



HAL
open science

Quels dispositifs d'enseignement de la langue orale motivent la pratique spontanée et normée du basque chez les élèves des écoles immersives ? Analyse du travail pour la formation

Régine Elosegi-Blanc

► To cite this version:

Régine Elosegi-Blanc. Quels dispositifs d'enseignement de la langue orale motivent la pratique spontanée et normée du basque chez les élèves des écoles immersives ? Analyse du travail pour la formation. Education. 2018. dumas-01892251

HAL Id: dumas-01892251

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01892251>

Submitted on 13 Dec 2018

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master 2
Formation de formateurs dans l'Espace francophone
Parcours 1 Formation de formateurs dans le milieu de l'enseignement



Quels dispositifs d'enseignement de la langue orale motivent la pratique spontanée et normée du basque chez les élèves des écoles immersives?

Analyse du travail pour la formation

Ahozko hizkuntza irakasteko zein dispositibok motibatzen dute euskararen erabilpen espontaneo eta normatua murgiltze-ereduko eskolako ikasleen baitan ?

Formakuntzarako lanaren analisisa



Régine ELOSEGI-BLANC

Directrice de mémoire Josiane MOREL

Année universitaire 2017-2018

ESPE - Université Clermont-Auvergne



UNIVERSITÉ
Clermont
Auvergne

espe

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Clermont-Auvergne

Remerciements

En premier lieu, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire Josiane Morel pour ses lectures attentives, ses conseils et ses encouragements réguliers dans ces moments de doutes et de questionnements.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants-chercheurs de l'Université Clermont-Auvergne et du laboratoire Acté investis dans ce Master de formation, ainsi qu'à tous les intervenants qui par leurs paroles, leurs écrits ont guidé mes réflexions tout au long de cette riche année de formation.

Je suis également reconnaissante envers le directeur pédagogique de Seaska pour la confiance accordée dans ce travail, envers les professeurs qui ont pris le temps de répondre aux questionnaires et plus particulièrement envers celles qui se sont engagées dans cet exigeant processus de recherche. Sans leur partage d'expériences ce mémoire n'aurait pu être.

Je remercie enfin les membres de ma famille qui m'avaient mise en garde face à cette entreprise démesurée dans un moment de changement de cadre professionnel. Ils m'ont aidée tout au long de l'année à assumer cette aventure très prenante mais fort passionnante. Milesker zuei.

Résumé

Dans le cadre de l'enseignement immersif au Pays Basque, ce mémoire s'intéresse aux dispositifs d'enseignement de l'oral qui motivent les élèves à la pratique spontanée et normée de la langue basque. Grâce à une méthode de recherche qualitative qui s'inscrit dans le champ de la didactique professionnelle, des enseignantes sont invitées à partager leurs expériences. Des dispositifs habituels puis une situation typique de description d'image sont analysés. Cette enquête met au jour des tensions de métier d'enseignant en école immersive notamment entre pratique spontanée et normée. Elle permet de construire une première structure conceptuelle et de proposer quelques leviers pour la formation.

Mots-clés : oral – immersion – basque – bilinguisme – didactique professionnelle

Laburpena

Euskal Herriko erakaskuntza imertsiboaren mailan, txosten honen gaia da ahozkoaren erakaskuntzan zein diren ikasleak tirriatzen dituzten dispositiboak euskararen erabilpen espontaneo eta normatuaren erabiltzeko. Didaktika profesionalean kokatzen den ikerketa kalitatibo metodo bati esker erakasleak beren praktiken partekatzerara ekarriak dira. Usaiatzko dispositibo batzuk eta ondotik irudi deskribapen egoera tipiko bat aztertuak dira. Ikerketa honek eskola imertsiboan gertatzen diren erakasle ofizioari doazkion tentsio batzuk argitan ezartzen ditu bereziki bat-bateko praktika eta praktika normatuaren artean. Honi esker lehen egitura kontzeptual bat eraiki daiteke eta formakuntzarako gider batzuk eskaini.

Hitz-gakoak : ahozkoa – imertsioa – euskara – elebitasuna – didaktika profesionala

Abstract

Within the framework of immersive teaching in the Basque Country, this thesis focuses on oral teaching devices that motivate pupils to practice spontaneous and standardized Basque language. Through a qualitative research method within the field of professional didactics, teachers are invited to share their experiences. Usual devices and then a typical picture description situation are analyzed. This survey brings to light some tensions of teaching in immersive school, namely between spontaneous and normed practices. The study helps to build a first conceptual structure and offers some levers for training.

Keywords : oral – immersion – -Basque – bilingualism – professional didactic

TABLES DES ILLUSTRATIONS, SCHEMAS, TABLEAUX	10
INTRODUCTION.....	12
A. CADRE THEORIQUE : DE LA PRESCRIPTION AUX APPRENTISSAGES ORAUX DU BASQUE	14
I. <i>ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN BASQUE.....</i>	14
1. <i>Synthèse des prescriptions actuelles pour l'enseignement de l'oral.....</i>	14
2. <i>Définir l'oral.....</i>	16
3. <i>Enseigner l'oral.....</i>	21
4. <i>Dispositifs pour travailler l'oral.....</i>	23
5. <i>Evaluer l'oral.....</i>	24
II. <i>MOTIVATION</i>	25
1. <i>Qu'est-ce que la motivation ?.....</i>	25
2. <i>Les principales sources de motivation.....</i>	25
3. <i>Les forces motrices de l'engagement langagier</i>	27
III. <i>DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE</i>	31
1. <i>Tâche et activité.....</i>	31
2. <i>Modèle d'analyse de l'activité des enseignants</i>	33
3. <i>Classe de situations et schèmes professionnels pour l'enseignement de l'oral</i>	34
4. <i>Cinq focales pour l'analyse de l'enseignement de l'oral en basque.....</i>	35
5. <i>Professionnalisation des acteurs</i>	36
B. QUESTIONNEMENT – METHODOLOGIE – DONNEES – RESULTATS.....	39
I. <i>UN QUESTIONNAIRE INITIAL POUR UN ETAT DES LIEUX SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DE LA LANGUE ORALE BASQUE.....</i>	39
1. <i>Quels sont les éléments facilitateurs relevés par les acteurs?</i>	39
2. <i>Quels sont les obstacles ?.....</i>	40
3. <i>Les éléments facilitateurs peuvent-ils servir de points d'appui, de leviers pour dépasser les obstacles rencontrés dans l'appropriation de la langue basque?</i>	40
4. <i>Questionnements soulevés par ce premier recueil</i>	41
II. <i>METHODOLOGIE</i>	42
1. <i>Choix de l'échantillonnage et définition du cadre</i>	42
2. <i>Recueil des représentations et des pratiques au sujet de l'enseignement de l'oral. .</i>	43
3. <i>Confrontation des points de vue et pratiques au sujet de l'enseignement de l'oral..</i>	44
4. <i>Observation naturaliste instrumentée des enseignants suivi d'entretien d'auto confrontation simple</i>	45

5. Nouvelle confrontation au sujet de l'enseignement de l'oral.....	46
III. DONNEES – RESULTATS	46
1. Recueil des représentations et des pratiques au sujet de l'enseignement de l'oral ..	47
2. Confrontation des points de vue et pratiques au sujet de l'enseignement de l'oral.	55
3. Observation naturaliste instrumentée des enseignants suivi d'entretien d'autoconfrontation simple.....	61
4. Nouvelle confrontation au sujet de l'enseignement de l'oral.....	66
C. ANALYSE DE RESULTATS - PROPOSITIONS	70
I. ANALYSE DES REPRESENTATIONS ET PRATIQUES AU SUJET DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL EN BASQUE : QUELQUES QUESTIONS DE METIERS D'ENSEIGNANTS EN ECOLE IMMERSIVE.....	70
1. Une langue contre l'autre vs une langue avec l'autre	70
2. Enseignement immersif vs enseignement de l'oral.....	71
3. Motiver à la pratique spontanée vs motiver à la pratique normée	72
4. Des dispositifs motivants en eux-mêmes vs des dispositifs qui développent le sentiment de compétence.....	73
5. L'oral et l'écrit vs l'écrit au service de l'oral et réciproquement.....	74
II. UN ESSAI DE STRUCTURE CONCEPTUELLE POUR LA CONCEPTION DE DISPOSITIFS FAVORISANT LA PRATIQUE SPONTANEE ET NORMEE DU BASQUE	75
1. Une structure référente.....	75
2. Exemple opératoire pour une classe de situation : décrire une image	76
III. LEVIERS POUR LA FORMATION.....	78
1. Définir le métier d'enseignant en école immersive	78
2. S'accorder autour du prescrit et partager les références	78
3. Partager les références.....	78
4. Oser des dispositifs.....	79
5. Evaluer l'effet des dispositifs sur les apprentissages des élèves	79
6. Accompagner dans la durée et accompagner au développement de l'activité professionnelle	80
7. Elaborer un référentiel pour l'enseignement immersif basque.....	80
CONCLUSION.....	82
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	84

Tables des illustrations, schémas, tableaux

<i>Figure 1: six niveaux de référence du CECRL</i>	15
<i>Figure 2: curriculum basque</i>	16
<i>Figure 3: cinq fonctions de l'oral</i>	17
<i>Figure 4: typologie de l'oral de C. Dumais</i>	18
<i>Figure 5: conditions de production de textes</i>	19
<i>Figure 6: le continuum d'autodétermination (Ryan & Deci, 2000)</i>	26
<i>Figure 7: de la tâche à réaliser à l'activité décrite en termes de tâche.</i>	32
<i>Figure 8: un modèle de l'activité des enseignants (Goigoux R. 2007)</i>	33
<i>Figure 9: cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement (Goigoux R. 2017)</i>	36
<i>Figure 10: organisation de la recherche 2018</i>	43
<i>Figure 11: exemples de situations</i>	62
<i>Figure 12: description d'une image : évolution des buts des acteurs</i>	67
<i>Figure 13: structure conceptuelle de conception des dispositifs motivant la pratique spontanée et normée du basque</i>	75
<i>Figure 14: schématisation des interactions</i>	79

Traduction des mots basques employés dans ce mémoire :

Ikastola : école en langue basque de la Fédération Seaska

Euskara : basque

Euskaldun : bascophone

Euskaldun berri : nouvellement bascophone

INTRODUCTION

Depuis 1991, tous les cinq ans, une enquête sociolinguistique distinguant quatre composantes – composante linguistique des habitants, transmission de la langue, utilisation dans divers domaines, attitude envers la promotion de la langue – permet de connaître la situation linguistique de la langue basque au Pays Basque. En 2016, cette enquête montre que le nombre de locuteurs bilingues de 16-24 ans augmente et que le déclin de la langue basque diminue. L'école apparaît comme le principal lieu de revitalisation de l'*euskara*. Cependant si le taux de sujets bilingues basque/français augmente chez les jeunes, la proportion de ceux-ci parlant aisément la langue basque diminue. Et l'usage de celle-ci reste circonscrite à l'école.

Trois filières d'enseignement (public, privé confessionnel et privé associatif) proposent un enseignement du basque selon plusieurs modalités : quelques heures d'itinérance par semaine, un enseignement à parité horaire, un temps d'enseignement 100% en langue basque en maternelle puis un enseignement à parité horaire, une immersion complète jusqu'au CP puis l'introduction progressive du français.

Cette étude menée dans le cadre du Master 2 de formation de formateurs dans le milieu de l'enseignement s'intéresse au système immersif mis en place par la Fédération Seaska (présentation en Annexe 2). Celle-ci promeut un système scolaire ayant pour objectif l'acquisition d'un « bilinguisme équilibré¹ ».

Dans la situation de diglossie que rencontre le Pays Basque, réussir à former des locuteurs bilingues basque/français est un enjeu crucial pour la sauvegarde de ce patrimoine linguistique.

Généralement, les enfants arrivant à l'*ikastola* ont comme langue première le français ou le basque, parfois les deux. L'immersion de l'enfant dans le bain linguistique de l'*euskara* pendant sa présence à l'école – ainsi que l'enseignement du français à partir du CE1 – vont lui permettre d'acquérir la maîtrise des deux langues de façon précoce, et ce, même s'il est issu d'un milieu uniquement francophone.

¹ Le bilingue possède deux situations de communication de base, nécessaires à ses besoins, qui l'amènent à passer d'une langue à l'autre. Cette compétence peut être équivalente dans les deux langues proportionnellement et qualitativement (A. de Houwer, 1990 ; J. Meisel, 1989). Lambert (in J.-F. Hamers et M. Blanc, 1983) parle ainsi de "bilinguisme équilibré", C. Hagège (1996) "d'équilinguisme" (connaissance excellente des deux langues).

Certains enfants apprennent la langue basque lors de leur entrée à l'*ikastola*, ils acquièrent une langue seconde pour communiquer. Sachant que l'école maternelle est le lieu d'acquisition des savoirs, le basque est aussi pour tous les élèves langue de scolarisation, c'est à dire « langue d'enseignement et d'apprentissage véhiculant les savoirs disciplinaires et les valeurs qui leur sont attachées ». (Chiss 2005)

Dans des environnements d'école peu bascophones, avec des groupes classe hétérogènes, qu'est-ce qui favorise ou fait obstacle à la formation de locuteurs bilingues?

Une enquête menée en octobre 2017 auprès de professeurs d'école de Seaska et dont les résultats seront analysés dans la troisième partie, révèle :

- des difficultés d'enseignement/apprentissage d'une « langue basque de qualité » ;
- une pratique du basque quelquefois restreinte au cadre de la classe ;
- une insuffisance de supports « attrayants » pour motiver les élèves ;
- une grande hétérogénéité des compétences linguistiques...

Cet état des lieux m'incite à cibler ma problématique ainsi: « Quels dispositifs d'enseignement de la langue orale motivent la pratique spontanée et normée du basque chez les élèves des écoles immersives ? ».

Tout au long de ce travail, on n'oubliera pas que la « préoccupation principale est de permettre aux élèves de passer de l'oral familier qui suffit pour la compréhension dans notre environnement familial aux oraux dont la réussite scolaire a besoin. La capacité de mobilité énonciative, adopter le comportement langagier et le niveau de langue adaptés à la situation, est fondamentale pour la réussite scolaire ; c'est un enjeu déterminant pour l'égalité des chances » (Bouysse, 2009).

A. CADRE THEORIQUE : DE LA PRESCRIPTION AUX APPRENTISSAGES ORAUX DU BASQUE

I. Enseignement de l'oral en basque

1. Synthèse des prescriptions actuelles pour l'enseignement de l'oral

a) Programmes 2015 et socle commun des compétences, connaissances et culture

Le socle commun délimite cinq domaines dont celui des langages pour penser et communiquer. Ce domaine se fixe des objectifs de compréhension et d'expression pour quatre types de langage dont la langue française et les langues vivantes étrangères ou régionales. Celles-ci trouvent une place plus affirmée dans les dernières instructions officielles car il y a une volonté de développer la compétence plurilingue des élèves.

Dans le cas des écoles immersives, cet enjeu est affiché dès le cycle 1 et les attendus de fin de grande section dans le domaine de la langue française seront travaillés et évalués en langue basque. En ce qui concerne la langue orale, de nombreuses compétences visent la production langagière et linguistique – communiquer, s'exprimer, reformuler, pratiquer, dire, participer ... – à l'instar d'une seule qui évalue la compréhension des textes écrits. Cet intérêt porté à l'expression orale s'observe également dans les compétences listées en fin des cycles 2 & 3.

On note également que l'accent est mis dès la maternelle sur la connaissance des types de discours et des genres sociaux, qui doivent faire « l'objet d'un enseignement explicite et progressif » tout au long de la scolarité des élèves. La pratique de l'oral suppose des compétences langagières mais également linguistiques : il s'agit d'accompagner les élèves à acquérir des connaissances sur la langue pour améliorer son utilisation dans des situations diverses.

Les programmes distinguent divers usages du langage oral « qu'il ait trait à la communication ou qu'il participe de l'élaboration de savoirs ». Au sein des *ikastola*, pouvoir interagir au quotidien de manière aisée et adaptée entre pairs et avec les adultes en *euskara* est une priorité, sans oublier que cette langue qu'elle soit première ou seconde est l'outil d'accès aux savoirs disciplinaires.

Les ressources Eduscol insistent sur la nécessité de multiplier les situations d'apprentissage, de les mettre en œuvre fréquemment et d'inviter les élèves à les analyser

pour expliciter les attendus scolaires. Il s'agit de ne plus considérer la pratique de l'oral comme un allant-de-soi mais de se doter d'outils d'évaluation précis et efficaces, comme ceux proposés en langues vivantes.

b) CECRL

Comme précisé sur le site Eduscol, le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2001) qui balise l'apprentissage des langues étrangères définit six niveaux de référence A1 à C2, expliqués dans le schéma ci-dessous. Les compétences langagières du locuteur natif se situent au-delà du C2. Au sein des *ikastola*, l'enseignement dispensé a pour objectif l'acquisition d'un bilinguisme équilibré à la fin du CM2, les élèves attestent d'un niveau de maîtrise B2 en basque et en français.

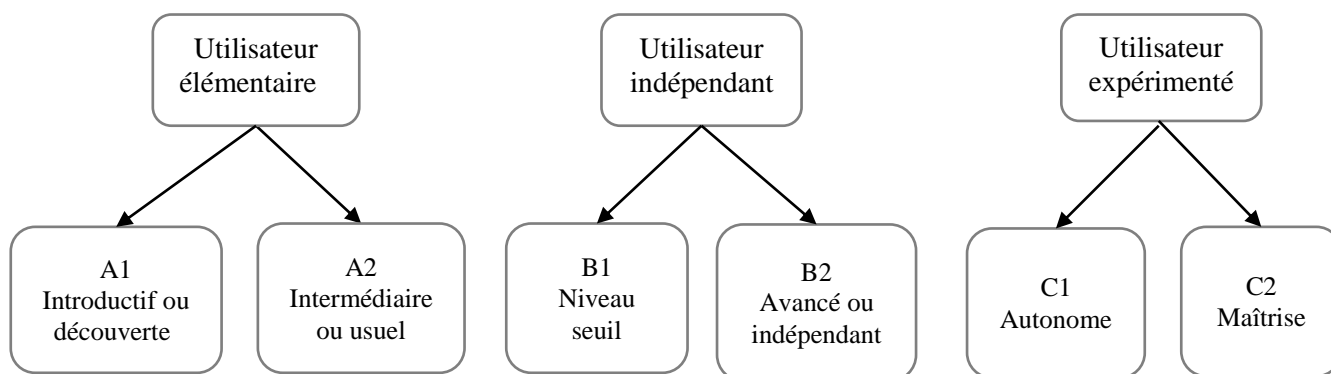


Figure 1: six niveaux de référence du CECRL

Le CECRL définit la communication comme l'utilisation d'un « code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique) ». Il propose également des échelles de descripteurs pour aider à l'évaluation des « groupes d'activités de communication langagière » que sont la compréhension de l'oral, l'expression orale en continu, l'interaction orale, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite (Annexe 3). Trois d'entre eux ciblent l'oral : une grande importance est donc donnée à ce dernier. Mais comment l'enseigner ?

L'enseignement des langues étrangères s'appuie sur la théorie de l'approche actionnelle qui suggère la réalisation de tâches dans la mesure où l'« usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social ». Il en résulte un enseignement associant le dire au faire, non confiné à l'espace scolaire mais ouvert sur le monde extérieur.

c) Curriculum basque pour la période de la scolarité obligatoire

Curriculum pour une scolarité obligatoire rassemble l'ensemble des traditions, visions, pensées, croyances et conduites qu'une génération souhaite transmettre à la génération suivante. Le curriculum basque

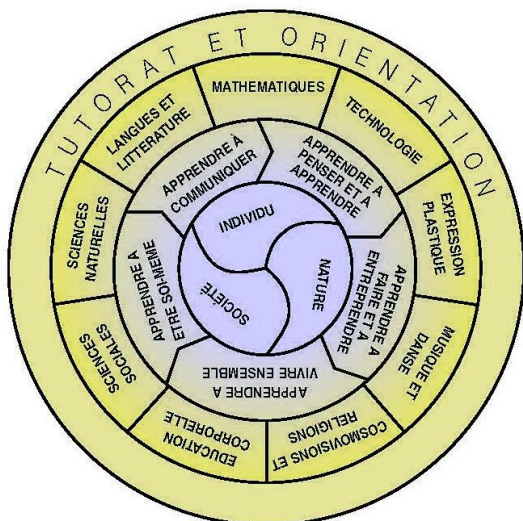


Figure 2: curriculum basque

Les *ikastola* ont défini ces compétences :

- Apprendre à apprendre et à penser
- Apprendre à communiquer
- Apprendre à vivre ensemble
- Apprendre à faire et à entreprendre
- Apprendre à être soi-même

La compétence en communication s'intéresse à tous les langages. En ce qui concerne la langue orale les individus doivent apprendre à en user au quotidien avec une finalité utilitaire mais aussi

dans des situations de communication de plus en plus élaborées et formelles. Ce curriculum liste des « attitudes et procédures métadisciplinaires » à enseigner chez les élèves : la compréhension et production de textes oraux est à envisager dans toutes les disciplines.

La lecture de ces différents textes institutionnels révèle l'importance accordée à l'enseignement de la langue orale à l'école, que ce soit en contexte unilingue ou bi/plurilingue. Nous allons tenter de clarifier ce que l'on entend par langue orale.

2. Définir l'oral

a) Place et fonctions de l'oral dans les apprentissages de la langue basque

L'oral possède cinq fonctions didactiques dans la classe (Gracia-Deban, Claudine & Plane, Sylvie, 2004) :

- l'oral comme moyen d'expression. Cette fonction apparaît principalement lors de moments d'expression libre qui ont lieu dans la classe hors des contraintes opérées par l'enseignant. Elle permet à l'enfant de se construire en tant que sujet, en tant que membre de la communauté « groupe classe ».

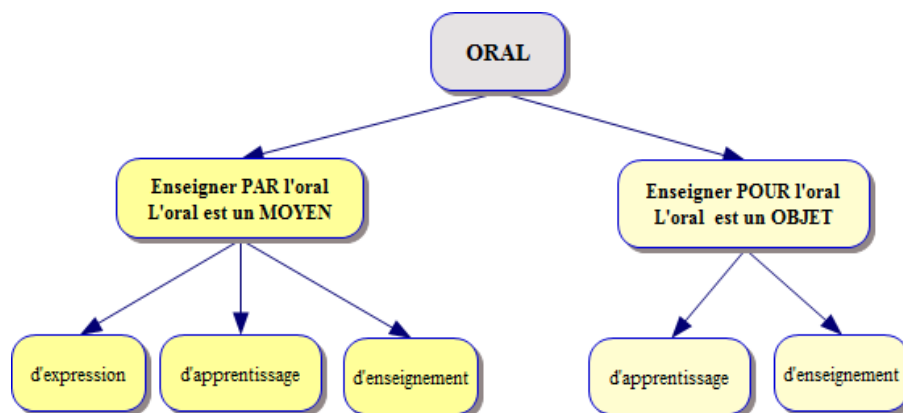


Figure 3: cinq fonctions de l'oral

- l'oral comme moyen d'enseignement. Cette fonction vise la régulation des interactions et la transmission des savoirs par le/la maître/esse. Pour l'optimiser, même si les relations sont asymétriques, les règles d'interventions des membres de la classe, enseignant compris, doivent être négociées et explicitées, afin de que les élèves s'approprient les connaissances ainsi que les attitudes nécessaires à la socialisation scolaire.

