analyse que

220Tous les « euh » qui sont des réflexes oraux ont été marqués et auraient pu servir pour une analyse, mais nous n'allons pas étudier leur présence dans cette thèse.

nous allons en faire est la suivante : nous verrons d'abord l'aspect quantitatif (pourcentage, répartition et évolution) des différents organisateurs textuels, chez les L1 basque comme chez les L2 basque. Nous verrons ainsi à quel point les élèves ont utilisé les archiconnecteurs et à quel point ils ont utilisé des organisateurs à valeurs plus spécifiques. Nous nous pencherons ensuite plus spécialement sur les organisateurs à valeur temporelle, car nous avons vu au chapitre III que l'organisation du temps était particulièrement complexe dans le genre textuel des contes merveilleux (ancrage du récit et organisation de la temporalité de la diégèse, articulation entre les phases de la structure narrative ou articulation locale inter-énoncés). Nous verrons donc quels sont ces organisateurs temporels et comment est gérée cette organisation du texte (capacité de connexion) par leur biais chez les élèves du primaire. Finalement, les élèves seront profilés selon leur degré et mode d'utilisation de ces organisateurs temporels, et ce dernier point clora la partie d'analyse des contes en basque.

V - 4.2. Organisateurs textuels dans les contes en basque des élèves bilingues

Commençons par indiquer les données quantitatives des connecteurs textuels relevés dans les productions en basque des élèves bilingues (échantillons basque L1 et basque L2). En tout, il y en a 3403[221] (pour 23675 mots[222] utilisés dans les contes), soit 14,4 % d'organisateurs textuels. Si l'on compare cette donnée au pourcentage des adultes, nous remarquerons que les élèves en ont produit sensiblement moins (les adultes en ayant produit 15,5 % dans leurs récits), mais qu'ils sont tout de même proche (en nombre) du modèle leur ayant été donné (en ce qui concerne le pourcentage d'organisateurs produits). Parmi ces organisateurs, il y a 2331 archiconnecteurs, 235 organisateurs temporels et 837 autres organisateurs dans les productions des élèves, ce qui équivaut à dire que 68,5 % des organisateurs sont des archiconnecteurs, 6,9 % des organisateurs temporels, et 24,6 % des autres organisateurs. Cette dernière répartition varie plus du modèle de l'adulte, ayant produit moins d'archiconnecteurs (55,5 %, pour 13,4 % d'organisateurs temporels et 31,1 % d'autres organisateurs).

Cependant, il sera plus intéressant de voir le détail de ces répartitions dans les classes, afin d'en remarquer l'évolution selon l'âge, ainsi que de voir quelles sont les différences L1/L2 s'il y en a.

221 Parfois comme il s'agit de récits oraux, il arrive qu'un connecteur soit répété (par exemple : [...] *bainan euh / bainan* [mais euh / mais]...) et cela augmente leur nombre, mais tous ont été comptabilisés, car des répétitions de la sorte peuvent arriver avec n'importe quel élément du texte. Cependant, après des données quantitatives nous allons aussi faire une approche plus qualitative de la nature et de l'utilisation des connecteurs.

222 Nous parlons ici des mots ou faux départs utilisés pour raconter les contes (le nombre de pauses ou de silences n'est pas compté).

Commençons par les échantillons basque L1.

V - 4.2.1. Organisateurs textuels des contes en basque, échantillons basque L1

Nous avons ici de nouveau étudié les récits des élèves ayant montré au minimum une relative autonomie (les autres ayant trop répété les mots de l'adulte). Voici la composition des échantillons basque L1 analysés (les mêmes que pour l'étude de la planification textuelle) :

- L1 6 ans : 8 élèves
- L1 9 ans : 11 élèves
- L1 11 ans : 8 élèves

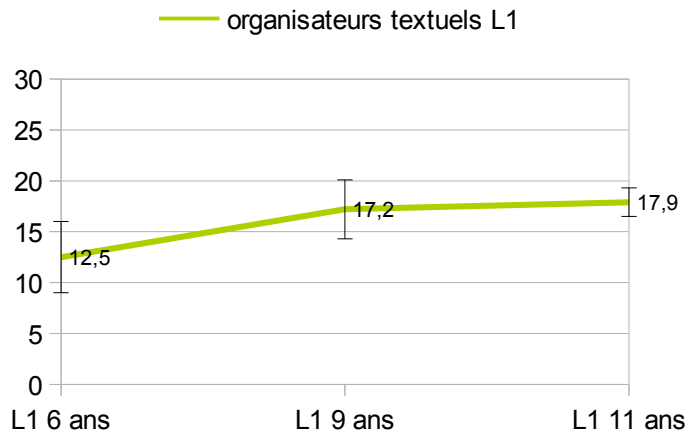
Quantitativement, les échantillons basque L1 ont produit 1690 organisateurs textuels, ce qui représente 16,1 % des mots utilisés pour raconter leurs contes. Parmi ces organisateurs 65 % sont des archiconnecteurs, 7,4 % des organisateurs temporels, et 27,6 % des autres organisateurs. Mais il y a une différence assez importante entre les échantillons, que nous allons maintenant voir en détail.

Commentons d'une part le pourcentage global des organisateurs textuels dans les récits :

- Les L1 6 ans en ont produit 12,5 %. L'écart-type au sein de cet échantillon est de 3,5 %, ce qui est assez faible, et qui témoigne d'une certaine hétérogénéité (pourcentage minimum 8,8 % et maximum 17,7 %).
- Les L1 9 ans ont 17,2 % d'organisateurs textuels dans leurs récits (minimum 14 % et maximum 24,5 %), mais l'écart-type se réduit par rapport aux L1 6 ans (2,9 %), les résultats sont donc plus homogènes.
- En L1 11 ans, 17,9 % des mots des textes sont des organisateurs textuels (minimum16,2 % et maximum 19,6 %), l'écart-type est minime (1,4 %).

En mettant ces résultats sur un même tableau nous remarquerons l'évolution ayant lieu en basque L1 :

Graphique 27. Pourcentages des organisateurs textuels (et écarts-types) en basque, échantillons basque L1 (%)



Nous voyons bien sur ce tableau que les groupes les plus âgés produisent plus d'organisateurs textuels dans leurs récits que les L1 6 ans (qui en produisent 12,5 %). L'évolution est assez conséquente entre 6 et 9 ans (de + 4,7 %), et semble se stabiliser entre 9 et 11 ans (+ 0,7 %), pour finir à 17,9 % en fin de scolarité primaire (et l'écart-type va en se réduisant, renforçant la fiabilité et l'homogénéité des résultats). Par rapport à la moyenne de l'adulte (15,5 %), les élèves en ont produit moins à 6 ans, mais plus à 9 et 11 ans (nous verrons ensuite quel genre d'organisateurs ils ont produit).

Voyons maintenant en détail quels sont ces connecteurs textuels au sein des échantillons :

Chez les L1 6 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 71,9 % des organisateurs textuels (minimum 49,2 % et maximum 84 %), l'écart-type est de 11,5 %.
- Les organisateurs temporels sont 5,9 % (minimum 2 % et maximum 14,3), l'écart-type est de 3,9 %.
- Les autres organisateurs sont 22,2 % (minimum 12,2 % et maximum 36,5 %), l'écart-type est de 9,2 %.

Chez les L1 9 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 64,1 % des organisateurs textuels (minimum 43,1 % et maximum 77,3 %), l'écart-type est de 10,3 %.

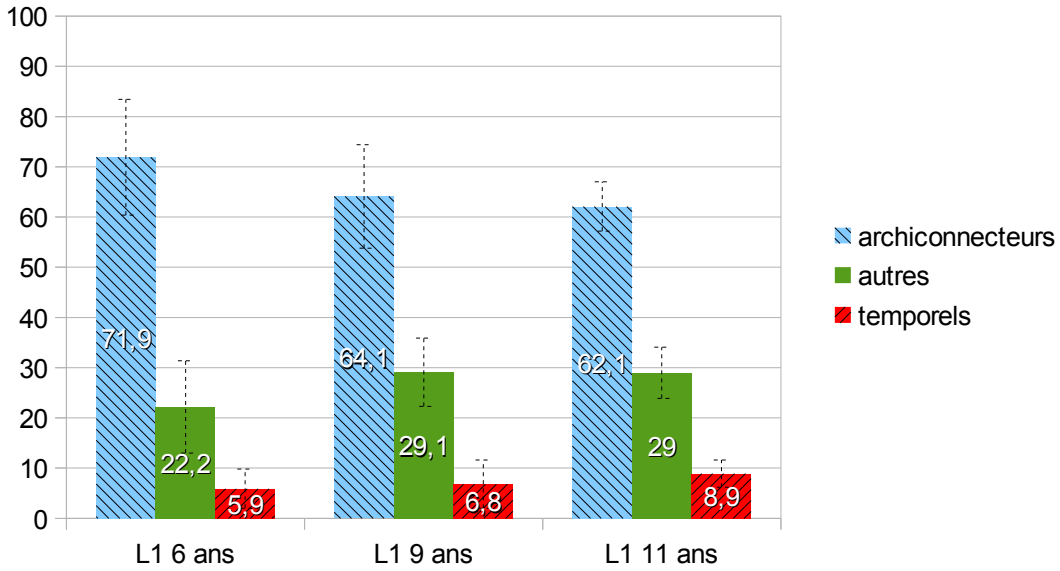
- Les organisateurs temporels sont 6,8 % (minimum 2,2 % et maximum 17,7 %), l'écart-type est de 4,8 %.
- Les autres organisateurs sont 29,1 % (minimum 19,7 % et maximum 39,2 %), l'écart-type est de 6,8 %.

Chez les L1 11 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 62,1 % des organisateurs textuels (minimum 54,2 % et maximum 68,4 %), l'écart-type est de 4,9 %.
- Les organisateurs temporels sont 8,9 % (minimum 5,6 % et maximum 13,3 %), l'écart-type est de 2,7 %.
- Les autres organisateurs sont 29 % (minimum 23,7 % et maximum 40,2 %), l'écart-type est de 5,1 %.

Les données précédentes sont plus visibles sur un même tableau :

Graphique 28. Répartition des organisateurs textuels (et écarts-types) de *Mattin Zaku* en basque L1 (%)



Nous voyons ici clairement le sens que prend l'évolution d'une classe à l'autre. Le pourcentage d'archiconnecteurs baisse d'année en année, et cette régression est remplacée par l'augmentation des autres organisateurs. Les organisateurs temporels augmentent un peu entre 6 et 9 ans (+1,1 %) mais surtout entre 9 à 11 ans (+ 2,1 %). Le pourcentage des autres organisateurs quant à lui a notablement progressé entre 6 et 9 ans (+ 6,9 %) et c'est maintenu

entre 9 et 11 ans (- 0,1 %).

Les résultats obtenus en basque L1 11 ans sont les plus proches de ceux de l'adulte (55,5 % d'archiconnecteurs, 13,4 % d'organisateurs temporels et 31,1 % d'autres organisateurs chez l'adulte), surtout en ce qui concerne le pourcentage des autres organisateurs (le pourcentage des archiconnecteurs est plus élevé et celui des organisateurs temporels plus bas en basque L1 11 ans).

Cependant, il est à constater que les écarts-types sont assez marqués, surtout à 6 et 9 ans, ce qui rend compte de l'hétérogénéité rencontrée dans les échantillons (et qui relativise un peu la fiabilité des chiffres utilisés pour faire les affirmations précédentes), c'est entre 9 et 11 ans que cet écart ce réduit de la manière la plus remarquable :

- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'archiconnecteurs en L1 6 ans, L1 9 ans et L1 11 ans : 11,5 % > 10,3 % > 4,9 %.
- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'organisateurs temporels en L1 6 ans, L1 9 ans et L1 11 ans : 3,9 % > 4,8 % > 2,7 %.
- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'autres organisateurs en L1 6 ans, L1 9 ans et L1 11 ans : 9,2 % > 6,8 % > 5,1 %.

Passons aux échantillons L2 afin de voir si les résultats obtenus sont similaires.

V - 4.2.2. Organisateurs textuels des contes en basque, échantillons basque L2

Voici la composition des échantillons étudiés ici (en ayant enlevé les profils de faible autonomie) :

- L2 6 ans : 11 élèves
- L2 9 ans : 7 élèves
- L2 11 ans : 11 élèves

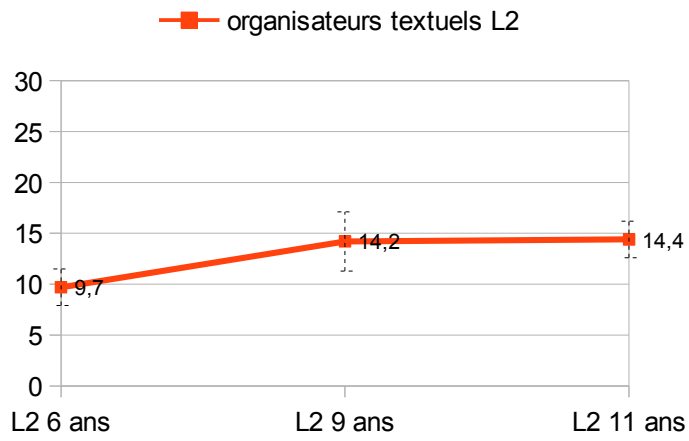
En tout, les groupes basque L2 ont produit 1713 connecteurs, ce qui représente 12,9 % des mots utilisés pour raconter leurs contes. Parmi ces connecteurs 71,9 % sont des archiconnecteurs, 6,9 % des connecteurs temporels, et 246 % des autres connecteurs. Voyons en détail les différences entre échantillons.

Commentons d'une part le pourcentage global des organisateurs textuels dans les récits :

- Les L2 6 ans en ont produit 9,7 % (minimum 7 % et maximum 12,4 %), l'écart-type est de 1,8 %.
- Les L2 9 ans ont 14,2 % d'organisateurs textuels dans leurs récits (minimum 10 % et maximum 18,5 %), l'écart-type est de 2,9 % (soit plus marqués qu'en L1 6 ans).
- En L1 11 ans, 14,4 % des mots des textes sont des organisateurs textuels (minimum 11,4 % et maximum 16,9 %), l'écart-type est de 1,8 % (comme en L1 6 ans).

En mettant ces résultats sur un même tableau nous remarquerons l'évolution ayant lieu en basque L2 :

Graphique 29. Pourcentages des organisateurs textuels (et écarts-types) en basque, échantillons basque L2 (%)



Ce tableau indique que les groupes les plus âgés produisent plus d'organisateurs textuels dans leurs récits que les L2 6 ans (qui en produisent 9,7 %). L'évolution est assez conséquente entre 6 et 9 ans (de + 4,5 %), et reste stable entre 9 et 11 ans (+0,2 %), pour finir à 14,4 % en fin de scolarité primaire, ce qui est assez proche de la moyenne de l'adulte (15,5 %). Les écarts-types par contre sont semblables à 6 et 11 ans (1,8 %) et plus accentué à 9 ans (2,9 %), mais ils restent assez faibles (les groupes sont donc assez homogènes).

Voyons quel genre de connecteurs ils ont produit au sein des échantillons :

Chez les L2 6 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 79 % des organisateurs textuels (minimum 66,7 % et maximum 92,1 %), l'écart-type est 8,4 %.

- Les organisateurs temporels sont 5,1 % (minimum 0 % et maximum 18,5 %), l'écart-type est de 5,5 %.
- Les autres organisateurs sont 15,9 % (minimum 7,4 % et maximum 30 %), l'écart-type est de 7,8 %.

Chez les L2 9 ans :

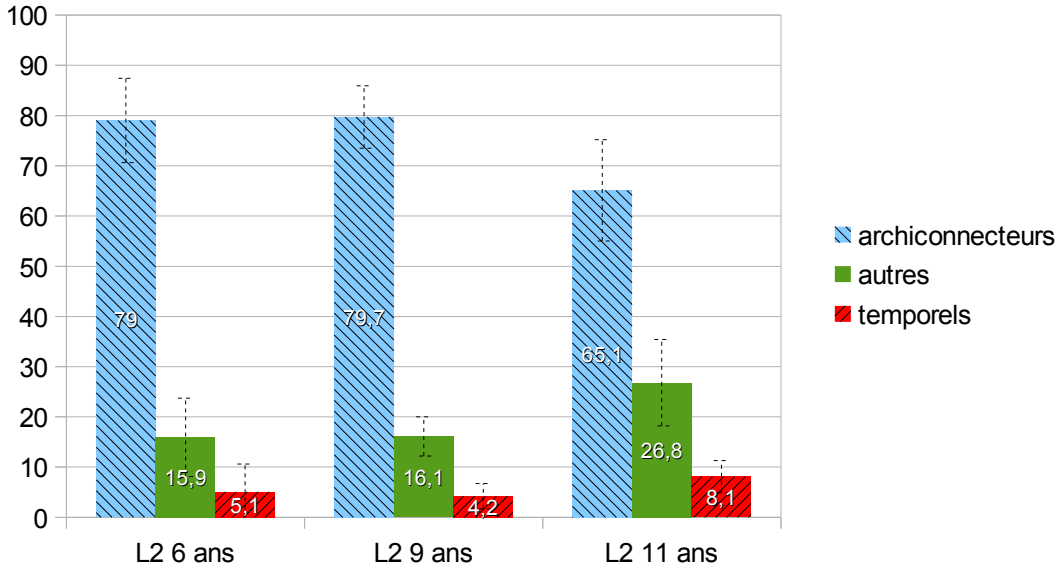
- Les archiconnecteurs représentent 79,7 % des organisateurs textuels (minimum 72,6 % et maximum 88,6 %), l'écart-type est de 6,2 %.
- Les organisateurs temporels sont 4,2 % (minimum 0 % et maximum 6,4 %), l'écart-type est de 2,5 %.
- Les autres organisateurs sont 16,1 % (minimum 10,7 % et maximum 21 %), l'écart-type est de 3,9 %.

Chez les L1 11 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 65,1 % des organisateurs textuels (minimum 48,5 % et maximum 81,6 %), l'écart-type est de 10,1 %.
- Les organisateurs temporels sont 8,1 % (minimum 2,3 % et maximum 13,3 %), l'écart-type est de 3,2 %.
- Les autres organisateurs sont 26,8 % (minimum 13,1 % et maximum 43,4 %), l'écart-type est de 8,6 %.

Les données précédentes sont plus visibles sur un même diagramme :

Graphique 30. Répartition des organisateurs textuels (et écarts-types) de *Mattin Zaku* en basque L2 (%)



Nous voyons ici clairement le sens que prend l'évolution d'une classe à l'autre. Les pourcentages restent stables entre 6 et 9 ans (+ 0,7 % pour les archiconnecteurs, - 0,9 % pour les organisateurs temporels, et + 1,1 % pour les autres organisateurs, qui augmentent un peu). L'utilisation d'archiconnecteurs est massive entre les deux âges (entre 79 et 80 %) par rapport aux autres organisateurs (16 %) ou aux organisateurs temporels (entre 4 et 5 %). De 9 à 11 ans en revanche se produit une forte évolution, le pourcentage d'archiconnecteurs baisse (-14,6 %) tandis que celui des autres organisateurs et des organisateurs temporels augmente (+10,7 % pour les autres organisateurs, + 3,9 % pour les organisateurs temporels). En fin de scolarité primaire (basque L2 11 ans), les résultats sont plus proches de ceux de l'adulte (qui sont de 55,5 % d'archiconnecteurs, 13,4 % d'organisateurs temporels et 31,1 % d'autres organisateurs), bien que le pourcentage des archiconnecteurs soit plus élevé et celui des organisateurs temporels ou des autres organisateurs soit plus bas.

En basque L2 comme en basque L1, les écarts-types sont assez marqués, mais il n'y a pas réellement de diminution de cet écart au cours de la scolarité primaire, les résultats sont donc légèrement hétérogènes (et cela relativise un peu la fiabilité des chiffres utilisés pour faire les affirmations précédentes) :

- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'archiconnecteurs en L2 6 ans, L2 9 ans et L2 11 ans : 8,4 % > 6,2 % > 10,1 %.
- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'organisateurs temporels en L2 6 ans,

L2 9 ans et L2 11 ans : 5,5 % > 2,5 % > 3,2 %.

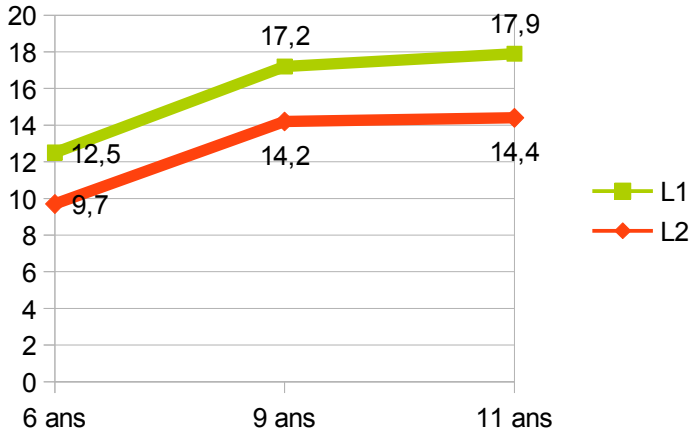
– Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'autres organisateurs en L2 6 ans, L2 9 ans et L2 11 ans : 7,8 % > 3,9 % > 8,6 %.

Voyons ensemble les résultats des L1 basque et L2 basque, pour bien visualiser les pourcentages les uns par rapport aux autres.

V - 4.2.3. Organisateurs textuels des contes en basque, rapprochement des résultats L1 et L2

Voyons d'une part le pourcentage d'organisateurs textuels produits en moyenne par chaque classe :

Graphique 31. Pourcentages des organisateurs textuels dans les contes en basque, échantillons basque L1 et basque L2 (%)

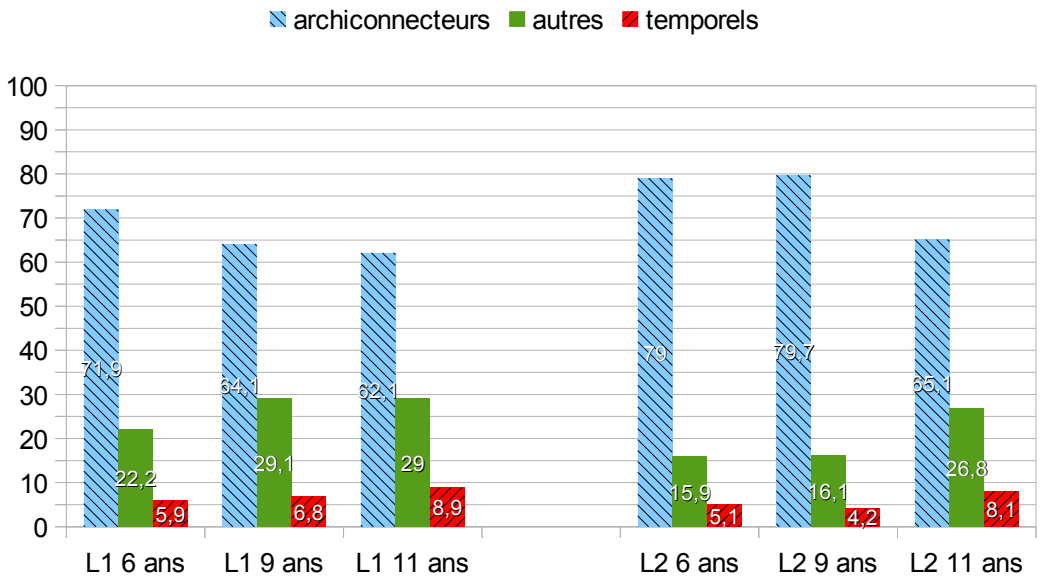


Les commentaires que nous avons faits à la fois pour les L1 et les L2 seront répétés ici : il y a une augmentation forte du pourcentage des organisateurs textuels entre 6 et 9 ans, et celui-ci semble se stabiliser ensuite (entre 9 et 11 ans). Cependant, les L2 ont à chaque fois produit moins d'organisateurs textuels que les L1, mais ce sont eux en fin de scolarité primaire qui sont le plus proche du score moyen de l'adulte (15,5 % d'organisateurs textuels en moyenne[223]) avec 14,4 % d'organisateurs (alors que les L1 11 ans en ont produit 17,9 %).

223Nous utilisons ici les chiffres moyens des adultes, mais il est à noter qu'ils ont utilisé un pourcentage différent d'organisateurs textuels selon la classe à laquelle ils racontaient *Mattin Zaku* (pourcentage moindre avec les plus jeunes, et de plus en plus élevé avec l'âge), ainsi que selon l'adulte qui racontait. De plus, les répartitions d'organisateurs aussi ont été un peu différent (archiconnecteurs, connecteurs de temps, autres

Voyons la répartition de ces organisateurs textuels :

Graphique 32. Répartition des organisateurs textuels dans les contes en basque, échantillons basque L1 et basque L2 (%)



Les évolutions vont dans le même sens en basque L1 et basque L2, mais elles ne se font pas toujours en même temps : le pourcentage d'archiconnecteurs diminue dans les deux cas, mais en basque L1 il diminue surtout entre 6 et 9 ans et reste stable ensuite (ou diminue un peu) tandis qu'en basque L2 il reste stable entre 6 et 9 ans et diminue ensuite fortement. À chaque âge le pourcentage d'archiconnecteurs est plus élevé en basque L2.

Le même phénomène se produit pour les autres organisateurs : leur pourcentage augmente de 6 à 9 ans en basque L1, et reste stable jusqu'à 11 ans, tandis que chez les L2, il reste d'abord stable entre 6 et 9 ans, et augmente de 9 à 11 ans. À chaque âge par contre, le pourcentage des autres connecteurs est cette fois-ci plus faible chez les L2 que chez les L1.

Enfin, l'évolution des organisateurs temporels est semblable : chez les L1 leur pourcentage reste stable entre 6 et 9 ans (il augmente faiblement), avant d'augmenter entre 9 et 11 ans. Chez les L2 le même phénomène se produit, le pourcentage reste stable entre 6 et 9 ans (il diminue faiblement) et il augmente ensuite entre 9 et 11 ans. Le pourcentage des organisateurs temporels est (légèrement) plus faible en basque L2 qu'en basque L1.

connecteurs) à chaque récit, preuve qu'ils racontaient et non ne lisaient l'histoire. Il nous a donc semblé judicieux de prendre les scores moyens des adultes, et seulement pour se faire une idée d'où en sont les élèves par rapport à ce chiffre (car rappelons-le, l'adulte connaissait et avait eu le temps de pratiquer le conte avant d'arriver dans la classe, il n'était pas dans la même situation de communication que les élèves que nous étudions).

Il est à noter que la répartition d'organisateurs textuels est similaire à 11 ans chez les L1 et chez les L2 (un peu plus d'archiconnecteurs et moins d'autres organisateurs chez ces derniers mais c'est à cet âge qu'est la répartition la plus proche entre les L1 et L2). Il semblerait donc que la répartition des organisateurs textuels s'uniformise en fin de scolarité primaire (et c'est aussi là que les résultats sont les plus proches des résultats moyens des adultes).

Afin de vérifier cette dernière affirmation, nous allons maintenant passer à un mode d'analyse plus précis en ce qui concerne les organisateurs temporels, car c'est principalement leur gestion que met à l'épreuve la narration d'un compte.

Nous verrons d'abord quels sont les connecteurs temporels qui ont été utilisés chez les L1 comme chez les L2, avant de voir quel a été leur niveau d'utilisation.

V - 4.3. Organisateurs textuels temporels des contes en basque

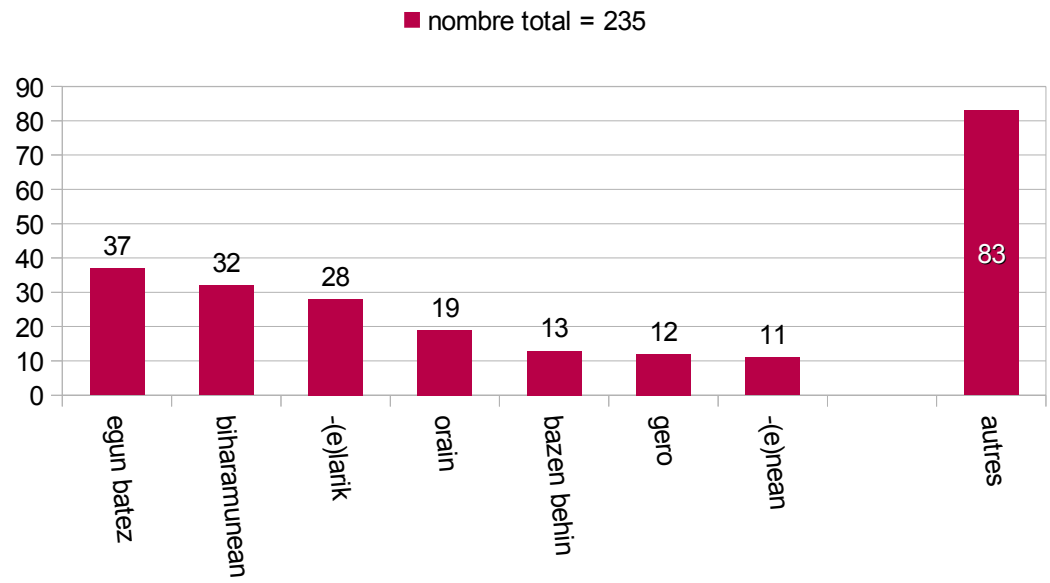
Nous allons nous pencher ici en détail sur les organisateurs temporels ayant été produits dans les récits en basque. Nous allons voir quels sont-ils, quels ont été les plus utilisés, ainsi que l'évolution de ceux-ci dans les classes basque L1 et basque L2.

En nombre absolu, au total 235 organisateurs temporels ont été produits par les L1 et les L2 (sans compter les « *(eta) gero* » [et après] et les « *(eta) orduan* » [et alors] ayant été utilisés en tant qu'archiconnecteurs, comme nous l'avons déjà commenté), cela représente 6,9 % des organisateurs textuels.

En nombre absolu toujours, 42 organisateurs temporels différents ont été employés par les élèves (dans les transcriptions des adultes il y en avait 27 différents, mais cela est juste pour avoir un ordre d'idée, car les adultes ont narré beaucoup moins de récits que la totalité des enfants).

Si l'on regarde quels ont été les plus utilisés, nous obtenons le tableau suivant (nous y inscrivons les organisateurs ayant été dit plus de 10 fois en tout, les autres seront dans le dernier groupe appelé « autres »).

Graphique 33. Occurrences des organisateurs textuels temporels les plus employés en basque par les basque L1 et basque L2



Nous voyons apparaître les organisateurs temporels les plus utilisés dans les récits par les élèves bilingues de Mattin Zaku. Quelques commentaires s'imposent : d'une part les connecteurs « *egun batez* » [un jour], « *biharamunean* » [le lendemain] et « *orain* » [maintenant] étaient parfois précédés du coordonnant additionnel « *eta* » [et], nous n'avons pas dans ces cas-là différencié l'organisateur « *biharamunean* » [le lendemain] et l'organisateur « *eta biharamunean* » [et le lendemain], nous les avons considéré comme un seul et unique, et tous apparaissent dans ce tableau sous la forme « *biharamunean* » (nous n'avons pas non plus dans ces cas là séparé l'unité « *eta* » de l'unité « *biharamunean* » et compté le premier dans les archiconnecteurs et le second dans les connecteurs textuels, considérant qu'ils fonctionnaient ensemble). D'autre part, nous avons adopté le même raisonnement pour l'unité « *bazen behin* » [il était une fois], et nous n'avons pas séparé l'organisateur « *bazen behin* » et « *behin bazen* » [une fois était], ils apparaissent tous sur ce tableau en tant que « *bazen behin* ». En revanche, il est arrivé de séparer le « *egun batez* » [un jour] utilisé en accroche de récit d'organisateurs comme « *beste egun batez* » [un autre jour] ou « *eta egun batez* » [et un jour] utilisé en milieu de récit, car ils n'ont pas la même fonction et ne veulent pas tout à fait dire la même chose. Nous avons de la même manière pris en compte toutes les modalisations qu'ont apportées les enfants dans leurs récits, en séparant par

exemple « *geroxago* » [plus tard] et « *pixka bat geroxago* » [un peu plus tard].

Dans tous les cas par contre, que l'organisateur s'écrive en un ou plusieurs mots, nous l'avons compté comme un seul (par exemple « *egun batez* » [un jour], n'est compté que comme un organisateur, et non comme deux).

Dans le groupe « autres », qui apparaît le plus fourni dans le dernier tableau, il y a en réalité 35 organisateurs temporels différents, dont chacun est apparu moins de fois que les 7 autres présents sur le tableau. Nous trouvons dans ce groupe des organisateurs comme « *-t(z)ean* » [lorsque], « *geroztik* » [depuis], « *oino* » [encore], « *geroxago* » [plus tard], « *azkenik* » [enfin], « *berantago* » [plus tard], etc.

Voyons quels ont été les organisateurs temporels produits dans chaque échantillon.

V - 4.3.1. Organisateurs textuels temporels des contes en basque, échantillons basque L1

Dans les groupes basque L1 en tout ont été produits 125 organisateurs temporels (et 31 connecteurs temporels différents), voici comment ils sont répartis :

- En L1 6 ans, 22 organisateurs temporels ont été utilisés au total, et 12 différents.
- En L1 9 ans, 45 organisateurs temporels ont été relevés, et 17 différents.
- En L1 11 ans, 58 organisateurs temporels ont été produits, 20 différents.

Le tableau suivant précise ces données[224] :

Tableau 16. Organisateurs textuels temporels dans les contes en basque, échantillons basque L1

L1 6 ans		**L1 9 ans**		**L1 11 ans**	
4	*gero* [après]	8	*egun batez* [un jour]	16	*-(e)larik* [quand]
4	*(eta) orain* [et maintenant]	7	¤ + *(izan) arte* [jusqu'à ce que]	8	*egun batez* [un jour]
3	*behin bazen* [il était une fois]	7	*-tzean* [en + gérondif]	7	*(eta) biharamunean* [(et) le lendemain]
2	*(beraz) hor* [(alors) là]	4	*-(e)larik* [quand]	4	*hor* [là]

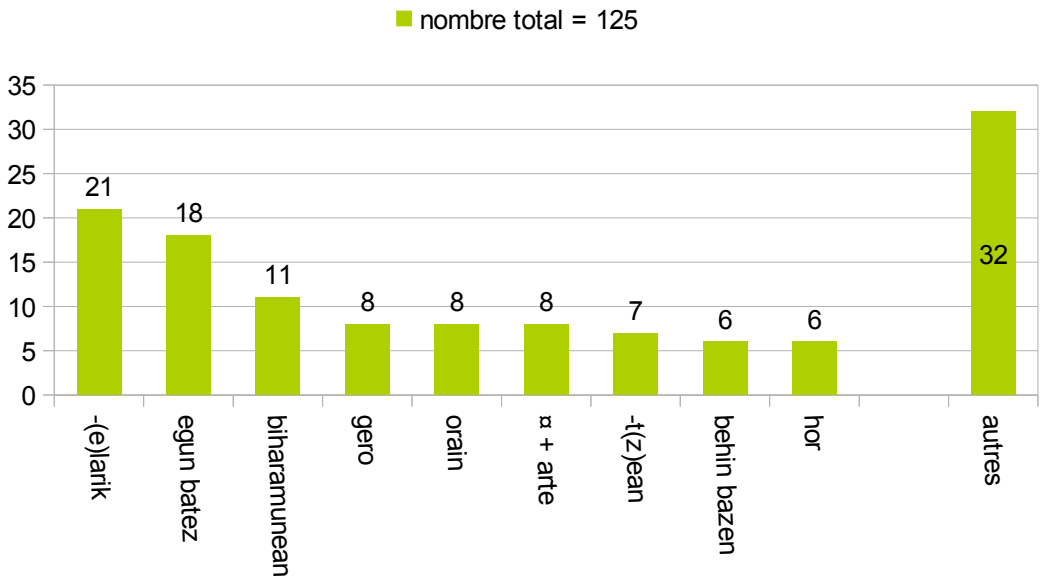
224Le sigle « ¤ » représente un verbe à l'aspect accompli

2	*egun batez* [un jour]	3	*Biharamunean* [le lendemain]	3	*(eta) goizean* [(et) le matin]
1	*eta egun batez* [et un jour]	2	*Orain* [maintenant]	3	*behin bazen* [il était une fois]
1	*beste egun batez* [un autre jour]	2	*Geroztik* [depuis]	2	*gero* [après]
1	*Deia* [déjà]	2	*(eta) egun* [(et) aujourd'hui]	2	*geroxago* [plus tard]
1	*Behin* [une fois]	2	*Gero* [après]	2	*orain* [maintenant]
1	*Biharamunean* [le lendemain]	1	*Betiko* [pour toujours]	1	*beti* [toujours]
1	*iritsi baino lehen* [avant d'arriver]	1	*Azkenik* [enfin]	1	*o(ra)ino* [encore]
1	*-(e)larik* [quand]	1	*behin batean* [une fois]	1	*geroztik* [depuis]
		1	*Berantago* [plus tard]	1	*momentu batez* [à un moment]
		1	*momentu batez* [à un moment]	1	*azkenean* [enfin]
		1	*-t(z)eko + momentuan* [au moment de]	1	*behin* [une fois]
		1	*Geroxago* [plus tard]	1	*azkenik* [enfin]
		1	*bizi osoan* [toute la vie]	1	¤ + *arte* [jusqu'à ce que]
				1	¤ + *aitzin* [avant que]
				1	*-t(z)ean* [en + gérondif]
				1	¤ + *eta* [une fois que]

Nous remarquons clairement que la diversité des organisateurs temporels s'accroît avec l'âge, il y a plus de connecteurs différents dans les classes les plus âgées.

Tous groupes L1 basque confondus, voici les organisateurs temporels les plus utilisés :

Graphique 34. Organisateurs temporels les plus utilisés dans les contes en basque, échantillons basque L1



Le connecteur textuel le plus utilisé en basque L1 est le subordonnant « *-(e)larik* », qui a été utilisé plus que les organisateurs d'accroche ou d'entame de récit (« *egun batez* » et « *behin bazen* », dont le premier a plus été utilisé). Ensuite apparaissent l'organisateur « *biharamunean* », assurant la transition entre la fin d'une épreuve et la résolution partielle. Les adverbes « *gero* » et « *orain* » apparaissent parmi les connecteurs temporels les plus utilisés, et s'ensuivent les subordonnants « ¤ + *arte* » et « *-t(z)ean* », aussi utilisés que les adverbes précédents. Avant le groupe des autres connecteurs temporels, composé de 32 organisateurs de temps différents, apparaît l'adverbe « *hor* » (adverbe de lieu mais ici employé comme marqueur de temps).

Il sera intéressant de voir si les L2 ont utilisé une variété similaire de connecteurs temporels ainsi que lesquels ils ont le plus utilisé. Passons aux résultats des analyses des échantillons L2.

V - 4.3.2. Organisateurs textuels temporels des contes en basque, échantillons basque L2

Dans les groupes basque L2 les élèves ont utilisés 110 organisateurs temporels (et 25 organisateurs temporels différents), voici comment ils sont répartis :

– En L2 6 ans, 20 organisateurs temporels ont été utilisés, dont 9 différents.

– En L2 9 ans, 18 organisateurs temporels ont été relevés, et 9 différents.
– En L2 11 ans, 72 organisateurs temporels ont été produits, 20 différents.

Le tableau suivant précise ces données[225] :

Tableau 17. Organisateurs textuels temporels dans les contes en basque, échantillons basque L2

L2 6 ans		**L2 9 ans**		**L2 11 ans**	
5	*(eta) orain* [(et) maintenant]	4	*(eta) biharamunean* [(et) le lendemain]	14	*(eta) biharamunean* [(et) le lendemain]
5	*egun batez* [un jour]	4	*egun batez* [un jour]	11	*-(e)nean* [lorsque]
3	*biharamunean* [le lendemain]	2	*bazen behin* [il était une fois]	10	*egun batez* [un jour]
2	*behin bazen* [il était une fois]	2	*(eta) orain* [(et) maintenant]	6	*-(e)larik* [quand]
1	*gero* [après]	2	*beti* [toujours]	4	*orain* [maintenant]
1	*bihar goizean* [demain matin]	1	*berriz oino* [encore de nouveau]	4	*(eta) geroztik* [depuis]
1	*eta hor* [et là]	1	*eta hor* [et là]	3	*(berriz) oino* [(encore) de nouveau]
1	¤ + *arte* [jusqu'à ce que]	1	*-(e)larik* [quand]	3	*bazen behin* [il était une fois]
1	*lehenago* [avant]	1	*eta enfin* [et enfin]	3	*gero* [après]
				3	*geroxago* [plus tard]
				2	*berriz* [encore]
				1	*behin batean* [une fois]
				1	*pixka bat geroxago* [un peu plus tard]
				1	*oraindik* [désormais]
				1	*iñoiz* [jamais]

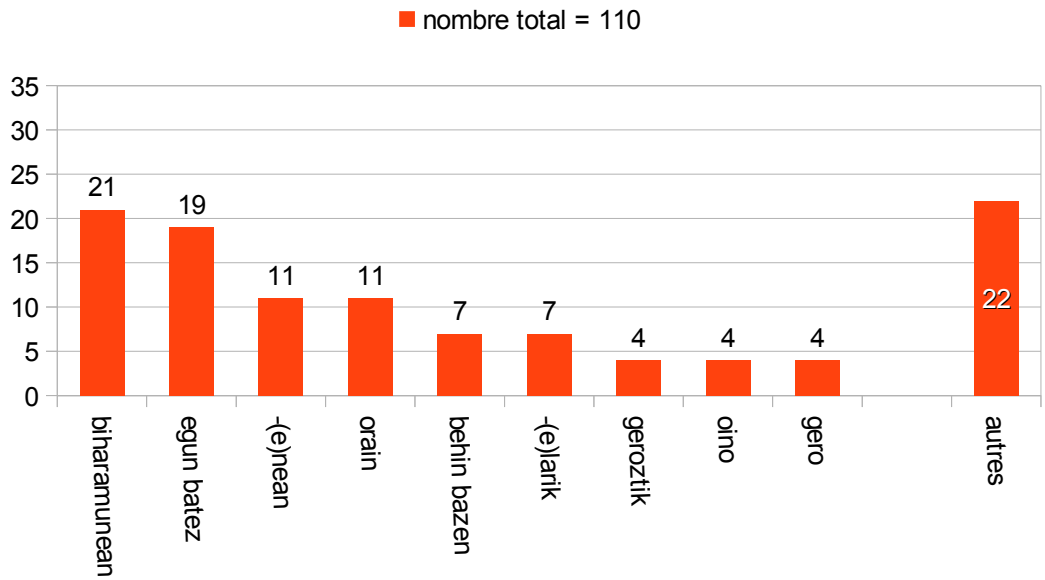
225Le sigle « ¤ » représente un verbe à l'aspect accompli

1	*beti* [toujours]
1	*berantago* [plus tard]
1	*egun hontatik goiti* [depuis ce jour]
1	*azkenik* [enfin]
1	*bukatua da* [c'est fini]

Ici il apparaît que la diversité des organisateurs temporels augmente surtout entre 9 et 11 ans (mais on ne peut tellement juger sur ces résultats, étant donné que les groupes ne sont pas composés du même nombre d'élèves : il y a en effet moins d'élèves au groupe basque L1 9 ans que dans les autres groupes).

Tous groupes L2 basque confondus, voici les organisateurs temporels les plus utilisés :

Graphique 35. Organisateurs temporels les plus utilisés dans les contes en basque, échantillons basque L2



C'est « *biharamunean* » le connecteur temporel le plus utilisé en basque L2, il est suivi de « *egun batez* », servant à entamer un conte (plus utilisé ici aussi que « *behin bazen* » remplissant la même fonction). Les adverbes « *orain* », « *geroztik* », « *oino* » et « *gero* » sont présents parmis les connecteurs les plus employés, et on retrouve les deux subordonnants « -

(e)nean » et « *-(e)larik* » (le premier ayant été plus présent dans les contes L2 que le second).

Il est frappant de voir les résultats des organisateurs les plus utilisés en basque L1 et en basque L2, car on en retrouve 6 qui sont identiques (sur 9 connecteurs). Ce sont les suivants : « *biharamunean* », « *egun batez* », « *orain* », « *bazen behin* », « *-(e)larik* », « *gero* ».

En rapprochant les résultats basque L1 et basque L2 afin d'analyser la production de connecteurs temporels, nous remarquons donc d'une part que les L1 en ont produit une plus grande variété (31 organisateurs temporels différents en basque L1 et 25 en basque L2). Cependant, lorsque nous regardons les connecteurs ayant été les plus utilisés, nous nous rendons compte qu'il y a une grande similarité entre les groupes.

Nous allons maintenant voir comment sont concrètement utilisés ces organisateurs temporels dans les textes, à quelles fins les élèves les ont produits. Ce dernier point d'analyse sera le plus qualitatif de l'étude de la connexion.

V - 4.4. Utilisation des organisateurs temporels en basque et profils des élèves

V - 4.4.1. Présentation méthodologique

Pour clôturer l'étude de la connexion (faite par les organisateurs textuels temporels), nous avons de nouveau privilégié un classement plus qualitatif, celui par profil. Pour cela nous avons différencié le mode d'utilisations qu'ont fait les enfants des connecteurs temporels, nous avons regardé dans quelles circonstances et dans quels buts ils les ont produits.

En effet, des organisateurs temporels (tout comme les autres) peuvent être produits à différents dessins : dans le cadre du récit de conte de fées le but peut être celui de marquer l'ancrage temporel du récit en l'entamant, de le clôturer, mais aussi d'organiser des contenus textuels et thématiques les uns par rapport aux autres (par rapport à l'axe du temps).

En s'inspirant de la méthode mise au point par le groupe de recherches HIJE (Manterola, 2010), ces trois points ont été sujets d'analyses pour déterminer les différents profils des élèves en termes d'utilisation d'organisateurs textuels, je vais les détailler.

V - 4.4.1.1. Ancrage temporel

Nous l'avons déjà commenté, l'axe du temps est particulier dans le type de narration que nous avons fait pratiquer aux élèves. Il s'agit d'un temps hors du temps réel, de celui de la situation de communication (voir chapitre III). En démarrant le conte, il faut donc marquer cet ancrage temporel particulier, et il y a plusieurs outils linguistiques pour le faire, plusieurs organisateurs temporels qui peuvent être utilisés (principalement « *behin bazen* » [il était une fois] ou « *egun batez* » [un jour]). Le fait d'entamer une histoire par l'un de ces organisateurs exprime clairement que l'on sort du monde réel et que l'on entre dans le monde discursif, celui du conte (et il marque aussi que les événements ont déjà eu lieu, en impliquant une utilisation du système verbal du passé pour les séquences narratives le long du récit). Nous allons voir si les élèves ont marqué cet ancrage temporel par un organisateur temporel en démarrant leur narration, s'ils ont clairement marqué ce passage au monde discursif, le fait que le conte débute et que l'on n'est plus dans le monde réel. Et pour les élèves l'ayant marqué, nous allons voir comment ils l'on fait, avec quel organisateur temporel spécifique.

Pour illustrer ces propos voici deux exemples des échantillons basque L1, le premier élève a marqué l'ancrage de son récit, le second non :

Exemple d'ancrage marqué (extrait d'échantillon basque L1 9 ans) :

adulte JM : *zer kontatuko diguzu? /*
conteur : *(eztula) kondatuko dut / Mattin Zaku /*
adulte JM : *marrazkiak zuretzat dira eh lasai / hartu zuk / >*
adulte EA : *itzuli / itzultzen ahal duzu / zuretzat /*
conteur : *egun batez euh / bazen euh / baserri bat eta: / bazen haur bat Mattin Zaku deitzen tzena /* […]

[adulte JM : que vas-tu nous raconter ? /
conteur : (*toux*) je vais raconter / Mattin Zaku /
adulte JM : les dessins sont pour toi hein ne t'inquiètes-pas / prends les / >
adulte EA : tourne / tu peux le tourner / pour toi /
conteur : un jour euh / il y avait euh / une ferme et: / il y avait un enfant qui s'appelait Mattin Zaku /]

Exemple d'ancrage non marqué (extrait d'échantillon basque L1 6 ans) :

[...]
adulte EA : *bai ('5) noren ixtorioa da? /*
conteur : euh / Mattin //
adulte EA : *Mattin [Zaku] /*
conteur : *[Zaku]*
adulte EA : *bai ('3)*
conteur : *am:a / erran du Mattiri (=Mattini) / ebe joan dea (=?dela) // euh // euh / erregeari / e- e- sosa / erraterat /* […]

[adulte EA : oui ('5) c'est l'histoire de qui ? /
conteur : euh / Mattin //
adulte EA : Mattin [Zaku] /
conteur : [Zaku]
adulte EA : oui ('3)
conteur : la mè:re / a dit à Mattin / ebe qu'il va // euh // euh / au roi / e- e- des sous / dire /]

V - 4.4.1.2. Clôture du texte

De la même manière qu'il est d'usage de marquer l'ancrage temporel du conte, il serait nécessaire de marquer la fin du récit, d'exprimer que l'histoire est terminée et que l'on sort du monde discursif, que l'on revient au monde réel, celui de la situation d'énonciation (du présent). En basque il existe une formule marquant cela, il s'agit de la formulette : « *eta hau hala bazan ala ez bazan, sar dadila kalabazan, eta atera Hazparneko/Miarritzeko plazan* ». Cependant nous avons déjà commenté que peu d'élève (ainsi que les adultes) l'ont formulée, mais il existe d'autres outils linguistiques remplissant la même fonction, celle d'exprimer que le conte est terminée, par exemple les formules : « *Mattin Zakuren ixtoria zen* » [c'était l'histoire de Mattin], ou « *bukatu da* » [c'est fini], ou encore des organisateurs moins conventionnels, et non temporels, comme « *hara* » [voilà] par exemple.

Nous allons donc voir si les élèves ont clôturé leurs récits, et comment ils l'ont fait.

Voici de nouveau deux extraits de contes basque L1, le premier conteur ayant marqué la clôture de son conte et l'autre non.

Exemple de clôture du conte (extrait de l'échantillon basque L1 9 ans) :

conteur : *[...] bere etxera jin / gauaz / bere etxera jin da ta: / ah kontent tziren biak / ta gero: / fini da /*
adulte JM : *ho:ri da /*
[conteur : [...] venu chez lui / la nuit / il est venu chez lui et: / ah les deux étaient contents / et après: / c'est fini /
adulte JM : c'es:t ça /

Exemple de non clôture du conte (extrait échantillon basque L1 9 ans) :
conteur: [...] *eta eman euh / onartu zuen / ta gero: > / u:- untsa bizi ziren /*
JM heldua: *bai /*

[conteur: et mit euh / il accepta / et après: > / i:- ils vécurent bien /
JM heldua: oui /]

De ces deux premiers points d'analyses se sont dressés trois profils :

- Le profil le moins complet (que nous appellerons **profil a**), celui des élèves n'ayant marqué ni l'ancrage ni la clôture de leur récit.
- Le profil intermédiaire (**profil b**), celui des élèves ayant marqué soit l'ancrage soit la clôture de leur récit par l'utilisation d'un organisateur textuel temporel (ou un autre organisateur).
- Le profil complet (**profil c**), celui des élèves ayant marqué l'ancrage ainsi que la clôture de leur conte par des organisateurs textuels temporels (ou autres).

V - 4.4.1.3. Fonctions des organisateurs temporels au sein du texte

Le dernier point que nous avons vérifié est celui-ci. Les différents organisateurs textuels servent à organiser les contenus thématiques et à produire ainsi une unité, un texte cohérent. La connexion est un des processus de production de texte cohérent, et elle est construite par des organisateurs textuels, agissant à plusieurs niveaux d'organisations. En effet, nous avons vu que les contes que nous avons utilisés forment une séquence narrative prototypique, composée de plusieurs parties, appelées phases, elles-mêmes composés de plusieurs phrases (qui peuvent être composées de plusieurs propositions ou énoncés). Afin de

lier toutes ces unités entre elles (et d'en marquer la continuité, la rupture, le contraste) interviennent les organisateurs textuels, marquant des liens logiques, modaux, temporels, etc. Nous allons nous pencher sur les liens temporels produits par les élèves lors de leurs récits, en regardant quels organisateurs temporels ils ont utilisés et à quel niveau de connexion ils les ont utilisés (segmentation, empaquetage, liage, etc, voir point III - 1.1.2.). En nous basant sur les définitions de Bronckart (1996), nous allons séparer trois niveaux d'utilisation des organisateurs temporels, et ainsi classer les productions des élèves en trois profils distincts :

- Le **profil A** sera le plus basique : l'élève qui sera classé ici n'aura produit aucun organisateur temporel autre que les archiconnecteurs pour organiser son axe temporel (il n'aura utilisé que des archiconnecteurs pour toutes les fonctions citées précédemment, à savoir le connecteur « *eta* » [et], ou les connecteurs « *(eta) gero* » [(et) après] ou « *(eta) orduan* » [(et) alors]). Son récit sera une suite d'événements, d'actions isolées, cités les uns après les autres.
- Le **profil B** marquera un degré d'utilisation des organisateurs temporels plus élevé : l'élève classé ici aura utilisé au moins un organisateur temporel (autre que l'archiconnecteur « *eta* » ou les connecteurs « *(eta) gero* » ou « *(eta) orduan* »[226]) pour les fonctions d'articulation au niveau de la structure de phrase (fonctions de liage et d'enchâssement), marquant ainsi les événements d'avant plan par rapport au cadre de l'arrière plan.
- Le **profil C** sera celui faisant foi du degré d'utilisation le plus évolué : l'élève classé comme tel aura utilisé au moins un organisateur temporel (autre que « *eta* », « *(eta) gero* » ou « *(eta) orduan* ») pour des fonctions d'articulation au niveau de la structure textuelle globale (fonctions de segmentation, de démarcation et d'empaquetage), marquant ainsi clairement la différence entre le temps de la diégèse (du récit, des événements s'y déroulant) et celui de la narration (de la situation d'énonciation).

Dans ces profils n'entrent pas en compte les organisateurs temporels utilisés en ancrage ou clôture de texte, ceux-là seront analysés de la manière que nous avons décrite précédemment.

Voici trois exemples de profils d'utilisation différents, les archiconnecteurs et les organisateurs temporels seront surlignés de couleurs différentes. Les exemples sont tirés des

226Même si ces connecteurs ont une valeur temporelle claire, ceci afin de limiter la subjectivité des résultats, car il est difficile d'établir un critère de différenciation archiconnecteur/connecteurs temporels pour *gero* et *orduan*, dans les textes qu'ont produits les enfants de nos corpus.

échantillons basque L2.

Exemple de profil A (extrait de l'échantillon basque L2 6 ans) :

conteur : *Mattin Zaku ('3) behin / bazen / Mattin Zaku / eta / ezuen dirurik bakarrik sua bazen / [...] eta: / jo du atean / eta erran zuen / nahi dut sosa // eta erran zuen / eta orain / taliarat (=?) / zen // eta azxeria (=axeria) kendu zuen zakutik //*

adulte BL : *ta ze egin zuen axeriak? /*

conteur : *eta jan zuen oilo guziak // eta erran zuen / orain zalde- / euh z- // zaldi / euh zaldiaekin (=zaldiekin) eman- go / zaitut // ta az:eria kentzen zuen zakutik eta / eta dena jan zuen /*

adulte EA : *hum hum /*

adulte BL : *azeriak bai? ('4)*

conteur : *eta erran zuen eman zin tzun / sua // eta // eman du e- ura eta / kendu zuen sua // eta gero // erran zuen erregeari / dirua nahi dut // eta / pozik ziren / eta bazuen dirua /*

adulte EA : *bai / ebe fite despeitua / hein // untsa untsa /*

[conteur : Mattin Zaku ('3) Il était / une fois / Mattin Zaku / et / il n'avait pas d'argent seulement du feu / [...] et: / il a frappé à la porte / et il dit / je veux des sous // et il dit / et maintenant / taliarat (=?) / il était // et il enleva le renard du sac azxeria //

adulte BL : et que fit le renard ? /

conteur : et il mangea toutes les poules // et il dit / maintenant les chev- / euh ch- // chevaux / euh je te mettr- ai / avec les chevaux // et il enle:vait le renard du sac et / et il mangea tout /

adulte EA : hum hum /

adulte BL : le renard oui ? ('4)

conteur : et il dit il mit / le feu // et // il a mis e- l'eau et / il enleva le feu // et après // il dit au roi / je feu de l'argent // et / ils étaient contents / et il avait de l'argent /

adulte EA : oui / ebe c'était vite expédié / hein // bien bien /]

L'élève n'a utilisé ici que l'archiconnecteur « *eta* » [et] ou l'organisateur « *eta gero* » [et après] pour toute la connexion de son texte (hors ancrage et clôture), il est donc de profil A.

Exemple de profil B (extrait d'échantillon basque L2 6 ans) :

conteur : […] *// Mattin // Zakua ('9) [...]*
conteur : *eta / gaztelua hor zen / eta / a- a- / duan da uretean puf / eta hartu du ura / eta gero juan da gaztelurat // egin du tok tok / eta / euh / e- / e-/ e- / i- / erran dut erregeari / eta // erregea / erran du / zer nahi duzu / nahi dut dirua / eta hor / e: / hum // em- / ed- / eta zuzen eta eman du / oiloak rekin (= oiloekin) /*
adulte EA : *untsa oiloekin oilategirat /*
conteur : *eta gero / bere za- kuan / e- kendu du azeria eta jan du oloak (=oiloak) // eta Mattin berriz joan da ikustera / a- // euh / erregea / e:rran du em- / erran du / erran du / emateko zaldie:kin / e:ta / ke- / a- / bere za- kuan / kendu du / otsoa /*
adulte EA : *hum hum /*
conteur : *eta jan du zaldiak /*
adulte EA : *jan ditu zaldiak //*
conteur : *eta eman du / gainean gainean eta / hartu du sua // e- / [ta:]*
élève-auditeur : *[ta] // (ahapeka) erran zuen /*
conteur : *e- eta erran zuen /*
élève-auditeur : *erre /*
conteur : *e- eman du / bere zakutik ideki du eman du ura / eta / sua piztua da // [erran]*
adulte BL : *[itzalia] da /*
conteur : *erran du / Matti (= Mattin) / na- / nahi du dirua e- et- / eta / eman du dirua // eta bere ama / kunten- / zen / zen dirua / e:- / ta // hala /*
adulte EA : *eta // biziki zoriontsu dira / biziki untsa /*

[conteur : // Mattin // Zakua ('9) [...]
conteur : et / le château était là / et / a- a- / il est allé à l'eau pouf / et il a pris l'eau / et puis il est allé au château // il a fait toc toc / et / euh / e- / e-/ e- / i- / j'ai dit au roi / et // le roi / a dit / que veux-tu / je veux de l'argent / et là / e: / hum // em- / ed- / et directement et il a mis / avec les poules /

adulte EA : bien avec les poules au poulailler /
conteur : et puis / dans son sa- sac / e- il a enlevé le renard et il a mangé les poules // et Mattin est reparti voir / a- // euh / le roi / il a di:t don- / il a dit / il a dit / de le mettre avec les che:vaux / e:t / en- / a- / dans son sa- c / il a enlevé / le loup /
adulte EA : hum hum /
conteur : et il a mangé le chevaux /
adulte EA : il a mangé les chevaux //
conteur : et il a mis / au-dessus au-dessus et / il a pris le feu // e- / [et:]
élève-auditeur : [et] // *(chuchotant)* il dit /
conteur : e- et il dit /
élève-auditeur : brûler /
conteur : d- il a donné / de son sac il a ouvert il a mis l'eau / et / le feu est allumé // [dit]
adulte BL : [éteint] /
conteur : il a dit / Mattin / ve- / il veut de l'argent e- et- / et / il a mis l'argent // et sa mère / content- / était / il y avait de l'argent / e:- / et // voilà /
adulte EA : et // ils sont très heureux / très bien /]

Dans cet exemple, l'élève (hors ancrage et clôture) a utilisé « *eta hor* » [et là] (qui est utilisé ici comme marqueur temporel, autre que « *eta* » [et], « *(eta) gero* » [(et) après] ou « *(eta) orduan* » [(et) alors]) pour lier deux propositions (en exprimant une rupture temporelle, le fait que l'événement d'après est survenu postérieurement à celui d'avant). Nous sommes donc en présence d'un organisateur temporel utilisé pour une fonction de connexion au niveau de la structure de phrase. Cet élève sera classé de profil B.

Exemple de profil C (extrait de l'échantillon basque L2 11 ans) :

conteur : *ebe egun batez bazen euh Mattin Zaku- Mattin Zaku izeneko euh mutil bat // eta euh: // euh biziki pobrea zen bere amarekin bizi zen euh / bizi zen / eta bere amari egun batez erran zion bere amari euh // euh / euh oihanaren beste aldera joan nahi zuela euh errege bat euh bazelako / eta errege hau euh biziki aberatsa zela // orduan euh / Mattin Zaku abiatu zen // eta: bidean euh azeri bat euh: // ah //*
élève-auditeur : *ikusi /*

conteur : *ikusi zuen eta euh: / euh galdetu zion euh: / ah euh: // euh nirekin euh / ez azeriak galde tu (=galdetu) zion euh / norat euh joaiten zira eta zere- / eta Ma- Mattin Zakuk / euh era- erantzun euh zion euh / euh: / gazte: / euh / euh / oihanaren euh bestaldean den gaztelura joaten naiz / erregea euh erregeari euh dirua galdetzera / zurek- eta azeriak erran zion zurekin euh / etortzen ahal naiz eta Martin Zaku Mattin Zaku / euh bai erran zuen / bere / ta orduan bere zakuan eman zuen // eta bidea segitu zuen // berantago euh / otsoa euh / topatu zuen / eta: // euh / euh otsoak galdetu zion euh / norat joaiten zira? / euh: / gaztelura joaiten naiz euh / erregeari galdetzera euh / dirua // eta or- or duan (=orduan) euh Mattin euh Sak euh Zaku euh erran zion euh / nirekin nahi duzu etorri? / eta: otsoak bai erran zuen // eta orduan euh / euh Mattin Zakuk ozo- os- otsoa bere zakuan sartu zuen // eta: ikusi zuen gaztelua / baina / euh bazen euh erreka bat eta: / ezin zuen pasatu / eta: pentsatu zuen eta / euh / euh // e atxeman du aterabide bat eta / euh erreka bere zakuan emaiten du /*

adulte JM : *bai ontsa /*

conteur : *ta orduan euh o- pasatzen da / eta euh // euh / euh a- atean euh // euh / atean jotzen du eta / euh erraiten du nahi nu- nahi nuke dirua nahi nuke dirua! / eta: iñork ez dio: / euh idekitzen berriz egiten du / euh jo- jotzen berriz jotzen du / ta nahi nuke dirua nahi nuke dirua! / eta: soldaduak aspertzen dira eta: idekitzen diote // ta orduan erregeraino eramaten dute / eta: erregea euh erregeari erraiten dio euh Mattin Zaku / euh // ah ez euh / erregeak erraiten dio euh / zer nahi duzu? / eta Mattin Zakuk erraiten dio euh // euh dirua nahi nuke! / ez dut di: rurik (=dirurik) alferrentzat ni! / ta euh: / Ma:ttin Zaku ola e oilategira / eramaten du te (=dute) oilo:ek euh / euh Mattin Zaku jan dezaten // eta oilategian euh Mattin Zakuk euh azeria euh / uzten du enfin zakutik euh ateratzen du / eta oilo guziak jaten ditu / eta biharamunean euh / Mattin Zaku euh / trankil ebe belarran / ikusten dute soldaduek / orduan erregeraino eramaten dute / eta euh: / erregeak erraiten d- du euh / zalditegira eramaitea // eta orduan zalditegirat eramaiten dute / euh jan dezaten / eta: zalditegian euh / otsoa euh: // o: euh / ah atera razten (=aterarazten) du / eta euh zaldi guziak jaten ditu / biharamunean euh // euh dena euh / euh // dena jan denak jan ditu / ta euh orduan ez dira gehio zaldirik / ontsa euh / soldaduek euh / erregeraino euh / eramaten dute Mar- Mattin Zaku / eta Mattin euh / euh erregeak Mattin Zaku erretzea erabakitzen dute // orduan euh hasten dira erretzen / eta: beroa senditzen duenean euh be / erreka euh: erreka*

euh: / ixurrarazten du // eta orduan euh / euh / sua itzaltzen da / ta erregea aspertua da / orduan euh / hala // euh / e- erregea / erraiten du euh / zer nahi duzu orain?! / nik nahi nuke dirua / eta / euh duen diru guzia emaiten dio / eta orduan euh: gero euh Mattin Zaku euh / berriz joaten da // eta: / euh bere etxera arribatzen denean / ebe euh: / diru asko dute ez dira go: ez dira gehiago euh: / txiroak / eta orduan euh // euh / egun hontatik goiti ebe ongi bizi dira / [Mattin eta bere] ama /

adulte EA : *[biziki ontsa] /*

adulte JM : *ontsa eztop /*

[conteur : ebe un jour il y avait euh Mattin Zaku un garçon euh du nom de Mattin Zaku // et euh: // euh il était très pauvre il vivait avec sa mère euh / il vivait / et à sa mère il dit un jour à sa mère euh // euh / euh qu'il voulait aller de l'autre côté de la forêt euh parce qu'il y avait euh un roi / et ce roi euh que ce roi était très riche // alors euh / Mattin Zaku démarra // et: en route euh un renard euh: // ah //

élève-auditeur : il vit /

conteur : il vit et euh: / euh il lui demanda euh: / ah euh: // euh avec moi euh / non le renard lui demanda euh / où euh vas-tu et qu- / et Ma- Mattin Zaku / euh lui euh répondit euh / euh: / chât: / euh / euh / je vais au château qui est euh de l'autre côté de la forêt / le roi euh demander de l'argent euh au roi / avec t- et le renard lui dit avec toi euh / je peux venir et Martin Zaku Mattin Zaku / euh dit oui / son / et alors il le mit dans son sac // et il suivi sa route // plus tard euh / il rencontra euh / le loup euh / et: // euh / euh le loup lui demanda euh / où vas-tu ? / euh: / je vais au château euh / demander au roi euh / de l'argent // et al- alors euh Mattin euh Sak euh Zaku euh lui dit euh / tu veux venir avec moi ? / et: le loup dit oui // et alors euh / euh Mattin Zaku rentra le lo- lo- loup dans son sac // et: il vit le château / mais / euh il y avait euh une rivière et: / il ne pouvait pas passer / et: il réfléchît et / euh / euh // e il trouve une solution et / euh il met la rivière dans son sac /

adulte JM : oui c'est bien /

conteur : et alors euh o- il passe / et euh // euh / euh p- dans la porte euh // euh / il frappe à la porte et / euh il dit je vou- je voudrais de l'argent je voudrais de l'argent ! / et: personne ne lui: / euh ouvre il refait / euh fr- frappe il frappe de nouveau / et je voudrais de l'argent je voudrais de l'argent ! / et: les soldats se lassent et: lui ouvrent // et alors ils l'emmènent jusqu'au roi / et: le roi euh il dit au

roi euh Mattin Zaku / euh // ah non euh / le roi lui dit euh / que veux-tu ? / et Mattin Zaku lui dit euh // euh je voudrais de l'argent ! / je n'ai pas d'ar : d'argent pour les fainéants moi ! / et euh: / ils emmènent Ma:ttin Zaku au poulailler / pour que euh / euh les pou:les mangent Mattin Zaku // et au poulailler euh Mattin Zaku euh le renard euh / il laisse enfin du sac euh il le sort du sac / et il mange toutes les poules / et le lendemain euh / Mattin Zaku euh / tranquille ebe sur l'herbe / les soldats le voient / alors ils l'emmènent jusqu'au roi / et euh: / le roi d- dit euh / de l'emmener à l'écurie // et alors ils l'emmènent à l'écurie / euh qu'ils le mangent / et: à l'écurie euh / le loup euh: // l: euh / ah il le fait sortir / et euh il mange tous les chevaux / le lendemain euh // euh tout euh / euh // tout manger il les mange tous / et euh alors il ne sont plus de chevaux / bien euh / les soldats euh / jusqu'au roi euh / ils emmènent Mar- Mattin Zaku / et Mattin euh / euh le roi décident (= décide) de brûler Mattin Zaku // alors euh ils commencent à le brûler / et: lorsqu'il sent la chaleur euh be / la rivière euh: la rivière euh: / il la renverse // et alors euh / euh / le feu s'éteint / et le roi est lassé / alors euh / voilà // euh / l- le roi / dit euh / que veux-tu maintenant ?! / moi je voudrais de l'argent / et / euh il lui donne tout l'argent qu'il a / et alors euh: après euh Mattin Zaku euh / repart // et: / euh lorsqu'il arrive chez lui / ebe euh: / ils ont beaucoup d'argent ils n'ont plus fa: ils ne sont plus euh: / pauvres / et alors euh // euh / depuis ce jour ebe ils vivent bien / [Mattin et sa] mère /
adulte EA : [très bien] /
adulte JM : bien stop /]

Nous avons dans ce récit la présence de plusieurs connecteurs temporels autre que « *eta* » [et], « *(eta) gero* » [(et) après] ou « *(eta) orduan* » [(et) alors], et notamment les connecteurs « *egun batez* » [un jour], « *berantago* » [plus tard], « *eta biharamunean* » [et le lendemain], « *egun hontatik goiti* » [depuis ce jour], pour assurer les transitions entre plusieurs phases de l'intrigue, nous sommes donc dans une connexion de niveau de la structure globale du texte qui est riche. L'organisateur « *egun batez* » marque la transition entre la situation initiale et la phase de perturbation tandis que « *berantago* » assure celle entre le premier équilibre provisoire et la complication suivante. Les organisateurs « *eta biharamunean* » marquent la transition entre une résolution et l'équilibre provisoire suivant. Enfin, l'organisateur « *egun hontatik goiti* » marque la transition entre la résolution et la situation finale.

Nous retrouvons aussi des organisateurs agissant au sein des phrases, ou dans leur enchaînement au sein d'une même phase. Le subordonnant *-(e)nean* [lorsque] construit une hiérarchie entre des énoncés, et situent temporellement un événement par rapport à un autre, ils créent une sorte d'arrière fond au sein de la phrase. De même l'organisateur « *orain* » [maintenant] actualise le contenu thématique, ils marquent l'événement de l'énoncé par rapport à l'axe du temps. Cet élève a été classé de profil C.

Maintenant que les critères de classement sont présentés, passons au dévoilement des résultats en basque L1 et en basque L2.

V - 4.4.2. Organisateurs temporels et connexion en basque, échantillons basque L1

Nous allons voir d'une part quels sont les pourcentages d'élèves ayant ancré ou fermé leurs contes, ensuite nous verrons les profils de ces élèves.

En basque L1, deux élèves n'ont pas entamé leur récit avec un organisateur temporel d'ancrage temporel, les 25 autres oui (93 %). Pour ce qui est de la clôture en revanche seul trois élèves l'ont marqué (11 %).

Voici en détail les organisateurs textuels ayant été utilisés dans chaque échantillon :

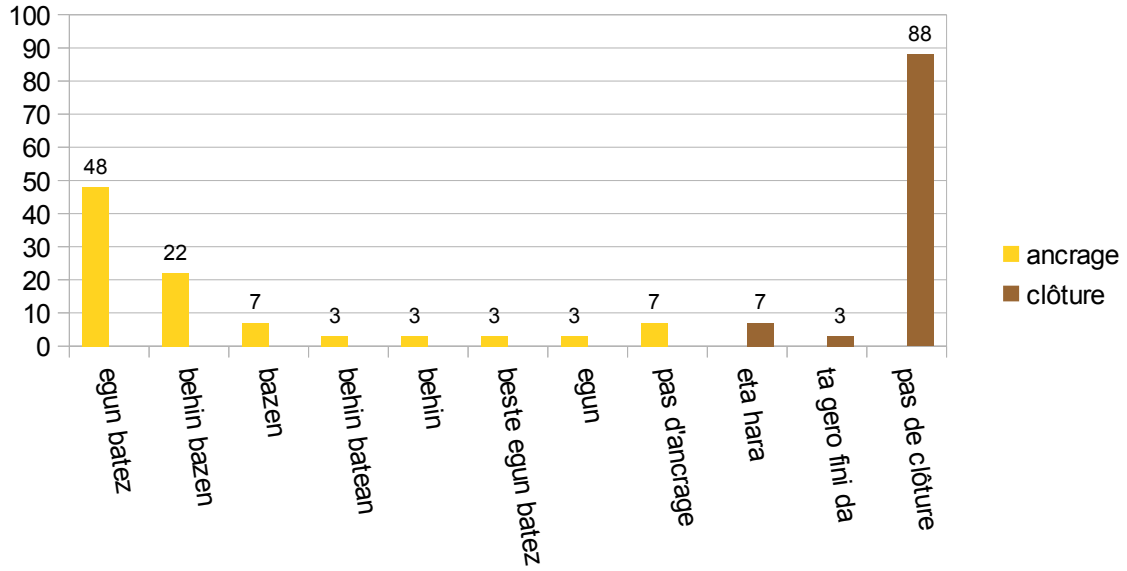
Tableau 18. Organisateurs textuels d'ancrage et de clôture des contes en basque, échantillons basque L1

L1 6 ans		**L1 9 ans**		**L1 11 ans**	
Ancrage					
3	*behin bazen* [il était une fois]	7	*egun batez*	4	*egun batez*
2	*egun batez* [un jour]	1	*behin batean* [une fois]	3	*behin bazen*
1	*behin* [une fois]	1	*egun* [aujourd'hui]	1	*bazen*
1	*beste egun batez*	1	*bazen*		

	[un autre jour]		[il y avait]		
Clôture					
		1	*ta gero fini da* [et après c'est fini]	2	*eta hara* [et voilà]

Si l'on regarde l'ensemble des L1 voici la hiérarchie des organisateurs temporels utilisés en ancrage et en clôture des contes :

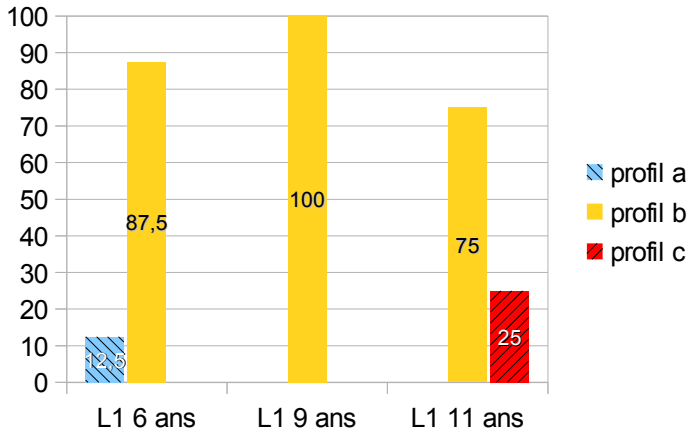
Graphique 36. Organisateurs textuels d'ancrage et clôture des contes en basque, échantillons basque L1



Nous remarquons que la majorité des élèves a entamé son conte par un ancrage temporel, en utilisant principalement l'organisateur *« egun batez »* et un peu moins *« behin bazen »*. En tout, 7 organisateurs différents ont été produits dans les échantillons L1. En revanche, la clôture n'a pas été une habitude, seulement 3 élèves ont utilisé des organisateurs pour exprimer que le récit été terminé, et 2 organisateurs différents ont été utilisés pour cela (*« eta hara »* et *« ta gero fini da »*).

Selon le premier critère de classement, le profilage des élèves est le suivant :

Graphique 37. Profils d'ancrage et de clôture des contes en basque, échantillons basque L1 (%)

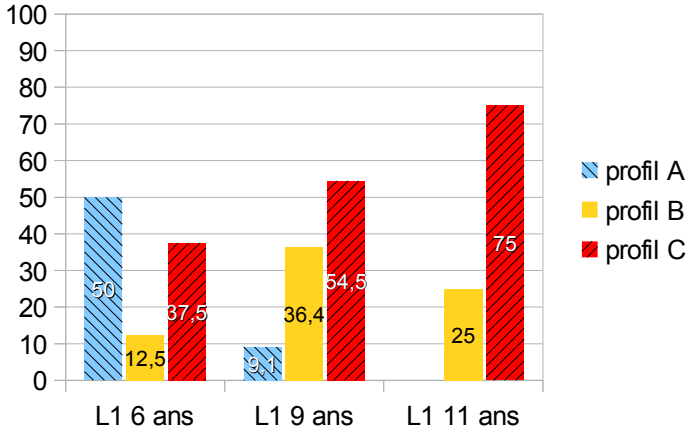


Nous remarquons qu'à 6 ans la majorité des profils est le profil intermédiaire b, mais qu'il y a un petit pourcentage de profil a, le moins complet. À 9 ans, il n'y a que des profils intermédiaires, et à 11 ans en revanche, la majorité est toujours le profil b mais il y a une apparition du profil le plus complet c.

Voyons maintenant les fonctions pour lesquelles les connecteurs temporels ont été utilisés en basque L1.

En regardant combien d'élèves n'ont utilisé que les organisateurs « eta » [et], « (eta) gero » [(et) après] et « (eta) orduan » [(et) alors] pour toutes les fonctions de connexions et combien en ont utilisé d'autres et pour quelles fonctions ils les ont utilisés (structuration textuelle globale ou structuration de phrases), nous obtenons en basque L1 le profilage suivant :

Graphique 38. Répartition des profils de connexion des contes en basque, échantillons basque L1 (%)



Nous remarquons que le profil le moins évolué (profil A) est majoritaire à 6 ans, diminue grandement à 9 ans et disparaît ensuite. Parallèlement, le profil le plus évolué (Profil C), déjà présent à 6 ans (à 37,5 %), est le profil principal à 9 ans, et il devient largement majoritaire à 11 ans (75 %)[227]. Nous voyons donc qu'il y a une évolution au cours de la scolarité primaire dans la manière de gérer la connexion lors des récits oraux.

Voyons ce qu'il en est de l'utilisation des organisateurs textuels en basque chez les L2.

V - 4.4.3. Organisateurs temporels et connexion en basque, échantillons basque L2

Voyons d'abord à quel point les élèves ont utilisé des organisateurs temporels pour entamer ou clôturer leur récit. En basque L2, cinq élèves n'ont pas entamé leur récit avec un connecteur marquant l'ancrage temporel, les 24 autres oui (83 %). Pour ce qui est de la clôture en revanche, dix élèves l'ont marqué (33 %). Voici en détail les organisateurs ayant été utilisés dans chaque échantillon :

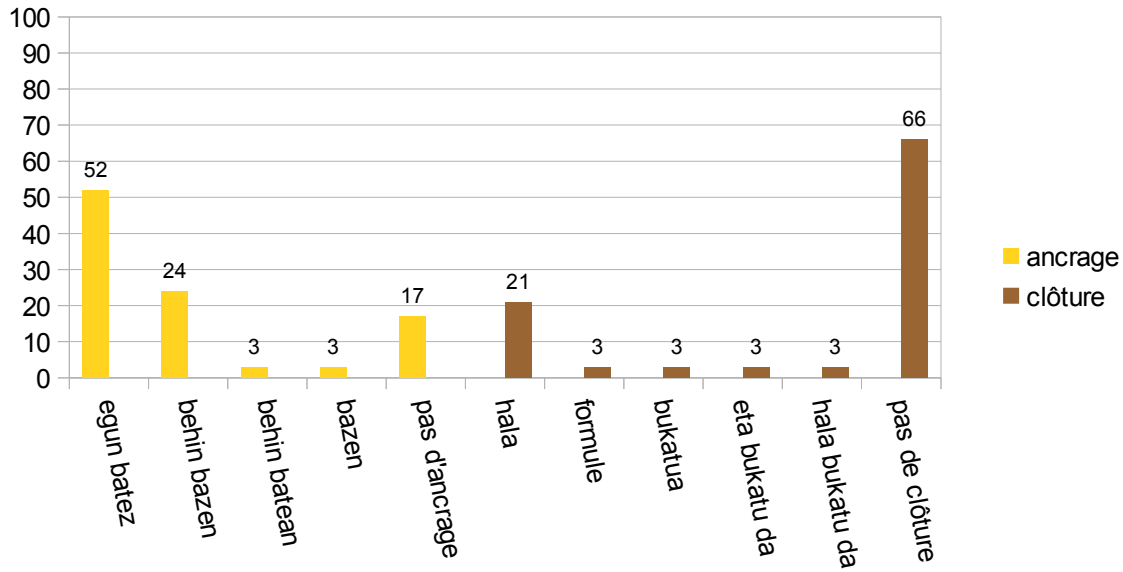
227J'ai croisé dans un autre travail les deux critères de classement dont je viens de parler (ancrage/clôture et fonctions de connexion), les rapports entre les profils sont les mêmes, une progression se note dans la capacité de connexion au fur et à mesure que les élèves avancent en âge (Lascano, 2015).

Tableau 19. Organisateurs textuels d'ancrage et de clôture des contes en basque, échantillons basque L2

L2 6 ans		**L2 9 ans**		**L2 11 ans**	
ancrage					
2	*behin bazen* [il était une fois]	4	*egun batez*	7	*egun batez*
4	*egun batez* [un jour]	2	*bazen behin* [il était une fois]	3	*behin bazen*
		1	*bazen*	1	*behin batean* [une fois]
clôture					
1	*hala* [voilà]			5	*hala*
1	*bukatua* [fini]			1	*eta bukatu da* [et c'est fini]
1	formule de clôture			1	*hala bukatu da* [voilà c'est fini]

Si l'on regarde l'ensemble des L2 voici la hiérarchie des organisateurs temporels utilisés en ancrage et en clôture des contes :

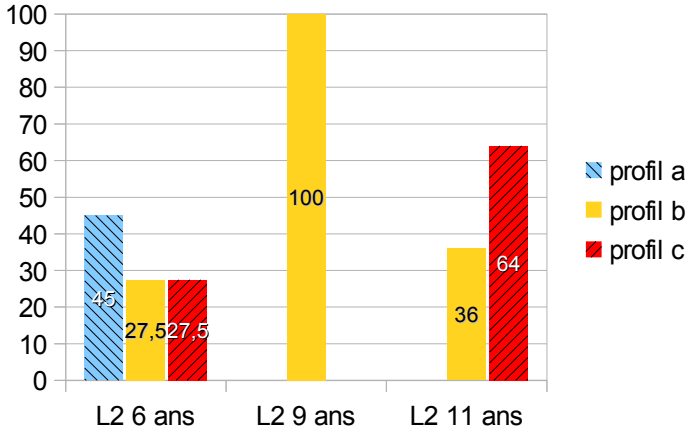
Graphique 39. Organisateurs textuels d'ancrage et clôture des contes en basque, échantillons basque L2



En basque L2, la majorité des élèves a entamé son récit en utilisant un organisateur temporel. Ils ont principalement utilisé pour cela l'organisateur « *egun batez* » et un peu moins « *behin bazen* ». En tout, 4 organisateurs différents ont été produits dans les échantillons basque L1. En revanche, il y a moins d'élèves n'ayant pas clôturé son récit que le contraire. Néanmoins, 5 formules différentes de clôture ont été utilisées, dont principalement l'organisateur « *hala* » (et une seule fois la formule traditionnelle).

Voici ce que donne le premier profilage en se basant sur ces critères d'ancrage et de clôture du récit :

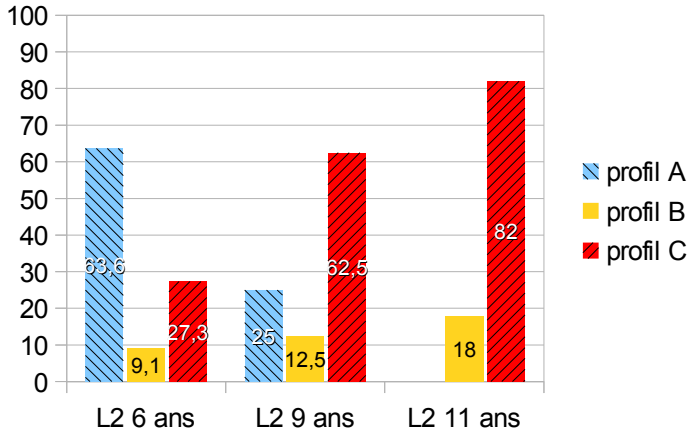
Graphique 40. Profils d'ancrage et de clôture des contes en basque, échantillons basque L2 (%)



Nous voyons ici qu'à 6 ans le profil majoritaire est le profil a (ni l'ancrage dans le temps ni la clôture du conte n'ont été marqués), mais il y a aussi une présence des deux autres profils, plus complets. Le profil a n'est plus présent dans les autres classes, à 9 ans seul le profil b est présent, et à 11, le profil majoritaire est le profil le plus complet, le profil c.

Voyons le profilage obtenu en observant les fonctions conférées aux autres organisateurs temporels des textes L2 :

Graphique 41. Répartition des profils de connexion des contes en basque, échantillons basque L2 (%)



Nous voyons ici que le profil le moins évolué (profil A), qui est majoritaire à 6 ans, diminue à 9 ans, et disparaît en fin de scolarité primaire. Le profil le plus évolué (profil C) est déjà présent à 6 ans (27,3 %), il devient le profil principal à 9 ans (62,5 %), et largement majoritaire en fin de scolarité primaire (82 %).

Finalement, en basque L2 aussi il y a une évolution (une progression) au cours de la scolarité primaire de la manière de gérer la connexion des récits oraux[228]. La capacité de connexion est maîtrisée pour la grande majorité des élèves en fin de scolarité primaire.

Voici un rapprochement des résultats des L1 et L2 en ce qui concerne l'utilisation des organisateurs temporels.

