

# Quelques traits du développement du basque L2 en contexte de revitalisation de la langue à travers l'immersion scolaire

Ibon Manterola et Margareta Almgren

*Cette recherche vise à identifier quelques traits du développement du basque L2 dans un contexte de revitalisation de la langue à travers l'immersion scolaire. L'analyse de la restitution orale des contes en basque par un même groupe d'élèves de cinq à huit ans dont la langue première est l'espagnol, constitue l'élément empirique de la présente recherche. Ces élèves habitent dans un entourage hispanophone mais sont scolarisés en basque par immersion. Les données sont comparées avec celles des élèves de basque L1 provenant d'un entourage bascofphone. L'analyse de diverses dimensions des contes suggère que la scolarisation en basque L2 à travers l'immersion favorise le développement du basque dans un contexte de revitalisation. En même temps, l'analyse permet d'identifier quelques traits spécifiques du basque L2 et qui sont distincts du basque L1.*

## Introduction

Cet article vise à étudier quelques aspects de la revitalisation linguistique du basque en analysant les capacités langagières atteintes en basque L2 à l'âge de cinq et huit ans par un groupe d'élèves provenant d'un contexte sociolinguistique hispanophone mais scolarisé en immersion en basque. Les capacités langagières d'un autre groupe d'élèves dont le basque est L1 ainsi que la langue scolaire sont aussi analysées afin d'obtenir une référence de contraste, issue d'un contexte bascofphone. Notre travail essaie d'examiner les potentialités de l'immersion scolaire (ou CLIL / EMILE; Gajo, 2013) en tant qu'outil nécessaire pour la récupération d'une langue minorée (Hornberger, 2008). Il s'inscrit dans le champ de recherche de la didactique des langues, conçue comme une discipline étudiant les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues en contexte scolaire (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009). Plus précisément, la didactique des langues analyse les rapports complexes entre les trois pôles du système didactique, c'est-à-dire l'enseignant, l'élève et les langues et notre étude est focalisée sur les deux derniers. À cette perspective didactique, il faut ajouter

qu'il est nécessaire de prendre en compte des facteurs sociolinguistiques pour mieux comprendre la présence et le rôle des langues à l'école. Avec de Pietro et al. (2000), «nous considérons indispensables une réflexion et une prise en considération des facteurs sociolinguistiques qui déterminent le statut des langues en présence, les représentations et les pratiques» (p. 137).

## Revitalisation linguistique et rôle de l'école basque

La revitalisation du basque se réfère au processus social tendant à retenir et à récupérer des locuteurs ainsi que des domaines sociaux pour que le basque se maintienne ou devienne la langue habituelle dans les relations internes de la communauté. Cette récupération se fait aussi bien dans les contextes formels qu'informels ainsi que dans les interactions orales et écrites (Zalbide, 1998).

Depuis 1960, mais surtout après la fin de la dictature franquiste, l'école basque a commencé à prendre sa place dans le processus de revitalisation de la langue et de la culture basques. En tenant compte que, pendant des siècles, le basque a été minorisé et fragmenté en plusieurs variétés dialectales, sans langue écrite commune, ce processus a inclus la création d'une langue écrite unifiée, la variété standard ou *euskara batua*. Aujourd'hui, le but du système scolaire de la Communauté Autonome Basque ou CAB (les provinces d'Araba, Bizkaia, Gipuzkoa), est de développer chez les élèves des compétences dans les deux langues de la communauté, le basque et l'espagnol, afin de promouvoir un bilinguisme équilibré. L'apprentissage de l'espagnol ne pose pas de problèmes majeurs, étant donné son statut de langue socialement prédominante. Par contre, tenant compte du statut minoré du basque, les efforts sont spécialement focalisés sur son apprentissage. L'un des enjeux principaux de l'école basque est donc d'enseigner le basque dans des contextes où cette langue n'est pas présente comme langue familiale et habituelle de la société (Manterola, 2011).

La situation juridique du basque est bien différente dans la Communauté de Navarre. La législation actuelle de Navarre concernant les langues est un facteur crucial pour comprendre la faible position du basque dans plusieurs contextes. En effet, «la loi du basque» de 1986 définit trois zones dans lesquelles le statut de la langue et les droits linguistiques diffèrent. Dans la zone dite «bascophone», le basque et l'espagnol sont officiels et le système éducatif doit garantir leur apprentissage. Dans la zone «mixte», l'enseignement du / en basque est permis mais n'est pas encouragé par les autorités. Et, finalement, dans la zone «non basco- phone», la présence du basque dans l'enseignement est occasionnelle.