- l'oral comme objet d'apprentissage. Cette fonction, par le biais de séquences spécifiques, se préoccupe de l'acquisition des différentes dimensions de l'oral (locutoire, linguistique, discursif, dialogal, interactionnel et situationnel). Elle nécessite la mise en œuvre d'activités métacognitives sur la langue, qu'elle soit maternelle ou seconde.

- l'oral comme moyen d'apprentissage. Cette fonction s'appuie sur les interactions entre pairs pour l'appropriation de concepts. Les verbalisations multiples et successives incitant les élèves à exprimer les savoirs en cours d'élaboration, à y intégrer des informations nouvelles et à les restructurer, facilitent leur compréhension.

- l'oral comme objet d'enseignement. Cette fonction se focalise sur l'analyse des tâches proposées aux élèves. Ceux-ci doivent être informés de la production finale attendue, des contraintes temporelles et organisationnelles de sa réalisation puis des critères de réussite. Tout ce contexte d'évaluation relève de l'objectivation des apprentissages à la réalisation des tâches langagières, elles-mêmes visées comme moyen d'apprentissage et signalé comme tel à l'élève.

b) Qu'est-ce que l'oral ?

Ces dernières années, de nombreux travaux de recherche ont été menés sur la didactique de l'oral ; sa spécificité et ses caractéristiques sont aujourd'hui mieux connues. Dans le cadre de ce mémoire, nous retiendrons la typologie récemment proposée par Christian Dumais (2016), qui définit clairement des objets d'enseignement/apprentissage et articulée autour de deux volets (Annexe 4) :

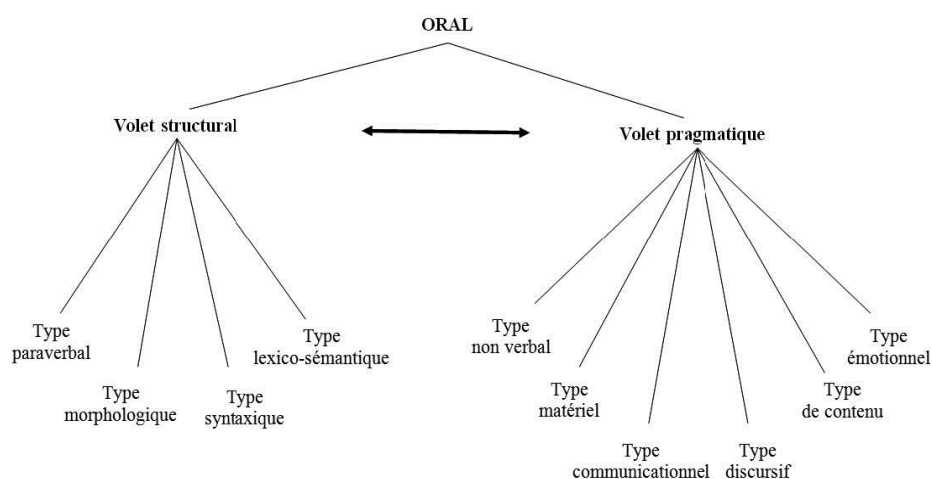


Figure 4: typologie de l'oral de C. Dumais

- un volet structural qui concerne « les unités du système linguistique indépendamment de leurs conditions d'utilisation » (de Weck & Marro, 2010). Quatre types y sont associés : le para verbal (voix et prosodie), morphologique (formation et structure des mots), syntaxique (construction des énoncés) et lexico-sémantique (vocabulaire passif et actif).

- un volet pragmatique qui concerne « le rapport entre le code (la langue orale) et le contexte d'utilisation de ce dernier », ce qui inclut les aspects sociaux et culturels. Il comprend six types : le non verbal (postures et gestes), matériel (supports et leurs caractéristiques), communicationnel (adaptation à la situation de communication), discursif (conduites discursives), de contenu (informations) et émotionnel (traces émotionnelles dans le discours).

La conjugaison de ces différents types est indispensable pour produire ou recevoir un énoncé. Affronter les élèves à chacun de ces types ou/et les combiner dans des situations de communication offre la possibilité de diversifier les parcours d'apprentissage de l'oral en fonction des niveaux de classe et des groupes constitués. Parmi ces situations, il est intéressant de prendre en compte les actes périlleux définis par Maurer (Cité dans Garcia-Debanc, Claudine & Plane, Sylvie, 2004) (Annexe 5) et qui très présents dans la vie ordinaire d'une école, sont la base des échanges entre pairs ou entre pairs et adultes et fondent des

relations respectueuses tout en permettant à chacun de trouver sa place dans une communauté d'apprenants.

De nombreux travaux signalent un enseignement déficient et insuffisamment rigoureux du volet pragmatique. Or leur analyse, l'outillage adéquat des enfants pour qu'ils les réalisent à bon escient peut participer à la mise en œuvre d'un environnement où les interactions se font spontanément et correctement en langue basque.

c) Une ou plusieurs formes de l'oral en basque?

Diverses situations vont induire des formes d'oral spécifiques :

- oral dialogué : l'enseignant pose des questions qui appellent généralement une réponse unique et factuelle ;
- oral monogéré : l'élève développe seul un propos sans prendre appui sur celui des autres et en prenant en compte son auditoire ;
- oral polygéré : la parole de l'élève s'inscrit dans un échange et prend appui sur la parole des autres avec laquelle elle interagit (Eduscol).

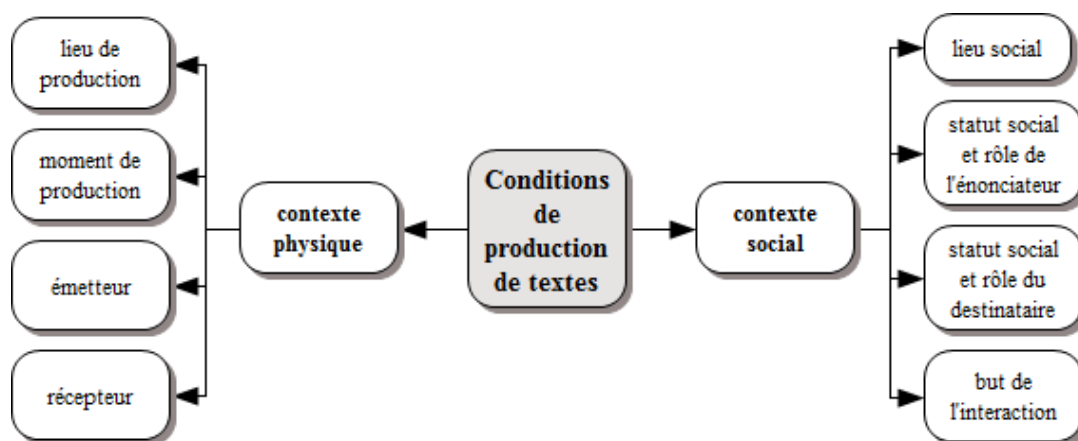


Figure 5: conditions de production de textes

En fonction du contexte physique et social de production ou réception, les textes oraux présentent alors des divergences, depuis un oral très spontané vers un oral proche de l'écrit. L'oral spontané est constitué d'amorces souvent modifiées en cours de production. Il présente une complexité syntaxique avec des imbrications, des enchaînements. Il s'organise plutôt autour du verbe et de nombreuses propositions subordonnées sont présentes. Les sujets sont soit pronominaux soit constitués d'une groupe nominal suivi d'un pronom. L'enfant qui arrive à l'école a acquis un art de faire dans sa langue première, il s'exprime par bribes de phrases, il utilise des reformulations, il ponctue son discours de locutions (« et puis, alors .. » en

français, « eta, orduan ... » en basque), des « euh » indiquant sa volonté de poursuivre tout en manifestant une pause réflexive.

Lorsque l'oral est préparé, il tend à se rapprocher de l'écrit mais ne doit pas y être assimilé. Les bribes et les abandons de constructions sont plus limités, la syntaxe se réduit, une plus grande variété lexicale est introduite et les phénomènes d'imbrication sont rares. L'oral préparé prend souvent appui sur des traces écrites variées.

d) Articulation oral/écrit

Sur le site Eduscol, il est précisé que « l'interrelation oral et écrit peut être caractérisée à partir du cadre défini par Rey-Debove (1998, 12) :

- le langage parlé, directement encodé par le locuteur ;
- le langage écrit, directement encodé par le scripteur ;
- le langage oralisé ou discours écrit qui est parlé (comme dans la lecture à haute voix) ;
- le langage transcrit ou discours parlé qui est écrit (comme dans la prise de notes) ».

Le langage parlé mérite d'être nuancé. Cela peut concerner les échanges spontanés qui se passent du recours à l'écrit. On n'oubliera pas que pour être plus élaboré le langage parlé peut nécessiter des écrits intermédiaires ou supports.

Les échanges oraux gagnent en efficacité lorsqu'ils prennent appui sur des écrits divers pour :

- verbaliser et expliciter des démarches car ces étapes font partie intégrante des processus d'apprentissage et l'élaboration des connaissances ;
- développer des compétences discursives orales telles que la narration, l'argumentation, l'explication ... tant en réception qu'en production.

On constate qu'au cours des séquences d'enseignement, l'oral "médiateur" de la construction des savoirs ou l'oral objet d'apprentissage s'articule de différentes manières avec l'écrit :

- il alterne plus ou moins régulièrement avec des phases écrites ;
- il s'appuie sur des écrits de nature et de fonctions divers (écrits intermédiaires « réflexifs », écrits qui servent de support aux discours oraux ...) ;
- il est élaboré plus ou moins indépendamment de l'écrit selon sa nature (oraux longs pris en charge par un élève ; oraux courts construits lors des échanges à plusieurs ; oral non préparé /oral préparé ; types de discours ...).

Tout au long des séquences où se succèdent phases orales et phases écrites, une vigilance est à apporter sur le caractère opératoire des écrits intermédiaires qui sont des points d'appuis dans l'apprentissage d'une notion. Comme le préconisent Micheline Cellier et Martine Dreyfus, « moins les écrits sont formalisés, linéarisés et « achevés » dans leur construction textuelle, plus ils servent les interactions orales, l'élaboration d'une conduite discursive et plus ils s'insèrent dans une continuité permettant l'avancée cognitive ». En effet, l'écrit narratif surreprésenté dans les classes n'est sans doute pas la forme la plus appropriée pour rendre compte du cheminement cognitif des élèves et lorsque cela est souhaité par l'enseignant pour générer des confrontations orales. Concevoir une grande variabilité de ces écrits pour qu'ils soient adaptés à la tâche à réaliser entraîne chez les enfants une grande flexibilité, nécessaire dans toute activité de raisonnement.

L'enseignement de l'oral, qu'il prenne ou non appui sur l'écrit reste aujourd'hui très complexe.

3. Enseigner l'oral

Alors que les recherches dénoncent la contradiction entre les objectifs affichés aux séances de langage et une parole magistrale qui occupe plus de la moitié de l'espace conversationnel (Péroz, 2016), certains enseignants organisent la classe pour permettre des échanges entre enfants et libérer leur parole. C'est une condition nécessaire mais non suffisante pour un apprentissage efficace de la langue basque. Que préconiser alors? Comme on peut le lire dans le dossier de veille de l'Ifé (Institut Français de l'éducation) d'avril 2017, deux conceptions majeures d'enseignement de l'oral font aujourd'hui débat.

a) Conception spécifique ou autonomiste

Cette conception se réfère principalement aux travaux de Doltz et Schneuwly. Dans leur ouvrage *Pour un enseignement de l'oral*, ils suggèrent l'étude de « genres formels publics » classés en fonction de « caractéristiques formelles de fonctionnement ». Une typologie des genres oraux est également proposée par Chartrand, Emery-Brunaud & Sénéchal (2015) à partir de caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et d'oralité (Annexe 6).

La production et la réception de ces genres s'effectuent en se référant aux pratiques sociales, ce qui leur donne du sens et crée du lien avec le vécu quotidien des élèves. La prise

en compte de la situation et du contexte de communication est fondamentale, pour anticiper sur les énoncés à produire, du point de vue de l'intention mais aussi du contenu et de la forme. Pour échanger spontanément les élèves s'appuient sur des pratiques langagières familières appartenant aux genres du discours premier (Bakhtine, 1984). L'enfant devra s'approprier des outils culturels, linguistiques et disciplinaires, constitutifs du genre de discours second, pour être efficace lors d'activités scolaires plus élaborées.

b) Conception intégrée

La didactique de l'oral intégré est défendue par E. Nonnon, C. Garcia-Debanc et les recherches conduites à l'INRP sur *L'oral pour apprendre*, sous la direction de G. Turco, C. Le Cunff et de M. Grandaty et s'inscrit dans la dynamique de la vie de la classe. Il s'agit de « viser à établir des systèmes de co-construction des conduites discursives par les élèves dans le cadre des enseignements disciplinaires ». Ces conduites, à dominante descriptive, explicative, narrative ..., évoluent tout au long de l'interaction, elles se situent à l'interface entre le cognitif et le langagier. Pour chacune des séances, les objectifs disciplinaires et langagiers sont explicités ainsi que les indicateurs de réussites. Dans des situations diversifiées, l'enseignant expert doit lire dans les énoncés oraux des élèves les conduites discursives émergentes, apporter un étayage si nécessaire, tout en maintenant l'avancée du raisonnement sur l'objet de savoir disciplinaire en cours. Les points communs entre certaines situations familières proposées doivent être repérés afin d'explicitier les compétences en cours de construction et pouvoir les transférer.

Ces deux approches mises en œuvre isolément peuvent engendrer :

- dans le cadre de la conception autonomiste, des apprentissages décrochés, sans lien avec d'autres activités de base ou d'autres disciplines ;
- dans le cas de la conception intégrée, un manque de lisibilité par les élèves des compétences langagières et linguistiques visées.

Aussi, il est souhaitable de considérer ces deux conceptions comme complémentaires comme le suggèrent Grandaty et Dupont (2010). « L'articulation entre apprentissage d'un genre oral et contenus disciplinaires évite les risques d'un enseignement formaliste de l'oral tout autant que les dérives d'un enseignement extensif et global de l'oral intégré dans toutes les activités de la classe ».

4. Dispositifs pour travailler l'oral

Si l'on considère le dispositif comme une « configuration de décisions pratiques qui organisent le cadre dans lequel se déroule une activité d'enseignement » (S. Plane, 2001), plusieurs paramètres sont à prendre en compte pour sa mise en œuvre : l'espace, le temps, l'organisation humaine, le rôle des élèves, les supports, les tâches langagières, l'étayage de l'enseignant. Ce cadre plus ou moins contraint, modulable et progressif pour soutenir un apprentissage graduel est pensé pour donner un statut à la parole de l'élève.

a) Des exemples de dispositifs dans une classe « ordinaire »

L'ouvrage *Comment enseigner l'oral à l'école élémentaire* recense quelques dispositifs pour enseigner l'oral (Annexe 7). Ces exemples de dispositifs valorisent la parole de l'élève, suscitent des conflits sociocognitifs entre élèves, accompagnent la prise de risque que constitue l'exposition « monogéré » devant l'ensemble de la classe.

Il revient à l'enseignant d'inventer des dispositifs en fonction des besoins des élèves, de préciser les objectifs cognitifs et/ou langagiers, de bien définir les tâches, de jouer sur des variantes afin que les enfants développent progressivement des compétences en langue orale et les transfèrent dans les situations quotidiennes.

b) Dispositifs spécifiques à l'enseignement d'une langue seconde

La lecture du parcours m@gistère « Construire et mettre en œuvre une séquence en langues » suggère de donner du sens à l'apprentissage en plaçant les élèves dans un court projet nécessitant l'usage de formulations langagières. Cette démarche peut être un point d'appui pour l'enseignement de l'oral en basque, langue seconde. Tout au long de la réalisation du projet, il est nécessaire d'adapter les dispositifs aux contraintes de la classe, « le souci étant de faire en sorte que tous les élèves s'expriment simultanément » (Primlangues). Quelles que soient les formulations ciblées, ces dispositifs (Annexe 7) individuels, par binômes ou en groupes, permettent une prise de parole quantitativement plus importante pour les élèves. Ceux-ci deviennent plus autonomes car ils s'approprient des structures de phrases qu'ils peuvent utiliser dans le contexte donné.

Les séquences de langue incluent des phases de rebrassage régulières pour s'assurer que lexicale et formulations soient acquis. L'enseignement de l'oral en basque ne peut faire l'économie de moments de réactivation multiples et variés.

5. Evaluer l'oral

L'évaluation objective de l'oral s'avère difficile dans la mesure où celui-ci ne laisse pas de traces. Cependant, elle s'avère nécessaire pour « observer dans la continuité les élèves, pour pouvoir se représenter leurs avancées, leurs difficultés, leurs trouvailles », réguler son enseignement et renseigner les élèves sur leurs progrès. Mais cela « suppose d'avoir construit des indicateurs spécifiques aux situations dans lesquelles et sur lesquelles on travaille » (Delcambre, Garcia-Debanco, & Institut national de recherche pédagogique (France), 2003, p. 3). Pour cela, le recours à des enregistrements pour recueillir et analyser les productions orales, même si cela est très contraignant, s'avère nécessaire ainsi que l'élaboration de repères de construction progressive des compétences concernant la langue orale.

Plusieurs outils permettant une programmation des apprentissages et une évaluation objective de l'oral sont rassemblés en annexes (8, 9 & 10). Avant de les confronter dans le cadre de ce travail de recherche, plusieurs points de vigilance peuvent être énoncés :

- prendre en compte les spécificités de l'oral, ses formes diverses en fonction des situations et contextes de communication pour ne pas risquer de s'intéresser seulement à un oral standard,
- lister des indicateurs qui évaluent l'aspect structural mais aussi pragmatique de l'oral ; en ce qui concerne le volet structural, avoir une connaissance suffisante des caractéristiques du basque parlé ;
- élaborer des grilles ni trop contraignantes, ni trop incomplètes qui soient un outil utilisable par l'enseignant pour observer de façon critériée les élèves et pouvoir renseigner ceux-ci sur leurs progrès ;
- décliner les objectifs visés en étapes successives, élaborer des progressions linguistiques rigoureuses et les mettre en relation avec des tâches verbales permettant de les réaliser (Laparra, 2008).

Dans les *ikastola* les compétences langagières et linguistiques des enfants sont très diverses. Prendre en considération cette hétérogénéité dans la programmation des apprentissages s'avère indispensable afin d'anticiper les stratégies d'étayage et de régulation. Permettre à chacun d'apprendre et de progresser à son rythme, de trouver une place dans la communauté de locuteurs basques débutants ou plus experts est sans doute une nécessité pour motiver les élèves dans la pratique de cette langue grâce à une pédagogie différenciée.

II. Motivation

1. Qu'est-ce que la motivation ?

Parmi les nombreuses définitions recensées, nous retiendrons celle de Vallerand et Thill (1993) : « Le concept de motivation correspond aux forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement de l'individu ».

Il s'agit d'un processus qui pousse à agir et persévérer dans une direction donnée en faisant des efforts.

Si l'on se réfère à la théorie des tendances motivationnelles, on distingue deux types de motivations.

a) Motivation intrinsèque

Le sujet peut être motivé par la réalisation de la tâche elle-même. Il s'y engage parce qu'elle lui procure du plaisir par :

- les sensations ressenties lors de son accomplissement ;
- les connaissances nouvellement engrangées lors de l'exploration, la découverte ;
- la création, le surpassement que l'action engendre.

b) Motivation extrinsèque

Le sujet est motivé par des facteurs non liés à l'accomplissement de la tâche. Il a besoin de feed-back pour pouvoir continuer à s'investir dans le temps. Nous sommes des êtres sociaux qui avons besoin de reconnaissance. Nos actions doivent être encouragées par des feed-backs qui nous permettent de nous situer, de continuer à nous investir dans le temps.

Ces deux types de motivation interfèrent.

Lorsqu'une personne est motivée intrinsèquement, cette motivation peut être annulée par une récompense extérieure.

2. Les principales sources de motivation

a) Perception de compétence

Pour une activité, il s'agit du jugement que porte une personne sur ses propres capacités pour atteindre un objectif. Bandura (Bandura, Carré, & Lecomte, 2007) pense que c'est le

facteur le plus important pour maintenir la motivation.

Ces perceptions d'auto-efficacité personnelle se construiraient à partir de plusieurs sources :

- toutes les expériences de vie accumulées ;
- l'expérience vicariante, l'identification à des personnes qui nous ressemblent motive ou démotive à entreprendre et persister dans une action.

Le sentiment d'auto-efficacité guide nos comportements dans des contextes professionnels mais aussi de vie quotidienne. Il va nous inciter à viser des objectifs plus élevés et à réguler notre activité.

Cette perception de compétence n'est pas nécessairement liée aux capacités, aux performances réelles, mais bien au jugement ou à la perception que la personne mobilise. Il est intéressant de prendre en considération ce processus.

b) Autodétermination

Le sentiment d'autodétermination, décrit par Deci et Ryan (2002 -Annexe 12) correspond au besoin qu'une personne a de percevoir qu'elle est à *l'origine* de ses comportements, il s'accompagne alors d'une perception subjective d'autonomie et de liberté. Rassurer quelqu'un qui est démobilisé sur ses propres compétences en faisant l'inventaire de ce qu'il/elle sait accroît ce sentiment. La liberté perçue peut être un puissant régulateur de motivation, à condition d'être une liberté contrôlée par l'enseignant. Effectivement, il a pour rôle de créer un cadre spécifique aux apprentissages et c'est ce cadre qui donne des limites à la liberté afin qu'elle ne devienne pas licence. La liberté outrancière, celle que l'on nomme licence, peut dérouter et freiner l'accès à l'autonomie.

Comportement	Amotivé	continuum				Autodéterminé
Type de motivation	Amotivation	Motivation extrinsèque				Motivation intrinsèque
Type de régulation	Aucune	Externe	Introjectée	Identifiée	Intégrée	Intrinsèque
	<i>Je ne suis pas motivé pour le ...</i>	<i>On attend de moi que ie le fasse</i>	<i>Je me dois de le faire</i>	<i>Ca va être utile de le faire</i>	<i>Ca du sens que ie le fasse</i>	<i>J'ai envie de le faire</i>
Locus de causalité	Impersonnel	Externe	Plutôt externe	Plutôt interne	interne	interne
		Régulation contrôlée		Régulation autonome		

Figure 6: Le continuum d'autodétermination, avec les types de motivation, de régulation, le locus de causalité et les processus mis en jeu. Adapté de Ryan et Deci, 2000.

c) La perception de contrôlabilité

Elle correspond à la perception qu'a un élève du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité scolaire. Au contraire du sentiment d'impuissance défini par Seligman, l'élève n'est pas résigné mais mobilisé et se sent capable de tâtonner et de contrôler ses essais et erreurs. L'attitude de l'enseignant(e) est primordiale. Celui-ci renseigne l'apprenant sur l'objectif à long terme poursuivi, le découpe en sous-objectifs accessibles et assure de nombreux feed-backs à l'élève d'une part pour qu'il réalise correctement la tâche et d'autre part pour qu'il connaisse les causes de cette réalisation réussie. L'élève sait mettre en relation ses réussites avec les actions effectuées et peut alors cesser d'attribuer ses échecs à des causes internes incontrôlables.