V - 4.4.4. Organisateurs temporels et connexion en basque, rapprochement des résultats basque L1 et basque L2

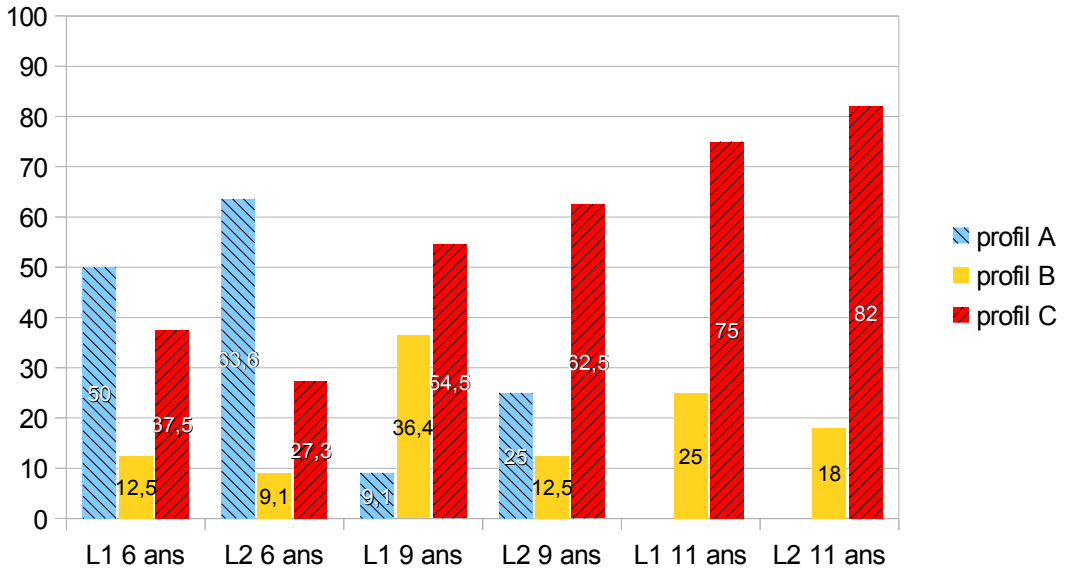
En ce qui concerne les ancrages des récits ainsi que la manière de les clôturer, nous allons dire qu'ils sont similaires en basque L1 et basque L2. En considérant tous les éléments de chaque échantillon, voici ce que l'on peut dire : en basque L1 la majorité utilise un organisateur temporel pour entamer son récit (93 %), et principalement les deux organisateurs

228Voir Lascano (2015) pour un profilage croisant les deux critères dont nous avons parlé ici (ancrage/clôture et fonctions de connexion), qui arrive à la même conclusion.

« egun batez » [un jour] et *« bazen behin »* [il était une fois]. En revanche, quasiment personne ne clôture son conte : seul 11 % le font, en utilisant surtout le connecteur *« hara »* [voilà]. En basque L2, la majorité a aussi entamé son récit (83 % l'ont fait, c'est un peu moins qu'en basque L1), en utilisant principalement les deux mêmes organisateurs « *egun batez* » et « *bazen behin* ». En ce qui concerne la clôture du conte, plus d'élèves en basque L2 ont utilisé un connecteur à cet escient (33 %), même si ce n'est pas la majorité des élèves. Lorsqu'ils l'ont fait, les L2 ont clôturé leur récit en utilisant principalement le connecteur « *hala* » (variante du « *hara* » utilisé en basque L1).

Le point d'analyse le plus qualitatif repose sur la mise en profil selon le niveau d'utilisation des organisateurs textuels temporels (et leur variété) pour créer l'architecture textuelle. Comparons l'évolution des différents profils L1 et L2 sur un même graphique.

Graphique 42. Répartition des profils de connexion des contes en basque, échantillons basque L1 et basque L2 (%)



Nous voyons clairement sur ce tableau que la progression de la capacité de connexion est similaire en échantillon basque L1 et basque L2 au cours de la scolarité primaire.

À 6 ans, en début de scolarité primaire, le profil en majorité en basque L1 et basque L2 est le profil A (50 % en L1 et 63,6 % en L2), puis vient le meilleur profil C (37,5 % en L1 et 27,3 % en L2). Le profil B est en minorité dans les deux cas. Nous pouvons mentionner ici

un léger avantage de l'échantillon L1 (moins de profil A et plus de profil C qu'en L2).

À 9 ans, le profil A a diminué en basque L1 comme en basque L2, et il n'est plus le profil majoritaire (c'est le profil minoritaire en L1 et le deuxième profil en L2). Dans les deux cas le profil majoritaire est le meilleur profil C (54,5 % en L1 et 62,5 % en L2, soit des scores quasiment identiques). Une progression est donc à noter par rapport aux échantillons de 6 ans (avec peut-être encore un très léger avantage en L1, car il y a moins de profil A).

Enfin, à 11 ans, le partage des profils est semblable chez les L1 basque et les L2 basque. Il n'y a plus de profil A, et le meilleur profil est grandement majoritaire (de l'ordre de 80 % dans les deux cas).

Nous pouvons donc parler de progression de la capacité de connexion en basque chez les L1 comme chez les L2 au cours de la scolarité, et d'une majorité maîtrisant bien cette capacité en fin de scolarité primaire.

V - 5. Synthèse de l'étude des contes en basque

Avant de passer à l'analyse des productions en français, consacrons quelques paragraphes pour résumer les résultats des récits en basque. Après les données quantitatives, les trois axes de recherches principaux étaient l'autonomie narrative, la planification et l'étude de la connexion dans les contes *Mattin Zaku* des élèves bilingues (et scolarisés en langue basque).

Les premiers résultats portent sur le nombre de mots et la durée des contes. Il s'est avéré à chaque fois que les L2 ont produit des récits comportant plus de mots qu'en basque L1 pour un échantillon de même âge (et des récits plus longs sauf à 6 ans), mais l'écart type est aussi à chaque fois plus important en basque L2 (les groupes sont donc plus hétérogènes). Au fil des âges, l'évolution est un peu différente en basque L1 et en basque L2. En basque L2, la progression du nombre de mots ainsi que du temps passé à raconter *Mattin Zaku* est régulière, et augmente avec l'âge. En basque L1 par contre les L1 9 ans ont utilisé moins de mots et de temps qu'à 6 ans, et les L1 11 ans plus de mots que les deux autres échantillons pour un temps intermédiaire. Cependant, de telles données quantitatives ne reflètent pas réellement les capacités linguistiques, car les hésitations ou les répétitions sont comptées en nombre de mots. Un critère consisterait à dire que la compétence est supérieure lorsqu'un plus grand nombre de mots est dit en un temps moindre, si l'on regarde les débits de parole dans les classes, nous remarquons que les échantillons de 6 ans ont les débits les plus lents (ils sont similaires en

basque L1 et basque L2), et à 11 ans ils ont les plus rapides (ils sont aussi similaires en basque L1 et basque L2). L'augmentation du débit de parole a été en revanche plus rapide en basque L1 qu'en basque L2 à 9 ans.

Par rapport au temps et nombre de mots des adultes, en moyenne, chaque échantillon (basque L1 comme basque L2) a utilisé moins de mots et moins de temps (ainsi qu'un débit de parole plus faible). Mais ces données restent quantitatives et ne rendent pas compte du fait que les contes soient bien structurés, complets et qu'ils aient été racontés sans l'aide de l'adulte. Tous ces aspects se vérifient dans les autres points d'étude.

En ce qui concerne l'autonomie narrative, l'évolution de cette compétence est progressive et similaire en basque L1 comme en basque L2. En basque L1, le profil majoritaire à 6 ans est celui de grande autonomie, et à partir de 9 ans apparaît le profil d'autonomie totale (dont la majorité est encore plus marquée en fin de scolarité primaire). Les profils de moindre autonomie (autonomie partielle ou faible) ne sont présents qu'à 6 ans pour les L1 et disparaissent ensuite. En basque L2, le profil de grande autonomie domine toute au long de la scolarité primaire (à 6, 9 et 11 ans). À 6 ans, le deuxième profil est celui d'autonomie partielle et il y a aussi présence des profils de faible et de totale autonomie. À 9 et 11 ans, le second profil présent avec celui de grande autonomie est le profil d'autonomie totale (et son score croît en même temps que celui du profil de grande autonomie régresse, même s'il ne devient pas majoritaire comme en basque L1 11 ans). Les élèves de basque L2 ont plus eu besoin d'interventions de l'adulte pour des mots de vocabulaire.

En se penchant ensuite sur les contes des élèves ayant montré un profil d'autonomie au moins partielle, nous avons vu à quel point ils avaient raconté la totalité des contenus thématiques constituant *Mattin Zaku*, à l'occasion de l'analyse de la planification textuelle et thématique des élèves bilingues. Pour cela nous avons dressé la liste des contenus nécessaires à la cohérence du conte en question (car tous les contenus n'ont pas la même importance pour le déroulement de l'intrigue), et nous avons étudié leur présence dans les récits des élèves. Le résultat suivant est apparu : plus les élèves sont âgés et plus, en moyenne, ils ont raconté de contenus thématiques (les L2 ont, à chaque âge, raconté un pourcentage légèrement plus élevé de contenus que les L1, étant ainsi un peu plus proches du récit que l'adulte leur avait fait), jusqu'à en avoir raconté quasiment la totalité en fin de scolarité primaire. Précisons qu'à chaque échantillon les contenus ayant été les plus oubliés sont sensiblement les mêmes (c'est principalement la présentation du temps et du lieu du récit qui ont été omis). Si l'on se penche sur les phases auxquelles appartiennent les contenus oubliés et remettant en question la

cohérence du conte, plusieurs profils sont représentés (profil A pour ceux ayant oublié des contenus en début/fin et en milieu de conte, B pour ceux en ayant oublié soit en milieu soit en début/fin de conte, et C, le profil le plus complet pour ceux n'ayant pas oublié de contenu). La répartition de ces profils est la suivante : en basque L1 et basque L2 le profil A est majoritaire à 6 ans, et encore présent en minorité à 9 ans (en plus grande quantité en basque L1 qu'en basque L2), avant de disparaître en fin de scolarité primaire. Parallèlement, si l'on regarde le profil le plus complet, il est déjà présent à 6 ans en basque L2 (en minorité) mais pas en basque L1, et ensuite il progresse à 9 ans et devient le profil largement principal à 11 ans (dans les échantillons basque L1 comme basque L2), mais son score est plus élevé chez les L2.

Enfin, après ces analyses de la structure générale du texte, nous sommes entrés dans l'étude d'un mécanisme de textualisation qui est celui de la connexion, organisant les contenus thématiques du conte, les énoncés du récit. Nous avons vu quels étaient les outils linguistiques mobilisés par les élèves bilingues pour cela, leur proportion et pour quelles fonctions différentes ils étaient employés.

Le pourcentage des organisateurs textuels présents dans les récits augmente avec l'âge (surtout entre 6 et 9 ans, et se stabilise ensuite), tant en basque L1 qu'en basque L2 (et ce pourcentage est toujours plus haut en L1, même si ce sont les L2 qui sont les plus proches du score moyen de l'adulte à 11 ans). Cependant, ce pourcentage ou son augmentation ne traduisent pas forcément de capacité de connexion. En regardant la répartition et l'évolution de ces organisateurs, nous remarquons qu'ils sont un peu différents d'un échantillon à l'autre. En basque L1 comme en basque L2 le pourcentage des archiconnecteurs reste supérieur à ceux des organisateurs textuels temporels ou des autres organisateurs textuels, mais cette domination diminue avec l'âge (le score des archiconnecteurs diminue surtout de 6 à 9 ans en basque L1 et de 9 à 11 ans en basque L2), avec la progression des autres types de connecteurs (et il y a toujours plus d'archiconnecteurs produits en basque L2 qu'en basque L1, à chaque âge). Les connecteurs temporels augmentent avec l'âge (progressivement en basque L1 et surtout entre 9 et 11 ans en basque L2), et même s'il y en a toujours un peu plus chez les L1, leur score est quasiment identique en fin de scolarité primaire. En ce qui concerne les autres connecteurs, l'évolution est similaire (leur pourcentage augmente surtout entre 6 et 9 ans en basque L1 et entre 9 et 11 ans en basque L2, et il y en a toujours un peu plus chez les L1 même si le résultat est proche à 11 ans).

Nous pouvons donc affirmer qu'une évolution similaire se produit en ce qui concerne

la nature des organisateurs textuels temporels en basque L1 et basque L2, et que les résultats sont quasiment identiques à 11 ans (et proches de ceux de l'adulte), mais que l'évolution est plus précoce en L1. En étudiant en détail les organisateurs temporels, nous voyons que la variété des organisateurs augmente avec l'âge (et les L1 ont employé une plus grande variété que les L2, tous âges confondus). Si l'on regarde les organisateurs les plus utilisés, nous remarquons que 6 (des 9 organisateurs temporels les plus utilisés) sont identiques dans les deux groupes. Maintenant, en se penchant sur les fonctions pour lesquelles ont été mobilisés les organisateurs textuels, aspect le plus qualitatif de cette analyse, nous voyons d'abord qu'un plus grand nombre d'élèves en utilisent pour marquer l'ancrage temporel de leur récit que pour marquer sa clôture (plus d'ancrage ont été marqués en basque L1 et plus de clôtures en basque L2). Enfin, même si à 6 ans la majorité des élèves n'utilise que des achiconnecteurs pour structurer leurs contenus thématiques et les phases de leur structure narrative, en fin de scolarité primaire ce profil disparaît, et la grande majorité est capable d'utiliser d'autres organisateurs temporels que les archiconnecteurs, et ce pour organiser une connexion de niveau global (tant en basque L1 qu'en basque L2).

Nous pouvons donc dire qu'en basque, les trois capacités linguistiques que sont l'autonomie narrative, la planification et la connexion progressent au fil de la scolarité primaire chez les élèves bilingues, et que cette progression est visible et similaire en échantillons basque L1 comme en basque L2. Gardons en mémoire que ces résultats ont été obtenus dans des conditions particulières : récit de conte oral à l'aide d'un album d'image (et après qu'un adulte ait préalablement raconté ce conte), par des élèves dont certains ont la langue basque comme première langue ainsi que comme langue d'apprentissage et d'autres seulement comme langue d'apprentissage.

L'exercice identique a été proposé et produit en français, à l'aide du conte *Étincelle*. Voyons quels sont les résultats de cette activité.

CHAPITRE VI
ANALYSE DES CONTES EN FRANÇAIS

Voulant connaître les capacités linguistiques des élèves bilingues du Pays-Basque Nord, il est logique que nous les étudiions tant en basque qu'en français. L'analyse menée pour les contes produits en français est similaire à celle pour les contes produits en basque et dont nous venons d'exposer les résultats.

Les échantillons étudiés sont d'une part ceux des élèves bilingues basque L1 (ayant le basque comme première langue, comme langue du foyer familial, issus d'un milieu sociolinguistique bascophone et scolarisés en basque), des élèves bilingues basque L2 d'autre part (ayant le français comme première langue, comme langue du foyer, issus d'un milieu sociolinguistique francophone et scolarisés en basque, soit dans un système immersif), mais nous avons aussi recueilli pour l'étude des compétences en français les productions d'élèves monolingues français (ayant comme première et unique langue le français, langue du foyer donc, issus d'un milieu sociolinguistique francophone et scolarisés en français) et dont les résultats serviront de références pour ce qui est du développement des compétences en français au cours de la scolarité primaire. Nous avons appelé ces groupes les « groupes monolingues » (MonoL).

L'analyse se fait cette fois-ci par le biais du conte *Étincelle*, en français, que nous leur avons raconté en utilisant le même procédé que pour *Mattin Zaku*, et les lignes d'étude seront les mêmes (autonomie narrative, planification textuelle et connexion).

Avant les résultats d'autonomie narrative, de planification textuelle et thématique et de connexion en français, nous donnerons les premières données quantitatives, à savoir la durée et le nombre de mots moyen des récits en français, afin d'avoir une idée de l'ordre de grandeur de ces productions.

VI - 1. Aspects généraux des contes en français : nombre de mots et durée

Comme pour les contes en basque, le nombre de mots est donné pour chaque fichier par l'ordinateur, quelques modifications ont dû ici aussi être apportées : les éléments n'ayant pas été dits lors du récit et rajoutant ainsi inutilement des mots au nombre final (les noms des

intervenants au début de chaque prise de parole ; les remarques rajoutées entre parenthèses ; les signes rendant compte de saut de pages, de pauses ou de silences dans le récit, les points d'interrogation ou d'exclamation[229] et les interprétations ou corrections de mots rajoutées par le transcripteur).

Nous avons ainsi obtenu les nombres de mots (et faux-départs) utilisés pour raconter le conte (ainsi que pour la brève présentation personnelle du début).

Les durées des enregistrements sont aussi inscrites sur l'ordinateur lorsque l'on regarde un fichier.

Ces données quantitatives sont représentées dans le tableau suivant. Les données des adultes ont été calculées à partir de la totalité des contes de ceux-ci, cela permettra de situer les proportions des contes des élèves par rapport au modèle qu'ils ont eu (modèle, qui avait eu le temps de préparer son récit à l'avance ne l'oublions pas, ce n'est pas le cas pour les élèves).

Tableau 20. Nombre de mots et durées des récits en français

Échantillons	Nb moy. mots	(écart-type)	Durée moy.	(écart-type)
basque L1 6 ans	525	(82)	6'04	(1'53)
basque L2 6 ans	546	(175)	6'10	(2'20)
MonoL 6 ans	434	(168)	5'19	(2')
basque L1 9 ans	432	(129)	3'56	(49)
basque L2 9 ans	666	(142)	5'27	(1'19)
MonoL 9 ans	521	(86)	6'06	(1'10)
basque L1 11 ans	697	(121)	5'07	(49)
basque L2 11 ans	751	(107)	5'30	(1'10)
MonoL 11 ans	589	(151)	5'18	(1'37)
Récits adultes	798	(118)	6'32	(1'03)

Ce tableau nous indique que les adultes ont raconté le conte Étincelle en moyenne en 798 mots, en mettant 6 minutes et 32 secondes. En calculant la moyenne de toutes les

229En effet en français ils sont séparés d'un espace insécable du mot qui les précède (ils sont donc considérés comme des mots à part entière par l'ordinateur).

productions des enfants, ils ont raconté ce même conte en 571 mots, pour une durée moyenne de 5 minutes et 28 secondes. Les élèves ont mis en moyenne moins de temps que l'adulte et ont utilisé moins de mots que lui pour raconter Étincelle, et ce phénomène est vérifiable au sein de chaque échantillon[230].

Les données des élèves ne dressent pas de progression régulière flagrante, les résultats sont assez hétérogènes.

En basque L1, les L1 6 ans ont utilisé 525 mots (en 6'04 minutes), les L1 9 ans en ont utilisé moins (432 mots en 3'46 minutes). Les L1 11 ans, quant à eux, ont utilisé beaucoup plus de mots que les L1 6 ans et L1 9 ans pour un temps intermédiaire (697 mots en 5,07 minutes). Cela laisse présager un débit de parole plus grand à 11 ans, les élèves plus âgés ont sûrement moins cherché leurs mots, ils ont moins hésité. Si l'on regarde les écarts-types, ils sont assez conséquents, témoignant d'une assez forte hétérogénéité au sein des groupes : environ 80 mots et 2 minutes à 6 ans, et 130 puis 120 mots et 50 secondes dans les classes plus âgées (cependant ces chiffres ne sont pas loin des écarts-types des adultes)[231].

En basque L2, les L2 6 ans ont utilisé 546 mots (en 6'10 minutes), ceci est un peu supérieur mais proche des résultats L1 6 ans. Les L2 9 ans ont utilisé plus de mots et moins de temps qu'à 6 ans (666 mots en 5,27 minutes), et à 11 ans le temps reste similaire mais le nombre de mots augmente encore (751 mots en 5'30 minutes), laissant croire que le débit de parole a encore augmenté. Les écarts-types sont plus élevés que les L1 à 6 ans (170 mots et 2'20 minutes environ) mais ils se réduisent régulièrement dans les classes plus âgées (140 puis 110 mots pour 1'20 puis 1'10 minutes), se rapprochant des écarts-types adultes à 11 ans.

En ce qui concerne les monolingues, les MonoL 6 ans ont produit 434 mots en 5'19 minutes, les MonoL 9 ans ont mis plus de temps et ont employé plus de mots (521 mots en 6'06 minutes), et le nombre de mots à encore augmenté en MonoL 11 ans pour un temps intermédiaire (589 mots en 5'18 minutes), rejoignant les commentaires faits pour les deux précédents groupes d'échantillons. Les écarts-types sont ici aussi assez conséquents : 170 mots et 2 minutes à 6 ans (ceci se rapproche du groupe L2), puis ils se réduisent à 9 ans (90 mots pour 1'10 minutes) avant de ré-augmenter à 11 ans (150 mots et 1'40 minutes), et d'êtres supérieurs que les écarts des adultes.

230Notons que l'adulte, comme pour le conte en basque, a varié ses paramètres quantitatifs selon les échantillons devant lesquels il se trouvait, il a notamment utilisé plus de mots pour les échantillons les plus jeunes.

231Les écarts entre minimums et maximums sont aussi très marqués au sein de chaque échantillon, et ne témoignent pas de progression régulière :
- L1 6 ans : 233 mots / 6'34, L1 9 ans : 361 mots / 2'55, L1 11 ans : 398 mots / 2'35
- L2 6 ans : 543 mots / 6'28, L2 9 ans : 412 mots / 3'37, L2 11 ans : 371 mots / 3'12
- MonoL 6 ans : 385 mots / 4'39, MonoL 9 ans : 307 mots / 3'47, MonoL 11 ans : 507 mots / 5'25

Nous ne concluons rien de ces chiffres. Ajoutons cependant une autre donnée intéressante : celle du débit de parole des élèves. Voici le tableau comportant ces résultats.

Tableau 21. Débits de parole durant les contes en français (Nb syllabes / secondes)

	Groupes L1	Groupes L2	Groupes MonoL
Débit moyen à 6 ans	1,87	1,96	1,68
Débit moyen à 9 ans	2,14	2,63	1,9
Débit moyen à 11 ans	2,99	3,1	2,6
Débit moyen des adultes	2,9		

Ici apparaît une augmentation progressive des résultats, montrant que les enfants parlent avec un débit de parole plus fourni en fonction de leur âge.

À 6 ans se trouvent les scores les moins élevés dans chaque échantillon (moins de 2 syllabes par secondes dans chaque cas), et le groupe monolingue a le débit le plus lent (ensuite le groupe basque L1 et enfin le groupe basque L2). À 9 ans, ce débit augmente dans chaque échantillon (faiblement chez les monolingues, fortement chez les L2 et moyennement chez les L1). Enfin, à 11 ans les scores sont proches de ceux de l'adulte (un peu plus bas pour les monolingues et un peu plus haut pour les bilingues, le groupe basque L2 étant encore une fois en tête)[232]. Nous avons déjà indiqué qu'une telle augmentation témoigne d'habiletés en matière d'encodage et de planification de la parole, ainsi qu'en matière de performances narratives (Colletta *et al*., 2014).

Toutes ces données ne sont valables que pour se faire une idée de l'ordre de grandeur des contes que nous allons analyser en profondeur. Passons aux résultats obtenus en français dans les trois axes d'analyse que nous avons choisis, en voyant d'abord à quel point les élèves bilingues et monolingues français ont acquis la compétence monologale en français au fil de la scolarité primaire et quelle est l'évolution de celle-ci.

232Les écarts-types sont les suivants : L1 6 ans : 0,5 > L1 9 ans : 0,4 > L1 11 ans : 0,3 / L2 6 ans : 0,4 > L2 9 ans : 0,2 > L2 11 ans : 0,6 / MonoL 6 ans : 0,2 > MonoL 9 ans : 0,4 > MonoL 11 ans : 0,5 / adulte : 0,3). Les résultats sont donc assez homogènes.

VI - 2. Capacité d'autonomie narrative en français

Nous allons de nouveau commencer par l'étude du degré d'autonomie narrative rencontré au sein des différents échantillons pour les productions des contes en français. C'est en étudiant les interventions faites lors des récits par les adultes (ou les élèves-auditeurs) que nous déterminons si les élèves ont la capacité de raconter un conte (discours narratif oral) de manière autonome, ou si au contraire ils ont quelques blocages à ce niveau-là et qu'il faut les aider pour mener l'exercice à son terme.

Rappelons en quelques lignes le procédé d'analyse de cet axe de recherche (voir le chapitre précédent pour tous les détails).

VI - 2.1. Présentation méthodologique

Lors des enregistrements en français (comme pour ceux en basque), l'adulte est intervenu le moins possible, c'est-à-dire seulement lorsque l'élève en question était bloqué, qu'il arrêtait le fil de son récit ou qu'il demandait expressément de l'aide. Dans ces cas-là l'adulte intervenait, et donnait l'élément nécessaire à ce que l'enfant reprenne son récit (ou demandait à l'élève-auditeur s'il pouvait l'aider). Chaque intervention de ce type a été comptabilisée[233] (qu'elle ait duré un ou plusieurs échanges de parole), et cela nous a permis de dresser les différents profils d'autonomies des élèves au sein des échantillons. Nous avons repris les mêmes critères que pour les contes en basque pour classer les profils : le plus complet est celui d'autonomie totale (aucune intervention n'a été nécessaire), ensuite vient le profil de grande autonomie (entre 1 et 3 interventions), celui d'autonomie partielle (entre 4 et 10 interventions), de faible autonomie (entre 11 et 20 interventions) et enfin le profil le moins complet, celui d'absence d'autonomie (lorsque plus de 20 interventions ont été nécessaires).

Les interventions visant à aider le conteur ont été faites dans les contes en français pour les mêmes éléments manquants que dans les contes en basque : le nom d'un personnage (Étincelle, sa mère, la fée, le lutin, le hibou, la sorcière) ou son ordre d'apparition, une action (l'une des rencontres avec les adjuvants ou l'une des épreuves soumises par la sorcière : ramasser la neige, couper et ranger le bois, donner le nombre exact d'oiseaux de la forêt) ou son ordre d'apparition, un mot de vocabulaire, le début du récit (parfois l'élève ne se lance pas

233Les autres interventions, par exemple les acquiescements de l'adulte visant à encourager le conteur, les malentendus, les interventions dont le conteur aurait pu se passer (qui ne remettent pas en cause son autonomie narrative) n'ont pas été comptabilisé, comme pour le conte *Mattin Zaku*. Les échanges d'avant récit, lorsque l'élève se présente, n'ont pas été comptabilisés non plus.

de lui-même pour raconter l'histoire, mais au bout d'une ou deux aides de l'adulte, il raconte le reste de manière autonome).

Voici quelques extraits de récits en français dans lesquels des aides ont été apportées aux différents conteurs (les extraits sont des échantillons L2).

Extrait 1 (échantillon L2 6 ans), l'adulte a donné un coup de pouce à l'élève qui avait arrêté son récit, ne se rappelant pas un événement (la deuxième épreuve imposée par la sorcière) :

> conteur : […] elle appelle trois fois / fée est- ce que tu peux / retirer la neige avant / et: / un coup de baguette magie / et tout est fait / euh: / il va le dire / euh: / à la sorcière de feu et: / euh: / ah ! oui ! //
> adulte EA : la sorcière lui dit / c'était la première épreuve / la seconde ? / la deuxième donc ? /
> conteur : la deuxième étape / c'est de couper tous les arbres avant le coucher du soleil /
> adulte EA : très bien ! /
> conteur : et: dire / je vais jamais réussir ! / et il appela le lutin […]

Extrait 2 (échantillon L2 9 ans), ici l'élève a eu un manque au niveau du vocabulaire, il ne s'est pas rappelé le mot « épreuve », l'adulte a donc dû intervenir :

> conteur : […] et Étincelle elle lui demande à la sorcière / hum je veux avoir euh une flamme de feu / s'il vous plaît / et la sorcière elle dit / hum a- / d'accord mais euh trois euh // trois euh: //
> adulte EA : trois épreuves
> conteur : trois épreuves // le premier c'est à ramasser euh / toute toute cette euh / neige qui est devant la maison > / et elle appelle trois fois la fée / et puis la fée elle vient avec le balai / et: elle nettoie tout // et la sorcière arrive > / la sorcière euh / vient et elle dit / deuxième ep- / deuxième euh // deuxième euh: //
> adulte EA : é- /
> conteur : épr- / deuxième épreuve / euh coupe euh tout le bois / et puis […]

Enfin, dans un dernier extrait (échantillon L2 6 ans), deux aides ont été apportées à

l'élève, une pour un mot de vocabulaire et l'autre pour faire dire l'événement suivant. Dans les deux cas par contre c'est l'élève qui a auto-régulé ses manques, en demandant lui-même de l'aide à l'adulte (cependant le fil du récit ayant été coupé nous avons comptabilisé ces interventions).

conteur : […] à Étincelle elle avait dit / et tu: et- et tu lui demandes une p'tite flamme / et maint'nant (=maintenant) / comment ça s'appelle ça ? /
adulte EA : une lampe / dans cette lampe /
conteur : moi je dirai que c'était une caverne /
adulte EA : dans une caverne /
conteur : euh:// je m'en souviens plus où j'en étais ! /
adulte EA : et donc Étincelle / elle s'en va/
conteur : elle y va / et elle avait rencontré la fée / et la fée lui demanda / où tu vas Étincelle ? // euh: / […]

Indiquons maintenant les résultats obtenus de cette manière dans chaque échantillon.

VI - 2.2. Résultats de l'analyse de l'autonomie narrative en français

Une fois que les interventions nécessaires pour que la totalité du récit ait lieu ont été comptabilisées, chaque profil a été défini. Voici les résultats, en commençant par les échantillons basque L1.

VI - 2.2.1. Autonomie narrative en français, échantillons basque L1

Les élèves de ces échantillons ont le basque comme première langue, et ils sont scolarisés en cette langue, voici leur degré d'autonomie à différents âges de la scolarité primaire lors du récit Étincelle, récit en français (soit leur seconde langue, qui leur est enseignée en tant que matière à l'école, et à partir du CE1 (7 ans)).

VI - 2.2.1.1. L1 6 ans et autonomie narrative en français

Dans cet échantillon, l'adulte, ou l'élève-auditeur, sont intervenus 6,7 fois en moyenne, l'écart entre le récit ayant nécessité le moins d'intervention (2 interventions) et le plus (16

interventions) est assez conséquent (14 interventions).

Le profil d'autonomie total n'est pas apparu dans ce groupe (ni celui de non-autonomie), le profil principal est celui de grande autonomie (50 % des profils). Les deux autres profils présents sont celui d'autonomie partielle (20 %) et de faible autonomie (30 %).

Suit le détail des interventions ayant été faites (en tout il y en a eu 68). Dans la majorité des cas l'aide a été pour rappeler une action à l'élève (37 fois, soit 54 % des cas). Voici la liste de ces actions (selon leur ordre d'apparition lors du conte) :

- le feu s'éteint *2
- la mère demande à Étincelle d'aller chercher du feu *4
- Étincelle rencontre la fée
- proposition d'aide de la fée *2
- questions du lutin
- réponse d'Étincelle au lutin *2
- Étincelle continue sa route après la rencontre du lutin
- discussion d'Étincelle avec le hibou *2
- Étincelle arrive chez la sorcière
- questions de la sorcière
- réponse d'Étincelle à la sorcière
- première mise à l'épreuve *3
- Étincelle appelle la fée
- Étincelle annonce la nouvelle de son succès à la sorcière après l'épreuve
- deuxième mise à l'épreuve
- Étincelle appelle le lutin
- troisième mise à l'épreuve *3
- comptage des oiseaux *4
- obtention du feu
- retour à la maison *2
- Étincelle et sa mère rallument le feu *2

17 interventions ont été faites pour rappeler un nom de personnage au conteur (25 % des interventions) :

- Étincelle *6
- la fée *2
- le lutin *4
- le hibou *4
- la sorcière de feu

11 mots de vocabulaire ont posé problème (16,2 %) :

- flamme * 4
- aide *2
- hache *2
- épreuve
- forêt
- bois

Enfin, 3 fois les élèves ont été aidés pour le démarrage de leur récit (4,4 %).

VI - 2.2.1.2. L1 9 ans et autonomie narrative en français

À 9 ans commencent à apparaître les premières autonomies totales, certains contes ont été racontés sans besoin d'intervenir de la part de l'adulte. En moyenne, celui-ci est intervenu 0,9 fois (0 fois au minimum et 3 fois au maximum, réduisant de beaucoup l'écart rencontré à 6 ans). Seuls sont présents les deux meilleurs profils, celui de grande autonomie en majorité (55 %) et celui d'autonomie totale ensuite (45 %).

10 interventions traduisant un manque d'autonomie ont été comptabilisées au total, principalement pour des problèmes de vocabulaire (6 fois) :

- hache *2
- éteindre
- déblayer
- enlever
- épreuve

Ensuite deux interventions ont été nécessaires pour rappeler les noms des personnages

« Étincelle » et « sorcière de feu », ainsi que deux pour les actions suivantes :

- le hibou propose son aide à Étincelle
- le comptage des oiseaux

VI - 2.2.1.3. L1 11 ans et autonomie narrative en français

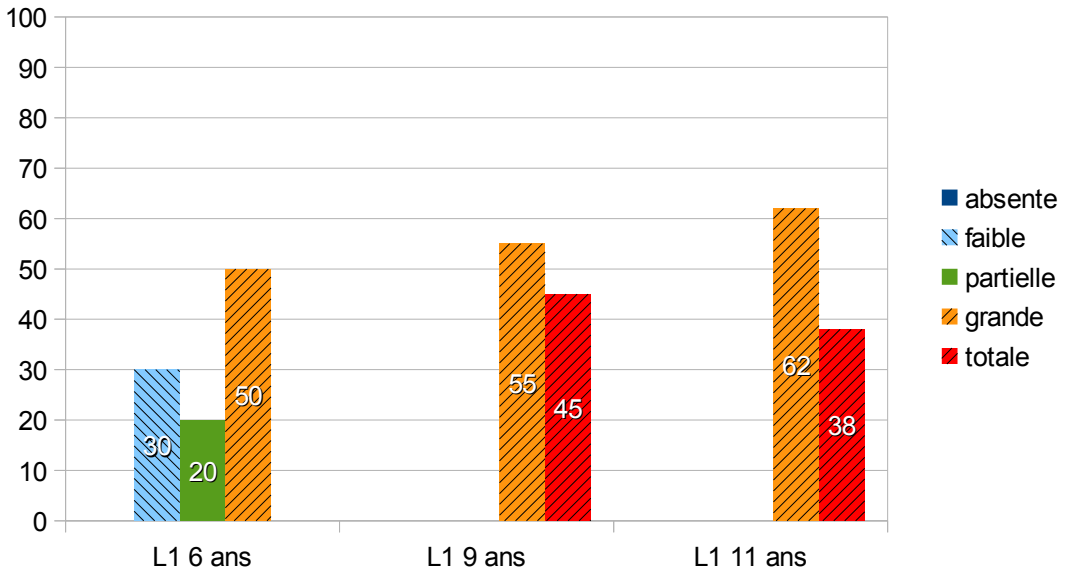
Dans cet échantillon le nombre moyen d'interventions est de 0,9, comme chez les L1 9 ans (mais pour des textes plus longs en termes de nombre de mots et de temps), et le minimum d'interventions portées est de 0 pour un maximum de 3. Les deux seuls profils présents sont encore les deux meilleurs, à savoir celui d'autonomie totale (à 38 %) et surtout celui de grande autonomie (à 62 %).

Sur les 7 interventions ayant été faites, 4 ont été pour des noms de personnages (fée et lutin, deux fois chacun), et trois pour les mots suivants : « baguette magique », « épreuve », « tour ».

VI - 2.2.1.4. Autonomie narrative en français des échantillons basque L1, synthèse

Le tableau suivant synthétisera le partage des différents profils et l'évolution des compétences d'autonomie narrative selon l'âge dans les échantillons basque L1.

Graphique 43. Degré d'autonomie narrative en français des élèves des échantillons basque L1 (%)



L'évolution est claire, les profils de moindre autonomie (faible ou partielle) sont présents à 6 ans (cumulés ils représentent la moitié des profils) et ils disparaissent ensuite, laissant toute la place aux profils de grande autonomie et d'autonomie totale. Il est peut-être étonnant de voir la régression du profil d'autonomie totale entre 9 et 11 ans, mais cela s'explique par le fait que les textes produits ont été plus longs à 11 ans, il y avait donc plus de possibilité d'oublier un élément (nom de personnage ou mot de vocabulaire).

Après ces résultats des élèves bilingues ayant le basque comme langue première, voyons comment se sont comportés les élèves dont celle-ci est le français.

VI - 2.2.2. Autonomie narrative en français, échantillons basque L2

Les élèves de ces échantillons racontent *Étincelle* dans leur première langue (mais leur langue d'enseignement est le basque). Voici leurs résultats en ce qui concerne l'autonomie narrative.

VI - 2.2.2.1. L2 6 ans et autonomie narrative en français

Dans cet échantillon, l'adulte (ou l'élève-auditeur) est intervenu en moyenne 4,6 fois par récit. L'écart est grand entre le moins d'interventions et le plus d'interventions (0 et 15

interventions). Parfois l'adulte n'a pas eu à intervenir, cela implique qu'il y a un pourcentage d'élèves ayant une autonomie totale (16,7 %), et autant d'élèves ont un profil de faible autonomie et d'autonomie partielle. Le profil majoritaire est celui de grande autonomie (50 %), et personne n'est non-autonome.

Il y a eu 54 interventions au total en basque L2 6 ans, surtout pour aider les enfants à se rappeler des actions (32 fois, soit 59 % des interventions) :

- Étincelle vivait avec sa mère *2
- le feu s'éteint *2
- la mère dit à Étincelle d'aller en chercher
- Étincelle démarre
- Étincelle rencontre la fée
- la fée lui demande où elle va
- Étincelle répond à la fée *2
- le hibou questionne Étincelle *2
- Étincelle frappe à la porte de la sorcière
- la sorcière questionne Étincelle *3
- Étincelle répond à la sorcière
- première mise à l'épreuve*2
- la fée ramasse la neige *4
- deuxième mise à l'épreuve *4
- Étincelle appelle le hibou
- comptage des oiseaux
- Étincelle rentre chez elle
- Étincelle et sa mère rallument le feu
- elles vivent heureuses

12 mots de vocabulaire ont dû être soufflés par l'adulte (22 % des interventions) :

- flamme *5
- lampe *2
- hache
- épreuve

- couper
- sorcière
- pelle

6 fois (11 % des cas) le conteur ne s'est pas rappelé le nom d'un personnage :

- sorcière de feu *3
- la fée *2
- Étincelle

Enfin, 4 fois le conteur a dû être aidé pour démarrer son récit (7 % des interventions).

VI - 2.2.2.2. L2 9 ans et autonomie narrative en français

La moyenne des interventions est de 0,9 (0 intervention au minimum et 2 au maximum, l'écart est faible). Seuls sont présents les profils de grande autonomie et d'autonomie totale (le premier est majoritaire avec une présence de 57 % et le second fait un score de 43 %).

Sur les 6 aides ayant été apportées au sein de l'échantillon, 1 a été pour le nom du personnage « fée » et les autres pour des mots de vocabulaire (3 fois le mot « lampe » et deux fois le mot « épreuve »).

VI - 2.2.2.3. L2 11 ans et autonomie narrative en français

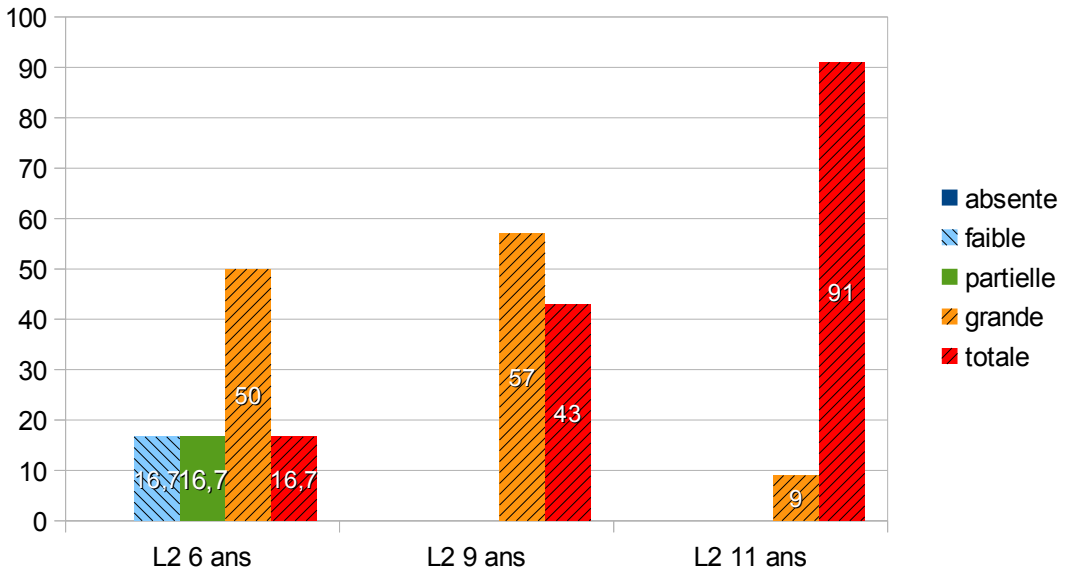
Le nombre moyen d'interventions est de 0,1 (seule une intervention a été nécessaire dans un récit). Le profil hautement majoritaire est le meilleur profil, celui d'autonomie totale (présent à 91 %), les autres 9 % présents sont de grande autonomie.

Un élève a dû être aidé pour le nom du personnage « sorcière de feu ».

VI - 2.2.2.4. Autonomie narrative en français des échantillons basque L2, synthèse

Voici les résultats de l'autonomie narrative des échantillons basque L2.

Graphique 44. Degré d'autonomie narrative en français des élèves des échantillons basque L2 (%)



Dans leur première langue, les élèves des échantillons de Biarritz développent progressivement leur autonomie narrative au cours de leur scolarité primaire. À 6 ans les profils de moindre autonomie sont présents (bien qu'en minorité) et ils disparaissent ensuite. Le profil de grande autonomie, déjà majoritaire à 6 ans le reste à 9 ans, et il devient minoritaire à 11 ans, laissant la place au meilleur profil, celui d'autonomie totale (déjà présent à 6 ans, dont le pourcentage augmente à 9 ans et qui devient quasiment exclusif en fin de scolarité primaire).

Après avoir vu les degrés d'autonomie narrative en français des élèves bilingues, voyons ceux de leurs camarades monolingues, afin de voir si l'évolution est différente ou similaire.

VI - 2.2.3. Autonomie narrative en français, échantillons MonoL

Les élèves de ces échantillons sont des monolingues français, ils racontent donc *Étincelle* dans leur première et unique langue (langue du foyer et langue d'enseignement). Voici les résultats de leurs autonomies narratives.

VI - 2.2.3.1. MonoL 6 ans et autonomie narrative en français

Dans cet échantillon, l'adulte (ou l'élève-auditeur) est intervenu en moyenne 1,7 fois par récit (0 au minimum et 3 fois au maximum, l'écart est minime). Il y a une présence du profil d'autonomie totale dans cet échantillon de 6 ans (17 %). L'autre profil présent, et majoritaire, est celui de grande autonomie (83 %). Il n'y a pas de profil de moindre autonomie (partielle, faible ou absente).

Sur les 10 interventions ayant été faites, 7 sont pour des actions :

- le feu s'est éteint
- la mère d'Étincelle lui dit d'aller en chercher
- Étincelle rencontre le lutin
- Étincelle rencontre le hibou
- comptage des oiseaux *3

Ensuite, les 3 autres interventions ont été pour rappeler le nom d'un personnage au conteur (2 fois le nom « Étincelle » et une fois celui du « lutin »).

VI - 2.2.3.2. MonoL 9 ans et autonomie narrative en français

La moyenne des interventions ici est de 2,2 (0 intervention au minimum et 8 au maximum, l'écart est plus marqué qu'à 6 ans). Le profil majoritaire est celui de grande autonomie (45,5 %), et le deuxième est celui d'autonomie totale (36,5 %). Il y a un petit pourcentage de profils d'autonomie partielle (18 %).

24 interventions ont été comptabilisées dans cet échantillon, principalement pour aider le conteur à se rappeler une action (12 fois, soit 50 % des interventions) :

- le feu est éteint
- la mère demande à Étincelle d'aller en chercher
- questionnement de la fée
- la fée propose son aide à Étincelle *2
- rencontre du lutin
- le lutin propose son aide à Étincelle

- le hibou propose son aide à Étincelle
- deuxième mise à l'épreuve
- Étincelle appelle le lutin *2
- troisième mise à l'épreuve

8 aides ont été apportées pour un mot de vocabulaire (33 % des cas) :

- lampe *3
- aider
- épreuve
- hache
- ouvrir (conjugaison du verbe à la troisième personne du passé simple)
- cheminée

3 fois le nom d'un personnage a dû être rappelé (12,5 % des interventions) : « Étincelle » et 2 fois la « sorcière de feu ».

Enfin, une aide a été apportée à un élève pour démarrer son récit.

VI - 2.2.3.3. MonoL 11 ans et autonomie narrative en français

Le nombre moyen d'interventions est de 0,4 (0 au minimum et 2 au maximum, l'écart est infime). Le profil majoritaire est le profil d'autonomie totale (présent à 78 %), le second est celui de grande autonomie (22 %). Il n'y a pas de profil de moindre autonomie.

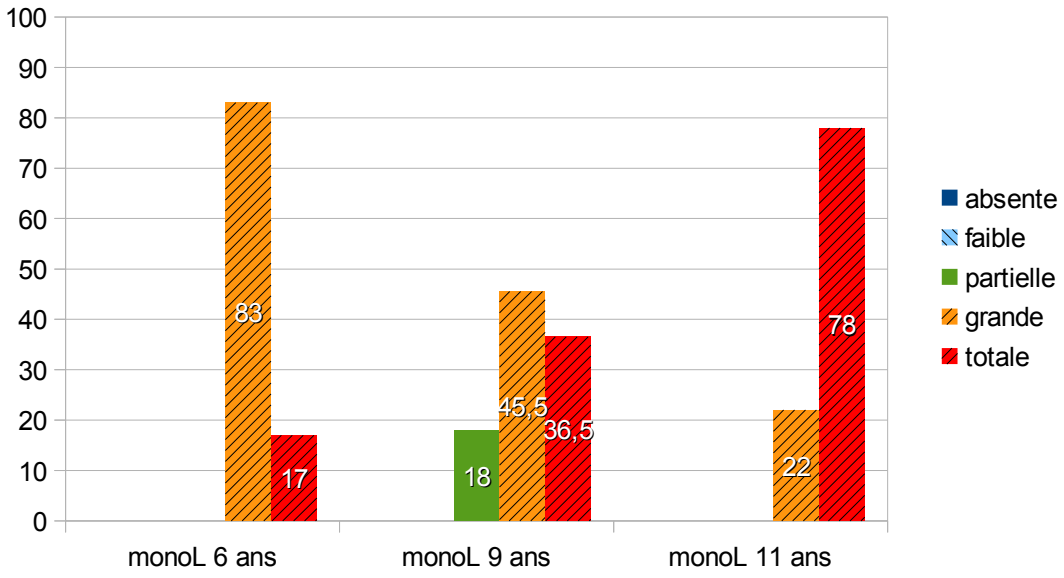
Les 3 interventions ayant été nécessaires l'ont été pour rappeler une action aux conteurs :

- questionnement de la fée
- discussion d'Étincelle avec la sorcière
- Étincelle retourne voir la sorcière après la deuxième épreuve.

VI - 2.2.3.4. Autonomie narrative en français des échantillons MonoL, synthèse

Voici les résultats de l'autonomie narrative des échantillons monolingues.

Graphique 45. Degré d'autonomie narrative en français des élèves des échantillons MonoL (%)



L'évolution est assez claire, déjà à 6 ans ne sont présents que les profils de grande et de totale autonomie narrative, le premier étant majoritaire. À 9 ans, le rapport entre les deux profils s'équilibre, et à 11 ans il s'inverse, laissant le profil d'autonomie totale hautement majoritaire. Le résultat à 9 ans semble étonnant toutefois, car il y a une présence minoritaire du profil d'autonomie partielle (non présent dans à 6 ans). Ce fait aurait pu être interprété comme un accident, mais il ne s'agit pas du cas d'un seul élève (deux élèves ont ce profil), mettons donc qu'il y a une minorité pour qui l'autonomie narrative n'est pas une capacité maîtrisée dans le groupe MonoL 9 ans.

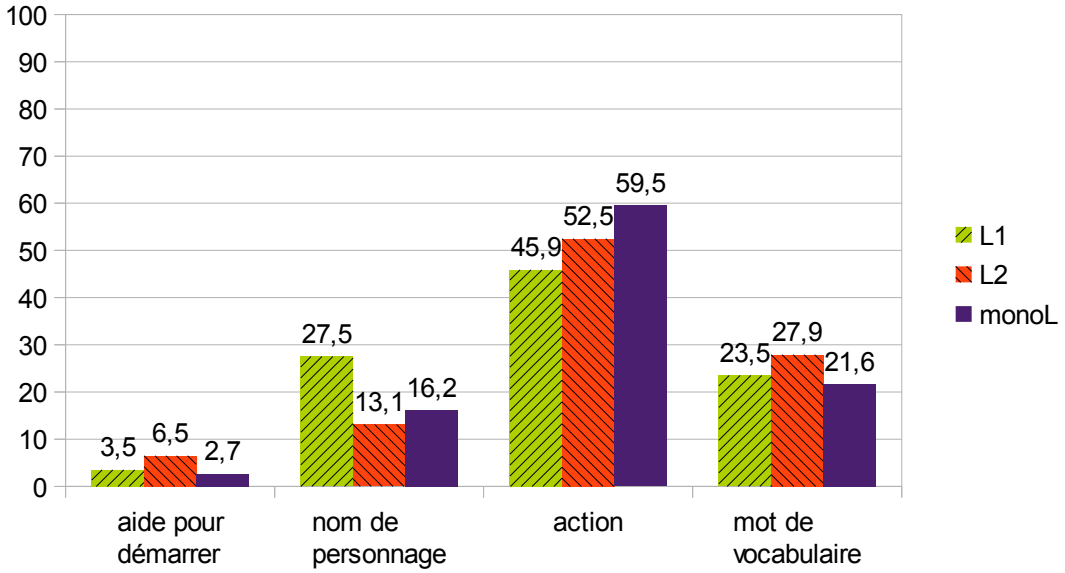
Nous voyons donc que l'avancement des compétences suit son cours de manière régulière, et qu'en fin de scolarité primaire, les élèves ayant le français comme unique langue et évoluant dans un milieu sociolinguistique français, acquièrent les compétences d'autonomie narrative au fil de la scolarité primaire.

VI - 2.2.4. Autonomie narrative en français, rapprochement des résultats basque L1, basque L2 et MonoL

Dans les échantillons basque L1 et basque L2, le plus grand nombre d'interventions est survenu à 6 ans (classe la plus jeune), tandis que dans les échantillons monolingues le plus grand nombre a été à 9 ans. Nous allons donc prendre les résultats de tous les éléments basque L1, basque L2 et monolingues, afin de les comparer. En basque L1, en moyenne 2,9 interventions ont été faites dans chaque conte, en basque L2 2,1, et en groupe monolingue 1,5. Même si l'écart est faible, nous pouvons dire que l'adulte est en général plus intervenu chez les basque L1 (et le moins chez les monolingues).

Voyons la répartition de ces aides par rapport à leur nature.

Graphique 46. Nature et répartition des interventions apportées à 6 ans en français pour les groupes basque L1, basque L2 et MonoL (%)



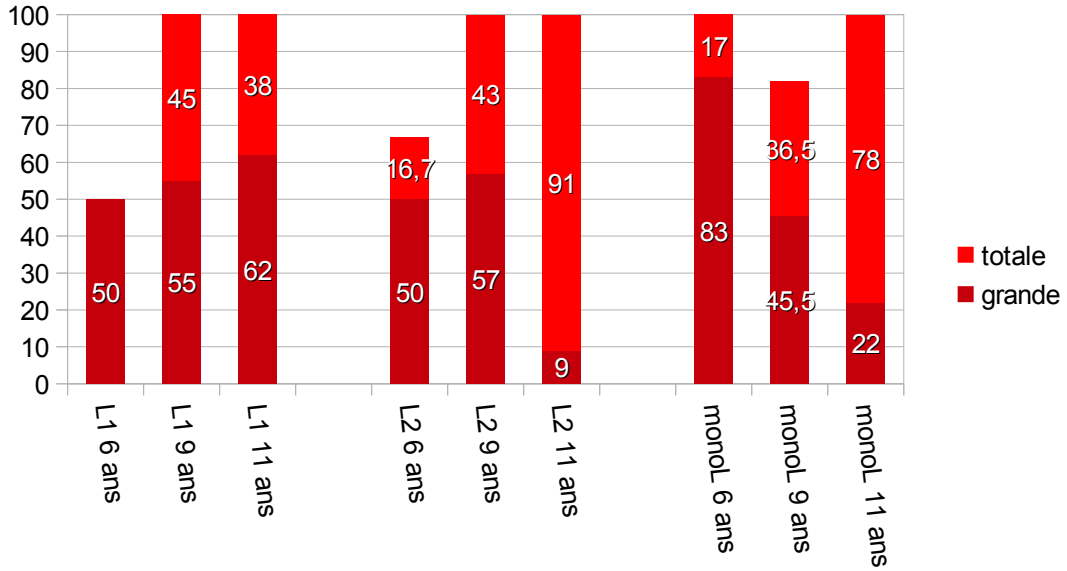
Ce tableau nous montre que la répartition de la nature des aides a été similaire dans chaque groupe : les aides apportées l'ont surtout été pour rappeler une action aux conteurs, et en dernier lieu pour les aider à démarrer leurs récits. Entre les deux se trouvent les aides pour des mots de vocabulaire et celles pour le nom d'un personnage (les L1 ont plus eu besoin des noms que des mots de vocabulaire et à contrario pour les deux autres groupes). Si l'on compare les échantillons pour chaque type d'aide, les aides pour les actions ont surtout été apportées aux monolingues (59,5 % des aides apportés dans ce groupe), ensuite aux L2

(52,5 %) puis aux L1 (45,9 %). Celles pour les mots de vocabulaire ont surtout servi aux L2 (27,9 %), ensuite aux L1 (23,5 %) puis aux monolingues (21,6 %). Les interventions nommant les personnages ont surtout été faites chez les L1 (27,1 %), ensuite chez les monolingues (16,2 %), et enfin chez les L2 (13,1 %). Pour finir, l'aide au démarrage du récit a surtout été portée aux L2 (6,5 %), ensuite aux L1 (3,5 %) puis aux monolingues (2,7 %).

La répartition des aides est donc semblable dans chaque groupe, les monolingues ont plus été aidés que les autres au moment de rappeler des actions, les L2 pour des mots de vocabulaire et les L1 pour des noms de personnages.

Le critère le plus qualitatif est celui des profils, à partir de 9 ans en basque L1 et basque L2 il ne reste que les profils de grande autonomie ou d'autonomie totale, et il en est de même pour les échantillons monolingues de 6 et 11 ans. À 6 ans en basque L1 et basque L2 sont présents les profils de moindre autonomie, ainsi qu'à 9 ans chez les monolingues. Nous pouvons donc dire que les profils de moindre autonomie présents au début de la scolarité primaire (ou en milieu pour les monolingues) disparaissent, et laissent place en fin de scolarité primaire à des profils montrant une forte autonomie narrative. Voici les répartitions des profils de grande autonomie et d'autonomie totale.

Graphique 47. Répartition des profils d'autonomie totale et de grande autonomie en français dans les échantillons basque L1, basque L2 et MonoL (%)



Au regard de ce diagramme, nous voyons que les groupes monolingues présentent le plus de capacité d'autonomie narrative à 6 ans (tous sont au moins du profil de grande

autonomie, et certains même de totale autonomie), mais plus à 9 et 11 ans. À 9 ans en effet, dans l'échantillon monolingue, tous les élèves ne sont pas grandement ou totalement autonomes (et dans les groupes bilingues c'est le cas). En fin de scolarité primaire, dans chaque échantillon tous les élèves sont grandement ou totalement autonomes, et c'est particulièrement le groupe basque L2 qui est remarquable, car il présente une quasi-totalité de profils d'autonomie totale (91 %). Le groupe MonoL vient en deuxième position avec des résultats similaires (78 % d'autonomie totale), et ensuite le groupe basque L1 (avec 38 % de profils d'autonomie totale, donc une majorité de profils de grande autonomie, il a fallu en effet, ou encore quelques noms de personnages et mots de vocabulaire ont posé plus de problèmes que dans les autres groupes).

Tous les élèves sont donc capables en fin de scolarité primaire de produire avec leurs mots un récit oral en français dans sa totalité, quasiment sans besoin d'aucune aide (et de plus en plus fourni et long en termes de mots et de temps). Et ceci tant pour les élèves ayant seulement le français comme langue mais aussi pour les élèves bilingues (ayant le basque ou le français comme langue première et étant scolarisés en basque). À 11 ans, les élèves ne dépendent plus de l'adulte pour produire un récit oral en français, et un petit avantage apparaît chez les L2, (élèves ayant le français comme langue première et scolarisés en basque), puis chez les MonoL, groupes dans lequel la capacité d'autonomie totale est fortement majoritaire (du moins, répétons le, dans le cadre du dispositif que nous leur avons proposé : conte oral avec l'exemple de l'adulte en amont et l'album entre les mains au moment du récit).

Voyons maintenant, dans les récits ayant été racontés avec plus ou moins d'autonomie, dans quelle mesure les contenus thématiques sont présents. Passons à l'étude de la planification textuelle du conte *Étincelle*.

VI - 3. Capacité de planification textuelle et thématique des contes en français.

Nous allons procéder comme pour le conte *Mattin Zaku* afin d'étudier la structure textuelle et l'organisation thématique des récits du conte en français *Étincelle*. Nous allons vérifier à quel point les contenus thématiques nécessaires au déroulement de l'intrigue et racontés et organisés (dans les 5 phases de la séquence narrative canonique) par l'adulte le sont dans les narrations des élèves.

Pour cela, le premier travail a été de définir quels sont ces contenus thématiques. Ils

seront présentés dans le prochain point, avant de passer au dévoilement des résultats.

VI - 3.1. Présentation méthodologique

Le conte *Étincelle* suit le même schéma que celui de *Mattin Zaku* : les phases se succédant sont celles de la séquence narrative définie par Adam (1994). La situation initiale plante le décor (temps et lieu), présente le héros (Étincelle et sa mère) et sa situation dysphorique (manque de feu). Vient ensuite un élément perturbateur, qui va bousculer l'équilibre du début, et le héros ira en quête (il rencontrera trois adjuvants, dialoguera avec eux, et relèvera avec succès les épreuves que lui imposeront les opposants grâce à eux), et obtiendra ce qu'il est parti chercher, ceci est la phase de résolution, rétablissant une situation équilibrée, symétrique et meilleure que la situation initiale. Cette dernière situation est la situation finale.

Ces différentes phases sont composées d'un nombre précis de contenus (37 au total), qui, en se basant sur la version écrite du conte, sont représentées dans le tableau suivant :

Tableau 22. Liste et organisation des contenus thématiques du conte *Étincelle*

Phases de la séquence narrative	**Parties**	**Contenus précis (actions, événements, situations)**
Situation initiale		Précision du temps et du lieu
		Présentation d'Étincelle et de sa mère
		Les deux s'éloignent de la maison pour travailler
		Situation dysphorique (manque de feu)
Déséquilibre		La mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu
Enchaînement des actions	PARTIE 1	
	Complication	Étincelle part
		Étincelle rencontre la fée
	Action	La fée salue et questionne Étincelle (ouverture de la séquence dialogale)
		Étincelle répond à la fée (transaction de la séquence

		dialogale)
	Résolution	La fée propose son aide à Étincelle (clôture de la séquence dialogale)
	Équilibre provisoire	Étincelle reprend son chemin
	PARTIE 2	
	Complication	Étincelle rencontre le lutin
	Action	Le lutin salue et questionne Étincelle
		Étincelle répond au lutin
	Résolution	Le lutin propose son aide à Étincelle
	Équilibre provisoire	Étincelle reprend son chemin
	PARTIE 3	
	Complication	Étincelle rencontre le hibou
	Action	Le hibou salue et questionne Étincelle
		Étincelle répond au hibou
	Résolution	Le hibou propose son aide à Étincelle
	Équilibre provisoire (Point de symétrie)	Étincelle reprend son chemin
		Étincelle arrive à la maison de la sorcière de feu
		Conversation entre Étincelle et la sorcière de feu
	PARTIE 4	
	Complication	La sorcière fait passer l'épreuve de la neige à Étincelle
	Action	Étincelle demande l'aide de la fée
	Résolution	Étincelle passe l'épreuve de la neige
	Équilibre provisoire	Étincelle va annoncer la nouvelle à la sorcière
	PARTIE 5	
	Complication	La sorcière fait passer l'épreuve du bois à Étincelle
	Action	Étincelle demande de l'aide au lutin

	Résolution	Étincelle passe l'épreuve du bois
	Équilibre provisoire	Étincelle va annoncer la nouvelle à la sorcière
	PARTIE 6	
	Complication	La sorcière fait passer l'épreuve des oiseaux à Étincelle
	Action	Étincelle demande l'aide du hibou
	Résolution	Étincelle passe l'épreuve des oiseaux
Résolution		Étincelle obtient une flamme de la part de la sorcière
		Étincelle rentre chez elle
Situation finale		Situation euphorique (feu)

Comme pour le conte en basque *Mattin Zaku*, nous allons sélectionner parmi tous ces contenus thématiques ceux qui sont vraiment indispensables à ce que l'intrigue du conte Étincelle soit cohérente et complète (les contenus appartenant à l'action une du conte). En effet, lors de la situation initiale le lieu, le temps, le héros et le manque de feu sont absolument à signaler, de même les rencontres avec les adjuvants, leurs propositions d'aides, les épreuves de la sorcière et leur accomplissement grâce à ces adjuvants, l'obtention du feu et la situation finale heureuse sont à mentionner. Encore une fois, le conte peut fonctionner sans mentionner des événements de second plan comme les équilibres provisoires de la phase d'enchaînements d'actions par exemple.

C'est la présence de ces contenus indispensables à la compréhension de l'intrigue que nous allons contrôler dans les productions des élèves. La sélection est la même que celle ayant été faite par le groupe de recherches HIJE (Manterola, 2010), voici les 21 contenus en question :

Tableau 23. Contenus thématiques indispensables au conte *Étincelle*

Situation initiale	Précision du temps et du lieu
	Présentation d'Étincelle
	Situation dysphorique (manque de feu)

Déséquilibre	La mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu
	Étincelle rencontre la fée
	La fée propose son aide à Étincelle
	Étincelle rencontre le lutin
	Le lutin propose son aide à Étincelle
	Étincelle rencontre le hibou
	Le hibou propose son aide à Étincelle
	La sorcière fait passer l'épreuve de la neige à Étincelle
	Étincelle demande l'aide de la fée
	Étincelle passe l'épreuve de la neige
	La sorcière fait passer l'épreuve du bois à Étincelle
	Étincelle demande de l'aide au lutin
	Étincelle passe l'épreuve du bois
	La sorcière fait passer l'épreuve des oiseaux à Étincelle
	Étincelle demande l'aide du hibou
	Étincelle passe l'épreuve des oiseaux
Résolution	Étincelle obtient une flamme de la part de la sorcière
Situation finale	Situation euphorique (feu)

Comme pour le conte en basque, les contenus d'*Étincelle* sont organisés de façon symétrique : la situation initiale, dans laquelle le feu se perd, est en opposition avec la situation finale dans laquelle le feu est de nouveau présent. La situation de déséquilibre dans laquelle la mère charge Étincelle d'aller demander une flamme à la sorcière de feu est en opposition avec l'obtention de celle-ci, et enfin, la phase d'enchaînement des actions comporte trois rencontres d'adjuvants et trois épreuves remportées grâce à ceux-ci. En se basant sur ce tableau, nous avons vérifié à quel point les élèves avaient suivi et complété la structure textuelle du conte (conte et structure préalablement exposés par l'adulte), et à quel point ils l'avaient fait de manière autonome, car si un contenu est présent mais que c'est l'adulte qui l'a introduit dans le conte de l'enfant, nous ne le comptons pas. Ceci implique que nous n'avons pas pris en compte les récits des élèves ayant eu un profil de faible autonomie.

Je vais illustrer par quelques exemples comment les contenus thématiques ont été relevés dans les textes. Les extraits suivants comportent les contenus thématiques voulus (le premier est extrait de l'échantillon basque L1 6 ans et le second de l'échantillon basque L2 11 ans).

Situation initiale (précision du temps et du lieu, présentation d'Etincelle, situation dysphorique (manque de feu)) et **déséquilibre** (la mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu):

> conteur : il était une fois une p'tite fille qui s'appelait Étincelle / elle vivait avec sa mère dans une vieille maison /
> adulte EA : très bien ! /
> conteur : un jour / le s:XX qui rentrait / le feu était éteint / alors sa mère demandait à Étincelle / je sais que: dans l'autre bout de la forêt / il vit la: la sorcière /
> adulte EA : de feu /
> conteur : de feu / tu vas lui demander dans cette petite flamme / une petite flamme pour allumer le feu pour se réchauffer et pour cuisiner / [...]

Enchaînement des actions, partie 3 **:** Complication (Étincelle rencontre le Hibou), résolution (le Hibou propose son aide à Étincelle)

> conteur : […] elle se remit en chemin // euh / puis un peu plus tard / elle rengon- / elle vit le hibou / le hi- le hibou lui demanda / bonjour Étincelle / où vas-tu de ce pas ? / je vais chez la chorcière (=sorcière) de feu / demander un / une petite flamme / si tu as besoin d'aide / crie trois fois mon nom et je viendrai t'aider / un peu plus loin elle vit / la: maison de la sorcière feu / de la sorcière du feu // elle courut jusqu'à la maison / et frappa à la porte / la sorcière sortît de sa maison / et elle lui dit / […]

Maintenant, je vais montrer des extraits de texte dans lesquels il manque quelques contenus thématiques jugés indispensables à la structure de l'intrigue du conte Étincelle (cette fois-ci ce sont les contenus manquants qui seront mis en évidence), les extraits sont de l'échantillon basque L1 6 ans et basque L1 9 ans :

Situation initiale (précision du temps et du lieu, présentation d'Étincelle, situation

dysphorique (manque de feu)) et **déséquilibre** (la mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu) :

conteur : une fois //
adulte EA : une p'tite fille /
conteur : une petite fille qui s'appelait Étincelle // et puis: / la mère elle dit / euh: / va chercher du feu pour allumer le feu ! / euh: / Étincelle elle lui dit oui /

Enchaînement des actions, partie 1 et 2 **:** complication (Étincelle rencontre une fée), résolution (la fée propose son aide à Étincelle), complication (Étincelle rencontre un lutin), résolution (le lutin propose son aide à Étincelle).

conteur : […] et il rencontra une fée et: aussi / un lutin /
adulte JM : untsa ! /
conteur : et: et il a rencontré un hibou / [...]

En relevant ainsi les contenus thématiques présents et absents dans chaque récit, nous avons classé les élèves par profils, les critères ont été les mêmes que pour les contes en basque :

- **Profil A** pour les élèves ayant oublié des contenus dans la phase d'enchaînement des actions, mais aussi dans une (au moins) des autres phases (situation initiale, perturbation, résolution et situation finale).
- **Profil B** pour ceux ayant oublié des contenus soit dans la phase d'enchaînement des actions soit dans une des phases de début (situation initiale, perturbation) ou de fin de conte (résolution, situation finale).
- **Profil C** pour les récits comportant tous les contenus thématiques nécessaires à l'intrigue d'Étincelle.

Voyons quels sont les résultats obtenus dans les différents échantillons : la proportion des contenus thématiques présents dans les productions des élèves sera exposée d'une part, puis les répartitions des différents profils d'élèves.

VI - 3.2. Résultats de l'analyse de la planification textuelle et thématique en français :

Nous allons voir les résultats de la planification textuelle dans les contes en français des échantillons basque L1, basque L2 et MonoL. Commençons par les L1 (dont la langue première est le basque, donc ils ont effectué ici leur narration dans leur langue seconde).

VI - 3.2.1. Planification en français, échantillons basque L1

Nous ne prenons pas en compte les élèves ayant montré une faible autonomie (cela est arrivé pour les classes de 6 ans), voici donc la composition des échantillons L1 que nous allons analyser, et ensuite leurs résultats :

- L1 6 ans : 7 élèves (trois profils de petite autonomie ont été enlevés).
- L1 9 ans : 11 élèves.
- L1 11 ans : 8 élèves.

VI - 3.2.1.1. L1 6 ans et planification en français

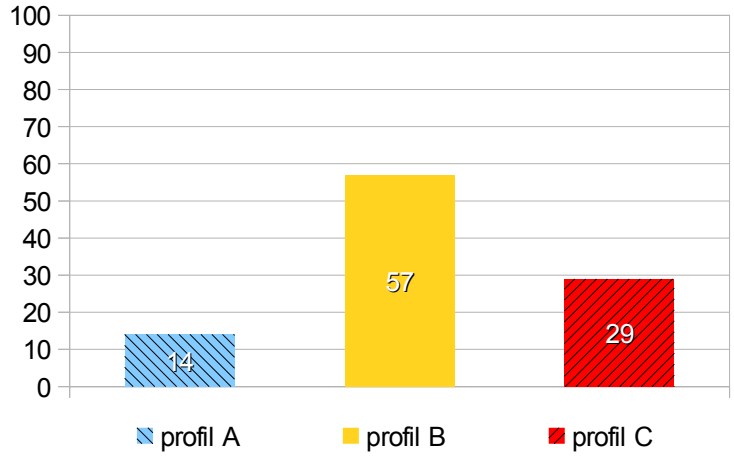
L'adulte, lors de ces récits donnant l'exemple, a mentionné la totalité des contenus thématiques indispensables d'*Étincelle*, les élèves avaient donc entendu les 21 contenus (dans les 5 phases de la structure narrative) de la structure textuelle du conte.

Dans cet échantillon 94 % des contenus ont été racontés, les conteurs ont en moyenne raconté 20 contenus (sur les 21 requis). L'écart-type est d'un peu plus d'1 contenu (1,3 exactement), les résultats sont donc homogènes (le conte le plus complet a les 21 contenus et le moins complet en a 18).

Si l'on analyse les contenus manquants (1 par conte en moyenne), nous remarquons qu'ils proviennent principalement de la situation initiale (0,6 contenu manquant en moyenne, sur les 3 constituant cette phase), ensuite un peu moins de la phase d'enchaînement d'action (0,2 contenu manquant en moyenne, sur 15 contenus composant cette phase). Les phases de déséquilibre, d'équilibre (1 contenu chacune) et de situation finale (1 contenu) sont en général complètes (0 contenu manquant en moyenne, deux élèves ont oublié le contenu de la phase de déséquilibre et un celui de la phase d'équilibre).

Ces faits impliquent un profilage de la sorte :

Graphique 48. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon basque L1 6 ans (%)



Plus de la moitié des élèves ont un profil B (ils ont oublié au moins un contenu dans les phases du début ou de la fin), ce qui en fait le profil majoritaire (57 %). En deuxième position, nous trouvons le profil C, profil le plus complet (déjà présent donc à 6 ans a 29 %). Enfin, on trouve aussi en minorité le profil le moins complet, le profil A (dans lequel il manque des contenus dans les phases de début ou de fin mais aussi dans celle d'enchaînement d'actions).

Afin de voir quels sont les contenus manquants, voici leur hiérarchie, classé selon le nombre de fois où ils sont présents dans les contes au sein de cet échantillon, nous nous rendrons ainsi compte de quels contenus se rappellent plus facilement les élèves et lesquels sont plus facilement oubliés.

Tableau 24. Présence des contenus thématiques d'*Étincelle*, échantillon basque L1 6 ans

Contenus thématiques d'*Étincelle*	**Degré de présence dans les récits L1 6 ans**
Étincelle rencontre la fée	100 %
La fée propose son aide à Étincelle	
Étincelle rencontre le lutin	
Le lutin propose son aide à Étincelle	
Étincelle rencontre le hibou	

Le hibou propose son aide à Étincelle	
La sorcière fait passer l'épreuve de la neige à Étincelle	
Étincelle demande l'aide de la fée	
Étincelle passe l'épreuve de la neige	
La sorcière fait passer l'épreuve du bois à Étincelle	
Étincelle demande de l'aide au lutin	
Étincelle passe l'épreuve du bois	
La sorcière fait passer l'épreuve des oiseaux à Étincelle	
Étincelle passe l'épreuve des oiseaux	
Situation euphorique (feu)	
Précision du temps et du lieu	86 %
Étincelle demande l'aide du hibou	
Étincelle obtient une flamme de la part de la sorcière	
Présentation d'Étincelle	71 %
Situation dysphorique (manque de feu)	
La mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu	

Nous voyons dans ce tableau les 15 contenus (soit 71 % des contenus) présents dans les récits de tous les élèves du groupe basque L1 6 ans. Les 6 autres contenus (29 %) sont présents dans les contes de plus de la moitié des élèves. Les trois contenus les plus oubliés appartiennent à la phase de situation initiale (la présentation d'Étincelle, le manque de feu) ou il s'agit de l'élément perturbateur (l'ordre de la mère d'aller chercher du feu). Voyons les résultats dans les classes plus âgées.

VI - 3.2.1.2. L1 9 ans et planification en français

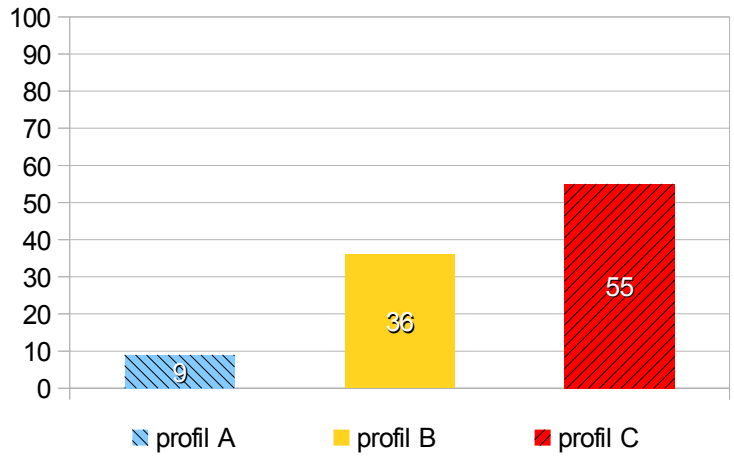
Chez les élèves de 9 ans, l'adulte a narré la totalité des contenus thématiques du conte, ils avaient donc entendu les 21 contenus nécessaires à sa structure textuelle (dans les 5 phases de la structure narrative).

Les élèves de cet échantillon ont raconté 96 % des contenus attendus, soit une moyenne de 20 contenus par conte (maximum 21 contenus et minimum 19). L'écart-type est de 1 contenu, les récits sont donc homogènes.

En analysant les contenus manquants (1 en moyenne), nous remarquons qu'ils proviennent encore de la phase de situation initiale (0,5 contenu manquant en moyenne, sur 3), mais aussi de la phase d'enchaînement d'action (0,5 contenus manquants en moyenne, sur 15 contenus composant cette phase). Les phases de déséquilibre (1 contenu), d'équilibre (1 contenu) et de situation finale (1 contenu) sont en général complètes (0 contenu manquant en moyenne, seul un élève a oublié de mentionner le contenu de la phase de situation finale).

Voici la répartition des profils en basque L1 9 ans :

Graphique 49. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon basque L1 9 ans (%)



Nous voyons ici que, par rapport aux L1 6 ans, le profil C, le plus complet a augmenté son score, devenant le profil majoritaire (à 55 %). Le profil intermédiaire B est présent à 36 %, et il y a toujours une présence minoritaire du profil A, le moins complet, à 9 %.

Chaque conte a, en moyenne, 96 % des contenus nécessaires pour que l'intrigue soit totale, voici comment sont hiérarchisés ces contenus, quels sont ceux qui ont été le plus souvent dit et, au contraire, quels sont les plus souvent absents.

Tableau 25. Présence des contenus thématiques d'*Étincelle*, échantillon basque L1 9 ans

Contenus thématiques d'*Étincelle*	**Degré de présence dans les récits L1 9 ans**
Situation dysphorique (manque de feu)	100 %
La mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu	
Étincelle rencontre la fée	
Étincelle rencontre le lutin	
Étincelle rencontre le hibou	
Le hibou propose son aide à Étincelle	
La sorcière fait passer l'épreuve de la neige à Étincelle	
Étincelle demande l'aide de la fée	
La sorcière fait passer l'épreuve du bois à Étincelle	
Étincelle demande de l'aide au lutin	
Étincelle passe l'épreuve du bois	
Étincelle demande l'aide du hibou	
Étincelle passe l'épreuve des oiseaux	
Étincelle obtient une flamme de la part de la sorcière	
Présentation d'Étincelle	91 %
La fée propose son aide à Étincelle	
Le lutin propose son aide à Étincelle	
La sorcière fait passer l'épreuve des oiseaux à Étincelle	
Situation euphorique (feu)	
Étincelle passe l'épreuve de la neige	82 %
Précision du temps et du lieu	73 %

Nous voyons dans ce tableau que 14 contenus (soit 67 % des contenus) sont présents dans les récits de tous les élèves du groupe basque L1 9 ans, et les 7 autres contenus (soit 33 %) sont présents dans les contes de plus de la moitié des élèves. Les 2 contenus les moins

cités sont : la précision du temps et du lieu et l'épreuve de la neige passée par Étincelle.

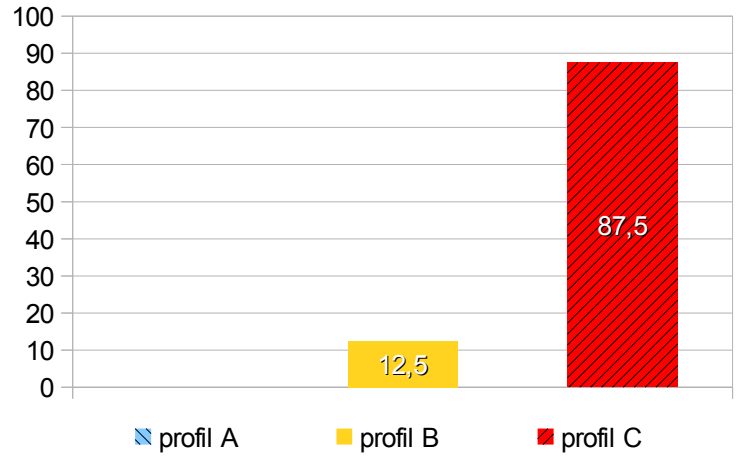
VI - 3.2.1.3. L1 11 ans et planification en français

En fin de scolarité primaire, l'adulte a narré la totalité des contenus thématiques aux élèves, qui avaient donc entendu les 21 contenus (dans les 5 phases) nécessaires à la structure d'Étincelle.

Les élèves de cet échantillon ont raconté 99,4 % des contenus attendus, la moyenne est de 21 contenus par conte (sur 21). Seul un élève a oublié de mentionner le lieu en situation initiale (l'écart-type est de 0,4 contenus), ce qui rend le groupe encore plus homogène que les L1 6 ans et les L1 9 ans.

Le partage des profils est le suivant :

Graphique 50. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon basque L1 11 ans



Le profil grandement majoritaire est le profil de planification textuelle totale, profil C (présent à 87,5 %). Le profil de faible planification A a disparu dans cet échantillon, seul reste en minorité le profil intermédiaire B (à 12,5 %).

Quasiment tous les contenus sont présents dans tous les contes. Voici leur hiérarchie.

Tableau 26. Présence des contenus thématiques d'*Étincelle*, échantillon basque L1 11 ans

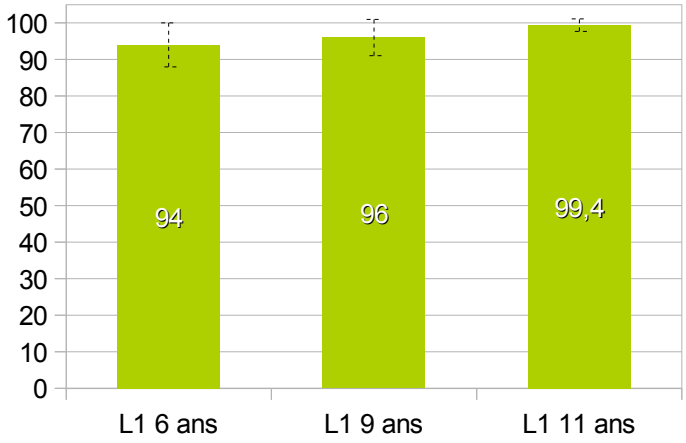
Contenus thématiques d'*Étincelle*	**Degré de présence dans les récits L1 11 ans**
Présentation d'Étincelle	100 %
Situation dysphorique (manque de feu)	
La mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu	
Étincelle rencontre la fée	
La fée propose son aide à Étincelle	
Étincelle rencontre le lutin	
Le lutin propose son aide à Étincelle	
Étincelle rencontre le hibou	
Le hibou propose son aide à Étincelle	
La sorcière fait passer l'épreuve de la neige à Étincelle	
Étincelle demande l'aide de la fée	
Étincelle passe l'épreuve de la neige	
La sorcière fait passer l'épreuve du bois à Étincelle	
Étincelle demande de l'aide au lutin	
Étincelle passe l'épreuve du bois	
La sorcière fait passer l'épreuve des oiseaux à Étincelle	
Étincelle demande l'aide du hibou	
Étincelle passe l'épreuve des oiseaux	
Étincelle obtient une flamme de la part de la sorcière	
Situation euphorique (feu)	
Précision du temps et du lieu	87,5 %

Nous voyons dans ce tableau que 20 contenus (soit 95 % des contenus) sont présents dans les récits de tous les élèves du groupe basque L1 11 ans. Seul le contenu « précision du temps et du lieu » est absent dans un récit.

VI - 3.2.1.4. Planification en français des échantillons basque L1, synthèse

Rapprochons les résultats des L1 dans un seul et même tableau afin de bien voir l'évolution des compétences. Voici d'abord le tableau du pourcentage moyen des contenus ayant été dit dans chaque échantillon lors des récits des élèves.

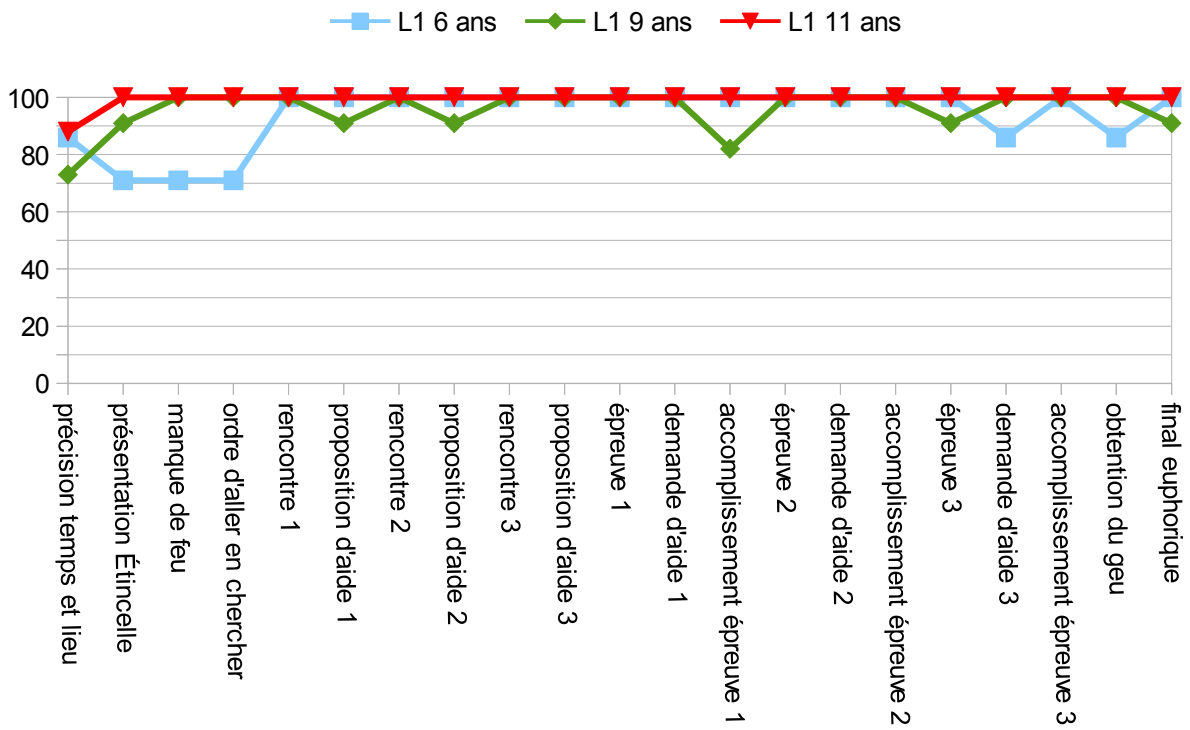
Graphique 51. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en français, échantillons basque L1 (%)



Nous voyons bien que l'évolution est positive et progressive au fil de la scolarité primaire. Les élèves disent en moyenne déjà la grande majorité des contenus à 6 ans (94 %), et ce score augmente à 9 ans (96 %), jusqu'à être quasiment total en fin de scolarité primaire (99,4 %)[234]. Voici en détail les contenus qui ont été dits et ceux qui ne l'ont pas été dans chaque échantillon.

234Des plus, ces chiffres sont fiables et les groupes assez homogènes car les écarts-types sont minimes, et ils vont en se réduisant avec l'âge.