D'un point de vue général, le rôle de l'école basque dans le processus de revitalisation et d'intégration sociale de la langue a été fondamental. Grâce à l'école, des milliers de personnes ont appris cette langue et son déclin a été interrompu. Face au recul de la transmission familiale de la langue, c'est l'école qui a, en

quelque sorte, assumé la transmission linguistique et culturelle. Dans ce sens, la revitalisation du basque consiste bien en «*to find ways of helping people learn the language in situations where normal language transmission across generations no longer exists*» (Hinton, 2003, p.45).

En effet, les enquêtes sociolinguistiques de 2011 indiquent l'importance des jeunes locuteurs dans le processus de récupération linguistique. Parmi les jeunes bilingues (16-24 ans), 52% sont des nouveaux bascophones dans la CAB, et 54% en Navarre (Gouvernement Basque, 2013). Ce sont généralement des jeunes dont la première langue est l'espagnol et qui résident dans des zones non bascophones, où les réseaux relationnels se réalisent principalement en espagnol et où les domaines d'utilisation du basque sont restreints. Par conséquent, le processus de revitalisation donne ainsi lieu à l'émergence de formes et d'usages langagiers divers, liés aux différents types de locuteurs (bascophones L1 ou L2). Notre étude vise précisément à analyser quelques caractéristiques sociolinguistiques différenciées de ces groupes de locuteurs.

## Le cadre de notre recherche

Le cas que nous présentons dans cet article concerne la récupération du basque dans la ville de Lizarra (*Estella* en espagnol). Cette ville d'environ 14000 habitants est située à 40 kilomètres à l'ouest de Pampelune, capitale de la Navarre. Divers témoignages et textes écrits reflètent la perte de la langue basque entre les 17<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles, en raison de l'expansion de l'espagnol (Iñigo, 2004). De même, la carte des dialectes basques réalisée par Louis-Lucien Bonaparte (1863) montre qu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle Lizarra se trouvait hors de la zone bascophone. Actuellement, la ville se situe en zone «mixte» en ce qui concerne l'officialité de la langue basque, c'est-à-dire que l'enseignement du / en basque est permis sans être particulièrement encouragé par les autorités éducatives.

Cependant, un siècle après l'étude de Bonaparte, quelques parents de Lizarra, bien que n'étant pas eux-mêmes bascophones, s'identifient à la langue et à la culture basques qu'ils considèrent comme étant leur langue et leur culture. Soucieux d'offrir à leurs enfants une scolarisation en basque, ils créent en 1970 une école, une *ikastola*, proposant un enseignement en basque par immersion précoce et totale. «Ces parents reconnaissent que l'enjeu était de taille, mais ils souhaitent promouvoir la culture basque à Estella, une culture qu'ils considéraient propre, et ils ont voulu faire réalité cette idée à travers *l'ikastola*», raconte Isabel Lopez, ex-élève et aujourd'hui mère d'élève de *l'ikastola* (Soziolinguistika Klusterra, 2010, p.29). Et c'est ainsi qu'a été fondée *Lizarra Ikastola* avec, à l'époque, 25 élèves.

Depuis 1970, plusieurs générations ont été scolarisées dans ces programmes d'immersion, avec de bons résultats. Actuellement, environ 8% de la population de Lizarra parle basque, et ce pourcentage monte jusqu'à 30% parmi les enfants.

## Population et activité langagière analysée

Notre population de basque L2 est constituée par 37 élèves dont la langue première est l'espagnol. Le recueil des données a été réalisé dans un premier temps pendant l'année scolaire 2003-2004, alors que les élèves de cinq-six ans se trouvaient à la fin de l'école maternelle. À ce stade de la scolarité, l'enseignement du basque s'inscrit dans une approche communicative – orale, en insistant sur les capacités à s'exprimer en basque, au moins dans le domaine scolaire. Un nouveau recueil a été réalisé pendant l'année académique 2006-2007, alors que les mêmes élèves avaient 8-9 ans. À cet âge, les élèves bénéficient d'un enseignement du basque écrit et l'espagnol a été introduit en tant que matière scolaire.