3. Les forces motrices de l'engagement langagier

La motivation étant multifactorielle, d'autres concepts ou démarches sont ici questionnés pour saisir le lien qu'ils entretiennent avec la motivation.

a) Motivation et identité culturelle

Dans tous les secteurs de la vie sociale s'exprime une identité culturelle basque. Quels en sont les éléments constitutifs ? La langue ? Les traditions et les coutumes ? Le mode de vie ? Le simple désir d'être basque ? Dans l'enquête « Identité et culture basques au début du XXI^e siècle », on peut lire :

La caractéristique principale pour définir l'identité basque, selon les opinions recueillies, est la langue, bien que certains fondent plutôt cette identité sur les racines historiques, l'héritage génétique, la culture ou un sentiment d'appartenance commun à un même groupe, à une même communauté, à une même nation.

L'enquête révèle que quatre personnes interrogées sur cinq souhaiteraient que leurs enfants apprennent le basque, soit parce qu'elles-mêmes le maîtrisent ou bien qu'elles aimeraient le connaître. Ainsi de nombreux parents, dont certains ont souffert d'une absence de transmission familiale, choisissent d'inscrire leurs enfants à l'*ikastola* pour qu'ils soient *euskaldun* (littéralement celui qui parle le basque), apprennent les chants, les danses ...

Certains jeunes élevés au quotidien dans un environnement bascophone vivent une continuité entre la maison et l'école. D'autres au contraire découvrent un univers totalement nouveau, et sont porteurs de la motivation des parents à transmettre l'euskara. Il semble

indispensable dans ce cas-là que l'enfant soit clairement informé de leurs choix afin qu'ils puissent sereinement vivre sa scolarité et profiter des situations d'apprentissage.

b) Motivation et évaluation

Les conceptions qu'ont les individus de leur intelligence déterminent dans une large mesure leurs performances intellectuelles. Les modalités évaluatives à l'œuvre dans une classe participent au développement du sentiment de compétence des élèves. En effet, une évaluation peut être plus ou moins menaçante selon qu'elle renvoie à des buts de performance ou des buts de maîtrise. L'évaluation positive qui consiste à donner de la valeur à ce que l'enfant sait et/ou sait faire, à prendre en compte celui-ci dans sa singularité et ses potentialités évalue par buts de maîtrise. En maternelle, le carnet de suivi des apprentissages invite l'enfant à mesurer le chemin parcouru, ce qui a été réalisé, appris jusque-là et ce qui sera appris dans les mois à venir. Elaborer progressivement ce carnet, y associer l'enfant, choisir avec lui les traces significatives de ses réussites participe du « climat motivationnel » de la classe. En effet, l'attention des enfants est focalisée sur les processus d'apprentissage et la maîtrise des compétences. Celles-ci peuvent être déclinées en échelles ce qui permet d'explicitier aux élèves des paliers successifs à atteindre. L'image souvent donnée est celle d'un escalier, l'enfant gravit une marche après l'autre. Il grandit, se construit en tant qu'élève apprenant, et se forge une image de soi positive. Ce carnet est un outil de communication clair et explicite pour les parents, il témoigne des progrès accomplis par l'enfant. Celui-ci peut échanger avec ses parents en pointant ce qu'il a appris et réussi. Être reconnu comme élève apprenant par ses parents participe de la construction de l'estime de soi. Celle-ci est étroitement corrélée à la motivation.

Le carnet d'évaluation positive préconisé en maternelle n'a pas d'équivalent aux cycles 2 et 3. Certains enseignants adoptent les ceintures de compétences. Ce dispositif diminue l'implicite autour des attentes de l'enseignant, rend lisible le chemin à parcourir et les étapes qui le jalonnent. Chaque élève prépare une évaluation qui correspond à son propre niveau : il se sent bien plus capable de réussir, ses efforts sont récompensés et les progrès sont rendus visibles par le changement de ceinture. Pour chacun la marche franchie est aussi haute, seul le temps nécessaire pour la franchir varie. Cette prise en compte du rythme de chacun pour apprendre est nécessaire pour que chacun trouve sa place au sein de la classe et reste engagé et motivé à long terme.

c) De la motivation à l'émulation collective

Dans le cas de coopération simple, les membres du groupe doivent réaliser quelque chose ensemble sans que l'organisation entre eux ne soit ni précisée, ni imposée. Certains vont vite faire preuve de « paresse sociale » et ne plus s'intéresser à la tâche ou au contraire la prendre en main et faire « cavalier seul ».

Céline Buchs (2017- Annexe 13) s'intéresse à une coopération qui met en place une interdépendance entre les membres. Ils ont chacun un rôle à jouer pour la résolution du problème ou l'effectuation de la tâche. Des temps successifs sont pensés pour que chacun ait la possibilité à un moment donné de s'engager individuellement et apporter par la suite sa contribution à la production collective. Au sein de l'équipe les responsabilités sont partagées et vise un objectif commun formulé en termes d'apprentissage de tous les élèves et pas seulement en termes d'un produit collectif. Ceux-ci sont centrés sur deux aspects essentiels : l'apprentissage personnel et l'apprentissage des partenaires.

La posture et les gestes professionnels du professeur sont fondamentaux pour créer un climat de confiance entre élèves et avec l'adulte afin qu'ils osent coopérer. Ce climat peut s'instaurer en structurant différemment les situations de classe ordinaires pour les rendre coopératives. Il s'agit de faire en sorte que les élèves s'engagent socialement et cognitivement, cet engagement étant source d'apprentissages et de motivation.

d) Motivation et enseignement explicite

Pour motiver les élèves, les enseignants ont quelquefois recours à l'expérience vécue, à un habillage de tâches pour les rendre plus ludiques, à des projets pour donner du sens, à des technologies récentes telles que le numérique pour rendre attrayant ... Ces pratiques risquent de détourner les enfants peu familiers de l'école des apprentissages visés et à long terme de les décourager. Ils peuvent consacrer toutes leurs ressources attentionnelles sur la partie visible des tâches sans accéder à cette « activité cognitive » invisible gage de réussite scolaire.

Ainsi dans tous les cas, les attendus de la tâche nécessitent d'être bien clarifiés, explicités au risque de voir des enfants motivés par ce qu'ils sont en train de faire sans savoir ce qu'ils sont en train d'apprendre. L'explicitation porte sur :

- les buts des tâches scolaires et/ou des finalités de l'apprentissage ;
- les procédures et stratégies utilisées (avant, pendant ou après l'action) ;
- les connaissances, savoirs ou ressources mobilisés.

Pour les élèves qui ont une représentation erronée ou incomplète de l'apprentissage, il est indispensable que l'enseignant dans des situations spécifiques, explicite comment la tâche

peut être réalisée et leur révèle le « mode opératoire ». Ce geste professionnel ne « va pas de soi » chez les enseignants qui pensent que certaines compétences sont déjà là chez les enfants. L'annonce des objectifs, les temps d'institutionnalisation, de bilan sont nécessaires mais insuffisants. Outiller les enfants sur le « comment faire » est primordial, donner sa place à la métacognition y contribue.

e) Motivation et métacognition

On peut lire dans la note de synthèse de la conférence de consensus organisé par l'IUFM de Créteil (Demarcy, C., Fenouillet, F., Amade-Escot, C., Rochex, J., & Barth, B., 2005) la définition suivante de la métacognition : « travail par lequel l'élève prend l'habitude d'analyser le pourquoi de ses réussites, de ses erreurs, de ses difficultés et de stabiliser les procédures efficaces en fonction d'un projet ».

Lorsque les élèves réalisent des tâches, ils sont régulièrement sollicités par l'enseignant pour expliquer leurs procédures et faire part de leurs stratégies. Ces verbalisations fréquentes et régulières ont un double enjeu :

- pour le professeur d'école, suivre le cheminement de l'enfant et le guider dans la résolution de la tâche ;
- pour l'élève, prendre conscience des moyens mis en œuvre pour réussir les tâches réalisées.

Ces mises en mots peuvent se faire à différents moments de l'activité, afin que l'enfant en fonction des obstacles rencontrés et des stratégies mises en œuvre pour les surmonter, puisse établir des liens de cause à effet entre les actions menées et les résultats obtenus. Ces verbalisations sur des réussites en acte lui permettent de gérer efficacement ses apprentissages, d'avoir une meilleure « perception de contrôlabilité » (Riau), d'améliorer l'estime de lui-même et de maintenir sa motivation.

Devenir acteur de ses apprentissages, c'est être capable d'effectuer un contrôle métacognitif. Pour accompagner l'enfant dans ce processus complexe le professeur doit :

- d'une part être informé des obstacles didactiques des savoirs en jeu afin de déceler la cause possible des erreurs ;
- d'autre part être à l'écoute de la diversité des fonctionnements cognitifs ...

f) Motivation et pédagogie de la gestion mentale

Antoine de La Garanderie, puisant dans l'œuvre de Husserl, refuse de donner une définition à priori de l'intelligence et de dire « Cet élève n'est pas doué ! ». Il pense que l'élève échoue non pas, parce qu'il n'est pas « doué » mais parce qu'il ignore le sens de ce

qu'on lui prescrit de faire. Ainsi, il prend en compte le témoignage des apprenants et les accompagne dans la découverte de leurs qualités cachées. Grâce à de nombreux dialogues pédagogiques menés, il explore, décrit et étudie les processus de la pensée consciente lors d'une prise d'informations, de son traitement et de son utilisation en vue d'une production. Il interroge les élèves sur les cinq gestes mentaux que sont l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination créatrice pour révéler à la conscience la structure de ces concepts fondamentaux.

Antoine de La Garanderie examine avec rigueur la question de la motivation (La Garanderie, Antoine de, 1996). Fidèle à sa démarche phénoménologique, il s'intéresse à ce qui se passe dans la tête des sujets motivés. Dès lors apparaît que la motivation n'est pas le simple fruit de l'affectivité : elle est de nature cognitive. Dans la mise en œuvre d'une pédagogie de la motivation, il s'agit de donner à chacun la possibilité de se mettre en projet d'évoquer la fin et les moyens de sa réussite. Un élève renseigné sur son fonctionnement cognitif et les moyens évocatifs à mettre en œuvre pour la réalisation d'une tâche, sera motivé par le projet de connaître et le projet de comprendre.

III. Didactique professionnelle

La didactique professionnelle est : « une théorie pour la formation » (Mayen, 2008) et a « pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences ». (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Les concepts que cette théorie propose permettent de mieux comprendre les situations de travail pour construire des contenus de formation correspondant aux situations professionnelles de référence et utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation. Cette théorie qui s'intéresse au travail réel et pas seulement au travail prescrit postule qu'« il y a toujours dans le travail réel plus que dans la tâche prescrite. Il y a dans le travail humain une dimension de création, d'adaptation fine à des circonstances infiniment variées ». (Pastré, 2011). Cela nécessite une analyse du travail pour observer la manière dont les agents organisent leur activité.

1. Tâche et activité

Lors de l'activité professionnelle trois notions essentielles sont mises en jeu :

- la tâche « communément définie comme un but à atteindre dans des conditions déterminées » (Leplat, 1997) ;
- l'activité qui renvoie à ce que met en jeu le professionnel pour exécuter la tâche prescrite ;
- l'agent dont la personnalité et l'expérience influent sur l'activité.

Leplat définit différentes tâches depuis celle qui est à réaliser jusqu'à celle qui est effectivement réalisée par l'agent.

La tâche prescrite est élaborée à partir de la prescription primaire définie par l'institution mais aussi de la prescription secondaire constituée de tout ce que les formateurs « reformulent, interprètent ou concrétisent des injonctions officielles » (Daguzon et Goigoux, 2007). La tâche prescrite pour l'agent prend en compte les contraintes de la situation, les différents buts à atteindre. Elle dépend des traits permanents de l'agent qui redéfinit la tâche, l'actualise et la réalise. L'explicitation de ces différentes tâches intermédiaires par la médiation d'un analyste peut permettre au sujet de pointer les écarts entre la tâche à réaliser et celle réalisée et ainsi développer de l'activité professionnelle.

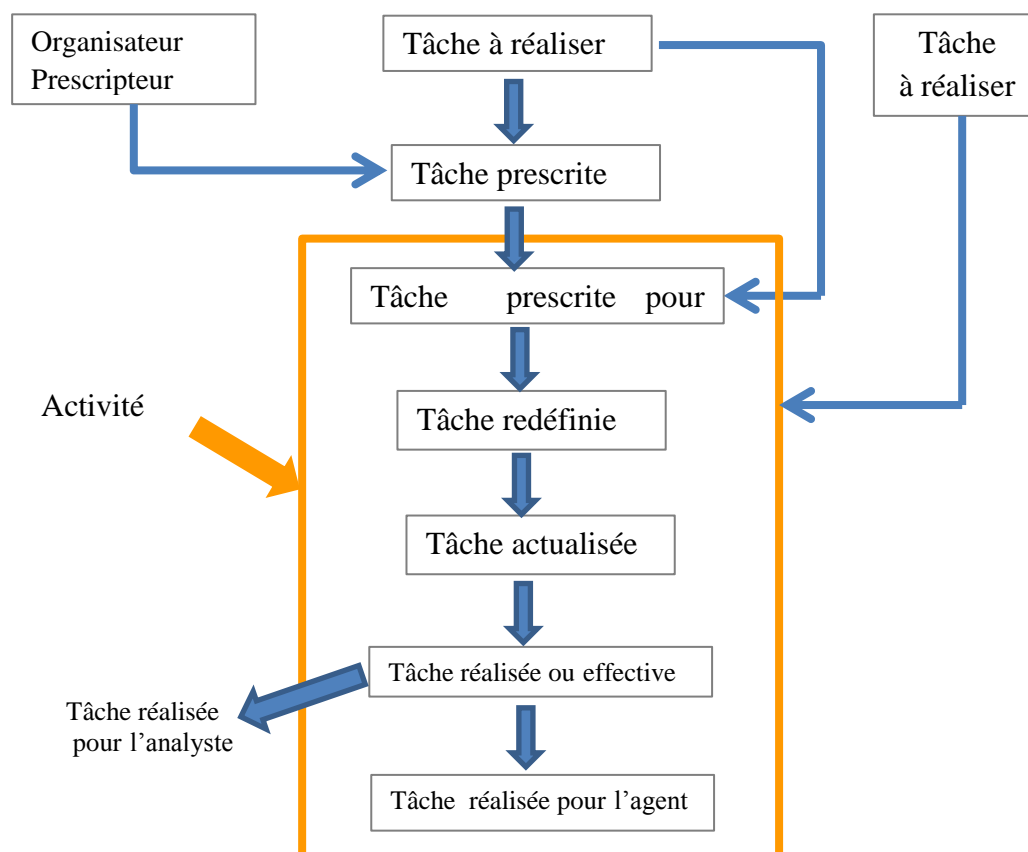


Figure 7: "De la tâche à réaliser à l'activité décrite en termes de tâche.
Lire $a \rightarrow b$ comme b dépend de a " (Leplat, 1997, p.17)

2. Modèle d'analyse de l'activité des enseignants

« S'intéresser à l'activité ce n'est pas seulement considérer l'agent qui l'exerce mais aussi la tâche à laquelle elle répond et toutes les conditions techniques, sociales et organisationnelles dans laquelle elle s'insère » (Leplat, 1997). Le modèle d'analyse élaboré par Goigoux (2007) considère les éléments déterminants qui influent sur l'activité des enseignants en amont. Ces derniers en fonction du cadre institutionnel, de leur expérience et des besoins des élèves redéfinissent la tâche. L'inscription dans le genre professionnel et les acteurs concernés par la tâche réalisée ont également des répercussions sur l'activité du sujet.

Lors de l'analyse de l'activité professionnelle, il est important de prendre en considération le milieu dans lequel s'inscrit le sujet pour comprendre les buts qu'il se donne et ses raisons d'agir. Comme énoncé par Van Der Maren, pour « faire reconnaître les gisements d'expertise des travailleurs, tant dans la maîtrise des situations et des instruments et techniques, que sur l'organisation du travail », nous organisons des entretiens d'auto confrontation simple et/ou croisée. L'acteur est confronté à la situation et à sa propre action à partir de traces filmiques prises dans l'exercice de son métier.

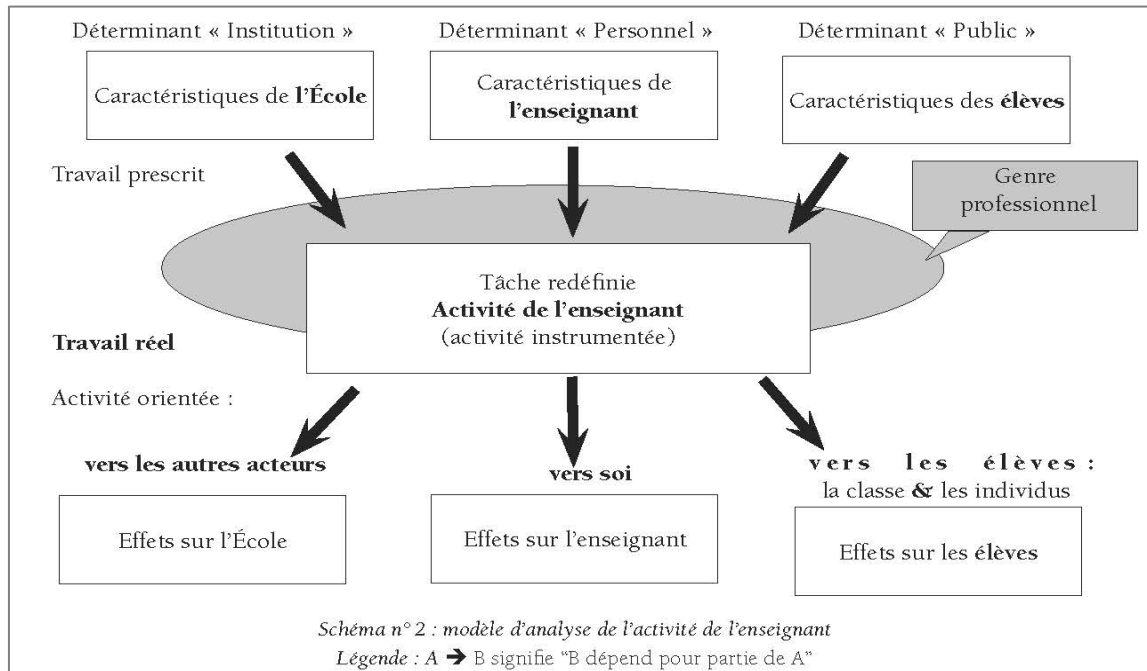


Figure 8: un modèle de l'activité des enseignants (Goigoux R. 2007)

Dans notre cas, l'enseignant analyse son activité à partir de vidéos réalisées lors d'une séance d'enseignement de l'oral en basque. Le chercheur le questionne afin de lui permettre

de décrire son activité réalisée mais également le réel de son activité c'est-à-dire « les activités suspendues, contrariées ou empêchées » (Clot, 1995a). Ces entretiens exigent une posture rigoureuse du chercheur pour rendre compte du travail accompli, son interprétation ne doit pas prévaloir sur celle du professionnel.

3. Classe de situations et schèmes professionnels pour l'enseignement de l'oral

a) Les schèmes professionnels

Les dispositifs de formation basés sur la tâche ou la compétence montrent leurs limites dans la mesure où les enseignants agissent dans un environnement dynamique et complexe. Nous cherchons donc à accompagner ces derniers dans la compréhension de ce qu'ils savent faire pour qu'ils puissent mobiliser les compétences au moment opportun dans des situations variées. « La compétence ne peut plus se résumer à savoir quoi faire, ni même à savoir où et comment le faire : il faut aussi savoir quand le faire, car une action pertinente faite à un moment inopportun peut avoir l'effet inverse de celui qui est escompté ». (Pastré et al., 2006).

La théorie des « schèmes » aussi appelée « conceptualisation dans l'action » de Vergnaud (1996) éclaire les processus d'apprentissage en jeu dans la mesure où il rend compte de l'organisation de l'activité elle-même. Dans le prolongement de Piaget qui avait précédemment décrit les schèmes comme des « structures internes d'action qui peuvent être activement répétées » (1947) ; Vergnaud (2001) décline « la dimension cognitive » des schèmes selon quatre entrées qui fonctionnent ensemble :

- les « buts » et « sous-buts » visés dans le travail ;
- les « possibilités d'inférences ». Le sujet prélève des informations, des indices perceptifs dans la situation et raisonne en fonction de ceux-ci ; ces raisonnements sous la forme « *si ...alors* » déclenchent des règles d'actions ;
- les « théorèmes-en-actes ou connaissances-en-actes », qui sont des propositions tenues pour vraies sur le réel ; ils ne sont pas toujours explicites ni explicitables ;
- les « concepts organisateurs ».

La présence concomitante de ces quatre composantes résume l'une des propriétés du schème qui est l'« invariance de son organisation ». Sa deuxième propriété est sa « grande adaptabilité aux circonstances » (Pastré 2011), il convient donc d'essayer de décrire des schèmes dans des classes de situations données.

b) Classes de situations

Ce qui est au centre ce n'est ni l'élève, ni l'enseignant, ni le formateur, ni le savoir, mais la situation d'apprentissage en tant qu'espace de rencontre entre l'apprenant et l'intervenant. Répertoire et analyser les situations représentatives du métier d'enseignant pour dégager les schèmes inhérents à ces situations peut permettre de doter les enseignants d'un « outil d'aide à la résolution des problèmes rencontrés dans les situations de travail » (Tourmen, 2014).

Nous illustrons et mettons en lien ce concept de schèmes et classes de situations avec la problématique traitée. Les tableaux en annexe 11 inventorient ce que les enseignants peuvent construire pour réussir à atteindre le but fixé lorsqu'ils enseignent l'oral pour deux classes de situations données :

- raconter en basque une histoire à la classe : le but visé est la prise en charge par un enfant d'un récit dans son intégralité.
- décrire : l'enfant doit organiser la description en utilisant des descripteurs clairs et précis.

Ce travail de répertoire de classe de situations et des schèmes professionnels associés peut faciliter l'accompagnement à l'explicitation des modes de faire sans doute non conscientisés. Dans le milieu d'étude qui nous intéresse les schèmes sont définis comme « des formes organisées et stabilisées de l'activité d'enseignement pour une certaine variété de situations appartenant à une même classe » (Goigoux et Vergnaud, 2005). Enquêter auprès de nombreux sujets expérimentés peut permettre dans des situations choisies de dégager des concepts organisateurs, pragmatiques ou pragmatisés qui servent à orienter l'action.

Afin d'être plus opérationnel dans diverses situations, il convient d'accompagner les enseignants dans la conception et réalisation des séances.

4. Cinq focales pour l'analyse de l'enseignement de l'oral en basque

Pour expliquer le rapport entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage nous nous appuyons sur le schéma des cinq focales (Goigoux, 2017). Celui-ci sert de point d'appui pour accompagner les enseignants tuteurs dans la description des dispositifs et scénarios mis en œuvre pour l'enseignement de l'oral en basque. Il s'agit d'étudier comment les professeurs s'y prennent pour favoriser les activités cognitives

complexes nécessaires à l'acquisition de la langue orale basque et de spécifier la nature des procédures mises en jeu lors d'activités orales variées.