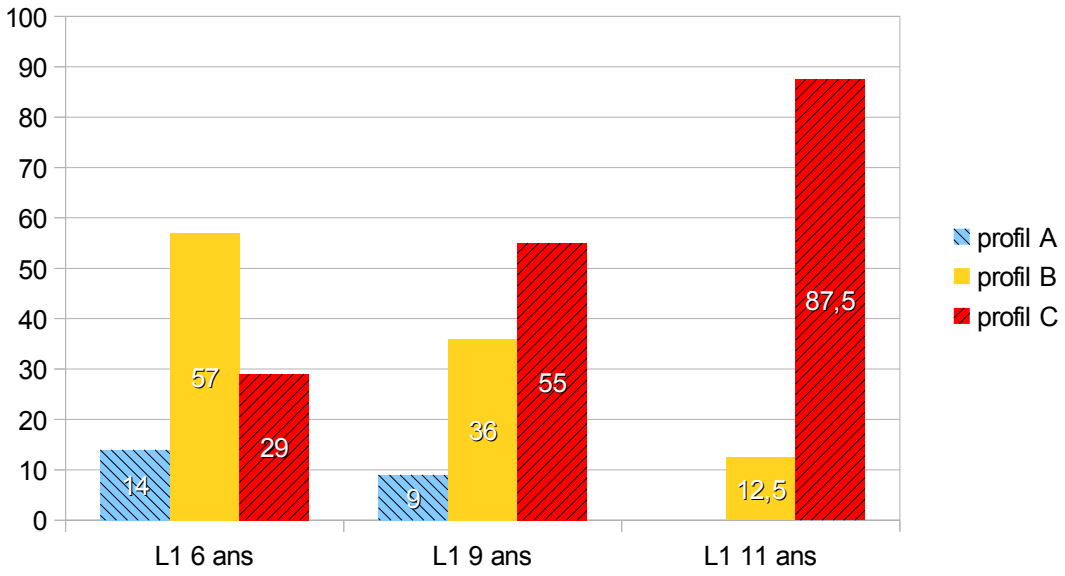
Graphique 52. Degré d'apparition des différents contenus thématiques d'*Étincelle*, groupe basque L1 (%)



Nous voyons dans ce tableau qu'il n'y a pas vraiment de schéma identique se dessinant pour chaque échantillon (si ce n'est que tous ont quasiment tout dit, c'est pour cela qu'il n'y a pas de tendance claire). La présentation du temps et du lieu est le contenu le plus oublié à 9 ans et à 11 ans, et un de ceux oubliés à 6 ans. Aucun autre élément n'a été oublié en fin de scolarité primaire. À 6 ans, les autres contenus des phases du début ont été un peu plus oubliés que les autres (ainsi que la demande d'aide au Hibou et l'obtention du feu). À 9 ans, à part le premier contenu dont nous venons de parler, les autres contenus les plus oubliés sont l'accomplissement de l'épreuve de la neige (et dans une moindre mesure la présentation d'Étincelle, la proposition d'aide de la fée, celle du hibou, la dernière mise à l'épreuve et la fin heureuse).

Le critère le plus qualitatif étant celui des profils, voici leur partage au fil de la scolarité primaire.

Graphique 53. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillons basque L1 (%)



L'évolution des profils apparaît clairement en basque L1 entre l'âge de 6 et 11 ans. Le profil C, profil de planification textuelle totale, est déjà présent à 6 ans (29 %), il devient majoritaire à 9 ans (55 %), et quasiment exclusif à 11 ans (87,5 %). Le profil intermédiaire est majoritaire à 6 ans (57 %), son score décroît à 9 ans (36 %), et devient très minoritaire à 11 ans (12,5 %). Enfin pour ce qui est du profil le moins complet, le profil A, il est déjà minoritaire à 6 ans (14 %), le reste à 9 ans (9 %) et il disparaît en fin de scolarité primaire.

Nous pouvons donc dire que plus les élèves L1 (dont la première langue est le basque) avancent en âge et plus leurs structures textuelles et thématique en français sont complètes (jusqu'à l'être presque totalement chez tous en fin de scolarité primaire).

Voyons ce qu'il en est des élèves ayant le français comme première langue, en commençant par ceux étant scolarisés en basque.

VI - 3.2.2. Planification en français, échantillons basque L2

L'étude de la planification textuelle chez les L2 n'a été faite que sur les récits des élèves ayant montré au moins un profil d'autonomie narrative partielle. Par conséquent, nous avons enlevé deux profils de petite autonomie de l'échantillon L2 6 ans. Voici la composition des échantillons que nous allons analyser :

- L2 6 ans : 10 élèves (deux profils de petite autonomie ont été enlevés)

- L2 9 ans : 7 élèves
- L2 11 ans : 11 élèves

VI - 3.2.2.1. L2 6 ans et planification en français

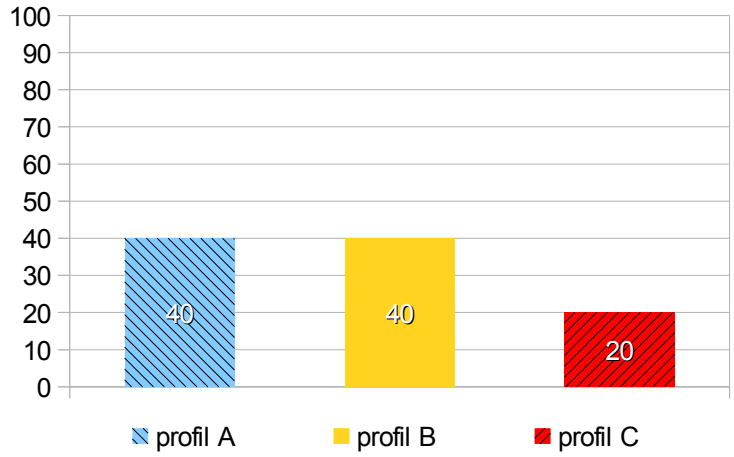
L'adulte ayant raconté les 21 contenus (dans les 5 phases de la structure narrative canonique) nécessaires au conte Étincelle, les élèves les avaient tous entendus. Voici ce qu'il en est de leurs structures textuelles.

Les L2 6 ans ont raconté 93 % des contenus attendus, soit une moyenne de 20 contenus par récit (maximum 21 et minimum 17). L'écart-type est minime (1,2 contenus), les résultats sont donc assez homogènes.

Des contenus manquants (1,4 en moyenne), 1 l'est en moyenne dans la situation initiale (sur 3 contenus au total dans cette phase) et 0,4 en moyenne dans la phase d'enchaînement d'action (sur les 15 contenus de cette phase). Les autres phases sont en générales complètes (seul 1 élève a oublié de mentionner le contenu de la phase de perturbation).

Dans cet échantillon il y a déjà des élèves présentant le profil le plus évolué (profil C), voici comment est la répartition.

Graphique 54. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon basque L2 6 ans (%)



Le profil le moins évolué A et le profil intermédiaire B se partagent la majorité à 6 ans (40 % pour chacun). Le profil le plus évolué (profil C) est déjà présent à 6 ans à 20 %. Passons au tableau de la hiérarchie des contenus présents dans les récits.

Tableau 27. Présence des contenus thématiques d'*Étincelle*, échantillon basque L2 6 ans

Contenus thématiques d'*Étincelle*	**Degré de présence dans les récits L2 6 ans**
Étincelle rencontre la fée	100 %
La fée propose son aide à Étincelle	
Étincelle rencontre le lutin	
Le lutin propose son aide à Étincelle	
La sorcière fait passer l'épreuve de la neige à Étincelle	
Étincelle demande l'aide de la fée	
Étincelle passe l'épreuve de la neige	
La sorcière fait passer l'épreuve du bois à Étincelle	
Étincelle demande de l'aide au lutin	
Étincelle passe l'épreuve du bois	
La sorcière fait passer l'épreuve des oiseaux à Étincelle	
Étincelle passe l'épreuve des oiseaux	
Étincelle obtient une flamme de la part de la sorcière	
Situation euphorique (feu)	
Situation dysphorique (manque de feu)	90 %
La mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu	
Le hibou propose son aide à Étincelle	
Étincelle demande l'aide du hibou	
Présentation d'Étincelle	80 %
Étincelle rencontre le hibou	
Précision du temps et du lieu	40 %

14 contenus (soit 67 % des contenus) sont présents dans les récits de tous les élèves du groupe basque L2 6 ans. 6 autres contenus (29 % des contenus) le sont dans les contes de plus de la moitié des élèves. Il n'y a qu'un contenu ayant été dit par moins de la moitié des élèves :

la précision du temps et du lieu, dit seulement par 40 % des élèves, c'est le contenu ayant été le plus oublié.

Voyons l'évolution de cette compétence de planification textuelle en basque L2 avec les résultats des classes plus âgées.

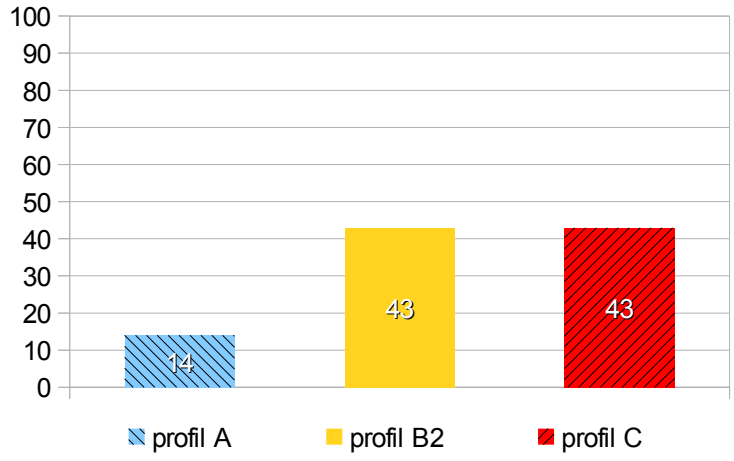
VI - 3.2.2.2. L2 9 ans et planification en français

L'adulte a dit la totalité des contenus (dans les 5 phases de la structure narrative) nécessaires au conte *Étincelle*, les élèves eux, ont raconté 96 % des contenus attendus, soit 20 contenus en moyenne par conte (maximum 21 contenus et minimum 18 contenus). L'écart-type est de 1,1 contenu, le groupe est donc homogène.

Les contenus manquants (1 en moyenne) proviennent surtout de la phase de situation initiale (0,6 contenu manquant en moyenne, sur 3). Les autres phases sont en général complètes (0 contenu manquant en moyenne), seul un élève a oublié un contenu de la phase d'enchaînement des actions.

La distribution des profils est la suivante :

Graphique 55. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon basque L2 9 ans (%)



Le profil A est présent en minorité au sein de cet échantillon (à 14 %). Les deux profils principaux sont le profil intermédiaire B et le profil complet C (présents à 43 % chacun).

Voici les contenus thématiques et leur niveau de présence dans les contes en français des élèves de 9 ans.

Tableau 28. Présence des contenus thématiques d'*Étincelle*, échantillon basque L2 9 ans

Contenus thématiques d'*Étincelle*	**Degré de présence dans les récits L2 9 ans**
Situation dysphorique (manque de feu)	100 %
La mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu	
Étincelle rencontre la fée	
La fée propose son aide à Étincelle	
Le lutin propose son aide à Étincelle	
Étincelle rencontre le hibou	
Le hibou propose son aide à Étincelle	
La sorcière fait passer l'épreuve de la neige à Étincelle	
Étincelle demande l'aide de la fée	
Étincelle passe l'épreuve de la neige	
La sorcière fait passer l'épreuve du bois à Étincelle	
Étincelle demande de l'aide au lutin	
Étincelle passe l'épreuve du bois	
La sorcière fait passer l'épreuve des oiseaux à Étincelle	
Étincelle demande l'aide du hibou	
Étincelle passe l'épreuve des oiseaux	
Étincelle obtient une flamme de la part de la sorcière	
Situation euphorique (feu)	
Présentation d'Étincelle	86 %
Étincelle rencontre le lutin	
Précision du temps et du lieu	43 %

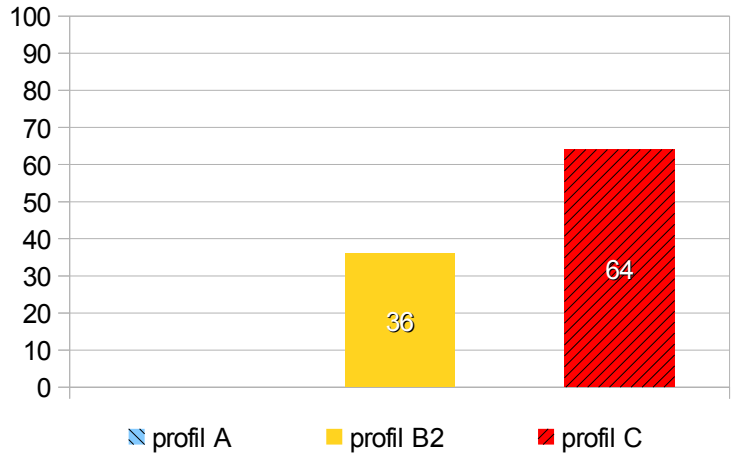
Nous voyons dans ce tableau que 18 contenus (soit 85,7 % des contenus) sont présents dans les récits de tous les élèves du groupe basque L2 9 ans, et 2 contenus (9,5 %) sont présents dans les contes de plus de la moitié des élèves. Il n'y a que 1 contenu (4,8 %) qui est

présent dans moins de la moitié des contes, il s'agit encore une fois de la précision du temps et du lieu (comme en basque L2 6 ans).

VI - 3.2.2.3. L2 11 ans et planification en français

Lors de son récit, l'adulte a ici aussi mentionné la totalité des 21 contenus (dans les 5 phases de la structure narrative) nécessaires au conte *Étincelle*, et les élèves de cet échantillon ont raconté 98 % des contenus attendus, soit une moyenne de 21 contenus par conte (maximum 21 et minimum 20). L'écart-type est infime, il est de 0,5 contenu.
Seul quatre élèves ont oublié de mentionner le temps et le lieu de l'action, ce qui implique la distribution suivante :

Graphique 56. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon basque L2 11 ans (%)



Seuls deux profils demeurent en basque L2 11 ans, le profil B (à 36 %), et principalement le profil C, le plus complet (à 64 %). Voyons ce qu'il en est du classement des contenus thématiques.

Tableau 29. Présence des contenus thématiques d'*Étincelle*, échantillon basque L2 11 ans

Contenus thématiques d'*Étincelle*	**Degré de présence dans les récits L2 11 ans**
Présentation d'Étincelle	100 %
Situation dysphorique (manque de feu)	
La mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu	
Étincelle rencontre la fée	
La fée propose son aide à Étincelle	
Étincelle rencontre le lutin	
Le lutin propose son aide à Étincelle	
Étincelle rencontre le hibou	
Le hibou propose son aide à Étincelle	
La sorcière fait passer l'épreuve de la neige à Étincelle	
Étincelle demande l'aide de la fée	
Étincelle passe l'épreuve de la neige	
La sorcière fait passer l'épreuve du bois à Étincelle	
Étincelle demande de l'aide au lutin	
Étincelle passe l'épreuve du bois	
La sorcière fait passer l'épreuve des oiseaux à Étincelle	
Étincelle demande l'aide du hibou	
Étincelle passe l'épreuve des oiseaux	
Étincelle obtient une flamme de la part de la sorcière	
Situation euphorique (feu)	
Précision du temps et du lieu	64 %

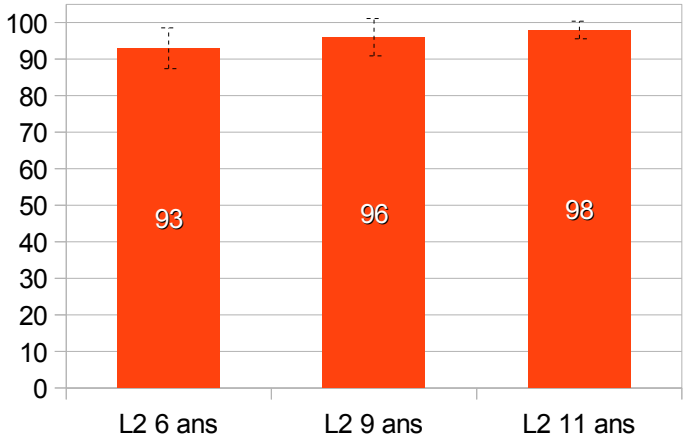
Un seul contenu n'a pas été dit par la totalité des élèves dans cet échantillon, il s'agit du contenu « précision du temps et du lieu », et il est à noter que dans les autres classes aussi c'est à chaque fois ce contenu qui a été le plus omis, comme nous allons le voir à présent en

rapprochant les résultats des trois échantillons L2 basque. Le reste des contenus (95 %) a été dit par tous.

VI - 3.2.2.4. Planification en français des échantillons basque L2, synthèse

Regardons d'abord les pourcentages des contenus thématiques racontés au sein de chaque classe :

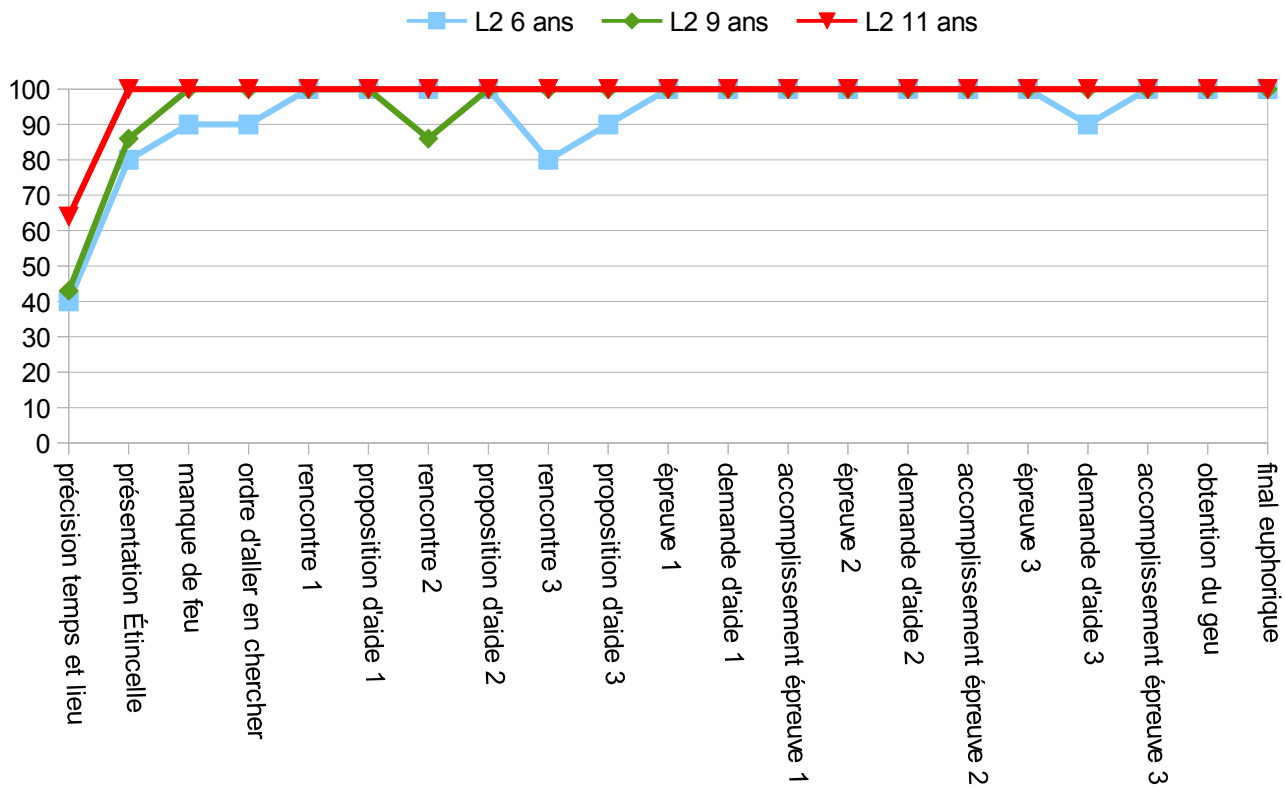
Graphique 57. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en français, échantillons basque L2 (%)



Nous voyons qu'en basque L2, quasiment tous les contenus ont en moyenne été dits, et plus le groupe est âgé et plus ce nombre de contenus est grand (93 % des contenus à 6 ans, 96 % à 9 ans et 98 % à 11 ans), l'écart entre les contes les plus et les moins complets diminue aussi avec l'âge (19 % à 6 ans, 14 % à 9 ans et 5 % à 11 ans), rendant les résultats de plus en plus fiables.

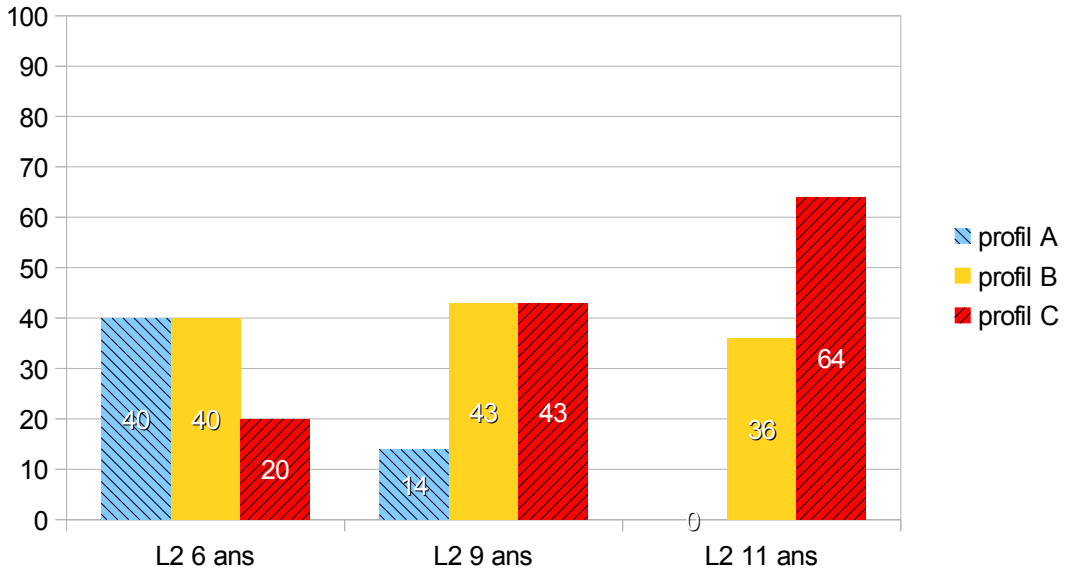
Voici le détail du pourcentage d'apparition des contenus d'Étincelle dans les récits L2 :

Graphique 58. Degré d'apparition des différents contenus thématiques d'*Étincelle*, groupe basque L2 (%)



Il apparaît que dans chaque classe, le contenu le moins dit a été le premier (la présentation du temps et du lieu), tout comme dans les échantillons L1. Ensuite, il n'y a pas vraiment de contenu plus oublié que les autres dans chaque classe (sûrement car la quantité de ces contenus est très limitée dans chaque échantillon). Les L2 11 ans n'ont rien oublié d'autre. En basque L2 6 ans les autres contenus ayant été oubliés sont la présentation d'Étincelle, sa rencontre avec le hibou, ainsi que dans une moindre mesure le manque de feu, l'ordre de sa mère d'aller en chercher, la proposition d'aide du hibou et la demande d'aide à celui-ci. Les L2 9 ans ont aussi oublié en plus du premier contenu la présentation d'Étincelle et sa rencontre avec le lutin. Voici le tableau, plus qualitatif, de la répartition des profils en basque L2.

Graphique 59. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillons basque L2 (%)



Deux mouvements de profils sont réguliers : d'une part la régression du profil le moins complet A, qui est présent en majorité à 6 ans (40 %), en minorité à 9 ans (14 %) et qui disparaît ensuite, et parallèlement la progression du profil le plus complet C, en minorité à 6 ans (20 %), en majorité (avec le profil B2) à 9 ans (43 %) et en plus grande majorité à 11 ans (64 %). Le profil intermédiaire B est majoritaire au même titre que le A à 6 ans (40 %), que le C à 9 ans (43 %), et il est en minorité face à ce dernier en fin de scolarité primaire (36 %).

Voyons à présent les résultats des élèves ayant le français comme première langue et dont la langue de scolarité (et la seule) est aussi le français.

VI - 3.2.3. Planification en français, échantillons MonoL

Aucun des élèves des échantillons monolingues n'a montré de profil de faible autonomie. Nous avons donc pris en compte la totalité de leurs productions pour l'étude de la planification textuelle. Rappelons la composition des échantillons monolingues :

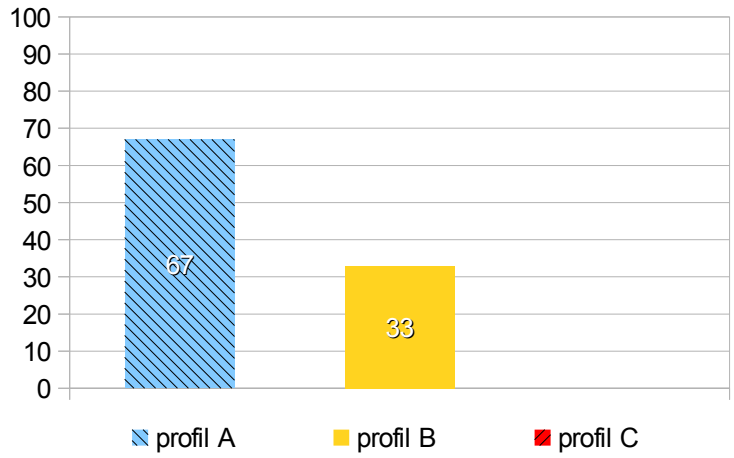
- MonoL 6 ans : 6 élèves.
- MonoL 9 ans : 11 élèves.
- MonoL 11 ans : 9 élèves.

L'adulte a raconté tous les contenus du conte (dans les 5 phases de la structure narrative canonique), les élèves en ont raconté 86 %, soit 18 contenus en moyenne par conte (maximum 20 et minimum 16). L'écart-type est d'environ 2 contenus (1,8 contenus), les récits sont donc relativement homogènes.

Des contenus manquants (3 en moyenne), 1 en moyenne est manquant dans la situation initiale (sur 3 contenus au total dans cette phase) et 2 en moyenne dans la phase d'enchaînement d'action (sur les 15 contenus de cette phase). Les autres phases sont complètes (seul 1 élève a oublié de mentionner le contenu de la phase finale).

Voici la répartition des profils au sein de cet échantillon :

Graphique 60. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon MonoL 6 ans (%)



Le profil le moins évolué A est le principal profil à 6 ans (67 %). L'autre profil présent est le profil intermédiaire B (présent à 33 %). Il n'y a pas de profil C dans cet échantillon, profil le plus évolué.

La hiérarchie des contenus est représentée sur le tableau suivant :

Tableau 30. Présence des contenus thématiques d'*Étincelle*, échantillon MonoL 6 ans

Contenus thématiques d'*Étincelle*	**Degré de présence dans les récits MonoL 6 ans**
La mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu	100 %
Étincelle rencontre la fée	
Étincelle rencontre le lutin	
Étincelle rencontre le hibou	
La sorcière fait passer l'épreuve de la neige à Étincelle	
La sorcière fait passer l'épreuve du bois à Étincelle	
La sorcière fait passer l'épreuve des oiseaux à Étincelle	
Étincelle obtient une flamme de la part de la sorcière	
Situation dysphorique (manque de feu)	83 %
Le lutin propose son aide à Étincelle	
Le hibou propose son aide à Étincelle	
Étincelle demande l'aide de la fée	
Étincelle passe l'épreuve de la neige	
Étincelle demande de l'aide au lutin	
Étincelle passe l'épreuve du bois	
Étincelle demande l'aide du hibou	
Étincelle passe l'épreuve des oiseaux	
Situation euphorique (feu)	
Présentation d'Étincelle	67 %
La fée propose son aide à Étincelle	
Précision du temps et du lieu	33 %

8 contenus (soit 38 % des contenus) sont présents dans les récits de tous les élèves du groupe MonoL 6 ans, et 12 autres contenus (27 % des contenus) le sont dans les contes de plus de la moitié des élèves. Il n'y a qu'un contenu ayant été dit par moins de la moitié des

élèves, c'est la précision du temps et du lieu, c'est le contenu ayant été le plus oublié.

Voyons maintenant les résultats des groupes monolingues plus âgés.

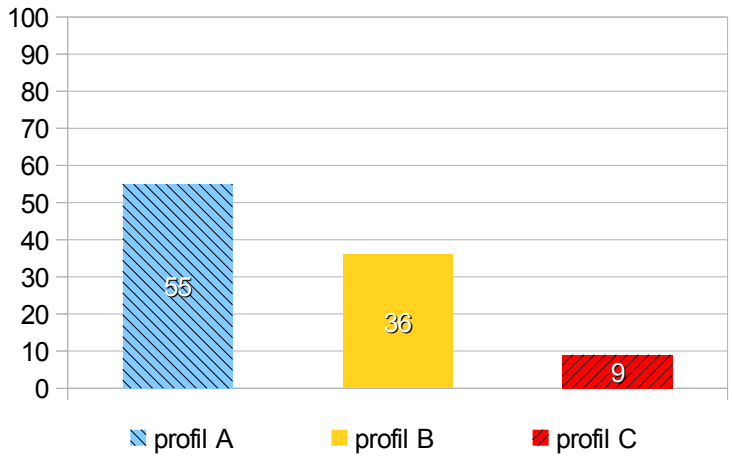
VI - 3.2.3.2. MonoL 9 ans et planification en français

L'adulte a dit la totalité des contenus (dans les 5 phases de la structure narrative) nécessaires au conte *Étincelle*, et les élèves en ont raconté 90 %, soit 19 contenus en moyenne par conte (maximum 21 et minimum 16). L'écart-type est de 1,5 contenus, les récits sont donc assez homogènes.

Les contenus manquants (2 en moyenne) proviennent de la phase de situation initiale (1 contenu manquant en moyenne, sur 3) et de la phase d'enchaînement des actions (1 contenu manquant en moyenne, sur les 15 de cette phase). Les autres phases sont complètes (seul un élève a oublié le contenu de la phase de déséquilibre).

La distribution des profils est la suivante :

Graphique 61. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon MonoL 9 ans (%)



Le profil A est présent en majorité (55 %) au sein de l'échantillon MonoL 9 ans, et en deuxième position figure le profil intermédiaire B (36 %). Nous avons aussi une apparition du profil le plus complet C (9 %), présent en minorité.

Voici les contenus thématiques et leur niveau de présence dans les contes en français des élèves monolingues de 9 ans.

Tableau 31. Présence des contenus thématiques d'*Étincelle*, échantillon MonoL 9 ans

Contenus thématiques d'*Étincelle*	**Degré de présence dans les récits MonoL 9 ans**
Situation dysphorique (manque de feu)	100 %
Étincelle rencontre la fée	
La fée propose son aide à Étincelle	
Étincelle rencontre le lutin	
Étincelle rencontre le hibou	
La sorcière fait passer l'épreuve du bois à Étincelle	
Étincelle demande de l'aide au lutin	
La sorcière fait passer l'épreuve des oiseaux à Étincelle	
Étincelle demande l'aide du hibou	
Étincelle passe l'épreuve des oiseaux	
Étincelle obtient une flamme de la part de la sorcière	
Situation euphorique (feu)	
La mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu	91 %
Le lutin propose son aide à Étincelle	
La sorcière fait passer l'épreuve de la neige à Étincelle	
Étincelle demande l'aide de la fée	
Étincelle passe l'épreuve de la neige	
Étincelle passe l'épreuve du bois	82 %
Le hibou propose son aide à Étincelle	73 %
Présentation d'Étincelle	64 %
Précision du temps et du lieu	9 %

Nous voyons dans ce tableau que 12 contenus (soit 57 % des contenus) sont présents dans les récits de tous les élèves du groupe MonoL 9 ans, et 8 contenus (38 %) sont présents dans les contes de plus de la moitié des élèves. Il y a encore 1 contenu (4,8 %) qui est présent

dans moins de la moitié des contes (il n'est présent que dans 9 % des récits de cet échantillon) : il s'agit de nouveau de la précision du temps et du lieu.

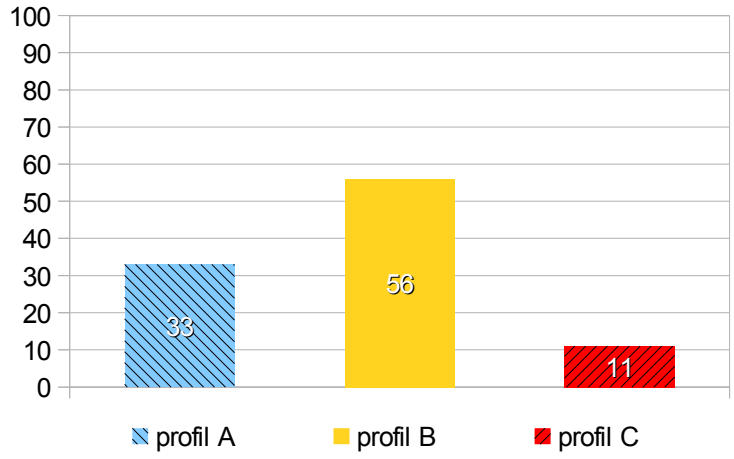
VI.3.2.3.3. MonoL 11 ans et planification en français :

Des 21 contenus (dans les 5 phases de la structure narrative) nécessaires au conte *Étincelle* racontés par l'adulte, les élèves de cet échantillon en ont raconté 91 %, soit une moyenne de 20 contenus par récit (maximum 21 et minimum 16). L'écart-type est de 1,4 contenus, les résultats du groupe sont donc assez homogène.

Les contenus manquants (2 en moyenne) proviennent de la phase de situation initiale (1 contenu manquant en moyenne, sur 3) et de la phase d'enchaînement des actions (0,5 contenu manquant en moyenne, sur les 15 de cette phase). Les autres phases sont (seuls deux élèves ont oublié le contenu de la phase de déséquilibre).

La distribution des profils est représentée dans le graphique suivant :

Graphique 62. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon MonoL 11 ans (%)



Le profil principal dans cet échantillon est le profil intermédiaire B (présent à 56 %). En deuxième position se trouve le profil le moins complet A (33 %), et enfin, le profil montrant la compétence de planification textuelle totale, en minorité (à 11 %).

Regardons le classement des contenus thématiques :

Tableau 32. Présence des contenus thématiques d'*Étincelle*, échantillon MonoL 11 ans

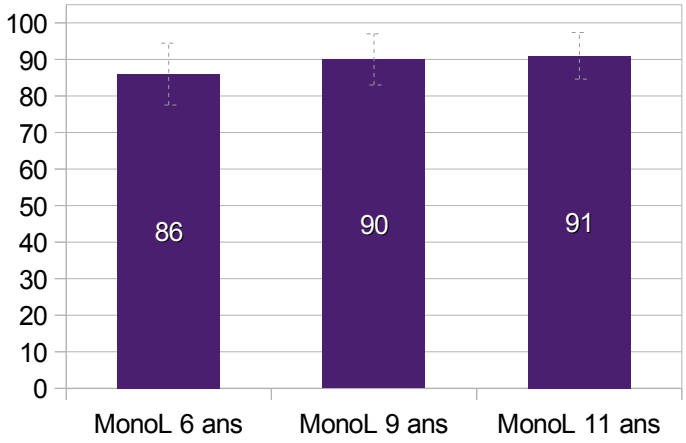
Contenus thématiques d'*Étincelle*	**Degré de présence dans les récits MonoL 11 ans**
Situation dysphorique (manque de feu)	100 %
Étincelle rencontre la fée	
Étincelle rencontre le lutin	
La sorcière fait passer l'épreuve de la neige à Étincelle	
Étincelle demande l'aide de la fée	
Étincelle passe l'épreuve de la neige	
La sorcière fait passer l'épreuve du bois à Étincelle	
Étincelle demande de l'aide au lutin	
Étincelle passe l'épreuve du bois	
La sorcière fait passer l'épreuve des oiseaux à Étincelle	
Étincelle demande l'aide du hibou	
Étincelle passe l'épreuve des oiseaux	
Étincelle obtient une flamme de la part de la sorcière	
Situation euphorique (feu)	
La fée propose son aide à Étincelle	89 %
Le lutin propose son aide à Étincelle	
Étincelle rencontre le hibou	
Présentation d'Étincelle	78 %
La mère ordonne à Étincelle d'aller chercher du feu	
Le hibou propose son aide à Étincelle	
Précision du temps et du lieu	11 %

14 contenus (67 % des contenus) ont été présents dans tous les récits de l'échantillon MonoL 11 ans, et 6 autres (29 %) dans plus de la moitié. Un seul contenu n'a été dit que par 11 % des élèves, il s'agit toujours de la précision du temps et du lieu.

VI.3.2.3.4. Planification en français des groupes MonoL, synthèse :

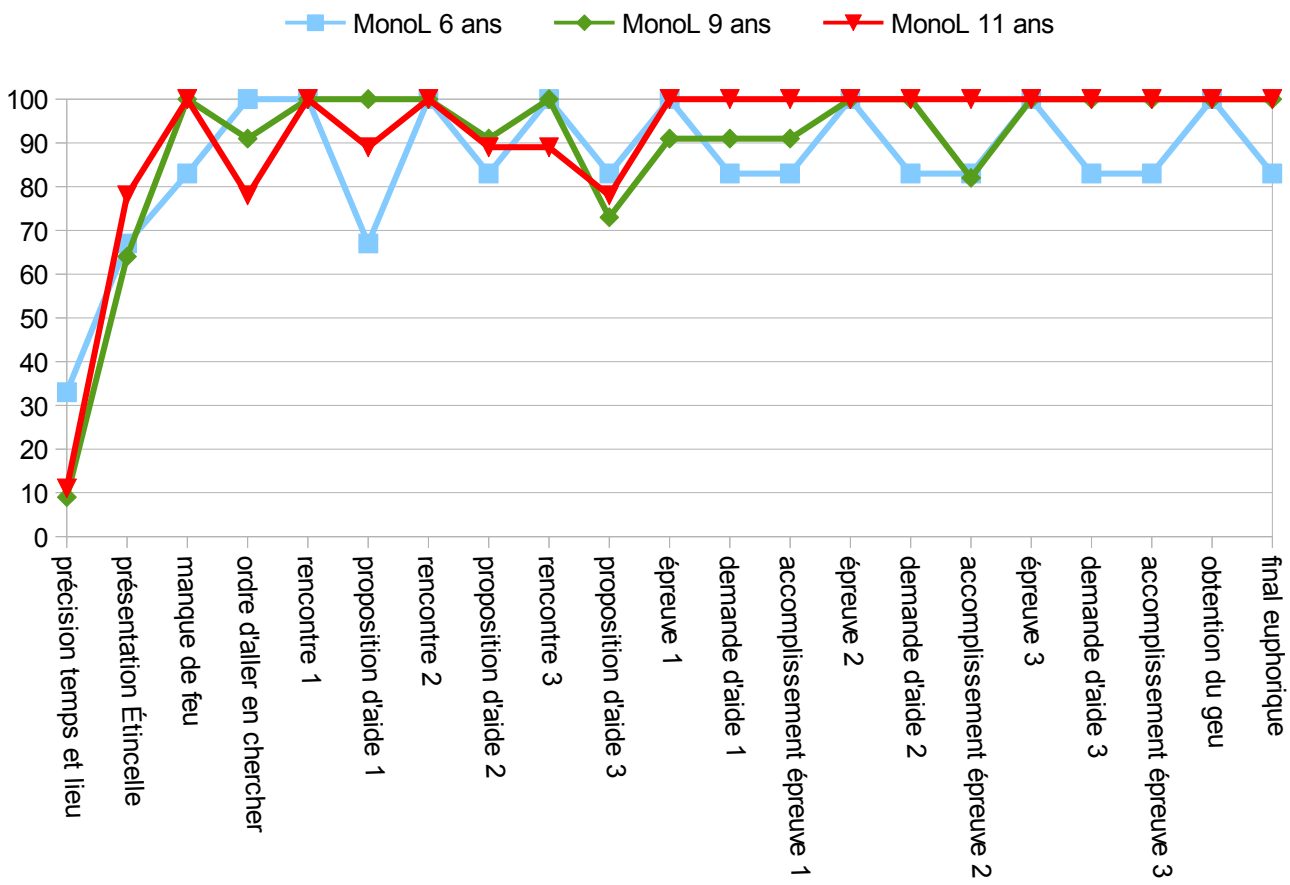
Voici ce que donnent les résultats des échantillons monolingues sur un même graphique :

Graphique 63. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en français, échantillons MonoL (%)



Nous voyons que la plupart des contenus ont été dits dans chaque classe, et il y a une évolution avec l'âge, plus les échantillons sont âgés et plus le pourcentage de complétude des contenus thématiques est élevé. L'augmentation a surtout lieu entre 6 ans (86 % des contenus ont été dits en moyenne) et 9 ans (90 %), ensuite, entre 9 et 11 ans, le pourcentage est proche (91 % des contenus ont été narrés à 11 ans). Les écarts-types sont relativement marqués au sein de ce groupe, ce qui rend compte de la relative hétérogénéité au sein des groupes.
Voici le détail du pourcentage d'apparition des contenus d'Étincelle dans les récits MonoL:

Graphique 64. Degré d'apparition des différents contenus thématiques d'*Étincelle*, groupe MonoL (%)

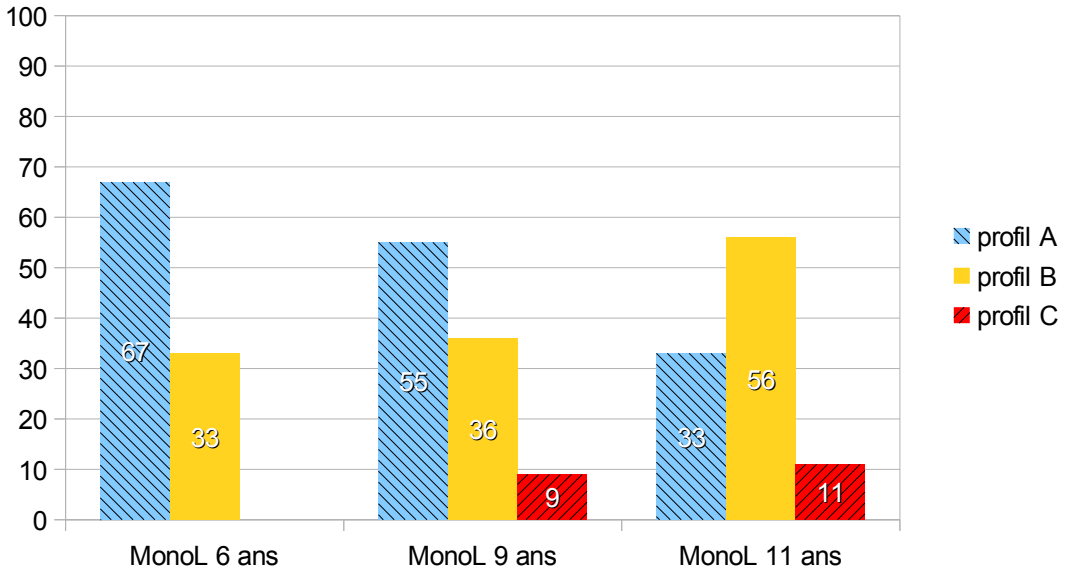


En regardant chaque courbe, il est flagrant qu'un contenu a été moins dit que les autres dans chaque échantillon, il s 'agit du premier contenu, celui de la présentation du temps et du lieu du récit. Ensuite, dans les contenus ayant été moins dits dans chaque groupe vient la présentation d'Étincelle, ainsi que la proposition d'aide du Hibou (les élèves en question sont directement passés à parler de la sorcière et de son épreuve). À 6 ans, un pourcentage plus bas que les autres est ensuite celui du contenu « proposition d'aide de la Fée, et à 11 ans l'ordre d'aller chercher du feu donné par la mère d'Étincelle.

Il apparaît surtout qu'environ la moitié des contenus, même s'ils ont été dit par la majorité, n'ont pas été dit pas tous (13 contenus à 6 ans, 9 à 9 ans, et 7 à 11 ans, qui n'ont pas été dits par tous, sur les 21 contenus nécessaires à la construction de l'intrigue du conte en français *Étincelle*).

Regardons les différentes répartitions des profils selon les échantillons monolingues

Graphique 65. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillons MonoL (%)



Nous voyons dans ce diagramme que le profil A, traduisant la plus faible planification textuelle et thématique, est le profil majoritaire à 6 et 9 ans, bien que son score diminue dans l'échantillon le plus âgé (67 % à 6 ans et 55 % à 9). Ce profil est encore présent à 11 ans, il arrive en deuxième position (33 %). Le profil le plus évolué quant à lui, n'est pas présent à 6 ans, il apparaît à 9 ans en minorité et reste stable, toujours minoritaire en fin de scolarité primaire (9 % des profils à 9 ans et 11 % à 11 ans). Le profil intermédiaire B quant à lui, est présent en deuxième position à 6 ans et 9 ans, puis devient le profil majoritaire en fin de scolarité primaire (présent à 56 %).

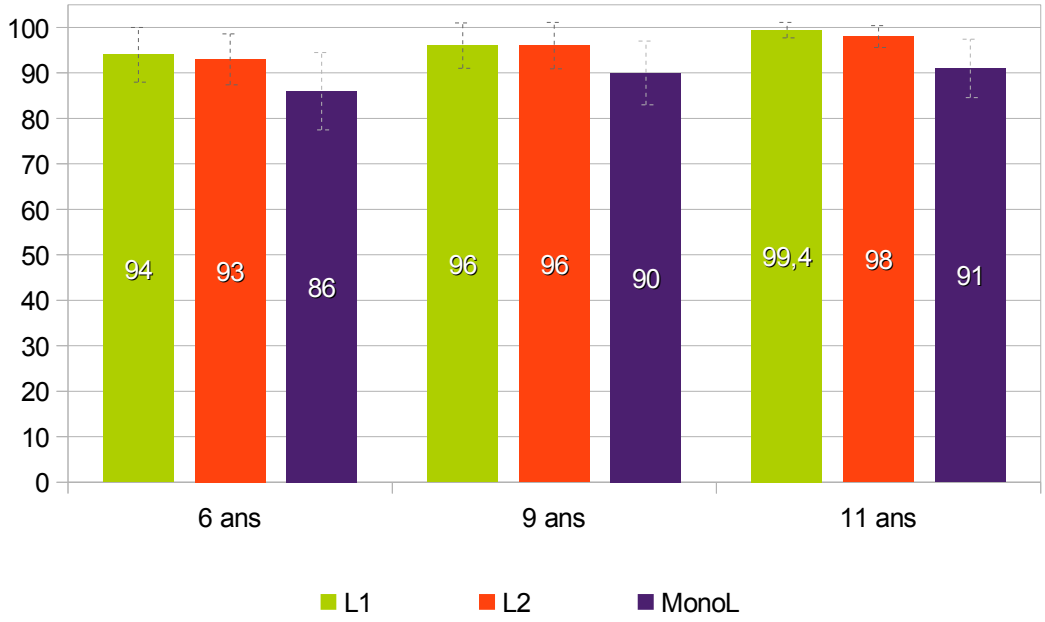
Cette répartition est un peu différente du schéma trouvé chez la population bilingue de l'étude. Nous allons maintenant rapprocher les résultats des L1, L2 et MonoL afin de s'en rendre compte.

VI - 3.2.4. Planification en français, rapprochement des résultats basque L1, basque L2 et MonoL

Rapprochons les résultats obtenus dans les différents échantillons bilingues et monolingues pour les contes en français, en ce qui concerne la planification textuelle, cela nous permettra de voir à quel point les différentes planifications textuelles et leurs évolutions sont similaires.

Voici quels ont été les degrés de présence des contenus thématiques :

Graphique 66. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en français, échantillons basque L1, basque L2 et MonoL (%)



Ce tableau nous permet de nous rendre compte de l'évolution que suit le nombre moyen de contenus dits dans chaque échantillon lors du récit des contes en français. Il apparaît une évolution similaire chez les L1 basque, L2 basque et MonoL, à savoir que dans tous les cas, plus les classes sont âgées et plus le nombre de contenus thématiques récités est élevé, s'approchant en fin de scolarité primaire du maximum possible. Cependant, des différences sont à signaler au sein de chaque groupe d'âge. D'une part, à chaque fois c'est dans le groupe monolingue que le moins de contenus thématique a été dit : à 6 ans, 86 % des contenus ont été dits chez les monolingues, 94 % en L1 et 93 % en L2, à 9 ans 90 % chez les monolingues, et 96 % en L1 et L2, et à 11 ans, 91 % chez les monolingues, 99,4 % en L1 et 98 % en L2. D'autre part, même si la différence n'est pas conséquente, chez les élèves bilingues, ceux dont le basque est la première langue ont à peine été plus exhaustifs que ceux dont le français est la première langue (1 % de différence à 6 ans, 0 % à 9 ans et 1,4 % à 11 ans), et rappelons qu'il s'agit là des récits en français[235].

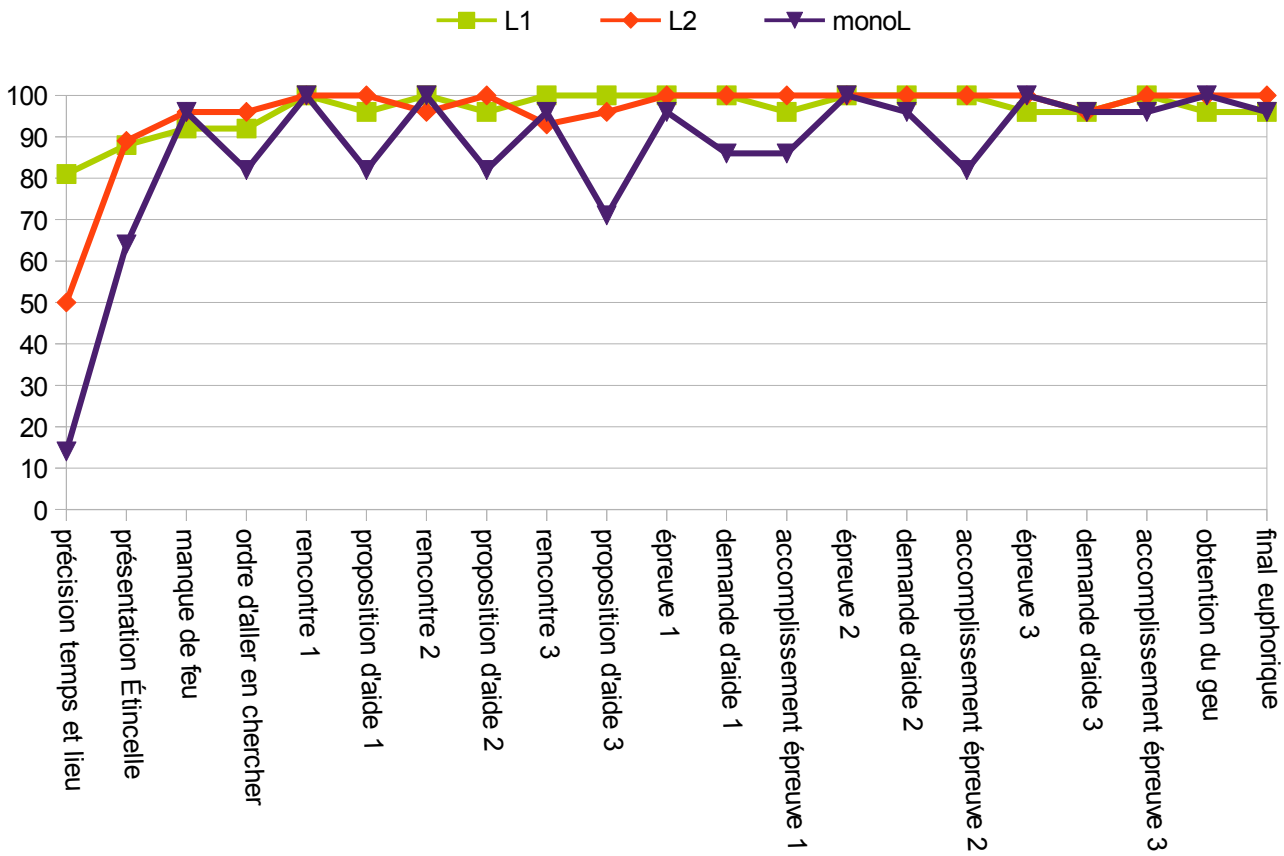
Il semblerait donc que les élèves bilingues ont en moyenne dit plus de contenus que les monolingues lors de leurs récits en français, et parmi ces élèves bilingues les L1 semblent

235Les écarts-types diminuent avec l'âge chez les bilingues et demeurent relativement conséquent en groupes MonoL à 11 ans, ce qui nous indique que les résultats sont moins homogènes dans ces groupes.

avoir suivi de plus près le modèle de l'adulte (quasiment 100 % des contenus nécessaires au conte en fin de scolarité primaire).

Regardons parmi les contenus manquants s'il existe une similarité entre les groupes (nous prendrons ici la moyenne des résultats des trois âges de chaque type de profil : basque L1, basque L2 et MonoL).

Graphique 67. Degré d'apparition des contenus thématiques d'*Étincelle*, groupes basque L1, basque L2 et MonoL (%)



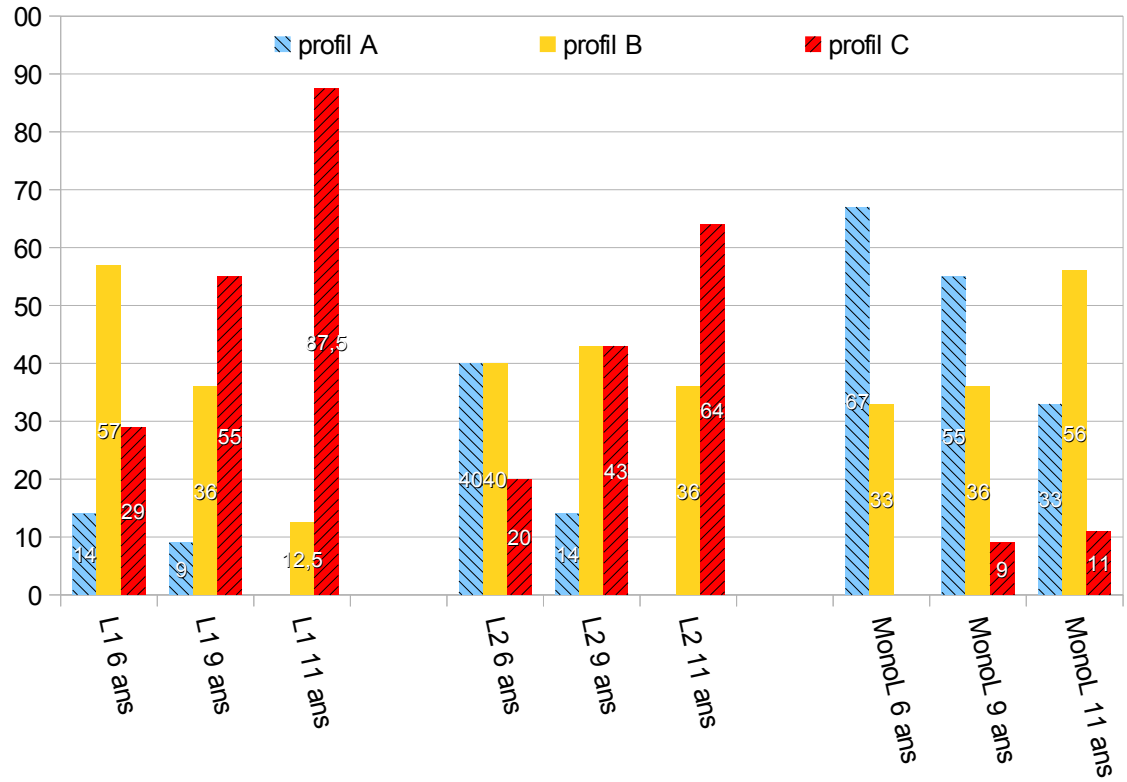
Il apparaît ici que c'est surtout le premier contenu thématique qui a le plus été omis (la présentation du temps et du lieu), et ceci dans chaque groupe (principalement chez les monolingues, desquels seulement 14 % l'ont mentionné, ensuite en basque L2, dont la moitié l'a oublié, et ensuite en basque L1, où le contenu en question apparaît dans 81 % des récits). Ensuite, parmi les éléments les plus oubliés dans chaque groupe apparaît le deuxième contenu (la présentation d'Étincelle), moins présent chez les monolingues (à 64 %) que chez les bilingues (89 % en basque L2 et 88 % en basque L1). Mis à part ces deux contenus dont l'oubli est plus flagrant, il n'y en a pas d'autres qui ont été plus oubliés dans chaque classe (en

général les autres contenus ont été dits par la plupart des conteurs). Nous pouvons cependant parler de la liste des contenus ayant moins été dits chez les monolingues que chez les bilingues, il y en a sept au total, il s'agit de l'ordre de la mère d'Étincelle d'aller chercher du feu, des trois propositions d'aide des adjuvants, de la demande d'aide pour la première épreuve, de l'accomplissement de celle-ci ainsi que de la deuxième épreuve.

Il semblerait donc que les remarques ayant été faites pour les récits en basque (les élèves racontant dans leur langue seconde paraissent plus exhaustifs que les autres), peut symétriquement s'appliquer ici, car les L1 basque paraissent plus exhaustifs lors des récits des contes en français (soit en leur langue seconde), et les groupes bilingues plus que les monolingues.

Comparons enfin, dans le but d'avoir une représentation qualitative de l'évolution de la planification textuelle et thématique en français dans les différents groupes, les diagrammes des répartitions de profils par âge.

Graphique 68. Répartition des profils de planification textuelle et thématique en français, échantillons basque L1, basque L2 et MonoL (%)



Ce diagramme nous montre l'évolution de la compétence de planification textuelle en

français au cours de la scolarité primaire, pour chaque groupe étudié.

Rappelons que nous avons sélectionné pour le conte Étincelle 21 contenus jugés nécessaires à ce que la totalité de la structure narrative du conte soit préservée (répartis dans les 5 phases de la structure narrative canonique)[236].

Il apparaît chez les trois groupes (groupe L1 basque, L2 basque et groupe monoL, dont le français est la seule langue), que cette compétence progresse avec l'âge. Néanmoins, cette progression n'est pas tout à fait semblable et n'arrive pas au même résultat en fin de scolarité primaire au sein de chaque groupe.

En effet, dans les échantillons basque L1, le profil montrant la moindre compétence de planification textuelle est présent en minorité à l'âge de 6 ans (le profil intermédiaire B étant le plus présent), son pourcentage diminue à 9 ans, et il disparaît ensuite. Chez les L2 basque, le même phénomène apparaît, mais à 6 ans c'est le profil principal (à égalité avec le profil intermédiaire B). En groupe monolingue par contre, ce profil est grandement majoritaire à 6 ans, le reste à 9 ans (bien que son score diminue par rapport aux MonoL 6 ans), et il y demeure toujours un pourcentage de profil A en fin de scolarité primaire (bien que son score ait encore diminué), et ce n'est pas le profil minoritaire. En ce qui concerne le profil montrant le degré de planification textuelle le plus évolué (profil C), le phénomène symétrique se produit. Effectivement, ce profil est déjà présent en minorité à 6 ans au sein des groupes basque L1 et basque L2, et son score progresse à 9 ans, et encore plus à 11 ans, devenant le profil majoritaire en fin de scolarité primaire (toujours en basque L1 comme en basque L2, notons aussi que ce pourcentage est plus élevé en basque L1 qu'en basque L2). Par contre chez les monolingues, ce profil n'est pas présent à 6 ans, il apparaît à 9 ans et ne progresse pas entre 9 et 11 ans, et dans ces deux âges, il reste minoritaire par rapport aux autres profils (profil A et profil B, dont les rapports s'inversent entre 9 et 11 ans, laissant le dernier profil, reflétant une planification textuelle intermédiaire, devenir majoritaire en fin de scolarité primaire chez les monolingues)**.**

Pour clore ce point, voici un petit récapitulatif des résultats de l'analyse de la planification textuelle en français des récits L1 basque, L2 basque et monoL. Une fois les récits des élèves ayant montré peu ou pas d'autonomie narrative écartés (3 en basque L1 6 ans,

236Cette sélection peut sembler simplifier le récit du conte, et impliquer un plus grand nombre de profils évolués. En effet, si l'on prend la totalité des contenus d'Étincelle les pourcentages changent, moins de contenus thématiques sont présents dans les contes et les profils les plus complets sont moins nombreux. En revanche, les rapports entre groupes L1, L2 et MonoL restent inchangés. Les résultats de l'étude de la planification textuelle totale (et non de seulement ces 21 contenus nécessaires à la cohérence du conte) sont visibles sur l'article de Lascano (2015).

2 en basque L2 6 ans), nous avons défini les contenus thématiques nécessaires à la construction cohérente de l'intrigue du conte *Étincelle* (structuré en 5 phases, selon la séquence narrative canonique), et avons vérifié leur degré de présence (ou d'absence) dans les récits des élèves (qui racontaient le conte qu'ils venaient d'entendre de la bouche de l'adulte en ayant l'album sous les yeux). Ceci nous a permis de classer les sujets par profil.

Comme pour les contes en basque, la compétence de planification textuelle et thématique évolue donc avec l'âge, et devient de plus en plus complète. Si l'on regarde le pourcentage de contenus dits en moyenne dans chaque échantillon, nous y remarquons aussi une évolution progressive (les plus âgés ont été plus exhaustifs).

Il apparaît toutefois que cette évolution est différente chez les élèves bilingues et les monolingues, il y a plus de profils montrant une totale planification textuelle chez les élèves bilingues (ce profil est majoritaire en basque L1 et basque L2 en fin de scolarité primaire et minoritaire chez les monolingues). Et en regardant les pourcentages de contenus narrés, il apparaît aussi que les L1 ont été les plus exhaustifs, ensuite les L2 et enfin les monolingues.

Nous pouvons à nouveau évoquer la raison selon laquelle dans leur langue première les élèves se sentent plus libres vis-à-vis de leur modèle, cela peut expliquer pourquoi les monolingues ont un peu moins complété leurs structures textuelles. De la même manière, ce sont les L1 qui sont apparus les plus complets, et, toujours en suivant le même raisonnement, ceci car parlant dans leur langue seconde, et étant moins à l'aise en utilisant celle-ci, ils prêtent plus d'attention et reproduisent plus fidèlement le modèle de structuration de l'adulte.

Cependant, les élèves bilingues ont montré en français un degré de planification plus développé que les monolingues, ceci prouve que les compétences apprises en langue basque (langue d'enseignement) sont transférées en français (langue seconde pour les L1 et première pour les L2). Un apprentissage en langue basque n'altère donc en rien l'évolution de la capacité de planification textuelle en français des élèves bilingues, et au contraire, ils montrent un fort développement de cette capacité dans cette langue.

Révélons à présent les résultats de l'analyse des organisateurs textuels et de la connexion dans les productions en français des élèves des échantillons basque L1, basque L2 et MonoL.

VI - 4. Organisateurs textuels et capacité de connexion en français

Nous allons à présent nous pencher sur les organisateurs textuels et sur la fonction de connexion qu'ils assurent dans les productions en français des élèves. Nous allons voir précisément quels ont été les organisateurs textuels utilisés pour structurer et organiser les contenus thématiques et textuels. Comme pour les contes en basque nous allons relever tous les organisateurs textuels et les classer par catégories. Ensuite, nous nous pencherons en détail sur les organisateurs temporels, en voyant quels sont-ils, et pour quelles fonctions de connexion ils ont été produits. Ceci nous conduira à classer chaque élève ayant produit un récit par profil. Ce point d'analyse sera le dernier de ce chapitre, et nous passerons ensuite à une interprétation de tous les résultats obtenus.

Commençons par un bref rappel de la méthodologie utilisée (qui sera la même de celle suivie pour les contes en basque).

VI - 4.1. Présentation méthodologique

Les organisateurs textuels relevés sont des unités linguistiques précises, utilisées par les élèves pour construire en partie la connexion de leurs textes[237]. Elles sont équivalentes à celles que nous avons relevées dans les textes en basque, à savoir les unités linguistiques se trouvant en dehors des structures propositionnelles. Nous nous sommes inspirés des travaux de Bronckart (1979, 1984) ; Bronckart et Schneuwly (1991) pour relever ces organisateurs textuels.

Dans les contes en français, nous avons distingué trois catégories d'organisateurs textuels : les archiconnecteurs, les organisateurs textuels temporels et les organisateurs textuels autres (nous avons utilisé la même classification que pour les contes en basque, voir chapitre précédent). Voici de quoi sont composés les trois groupes :

Les **archiconnecteurs** : l'organisateur textuel « et », coordonnant additionnel, est considéré comme archiconnecteur, car les élèves l'utilisent massivement. Une utilisation massive et polyfonctionnelle est aussi faite des organisateurs « puis », « alors » et « après », qui ont donc été classés dans ce premier groupes des archiconnecteurs (sauf dans les cas où leur valeur était clairement temporelle, ou consécutive pour le connecteur *alors*). En effet, ils

237La connexion textuelle est aussi assurée par la cohésion verbale, capacité que nous n'aborderons pas dans cette thèse.

ont le plus souvent été utilisés comme réflexe verbal, lorsque les élèves réfléchissaient à la suite du conte (un peu comme la ponctuation orale « euh », qui n'a pas été relevée[238]), ou comme connecteur local (liant un énoncé au suivant).

Le groupe des **organisateurs textuels temporels** est composé de plusieurs éléments de langue :

- Les coordonnants temporels (lorsqu'ils ont été utilisés comme tel) : « puis », « alors », « après », « ensuite », « aussitôt », etc.
- Les subordonnants temporels : « quand », « avant que », « lorsque », « dès que », etc.
- Des syntagmes nominaux (ou prépositionnels) à valeur temporelle : « le lendemain », « un jour », « d'un coup », etc.
- Des formes adverbiales : « hier », « jamais », etc.
- Des formules conjuguées ou des participes présents comme « il était une fois », « en rentrant », etc.

Enfin, dans le dernier groupe des **« autres » organisateurs**, nous y trouvons les connecteurs qui remplissent des fonctions logiques, modales, qu'ils soient coordonnants non temporels (« mais », « donc »), subordonnants non temporels (« parce que », « comme », « pour », « si », « qui » etc), ou autres organisateurs non temporels (« par exemple », « par ailleurs »). Les ponctuations orales autres que « euh » ou « hum » ont aussi été relevés et classés dans ce dernier groupe (ponctuations comme « enfin », « bon », etc).

Le relevé et le classement des organisateurs textuels dans les récits des élèves se font au cas par cas : l'archiconnecteur « et » relie parfois des propositions, des séquences entre elles (et nous le comptabiliserons donc avec les connecteurs textuels) et parfois il lie seulement des syntagmes nominaux, et fait ainsi partie de la proposition : dans le syntagme « Étincelle et sa mère », il ne sera pas compté. La remarque de la multifonctionnalité a déjà été faite pour les éléments *alors*, *puis* et *après*, qui seront soit archiconnecteurs soit temporels (ou aussi classé dans le groupe des autres pour le connecteur *alors*).

Voici deux extraits de récits d'élève (l'un de basque L1 et l'autre de basque L2, les deux

238D'ailleurs comme nous l'avons déjà commenté, ces éléments sont souvent précédé d'hésitations tels que « euh » ou de l'archiconnecteur « et », ce qui prouve que leur utilisation peut être non-temporelle (Le Draoulec et Bras, 2006).

à 10 ans), qui illustreront comment ont été relevés et classés les éléments de langue :

Extrait basque L1 11 ans :

> conteur : […] ah oui une fée // et après euh / e- elle lui avait dem- la fée elle lui avait demandé à Étincelle où est-ce qu'elle partait // et après euh: // elle elle hum: elle avait dit de euh euh / que elle allait cher- chez la sorcière du feu / chercher un peu de: feu / pour ch- l'amener chez elle / et: / et elle avait dit / le le euh / la fée elle avait dit de / d'appeler trois fois son nom / si elle avait besoin d'elle // et au / au t- / et elle avait continué son chemin / et elle avait croisé u:n lutin // et le lutin il avait dit euh // euh elle lui avait demandé où est-ce qu'elle partait / Étincelle / et: / elle lui avait dit au: / chez la sorcière du feu // et après hum: // après elle ét- elle avait- euh elle avait d- il lui avait dit euh / let- le: / lutin il avait dit à Étincelle de l'appeler / d'appeler

Nous voyons plusieurs organisateurs textuels dans cet extrait, d'une part l'archiconnecteur « et », marqué en orange. Ensuite, quatre fois apparaît l'élément « (et) après », mais nous ne pouvons pas ici dire qu'il s'agisse de connecteurs à valeur temporelle, car à chaque fois ils sont suivis ou précédés de l'élément « euh » ou « hum », reflétant que le conteur réfléchit à ce qu'il va dire par la suite. Plusieurs autres organisateurs apparaissent aussi (marqués en jaune), des subordonnées complétives conjuguées ou non conjuguées, des subordinations de but, de condition..., etc. Il est à noter que si un organisateur est composé de plusieurs éléments à l'écrit, il n'est comptabilisé qu'une fois, par exemple l'élément « où est-ce qu'elle partait » est considéré comme un seul organisateur textuel, classé dans le groupe « autres ».

Voici un autre exemple auquel s'appliquent les mêmes principes, mais dans lequel apparaissent des organisateurs temporels. C'est un extrait basque L2 11 ans :

> conteur : euh: be il était une fois une petite fille qui s'appelait Étincere / É tin celle (=Étincelle) / qui se promenait avec sa mère et puis quand / quand elle rentrait au / et ils avaient tout le temps l'habitude de voir le feu allumé chez eux / et alors quand i:ls / quand ils rentraient et alors euh / un jour ils rent- ils euh ils étaient / allés faire une balade / et euh: / quand ils sont rentrés che:z eux [...]

Dans cet extrait, nous voyons une variété d'organisateurs temporels (marqués en vert), avec la présence du « il était une fois » (considéré comme un seul connecteur, même s'il est composé de quatre éléments), de « un jour », de « tout le temps » et des différents « quand ». Classés comme autres organisateurs, nous relevons les deux conjonctions de subordinations « qui » marquant des propositions subordonnées relatives, ainsi que la ponctuation orale « be » (dérivé de « eh bien »).

Pour chaque élément structurant la connexion, la classification est donc effectuée de la sorte, au cas par cas. Nous allons suivre la même méthode d'analyse que pour les contes en basque, en nous penchant d'abord sur l'aspect quantitatif des organisateurs textuels (pourcentages, répartition et évolution), chez les L1 basque comme chez les L2 basque, pour ensuite étudier plus précisément et qualitativement les connecteurs à valeur temporelle, en voyant quels sont-ils, et pour quelles fonctions ils ont été produits (connexion de niveau global du texte ou au contraire connexion niveau local, de l'ordre de l'organisation entre propositions). Dans le genre de texte que nous utilisons, c'est en effet l'organisation de l'axe du temps qui est particulière, le monde discursif du conte *Étincelle* étant situé hors de la situation d'énonciation (comme pour *Mattin Zaku*).

VI - 4.2. Organisateurs textuels dans les contes en français des élèves bilingues et monolingues

Nous allons commencer par indiquer les données quantitatives des organisateurs textuels relevés dans les productions en français des élèves bilingues (basque L1 et basque L2) et monolingues français.

En tout, il y en a 4899, pour 45363 mots (mots ou faux-départs utilisés dans les contes), soit 10,8 % de connecteurs textuels dans les textes. À titre indicatif, nous pouvons signaler que ce pourcentage est quasiment identique aux moyennes de l'adulte (dont les textes comportent en moyenne 10,5 % d'organisateurs textuels).

Parmi les organisateurs produits par les élèves, il y a 2662 archiconnecteurs, 612 organisateurs temporels et 1625 autres organisateurs, ce qui équivaut à dire que 54,3 % des organisateurs sont des archiconnecteurs, 12,5 % des organisateurs temporels, et 33,2 % des autres organisateurs. Cette répartition varie plus par rapport au modèle de l'adulte, ayant produit moins d'archiconnecteurs (26,6 %), et plus d'organisateurs temporels et d'autres

organisateurs (27,5 % et 45,9 %)[239].

Après cette vue d'ensemble, voyons le détail de ces répartitions selon les échantillons, et regardons s'il y a des différences ou des évolutions, à commencer par les échantillons basque L1.

VI - 4.2.1. Organisateurs textuels des contes en français, échantillons basque L1

Rappelons la composition des échantillons basque L1, car nous n'avons étudié que les élèves ayant montré au minimum une relative autonomie narrative :

- L1 6 ans : 7 élèves
- L1 9 ans : 11 élèves
- L1 11 ans : 8 élèves

En tout, les élèves L1 basque ont produit 1593 organisateurs textuels, ce qui représente 11,7 % des mots utilisés pour raconter leurs contes. Parmi ces organisateurs, 53,7 % sont des archiconnecteurs, 11,1 % des organisateurs temporels, et 35,2 % des autres organisateurs. Cependant, il y a une différence de résultat assez importante selon les âges des échantillons, comme le montre le paragraphe suivant.

Commentons d'une part le pourcentage global des organisateurs textuels dans les récits :

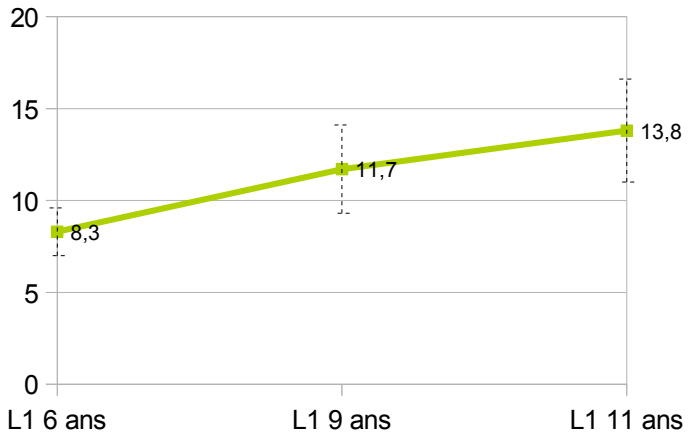
- Les L1 6 ans ont produit 8,3 % d'organisateurs textuels (minimum 6 % et maximum 9,8 %), l'écart-type est de 1,3 % (ce qui est faible), les résultats sont donc homogènes.
- Les L1 9 ans ont 11,7 % d'organisateurs textuels dans leurs récits (minimum 8,4 % et maximum 15,5 %), l'écart-type est de 2,4 % (le groupe est un peu moins homogène que le groupe L1 6 ans, mais l'écart-type reste faible).
- En L1 11 ans, 13,8 % des mots des textes sont des organisateurs textuels (minimum 9,4 % et maximum 17,8 %), l'écart-type est de 2,8 % (ce qui est un peu supérieur au groupe L1 9 ans mais demeure assez faible).

En mettant ces résultats sur un même tableau nous remarquerons le profil de

239Ne considérons les données de l'adulte que comme exemple, en gardant en tête qu'il connaissait l'histoire qu'il devait raconter et qu'il avait eu le temps de pratiquer son récit, contrairement aux élèves enregistrés.

l'évolution ayant lieu en basque L1 :

Graphique 69. Pourcentages des organisateurs textuels (et écarts-types) en français, échantillons basque L1 (%)



Nous voyons bien sur ce tableau que plus les groupes sont âgés et plus ils produisent des connecteurs textuels dans leurs récits. L'évolution est progressive, les organisateurs textuels sont 8,3 % à 6 ans, ce nombre augmente de 3,4 % à 9 ans (arrivant à 11,7 %), et encore de 2,1 % entre 9 et 11 ans, terminant ainsi à 13,8 % en fin de scolarité primaire (et les écarts-types ne sont pas très élevés, surtout à 6 ans, ce qui montre que les résultats sont homogènes au sein des groupes). Par rapport à la moyenne de l'adulte (10,8 %), les élèves en ont produit moins à 6 ans et plus à 9 et 11 ans.

Voyons en détail quels sont ces organisateurs textuels au sein des échantillons basque L1 :

Chez les L1 6 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 50 % des organisateurs textuels (minimum 21,3 % et maximum 65,7 %), l'écart-type est de 15,8 %.
- Les organisateurs temporels sont 11 % (minimum 4 % et maximum 21,3 %), l'écart-type est de 6,5 %.
- Les autres organisateurs sont 39 % (minimum 22,9 % et maximum 57,4 %), l'écart-type est de 11,5 %.

Chez les L1 9 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 55,8 % des organisateurs textuels (minimum 36,5 % et maximum 72,9 %), l'écart-type est de 11,2 %.

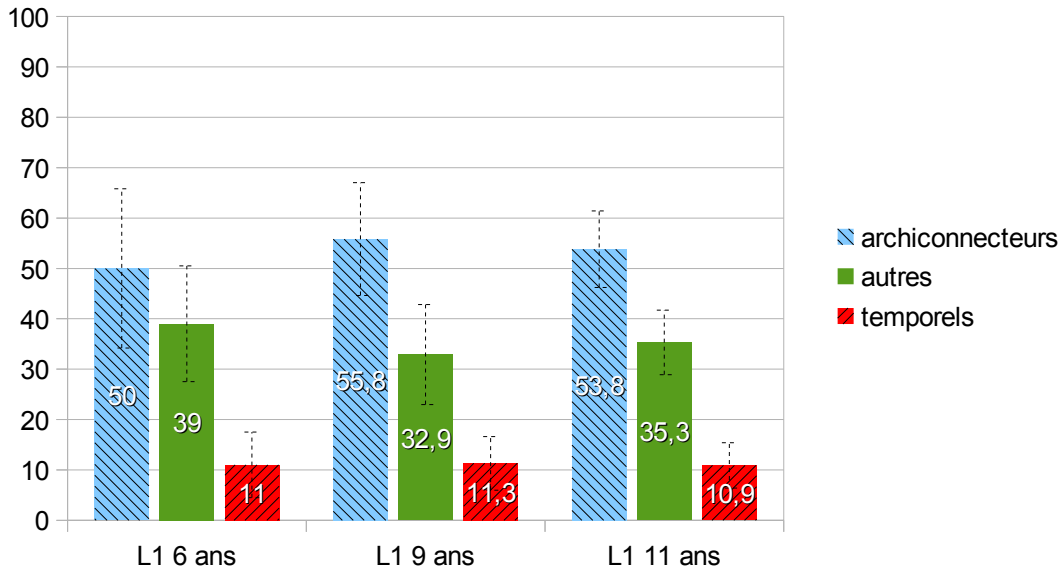
- Les organisateurs temporels sont 11,3 % (minimum 0 % et maximum 18,2 %), l'écart-type est de 5,3 %.
- Les autres organisateurs sont 32,9 % (minimum 18,2 % et maximum 48,1 %), l'écart-type est de 9,9 %.

Chez les L1 11 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 53,8 % des organisateurs textuels (minimum 42,6 % et minimum 64,2 %), l'écart-type est de 7,6 %.
- Les organisateurs temporels sont 10,9 % (minimum 3,7 % et maximum 17,3 %), l'écart-type est de 4,5 %.
- Les autres organisateurs sont 35,3 % (minimum 25,9 % et maximum 44,9 %), l'écart-type est de 6,4 %.

Les données précédentes sont plus visibles sur un même tableau :

Graphique 70. Répartition des organisateurs textuels (et écarts-types) d'*Étincelle* en basque L1 (%)



Nous voyons sur ce tableau qu'à chaque âge, le pourcentage d'archiconnecteurs est le plus élevé ; ensuite arrivent les autres organisateurs et enfin les organisateurs temporels. Dans l'évolution des répartitions, les résultats de 6 et 9 ans semblent un peu étonnants, car le pourcentage d'archiconnecteurs augmente entre les deux classes (+ 5,8 %, passant de 50 % à 55,8 %), même si cette hausse n'est pas si conséquente (et notons que les écarts-types sont

assez élevés à chaque âge, relativisant la précision des résultats). Parallèlement à ce phénomène, le pourcentage des autres organisateurs baisse (- 6,1 %, passant de 39 % à 6 ans à 32,9 % à 9 ans), et celui des organisateurs temporels reste stable entre les deux âges (+ 0,3 %, passant de 11 % à 11,3 %). Entre 9 et 11 ans, il n'y a pas beaucoup d'évolution dans la répartition des organisateurs textuels, le pourcentage d'archiconnecteurs baisse légèrement (- 2 %, pour finir à 53,8 % à 11 ans), celui des autres organisateurs augmente (+ 2,4 %, finissant à 35,3 %), et celui des organisateurs temporels est quasiment identique (- 0,4 %, atteignant les 10,9 % à 11 ans).

L'adulte ayant produit en moyenne 26,6 % d'archiconnecteurs, 27,6 % d'organisateurs temporels et 44,9 % d'autres organisateurs, les moyennes des L1 6 ans en sont les plus proches, mais les grands écarts-types rencontrés dans ces classes font que ce résultat est assez relatif. Cependant, si nous regardons l'évolution de ces écarts-types, nous remarquons qu'ils diminuent avec l'âge, ce pour chaque type d'organisateurs, rendant de plus en plus acceptables et fiables les résultats des échantillons les plus âgés (et prouvant une plus grande homogénéité au sein du groupe) :

- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'archiconnecteurs en L1 6 ans, L1 9 ans et L1 11 ans : 15,8 % > 11,2 % > 7,6 %.
- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'organisateurs temporels en L1 6 ans, L1 9 ans et L1 11 ans : 6,5 % > 5,3 % > 4,5 %.
- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'autres organisateurs en L1 6 ans, L1 9 ans et L1 11 ans : 11,5 % > 9,9 % > 6,4 %.

Passons aux échantillons L2 afin de voir si les résultats obtenus sont similaires.

VI - 4.2.2. Organisateurs textuels des contes en français, échantillons basque L2

Après avoir enlevé les profils de faible autonomie narrative, voici la composition des échantillons basque L2 dont nous avons étudié la connexion :

- L2 6 ans : 10 élèves.
- L2 9 ans : 7 élèves.
- L2 11 ans : 11 élèves.

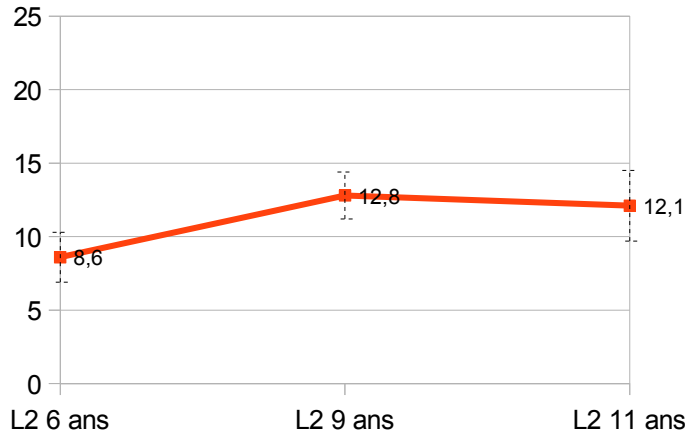
En tout, les groupes basque L2 ont produit 2036 organisateurs textuels, ce qui représente 11,3 % des mots utilisés pour raconter leurs contes. Parmi ces organisateurs 55,3 % sont des archiconnecteurs, 14,4 % des organisateurs temporels, et 30,3 % des autres organisateurs. Voyons en détail les différences entre les échantillons.

Les pourcentages globaux des organisateurs textuels dans les récits sont les suivants :

- Les L2 6 ans ont produit 8,6 % d'organisateurs textuels dans leurs récits (minimum 5,7 % et maximum 10,5 %), l'écart-type est de 1,7 %.
- Les L2 9 ans ont 12,8 % d'organisateurs textuels dans leurs récits (minimum 9,9 % et maximum 14,5 %), l'écart-type est de 1,6 %.
- En L2 11 ans, 12,1 % des mots des textes sont des organisateurs textuels (minimum 8,1 % et maximum 15 %), l'écart-type est de 2,4 %.

En mettant ces résultats sur un même tableau nous remarquerons l'évolution ayant lieu en basque L2 :

Graphique 71. Pourcentages des organisateurs textuels (et écarts-types) en français, échantillons basque L2 (%)



Ce tableau nous montre que les groupes les plus âgés produisent plus d'organisateurs textuels dans leurs récits que les L2 6 ans (8,6 %). L'évolution est assez conséquente entre 6 et 9 ans (de + 4,2 %), et reste assez stable entre 9 et 11 ans (- 0,7 %), pour finir à 12,1 % en fin de scolarité primaire, ce qui est un peu plus élevé mais assez proche de la moyenne de l'adulte (10,5 %). Les écarts-types sont assez faibles à 6 et 9 ans (moins de 2 %), un peu plus

prononcés à 11 ans (2,8 %), ce qui témoigne d'une grande homogénéité au sein des échantillons.

Penchons-nous à présent sur la répartition de ces organisateurs textuels au sein des différents échantillons :

Chez les L2 6 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 56,4 % des organisateurs textuels (minimum 47,2 % et maximum 74,1 %), l'écart-type est de 7,6 %.
- Les organisateurs temporels sont 13 % (minimum 3,7 % et maximum 20,5 %, l'écart est de 16,8 %), l'écart-type est de 4,9 %.
- Les autres organisateurs sont 30,6 % (minimum 20,5 % et maximum 37,1 %, l'écart est de 16,1 %), l'écart-type est de 5,4 %.

Chez les L2 9 ans :

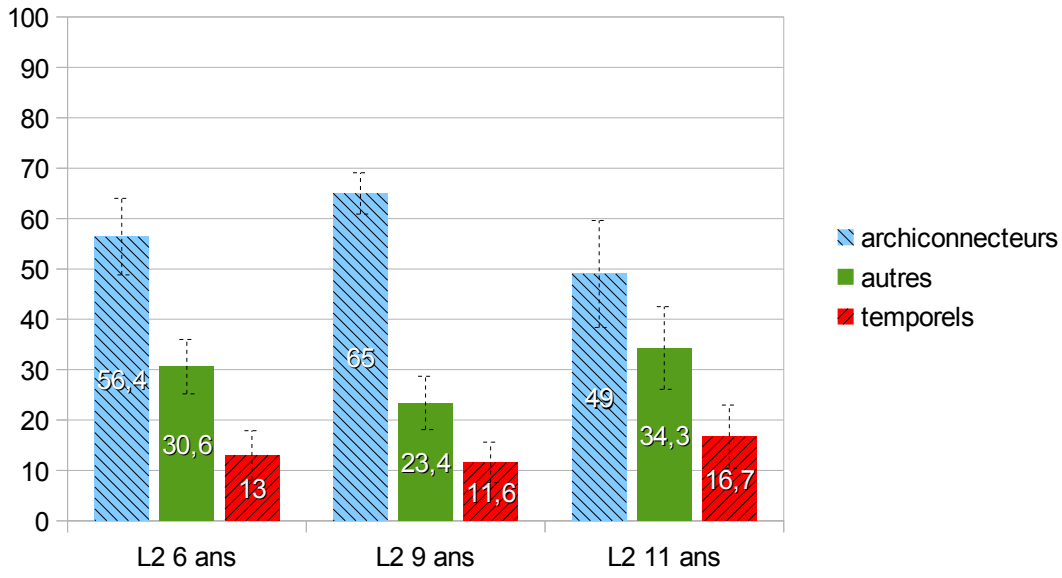
- Les archiconnecteurs représentent 65 % des organisateurs textuels (minimum 59,1 % et maximum 70,4 %), l'écart-type est de 4,1 %.
- Les organisateurs temporels sont 11,6 % (minimum 5,9 % et maximum 16,4 %), l'écart-type est de 4 %.
- Les autres organisateurs sont 23,4 % (minimum 15,1 % et maximum 28,4 %), l'écart-type est de 5,3 %.