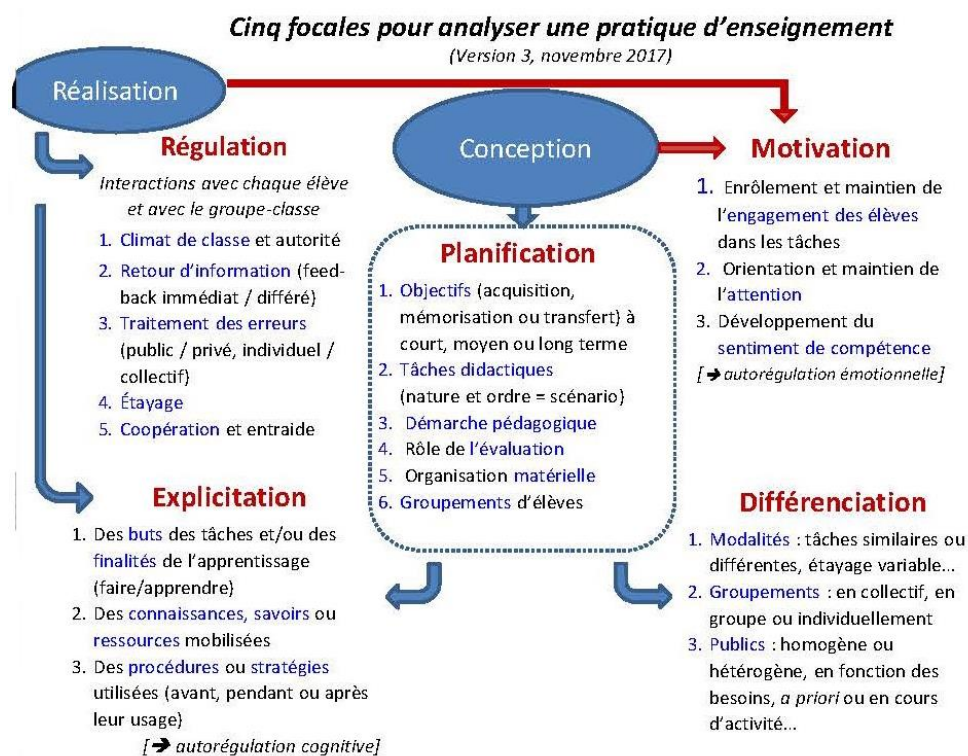


Figure 9: cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement (Goigoux R. 2017)

L'activité enseignante convoque ces cinq dimensions qui correspondent à des familles de gestes professionnels : planifier, expliciter, réguler, motiver et différencier. Ce schéma constitue une grille de lecture des pratiques enseignantes et permet de réfléchir aux conditions qui optimisent les apprentissages en fonction des choix opérés. Afin de théoriser les réussites, le sujet doit analyser et comprendre les liens de causes à effet entre les objectifs qu'il s'est fixé, les modalités choisies pour les atteindre ainsi que celles réellement mises en œuvre en classe. Pointer des invariants opératoires bénéfiques pour les apprentissages des élèves est une condition indispensable pour les transférer dans d'autres situations. Ces régularités repérées constituent un point de départ pour entrevoir une ingénierie de formation et concevoir des dispositifs, des scénarios et des outils motivant la pratique normée et spontanée de la langue basque.

5. Professionnalisation des acteurs

Ce champ de la didactique professionnelle à partir de l'analyse du travail vise la formation des compétences professionnelles (Pastré, 2011). Cette analyse menée avec des professeurs

d'école dans une triple logique d'observatoire, de conservatoire et de laboratoire (Goigoux 2012) se poursuit par l'élaboration d'un dispositif de formation et une démarche de conception continuée dans l'usage (Béguin et Darse 1998).

a) Définir une ingénierie de formation

Pour des classes de situations spécifiques, des entretiens d'auto confrontation menés développe de la professionnalité dans la mesure où les réussites en actes sont conscientisées, décrites et théorisées. Cette phase est essentielle pour passer de la connaissance opératoire qui permet de guider l'action à un savoir théorique transférable.

En ce qui concerne les temps de formation en collectif, l'observation du réel est une étape incontournable pour essayer de mieux comprendre la cohérence de l'action des enseignants pour enseigner l'oral en basque. Cette compréhension et cette interprétation s'appuient sur une description minutieuse des faits afin de déduire les raisons des choix opérés et proposer des alternatives plus propices aux apprentissages des élèves. Cette description du réel en formation facilite l'identification de la structure conceptuelle d'une situation :

- ses concepts organisateurs qui servent à orienter l'action en assurant un diagnostic de situation, et
- les indicateurs (Pastré 2011) qui permettent d'évaluer la valeur prise par un concept organisateur.

L'assimilation plus ou moins complète de cette structure conceptuelle d'une situation – appelée modèle opératif - exprime le niveau de compétence de l'acteur. Ce modèle peut s'enrichir, s'approfondir par restructuration des ressources cognitives du sujet, Pastré parle de « genèse conceptuelle ». C'est la visée des formations.

En effet, si l'on envisage la didactique de façon systémique (Halté, 1992), nous devons considérer que les pôles savoirs, élèves et enseignants se constituent en interrelation. L'ingénierie de formation doit s'occuper des pôles disciplines et apprentissages des élèves tout en faisant une place prépondérante à la professionnalisation de l'agent qui va de pair avec son développement personnel et cognitif.

b) Conception continuée dans l'usage

Le rôle du collectif professionnel est alors déterminant pour œuvrer à l'élaboration de dispositifs, de scénarios et d'outils efficaces pour les apprentissages de la langue orale basque. Nous retenons un processus promu par l'équipe de recherche de Cèbe et Goigoux (2011) qui se décline en cinq étapes :

- une analyse des connaissances disponibles sur les apprentissages des écoliers et sur les pratiques habituelles des enseignants ;
- l'élaboration d'un prototype basé sur les conclusions de la première étape ;
- l'étude de la mise en œuvre du prototype en classe, l'élaboration et l'étude de l'usage d'un second artefact ;
- la modification du prototype pour trouver un compromis acceptable par les enseignants et les didacticiens ;
- l'évaluation et la diffusion de la version finale de l'outil.

Les instruments créés doivent prendre appui sur l'avancée des recherches en didactique de l'oral et du basque. S'ils sont compatibles avec les conceptions pédagogiques et professionnelles des professeurs, leur appropriation peut apparaître comme un puissant vecteur du développement professionnel des professeurs (Goigoux et Cèbe, 2011) et améliorer les apprentissages des élèves.

B. QUESTIONNEMENT – METHODOLOGIE – DONNEES – RESULTATS

I. Un questionnaire initial pour un état des lieux sur les pratiques enseignantes de la langue orale basque

Travaillant depuis septembre 2017 au sein de la Fédération *Seaska*, je souhaite réfléchir dans le cadre de ce Master 2 à l'optimisation de la mise en œuvre du projet linguistique de *Seaska* (Confédération des *ikastola* du Pays Basque, 2009). Afin de faire un état des lieux des pratiques et des besoins des enseignants pour l'enseignement en basque et du basque, cinq questions ont été envoyées à ceux qui ont plus de dix ans d'expérience :

- Dans l'enseignement en basque et du basque, qu'est-ce qui vous semble le plus difficile à réussir ? Le plus facile ?
- Dans votre classe, quelle place faites-vous aux situations où les élèves sont récepteurs et celles où ils sont producteurs en langue basque ? Citez des exemples de situations.
- Quelles sont les ressources que vous utilisez régulièrement, qui vous semblent pertinentes et efficaces ?
- Quelles sont les ressources particulières dont vous auriez besoin ?
- Personnellement, en quoi aimeriez-vous progresser dans l'enseignement de cette langue ?

Les réponses sont classées, catégorisées pour dégager les éléments facilitateurs et les obstacles régulièrement rencontrés (Annexe 14) et ensuite envisager des leviers possibles pour franchir ces derniers.

1. Quels sont les éléments facilitateurs relevés par les acteurs?

Le basque étant une langue transparente, l'apprentissage du décodage et de l'encodage est facilité.

Le partage et la répétition de chants, comptines, poésies est un point d'appui facilitateur pour apprendre le basque. Les rituels, les jeux, les mises en scène des histoires et les situations quotidiennes concrètes permettent la mémorisation du vocabulaire et de phrases courtes. Les projets et les situations où l'imagination est à l'œuvre facilitent l'enseignement de la langue.

Les enfants de langue maternelle basque ont un « *langage oral bien structuré* », ils manifestent une bonne compréhension et avec eux, « *les choses sont plus faciles, et on peut approfondir les notions* ». Pour les autres, la compréhension des consignes de tous les jours ainsi que la compréhension « *de base* » ne pose pas de difficulté.

Certains professionnels pointent « *l'effort de renouvellement* », la nécessité d'être très créatif pour dépasser les obstacles, cela est perçu comme une force, une richesse.

2. Quels sont les obstacles ?

Les professionnels expriment massivement une détérioration de la langue basque chez les apprenants tant sur le plan lexical que syntaxique. Les enfants ont tendance à « *basquiser* » des structures du français. Le manque de maîtrise gêne les élèves pour les apprentissages scolaires mais également pour communiquer spontanément entre eux au sein de l'école. La langue basque devient une langue de la "contrainte" et non celle utilisée avec plaisir avec leurs pairs. Les enseignants sont confrontés à des problèmes de métier : « Comment faire comprendre qu'en utilisant ce qu'ils savent ils apprennent plus? Comment rendre attractif l'enseignement de la langue, vivant et souple? Comment faire entrer les enfants en production? Comment les amener à transférer les notions apprises lors de l'étude de la langue? ... » Ils font part, dans ce contexte de diglossie, de leur difficulté à motiver et responsabiliser les élèves. Ils signalent un "manque cruel" de matériel et d'outils d'apprentissage communs et attrayants. Nombre d'entre eux s'investissent pour traduire, adapter, créer mais ce travail reste isolé.

Des obstacles concernant la gestion du groupe sont également cités dans la mesure où des niveaux de maîtrise divers coexistent dans la classe. Les professeurs font des compromis peu satisfaisants : « *Nos propositions vont souvent vers un niveau intermédiaire et donc une impression de ne pas s'adapter assez à ceux qui ont un bon niveau d'euskara ...* » ou bien ils ont l'impression de ne pas suffisamment soutenir ceux dont la langue basque est seconde.

3. Les éléments facilitateurs peuvent-ils servir de points d'appui, de leviers pour dépasser les obstacles rencontrés dans l'appropriation de la langue basque?

Nourrir les élèves, les acculturer reste une priorité : chants, jeux de doigts, comptines, jeux du patrimoine, théâtre, *bertsularisme* ... Il est primordial de partager cette culture au sein

des *ikastola*, avec les familles, entre *ikastola*, avec d'autres structures où le basque est utilisé ... Mais comment multiplier les lieux et les moments d'échanges alors que l'*euskara* est une langue minorisée et qu'il a une place de moins en moins prégnante dans l'espace public? Proposer des projets et des situations suscitant l'imagination, la création, créer un réseau entre les *ikastola* pour donner vie à tous les projets qui émanent de l'une d'entre elle, utiliser les technologies numériques pour diffuser les productions et les valoriser sont des pistes à privilégier. De plus, puisque les liens *ikastola*-familles sont étroits, il semble souhaitable d'inventer des projets qui mobilisent toute la communauté éducative.

Si le décodage et l'encodage sont peu coûteux en langue basque, il peut être envisageable de donner une place plus importante à l'écrit pour soutenir la compréhension et l'expression orale. Des prises de notes réalisées par le/la maître(sse) ou les enfants avant ou pendant les échanges peuvent être des points d'appuis pendant que les enfants s'expriment.

4. Questionnements soulevés par ce premier recueil

a) Pédagogie de projet(s)

Lorsque les enseignants évoquent les projets, je me questionne sur l'impact de ces derniers sur les apprentissages. Au-delà de l'engagement des élèves qu'ils peuvent provoquer, les progrès linguistiques sont-ils évalués? La pédagogie de projet quelquefois coûteuse à mettre en œuvre distribue des rôles aux enfants en fonction de leurs compétences déjà installées... ainsi ceux qui sont déjà « bons parleurs » peuvent être fortement sollicités et les petits parleurs « oubliés ». Ne faut-il pas privilégier des projets fréquents où chacun peut beaucoup s'impliquer sur le plan langagier?

b) Approche communicationnelle vs enseignement explicite

Peut-on considérer que le simple fait d'organiser des espaces immersifs est suffisant pour que des enfants apprennent une langue seconde ? Comme le signale Tricot (Tricot & Roussel, 2016), si les apprentissages premiers se font à notre insu, les apprentissages secondaires nécessitent une action de l'enseignant. A titre d'exemple, la compréhension est-elle enseignée dès la maternelle afin de développer des compétences de compréhension mais aussi de narration ?

c) Les dispositifs et scénarios d'apprentissage sont-ils appropriés?

Au vu de la constitution fortement hétérogène des classes, il est peut-être souhaitable de répertorier les dispositifs et les types d'interactions qu'ils favorisent. Les conditions sont-elles réunies pour que grands et petits parleurs, bascophones de naissance ou non puissent se construire en tant que locuteur bilingue ? Les scénarios sont-ils progressifs et facilitent-ils les apprentissages linguistiques ? Au sein de ces scénarios le transfert est-il explicite et progressif ? L'explicitation du transfert linguistique facilite-t-il une pratique spontanée et normée de la langue basque ?

d) Evaluer la langue basque

Comparer et éprouver les programmations et progressions pour l'apprentissage de la langue basque est sans doute une étape fondamentale pour s'accorder sur les exigences à avoir dans la formation de locuteurs bilingues, aux différents âges de la scolarité. La question des outils d'évaluation est primordiale : accordent-ils une place aux différents aspects de la langue orale, permettent-ils une évaluation objective ? Nous pouvons penser qu'une évaluation positive peut favoriser le sentiment d'autodétermination des élèves. Pourquoi ne pas mettre en place un carnet de suivi des apprentissages de la langue orale basque ? Cet outil en rendant lisible les progrès des élèves ne peut-il pas les motiver à communiquer spontanément et correctement en basque ?

II. Méthodologie

J'utilise une méthode qualitative d'enquête dans le but de comprendre comment des enseignants s'y prennent pour construire des dispositifs et des scénarios d'enseignement de l'oral en basque.

Les différentes étapes qui jalonnent mon travail de recherche sont décrites ci-dessous.

1. Choix de l'échantillonnage et définition du cadre

Cette démarche explicative est menée avec huit enseignants-tuteurs qui accompagnent les jeunes professeurs d'école. Ils sont répartis sur les trois cycles et ont de cinq à 35 ans d'ancienneté dans le métier.

Les tuteurs sont informés dès le départ des différentes étapes et de l'investissement demandé : un questionnaire initial en ligne puis cinq rencontres dont trois dans leur école - un entretien individuel, une séance en classe et un entretien d'auto confrontation simple et deux entretiens collectifs. Pour pouvoir mener une observation rigoureuse, les entretiens sont enregistrés, les séances mises en œuvre filmées. Pour l'instant, les données recueillies sont utilisées uniquement dans le cadre de mon travail de recherche.

	Dispositif de recherche	Objectif des dispositifs	Nombre d'enseignants concernés
Semaine du 19 au 23 février	Questionnaire en ligne	Recueillir les représentations et les pratiques	14
Semaines du 26 février au 9 mars	Entretien semi-directif individuel	Recueillir les représentations et les pratiques	12
Mercredi 21 mars	Entretien collectif	Confronter les points de vue et les pratiques au sujet de l'enseignement de l'oral en basque : discuter du "métier"	8
Semaines du 25 avril au 4 mai	Entretien semi-directif	Donner un avis sur les points de vue énoncés lors de l'entretien collectif	3
Semaine du 26 mars au 6 avril	Observation naturaliste instrumentée des enseignants suivi d'entretien d'autoconfrontation simple	Analyser l'activité réalisée	8
Mercredi 23 mai	Entretien collectif	Dégager des invariants pour la formation	7

Figure 10: organisation de la recherche 2018

A la fin, nous déciderons ensemble du devenir de ces données recueillies, elles pourront être récupérées, éliminées ou utilisées en formation. Une fois le cadre précisé, le travail de recherche peut être engagé.

2. Recueil des représentations et des pratiques au sujet de l'enseignement de l'oral.

Dans un premier temps, les enseignants répondent à un premier questionnaire en ligne, les réponses reçues sont synthétisées. Ensuite les situations d'oral catégorisées sont mises en

discussion lors d'un entretien individuel semi-directif afin d'apporter une validité de signification et décrire trois ou quatre dispositifs ou scénarios. Un premier temps de description générale est suivi de questions sur les raisons de leurs choix et les buts poursuivis.

Quelques limites surgissent :

- une interaction enquêteur-enquêté asymétrique peut constituer un stress et les empêcher de livrer leurs expériences et leurs savoirs. Quelle attitude adopter et quelle place prendre pour installer un cadre bienveillant ? Je suis vigilante à ne pas montrer d'étonnement, ni trop d'intérêt ... afin de ne pas influencer les réponses. Ma place est également importante. Le face-à-face est assez inapproprié car ils peuvent trop souvent rencontrer mon regard lors de leur réflexion. Me positionner à côté d'eux me semble plus judicieux.
- un échantillonnage réduit pour le questionnaire en ligne limite le recueil de données, je peux solliciter six autres tuteurs pour y répondre.
- ce questionnaire en ligne et cet entretien individuel ne permettent pas de comprendre comment les enseignants développent de l'activité professionnelle dans le domaine d'enseignement de l'oral.

3. Confrontation des points de vue et des pratiques au sujet de l'enseignement de l'oral

A partir de dispositifs et scénarios choisis, il s'agit de mettre en débat les raisons des choix, des buts visés, des observables répertoriés ainsi que l'impact sur la motivation des élèves pour pratiquer la langue basque spontanément et de façon normée. Cette confrontation permet de s'assurer d'une acceptation interne sur l'enseignement de l'oral et de montrer la fiabilité du chercheur pour ce travail de recherche. Cette confrontation est finalisée par le choix d'un dispositif et d'un scénario. Ce dernier est conçu collectivement en vue de le mettre en œuvre dans chacune des classes et de le filmer. Les tâches successives qui le constituent sont listées ainsi que les observables. Il s'agit d'avoir une attitude réflexive collective sur le métier.

Etant donné que les professeurs d'école enquêtés exercent dans les trois cycles, des obstacles risquent d'apparaître :

- le souhait de ne pas élaborer le même scénario. Celui-ci peut être trop facile ou trop complexe aux yeux de certains. Il s'agit de réfléchir à une progressivité des apprentissages, de

repérer des invariants dans ces situations d'enseignement de l'oral afin de pouvoir les expliciter aux élèves.

- un écart notable de pratique et d'expertise professionnelle. Même si le scénario est conçu collectivement, des ajustements seront probablement nécessaires en fonction des différents intervenants. Il peut être nécessaire d'outiller les enseignants et de communiquer quelques savoirs didactiques de l'oral et/ou du basque.

Des limites apparaissent :

- un inconfort cognitif et affectif peut exister dans la relation enquêteur-enquêté, ou enquêtés entre eux et freiner la confrontation ;
- cette confrontation collective met en débat, les dilemmes, les tensions sur l'enseignement de l'oral mais ne permet pas de comprendre l'activité réalisée ni le réel de l'activité.

4. Observation naturaliste instrumentée des enseignants suivi d'entretien d'auto confrontation simple

Il s'agit de faire exprimer aux enseignants « ce qu'ils font, ce qu'ils pensent faire, ce qu'ils croient avoir fait et ce qu'ils disent qu'ils ont fait » afin qu'ils mesurent l'écart entre les objectifs visés et ceux atteints, qu'ils identifient les dilemmes auxquels ils sont confrontés, les conscientisent et réfléchissent à des moyens pour les lever. La verbalisation des actions réalisées, de celles qui ont échoué et des nouvelles actions à envisager entraîne le développement de l'activité professionnelle dans les situations d'enseignement de l'oral.

Des limites apparaissent également :

- même si lors de la présentation du déroulement de la recherche et du cadre méthodologique les enseignants n'ont pas émis d'objection pour être filmés, ils peuvent exprimer leur crainte ou refus lors de la mise en œuvre en classe de la séance. Il peut être nécessaire de rappeler le cadre de travail et d'envisager une alternative avec prise de photographies et enregistrement audio.

- l'une des limites est liée à mon manque d'expérience pour mener un entretien d'auto confrontation simple. Comment maintenir « le feu du dialogue », condition de transformation de la personne ? La difficulté à mon sens réside d'une part, dans la rigueur à avoir pour que le sujet décrive, parle « sur » l'activité réalisée, et d'autre part à rebondir à partir des doutes ou

étonnements exprimés, verbalement ou physiquement afin que l'individu verbalise le réel de l'activité.

5. Nouvelle confrontation au sujet de l'enseignement de l'oral

Au cours de cette phase, il s'agit de pointer collectivement en quoi la pratique d'enseignement de l'oral des tuteurs s'est transformée et qu'est-ce qui a permis cela. Mon objectif sera d'en dégager des invariants pour la formation.

D'autres limites sont à prendre en compte :

- un inconfort cognitif et affectif peut exister dans les relations et freiner la confrontation ;
- cette compréhension est circonscrite à une ou deux classes de situations d'enseignement de l'oral ;
- cette confrontation est réalisée dans le prolongement de l'observation et de l'analyse de la séance que chacun met en œuvre dans sa classe. Les échanges sur un objet commun sont peut-être limités. Une auto confrontation croisée est sans doute à envisager pour faire émerger les tensions du métier d'enseignant en école immersive.

Cette recherche qualitative vise à porter un éclairage sur la façon dont s'y prennent les enseignants pour construire des dispositifs et des scénarios d'enseignement de l'oral en *euskara*. Cependant si on considère les critères de saturation et de complétude, du fait de l'échantillonnage réduit et de l'avancée des recherches en didactique de l'oral et du basque, ce travail ne constitue qu'un point d'étape d'une recherche qui reste à poursuivre.

III. Données – Résultats

Les données recueillies par l'intermédiaire du questionnaire en ligne (Annexe 15) sont rassemblées en deux tableaux l'un concernant les caractéristiques des grands et petits parleurs (Annexe 16), et un autre pour les situations où l'objectif d'apprentissage est l'oral (Annexes 17 & 18).

1. Recueil des représentations et des pratiques au sujet de l'enseignement de l'oral

a) Grands et petits parleurs

Les diagrammes de l'annexe 15 montrent des temps de prise de parole estimés à plus de 50% d'une journée de classe pour la plupart des « grands parleurs ». A l'inverse l'ensemble des « petits parleurs » parlent moins de la moitié du temps de classe, et même certains moins d'un tiers du temps de la journée passé à l'*ikastola*. Nous pouvons nous demander si ces chiffres sont corrélés au niveau de maîtrise de la langue basque des élèves dans la mesure où une méconnaissance de l'*euskara* peut entraîner de grandes difficultés chez les élèves pour participer aux échanges.

Ceci peut être mis en lien avec les caractéristiques listées par les professionnelles et regroupés en se référant à la classification de Dumais. Au premier coup d'œil, le volet pragmatique et plus particulièrement les types communicationnels, discursifs et émotionnels sont fortement cités. Pour le volet structural, on note un renvoi fréquent au vocabulaire.

Quelles sont les occasions de s'exprimer que trouvent les petits parleurs dont le basque est la langue de l'école ? Voyons ce qu'il en est dans les situations décrites.

b) Points communs et divergences dans les situations

Les situations citées sont rassemblées selon la tâche langagière demandée aux enfants : raconter, expliquer, donner son point de vue, décrire, présenter, restituer un texte mémorisé,... Les plus fréquentes sont retenues et proposées aux enseignantes : elles en choisissent une (Annexe 19) et en décrivent sa mise en œuvre dans leur classe à partir du questionnaire présenté dans l'annexe 20.

- **Dispositifs décrits** (Annexe 21)

Cette partie se réfère à l'annexe 21. Les enseignantes sont désignées par E suivi d'un numéro (1 à 12) et les situations dont elles témoignent par S (de S1 à S12). L'ordre des extraits est précisé entre parenthèses.

Parmi les situations décrites, nous notons que la plupart d'entre elles sont ritualisées ou régulières et ne dépassent pas trente minutes.

Dans le cas d'oral monogéré, la prise de parole des enfants s'effectue au rythme mensuel voire trimestriel en fonction du nombre des enfants. L'E5, permet le passage d'un

plus grand nombre d'enfants en programmant 4 ou 5 inscriptions pour chaque séance : les enfants qui le souhaitent s'inscrivent. L'enseignante impose cependant à tous un passage dans l'année à ce temps d'apprentissage.

Ces phases d'oraux monogérés se poursuivent toujours par des phases d'interactions en groupe classe, la plupart du temps pour avoir un retour réflexif ou évaluatif sur la production. Il en est de même pour la S12, à la seule différence que les enfants racontent à deux.

En ce qui concerne les oraux dialogués, ils aboutissent souvent à des oraux poly gérés : des textes appris en collectif sont présentés à plusieurs devant la classe ou devant une autre classe (S6, S7, S9, & S11). Il en est de même dans la S12 mais dès le départ les enfants interagissent à deux pour comprendre l'histoire et se préparer à la raconter.

Dans le cas des S9 et S11, l'enseignante accompagne la compréhension du texte en groupe classe. L'E9 guide alors la mémorisation de celui-ci avec l'ensemble des élèves, l'E11 laisse les groupes en autonomie pour mémoriser les textes.

En ce qui concerne le lien entre l'oral et l'écrit, les supports utilisés sont authentiques tels que les illustrations d'albums (S1, S7), des écrits élaborés par les enfants (cahiers de vie ou exposés (S2, S3, S4), des outils méthodologiques ou linguistiques (S5, S6, S8, S10, S12), des textes de théâtre à mémoriser (S9, S11).

Les enseignantes soutiennent la production orale des enfants, soit pendant la situation elle-même en proposant des reformulations correctes aux élèves (S1, S4, S7), soit en amont d'une présentation devant autrui, il s'agit alors de soutenir les élèves pendant qu'ils s'entraînent à raconter, expliquer, présenter, mettre en scène ... (S2, S8).

Les E2, E5 & E10 associent les élèves à l'analyse des premières présentations pour réfléchir collectivement à l'amélioration des « premiers jets ». Les E8 et E12 élaborent leurs critères d'évaluation, les annoncent aux élèves qui peuvent s'y référer pour s'auto-évaluer.

- **Buts**

Toutes les enseignantes visent des acquis linguistiques, notamment lexicaux ou syntaxiques, cités en ces termes : « des mots justes et des phrases complètes, des structures, des mots clefs, la qualité de la langue, le niveau de la langue, des structures en basque, un vocabulaire précis, des synonymes, cette structure, des connecteurs, adjectifs ... , les mots, la syntaxe, des structures, expressions et le vocabulaire ».

Ces buts linguistiques à des fins de pratiques langagières sont prioritaires voire uniques pour les E6, E9 et E11. Pour l'E4, cette exigence est surtout présente pour les grands parleurs.

Les trois dernières enseignantes questionnées mettent en avant l'aspect para et non verbal et réalisent un travail sur la voix et l'expression [E10(6) & E11(8)]. L'une d'entre elles se donne pour aboutissement d'améliorer la fluence de la parole [E12(12)].

Enseigner des conduites discursives telles que la description [E1(6)], la narration [E2(8), E7(5)] et l'argumentation [E8(8)] font partie des buts énoncés. Ces enseignantes ont des exigences quant au contenu des propos « *décrire les détails, un maximum d'informations, travailler l'imaginaire, développer les idées* ».

Des buts de communication sont également visés à savoir « s'exprimer devant les autres [E2(8), E3(5)] faire une présentation devant les autres [E5(6)], travailler la capacité à exposer [E10(5)]. Cet aspect communicationnel lors de la présentation d'un exposé est présent chez l'E3 qui souhaite que les élèves exposent mais sans lire les affiches réalisées.

Pour l'E4, l'objectif principal est la prise de parole des petits parleurs.

- **Inférences**

Les règles d'actions portent sur plusieurs éléments.

- La gestion du temps de parole. Si certains ne parlent pas spontanément, ils sont sollicités pour s'exprimer, quelquefois ce sont les enfants qui en posant des questions enclenchent des interactions [E4(17)], l'enseignant peut se sentir seul lorsque les tout-petits ne répètent pas [E6(21)].

Si lors des travaux de groupes, un enfant ne participe pas, la professeur sollicite ses camarades pour qu'ils l'engagent à s'exprimer ... ou elle intervient elle-même pour le faire entrer dans la conversation [E8(12)]. Il en est de même si les élèves ne réussissent pas à effectuer le travail [E12(25)].

- La précision de la langue [E8(16)], l'utilisation de mots précis. S'il n'y a que des mots, sans phrases entières [E4(16), E6(21)], alors l'enseignant demande aux enfants de se corriger dans l'instant ou en différé [E5(13)]. Quelquefois au lieu de corriger lui-même, il invite les « bons parleurs » à donner le « modèle » aux autres [E1(12)]. Pour les situations de théâtre, le texte doit être su par cœur [E9(11)].

- La richesse du contenu. Les professeurs s'assurent que le support qui sert de base à la présentation soit suffisamment décrit, évoqué [E4(14), E2(12), E3(12)]. Ils proposent alors de mieux l'observer, ou posent des questions pour que l'élève précise son propos. Les élèves sont associés à la réflexion sur le « type de questions à poser pour obtenir de telle personne le maximum d'informations [E2(13)]. Si les propos sont « hors sujet » une enseignante de maternelle rappelle aux enfants que dans la semaine ils ont un moment dédié à une expression plus libre [E4(15)].
- L'inattention, l'expression du visage, des signes d'ennui, d'incompréhension dans l'auditoire incitent les enseignants à questionner les élèves pour maintenir les interactions [E3(13)]. Elles peuvent soutenir le présentateur [E10(16)], rappeler une attitude de respect [E10(16)], changer de rythme [E6(22)] ou se donner le droit d'arrêter la séance [E7(13), E4(18), E9(11)].
- L'intonation de la voix, [E5(12)], la posture du présentateur [E3(13)], le regard [E4(17), E8(15)]. Il est souvent fait le parallèle avec le théâtre pour améliorer la relation au public.
- Une attention particulière (aide à la parole, accroche nouvelle, encouragement, exemplification ...) est accordée aux enfants qui peuvent se trouver en difficulté lors de la présentation [E10(16)]. Si l'un d'eux n'est pas à l'aise, la professeure peut le soutenir.

- **Connaissances-en-actes**

Des connaissances-en-actes pour l'enseignement de l'oral en basque peuvent être catégorisées ainsi.

- Il faut que l'enseignante intervienne le moins possible, qu'elle laisse le temps à l'enfant d'aller jusqu'au bout de sa phrase, de son propos [E3(8)] ; ou qu'elle sollicite les grands parleurs pour relancer la dynamique des échanges [E1(9)] ; les occasions de s'exprimer des enfants doivent être nombreuses [E10(13)].
- Il faut persévérer et tenir les exigences, « Je sais qu'à un moment où euh ... à force, à force ... on va les corriger ... » [E4(10), E9(6)], ne pas se lasser de répéter [E4(11), E9(6), E7(10), E11(10)] jusqu'à ce que les mots, les structures soient mémorisées, tout en permettant d'avoir le sens [E6(16)]. Les suggestions de corrections, les demandes de reformulations sont indispensables, une enseignante fait attention également à valoriser

les belles phrases des élèves et fait en sorte qu'elles deviennent les phrases de la classe en demandant à chacun de dire quelque chose qui ressemble [E10(15)] ; l'E11 insiste sur le fait que « savoir les formules ne suffit pas il faut les mémoriser [E11(9)].

En ce qui concerne la compréhension, un professeur d'école pense que les enfants doivent pouvoir traduire en français dans leur tête pour comprendre [E12 (15)].

- Il faut qu'ils puissent réutiliser les mots, les structures dans des situations diverses. La mise en liens des différentes activités [E6(16)] ou des enseignements [E2(10), E8(10)], s'avère nécessaire [E10(8)] ainsi que l'explicitation des apprentissages visés [E12(17)].

- Il faut captiver l'auditoire, que ce soit le professeur d'école ou les enfants lors de présentations diverses. Cela passe par un travail sur la posture, en se mettant par exemple dans la peau d'un personnage [E5(7)] mais également en travaillant la prosodie, le rythme [E6(18)]. Le silence de la classe favorise l'écoute [E3(6), E12(10)].
Ces temps de présentation nécessitent d'être correctement préparés [E5(7), E12(19)...] pour qu'il y ait suffisamment d'informations et qu'ils soient structurés [E2(10 ...)]. Lorsqu'il y a un oral monogéré], il faut instaurer un espace pour que le sujet traité soit partagé et approfondi par tous [E10(9)].

- Il faut des traces écrites systématiques [E10(8)], la possibilité d'y revenir dessus avant une nouvelle notion et de les compléter à chaque fin de séance avec les apprentissages réalisés. Il faut élaborer des outils structurés [E10(12), E12(18)] et rendre actifs les enfants pendant la prestation d'un camarade en lui suggérant d'écrire les améliorations éventuelles à apporter [E12(23)].

Des connaissances-en-actes pour la motivation peuvent être rassemblées ainsi.

- Les situations sont motivantes en elles-mêmes [E2(12), E4(12), E10(12), E11(11)] du fait du matériau quelquefois [E8(11)], d'émulation entre élèves [E5(10)], ou bien d'entraide [E2(11), E8(9)]. Elles sont motivantes parce qu'elles sont source de plaisir [E3(10), E11(9), E12(16)], parce que ce sont de vraies situations de communication [E11(9)]. D'autres parlent également de théâtraliser, mettre de la vie dans le récit ... notamment lorsque les élèves doivent répéter [E7(11), E9(9)].

- L'enfant a besoin d'encouragement. Par exemple : lui montrer qu'il sait déjà bien parler en basque [E10(8), E12(16-18-22)], ne pas le laisser en difficulté, guider la préparation

[E12(14)], rappeler l'échéance, rappeler qu'il y a un adulte disponible pour aider dans ces moments-là, anticiper les phases de présentation et si besoin l'accompagner pendant celles-ci [E10(10)], même d'un simple regard... Il s'agit de mettre les enfants en situation de réussite [E10(12)] et de faire en sorte qu'il ne prenne pas de risque à présenter oralement son exposé devant les copains [E11(10)].

- L'enfant doit connaître les enjeux de l'oral en précisant dans l'avenir à quoi peut servir ce qu'ils sont en train d'apprendre [E12(13)]. Après avoir laissé les élèves exposer spontanément, instaurer un retour réflexif sur ces premiers jets [E5(8)], pour analyser et construire ensemble ce qui est attendu.
- L'aspect dynamique, la limitation du temps [E3(11), E9(7), E10(11)], la distinction des temps d'expression et des moments structurés permettent de maintenir la motivation des élèves.
- Les liens avec famille sont un plus pour motiver les élèves [E4(14)], lors de l'aide aux devoirs mais aussi avec les grands-parents pour créer un lien affectif, positif.

- **Effets sur les apprentissages de l'oral en basque**

- **Prendre la parole**

Certaines situations sont propices à la prise de parole des petits parleurs [E1(13), E4(9), E8(17), E10(17)], la peur de s'exprimer disparaît [E2(14)]. L'E5 en imposant un thème à l'ensemble de la classe crée un élément déclencheur pour certains qui n'osent pas se lancer [E5(15)]. Dans d'autres cas, les enfants attentifs aux propos d'autrui [E2(15)], améliorent leur raisonnement, posent des questions plus pertinentes [E4(20)], et participent à des échanges très fructueux. Cette prise de parole s'accompagne quelquefois de progrès au niveau du rapport au basque et de sa spontanéité de prise de parole [E8 (20)]. Les petits parleurs surprennent par leur niveau de basque lors des interactions duelles.

- **Statut de la langue**

Certaines notent que les enfants s'expriment plus spontanément en basque [(E9(14), E12(28), E10(17))] la situation décrite contribue probablement aux progrès des élèves sans oublier que les autres actions menées par ailleurs influent également.

D'autres observent que cela aide les à établir une relation en basque entre élèves [E11(16)].

○ **Outils linguistiques**

Toutes les enseignantes pointent des effets sur l'apprentissage du basque sur le plan syntaxique [E4(20)], même si certaines structures telles que l'ergatif² résistent [E9(14)], sur le plan lexical dont les mots de liaison, [E2(17)], sans oublier les expressions [E12(27)], spécifiques au basque et nécessaires pour que la langue soit vivante.

En maternelle, la rencontre de mots dans diverses situations en appui sur des pictogrammes facilitent la mise en liens par les enfants, la compréhension et l'apprentissage du vocabulaire [E6(24&25)].

Dans certaines situations les élèves progressent dans leur capacité à se corriger [E9(13)]. Un dispositif qui intègre l'écrit permet aux enfants d'être plus vigilants aux erreurs d'autrui, de les repérer et de justifier les relevés [E12(26)].

La mémorisation de textes de théâtre inscrits dans des contextes variés du quotidien, permet l'amélioration du niveau de basque [E11(16)]. Les enfants disposent d'un bagage linguistique [E11(12)] fort utiles dans les séances de grammaire, d'autant plus que ce bagage est intériorisé et que les enfants par ce biais sont sensibles à la jolie langue.

○ **Réutilisation - transfert**

L'un des effets évoqué par certaines situations est la réutilisation de mots ou structures. Certains professeurs font part des réutilisations observées au sein de la classe [E5(16), E6(24&28), E8(18)] ou quelquefois en cours de récréation tels que les chants, poésies en maternelle [E7(18)], ou des structures [E7(15), E12(28)]. D'autres fois, ce qui a été appris dans des activités décrochées, est réinvesti dans les situations ritualisées de la classe [E4(21)].

Il est parfois noté une réutilisation de vocabulaire ou structures à l'écrit [E8(21)] sans qu'un lien direct soit établi entre la situation d'oral et les progrès en production d'écrit.

Les situations étant souvent de réelles situations de communication, les élèves prennent conscience que l'oral est exigeant [E3(14)], qu'il faut être précis pour être compris du public [E5(17)], qu'il faut développer les idées [E2(16)], qu'il faut structurer sa pensée [E10(17)]. Cela implique qu'ils doivent travailler leur présentation tant sur le fond [E3(15)] que sur la forme [E5(14)].

○ **Effets sur la motivation**

Le fait de doter les enfants d'outils structurés [E6(29), E9(17)] et d'exiger des tâches où ils

² On désigne par le terme d'ergatif le marquage correspondant à l'adjonction du suffixe -k, et par le terme d'absolutif le non marquage. (Oyarçabal, B. 1999 A propos de l'ergativité : le cas du basque)

avancent assez rapidement [E12(29)], leur permet de s'améliorer, d'être autonomes, de les placer en situation de réussite et de les motiver.

Les échanges au sein de l'*ikastola* entre grands du primaire et petits de maternelle jouent sur la motivation à s'exprimer spontanément en basque [E7(17)]. Les travaux de groupes participent à cela également, lorsque les enfants s'entraident pour construire une histoire à raconter ensemble aux camarades [E8(22)].

Les pratiques évaluatives ont des effets sur la motivation, l'annonce des critères de réussites ainsi que l'association des élèves à l'évaluation [E10(17), E12(1)].

- **Effets sur les pratiques des enseignantes**

Plusieurs notent la nécessité de choisir peu de situations, de les limiter dans le temps [E3(17), E5(19)] mais de les organiser régulièrement parce que cela permet :

- d'enseigner systématiquement l'oral lors d'activités ritualisées [E9(16)] ;
- d'élaborer des outils et des ressources qui peuvent servir de points d'appuis lors des séances d'étude de la langue [E11(17)] ;
- de les réajuster, de mieux être à l'écoute des réactions des élèves [E1(16)] ;
- de les approfondir, de pointer avec les enfants ce qui leur permet de s'améliorer [E9(18), E10(18)].

Certaines ont appris à déléguer davantage l'oral aux enfants :

- moins intervenir et laisser les enfants s'écouter et interagir [E1(15&17)] même si cette tâche est plus difficile en maternelle [E4(25)] ;
- associer les enfants à une analyse réflexive de la production orale de l'un d'entre eux et élaborer avec eux les outils dont ils ont besoin pour progresser [E2(18)].

Plusieurs expriment la nécessité d'être exigeantes dans cet enseignement et précisent :

- des moments informels tels que le « Quoi de neuf ? » sont devenus des moments d'apprentissage avec des objectifs spécifiques [E5(18&20)] ;
- l'oral est présent dans toutes les disciplines, des objectifs langagiers et/ou linguistiques y sont notifiés [E10(20)] ;
- les situations doivent être structurées [E10(19)], en introduisant des exigences précises, cela facilite le travail des enfants [E11(19)] ;

- l'enseignante doit avoir une attitude rigoureuse par rapport à la langue de communication, adopter une attitude d'incompréhension lorsque l'enfant s'exprime en français [E7(19)] et être vigilante à la précision de la langue [E8(24)] ;
- il est nécessaire de lier différents moments d'apprentissage de l'oral [E6(30), E8(23)].

L'écrit peut permettre ce lien, sachant qu'une même trace, un même outil sera ensuite utilisé dans maintes occasions [E4(24)].

Créer du lien entre les situations et entre les outils peut faciliter le travail des enseignantes dans la mesure où les enfants se sentant en confiance [E6(30)], et donnant du sens aux actions se motivent ainsi pour les apprentissages.

2. Confrontation des points de vue et des pratiques au sujet de l'enseignement de l'oral

Les propos soumis à discussion sont signalés de M1 à M11 (Annexe 22). Les enseignantes sont désignées comme précédemment de E2 à E9 et les extraits du débat de D1 à D 18 (Annexe 23). Les enseignantes E10 à E12 ayant lu et émis leur avis individuellement, leurs propos sont consignés dans l'annexe 24.

a) Connaissances-en-actes sur la motivation à pratiquer de façon normée et spontanée la langue basque

- **Il faut corriger les enfants mais pas systématiquement : M12 & D2**

Les enseignantes de maternelle expriment une vigilance accrue par rapport à la norme linguistique. E6 & E7 préfèrent donner aussitôt la bonne structure plutôt que de laisser s'installer des modèles erronés. Certaines enseignantes de cycle 2 & 3 rétorquent qu'il est nécessaire de laisser une certaine spontanéité dans les échanges.

Il faut des temps où l'enfant apprend des structures, les mémorise et des temps où l'enfant parle en continu sans s'arrêter et développe ses idées.

- E10 renchérit en précisant qu'il y a des exercices de langue où l'on corrige systématiquement et des moments tels que le vivre ensemble où les enfants s'expriment librement [E10(26)]. E11 insiste sur la nécessité de faire vivre aux enfants des moments où il y a un dialogue entre eux, où l'oral est spontané [E10(32)]. Dans ce cadre, la reformulation par l'enseignant est essentielle pour ouvrir le débat : « *Est-ce cela que tu voulais dire ?* » [E10(34)].

- E11 ajoute qu'il est intéressant de faire réaliser et présenter des exposés aux élèves mais il faut être conscient que cela ne permet pas d'améliorer le niveau de langue [E11(24)]. Elle insiste également en disant que la priorité ce ne sont pas les sciences ... mais l'activation des pratiques langagières orales ! Il faut tout mettre en œuvre pour que les enfants de maternelle acquièrent un bon niveau de langue « *C'est ça qui débloque* » [E11(35)].

Afin de donner des outils linguistiques corrects aux élèves, E11 rappellent que chants et poésies sont appris pour le plaisir de les clamer, de les chanter ... Elle pense que mémoriser des pièces de théâtre est un meilleur vecteur d'apprentissage de la langue car c'est du langage de tous les jours. Afin que la langue devienne spontanée, il faut « *quand même beaucoup travailler* » [E11(21)]. Elle privilégie des activités où les enfants doivent répéter et mémoriser des modèles [E11(26)].

En ce qui concerne la correction, il faut être vigilant, cela peut devenir contre-productif lorsque celui qui parle « mal » se fait corriger par ses copains [E10(25)].

- **Il faut susciter un retour réflexif** : D13

Pour susciter la pratique normée et spontanée deux enseignantes ne reformulent pas et ne donnent pas le modèle correct mais usent de questions élémentaires « *Zer? Ez dut ulertzen?* »³. Cela permet aux élèves d'être attentifs à leur façon d'énoncer une phrase et de se questionner sur ce qu'attend la maîtresse.

- E11 adhère à cette idée dans la mesure où ces petits gestes essentiels engagent les élèves dans une autre posture par rapport à la langue [E10(31)].

- **Il faut être exigeant sur le niveau de langue sans oublier la posture** : M2 & M7

Les enseignantes de maternelle répètent énormément pour permettre la mémorisation et la compréhension... Elles théâtralisent, gesticulent pour maintenir l'attention.

Quand les élèves doivent raconter une histoire, elles situent leur exigence sur le niveau de langue prioritairement, notamment quand c'est quelque chose de préparé. E7 affirme qu'ils apprennent les phrases par cœur.

E8 met en avant que dès la maternelle, « *l'expression corporelle c'est important ... justement pour après aller présenter quelque chose* » (D5). E2 renchérit que « passer les messages avec

³ « Quoi ? Je ne comprends pas. »

son corps » est beaucoup plus attractif (D6).

- E10 pense qu'il faut faire progresser les enfants en même temps sur leur niveau de langue et sur la posture. En maternelle, il faut peut-être prévoir des jeux libres [E10(34)]. Elle rajoute que l'exigence linguistique ne doit pas prendre le pas sur tout. Par contre lors d'apprentissages divers, il faut s'assurer en amont que les enfants disposent du vocabulaire nécessaire pour comprendre et échanger [E10(35)].
- E12 pense que pour captiver les élèves, l'image également peut être nécessaire [E12(32)].

- **Il faut rappeler régulièrement les objectifs** : M23 & D7

Le rappel régulier des objectifs, l'explicitation de ce qui est attendu et l'organisation progressive des apprentissages motivent les élèves. C'est un "travail de longue haleine". Il est nécessaire de fournir des structures aux élèves pour présenter un exposé par exemple, d'écrire le vocabulaire ou les formules travaillés dans d'autres séances, de les rappeler régulièrement pour que les élèves s'en saisissent. En maternelle également des pictogrammes, peuvent être utilisés dans différents contextes pour faciliter la compréhension, créer du lien entre les différents moments et faire prendre conscience aux enfants ce qui est attendu d'eux.