Chez les L2 11 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 49 % des organisateurs textuels (minimum 30,2 % et maximum 60,9 %, l'écart-type est de 10,6 %.
- Les organisateurs temporels sont 16,7 % (minimum 12,6 % et maximum 34 %), l'écart-type est de 6,3 %.
- Les autres organisateurs sont 34,3 % (minimum 21 % et maximum 44 %), l'écart-type est de 8,2 %.

Les données précédentes sont plus visibles sur un même tableau :

Graphique 72. Répartition des organisateurs textuels (et écarts-types) d'*Étincelle* en basque L2 (%)



Nous pouvons dire au regard de ce tableau qu'à chaque âge, le pourcentage d'archiconnecteurs est le plus élevé, avant les autres organisateurs et les organisateurs temporels, ces derniers étant minoritaires. Dans l'évolution de ces répartitions, ici aussi les résultats de 6 et 9 ans semblent un peu étonnants (comme chez les L1), car le pourcentage d'archiconnecteurs augmente entre les deux classes (+ 8,6 %, passant de 56,4 % à 65 %). Les pourcentages des autres organisateurs quant à eux, baissent en conséquence (- 7,2 %, passant de 30,6 % à 6 ans à 23,4 % à 9 ans), et celui des organisateurs temporels reste assez stable entre les deux âges (- 1,4 %, passant de 13 % à 11,6 %). Entre 9 et 11 ans en revanche, il y a une évolution inverse, le pourcentage d'archiconnecteurs baisse fortement (- 16 %, passant à un score de 49 % à 11 ans), et ceux des autres organisateurs et des organisateurs temporels augmentent (+ 10,9 % pour les « autres » connecteurs et + 5,1 % pour les organisateurs temporels, qui finissent respectivement à 34,3 % et 16,7 % en fin de scolarité primaire chez les L2).

L'adulte ayant produit en moyenne 26,6 % d'archiconnecteurs, 27,6 % d'organisateurs temporels et 45,9 % d'autres organisateurs, ce sont ici les moyennes des L2 11 ans qui sont les plus proches, c'est aussi le groupe ayant eu les résultats les plus hétérogènes, comme en témoigne l'évolution des écarts-types :

– Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'archiconnecteurs en L2 6 ans, L2 9 ans et L2 11 ans : 7,6 % > 4,1 % > 10,6 %.

- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'organisateurs temporels en L2 6 ans, L2 9 ans et L2 11 ans : 4,9 % > 4 % > 6,3 %.
- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'autres organisateurs en L2 6 ans, L2 9 ans et L2 11 ans : 5,4 % > 5,3 % > 8,2 %.

Passons aux résultats obtenus à l'intérieur des échantillons monolingues, afin de voir si les données quantitatives de base sont similaires à ceux des groupes bilingues.

VI - 4.2.3. Organisateurs textuels des contes en français, échantillons MonoL

Tous les élèves ont montré une autonomie narrative relative, une grande autonomie ou une autonomie totale en échantillons monolingues, voici la composition des échantillons étudiés pour leur connexion :

- MonoL 6 ans : 6 élèves.
- MonoL 9 ans : 11 élèves.
- MonoL 11 ans : 9 élèves.

En tout, les groupes monolingues ont produit 1270 organisateurs textuels, ce qui représente 9,3 % des mots utilisés pour raconter leurs contes. Parmi ces organisateurs 53,5 % sont des archiconnecteurs, 11,3 % des organisateurs temporels, et 35,2 % des autres organisateurs. Voici les différences entre échantillons.

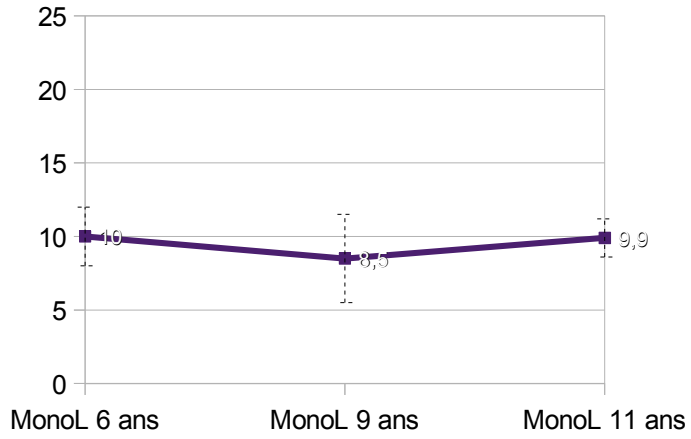
Les répartitions des organisateurs textuels dans les récits monolingues sont les suivantes :

- Les MonoL 6 ans ont produit 10 % d'organisateurs textuels dans leurs récits (minimum 6,4 % et maximum 12 %), l'écart-type est de 2 %.
- Les MonoL 9 ans ont 8,5 % d'organisateurs textuels dans leurs récits (minimum 3,5 % et maximum 11,7 %), l'écart-type est de 3 %.
- En MonoL 11 ans, 9,9 % des mots des textes sont des organisateurs textuels (minimum 8,5 % et maximum 11,7 %), l'écart-type est de 1,3 %.

En mettant ces résultats sur un même tableau nous remarquerons l'évolution des

quantités d'organisateurs textuels en français chez les monolingues :

Graphique 73. Pourcentages des organisateurs textuels (et écarts-types) en français, échantillons MonoL (%)



Ce tableau nous montre que les élèves de 9 ans ont produit un peu moins d'organisateurs textuels en moyenne que ceux de 6 et 11 ans (c'est aussi là que l'écart-type est le plus élevé, de l'ordre de 3 %). Les MonoL 6 ans ont produit 10 % d'organisateurs textuels, et ce score a diminué entre 6 et 9 ans (- 1,5 %, soit 8,5 % à 8 ans), et il a de nouveau augmenté entre 8 et 10 ans (+ 1,4 %, soit 9,9 % à 11 ans, avec un écart-type minimum très faible, de 1,3 %).

Le fait que les MonoL 6 ans aient produit plus d'organisateurs textuels semble un peu étonnant, mais cela s'explique peut-être par une forte production d'archiconnecteurs. Voyons ce qu'il en est en regardant la répartition des organisateurs textuels au sein des différents échantillons monolingues :

Chez les MonoL 6 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 59,9 % des organisateurs textuels (minimum 29,4 % et maximum 66,7 %), l'écart-type est de 14,6 %.
- Les organisateurs temporels sont 9,6 % (minimum 3,3 % et maximum 23,5 %), l'écart-type est de 7,1 %.
- Les autres organisateurs sont 30,5 % (minimum 21,9 % et maximum 50 %), l'écart-type est de 12,4 %.

Chez les MonoL 9 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 57,6 % des organisateurs textuels (minimum 15,6 %

et maximum 84,2 %), l'écart-type est de 17,8 %.

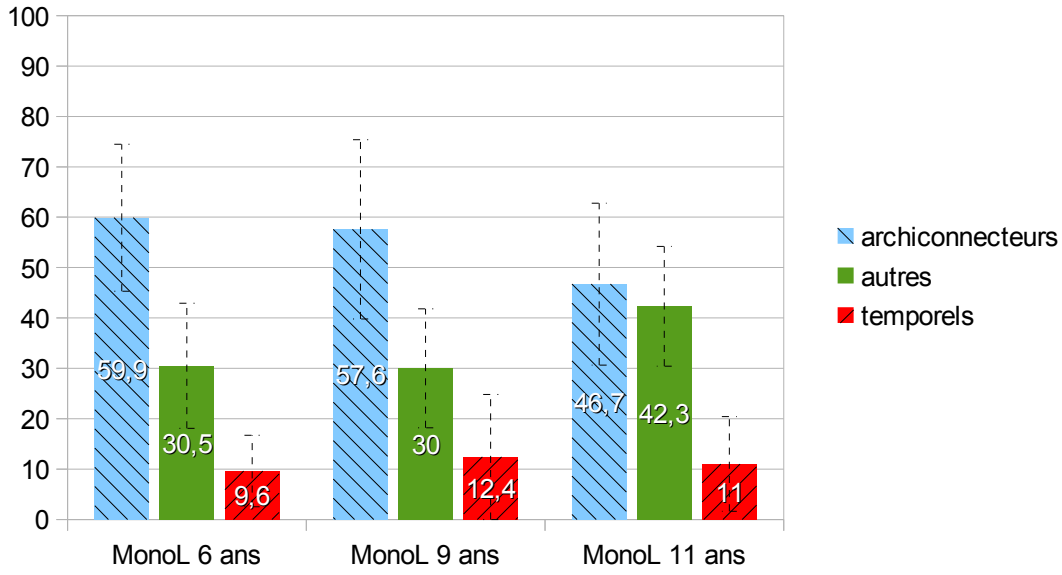
- Les organisateurs temporels sont 12,4 % (minimum 0 % et maximum 40,6 %), l'écart-type est de 12,4 %.
- Les autres organisateurs sont 30 % (minimum 7,9 % et maximum 48 %), l'écart-type est de 11,8 %.

Chez les MonoL 11 ans :

- Les archiconnecteurs représentent 46,7 % des organisateurs textuels (minimum 17,8 % et maximum 68,6 %), l'écart-type est de 16,1 %.
- Les organisateurs temporels sont 11 % (minimum 0 % et maximum 26,9 %), l'écart-type est de 9,4 %.
- Les autres organisateurs sont 42,3 % (minimum 26,9 % et maximum 64,9 %), l'écart-type est de 11,9 %.

Les données précédentes sont plus visibles sur un même tableau :

Graphique 74. Répartition des organisateurs textuels (et écarts-types) d'*Étincelle* en MonoL (%)



Ici les résultats sont clairs : une forte évolution de la répartition des organisateurs textuels se produit entre 9 et 11 ans, entre 6 et 9 ans par contre les pourcentages sont stables. Dans les deux échantillons les plus jeunes (6 ans et 9 ans), le nombre d'archiconnecteurs domine fortement (59,9 % et 57,6 %), ensuite viennent les autres organisateurs (30,5 % et

30 %) et enfin une petite augmentation est à noter pour les organisateurs temporels (passant de 9,6 % à 12,4 %). Entre 9 et 11 ans une forte évolution se produit, le pourcentage d'archiconnecteurs diminue considérablement (- 10,9 %), passant à 46,7 % à 11 ans, et celui des autres organisateurs augmente fortement (+ 12,3 %), terminant à 42,3 %. Le score des organisateurs temporels diminue quant à lui sensiblement (- 1,4 %), passant à 11 %.

L'adulte ayant produit en moyenne 26,6 % d'archiconnecteurs, 27,6 % d'organisateurs temporels et 45,9 % d'autres organisateurs, ce sont les moyennes des MonoL 11 ans qui s'en rapprochent le plus. Cependant, les écarts-types rencontrés au sein de chaque échantillon sont importants, ce qui est à prendre en considération :

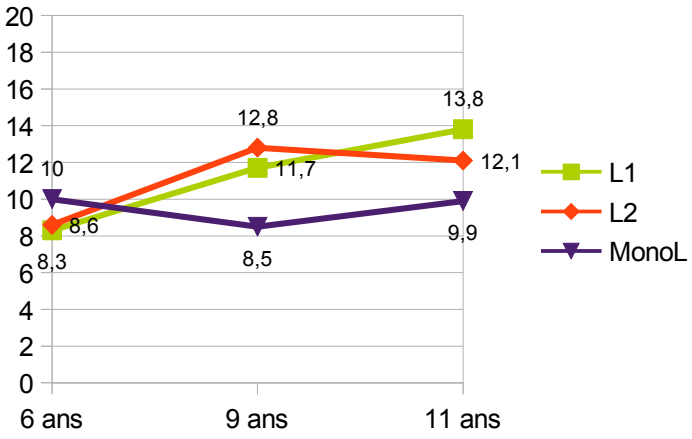
- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'archiconnecteurs en MonoL 6 ans, MonoL 9 ans et MonoL 11 ans : 14,6 % > 17,8 % > 16,1 %.
- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'organisateurs temporels en MonoL 6 ans, MonoL 9 ans et MonoL 11 ans : 7,1 % > 12,4 % > 9,4 %.
- Écarts-types relatifs aux pourcentages moyens d'autres organisateurs en MonoL 6 ans, MonoL 9 ans et MonoL 11 ans : 12,4 % > 11,8 % > 11,9 %.

Voyons ensemble les résultats des L1 basque, L2 basque et MonoL, afin de pouvoir les comparer convenablement.

VI - 4.2.4. Organisateurs textuels des contes en français, rapprochement des résultats basque L1, basque L2 et MonoL

Voyons d'abord le pourcentage d'organisateurs textuels produits en moyenne par échantillon :

Graphique 75. Pourcentages d'organisateurs textuels dans les contes en français, échantillons basque L1, basque L2 et MonoL (%)



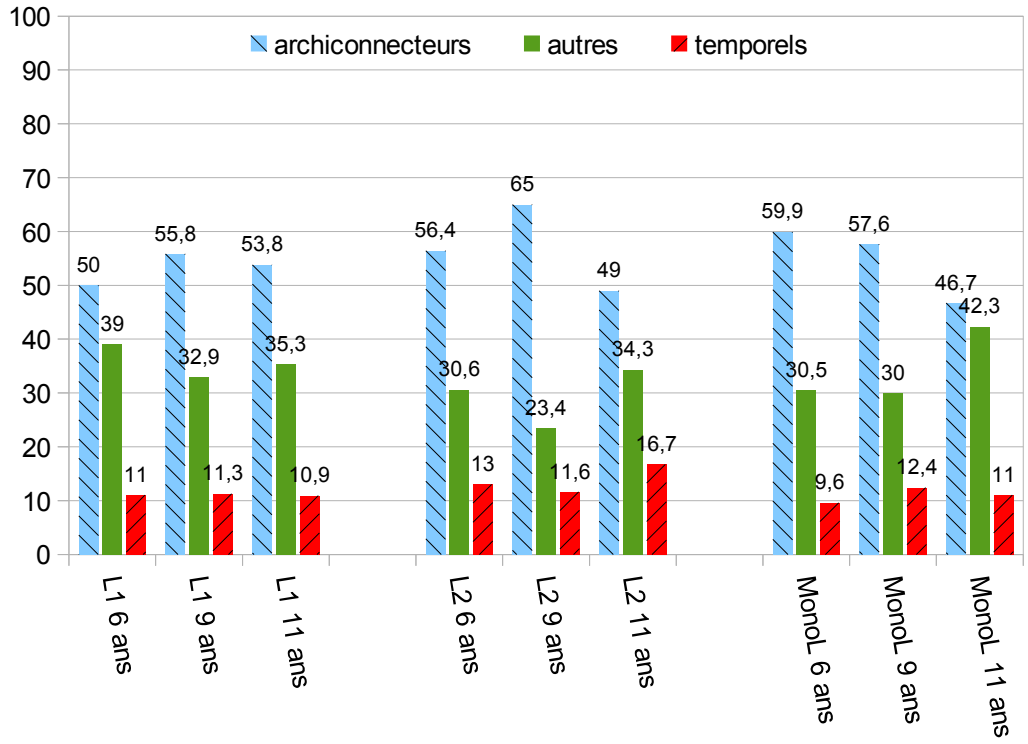
Les commentaires ayant été faits pour chaque groupe seront ici rapidement repris. Le nombre d'organisateurs textuels est un peu moins élevé à 6 ans chez les bilingues que chez les monolingues (8,3 % en basque L1 et 8,6 % en basque L2, pour 10 % en MonoL). Entre 6 et 9 ans, ces pourcentages augmentent de façon identique chez les bilingues (11,7 % en basque L1 et 12,8 % en basque L2), tandis qu'il baisse chez les MonoL (8,5 %). Enfin, de 9 à 11 ans, ce pourcentage reste assez stable chez les L2 basque (12,1 % à 11 ans), augmente un peu chez les L1 et chez les monolingues (13,8 % en L1 et 9,9 % en monolingue). En fin de scolarité primaire, les L1 ont produit plus d'organisateurs textuels, ensuite ce sont les L2 et enfin les MonoL. Cependant, ces aspects ne sont que quantitatifs, ils ne peuvent refléter de capacités linguistiques, car il est possible que dans certains échantillons les archiconnecteurs aient été très utilisés, et cela peut impliquer une hausse du pourcentage des organisateurs textuels au sein de l'échantillon et par rapport aux autres groupes.

La moyenne de l'adulte ayant été de 10,5 %, nous pouvons donc indiquer que les monolingues sont les plus proches de ce score[240]. Cependant, ces données quantitatives ne nous permettent de tirer aucune conclusion. Voyons quels ont été la nature, la répartition et l'évolution de ces différents organisateurs textuels dans les trois groupes, et passons à une analyse plus qualitative.

240Mais tenons compte du fait que l'adulte aussi a eu des variations de pourcentages d'un conte à l'autre. En règle générale, ce pourcentage est plus élevé chez les élèves de 6 ans que chez les échantillons plus âgés. Un autre détail aussi est à prendre en considération : l'adulte a en moyenne utilisé plus d'organisateurs textuels en L1 que dans les autres groupes (moyenne autour de 12 % en L1 et autour de 10 % dans les autres groupes).

Voyons la répartition de ces organisateurs textuels :

Graphique 76. Répartition des organisateurs textuels dans les contes en français, échantillons basque L1, basque L2 et MonoL (%)



En regardant les répartitions des organisateurs textuels, nous pouvons dire que l'évolution chez les bilingues n'est pas tout à fait la même que chez les monolingues. Au sein de chaque échantillon les archiconnecteurs réalisent le pourcentage majoritaire, ensuite vient le groupe des autres organisateurs et en minorité celui des organisateurs temporels. Cependant, les répartitions ne sont pas identiques dans chaque échantillon.

À 6 ans, la répartition chez les monolingues et chez les L2 basque est semblable (le pourcentage d'archiconnecteurs est un peu inférieur à 60 %, celui des autres organisateurs autour de 30 %, et les organisateurs temporels autour de 10 %). Les L1 basque eux ont moins d'archiconnecteurs (50 % environ) et plus d'autres organisateurs (39 %), le score des organisateurs temporels est similaire.

Entre 6 et 9 ans, cette répartition se maintient chez les MonoL (le score des archiconnecteurs diminue un peu et celui des organisateurs temporels augmente), en revanche, le score des archiconnecteurs augmente et celui des autres connecteurs diminue en basque L1 et surtout en basque L2 : à 9 ans les archiconnecteurs sont 56 % en basque L1 et 65 % en

basque L2, ils se maintiennent à 58 % en MonoL, les autres organisateurs sont 33 % en basque L1 et 23 % en basque L2, tandis qu'ils restent à 30 % en MonoL. Dans chaque groupe, le score des organisateurs temporels se maintient.

Entre 9 et 11 ans, l'évolution se fait dans le même sens dans tous les groupes, à savoir que le pourcentage d'archiconnecteurs baisse et celui des autres organisateurs (et des organisateurs temporels en basque L2) augmente. En fin de scolarité primaire, la distribution hiérarchique des organisateurs est toujours la même (les archiconnecteurs sont les plus nombreux, ensuite les autres organisateurs et enfin les organisateurs temporels), mais l'écart n'est plus aussi marqué, principalement chez les monolingues (47 % d'archiconnecteurs et 42 % d'autres connecteurs). Les L2 basque sont le deuxième groupe dans lequel cet écart est le plus faible (49 % d'archiconnecteurs, 34 % d'autres organisateurs, et il est à noter que le score des organisateurs temporels a augmenté ici entre 9 et 11 ans, car leur pourcentage est maintenant de 17 %). Enfin, chez les L1 basque, les résultats en fin de scolarité primaire sont entre ceux de 6 ans et 9 ans (54 % d'archiconnecteurs, 35 % d'autres organisateurs et 11 % d'organisateurs temporels).

Un dernier détail est que dans les organisateurs textuels de l'adulte, nous retrouvons en moyenne 26,6 % d'archiconnecteurs, 27,6 % d'organisateurs temporels et 45,9 % d'autres organisateurs, ce qui implique que les MonoL 11 ans sont plus proches de ce modèle en ce qui concerne les archiconnecteurs et les autres organisateurs, et que les L2 11 ans sont les plus proches en termes d'organisateurs temporels.

En fin de compte, il semblerait que les résultats les plus réguliers soient ceux des monolingues, néanmoins, il faut garder à l'esprit que ces données ne sont que des données quantitatives (de plus, les écarts-types sont assez marqués, principalement dans les groupes monolingues, mais aussi dans les autres échantillons). Par conséquent ces graphiques ne peuvent s'utiliser que pour avoir un ordre d'idée de la répartition des organisateurs textuels utilisés au sein de ces échantillons.

Passons aux points d'analyse plus qualitatifs, et plus précisément aux organisateurs temporels et à la connexion qu'ils réalisent au niveau du texte. Nous allons détailler leur variété et voir lesquels ont été les plus utilisés, au sein de chaque groupe et de chaque échantillon.

VI - 4.3. Organisateurs textuels temporels des contes en français

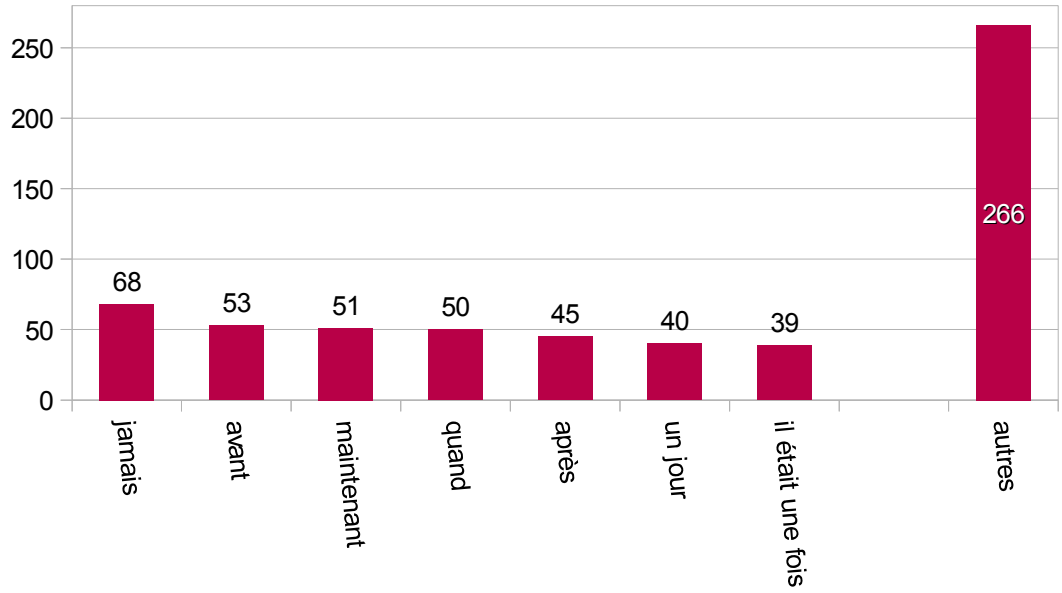
Penchons-nous sur les organisateurs temporels ayant été produits dans les récits en français, afin de déterminer lesquels ont été utilisés et avec quelle densité, en voyant s'il y a une évolution dans cette utilisation, tant dans les échantillons basque L1, basque L2 que MonoL.

En nombre absolu, au total 612 organisateurs temporels ont été produits par les L1 basque, L2 basque et MonoL (sans compter les « (et) puis », « (et) après » et « (et) alors » ayant été utilisés en tant qu'archiconnecteurs), cela représente 12,5 % des organisateurs textuels ayant été produit.

En nombre absolu toujours, 71 organisateurs temporels différents en tout ont été employés par les élèves (quand 230 organisateurs temporels dont 36 différents ont été produits par l'adulte, ceci simplement pour se faire une idée, car celui-ci a narré beaucoup moins de récits que les enfants).

Si l'on regarde quels ont été les connecteurs temporels les plus utilisés par les élèves, tous échantillons confondus, nous obtenons le diagramme suivant (nous y inscrivons les organisateurs ayant été dit plus de 20 fois en tout, les autres organisateurs temporels sont classés dans la dernière colonne appelée « autres »).

Graphique 77. Occurrences des organisateurs textuels temporels les plus employés en français par les basque L1, basque L2 et MonoL



Nous voyons ici quels sont les organisateurs temporels les plus utilisés dans les récits en français par les élèves bilingues et monolingues. L'adverbe « jamais » a été le plus produit, et viennent ensuite les coordonnants temporels « avant », « maintenant », le subordonnant « quand », le coordonnant « après », le syntagme nominal temporel « un jour » et la formule « il était une fois », servant à entamer un conte[241]. Même si ces organisateurs ont été les plus produits, une plus grande diversité était présente. En effet, la colonne la plus remplie est celle des autres organisateurs temporels, composé de 64 organisateurs différents, ayant été utilisés entre 1 fois et 19 fois. Nous retrouvons par exemple dans ce groupe des adverbes ou coordonnants temporels tels que « aussitôt », « de suite », « d'abord », « ensuite », « là », « enfin », d'autres subordonnants comme « dès que » par exemple, ou encore des syntagmes et des formules temporelles (« d'un coup », « à la fin », « en un clin d'œil », etc).

Voyons maintenant s'il y a des différences dans les organisateurs textuels temporels produits par les élèves, si des groupes en ont produit une plus grande variété, et si chaque groupe utilise des organisateurs différents ou si les principaux sont les mêmes d'un échantillon à l'autre. Commençons pas l'étude des organisateurs temporels en groupes basque L1.

VI - 4.3.1. Organisateurs textuels temporels des contes en français, échantillons basque L1

Dans les groupes L1 basque en tout ont été produits 176 organisateurs temporels (et 36 organisateurs temporels différents), voici comment ils sont répartis :

- En L1 6 ans, 33 organisateurs temporels ont été utilisés au total, et 13 différents.
- En L1 9 ans, 59 organisateurs temporels ont été relevés, et 19 différents.
- En L1 11 ans, 84 organisateurs temporels ont été produits, 27 différents.

Le tableau suivant précise ces données :

241 Tous les éléments apparaissent ici sous une forme épurée, en effet, l'adverbe « jamais » était parfois précédé de la négation « ne », « maintenant », « après » et « un jour » étaient parfois précédés de l'archiconnecteur « et », et « un jour » a parfois pris la forme « une journée », mais nous avons décidé qu'il s'agissait du même organisateur temporel.

Tableau 33. Organisateurs textuels temporels dans les contes en français, échantillons basque L1

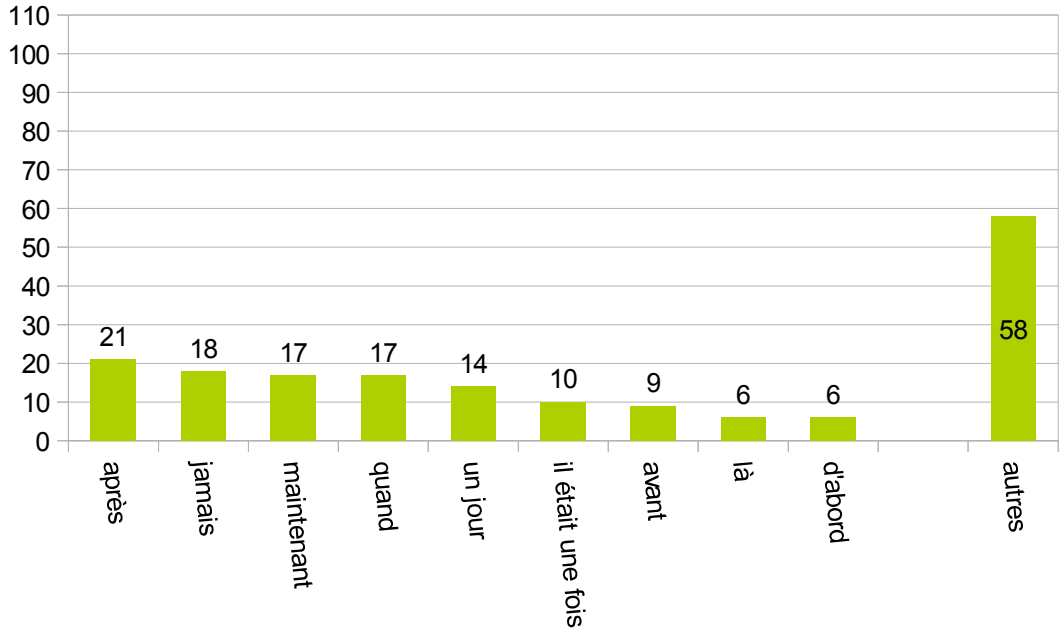
L1 6 ans		L1 9 ans		L1 11 ans	
7	jamais	11	(et) après	12	quand
6	(et) après	10	(et) maintenant	9	(et) un jour
5	(et) maintenant	6	jamais	9	avant
3	il était une fois	5	quand	5	jamais
2	d'abord	3	là	5	(tout) de suite
2	un (petit) jour	3	un jour	4	il était une fois
2	Une (autre) fois	3	il était une fois	4	(et) aussitôt
1	à chaque fois	3	jusqu'à	4	(et) après
1	Une fois rentré	2	encore	3	(et) en rentrant
1	tout d'un coup	2	d'abord	3	très tard
1	enfin	2	ensuite	3	(et) à la fin
1	là	2	(pendant) l'hiver	3	(et) une fois
1	encore	1	dès que	2	maintenant
		1	et puis	2	au bout d'un moment
		1	(et) alors	2	et d'abord
		1	et enfin	2	(et) là
		1	et à présent	2	en plein hiver
		1	à la fin	1	en une minute
		1	en rentrant	1	puis voilà
				1	d'un coup
				1	déjà
				1	en un rien de temps
				1	en un clin d’œil
				1	et en route
				1	enfin

1	encore
1	là aussi

La diversité des organisateurs temporels s'accroît avec l'âge, comme nous pouvons le constater dans le dernier tableau : il y a plus de connecteurs différents dans les classes les plus âgées.

Tous échantillons basque L1 confondus, voici les organisateurs temporels les plus utilisés :

Graphique 78. Organisateurs temporels les plus utilisés dans les contes en français, échantillons basque L1



L'organisateur textuel le plus utilisé en basque L1 est le coordonnant temporel « après », ensuite viennent les adverbes « jamais » et « maintenant », ainsi que le subordonnant « quand ». En second lieu, nous retrouvons parmi les connecteurs temporels les plus utilisés le syntagme « un jour », la phrase d'accroche « il était une fois », traditionnellement utilisé en français en début de conte, le subordonnant « avant » (qui était suivi de syntagmes nominaux tels que « la nuit » ou « le coucher du soleil ») et les formes adverbiales « là » et « d'abord ». 58 autres organisateurs temporels ont été utilisés, mais moins que ceux que je viens d'énumérer, ils sont donc représentés dans la colonne « autres » (où il y a en tout 27 organisateurs temporels différents).

Voyons maintenant ce qu'il en est des organisateurs temporels utilisés dans les échantillons basque L2.

VI - 4.3.2. Organisateurs textuels temporels des contes en français, échantillons basque L2

Dans les groupes basque L2 les élèves ont utilisés 293 organisateurs temporels (et 55 organisateurs temporels différents), voici comment ils sont répartis :

- En L2 6 ans, 58 organisateurs temporels ont été utilisés, dont 16 différents.
- En L2 9 ans, 69 organisateurs temporels ont été relevés, et 26 différents.
- En L2 11 ans, 166 organisateurs temporels ont été produits, 36 différents.

Le tableau suivant précise ces données :

Tableau 34. Organisateurs textuels temporels dans les contes en français, échantillons basque L2

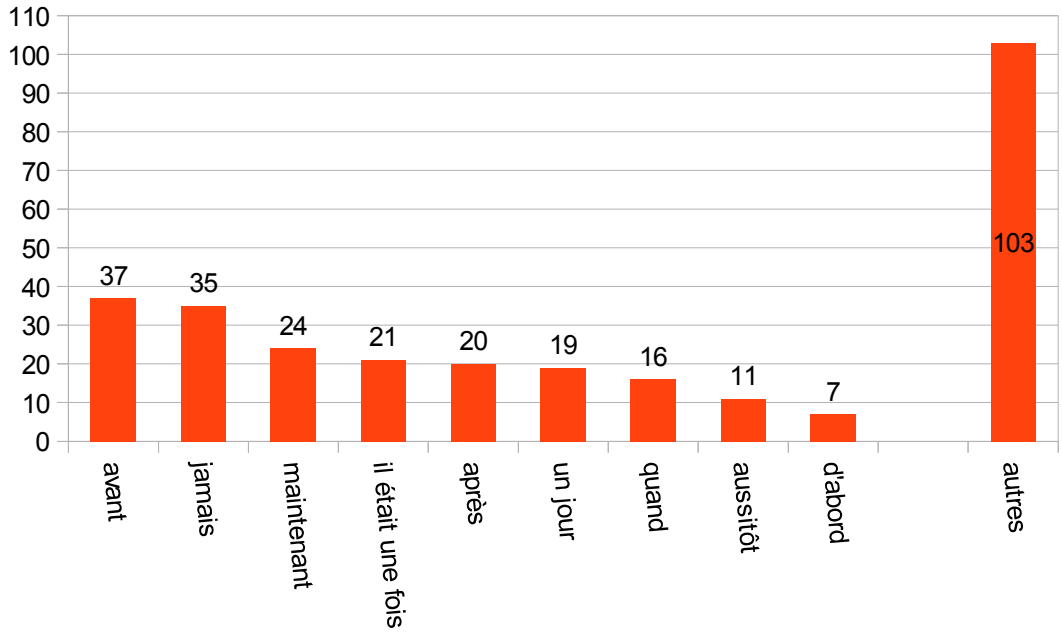
L2 6 ans		**L2 9 ans**		**L2 11 ans**	
10	il était une fois	11	(et) après	23	(jamais) avant...
10	avant	6	jamais	21	(ne) jamais
9	(et) maintenant	5	il était une fois	14	(et) un(e) jour(née)
8	jamais	5	un jour	11	maintenant
5	quand	4	(et) maintenant	10	quand
3	(et) après	4	avant	8	aussitôt
2	d'abord	4	dès que	6	il était une fois
2	(et) en route	3	(et) aussitôt	6	(c'était) en plein (cœur de l')hiver
2	(et) là	3	(et) à la fin	6	(et) après
1	jusque	3	(et) ensuite	5	tout à coup / d'un coup
1	enfin	3	alors	5	(tout) de suite
1	d'un coup	2	jusque	4	d'abord

1	pendant que	2	en deux temps trois mouvements	4	(puis) (un peu) plus tard
1	pour la fin des temps	2	(en) deux minutes	4	en un rien/très peu de temps
1	pour la fin de leurs jours	1	quand	4	(et) ensuite
1	bientôt	1	ils venaient d'arriver	3	(et) puis
		1	à la fin du jour	3	(là) encore
		1	tout d'un coup	3	après une longue journée de travail
		1	sans dépasser la tombée de la nuit	3	depuis (ce jour là)
		1	au bout d'un moment	3	là
		1	en moins d'une minute	3	en chemin
		1	dès le lendemain matin	2	(en) deux temps trois mouvements
		1	tous les jours	2	(là) cette fois (ci)
		1	pendant tout l'hiver	1	soudain
		1	arrivé au château	1	en allant
		1	d'abord après	1	sans arrêt
				1	en suivant
				1	vite
				1	tout l'hiver
				1	il y a longtemps
				1	en un clin d’œil
				1	à présent
				1	dès que
				1	en quelques secondes
				1	en une journée même pas
				1	tout l'été

Nous remarquons de nouveau que plus les classes sont âgées et plus la diversité des organisateurs produits est importante.

Toutes classes basque L2 confondues, voici quels sont les organisateurs temporels les plus utilisés :

Graphique 79. Organisateurs temporels les plus utilisés dans les contes en français, échantillons basque L2



L'organisateur textuel le plus utilisé en basque L2 est le coordonnant temporel « avant », ensuite vient l'adverbe « jamais », et sont un peu moins utilisés mais tout de même majoritaires l'adverbe « maintenant », la formule « il était une fois », le coordonnant « après », le syntagme « un jour », le subordonnant « quand », et ont encore un peu moins été utilisés parmi les organisateurs majoritaires les éléments « aussitôt » et « d'abord ». 103 autres organisateurs temporels ont aussi été utilisés (mais moins de fois que ceux dont nous venons de parler). Nous les avons classés dans la colonne « autres organisateurs temporels » (et il a 46 organisateurs différents parmi ces 103).

Voyons enfin quel a été le détail de la production d'organisateurs temporels en groupes monolingues.

VI - 4.3.3. Organisateurs textuels temporels des contes en français, échantillons MonoL

Dans les échantillons MonoL, les élèves ont utilisés 143 organisateurs temporels (et 35 organisateurs temporels différents), voici comment ils sont répartis :

- En MonoL 6 ans, 25 organisateurs temporels ont été utilisés, dont 14 différents.
- En MonoL 9 ans, 60 organisateurs temporels ont été relevés, et 21 différents.
- En MonoL 11 ans, 58 organisateurs temporels ont été produits, 25 différents.

Le tableau suivant précise ces données :

Tableau 35. Organisateurs textuels temporels dans les contes en français, échantillons MonoL

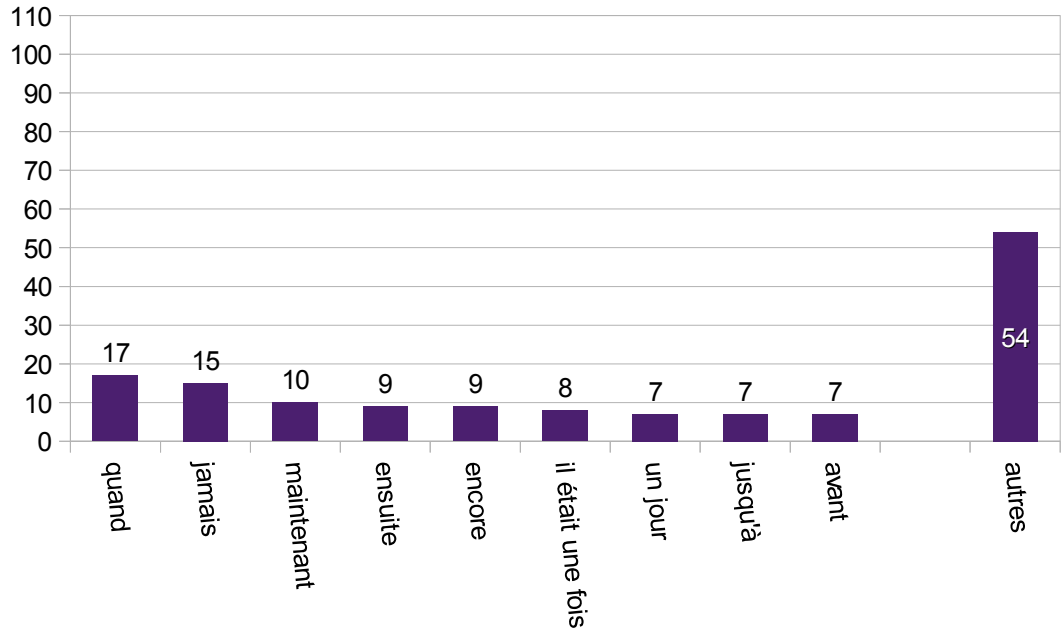
MonoL 6 ans		**MonoL 9 ans**		**MonoL 11 ans**	
3	jamais de ma vie	8	quand	8	quand
3	ensuite	6	jamais	6	jamais
3	il était une fois	5	encore	4	(et) aussitôt
3	d'abord	5	maintenant	4	encore
2	un jour	5	en un clin d'œil	3	au beau milieu de la nuit
2	maintenant	4	pendant	3	maintenant
2	avant	4	(et) ensuite	3	un jour
1	(et) après	3	il était une fois	3	et d'un coup
1	(et) puis	3	jusqu'à	3	jusqu'à
1	quand	3	d'abord	3	avant
1	en rentrant	2	avant	2	il était une fois
1	tout l'hiver	2	après	2	là
1	en deux temps	2	et un jour	2	(et) ensuite
1	jusqu'à	1	dès que	1	après
		1	(et) alors	1	en cinq secondes
		1	enfin	1	dès que

1	et du coup	1	en un rien de temps
1	là	1	un soir
1	d'un coup	1	le soir
1	en rentrant	1	en trois temps
1	dans trois épreuves	1	déjà
		1	de suite
		1	de ce temps la
		1	et à la fin
		1	enfin

Il apparaît encore une fois que plus les élèves sont âgés et plus la diversité des organisateurs temporels produit est importante.

Tous échantillons monolingues confondus, voici quels sont les organisateurs temporels ayant été les plus utilisés :

Graphique 80. Organisateurs temporels les plus utilisés dans les contes en français, échantillons MonoL



L'organisateur textuel de temps le plus utilisé chez les monolingues a été le subordonnant « quand », ensuite en ordre décroissant nous trouvons l'adverbe « jamais », puis les coordonnants temporels « maintenant », « ensuite », l'adverbe « encore », la formule « il était une fois », et enfin des connecteurs tels que « un jour », « jusqu'à », « avant ». Les organisateurs temporels figurant dans le groupe « autres » sont au total 54, et il y en a 25 différents.

Lorsque nous regardons pour chaque groupe quels sont les organisateurs temporels les plus utilisés, il est frappant de voir que 6 sont identiques (sur 9), qu'ils se retrouvent parmi les plus produits tant en L1, qu'en L2 et MonoL. Ces organisateurs sont les suivants : « jamais », « quand », « maintenant », « un jour », « il était une fois », « avant »[242]. Ceci nous permet d'affirmer qu'il y a une forte similarité dans la gestion de l'axe du temps et dans son évolution au cours de la scolarité primaire, tant pour les élèves bilingues que monolingues.

En rapprochant les résultats, nous remarquons que la plus grande variété d'organisateurs temporels a été produit en basque L2 (55 connecteurs différents, face à 36 en basque L1 et 35 en MonoL), cependant, comme nous venons de l'évoquer, si l'on regarde les organisateurs ayant été les plus utilisés dans chaque groupe, nous voyons qu'il y a une grande similarité, et que les outils linguistiques principaux sont les mêmes.

Passons à l'aspect le plus qualitatif de l'étude de la connexion, à savoir l'analyse des fonctions pour lesquelles ces connecteurs temporels ont été produits.

VI - 4.4. Utilisation des organisateurs temporels en français et profils des élèves :

VI - 4.4.1. Présentation méthodologique

Pour les récits d'*Étincelle* aussi nous avons classé les élèves par profils, selon l'utilisation plus ou moins élaborée qu'ils ont faite des organisateurs temporels. Nous avons regardé d'une part si l'ancrage temporel et la clôture du conte ont été marqués, et avec quels organisateurs. Ensuite nous avons observé si seuls des archiconnecteurs ont été utilisés pour organiser la connexion du conte, ou si au contraire une plus grande diversité d'organisateurs

242De plus, les connecteurs « après » et « d'abord » se retrouvent parmi les 10 les plus produits en L1 et en L2.

temporels a été utilisé, et pour quel type de fonction (fonction d'organisation locale, liant ou hiérarchisant des propositions, des énoncés, ou organisation globale, liant des macro-propositions ou des séquences et les organisant entre elles et par rapport à l'axe du temps, en construisant ainsi l'unité du texte).

VI - 4.4.1.1.Ancrage et clôture du texte

Comme nous l'avons déjà commenté dans le chapitre précédent (point V.4.4.1.1., ainsi qu'au chapitre III), dans un conte comme celui d'Étincelle, l'axe du temps est particulier, car les événements du récit sont situés dans une autre époque et dans un monde hors du monde « réel » (hors du monde de la situation de communication dans laquelle les enfants ont été enregistrés). Dans ces cas-là il est d'usage en français d'utiliser des formules comme « il était une fois » ou « un jour » pour entamer le récit, ceci implique que l'on rentre dans la diégèse du conte, et la narration qui suit doit utiliser le système verbal du passé. Nous allons donc voir d'une part si les élèves ont marqué cet ancrage temporel en démarrant leur récit (et avec quels outils linguistiques ils l'ont fait), et d'autre part s'ils ont aussi utilisé un organisateur textuel pour clôturer leur récit, marquant ainsi la fin du récit et le retour au monde « réel », à la situation d'énonciation. En français, il est d'usage pour ce faire d'utiliser des tournures comme « c'était l'histoire d'Étincelle », ou tout simplement et moins formellement des formules comme « c'est fini », ou « voilà ».

En regardant ces deux points, nous allons à nouveau classer les élèves par profils, en utilisant les mêmes critères que pour le conte en basque *Mattin Zaku*. Voici un rappel de ces profils :

- Le **profil a** (le moins complet) est celui des élèves n'ayant marqué ni l'ancrage ni la clôture de leur récit.
- Le **profil b** (intermédiaire) celui des élèves ayant marqué soit l'ancrage soit la clôture de leur récit.
- Le **profil c** (le plus complet) est celui des élèves ayant marqué l'ancrage ainsi que la clôture de leur conte.

Voici quelques exemples afin d'illustrer ce classement par profil :

Exemple de profil a (extrait d'échantillon basque L2 9 ans) :

« conteur : [...] / j'ai neuf ans / et je va (=vais) raconter le livre / É- tinne- cel- / inti cel (=Étincelle) / ebe ils vivaient dans une maison / i:ls / ils anvaient (=avaient) pas te (=de) four et: / ils chauffaient que avec du feu la manger
[…]
et il a ramené à sa mère > / et maintenant / l'hiver ils ont du feu pour euh faire à manger / »

Dans cet exemple, l'élève n'a pas ancré son récit dans le monde discursif, il a directement commencé à raconter où vivent Étincelle et sa mère, et il a enchaîné. De même, il n'a pas fait savoir que son conte était terminé, nous l'avons donc classé en profil a.

L'exemple suivant est un exemple de profil classé b (extrait d'échantillon basque L2 11 ans) :

« conteur : bonjour je m'appelle ***[243] / je vais vous raconter euh l'histoire d'Éntece- d'Étincelle / euh il était une fois / c'était l'hiver il y avait euh / t'une (= une) hum: maison / il faisait très très froid / ils voulaient du feu pour se réchauffer
[…]
et elle a donné // et elle a apporté chez le- / ils ont allumé toutes les deux le feu / et vécurent heureux / »

Ici l'élève a entamé son récit par la formule conventionnelle « il était une fois », mais n'a pas produit d'organisateur textuel pour le clôturer (il est donc de profil b).

Enfin, voici un extrait de récit d'élève de profil c (extrait de l'échantillon basque L2 11 ans) :

« conteur : alors c'est l'histoire euh: d'une / d'une fille qui s'appelle Étincelle qui vit avec sa maman dans une maison très vieille / et: qui: / qui a besoin du feu pour se nourrir et / et pour se réchauffer
[…]
Étincelle euh / euh / retourna à la maison / avec et / sa: mère était frigorifiée et: / elle a allumé le feu et / ils o:nt / vécu tout l'hiver euh / bien au chaud et puis nourri / et voilà / »

243Le nom de l'élève en question a été volontairement effacé afin de préserver son anonymat.

Dans ce dernier exemple, le conteur a utilisé une formule d'ancrage du récit, un peu moins utilisée que dans l'exemple précédent mais qui demeure toutefois assez traditionnelle (la formule « c'est l'histoire de »). Il a aussi utilisé le connecteur « voilà » pour signaler que l'histoire d'Étincelle était terminée. Ce récit a été classé de profil c.

VI - 4.4.1.2. Fonctions des organisateurs temporels au sein du texte

Comme pour les textes en basque (voir point V - 4.4.2.3.), nous avons aussi analysé les fonctions pour lesquelles ces organisateurs ont été produits à l'intérieur du texte. Nous avons ainsi classé les récits en trois profils :

- Le **profil A**, le plus basique : l'élève qui sera classé ici n'aura produit aucun organisateur temporel autre que les archiconnecteurs pour organiser son texte (à savoir le connecteur « et », ou les connecteurs « (et) puis », « (et) après » ou « (et) alors » utilisés en tant qu'archiconnecteurs). Son récit sera une suite d'événements, d'actions isolées, cités les uns après les autres.
- Le **profil B**, profil intermédiaire, marquera un degré d'utilisation des organisateurs temporels plus élevé : au moins un organisateur temporel (autre que les archiconnecteurs) aura été utilisé pour les fonctions d'articulation de niveau de la structure de phrase (fonctions de liage et d'enchâssement), marquant ainsi les événements d'avant plan par rapport au cadre de l'arrière plan.
- Le **profil C**, le plus évolué, représentera un texte dans lequel l'élève aura utilisé au moins un organisateur temporel (autre que les archiconnecteurs) pour des fonctions d'articulation au niveau de la structure textuelle globale (fonctions de segmentation, de démarcation et d'empaquetage)[244], marquant ainsi clairement la différence entre le temps de la diégèse (du récit, des événements s'y déroulant) et celui de la narration (de la situation d'énonciation).

Voici quelques extraits de récits afin d'illustrer le profilage ayant été fait.

Exemple de profil A (échantillon MonoL 9 ans) :

« conteur : Étincelle et sa mère euh // étaient rentrées à leur maison / et elles

244Dans ces profils n'entrent pas en compte les organisateurs temporels utilisés en ancrage ou clôture de texte, ceux-là seront analysés de la manière que nous avons décrite précédemment.

voyaient que le feu était éteint / […] elle toqua à la porte de la sorcière de feu / la sorcière lui / de feu lui // euh: sort et lui dit qu'est-ce que tu fais pet- petite fillette ? / Étincelle elle dit // euh: / je v:eux / avoir une petite flamme pour euh / me réchauffer chez moi ('3) la sorcière de feu lui dit / tu as trois é- / épreuves à passer // tu dois enlever / euh: // tu dois enlever toute la neige devant la maison > ('4) *(heldua begiratzen du laguntza eske)*[il regarde l'adulte en voulant de l'aide] euh oui ? /

adulte EA: oui ! / et alors ? /

conteur : et alors / elle / elle appel- / elle / elle se dit / qu'elle en va pas y arriver toute seule / alors e- / elle appela la fée / fée fée fée ! / la fée avec son balai / y fait > ('4) elle va / toquer à / elle va dire à la sorcière de feu qu'elle a fini / la sorcière de feu lui dit / s- / la première épreuve était facile ! / tu dois f-tu dois couper tout le bois / devant ma maison // et elle se dit qu'elle ne va pas y arriver toute seule / elle dit- / elle va appeler le lutin / lutin lutin lutin ! > / et / le lutin / était là avec sa: / avec sa- son hache // elle va toquer- elle va: > voir la sorcière de feu / et lui dit / j'ai / j'ai fini ! / la sorcière de feu / lui dit / tu dois tout compter tous les oiseaux qu'il y a dans la forêt / elle se dit qu'elle ne va: / qu'elle va pas e- y arriver / alors elle appelle le hibou > // hibou hibou e- / hibou: ! / l' hibou / lui dit / euh: / Étincelle lui dit / combien y a d'oiseaux ? / le hibou lui dit / je les con- / je les connais tous ! / c'est tous mes amis / et en tout y en a trois cents / enfin trois mille *(heldua begiratuz irriz)* [il regarde l'adulte en souriant] /

adulte EA : trois mille ! / hum hum /

conteur : > e:lle voi- / elle va dans la maison de la sorcière de feu / et / la sorcière du feu lui donne une p'tite flamme / elle rentra chez elle > / sa mère alluma le feu / et il- / et elle / se réf- fu:gie / chez elle // > fin! / »

Dans cet exemple, le conteur n'a utilisé que les organisateurs « et » et « (et) alors » pour marquer tout l'axe du temps, il est donc du profil A.

Extrait (échantillon basque L2 9 ans) de récit classé B :

« il était une fois / euh Étin- celle / et sa mère / ils venaient d'arriver / et / ils voyaient le feu éteint / [...] deuxième épreuve / euh coupe euh tout le bois / et puis elle appelle trois fois le lutin / le lutin / et puis le lutin / il arrive avec sa hache / et

puis euh il coupe euh tout le bois / et la sorcière euh > / arrive et elle dit / troisième épreuve / hum / compte tous les oi- / compte tous les ois- / les oiseaux qui qu-il y a dans / dans cette forêt / dans ces bois / et elle / et elle appelle euh > / le hibou trois fois / et puis le: / hibou il arrive / et: / il dit / y en a trois m- il y en a trois milles oiseaux // et puis euh > / elle part vers / vers la sorcière // Étincelle et puis euh elle dit / y a / trois milles oi- / oiseaux / et puis: et puis la sorcière euh elle met: / u:ne une flamme de feu / da:ns / et puis euh > / et puis Étincelle elle rentre à la maison // et / ils allument le feu et comme ça euh / ils ont le feu à la fin du jour »

Dans cet extrait nous voyons que l'élève a principalement utilisé les archiconnecteurs, mais il apparaît aussi une formule au passé récent (« ils venaient d'arriver »), situant l'énoncé ils voyaient le feu éteint par une relation de postériorité étroite, ainsi que l'indicateur de temps « à la fin du jour », qui situe le dernier énoncé « ils ont le feu » par simultanéité, cela implique que le texte est classé en profil B.

Exemple de récit classé C (extrait MonoL 11 ans) :

« conteur : [...] / j'ai: neuf ans euh dix ans et je vais faire onze ans / c'est: c'est une histoire de Étincelle / c'est une petite fille / et: > // euh: un jour / elle rentra avec sa maman dans le maison / dans sa maison / il y avait plus de feu / c'était s- son: // son seul outil pour faire à manger / et à fai- et à réchauffer / et sa maman lui demanda d'aller chercher dans le euh: / aller voir la sorcière de feu et lui demander / un petit peu de feu > // elle sorta (=sortit) le soir // euh: elle marcha dans la forêt et racont- / elle rencontre / une fée / la fée lui dit / bonjour ! / si tu as besoin de moi je suis là appelle-moi trois fois par mon prénom > // elle continua sa route / et d'un coup / elle voit un lutin / et le lutin lui fait bonjour petite ! / euh: si tu as besoin de moi / appelle-moi trois fois par mon prénom >

[...]

// et elle rentra / elle rentra / et: / et re le feu marche > // c'était l'histoire de Étincelle / »

Nous voyons dans ce dernier extrait que les organisateurs temporels utilisés à travers le texte ne sont pas seulement les archiconnecteurs, et nous retrouvons une variété assez riche

d'organisateurs temporels, servant à marquer la connexion de niveau globale du texte : le syntagme « un jour » marque le passage de la macro-proposition présentant les personnages à celle présentant le manque de feu, « un soir » marque de la même manière la transition entre l'élément perturbateur et la phase d'enchaînement des actions, enfin « d'un coup » marque la transition entre la première et la deuxième phase d'enchaînements des actions. Ce texte a donc été classé C.

Nous allons regarder quels ont été les résultats des profils de connexions en basque L1, basque L2 et MonoL.

VI - 4.4.2. Organisateurs temporels et connexion en français, échantillons basque L1

Commençons par voir les résultats en termes d'ancrage et de clôture de conte chez les L1 basque. 3 élèves n'ont pas entamé leur récit avec un organisateur marquant l'ancrage temporel, les 23 autres oui (88 %). Pour ce qui est de la clôture en revanche seul 6 élèves l'ont marqué (23 %).

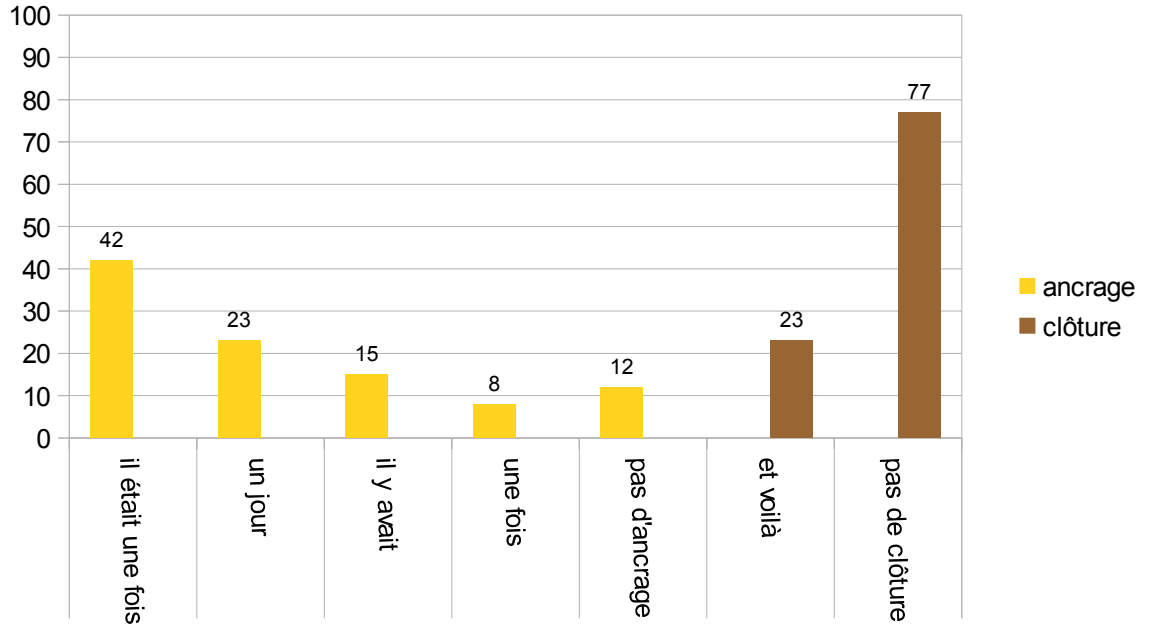
Voici en détail les organisateurs ayant été utilisés dans chaque échantillon :

Tableau 36. Organisateurs textuels d'ancrage et de clôture des contes en français, échantillons basque L1

L1 6 ans		**L1 9 ans**		**L1 11 ans**	
Ancrage					
3	il était une fois	4	il était une fois	4	il était une fois
2	une (autre) fois	3	il y avait	3	un jour
1	un petit jour	2	un jour	1	il y avait
Clôture					
1	et voilà	3	(et) voilà	2	et voilà (ils vécurent contents)

Si l'on regarde l'ensemble des L1 voici la hiérarchie des organisateurs temporels utilisés en ancrage et en clôture des contes :

Graphique 81. Organisateurs textuels d'ancrage et clôture des contes en français, échantillons basque L1

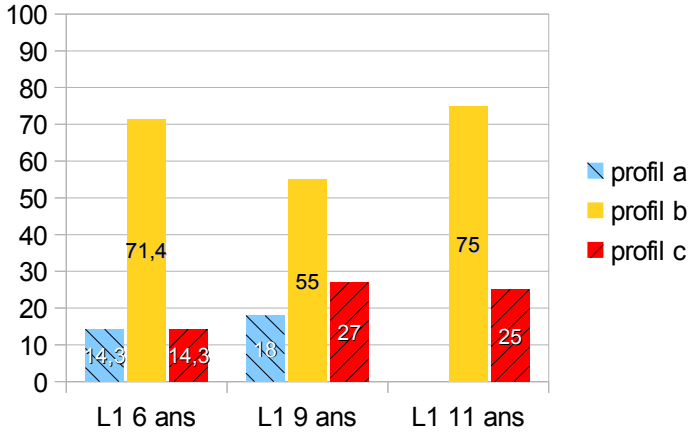


Nous remarquons que la majorité des élèves a entamé son conte par un ancrage temporel, en utilisant principalement le connecteur « il était une fois » (à 42 %), mais aussi « un jour » (23 %), « il y avait » (15 %) et « une fois » (8 %). Seuls 12 % n'ont pas utilisé d'organisateurs textuels pour ancrer leur conte. En tout, 4 organisateurs différents ont été produits dans les échantillons L1 basque pour marquer le début du récit.

En ce qui concerne la clôture du conte, seuls 23 % des élèves l'ont fait, en utilisant à chaque fois l'organisateur « et voilà ».

Voici le profilage des élèves en utilisant ce premier critère :

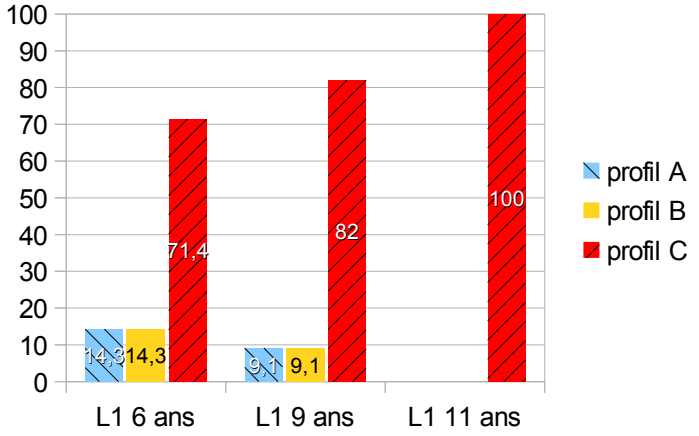
Graphique 82. Profils d'ancrage et de clôture des contes en français, échantillons basque L1 (%)



À chaque âge, le profil majoritaire est le profil intermédiaire b, et il y a une évolution des autres profils : le profil le moins développé a n'est plus présent à 11 ans, et le plus développé c est déjà présent à 6 ans et augmente entre 6 et 9 ans (et il reste stable entre 9 et 11 ans).

Voyons maintenant les fonctions pour lesquelles les connecteurs temporels ont été utilisés en basque L1. En regardant combien d'élèves n'ont utilisé que les archiconnecteurs « et », « (et) puis », « (et) après » et « (et) alors » pour toutes les fonctions de connexion et combien en ont utilisé d'autres et pour quelles fonctions (structuration textuelle globale ou structuration de phrases), nous obtenons en L1 le profilage suivant :

Graphique 83. Répartition des profils de connexion des contes en français, échantillons basque L1 (%)



L'évolution est assez remarquable en ce qui concerne les profils des fonctions de connexion : le profil le plus évolué (profil C) est déjà majoritaire à 6 ans, son score croit à 9 ans et il devient l'unique profil en fin de scolarité primaire. Parallèlement, les profils moins évolués (profil A et B) sont présent en minorité à 6 et 9 ans mais ils disparaissent à 11 ans.

Voyons si les résultats des autres groupes concordent ou s'il y a des divergences.

VI - 4.4.3. Organisateurs temporels et connexion en français, échantillons basque L2

Commençons par les ancrages et les clôtures de contes parmi les échantillons L2. En basque L2, l'élève n'a pas entamé son récit avec un organisateur marquant l'ancrage temporel, les 27 autres oui (96 %). Pour ce qui est de la clôture en revanche, seul 6 élèves l'ont marqué (21 %).

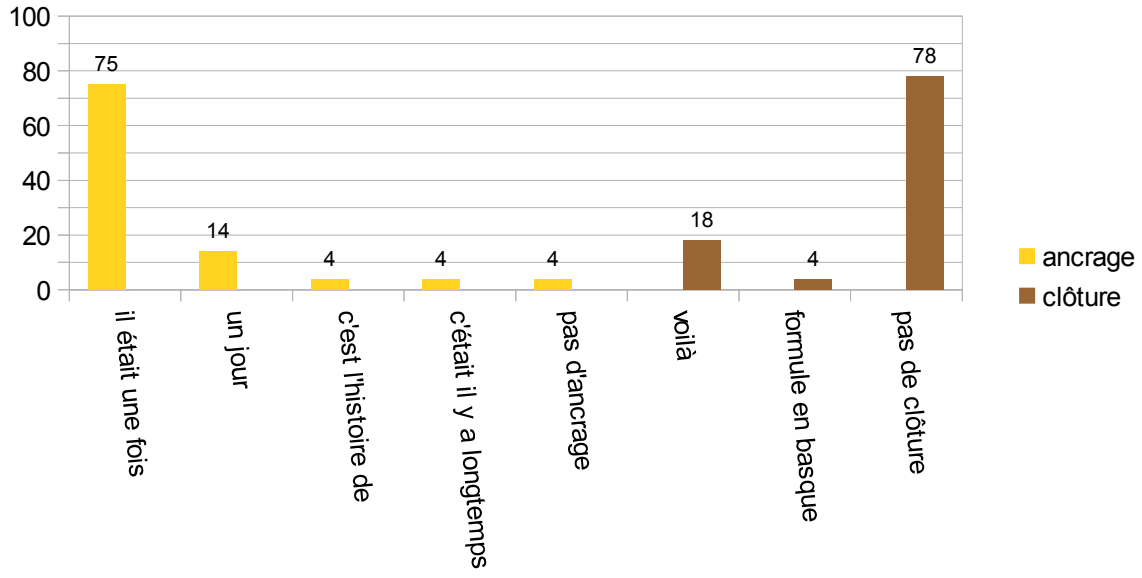
Voici en détail les organisateurs ayant été utilisés dans chaque échantillon :

Tableau 37. Organisateurs textuels d'ancrage et de clôture des contes en français, échantillons basque L2

L2 6 ans		L2 9 ans		L2 11 ans	
Ancrage					
10	il était une fois	5	il était une fois	6	il était une fois
		1	un jour	3	un jour
				1	c'est l'histoire de
				1	c'était il y a longtemps
Clôture					
1	formule de clôture basque			5	(et) voila (c'est fini)

Si l'on regarde l'ensemble des L2 voici la hiérarchie des organisateurs temporels utilisés en ancrage et en clôture des contes :

Graphique 84. Organisateurs textuels d'ancrage et clôture des contes en français, échantillons basque L2

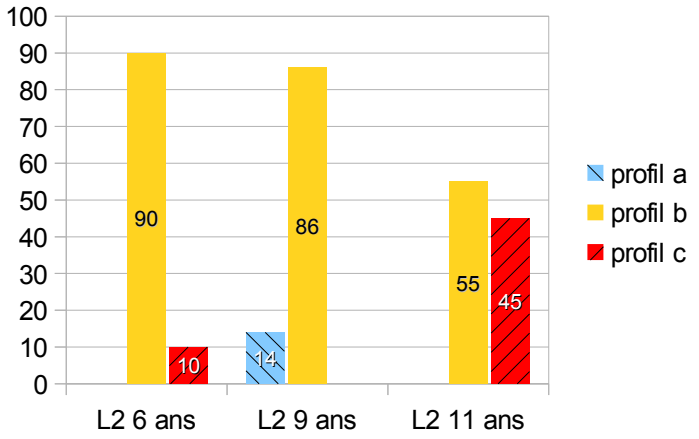


En basque L2, la majorité des élèves a entamé son récit en utilisant un organisateur temporel (en utilisant la formule « il était une fois » à 75 %) mais ne l'a pas clôturé (78 % ne

l'ont pas fait). Les autres formules utilisées en ouverture sont « un jour » (à 14 %), « c'est l'histoire de » ou « c'était il y a longtemps » (à 4 %, comme le pourcentage de conte non ancré temporellement). Des élèves qui ont clôturé leur récit, la majorité a utilisé l'organisateur « voilà » (qui a été utilisé dans 18 % des cas), et un élève (4 %) a utilisé la formule en basque à la fin de son conte, ce qui est intéressant à noter, car cet élève a transféré ce qu'il a appris en basque dans une situation utilisant la langue française.

Voici ce que donne le profilage se basant sur ces critères d'ancrage et de clôture du récit :

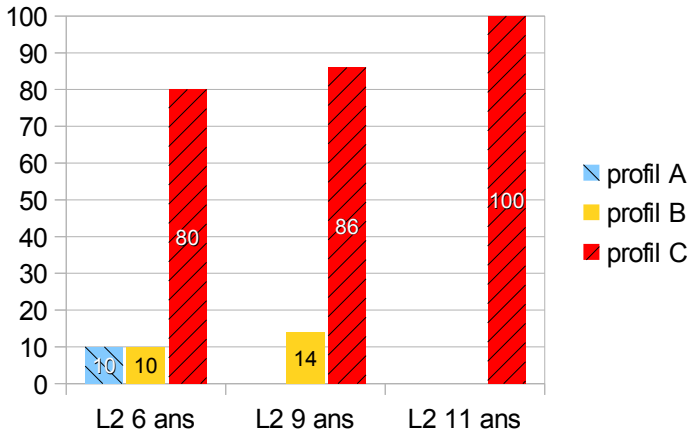
Graphique 85. Profils d'ancrage et de clôture des contes en français, échantillons basque L2 (%)



Nous voyons qu'à 6 ans et 9 ans, le profil majoritaire est le profil b (l'ancrage dans le temps a été marqué), il y a aussi présence du profil c à 6 ans (un élève ayant aussi marqué la clôture du conte) et du profil a à 9 ans (un élève n'ayant marqué ni l'un ni l'autre). À 11 ans en revanche, une évolution apparaît, car les deux profils présents sont l'intermédiaire b (en majorité avec un pourcentage de 55 %) et le profil complet c (45 %).

Voyons les profils de connexion L2 basque selon le second critère d'analyse (les fonctions conférées aux autres organisateurs temporels au fil du texte) :

Graphique 86. Répartition des profils de connexion des contes en français, échantillons basque L2 (%)



À chaque âge le profil majoritaire est le profil C (montrant la production d'une connexion de niveau global), et il devient le profil exclusif en fin de scolarité primaire. Les autres profils, de moindre compétence sont présents en minorité à 6 ans mais ils disparaissent avec l'âge (le profil A n'est présent qu'à 6 ans, et le profil B est présent à 6 et 9 ans mais pas à 11 ans). Nous pouvons donc dire qu'en basque L2 aussi (comme en basque L1) il y a une évolution au cours de la scolarité primaire de la manière de gérer la connexion des récits oraux, et que seul le profil le plus compétent est présent à 11 ans.

Enfin, passons aux résultats des échantillons monolingues.

VI - 4.4.4. Organisateurs temporels et connexion en français, échantillons MonoL

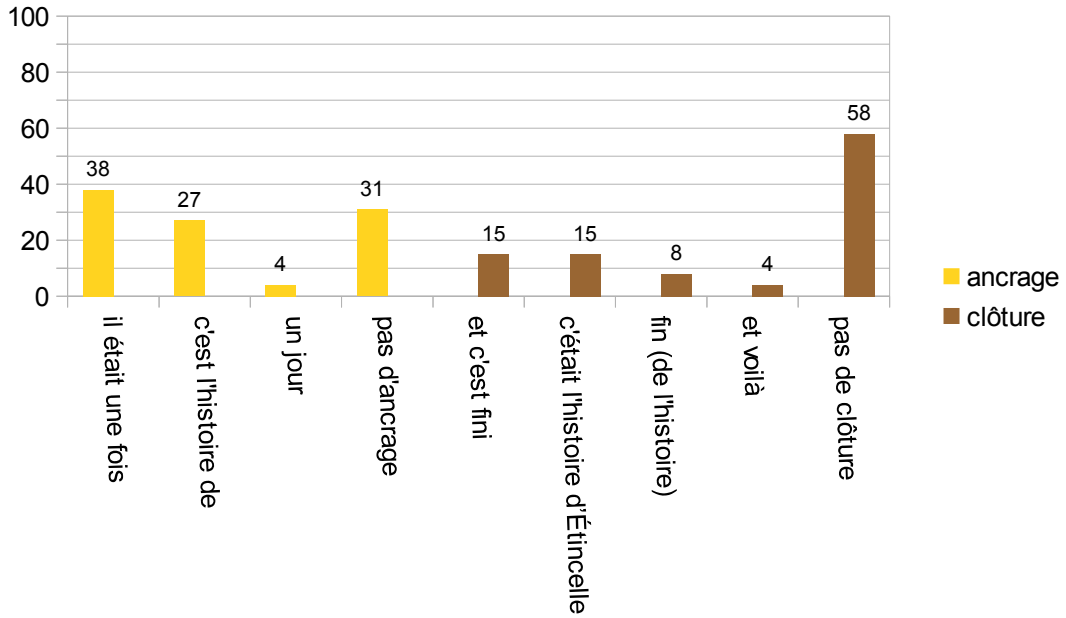
Voyons d'abord si les monolingues ont utilisé des organisateurs textuels pour ancrer leurs récits ou pour les clôturer. En MonoL, 8 élèves n'ont pas entamé leur récit avec un organisateur marquant l'ancrage temporel, les 18 autres oui (69 %). Pour ce qui est de la clôture en revanche, 11 élèves l'ont marqué (42 %). Voici en détail les organisateurs ayant été utilisés dans chaque échantillon :

Tableau 38. Organisateurs textuels d'ancrage et de clôture des contes en français, échantillons MonoL

MonoL 6 ans		MonoL 9 ans		MonoL 11 ans	
Ancrage					
3	il était une fois	5	il était une fois	5	c'est l'histoire de
1	un jour	2	c'est l'histoire de	2	il était une fois
Clôture					
4	Et c'est fini	2	Fin (de l'histoire)	4	c'était l'histoire d'Étincelle
		1	Et voilà		

Si l'on regarde l'ensemble des L2 voici la hiérarchie des organisateurs temporels utilisés en ancrage et en clôture des contes :

Graphique 87. Organisateurs textuels d'ancrage et clôture des contes en français, échantillons MonoL



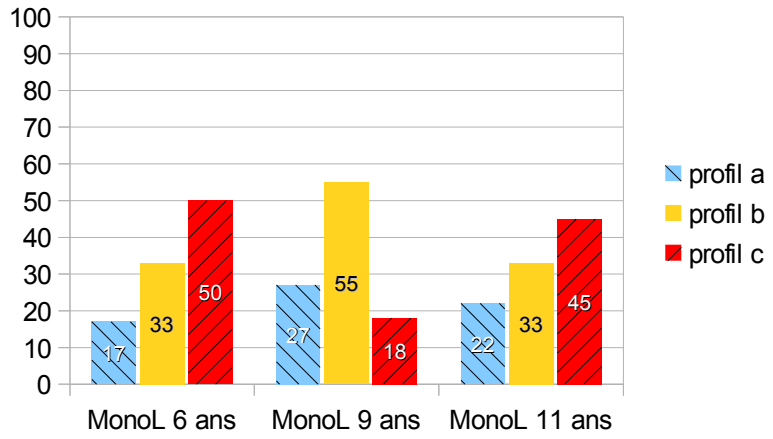
La formule majoritaire utilisée pour entamer un récit est la formule traditionnelle « il était une fois » (38 %), elle est suivie de près par « c'est l'histoire de » (27 %), et un élève

(4 %) a utilisé le syntagme temporel « un jour ».

La majorité des élèves n'a pas clôturé son récit (58 %), mais il y a eu 4 différentes sortes d'organisateurs produits pour cela, les deux principaux sont « et c'est fini » et « c'était l'histoire d'Étincelle » (à 15 % chacun), mais ont aussi été employés « fin (de l'histoire) » par deux élèves (8 %) ainsi que « et voilà » par un (4 %).

Voici les résultats de ce premier profilage :

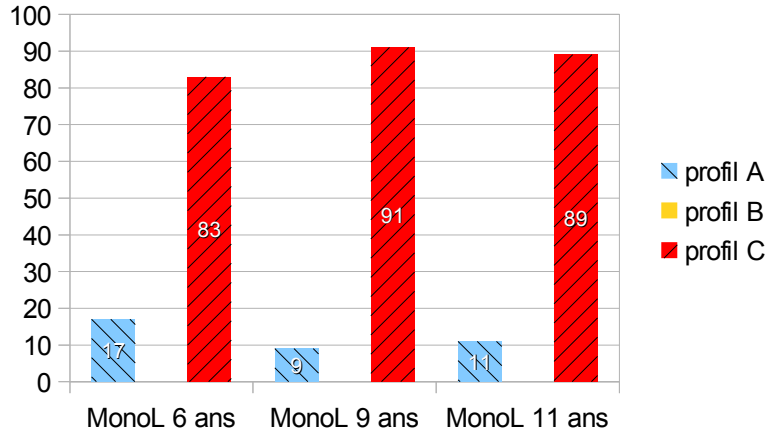
Graphique 88. Profils d'ancrage et de clôture des contes en français, échantillons MonoL (%)



Les échantillons de 6 et 11 ans se ressemblent quant-à la distribution des profils : profil a minoritaire, b moyen et c majoritaire. À 9 ans en revanche, le profil b est majoritaire, et le a et le c sont minoritaires (le profil a est un peu supérieur au profil c).

Voyons maintenant ce qu'il en est de la répartition des profils selon les fonctions d'utilisation des organisateurs textuels temporels :

Graphique 89. Répartition des profils de connexion des contes en français, échantillons MonoL (%)



Il n'y a pas d'évolution flagrante entre les différents échantillons monolingues, le profil B n'apparaît jamais, et à chaque âge le profil le plus évolué C est largement majoritaire (et il y a un faible pourcentage de profil A, profil le plus primaire). Certains élèves ont donc seulement utilisé les archiconnecteurs, et les élèves en ayant utilisé d'autres l'ont fait pour une connexion de niveau globale du texte.

Rapprochons les résultats des L1 basque, L2 basque et MonoL en ce qui concerne l'utilisation des organisateurs temporels, afin de voir s'il existe des similitudes ou des disparités.

VI - 4.4.5. Organisateurs temporels et connexion en français, rapprochement des résultats basque L1, basque L2 et MonoL

Rapprochons tous les résultats pour voir si la manière de construire la connexion avec les organisateurs temporels et l'évolution de celle-ci est similaire dans les différents groupes. Nous allons d'abord nous pencher sur les ancrages et les clôtures.

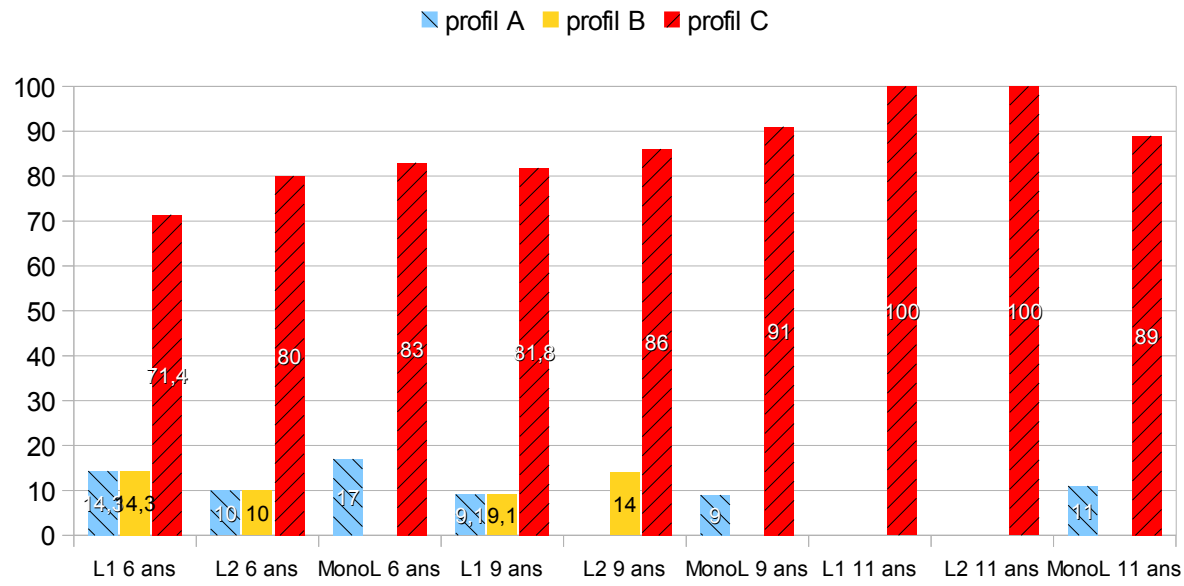
En prenant ensemble les trois échantillons d'âge différent de chaque groupe, voici ce que l'on peut dire : en basque L1, basque L2 et MonoL, la majorité des élèves a ancré son récit dans le temps en utilisant un organisateur textuel. C'est principalement en basque L2 que

cet ancrage a été marqué (à 96 %), ensuite en basque L1 (88 %) et enfin en MonoL (69 %). Dans chaque groupe aussi, ce marquage surtout été marqué par la formule « il était une fois » (pour ceux qui ont marqué ce début différemment, chez les MonoL c'est la formule « C'est l'histoire d'Étincelle » qui a été utilisée en deuxième position, alors que dans les groupes bilingues a plutôt été employé « un jour »).

Le marquage de la fin du récit n'a en général pas été fait. C'est dans le groupe MonoL que la clôture a le plus été marquée (à 42 %), ensuite chez les L2 basque (26 %) et chez les L1 basque (23 %, quasiment comme chez les L2). Ici les groupes bilingues ont utilisé en grande majorité la formule « et voilà » tandis que les monolingues eux ont préféré « c'est fini ».

Passons à la comparaison de l'aspect le plus qualitatif, à savoir les répartitions par profil au sein des différents groupes, en tenant compte du niveau d'utilisation des connecteurs temporels pour construire et organiser la structure textuelle et thématique.

Graphique 90. Répartition des Profils de connexion des contes en français, échantillons basque L1, basque L2 et MonoL (%)



En début de scolarité primaire (6 ans), la répartition des profils est assez ressemblante en basque L1, basque L2 et MonoL : le meilleur profil est majoritaire, et il y a une minorité de profil A (et B chez les groupes bilingues).

À 9 ans, il y a une légère amélioration dans les profils, notamment en échantillon

basque L2, où le profil A disparaît. Le profil C est toujours le profil majoritaire dans chaque groupe (il y a une minorité de profil A en échantillon basque L1 et MonoL, et une minorité de profil B en L1 et L2).

C'est en passant à la dernière année de scolarité primaire qu'une amélioration des résultats se remarque en groupes bilingues (L1 basque et L2 basque) : seul le profil C, traduisant la meilleure capacité de connexion est présent. En échantillon MonoL, le profil C est encore majoritaire (comme en MonoL 6 ans et MonoL 9 ans) et il reste une minorité de profil A, nous ne pouvons donc pas vraiment parler de progression entre les groupes d'âge[245].

VI - 5. Synthèse de l'étude des contes en français

Pour conclure cette partie d'analyse des contes en français et avant de passer aux interprétations des résultats, récapitulons les principaux points et données que nous venons de développer au cours de ce chapitre (données quantitatives, et données concernant l'autonomie narrative, la planification et les organisateurs textuels dans les contes en français).

Lors des récits du conte *Étincelle*, les élèves ont en moyenne raconté leur conte en moins de mots et moins de temps que l'adulte, et les résultats sont assez hétérogènes au sein de chaque groupe et échantillon (les écarts-types sont assez importants à chaque fois). Cependant, on peut constater une évolution similaire dans chaque groupe, car c'est à 11 ans que le plus grand nombre de mots a été produit pour un temps souvent intermédiaire (compris entre le temps moyen de 6 ans et celui de 9 ans). Ce phénomène s'explique par un débit de parole de plus en plus fourni au fil de la scolarité primaire, dans chaque groupe (et à chaque âge les L2 basque ont le débit le plus élevé, ensuite les L1 basque et enfin les MonoL). Cela suppose une évolution des capacités linguistiques.

Plus qualitativement, l'étude de l'autonomie narrative nous révèle les données suivantes : dans les groupes bilingues le plus grand nombre d'interventions de l'adulte a été fait à 6 ans (et à 9 ans en MonoL), principalement pour rappeler une action au conteur. Le moins d'aides a à chaque fois été apporté à 11 ans. De la même manière, plus les élèves sont âgés et plus ils présentent un profil d'autonomie narrative évolué. Dans les échantillons bilingues, certains élèves ont montré un profil de faible autonomie à 6 ans, mais à partir de 9 ans seuls les profils de grande autonomie ou d'autonomie totale sont présents. Ces deux

245Le classement par profil qualitatif en croisant les deux critères (ancrage/clôture et fonction de connexion) donne des résultats du même ordre (Lascano, 2015).

derniers profils sont les seuls présents en groupes monolingues à 6 ans, mais le profil d'autonomie partielle apparaît à 9 ans. À 11 ans en revanche, seuls les deux meilleurs profils sont de nouveau présents en MonoL.

Tous les élèves (bilingues ou monolingues) sont donc en fin de scolarité capables de raconter un conte en français de manière autonome (grande ou totale autonomie, du moins dans le cadre du dispositif que nous avons mis en place). Si l'on ne regarde que les profils d'autonomie totale à 11 ans, ils se trouvent en plus grand nombre au sein du groupe basque L2 (quasiment la totalité des profils est de totale autonomie en basque L2 11 ans), ensuite en MonoL et enfin en basque L1.

En étudiant ensuite les contes des élèves ayant au moins montré un profil d'autonomie narrative partielle, nous avons vérifié la compétence de planification textuelle et thématique en français (en prenant en compte 21 contenus thématiques, dont la présence est jugée obligatoire pour que la structure et l'intrigue du conte soit complète). Il s'est avéré d'une part que plus les élèves étaient âgés et plus les moyennes de contenus présents étaient élevés (et les groupes bilingues en ont à chaque fois dit plus que les monolingues). Quasiment la totalité des contenus sont présents en groupes bilingues en fin de scolarité primaire (et la moyenne chez les L1 basque est encore plus élevée que chez les L2 basque, ce sont eux les plus proches du modèle de l'adulte). Afin d'avoir un résultat plus qualitatif, nous avons aussi relevé de quelles parties du conte étaient ces contenus absents, et avons ainsi classé les élèves par profils (profil A pour ceux ayant oublié des contenus en début/fin et milieu de conte, B pour ceux en ayant oublié soit en milieu soit en début/fin de conte, et C, le profil le plus complet pour ceux n'ayant pas oublié de contenus). Nous avons vu que dans chaque groupe l'évolution de la compétence de planification textuelle suit l'âge de la population, mais aussi que c'est surtout en basque L1 (et dans une moindre mesure en basque L2) que les profils complets sont apparus : déjà présents à 6 ans, leur pourcentage augmente à 9 ans et il devient quasiment le seul profil en fin de scolarité primaire (parallèlement les profils A disparaissent après 9 ans dans les groupes bilingues). Cette progression est plus lente et moins flagrante en groupes MonoL (le pourcentage de profil A diminue avec l'âge et n'est plus le majoritaire à 11 ans, mais il n'a pas disparu, et le profil majoritaire à 11 ans est le profil intermédiaire B). Il semblerait donc que les élèves racontant le conte dans leur seconde langue (ici les élèves L1 basque) soient plus exhaustifs au moment de restituer la structure du conte. Un autre fait notable est que dans chaque groupe le contenu thématique ayant été le plus omis est le premier contenu (la mention du temps et du lieu de l'action).