- E10 énonce qu'il faut expliciter les critères de réussite aux élèves [E10(43)].

- **Il faut utiliser le français pour apprendre le basque** : M19 & D10

Faut-il, pour motiver les élèves à parler en basque, ne pas autoriser la langue française en classe?

E5 adopte une attitude systématique et n'établit aucun lien entre les deux langues "Ca me dérange qu'ils aient besoin du français pour comprendre ... C'est pour ça je le fais jamais". E8 rétorque qu'il est nécessaire de faire le lien entre les deux temps d'apprentissage sinon les enfants ne le font pas. E7 précise même qu'il est important de valoriser leur côté bilingue et d'accepter qu'ils peuvent utiliser le français pour apprendre le basque.

E5 face à une erreur récurrente chez les élèves et ne sachant comment la lever, a suggéré une comparaison en français pour qu'ils prennent conscience de l'ordre des mots (D8).

« Ils disent tout le temps « da zaku bat ». J'ai répété, répété, répété Et la dernière fois, j'ai dit aux élèves ce n'est pas possible vous ne pouvez pas commencer votre phrase avec « da » ou « dira ». J'avais beau le répéter, ils ne sentaient pas la structure ... et j'ai fini par leur donner l'exemple « da zaku bat » c'est comme si vous dites « un sac c'est » c'est

à l'envers et là ils ont commencé à rigoler. Et je leur ai dit c'est exactement ce que vous faites en euskara il faut inverser ... Finalement depuis que je leur ai dit ça ça les a interpellé et maintenant ils arrivent à le corriger ».

- E10 est assez virulente à ce sujet. Interdire le français n'a aucun sens, c'est la langue maternelle des élèves, c'est aussi une belle langue. Il faut être plus souple pour former des locuteurs bilingues. « *Ce n'est pas une langue contre l'autre c'est une langue avec l'autre ensemble. Et si on avance dans l'une, on avance dans l'autre* » [E10(29)].
- E11 trouve un intérêt à la comparaison et les enfants également dit-elle [11(32)].
- E12 renchérit « *Ils la connaissent tous la langue française. C'est un atout. Cet atout ne pas s'en servir du tout du tout c'est de la perte d'énergie et de temps ...Après il faut garder la limite ... Cela ne change pas le rapport à la langue* » [E12(43)].

Elle oblige même ses élèves à traduire dans leur tête car cela les aide à comprendre! Quelquefois, ils peuvent d'abord verbaliser en français et ensuite ils redisent la même chose en basque. Elle leur fait prendre conscience de l'aide que cela leur apporte de procéder ainsi.

Cette traduction peut être autorisée dans des lieux ou des moments spécifiques. Par exemple, l'enseignante explique en basque et si au bout d'un moment ... l'enfant exprime le besoin de traduction, elle lui explique au calme ... dans la pièce à côté ... De la même manière à un enfant qui s'exprime trop en français, elle lui propose d'aller en classe de français lorsque celle-ci n'est pas utilisée pour "vider son sac".

- **Il faut que les parents jouent le jeu ... ou pas ...** : M5 & M8 – D14

Certaines familles bascophones comptent sur l'*ikastola* pour que leurs enfants soient bilingues et n'instaurent pas des échanges bascophones au sein de la famille. Au contraire, certains *euskaldun berri* très motivés communiquent en basque avec leurs fils ou fille et donnent un modèle erroné. Faut-il leur interdire? Des vidéos, lexiques, livres ... peuvent être prêtés aux parents pour écouter, lire, se divertir en basque avec leurs enfants.

- E12 propose également du prêt de matériel ... invite les parents à lire, s'informer avec leurs enfants ... même en français. E10 va dans ce sens, les parents doivent partager avec leurs enfants ce qu'ils vivent et apprennent à l'*ikastola* [E10(46)].
- E11 pense que l'implication des parents peut être un plus mais n'est pas d'accord sur le fait de laisser un élève préparer un exposé à la maison [E11(34)].

Elle affirme qu'il ne faut pas « se réfugier derrière un environnement pauvre... On n'a pas à attendre des parents ... Plus c'est pauvre plus c'est à nous de décoincer, de proposer ...L'école ça peut être génial ! Là le travail avec les parents est important, porter un regard positif sur l'école » [E11(39)].

- **Il faut changer le rapport entre élèves**

- E11 évoque le temps de récréation comme un lieu stratégique. C'est là que les échanges spontanés s'établissent ... C'est là que les enseignants doivent être très présents, mobiles... pour influencer sur la langue de communication entre élèves [E11(36)].
- E7 utilise la mascotte "*Argitxu*" comme veilleur de la langue basque. E11 fait part d'autres expériences menées pour que les enfants, à partir de repères symboliques, se mobilisent pour vivre en tant que locuteurs basques dans l'*ikastola* [E11(36) & E11(40)].

- **Il faut peut-être enregistrer les élèves** : D18

La possibilité d'enregistrer les enfants n'étant pas évoquée je pose la question. L'E2 et E3 utilisent cette technique et affirment que c'est source de motivation. Passé le premier moment de rire en entendant un camarade, les élèves lors d'une deuxième écoute analysent le corpus et font des propositions d'amélioration pour la fois suivantes.

- E10 parle d'une expérience d'enregistrement public ... et signale qu'il faut dans ce cas-là aider les enfants à émettre un message parfait [E10(42)].

Nous pouvons dégager de ces affirmations tenues pour vraies quelques préconisations des professionnelles. Pour que les relations entre élèves s'instaurent en basque, une vigilance doit être apportée au quotidien à tous les échanges qui ont lieu au sein de l'école. Les pratiques d'enseignement nécessitent d'être rigoureuses et explicites. Les enfants ont besoin d'être régulièrement informés des savoirs visés que ce soit sur le versant linguistique ou pragmatique de l'oral pour s'engager dans ce long processus d'apprentissage.

b) Effets de ces situations sur la motivation à la pratique spontanée et normée du basque

- **Les situations sont motivantes en elles-mêmes** ... : M3, 6, 9, 10, 11 & 24 - D12

Plusieurs professeurs citent que la situation est motivante en elle-même, que les élèves se motivent entre eux. Choisir le sujet, l'objet ... parler de quelque chose de personnel, de quelque chose qui les passionne est source de motivation.

- E10 apporte un bémol à cette assertion [E10(24)]. Même si la situation est motivante, du fait de sujets personnels, du sentiment de liberté, de l'organisation nouvelle ... cela est totalement insuffisant. Afin que l'ennui ne s'installe pas, il faut en faire une vraie situation d'apprentissage.
- E12 va dans ce sens et affirme que les présentations, exposés ... doivent être préparés en amont [E12(44)].
- E11 pense qu'il faut fournir les outils aux élèves, structurer ces moments ... pour que les élèves progressent et deviennent autonomes [E11(22)].

- **Les petits parleurs prennent la parole** : M16, M21 & D1

Une situation rassurante permet aux petits parleurs d'oser s'exprimer, d'oser questionner. E8 met l'accent sur l'importance des petits groupes pour libérer la parole. Cette phase où les camarades valident ce qu'ils disent, où ils s'entraînent à présenter en petit comité leur permet de se préparer à affronter le grand groupe plus en confiance.

- E12 affirme que le fait d'être deux encourage les élèves. Ils s'entraînent [E12(30) ...] sachant qu'il faut être présente à longueur de journée [E12(34)].
- E10 pense qu'il faut échanger avec les enfants sur cette « timidité » : « *On peut ne pas avoir envie, on peut répondre dans sa tête, on a peut-être peur de se tromper ...* ». Si les enfants sont timides il faut quand même poser une exigence ... et valoriser l'exploit [E10(33)].
- E11 suggère des situations de répétition d'abord collectives où il n'y a pas de prise de risques pour les non bascophones ... [E11(25)].

- **Les tuteurs ne parlent pas toujours en basque aux petits** : M19 & D11.

Mélanger les âges et attribuer des tuteurs aux plus petits peut avoir des effets sur la motivation des élèves à parler basque. Certaines témoignent d'essais incertains ou infructueux. D'autres font part de la responsabilisation des grands pour s'exprimer en basque avec les plus jeunes.

L'E9 valorise auprès des enfants le chemin parcouru « *Quand tu es venu à l'ikastola tu ne savais pas le basque et tu as appris* ». L'E6 fait part d'une règle de jeu instaurée en classe ou

en cour de récréation avec une sanction. Les garçons et les filles peuvent jouer avec le copain, la copine de leur choix à condition qu'ils parlent en basque. Un adulte circule dans la cour, écoute les enfants et émet un signal lorsqu'ils échangent en français: « *Glin, glin* ». Au bout de 3 fois, l'enfant doit changer de copain. Elle précise qu'il faut vraiment insister et rappeler sans cesse aux grandes sections quel est leur rôle.

- E12 croit que les mélanges d'âge peuvent avoir des effets sur la motivation à s'exprimer en basque mais qu'il faut le travailler [E12 (38)].
- E10 fait part de dispositifs mis en place dans l'*ikastola*, des moments de jeux entre CM2 et petits ... mais précise que rien ne doit être laissé au hasard. Les grands perçus comme des modèles sont valorisés, cela a des répercussions sur l'apprentissage du basque [E10 (39)].

Cette première phase de la recherche basée sur la description de dispositifs régulièrement mis en œuvre par les professeurs d'école, suivie de mise en débat à partir des propos recueillis fait émerger quelques tensions de métier que nous discuterons ultérieurement. Dans la deuxième étape, les agents conçoivent un dispositif motivant pour la pratique spontanée et normée pour une même situation. Les séances en classe filmées donnent lieu à des entretiens d'autoconfrontation afin d'essayer de comprendre l'activité réalisée et le réel de l'activité.

3. Observation naturaliste instrumentée des enseignants suivi d'entretien d'autoconfrontation simple

Huit enseignantes poursuivent leur participation dans la deuxième phase de ce travail de réflexion sur l'enseignement de l'oral en basque. Le verbatim de l'enseignante E2 retranscrit dans sa quasi-intégralité (Annexe 26) et des extraits des autres entretiens illustrent l'analyse des données recueillies.

A partir des situations listées par les enseignantes dans le questionnaire en ligne, les conduites discursives de narration et description entrant souvent en jeu ont été retenues et des situations où elles sont travaillées sont répertoriées. .

Situations	Situations
Raconter à partir des illustrations de l'album	Décrire une œuvre d'art, une photo
Raconter avec mise en « espace »	Décrire un schéma
Raconter à partir d'une maquette	Décrire un parcours (EPS)
Raconter à partir de marottes	Décrire un objet
Raconter sans support	Décrire un solide, une figure géométrique
Raconter à partir du tapuscrit	Décrire un personnage
Raconter pour enregistrer	

Figure 11: exemples de situations

a) Une classe de situations : enseigner la description à partir d'un support iconographique

Le choix s'est porté sur la description d'un support iconographique (œuvre d'art, photos, dessins, illustrations d'albums, dessin documentaire ...) dans un domaine disciplinaire quel qu'il soit. Nous attirons l'attention sur les fonctions diverses d'une image : représentative, narrative, explicative, symbolique, poétique argumentative ...

Il est précisé que les élèves doivent être familiers du dispositif et que celui-ci est repéré comme motivant. Nous en donnons un à titre d'exemple. Deux lots d'images sont à disposition :

- celles d'un premier lot sont affichées au tableau par exemple des têtes d'animaux (de face, de profil ...),
- un enfant pioche une image dans un deuxième lot sans la montrer à ses camarades, la décrit pour que les autres déduisent laquelle c'est ...

Dans la classe d'E5, nous observons le « Quoi de neuf ? », dispositif relaté lors de la première phase où les enfants peuvent apporter un objet de leur choix et le présenter à leurs camarades. Il n'y a pas de consigne précise pour ce temps-là. C'est un espace offert aux enfants pour s'exprimer devant toute la classe en basque. Le jour de l'observation, nous avons pu noter des phases descriptives très brèves.

Dans trois autres classes, le jeu cité en exemple à partir de deux lots d'images est instauré, pour deux d'entre elles pour la première fois : il s'agit de décrire une image pour que

les camarades le reconnaissent. E6 propose des photos d'animaux, E4 des dessins représentant des scènes du quotidien et E4 des dessins de personnages.

Quatre autres sont plus dans une visée compréhensive ou interprétative de l'image par l'intermédiaire de la description. Dans la classe d'E2, les enfants découvrent « Le déjeuner des canotiers » d'A. Renoir, dans celle d'E3, « Guernica » de P. Picasso, dans la classe d'E7 une affiche sur les pirates (ouverture de fenêtres pour une découverte progressive), et dans celle d'E8 des photos d'artistes prises dans le monde entier.

b) Points communs et divergences des buts visés dans cette classe de situations

Dans toutes les classes, les enseignantes sont vigilantes à ce que tous les enfants puissent s'exprimer en prenant appui sur une organisation matérielle motivante (TBi, affiche progressivement dévoilée) ou en privilégiant les possibilités d'interactions entre élèves.

Lors de l'entretien, à ma question sur les buts visés dans le dispositif mis en œuvre, les enseignantes énoncent un but de description, auquel s'ajoute quelquefois un autre but :

- d'interprétation, « *mettre les élèves dans le contexte pour la séance d'histoire, décrire ce qu'ils voient puis ensuite interpréter* » (E3) ;
- d'imagination, « *Qu'ils imaginent des choses ! S'ils voient des couleurs, une forme ... Qu'est-ce que cela peut-être pour eux ...* » (E7) ;
- de dégager l'intention de l'artiste « *des photos en lien avec les enfants du monde ..; et reprendre les idées lors de débat philosophiques* » (E8) ;
- de justifier une réponse dans le cadre des jeux de reconnaissances (E6, E9)...

C'est très souvent l'occasion de réinvestir du vocabulaire ou des structures. E9 cible le vocabulaire lié au corps et aux vêtements, E6 exige au moins « *trois caractéristiques d'animaux* », E7 attend le réinvestissement du vocabulaire lié au projet en cours. E4 organise d'abord une description collective afin que les élèves sachent ce qui est représenté sur l'image et « *s'ils manquent de vocabulaire, qu'ils l'acquièrent en groupe* ».

Ces entretiens font apparaître des postures différentes lorsque la description est travaillé à l'écrit ou à l'oral « *Je suis exigeante quand ils lisent des textes sur les détails ... Il faut que j'ai ce même niveau d'exigence dans la description d'une photo* » (E8). Certains outils construits avec les élèves sont utilisés pour enrichir les productions écrites mais ne le sont pas au service de l'oral.

Au regard des buts visés chez ces agents, nous allons essayer d'entrevoir comment ils s'articulent plus précisément avec les autres composantes du schème chez l'une d'entre elles.

c) Des inférences et connaissances-en-actes spécifiques

- **Inférences**

En ce qui concerne la description, si les enfants commencent par des petits détails, c'est difficile de se faire une image mentale [E2(29)], si un enfant commence par un petit endroit, puis va vers un autre et encore un autre, il est difficile d'avoir la totalité [E2(32)]. Le professeur doit être vigilant à ce que les enfants s'écoutent entre eux, pour qu'ils suivent une logique dans les parties décrites, il doit réguler en permanence pour faciliter la tâche [E2(33)], et s'assurer que les enfants disent uniquement de ce qu'ils voient.

Pour des petits parleurs, qui ont à leur disposition peu de vocabulaire, elle leur donne le mot désignant la chose. Au contraire si des grands parleurs ne savent pas nommer un élément, elle les invite à exprimer d'une autre façon ce qu'ils veulent dire [E2(44&47)],

Une autre règle d'action qu'E2 se donne concerne l'utilisation des outils. Si l'on ne guide pas étroitement certains enfants, ils ne s'en servent pas [E2(34)].

- **Connaissances-en-actes**

Enseigner la description exige d'outiller les élèves pour qu'ils soient le plus objectifs possible [E2(22)] : ils doivent s'en tenir à exprimer ce qu'ils voient. Ce souci d'objectivité est exprimé à plusieurs reprises.

Pour permettre à chacun de participer à la description d'un support iconographique, il est nécessaire de donner le temps à chacun d'observer en silence, de balayer l'image et d'y repérer « *plusieurs éléments* » .

Pour ne rien oublier, la description doit être ordonnée [E2(50)] ; chose difficile avec toute la classe où les interventions fusent de partout.

Deux moyens aident à organiser le balayage de l'œuvre :

- d'abord chausser des lunettes d'aigle pour prendre la globalité avant de prendre des lunettes de fourmi et s'intéresser aux détails [E2(29)].

- s'imaginer en train de décrire à un aveugle pour qu'il puisse faire le dessin dans sa tête, se créer une image mentale.

S'assurer que le vocabulaire déjà travaillé est présent est un incontournable de début de séance. Ensuite lors de l'activité, il importe de donner la priorité au départ à un enfant qui a un vocabulaire moins riche. Les autres peuvent compléter.

d) Ecart entre la tâche visée et la tâche réalisée

- **Des écarts à la prescription**

Lors des entretiens, les professionnelles se rendent compte que le deuxième but énoncé prend le dessus sur la description. « *J'aurai pu leur demander comment elle est, elle a les cheveux longs elle a une couronne ... Elle ajoute que sur sa fiche de préparation, elle a écrit « Behaketa », c'est plus observation ! Soit ils décrivent ce qu'ils voient, soit ils imaginent quelque chose. Là je suis partie plus sur l'imaginaire* »(E7).

Elles prennent conscience que la conduite discursive abordée doit être plus cadrée afin de développer des compétences chez les élèves :

- un regard aiguisé (E8) ;
- une lecture objective d'image [E2(21)] ;
- une lecture organisée de l'image (E3) ;
- l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique. E4 exprime la difficulté à définir le mot description alors qu'à un moment, elle encourage un élève qui apporte des détails : "*C'est précis ça*". Je rebondis en lui faisant remarquer qu'elle traite à cet instant là quelque chose qu'elle n'a pas traité jusqu'à présent. « *J'aurais dû faire ça depuis le début avec toutes les images. Du coup pas avec toutes car il y a vraiment beaucoup à dire si on décrit bien une image. J'en aurai choisi moins* ».

- **Des écarts par rapport au but visé**

E2 exprime le désordre observé dans la description « *Ce jour-là on est passé à côté* », malgré un enseignement précédemment réalisé « *Je pensais que c'était acquis mais le transfert n'a pas été fait* » [E2(50)]. Chausser les « lunettes d'aigle » pour se rapprocher progressivement de l'œuvre, y cibler des éléments et préciser ce qu'il y a à l'intérieur de chacun d'eux,... sont des hypothèses évoquées pour remédier à cette absence de hiérarchisation. Elle envisage également une autre organisation humaine, matérielle ... peut-être trop coûteuse.

L'usage de l'écrit pour cette phase lui paraît trop contraignant, chronophage et freine surtout la spontanéité des échanges [E2(35)]. Il peut cependant être utile pour hiérarchiser la description. Elle envisage le recours à des formes d'écrits plus simples, plus symboliques tels que des pictogrammes.

A un moment de la séance, plusieurs élèves prennent soudainement conscience de l'environnement où se passe la scène [E2(48)]. E2 songe se procurer un faisceau lumineux pour pointer sur l'image les éléments décrits et guider le regard de l'enfant afin de mettre en adéquation le vocabulaire et sa représentation imagée. Cela peut soutenir et motiver des apprentissages linguistiques spécifiques.

Prendre appui sur les nombreuses fonctionnalités du tableau blanc interactif est évoqué. La sélection de zones éviterait de laisser certaines d'entre elles sous silence [E2(46)]. Elle a essayé de nombreuses organisations spatiales avant de trouver celle du moment satisfaisante sachant qu'elle ne facilite pas l'accès au TBI placé derrière le bureau. Regrouper les élèves pour faciliter les échanges reste une préoccupation.

En ce qui concerne les interactions entre enfants, elle réalise qu'elle répète de façon assez systématique leurs propos en espérant que « ça laisse des traces » [E2(41)] mais que cela peut les inciter à privilégier la parole de l'adulte en étant moins à l'écoute des énoncés des pairs.

4. Nouvelle confrontation au sujet de l'enseignement de l'oral

Au cours de ce deuxième échange collectif, il est demandé aux enseignants de pointer les changements opérés depuis l'entretien mené à la suite de la séance filmée et analysée. Deux d'entre elles (E7 & E9) ont reçu entre temps une description détaillée du dispositif et du scénario (Annexe 27). Les modifications retenues portent sur les buts visés.

a) Evolution des buts

Buts exprimés lors de la première mise en œuvre	Buts exprimés pour une autre mise en œuvre
E2 Mobiliser des connaissances pour décrire au mieux une image : réinvestir un vocabulaire précis	En mobilisant des connaissances suivre une chronologie qui permettra une description plus détaillée

E3	Décrire pour essayer d'extraire le message	Décrire sans interpréter
E4	Décrire pour reconnaître une image	Donner l'objectif de la séance plus clairement Dire le mot « description » dire ce que l'on voit, donner le plus de détails possible
E6	Décrire une image pour faire deviner aux autres	Connaître les points ou caractéristiques de la description pour décrire un animal
E7	Découvrir une œuvre, une image Réinvestir du vocabulaire Donner un ressenti	Amener l'enfant à décrire plus et pas à dire « on dirait que ... » (interprétation ...)
E8	Décrire des images pour dégager un thème qui sera ensuite abordé en philo	Lire les informations sur une image : décrire avec précision un personnage
E9	Décrire un personnage afin que les camarades l'identifient	

Figure 12: description d'une image : évolution des buts des acteurs

b) De nouveaux buts incitant à des modifications d'organisation, de supports, d'outils

La clarification, l'explicitation des savoirs didactiques en jeu incite les professionnelles à modifier leur posture et à recadrer sans cesse les enfants pour qu'ils fournissent le plus de détails possible. Le critère d'objectivité est partagé par toutes.

Pour la plupart, l'organisation humaine et spatiale envisagée pour favoriser la pratique spontanée et les interactions entre élèves est gardé à l'identique. E4 fait un pas de côté et se positionne latéralement pour rendre plus attentifs les enfants aux paroles de leurs camarades.

Dans la situation où l'image est décrite pour que d'autres la reconnaisse, les supports doivent être sélectionnés avec soin en fonction des objectifs ciblés. Ils doivent être suffisamment denses afin de maintenir de la curiosité dans la lecture de l'image. Un travail d'équipe est à envisager pour cibler le matériel adéquat et établir une progression.

Trois enseignantes ont élaboré avec les élèves un écrit pour préciser, rappeler le vocabulaire des formes, couleurs ... en amont de la description ainsi qu'un « canevas » pour hiérarchiser celle-ci.

E7 évoque la nécessité de renouveler cet exercice régulièrement en étant vigilante à enseigner cette conduite discursive spécifique. Les enseignantes de cycle 2 et 3 renchérissent en constatant que ce type de discours est souvent travaillé avec rigueur à l'écrit et que cette même exigence peut s'exercer dans des dispositifs où la description est exercée oralement.

Dans un deuxième temps, ces derniers sont comparés pour pointer les intérêts et limites de chacun d'eux.

c) Comparaison des dispositifs et scénarios pour la pratique normée et spontanée de la langue basque à l'oral

Les enseignantes ont comparé les dispositifs et scénarios proposés pour les situations suivantes : décrire pour reconnaître et décrire pour comprendre. (Annexe 28).

• Avantages et limites

Les critères n'ont pas été communément discutés au départ mais nous pouvons dégager ceux retenus par les enseignantes :

- l'organisation humaine : « jeu, phase collective » ;
- l'organisation matérielle : « des fenêtres dans l'affiche, choix des images, un jeu d'images devant les yeux » ;
- la participation des élèves : « participation de tous, participation aisée » ; nous pouvons la mettre en relation avec la pratique spontanée du basque ;
- le maintien de l'attention. Ce critère n'apparaît qu'une fois alors que garder les élèves attentifs et motivés pendant cette phase orale peut être une gageure notamment quand les élèves ne maîtrisent pas la langue employée à l'école ;
- l'apprentissage du vocabulaire : les mots employés « utiliser, réutiliser, enrichir » nous amènent à nous interroger sur les objectifs de la séance : s'agit-il d'acquérir, mémoriser ou transférer du vocabulaire. E2 et E9 attirent l'attention sur le choix du support qui a des répercussions sur les apprentissages linguistiques visés (cf formes, répétitions, rareté des comparaisons) ;
- la structure des phrases ;
- le travail d'anticipation de l'enseignant ou l'inscription nécessaire de la séance dans une progression ; au cours de phases précédentes des outils sont à créer ;

- l'entraînement ou l'enseignement d'une conduite discursive : « faire » ou « enseigner » la description ; les deux verbes usités ne recouvrent pas la même préoccupation ;
- l'âge des enfants, l'activité de description est peu appropriée à de très jeunes enfants.

Ces critères seront mis en discussion dans la dernière partie de ce mémoire, notamment ceux concernant la création d'outils, et les apprentissages linguistiques car ils sont étroitement corrélés avec la pratique normée de la langue basque.

L'enseignement explicite fera également l'objet d'un débat dans la mesure où celui nécessite d'être au clair sur les compétences en jeu dans les situations données.

- **Compétences réellement exercées**

L'une des compétences citées concerne la prise de parole devant le groupe. Trois d'entre elles ciblent des compétences linguistiques (*adjectifs ... du corps humain, structures correctes, phrases complexes*). Six autres visent la description, certaines de façon générale « *décrire des animaux, des personnages, des objets* », d'autres plus spécifiquement en se référant à la dénomination « *désigner les objets* », et enfin quelques-unes renvoient à la hiérarchisation, caractéristique de cette conduite discursive « *organiser, suivre un canevas* ».

Une dernière compétence exprimée du point de vue de l'enseignant « travailler l'objectivité » pourrait être formulée ainsi : « *décrire uniquement ce que je vois* », et être explicitée auprès des élèves.

Dans les situations données de description d'une image, la compétence attendue en fin de maternelle peut s'enseigner dès le plus jeune âge pour continuer à l'exercer et la mobiliser ensuite à différents moments de la scolarité. Ce point sera développé dans la dernière partie de ce mémoire où les données recueillies sont analysées et des propositions de formation émises.

C. ANALYSE DE RESULTATS - PROPOSITIONS

I. Analyse des représentations et pratiques au sujet de l'enseignement de l'oral en basque : quelques questions de métiers d'enseignants en école immersive

Les données recueillies font apparaître plusieurs tensions de métier, nous allons les lister et envisager quelques pistes de réflexion.

1. Une langue contre l'autre vs une langue avec l'autre

Comme nous avons pu le constater, les enseignantes expriment leur exigence à maintenir les interactions au sein de la classe en *euskara* et refusent de façon systématique le recours explicite au français. Or, dans une vidéo de la banque de séquences didactiques du réseau Canopé de Montpellier, Nathalie Auger rappelle que les recherches en Sciences du langage ont montré que l'on apprend une langue en référence à une langue que l'on connaît déjà. Comment prendre en compte ces résultats de recherche en système immersif ?

Certains enfants à leur arrivée à l'*ikastola* ne connaissent pas la langue basque et se trouvent en situation de bilinguisme précoce successif⁴. Il reste primordial de valoriser leurs expériences pour leur donner envie de s'exprimer dans une langue seconde. Manterola attire notre attention sur le respect à porter à la langue première du petit enfant. Ainsi dans le cas d'immersion en langue minorisée, il avance la concept de submersion (Manterola, 2014 - Annexe 29) lorsque la langue familiale est ignorée et substituée par la langue scolaire.

Peut-être faut-il instaurer une controverse entre ces deux concepts et s'interroger sur la manière de créer des ponts entre le français et le basque de la maternelle à la fin de la scolarité primaire ? A titre d'exemple, au cycle 3, lors d'activités de lecture, une enseignante autorise voire impose aux élèves, de redire dans leur tête les informations prélevées dans le texte, avec leurs mots et en français. Elle a constaté que cela améliorerait leur compréhension et que cela les préparait à mieux raconter l'histoire en basque ensuite. Expliciter ce moyen et le service

⁴ « Le bilinguisme précoce successif désigne habituellement la situation d'un enfant qui a déjà partiellement acquis une première langue et en apprend une deuxième tôt dans l'enfance. Cela produit un bilinguisme fort ou additif mais il faut lui donner le temps d'apprendre cette deuxième langue, car il l'apprend en même temps qu'il apprend à parler. Cela veut dire que le développement langagier de l'enfant est en partie bilingue. » (Olcomendy, 2017)

que ça leur rend participe de la métacognition et peut-être source de développement du sentiment de compétence et donc de motivation.

Adopter ou améliorer l'approche intégrative des langues et intégrer les démarches réflexives et métacognitives peut permettre aux enfants de vivre une continuité dans les apprentissages. Or, comme nous avons pu l'observer, enseigner en situation de diglossie rend quelquefois difficile l'établissement de rapports positifs entre les langues et est source de tension pour les professionnels.

2. Enseignement immersif vs enseignement de l'oral

Nous prenons appui sur le modèle d'analyse de l'activité enseignante présenté page 29 pour considérer d'une part les éléments déterminants qui influent sur l'activité des agents et pour d'autre part distinguer ses finalités.

a) Déterminants de l'activité enseignante

Il y aura bientôt cinquante ans, naissait la première *ikastola* face au déclin de la transmission familiale du basque et à son absence d'enseignement dans les écoles. Le défi à relever était immense et l'est encore aujourd'hui. Les sociolinguistes parlent de diglossie glottophage dans la mesure où sous la pression de la langue dominante la langue dominée tend à disparaître. Cette situation est fortement déterminante sur l'activité enseignante comme ont pu le dire plusieurs d'entre elles « *Je veux tellement qu'il parle en basque. Je ne peux pas les couper quand ils s'expriment en basque....* ». Ceci est corroboré par ce que l'on peut lire dans le projet éducatif de Seaska « *Apprendre à communiquer... jouer, compter, rire, vivre en basque - aussi bien qu'en français - est l'objectif essentiel de l'ikastola.* »

Nous pouvons ajouter que les représentations des professionnelles sont également déterminantes : « *J'ai beaucoup de mal avec ces notions d'enseignement de l'oral. Pour moi ce n'est pas une matière que l'on doit enseigner. C'est une langue que l'on doit vivre.* ». La plupart ont bénéficié d'un *bain linguistique* familial et n'ont pas eu la nécessité de prendre des cours pour devenir *euskaldun*.

Les élèves quant à eux, sont de plus en plus non bascophones à leur entrée à l'ikastola. Comme nous l'avons déjà évoqué, les familles choisissent ce modèle éducatif pour que leurs enfants s'« immergent » dans la langue et la culture basques.

b) Une activité finalisée vers les élèves, vers les parents et les enseignants

Nous pouvons lire dans la thèse d'A. Olçomendy qu'il existe :

un écart important entre les attentes de la communauté en matière de sauvetage de la langue et les performances de l'Ecole en matière de construction des compétences linguistiques. Enfermé dans le ghetto scolaire, la langue ne parviendrait pas à s'établir en tant que discipline socialement utile.

Aujourd'hui de plus en plus de parents non bascophones, souhaitant que leur fils et filles soient *euskaldun*, font le choix de l'*ikastola* pour les scolariser. Leur attente est donc très forte tant sur le plan de la formation linguistique que culturelle. Paradoxalement leur souci de respecter cet environnement bascophone n'est pas toujours au rendez-vous et la communauté éducative se doit de maintenir ce « bain de langue » avec encore plus de rigueur. Ainsi la tâche peut être ardue pour les professionnels qui doivent faire vivre la classe comme un groupe social bascophone tout en visant les apprentissages cognitifs. Préserver ses forces peut ainsi constituer une des finalités professionnelles afin de continuer à relever ce défi tout au long de la carrière.

3. Motiver à la pratique spontanée vs motiver à la pratique normée

Comme nous avons pu le voir les professeurs d'école se soucient en permanence d'une pratique spontanée du basque. Elles font régulièrement part de leur crainte de « couper » les élèves lorsqu'ils s'expriment en basque même si des objectifs langagiers ou linguistiques spécifiques ont été définis auparavant. N'est-ce pas privilégier la fonction adaptative de l'oral au détriment d'apprentissages plus complexes qui ne peuvent pas être seulement adaptatifs ?

a) Connaissances primaires et secondaires

Deux chercheurs (Tricot & Roussel, 2016) stipulent que des humains vivant dans des sociétés sans école apprennent effectivement la langue du groupe dans lequel ils évoluent. Ceci signifie-t-il pour autant qu'impulser une pratique spontanée suffit pour former des locuteurs bilingues et faire acquérir des savoirs ? C'est d'une part ne pas faire cas de l'origine sociale des jeunes et œuvrer au maintien des inégalités dans la mesure où l'oral du quotidien de l'enfant peut être inadapté aux exigences de l'oral scolaire. C'est d'autre part ne pas considérer que certaines connaissances doivent devenir des connaissances scolaires.

Reconnaître que certaines connaissances orales sont des connaissances secondaires, scolaires et parfois uniquement pour certains élèves, implique qu'il n'est pas possible de les apprendre

ou de les enseigner uniquement comme si elles étaient des connaissances primaires de manière adaptative par simple « contact avec » ou « immersion dans » le langage oral.

Ces auteurs précisent que cela est d'autant plus vrai dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde. Une exposition massive et intense est une condition nécessaire pour apprendre à parler. Est-elle suffisante pour s'exprimer à l'oral et le comprendre quelles que soient les situations d'énonciation ?

Les chercheurs insistent sur la distinction à opérer sur la réalisation de la tâche et l'objectif d'apprentissage visé à travers celle-ci. L'enseignement des mécanismes cognitifs et métacognitifs peut permettre d'accéder à la généralisation des savoirs en jeux dans une situation donnée et faciliter son réinvestissement dans d'autres situations. Autrement dit, il s'agit d'accompagner le transfert, une des caractéristiques des connaissances orales secondaires. Pour acquérir ces dernières, l'individu doit être attentif, fournir un effort, être motivé et parfois sur du long terme.

b) Enseigner l'oral pour s'adapter à différents contextes

Nous pouvons penser que la pratique spontanée du basque renvoie à l'utilisation de l'oral comme moyen d'expression ou d'apprentissage. La considération de l'oral en tant qu'objet est peut-être à privilégier pour accompagner les élèves à la maîtrise des volets structural et pragmatique. Créer des situations favorables pour que les enfants osent présenter devant leurs camarades une production est une condition nécessaire mais sans doute insuffisante. Lors de celles-ci, quelle activité cognitive est réellement sollicitée ? Les contraintes imposées sont-elles au service d'un enseignement explicite de l'oral ? Il s'agit d'outiller les élèves afin que quel que soit leur entourage familial, ils soient à même de produire des textes adaptés aux divers contextes rencontrés. Choisir les dispositifs en fonction des compétences visées, les faire progressivement évoluer pour que les élèves mobilisent les acquis dans des situations de plus en plus complexes peut être source de motivation. Il faut sans doute envisager de mettre en discussion ces choix et se donner les moyens de mesurer leurs effets pour dépasser la fonction adaptative du langage en immersion et enrôler les élèves dans cet apprentissage exigeant de l'oral.

4. Des dispositifs motivants en eux-mêmes vs des dispositifs qui développent le sentiment de compétence

Lorsque plusieurs professionnelles affirment que les situations sont-motivantes en

elles-mêmes, cela est vite remis en cause par d'autres. Comme nous l'avons évoqué dans la première partie de ce mémoire, la motivation est multifactorielle. Ses causes possibles peuvent alors être mises en débat afin de repérer celles qui sont garantes de l'engagement des élèves sur le long terme. Le schéma de R. Goigoux peut servir de point d'appui pour réfléchir lors de la phase de conception à la façon de prendre en compte les trois composantes de la focale motivation. Chercher une corrélation entre les variables du dispositif mis en œuvre avec d'une part l'enrôlement des élèves et d'autre part le maintien de leur attention est une première étape. De façon systématique, il convient de s'interroger sur l'explicitation des apprentissages visés lors de la réalisation de la tâche afin que les élèves soient effectivement attentifs à l'information pertinente à traiter. Donner à connaître les critères de réussite, faire verbaliser les processus métacognitifs pour prendre conscience des procédures efficaces et les transférer peut permettre aux élèves de s'autoréguler émotionnellement. Cette autorégulation, troisième composante de la focale mérite d'être reconsidérée dans les dispositifs présentés comme motivants par eux-mêmes pour réfléchir aux moyens de développer le sentiment de compétence chez les élèves et par conséquent leur motivation intrinsèque. L'un des moyens d'entretenir la motivation consiste probablement à établir des liens d'articulation entre l'oral et l'écrit. De fait, ces liens peuvent prendre la forme de brouillons d'oraux et constituer une guidance à la verbalisation, lors de prises de parole longues.

5. L'oral et l'écrit vs l'écrit au service de l'oral et réciproquement

Lors de ce travail, nous constatons que l'écrit est quelquefois le grand oublié des apprentissages langagiers et linguistiques oraux. De plus lorsque des outils sont formalisés pour caractériser des types ou genres de discours et pour soutenir l'expression orale, ceux-ci sont rangés dans ... la partie production d'écrits ! Cette prise de conscience préalable devrait sans doute s'accompagner d'une réflexion sur le type d'écrits à élaborer. Faut-il supprimer les écrits qui soutiennent l'attention et guident la production des élèves car les échanges perdent en spontanéité ? Une alternative réside sans doute dans leur aménagement, leur simplification, leur personnalisation et leur réduction pour les rendre opératoires lors d'énoncés oraux plus complexes.

Reconsidérer la place de l'écrit dans l'enseignement de l'oral est un des indicateurs que nous avons pu mettre en évidence dans notre tentative d'organisation de la structure conceptuelle.

II. Un essai de structure conceptuelle pour la conception de dispositifs favorisant la pratique spontanée et normée du basque

Après avoir questionné les douze enseignantes sur leurs buts, règles d'actions et connaissances-en-actes, les constantes repérées ont été catégorisées. Trois variables sont dégagées et qualifiées à l'aide d'indicateurs.

1. Une structure référente

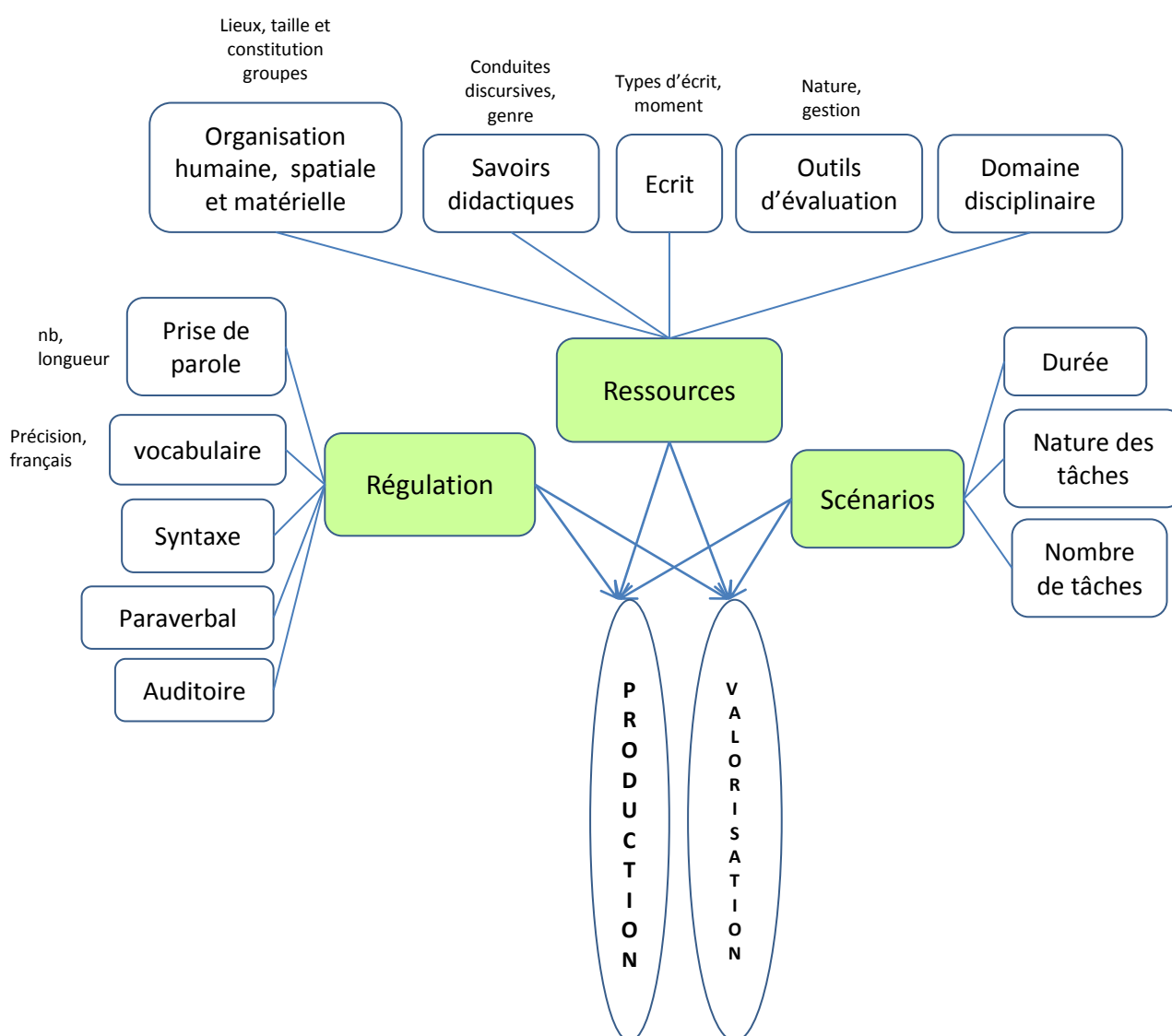


Figure 13: structure conceptuelle de conception des dispositifs motivant la pratique spontanée et normée du basque

Le concept organisateur de production est partagé par l'ensemble des professionnelles et apparaît comme un véritable invariant opératoire. Celui de valorisation est soit rapidement évoqué, soit au contraire cité comme une condition sine qua non pour autoriser l'enfant à s'exposer devant ses camarades. Ainsi certaines praticiennes font part d'un étayage très soutenu de l'enfant en amont de la phase de présentation pour qu'il soit placé en situation de réussite. L'appropriation et l'utilisation de ce deuxième concept organisateur restent plus délicates.

Observons à présent comment cette structure élaborée à partir des données recueillies mérite d'être commenté, discuté et éprouvé dans des situations données.

2. Exemple opératoire pour une classe de situation : décrire une image

c) Des prescriptions très voire trop discrétionnaires

Se référer aux nombreuses prescriptions institutionnelles pour enseigner la description aux élèves n'est pas très aidant dans la mesure où elles ne fournissent pas le mode opératoire. Suite à la décision d'approfondir une classe de situation spécifique l'outillage didactique ci-dessous a alors été envoyé aux agents par courriel.

Décrire un support iconographique s'appuie sur :

- une lecture hiérarchisée de l'image : cibler différents plans (premier plan, arrière-plan, gros plan, plan américain ...), différents champs (champ/hors champ) ;
- des spécificités lexicales :
 - des organisateurs spatiaux (devant, à l'arrière, sur le côté, au-dessus, en dessous, à droite, à gauche ...)
 - des indices de désignation : déterminants, noms ;
 - des expansions du nom (adjectif, complément du nom, propositions subordonnées relatives) ;
 - des expressions statiques ou dynamiques
 - la 3^e personne ;
 - des indices d'appréciation (vocabulaire mélioratif ou péjoratif).

Ces prescriptions bien que connues n'induisent pas une mise en œuvre adéquate. Les entretiens d'autoconfrontation menés ont parfois été l'occasion d'importantes prises de conscience, quelquefois déstabilisantes dans la mesure où les acteurs ont mesuré la non

cohérence entre les objectifs affichés et leur pratique de classe. Comme nous avons pu le noter dans le recueil des données, on observe un écart entre la tâche prescrite et celle réalisée.

La tâche est redéfinie à partir du ou des buts fixés, souvent en lien avec une séance ultérieure et également en fonction des préoccupations des enseignantes à faire parler les élèves. Pour la plupart des enseignantes les concepts scientifiques et techniques tels que les caractéristiques d'une conduite discursive ne sont pas « pragmatisés » et ne facilitent pas le guidage de l'action. L'une d'entre elles traduit les savoirs didactiques en termes d'objectivité et d'exhaustivité. Ces concepts « pragmatisés » orientent son action dans la mesure où elle recentre en permanence les élèves sur la tâche de description.

Ainsi les modèles opératifs des agents sont plus ou moins complets et fidèles à la structure conceptuelle. Alors que les professionnelles s'appuient sur un outillage didactique exigeant lors de l'enseignement de la description à l'écrit, le guidage n'est pas aussi précis face à cet apprentissage complexe que constitue l'oral.

d) Des actions empêchées

Le modèle opératif de E2 est plus fidèle à la structure conceptuelle actuellement élaborée. Le scénario de la situation présente un enchaînement réduit de tâches, l'organisation spatiale est ordinaire, l'ensemble du groupe classe observe une œuvre d'art projetée. L'enseignante régule l'action pour maintenir l'attention, l'engagement des élèves et pour exiger des productions en lien avec la compétence visée. Elle fait part de certaines actions empêchées telles qu'une description ce jour-là non ordonnée et insuffisamment guidée, un non usage par les élèves des synonymes rappelés. Elle exprime également d'autres actions qui semblent plus régulièrement empêchées notamment le transfert des compétences et le développement de l'autonomie des élèves.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation il aurait été souhaitable de laisser plus de temps de réflexion à cette praticienne pour analyser plus précisément sa pratique et envisager d'autres alternatives en balayant les deux autres variables. Certaines pistes ont été ébauchées alors que la structure conceptuelle n'a pas été restituée. Cette analyse demande à être poursuivie afin que les agents puissent étendre et différencier leur répertoire d'activités.

Cette situation visant l'enseignement d'une conduite discursive tout au long de la scolarité comme le préconise les programmes mérite d'être renouvelée pour permettre aux acteurs de construire des modèles opératifs de plus en plus fidèles.

Les concepts organisateurs dégagés qui guident la conception de dispositifs motivant la pratique spontanée et normée du basque seront peut-être à modifier ou préciser pour les

diverses situations où sont visées des compétences orales. Ces points seront approfondis en formation.