Pour finir, nous avons étudié le mécanisme de la textualisation qu'est la connexion, en nous penchant sur les organisateurs textuels produits. En basque L1 et basque L2, le pourcentage d'organisateurs textuels augmente un peu avec l'âge (à 11 ans les L1 en ont produit plus que les L2), chez les monolingues ce pourcentage reste assez stable (il y a une légère baisse entre 6 et 9 ans), il est plus haut que les bilingues à 6 ans et moins à 11 ans. Parmi ces organisateurs, au sein de chaque échantillon le groupe majoritaire est celui des archiconnecteurs, ensuite des autres organisateurs, et enfin celui des organisateurs temporels, mais cette répartition s'équilibre avec l'âge (les archiconnecteurs diminuent et les scores des autres organisateurs et des organisateurs temporels augmentent). Cette évolution se produit surtout entre 9 et 11 ans, et elle est plus flagrante en groupe MonoL. En étudiant de plus près les organisateurs temporels maintenant, nous voyons que la plus grande diversité a été produite en basque L2 (55 connecteurs différents, et un peu moins d'une quarantaine dans les autres groupes), cependant, les organisateurs ayant été les plus utilisés dans chaque échantillon sont en grande partie les mêmes (sur les 9 organisateurs temporels les plus utilisés 6 sont les mêmes).

Enfin, nous avons regardé les fonctions que remplissent ces organisateurs temporels (ancrage/clôture du récit et niveau de connexion au sein du texte), et avons ainsi classé les élèves par profils. Nous pouvons dire que les profils montrant la meilleure capacité de connexion ont tendance à s'imposer en fin de scolarité primaire (principalement en groupe bilingue, où ce profil progresse et devient le seul profil à 11 ans).

En français donc, et pour clore ce chapitre, nous pouvons dire que les compétences d'autonomie narrative, de planification textuelle et thématique et de connexion évoluent et progressent avec l'âge chez les élèves en scolarité primaire (du moins ce sont les résultats que nous avons obtenus avec le protocole expérimental que nous avons suivi). De plus, il s'agit là pour les élèves bilingues de la langue dans laquelle ils ne sont pas scolarisés (et même de leur langue seconde pour certains), nous voyons donc que les capacités qu'ils travaillent et développent en basque à l'école se retrouvent en français, et leurs résultats ne sont pas inférieurs à ceux des monolingues (pour qui le français est la langue de scolarisation mais aussi la seule langue), surtout en fin de scolarité primaire (où les élèves ont même montré des capacités supérieures, dans notre étude de cas).

Maintenant que l'analyse des données a été révélée en détails, tant pour les productions en basque qu'en français, nous allons passer a une interprétation de tous ces résultats.

PARTIE 4

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET CONSLUSIONS

CHAPITRE VII
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Maintenant que nous avons détaillé les résultats obtenus, nous pouvons les interpréter et les confronter à nos hypothèses, ainsi nous conclurons cette thèse.

Il était question d'analyser les capacités langagières (en basque et en français) des élèves du Pays-Basque Nord, lors de leur scolarité primaire, suivant un modèle d'enseignement bilingue particulier : le modèle immersif (ou d'enseignement en basque).

Nous avons vu la particularité de la situation sociolinguistique en Pays-Basque Nord, à savoir la situation de diglossie du basque par rapport au français et, ainsi, la particularité d'un enseignement immersif en langue basque (qui utilise comme langue d'instruction une langue minoritaire). Les élèves dont nous avons étudié les productions sont issus soit d'un milieu sociolinguistique favorable à une acquisition du basque hors de l'école (environnement urbain et familial utilisant principalement la langue basque, groupes basque L1), ou au contraire, l'école est la seule voie de transmission de la langue basque (environnement urbain et familial utilisant principalement le français, groupes L2). Nous avons aussi enregistré des élèves monolingues français, afin de pouvoir donner du relief à notre étude de cas.

Nous avons choisi d'analyser les capacités langagières des élèves en question de manière qualitative, en effectuant une analyse discursive de leurs productions narratives. Les textes narratifs que nous avons choisi d'utiliser appartiennent au genre textuel du conte de fées, genre qui nous paraissait adéquat à l'activité proposée aux élèves (restituer à l'oral un texte que l'adulte venait de leur raconter à l'aide d'un album d'images) ainsi qu'à l'analyse. Les axes d'analyses choisis ont été l'autonomie narrative, la planification textuelle et thématique et la connexion organisée par le biais d'organisateurs textuels (principalement temporels).

Le dispositif de notre étude de cas met donc en place une situation de communication avec des paramètres très précis (ayant été utilisés par des travaux antérieurs menés par les membres du laboratoire de recherches HIJE, dans les écoles de Zumaia et Lizarra), et c'est en gardant en contre-point ces paramètres que nous allons interpréter les résultats obtenus.

Il s'agit donc d'une part de voir quelles capacités langagières (en autonomie narrative, planification et connexion) les élèves bilingues développent en basque au cours de la scolarité

primaire en suivant un modèle d'enseignement en basque, et si ce développement est le même dans les groupes basque L1 et basque L2. D'autre part, nous voulons voir quelles capacités langagières (en autonomie narrative, planification et connexion) les élèves bilingues développent en français au cours de cette même scolarité (d'enseignement en basque), et si ce développement est le même dans les groupes basque L1 et basque L2, ainsi que chez les monolingues français.

Interprétons d'abord les résultats obtenus dans notre étude de cas et confrontons-les aux hypothèses que nous avions formulées. Nous verrons aussi s'ils correspondent aux résultats obtenus dans le même domaine de recherches (notamment au Pays-Basque Sud).

Les premières questions et hypothèses concernaient les capacités d'autonomie narrative des élèves.

VII - 1. Capacités d'autonomie narrative en basque et en français des élèves suivant un enseignement en langue basque (et des monolingues français en français)

VII - 1.1. Capacité d'autonomie narrative en basque des élèves bilingues

Les hypothèses concernant l'autonomie narrative en basque des élèves bilingues étaient les suivantes :

- À 6 ans, tous les élèves L1 basque ne seront pas autonomes, et tous les élèves L2 basque non plus. Il est probable que les résultats seront meilleurs chez les L1 basque.
- À 9 ans, la grande majorité des élèves L1 basque sera autonome, ainsi que la grande majorité des L2 basque. Il est probable que les résultats seront encore légèrement meilleurs chez le groupe L1 basque.
- À 11 ans tous les élèves L1 basque seront autonomes, et tous les L2 basque aussi. Le retard qu'auraient pu avoir les L2 basque aux âges inférieurs sera probablement rattrapé à cet âge-là.

Nous avons classé les productions des élèves par profil d'autonomie narrative, selon le nombre et la nature des interventions que les adultes ont dû faire pendant les récits (lorsque l'élève était bloqué dans le fil de sa narration).

À 6 ans, la majorité des élèves L1 basque et L2 basque sont autonomes, mais pas tous. En basque L1, 60 % ont un profil de grande autonomie, 20 % d'autonomie moyenne et 20 % de faible autonomie. En L2, 8 % ont un profil d'autonomie totale, 50 % de grande autonomie, 34 % d'autonomie moyenne et 8 % de faible autonomie. L'hypothèse selon laquelle tous les élèves ne sont pas autonomes à 6 ans est avérée dans notre étude de cas, mais nous ne pouvons pas vraiment dire qu'il y ait un avantage en faveur des groupes L1 à 6 ans : en effet, il y a un petit pourcentage de profil d'autonomie totale en basque L2 alors qu'il n'y en a pas en basque L1, et il y a plus de faible autonomie en basque L1 qu'en basque L2. Cependant, il y a plus de profils de moyenne autonomie en basque L2 qu'en basque L1 et plus de profils de grande autonomie en basque L1 qu'en basque L2. Nous conclurons que le partage des profils est similaire (et hétérogène) dans le groupe L1 et L2. De plus, si nous regardons la nature et le nombre d'interventions de l'adulte, cette similarité est confirmée : il a fallu quasiment le même nombre d'interventions de la part de l'adulte, pour des aides du même genre (et dans les mêmes proportions) : rappeler une action, aider au niveau du lexique, rappeler le nom d'un personnage, aider à entamer le récit (et une fois pour aider à réciter la formule de clôture du récit).

À 9 ans, tous les élèves ont un profil de grande autonomie ou d'autonomie totale, tant en groupes L1 basque qu'en groupes L2 basque. Nous considérons donc qu'ils sont autonomes. L'hypothèse selon laquelle la capacité d'autonomie narrative progresse entre 5 et 9 ans est donc validée, cependant, nous ne pensions pas que tous les élèves auraient déjà été autonomes à cet âge (ceci est sûrement lié aux paramètres de la situation de communication qui guident les élèves dans leurs productions). Si nous analysons comment se partagent ces deux profils présents, en basque L1 la majorité des élèves a un profil d'autonomie totale (à 64 %), alors que la majorité des élèves en basque L2 présente un profil de grande autonomie (à 71 %). Ce fait va dans le sens de notre hypothèse, selon laquelle les élèves se montreraient plus autonomes dans les productions en leur L1 (ici les élèves L1 basque pour des productions en basque). Il a en effet fallu plus d'interventions en groupe basque L2 de la part de l'adulte, pour des aides de lexique notamment.

À 11 ans aussi les deux profils présents sont ceux de grande et de totale autonomie : le profil d'autonomie totale est majoritaire à Hasparren (75 %) et celui de grande autonomie à Biarritz (64 %), comme à 9 ans (nous notons cependant une progression des pourcentages d'autonomie totale en basque L1 comme en basque L2). Notre hypothèse est donc confirmée (tous les élèves sont autonomes au niveau narratif à 11 ans, ils maîtrisent la compétence monologale). Nous pensions que les résultats auraient été similaires entre les groupes basque

L1 et basque L2 à 11 ans, et nous pouvons mentionner un léger avantage chez les basque L1, ce qui conforte l'idée que l'autonomie narrative s'acquiert plus vite dans sa L1 (il a fallu à 11 ans plus d'interventions de la part de l'adulte en basque L2, notamment pour des aides de lexique).

Concluons que dans notre étude de cas, tous les élèves en fin de scolarité primaire et immersive ont été capables de produire un récit oral en basque dans sa totalité, sans besoin d'aucune aide pour la plupart (et qu'à partir de 9 ans un léger avantage se fait ressentir en groupe basque L1, avantage que le groupe basque L2 tend à rattraper à 11 ans)[246].

VII - 1.2. Capacité d'autonomie narrative en français des élèves bilingues et monolingues

Les hypothèses concernant l'autonomie narrative en français des élèves bilingues et monolingues étaient les suivantes :

- À 6 ans, tous les élèves L1 basque ne seront pas autonomes, tous les élèves L2 basque non plus, et tous les élèves monolingues français non plus. Il est probable que les résultats seront meilleurs chez les L2 basque, ainsi que chez les monolingues.
- À 9 ans, la grande majorité des élèves L1 basque sera autonome, ainsi que la grande majorité des L2 basque et des monolingues français. Il est probable que les résultats seront encore légèrement meilleurs chez le groupe L2 basque et le groupe monolingue.
- À 11 ans, tous les élèves L1 basque seront autonomes, et tous les L2 basque et les monolingues français aussi. Le retard qu'auraient pu avoir les L1 basque aux âges inférieurs sera probablement rattrapé à cet âge-là.

D'après nos résultats, à 6 ans, les profils sont assez hétérogènes. Il y a trois profils en basque L1. Le profil majoritaire est celui de grande autonomie (à 50 %), mais il y a aussi des profils moindres (30 % de faible autonomie et 20 % d'autonomie partielle), et aucun n'a montré d'autonomie totale. En basque L2, il y a 4 profils : le majoritaire est le profil de grande autonomie, comme en basque L1 (présent à 50 %), et il y a aussi des profils moindres (16,7 % d'autonomie faible, partielle et totale). L'hypothèse selon laquelle l'autonomie narrative n'est pas atteinte par la majorité des élèves bilingues à 6 ans est validée et nous pouvons dire que la répartition est quasiment identique dans les deux groupes (avec cependant un très léger

246Rappelons de plus que ces récits sont de plus en plus fournis (en termes de mots et de débit de parole).

avantage en basque L2, car il y a présence du profil d'autonomie totale). La répartition des MonoL est plus homogène, car seuls deux profils sont présents : celui de grande autonomie est encore une fois majoritaire (à 83 %) et l'autre profil est celui d'autonomie totale (à 17 %). Il n'y a pas de présence de profils moindres en MonoL (contrairement aux échantillons bilingues), ainsi nous pouvons dire que ce groupe tient l'avantage à 6 ans.

À 9 ans, la progression est claire dans chaque groupe. Chez les bilingues, les profils non-autonomes disparaissent, laissant toute la place aux profils de grande et totale autonomie. En basque L1 comme en basque L2, le profil de grande autonomie est majoritaire (respectivement à 55 % et 57 %) mais il est suivi de près par celui d'autonomie totale (à 45 % et 43 %). Nous pouvons donc dire que la répartition des profils est identique en basque L1 et basque L2 à 9 ans (notre hypothèse selon laquelle le groupe basque L1 aurait peut-être encore une capacité moindre d'autonomie narrative n'est pas vérifiée ici). Les résultats des groupes MonoL semblent un peu plus étonnants, car si seuls des profils autonomes étaient présents à 6 ans, il y a 18 % de profils d'autonomie partielle à 9 ans. Les deux autres profils sont les mêmes que dans les groupes bilingues, et ont le même rapport (majorité de profils de grande autonomie, à 45,5 %, et présence en deuxième position du profil d'autonomie totale, à 36,5 %, profil dont le score a augmenté par rapport au groupe MonoL à 6 ans). Disons que l'avantage du groupe MonoL n'est plus vérifié à 9 ans (et que l'hypothèse selon laquelle le groupe basque L1 aurait peut-être montré des capacités plus faibles que les MonoL en matière d'autonomie narrative n'est pas vérifiée). Cependant, nous avions prévu une progression dans l'autonomie narrative entre 6 et 9 ans, en pensant qu'à 9 ans la majorité des élèves auraient été autonomes : nous pouvons dire que cette hypothèse est validée (y compris que tous les élèves sont autonomes en groupes bilingues).

En fin de scolarité primaire, à 11 ans, seuls les deux profils montrant une autonomie narrative (grande autonomie ou autonomie totale) sont présents dans chaque échantillon et nous notons une progression par rapport aux échantillons de 9 ans, surtout en basque L2 et en MonoL, où les profils d'autonomie totale sont maintenant majoritaires (91 % d'autonomie totale en basque L2 et 78 % en MonoL). Notons que l'hypothèse selon laquelle tous les élèves sont autonomes en français en fin de scolarité primaire est validée (tant pour les élèves scolarisés en basque que pour les monolingues français). Chez les L1 basque, le profil majoritaire est le profil de grande autonomie (à 62 %), soit des résultats du même ordre qu'à 9 ans (cependant, gardons à l'esprit que les contes sont plus fournis à 11 ans qu'à 9 ans, la progression existe donc, car il y avait plus d'occasions de ne pas se rappeler un élément du récit ; cette remarque est valable pour chaque échantillon de 11 ans). Ainsi, nous pouvons dire

que l'échantillon basque L1 aussi a acquis la compétence monologale en fin de scolarité primaire, mais que les capacités d'autonomie narratives sont légèrement moindres que dans les échantillons MonoL et basque L2 (c'est en basque L1 que l'adulte est le plus intervenu à 11 ans, pour rappeler des noms de personnages ou pour palier à des problèmes de lexique).

Si l'on regarde les interventions que l'adulte a dû apporter pour soutenir les manques d'autonomie narrative (interventions nécessaires surtout à 6 ans), nous remarquons qu'elles ont été faites pour des raisons similaires dans chaque échantillon : rappeler une action (principale raison), aide de lexique, rappel du nom d'un personnage (en basque L1 plus d'aides pour des noms de personnages ont été apportées que d'aides de lexique), puis à quelques reprises pour aider l'élève à démarrer son récit[247].

Concluons, pour cet axe de recherche, que tous les élèves (scolarisés en basque comme ceux scolarisés en français) ont été capables, en fin de scolarité primaire, de produire un récit oral en français de manière autonome, et que la compétence monologale, non acquise par tous à 6 ans (sauf en groupe MonoL), l'est à partir de 9 ans (sauf en MonoL où tous n'ont pas été autonomes à 9 ans). Dans notre étude de cas, le groupe MonoL a montré une meilleure autonomie narrative à 6 ans (les groupes L1 basque et L2 basque ayant eu des résultats similaires, avec un très léger avantage pour les L2 basque), mais plus à 9 ans (où les groupes basque L1 et basque L2 ont pris un léger avantage). À 11 ans, l'avantage revient au groupe basque L2, puis MonoL (même si tous ont été autonomes en basque L1, le profil majoritaire est celui de grande autonomie, alors que c'est celui d'autonomie totale dans les autres groupes).

VII - 1.3. Capacité d'autonomie narrative en basque et en français en scolarisation en langue basque et selon la langue première des élèves

Nous avons analysé dans notre étude des capacités discursives d'élèves dont la première langue est différente, celle-ci étant le basque pour les élèves d'Hasparren, et le français pour ceux de Biarritz. Tous sont scolarisés en basque, qui est une langue minoritaire et en situation de diglossie par rapport au français. Nous pouvons donc voir d'après nos résultats si leurs capacités linguistiques se développent de manière similaire dans la première et seconde langue des élèves, et selon les échantillons.

247À 9 ans, seules des aides pour des noms et du vocabulaire ont été nécessaires en L1 et L2 (et aussi pour rappeler des actions en échantillon MonoL, alors que l'échantillon MonoL 6 ans n'avait pas eu besoin de rappel d'action). À 11 ans, un nom a dû être rappelé en L2, 3 actions en MonoL et 4 noms et trois mots de vocabulaire en L1.

Commençons par les résultats concernant l'autonomie narrative des élèves. Afin de faciliter la lecture des paragraphes suivants et de ne pas constamment répéter les chiffres obtenus, je les rapporterai en ce début de point.

Tableau 39. Profils d'autonomie narrative obtenus en basque et en français, échantillons basque L1 et basque L2 (%)

HASPARREN, textes en basque

Autonomie narrative (%)

Age	faible	partielle	grande	totale
6	20 %	20 %	**60 %**	
9			36 %	**64 %**
11			25 %	**75 %**

BIARRITZ, textes en basque

Autonomie narrative (%)

Age	faible	partielle	grande	totale
6	8 %	34 %	**50 %**	8 %
9			**71 %**	29 %
11			64 %	**36 %**

BIARRITZ, textes en français

Autonomie narrative (%)

Age	faible	partielle	grande	totale
6	16,7 %	16,7 %	**50 %**	16,7 %
9			**57 %**	43 %
11			9 %	**91 %**

HASPARREN, textes en français

Autonomie narrative (%)

Age	faible	partielle	grande	totale
6	30 %	20 %	**50 %**	
9			**55 %**	45 %
11			**62 %**	38 %

Nous avons déjà vu que les résultats sont semblables dans chaque groupe, et qu'à partir de 9 ans tous les élèves bilingues ont montré des profils autonomes tant lors des récits en basque qu'en français, ainsi les différences entre les scores sont minimes. Cependant, quelques remarques peuvent être faites en regardant les petits écarts entre les groupes.

Lors de la restitution des textes en basque, les élèves d'Hasparren ont été un peu plus autonomes que ceux de Biarritz (pas forcément à 6 ans mais principalement à 9 ans et aussi à 11 ans). Mais lorsqu'il s'est agi des textes en français le phénomène contraire s'est produit, les élèves de Biarritz se sont montrés un peu plus autonomes (surtout à 11 ans, un peu aussi à 6 ans, et les scores sont quasiment identiques à 9 ans). Ainsi, nous pouvons en règle générale souligner que les élèves racontant dans leur langue première sont plus à l'aise ou ont (légèrement) plus d'autonomie narrative totale que les élèves racontant dans leur langue seconde.

En regardant les résultats de chaque échantillon en ses première et seconde langues, nous remarquons qu'ils sont aussi extrêmement proches, en ayant un léger avantage en langue première (à Hasparren, il y a plus de profils de grande autonomie à 6 ans et plus de profils d'autonomie totale à 9 et 11 ans lors des textes en basque que lors des textes en français, et à Biarritz il y a plus de profils d'autonomie totale lors des textes en français que lors des textes en basque).

Enfin, si nous regardons les résultats en langue première et seconde de chaque groupe, nous voyons que les répartitions sont proches les unes des autres : les résultats d'Hasparren en basque sont semblables à ceux de Biarritz en français (un peu meilleurs à Hasparren à 9 ans et à Biarritz à 6 et 11 ans), et les résultats en français d'Hasparren sont semblables à ceux de Biarritz en basque (de nouveau un peu meilleurs à Hasparren à 9 ans et à Biarritz à 6 ans, nous les considérons identiques à 11 ans).

Ainsi, selon nos résultats, le système d'enseignement en basque (système immersif pour les élèves que nous avons choisis à Biarritz) garantit le développement de la capacité d'autonomie narrative dans la première et la seconde langue de chaque élève, et ce de manière similaire, car nous n'avons pas vu de grande différence dans les résultats d'un groupe à l'autre. Les élèves de Biarritz développent cette capacité en basque qui est leur langue seconde, car elle est la langue d'instruction, et ceci n’empêche pas le développement de cette capacité dans leur première langue. Les élèves d'Hasparren, quant à eux, développent de la même manière la capacité d'autonomie narrative dans les deux langues : en basque (qui est leur langue première et la langue d'instruction) et en français (soit par transfert de capacité du basque au français).

Nous pouvons donc indiquer qu'un enseignement en langue basque, dans un contexte où celle-ci est diglossique par rapport au français, garantit le bon développement de la compétence d'autonomie narrative dans les deux langues au cours de la scolarité primaire, dans le cas où le basque est la langue première de l'élève comme dans le cas où cette première langue est le français.

VII - 1.4. Comparaison des résultats de l'autonomie narrative avec les résultats obtenus lors d'autres études dans le domaine

Les résultats obtenus par les élèves bilingues d'Hasparren et Biarritz en termes d'autonomie narrative rejoignent les résultats obtenus à travers le monde (rapportés au chapitre III). Cette capacité s’acquiert progressivement par l'enfant et témoigne de son

avancement dans la maîtrise de la langue (L1 comme L2). L'enfant nécessite dans un premier temps un soutien de la part de l'adulte pour mener son récit jusqu'à son terme, puis il n'aura plus besoin d'aide (et pourra ainsi développer ses capacités à l'écrit).

Les résultats obtenus dans notre étude de cas (élèves bilingues tous autonomes en basque et en français à partir de 9 ans[248]) rejoignent ceux obtenus par d'autres chercheurs à travers le monde, tant pour des élèves monolingues (autonomie narrative développée vers 7/8 ans : Rosat (1998) ; Nonnon (2000) ; Quasthoff (1997), cités dans Garcia-Azkoaga *et al.* (2015)) que pour les élèves bilingues (basque-espagnol) suivant un programme d'immersion en langue basque : grande majorité des élèves autonomes en basque et en espagnol à 7/8 ans, tous à 11 ans (avec un développement comparable en L1 et en L2[249]) (Aeby et Almgren, 2015 ; Almgren *et al.,* 2009 ; Almgren et Idiazabal, 2016 ; Garcia-Azkoaga *et al.,* 2015 ; Manterola, 2010 ; Manterola *et al.,* 2012b, Manterola et Almgren, 2016).

Notre deuxième axe de recherches était celui de la planification textuelle et thématique.

VII - 2. Capacités de planification textuelle et thématique en basque et en français des élèves suivant un enseignement en langue basque (et des monolingues français en français).

VII - 2.1. Capacité de planification en basque des élèves bilingues

Les hypothèses concernant la planification textuelle et thématique étaient les suivantes :

- À 6 ans, la structure textuelle sera incomplète pour la majorité des élèves L1 basque, ainsi que pour les L2 basque. Il est probable que les résultats seront meilleurs chez les L2 basque.
- À 9 ans, la capacité de connexion sera meilleure qu'à 6 ans, en groupe L1 basque comme en groupe L2 basque (même si la structure textuelle ne sera peut-être pas totalement complète dans tous les contes). Il est probable que les résultats seront encore légèrement meilleurs chez les L2 basque.
- À 11 ans, la structure textuelle sera complète chez tous les élèves, L1 comme L2

248Notons aussi que les élèves bilingues ont obtenus des résultats semblables aux monoL français, notamment en fin de scolarité primaire.

249Avec cependant légèrement plus de problèmes de lexique lorsque l'enfant raconte dans sa seconde langue.

basque. Le retard qu'auraient pu avoir les L1 basque aux âges inférieurs sera probablement rattrapé à cet âge-là.

Nous avons défini 21 contenus thématiques, qui sont nécessaires à la construction totale de la structure narrative du conte *Mattin Zaku* et *Étincelle*, et nous avons vu combien de ces contenus ont été intégrés dans les différents échantillons.

À 6 ans, 85 % des contenus ont été racontés en basque L1 et 89 % en basque L2, à 9 ans ces pourcentages augmentent respectivement à 94 % et 95 %, puis de nouveau à 98 % et 99 % à 11 ans. Il semblerait donc que notre hypothèse soit confirmée, il manque des contenus à 6 ans, mais ce manque tend à disparaître en fin de scolarité primaire (et à chaque âge, les élèves des échantillons L2 basque semblent avoir été plus exhaustifs, soit les élèves pour qui le basque est la langue seconde).

Cependant, nous avons aussi classé les élèves par profils, afin d'avoir des résultats d'ordre plus qualitatif. Ce classement s'effectue selon les phases de la séquence narrative dans lesquelles il manquait des contenus (le cas échéant) : le profil A est le moins complet (il manque des contenus dans la phase d'enchaînement d'actions mais aussi dans une autre des phases du début ou de fin de la séquence narrative), le profil B est intermédiaire (il manque des contenus dans la phase d'enchaînement d'actions ou dans les phases de début ou de fin), et C est le profil le plus complet (il ne manque aucun contenu).

À 6 ans, les deux profils présents en groupe basque L1 sont le profil A et B (à 50 % chacun), en groupe basque L2 il y a plus d'hétérogénéité : 46 % de profil A, 36 % de profil B, et 18 % du profil le plus complet. Deux remarques s'imposent, d'une part il apparaît que le profil le moins complet est l'un des profils majoritaires dans les échantillons L1 basque comme L2 basque, ce qui valide notre hypothèse. D'autre part, il y a déjà présence du profil présentant le plus de capacités de planification en basque L2 à 6 ans, ce qui n'est pas le cas en basque L1, ce qui nous conforte dans l'idée que la planification est plus complète lorsque la langue utilisée est la deuxième langue des individus (et que ces élèves suivent de plus près le modèle de l'adulte). En regardant les contenus ayant été omis, il apparaît qu'il s'agit surtout du premier contenu du conte (présentation du temps et du lieu, soit l'ancrage dans la diégèse), et ce contenu a surtout été oublié par le groupe basque L1.

À 9 ans, les 3 profils sont présents en basque L1 (profil A à 27 %, profil B à 36 % et profil C à 37 %), et il en est de même en basque L2 (profil A à 14 %, profil B à 43 % et profil C à 43 %). Ainsi, dans chaque échantillon, il y a une progression de la capacité de planification, mais certains élèves n'arrivent toujours pas à construire la structure narrative

complète des contes, ce qui valide notre hypothèse de recherche. Les pourcentages du profil A, le moins complet, ont baissé par rapport aux échantillons de 6 ans, et ceux du profil le plus complet, le profil C, ont augmenté. De plus, les profils de l'échantillon basque L2 sont ici aussi un peu meilleurs que ceux de l'échantillon basque L1 (il y a un plus fort pourcentage de profil C et un plus faible de profil A), validant encore notre hypothèse. De nouveau, l'oubli le plus fréquent concerne le premier contenu, et ce dans les deux échantillons.

À 11 ans, les deux profils en basque L1 sont le profil B (à 37,5 %) et C (à 62,5 %), et les deux profils en basque L2 sont le B (à 27 %) et le C (à 73 %). Encore une fois, nous voyons une évolution positive par rapport à la tranche d'âge précédente, et ce dans les échantillons basque L1 comme basque L2. Les profils de type A ont disparu, et les profils majoritaires sont les profils les plus complets (profils C), mais ils ne sont pas les seuls, ce qui nuance un peu notre hypothèse de départ. Ensuite, ici aussi nous remarquons un léger avantage chez l'échantillon basque L2 (il y a plus de profil C qu'en échantillon basque L1, bien que la différence soit assez modérée). Encore une fois, le contenu ayant le plus été omis dans les deux groupes est le premier contenu.

Concluons que la capacité de planification textuelle progresse avec l'âge, et que la majorité des élèves construisent et organisent leur structure narrative de manière exhaustive en fin de scolarité primaire (avec un léger avantage pour les groupes L2 basque, qui racontent en leur langue seconde), en tout cas dans l'activité que nous leur avons fait faire. Le contenu le plus oublié est à chaque fois la présentation du temps et du lieu du conte, ce qui nous prouve qu'un point délicat dans l'acquisition des capacités narratives est le déplacement de la référence, l'ancrage de la diégèse.

VII - 2.2. Capacité de planification en français des élèves bilingues et monolingues

Les hypothèses concernant la planification textuelle et thématique en français étaient les suivantes :

- À 6 ans, la structure textuelle sera incomplète pour la majorité des élèves L1 basque, ainsi que pour les L2 basque et les monolingues français. Il est probable que les résultats seront meilleurs chez les L1 basque.
- À 9 ans, la capacité de connexion sera meilleure qu'à 6 ans, en groupe L1 basque comme en groupe L2 basque et monolingues français (même si la structure textuelle ne sera peut-être pas totalement complète dans tous les contes). Il est probable que les

résultats seront encore légèrement meilleurs chez les L1 basque.

- À 11 ans, la structure textuelle sera complète chez tous les élèves, L1 basque, L2 basque et monolingues français. Le retard qu'auraient pu avoir les L2 basque et les monolingues français aux âges inférieurs sera probablement rattrapé à cet âge-là.

À 6 ans, 94 % des contenus nécessaires à la construction de la structure narrative du conte *Étincelle* a été dit en basque L1, 93 % en basque L2 et 86 % en MonoL, il manque donc certains contenus dans chaque échantillon (et il en manque plus en MonoL qu'en basque L1 ou basque L2, où les résultats sont similaires). À 9 ans, ce score est de 96 % en basque L1, 96 % en basque L2, et de 90 % en MonoL, soit une progression par rapport à 6 ans dans chaque échantillon (et les MonoL sont encore le groupe dans lequel le moins de contenus est apparu, les L1 basque et L2 basque ont des scores identiques). À 11 ans, 99,4 % des contenus ont été racontés en basque L1, 98 % en basque L2 (soit la quasi-totalité des contenus nécessaires aux récits, avec encore une progression par rapport à l'échantillon de 9 ans, et nous notons également une très légère avance du groupe basque L1), et 91 % des contenus en échantillon MonoL (soit une stabilisation par rapport aux résultats obtenus par l'échantillon MonoL 9 ans). Nous pouvons donc noter qu'à chaque fois la majorité des contenus ont été racontés, et qu'une progression régulière est visible avec l'âge, progression allant vers une exhaustivité en groupes bilingues (avec des scores minimement meilleurs chez les L1 basque que chez les L2 basque), et progression entre 6 ans et 9 ans, suivie d'une stabilisation ensuite en échantillons monoL (avec des scores inférieurs aux élèves bilingues à chaque âge). Notre hypothèse semble donc validée, les manques de la planification textuelle constatés à 6 ans s'estompent au cours de la scolarité primaire (un peu moins chez les élèves monolingues), et les L1 basque semblent à chaque fois avoir produit la structure narrative la plus complète (rappelons qu'il s'agit de la deuxième langue pour ces élèves), bien que les scores des échantillons L2 soient à chaque fois très proches.

Les résultats des classements par profil valideront ces relevés.

À 6 ans, le profil intermédiaire B est majoritaire en basque L1 (à 57 %), et ensuite il y a une présence du profil le plus complet C (à 29 %) ainsi que du profil A, le plus faible (à 14 %). En basque L2, les mêmes profils sont présents, le profil intermédiaire (B) et faible (A) sont majoritaires (à 40 % chacun), et le profil le plus complet est présent à 20 %. En MonoL, le profil majoritaire est le profil A, le plus faible (à 67 %), et ensuite le profil intermédiaire B est présent à 33 %. Nous pouvons donc noter que la capacité de planification textuelle est relativement faible à 6 ans, comme nous le pensions. Cependant, les groupes bilingues (et

notamment le groupe basque L1) montrent de meilleurs profils que le groupe MonoL : en effet, en MonoL 6 ans, le profil A est majoritaire et il n'y a pas de profil C, alors qu'en échantillons bilingues le profil A n'est pas majoritaire (surtout en basque L1) et il y a déjà une présence du profil C, le plus complet.

À 9 ans, la progression se fait sentir dans chaque groupe. Le profil C devient le profil majoritaire en basque L1 (à 55 %), les autres profils sont le profil intermédiaire B (à 36 %), et il y a aussi un faible pourcentage de profil A (9 %). En basque L2, le profil B est toujours le profil majoritaire mais cette fois-ci il est à égalité avec le profil C (à 43 % chacun), et il y a toujours une faible quantité de profil A (14 %). En échantillon MonoL, le profil A est encore le profil majoritaire (à 55 %), ensuite il y a 36 % de profil intermédiaire B, et le profil C, le plus complet, est apparu (à 9 %). L'hypothèse selon laquelle les élèves progresseraient entre 6 et 9 ans dans leur capacité de planification textuelle est donc validée (cependant nous pensions que la majorité aurait les meilleurs profils à cet âge, ce n'est pas tout à fait le cas dans notre étude pour les monolingues), et les échantillons bilingues maintiennent leur avantage par rapport aux MonoL 9 ans (encore une fois, les meilleurs scores sont en échantillon basque L1).

Enfin, à 11 ans, la progression est encore flagrante, surtout en échantillons bilingues. En basque L1, le profil C devient quasiment exclusif (87,5 %) et l'autre profil est le profil intermédiaire B (à 12,5 %), il n'y a plus de profil faible, comme à 6 ou 9 ans. En basque L2, les résultats sont similaires, le profil C est majoritaire (64 %) et l'autre profil est le profil B (36 %), il n'y a plus de profil traduisant une faible planification textuelle. L'hypothèse selon laquelle en fin de scolarité primaire la planification ne poserait plus aucun problème pour tous les élèves est donc presque validée en basque L1 et basque L2, car c'est le cas pour la grande majorité (avec encore une fois un avantage clair pour les L1, ce que nous ne pensions pas forcément voir à cet âge-là). En groupes MonoL, il y a une progression par rapport à l'échantillon de 9 ans : le profil majoritaire n'est plus le A mais le B (à 56 %), cependant il y a encore une présence du profil le plus faible (33 % de profil A) à 11 ans, puis une minorité du profil C le plus complet (11 %). Ainsi, la progression n'est pas si flagrante en MonoL qu'en groupes L1 basque et L2 basque, et il n'est pas vrai qu'en fin de scolarité primaire la majorité des élèves produisent des structures narratives exhaustives comme nous le pensions (l'hypothèse selon laquelle il n'y aurait plus de différences dans les résultats quant à la planification textuelle entre les échantillons ne s'est donc pas avérée exacte dans notre étude).

En regardant les contenus ayant été les plus omis, nous remarquons qu'il s'agit à chaque fois du premier contenu (présentation du temps et du lieu), comme c'était le cas lors

des productions en basque[250]. En basque L1 et basque L2 comme en MonoL, ce contenu a, à chaque fois, été de moins en moins omis avec l'âge (sauf en L1 6 ans, où ce contenu a été plus dit qu'à 9 et 11 ans), et à chaque âge il était plus de fois oublié en MonoL, puis en basque L2, puis en basque L1[251].

Il nous paraît donc que la compétence de planification textuelle et thématique progresse avec l'âge dans chaque échantillon, et plus dans les groupes bilingues, notamment dans les échantillons L1 basque (dont le français est la langue seconde) qu'en groupes monolingues. La majorité des élèves bilingues ont bien structuré leurs récits en fin de scolarité primaire (ce n'est pas tout à fait le cas chez les monolingues). La difficulté principale a été la mention du temps et du lieu dans lesquels se déroule le récit.

Voyons si les capacités de planification des élèves bilingues (basque L1 et basque L2) se sont développées de manière similaire dans leur première et seconde langue.

VII - 2.3. Capacité de planification textuelle et thématique en basque et en français en scolarisation en langue basque et selon la langue première des élèves

Les principaux résultats obtenus sont les suivants :

250 Sauf en L1 6 ans, où les trois autres contenus de la situation initiale ont été plus oubliés encore (présentation d'étincelle, manque de feu et ordre de la mère d'aller en chercher)

251 Répétons que ce fait semble logique, et qu'il confirme qu'une des difficultés majeures des enfants au moment de produire une narration est le déplacement de la référence dont nous parle Hickmann (2004).

Tableau 40. Profils de planification obtenus en basque et en français, échantillons basque L1 et basque L2 (%)

HASPARREN, textes en basque

Profils de planification (%)

Age (% contenus)	A	B	C
6 (85 %)	**50**	**50**	
9 (94 %)	27	36	**37**
11 (98 %)		37,5	**62,5**

BIARRITZ, textes en basque

Profils de planification (%)

Age (% contenus)	A	B	C
6 (89 %)	**46**	36	18
9 (95 %)	14	**43**	**43**
11 (99 %)		27	**73**

BIARRITZ, textes en français

Profils de planification (%)

Age (% contenus)	A	B	C
6 (93 %)	**40**	**40**	20
9 (96 %)	14	**43**	**43**
11 (98 %)		36	**64**

HASPARREN, textes en français

Profils de planification (%)

Age (% contenus)	A	B	C
6 (94 %)	14	**57**	29
9 (96 %)	9	36	**55**
11 (99,4 %)		12,5	**87,5**

Nous avons vu que la capacité de planification textuelle évolue et progresse au cours de la scolarité primaire, et qu'à chaque âge, bien que les résultats soient proches, les élèves racontant dans leur seconde langue ont produit des contes plus structurés que les élèves produisant en leur langue première (les contes en basque étaient plus structurés dans les récits de Biarritz et les contes en français dans les récits d'Hasparren).

Les résultats de chaque échantillon en première et seconde langues sont proches l'un de l'autre à chaque âge, nous remarquons cependant un léger avantage en langue seconde : à Hasparren la répartition des profils de planification textuelle est à chaque fois meilleure lors de la restitution des textes en français que lors de celle des textes en basque, et à Biarritz cette répartition est meilleure lors des récits en basque que lors de ceux en français (sauf à 9 ans où elle est identique).

Enfin, les résultats en langue première et seconde de chaque groupe sont proches : les

résultats de Biarritz en français sont un peu meilleurs à chaque âge que ceux d'Hasparren en basque, et les résultats d'Hasparren en français le sont aussi par rapport à ceux de Biarritz en basque.

Nous conclurons de nouveau, en ce qui concerne la compétence de planification textuelle, que le système d'enseignement en basque garantit son bon développement dans la première et la seconde langue de chaque élève : les élèves de Biarritz développent cette capacité en leur langue seconde, qui est langue d'instruction, mais aussi en première langue, et il en est de même pour les élèves d'Hasparren, qui développent la capacité de planification textuelle en basque, qui est leur langue première et la langue d'instruction, ainsi qu'en français. Les transferts de capacités de planification textuelle peuvent donc aussi se remarquer d'une langue à l'autre.

VII - 2.4. Comparaison des résultats de la planification avec les résultats obtenus lors d'autres études dans le domaine

Les résultats obtenus par les élèves bilingues d'Hasparren et Biarritz en matière de planification textuelle et thématique rejoignent aussi les résultats obtenus à travers le monde (rapportés au chapitre III). Cette capacité s'acquiert progressivement par l'enfant, et témoigne de son avancement dans la maîtrise du genre textuel choisi, à savoir le conte de fées (tant en sa L1 comme en sa L2).

Nous pouvons rapporter que les élèves d'Hasparren et de Biarritz ont progressé dans la construction de leur structure narrative au cours de la scolarité primaire, et que c'est à partir de 9 ans que le meilleur profil (celui de planification totale, témoignant que l'enfant prend en compte l'unité que représente l'histoire lorsqu'il la raconte, qu'il n'énonce plus seulement des faits les uns après les autres) commence à devenir majoritaire, bien qu'il faille attendre 11 ans pour qu'il s'impose réellement, en échantillons basque L1 comme basque L2 et ce pour les textes en basque comme pour les textes en français[252].

Nos résultats rejoignent ceux de Berman et Slobin (1994), où les deux tiers des enfants arrivent à planifier leurs récits oraux vers 9/10 ans (alors que la majorité n'y arrive pas à 5/6 ans), ou de De Weck (2005), où la capacité de planification des enfants était développée vers 8 ans (tous deux cités par Manterola, 2010). Ils recoupent aussi les résultats similaires trouvés

252Nous notons aussi de légers meilleurs résultats lorsque les contes sont racontés en langue seconde, et des meilleurs résultats pour les élèves bilingues que pour les monolingues, y compris en fin de scolarité primaire.

chez des enfants bilingues (Akinçi, 2002 ; Montanari, 2004), et notamment chez les enfants bilingues (basque-espagnol) du Pays-Basque Sud, où la majorité des élèves ont produit des structures narratives complètes dès 8 ans, avec toujours des structures narratives un peu plus développées en L2 qu'en L1 (Almgren, Idiazabal et Manterola, 2009 ; Garcia-Azkoaga *et al.,* 2015 ; Manterola, 2010).

Regardons enfin les résultats en ce qui concerne l'utilisation des organisateurs textuels.

VII - 3. Organisateurs textuels et capacité de connexion en basque et en français des élèves suivant un enseignement en langue basque (et des monolingues français en français).

VII - 3.1. Capacité de connexion en basque des élèves bilingues

Les hypothèses concernant les organisateurs textuels et la capacité de connexion en basque étaient les suivantes :

- À 6 ans, la connexion sera surtout de niveau local, il n'y aura pas de grande diversité d'organisateurs textuels (l'usage des archiconnecteurs sera quasi-exclusif), en L1 basque et L2 basque. Il est probable que les résultats seront meilleurs chez les L1 basque.
- À 9 ans, la capacité de connexion sera meilleure qu'à 6 ans chez les L1 basque et les L2 basque. Il est probable que les résultats seront encore légèrement meilleurs chez les L1 basque.
- À 11 ans, il y aura une plus grande diversité d'organisateurs textuels produits, et tous les élèves feront des connexions d'ordre local et global en utilisant des organisateurs appropriés et précis. Le retard qu'auraient pu avoir les L2 basque aux âges inférieurs sera probablement rattrapé à cet âge-là, notamment pour les fonctions de connexion (la diversité des organisateurs textuels produits sera peut-être encore légèrement moindre).

Nous avons d'une part comptabilisé les organisateurs textuels présents dans les textes empiriques des élèves, en les classant en trois groupes distincts (les archiconnecteurs, les organisateurs temporels et les autres organisateurs).

Il apparaît que le pourcentage général d'organisateurs textuels augmente fortement entre 6 et 9 ans, et qu'il se stabilise ensuite entre 9 et 11 ans (avec une très faible augmentation de nouveau). À chaque âge, les échantillons L1 basque ont produit plus d'organisateurs textuels que les L2 basque. En regardant la nature de ces organisateurs, nous voyons que la tendance est la suivante : à chaque âge les archiconnecteurs sont largement majoritaires, mais leur pourcentage diminue au cours de la scolarité primaire, permettant aux pourcentages des autres organisateurs (dont les organisateurs temporels) d'augmenter. Cette évolution a surtout lieu entre 6 et 9 ans en échantillons L1 basque (ensuite les pourcentages restent assez stables entre 9 et 11 ans), alors qu'elle arrive entre 9 et 11 ans en L2 basque (où les pourcentages entre 6 et 9 ans sont assez stables). Notons qu'à 11 ans la répartition est similaire chez les L1 et les L2.

Cependant, la quantité d'organisateurs textuels utilisée ne nous livre pas beaucoup d'informations sur les capacités de connexion des élèves. Nous nous sommes donc penchés plus particulièrement sur les organisateurs à valeur temporelle (car l'organisation du temps est un des axes phares des capacités de narration).

Les échantillons L1 basque ont utilisé 12 organisateurs temporels différents à 6 ans, 17 à 9 ans et 20 à 11 ans (31 différents en tout), les groupes L2 basque eux en ont utilisé 9 différents à 6 ans, 9 à 9 ans, et 20 à 11 ans (25 différents en tout). Dans notre étude donc, la variété des organisateurs temporels s'est accrue avec l'âge, tant chez les L1 que chez les L2, et les groupes L1 basque ont à chaque fois utilisé une plus grande diversité d'organisateurs que les L2 basque. Cela va dans le sens de notre hypothèse de recherche. Cependant, lorsque nous comparons les organisateurs les plus utilisés, 6 sur les 9 organisateurs temporels les plus sollicités sont identiques dans les deux groupes (ce qui homogénéise les résultats).

La dernière donnée que nous avons recueillie quant à la connexion, est d’ordre qualitatif. Elle concerne les fonctions pour lesquelles cette diversité d'organisateurs temporels a été utilisée. Nous avons de nouveau classé les productions selon des profils, en utilisant deux critères : d'une part nous avons observé si les élèves avaient utilisé des organisateurs textuels pour ancrer leurs récits (en utilisant des formules pour marquer la transition entre les coordonnées de la situation d'énonciation et celles de la diégèse du conte) ainsi que pour les clôturer (et marquer la transition entre la diégèse du conte et le retour aux coordonnées de la situation d'énonciation). D'autre part, nous avons analysé si les élèves utilisaient des organisateurs textuels temporels plus spécifiques que les archiconnecteurs pour organiser les contenus de la structure narrative (et le cas échéant s'ils les utilisaient seulement pour des connexions de niveau local, ou aussi pour des connexions de niveau textuel global). Nous

avons séparé trois degrés différents pour chaque critère : profil a, b et c avec le premier critère (a : les textes ne sont ni ancrés ni clôturés, b : les textes sont soit ancrés soit clôturés, c : les textes sont ancrés et clôturés), et profil A, B et C avec le second (A : seul des archiconnecteurs ont été utilisés pour marquer toutes les fonctions de connexion du texte, B : des organisateurs temporels plus spécifiques ont été utilisés pour marquer des connexions de niveau textuel local, C : des organisateurs temporels plus spécifiques ont été mobilisés pour assurer des connexions de niveau textuel global).

En basque L1 comme en basque L2, l'ancrage du récit est à chaque fois plus marqué que sa clôture, et une progression se fait sentir. Les profils ne marquant ni l'un ni l'autre (majoritaire à 6 ans en basque L2) disparaissent dès 9 ans, où seul le profil intermédiaire est présent, et en fin de scolarité primaire, les échantillons sont partagés entre le profil intermédiaire et le meilleur profil (l'ancrage et la clôture ont été marqués), avec un avantage dans l'échantillon basque L2 (64 % de profil c face à 25 % en basque L1).

Enfin, nous avons vérifié la variété des organisateurs textuels temporels utilisés et les fonctions de connexion pour lesquelles ils ont été produits, en classant ainsi les élèves par profils qualitatifs.

À 6 ans, le profil A est majoritaire en basque L1 comme en basque L2, puis vient le meilleur profil C, et le profil intermédiaire B est minoritaire dans les deux cas. Il apparaît donc que la majorité des élèves à 6 ans produisent leurs contes comme une succession de contenus, sans liens marqués entre eux (nous pouvons mentionner un léger avantage de l'échantillon basque L1), leur capacité de connexion est donc assez basique à cette âge-là (tant pour les L1 basque que pour les L2 basque), ceci validant notre hypothèse.

À 9 ans, le profil A n'est plus le profil majoritaire (c'est le profil minoritaire en basque L1 et le deuxième profil en basque L2). Dans les deux cas le profil majoritaire est le meilleur profil C (54,5 % en basque L1 et 62,5 % en basque L2), ainsi la progression que nous avions envisagée s'est réalisée. Cela signifie qu’en majorité les élèves ne constituent plus leur contes comme une succession de contenus isolés, mais qu’ils sont capables de lier les propositions entre elles (marquant ainsi un contraste entre les éléments de l'avant-plan par rapport à ceux de l'arrière -plan), mais aussi les différentes phases (ou groupes de phrases) entre elles, montrant qu'ils sont capables de décontextualiser les événements par rapport aux coordonnées de la situation d'énonciation, de construire une diégèse, d'ancrer les contenus thématiques dans d'autres coordonnées spatio-temporelles, de marquer les événements les uns par rapport aux autres et par rapport à l'axe du temps.

En fin de scolarité primaire (à 11 ans), il n'y a plus de profil A, et le profil C est

grandement majoritaire (de l'ordre de 80 % en basque L1 comme en basque L2). Renforçant les conclusions du paragraphe précédent : la majorité des élèves est capable d'établir une connexion d'ordre global au cours de leur récit.

Ainsi, le pourcentage des organisateurs textuels utilisés lors des récits de conte en basque augmente avec l'âge, tant chez les L1 basque que chez les L2 basque, et même si à chaque âge les archiconnecteurs sont les plus utilisés, leur pourcentage tend à diminuer, avec une augmentation des organisateurs temporels et des autres organisateurs (cet équilibrage se produit plus rapidement chez les L1 basque que chez les L2 basque). En ce qui concerne les organisateurs temporels, une plus grande variété a été utilisée dans les échantillons L1 basque, mais lorsque l'on regarde l'utilisation que les élèves en ont faite, nous remarquons que les L1 basque comme les L2 basque maîtrisent progressivement les capacités de connexion globale du texte. Ceci valide donc toutes nos hypothèses (excepté le fait que nous pensions que tous les élèves auraient le profil C en fin de scolarité primaire, il s'agit en fait de la grande majorité des élèves).

VII - 3.2. Capacité de connexion en français des élèves bilingues et monolingues

Les hypothèses concernant les organisateurs textuels et la capacité de connexion en français étaient les suivantes :

- À 6 ans, la connexion sera surtout de niveau local, il n'y aura pas de grande diversité d'organisateurs textuels (l'usage des archiconnecteurs sera quasi-exclusif), en L1 basque, L2 basque et monolingues français. Il est probable que les résultats seront meilleurs chez les L2 basque et encore plus chez les monolingues français.
- À 9 ans, la capacité de connexion sera meilleure qu'à 6 ans chez les L1 basque, les L2 basque et les monolingues français. Il est probable que les résultats seront encore légèrement meilleurs chez les L2 basque et meilleurs chez les monolingues français.
- À 11 ans, il y aura une plus grande diversité d'organisateurs textuels produits, et tous les élèves feront des connexions d'ordre local et global en utilisant des organisateurs appropriés et précis. Le retard qu'auraient pu avoir les L1 basque aux âges inférieurs sera probablement rattrapé à cet âge-là, notamment pour les fonctions de connexion. La diversité des organisateurs textuels produits sera cependant peut-être encore légèrement moindre chez les L1 basque, et supérieure chez les monolingues français (les résultats des L2 étant intermédiaires).

Commentons d'abord en quelques mots le pourcentage d'organisateurs textuels relevés à chaque âge : nous pouvons dire que ce chiffre augmente progressivement chez les L1 basque, qui ont le score le plus faible des trois échantillons à 6 ans et le plus fort à 11 ans, qu'il augmente entre 6 et 9 ans puis se stabilise entre 9 et 11 ans chez les L2 basque et qu'il est équivalent à 6 et 11 ans en échantillons MonoL (avec une baisse à 9 ans). Cependant ces chiffres ne nous livrent pas beaucoup d'informations d'ordre qualitatif.

En regardant la nature et l'évolution de ces organisateurs, nous retrouverons la progression que nous avons commentée pour les productions en basque : les scores d'archiconnecteurs ont baissé entre 6 et 11 ans, et ceux des autres organisateurs et des organisateurs temporels ont augmenté. Ce changement est flagrant surtout en groupe MonoL entre 9 et 11 ans (entre 6 et 9 ans l'évolution n'est pas si marquée). En basque L2 aussi ce changement se fait ressentir entre 9 et 11 ans, mais entre 6 et 9 ans le pourcentage des archiconnecteurs a augmenté et celui des autres organisateurs a baissé (surtout dans le groupe des autres organisateurs). En basque L1, il y a un léger changement entre 9 et 11 ans (petite baisse des archiconnecteurs et augmentation des autres organisateurs, le score des organisateurs temporels restant stable), mais ici aussi, l'évolution entre 6 et 9 ans a été dans le sens d'une augmentation des archiconnecteurs et d'une baisse des autres organisateurs. L'évolution entre 6 et 9 ans paraît un peu confuse chez les échantillons bilingues, mais il ne faut pas oublier que les écarts-types sont assez marqués dans ces échantillons, et aussi que c'est surtout à partir de 9 ans que ces élèves sont tous autonomes et produisent en majorité des contes à structure narrative complète. Dirigeons-nous donc plutôt vers les données qualitatives de notre étude de la connexion, à savoir la diversité et la capacité d'utilisation appropriée des organisateurs temporels.

La diversité des organisateurs temporels utilisés a augmenté avec l'âge, et les échantillons L2 basque en ont à chaque fois produit une plus grande diversité : 16 différents en L2 à 6 ans, 14 en MonoL et 13 en L1, ensuite 26 différents en L2 à 9 ans, 21 en MonoL et 19 en L1, puis 36 différents en L2 à 11 ans, 27 en L1 et 25 en MonoL (en tout 71 organisateurs temporels différents ont été produits, 55 en L2, 36 en L1 et 35 en MonoL)[253]. Il semble donc que notre hypothèse selon laquelle plus les élèves avancent en âge et plus ils produisent des organisateurs variés est valable (avec une avance chez les L2 basque par rapport aux L1 basque et MonoL, dont l'évolution de la variété est similaire). Cependant nous remarquons aussi que 6 des 9 organisateurs les plus mobilisés dans chaque échantillon sont

253Mais il n'y a pas tout à fait eu le même nombre de textes produits dans chaque échantillon, ainsi nous ne pouvons pas trop tirer de conclusions de ces chiffres.

identiques.

Finalement, en regardant les organisateurs textuels que les élèves ont utilisés pour les fonctions d'ancrage, de clôture et de connexion temporelle de niveau local et global du texte, nous avons réparti les échantillons par profil.

Comme pour les récits en basque, la majorité des élèves a ancré son récit en utilisant un organisateur textuel, et l'ancrage a plus été marqué que la clôture. Ensuite, nous ne pouvons pas parler dans notre étude de cas de réelle progression dans la distribution des profils selon l'âge. Cependant, le critère le plus qualitatif est celui des organisateurs utilisés pour marquer la connexion du texte, qui livre des résultats plus clairs et susceptibles d'être interprétés.

Déjà à 6 ans, le profil majoritaire est le meilleur profil C, en basque L1 (71,4 %), basque L2 (82 %) comme en MonoL (83 %). Il y a ensuite une minorité de profil A dans les trois échantillons (et de profil B chez les groupes bilingues). Ainsi, à 6 ans déjà, la majorité des élèves bilingues et monolingues sont capables de décontextualiser leurs récits et d'utiliser des organisateurs temporels autre que les archiconnecteurs pour organiser une connexion de niveau global dans leurs textes. Notre hypothèse selon laquelle la majorité des élèves ne construiraient qu'une connexion de niveau local est donc dépassée, il est cependant vrai que les élèves produisant les textes en leur L1 (ici les élèves du groupe basque L2 et les MonoL) ont des capacités (légèrement) supérieures à cet âge, et que la variété des organisateurs produits est limitée.

À 9 ans, le profil C est toujours le profil majoritaire dans chaque groupe (81,8 % en basque L1, 86 % en basque L2 et 91 % en MonoL). Il y a encore une minorité de profil A en échantillon L1 et MonoL (ce profil a disparu de l'échantillon L2), et une minorité de profil B en L1 et L2. Notre hypothèse est donc validée (meilleure capacité de connexion à 9 ans qu'à 6 ans et probablement de légers meilleurs résultats chez les L2 basque et chez les monolingues français).

À 11 ans, seul le profil C est présent en groupe basque L1 et basque L2, traduisant la meilleure capacité de connexion. En échantillon MonoL, le profil C est de nouveau majoritaire, mais il reste toujours une minorité de profil A (les élèves n'utilisent que des archiconnecteurs pour marquer leur connexion, leurs récits ressemblent à une suite de mentions d'événements sans liens entre eux, le récit n'est pas décontextualisé), nous ne pouvons donc pas vraiment parler de progression entre les groupes d'âge chez les MonoL.

Notre hypothèse selon laquelle tous les élèves feront des connexions d'ordre local et global en utilisant des organisateurs appropriés et précis est donc validée, sauf en échantillon MonoL, où nous parlerons de la grande majorité des élèves qui y arrivent. Nous pouvons aussi dire que le léger retard qu'ont eu les L1 basque aux âges inférieurs est rattrapé en ce qui concerne les fonctions de connexion (et même que les élèves bilingues ont montré une meilleure distribution de profil dans notre étude de cas, donnée que nous n'avions pas prévue dans nos hypothèses).

Regardons à présent si les capacités de connexion des élèves bilingues (basque L1 et basque L2) se sont développées de manière similaire dans leur première et seconde langue.

VII - 3.3. Capacité de connexion en basque et en français en scolarisation en langue basque et selon la langue première des élèves

Les résultats des classements par profils qualitatifs en rapport avec la connexion ont été les suivants dans notre étude de cas :

Tableau 41. Profils de connexion obtenus en basque et en français, échantillons basque L1 et basque L2 (%)

HASPARREN, textes en basque

Profils de connexion (%)

Age (OTT[254])	A	B	C
6 (12)	**50**	12,5	37,5
9 (17)	9,1	36,4	**54,5**
11 (20)		25	**75**

BIARRITZ, textes en basque

Profils de connexion (%)

Age (OTT)	A	B	C
6 (9)	**63,6**	9,1	27,3
9 (9)	25	12,5	**62,5**
11 (20)		18	**82**

BIARRITZ, textes en français

Profils de connexion (%)

Age (OTT)	A	B	C
6 (16)	10	10	**80**
9 (26)		14	**86**
11 (36)			**100**

HASPARREN, textes en français

Profils de connexion (%)

Age (OTT)	A	B	C
6 (13)	14,3	14,3	**71,4**
9 (19)	9,1	9,1	**81,8**
11 (27)			**100**

254Nombre d'organisateurs textuels temporels différents

Nous voyons que la capacité de connexion progresse dans les deux langues au cours de la scolarité primaire, à chaque âge les résultats des échantillons de Biarritz et d'Hasparren sont proches : disparition des profils de moindre capacité de connexion avec l'âge et augmentation du meilleur profil jusqu'à devenir largement majoritaire (voire exclusif pour les récits en français). Notons aussi qu'une plus grande diversité d'organisateurs a été utilisée lors des textes en français que lors des textes en basque (soit dans leur première langue pour les élèves de Biarritz et dans leur seconde langue pour les élèves d'Hasparren), et que la distribution des profils a aussi été meilleure lors des textes en français (soit dans leur langue première pour les élèves de Biarritz, et dans leur deuxième langue pour les élèves d'Hasparren).

Enfin, si nous regardons les capacités de connexion des élèves dans leur première langue et dans leur seconde langue, nous pouvons dire qu'elles ont (légèrement) été meilleures en français : Biarritz a montré de meilleurs profils en français qu'Hasparren en basque (ces langues sont respectivement les premières langues des échantillons), et Hasparren a montré de meilleurs profils en français que Biarritz en basque (langues qui sont respectivement les secondes langues des échantillons).

Finalement, nous pouvons de nouveau conclure que le système d'enseignement en basque garantit le bon développement des capacités de connexion dans la première et la seconde langues de chaque élève, dans la langue d'instruction mais aussi en langue française (dans laquelle chaque échantillon a obtenu des meilleurs résultats qu'en langue basque[255]), qui est la langue dominante du Pays-Basque Nord (et quelle que soit la langue première des élèves).

VII - 3.4. Comparaison des résultats de la connexion avec les résultats obtenus lors d'autres études dans le domaine

La progression réalisée par les élèves bilingues d'Hasparren et de Biarritz en matière de connexion rejoint plusieurs résultats obtenus à travers le monde (rapportés au chapitre III).

Cette capacité permet d'articuler et d'organiser les contenus thématiques, les énoncés et les diverses séquences du texte à produire, d'en marquer des relations logico-sémantiques (permettant d'aller au-delà de la simple succession des événements), de décontextualiser le récit par rapport à la situation d'énonciation. Les organisateurs textuels (notamment les

255Et même de meilleurs résultats que les monolingues français à 11 ans.

organisateurs textuels temporels) construisent une partie de cette connexion.

Dans notre étude de cas, c'est à partir de 9 ans que le meilleur profil a été majoritaire lors des récits en basque (dès 6 ans lors des récits en français), tant en échantillon basque L1 que basque L2. Il est devenu largement majoritaire à 11 ans dans les textes en basque (et exclusif pour les échantillons bilingues dans les textes en français). Parallèlement, l'utilisation massive des organisateurs textuels polyfonctionnels s'est amoindrie avec l'âge et la diversité des organisateurs temporels s'est accrue. Nous rejoignons donc les propositions de De Weck (2000) qui place l'âge d'acquisition des mécanismes de connexion entre 7 et 9 ans (chez des élèves monolingues), ainsi que ceux d'autres travaux (Aarssen, 2001 ; Akinçi, 2002 ; Viberg, 2001) qui situent cet âge autour de 9 ans pour des individus bilingues (alors que le développement de la connexion en première et deuxième langue est similaire), et notamment les travaux menés au Pays-Basque Sud par les chercheurs du groupe de recherches HIJE : l'utilisation massive en basque des archiconnecteurs tend à diminuer à partir de 8 ans, et la connexion de niveau global se développe, jusqu'à être maîtrisée par tous les élèves à 11 ans, en leur L1 comme en leur L2 (la maîtrise des organisateurs temporels semblent se transférer d'une langue à l'autre)[256] (Almgren *et al.*, 2009 ; Almgren et Manterola, 2016 ; Garcia-Azkoaga *et al.*, 2015 ; Idiazabal, 2016 ; Manterola, 2010 ; Manterola *et al.*, 2012a).

En me basant sur les résultats obtenus dans notre étude de cas et sur leur interprétation, je vais maintenant proposer une conclusion à ce travail de recherche.

256Nous parlons dans notre étude de cas de la grande majorité ayant produit une connexion de niveau globale en basque à 11 ans (et de la totalité des élèves en français).

CHAPITRE VIII
CONCLUSIONS

Pour conclure cette thèse, je m'appuierai sur les résultats obtenus dans notre étude de cas pour répondre à certaines préoccupations et questions que peuvent se poser les usagers du système d'enseignement bilingue du Pays-Basque Nord.

Je ferai ensuite, toujours en me basant sur les résultats obtenus ainsi que sur divers développements théoriques rapportés dans cette thèse, des propositions didactiques relatives à l'enseignement bilingue au Pays-Basque Nord, et je terminerai ce chapitre avec une réflexion concernant l'étude des capacités linguistiques des élèves.

VIII - 1. Réponses aux usagers du système d'enseignement bilingue du PBN

Cela fait une quarantaine d'année que l'enseignement en langue basque existe au PBN (dans le système à parité horaire ou le système immersif). Aujourd'hui, les professionnels et les parents d'élèves dressent le bilan de ces expériences et se posent des questions quant à l'apprentissage du basque et du français des élèves dans ces systèmes d'enseignement. Ces préoccupations sont au point de départ de notre travail de recherche : comment les enfants usagers de ces écoles bilingues apprennent-ils le basque et le français ? Apprennent-ils une langue avant l'autre ? Les deux sont-elles également maîtrisées et à quelle échéance ? Y a-t-il une différence en fonction de la première langue de l'enfant ? Le fait d'apprendre dans une langue qui n'est pas la première langue de l'enfant a-t-il un effet sur cette L1 (notamment lorsqu'il s'agit du français) ? Cela a-t-il un effet sur les autres matières ? Etc...

Cette thèse peut maintenant apporter certaines réponses à ces questions. Nous nous sommes penchés sur l'acquisition du basque et du français dans le système d'enseignement en langue basque (ou système immersif) du PBN, et lors de la scolarité primaire (nous savons en effet que la plupart des élèves rejoignent les filières monolingues françaises classiques lors du passage au secondaire). Nous avons choisi des élèves que nous considérons comme bilingues simultanés et précoces, dont la première langue est le basque pour certains (issus d'une commune relativement bascophone) et celle des autres est le français (issus d'une commune relativement francophone), langue dominante au PBN. Nous nous sommes basés pour cette

analyse sur une utilisation effective des deux langues, en enregistrant des récits de contes de fées oraux, et nous avons analysé la capacité d'autonomie narrative des élèves, leur capacité de planification textuelle et thématique et leur utilisation des organisateurs textuels pour marquer la connexion de leurs textes.

VIII - 1.1. Résultats obtenus

Nous pouvons à présent indiquer que :

- Tous les élèves bilingues suivant un enseignement en langue basque sont autonomes à l'oral à partir de 9 ans (une petite majorité l'était déjà à 6 ans), tant en basque qu'en français. La majorité des élèves monolingues l'est aussi en français à 9 ans, et la totalité l'a été à 6 ans et l'est à 11 ans. Ainsi, nous pouvons considérer que les élèves bilingues sont capables de restituer à partir de 9 ans un conte qu'un adulte vient de leur raconter sans avoir besoin d'aide. Leur capacité monologale est acquise, en basque et en français, et ils ont un niveau comparable, dès 9 ans, à celui des monolingues. Cela veut dire qu'ils atteignent un stade avancé dans la maîtrise du basque et du français au cours de la scolarité primaire, soit dans leur langue première mais aussi dans leur seconde langue, quel que soit l'échantillon (basque L1 comme basque L2). Les élèves sont donc prêts à aborder le monde de l'écrit, à atteindre le stade de la littératie dans les deux langues. Nous pouvons enfin ajouter que les carences de vocabulaire, bloquant parfois le fil de la production (principalement à 6 ans) ont fortement diminué avec l'âge, et qu'il n'y a jamais eu d'interférences gênant la production des élèves, ceci en basque comme en français. Les élèves sont donc bien capables de différencier les deux langues (même à 6 ans).
- La grande majorité des élèves bilingues suivant un enseignement en langue basque ont été capables de restituer la totalité de la structure thématique et textuelle du conte qui lui a été conté par l'adulte à 11 ans, en basque comme en français (ce qui n'a pas été le cas en français pour les monolingues), suite à une progression régulière au cours de la scolarité primaire (à 6 ans, la majorité des productions avaient des contenus manquants mais à 9 ans commencent à s'imposer les profils de planification totale). Le contenu le plus omis a été dans chaque groupe le premier contenu du conte (la précision du temps et du lieu de l'histoire contée), témoignant que le déplacement de la référence (le fait que l'histoire se déroule dans d'autres coordonnées spatio-temporelles que celles de la situation d'énonciation) demeure une difficulté pour un élève en

scolarité primaire. Ajoutons que les contes étaient à chaque fois mieux structurés lorsque l'élève restituait son conte dans la seconde langue (qu'il s'agisse du basque ou du français). Nous reprendrons ici l'interprétation des chercheurs du groupe ELEBILAB face au même phénomène rencontré chez les enfants bilingues (basque-espagnol) de Lizarra et Zumaia suivant un enseignement en basque, à savoir que dans sa L2, l'enfant prend moins de liberté vis-à-vis du modèle fourni par l'adulte. En le suivant plus fidèlement, il produit des textes plus structurés. Cela explique aussi que les contes en français des monolingues français aient été moins structurés dans notre étude de cas. Ainsi, nous conclurons que la majorité des élèves bilingues maîtrisent en fin de scolarité primaire la planification relative au genre textuel du conte de fées, qui correspond à une séquence narrative standard (ils maîtrisent donc la planification des 5 phases de la séquence narrative).

– La grande majorité des élèves bilingues utilisent des organisateurs textuels variés (notamment les organisateurs textuels temporels, que nous avons précisément étudiés) pour organiser une connexion de niveau textuel global en basque à 11 ans, et la totalité des élèves bilingues le font en français au même âge (comme le font la grande majorité des élèves monolingues). Ce résultat à 11 ans suit une progression régulière chez les bilingues : à 6 ans, en basque, les élèves bilingues produisent massivement des archiconnecteurs **;** leurs récits correspondent à une suite d'événements et d'actions sans liens entre eux, puis leur capacité de connexion s'améliore avec l'âge (le meilleur profil est majoritaire à partir de 9 ans). En français, la majorité des élèves bilingues montrent la meilleure capacité de connexion dès 6 ans (ainsi que la grande majorité des monolingues, chez qui la distribution des profils est similaire à 6, 9 et 11 ans : une majorité de meilleurs profils et une petite minorité de profils montrant la plus faible capacité de connexion). Ainsi, les élèves bilingues qui suivent un enseignement en basque progressent dans leur capacité de connexion au cours de la scolarité primaire, et ils ont obtenu des résultats légèrement meilleurs lors de la restitution des textes en français que lors de celle des textes en basque (qu'il s'agisse des échantillons basque L1 comme basque L2), et notamment de meilleurs résultats en français que les monolingues (en matière de diversité d'organisateurs temporels utilisés comme de fonctions de connexion pour lesquelles ces organisateurs ont été utilisés) à 11 ans, soit en fin de scolarité primaire. Ainsi la majorité des élèves (bilingues et monolingues) utilisent en fin de scolarité primaire des organisateurs textuels de temps pour marquer les liens entre les phases et les différents épisodes de l'histoire contée, ils arrivent à

décontextualiser leur récit, en faisant clairement la différence entre le temps de celui-ci et le temps de la narration, et ils y distinguent les événements de l'avant plan du cadre de l'arrière-plan.

Les résultats obtenus avec les élèves des écoles immersives d'Hasparren et de Biarritz rejoignent les résultats obtenus dans le domaine de l'acquisition linguistique, du bilinguisme précoce et de l'enseignement bilingue immersif à travers le monde. Nous voyons dans notre étude de cas que les élèves du PBN (élèves basque L1 comme basque L2) maîtrisent, suite à une scolarité primaire immersive, les capacités discursives d'autonomie narrative, de planification textuelle et thématique et de connexion, en français (langue hégémonique) ainsi qu'en basque (langue minorée et langue d'instruction). Ces résultats sont très encourageants pour les filières immersives (ou d'enseignement en basque), car les élèves, qu'ils aient le basque ou le français comme langue première, ont obtenu de bons résultats en fin de scolarité primaire, tant en basque qu'en français (et même de meilleurs résultats en français que les élèves monolingues français, notamment à 11 ans).

Soulignons maintenant un fait important, à savoir que l'apprentissage des élèves bilingues se fait en basque. Ils ont donc appris à raconter des contes de fées en basque. Cependant, nous voyons que leurs capacités discursives en français sont similaires, voire meilleures lorsque nous leur faisons effectuer une même tâche en français. Nous avions pensé que cela serait le cas pour les capacités d'autonomie orale et de planification, mais il s'est avéré que leur capacité de connexion en français était aussi à la hauteur (et meilleure) de celle des élèves monolingues français en fin de scolarité primaire. Les résultats sont aussi meilleurs que lors de la restitution des textes en basque. Ces résultats sont explicables par le phénomène de transferts de capacités discursives et textuelles (voir Bronckart et Bulea Bronckart, 2015 ; Idiazabal, 2016 ; Idiazabal et Larringan, 1997 ; Idiazabal et Manterola, 2009 ; Larringan *et al.*, 2015 ; dont nous avons parlé au chapitre II), sur lequel se fonde l'enseignement immersif, et qui semble se réaliser dans les écoles sur lesquelles s’appuie notre étude de cas. Ainsi, lorsque la structure textuelle relative au genre textuel du conte de fées est apprise en basque, les élèves maîtrisent aussi cette capacité de planification pour les contes de fées en français. De même, lorsqu'ils apprennent à utiliser les organisateurs textuels dans des contes de fées en basque, la capacité équivalente de connexion se retrouve dans des textes du même genre en français. Les résultats des acquis en une langue sont donc visibles en l'autre langue chez des élèves suivant une scolarité immersive.

Soulignons aussi qu'il s'agit dans notre étude de cas d'une langue minorée (dont la présence et l'usage en dehors du contexte scolaire sont limités) qui est utilisée comme langue d'instruction dans ces écoles. Les transferts de capacités se réalisent donc d'une langue à l'autre même lorsque la langue d'instruction est minorée (qu'il s'agisse là de la L1 ou de la L2 des élèves). La théorie de la « *compétence commune sous-jacente* » (Cummins, 1981, 2005) se vérifie donc dans nos recherches (une instruction en Lx développe des compétences en cette langue, et des transferts de ces compétences à une Ly se feront, du moment que l'enfant aura une exposition adéquate à la langue Ly, que ce soit à l'école ou ailleurs). Nous rejoignons aussi les conclusions des chercheurs du Pays-Basque Sud dans le domaine de l'enseignement immersif en langue minorée, qui indiquent que les élèves « basque L2 » ont développé en basque des capacités similaires aux élèves « basque » du même âge, et que leur espagnol se développe aussi (avec même parfois des résultats supérieurs à ceux de monolingues hispanophones concernant les capacités narratives), bien que la place de cette langue soit limitée à l'école et que son enseignement formel ne débute qu'à l'école primaire (Almgren et Manterola, 2016 ; Idiazabal *et al.*, 2015).

VIII - 1.2. Prospectives

Étant donné que les résultats que nous avons obtenus dans nos trois axes de recherches choisis concordent avec ceux obtenus dans le domaine du bilinguisme à travers le monde, nous pouvons aussi suggérer que d'autres résultats s'appliquent sûrement aux élèves suivant un enseignement en basque dans les écoles immersives du PBN. Il est probable par exemple que les élèves atteindront le stade de la littératie en basque et en français lors de cette scolarité primaire, et qu'ainsi les effets cognitifs d'un bilinguisme additif dont parle Cummins (1983) dans sa théorie des seuils (voir point II - 1.2.3.) pourront apparaître. Parmi ces effets nous avons par exemple parlé au chapitre II de meilleure concentration, d'amélioration de la créativité, de facultés métalinguistiques plus avancées, de meilleure sensibilité communicative, de meilleure perception spatiale, ou encore plus d'aisance au moment d'appréhender l'apprentissage d'une troisième, quatrième langue (Baker, 1988 ; Ben-Zeev, 1977 ; Bialystok 1987, 1988 ; Dalgalian, 2000, 2013 ; Diaz et Klingler, 1991 ; Ricciardelli, 1992 ; Tresse, 2014 ; Vygotsky, 1985 ; Witkin, 1971).

Bien entendu, ces propositions demeureront des hypothèses car les données que nous avons recueillies ne nous permettront pas d'étudier ces aspects. Cependant, le corpus que nous

avons recueilli est un corpus expérimental de textes empiriques, le premier en la matière de bilinguisme basque-français, rapportant des données d'élèves bilingues scolarisés en modèle d'enseignement bilingue au Pays-Basque Nord (à parité horaire et d'enseignement en basque), recueillies de manière transversale à trois âges différents (en début, milieu et fin de scolarité primaire). Ces données représentent une référence et permettent une analyse qualitative.

Les études sont donc à poursuivre, le corpus constitué par le projet ELEBIDUN pourra resservir, et d'autres axes d'analyses peuvent être envisagés. Ainsi, de nouvelles hypothèses peuvent être proposées en se basant sur les recherches ayant déjà été effectuées, et nous pourrons vérifier leur validité en utilisant ce corpus et constater jusqu'à quel point elles se vérifient chez les élèves bilingues (basque-français) du Pays-Basque Nord. Parmi ces études, si nous continuons de prendre comme référence les résultats du groupe de recherches ELEBILAB (à propos d'enfants bilingues basque-espagnol), il sera par exemple probable que les élèves de Biarritz et d'Hasparren scolarisés en écoles immersives progressent (en basque et en français) de la même manière que les élèves de Lizarra et Zumaia, par exemple en termes de cohésion verbale (emploi et maintien du système verbal du passé à partir de 8 ans), de cohérence pragmatique (augmentation des commentaires de valeurs, des commentaires modaux, de détails concernant l'espace-temps décrit, les personnages, leurs rôles) (Idiazabal et Manterola, 2009 : Manterola *et al.*, 2012b). Nous pouvons aussi nous attendre à plus d'erreurs persistantes dans le marquage du cas ergatif en basque chez les élèves basque L2 (Almgren et Idiazabal, 2016 ; Idiazabal *et al.*, 2015). Enfin, toujours en nous basant sur les résultats obtenus au Pays-Basque Sud (Idiazabal et Manterola, 2009), nous pouvons aussi envisager que la maîtrise du français sera similaire en modèle d'enseignement bilingue à parité horaire et en modèle d'immersion en basque (et ajoutons que cette maîtrise sera semblable à celle des monolingues français du même âge), mais qu'en revanche le basque sera mieux maîtrisé dans le modèle immersif (notamment en fin de scolarité primaire). Nous n'avons pas encore exploité les productions des élèves scolarisés en modèles d'enseignement à parité horaire, alors nous ne pouvons pas tirer de conclusions précises vis-à-vis de l'acquisition linguistique des élèves scolarisés dans ce modèle, mais cette étude est envisagée et elle sera intéressante.

À l'issue de ce travail de recherche, on peut souligner que la scolarisation en basque n'altère en rien l'apprentissage de la langue française dans la situation sociolinguistique actuelle du Pays-Basque Nord : d'une part la situation dominante du français lui permet d'être assimilé par les élèves même lorsque cette langue n'est pas la langue de scolarisation (y compris pour les élèves qui ont une première langue différente), d'autre part, nous avons vu

que les capacités langagières assimilées en basque pour raconter un conte de fées à l'oral se retrouvent au moment de produire une tâche correspondante en français (et elles permettent, de surcroît, aux élèves bilingues d'accomplir cette tâche avec des performances égales voire supérieures que des monolingues français en fin de scolarité primaire).

Nous pouvons donc en conclure que le système pédagogique immersif (d'enseignement en basque) garantit une bonne maîtrise du basque et du français à ces élèves au cours de la scolarité primaire (dans le cas où la langue d'enseignement est la L1 de l'élève comme dans le cas contraire). La maîtrise du français est équivalente voire parfois meilleure que celle des monolingues français (notamment en fin de scolarité primaire et en tout cas dans les axes d'analyses que nous avons choisis). Je rejoindrai donc les propos d'Akinçi (2006) selon lesquels l'appréhension de certains parents qui craignent que les enfants n'atteignent des compétences langagières (et des progrès scolaires) moindres (en comparaison avec des enfants « monolingues ») du fait de la présence d'une langue autre que le français au foyer est infondée. J'ajouterai que la crainte de compétences langagières (et de progrès scolaires) moindres du fait d'une autre langue de scolarisation que le français (ou que la langue de domicile) est tout aussi infondée (y compris pour les familles au sein desquelles la langue de scolarisation et la langue du foyer n'est pas le français). Dans ce cas, l'enfant peut maîtriser le français et une autre langue[257] (du moment qu'il bénéficie d'une exposition suffisante aux deux langues, et d'une bonne motivation pour les apprendre, que ce soit à l'école ou ailleurs : Cummins, 2005).

Je terminerai cette thèse en proposant des réflexions relatives à l'enseignement bilingue basque-français du PBN, en me basant sur les conclusions que je viens de tirer.

VIII - 2. Propositions didactiques pour l'enseignement bilingue (basque-français) au PBN

Nous avons vu lors de notre étude de cas, que les élèves de Biarritz et d'Hasparren (suivant une scolarité en basque) ont été capables de produire (de restituer) des contes de fées en basque et en français, et qu'ils ont progressé dans leurs capacités discursives au cours de la scolarité primaire (en montrant même de meilleurs résultats en français que les monolingues à

257Ainsi que les autres disciplines non linguistiques, dans lesquelles une plus-value peut même être apportée par un enseignement en L2, car l'enseignant s'assurera que les notions sont comprises dans cette langue, et il répétera tant de fois que nécessaire, usera de diverses stratégies par souci de compréhension de l'élève (voir point I - 2.1.3.).

11 ans). Ceci souligne la validité du modèle immersif ou d'enseignement en langue basque (langue qui dans notre cas est minorée) en tant que système pédagogique, permettant d'apprendre deux langues (en plus des connaissances académiques dans les autres disciplines non-linguistiques).

Nous avons vu au chapitre I (point I - 2.3.1.) que les professionnels de l'éducation bilingue dressent un bilan de leur 30/40 ans d'activité et qu'une des solutions envisagée (bien que difficile à mettre en place car elle rencontre des opposants), pour élever le niveau de basque des élèves suivant un enseignement bilingue à parité horaire, serait le développement - voire la généralisation - de l'immersion en scolarité maternelle (soit entre 2 et 5 ans) avant de poursuivre en scolarité primaire avec une parité horaire comme elle est proposée aujourd'hui. Plusieurs écoles bilingues ont déjà réussi à mettre en place cette offre scolaire. Au vu des résultats que nous avons obtenus dans ce travail de recherche, nous ne pouvons qu'appuyer cette idée et de telles initiatives, en assurant qu'elles permettraient une acquisition des deux langues : à la fois une amélioration du niveau de basque et une maîtrise identique du français (identique à la maîtrise du français actuel des élèves suivant un enseignement bilingue à parité horaire, immersif ou un enseignement monolingue français).

Mais un autre aspect est à remarquer dans les résultats obtenus. Les élèves se sont montrés compétents (du moins à 11 ans et même à partir de 9 ans pour la majorité) dans la production d'un texte appartenant à un genre textuel qu'ils connaissaient, car nous l'avons vu, le conte de fées est un des genres textuels le plus utilisé lors de la scolarité primaire. Ainsi, nous pouvons indiquer que les élèves ont montré les compétences nécessaires (et les outils discursifs et langagiers adaptés) à la production d'un conte de fées, soit à la production d'un texte appartenant à un genre textuel travaillé au cours de la scolarité.

VIII - 2.1. Enseignement bilingue basé sur le travail de divers genres textuels

Ainsi, les genres de textes sont des supports adéquats à l'enseignement et au développement langagier. Le fait de travailler un genre textuel particulier permet aux enfants de maîtriser les outils linguistiques nécessaires à l'élaboration de textes appartenant à ce genre. Cet apprentissage se fait ainsi de manière contextualisée, avec du sens. Je rejoins donc l'idée selon laquelle la maîtrise des divers outils d'une langue peut se faire par le biais d'une pédagogie basée (en partie) sur l'apprentissage des divers genres textuels. De nombreux auteurs développent cette idée (voir Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier et

Panthier, 2010 ; Cenoz, Genesee, et Gorter, 2013 ; Cummins, 2014 ; Dolz et Gagnon, 2011 ; Idiazabal et al., 2015) selon laquelle les genres textuels comportent des caractéristiques linguistiques précises (lexicales, morphosyntaxiques, discursives) qui les identifient, et qu'ils sont donc un bon recours pour apprendre les langues car ils nécessitent la mobilisation de ces outils pour produire un texte appartenant au genre (et cet usage des outils est essentiel pour l'apprentissage linguistique ou verbal). Ainsi, une programmation constituée de séquences basées sur divers genres textuels (qui peuvent bien entendu inclure tous types de supports) permet d'atteindre et de travailler tous les aspects du fonctionnement du langage (grammaticaux, lexicaux, orthographiques, discursifs, oraux, écrits, interlinguistiques, métalinguistiques). Ces propositions sont basées sur une vision fonctionnelle et communicative du langage.

Concrètement, nous avons vu que les élèves des écoles immersives d'Hasparren et de Biarritz ont travaillé de plusieurs manières le genre textuel du conte de fées (voir point IV - 2.2.). Ce travail a permis aux élèves de maîtriser les compétences nécessaires au récit d'un conte oral, par le biais de l'usage, de séquences basées sur le travail du genre textuel conte de fées. Les professeurs de Biarritz et d'Hasparren nous ont par exemple mentionné quelques exercices concrets qu'ils faisaient en classe afin que les élèves comprennent l'importance de certains outils linguistiques nécessaires à l'élaboration d'un conte de fées. Le professeur lisait un conte en utilisant constamment le même archiconnecteur. Il demandait ensuite l'avis des élèves qui se rendaient ainsi compte de l'importance de la variété des organisateurs textuels, et qui en proposaient d'autres. Cette activité peut constituer une partie d'une séquence basée sur le genre textuel « conte de fées ». Elle permet de travailler de manière concrète et par le biais de l'usage de notions telles que les organisateurs temporels et la connexion (cette approche est très différente d'une approche purement grammaticale, qui consisterait à donner une liste exhaustive d'organisateurs temporels à apprendre par cœur, sans que les élèves puissent concrètement voir comment les utiliser dans un texte[258]), notions que nous avons étudiées lors de cette thèse et dont nous avons vu les bons résultats en fin de scolarité primaire. Un autre exemple qui a été donné est la restitution d'un conte par parties (chaque élève raconte un épisode du conte qu'ils connaissent tous), permettant de se rendre compte de ce qu'est une séquence narrative et des différentes phases qui la composent de manière concrète. Ainsi, ils abordent les notions de planification textuelle et thématique, que nous avons analysées dans

258Bien entendu, la première approche n'empêche en rien de donner aussi une liste d'organisateurs temporels à apprendre, mais il me semble logique et cohérent de lier cet apprentissage à un usage, d'enseigner aux enfants comment utiliser ces outils dans des textes empiriques.

cette thèse, avec des résultats très positifs en fin de scolarité primaire.

Pour l'enseignement bilingue en PBN, je proposerais d'élaborer une pédagogie comprenant des séquences basées sur le travail de divers genres textuels, afin d'enseigner de manière concrète et par le biais de l'usage tous les outils linguistiques des langues basque et française. Une piste dont on peut s'inspirer pour ceci est celle des séquences didactiques, développées, notamment, par Dolz et Gagnon, 2011 ; Dolz et Schneuwly, 1996, 1997, 1998 ; Garcia-Azkoaga et Manterola, 2015 ; Idiazabal *et al.*, 2015. Une séquence didactique est une suite de modules d'enseignement organisés conjointement afin de conforter les élèves dans des pratiques langagières historiquement construites (les genres textuels), pour leur donner la possibilité de les reconstruire et de se les approprier. Elles utilisent des textes prototypiques de chaque genre textuel (textes empiriques écrits et oraux, modèles didactiques d'un genre). Ainsi, les programmations scolaires mobilisant ces séquences didactiques sont adaptés aux besoins de communication des élèves. Le travail des unités linguistiques et structures de la langue sera intégré dans les divers modules, il sera en rapport étroit aux situations de communication. L'enfant apprend aussi de cette manière à utiliser le genre de texte adapté à ses divers besoins. Il doit savoir maîtriser les outils linguistiques adaptés, pour créer son propre texte.

Les écoles proposant un enseignement en langue basque peuvent donc programmer dans leur curriculum des séquences pédagogiques basées sur le travail de divers genres textuels. Pour lister ces genres, nous pouvons nous baser sur des travaux comme ceux de Larringan (2009) qui propose d'aborder les genres formels nécessaires dans le domaine de la communication ou le domaine institutionnel au cours de la scolarité : la biographie, le commentaire, le dialogue, l'argumentation, le texte d'opinion, l'entrevue, le CV, etc. Bien entendu, il est du ressort de chaque professeur de choisir le genre adapté (ou d'adapter le travail du genre) à sa classe, et à l'âge et au niveau de celle-ci. En effet, un même genre pourra se traiter de manière plus approfondie au fur et à mesure que l'enfant avance en âge. C'est avec cette idée que Dolz et Schneuwly (1996) proposent d'utiliser au cours du parcours scolaire divers genres écrits et oraux, nécessitant divers aspects typologiques. Ils nomment, à titre d'exemple, des genres requérant de *narrer* (le conte merveilleux, la fable, la légende, le récit d'aventure, de science-fiction, d'énigme, mythique, le sketch ou l'histoire drôle, la biographie romancée, le roman, le roman historique, la nouvelle fantastique, la devinette, la comptine, etc), de *relater* (récit de vie, de voyage, journal intime, témoignage, anecdote, autobiographie, curriculum vitae, fait divers, reportage, chronique sportive, récit historique, biographie, etc), d'*argumenter* (texte d'opinion, dialogue argumentatif, lettre de lecteur, de

réclamation, de sollicitation, de délibération informelle, de débat régulé, essai, plaidoirie, etc), d'*exposer* (texte expositif, conférence, article encyclopédique, texte explicatif, interview d'expert, prise de notes, résumé de textes expositifs et explicatifs, rapport de science, compte rendu d'expérience), ou de *décrire des actions* (notice de montage, recette, règlement, règles de jeu, mode d'emploi, consignes diverses, etc).

Cette liste de genres, qui n'est pas exhaustive, peut servir de base solide aux professeurs au moment d'élaborer leur progression et le curriculum que suivront les élèves[259]. Un exemple de curriculum suisse se basant sur cet ensemble figure en annexe (annexe 13, et annexe 14 pour plus de détails). Une telle approche permet, comme je l'ai souligné plus haut, de travailler des connaissances et des compétences de manière concrète et contextualisée, par l'usage[260], et d'aborder (d'enseigner aux élèves) diverses planifications textuelles, divers types discursifs (contenant les outils linguistiques d'une langue selon Bronckart, 1996[261]), etc, soit tous les niveaux de l'architecture textuelle.

VIII – 2.2. Enseignement bilingue basé sur la notion de transferts de compétences linguistique

Bien entendu, le travail d'un genre textuel peut s'effectuer tant en L1 qu'en L2 de l'élève. Cependant, et nous l'avons d'ailleurs vu dans cette thèse, lorsqu'un genre est travaillé en une langue (qu'elle soit L1 ou L2 de l'élève), les capacités acquises peuvent se remobiliser pour un travail similaire dans l'autre langue (nous l'avons vu pour la compétence d'autonomie

259D'autant plus que les programmes ne sont pas à ce jour fixés en matière d'enseignement du basque.

260Connaissances et compétences qui représentent les objectifs à atteindre dans les programmes officiels de France, par exemple pour l'enseignement du français (MEN, 2012) les connaissances et compétences à atteindre par niveau sont listées, en termes de langage oral (par exemple « faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée » à 7 ans, soit une compétence que nous avons retrouvée lors du récit de conte de fées dans cette thèse), de lecture, d'écriture, de vocabulaire, de grammaire (par exemple « identifier le présent, l'imparfait, le futur et le passé composé de l'indicatif des verbes étudiés ; trouver leur infinitif », toujours à 7 ans), et d'orthographe.

261Nous avons déjà mentionné les caractéristiques linguistiques associées aux types discursifs de la narration et du discours interactif (voir point III - 1.1.1.), voici ici ceux associés aux deux types discursifs restants :
- Discours théorique : absence de phrases non-déclaratives, d'unités déictiques, de noms propres ou de pronoms et d'adjectifs de 1e et 2e personne du singulier, présence d'organisateurs à valeur logico-argumentative (mais, or, d'une part, d'autre part, en effet, etc), et de nombreux modalisateurs logiques et de l'auxiliaire de mode pouvoir. La densité syntagmatique est très élevée, la densité verbale est faible. Le temps dominant est le présent (qui a une valeur gnomique, de validité générale), la forme passive est utilisée, ainsi que les anaphores nominales.
- Récit interactif (raconté impliqué) : absence de phrases non déclaratives, présence d'organisateurs temporels (adverbes, syntagmes prépositionnels, coordonnants, subordonnants, etc), de pronoms et adjectifs de 1e et 2e personne (renvoyant aux protagonistes de l'interaction verbale), présence dominante d'anaphores pronominales, parfois associées à des anaphores nominales. Les temps dominants sont le passé composé et l'imparfait. La densité verbale est élevée, la densité syntagmatique est faible.

narrative, de planification et de connexion avec les élèves d'Hasparren et de Biarritz). Ceci veut dire que dans le cadre d'un enseignement bilingue, il n'est pas nécessaire de retravailler chaque compétence dans chaque langue. L'enseignement immersif s'appuie sur cette idée, mais il en sera de même pour l'enseignement du basque et du français en scolarité bilingue à parité horaire. Il est donc nécessaire que les professeurs de l'une et l'autre langue se concertent, se renseignent sur les programmes et les progressions que suit l'autre professeur et définissent une progression commune, afin d'exploiter les acquis dans une langue et les remobiliser par une activité similaire dans l'autre langue, en approfondissant les compétences nécessitant un travail spécifique dans chacune d'elles. Ainsi, l'apprentissage d'une langue renforcera l'apprentissage de l'autre, sans avoir à reprendre chaque notion de zéro. Bien entendu les transferts peuvent s'effectuer du français au basque comme du basque au français. Un tel travail parallèle permettra un enseignement des deux langues plus efficace, un apprentissage plus approfondi, qui se fera de manière complémentaire, ainsi que le développement de capacités métalinguistiques chez l'élève. Bien entendu, ces remarques dépassent le cadre du premier degré et sont applicables à l'ensemble de l'enseignement bilingue, jusqu'au lycée.

Une autre piste qui pourrait être suivie va dans le sens d'une plus grande coordination entre les différents enseignants des langues. Il s'agit de la pédagogie d'enseignement intégré des langues. Ceci implique que le professeur soit bilingue (ou plurilingue), et qu'il propose des activités mobilisant l'une et l'autre langue (ou plusieurs langues) (Idiazabal *et al*. 2015). Ainsi, les enfants apprennent diverses notions et le transfert de ces capacités est travaillé dans l'apprentissage, de manière consciente (Idiazabal, 2016).

Cette pédagogie d'enseignement intégré des langues ou une pédagogie se fondant sur la coordination entre les divers professeurs des diverses langues me paraît très intéressante. Dans notre étude de cas, je n'ai pas constaté d'interférences dans les travaux en basque et en français des élèves. Cela signifie qu'ils ont été capables, dès 6 ans, de différencier les deux langues et de les mobiliser de manière adaptée à la situation et au travail demandé. Ainsi, il est nécessaire de consolider les passerelles entre les langues, les transferts de capacité, de développer chez les élèves des capacités métalinguistiques et de leur apprendre à différencier les différentes langues afin qu'ils choisissent et mobilisent celle qui est adaptée à la situation en cours. Si ce travail est bien mené, il permettra, à terme, à l'élève bilingue de maîtriser deux langues, en faisant en sorte que ses acquis en une langue renforcent les acquis dans l'autre langue, tout en évitant qu'il les mélange (même s'il doit les utiliser de manière alternée)[262].

262Et n'oublions pas non plus que le passage d'une langue à l'autre fait partie des stratégies qui peuvent s'utiliser

Finalement, le but de toutes ces propositions didactiques est toujours d'assurer le développement d'une capacité d'usage dans deux langues (ou plus) chez les élèves afin qu'ils puissent produire s'ils le veulent un texte adapté à la situation de communication en cours (quelle que soit celle-ci et quelle que soit le genre de texte qu'elle requiert[263]), et que ce texte ait toutes les caractéristiques linguistiques et discursives attendues. J'insisterai sur la capacité de production des élèves bilingues qui est à travailler, car ce point semble un point faible (par rapport à la compréhension) des élèves bilingues (notamment en système à parité horaire, comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre I). Il est donc à travailler de manière approfondie à l'école (production écrite au même titre que la production orale).

Bien entendu, les propositions que j'ai formulées concernant l'enseignement bilingue français-basque au PBN sont valables à l'échelle de toute la France, concernant l'enseignement bilingue français-langue régionale (dans les régions où il existe de telles langues minorées, voir point I - 2.2.2.), que ce soit pour un enseignement immersif comme pour un enseignement à parité horaire. Nous pouvons même inclure les langues étrangères, notamment celles des populations issues de l'immigration en proposant, dans le cas où une autre langue que le français est parlée au foyer de l'enfant, de ne pas arrêter l'apprentissage de cette dite langue lorsque l'enfant est scolarisé. Le mieux serait de lui faire suivre des cours dans cette langue minoritaire, s'il en existe, afin de ne pas stopper sa progression en L1 au moment où il abordera l'apprentissage du français (L2). Ceci évitera à subir les effets néfastes sur le développement bilingue et cognitif que peut avoir un enseignement submersif (voir chapitre I et II), et pourra même développer des effets positifs, s'il atteint un certain seuil dans les deux langues.

Je poursuivrai ce point en soulignant que si de telles voies didactiques sont envisagées pour l'enseignement bilingue, il est nécessaire d'inclure ces notions (de séquences didactiques et d'enseignement basé sur l'usage de genres textuels, de leur planification et de l'élaboration d'un curriculum cohérent, d'apprentissage intégré des langues, de transferts linguistiques, d'enseignement et d'évaluation de l'oral) dans la formation initiale des enseignants. Effectivement, ces notions sont encore peu abordées en France, et les enseignants se destinant à un enseignement dans une école bilingue (immersive ou à parité horaire) ou plurilingue

pour aider l'élève à acquérir les deux langues lors d'un enseignement bilingue.

263Il peut s'agir de textes écrits ou oraux, formels ou informels. Nous avons en effet parlé des capacités que peut développer l'école à produire un texte qu'exige une situation de communication formelle, mais il en est de même pour ce qui est des textes informels, leur pratique peut s'apprendre à l'école, notamment dans les heures périscolaires, d'où l'importance du fait que tout le personnel d'une école bilingue le soit, et qu'il utilise les deux langues avec les enfants (Zabala, 2016).

doivent être sensibilisés à de telles notions. Il s'agit d'un enseignement qui nécessite une pédagogie innovante, peu développée en France, et les professeurs doivent maîtriser les diverses stratégies d'enseignements qu'ils pourront mettre en place (et savoir planifier des cours en usant de ces stratégies) afin que les élèves bénéficient du meilleur développement des capacités bi/plurilingues (et cognitives) possibles. Encore une fois, cette idée ne se limite pas au seul champ de l'enseignement bilingue au PBN, mais cela est valable à l'échelle de la France.

Enfin, je partage les propos d'Idiazabal *et al.* (2015) qui stipulent qu'en situation de contact inégalitaire de langues, la ou les langues dominantes s'apprennent hors de l'école (grâce à leur hégémonie sociale), et qu'elles peuvent bénéficier des capacités que l'école développe en langue minoritaire grâce aux mécanismes des transferts linguistiques. Ainsi, dans un enseignement plurilingue (ou dans la conception de celui-ci), un critère important pour définir le niveau de présence de chacune des langues est le niveau de dominance et dépendance de ces dites langues dans l'environnement, ainsi que les objectifs établis par la politique linguistique d'éducation. Ceci implique qu'il est (ou serait) normal de discriminer positivement la langue la plus faible, ou moins dominante par une plus grande exigence et/ou présence horaire plus importante dans les programmes scolaires (pour compenser les carences au niveau de l'usage dû au caractère minoré), tel qu'il se réalise dans le programme d'immersion en basque au Pays-Basque (PBS comme PBN), où l'objectif est une égale maîtrise des deux langues pour leur usage (basque et français/espagnol)[264].

VIII - 3. Étude des capacités linguistiques des élèves

Pour clore cette thèse, je mentionnerai que nous nous somme basés ici sur une vision du langage et de la langue qui dépasse l'aspect grammatical de celui-ci, qui va au -delà de la capacité de construction de la phrase. Nous avons fondé notre raisonnement sur l'acquisition linguistique des élèves en prenant le texte comme unité, leur capacité à produire un texte adapté à la situation de communication exigée. Ainsi, la compétence grammaticale est une des capacités nécessaires à la construction d'un texte, mais ce n'est pas l'unique. Je pense que cette vision permet d'avoir une idée plus qualitative, plus précise de l'ensemble des capacités langagières qu'il maîtrise, et que ce point de vue peut-être adopté par la suite pour mesurer, évaluer les capacités langagières des élèves.

264L'incorporation d'une langue étrangère peut aussi s'envisager de la sorte, et se réaliser avec succès.

Ainsi, et selon les théories que développent l'Interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1996), le développement langagier correspond à la maîtrise progressive d'actions langagières dans diverses situations de communication. Aussi, savoir une langue correspond au fait de connaître et d'être capable d'utiliser le genre textuel adéquat et les règles correspondantes, pour produire, dans cette langue, un texte adapté à la situation sociale en cours. En suivant ce cadre, nous avons ajouté que nous entendions la capacité bilingue comme capacité d'usage pratique de deux langues (compréhension et production de genres textuels précis adaptés à divers contextes communicationnels), pour pouvoir faire face à des enjeux sociaux (Idiazabal et Manterola, 2009).

Ainsi, pour analyser les capacités linguistiques d'une personne, la compétence grammaticale (qui n'est bien entendu pas à écarter, et que nous n'avons pas étudiée en détails dans cette thèse) est un des points à analyser, parmi d'autres capacités discursives, telle que la capacité de planification textuelle, la gestion des voix, la modalisation, etc. Pour ce faire, il est important d'aller vers une utilisation effective du langage, de mettre en place une situation empirique, où l'échantillon à étudier utilise le langage, mobilise ses capacités langagières (dont les capacités grammaticales) de manière contextualisée (Larringan et Idiazabal, 2005). L'expérimentation menée lors de cette thèse nous donne donc une idée précise quant à l'utilisation du langage dont font preuve les élèves bilingues français-basque du PBN. Celle-ci peut donc servir de référence, car elle a recueilli un corpus de textes oraux empiriques. Nous avons des enregistrements dans les deux langues en cours d'utilisation. Ceci nous montre précisément où en sont les élèves dans leur maîtrise des deux langues. Une méthodologie similaire peut-être suivie par la suite pour collecter d'autres productions empiriques d'élèves (ou d'adultes), afin d'étudier leurs capacités linguistiques de manière contextualisée, en utilisant d'autres genres de textes, d'autres supports (textes oraux ou écrits par exemple).

Enfin, ce moyen d'analyse peut aussi servir d'outil d'évaluation en classe, au moment de valoriser l'apprentissage des élèves en ce qui concerne une langue, la capacité d'autonomie, de planification, de connexion que nous avons étudiées dans cette thèse pour l'analyse du corpus peuvent servir comme critères d'évaluation, élargir et compléter les critères grammaticaux traditionnels (fautes d'orthographes, d'accords, etc), ceci bien entendu dans la mesure où ces capacités sont, au préalable, travaillées en classe, dans les différents exercices des séquences du curriculum. Encore une fois, cette méthode d'évaluation suppose une intégration de ces principes dans la formation initiale des enseignants. En résumé, nous considérons la grammaire de phrase comme incluse dans les capacités nécessaires à produire un texte (adapté à la situation de communication en cours), ceci étant l'indicateur principal de

la compétence linguistique. Il faut donc accorder de l'importance à la forme comme au contenu, ainsi que nous avons commencé à le faire dans cette étude, en analysant les contenus du conte et les formes utilisées pour les raconter (structure du texte et organisateurs textuels mobilisés pour cette structuration en basque et en français). Bien entendu d'autres axes d'analyse sont à envisager et à entreprendre, afin de poursuivre les recherches entamées dans le domaine du bilinguisme français-basque (français-langue régionale). Comme je l'ai déjà évoqué, les recherches sont à poursuivre, car elles permettront de continuer à étudier l'impact sociolinguistique réel d'un enseignement bilingue au PBN. Ces recherches peuvent être effectuées en utilisant le même corpus, en l'élargissant avec les productions d'élèves enregistrées (et retranscrites) dans le modèle d'enseignement bilingue à parité horaire, ou en faisant d'autres expérimentations, en utilisant d'autres genres textuels (oraux ou écrits), et en allant au-delà de la scolarité primaire. Ces travaux se situeront dans la droite ligne de notre thèse et nous les entreprendrons au cours des prochaines années afin d'approfondir ce domaine de recherche relatif à l'apprentissage des langues et aux problématiques qui lui sont liées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aarssen, J. (2001). Developpement of temporal relations in narratives by Turkish-Dutch bilingual children. Dans L. Verhoeven et S. Stromqvist (Dir.) *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins. 209-233.

Abdelilah-Bauer, B. (2014). *Bilinguisme conseil. Glossaire*. Mis à jour le 14/10/2014 et consulté le 22/02/2016 à l'adresse : http://www.bilinguisme-conseil.com/le-bilinguisme/glossaire/

Académie de Bordeaux, (2015). *Bilinguisme français-basque. Mise en place du document cadre bilingue : recherche action sur l'articulation des enseignements en deux langues*. Mis en ligne en janvier 2015 et consulté le 19/02/2016 à l'adresse : http://web.ac-bordeaux.fr/dsden64/fileadmin/fichiers/circos/biarritz/pedagogie/Docs_anim_peda/V4_Bilinguisme_francais-basque.pdf.

Adam, J. M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris, France : Nathan.

_____(1994). *Le Texte narratif : traité d'analyse pragmatique et textuelle*. Paris, France : Nathan.

Adam, J. M. et Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris, France : Seuil.

Adams, A. M. et Gathercole, S. E. (1995). Phonological working memory and speech production in preschool children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *38*(2). 403-414.

Adi-Japha, E., Berberich-Artzi, J. et Libnawi, A. (2010). Cognitive flexibility in drawings of bilingual children. *Child Development*, *81*(5), 1356-1366.

Aeby, S. et Almgren, M. (2015). Los gestos didácticos y la alternancia de lenguas en la enseñanza en L1 y L2 entre los 5 y los 11 años. Dans I. García-Azkoaga et I. Idiazabal (dir) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe,* Bilbao, Espagne : Service éditorial UPV/EHU. 79-100.

Aire, X., Garat, M. (2009). *Seaska 40 urte euskararen alde*. Andoain, Espagne : Elkar argitaletxea.

Akinçi, M. A. (1998). Développement de la temporalité en turc chez des enfants bilingues (turc-français) en France. *Linx, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (38). 19-34. Mis en ligne le 26/06/2012, consulté le 25/01/2016 à

l'adresse : http://linx.revues.org/849.

_____(2002). *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. Lincom Europa.

(2006). Du bilinguisme à la bilittéracie Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et société, 2*(116), 93-110.

_____(2008). De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières des jeunes bilingues turcs en France. *Migrations et plurilinguisme en France*, 64-71.

_____(2014). *Bilinguisme, Éducation et Familles : l'enfant franco-turc au cœur des questionnements*. Communication présentée à Évreux, Lycée Aristide Briand. Mis en ligne le 12/05/2014 et consulté le 19/02/2016 sur le site de l'Inspection de l'Éducation nationale d'Évreux 3 à l'adresse : http://evreux3-circ.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/animation_evreux_3_29_11_2014.pdf.

Akinçi, M. A. et Jisa, H. (2001). Développement de la narration en langue faible et forte : le cas des connecteurs. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* (14). 87-110. Mis en ligne le 20/02/2013 et consulté le 25/02/2016 à l'adresse : http://aile.revues.org/document1431.html.

Akinçi, M. A., Jisa, H. et Kern, S. (2001). Influence of L1 Turkish on L2 French narratives. Dans L. Verhoeven et S. Stromqvist (dir.) *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins Publishing. 189-208.

Alegria, A. (2015). Las capacidades de argumentación en las interacciones de los foros virtuales en euskera y castellano a los trece-catorce años. Dans I. García-Azkoaga et I. Idiazabal (dir.) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe.* Bilbao, Espagne : Service éditorial UPV/EHU. 321-346.

Alladi, S., Bak, T. H., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A. K. et Kaul, S. (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, *81*(22), 1938-1944.

Almgren, M., Beloki, L., Manterola, I. (2008), The acquisition of narrative skills in Spanish L1 and L2 speakers. Dans J. Bruhn de Gavarito et E. Valenzuela (Dir.), *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistic Symposium.* Somerville, Massachusetts : Cascadilla,146-156. Consulté le 13/05/2016 à l'adresse : http://www.lingref.com/cpp/hls/10/paper1792.pdf.

Almgren, M., Beloki, L., Idiazabal I. et Manterola, I. (2008), Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling. Dans P. Siemund et N.

Kintana (Dir.), *Language Contact and Contact Languages*. Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins. Consulté le 13/05/2016 à l'adresse : http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.502.1741&rep=rep1&type=pdf.

Almgren, M., Idiazabal, I. et Manterola, I. (2009). Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean. *Euskera* : *54*(2). 683-721.

Almgren, M. et Manterola, I. (2013). Las grandes líneas de progresión de los aprendizajes lingüísticos en la escolarización en euskera. Dans J. Dolz et I. Idiazabal (Dir.), *Hacia una didáctica integrada de lenguas*. Bilbao, Espagne: EHU/UPV. 217-240.

Almgren, M., et Idiazabal, I. (2016). Immersion et submersion, deux modèles opposés pour enseigner en langue seconde. Dans *Mélanges en l'honneur de Francis Favereau* (sous presse).

Almgren, M. et Manterola, I. (2016). The development of narrative skills in learners ofBasque as a second language. *Education Inquiry, 7*. 27-46. Consulté le 00)3/06/2016 à l'adresse : http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/27627.

Amonarriz, K. (2015). *Ahozkotasuna soziolinguistikaren behatokitik.* Communication présentée au 27e Stage européen de l'Université d'été EHU/UPV, Donostia-San Sébastien, Espagne.

Amorrortu, E., Barreña, A., Idiazabal, I., Izagirre, E., Ortega, P. et Uranga, B. (2004). *World Languages Review Synthesis*. Bilbao, Espagne : UNESCO-etxea, Gouvernement basque.

Amorrortu, E. et Ortega, A. (2009). Zergatik eskolaratzen dituzte gurasoek semealabak euskarazko hizkuntza-ereduetan ?. *Euskera, 54*(2), 579-602.

Amorrortu, E., Ortega, A., Idiazabal, I., et Barreña, A. (2009). *Erdaldunen euskararekiko aurreiritziak eta jarrerak*. Vitoria-Gasteiz, Espagne : Service Central de Publication du Gouvernement basque.

Apraiz, M.V., Pérez, M. et Ruiz, T. (2012). La enseñanza integrada de las lenguas en la escuela plurilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*. *59,* 119-137.

Arratibel, J. et Zubizarreta, X. (2001). *Txomin Ipurdi*. Donostia-San Sébastien, Espagne : Erein.

Austin, J. (2007). Grammatical interference and the acquisition of the ergative case in bilingual children learning Basque and Spanish. *Bilingualism, Language and Cognition, 10*(03), 315-331.

Austin, P. (2008). *1000 Languages : The worldwide history of living and lost tongues*.

Londres, Angleterre : Thames and Hudson.

Aytekin, H. (2011). Le conte et son exploitation dans une classe de langue étrangère. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(2), 137-153. Consulté le 19/03/2016 à ladresse : http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907439.pdf.

Bachoc, E. (2012). *Nombre de locuteurs dans les langues régionales*. Consulté le 17/02/2016 à l'adresse : http://www.languesregionales.org/Nombre-de-locuteurs-dans-les-langues-regionales.

_____(2013). *La conscience identitaire*. Mis en ligne le 01/08/2013 et consulté le 24/02/2016 à l'adresse : http://www.eke.eus/fr/fichiers/la-conscience-identitaire-basque.

_____(n.d.). *Combien de langues parle-t-on en France ?* Consulté le 17/02/2016 à l'adresse : http://www.languesregionales.org/Combien-de-langues-parle-t-on-en-France.

Backus, A et Dorleijn, M. (2009). Loan translations versus code-switching. *The Cambrigde Handbook of Linguistic code-switching.* Cambridge, Angleterre : CUP, 75-93.

Bahtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. Dans *Estética de la creación verbal*. Mexico, Méxique: Siglo XX. 248-293.

Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Angleterre : Multilingual matters.

_____(1993 / 1996 [2e édition]). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon, Angleterre : Multilingual Matters.

_____(2014 [4e édition]). *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon, Angleterre : Multilingual Matters.

Bamberg, M. G. *(1987). The acquisition of narratives : Learning to use language*. Berlin, Allemagne : Walter de Gruyter.

Barreña, A. (1995). *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*. Bilbao, Espagne : UPV/EHU.

Barreña, A., et Garcia, I. (2009). Lehenengo hitzak eta morfologia-markak haur euskaldunengan: elebakarrengan eta elebidunengan. *Euskera, 54*(2), 603-638.

Barrós-Loscertales, A., Ventura-Campos, N., Visser, M., Alsius, A., Pallier, C., Rivera, C. Á., et Soto-Faraco, S. (2013). Neural correlates of audiovisual speech processing in a second language. *Brain and language*, *126*(3), 253-262.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M.E., Goullier, F. & Panthier, J.

(2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.* Strasbourg: Conseil de l'Europe. Consulté le 15/06/2016 à l'adresse: http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf**.**

Beaudoin, M. (1998). *Introduction à l'étude du langage*. Consulté le 19/02/2016 à l'adresse : http://www.ualberta.ca/~mbeaudoi/ling/.

Bélanger, R. (2014). *Le bilinguisme chez le jeune enfant. Étapes de développement, théorie, applications, stratégies orthophoniques et avantages cognitifs reliés au bilinguisme*. Communication consultée le 19/02/2016 à l'adresse : http://docplayer.fr/10390187-Le-bilinguisme-chez-le-jeune-enfant.html.

Beloki, L et Manterola, I. (2007). Ahozko ipuina haur-hezkuntzan: ikerketa esperimentaletik didaktikara. Dans I. Idiazabal et I. Garcia-Azkoaga (d.ir), *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*. Bilbao, Espagne : UPV-EHU.

Benson, C. (2009). Designing effective schooling in multilingual contexts: going beyond bilingual models. *Social justice through multilingual education*, 63-81.

Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development, 48*, 1009-1018.

Berman, R. (2001). Setting the narrative scene: How children begin to tell a story. Dans A. Aksu-Koc, C. Johnson, et K. Nelson (dir.), *Developing Narrative and Discourse Competence.* 1-31.

Berman, R. et Slobin, D. (1994). Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study. Hillsdale, New Jersey : L. Erlbaum.

Berthelier, R. (2006). Enfants de migrants à l'école française. Paris, France : L'Harmattan.

Bettelheim, B. (1976). Psychanalyse des contes de fées. Paris, France : Robert Laffont (2003).

Bialystok, E. (1987). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research, 3*(2), 154-166.

_____(1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental psychology, 24*(4), 560-567.

_____(1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child development, 70*(3), 636-644.

Bialystok, E. et Hakuta, K. (1999), Confounded Age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. Dans D. Birdsong (Dir.), *Second*

language acquisition and the critical period hypothesis, Mahwah, NJ:Erlbaum. 161-181.

Bialystok, E., Barac, R., Blaye, A., et Poulin-Dubois, D. (2010). Word mapping and executive functioning in young monolingual and bilingual children. *Journal of Cognition and Development*, *11*(4), 485-508.

Biarritzeko ikastola, (2016). *Qu'est-ce qu'une Ikastola. Projet pédagogique.* Consulté le 19/02/2016 à l'adresse : http://www.ikastola-biarritz.com/fr/quest-ce-quune-ikastola/projet-pedagogique.html.

Bidegain, A. (2011). *Les interférences et les types de bilinguisme dans une classe de CE1 de Seaska*. Maîtrise. Université Bordeaux 3, UPPA.

Blanc, N. (2003). L'image comme support de médiation. *Le français dans le monde, 330*, 26-28.

Blanchet, P. (2005). Minorations, minorisations, minorités: essai de théorisation d'un processus complexe. Dans Huck, D. et Blanchet, P. (dir.). *Minorations, minorisations, minorités. Études exploratoires.* Rennes, France : Presse Universitéire de Rennes. 17-47.

Bloomfield, L. (1933). *Le langage* (trad. 1970). Paris, France : Payot.

Bortayrou, J. (2014, décembre). *Helduen euskalduntzea*. Communication présentée au colloque euskara 2020 de la Confédération Basque. Bayonne, France. Consulté le 19/03/2016 à l'adresse : http://www.kanaldude.tv/Euskara-2020-kolokioa-Helduen-euskalduntzea_v3396.html.

Bourgoin, P. (2013). *Paxkal Bourgoin, euskal haziak elkarteko presidentea.* Entrevue du 10/01/2013, consulté le 18/02/2016 à l'adresse : http://euskalirratiak.eus/paxkal-bourgoin-euskal-haziak-elkarteko-presidentea.html.

Bourgoin P. et Ouret, M. A. (2013) *Elebidun osoak sortu daitezke? Imersioaren bidetik, bai*. Entrevue du 07/10/2013, consulté le 18/02/2016 à l'adresse : http://euskalirratiak.eus/elebidun-osoak-sortu-daitezke-imersioaren-bidetik-bai.html.

Bras, M. (2008). *Entre relations temporelles et relations de discours*. Dossier d'HDR, Université de Toulouse le Mirail.

Brenzinger, M. (2007). *Language diversity endangered*. Berlin, Allemagne : Walter de Gruyter.

Brigaudiot, M. (1993). Quelques remarques à propos du récit et des images a l'école maternelle. *Repères, Institut national de recherche pédagogique, 7,* 7-21.

Bronckart, J. P. (1979). *Pour une méthode d'analyse des textes*. Bruxelles, Belgique : Presses de l'Université de Bruxelles.

_____(1984). Les opérations temporelles dans deux types de textes d'enfant. *Bulletin de Psychologie*, *371*, 653-666

_____(1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio discursif*. Paris, France : Delachaux et Niestle.

Bronckart, J.-P. et Schneuwly, B. (1991). Children's Production of Textual Organizers. Dans G. Pieraut-Le Bonniec et M. Dolitsky (dir.), *Language bases... Discourse bases : some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research.* Amsterdam, Pays-Bas : Jonh Benjamins.

Bronckart, J. P. et Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? Dans J. Dolz et E. Ollagnier (Dir.), *L'énigme de la compétence en éducation.* 25-44. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur. Consulté le 03/06/2016 à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/9014/1572/5507/Pages_de_27_ENCOED.pdf.

Bronckart, J.-P., et Bulea Bronckart, E. (2015). ¿ Hay algo más natural que el multilingüismo? Dans I. García-Azkoaga et I. Idiazabal (dir.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe.* Bilbao, Espagne : Service éditorial UPV/EHU. 21 – 38.

Bursztejn, C. (2008). *Développement normal du langage et ses troubles*. Consulté le 25/02/2016 à l'adresse : http://www.medecine.ups-tlse.fr/dcem3/module03/11.%20LANGAGE%2032%20%28f%29%20langage.pdf.

Cadiot, P. (1987). Les mélanges de langue. Dans G. Vermes et J. Boutet (dir.), *France, pays multilingue, Pratiques des langues en France*, Paris, France : L'Harmattan. 50-61.

Candelier, M. et De Pietro, J.-P. (2014). Éveil aux langues et argumentation curriculaires: choix européens et fondements empiriques. Dans C. Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier.* Rennes : Presses de l'Université de Rennes. 177-194

Casenave, J., Idiazabal, I., Manterola, I., et Lascano, B. (2012). ELEBIDUN : un projet de recherche sur l'apprentissage bilingue basque-français à l'école (primaire). *Lapurdum, 16.* 15-25. Consulté le 10/09/2016 à l'adresse : http://lapurdum.revues.org/2344.

Castellotti, V., Coste, D., et Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au*

plurilinguisme en contexte scolaire. Paris, France : ADEB.

Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au Pays-Basque. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *10*. 159-175. Mis en ligne le 10/09/2005 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://aile.revues.org/612.

_____(2003). Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : Age, développement cognitif et milieu. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *18*. 38-51. Mis en ligne le 25/08/2008 et consulté le 17/03/2016 à l'adresse : http://aile.revues.org/1151.

Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. *Applied linguistics, 35* (3): 243-262. Consulté le 15/06/2016 à l'adresse : https://applij.oxfordjournals.org/content/early/2013/07/13/applin.amt011.full

Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de la France. Rapport au ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication.* Mis en ligne le 24 aout 2015, consulté le 25/02/2016 à l'adresse : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000719.pdf.

Choi, J. N. (1998). La temporalité dans les récits sur images d'enfants bilingues franco-coréens dans leurs deux langues. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, *38,* 35-57. Mis en ligne le 26/06/2012 et consulté le 23/02/2016 à l'adresse : http://linx.revues.org/859.

Colin, C. (2012). *Construction du bi-plurilinguisme en français langue de scolarisation : apprentissage d'une L2 en enseignement bilingue précoce*. Thèse, Université Paul Valéry-Montpellier III.

Colletta, J. M., Pellenq, C., et Cefidekhanie, A.H. (2014). Production et planification de la parole spontanée en contexte narratif chez l'enfant âgé de 3 à 11 ans. Dans *Actes de la 30e édition des journées d'études sur la parole (23 au 27 juin 2014)*. Le Mans, France. 531-539. Consulté le 23/02/2016 à l'adresse : http://www-lium.univ-lemans.fr/jep2014/.

Comblain, A. (2006). *Développement bilingue de l'enfant. Les langues et l'apprentissage tout au long de la vie*. Communication du 26/09/2006 présentée à Bruxelles, Belgique, et consulté le 25/02/2016 à l'adresse : http://www.lycee-chateaubriand.eu/IMG/pdf/Develp_bilingue_langage_Annick_Comblain-Ulg.pdf.

Coyos, J. B. (2010a). Hizkuntza-ukipena. Dans A. Zarraga, J.P. Coyos, J.M. Hernandez, L.

Loly, I. Larrea, L.V. Martinez, B. Uranga et P. Bilbao (dir.), *Soziolinguistika eskuliburua,* Vitoria-Gasteiz, Espagne : Service éditorial du Gouvernement Basque. 135-184. Mis en ligne le 6/04/2010 et consulté le 25/02/2016 à l'adresse : http://www.euskomedia.org/aunamendi/ee152063/137078.

_____(2010b). État des lieux de l'enseignement scolaire du basque en France. *Les Langues Modernes, 4,* 32-37.

_____(2012). L'enseignement de la langue basque en France. Essai d'evaluation de son impact dans la société. Dans L. J. Dorais et A. El Mountassir (dir.), *L'enseignement des langues vernaculaires : défis linguistiques, methodologiques et socio-economiques.* Paris, France : L'Harmattan. 17-44

Craik, F.I., Bialystok, E., et Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease. Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, *75*(19), 1726-1729.

Cryer, D., et Harms, T. (2000). *Infants and toddlers in out-of-home care*. Baltimore, Maryland : Brookes Publishing Company.

Cummins, J. (1981). Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *Nabe Journal*, *5*(3), 31-45.

_____(1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*. *6*(21), 37-61.

_____(2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, Angleterre : Multilingual Matters.

_____(2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Consulté le 12/05/2016 à l'adresse: http://www.achievementseminars.com/seminar_series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf.

_____(2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 2*(1). 3–22.

Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues*. Paris, France : L'Harmattan.

_____(2013, avril). *L'enseignement bilingue français-basque à l'école, pourquoi et comment ?* Communication présentée à Anglet, France.

_____(2015, mars). *Le bilinguisme précoce lors de la petite enfance*. Communication présentée à Itxassou, France.

Davis, B., Kern, S., Vilain, A., et Lalevée, C. (2009). Des babils à Babel: les premiers pas de la parole. *Revue française de linguistique appliquée*, *13*(2), 81-91. Consulté le

03/06/2016 à l'adresse: https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2008-2-page-81.htm

De la Garanderie, A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques*. Paris, France : Centurion (1984, 5e édition).

_____(1989). *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*. Paris, France : Centurion.

Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant : de la difficulté au trouble : guide ressources pour les professionnels*. Saint-Denis, France: INPES. Consulté le 25/02/2016 à l'adresse : http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/719.pdf

Denni-Krichel, N. (2006). *Bilinguisme précoce, avantage ou handicap ?* Mis en ligne le 03/10/2012 et consulté le 25/02/2016 à l'adresse : http://www.greenfield.fr/bilinguisme-precoce-avantage-ou-handicap/#more-370.

De Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société, 43,* 65-89.

De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants : étude du développement des processus anaphoriques*. Paris, France : Delachaux et Niestle.

_____(1994). Las dificultades de lenguaje al comienzo de la escolaridad. *Comunicación, lenguaje y educación*, *23*, 55-68.

_____(2000). Acquisition des capacités langagières. Dans G. De Weck, L. Gajo, P. Moderato, et L. Blanc-Perroto (dir.), *Attraper le français. Acquisizione del linguaggio e bilinguism*. Aoste, Italie : IRRSAE.

_____(2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. Dans B. Pierart (dir.). *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

De Weck, G. Et Rosat, M.C. (2003). *Trouble dysphasique. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge pré-scolaire*. Paris, France : Masson.

Diaz, R.M., Klingler, C. (1991). Towards an explanatory model ofthe interaction between bilingualism and cognitive development. E. Bialystok (dir.), *Language Processing in Bilingual Children.* Cambridge, Angleterre : CUP. 167-192.

Diaz de Gereñu, L. (2005). Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera. *Ikastaria: cuadernos de educación*, *14*, 31-42.

_____(2009). La dinámica en el análisis discursivo de las prácticas verbales de los narradores contemporáneos en lengua vasca. *Estudos linguisticos, 3*, 303-318.

Dolitsky, M. (1998). Les ponts interlangues. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X*

Nanterre, *38*, 59-64. Mis en ligne le 26/06/2012 et consulté le 20/02/2016 à l'adresse : http://linx.revues.org/865.

Dolz, J. (2015, décembre). *Enseñar (lenguas) en las escuelas andorranas*. Communication présentée à l'UPV/EHU, Vitoria-Gasteiz, Espagne.

Dolz, J. & Gagnon, R. (2011). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje, 38,* 497-527.

Dolz, J., et Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, *37/38,* 49-75. Mis en ligne le 05/02/2014 et consulté le 25/02/2016 à l'adresse : http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34111.

_____(1997). Curriculum et progression : la production de textes écrits et oraux. *Défendre et transformer l'école*. Marseille, France : IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille. Consulté le 15/06/2016 à l'adresse : http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34344.

_____(1998). Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux. *Défendre et transformer l'école.* Marseille, France : IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille [CD-Rom]. Consulté le 15/06/2016 à l'adresse : www.afef.org/blog/espace.php?board=44&document=490.

_____(2009 [1998]). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école* (4e édition). Issy-les-Moulineaux, France: ESF.

Dolz, J. et Wharton, S. (2008). Une approche socio-didactique comparée de l'enseignement des langues : le rôle des langues premières de socialisation. M.A. Broyon, A. Gorga, S. Hanhart et T. Ogay (dir.), *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Perez*. Paris, France : L'Harmattan. 282-305.

Dutruc-Rosset, F. (Rédactrice en chef). (2011). Les belles histoires. Paris, France : Bayard. Consulté le 24/02/2016 à l'adresse : http://www.belleshistoires.com/.

Duverger, J. (2004). Lire, écrire, apprendre en deux langues (ou la naissance d'une association). *Actes de lecture, 85*, 47-56.

Ellis, G., et Brewster, J. (2014). *Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. Londres, Angleterre : British Council. Consulté le 03/06/2016 à l'adresse: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D467_Storytelling handbook_FINAL_web.pdf.

Emilangues (2012). *L'EMILE/CLIL en Europe.* Consulté le 03/10/2015 à l'adresse :

http://www.emilangues.education.fr/international/emile-clil-europe.

Esnal, P. (2002). Testu-antolatzaileen erabilera estrategikoa. *Hizpide*, *51*, 19-33. Consulté le 03/06/2016 à l'adresse : http://www.ikasten.ikasbil.eus/pluginfile.php/1945003/mod_habecms/doc_attachment_eu/340/testu_antolatzailea.pdf.

_____(2008). *Testu-antolatzaileak. Erabilera estrategikoa.* Consulté le 03/06/2016 à l'adresse : http://euskaltzaindia.net/dok/plazaberri/0061/gehigarriak/esnal.pdf.

Euskalzaindia. (1994). *Euskal gramatika lehen urratsak IV.* Consulté le 24/02/2016 à l'adresse : http://www.euskaltzaindia.eus/dok/iker_jagon_tegiak/7630.pdf.

Euskal Konfederazioa (2016). *Euskal Konfederazioa - Confédération basque*. Consulté le 26/02/2016 à l'adresse : http://www.languesregionales.org/Euskal-Konfederazioa-Confederation.

Euskara Geroan. (2015). *Bigarren mailako ikasleen banaketa*. Tableau non publié.

Eusko Jaurlaritza. (2010). Dictionnaire de sociolinguistique. Vitoria-Gasteiz, Espagne : Service central de publication du Gouvernement basque. Consulté le 25/02/2016 à l'adresse : http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/6503/eu_2415/adjuntos/Hiztegiak/Soziolinguistika_DF.pdf.

_____(2011). *Ve enquête sociolinguistique. Pays-Basque, Communauté Autonome Basque, Navarre, Pays-Basque Nord*. Vitoria-Gasteiz, Espagne : Service Central des Publications du Gouvernement Basque (2013). Consulté le 02/03/2016 à l'adresse : http://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/inkesta_soziolinguistikoa2012/fr_survey/adjuntos/VEnquete%28FR%29_baja.pdf.

_____(2014), PISA 2012 Euskadi, informe de resultados y análisis de variables : Proyecto para la Evaluación Internacional de Estudiantes de 15 años en Lectura, Matemáticas y Ciencias. Bilbao, Espagne : ISEI/IVEI. Consulté le 13/05/2016 à l'adresse : http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2012/PISA2012_cast.pdf.

Ezeizabarrena, M. J. (2012). The (in)consistent ergative marking in early Basque: L1 vs. child L2. *Lingua, 122*(3). 177-318.

Ezeizabarrena, M. J., Manterola, I. et Beloki, L. (2009). Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika kasuak haurren ipuin kondaketetan. *Euskera 54*(2). 639-681.

Fayol, M. (1991). Stories. A Psycholinguistic and Ontogenetic Approach to the Acquisition of

Narrative Abilities. Dans G. Pieraut-Le Bonniec et M. Dolitsky (dir.), *Language Bases...Discourse Bases*. Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins. 229-244.

_____(1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, Angleterre : Multilingual matters.

FLAREP, (2010). *Langues régionales de France, Enseignement bilingue – 1er degré (chiffres 2009/2010)*. Consulté le 17/02/2016 à l'adresse : http://www.flarep.com/cartes.

_____(2015). *Enseignements bilingues français – langues régionales (prévisionnel 2015/2016)*. Consulté le 17/02/2016 à l'adresse : http://www.flarep.com/cartes.

Flessas, J. (1997). L'impact du style cognitif sur les apprentissages. *Les difficultés d'apprentissage, Revue ACELF, 25*(2). Consulté le 26/02/2016 à l'adresse : http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html.

Flessas, J., et Lussier, F. (1995). *Épreuve de simultanéité verbale. Les styles cognitifs en quatre quadrants*. Montréal, Canada : service des publications de l'Hôpital Ste-Justine.

Freinet, C. (1964). *Les Techniques Freinet de l'école moderne*. Rennes, France : A. Bourrelier-Colin. (1982, 10e édition).

Froment, M. et Leber-Marin, J. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Führer-Nicod, V. (1998). Notion de temps et subordination temporelle dans l'acquisition bilingue (français-allemand). *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, *38*, 65-79. Mis en ligne le 26/06/2012 et consulté le 20/02/2016 à l'adresse : http://linx.revues.org/867.

Garcia-Azkoaga, I. (1999). Elementu anaforikoak eskolako testuetan. *Fontes Linguae Vasconum, 82*, 393-417. Consulté le 26/02/2016 à l'adresse : http://hdl.handle.net/10810/10436.

_____(2010). Estrategias textuales y discursivas en el aprendizaje de la exposición oral de dos materias distintas. Dans R. Caballero et M.J. Pinar (dir.), *Modos y formas de la comunicación humana.* Cuenca, Espagne : Université de Castilla La Mancha. 155-162.

_____(2015). Ahozko euskara, ikerketarako unibertsoa. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, *96*, 11-27.

Garcia-Azkoaga, I. et Diaz de Gereñu, L. (2009). Ahozko narratibotasuna

interakzionismoaren argitara: kohesio mekanismoek esaten digutena. *Euskera, 54*(2), 723-770.

Garcia Azkoaga, I., Idiazabal, I. et Larringan, L.-M. (2009), Contar el mismo cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación desde la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo. *Estudos linguísticos, 3*, 211-227. Consulté le 13/05/2016 à l'adresse : http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n3_fulltexts/3l%20ines%20garcia.pdf.

Garcia-Azkoaga, I., Idiazabal, I. et Larringan, L. M. (2015). Narratze-trebetasunen garapena. Ipuin bera eta ume bera hiru adin ezberdinetan. Dans M. J. Ezeizabarrena et R. Gómez (dir.) *Eridenen du zerzaz kontenta: sailkideen omenaldia Henrike Knörr irakasleari (1947- 2008)*. Bilbo, Espagne : UPV/EHU. 227-244.

Garcia-Azkoaga, I. et Manterola, I. (2015). Las secuencias didácticas de lengua: una encrucijada entre teoría y metodología, *Calidoscopio, 14*(1), 46-58.

Garro, E. (2007). *Jendeaurreko debateak euskaraz: diskurtso erreferituaren azterketa*. Thèse. Université du Pays-Basque.

Garro, E., Pedrosa, B., Perez-Lizarralde, K. et Sagasta, P. (2013). El reto del plurilingüismo aditivo: la planificación lingüística en HUHEZI en los estudios de grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Dans J. Dolz et I. Idiazabal (dir.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües.* Bilbao, Espagne : Service éditorial de l'UPV/EHU.

Garro, E., Larrañaga, A. et Sainz, M. (2015). Estudio del input de una maestra en un aula de Educación Infantil bilingüe euskera-castellano. Dans I. García-Azkoaga et I. Idiazabal (dir.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe.* Bilbao, Espagne : Service éditorial UPV/EHU. 101 – 122.

Garzia, J. (2008). *Jendaurrean hizlari*. Zarautz, Espagne : Alberdania.

Genesee, F. (2004). What do we Know About Bilingual Education for Majority-Language Students? Dans T.K. Bhatia et W.C. Ritchie (dir.), *The Handbook of Bilingualism.* Oxford, Angleterre : Blackwell Publishing. 547-576.

_____(2006). Una revisió dels programes d'immersió en francès al Canadà. *Quaderns d'avaluació*, *6*, 56-77.

Genette, G. (1966). *Figures III*. Paris, France : Seuil.

Gonnand, S. et Jisa, H. (2000). L'effet de la diversité narrative sur les compétences des enfants d'âge scolaire. *Repères*, *Institut national de recherche pédagogique, 21*, 185-190.

Gosselin, L. (2007). Les séquences de connecteurs temporels : ordre et informativité des constituants. *Cahiers Chronos*, *18*, 47-68.

Greimas, A. J. (1986 [1966]). *Sémantique structurale : recherche de méthode.* Paris, France : Presse Universitaire de France.

Grenoble, L. et Whaley, L. (2006). *Saving languages. An introduction to language revitalization.* Cambridge, Angleterre : CUP.

Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne, Suisse : Peter Lang.

Guillemette, L. et Lévesque, C. (2006). La narratologie. Dans L. Hébert (dir.), *Signo.* Rimouski, Québec : Université du Québec à Rimouski. Mis à jour le 07/07/2015 et consulté le 24/02/2016 à l'adresse : http://www.signosemio.com/genette/narratologie.asp.

Hagège, C. (2013, avril). *L'enseignement bilingue français-basque à l'école, pourquoi et comment ?* Communication présentée à Anglet, France.

Hamers, J. et Blanc, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge, Angleterre : CUP.

Haugen. E. (1977). Norm and Deviation in Bilingual Communities. Dans P. A. Hornby (dir.), *Bilingualism: Psychological, Social and Education Implications*, New York, État de New-York : Academic Press. 91-102.

Hébert, L. (2006). Le modèle actantiel. Dans L. Hébert (dir.). *Signo* Rimouski, Québec : Université du Québec à Rimouski. Mis à jour le 01/02/2016 et consulté le 26/02/2016 à l'adresse : http://www.signosemio.com/greimas/modele-actantiel.asp.

Hermouet, M. (2010). *Développement du langage. Quelques repères chronologiques.* Présentation mise en ligne le 25/06/2012 et consulté le 19/02/2016 à l'adresse : http://www.youscribe.com/catalogue/ressources-pedagogiques/savoirs/sciences-humaines-et-sociales/developpement-du-langage-1483428.

Hickmann, M. (1997). The development of French as a native language: structural and functional determinants in a crosslinguistic perspective. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 21*, 236-257. Consulté le 03/06/2016 à l'adresse : http://cjslpa.ca/detail.php?ID=129&lang=francais.

_____(2000). Le développement de l'organisation discursive. Dans M. Kail et M. Fayol (Dir.), *Acquisition du langage*, *2*. 83-115. Paris, France : P.U.F.

_____(2001). Le développement de la cohésion discursive : le récit à l'oral chez l'enfant. *Langage et pratiques*, *27*, 43-52.

_____(2002). *Children's discourse: person, time, and space across languages.* Cambridge, Angleterre : CUP.

_____(2004). Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langues. *La cohésion chez l'enfant, CALaP*, *24*, 13-31. Consulté le 26/02/2016 à l'adresse : http://denis.apotheloz.perso.sfr.fr/articles/CALAP_24.pdf#page=13.

Hilaire-Debove, G. et Kern, S. (2013). Évaluation et développement de la macrostructure du récit oral chez les enfants avec ou sans troubles du langage. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, *(124).* 306-315. Consulté le 03/06/2016 à l'adresse : https://www.researchgate.net/profile/Sophie_Kern/publication/258908307_Evaluation__dveloppement_de_la_macrostructure_du_rcit_oral_chez_les_enfants_avec_ou_sans_troubles_du_langage/links/02e7e529615721455a000000.pdf.

Hulme, C., Thomson, N., Muir, C., et Lawrence, A. (1984). Speech rate and the development of short-term memory span. *Journal of experimental child psychology*, *38*(2), 241-253.

Idiazabal, I. (2011). Eleaniztasuna hezkuntzaren derrigorrezko beste utopia bat? *BAT Soziolinguitika Aldizkaria, 81*(4), 89-105.

_____(2016, avril). *Los programas de inmersión para la enseñanza de L2: modelos de enseñanza bilingüe en el País Vasco*. Communication présentée à l'Université Nova de Lisbonne, Portugal.

Idiazabal, I. et Larringan, L.M. (1997). Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, *10,* 107-125. Consulté le 26/02/2016 à l'adresse : http://aile.revues.org/1319.

Idiazabal, I., Amorrortu, E., Barreña, A., Ortega, A., et Uranga, B. (2007). Mother tongue, language of immersion. What can the school do to revitalize minorized languages. Dans T. De Graaf, N. Ostler et R. Salverda (Dir.), *Endangered languages and language learning, actes de la 13e conférence de la Foundation for Endangered Languages (Ljouwert, Pays-Bas).* 139-146.

Idiazabal, I. et Manterola, I. (2009). Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa. *Euskera, 54*(2), 463-504.

Idiazabal, I. et Dolz, J. (2013). Introducción: diversidad lingüística y formación plurilingüe. Dans J. Dolz et I. Idiazabal (dir.). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües.*

Bilbao, Espagne : Service éditorial UPV/EHU. 9-30.

Idiazabal, I., Manterola, I. et Diaz de Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. Dans I. García-Azkoaga et I. Idiazabal (dir.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe.* Bilbao, Espagne : Service éditorial UPV/EHU. 39-60.

IKAS-BI. (2013). *Rapport sur la situation de l'enseignement bilingue en Pays-Basque 30 ans après sa création*. Mis en ligne en mai 2013 et consulté le 18/02/2016 à l'adresse : http://www.ikasbi.com/wp-content/uploads/2013/05/RAPPORT-IKAS-BI2013.pdf.

INSEE (2015a). *64250 Hasparren. Populations légales 2012 de la commune*. Mis à jour le 02/06/2015 et consulté le 24/02/2016 à l'adresse : http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/commune.asp?annee=2012etdepcom=64256.

INSEE (2015b). *Chiffres clés Évolution et structure de la population. Commune de Biarritz (64122)*. Mise en ligne le 25/06/2015 et consulté le 24/02/2016 à l'adresse : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=POPetmillesime=2012ettypgeo=COMetsearch=64122.

ISLRF (2016). *Institut Supérieur des Langues de la République Française*. Consulté le 17/02/2016 à l'adresse : http://www.aprene.org/fr/node/2598.

IUFM Midi-Pyrénées – Rectorat de l'Académie de Toulouse. (2009). *Entretien avec le professeur Dalgalian, le point de vue d'un psycho-linguiste*. Mis en ligne en mai 2009 et consulté le 23/02/2016 à l'adresse : http://www.cndp.fr/crdp-toulouse/IMG/pdf/entretien_dalgalian.pdf.

Jorajuria, P. (2014, décembre). *Euskara 2050 prospektiben aurkezpena*. Communication présentée au colloque euskara 2020 de la Confédération Basque. Bayonne, France. Consulté le 19/03/2016 à l'adresse : http://www.kanaldude.tv/Euskara-2020-kolokioa-Euskara-2050_v3394.html.

Jauréguiberry, F. (2008). La langue basque en France : du stigmate au désir. *HAL, archives ouvertes*. Mis en ligne le 24/04/2014 et consulté le 26/02/2016 à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00934837.

Jisa, H. (1998). La langue faible (l'anglais) chez un enfant bilingue anglais-français. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, *38*, 81-99. Mis en ligne le 27/06/2012 et consulté le 25/01/2016 à l'adresse : http://linx.revues.org/869.

Joly, M., Pasquier, A., Praz E. et Floris, P. (2004). *Collection crayon*, Assessorat Régional de

l'Éducation et de la Culture de la Vallée d'Aoste, Service d'Inspection Technique.

Karmiloff-Smith, A. (1981). *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge, Angleterre : CUP.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2007). L'analyse du discours en interaction : quelques principes méthodologiques. *Limbaje si comunicare*, *9*, 13-32.

Kern, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration.* Thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon 2. Consulté le 03/06/2016 à l'adresse : https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00722779/document.

_____(2000). Junction and Segmentation in French children's narratives. *Psychology of Language and Communication*, *4,* 47-63. Consulté le 03/06/2016 à l'adresse: http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/Kern/Kern_2000.pdf.

_____(2002). Contexte et acquisition du langage : un cas de narration. *Journal of French Language Studies*, *12* (02), 189-209. Consulté le 03/06/2016 à l'adresse : http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/Kern/Kern_2002.pdf.

_____(2005). De l'universalité et des spécificités du développement langagier précoce. *Aux origines des langues et du langage*, 270-291. Consulté le 03/06/2016 à l'adresse: http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/fulltext/kern/kern_2005.pdf.

Kern, S. et Raffara, A. (2012), Effet du type de support imagé sur la production du récit chez l'enfant. Dans R. Delamotte et M.-A. Akinçi (Dir.), *Récits d'enfants: développement, genre, contexte*, Publications des universités de Rouen et du Havre, France. 97-115.

Kervran, M., et Candelier, M. (2003). Les activités Evlang: tâches, objectifs et domaines. Dans M. Candelier (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne.* 67-92.

Kihlstedt, M. (2005). Les avantages du bilinguisme précoce. *HAL archives ouvertes*. Mis en ligne le 19/02/2007 et consulté le 26/02/2016 à l'adresse : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00131876.

Kobi, G., (2014). *L'enseignement de la langue régionale dans les écoles maternelles d'Alsace et de Moselle.* Maîtrise, Université de Perpignan Via Domitia. Consulté le 22/03/2016 à l'adresse: http://obres.casa-paisos-catalans.eu/enseignement/carole_kobi/ref_kobi_2014.pdf.

Kovács, Á. M., et Mehler, J. (2009a). Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science*, *325*(5940), 611-612.

Kovács, Á. M., et Mehler, J. (2009b). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *106*(16), 6556-6560.

Kremnitz, G. (2014, septembre). *Un droit absolu à la langue est-il concevable ? Quelles possibilités pour s'en approcher ?* Communication présentée au colloque Émergence des notions de « droits linguistiques » et « droits à la langue » de Lilpa, à l'Université de Strasbourg.

Kupersmitt, J. et Berman, R.A. (2001). Linguistic features of Spanish-Hebrew children's narratives. Dans L. Verhoeven, et S. Stromqvist (dir.), *Narrative Development in a Multilingual Context.* Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins. 277-317.

Lado, R. (1957). *Linguistic across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan : The University of Michigan Press.

Laka, I. (2015, mai). *Hitzaldi orokorra*. Communication présentée au UPV/EHU. Congrès Ikergazte de l'UPV/EHU à Durango, Espagne.

Lambert, M. (2003). Cohésion et connexité dans des récits d'enfants et d'apprenants polonophones du Français. *Marges linguistiques, 5,* 106-121.

Lambert, W.E. et Tucker, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children. The St Lambert Experiment.* Rowley, Massachusetts : Newbury House.

Larringan, L.M. (1998). Testuen analisirako zenbait nozioren kontzeptualizazio bidean. Dans I. Idiazabal et L.M. Larringan (dir.) : *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: Testuratze baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. Vitoria-Gasteiz, Espagne : Service éditorial UPV/EHU et Conseil provincial d'Alava. 47-95.

_____(2002). Debate con jóvenes: interlocución, tema y tarea. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, *29,* 21-30.

_____(2007). Testu-motak eta testu-antolatzaileak. Dans I. Plazaola et M. P. Alonso-Fourcade (dir.), *Testuak, diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea*, Donostia-San Sébastien, Espagne : Erein. 119-134.

_____(2009). Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza. *Euskera: 54*(2). 505-539.

Larringan, L.M. et Garcia-Azkoaga, I. (2003). Una propuesta de valoración de textos bilingües a través de textos narrativos. Dans C. Cabeza-Pereiro, A. M. Lorenzo-Suaréz et X. P. Rodriguez-Yañez (dir.), *Actas do I Simposio Internacional sobre o bilingüismo*. Vigo, Espagne : Universidad de Vigo. 405-416.

Larringan, L. M., et Idiazabal, I. (2005). Euskararen kalitatea aztertzeko marko teorikoa eta metodologikoa. *Ikastaria*, *14*, 9-29.

Larringan, L.M. et Idiazabal, I. (2008). Ahozko hizkuntzari antza hartzeko hiru gogoeta. *Iker, 19*, 29-38. Consulté le 22/03/2016 à l'adresse : http://www.euskaltzaindia.net/dok/ikerbilduma/69662.pdf.

Larringan, L.M., Idiazabal, I. et Garcia-Azkoaga, I. (2015). Cartas al director escritas en euskera y castellano por jóvenes bilingües. Transferencias de estrategias y destresas textuales y discursivas. Dans I. García-Azkoaga et I. Idiazabal (dir.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe.* Bilbao, Espagne : Service éditorial UPV/EHU. 147-172.

Lascano, B. 2015. Euskarazko eta frantsesezko hizkuntza gaitasunen bilakaera Ipar Euskal Herriko lehen mailako eskolatze elebidunean. Dans I. Alegria, A. Latatu et M.J. Omaetxebarria (dir.), *I. Ikergazte. Nazioarteko ikerketa euskaraz Kongresuko artikulu-bilduma.* Bilbao, Espagne : UEU. 272-279. Consulté le 22/03/2016 à l'adresse : http://www.ueu.eus/denda/ikusi/i__ikergazte__nazioarteko_ikerketa_euskaraz__kongresuko_artikulu_bilduma.

Lebrun, J. et Martinez E. (2013). *Le bilinguisme précoce chez les enfants d'origine maghrébine : influence du contexte sociolinguistique et des attitudes familiales sur l'acquisition du langage*. Maîtrise. Lyon, France : Université Claude Bernard. Consulté le 22/03/2016 à l'adresse : http://n2t.net/ark:/47881/m6ht2mg4.

Leclerc, J. (2015a). *L'aménagement linguistique dans le monde. Diversité des langues : le recensement des langues.* Québec, État du Québec : Université Laval, TLFQ. Mis à jour le 20/12/2015 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/1div_recens.htm.

_____(2015b). *L'aménagement linguistique dans le monde. La cohabitation des langues: le bilinguisme des États non souverains.* Québec, État du Québec : Université Laval, TLFQ. Mis à jour le 20/12/2015 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation_Etats_NONsouverains.html.

_____(2015c). *L'aménagement linguistique dans le monde. Diversité des langues : l'inégalité des langues*. Québec, État du Québec : Université Laval, TLFQ. Mis à jour le 20/12/2015 et consulté le 30/09/2016 à l'adresse : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/1div_inegalite.htm.

_____(2015d). *L'aménagement linguistique dans le monde. Vitalité et mort des*

langues : la vitalité des petites langues. Québec, État du Québec : Université Laval, TLFQ. Mis à jour le 20/12/2015 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_petiteslangues.htm.

_____(2015e). *L'aménagement linguistique dans le monde. Vitalité et mort des langues : la mort des langues*. Québec, État du Québec : Université Laval, TLFQ. Mis à jour le 20/12/2015 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_mortdeslangues.htm.

_____(2015f). *L'aménagement linguistique dans le monde. Vitalité et mort des langues : l'expansion des langues.* Québec, État du Québec : Université Laval, TLFQ. Mis à jour le 20/12/2015 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_expansion.htm.

_____(2015g). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Vitalité et mort des langues : les minorités linguistiques. Québec, État du Québec : Université Laval, TLFQ. Mis à jour le 20/12/2015 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_lng_minoritaires.htm.

_____(2015h). *L'aménagement linguistique dans le monde. La cohabitation des langues: le multilinguisme: un phénomène universel.* Québec, État du Québec : Université Laval, TLFQ. Mis à jour le 20/12/2015 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse :http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation_phenom-universel.htm.

_____ (2016). *L'aménagement linguistique dans le monde. Index par langue officielle*. Québec, État du Québec : Université Laval, TLFQ. Mis à jour le 07/03/2016 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/index langues-off.htm.

Le Draoulec, A., et Bras, M. (2006). Quelques candidats au statut de connecteur temporel. *Cahiers de grammaire*, *30*, 219-237. Consulté le 22/03/2016 à l'adresse : http://w3.erss.univ-tlse2.fr/textes/publications/CDG/30/CG30-17-Ledraoulec-Bras.pdf.

Lefebvre, F. (2008). *Orthophonie et bilinguisme : comment penser la prise en charge orthophonique ? Elaboration d'un livret d'information à l'usage des orthophonistes.* Maîtrise. Université de Nantes.

Lequeux, P. (1974). *L'enfant et le conte : du réel à l'imaginaire*. Paris, France : l'Ecole.

Lewis, M. P. (dir.). (2009). *Ethnologue : languages of the world, sixteenth edition*. Dallas, Texas :SIL International.

Lewis, M. P., et Simons, G. F. (2010). Assessing endangerment: expanding Fishman's GIDS. *Revue roumaine de linguistique*, *2*, 103-119. Consulté le 22/03/2016 à l'adresse : http://www-01.sil.org/~simonsg/preprint/EGIDS.pdf.

Lewis, M. P., Gary F. Simons, G. F. et Fennig, C. D. (dir.). (2014). *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition.* Dallas, Texas : SIL International. Consulté le 23/02/2016 à l'adresse : http://www.ethnologue.com/17/.

Lherete, A. (2010). *Éléments pour une politique linguistique de l'établissement*. Présentation consultée le 19/02/2016 à l'adresse : http://player.slideplayer.fr/1/452793/.

Lietti, A. (1994). *Pour une éducation bilingue : guide de survie à l'usage des petits Européens*. Paris, France : Payot.

Lightbown, P. M. et Spada, N. (1990), Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition, 12*, 429-448.

L'internaute (2016). *Lycée privé Bernat Etxepare (Bayonne) : classement et taux de réussite au bac.* Consulté le 23/02/2016 à l'adresse : http://www.linternaute.com/ville/lycee/lycee-prive-bernat-etxepare/etablissement-0641907A.

Lüdi, G. (1998). L'enfant bilingue : chance ou surcharge. *Acta Romanica Basiliensia*, *8*, 13-30. Consulté le 22/03/2016 à l'adresse : https://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html.

_____(2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue, *Revue française de linguistique appliquée, 9*(2), 125-135. Consulté le 26/02/2016 à l'adresse : http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2004-2-page-125.htm.

Lyster, R. (1999), La négociation de la forme: la suite… mais pas la fin. *Canadian modern language review*, *55*(3), 355-386.

Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance : a psychological overview. *Journal of social Issues*, *23*(2), 58-77.

Mandler, J. (1978). A code in the code : the use of story schema in retrieval. *Discourse Processes*, *1*, 14-35.

Manterola, I. (2010). *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*. Thèse. Vitoria-Gasteiz, Espagne : Service éditorial UPV/EHU.

Manterola, I. Berasategi N. (2011). *Hizkuntza gutxituen erronkak*. Bilbao, Espagne : UEU.

Manterola, I., Almgren, M., et Idiazabal, I. (2012a). L'usage des connecteurs dans les contes oraux en L1 et L2 chez des enfants bilingues basques-espagnols. Dans R. Delamotte-Legrand et M.A. Akinçi (dir.), Récits *d'enfants : Développement, genre, contexte*. Rouen, France : Presses Universitaires de Rouen et du Havre. 329-352.

Manterola, I., Almgren, M., et Idiazabal, I. (2012b). Basque L2 development in immersion school settings. *International Journal of Bilingualism*, *17*(3), 375–391. Mis en ligne le 16/04/2012 et consulté le 26/02/2016 à l'adresse : http://ijb.sagepub.com/content/early/2012/04/12/1367006912438996.abstract.

Manterola, I. et Almgren, M. (2015), Quelques traits du développement du basque L2 en contexte de revitalisation de la langue à travers l'immersion scolaire. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 37.*

Manterola, I. Et Almgren, M. (2016). Revitalisation de la langue basque à travers la scolarisation par immersion dans un contexte non-bascophone. Dans P. Blanchet et M. Kervran (Dir.), *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité. Des dispositifs didactiques à l'épreuve*. Paris, France : L'Harmattan. 87-102.

Marti, F., Ortega, P., Barreña, A., Idiazabal, I., Juaristi, P., Junyent, C., Uranga, B. et Amorrortu, E. (2006). *Un monde de paroles, paroles du monde. Étude sur les langues du monde*. Paris, France : L'Harmattan.

Martinet, A. (1969). *Le français sans fard*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Masson, C. (2013). *L'acquisition du langage*. Présentation consultée le 26/02/2016 à l'adresse : http://circo89-sens2.ac-dijon.fr/IMG/pdf/diaporama_C-_Masson_linguiste.pdf.

Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne, Suisse : Peter Lang. (2e édition).

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York, État de New-York : Dial Press for Young Readers. Consulté le 22/03/2016 à l'adresse : https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Allgemeine_Sprachwissenschaft/Frogstory-2_01.pdf.

Meisel, J. M. (2001). The Simultaneous Acquisition of Two First Languages: Early Differentiation and Subsequent Development of Grammars. Dans J. Cenoz et F. Genesee (dir.), *Trends in Bilingual Acquisition.* Amsterdam, Pays-Bas: John Benjamins, 11 – 42.

MEN. (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire (BO, hors-série n° 3 du 19 juin 2008)*. Consulté le 17/02/2016 à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm.

MEN (2012) *Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année.* Consulté le 11/06/2016 à l'adresse : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf.

_____(2013). *Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'école de la république*. Consulté le 26/02/2016 à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_Janvier/37/2/2013_langues_regionales_guide_web_295372.pdf.

_____(2015). *Projet de programmes pour les cycles 2, 3, 4. Conseil supérieur des programmes*. Mis à jour en octobre 2015 et consulté le 26/02/2016 à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid93042/projet-de-programmes-pour-les-cycles-2-3-et-4.html.

Montanari, S. (2004). The development of narrative competence in the L1 and L2 of Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, *8*(4), 449-497.

Montessori M. (2008 [1936]). *Les étapes de l'éducation*. Paris, France : Desclée de Brouwer.

Moseley, C. (2007). *Encyclopedia of the world's endangered languages*. New York, État de New-York : Routledge.

Moseley, C. (dir.). (2010). *Atlas des langues en danger dans le monde, 3e édition*. Paris, France : UNESCO. Consulté le 26/02/2016 à l'adresse : http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas.

Muller, C. (2014). L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour. *Synergies Portugal, 2,*119-130. Consulté le 22/03/2016 à l'adresse : http://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf.

Murer, A.L. et Loing, H. (2004). Développement du langage oral : les particularités de l'enfant bilingue. Maîtrise. Université de Strasbourg. Consulté le 18/02/2016 à l'adresse : http://www.academia.edu/7099548/Bilinguisme.

Nocus, I., Guimard, P., Florin, A., Vernaudon, J. et Paia, M. (2010). *Résultats de l'évaluation psycholinguistique en Polynésie française. Début et fin CP.* Synthèse de recherche ECOPOLM. Université de Nantes et Université de la Nouvelle-Calédonie. Publié le 01/10/10 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://www.ecolpom.univ-nantes.fr/1309349635187/0/fiche___pagelibre/etRH=1257174250561etRF=12571

74301992.

Nocus, I., Guimard, P., Florin, A., Vernaudon, J., Sam, L. et Colombel, C. (2010). *Résultats de l'évaluation psycholinguistique en Nouvelle-Calédonie. Début et fin CP.* Synthèse de recherche ECOPOLM. Université de Nantes et Université de la Nouvelle-Calédonie. Publié le 01/10/10 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://www.ecolpom.univ-nantes.fr/1309349635187/0/fiche___pagelibre/etRH=1257174250561etRF=1257174301992.

Nocus, I., Guimard, P., Florin, A., Lescure, O. et Migge, B. (2011). *Résultats de l'évaluation psycholinguistique en Guyane. Début et fin CP.* Synthèse du rapport de recherche ECOPOLM. Université de Nantes, Institut de recherche pour le développement. Publié le 14/04/2011 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://www.ecolpom.univ-nantes.fr/1309349635187/0/fiche___pagelibre/etRH=1257174250561etRF=1257174301992.

Nocus, I., Florin, A., Guimard, P., et Salaün, M. (2014). *L'enseignement renforcé du reo m!'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française (ReoC3)*. Rapport d'évaluation. Université de Nantes, Ministère des droits des femmes, de la ville, de la jeunesse et des sports. Fond d'éxpérimentation pour la jeunesse. Mis en ligne en septembre 2014 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://www.ecolpom.univ-nantes.fr/1352296770635/0/fiche___pagelibre/.

Nonnon, E. (2000). Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit. *Repères, Institut national de recherche pédagogique,* 21, 23-52.

Noyau, C. (1998). Temporalité et récit dans l'acquisition du langage en situation bilingue. *Linx, 38,* 7-15. Mis en ligne le 25/06/2012 et consulté le 19/02/2016 à l'adresse : http://linx.revues.org/847.

Olmedo, I. M. (2003). Language mediation among emergent bilingual children. *Linguistics and education*, *14*(2), 143-162.

OPLB, (2008). *La structuration qualitative de l'enseignement du basque et en basque. Volet 2 de la programmation pluriannuelle. Orientations et mise en œuvre*. Consulté le 02/03/2016 à l'adresse : http://aquitaine.culture.gouv.fr/fichiers/910d7d9b0545afc1473ce4c0c09678ba/2.EEP_OPLB_Enseignement_Structuration

%20qualitative_Orientations_20080123.pdf/.

_____(2013). *CM2 eta 6.aren arteko jarraipenari buruzko ikerketen azterketa*. Non publié.

_____(2015a). *Aholku Batzordea: irakaskuntzari buruzko lan taldea*. Présentation du 03/02/2015. Non publié.

_____(2015b). *Ikasle elebidunen kopuruak Biarritzeko, Ezpeletako, Hazparneko eta Hiriburuko ikastegietan 2014/2015 ikasturtean*. Tableau non publié.

Ortega, A. et Anakabe, M. J. (2015), Integración de lenguas y áreas desde los proyectos globales: una propuesta de integración de las materias Conocimiento del Medio, Euskera, Lengua Castellana e Inglés. Dans I. García-Azkoaga et I. Idiazabal (dir) *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe,* Bilbao, Espagne : Service éditorial UPV/EHU. 291 – 320.

Ouret M.A., Dufau, A., Bourgoin, P., Indo, P. (2014, décembre). *Euskal Irakaskuntza – Mahain ingurua.* Communication présentée au colloque euskara 2020 de la Confédération Basque. Bayonne, France. Consulté le 19/03/2016 à l'adresse : http://www.kanaldude.tv/Euskara-2020-kolokioa-Euskal-Irakaskuntza_v3395.html.

Oxandabaratz, M. (2005). *Direction diocésaine de l'enseignement catholique*. Publié dans le dossier de l'ARPEL « Culture et langue basque ». Consulté le 18/02/2016 à l'adresse : http://www.eke.eus/fr/culture-basque/euskara-la-langue-des-basques/enseignement/haurrentzako_erakaskuntza/erakaskuntza_katolikoa.

Ozaeta, A. (2010). *Agirre Asteasukoaren Eracusaldiac: sermoia ikuspegi sozio-diskurtsiboaren argitan*. Bilbao, Espagne : Académie de la Langue basque.

Pavao-Martins, I., Vieira, R., Loureiro, C. et Santos, M.E. (2007). Speech rate and fluency in children and adolescents. *Child Neuropsychology, 13*(4), 319-332.

Peal, E., et Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: general and applied*, *76*(27), 1-23.

Pérez Esteve, P. et Roig Estruch, V. (2004), *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria* (vol. I). Barcelone, Espagne : Horsori.

Perroni, M.C. (1993). On the acquisition of narrative discourse. A study in Portuguese. *Journal of Pragmatics, 20*(6). 559-577.

Peterson, C. et Mc Cabe, A. (1991). *Developing narrative structure*. Oxford, Angleterre : Routledge, Psychology Press.

Petit, J. (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar, France : Jérôme Do Berzinger.

_____(2014). *Avantages du bilinguisme précoce en général et du bilinguisme français-breton en particulier. Jean Petit*. Publié le 15/11/2014 et consulté le 18/03/2016 à l'adresse : http://multilingues-precoces.over-blog.com/2014/11/avantages-du-bilinguisme-precoce-en-general-et-du-bilinguisme-francais-breton-en-particulier-jean-petit.html.

Pinkola-Estés, C. (2002). *Mujeres que corren con los lobos: mitos y cuentos del arquetipo de la mujer salvaje*. Barcelone, Espagne : Círculo de Lectores.

Propp, V. (1970). *Morphologie du conte : suivi de Les transformations des contes merveilleux*. Paris, France : Seuil.

Pry, R. (n.d.). Leçon 5 : acquisition et développement du langage chez l'enfant. Université Lyon2 - Institut de Psychologie. Diaporama de cours mis en ligne le 24/11/2014 et consulté le 19/02/2016 à l'adresse : http://www.avlib.in/ebook/title/PSYCHOLOGIE-LANGAGE.html.

Quasthoff, U. (1997). An Interactive Approach to Narrative Development. Dans M. Bamberg (dir.), *Narrative Development. Six Approaches*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum. 51-83.

Rabatel, A. (2001). Déficits herméneutiques lors de l'acquisition de la compétence narrative. La sous-exploitation des interactions orales aux cycles 1 et 2. *Repères*, *24/25*, 237-256.

Revaz, F. (1997). *Les textes d'action*. Metz : Université de Metz.

Ricciardelli, L. A. (1992). Creativity and bilingualism. *The Journal of Creative Behavior*, *26*(4), 242-254.

Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2002 [1994]). *Grammaire méthodique du français*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Roberts, C. A. (1995). Bilingual education program models: A framework for understanding. *Bilingual Research Journal*, *19*(3/4). 369-378.

Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. *Language Learning*, *45,* 99-140.

Romeo, S. (1998). La construction de la temporalité : étude basée sur l'observation d'un enfant bilingue. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, *38*, 115-144. Mis en ligne le 28/06/2012 et consulté le 24/01/2016 à l'adresse : http://linx.revues.org/884.

Rosat, M.C. (1998). Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. *Travaux Neuchatelois de Linguistique (TRANEL, 29*,

29-47.

Rosenbaum, F. (1997). *Approche transculturelle des troubles de la communication : langage et migration*. Paris, France : Masson.

Saer, D. J. (1923). The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology. General Section*, *14,* 25-38.

Saer, D. J., Smith, F., et Hughes, J. (1924). *The Bilingual Problem: A Study Based Upon Experiments and Observations in Wales*. Aberystwyth, Pays de Galles : Hughes and Son.

Schneider, R. (1998). Le développement de la subordination temporelle chez un enfant bilingue français-allemand (étude de cas). *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, *38*, 171-193. Mis en ligne le 02/07/2012 et consulté le 24/01/2016 à l'adresse : http://linx.revues.org/894.

Schneuwly, B., (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris, France : Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B., Rosat, M. C., et Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits étude chez des élèves de dix, douze et quatorze ans. *Langue française*, *81*, 40-58. Consulté le 03/06/2016 à l'adresse: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34216.

Schnewly, B., De Pietro, J. F., Dolz-Mestre, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, ... et Zahnd, G. (1996). « L'oral » s'enseigne ! Éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux*, *39/40*, 80-99. Consulté le 19/08/2015 à l'adresse : http://archive-ouverte.unige.ch/unige:34112.

SEASKA. (2016). *Seaska, la fédération des ikastola, les écoles immersives en langue basque*. Mis à jour le 19/02/2016 et consulté le 02/03/2016 à l'adresse : http://seaska.eus.

Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 582-602.

_____(2010). L'acquisition de concepts dans l'enseignement CLIL/EMILE: rôles et fonctions de la L1 et de la L2. Dans C. Vargas, L. J. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique et R. Vion (dir.), *Langues et Sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques. Études offertes à Alain Giacomi,* Paris, France : L'Harmattan. 105-118.

Serra, M., Serrat, E., Sole, R. Bel, A. et Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona, Espagne : Grupo Planeta.

Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language,*

30, 165-195.

Siguán, M. (1987). Code switching and code mixing in the bilingual speaker. A cognitive approach. Dans G. Lüdi (dir.), *Devenir bilingue, parler bilingue.* Berlin, Allemagne : Walter de Gruyter. 211-224.

Simmonnet, E. (2004). *Les temps verbaux dans le récit*. Consulté le 23/02/2016 à l'adresse : http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/narrat/tempsverbaux.htm.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities.* Clevedon, Angleterre : Multilingual matters.

Skutnabb-Kangas, T., et Toukomaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family.* Tampere, Finlande : Université de Tampere.

Slobin, D. (2005). Relating Narrative Events in Translation. Dans D. Ravid et H. B. Shyldkrot (dir.), *Perspectives on language and language development: Essays in honor of Ruth A. Berman.* Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer. 115-129.

Soziolinguistika Klusterra. (2011). *Hizkuntzen kale erabileraren VI. Neurketa*. Rapport consulté le 02/03/2016 à l'adresse : http://www.soziolinguistika.eus/files/VI%20Kale%20Neurketa-%20Emaitzen%20txostena.pdf.

_____(2012). *Kale neurketa. Zumaiako hizkuntza-erabileraren kale-neurketa. Emaitzen txostena*. Présentation consultée le 02/03/2016 à l'adresse : http://zumaia.eus/files/euskara_kale-erabilera-datuak-2011.

Staniforth, L. A. (2011). *Développement langagier chez l'enfant d'âge préscolaire évoluant dans un milieu bilingue ou multilingue.* Webinaire du 07/10/2011, consulté le 02/03/2016 à l'adresse : http://www.beststart.org/events/detail/bsannualconf11/webcov/presentations/B1_Laurie-Ann%20Staniforth.pdf.

Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). *An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema*. 68 p. Consulté le 03/06/2016 à l'adresse: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED121474.pdf.

Stoltz, J. (2011). *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE. Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée*. Kalmar, Suède : Linnaeus University press. Consulté le 02/03/2016 à l'adresse : http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:424694/FULLTEXT01.pdf.

Tedick, D. et Christian, D. (2011). *Immersion Education. Practices, Policies, Possibilites.* Toronto, Ontario : Multilingual Matters.

TEL2L, (2015). *L'enseignement d'une matière dans une langue étrangère*. Mis à jour le 19/08/2015 et consulté le 02/03/2016 à l'adresse : http://www.unavarra.es/tel2l/fr/menu.htm.

Tolchinsky L. (2004). The nature and scope of later language development. Dans R.A. Berman (dir.), *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins. 233-247.

Tonelli, J.R.A., Cordeiro, G.S. (2015). Lectura y comprensión de relatos con alumnos brasileños de lengua pre-escolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés. Dans I. García-Azkoaga et I. Idiazabal (dir.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe.* Bilbao, Espagne : Service éditorial de l'UPV/EHU. 219-244.

Topouzkhanian, S. (2002). *L'appropriation simultanée de deux langues écritres (français et arménien) de la Grande Section de Maternelle au Cours Elémentaire Première Année*. Thèse. Université Lyon 2.

_____(2003). Bilitéracie et genèse de l'écrit. *Revue française de linguistique appliquée, 8, 91-106. Consulté le 19/02/2016 à l'adresse :* http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=RFLA_081_0091.

Tresse, J. (2014). *Les avantages du bilinguisme. Un résumé de l'état actuel des recherches.* Mis en ligne le 10/04/2014 et consulté le 19/02/2016 à l'adresse : http://educavox.fr/formation/analyse/les-avantages-du-bilinguisme-un-resume-de-l-etat-actuel-des-recherches.

Tyaglova, S. (2008, juin). *Analyse psycholinguistique des écarts a la norme discursive*. Communication présentée au colloque international Les structures des français en contact, Université Tulane, Nouvelle-Orléans. Mis en ligne le 10/05/2009 et consulté le 02/03/2016 à l'adresse : http://www.projet-pfc.net/bulletins-et-colloques/cat_view/921-colloques-pfc/938-2008/943-.html?limit=5&limitstart=0&order=name&dir=ASC.

Van Ryckeghem, V. (2008). L'organisation discursive et les connecteurs temporels en français et en néerlandais L1 et L2. Maîtrise. Université de Gand. Consulté le 02/03/2016 à l'adresse : http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/415/259/RUG01-001415259_2010_0001_AC.pdf.

Viberg, Å. (2001). Age related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. Dans L. Verhoeven et S. Strömqvist (dir.), *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins. 87-128.

Vion, M. et Colas, A. (2004). On the use of the connective 'and' in oral narration: A developmental study. *Journal Child Language*, *31,* 399-419.

Volterra, V. et Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of child language*, *5*(2), 311-326.

Vygotsky, L.S. (trad. L. Sève). (1985 [1934]). *Pensée et langage.* Paris, France : La dispute

Warren, W. H., Nicholas, D. W. et Trabasso, T. (1979). Event chains and inferences in understanding narratives. *New directions in discourse processing*, *2*, 23-52.

Weber, S. (1991). L'immersion française : comment plonger sans se noyer ? *Études de linguistique appliquée*, *82,* 52-62.

Witkin, H.A. (1971). *A Manual for the Embedded Figures Tests*. Palo Alto, Californie : Consulting Psychology Press.

WWW.EDUCATION.GOUV.FR (2011a). *Sections internationales collège*. Consulté le 20/03/2015 à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid23084/sections-internationales-college.html.

_____(2011b). *Sections internationales lycée.* Consulté le 20/03/2015 à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid23092/sections-internationales-lycee.html.

_____(2013). *Langues étrangères à l'école en Europe : un cadre commun de référence et une diversité de pratiques*. Note d'information - n° 13.25. Consulté le 20/03/2015 à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid74880/langues-etrangeres-a-l-ecole-en-europe-un-cadre-commun-de-reference-et-une-diversite-de-pratiques.htmletxtmc=cecrletxtnp=1etxtcr=1.

_____(2015a). *Que faire après le baccalauréat ?* Consulté le 20/03/2015 à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid24150/que-faire-apres-le-baccalaureat.html.

_____(2015b). *La présentation du programme à l'école maternelle.* Consulté le 20/03/2015 à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-du-programme-a-l-ecole-maternelle.html.

_____(2015c). *L'évaluation des acquis des élèves.* Consulté le 20/03/2015 à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid262/l-evaluation-des-acquis-des-eleves.html.

_____(2015d). *Le socle commun de connaissance et de compétences.* Consulté le 20/03/2015 à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html.

_____(2015e). *L'école élémentaire, organisation, programme et fonctionnement.* Consulté le 20/03/2015 à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid213/l-ecole-elementaire-organisation-programme-et-fonctionnement.html.

_____(2015f). *Les établissements d'enseignement privé.* Consulté le 20/03/2015 à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prive.html.

Zabala, J. (2009). Kortesiaren azterketa euskarazko bi debatetan. *Euskera, 54*(2). 811-842.

_____(2016, mai). *DBHko ikasleen ahozko gaitasun komunikatiboa. Tolosako laborategiaren ikerketa-markoa*. Communication présentée à la journée d'études des doctorants du centre de recherches IKER UMR 5478. Bayonne, France.