III. Leviers pour la formation

Nous envisageons de mettre en place une formation de trois ans (Annexe 30) sur l'enseignement de l'oral en basque. Nous serons vigilants à ce qu'elle réponde aux trois critères de réussite préconisés par l'IFé : « utile, efficace et acceptable » et qu'elle s'organise autour de situations représentatives du métier

1. Définir le métier d'enseignant en école immersive

Au regard du contexte sociolinguistique du Pays Basque Nord et de la manière dont cela détermine l'activité enseignante, il apparaît fondamental de mettre en débat les tensions de métier identifiés. Il s'agit de s'attarder à redéfinir les mots qui sont connotés et qui font sans cesse discussion. Les références aux travaux de recherche sont capitales pour dépasser certains mythes tenaces concernant l'apprentissage des langues en général et plus particulièrement dans le cas de bilinguisme précoce successif rencontré au sein de Seaska.

2. S'accorder autour du prescrit et partager les références

Lire l'ensemble des nombreuses prescriptions en matière d'enseignement de l'oral, afin d'établir des ponts entre elles et repérer les visées communes constitue un préalable. Il est sans doute souhaitable ensuite de prendre appui sur les échelles de descripteurs des différents niveaux du CECR pour les groupes d'activités concernant l'oral. Former les enfants à l'exploitation d'un répertoire bilingue est une priorité. Dans le volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs (p.172) l'accent est mis sur le discours social et l'argumentation et incite à doter les enseignants de connaissances solides sur les conduites discursives.

3. Partager les références

On s'attachera ici à :

- développer les savoirs sur la langue objet d'enseignement et d'apprentissage,
- distinguer les connaissances orales dites primaires de celles dites secondaires,
- prendre en compte la syntaxe spécifique de l'oral, et autoriser son « brouillonnage »,
- interroger la nature des obstacles didactiques en basque,
- repérer les conduites discursives lors d'activités intégrées,
- poser la question de la norme attendue ...

4. Oser des dispositifs

Le travail de recherche mené nous conforte dans l'idée de recenser, documenter, confronter des dispositifs existants et d'opérer des choix relatifs aux principaux objets d'enseignement. Il nous incite également à identifier des situations typiques et créer des outils détaillés qui aideraient les sujets dans leur singularité à s'y essayer.

Nous avons pu observer l'intérêt de questionner les intérêts et limites des dispositifs, notamment par rapport aux interactions élèves ou élèves-professeur en jeu. Celles-ci sont probablement à matérialiser, spatialiser par écrits pour anticiper les échanges et réajuster l'organisation si besoin.

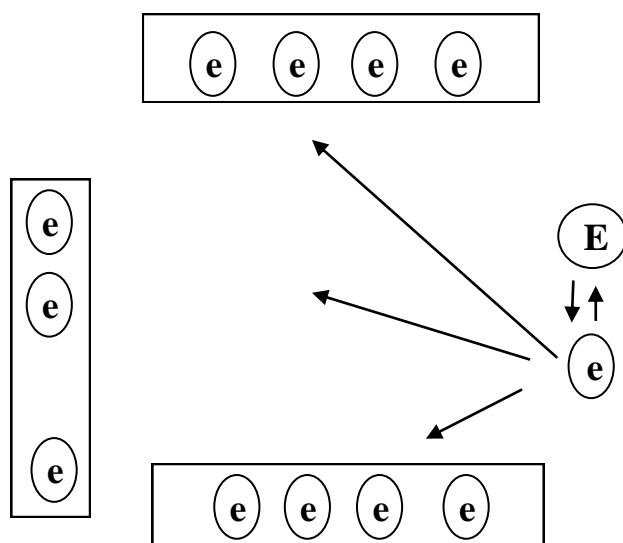


Figure 14: schématisation des interactions

5. Evaluer l'effet des dispositifs sur les apprentissages des élèves

Afin de ne pas rester sur l'illusion de la participation et de se limiter aux dimensions interactionnelles de l'oral, nous devons d'une part définir une programmation efficace de son

enseignement et d'autre part envisager une évaluation positive pour permettre aux élèves de savoir comment progresser. Renseigner un carnet de suivi des apprentissages de l'oral tout au long de la scolarité de chaque élève pourrait faciliter le repérage des progrès, stagnations ou régressions et par-deçà la régulation des enseignements.

Afin que cette évaluation soit utile, utilisable et acceptable, il conviendrait de cibler des observables raisonnables et pertinents. Ils seraient non hiérarchisés et déclinés en appui sur les dix types de la classification de Dumais.

6. Accompagner dans la durée et accompagner au développement de l'activité professionnelle

Lire ensemble et réfléchir à la conception de dispositifs en balayant les variables de la structure conceptuelle pourraient dynamiser le collectif de professionnels autour de l'enseignement de l'oral en basque. Les dispositifs décrits dans ce mémoire par les enseignantes constituent une précieuse ressource et il sera indispensable de s'appuyer davantage sur ceux qu'elles ont ritualisés et qui sont vecteur de progrès chez les élèves. A cela il convient d'ajouter la poursuite de l'observation des agents au travail pour s'intéresser à la dimension cognitive de l'activité et tendre vers des modèles opératifs fidèles et complets. Développer une expertise pour mener des entretiens d'autoconfrontation s'avère nécessaire pour accompagner le développement de l'activité professionnelle notamment lors d'activités empêchées. Les divers outils élaborés par les chercheurs et présentés dans la première partie de ce mémoire restent précieux et pourront servir de point d'appui pour construire un référentiel de compétences qui permettent de réussir les tâches.

7. Elaborer un référentiel pour l'enseignement immersif basque

Les six priorités d'actions pédagogiques et éducatives retenues pour l'éducation prioritaire semblent très en adéquation avec notre projet de formation. Quelques légères modifications leur donnent une autre orientation :

- Garantir l'acquisition du « Lire, écrire, parler » en basque et français et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun
- Conforter une *ikastola* bienveillante et exigeante
- Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la formation de locuteurs bilingues

- Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative
- Accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels
- Renforcer le pilotage et l'animation des *ikastola*

Les items concernant l'enseignement de la langue orale pourraient être déclinés au sein de chaque collectif œuvrant au projet éducatif de Seaska afin d'offrir un cadre structurant à l'ensemble des acteurs de la fédération.

CONCLUSION

« *Si l'école n'apprend pas le basque aux élèves de manière généralisée et intense, il n'y a plus de futur pour le basque.* » (Zalbide, 1998, p268). Cette phrase énoncée il y a vingt ans est plus que jamais d'actualité aujourd'hui et comme nous avons pu le constater cet enjeu constitue un puissant déterminant de l'activité enseignante. Forte de ses cinquante années d'expériences, la fédération Seaska accueille de plus en plus d'élèves de la maternelle au lycée. L'ensemble des acteurs qui y travaillent sont bascophones ou s'engagent à le devenir offrant ainsi des conditions d'apprentissage optimales de la langue. Mais au sein de la structure ce contact généralisé et intense au basque est-il suffisant pour assurer son futur ?

Cette recherche menée sur les dispositifs motivant la pratique spontanée et normée du basque a permis de mettre au jour des tensions de métier et d'entrevoir toute la richesse des dispositifs et outils qui ne demandent qu'à être mutualisés. Après cette année de formation à l'analyse du travail à l'Université Clermont-Auvergne, le terme de mutualisation nous paraît inapproprié.

Les premiers entretiens menés en appui sur la théorie des schèmes de Vergnaud nous ont fait prendre conscience de l'aspect fondamental de l'analyse du travail pour lui redonner une dimension cognitive, vecteur du développement humain. Les données recueillies ont été catégorisées en une structure conceptuelle que les acteurs pourront s'approprier selon des modèles opératifs plus ou moins fidèles et complets.

Lors de la deuxième phase de ce mémoire, l'enquête révèle un réel besoin d'instruments didactiques. Ces derniers pourront être construits selon la thèse de conception continuée dans l'usage en analysant au préalable les pratiques habituelles des enseignants ainsi que les obstacles rencontrés par les élèves dans une situation donnée. Ils seront richement documentés puis essayés par les acteurs, évalués et modifiés avant d'être finalisés.

Au terme de cet écrit nous avons l'idée d'avoir élaboré une méthodologie pour sélectionner des dispositifs motivant la pratique spontanée et normée du basque chez les élèves des écoles immersives. Ce savoir-faire très exigeant et fragile gagnera à être partagé et mûri au sein d'un collectif d'enseignants, de formateurs et de chercheurs en didactique de l'oral et du basque.

Ce travail s'est principalement intéressé à la didactique de l'oral dans toute sa complexité et sa spécificité. Les professionnels doivent s'adapter à des situations très diverses et très fugitives. Le partage et l'explicitation de savoirs d'actions facilitant la conception et la mise en œuvre de dispositifs pour former des enfants locuteurs bilingues a fait l'objet de ce mémoire.

Cette investigation se prolongera pendant la formation trisannuelle envisagée à Seaska et nécessitera de s'accorder sur la norme attendue d'un utilisateur indépendant de niveau B2. Les résultats de la recherche en didactique des langues et notamment du basque offrent de nouvelles perspectives pour poursuivre ce vaste chantier.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adami, Hervé. « Aspects sociolangagiers de l'acquisition d'une langue étrangère en milieu social ». In *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation*, édité par Véronique Leclercq, 51-87. Savoirs Mieux. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2017. <http://books.openedition.org/septentrion/14071>.
- Alen-Garabato, Carmen, et Micheline Cellier. « L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : état des lieux et perspectives ». *Tréma*, n° 31 (1 septembre 2009): 1-4.
- Alexandre, Danielle. *Anthologie des textes clés en pédagogie : Des idées pour enseigner*. 3e édition. ESF Editeur, 2017.
- Amade-Escot, C., Bart B., Demarcy, C., Fenouillet, F., Rochex, J. « Note de synthèse: motivation en contexte scolaire. Conférence de consensus ». Consulté le 15 février 2018. http://ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/audiovisuel/pdf/Motivation_jury.pdf.
- Arana, Jose, Matilde Sainz, Pablo Suberbiola, et Cesar Telegario. « L'éducation - La récupération de l'Euskara IV », 2012, 29.
- Bandura, Albert. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle - Albert Bandura*, 2002. <https://www.decitre.fr/livres/auto-efficacite-9782744500985.html>.
- Bautier, Élisabeth. « Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? » *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 36 (31 décembre 2016): 109-29. <https://doi.org/10.4000/dse.1397>.
- Bouysse, Viviane. « Le langage oral à l'école », 2009. <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/interviewVBouysse.pdf>.
- Buchs, Céline. « Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? », 2017. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95551>.
- Buchs, Céline, Céline Darnon, Alain Quiamzade, Gabriel Mugny, et Fabrizio Butera. « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 163 (1 juin 2008): 105-25. <https://doi.org/10.4000/rfp.1013>.
- Cavalli, Marisa, et Marinette Matthey. « Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue : point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 39 (1 mai 2009): 97-114.
- Claudiel, Chantal, et Véronique Laurens. « Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français ». Édité par F. Neveu, G. Bergounioux, M.-H. Côté, J.-M. Fournier, L. Hriba, et S. Prévost. *SHS Web of Conferences* 27 (2016): 07005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707005>.
- Confédération des ikastolas du Pays Basque. *Le projet lingusitique des ikastolas*. Ikastolen konfederazioa., 2009.
- Cosnefroy, Laurent. « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires ». *Revue française de pédagogie* 147, n° 1 (2004): 107-28. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3125>.
- Couëtoux-Jungman, Francine, Jaqueline Wendland, Élisabeth Aidane, Didier Rabain, Monique Plaza, et Roger Lécuyer. « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance, Summary ». *Devenir* 22, n° 4 (7 décembre 2010): 293-307. <https://doi.org/10.3917/dev.104.0293>.
- De Grandpré, Martine, Lizanne Lafontaine, et Ginette Plessis-Bélair. « L'oral pragmatique : un objet d'enseignement/apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde

- scolaire ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 36 (31 décembre 2016): 11-36. <https://doi.org/10.4000/dse.1334>.
- Delayen, Julie. « Les “petits parleurs” », 12 juin 2012. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736347/document>.
- Delcambre, Isabelle, Claudine Garcia-Debanc, et Institut national de recherche pédagogique (Francia). *Enseigner l'oral*. Paris: INRP, 2003.
- Demarcy, C., Fenouillet, F., Amade-Escot, C., Rochex, J., et Barth, B. « Motivation en contexte scolaire : conférence de Consensus. IUFM. f », 2005. http://ressources.creteil.iufm.fr/fileadmin/documents/audiovisuel/pdf/Motivation_jury.pdf.
- Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ». Didier, 2001.
- Dolz, Joaquim, et Roxane Gagnon. « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 137-138 (15 juin 2008): 179-98. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>.
- Dolz, Joaquim, et Schneuwly, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral - Initiation aux genres formels à l'école*. ESF Sciences humaines. Pédagogies outils, 2016.
- Ducancel, Gilbert, et Diana-Lee Gericke. *Français et langues étrangères et régionales à l'école, quelles interactions?* Saint-Fons: Institut régional de la recherche pédagogique, 2004.
- Dumais, Christian. « Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 36 (31 décembre 2016): 37-56. <https://doi.org/10.4000/dse.1347>.
- Dumais, Christian, et Plessis-Belair, Ginette. « Le jeu symbolique ». Dropbox. Consulté le 8 avril 2018. https://www.dropbox.com/s/cuf8r9ex78j9lxz/Dumais_Plessis-Belair_Le%20jeu%20symbolique%20%283%29.pdf?dl=0.
- Dupont, Pascal, et Michel Grandaty. « De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 54 (16 décembre 2016): 7-16.
- Florin, Agnès. « 2. Aménagements des situations de langage à l'école maternelle : objectifs généraux et méthodologie utilisée », 12, 1991. <https://www.cairn.info/pratiques-du-langage-a-l-ecole-maternelle--9782130434207-p-47.htm>.
- Foucher, Anne-Laure. « Didactique Des Langues-Cultures et Tice: Scénarios, Tâches, Interactions », s. d., 307.
- Gadet, Françoise, et Gabrielle Varro. « Le “scandale” du bilinguisme, The “scandal” of bilingualism. Language contacts and plurilingualism ». *Langage et société*, n° 116 (2006): 9-28. <https://doi.org/10.3917/lis.116.0009>.
- Gagnon, Roxane, et Joaquim Dolz. « Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? » *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 36 (31 décembre 2016): 109-29. <https://doi.org/10.4000/dse.1405>.
- Garcia-Debanc, Claudine. « Evaluer l'oral ». *Pratiques*, 999.
- Garcia-Debanc, Claudine, et Plane, Sylvie. *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Hatier pédagogie. Hatier, 2004.
- Gardou, Charles. « De La Garanderie (Antoine). — Pour une pédagogie de l'intelligence : phénoménologie et pédagogie ». *Revue française de pédagogie* 95, n° 1 (1991): 151-52.
- Gaussel, Marie. « Je parle, tu dis, nous écoutons : Apprendre avec l'oral », 2017, 32.

- Germain, B. « Les genres — Site Web de l'ONL ». Document. Consulté le 8 avril 2018. <http://onl.inrp.fr/ONL/travauxthematiques/livresdejeunesse/entreesdidactiques/genres>.
- Goigoux, Roland. « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie ». *Revue française de pédagogie* 138, n° 1 (2002): 125-34. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2870>.
- Goigoux, Roland. « Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement ». *Education & didactique* 11, n° 3 (2017): 135-42.
- Goigoux, Roland. « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Éducation et didactique* 1, n° vol 1-n°3 (1 décembre 2007): 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>.
- Gombert, Jean-Émile. « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 8 (31 décembre 1996): 41-55.
- Gouvernement basque. « Curriculum basque pour la période de la scolarité obligatoire », janvier 2006. <http://www.euskalcurriculum.a.eus/sites/default/files/dokumentuak/PDF%20fase%203%20fran.pdf>.
- Hagege, Claude. *L'enfant aux deux langues*. O. Jacob, 1996.
- Houwer, Annick De. « Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille, Harmonious or non harmonious bilingual development of child in family ». *Langage et société*, n° 116 (2006): 29-49. <https://doi.org/10.3917/ls.116.0029>.
- Igartua, Iván, et Xabier Zabaltza Pérez-Nievas. *Euskararen historia laburra = Breve historia de la lengua vasca*. Donostia-San Sebastián: Etxepare Euskal Institutua = Instituto Vasco Etxepare, 2012.
- La Garanderie, Antoine de. *La motivation. Son éveil, son développement*. Bayard., 1996.
- Lafontaine, Lizanne, Éric Morissette, et Myriam Villeneuve-Lapointe. « La littératie en milieu défavorisé au primaire: perceptions d'enseignantes autour de leurs pratiques collaboratives », s. d., 13.
- Laparra, Marceline. « L'oral, un enseignement impossible? » *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 137-138 (2008): 117-134.
- Laparra, Marceline, et Claire Margolinas. *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe: des liens entre énumération, oralité et littératie*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck, 2016.
- Manterola, Ibon. « Immersion en langue minorisée et développement bilingue », 2014, 31.
- Marcellesi, Jean-Baptiste. « Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et tâches ». *Langages* 15, n° 61 (1981): 5-11. <https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1865>.
- Mayen, Patrick. « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle ». *Phronesis* 1, n° 1 (2012): 59. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>.
- Mayen, Patrick, Jean-François Métral, et Claire Tourmen. « Les situations de travail. Références pour les référentiels ». *Recherche et formation*, n° 64 (1 juillet 2010): 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>.
- Ministère de l'éducation nationale. « Français cycle 2 - Le langage oral ». Eduscol - Contenus et pratiques d'enseignement, s.d. <http://eduscol.education.fr/cid103155/francais-cycle-langage-oral.html>.
- Ministère de l'éducation nationale. « Français cycle 3 -Le langage oral ». Educold - Contenus et pratiques d'enseignement, s.d. <http://eduscol.education.fr/cid101008/francais-cycle-3-le-langage-oral.html>.

- Ministère de l'éducation nationale. « Programme de l'école maternelle », 2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940.
- Ministère de l'éducation nationale. « Programme des cycles 2, 3 et 4 », 2015. http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf.
- Ministère de l'éducation nationale. « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Eduscol - Contenus et pratiques d'enseignement, s.d. <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>.
- Nonnon, Elisabeth. « Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française] ». *Revue française de pédagogie* 129, n° 1 (1999): 87-131. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1067>.
- OBER, Elisabeth, Claudine GARCIA-DEBANC, Éliane SANZ-LECINA, et GRIDIFE IUFM Midi-Pyrénées. « Travailler l'observation réfléchie de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude ? À quelles conditions ? », s. d., 20.
- Olcomendy, Argia. « L'enseignement de la langue basque à l'oral : analyse linguistique et didactique. Euskararen irakaskuntza ahozkoan : azterketa linguistikoa eta didaktikoa », 2017.
- Pastré, Pierre, Patrick Mayen, et Gérard Vergnaud. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 154 (1 mars 2006): 145-98. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>.
- Plane, Sylvie. « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? - Les Cahiers pédagogiques », 2015. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>.
- Prince, Peter. « Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 40 (1 décembre 2009): 71-88.
- Rondier, Maïlys. « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : Éditions De Boeck Université, 2003 ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 33/3 (15 septembre 2004): 475-76.
- Roussel, Stéphanie, Goanac(h), Daniel. *L'apprentissage des langues*. Retz, 2017.
- Sarraillet, Jakes. « La langue basque dans l'enseignement ». *Tréma*, n° 31 (1 septembre 2009): 47-55. <https://doi.org/10.4000/trema.935>.
- Sociétés d'études basque & Institut Culturel Basque. « Identité et culture basques au début du XXIème siècle
- Tessier, Damien, Philippe Sarrazin, et David Trouilloud. « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 157 (2006): 147-77.
- Tourmen, Claire. « Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions ». *Savoirs*, n° 36 (2014): 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>.
- Tricot, André, et Stéphanie Roussel. « Quelles connaissances de la langue orale est-il nécessaire d'enseigner ? Une contribution évolutionniste ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 36 (31 décembre 2016): 75-94. <https://doi.org/10.4000/dse.1380>.
- Zirotti, Jean-Pierre. « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école, The social stakes of bilingualism in French schools ». *Langage et société*, n° 116 (2006): 73-91. <https://doi.org/10.3917/ls.116.0073>.

Master 2 - Formation de formateurs dans l'espace francophone
Parcours 1 - Formation de formateurs dans le milieu de l'enseignement - Année 2017-2018

auteur : Régine ELOSEGI-BLANC
date de soutenance : 6 juillet 2018
nombre total de pages du mémoire : 90
directrice de mémoire : Josiane MOREL

Titre : Quels dispositifs d'enseignement de la langue orale motivent la pratique spontanée et normée du basque chez les élèves des écoles immersives ?

Izenburua : Ahozko hizkuntza irakasteko zein dispositibok motibatzen dute euskararen erabilpen espontaneo eta normatua murgiltze-ereduko eskolako ikasleen baitan ?

Title : What devices for teaching oral language motivate the spontaneous and standardized practice of basque in immersive school pupils ?

Sous-titre : Analyse du travail pour la formation

Azpititulua : Formakuntzarako lanaren analisisia

Subtitle : Analyze work for training

Résumé : Dans le cadre de l'enseignement immersif au Pays Basque, ce mémoire s'intéresse aux dispositifs d'enseignement de l'oral qui motivent les élèves à la pratique spontanée et normée de la langue basque. Grâce à une méthode de recherche qualitative qui s'inscrit dans le champ de la didactique professionnelle, des enseignantes sont invitées à partager leurs expériences. Des dispositifs habituels puis une situation typique de description d'image sont analysés. Cette enquête met au jour des tensions de métier d'enseignant en école immersive notamment entre pratique spontanée et normée. Elle permet de construire une première structure conceptuelle et de proposer quelques leviers pour la formation.

Laburpena : Euskal Herriko erakaskuntza murgiltzearen mailan, txosten honen gaia da ahozkoaren erakaskuntzan zein diren ikasleak tirriatzen dituzten dispositiboak euskararen erabilpen espontaneo eta normatuaren erabiltzeko. Didaktika profesionalean kokatzen den ikerketa kalitatibo metodo bati esker erakaskuntza beren praktiken partekatzerara ekarriak dira. Usaiatzko dispositibo batzuk eta ondotik irudi deskribapen egoera tipiko bat aztertuak dira. Ikerketa honek eskola imersiboan gertatzen diren erakaskuntza ofizioari doazkion tentsio batzuk argitan ezartzen ditu bereziki bat-bateko praktika eta praktika normatuaren artean. Honi esker lehen egitura kontzeptual bat eraiki daiteke eta formakuntzarako gider batzuk eskaini.

Abstract : Within the framework of immersive teaching in the Basque Country, this thesis focuses on oral teaching devices that motivate pupils to practice spontaneous and standardized Basque language. Through a qualitative research method within the field of professional didactics, teachers are invited to share their experiences. Usual devices and then a typical picture description situation are analyzed. This survey brings to light some tensions of teaching in immersive school, namely between spontaneous and normed practices. The study helps to build a first conceptual structure and offers some levers for training.

Mots-clés : oral – immersion – basque – bilinguisme – didactique professionnelle

Hitz-gakoak : ahozkoa – murgiltze – euskara – elebitasuna – didaktika profesionala

Keywords : oral – immersion – Basque – bilingualism - professional didactic