Zabaleta, F. (1994). Bigarren hizkuntzaren irakaskuntza murgiltze-ereduan. Bilbo, Espagne : Zubia.

Zalbide, M. (1998). Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas. *RIEV, 43*(2), 355-424.

Zuazo, K. (2008). Euskalkiak : euskararen dialektoak. Donostia-San Sébastien, Espagne : Elkar.

LISTE DES ANNEXES ET ANNEXES

Annexe 1. CERCL.....475

Annexe 2. Résumé de la charte Européenne des langues régionales ou minoritaires 476

Annexe 3. Principales mesures autorisant les enseignements bilingues en France.....477

Annexe 4. Exemple de proposition regroupements de genres (Dolz et Schneuwly, 1996)....478

Annexe 5. Version écrite du conte de fées Mattin Zaku.....479

Annexe 6. Transcription d'un des récits de l'adulte du conte Mattin Zaku.....481

Annexe 7. Pages de l'album du conte de fées Mattin Zaku.....484

Annexe 8. Version écrite du conte de fées Étincelle.....485

Annexe 9. Transcription d'un des récits de l'adulte du conte Étincelle.....487

Annexe 10. Pages de l'album du conte de fées Étincelle.....489

Annexe 11. Questionnaire ayant servi à définir le profil linguistique (la L1) des élèves 490

Annexe 12. Exemples de transcriptions des récits d'élèves (un récit de chaque échantillon) 491

Annexe 12.1. *Transcription du récit de Mattin Zaku (conte en basque), échantillon basque L1 6 ans.....491*

Annexe 12.2. *Transcription du récit de Mattin Zaku (conte en basque), échantillon basque L2 6 ans.....492*

Annexe 12.3. *Transcription du récit de Mattin Zaku (conte en basque), échantillon basque L1 9 ans.....494*

Annexe 12.4. *Transcription du récit de Mattin Zaku (conte en basque), échantillon basque L2 9 ans.....495*

Annexe 12.5. *Transcription du récit de Mattin Zaku (conte en basque), échantillon basque L1 11 ans.....497*

Annexe 12.6. *Transcription du récit de Mattin Zaku (conte en basque), échantillon basque L2 11 ans.....499*

Annexe 12.7. *Transcription du récit d'Étincelle (conte en français), échantillon basque L1 6 ans.....501*

Annexe 12.8. *Transcription du récit d'Étincelle (conte en français), échantillon basque L2 6 ans.....503*

Annexe 12.9. *Transcription du récit d'Étincelle (conte en français), échantillon MonoL 6 ans.....505*

Annexe 12.10. *Transcription du récit d'Étincelle (conte en français), échantillon basque L1 9 ans.....506*

Annexe 12.11. *Transcription du récit d'Étincelle (conte en français), échantillon basque L2 9 ans.....508*

Annexe 12.12. *Transcription du récit d'Étincelle (conte en français), échantillon MonoL 9 ans.....510*

Annexe 12.13. *Transcription du récit d'Étincelle (conte en français), échantillon basque L1 11 ans.....512*

Annexe 12.14. *Transcription du récit d'Étincelle (conte en français), échantillon basque L2 11 ans.....514*

Annexe 12.15. *Transcription du récit d'Étincelle (conte en français), échantillon MonoL 11 ans.....516*

Annexe 13. Exemple de programmation d'enseignement du français basée sur le travail de divers genres textuels.....519

Annexe 14. Détails de la programmation précédente (annexe 13) d'enseignement du français basée sur le travail de divers genres textuels.....520

Annexe 1. CERCL

source : https://www.univ-valenciennes.fr/sites/default/files/pdf/cecrl.pdf

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRENDRE	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
PARLER	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
ÉCRIRE	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux évènements et aux expériences.		Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Annexe 2. Résumé de la charte Européenne des langues régionales ou minoritaires

(traité n°148)

Entré en vigueur le 01/03/1998, ce traité prévoit la protection et la promotion des langues régionales et minoritaires historiques. Son élaboration est justifiée, d'une part, par le souci de maintenir et de développer les traditions et les patrimoines culturels européens, d'autre part, par le respect du droit imprescriptible et universellement reconnu de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique.

Elle contient d'abord des objectifs et principes que les Parties s'engagent à respecter pour toutes les langues régionales ou minoritaires existant sur leur territoire : respect de l'aire géographique de chacune de ces langues, nécessité d'une promotion, facilité et/ou encouragement de leur usage oral et écrit dans la vie publique et privée (par des moyens adéquats d'enseignement et d'étude, par des échanges transnationaux pour ces langues qui sont pratiqués sous une forme identique ou proche dans d'autres États).

Ensuite, la Charte énumère toute une série de mesures à prendre pour favoriser l'emploi des langues régionales ou minoritaires dans la vie publique. Ces mesures couvrent les domaines suivants : l'enseignement, la justice, les autorités administratives et les services publics, les médias, les activités et équipements culturels, la vie économique et sociale et les échanges transfrontaliers. Chaque Partie s'engage à appliquer au moins 35 paragraphes ou alinéas parmi ces mesures dont un certain nombre est à choisir obligatoirement parmi un "noyau dur". De plus, chaque Partie doit spécifier dans son instrument de ratification chaque langue régionale ou minoritaire répandue sur l'ensemble ou une partie de son territoire à laquelle s'appliquent les paragraphes choisis.

L'application de la Charte est contrôlée par un Comité d'experts qui est chargé d'examiner des rapports périodiques présentés par les Parties.

Voir le texte complet du traité à l'adresse :
https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168007c07e

Source : Bureau des Traités http://conventions.coe.int

Annexe 3. Principales mesures autorisant les enseignements bilingues en France

1951	La « loi Deixonne » autorise officiellement que des « langues et dialectes locaux » soient enseignées à l'école, elle autorise les professeurs à « recourir aux parlers locaux (…) chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française ».
1982	La circulaire Savary (82-261) organise « L'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale », de la maternelle à l'université. Elle autorise les expérimentations des classes bilingues.
1983	« Texte d'orientation sur l'enseignement des cultures et langues régionales ». Des postes de conseillers pédagogiques langue et culture régionales sont créés. En 1988 sont fixés les programmes du baccalauréat.
1991	Arrêté fixant les sections et les modalités d'organisation des concours d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES).
1994	La « loi Toubon » reconnaît l'usage des langues régionales dans l'enseignement tout en stipulant que la langue française est la langue de la République en vertu de la Constitution.
1995	La « Circulaire Bayrou » permet de planifier l'enseignement des langues et cultures régionales entre rectorats et collectivités locales.
2001	« création du conseil académique des langues et cultures régionales », et circulaire Lang, précisant le « Développement de l'enseignement des langues régionales à l'école, au collège et au lycée ».
2002	Création d'un « Concours spécial de Recrutement de Professeurs des Écoles, en langues régionales ».
2003	Les programmes des langues régionales à l'école primaire sont fixés (en annexe de ceux des langues étrangères). Les modalités de mise en place de l'enseignement bilingue à parité horaire sont mis en place.
2005	Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école : « un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage ».
2007	Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues applicable aux langues régionales à compter de 2008 (Programmes de l'enseignement de langues régionales pour l'école primaire et au palier 1 du collège).
2013	Loi de refondation de l'école de la république, l'article 27 bis reconnaît l'enseignement des langues régionales comme un des éléments fondamentaux de la réussite éducative.

Sources : http://www.ac-bordeaux.fr/ et www.felco-creo.org

Annexe 4. Exemple de proposition regroupements de genres (Dolz et Schneuwly, 1996)

Domaines sociaux de communication ASPECTS TYPOLOGIQUES **capacités langagières dominantes**	Exemple de genres oraux ou écrits
Culture littéraire de fiction NARRATION **Mimesis de l'action à travers la mise en intrigue dans le domaine du vraisemblable**	Contes merveilleux, fables, légendes, récits d'aventure, de science-fiction, d'énigme, mythique, sketch ou histoire dôle, biographie romancée, roman, roman d'aventure, historique, fantastique, conte parodié, devinette, comptine...
Documentation et mémorisation d'actions humaines RELATER **Représentation par le discours d'expériences vécues, situées dans le temps**	Récit de vie, de voyage, journal intime, témoignage, anecdote, autobiographie, curriculum vitae... Fait divers, reportage, chronique mondaine, sportive... Historique, récit historique, esquisse biographique, biographie
Discussions de problèmes sociaux controversés ARGUMENTER **Etayage, réfutation et négociation de prises de position**	Texte d'opinion, dialogue argumentatif, lettre de lecteur, de réclamation, de sollicitation, délibération informelle, débat régulé, éditorial, plaidoirie, réquisitoire, essai...
Transmission et construction de savoirs EXPOSER **Présentation textuelle de différentes formes des savoirs**	Texte expositif, conférence, article encyclopédique, interview d'expert, texte explicatif, prise de notes, résumé de textes expositifs et explicatifs, rapport de science, compte rendu d'expérience...
Instructions et prescriptions DECRIRE DES ACTIONS **Réglage mutuel des comportements**	Notice de montage, recette, règlement, règles de jeu, mode d'emploi, consignes diverses, textes prédictifs, ...

Annexe 5. Version écrite du conte de fées *Mattin Zaku*

MATTIN ZAKU

1[265]

Bazen behin Mattin Zaku izeneko mutiko bat, herri txiki eta pobre batean bizi zena. Amarekin bizi zen baserrian eta oso pobreak ziren. Egun batean, halaxe esan zion amari:

- Ama, jakin dut hemendik ez oso urruti gaztelu handi-handi bat dagoela. Bertako erregea izugarri aberatsa omen da. Haraxe joango naiz eta erregeari dirua eskatuko diot, eta ez dugu gehiago goserik pasatuko!

2

Hurrengo goizean bertan bideari ekin zion Mattin Zakuk, eskuan zaku handi bat zuela. Goiz osoan ibili eta gero, baso batera iritsi eta azeri bat azaldu zitzaion:

- Nora zoaz, Mattin Zaku?- galdetu zion azeriak.
- Errege aberatsaren gaztelura, dirua eskatzera. Nahi al duzu nirekin etorri?
- Bai horixe!

Orduan, azeria, plup!, Mattin Zakuren zaku handian sartu zen, eta mutikoak bideari jarraitu zion kantari.

3

Handik gutxira, otso handi batekin egin zuen topo Mattin Zakuk.

- Nora zoaz, Mattin Zaku?- galdetu zion otsoak.
- Errege aberatsaren gaztelura, dirua eskatzera. Nahi al duzu nirekin etorri?
- Bai horixe!

Eta plup!, sartu zen otsoa ere Mattin Zakuren zakuan.

4

Bidean aurrera egin zuen gure Mattin Zakuk, ibai zabal eta luze-luze bateraino iritsi arte. Ezin zuen ibaia zeharkatu, oso sakona baitzen. Orduan, ibaia hartu, eta plup!, hura ere zakuan sartu zuen. Ttipi-ttapa joan zen Mattin Zaku bidean aurrera, eta halako batean iritsi zen erregearen gaztelura. Gaztelua handi-handia zen, eta jende asko bizi zen bertan, errege aberatsarekin batera. Pum-pum-pum-pum!, jo zuen atea, eta "dirua behar dut!" oihu egin, baina morroiek ez zioten ate astuna zabaldu. Pum-pum-pum-pum!!, "dirua behar dut!", jarraitu zuen Mattin Zakuk.

5

Aspertu ziren morroiak, eta, eskuak lotu ondoren, erregearengana eraman zuten.

- Lanik egiten ez duenari ez zaio dirurik ematen. Nire gazteluan ez dago dirurik alferrentzat. Alde nire gaztelutik! – esan zuen erregeak.

Baina Mattin Zakuk, bere indar guztiekin, berriz ere atea jo zuen, Pum-pum-pum! "dirua behar dudala!", garrasi eginez. Zaintzaileak, zer egin ez zekitela, joan ziren berriro erregearengana, eta esan zioten eskuan zaku handi batekin etorritako mutikoak ez zuela gazteluko atetik alde egin nahi.

265Ces chiffres correspondent aux images des pages de l'album utilisé (voir annexe 7)

- Ez al dit kasurik egin behar? Bada, sar ezazue orduan oilategian, bertako oilo erraldoiek jan dezaten.

Atxilotu zuten morroiek Mattin Zaku, eta oilategian sartu zuten. Morroiek atea itxi bezain laster, esan zuen Mattin Zakuk:

6

- Azeria, atera nire zakutik!

Eta azeria atera zen, eta kris-kras! oilo erraldoi guztiak akabatu zituen. Hurrengo goizean, ireki zuten morroiek oilategiko atea, eta hantxe zegoen Mattin Zaku, lasai asko, eserita. Orduan, morroiek, presaka batean, erregearengana eraman zuten Mattin Zaku:

7

- Errege, begira! Zaku handia duen mutikoak oilo denak akabatu ditu eta bizirik dago!
- Nola da posible? Eraman ezazue orduan zalditegira. Gure zaldi basatiek jango dute!

Utzi zuten morroiek Mattin Zaku zalditegian, eta orduan honek:

8

- Otsoa! Atera nire zakutik!

Eta otsoa atera zen, eta kris-kras!, zaldi basati guztiak akabatu zituen. Hurrengo goizean, joan ziren morroiak zalditegira, eta han ikusi zuten Mattin Zaku, lasai-lasai, lurrean eserita. Orduan morroiek, presaka batean, erregearengana eraman zuten Mattin Zaku:

- Errege, begira! Zaku handia duen mutikoak zaldi basati guztiak akabatu ditu eta bizirik dago!
- Nola, baina? Orduan, sutan erreko dugu!

9

Lasto mordo bat bildu zuten morroiek, eta Mattin Zaku lasto piloaren gainean jarri ondoren, su eman zioten herriko plazan. Mattin zakuk, ordea, beroa sentitzen hasi zenean, esan zuen:

10

- Ibaia, atera nire zakutik!

Ibaia atera, eta ura gora eta gora hasi zen. Ibaia oso handia zen eta gaztelu guztia urez betetzen ari zen. Hau ikusita, erregeak, bere onetik irtenda, galdetu zion Mattin Zakuri:

11

- Zer nahi duzu?
- Dirua nahi dut nik, erantzun zion Mattin Zakuk.
- Zenbat nahi duzu?
- Zakua bete diru! Zakua bete diru!

Horrela, erregeak bildu zuen gazteluan zeukan diru guztia eta den-dena mutikoaren zakuan sartu zuen.

12

Bueltatu zen bere etxera Mattin Zaku gustura asko, eta handik aurrera ama eta biak pozpozik eta aberats bizi izan ziren.

Annexe 6. Transcription d'un des récits de l'adulte du conte *Mattin Zaku*

MATTIN ZAKU

HAZPARNE, ingurune euskalduna.

Helduak: Julene Maia (JM) eta Elixabet Andueza (EA)

Ezkia ikastola, euskarazko eredua. Ikasmaila: CE2

Egoera: Julene Maia helduak marrazkien laguntzarekin ipuina kontatzen die haurrei.

2012ko ekaina.

Ipuinaren iraupena: 6´11´´

Transkribatzailea: Julene Maia

1. EA heldua: nahi duzunean /
2. JM heldua: orduan ipuina / Mattin Zaku izena du ipuinak / bai? /
3. Haurrak: bai ('3)
4. JM heldua: beraz / bazen behin / herri ttiki eta pobre batean / Mattin Zaku izeneko muttiko bat // amarekin bizi zena / bas- / eta baserri batean bizi ziren / biziki pobreak ziren / eta orduan / egun batean / Mattin Zakuk amari erran tzion / ama / badakit / hemendik ez e:- / biziki urrun / badela gaztelu haundi haundi bat / eta hango e: / erregea / izugarri aberatsa omen da / harat joanen naiz / dirua galdegitera / hola guk / gose gehiago ez pasatzeko > // orduan biharamunean / Mattin Zaku / oihanean barrena abiatu zen / bere zakua eskuan // eta / e: / bere- oihanean barrena abiatu zen / gaztelura / eta / e: / bidean / axeri bat agertu zitzaion / ta axeriak e- / erran tzion / Mattin tzaku / nora zoaz? / ta Mattin tzakuk / erregearen gaztelura / dirua galdegitera ta: / etorri nahi duzu nerekin? / eta orduan axeriak / bai horixe! / ta plup! / axeria / eh / Matti Zakuren zakura sartu zen > // orduan / handik guttira // bidean / otso bat / agertu zitzaion Mattin Zakuri / eta o- / e otsoak / axeriak bezala / galdetu zion / nora zoaz Mattin tzaku? / ta Mattin tzakuk / erregearen gaztelura dirua galdegitera / jin nahi duzu nerekin? / eta orduan e: / otsoak / bai horixe! / ta plup! / otsoa ere / zakura sartu zen /
5. Haurrak: zakura:? /
6. JM heldua: zaku honetara / bai? > // orduan // handik beste pixka batera / e: / ibai baten / ondora / ibai edo erreka baten ondora arribatu zen eh / Mattin tzaku / eta gutti gutti falta zitzaion gaztelura arribatzeko / bainan / ezin tzuen /
7. Haurrak: pasatu /
8. JM heldua: e / erreka pasa / ta orduan / zer bururatu zitzaion Mattin tzakuri? / erreka hartu zuen / eta plup! /

9. Haurrak: (*irriak*) / [zakura] /
10. JM heldua: [zakura] sartu (*irriak*) / bai? / orduan erreka / erreka ere / zakuan sartu zuen eta eh /
11. Haurrak: pasatu /
12. JM heldua: hori da / pasatu egin tzen / eta / arribatu zen gaztelura / eta orduan / gaztelura arribatu / eta atea jotzen hasi zen / pum pum pum! / dirua nahi dut! dirua nahi dut! / ta berriz / pum pum pum! / dirua nahi dut! dirua nahi dut! / eta orduan / gazteluko guardiak > / aspertu ziren / aspertu ziren eta Mattin Zakuren xeka joan tziren atera / hartu zuten (*eztula*) eta / erregearengana eraman tzuten / eta orduan erregeak e / galdetu zion Mattin Zakuri / ze nahi duzu Mattin tzaku? / ta Mattin tzakuk / dirua behar dut / erran tzion / ta orduan erregeak erantzun tzion / bai zuk dirua nahi duzu / bainan nik eztut dirurik alferrentzat // zoaz hemendik! / joan hemendik! / eta orduan Mattin Zaku / kanporatu zuten / gaztelutik / baina Mattin tzakuk segittu zuen / atea jotzen / pum pum pum! / dirua behar dudala! dirua behar dudala! / eta orduan / berriz aspertu zituen bai guardiak eta bai erregea / eta / berriz hartu zuten / hartu zuten eta erregeak > / igorri zuen / gazteluko / ollategira / olloekin / hango / animaleko olloek / Mattin tzaku jateko / ta orduan / ze egin tzuen Mattin tzakuk? /
13. Haurrak: o- / axeria: / axeria: /
14. JM heldua: axeria atera zuen zakutik / ta orduan axeriak olloak jan tzituen / denak jan tzituen / (*irriak*) / eta hurrengo goizean / guardiak / ollategira joan tziren / ikustera / ea zer gertatua zen / eta ikusi zuten Mattin tzaku lasai lasai lurrean jarrita / eta olloak falta zirela / (*irriak*) / eta orduan > / erregearengana eraman tzuten berriz / hartu zuten Mattin tzaku eta erregearengana eraman / eta guardiek / kondatu zioten / e: / erregeari / ze gertatu zen / oiloak falta zirela / Mattin tzakuk jan tzituela denak / eta ea ze egin behar tzuten orduan / eta orduan erregeak / igorri zuen Mattin tzaku / gazteluko zalditegira > // hango animaleko zaldiek jateko / eta orduan ze egin tzuen gure Mattin tzakuk? /
15. Haurrak: atera zuen / atera zuen otsoa /
16. JM heldua: ho:ixe bera! / atera zuen zakutik otsoa / eta otsoak /
17. Haurrak: denak jan tzituen /
18. JM heldua: denak jan tzituen / denak / ta orduan biharamunean / berriz guardiak juan tzirelarik Mattin Zaku ikustera / bo zalditegira / ikusi zuten berriz ere Mattin Zaku la:sai lasai / eta gañera zaldiak falta ziren / orduan / ze deliberatu zuten? > / erregeak eta /

19. Haurrak: hiltzea /
20. JM heldua: hori da / sutan erretzea / (eztula) / deliberatu zuten / eta orduan / e: / eskuak estekatu zizkioten / eta e: / eta su eman tzioten Mattin tzakuri / bainan > / [orduan]
21. Haurrak: [erreka atera du] /
22. JM heldua: ho:(r)ixe! / orduan Mattin tzakuk erreka atera zuen bere zakutik / beti baitzuen zakua ondoan / eta orduan / errekak urak / sua / dena itzali zuen / ta Mattin tzaku etzen erre ta etzitzaion deus gertatu > // ze egin tzuten orduan / erregeak berriz galde:- / galdetu zion / bo Mattin Zaku / ze nahi duzu? / eta: / Mattin tzakuk / dirua behar dut erran tzion berriz / dirua nahi dut / ta zenbat diru? / ta: / zakua bete diru! / zakua bete diru! / zakua bete arte! / ta orduan eh / erregeak azkenean / onartu zuen / baietz erran tzion / hartu zuen gazteluko diru guzia / eta sartu zion / zakura / bai? /
23. Haurrak: bai /
24. JM heldua: orduan Mattin Zaku > / po:z pozik /etxera sartu zen / eta / e: / diru guztiarekin / orduan / handik aitzinera ama eta bera / biziki uros eta kontent / bizi izan tziren beti beti / eta hala bazan edo ezpazan / [sar dadila:] /
25. Haurrak: [sar dadila] kalabazan /
26. JM heldua: kalabazan / (*irriak*) /

Annexe 7. Pages de l'album du conte de fées *Mattin Zaku*

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

Annexe 8. Version écrite du conte de fées *Étincelle*

ÉTINCELLE

1[266]

II était une fois une petite fille qui s'appelait Étincelle. Elle vivait avec sa mère, très pauvrement, dans une très vieille maison. Un jour d'hiver, alors qu'elles travaillaient loin de la maison, très tard dans la journée, elles négligèrent 1e feu.

Elles ne purent donc ni cuisiner, ni se réchauffer, (et nous étions) en plein cœur de l'hiver.

La mère lui dit alors :

- « Dans la forêt, pas bien loin d'ici, vit la Sorcière du Feu. Va la voir, demande-lui une flamme et ramène-la dans cette petite lampe ».

2

Étincelle s'aventura dans la forêt avec sa petite lampe, à la recherche de La Sorcière.

Chemin faisant, elle rencontra une fée :

- « Où vas-tu Étincelle ? » lui demanda la fée.

- « Je vais voir la Sorcière du Feu, lui demander une flamme pour pouvoir nous réchauffer et cuisiner ».

- « Si tu as besoin d'aide, crie trois fois mon nom et je t'aiderai » lui dit la fée.

Et la fée disparut aussitôt.

3

La petite fille poursuivit son chemin quand soudain, un lutin lui apparut.

- « Où vas-tu Étincelle ? » lui demanda le lutin

- « Je vais voir la Sorcière du Feu, lui demander une flamme pour pouvoir nous réchauffer et cuisiner ».

- « Si tu as besoin d'aide, crie trois fois mon nom et je t'aiderai » lui dit le lutin.

Et le lutin disparut.

4

Étincelle poursuivit son chemin. Elle entendit soudain un bruit et aperçut un hibou.

- « Où vas-tu Étincelle ? » lui demanda 1e hibou.

- « Je vais voir la Sorcière du Feu, lui demander une flamme pour pouvoir nous réchauffer et cuisiner ».

- « Si tu as besoin d'aide, crie trois fois mon nom et je t'aiderai » lui dit le hibou.

Puis le hibou disparut.

5

Un peu plus tard, Étincelle arriva à la maison de La Sorcière du Feu.

C'était une très grande maison, très vieille. Elle frappa à la porte, et la Sorcière, surprise en ouvrant la porte lui demanda :

- « Que veux-tu, fillette ?

- Nous avons besoin de feu à la maison pour nous réchauffer et cuisiner cet hiver. Ma mère

266Ces chiffres correspondent aux images des pages de l'album utilisé (voir annexe 10)

m'a chargé de vous demander une flamme.
- Je te donnerai ce que tu veux si tu franchis trois épreuves avant la tombée de la nuit. Premièrement, tu dois déblayer toute la neige qui entoure la maison » lui dit la Sorcière.
6
Étincelle, voyant qu'elle ne pourrait pas enlever toute la neige, cria trois fois :
- « Fée ! Fée ! Fée ! »
Tout à coup parut la fée munie d'une baguette magique. Elle ôta toute la neige qui entourait la maison de La Sorcière de le forêt.
7
Étincelle, très contents de son travail, alla chercher La Sorcière pour lui dire qu'elle avait terminé. Mais celle-ci lui dit :
« Je te donnerai la flamme de feu si tu coupes tout 1e bois près de la maison ».
8
Étincelle, voyant qu'elle n'arriverait pas à couper tout le bois, cria trois fois :
- « Lutin ! Lutin ! Lutin ! »
-Apparut alors le lutin avec une énorme hache. Il coupa tout le bois près de la maison.
9
Étincelle, très contente de son travail, alla chercher La Sorcière pour lui dire qu'elle avait terminé. Mais celle- ci lui dit :
« Je te donnerai la flamme de feu si tu devines combien d'oiseaux vivent dans la forêt ».
10
Étincelle qui ne savait pas et ne pouvait pas le savoir, cria trois fois :
- « Hibou ! Hibou ! Hibou ! »
Le hibou parut et dit à la fillette :
- « Dans la forêt vivent trois mille oiseaux ! »
11
Étincelle, pleine d'enthousiasme, courut rejoindre la Sorcière de feu et lui dit que trois mille oiseaux vivaient dans la forêt.
La Sorcière, en entendant la réponse exacte, resta bouche-bée et ne put rien faire d'autre que de donner à Étincelle la flamme en lui disant :
- « Comme tu as exécuté toutes les tâches en temps voulu, prends le feu dans la petite lampe et ramène-la à ta mère ».
12
Étincelle prit la lampe avec le feu, et toute contente, sortit en courant jusque chez-elle. Sa mère fut très contente quand elle arriva, en voyant qu'elle ramenait du feu dans sa lampe.
C'est ainsi qu'étincelle et sa mère purent se réchauffer et cuisiner durant le rude hiver.

Annexe 9. Transcription d'un des récits de l'adulte du conte *Étincelle*

ETINCELLE

BIARRITZE, contexte urbain francophone.

Modèle de l'adulte : Elixabet Andueza (adulte EA)

Niveau de classe : CM2

ikastola de BIARRITZ, enseignement en basque (modèle immersif).

Situation : l'adulte Elixabet Andueza raconte le conte à un groupe d'enfant à l'aide des images de l'album.

Juin 2012

Durée du récit : 5´46´´

Transcripteur : Beñat Lascano

1. adulte EA […] alors Elixabet / Elixabet je vais vous raconter une p'tite histoire / c'est l'histoire d'Étincelle / il était une fois une petite fille / qui s'appelait Étincelle / elle vivait dans une très vieille maison avec sa mère / et nous étions en plein cœur de l'hiver il faisait froid / le seul moyen de se réchauffer et de cuisiner c'était le feu de cheminée le feu bois / or un jour où elles travaillaient très tard toute la journée / en rentrant / elles s'aperçurent que le feu était éteint / plus aucun moyen de se réchauffer / plus aucun moyen de cuisiner / la maman demanda alors à Étincelle / Étincelle s'il te plaît vas donc voir la sorcière de feu / dans la forêt là-bas / vas lui demander une petite flamme que tu ramèneras dans cette p'tite lampe / coure vite ! / Étincelle s'en alla / à travers le bois / et rencontra alors / une p'tite fée / la fée lui demanda bonjour Étincelle où vas-tu de ce pas ? / je vais / voir la sorcière de feu / je vais lui demander une petite flamme / pour qu'on puisse rallumer le feu / le feu de cheminée / si t'as besoin d'aide crie trois fois mon nom et je viendrai t'aider / et la fée disparue aussitôt / Étincelle poursuivit son chemin / elle rencontra alors un lutin / qui dît où vas-tu de ce pas Étincelle ? / je vais chez la sorcière de feu lui demander une petite flamme / nous n'avons plus de feu de cheminée / et pour rallumer le feu / je voudrais une flamme / si t'as besoin de / moi crie trois fois mon nom / je viendrai t'aider / et le lutin disparût / elle poursuivit / sa route / et chemin faisant et rencontra alors un / hibou / le hibou / perché sur sa branche lui demanda / où vas-tu Étincelle / je vais chez la sorcière de feu / je vais demander une p'tite flamme pour / ma maison je veux rallumer le feu / elle aperçut alors / au loin / la maison de la sorcière / le hibou lui demanda si t'as besoin de / de / d'aide d'un coup de main / tu cries trois fois mon nom / je viendrai t'aider / et le

hibou s'envola aussitôt / Étincelle courût chez la sorcière // elle frappa à la porte / et / la sorcière sortit aussitôt / que veux-tu fillette ? / je suis Étincelle / c'est ma maman qui m'envoie pour vous demander une petite flamme / vous êtes la sorcière de feu / et nous n'avons plus de feu à la maison plus p- moyen d'allumer la cheminée / hum hum tu: auras ta p'tite flamme uniquement quand tu auras franchis trois épreuves / la première c'est que tu dois déblayer toute la neige / autour de la maison / et tout cela avant la tombée d'la nuit / Étincelle se mît à la tâche / en se disant qu'elle n'y arriverait jamais / puis elle pensa à la fée / elle l'appela trois fois / fée fée fée ! / la fée accourue / avec sa baguette magique / elle déblaya / en un rien de temps toute la neige / hum hum *(eztula)* [toux] / la première étape était / franchie elle courut annoncer la nouvelle à / la sorcière / la sorcière lui dît alors hum hum ce n'était que la première / la seconde est un peu plus dure / tu vas couper tout le bois / tout autour ici tu l'entasseras près de la maison / et tout ça bien sur avant la tombée de la nuit / Étincelle se mît à la tâche / elle pensa / au ? /

2. élèves : [lutin]
3. adulte EA : [au] lutin / elle cria trois fois le nom du lutin lutin ! lutin ! lutin ! / le lutin accouru avec sa grande hache / en deux temps trois mouvements / tout le bois fut coupé / et ils l'entassèrent / ensemble près de la maison / la deuxième épreuve était franchie / et elle courut annoncer la nouvelle à la sorcière de feu // la sorcière dît ha ha le plus dur reste à faire / tu vas devoir compter / tous les oiseaux qui se trouvent dans ce- cette forêt / c'est mon bois à moi il va falloir que tu me dises exactement le nombre d'oiseaux qui vivent dans cette forêt // Étincelle se dît jamais j'y arriverai / c'est trop difficile / compter trois oi- tous les oiseaux / puis elle pensa au /
4. élèves : hibou
5. adulte EA : au hibou / qu'elle appela trois fois / hibou hibou hibou ! / le hibou accourût / et dît bien sur / je connais / cette forêt comme le fond de ma poche / y a trois milles oiseaux exactement qui vivent dans cette forêt / Étincelle ravie / courue annoncer la nouvelle à la sorcière / ah elle fût très surprise / mais chose promis chose due / elle lui donna donc elle lui tendit donc sa p'tite flamme / dans sa p'tite lampe / qu'elle ramena à la maison / sa mère frigorifiée l'attendait / elles rallumèrent ensemble la f- euh le feu de bois le feu de cheminée / elles purent donc se réchauffer / et / cuisiner / et elles vécurent ainsi / tout l'hiver / bien au chaud /

Annexe 10. Pages de l'album du conte de fées *Étincelle*

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

Annexe 11. Questionnaire ayant servi à définir le profil linguistique (la L1) des élèves

Ikaslearen galdetegia *[questionnaire élève]*

IKASLEAREN IZENA ETA DEITURA.....
[nom et prénom de l'élève]

SORTEGUNA..... *[date de naissance]*

SEXUA..... *[sexe]*

NOIZ HASI ZEN ESKOLAN.....
[age de scolarisation]

BETI ESKOLA (EREDU) HORRETAN bai *[oui]* ez *[non]*
[l'élève a toujours été scolarisé à cette école (à ce modèle d'enseignement)]

FAMILIAN *[à domicile]*

AITA EUSKALDUNA *[père bascophone]*	bai	ertain	ez
AMA EUSKALDUNA *[mère bascophone]*	bai	ertain *[un peu]*	ez
AITAREKIN EUSKARAZ ARI DA IKASLEA *[l'élève parle en basque avec le père]*	beti	artetan	ez
AMAREKIN EUSKARAZ ARI DA IKASLEA *[l'élève parle en basque avec la mère]* *[non]*	beti *[toujours]*	artetan *[parfois]*	ez

ANAI ARREBA (EUSKALDUNIK) BA OTE DU? HAIEKIN EUSKARAZ ARI DA?
[frères et sœurs (bascophones) ? L'élève parle en basque avec eux ?]
.....
.....
.....

FAMILIAKO EDO INGURUKOEKIN EUSKARAZ MINTZO DA? NOREKIN ?
[l'élève parle en basque avec un autre membre de la famille, de l'entourage ? Avec qui ?]
.....
.....

AISIALDIRIK (KIROLA, MUSIKA, DANTZA, BESTE) ? / ZE HIZKUNTZATAN ?
[Loisirs (sport, musique, danse, autre) ? En quelle langue ?]
.....
.....
.....

Annexe 12. Exemples de transcriptions des récits d'élèves (un récit de chaque échantillon)

Annexe 12.1. Transcription du récit de Mattin Zaku (conte en basque), échantillon basque L1 6 ans

MATTIN ZAKU
HAZPARNE, ingurune euskalduna.
Haurra: A.D./ 6,3 urte/ Ikasmaila: CP / Etxetik elebiduna, gehiago euskaraz
Helduak: Elixabet Andueza (EA) eta Beñat Lascano (BL)
Ezkia ikastola, euskarazko eredua.
Egoera: Elixabet Andueza helduak marrazkien laguntzarekin ipuina kontatu ondotik, orain haurrak ipuin bera kontatzen die Elixabet Beñat eta klasekide bati, marrazkien laguntzarekin.
2012/12/06
Ipuinaren iraupena: 3´10´´
Transkribatzailea: Beñat Lascano

1. AD: AD /
2. EA heldua: ontsa ('3) >
3. AD: beste egun batez / euh ah / Mattinek erran zuen / amari joanen zela gaztelurat / euh / sosaren / e- ekartzerat > ('7) eta joan zen bere zakuarekin / eta axeri bat ikusi zuen / eta: axeriak e- eta Mattinek erran zion / jit- jiten zira nirekin? / eta erran du bai eta / joan da bere zakua- an > // eta / hum / eta / eta: / gero / Mattin ikusi du otso bat / eta / eta erran du / jiten zira nirekin euh sosaren bila eta joan da z-/ eta / erran du zakura joaiterat > // eta gero / euh / a- ura bazen / orduan euh zakuan emaiten zuen ura / eta joan zen gaztelurat > // ta hiru aldiz euh / euh: bortan euh / [euh]
4. EA heldua: [jo zuen] /
5. AD: jo zuen /
6. EA heldua: gazteluko atean bai /
7. AD: eta erregeak erran zuen oilotegirat j- euh eramaiterat /
8. EA heldua: bai / ez zuen nahi sosarik eman /
9. AD: > eta / eta otsoa atera zuen zakutik / eta: / euh: / eta / oilo guziak jan zituen > // ta gero / eman zuen / euh / zalditegirat ('5) > eta o- otsoa atera zuen eta jan zituen / zaldi guziak > // eta / erregeak erran zuen euh / s:ua euh: euh / euh: /
10. EA heldua: suan erreko dugu /

11. AD: suan erretzea /
12. EA heldua: bai /
13. AD: > eta ura / atera du / eta / su guzia euh / euh: //
14. EA heldua: itzali /
15. AD: itzali du > // eta erran zuen / erregeari euh / sosa nahi du due- ela (=duela) / eta erran dio zenbat / eta er- / eta Mattinek erran du kutxa beterik > /
16. EA heldua: bai /
17. AD: eta / euh: / kutxa beterik ekarri zion sosa /
18. EA heldua: bai nori? /
19. AD: amari! /
20. EA heldua: bai / eta biziki uros bizi izan ziren /

Annexe 12.2. Transcription du récit de Mattin Zaku (conte en basque), échantillon basque L2 6 ans

MATTIN ZAKU
MIARRITZE, ingurune erdalduna.
Haurra: IQ / 5,11 urte/ Ikasmaila: CP / Etxetik elebiduna (frantsesez gehiago)
Helduak: Elixabet Andueza (EA) eta Beñat Lascano (BL)
MIARRITZEKO ikastola, euskarazko eredua.
Egoera: Elixabet Andueza helduak marrazkien laguntzarekin ipuina kontatu ondotik, orain haurrak ipuin bera kontatzen dio Beñat eta klasekide bati, marrazkien laguntzarekin.
2012/11/30
Ipuinaren iraupena: 4´15´´
Transkribatzailea: Beñat Lascano

1. IQ: egun on /
2. EA heldua: *(beste ikasleari)* azkena zira gero kondatzeko / ontsa entzun beraz hein / zure izena erraiten duzu lehenik Iban hein /
3. IQ: IQ // Mattin // Zakua ('9)
4. EA heldua: Mattin Zaku / bai /
5. IQ: Matti (=Mattin) Zaku //
6. EA heldua: egun batez /

7. IQ: egun batez / hum Mattin bere ama / nahi zuen dirua / e- ta hartu du be:- / be: zakua ta duan (=joan) da /
8. EA heldua: biziki untsa /
9. IQ: dua- duan da / u- u:- /
10. EA heldua: err- /
11. IQ: rregerat /
12. EA heldua: erregearen gaztelurat /
13. IQ: luat /
14. ikaslea: (*ahapeka)* eta bazen //
15. IQ: eta a- / hum- Mattin e- / ikusi du otso:- / azeria /
16. EA heldua: bai /
17. IQ: eta erran du azeria nun joazen (=joaten) zira / Mattin / gaztelua // ta / ado- nahi duzu etorri nirekin // bai / zartu (=sartu) zakuan /
18. EA heldua: biziki untsa //
19. IQ: e- // bazen otsoa // eta ez d- / e- bazen Mattin / ba- / hum / Mattin erran du joat- / nun joaten zira // bazteluat (=gaztelurat) / nahi duzu etorri nirekin / bai / joan nere zakuan barneat /
20. EA heldua: biziki untsa //
21. IQ: eta / gaztelua hor zen / eta / a- a- / duan da uretean puf / eta hartu du ura / eta gero juan da gaztelurat // egin du tok tok / eta / euh / e- / e-/ e- / i- / erran dut erregeari / eta // erregea / erran du / zer nahi duzu / nahi dut dirua / eta hor / e: / hum // em- / ed- / eta zuzen eta eman du / oiloak rekin /
22. EA heldua: untsa oiloekin oilategirat /
23. IQ: eta gero / bere za- kuan / e- kendu du azeria eta jan du oloak (=oiloak) // eta Mattin berriz joan da ikustera / a- // euh / erregea / e:rran du em- / erran du / erran du / emateko zaldie:kin / e:ta / ke- / a- / bere za- kuan / kendu du / otsoa /
24. EA heldua: hum hum /
25. IQ: eta jan du zaldiak /
26. EA heldua: jan ditu zaldiak //
27. IQ: eta eman du / gainean gainean eta / hartu du sua // e- / [ta:]
28. ikaslea: [ta] // *(ahapeka)* erran zuen /
29. IQ: e- eta erran zuen /
30. ikaslea: erre /
31. IQ: e- eman du / bere zakutik ideki du eman du ura / eta / sua piztua da // [erran]

32. BL heldua: [itzalia] da /
33. IQ: erran du / Matti (= Mattin) / na- / nahi du dirua e- et- / eta / eman du dirua // eta bere ama / kunten- / zen / zen dirua / e:- / ta // hala /
34. EA heldua: eta // biziki zoriontsu dira / biziki untsa /

Annexe 12.3. Transcription du récit de Mattin Zaku (conte en basque), échantillon basque L1 9 ans

MATTIN ZAKU
HAZPARNE, ingurune euskalduna.
Haurra: X.G. / 8, 9 urte/ Ikasmaila: CE2 / Euskara H1
Helduak: Julene Maia (JM) eta Elixabet Andueza (EA)
Ezkia ikastola, euskarazko eredua.
Egoera: Julene Maia helduak marrazkien laguntzarekin ipuina kontatu ondotik, orain haurrak ipuin bera kontatzen dio Juleneri eta klasekide bati, marrazkien laguntzarekin.
2012ko ekaina.
Ipuinaren iraupena: 4´06´
Transkribatzailea: Julene Maia

1. EA heldua: xuri /
2. XG: egun on / ni deitzen naiz X eta: / zortzi / zortzi terdi / zortzi terdi urte dut /
3. EA heldua: untsa /
4. XG: ta mintzatu gira Ma: // -tin // sa- ku / saku / Zaku /
5. JM heldua: hori da > ('6)
6. Xan: ba- zen / bazen Martin Zaku eta bere euh / ama: / euh be-be / Martin Zakuk nahi zuen joan euh / ah! nola deitzen da? / gaztelurat / gaztelurat eta: / nahi zue- / nahi zutelako sosa: / ta baserrian bizi zirelako: // euh: ('3) zirelako: // eta bazen euh: / bere: // bere bere /
7. Haur entzuleak: ama? /
8. Xan: ez! / bere: // be- ez / gaztelua / ah! // bazen euh: /
9. Haur entzuleak: errege bat /
10. Xan: errege bat / eta hala / hum > // gero: / bazen euh / Martin tzaku eta axeri / euh /

Martin tzakura / eta axeri axeri ba:t / axeria / a- / euh: // Martin tzakuk i- / ikusten du axeria: / axeriak erraiten du nora joaiten den / erraiten du / joaiten dela gaztelura / gaztelurat // gaztelurat: // ta e- errait- erraiten du jiten ahal naiz zurekin? bai // eta: gero: > // gero baz- Martin tzaku eta otsoa: / ta: / berdin egin du // eta gero jin dira biak zakuan sartu dira biak > / eta / gero: / joaiten da / joaiten dira: / hiruak / joaiten dira hiru- / hiruak gaz-/ ga- /euh: // ka- / gaz:telurat > // gero / bazen bere / bazen erreka ba- / ikusten tzuen gaztelua urrundik eta / erreka: erreka behar tzuen pasatu XX (=?alors) / ura / ura guzia hartu du /

11. JM heldua: bai > //
12. XG: hum / gero: / joan tzelarik harrat (=harat) / erraiten tz- / gaztelurat joan tzelarik / erraiten tzuen / euh / nahi nuela sosa eta: / e- / eramanen tz- / erran tzuten eramanen tzutela oilotegirat > ('3) eta gero axeria ateratzen du eta oilo guziak jaten ditu // euh: / gero: > // erraiten du / erraiten du euh / erregeak // berak / bera // erregea // berak / berak dituela hil oilo guziak // eta: erraiten du gero euh / zaldi:en tokia joaiten direla: > / ta hor / otsoa ateratzen du / ta: / zaldi guzi haundiak atera / euh / jaten ditu > // ge:ro / emaiten dute / euh: / su- sura / sura nahi du bota / eta: // erre nahi dute eta: / hala / eta: / ta gero > / ura ateratzen du ta sua guzia: / sua guzia: euh / sua guzia: / i- itzaltzen du:/
13. EA heldua: hum hum /
14. XG: ta gero > / erraiten du erregeak zer nahi duen / eta erraiten du / sosa / euh / so:sa nahi dut / nere zakua bete arte ta / sosa guziak hartu du > // euh: // eta gero b- / bere etxera jin da gauaz / bere etxera jin / gauaz / bere etxera jin da ta: / ah kontent tziren biak / ta gero: / fini da /
15. JM heldua: ho:ri da /

Annexe 12.4. Transcription du récit de Mattin Zaku (conte en basque), échantillon basque L2 9 ans

MATTIN ZAKU

MIARRITZE, ingurune erdalduna.

Haurra: HP / 8,7 urte/ Ikasmaila: CE2 / Etxetik elebidun, eskola aurretik frantsesa (euskara H2)

Helduak: Julene Maia (JM) eta Elixabet Andueza (EA)

MIARRITZEKO ikastola, euskarazko eredua.

Egoera: Julene Maia helduak marrazkien laguntzarekin ipuina kontatu ondotik, orain haurrak ipuin bera kontatzen dio Juleneri eta klasekide bati, marrazkien laguntzarekin.

2012ko ekaina.

Ipuinaren iraupena: 7´40´´

Transkribatzailea: Beñat Lascano

1. HP: euh/
2. EA heldua: zure izena /
3. HP: HP deitzen naiz / eta kondatu- ko dizuet euh / Mattin Zaku- / ren historia > /
4. EA heldua: bai biziki untsa /
5. HP: be / egun batez / bazen euh Mattin Zaku / euh amaren euh besotan eta: / erran zuen / amari Mattin Zaku / euh // hum / euh joanen naiz euh: / euh // hum // gaztel- lua- luan / gaztelura / ah dirua ukateko- / ukaiteko / eta: joan zen / bidean / eta: / i-kusi zuen euh / euh arbo- / arbolen (=arbolan) azeri bat / eta: Mattin Zaku / erran zuen / azeriari / euh / ez azeria erran zuen / euh nun joaten zara / eta Mattin Zaku erran zuen // euh // gazteluan joaiten / naiz dirua euh / hartzeko / eta: / ere erran zuen / nahi duzu j- / joan nirekin / eta azeriak erran zuen / bai // euh / eta sartu: / eta m- Mattin Zaku sartu zuen euh / ebe / euh: // sartu zuen azeria bere zakuan > / eta: joaiten da / gero euh joaiten da bes- euh / beste / ez / joaiten da bidean eta / ikusten du / otso bat / eta otsoa erran z- / erraten du nun joaten zira? / eta euh Mattin Zaku erran zuen / euh / joaiten naiz gaztelura euh / dirua / e- ekartzeko / eta: / eta: / erran zuen nahi duzu joan nirekin? / otsoak erran zuen / bai eta: / joan zen euh / zakurat / Ma- Mattin Zakurekin > // e- gero euh / bazen euh / erreka bat / hum / eta euh ez za- eza:- / ezakien euh nola joan euh / hum / euh gaztelura / orduan euh erreka / eman zuen bere zakuan eta hola pasatu / z- zuen euh / euh gaztelura eta hum / eta: / ne- erran zuen / nahi dut dirua nahi dut dirua! / eta: > / eta haspertzen euh zuen euh / hum: e:- // o:- // a:- /
6. EA heldua: err- / erre- /
7. HP: erre- / erreg- /
8. JM heldua: erregea /
9. HP: [erregea] /
10. EA heldua: [goardiak] /
11. JM heldua: eta /

12. HP: eta: / oar:- deak //
13. EA heldua: guardiak /
14. HP: orduan oar- oardiak / e- e- eraman zuen erregea ikustera // eta: / erregea erran zuen zer nahi duzu / Mattin Zaku? / Mattin Zaku erran zuen euh / nahi dut dirua! / eta erregeak erran du / ez! / Euh e- eram- / erama- / eraman euh / oil- / oilo:- / oi- / a: euh: / oilotegira > //
15. JM heldua: bai /
16. HP: eta: hum: / har- / euh z-zakua euh atera du eta: / axeria: / atera du zakutik eta axeria euh / jan ditu oilo guzt- guziak / eta: / e:- / eta euh: ah: / ie:- eo:- eoalde- deak (=guardiak) / euh joan ziren / ikustera / hum: / Mattin Zaku / hum / eta oiloak / ikusi zuen euh / hum- dena: hila > // ta gero / zalditegira ez hum / erregera i- / joan z- ziren euh / zen euh erregera ikustera / eta: / erregea erran zuen / eman euh: / euh: / euh zal-ditegian / eta em- / eman dute / eta: hum / otsoa atera:- tu z- zuen / eta otsoa euh jan du zaldi guziak / eta: eoldea (=guardiak) /
17. EA heldua: guardiak /
18. HP: eguar- deak / hum / e- i- hum / etorri dira ikustera zaldiak // eta: / eta: / dena-k hil z- hil ziren > // eta: gero / e- erregeak / ez / lotu zuten euh: Mattin Zaku hum: / euh: eskuak makil / ba- ten gibelean / eta hum: / e- ta: / erregea erran zuen euh / euh s- e-hum / sua e- eman euh bere: bere gainean / hil izateko > / eta: / Ma-ttin / Zakuren oina / euh bo- hum / erreka: atera du bere za- kutik / eta: itzali du sua // gero hum / Mattin Zaku / joait- joan da erregera ikustera / eta erregea erran zuen zer nahi duzu Mattin Zaku erran zuen / nahi dut dirua! / nahi dut dirua! / erregeak (=erregea) euh a-ados zen orduan euh: / orduan hum: / euh: eman zuen hum / euh: diru guziak / et- / diro- diru guziak / eta bere z- / eta Mattin Zaku / eman du be- / bere zakuan / eta berriz joan da bere etxera > / orduan euh / eta gero / euh berriz sartu zen bere etxera / eta erran du bere amari / hartu dut euh: / diru guziak / eta orain hum / badugu dirua / ez gira gehiago pobre-/ pobreak /

Annexe 12.5. Transcription du récit de Mattin Zaku (conte en basque), échantillon basque L1 11 ans

MATTIN ZAKU
HAZPARNE, ingurune euskalduna.

Haurra: E.C. / 11, 5 urte/ Ikasmaila: CM2 / Euskara H1

Helduak: Julene Maia (JM) eta Elixabet Andueza (EA)

Ezkia ikastola, euskarazko eredua.

Egoera: Julene Maia helduak marrazkien laguntzarekin ipuina kontatu ondotik, orain haurrak ipuin bera kontatzen dio Juleneri eta klasekide bati, Maeli, marrazkien laguntzarekin.

2012ko ekaina.

Ipuinaren iraupena: 4´17´´

Transkribatzailea: Julene Maia

1. JM heldua: [bi:ziki] ongi /
2. EC: [egun] /
3. EA heldua: zuri /
4. EC: egun on / E dei- / EC nai- / deitzen naiz / eta hameka urte ditut /
5. EA heldua: biziki untsa / ze kondatuko [daukuzu?] /
6. JM heldua: [nahi duzularik] / hori da / ze kontatu bar diguzu? > /
7. EC: hum: / Mattin Zaku /
8. EA heldua: untsa / bai /
9. EC: egun batez bazen euh / Mattin Zaku / bere amarekin bizi zen / eta hum: / biziki pobreak ziren / eta baserri batean d- / baserri batean euh: bizi ziren / eta euh / euh horien etxe ondoan / ebe euh / bazen gaztelu bat / eta: / gaztelu hortan bazen errege bat biziki euh: / aberatsa zena / orduan euh / Mattin Zakuk euh / hum / erran tzue- / Mattin Zakuk erran tzuen euh / juanen tzela: / diruaren xeka > / eta: / ta bidean / oihanean ikusi zuen euh / axeri bat / eta hum: / axeri horrek galdegin tzion euh / nora joai- / joaiten tzen / eta: Mattin tzakuk euh erran tzion euh / gaztelura euh / joai- / joan zela / eta galdegin tzion euh / nahi zuenetz euh: / jin bera ere / bera / ere / eta: / erran tzion baietz eta sartu zen zakuan > / eta: / gero ebe: / ikusi zuen otso bat / eta otsoa sartu zen zakuan / euh / galdegin tzion euh / euh / nora zoa- / nora / zoazen / eta hum / gero euh erran tzuen euh / gaztelurat diruaren euh xeka / eta: / sartu ze:n zakura otsoa > // eta: gero: hum bazen euh erreka bat / eta: / erre:ka: hortan ezen euh zubirik / orduan euh behar zuen euh: / behar zuen hum / hum: zakuan eman ur guzia / eta gero pasatu zen > / eta: / gaztelura arribatzean / hum: / joten jo zuen bortan eta euh / hum: / galdegin tzuten nor zen / eta zerrendako heldu zen / eta erran tzio- / erran tzion / hum / heldu zela: dirua: ukaiteko / eta ekarri / ekarri zuten hum / erregeari / ta erregeak erran tzion euh / euh / erran tziote- / -ten / emaitea hum / oiloen: / oilategira > / eta hum: /

oilategi:- / oilategian tzelarik / laxatu zuen euh / euh: axeria / eta axeriak jan tzituen oilo guziak // eta gero berritz ekarri zuten > / eta: / zenta ikusi zuten euh / euh: / az-egoiten tzela euh trankil / orduan euh / erregeak erran tzuen euh / emaitea: / euh zaldi-hum: / zaldien euh tokian > / eta ekarri zuten / eta gero laxatu zuen otsoa / eta otsoak jan tzituen / eta: / beste: > / eta gero berritz ekarri zuten / eta: / nahi zuten erre // eta: / dena egin tzuen euh / dena egin tzuten / ta: eman tzituzten e:skuak eta: / guzia / eta: / gero: ebe:n / erre: / erre: hum / has- / hesten (=hasten) tzirelarik erretzen / ben / lasatu zuen zakua eta ur guzia joan tzen > / eta sua itzali zu- / zuen /

10. EA heldua: hum / biziki untsa /
11. EC: eta hum: / erregeak euh > / euh / dera- / de:ri- // de:- hum: bon / euh erregeak euh / erregea ados zen emaitea euh / euh sosa euh Mattin Zakuri / eta hum: / Mattinek euh / eta: galdegin tzion euh / zonbat euh / euh zonbat diru emai- / eman behar zen / zenez / eta: erran tzuen euh zaku guzia be:n betetzea / eta: > / zaku guzia bete zuen eta: / bere euh sartuta bere amarekin uros bizitu ziren /
12. EA heldua: bika:in /

Annexe 12.6. Transcription du récit de Mattin Zaku (conte en basque), échantillon basque L2 11 ans

MATTIN ZAKU
MIARRITZE, ingurune erdalduna.
Haurra: J.D. / 10,11 urte/ Ikasmaila: CM2 / Etxetik frantsesduna bakarrik (euskara H2)
Helduak: Julene Maia (JM) eta Elixabet Andueza (EA)
MIARRITZEKO ikastola, euskarazko eredua.
Egoera: Julene Maia helduak marrazkien laguntzarekin ipuina kontatu ondotik, orain haurrak ipuin bera kontatzen dio Juleneri eta klasekide bati, marrazkien laguntzarekin.
2012ko ekaina.
Ipuinaren iraupena: 6´55´´
Transkribatzailea: Beñat Lascano

1. JD: Euh / Mattin Za- kuren ixtorioa euh erranen dut /
2. EA heldua: bena zure izena / erraten ahal duzu lehenik? /

3. JD: ah bai / J deitzen naiz > //

4. EA heldua: ontsa / hasten ahal zira /

5. JD: egun batez euh / bazen Mattin Zaku / eta: bere ama baserri batean bizi ziren / euh: dirurik gabe ziren eta / euh: gose ziren / be- eta: ama euh: e- ia- euh: / Mattin Zaku iakin zuen bazela euh / ba-bazela euh gaztelu bat / eta: erregea / erregearen gaztelua biziki diruduna zela / euh: beraz euh: / Mattin Zaku euh erran zuen bere amari / joanen zela gazte- lurat euh erregeari galdetzea dirua > // eta: bere bidean euh axeri bat topatu zuen / eta: axeriak erran zuen euh / Mattin Zakuri euh / euh euh Mattin Zaku n- nun / nun joaten zira / eta Mattin Zaku erran zuen euh / joaten zera (=zela) er- euh gaztelu batera / gazt- euh jat- / euh dirua euh: / dirua ukateko zenta erregea diruduna ze- / euh zera (=zela) jateko / euh hum / euh eta: / euh Mattin Zaku erran zuen euh / axeriari / euh etorri / nahi duzu nirekin / eta erran zuen euh / baietz > // euh beraz euh Mattin Zaku euh / bere bidea segitu zuen / eta: euh / at- / eta euh / euh otso bat ztopatu (=? topatu) zuen // eta otsoa erran zuen Mattin Zaku nora nora zoaz Mattin Zaku eta: / Mattin Zaku erran zuen euh / gaztelu batera / zent- zeren eta: errege bat euh: bada eta biziki diruduna da / ta dirua galdetuko dut jateko / eta euh: // ah eta: / euh / ere- beraz Mattin Zaku erran du / euh erran du axeriari euh etorri nahi duzu nerekin? / eta: erran zuen baietz beraz euh / zakuan euh / euh joan zen > // euh bere bidea segitu zuen / eta: ikusi zuen gaztelua baina erreka bat euh: bazen / eta: / ez ez zakien nora (=nola) pasa / erreka / beraz euh: // beraz euh / erreka zaku bere zakuan eman zuen / eta gero euh / euh: gaztelura joaten zen / euh: / euh eta: / euh: a- tean (=atean) euh joan zen eta / ah euh // tokatu zuen / enfin tokatu zuen euh atean / eta: / euh / denb- denbora: / denbora ainitz tokatu zuen eta / erregea euh / euh erregea ideki zion / eta soldaduak hartu zu- z- zuten > / eta errege- / erregera e: era- ara- eraman zue- zuten / eta erregeak erran zuen euh zer nahi duzu:? / euh: eta Mattin Zaku erran zuen nahi zuela dirua euh / euh / dirua zenta ezuen dirurik jateko / eta erregea erran zuen euh / ez dut euh dirua ematen alferreri / beraz euh: soldaduek euh / euh oi:- / oiloekin euh / euh gazteluko oi- lotegian eman zuten > / eta: / zakutik euh / euh erran zuten euh ja:- teko zela / eta axeria zakutik atera zen / eta: / oilo guziak ian zituen > // beraz euh / biharamunean solda duek (=soldaduek) etorri ziren eta ikusi zuten / Mattin Zaku bakarrik / beraz hartu zuten Mattin Zaku / eta: euh e- / e:- uste zuten euh enfin erran zuten euh dena jan zuela / soldaduek erregeari / beraz euh erregea erran zuen soldadue- ri euh Mattin Zaku euh / zalditegian ematea / beraz euh / zalditegian eman zuten > / eta zakutik

euh: / otsoa ateratu zuen / eta: / zaldi guziak euh / ian zituen / beraz euh: / soldaduak euh ikusi zuten bakarrik zela oino Mattin Zaku / eta: erregeak erran zuen / euh: / sutan ematea / su- an ematea > / eta: Mattin Zaku euh bero- beroa senditzen zuelarik / euh / zakutik euh erreka aterat- / erreka ateratu zuen / zenta zakua oino euh bere euh ondoan bazuen > // eta: erreka euh / sua itzali zuen / euh bai /

6. JM heldua: bai /

7. JD: eta: / eta: / beraz euh XXXX X (=bizitxiki kon) zen eta erregea / eta s- erregea jakin zuen s-soldaduetik / beraz euh erregeak erran zuen euh Mattin euh Zakuri / bon be zer nahi duzu beraz > / eta: / Mattin Zaku erran zuen euh dirua! // eta: beraz euh e-gaztelu guziaren euh dirua / eman zuten euh Mattin Za-kuri / zakuan eman zuen / eta bere etxera jon zen / bere baserrira > / eta: / bere amari / euh / be- / itzuli zenean bere amari erran zuen euh / euh orain ez dugu iñoiz euh gose izanen / euh diru: diru euh / diru euh / hauekin / eta bukatua da /

Annexe 12.7. Transcription du récit d'*Étincelle (conte en français), échantillon basque L1 6 ans*

ETINCELLE
HASPARREN contexte urbain bascophone.
Enfant : AE / 6,4 ans/ niveau CP / basque L1
adultes : Beñat LAZKANO (BL) et Elixabet ANDUEZA (EA)
EZKIA ikastola, modèle d'enseignement en basque (immersif)
Situation : après que l'adulte Elixabet ANDUEZA (EA) a raconté le conte à l'aide de l'album, c'est au tour de l'enfant de le raconter aux adultes Beñat et Elixabet, et à un camarade de classe, à l'aide du même album.
Décembre 2012.
Durée du récit : 6'34”
Transcripteur : Elixabet ANDUEZA

1. adulte EA : XXX je m'appelle ? /
2. AE : je m'appelle / euh: /

3. adulte BL : A ! /
4. AE : A /
5. adulte EA : he ! je vais vous raconter l'histoire de ?/ E- ?
6. AE : E-: /
7. adulte EA : Etin- ? /
8. AE : Etin-: ! /
9. adulte EA : Étincelle /
10. AE : un petit jour / y avait une fille / qui y-qui s'appelait Étincelle /
11. adulte EA : très très bien ! // elle vivait avec ? /
12. AE : euh: / sa mère / dans la forêt /
13. adulte EA : dans une vieille ? /
14. AE : dans une vieille maison /
15. adulte EA : très bien ! /
16. AE : sa mère elle a dit / je sais que euh: / après la forêt / il y avait une sorcière qui vivait /
17. adulte EA : la sorcière de feu ! /
18. AE : la sorcière de feu /
19. adulte EA : va lui demander ? /
20. AE : va lui demander / une flamme /
21. adulte EA : très bien ! /
22. AE : pour allumer le feu /
23. adulte EA : très très bien ! /
24. AE : et après / euh: / dans la forêt / elle avait vu euh: / une fée /
25. adulte EA : une fée /
26. AE : une fée / qu'est-ce que tu fais toi / avec ce pas ? / je vais euh: / à la maison de la sorcière / si t'as d'aide- si tu veux d'aide tu m'appelles trois fois ! /
27. adulte EA : très bien ! /
28. adulte BL : *(se rendant compte qu'elle tourne la page à l'envers)* kasu ! / gaizki itzultzen duzu ! /
29. AE : après / elle avait vu le lutin / et le lutin elle- il demandait / qu'est-ce que tu fais toi ? / j'y vais chez la sorcière de feu / si t'as d'aide / tu m'appelles trois fois ! /
30. adulte EA : très bien ! / si tu as besoin d'aide /
31. AE : après elle a continué / et elle a:- elle a vu / sur une branche / un hibou /
32. adulte EA : très bien ! /

33. AE : après / le hibou il a demandé / qu'est-ce que tu fais toi ? / XX j'y vais chez la sorcière de feu / si t'as d'aide / il faut que tu m'appelles trois fois /
34. adulte EA : très bien ! /
35. AE : elle tape dans la porte trois fois / et la sorcière elle vient / elle dit euh: / E:tin: /
36. adulte EA : Étincelle /
37. AE : Étincelle / à Étincelle / que il faut que tu enlèves ebe tout (= toute) la neige / euh: / sur- de ma maison / autour de ma maison // après elle a fait un petit peu / mais elle a pensé que: elle va jamais réussir / elle a pensé à la fée / et elle a appelé trois fois / fée ! fée ! fée ! / après la fée elle est venue / et avec sa baguette magique /elle a enlève- enlevé tout-tout la neige /
38. adulte EA : toute la neige /
39. AE : après / euh: / elle a dit ebe à la sorcière que j'ai tout enlevé /elle a tout enlevé et après elle a dit la sorcière / il faut que tu coupes tous les bois / et les mettre à côté // elle a fait un petit peu et elle a pensé à le lutin // et: elle a appelé trois fois le lutin / et après il a coupé tous les bois / et ils ont mis à côté /
40. adulte EA : très bien ! /
41. AE : après / elle a- elle a dit à la sorcière / et la sorcière elle a dit / euh: / il faut que: tous les oiseaux il faut que tu comptes ebe / dans ma forêt / elle comm- elle a commencé à compter / mais elle a pensé à hibou / et il a dit hibou / que y a: / mille /
42. adulte EA : trois mille ! /
43. AE : trois mille ! /
44. adulte EA : trois mille oiseaux ! /
45. AE : trois mille oiseaux ! / et après elle a dit à la sorcière / que: que elle a tout fait / et: et la sorcière elle a mis euh: / une flamme / et ebe après euh: / la sorcière: / après elle est partie chez elle / et elle a- elle a mis à sa mère / et: elle s'est allumé le feu /
46. *Les adultes le remercient en applaudissant :* très bien !

Annexe 12.8. Transcription du récit d'*Étincelle (conte en français), échantillon basque L2 6 ans*

ETINCELLE

BIARRITZ, contexte urbain francophone.

Enfant : IE, 6,2 ans / niveau CP / basque L2

adultes : Beñat LAZKANO (BL) et Elixabet ANDUEZA (EA)

ITSAS ARGI ikastola, modèle d'enseignement en basque (immersif)

Situation : après que l'adulte Elixabet ANDUEZA (EA) a raconté le conte à l'aide de l'album, c'est au tour de l'enfant de le raconter aux adultes Beñat et Elixabet, et à un camarade de classe, à l'aide du même album.

Novembre 2012.

Durée du récit : 3'30”

Transcripteur : Elixabet ANDUEZA

1. adulte EA : N'oublie pas de te présenter ! /
2. IE : I / l'histoire d'Étincelle /
3. adulte EA : tu vas raconter l'histoire d'Étincelle /
4. IE : il était une fois / et il rentra / plus de feu / et plus préparer à manger / il parta (=partit) dans la forêt / il rencontra la fée / si t'as besoin d'aide / appelle- moi trois fois /
5. adulte EA : très bien ! /
6. IE : il va son chemin et avait vu le lutin / si t'as besoin d'aide appelle-moi trois fois / elle est partie dans le chemin / elle avait vu le hibou / si t'as besoin d'aide / appelle-moi trois fois /
7. adulte EA : très bien ! /
8. IE : elle arriva à la sorcière de feu /
9. adulte EA : (*comme il parle trop doucement*) un peu plus fort ! /
10. IE : et elle entra à la sorcière de feu / et elle tapa trois fois / qu'est-ce que tu veux ? / je veux une petite flamme de feu / y aura trois étapes / première étape c'est d'enlever toute la neige / et elle appela trois fois la fée / fée ! fée ! fée ! / et la fée arriva et d'un coup de baguette enleva toute la neige / deuxième étape couper tout le bois / elle appela trois fois le nain du jardin / nain ! nain ! nain ! / et avec sa grande hache avait tout coupé / bon la troisième étape c'est de compter combien y a d'oiseaux /
11. adulte EA : alors Étincelle appelle le ? le hibou / hibou ! hibou ! hibou ! /
12. IE : combien y a d'oiseaux ? // euh: / trois: mille /
13. adulte EA : il y a trois mille ! /
14. IE : trois mille oiseaux ! / XX dire à la sorcière / tu as gagné ! / bon je te donne la petite flamme / je la mets dans ta lampe / elle pouvait enfin préparer à manger chaud /

15. EA : et oui ! / elle ramène la flamme et elles vécurent heureuses jusqu'à la fin de leurs jours / *(et elle le remercie en applaudissant)* très bien ! /

Annexe 12.9. Transcription du récit d'*Étincelle (conte en français), échantillon MonoL 6 ans*

ETINCELLE
SAINT PIERRE D'IRUBE, contexte urbain francophone.
Enfant : MP, 6,3 ans, niveau CP / Monolingue français
Adultes : Beñat LAZKANO (BL) et Elixabet Andueza (EA)
école publique bilingue de Saint Pierre d'Irube (l'enfant suit la section monolingue)
Situation : après que l'adulte Elixabet ANDUEZA (EA) a raconté le conte à l'aide de l'album, c'est au tour de l'enfant de le raconter aux adultes Beñat et Elixabet, et à un camarade de classe, à l'aide du même album.
Novembre 2013
Durée du récit :3 '44”
Transcripteur : Elixabet ANDUEZA

1. [...]
2. adulte EA : tu veux: / tu veux commencer ? /
3. MP : ouais ! // un jou:r / en rentrant: / il avait vu le feu éteint // sa mère disa (=dit) / prends la lampe / et va à la- s- / chez la sorcière des fées // et puis elle rencontra la fée // elle lui a: dem- demanda / si t'as besoin d'aide / appelle-moi trois fois / et elle dispara- elle dis- / parut //
4. adulte BL : dans la forêt oui ! ('5)
5. MP : et puis elle a disparu ! /
6. adulte BL : très bien ! /
7. MP : > elle rencontra un lutin / tout rouge / elle lui demanda / si t'as besoin d'aide / appelle-moi trois fois / et le lutin dis- para / encore: > // et après: / elle voit / un hibou / elle lui dit // si t'as besoin d'aide / appelle-moi trois fois / et e- elle elle arriva au château de la sorcière: / et elle toque / à la porte > / et elle dit // je veux un' petit' flamme de feu s'il vous plaît ! / et elle a dit / la sorcière du feu / d'abord tu dois faire

trois épreuves / tu dois sortir // euh: / la neige / qui est dans ma maison / et même ici // elle pensa: // à: / la fée ! / elle appelle trois frois -=fois) la fée / fée ! fée ! / et fée ! / et / elle toque à la sorcière / j'ai fini ! / elle disa / la sorcière / deuxième épreuve / tu dois couper d'abord tout ce: bois / et après / euh // et elle pensa / au lutin / il courra avec sa hache // et puis / il coupait: / il toque / à la porte / elle dit / une épeur- reuve (=épreuve) / plus du:re ! / combien on a d'oiseaux: / dans la forêt ? // elle pensa: / au loup //

8. adulte EA : au ? /
9. MP : hibou! // et elle disa: / qua:rante /
10. adulteBL : quarante ? /
11. MP : oui /
12. adulte BL : oui ? / combien ? [d'oiseaux?] /
13. adulte EA : *(à l'autre élève)* [combien] C ? / [trois] /
14. Célia : non / cinquante ! /
15. adulte BL : non ! / trois mille ! /
16. MP : ah oui ! / elle disa trois mille ! / et elle toqua à la porte et elle disa / j'a- j'ai compté jusqu'à trois mille ! // et elle lui a donné un'p'te flamme de feu / et elle rentrait chez elle / pour qu' el- / elle peut: / tout l'hiver / faire de la cuisine / et se réchauffer //
17. adulte BL : et voilà: ! très bien ! /
18. EA : très très bien ! /

Annexe 12.10. Transcription du récit **d'***Étincelle (conte en français), échantillon basque L1 9 ans*

ETINCELLE

HASPARREN contexte urbain bascophone.

Enfant : MD / 8,5 ans/ niveau CE2 / basque L1

adultes : Julene MAIA (JM) et Elixabet ANDUEZA (EA)

EZKIA ikastola, modèle d'enseignement en basque (immersif)

Situation : après que l'adulte Elixabet ANDUEZA (EA) a raconté le conte à l'aide de l'album, c'est au tour de l'enfant de le raconter aux adultes Julene et Elixabet, et à un camarade de classe, à l'aide du même album.

Juin 2012.

Durée du récit : 3'40”

Transcripteur : Elixabet ANDUEZA

1. MD : bonjour je m'appelle M et: je vais vous raconter une histoire qui s'appelle Étincelle /
2. adulte JM : hum ! /
3. MD : un jour / ebe: Étincelle vivait avec sa mère / dans une maison qui était très pauvre / et la- ils avaient vu que: la cheminée était éteint / du coup sa mère a dit que elle partirait voir la sorcière du qui: / qui avait du feu / du coup Étincelle elle est partie / et elle- elle a croisé une fée et euh: la fée elle a demandé où tu vas Étincelle ? / et elle avait dit que elle euh: qu'elle partirait dans la sorcière / chercher une p'tite flamme / et si il lui fallait de l'aide elle appellerait: enfin / tu appelles deux fois- trois fois mon nom / après elle croise un petit lutin rouge / XX et: après il a dit que: si t' as besoin de l'aide / appelle- moi trois fois mon nom / après elle a croisé une un hibou / et: lui aussi il a dit que: / si il fallait de l'aide be qu'il fallait appeler trois fois son nom / du coup elle a- elle est arrivée chez la sorcière / et euh: / après euh: / la sorcière a demandé qu'est-ce que tu veux Étincelle ? / je voudrai une un / une petite flamme / et: il faut franchir trois épreuves / d'abord il fallait euh: / prendre toute la neige / du coup elle savait qu'elle arrivrait (=arriverait) jamais jusqu'à la nuit / du coup elle a appelé euh: la fée / elle a tout nettoyé / du coup après elle a dit à la sorcière / et la deuxième épreuve c'était couper le bois / et euh: / elle savait qu'elle arriverait jamais / du coup euh: / elle a appelé le lutin / et euh: / il a coupé tout le bois / après elle a redit euh: / ebe à la sorcière / et là c'est la / l'épreuve la plus dure / du coup ebe c'était de compter tous les oiseaux de la forêt / du coup elle a dit que: là j'arriverai jamais / du coup elle a appelé le hibou / et elle a compté / enfin l'hibou il savait / et: euh: / il y en avait trois cents /
4. adulte EA : trois cents ou trois mille ? /
5. MD : ha ! trois mille / et euh: / après la sorcière a donné un petit flamme à la- dans la- la: XX après elle est rentrée / après elle s'est allumé le feu et / ils vivent très bien maintenant et ils peuvent manger au chaud / [et voilà]
6. adultes EA et JM : (applaudissant*)* [bi:]kain ! /

Annexe 12.11. Transcription du récit d'*Étincelle (conte en français), échantillon basque L2 9 ans*

ETINCELLE
BIARRITZ, contexte urbain francophone.
Enfant : XN, 9,2 ans / niveau CE2 / basque L2
adultes : Julene MAIA (JM) et Elixabet ANDUEZA (EA)
ITSAS ARGI ikastola, modèle d'enseignement en basque (immersif)
Situation : après que l'adulte Elixabet ANDUEZA (EA) a raconté le conte à l'aide de l'album, c'est au tour de l'enfant de le raconter aux adultes Julene et Elixabet, et à un camarade de classe, à l'aide du même album.
Juin 2012.
Durée du récit : 7'37"
Transcripteur : Beñat LASCANO

1. XN : c:'est je vais / je m'appelle X et j'ai neuf ans / et j'vais (=je vais) vous raconter l'histoire de / Étincelle /
2. adulte EA : hum hum > ('4)
3. XN : il / il était une fois une petite fille qui s'appelait Étincelle / et: / elle habitait avec sa mère dans une petite maison au cœur de la / au cœur de la: / de la neige / et: et: au au / il ren- ils rentraient chez eux et au bout d'un moment / dès qu'ils ont ouvert la porte il y avait plu:s / de feu / et alors la maman / elle a dit / comment on va faire / et alors elle a demandé à sa petite / à sa: à Étincelle d'aller chercher / une flamme d- / une flamme / che- / chez hum: / chez la sorcière de feu / et alors elle a pris / u- un pet- un petit euh: ('3)
4. adulte JM : une p'tite lampe /
5. XN : une petite lampe / et: / et elle est partie > // et alors elle était sur le chemin et tout d'un coup y a une fée qui / y a une fée qui apparaît / et elle lui demande / où tu vas / Étincelle / je vais / euh: demander / une p'tite / flamme à la / à la sorcière de feu / et la hum: // et la fée lu- elle lui dit / s: / euh // si t'as bes- si t'as besoin d'aide appelle mo- appelle mo- appelle / moi trois fois > // et: / et elle continua son chemin / et elle a- elle tomba sur / un lutin / qui lui demanda / où tu vas Étincelle // et elle lui- / Étincelle elle lui: dit / je vais chez la sorcière / de feu / lui demander une petite étincelle / et Étinc- / e:t le lutin il lui d-dit / si t'as besoin de moi appelle-moi trois fois / et: / et il disparaît /

et Étincelle euh > / elle continua son chemin // et: hum / elle arrive / dev- elle arrive / au ch- / elle arrive deva:nt / un hibou / et / le hibou il lui dit // bonjour // bonjour Étincelle où tu vas ? / à la- / demander une p'tite flamme / à la sorcière de feu / et le hibou il lui a dit / il lui a dit // si t'as besoin de mon aide appelle-moi trois fois > // alo:rs il cont- elle continua son chemin et elle arriva / euh devant e- elle arriva / à la maison de la sorcière / et: la sorcière apparaît / et elle / et Étincelle lui demanda / est-c- / euh / qu'est-ce que tu veux ? / je voudrais / je voudrais une petite / flamme de feu pour euh / pour la maison on n'a on n'a plus de feu / et elle lui d- elle lui dit / d'accord mais il faudra passer trois épreuves / la première sera / de / de me débarrasser de toute cette neige / et: lu- et: / et: / j- / sans dépasser euh / euh le la tombée d'la nuit / et alors elle se dit mais c'est pas possible j'y arriverai jamais / et: hum: > // et alors elle pensa à la fée / et elle l'appela / et dès qu'elle l'appela / elle lui elle dès qu'elle l'appela et / elle l'appela trois fois / fée fée fée / et elle apparaît / et euh: / et avec sa baguette magique / et euh / et elle a- ramasse toute la neige / et après > / toute contente elle va voir la: sorcière / la sorcière / elle se dit / toute façon c'est que la première épreuve / et la deuxième épreuve elle lui demande de couper tout le bois / et alors la p- la / Étincelle se dit qu'c'est / que: elle y arrivera jamais // et alors euh // et alors / elle lu: euh: / et alors elle pensa au lutin > / et le lutin il apparaît / elle l'appel- / elle l'appela / elle l'appela trois fois le lutin lutin lutin / et il apparaît / avec sa grande hache / et il coupa tout le bois // en moins d'une minute et: et: > / et: toute fière elle alla voir la sorcière / et la sorcière elle se dit toute façon c'est / toute façon / j'ai gardé le plus dur pour la fin / et elle demanda de lui / de compter tous les oiseaux qui avait dans / sa forêt / et: / elle disparaît / et: Étincelle elle se dit qu'c'est vraiment pas possible elle y arrivera jamais / et m: / et alors elle pensa à sa: / à: // à l'- // à la: / [à l']

6. élève-auditeur : [à la chouette] *(chuchotant)*
7. XN : à la chou- / à- au- / au hib- au hibou /
8. adulte EA : au hibou très bien /
9. XN : au hibou et: qu'elle avait rencontré sur le chemin / et elle lu: / et il l'a- elle l'appela trois fois à la s:uite > / et le hibou il apparaît / et elle lui dit / et hum: / lui dit / euh: qu'est-ce que je dois faire / euh: compter tous les oiseaux qu'y a dans la forêt est-ce que tu le sais / oui bien sûr je connais / la forêt comme dans mon fond de mon poche (= ma poche) // et: / et il dit à peut- // et il y a il y en a trois milles exactement / et hum: // et il dît il s'envola / et la / la: / Étincelle > / vraiment contente / elle / e: elle alla voir la sorcière et elle lui dit / c'est bon il y en a trois milles / et la sorcière elle

ét- / e:lle elle savait pas comment elle avait / fait pour imaginer / comment y avait des ois- / comment y av- / exactement trois milles oiseaux / et hum: / et elle lui donna sa p'tite flamme / et elle r- / et elle repartie / toute fière > / et elle arriva à la maison / et elle lu- et elle elle euh / elle dit à sa mère c'est bon j'ai la flamme / et elle am- elle alluma sa / sa: / elle alluma la / le feu et hum: / elle lui dit / elle alluma le feu et elle lui / et: maintenant ebe ils peuvent faire la cuisine / en: / elles peuvent faire la cuisine et ils peuvent se réchauffer / et e:n / jusqu'à la fin de ses jours /

Annexe 12.12. Transcription du récit d'*Étincelle (conte en français), échantillon MonoL 9 ans*

ETINCELLE
SAINT PIERRE D'IRUBE, contexte urbain francophone.
Enfant : KA, 8,9 ans, niveau CE2 / Monolingue français
Adultes : Beñat LAZKANO (BL) et Elixabet Andueza (EA)
École publique bilingue de Saint Pierre d'Irube (l'enfant suit la section monolingue).
Situation : après que l'adulte Elixabet ANDUEZA (EA) a raconté le conte à l'aide de l'album, c'est au tour de l'enfant de le raconter aux adultes Beñat et Elixabet, et à un camarade de classe, à l'aide du même album.
Novembre 2013
Durée du récit : 8' 32”
Transcripteur : Elixabet ANDUEZA

1. [...]
2. KA : je m'appelle K // et je vais vous raconter l'histoire de / E- tincelle /
3. adulte BL : très bien ! > ('10)
4. KA : il était une fois / Étincelle et sa mère // étaient dans une petite maison / avec / plus de feu > // et sa mère lui di:sa / va chercher du feu // dans le: / dans la maison de: la sorcière /
5. adulte EA : *(ahapetik)* oui : /
6. KA : de flamme > // et dans son chemin / Étincelle / croisa une fée // et Étincelle disa ('6) appelle m- / non // Étincelle disa ('5)

7. élève-auditeur : comment t'appelles-tu ? /
8. adulte BL : non la fée dit à tin- à Étincelle / comment t'appelles-tu ? /
9. KA : comment t'appelles-tu ? /
10. adulte BL : et où vas-tu / oui /
11. KA : non où vas-tu ? / la fée disa où vas-tu ? // et Étincelle disa / je vais / dans la maison de la sorcière de flamme / et la fée / disa // euh: / appelle-moi trois fois // et je viendrai / te / rendre / euh: /
12. adultes BL et EA : [t'aider] /
13. élève-auditeur : [te voir] /
14. KA : t'aider > ('5) et dans son chemin / elle rencontra / un lutin tout rouge // et: / le lutin lui disa / où vas-tu ? / et: Étincelle / lui dit je vais dans la: p'tite maison / de: / la sorcière / de flamme / et le lutin rouge / disa appelle-moi trois f:ois et je viendrai t'aider > // et dans son che:min- et / et Étincelle dans son chemin rencon- renco:ntra / un hibou // et le hibou dit // où vas-tu ? / et Étincelle / disa / je vai:s / au ch:- / dans la p'te maison de la sorcière de flamme // et // et le hibou / disa / appelle / tr- trois fois mon nom /
15. élève-auditeur : appelle-moi trois fois /
16. KA : mon nom / et je viendrai t'aider // et Étincelle / trouva le château / et d'un coup la sorcière / venait / venait à côté d'elle // et: Étincelle disa / tu pourras me donner une flamme s'il te plaît ? / et la sorcière disa / t'au- / je te donnerai mais d'abord / t'auras / trois //
17. adulte EA : é-
18. élève-auditeur : -preuves /
19. KA : trois épreuves > ('3) la première épreuve / c'est: / de / ranger la neige / auprès des arbres > // et Étincelle / disa // trois fois / le mot / fée / et la fée / arriva / avec son bâton // et la fée disa / que veux-tu ? / et Étincelle / dit / j'aim'rai que tu ranges // tout / toute la neige auprès des arbres // et la fée ramassa > / et Étincelle / va toquer / dans la maison / de: // la sorcière de flamme // et la fée de flamme disa / t'as encore deux épreuves // et la deuxième épreuve c'est de couper le bois // avec / une torche /
20. adultes BL et EA : avec ?
21. KA : non avec: euh: //
22. élève-auditeur : une hache / une hache /
23. KA : une euh: /
24. adulte BL : une hache

25. KA : hache > (4) et / Étincelle disa / trois fois le nom lutin // et le lutin apparaît / apparaît // et: / et Étincelle et le lutin / coupaient le bois / coupaient le bois /
26. adulte BL : hum hum > //
27. KA : et la sorcière / venait lui rendre visite / et Étincelle / dit / disa / j'ai tout rangé / et j'ai tout coupé // et // et la sorcière de flamme disa / t'as encore une dernière épreuve et t'auras // et t'auras / une flamme / et la / dernière épreuve / ça sera // euh /
28. élève-auditeur : de compter tous les oiseaux dans de la forêt /
29. KA : de compter / tous les oiseaux / dans la forêt / et en vitesse > // et: //et: / Étincelle / disa // trois fois le mot hibou / et le hibou / apparaît / et co:m- / et disa / tous les oi:seaux / tous mes // tous mes a:mis / de la famille des oiseaux / j'en ai trois cents /
30. élève-auditeur : trois mille ! /
31. KA : trois mille ! /
32. élève-auditeur : y en a beaucoup ! (*sahetsetik*) // il a beaucoup d'amis ! / trois mille > //
33. KA : et la sorcière de flamme / donna / une flamme / dans sa: ? *(helduari laguntza eskatzeko begirada bat egiten dio)* //
34. adulte EA : lampe ! /
35. KA : lampe / et partit dans sa maison / et trouva / sa mère / auprès du feu / avec sa lampe // et voilà /

Annexe 12.13. Transcription du récit d'*Étincelle (conte en français), échantillon basque L1 11 ans*

ETINCELLE
HASPARREN contexte urbain bascophone.
Enfant : EC / 11,5 ans/ niveau CM2 / basque L1
adultes : Julene MAIA (JM) et Elixabet ANDUEZA (EA)
EZKIA ikastola, modèle d'enseignement en basque (immersif)
Situation : après que l'adulte Elixabet ANDUEZA (EA) a raconté le conte à l'aide de l'album, c'est au tour de l'enfant de le raconter aux adultes Julene et Elixabet, et à un camarade de classe, à l'aide du même album.
Juin 2012.
Durée du récit : 4'15”
Transcripteur : Beñat LASCANO

1. EC : egun on / euh pf: bonjour / je m'appelle EC et j'ai onze ans / et je vous lis je vais vous lire euh: /
2. adulte EA : nous raconter /
3. EC : je vais vous raconter / euh: l'histoire d'é- de de én- det- e- cé- d' É tin- celle /
4. adulte EA : Étincelle /
5. adulte JM : très bien /
6. EC : e:t > / un jour y avait une petite fille qui s'appelait Étincelle / elle vivait da: avec sa mère dans u:ne maison très vieille / et ils se réchauffaient / que a- / qu'avec le feu / et i:ls elles ils cuisinaient aussi avec le feu / et un jour quand ils / quand ils a: / quand i:ls étaient arrivée à la da: / dans la maison / be: i:ls étaient arrivés très tard et le feu était éteint / alors euh sa mère euh: elle lui a- elle lui avait dit / euh d'aller chercher euh / une petite flamme / euh chez la sorcière euh: du feu > / alors elle était partie / et dans la route elle avait trou- euh elle avait vu euh une fée / et la fée lui avait demandé qu'est-ce qu'elle faisait / et elle lui avait dit que: / qu'elle partait chercher euh / une petite flamme / flamme / et qu'elle allait la mettre euh / euh: / dans sa: / dans sa: lampe de torche / enfin euh //
7. adulte EA : oui dans sa lampe /
8. EC : [dans sa lampe] /
9. adulte EA : [oui si tu veux] / ça peut être une torche /
10. EC : et euh: / que c'était sa mère qui l'avait envoyée / et la fée lui avait dit si elle voulait de l'aide / d'appeler trois fois son nom > // alors après elle avait poursuivi / son chemin / et euh / elle avai:t vu un lutin / et le lutin lui avait demandé qu'est-ce qu'elle faisait / et elle avait dit qu'elle allai:t / qu'elle / allai:t chercher une petite flamme / euh: / pour eu:h / pour euh la maison / et: / et que c'était sa mère qui l'avait envoyée / e:t y a le lutin / qui a: qui a:- vai:t dit / que / qui pouvait / qui pourrai l'aider / euh il suffisait juste d'appeler trois fois son nom > // et aprè:s / elle avai:t / poursuivi / son chemin / et elle avait vu euh / un hibou / et le hibou lui avait demandé qu'est-ce qu'elle faisait / et elle lui avait dit que elle allait chercher / euh une étincelle / euh chez la sorcière du feu / et le hibou lui avait dit euh / euh si elle v- / si elle voulait de l'aide / euh qu'il disait euh trois fois son nom > / et quand elle était arrivée / euh chez la: sorcière de feu / la sorcière euh elle avait demandé / euh / euh: / qu'est-ce qu'elle voulait / et elle avait dit qu'elle voulait une flamme / parce que: / ils avai:ent / plus de: feu // e:t hum / après la sorcière euh / elle lui avait dit bé: / qui fallait faire trois épreuves / pour avoir une

flamme / alors la première c'était hum / euh: / de débarrasser tout (=tout) la neige euh / euh: / autour de la maison > // et elle avait commencé et elle trouvait qu'elle faisait euh: / pas assez vite alors elle avai:t / elle s'était rappelé de la fée / et la fée / était venue euh / avec sa baguette magique elle avai:t / tout enlevé > // très vite / e:t / après / euh la sorcière / de feu / elle avait // elle avait dit de couper euh / tout le bois / qui était autour de la maison > / alors elle avait commencé / et elle faisait pas assez vite alors elle avait elle avait appelé le lutin / et le lutin euh / il était venu et il avai:t euh / tout coupé > // et la troisième c'était euh: / de compter tous les oiseaux / euh qui était autour de la maison // et euh hum: > / et après elle s'est ra- elle s'é:tait rappelé du hibou / et lui elle avait demandé / euh combien d'oiseaux y: / il y avait / et le hibou euh lui avait dit qui en avait trois mille // euh: oui > // e:t après la sor- elle lui avait dit / à la sorcière / et la sorcière euh / elle lui avait dit que s'était bien / et elle lui a donné une flamme > / et euh: / quand elles a:rrivèrent à la maison / hu:m // ils eu- ils euent (=eurent) euh / encore euh: / euh le feu et hu:m / hu:m ils ils / ils // peuvent euh cuisiner / et se: e:t ils vivent euh / heureux /

11. EA heldua : très bien /

Annexe 12.14. Transcription du récit d'*Étincelle (conte en français), échantillon basque L2 11 ans*

ETINCELLE
BIARRITZ, contexte urbain francophone.
Enfant : OG, 10,6 ans / niveau CM2 / basque L2
adultes : Julene MAIA (JM) et Elixabet ANDUEZA (EA)
ITSAS ARGI ikastola, modèle d'enseignement en basque (immersif)
Situation : après que l'adulte Elixabet ANDUEZA (EA) a raconté le conte à l'aide de l'album, c'est au tour de l'enfant de le raconter aux adultes Julene et Elixabet, et à un camarade de classe, à l'aide du même album.
Juin 2012.
Durée du récit : 5'10”
Transcripteur : Beñat LASCANO

1. OG : Bonjour je suis O / j'ai: dix ans / et: je vis à Bassussary // euh j'ai: une soeur / et je vais vous et je vais vous raconter / l'histoire d'Étincelle / il était une fois une petite s- fille / qui s'appelait Étincelle / elle vivait avec sa maman dans une maison / et / c'était en plein hiver / il faisait froid et f- et f- / il faisait froid sans arrêt / un jour / la maman d'Étincelle et Étincelle se / étaient parties / à t- pour- / étaient parties dehors / pour jouer / et m: / quand elle revînt / le feu était éteint // la maman demanda à t- à Étincelle / si elle pouvait aller / voir la sorcière de feu lui demander une petite flamme // et Étincelle / elle prit le chemin en sui- / en suivant / elle vît la fée / la fée qui lui demanda / Étincelle où vas-tu de ce pas ? / je vais chez la sorcière de feu / lui demander une petite flamme / si t'as be- / si tu as besoin d'aide / crie trois fois mon nom / et je viendrai te donner un coup de main / elle re- elle reprit le chemin de ce pas // euh en chemin elle croisa le lutin / le lutin qui lui demanda / bonjour Étincelle où vas-tu de ce pas ? / je vais chez chez la sorcière de feu / demander une petite flamme / si tu as besoin de mon aide / crie trois fois mon nom // elle se remit en chemin // euh / puis un peu plus tard / elle rengon- / elle vît le hibou / le hi- le hibou lui demanda / bonjour Étincelle / où vas-tu de ce pas ? / je vais chez la chorcière (=sorcière) de feu / demander un / une petite flamme / si tu as besoin d'aide / crie trois fois mon nom et je viendrai t'aider / un peu plus loin elle vît / la: maison de la sorcière feu / de la sorcière du feu // elle courut jusqu'à la maison / et frappa à la porte / la sorcière sortît de sa maison / et elle lui dit / qu'est-ce que tu veux Éntincelle ? (=Étincelle) / Étincelle lui dit / je veux une petite flamme / pour euh: nous réchauffer avec maman / c'est ma maman qui m'envoie / ouais bon pour une petite flamme // euh / la sorcière lui répondît / je vais te / d'abo- / avant tu dois passer trois épreuves / la première consiste / la première consiste à: / déblayer toute la neige / qui a / dans mon jar- / dans mon jardin // et Étincelle / se se dit dans sa tête / qu'elle n'y arriverait ja- jamais / en plus avant la tombée de la nuit / elle pensa à la fée / et elle appela trois fois la / fée fée fée fée ! / et la fée vient ven- / et la fée vint / et d'un coup de baguette magique elle fut / elle fit / disparaître toute la neige // elle courut vers la sorcière et lui dit / et lu: / elle courut vers la sorcière pour lui annoncer / la la bonne nouvelle / et la sorcière lui dit / ce n'est pas terminé / le plus dur reste à faire / voilà la troisième épreuve tu vas devoir couper tout le bois / qui a / autour de chez moi / et l'empiler à côté d'la maison / Étincelle pensa au lutin / et elle appela trois fois le lutin / lutin lutin lutin ! / et dans en deux trois / deux temps trois mouvements / le lutin coupa tous le bois / et ils le rangèrent / à co- à côté de la maison / après / la: elle // elle alla / che-

chercher la sorcière et la sorcière lui dit / tu v- / le plus dur reste à faire / la troisième épreuve / consiste à compter toutes (= tous) les oiseaux de cette de ma forêt // et la: / et Étincelle commença / mais elle pensa au hibou / elle appela trois fois le hibou / hibou hibou hibou ! / et le: hibou apparut / et il lui demanda / hibou tu peux me dire combien d'oiseaux il y a dans cette forêt ? / et l'hi- l'hibou lu- lui répondu / je connais cette forêt comme ma poche / il y en a trois milles précisément / qui vivent dans cette forêt // elle alla // elle alla // d- dire la réponse à la sorcière / et la sorcière / dit / ah euh / promesse // enfin promesse est faite / et euh / il / elle lui donna la flamme // Étincelle rentra chez elle / avec la p'tite flamme / et euh alluma le feu / maintenant / sa mère et Étincelle / vivent tranquillement dans leur maison

Annexe 12.15. Transcription du récit d'*Étincelle (conte en français), échantillon MonoL 11 ans*

ETINCELLE
ESPELETTE, contexte plutôt francophone (ou moyennement bascophone)
Enfant : TJ, 10,9 ans, niveau CM2 / Monolingue français
Adultes : Beñat LAZKANO (BL) et Elixabet Andueza (EA).
École publique bilingue d'Espelette (l'enfant suit la section monolingue).
Situation : après que l'adulte Elixabet ANDUEZA (EA) a raconté le conte à l'aide de l'album, c'est au tour de l'enfant de le raconter aux adultes Beñat et Elixabet, et à un camarade de classe, à l'aide du même album.
Mai 2014
Durée du récit : 9' 00"
Transcripteur : Beñat LASCANO

1. adulte BL : […]
2. TJ : il était une fois / une jeu- ne fille / qui s'appelait Étincelle / qui vivait / avec sa mère / da:ns une maison / où / c'était l'hiver > // (toux*)* / quand s'elles rentrèrent // dans la maison / elles voyaient le feu qui était éteint / la mère disa (=dit) // à É- tincelle / y faut / rallumer le feu / va demander à la s- sorcière de feu // d'aller / lui demander / une petite étincelle / alors Étincelle / u- une petite flamme / alors Étincelle / all- partit /

pour / aller / chercher une flamme à la sorcière de feu > ('4) sur s- son chemin / elle croisa une fée / la fée lui disa (=dit) / où pars-tu de ce pa- de ce pas / Étincelle / lui répondit / je pars / aller voir la sorcière de feu / pour lui demander une flamme / une f- la fée lui disa / si tu as besoin de mon aide / appelle-moi trois fois / trois fois / Étincelle disa / d'accord / elle se remit en route > // et croisa / un lutin / le lutin lui disa / où / t'en vas-tu de ce pas ? / Étincelle lui répondit / je m'en vais / voir la sorcière de feu / juste lui demander une petite flamme / car / la chemi- em- / car avec cet hiver / froid / et humide / le t- le feu s'est éteint // le lutin lui répondit / si tu as besoin de moi appelle-moi trois fois / Étincelle se remit en route > ('4) et // croisa / un hibou / le hibou lui demanda / où t'en vas-tu / sur ce ch:emin / de ce pas / et Étincelle lui disa / je vais / voir la sorcière de feu / lui demander une petite flamme / car le feu s'est éteint / et on meurt de froid / dans la maison / le hibou l- le hibou lui demanda / si tu as besoin de moi / appelle-moi trois fois / Étincelle lui disa et / puis / regar- (=regarde) / je vois la maison là-bas / au fond / je m- / je me mis en route > ('3) Étincelle toqua trois fois à la porte / toc toc toc / la sorcière ouvra (=ouvrit) et disa / bonjour jeune fille / qui es-tu ? / bonjour madame la sorcière de feu / je m'appelle / Étincelle // que veux-t- e:t le la sorcière de feu répondit / que veux-tu ? / de ce temps la / je voudrais une petite flamme madame la sorcière de feu *(il change sa voix pour rapporter les propos de la sorcière et de la fillette : voix sévère pour la première et douce pour la seconde)* / car / notre feu s'est éteint et nous p- et nous ne pouvons plus nous réchauffer / d'accord / mais / à une condition / que tu remplis (=remplisse) trois missions / et a- après ces trois missions / tu pourras avoir ta flamme // la: sorcière / lui disa / ta première mission / c'est de balayer toute la neige qui a devant chez moi // là Et- Étincelle se disa / je n'y arriverai jamais s- seule / et eu une idée / et si j'appelais la fée / elle l'appela trois fois fée / fée / fée > / et la fée apparut // Étincelle / lui disa / tu pourrais m'aider a débal- a déba:layer (=déblayer) / la neige deva- / toute la neige devant la: maison de la sorcière de feu / la fée lui dit / oui ! / et d'un clan- et d'un claquement doigt / de doigt / elle f:- / elle balay- le doigt le: la neige / et / il n'y en est plus / puis Étincelle lui disa / merci > // puis elle annonça la: bonne nouvelle / à la sorcière / mission accomplie / disa-t-elle / elle toqua trois fois à la porte / toc toc toc / j'ai- lui disa la sorcière / j'ai réussi / mission accomplie / très bien // hum / c'était que la première mission / c'était la plus facile la deuxième / c'est de couper tout ce bois qui est devant / la maison là *(pointant du doigt sur l'album)* / de le couper / et de le ranger / ici // Étincelle / se disa / je n'y arrieravé- / je n'y arriverai / jamais seule / et eut une idée / appela trois fois le lutin /

lutin / lutin lutin > / et le lutin / apparut // Étincelle lui disa / pourrais-tu m'aider à couper le bois et à le ranger là / et a- en un clament- / et en un et en un claquement de doigt // le: / lutin fut coupé et rangé le bois / devant la maison / Étincelle lui disa merci / et repartit annonça le (=la) / bonne nouvelle / à la sorcière de feu / et / cria mission accomplie > / la toqua troi- la Étincelle to- a:llais / dire à la: sorcière de feu / dire / toqua trois fois / e:t annonça la bonne nouvelle / toc toc toc / mission accomplie / j'ai réussi / à ranger et à couper le bois devant votre maison / hum hum / la sorcière se demanda plein de questions / hum hum / bon / c' était la deuxième mission / mais la troisième / arriveras -tu / t' elle / à la / réussir // ta troisième mission // est de / est de compter / tous les oiseaux de la forêt / tu as bien compris ? / oui / puis / Étincelle se disa / je n'y a:rriverai jamais seule / et eut une idée / appela le hibou trois fois hibou hibou hibou > / et le hibou apparut / Étincelle lui disa / le h- eh hibou / tu sais / où- combien y a d'oiseaux dans la forêt / et le hibou lui répondit / oui je sais / tous les oiseaux de la forêt sont mes amis / et en tout / en tout il y en a trois mille / trois mille ? / oui / merci monsieur hibou / puis / Étincelle se remit en route / et / alla: / toquer à la porte / trois fois / à la sorcière de feu / mission accomplie cria t-elle > // puis / la sorcière l'amena / et lui donna la flamme / elle se disa hum hum / c'est très curieux / je savais pas que tu avais / don- do- do:n / aussi / de: // choses à apprendre / que tu savais déjà / puis / promis / comme elle avait promis / elle lui donna la flamme / dans le: / comment ça s'appelle ? /

3. adulte BL : une lampe / la p'tite lampe
4. TJ : dans s:a p'tite lampe / que: / la mère à Étincelle lui avait donné / puis elle se remit en route / vers la maison > elle arriva à la maison > / et disa / regar (=regarde) / maman / j'ai j'ai une flamme / puis / jus- / ils euh mettèrent (=mirent) la flamme / dans le feu et le feu reprit / et il pourraient se réchauffer / puis / jusqu'à leur fin des jours / de leurs jours / ils vivent heureux / jusqu'à leur fin de leurs jours > //

Annexe 13. Exemple de programmation d'enseignement du français basée sur le travail de divers genres textuels

Département de l'éducation, de la culture et du sport
Service de l'enseignement

CANTON DU VALAIS
KANTON WALLIS

REPARTITION ANNUELLE DES SEQUENCES DIDACTIQUES EN EXPRESSION ORALE ET ECRITE

RUBRIQUE	DEGRE								
	1P	2P	3P	4P	5P	6P	1CO	2CO	3CO
Narrer		**1. L'album à compléter**	**1. Le conte merveilleux**	2. Le récit d'aventure	**1. Le conte du pourquoi et du comment**	**2. Le récit d'aventure**	1. La parodie de conte	2. Le récit de science-fiction	3. La nouvelle fantastique
Relater		**2. Le récit de vie***		**3. Le témoignage d'une expérience vécue**		**3. Le fait divers**			4. La notice biographique 5. Le reportage radiophonique*
Argumenter	**3. La lettre de demande**			**4. La réponse au courrier des lecteurs** **5. Le débat régulé***	**5. La présentation d'un roman***	**4. La lettre au courrier des lecteurs**	6. La pétition	7. La note critique de lecture 9. Le débat public*	8. Le point de vue
Transmettre des savoirs		**4. Comment ça marche ?**	**6. L'article encyclopédique** 7. L'interview radiophonique*		**6. L'exposé écrit**	7. La note de synthèse pour apprendre **8. L'exposé oral***	10. La production documentaire	11. Le rapport de sciences 12. L'exposé oral*	13. L'interview radiophonique*
Régler des comporte-ments	**5. La recette de cuisine***		**8. La description d'un itinéraire***		9. Les règles de jeu				

Le signe * indique une séquence en expression orale.
Les séquences obligatoires sont en caractères gras et en grisé.
Pour le CO, la répartition annuelle est rappelée ici, elle est donnée dans le vade-mecum.

Juillet 2008

Annexe 14. Détails de la programmation précédente (annexe 13) d'enseignement du français basée sur le travail de divers genres textuels

Cycle 1 (degré 1 – 2)

Narrer	**1. L'album à compléter** **Mise en situation : écoute d'une histoire lue par l'enseignant** **Production initiale : travail sur la fin d'une histoire (dessin, oralement, dictée à l'adulte).** - identification de 3 genres textuels - examen attentif de la couverture de plusieurs albums - compréhension de la situation initiale, résumé de l'histoire, mise en ordre à partir d'illustrations - mise en page du dialogue dans un texte narratif : recherche d'un verbe introducteur - activation de ce qui est nécessaire à l'écriture de la fin (actions, objets et résolutions possibles ; personnage ; cohérence de la fin) **Production finale : dictée de groupe à l'adulte, par deux ou seul.**
Relater	**2. Le récit de vie* (présentation audio)** **Mise en situation : écoute d'un récit de vie ; pointage des parties sur une BD : prolongement par différentes activités.** **Production initiale : enregistrement, puis écoute critique constructive des enregistrements.** - repérage du récit de vie avec tension - respect de l'ordre chronologique - production d'une situation initiale avec un organisateur temporel - production d'une rupture avec un organisateur comme « tout à coup » - production de ruptures (alors) ; repérage et emploi(s) de quelques organisateurs (un jour, une nuit, mais, une fois, seulement voilà…) - production de la fin du récit - repérage, puis production d'un dialogue inséré dans le récit - présentation d'un récit de vie avec introduction et conclusion **Production finale : enregistrement.**
Argumenter	**3. La lettre de demande** **Mise en situation : définir le contenu de la lettre et la situation de communication : présentation de quelques mises en page.** **Production initiale : rédaction de la lettre.** - identification du genre textuel (lettre), des différentes parties, de la mise en page - repérage d'une demande, de sa forme ; rédaction d'une demande - repérage d'une justification, des organisateurs de cause ; entraînement à l'oral et à l'écrit - observation d'un texte en vue de l'améliorer, de modifier une partie ou d'ajouter une partie manquante **Production finale : rédaction de la lettre.**
Transmettre des savoirs	**4. Comment ça marche ?** **(présentation d'un jouet et de son fonctionnement)**

	Mise en situation : découvrir et comprendre une fiche de présentation d'un jouet et de son fonctionnement ; contenu, but, producteur, destinataire, lieu social. **Production initiale : manipulation d'un jeu et description des tâches accomplies ; production d'un texte décrivant le fonctionnement d'un jouet.** - dégagement du plan général d'une fiche de présentation d'un jouet et de son fonctionnement - description précise des matériaux - description un jouet, compréhension d'un croquis, sélection des indications utiles - respect de l'ordre chronologique, emploi du présent et du pronom on - utilisation des reprises pronominales - utilisation de la majuscule et du point ; sensibilisation à l'emploi de la virgule **Production finale : rédaction du texte ou dictée par groupe à l'adulte**
Régler des comportements	**5. La recette de cuisine* (présentation audio)** **Mise en situation : activation d'un lexique d'ustensiles, d'ingrédients, de verbes d'action ; préparation d'un dessert ou d'une salade** **Production initiale : préparation du travail, répartition des différents moments de la présentation entre les élèves ; enregistrement.** - vocabulaire : noms des ingrédients et des ustensiles, présentation de ceux-ci de façon complète - sélection des verbes d'action - respect de l'ordre chronologique et utilisation correcte des organisateurs temporels (d'abord, premièrement, pour commencer ; ensuite, après ; pour finir, finalement, pour terminer) - choix d'un ancrage : infinitif, impératif ou présent ; je, tu, on - interpellation des destinataires, présentation des participants ; construction de la fin de la présentation **Production finale : enregistrement de la recette**

Cycle 2 (degré 3 – 4)

Narrer	**1. Le conte merveilleux** **Mise en situation : écoute de contes lus par l'enseignant ou les élèves ; jeux de rôle** **Production initiale : production individuelle ou en duo d'un conte merveilleux** - observation de quelques textes de genres différents ; parution, couvertures de livres, identification - ingrédients du conte (personnages, objets magiques, fiction - réalité, intrus …) - situation initiale (problématique et négative) et situation finale (résolution de tous les problèmes) - passage d'une phase du conte à une autre en respectant la logique **Production finale : amélioration de la production initiale**
	2. Le récit d'aventure **Mise en situation : écoute de récits d'aventure lus par l'enseignant ou**

	les élèves ; prolongement par des fiches de lecture. **Production initiale : production individuelle ou en duo d'un récit d'aventure** - repérage des différentes parties du récit d'aventure - repérage, puis production d'un dialogue inséré dans le récit ; travail sur les verbes introducteurs et la ponctuation des dialogues - repérage de portraits, travail sur la cohérence du portrait - repérage d'une description ; identification d'un lieu d'après une description ; travail sur les objets ; description d'un lieu **Production finale : amélioration de la production initiale**
Relater	**3. Le témoignage d'une expérience vécue** **Mise en situation : visionnement de l'épisode.** **Production initiale : écrire un témoignage** - repérage d'un témoignage, découverte du contexte de production de plusieurs témoignages et des incidents relatés - découverte des différentes parties d'un témoignage écrit ; travail sur la chronologie et les reprises nominales - sélection des informations nécessaires, production de l'introduction (nom de l'auteur, destinataire, raison du témoignage, contexte) - révision de textes en fonction des constats effectués, amélioration d'un témoignage **Production finale : écriture d'un nouveau témoignage**
Argumenter	**4. La réponse au courrier des lecteurs** **Mise en situation : discussion d'un ou plusieurs thèmes ; études de lettres** **Production initiale : production d'un premier texte** - reconnaissance d'un texte d'opinion - identification du sujet de la controverse, de l'auteur, du destinataire ; recherche d'arguments pour ou contre - production d'une conclusion cohérente - repérage d'expressions marquants l'accord ou le désaccord (mais oui ; pas du tout ; absolument ; tout à fait ; phrases exclamatives ou interrogatives) - expression de son avis (selon moi ; personnellement ; je trouve ; je souhaite…) ; défense de son avis - hiérarchisation d'une suite d'arguments (en premier ; mais surtout ; d'une part ; en outre…) **Production finale : production d'un texte**
Argumenter	**5. Le débat régulé oral *** **Mise en situation : lecture de lettres pour un débat, écoute d'un extrait de débat** **Production initiale : enregistrement d'un débat** - observation des caractéristiques d'un débat, production d'arguments, tri - observation des prises de position ; étayage d'une opinion - travail sur les enchaînements pour appuyer l'autre ou s'opposer - travail sur l'ouverture et la clôture d'un débat, sur la distribution et la relance de la parole - écoute d'un débat, élaboration des règles à suivre **Production finale : enregistrement d'un débat**

Transmettre des savoirs	**6. L'article encyclopédique** **Mise en situation : comprendre pourquoi écrire un article encyclopédique ; observation de textes** **Production initiale : production d'un premier article (le renard)** - découverte d'encyclopédies ; tri de textes (chouette) ; utilisation d'encyclopédies - identification des trois parties d'un article (famille, description, mode de vie) ; repérage des titres, sous-titres ; hyperonymes ; regroupements d'informations selon les titres et sous-titres - travail sur les répétitions **Production finale : production d'un article encyclopédique**
Transmettre des savoirs	**7. L'interview radiophonique *** **Mise en situation : élaboration d'un projet pour y insérer l'interview ; mise en commun de connaissances** **Production initiale : mini-interviews entre élèves** - observation des caractéristiques d'une interview ; but de celle-ci ; rôle des participants - préparation des contenus ; formulation des questions (poubelle) - travail sur les différentes questions et leurs caractéristiques et sur les relances - préparation de l'ouverture et de la clôture d'une interview, du questionnement et des relances de la parole - écoute d'un débat, élaboration des règles à suivre **Production finale : enregistrement de l'interview**
Régler des comportements	**8. La description d'un itinéraire** **Mise en situation : activation de notions de plan et d'itinéraire** **Production initiale : description d'un itinéraire** - écoute d'un itinéraire : travail sur un plan - repérage des difficultés, des aides - élaboration d'un répertoire de verbes de déplacement : travail sur les prépositions qui y sont associées - respect des organisateurs spatiaux et utilisation correcte des organisateurs temporels (d'abord, premièrement, pour commencer ; ensuite, après ; pour finir, finalement, pour terminer) - choix de lieux stratégiques pour marquer les étapes de l'itinéraire ; utilisation de subordonnants temporels pour introduire ces repères - élaboration d'un plan aide-mémoire **Production finale : production d'un texte**

Cycle 3 (degré 5 – 6)

Narrer	**1. Le conte du pourquoi et du comment** **Mise en situation : écoute ou lecture de contes ; observation et discussion** **Production initiale : production d'un conte du pourquoi et du comment ; observation d'autres productions** - découverte de l'organisation générale d'un conte - identification des étapes - écriture du début d'un conte ; variation des manières d'écrire ; recherche

	de variantes - recherche du contenu ; mise en scène des personnages ; écriture de la fin d'une histoire - ajout d'épisodes - travail sur les temps du conte, l'emploi du passé simple et de l'imparfait et utilisation des organisateurs temporels **Production finale : réécriture de la production initiale**
	2. Le récit d'aventure **Mise en situation : comparaison de récits d'aventure et identification des étapes du récit ; choix des personnages, des lieux et des grandes lignes de l'action** **Production initiale : production d'un récit d'aventure selon le canevas défini** - travail sur le début du récit ; écriture d'un début au milieu de l'action - présentation des personnages en action - travail sur la ponctuation et les verbes introducteurs - amélioration de dialogues et travail sur l'alternance récit/ dialogue - description d'un lieu pour créer une atmosphère - création du suspense - expression des pensées des personnages - travail sur les temps du récit, l'emploi du passé simple et de l'imparfait et sur celui des marqueurs temporels **Production finale : réécriture de la production initiale**
Relater	**3. Le fait divers** **Mise en situation : lecture de documents et information sur le travail du journaliste** **Production initiale : écrire un fait divers** - choisir un système de temps - choisir et étoffer les informations - travail sur le titre (tri, jeu sur les sons, puzzle, transformation, chapiteau) - organisation des informations (où, qui, quand, quoi) - désignation des personnages et discours indirect **Production finale : écriture du texte final**
Argumenter	**4. La lettre au courrier des lecteurs** **Mise en situation : études de lettres et établissement d'une liste d'arguments** **Production initiale : production d'un premier texte** - identification des différentes parties d'une lettre ; organisation du plan et utilisation des marqueurs d'arguments - identification du sujet de la controverse, de l'auteur, du destinataire - introduction de la lettre ; présentation de sa position - recherche d'arguments pour et contre ; étayage des arguments - expression du désaccord et prise en compte de la position de l'autre **Production finale : réécriture du texte initial**
	5. La présentation d'un roman * **Mise en situation : choix d'un roman et définition du projet** **Production initiale : présentation d'un roman** - découverte des caractéristiques du genre et des parties de la présentation

	- travail sur le résumé incitatif - découverte des parties d'une histoire et résumé - travail sur la situation initiale - travail sur la clôture incitative - entraînement à la présentation du roman à partir de motsclés **Production finale : présentation du roman**
Transmettre des savoirs	**6. L'exposé écrit** **Mise en situation : comprendre le projet d'écriture de l'exposé et faire un choix** **Production initiale : production d'un premier exposé** - découverte des différents paramètres du contexte de production et du genre « exposé » - acquisition de connaissances à propos des volcans - organisation du texte - travail sur les reprises et explication du lexique spécifique **Production finale : production d'un exposé sur les volcans**
Transmettre des savoirs	**7. La note de synthèse pour apprendre** **Mise en situation : observation de différents résumés** **Production initiale : écriture d'une note de synthèse** - sélection de textes utiles - compréhension de textes-sources - comparaison textes-sources et note de synthèse - découvertes des caractéristiques de la note de synthèse - travail sur les titres et les sous-titres - repérage de mots-clés / sélection des éléments utiles - utilisation des hyperonymes - reformulation et condensation **Production finale : rédaction d'une note de synthèse à partir de deux textes**
	8. L'exposé oral * **Mise en situation : écoute d'un exposé et discussion** - familiarisation avec un exposé oral et aperçu global de celui-ci - sélection des informations et entraînement à l'exposé à partir de notes - choix du thème, recherche de documentation et prise de notes - recherche de reformulations - plan de l'exposé et articulation des différentes parties (sommaire, introduction, clôture) **Production finale : présentation de l'exposé**
Régler des comportements	**9. Les règles de jeux** **Mise en situation : définition du projet et participation à quelques jeux simples** **Production initiale : rédaction des règles du jeu appris** - lecture, comparaison et reconstitution de règles de jeu - repérage des parties des règles de jeu et réorganisation de celles-ci - travail sur le vocabulaire désignant les joueurs - différenciation règles de jeu/ lettre explicative / dialogue - analyse des règles de jeu dans leur forme et leur contenu **Production finale : réécriture de la production initiale**

GLOSSAIRE

Action une : font partie de l'action une les contenus thématiques d'un récit narratif ayant un enchaînement chronologique et causal, formant un tout et ayant une conséquence sur la totalité du compte (si un de ces contenus est changé, déplacé ou supprimé, le tout s'en trouve modifié).

Analyse discursive : analyse du discours, du langage en cours de fonctionnement, de textes produits dans une situation de communication donnée.

Ancrage du récit : fait d'entamer le récit en définissant les coordonnées spatio-temporelles de sa diégèse, en exprimant que l'histoire se déroule dans d'autres coordonnées que celles de la situation d'énonciation (que nous entrons dans le monde discursif).

Archiconnecteur : organisateur textuel si massivement utilisé qu'il ne remplit pas de fonctions de connexion spécifique, il ne marque pas de relation sémantico-logique entre les propositions ou entre les séquences qui composent le texte. Le coordonnant additionnel « et » et quelques autres adverbes polyfonctionnels (puis, après, alors) peuvent être ces archiconnecteurs en français, lorsqu'il n'exprime que le simple liage entre deux contenus consécutifs, selon la chronologie d'apparition dans les mémoires des conteurs. Dans ces cas là ils montrent la pensée, le discours en train de s'élaborer dans le cadre de la temporalité effective du dire : le locuteur précise sa pensée (dans sa formulation) à mesure qu'il l'énonce.

Arrière-plan : toile de fond (événements non bornés, sans début et sans fin marqués) sur laquelle se déroulent des actions et des événements d'avant plan, des événements bornés.

Auditeur : personne qui écoute le récit du conteur

Avant-plan : trame, événements et actions bornés (ayant un début et une fin) se déroulant sur un arrière-plan.

Basque : langue originaire et parlée au Pays-Basque.

Bilinguisme : capacité de compréhension et de production (de genres textuels précis et adaptés à divers contextes communicationnels) en deux langues. Un locuteur bilingue maîtrise deux langues et peut les utiliser de manière alternée, il a une capacité d'usage pratique des deux langues, pour pouvoir faire face à des enjeux sociaux.

Bilinguisme additif : se dit lorsque l'apprentissage d'une L2 accompagne le maintien et le développement de la L1 (ce bilinguisme additif peut aussi avoir un effet positif sur le développement cognitif).

Bilinguisme soustractif ou semilinguisme : se dit lorsque un locuteur bilingue a des compétences faibles dans ses deux langues (apprentissage de la L2 médiocre ou limité et

accompagnant une régression en L1) : vocabulaire restreint, grammaire fautive, phénomènes d'hésitation dans la production et difficultés d'expression se cumulant dans les deux langues (ces déficits pourront avoir des effets négatifs sur la cognition générale).

Capacité linguistique : connaissance des règles qui régissent le code linguistique en une langue tout comme leur usage en contexte de communication.

Clôture du conte : fait d'exprimer que le récit est terminé, que nous sortons du monde discursif, des coordonnées spatio-temporelles de la diégèse et que nous retournons aux coordonnées de la situation d'énonciation.

Code linguistique : système de règles (phonologiques, syntaxiques, etc) d'une langue.

Compétence monologale (autonomie narrative) : capacité à produire un récit complet de manière autonome, sans besoin d'aide ou d'interaction avec d'autres personnes (adultes notamment), et sans interruption.

Connexion : mécanisme de textualisation (construit par la mobilisation des organisateurs textuels et la cohésion verbale) permettant le marquage de la progression thématique, intégrant, liant, hiérarchisant et articulant les différents contenus thématiques d'un texte pour construire son unité. Ces mécanismes peuvent intervenir au niveau structurel global du texte (niveau interphrastique) comme au niveau local (intraphrastique).

Contact des langues : lorsque deux langues sont présentes sur un même territoire, occupent les mêmes fonctions, sont sues par un individu.

Conte de fées : genre textuel ayant des caractéristiques spécifiques : structure prototypique (séquence narrative) comportant une mise en intrigue, une tension. Des messages relevant de la sagesse et du savoir populaire y sont véhiculés, une vision féerique du monde est montrée. Le monde d'un conte de fées a une logique et des coordonnées spatio-temporelles propres : des personnages anthropomorphes, un sujet partant en quête d'un objet (qui peut être magique), des adjuvants qui vont aider ce héros dans cette recherche et des opposants qui tenteront d'y nuire.

Contenus thématiques : états, événements et actions verbalisés dans un texte.

Conteur : personne qui raconte oralement, qui fait le récit d'une histoire.

Contexte : lorsqu'un item est de nature linguistique, le contexte peut aussi être linguistique (soit de même nature que le texte lui-même) et on parlera alors de cotexte, ou il peut être extralinguistique (contexte externe, de nature hétérogène au texte, allant de la situation immédiate à la société dans son entier : cadre spatio-temporel, participants, but de l'échange, etc).

Déplacement de la référence : expression et organisation de coordonnées spatiales et

temporelles relatives aux contenus thématiques du récit, qui sont différentes de celles de la situation d'énonciation. Différenciation de l'espace-temps du récit, de la production du texte et de celui de la narration, de la diégèse (ancrage dans le monde du récit, organisation de la diégèse et clôture du conte pour retourner aux coordonnées de la situation d'énonciation).

Développement langagier : le développement langagier correspond à la maîtrise progressive d'actions langagières dans diverses situations de communication, apprises avec l'aide des autres.

Dialogisme : se dit de la manière dont l'enfant produit ses premiers récits, nécessitant une interaction, un étayage de la part de l'adulte pour l'aider à parler (l'adulte intervient, pose des questions, coordonne les énoncés, marque la successivité des événements, leurs motivations, fait ajouter des détails, des informations relatives au lieu ou au temps de l'histoire, aux personnages, il fait poursuivre le fil du récit à l'enfant).

Diégèse : monde représenté dans le texte, dans lequel se déroulent les événements (univers spatio-temporel désigné par le récit).

Diglossie : conséquence sociale d'un contact des langues, rapport de domination entre deux langues ou deux variétés de langues étant en situation de contact linguistique : l'une sera utilisée pour des fonctions formelles (administration, éducation, médias) et l'autre de manière plus restreinte, ou seulement pour des fonctions informelles (famille, relations amicales).

Discipline non linguistique : discipline scolaire autre que les langues (ex : mathématiques, histoire-géographie, musique, etc).

Échantillons basque L1 : élèves issus du contexte sociolinguistique urbain assez bascophone d'Hasparren et dont la L1 est le basque (qui est la langue principale de leur foyer et de leur environnement proche).

Échantillons basque L2 : élèves issus du contexte sociolinguistique urbain plutôt francophone de Biarritz et dont la L1 est le français (langue principale du foyer et de l'environnement proche des élèves).

Échantillons MonoL : élèves issus des contextes sociolinguistiques urbains plutôt francophones de Saint Pierre d'Irube et d'Espelette et dont la seule langue parlée est le français (ils sont issus de familles non bascophones, et suivent un enseignement seulement en français).

École monolingue : école n'utilisant qu'une seule langue comme langue d'instruction (des langues étrangères, et parfois régionales, sont introduites en tant que matières linguistiques au cours de la scolarité).

Écoles privées : écoles ayant une particularité pédagogique (parallèlement au programme

commun qu'elles doivent transmettre), qui les distinguent pédagogiquement des écoles publiques.

Enseignement bilingue : système d'enseignement dans lequel l'instruction est donnée, simultanément ou consécutivement (et dans des proportions variables), en deux langues (les disciplines non linguistiques y compris), dans le but de rendre les élèves bilingues.

Enseignement à parité horaire : modèle d'enseignement bilingue dans lequel la moitié des heures du programme scolaire est suivie en une langue et l'autre moitié en une autre : une journée en français et une journée en basque par exemple. Il peut arriver que cette parité évolue et ne soit plus effective, notamment à partir du second degré d'enseignement (avec plus d'heures d'enseignement données en une langue qu'en une autre).

Étude transversale : étude menée à un même instant sur des échantillons d'âges différents (et ayant les mêmes profils sociolinguistiques voulus).

Formulette : formule utilisée dans un conte de fées pour entamer ou clôturer le récit, elle sert de porte d'entrée (et de sortie) vers l'univers imaginaire du conte. Elles peuvent aussi se trouver en milieu de récit, donnant ainsi du rythme au conte.

Genres textuels : regroupements de textes ayant des caractéristiques communes (ces regroupements peuvent être différents selon les critères utilisés, il s'agit de pratiques langagières historiquement construites).

Intrigue : succession de faits et d'actions qui forment la trame d'un récit.

Ikastola : école privée pratiquant un enseignement immersif (au sens large du terme), dont la langue d'instruction est la langue basque (et ayant pour but de faire acquérir le basque et le français à ses élèves).

Immersion (enseignement immersif) : pédagogie d'enseignement visant à rendre les élèves bilingues, en utilisant comme langue d'instruction une langue autre que la langue première des élèves, en les immergeant ainsi dans le bain linguistique de la langue à apprendre (le personnel est bilingue et tous les enseignements et les activités périscolaires sont dispensés en cette langue). La L2 est utilisée comme langue véhiculaire d'instruction, de transmission des connaissances scolaires, et permettant de s'approprier la langue et les contenus disciplinaires de manière intégrée, mêlant l'apprentissage et l'usage de celle-ci de manière simultanée : les élèves apprennent le code linguistique de la L2 en l'utilisant, dans des situations et dans des contextes de communication réels. Les progressions en L2, tout comme le développement de la L1 sont suivies et évaluées.

Lorsque la langue d'instruction est une langue minorée (en contexte de contact diglossique des langues), le mot immersion est à prendre au sens large du terme, soit aussi

pour les élèves dont la L1 est la langue d'instruction (le but est de maintenir cette L1, et d'acquérir la L2, dominante, hégémonique, par transfert de compétences).

Interactionnisme socio-discursif : cadre épistémologique considérant que le langage et les langues s'apprennent en interaction avec l'environnement, et qu'ils se réalisent en textes. L'ISD propose une méthode d'analyse basée sur le fonctionnement et l'organisation de ces textes (mobilisant les outils langagiers des différentes langues), prennant en compte le contexte dans lequel les textes sont produits.

Interférence linguistique : utilisation dans une langue de traits linguistiques caractéristiques d'une autre langue (phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique). Ce passage d'une langue à l'autre peut être inter-phrastique (alternance de code linguistique) ou intra-phrastique (mélange de code linguistique, fusionnant les deux langues à l'intérieur d'un même syntagme).

Langage : fonction et capacité intellectuelle de communiquer au moyen de signes oraux, composée de la phonétique, du lexique (et la morphologie), de la sémantique, de la syntaxe et de la pragmatique. C'est le moyen par lequel les humains établissent leurs systèmes de communication (notamment grâce aux langues, qui sont des cas particuliers de stimulation du langage).

Langue : cas particulier de stimulation du langage, forme de correspondance entre des objets et des signes linguistiques. Chaque langue a un code de communication, découlant du langage, évoluant au fil du temps et permettant l'intercompréhension au sein d'une communauté linguistique donnée.

Langue dominante : en situation diglossique de contact des langues, la langue dominante est celle qui remplie de manière hégémonique toutes les fonctions de communication (l'autre langue étant ainsi la langue minorée).

Langue d'instruction : langue utilisée lors d'un enseignement scolaire de manière véhiculaire, pour transmettre les contenus académiques.

Langue minorée : en plus de n'avoir qu'un nombre restreint de locuteurs et de n'être parlée que dans une petite zone géographique, langue en situation de diglossie, dominée par une langue hégémonique : faible taux de locuteurs et transmission de la langue, faible utilisation dans les différentes fonctions au sein de la société (travail, commerce, éducation, sciences, famille, religieuse, etc), peu de prestige, attitudes et politiques défavorables envers celle-ci, difficulté d'adaptation aux nouvelles technologies, etc.

Langue minoritaire : langue ayant un faible nombre ou taux de locuteurs dans un endroit donné, ou n'étant parlée que dans une petite zone géographique.

Langue nationale : langue qu'un état considère comme faisant partie du patrimoine national

sans toutefois s'engager à l'utiliser dans les fonctions étatiques.

Langue officielle : langue officiellement reconnue par un état et utilisée dans les fonctions étatiques.

Langue première : langue apprise en premier par un enfant, langue (ou langues) ayant fait l'objet d'une transmission familiale.

Langue régionale : langue parlée sur une partie du territoire d'un état. Il y en aurait 9 en France métropolitaine (le dialecte allemand d'Alsace et Moselle, le basque, le breton, le catalan, le corse, le flamand occidental, le francoprovençal, l'occitan et les langues d'oïl), une quinzaine dans la région Antilles-Guyane (les créoles et les langues amérindiennes), plus d'une trentaine dans le Pacifique (les langues kanak, le tahitien, le marquisien, les langues des îles australes, le walissien le futunien, la langue des tuamotu et celle des mangarévien) et deux parlées à Mayotte (shimaoré et shibushi).

Langue seconde : langue(s) apprise(s) après la langue (ou les langues) première(s), hors du domicile et de la transmission familiale.

Langue vulnérable : langue parlée par la plupart des enfants, mais qui peut être restreinte à certains domaines (par exemple : la maison).

Langue sérieusement en danger : langue parlée par la génération des grands-parents ; alors que la génération des parents peut la comprendre, ils ne la parlent pas entre eux ou avec les enfants.

Littéracie : seuil de maîtrise de la lecture et de l'écriture en une langue.

Locuteur : usager d'une langue, personne qui parle, qui produit des énoncés en une langue.

Locuteur bilingue consécutif : locuteur ayant commencé l'apprentissage de sa deuxième langue après l'acquisition de sa langue première.

Locuteur bilingue consécutif précoce : locuteur ayant commencé l'apprentissage de sa deuxième langue entre 3 et 7 ans.

Locuteur bilingue passif : locuteur ayant des capacités de compréhension ou de lecture en L2 mais ne la pratiquant pas (ne la parle ou ne l'écrit pas).

Locuteur bilingue simultané : locuteur ayant commencé l'apprentissage de deux langues depuis la naissance, ou de sa langue seconde avant trois ans (souvent cet apprentissage se fait de manière inconsciente et les deux langues peuvent être ainsi considérées comme deux langues premières).

Locuteur monolingue : locuteur ne sachant qu'une langue.

Maîtrise de la langue : selon l'ISD, savoir une langue c'est connaître et savoir utiliser le genre textuel adéquat et les règles correspondantes, pour produire un texte en cette langue qui

soit adapté à la situation sociale en cours (le contexte social pouvant grandement varier d'une situation à une autre).

Narration : type discursif de l'ordre du raconté-autonome (les coordonnées des contenus thématiques sont disjointes de celles de la situation d'énonciation, et les agents sont autonomes par rapport aux paramètres de cette situation). Les propriétés linguistiques associées à ce type discursif sont l'absence de phrases non déclaratives et de pronoms et adjectifs de 1e et 2e personne, la présence d'organisateurs temporels, d'anaphores pronominales et nominales, une densité verbale et syntagmatique moyenne et le passé simple et l'imparfait comme temps de base.

Nouveau bascophone : locuteur ayant appris la langue basque hors du foyer familial, ayant cette langue comme langue seconde.

Organisateurs textuels : outils linguistiques organisant la progression thématique, la connexion d'un texte. Il s'agit d'éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions contribuant à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. Ces organisateurs peuvent être des adverbes ou des locutions adverbiales, des groupes prépositionnels (assumant la fonction de complément de phrase ou ayant le statut de phrases subordonnées adjointes), des coordonnants, des subordonnants ou des conjonctions de subordination, la ponctuation. Ils assurent les fonctions de segmentation (articulation des parties du plan du texte), de démarcation ou de balisage (articulation entre les phases d'une séquence), d'empaquetage (intégration des phrases dans les phases d'une séquence) et de liage ou d'enchâssement (articulation de propositions en phrases : juxtaposition, coordination ou subordination).

Organisateurs textuels temporels : organisateurs textuels servant à marquer et à organiser l'axe du temps de la diégèse (les énoncés et les groupes d'énoncés sont ancrés dans le temps, ainsi que les uns par rapport aux autres, par des relations d'antériorité, de postériorité, simultanéité, durée, etc). Il peut s'agir de coordonnants et subordonnants temporels, de formes adverbiales ou de syntagmes nominaux à valeur temporelle ou de formules conjuguées.

Pays-Basque Nord : partie du Pays-Basque située en France, composée des trois provinces où la langue basque est parlée : Labourd, Basse-Navarre et Soule (territoires situés dans le département des Pyrénéens-Atlantiques)

Pays-Basque Sud : partie du Pays-Basque située en Espagne, composée de la Communauté Autonome du Pays-Basque et de la Communauté Forale de Navarre (où la langue basque est parlée).

Planification textuelle et thématique : organisation des contenus thématiques d'un texte en

différentes phases nécessaires à la planification du genre textuel voulu, soit à la construction de sa structure.

Plurilinguisme : capacité de compréhension et de production en plusieurs langues. Un locuteur plurilingue maîtrise plusieurs langues et peut les utiliser de manière alternée.

Période critique : la période critique pour l'acquisition du langage se fait entre 6 mois et 3 ans, à partir de là cette oreille universelle commence à décroître. Ainsi l'acquisition d'une (ou plusieurs) langue(s) de manière naturelle se fait avant 7 ans environ (soit lors de la construction de la faculté de langage).

Prestige d'une langue : notion subjective liée à une langue, jugement de valeur lié à de multiples facteurs : démographique, géographique, économique, idéologique, politique, etc. Une langue peut être dénigrée si on ne lui accorde pas de prestige ou elle peut être valorisée dans le cas contraire, si on la juge utile, belle, riche, liée à une promotion sociale et économique, à l'ouverture au monde. La qualité de la production et de la tradition en une langue influencent ces jugements.

Récit : texte produit par l'action de raconter, de narrer des actions, des états et des événements formant une intrigue.

Séquence narrative : structure canonique et prototypique, construite par l'articulation de 5 phases (chaque phase étant constituée par un emboîtement de phrases, composées elles de proposition(s)) : la situation initiale, la complication, la phase d'actions, la résolution et la situation finale.

Séquence didactique : suite de modules d'enseignement organisés conjointement pour conforter les élèves avec les genres textuels, afin de leur donner la possibilité de les reconstruire et de se les approprier. Elles utilisent des textes prototypiques de chaque genre textuel (textes empiriques écrits et oraux, modèles didactiques d'un genre) et permettent ainsi le travail des unités linguistiques et structures d'une langue de manière intégrée dans les divers modules, en rapport étroit aux situations de communication.

Scolarité primaire : enseignement suivi entre 6 et 11 ans, en école élémentaire.

Situation d'énonciation : situation ayant des paramètres spécifiques et dans laquelle est produite un texte : lieu, moment d'énonciation, producteur et récepteur, but de la production, etc.

Stabilisation synaptique : à 7 ans à lieu la stabilisation synaptique, après laquelle on n'apprend plus de la même façon : l'enfant passera d'une phase d'induction (où l'acquisition des structures du langage se fait de façon intuitive et inconsciente), à une phase de déduction (où l'on va le plus rapidement possible à la découverte des règles, pour aller des règles vers la

langue).

Submersion linguistique : se dit lorsque l'élève n'est pas scolarisé dans sa langue première, mais dans la langue dominante du pays ou de la zone en question. La L1 de l'élève n'est cependant pas prise en compte à l'école (souvent le professeur ne la sait pas), le bilinguisme L1/L2 de l'élève n'est pas l'objectif, seul le développement de la L2 dominante est visée (nous sommes dans l'opposé des objectifs et des méthodes de l'enseignement immersif).

Texte : d'après l'ISD, un texte est une unité de production verbale située, finie et autosuffisante, véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence. C'est une unité de sens, produite pour répondre à une situation de communication précise. Les textes sont des échantillons de pratiques langagières effectives, qui mobilisent plusieurs outils linguistiques et langagiers, à trois niveaux d'organisation différents (l'infrastructure, la textualisation et la cohérence pragmatique).

Transferts de compétences linguistiques : utilisation en une langue de compétences linguistiques et discursives apprises en une autre langue (ces transferts peuvent s'effectuer de la L1 vers la L2 ou vice-versa).

Transmission familiale : se dit lorsque la langue est apprise au foyer familial, soit en conséquence et par le biais du choix conscient des parents d'utiliser cette langue pour la communication et ainsi de l'enseigner à la génération suivante. Plusieurs langues peuvent être transmises de la sorte au sein d'un même domicile (dans le cas de couples linguistiquement mixtes notamment).

Transmission scolaire : se dit lorsque la langue est apprise par le biais de l'école, soit lors de disciplines linguistiques, ou lorsque cette langue (ou ces langues) est langue d'instruction de disciplines non linguistiques.

Types de discours : segments de textes qui peuvent être identifiés sur la base de leurs propriétés linguistiques, selon le rapport entre les coordonnées de l'action langagière et celles des contenus thématiques et les rapports entre les agents et les paramètres de l'action langagière.

Vitalité linguistique : degré de disparition ou de présence d'une langue, lié à de multiples paramètres, tel le taux de locuteurs, l'extension géographique, la transmission familiale, scolaire, les fonctions qu'elle occupe, son prestige, etc.

INDEX LEXICAL

Action une.....215, 216, 218, 316, 533
Analyse discursive.....6, 132, 402, 533, 553
Archiconnecteur154-156, 159, 160, 249-259, 261-263, 273, 275, 291, 292, 353-371, 380, 383, 385, 388, 395, 399, 418-423, 426, 430, 436, 533
Bilinguisme additif.....119, 120, 128, 432, 533
Code linguistique.....84, 104, 113, 534, 536, 537
Contact des langues.....112, 114, 121, 534, 535, 537
Déplacement de la référence.....139, 140, 412, 429, 534
Développement langagier.....122, 435, 442, 461, 472, 535
Diglossie.....66, 72, 73, 75, 76, 103, 106, 109, 402, 407, 535, 537
Écoles privées.....86-88, 93, 95, 102, 535
Enseignement à parité horaire.....89, 96, 189, 433, 440, 536
Enseignement bilingue 76-78, 80-85, 87-92, 94-96, 99, 101, 106, 126-129, 179, 181, 402, 428, 431, 433-435, 437-441, 443, 451, 452, 456, 458-460, 479, 536, 552, 559, 560
Ikastola 4, 19, 33, 93-95, 102-106, 129, 166, 185, 186, 449, 471, 483, 489, 493, 495, 497, 499, 501, 503, 505, 507, 511, 513, 519, 521, 536, 554
Immersion.....6, 7, 79-82, 84, 88, 93, 96, 99, 102, 103, 105, 106, 119, 120, 126, 149, 157, 172, 189, 410, 433, 435, 441, 446, 452, 459, 466, 469, 472, 474, 536
Interactionnisme Socio-Discursif.....132, 442, 537, 543
Interférence.....112-114, 120, 429, 439, 449, 537, 552
Langue dominante.....78-80, 82, 103, 120, 123, 425, 428, 537, 541, 553
Langue minoritaire...6, 68, 71, 77-80, 82, 85, 106, 121, 125, 129, 402, 407, 440, 441, 537, 553
Langue régionale.....85, 88, 89, 91, 93, 102, 103, 106, 440, 443, 461, 478, 538, 547
Plurilinguisme.....82, 445, 450, 451, 540
Prestige.....71, 78-80, 82, 85, 98, 101, 105, 119, 537, 540, 541
Transferts.....112, 115, 116, 125, 417, 431, 432, 438-441, 541, 552, 560
Transmission familiale.....69, 70, 72, 73, 76, 106, 538, 541
Transmission scolaire.....66, 74, 75, 97, 106, 541, 552

LISTE DES ABRÉVIATIONS

Btz : Biarritz

CAPB : Communauté Autonome du Pays-Basque

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

EMILE : Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère

FLAREP : Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public

Hasp : Hasparren

HIJE : *Hizkuntzaren Jabekuntza eta Erabilera* [Acquisition et Usage de la Langue]

INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques

ISD : Interactionnisme Socio-Discursif

ISLRF : Institut Supérieur des Langues de la République Française

L1 [*H1*] : langue première [*lehen hizkuntza*]

L2 [*H2*] : deuxième langue [*bigarren hizkuntza*]

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MonoL : Monolingues

OPLB : Office Public de la Langue Basque

PBN [*IEH*] : Pays-Basque Nord [*Ipar Euskal Herria*]

PB : Pays-Basque

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 0.1. Gaitasuna eta etxeko transmisioa adinaren arabera, IEH, 2011 (%).....12
Graphique 0.2. Ikasleen banaketa IEH-ko eskola, kolegio eta lizeoetan, 2015 (%).....16
Graphique 1. Compétence, utilisation et transmission familiale du basque, moyennes PB et PBN, 2011 (%)….68
Graphique 2. Compétence, utilisation et transmission familiale du basque selon l'âge, PBN (et PB), 2011 (%). 71
Graphique 3. Répartition des élèves du PBN dans les écoles primaires, collèges et lycées généraux, 2015 (%).95
Graphique 4. Langue d'apprentissage voulue pour les enfants, PBN 2011 (%).....98
Graphique 5. Taux de réussite au bac au Lycée Bernat Etxepare, 2008-2014 (%).....127
Graphique 6. Langue(s) utilisée(s) par les élèves des échantillons bilingues choisis à leur domicile.....181
Graphique 7. Relations linguistiques (hors parents) des élèves des échantillons basque L1 et basque L2.....181
Graphique 8. Degré d'autonomie narrative en basque des élèves des échantillons basque L1 (%).....206
Graphique 9. Degré d'autonomie narrative en basque des élèves des échantillons basque L2 (%).....209
Graphique 10. Nature et répartition des interventions apportées à 6 ans en basque pour les groupes basque L1 et basque L2 (%).....211
Graphique 11. Répartition des profils d'autonomie totale et de grande autonomie en basque dans les échantillons basque L1 et basque L2 (%).....212
Graphique 12. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillon basque L1 6 ans (%).....224
Graphique 13. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillon basque L1 9 ans (%).....226
Graphique 14. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillon basque L1 11 ans (%)…229
Graphique 15. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en basque, échantillons basque L1 (%).....231
Graphique 16. Degré d'apparition des différents contenus thématiques de Mattin Zaku, groupe basque L1 (%) 232
Graphique 17. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillons basque L1 (%).....233
Graphique 18. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillon basque L2 6 ans (%).....234
Graphique 19. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillon basque L2 9 ans (%).....236
Graphique 20. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillon basque L2 11 ans (%)…238
Graphique 21. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en basque, échantillons basque L2 (%).....240
Graphique 22. Degré d'apparition des différents contenus thématiques de Mattin Zaku, groupe basque L2 (%) 241
Graphique 23. Profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillons basque L2 (%).....242
Graphique 24. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en basque, échantillons basque L1 et basque L2 (%).....243
Graphique 25. Degré d'apparition des contenus thématiques de Mattin Zaku, groupes basque L1 et basque L2 (%).....244
Graphique 26. Répartition des profils de planification textuelle et thématique en basque, échantillons basque L1 et basque L2 (%).....245
Graphique 27. Pourcentages des organisateurs textuels (et écarts-types) en basque, échantillons basque L1 (%) 253
Graphique 28. Répartition des organisateurs textuels (et écarts-types) de Mattin Zaku en basque L1 (%).....254

Graphique 29. Pourcentages des organisateurs textuels (et écarts-types) en basque, échantillons basque L2 (%) 256
Graphique 30. Répartition des organisateurs textuels (et écarts-types) de Mattin Zaku en basque L2 (%).....258
Graphique 31. Pourcentages des organisateurs textuels dans les contes en basque, échantillons basque L1 et basque L2 (%).....259
Graphique 32. Répartition des organisateurs textuels dans les contes en basque, échantillons basque L1 et basque L2 (%).....260
Graphique 33. Occurrences des organisateurs textuels temporels les plus employés en basque par les basque L1 et basque L2.....262
Graphique 34. Organisateurs temporels les plus utilisés dans les contes en basque, échantillons basque L1….265
Graphique 35. Organisateurs temporels les plus utilisés dans les contes en basque, échantillons basque L2….267
Graphique 36. Organisateurs textuels d'ancrage et clôture des contes en basque, échantillons basque L1.....280
Graphique 37. Profils d'ancrage et de clôture des contes en basque, échantillons basque L1 (%).....281
Graphique 38. Répartition des profils de connexion des contes en basque, échantillons basque L1 (%).....282
Graphique 39. Organisateurs textuels d'ancrage et clôture des contes en basque, échantillons basque L2.....284
Graphique 40. Profils d'ancrage et de clôture des contes en basque, échantillons basque L2 (%).....285
Graphique 41. Répartition des profils de connexion des contes en basque, échantillons basque L2 (%).....286
Graphique 42. Répartition des profils de connexion des contes en basque, échantillons basque L1 et basque L2 (%).....287
Graphique 43. Degré d'autonomie narrative en français des élèves des échantillons basque L1 (%).....302
Graphique 44. Degré d'autonomie narrative en français des élèves des échantillons basque L2 (%).....305
Graphique 45. Degré d'autonomie narrative en français des élèves des échantillons MonoL (%).....308
Graphique 46. Nature et répartition des interventions apportées à 6 ans en français pour les groupes basque L1, basque L2 et MonoL (%).....309
Graphique 47. Répartition des profils d'autonomie totale et de grande autonomie en français dans les échantillons basque L1, basque L2 et MonoL (%).....310
Graphique 48. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon basque L1 6 ans (%)…319
Graphique 49. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon basque L1 9 ans (%)…321
Graphique 50. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon basque L1 11 ans.....323
Graphique 51. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en français, échantillons basque L1 (%).....325
Graphique 52. Degré d'apparition des différents contenus thématiques d'Étincelle, groupe basque L1 (%).....326
Graphique 53. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillons basque L1 (%).....327
Graphique 54. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon basque L2 6 ans (%)…328
Graphique 55. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon basque L2 9 ans (%)…330
Graphique 56. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon basque L2 11 ans (%). 332
Graphique 57. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en français, échantillons basque L2 (%).....334
Graphique 58. Degré d'apparition des différents contenus thématiques d'Étincelle, groupe basque L2 (%).....335
Graphique 59. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillons basque L2 (%).....336
Graphique 60. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon MonoL 6 ans (%).....337
Graphique 61. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon MonoL 9 ans (%).....339

Graphique 62. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillon MonoL 11 ans (%).....341
Graphique 63. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en français, échantillons MonoL (%).....343
Graphique 64. Degré d'apparition des différents contenus thématiques d'Étincelle, groupe MonoL (%).....344
Graphique 65. Profils de planification textuelle et thématique en français, échantillons MonoL (%).....345
Graphique 66. Degré de complétude (et écarts-types) des contes en français, échantillons basque L1, basque L2 et MonoL (%).....346
Graphique 67. Degré d'apparition des contenus thématiques d'Étincelle, groupes basque L1, basque L2 et MonoL (%).....347
Graphique 68. Répartition des profils de planification textuelle et thématique en français, échantillons basque L1, basque L2 et MonoL (%).....348
Graphique 69. Pourcentages des organisateurs textuels (et écarts-types) en français, échantillons basque L1 (%) 356
Graphique 70. Répartition des organisateurs textuels (et écarts-types) d'Étincelle en basque L1 (%).....357
Graphique 71. Pourcentages des organisateurs textuels (et écarts-types) en français, échantillons basque L2 (%) 359
Graphique 72. Répartition des organisateurs textuels (et écarts-types) d'Étincelle en basque L2 (%).....361
Graphique 73. Pourcentages des organisateurs textuels (et écarts-types) en français, échantillons MonoL (%)363
Graphique 74. Répartition des organisateurs textuels (et écarts-types) d'Étincelle en MonoL (%).....364
Graphique 75. Pourcentages d'organisateurs textuels dans les contes en français, échantillons basque L1, basque L2 et MonoL (%).....366
Graphique 76. Répartition des organisateurs textuels dans les contes en français, échantillons basque L1, basque L2 et MonoL (%).....367
Graphique 77. Occurrences des organisateurs textuels temporels les plus employés en français par les basque L1, basque L2 et MonoL.....369
Graphique 78. Organisateurs temporels les plus utilisés dans les contes en français, échantillons basque L1...372
Graphique 79. Organisateurs temporels les plus utilisés dans les contes en français, échantillons basque L2...375
Graphique 80. Organisateurs temporels les plus utilisés dans les contes en français, échantillons MonoL.....377
Graphique 81. Organisateurs textuels d'ancrage et clôture des contes en français, échantillons basque L1.....385
Graphique 82. Profils d'ancrage et de clôture des contes en français, échantillons basque L1 (%).....386
Graphique 83. Répartition des profils de connexion des contes en français, échantillons basque L1 (%).....387
Graphique 84. Organisateurs textuels d'ancrage et clôture des contes en français, échantillons basque L2.....388
Graphique 85. Profils d'ancrage et de clôture des contes en français, échantillons basque L2 (%).....389
Graphique 86. Répartition des profils de connexion des contes en français, échantillons basque L2 (%).....390
Graphique 87. Organisateurs textuels d'ancrage et clôture des contes en français, échantillons MonoL.....391
Graphique 88. Profils d'ancrage et de clôture des contes en français, échantillons MonoL (%).....392
Graphique 89. Répartition des profils de connexion des contes en français, échantillons MonoL (%).....393
Graphique 90. Répartition des Profils de connexion des contes en français, échantillons basque L1, basque L2 et MonoL (%).....394

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 0.1. Aztertuko den testu corpusa....34
Tableau 0.2. Autonomia narratibozko perfilen sailkapena....36
Tableau 0.3. Planifikaziozko perfilen sailkapena....38
Tableau 0.4. Konexio perfilen sailkapena....41
Tableau 1. Nombre d'élèves suivant un enseignement de langue régionale en France, 2013....89
Tableau 2. Corpus à étudier....174
Tableau 3. Contextes sociolinguistiques offert par Hasparren et Biarritz, compétence linguistique et usage, 2011 (%)....176
Tableau 4. Répartition des élèves à Hasparren et à Biarritz, 2015....177
Tableau 5. Nombre de mots et durées des récits en basque....192
Tableau 6. Débits de parole lors les contes en basque (Nb syllabes / secondes)....194
Tableau 7. Aides apportées lors du récit de l'élève....198
Tableau 8. Liste et organisation des contenus thématiques du conte Mattin Zaku....214
Tableau 9. Contenus thématiques indispensables au conte Mattin Zaku....217
Tableau 10. Présence des contenus thématiques de Mattin Zaku, échantillon basque L1 6 ans....224
Tableau 11. Présence des contenus thématiques de Mattin Zaku, échantillon basque L1 9 ans....227
Tableau 12. Présence des contenus thématiques de Mattin Zaku, échantillon basque L1 11 ans....229
Tableau 13. Présence des contenus thématiques de Mattin Zaku, échantillon basque L2 6 ans....235
Tableau 14. Présence des contenus thématiques de Mattin Zaku, échantillon basque L2 9 ans....237
Tableau 15. Présence des contenus thématiques de Mattin Zaku, échantillon basque L2 11 ans....239
Tableau 16. Organisateurs textuels temporels dans les contes en basque, échantillons basque L1....263
Tableau 17. Organisateurs textuels temporels dans les contes en basque, échantillons basque L2....266
Tableau 18. Organisateurs textuels d'ancrage et de clôture des contes en basque, échantillons basque L1....279
Tableau 19. Organisateurs textuels d'ancrage et de clôture des contes en basque, échantillons basque L2....283
Tableau 20. Nombre de mots et durées des récits en français....293
Tableau 21. Débits de parole durant les contes en français (Nb syllabes / secondes)....295
Tableau 22. Liste et organisation des contenus thématiques du conte Étincelle....312
Tableau 23. Contenus thématiques indispensables au conte Étincelle....314
Tableau 24. Présence des contenus thématiques d'Étincelle, échantillon basque L1 6 ans....319
Tableau 25. Présence des contenus thématiques d'Étincelle, échantillon basque L1 9 ans....322
Tableau 26. Présence des contenus thématiques d'Étincelle, échantillon basque L1 11 ans....324
Tableau 27. Présence des contenus thématiques d'Étincelle, échantillon basque L2 6 ans....329
Tableau 28. Présence des contenus thématiques d'Étincelle, échantillon basque L2 9 ans....331

Tableau 29. Présence des contenus thématiques d'Étincelle, échantillon basque L2 11 ans.....333
Tableau 30. Présence des contenus thématiques d'Étincelle, échantillon MonoL 6 ans.....338
Tableau 31. Présence des contenus thématiques d'Étincelle, échantillon MonoL 9 ans.....340
Tableau 32. Présence des contenus thématiques d'Étincelle, échantillon MonoL 11 ans.....342
Tableau 33. Organisateurs textuels temporels dans les contes en français, échantillons basque L1…371
Tableau 34. Organisateurs textuels temporels dans les contes en français, échantillons basque L2…373
Tableau 35. Organisateurs textuels temporels dans les contes en français, échantillons MonoL.....376
Tableau 36. Organisateurs textuels d'ancrage et de clôture des contes en français, échantillons basque L1.....384
Tableau 37. Organisateurs textuels d'ancrage et de clôture des contes en français, échantillons basque L2.....388
Tableau 38. Organisateurs textuels d'ancrage et de clôture des contes en français, échantillons MonoL 391
Tableau 39. Profils d'autonomie narrative obtenus en basque et en français, échantillons basque L1 et basque L2 (%).....406
Tableau 40. Profils de planification obtenus en basque et en français, échantillons basque L1 et basque L2 (%).....414
Tableau 41. Profils de connexion obtenus en basque et en français, échantillons basque L1 et basque L2 (%).....422

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Enseignements bilingues français – langues régionales (prévisionnel 2015/2016).....90
Figure 2. Représentation du « double iceberg » de compétence bilingue, d'après Cummins (1981). .113

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS – ESKER ONAK....4
RÉSUMÉ....6
ABSTRACT....7
SOMMAIRE....8

CHAPITRE 0 : RÉSUMÉ SUBSTANTIEL EN BASQUE / EUSKARAZKO LABURPENA....10
0 – I – Euskara eta euskarazko irakaskuntza IEH-n. 11
0 – I – 1. Euskararen egoera soziolinguistikoa IEHn....11
0 – I – 2. Euskarazko irakaskuntza frantses hezkuntza sisteman....12
0 - I - 2.1. Irakaskuntza elebiduna....13
0 - I - 2.2. Irakaskuntza elebidunezko modeloak....14
0 - I - 2.3. Frantses eskola sistema eta irakaskuntza elebiduna....15
0 - I - 2.4. IEH-ko irakaskuntza elebiduna....16
0 - I - 2.5. IEH-ko murgilketazko eskolak....17
0 - II - Hizkuntza jabekuntza elebidunaz....18
0 - II - 1. Jabekuntza elebidunari loturiko berezitasun batzuk....19
0 - II - 2. Jabekuntza elebidunari buruzko ikerketen emaitzak....21
0 - III - Emaitzen bilaketa eta azterketa metodologia....23
0 - III - 1. Ahozko testu enpirikoen analisia diskurtsiboa....23
0 - III - 2. Protokolo esperimentala....26
0 - III - 3. Analisia ardatzak eta hipotesiak....27
0 - IV - IEH-ko ikasleen ahozko ekoizpenen grabaketa....30
0 - IV - 1. Haurren ipuinen grabaketak....30
0 - IV - 2. Transkribaketak....32
0 - IV - 3. Osatu laginak....33
0 - V - Analisien emaitzak....34
0 - V - 1. Kontaketarako autonomia....35
0 - V - 2. Edukien eta testu-atalen planifikazioa....36
0 - V - 3. Konexioa....39
0 - VI - Ondorioak....41
0 - VI - 1. Emaitzen interpretazioak....41
0 - VI - 1.1. Autonomia narratibozko emaitzen interpretazioak....42
0 - VI - 1.2. Planifikaziozko emaitzen interpretazioak....44
0 - VI - 1.3. Konexiozko emaitzen interpretazioak....46
0 - VI - 2. Ondorio orokorrak....48

INTRODUCTION.....54

PARTIE 1 : ENSEIGNEMENT EN BASQUE AU PAYS-BASQUE NORD ET ACQUISITION BILINGUE

CHAPITRE I : LA LANGUE BASQUE ET SON ENSEIGNEMENT AU PAYS-BASQUE NORD 64

I - 1. Une langue « en danger » et une transmission scolaire.....64

I – 1.1. Le basque, langue minorée du Pays-Basque Nord.....65

I - 1.1.1. Extension géographique, taux de locuteurs et statut du basque.....65

I - 1.1.2. Transmission et usage du basque.....67

I - 1.1.3. Autres facteurs influençant la vitalité de la langue.....69

I - 1.1.4. Classement du basque selon sa vitalité.....70

I - 1.2. Une transmission devenue majoritairement scolaire.....71

I – 2. Enseignement du basque et en basque dans le système scolaire français.....74

I - 2.1. Modèles et principes d'enseignement bilingue.....75

I – 2.1.1. Les différents modèles d'enseignement bilingues.....76

I - 2.1.2. Origine et développement des modèles immersifs.....78

I - 2.1.3. Particularité des enseignements bilingues.....80

I - 2.2. Enseignements bilingues en France.....83

I – 2.2.1. Le système scolaire français et l'enseignement des langues.....83

I - 2.2.1.1. Le système scolaire français.....83

I - 2.2.1.2. Enseignement bilingue en France.....85

I - 2.2.2. Enseignement bilingue en langues régionales de France.....88

I - 2.2.2.1. Langues régionales faisant l'objet d'un enseignement.....88

I - 2.2.2.2. Langues régionales utilisées en modèles immersif.....91

I - 2.3. Enseignement bilingue basque-français au PBN.....92

I - 2.3.1. Création, évolution et prospectives.....93

I - 2.3.2. Motivations du choix d'un tel enseignement.....97

I - 2.3.3. Pédagogie et fonctionnement spécifique des écoles en langue basque.....100

CHAPITRE II : ÉTUDES PSYCHOLINGUISTIQUES SUR L'ACQUISITION BILINGUE..106

II - 1. Acquisition du langage et bilinguisme.....106

II - 1.1. Acquisition de la première et de la deuxième langue.....107

II - 1.1.1. Acquisition de la L1.....107

II - 1.1.2. Acquisition de la L2 chez les bilingues simultanés ou consécutifs précoces ..108

II - 1.1.3. Acquisition de la L2 chez des bilingues tardifs.....110

II - 1.2. Phénomènes spécifiques liés aux acquisitions bilingues.....111
II - 1.2.1. Phénomènes d'interférences linguistiques.....111
II - 1.2.2. Concept de transferts linguistiques.....113
II - 1.2.3. Développement interdépendant des langues et théorie des seuils.....115
II - 1.3. Quel(s) bilinguisme(s) au PBN ?.....116
II - 1.3.1. Le bilinguisme, un terme renvoyant à des réalités plurielles.....116
II - 1.3.2. Modèle d'enseignement immersif et acquisition bilingue.....118
II - 2. Quelques recherches à propos d'acquisitions bilingues.....119
II - 2.1. Bilinguisme précoce et recherches en linguistique.....119
II - 2.1.1. Bilinguisme incluant le français et une langue minoritaire.....119
II - 2.1.2. Bilinguisme incluant le basque et une langue dominante (l'espagnol).....121
II - 2.2. Effets du bilinguisme sur les capacités cognitives.....124
II - 3. Premières hypothèses.....127

PARTIE 2 : METHODOLOGIE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNEES

CHAPITRE III : ANALYSE DISCURSIVE ET LINGUISTICO-TEXTUELLE DE TEXTES EMPIRIQUES ORAUX.....130
III - 1. Choix d'un genre textuel : le conte de fées.....130
III - 1.1. La narration comme instrument d'analyse du langage.....131
III - 1.1.1. Infrastructure des textes narratifs.....132
III - 1.1.1.1. Le type de discours narration.....132
III - 1.1.1.2. La séquence narrative.....133
III - 1.1.2. Les mécanismes de textualisation.....135
III - 1.1.3. La cohérence pragmatique.....136
III - 1.1.4. Acquisition des capacités de narration.....137
III - 1.2. Le conte de fées, genre textuel par excellence de l'école primaire.....139
III - 1.2.1. Une structure prototypique.....139
III - 1.2.2. Construction de la diégèse et organisation temporelle.....140
III - 1.2.3. Valeur didactique des contes de fées.....142
III - 2. Choix de la situation d'énonciation.....143
III - 3. Choix des axes d'analyse du corpus :.....146
III - 3.1. Autonomie narrative.....147
III - 3.2. Planification textuelle et thématique.....148
III - 3.3. Organisateurs textuels et connexion.....150
III - 4. Hypothèses de recherches.....155
III - 4.1. Autonomie narrative en basque.....156

III – 4.2. Autonomie narrative en français....156
III - 4.3. Planification textuelle et thématique en basque....156
III - 4.4. Planification textuelle et thématique en français....157
III - 4.5. Organisateurs textuels et connexion en basque....157
III - 4.6. Organisateurs textuels et connexion en français....158

CHAPITRE IV : CAPTATION DES PRODUCTIONS EMPIRIQUES DE CONTES DE FÉES ORAUX DES ÉCHANTILLONS D'ÉLÈVES DU PBN....160
IV - 1. Dispositif de captation des contes des élèves....160
IV - 1.1. Contes choisis : Mattin Zaku et Étincelle....160
IV - 1.1.1. Mattin Zaku, conte raconté en basque....161
IV - 1.1.2. Étincelle, conte raconté en français....163
IV - 1.2. Enregistrements des récits....164
IV - 1.2.1. Dispositif de captation pour l'obtention des données empiriques....165
IV - 1.2.2. Calendrier d'enregistrements des données recueillies....168
IV - 1.3. Transcriptions des enregistrements....169
IV - 2. Population de la recherche....173
IV - 2.1. Un même modèle d'enseignement mais un contexte sociolinguistique différent175
IV - 2.1.1. Groupes basque L1 et basque L2, deux contextes linguistiques urbains....175
IV - 2.1.2. Groupes basque L1 et basque L2, deux contextes linguistiques familiaux….178
IV - 2.2. Le récit de conte de fées à Hasparren et à Biarritz....183
IV - 2.2.1. Contes de fées à Ezkia ikastola....183
IV - 2.2.2. Contes de fées à Itsas-Argi ikastola....184
IV - 2.3. Les échantillons d'élèves monolingues francophones....186

PARTIE 3 : RESULTATS DE L'ETUDE DES TEXTES PRODUITS PAR LES ELEVES

CHAPITRE V : ANALYSE DES CONTES EN BASQUE....190
V - 1. Aspects généraux des contes en basque : nombre de mots et durée....191
V - 2. Capacité d'autonomie narrative en basque....194
V - 2.1. Présentation méthodologique....195
V - 2.2. Résultats de l'analyse de l'autonomie narrative en basque....202
V - 2.2.1. Autonomie narrative en basque, échantillons basque L1....203
V - 2.2.1.1. L1 6 ans et autonomie narrative en basque....203
V - 2.2.1.2. L1 9 ans et autonomie narrative en basque....204
V - 2.2.1.3. L1 11 ans et autonomie narrative en basque....205
V - 2.2.1.4. Autonomie narrative en basque des échantillons basque L1, synthèse…205

V - 2.2.2. Autonomie narrative en basque, échantillons basque L2.....206
V - 2.2.2.1. L2 6 ans et autonomie narrative en basque.....207
V - 2.2.2.2. L2 9 ans et autonomie narrative en basque.....208
V - 2.2.2.3. L2 11 ans et autonomie narrative en basque.....209
V - 2.2.2.4. Autonomie narrative en basque des échantillons basque L2, synthèse…209
V - 2.2.3. Autonomie narrative en basque, rapprochement des résultats basque L1 et basque L2 :.....210
V - 3. Capacité de planification textuelle et thématique des contes en basque.....213
V - 3.1. Présentation méthodologique.....214
V - 3.2. Résultats de l'analyse de la planification textuelle et thématique en basque.....222
V - 3.2.1. Planification en basque, échantillons basque L1.....223
V - 3.2.1.1. L1 6 ans et planification en basque.....223
V - 3.2.1.2. L1 9 ans et planification en basque.....225
V - 3.2.1.3. L1 11 ans et planification en basque.....228
V - 3.2.1.4. Planification en basque des groupes L1, synthèse.....230
V - 3.2.2. Planification en basque, échantillons basque L2.....233
V - 3.2.2.1. L2 6 ans et planification en basque.....234
V - 3.2.2.2. L2 9 ans et planification en basque.....236
V - 3.2.2.3. L2 11 ans et planification en basque.....238
V - 3.2.2.4. Planification en basque des groupes basque L2, synthèse.....240
V - 3.2.3. Planification en basque, rapprochement des résultats basque L1 et basque L2 242
V - 4. Organisateurs textuels et capacité de connexion en basque.....247
V - 4.1. Présentation méthodologique.....247
V - 4.2. Organisateurs textuels dans les contes en basque des élèves bilingues.....251
V - 4.2.1. Organisateurs textuels des contes en basque, échantillons basque L1.....252
V - 4.2.2. Organisateurs textuels des contes en basque, échantillons basque L2.....255
V - 4.2.3. Organisateurs textuels des contes en basque, rapprochement des résultats L1 et L2.....259
V - 4.3. Organisateurs textuels temporels des contes en basque.....261
V - 4.3.1. Organisateurs textuels temporels des contes en basque, échantillons basque L1 263
V - 4.3.2. Organisateurs textuels temporels des contes en basque, échantillons basque L2 265
V - 4.4. Utilisation des organisateurs temporels en basque et profils des élèves.....268
V - 4.4.1. Présentation méthodologique.....268
V - 4.4.1.1. Ancrage temporel.....269

V - 4.4.1.2. Clôture du texte.....270
V - 4.4.1.3. Fonctions des organisateurs temporels au sein du texte.....271
V - 4.4.2. Organisateurs temporels et connexion en basque, échantillons basque L1…..279
V - 4.4.3. Organisateurs temporels et connexion en basque, échantillons basque L2…..282
V - 4.4.4. Organisateurs temporels et connexion en basque, rapprochement des résultats basque L1 et basque L2.....286
V - 5. Synthèse de l'étude des contes en basque.....288

CHAPITRE VI : ANALYSE DES CONTES EN FRANÇAIS.....292
VI - 1. Aspects généraux des contes en français : nombre de mots et durée.....292
VI - 2. Capacité d'autonomie narrative en français.....296
VI - 2.1. Présentation méthodologique.....296
VI - 2.2. Résultats de l'analyse de l'autonomie narrative en français.....298
VI - 2.2.1. Autonomie narrative en français, échantillons basque L1.....298
VI - 2.2.1.1. L1 6 ans et autonomie narrative en français.....298
VI - 2.2.1.2. L1 9 ans et autonomie narrative en français.....300
VI - 2.2.1.3. L1 11 ans et autonomie narrative en français.....301
VI - 2.2.1.4. Autonomie narrative en français des échantillons basque L1, synthèse 301
VI - 2.2.2. Autonomie narrative en français, échantillons basque L2.....302
VI - 2.2.2.1. L2 6 ans et autonomie narrative en français.....302
VI - 2.2.2.2. L2 9 ans et autonomie narrative en français.....304
VI - 2.2.2.3. L2 11 ans et autonomie narrative en français.....304
VI - 2.2.2.4. Autonomie narrative en français des échantillons basque L2, synthèse 304
VI - 2.2.3. Autonomie narrative en français, échantillons MonoL.....305
VI - 2.2.3.1. MonoL 6 ans et autonomie narrative en français.....306
VI - 2.2.3.2. MonoL 9 ans et autonomie narrative en français.....306
VI - 2.2.3.3. MonoL 11 ans et autonomie narrative en français.....307
VI - 2.2.3.4. Autonomie narrative en français des échantillons MonoL, synthèse…..308
VI - 2.2.4. Autonomie narrative en français, rapprochement des résultats basque L1, basque L2 et MonoL.....309
VI - 3. Capacité de planification textuelle et thématique des contes en français.....311
VI - 3.1. Présentation méthodologique.....312
VI - 3.2. Résultats de l'analyse de la planification textuelle et thématique en français :. 318
VI - 3.2.1. Planification en français, échantillons basque L1.....318
VI - 3.2.1.1. L1 6 ans et planification en français.....318
VI - 3.2.1.2. L1 9 ans et planification en français.....320
VI - 3.2.1.3. L1 11 ans et planification en français.....323

VI - 3.2.1.4. Planification en français des échantillons basque L1, synthèse.....325
VI - 3.2.2. Planification en français, échantillons basque L2.....327
VI - 3.2.2.1. L2 6 ans et planification en français.....328
VI - 3.2.2.2. L2 9 ans et planification en français.....330
VI - 3.2.2.3. L2 11 ans et planification en français.....332
VI - 3.2.2.4. Planification en français des échantillons basque L2, synthèse.....334
VI - 3.2.3. Planification en français, échantillons MonoL.....336
VI - 3.2.3.1. MonoL 6 ans et planification en français.....337
VI - 3.2.3.2. MonoL 9 ans et planification en français.....339
VI.3.2.3.3. MonoL 11 ans et planification en français :.....341
VI.3.2.3.4. Planification en français des groupes MonoL, synthèse :.....343
VI - 3.2.4. Planification en français, rapprochement des résultats basque L1, basque L2 et MonoL.....345
VI - 4. Organisateurs textuels et capacité de connexion en français.....351
VI - 4.1. Présentation méthodologique.....351
VI - 4.2. Organisateurs textuels dans les contes en français des élèves bilingues et monolingues.....354
VI - 4.2.1. Organisateurs textuels des contes en français, échantillons basque L1.....355
VI - 4.2.2. Organisateurs textuels des contes en français, échantillons basque L2.....358
VI - 4.2.3. Organisateurs textuels des contes en français, échantillons MonoL.....362
VI - 4.2.4. Organisateurs textuels des contes en français, rapprochement des résultats basque L1, basque L2 et MonoL.....365
VI - 4.3. Organisateurs textuels temporels des contes en français.....369
VI - 4.3.1. Organisateurs textuels temporels des contes en français, échantillons basque L1.....370
VI - 4.3.2. Organisateurs textuels temporels des contes en français, échantillons basque L2.....373
VI - 4.3.3. Organisateurs textuels temporels des contes en français, échantillons MonoL 376
VI - 4.4. Utilisation des organisateurs temporels en français et profils des élèves :.....378
VI - 4.4.1. Présentation méthodologique.....378
VI - 4.4.1.1.Ancrage et clôture du texte.....379
VI - 4.4.1.2. Fonctions des organisateurs temporels au sein du texte.....381
VI - 4.4.2. Organisateurs temporels et connexion en français, échantillons basque L1. .384
VI - 4.4.3. Organisateurs temporels et connexion en français, échantillons basque L2. .387
VI - 4.4.4. Organisateurs temporels et connexion en français, échantillons MonoL.....390
VI - 4.4.5. Organisateurs temporels et connexion en français, rapprochement des résultats

basque L1, basque L2 et MonoL....393
VI - 5. Synthèse de l'étude des contes en français....395

PARTIE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET CONSLUSIONS

CHAPITRE VII : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION....400
VII - 1. Capacités d'autonomie narrative en basque et en français des élèves suivant un enseignement en langue basque (et des monolingues français en français)....401
VII - 1.1. Capacité d'autonomie narrative en basque des élèves bilingues....401
VII - 1.2. Capacité d'autonomie narrative en français des élèves bilingues et monolingues 403
VII - 1.3. Capacité d'autonomie narrative en basque et en français en scolarisation en langue basque et selon la langue première des élèves....405
VII - 1.4. Comparaison des résultats de l'autonomie narrative avec les résultats obtenus lors d'autres études dans le domaine....407
VII - 2. Capacités de planification textuelle et thématique en basque et en français des élèves suivant un enseignement en langue basque (et des monolingues français en français)....408
VII - 2.1. Capacité de planification en basque des élèves bilingues....408
VII - 2.2. Capacité de planification en français des élèves bilingues et monolingues....410
VII - 2.3. Capacité de planification textuelle et thématique en basque et en français en scolarisation en langue basque et selon la langue première des élèves....413
VII - 2.4. Comparaison des résultats de la planification avec les résultats obtenus lors d'autres études dans le domaine....415
VII - 3. Organisateurs textuels et capacité de connexion en basque et en français des élèves suivant un enseignement en langue basque (et des monolingues français en français)....416
VII - 3.1. Capacité de connexion en basque des élèves bilingues....416
VII - 3.2. Capacité de connexion en français des élèves bilingues et monolingues....419
VII - 3.3. Capacité de connexion en basque et en français en scolarisation en langue basque et selon la langue première des élèves....422
VII - 3.4. Comparaison des résultats de la connexion avec les résultats obtenus lors d'autres études dans le domaine....423

CHAPITRE VIII : CONCLUSIONS....426
VIII - 1. Réponses aux usagers du système d'enseignement bilingue du PBN....426
VIII - 1.1. Résultats obtenus....427
VIII - 1.2. Prospectives....430
VIII - 2. Propositions didactiques pour l'enseignement bilingue (basque-français) au PBN

.....432

VIII - 2.1. Enseignement bilingue basé sur le travail de divers genres textuels.....433

VIII – 2.2. Enseignement bilingue basé sur la notion de transferts de compétences linguistique.....436

VIII - 3. Étude des capacités linguistiques des élèves.....439

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....442

LISTE DES ANNEXES ET ANNEXES.....474

GLOSSAIRE.....526

INDEX LEXICAL.....535

LISTE DES ABRÉVIATIONS.....536

LISTE DES GRAPHIQUES.....537

LISTE DES TABLEAUX.....540

LISTE DES FIGURES.....541