Un groupe de 21 élèves basque L1 constitue la référence de contraste. Ces élèves proviennent de familles bascophones, habitent dans une région bascophone et sont scolarisés en basque. Leurs productions langagières ont été recueillies au cours de l'année scolaire 2002-2003, à 5-6 ans, et pendant l'année scolaire 2005-2006, à 8-9 ans.

Nous accédons aux capacités et difficultés langagières des élèves en leur faisant restituer un conte oral. Le conte représente un genre textuel très souvent utilisé dans les recherches psycholinguistiques afin d'étudier le développement des capacités discursives des enfants (Berman & Slobin, 1994; Hickmann, 2003; Verhoeven & Strömquist, 2001). De même, la narration de contes est une activité courante à l'école maternelle comme l'attestent les curriculums officiels (Gouvernement Basque, 1992) et la littérature concernée (Boiron, 2001; Brigaudiot, 1993; Grossmann, 1996).

La restitution du même conte oral présenté par un adulte est réalisée par les élèves aux deux âges. Il s'agit de l'adaptation d'un conte traditionnel basque, *Mattin Zaku*, figurant dans un livre de douze images sans texte. L'adulte raconte une première fois l'histoire à un groupe de cinq élèves en montrant les images. Par la suite, trois élèves sortent de la classe et l'un des deux élèves qui reste occupe la place du narrateur pour restituer le conte à l'autre, avec l'appui des images. Son récit terminé, le narrateur sort et l'élève qui vient d'écouter le conte le raconte au troisième qui entre, et ainsi de suite, jusqu'à ce que tout le groupe ait réalisé l'activité. De cette manière, le problème d'un groupe trop nombreux dans les activités narratives orales est évité (Grossman, 1996). Les sessions sont enregistrées en vidéo et sont ensuite transcrites.

Les deux (mêmes) groupes d'élèves ont aussi réalisé une activité narrative similaire à cinq et huit ans en espagnol L1 et L2 respectivement. Ce corpus d'espagnol sera utilisé dans cet article de manière très ponctuelle dans la dernière section des résultats.

## Questions de recherche et éléments d'analyse

### Questions de recherche

À partir d'une perspective générale, nos questions de recherche sont les suivantes: quel est le développement des capacités langagières en basque de cinq à huit ans chez des élèves de basque L2 résidant dans un contexte sociolinguistique hispanophone et qui sont scolarisés en basque en programme d'immersion? Dans quelle mesure les capacités langagières de ces élèves sont-elles similaires ou différentes par rapport aux capacités des élèves de basque L1 provenant d'un contexte bascophone? Quels sont les évolutions les plus remarquables identifiées entre cinq et huit ans?

### Éléments d'analyse

Pour répondre à ces questions, le premier élément d'analyse concerne les difficultés d'ordre lexical qui sont fréquentes en L2. Ces manques de vocabulaire ou "lexical gaps" (de Houwer, 2009) causent des interruptions dans la narration et les élèves les comblent parfois par des mots inventés. Quand il s'agit d'un mot non compris en L2, une régulation fréquente consiste, pour l'élève, à demander le sens, en vue d'obtenir la traduction dans la L1, comme le montre l'exemple (1) extrait de Gajo (2009, p. 20):

- (1) El: *eh was ist umziehen /*  
 Ens: *déménager /umziehen*

Selon nos prévisions, ce type de difficultés sera fréquent, surtout à l'âge de cinq ans, mais diminuera à l'âge de huit ans.

La deuxième analyse se réfère à la variété de langue produite par les élèves. En général, c'est la variété standard orale et écrite qui est enseignée dans les écoles. Dans les contextes où le basque est utilisé comme langue familiale et sociale, les enfants apprennent aussi les variétés orales locales. Par contre, dans les zones où la présence du basque se limite à l'école (comme c'est le cas pour le groupe basque L2 de notre recherche), les enfants ont surtout accès aux formes linguistiques de la variété standard. Les différentes situations sociolinguistiques du basque semblent donc conditionner l'accès aux diverses variétés de la langue. C'est précisément l'influence de ces caractéristiques sociolinguistiques que nous voulons vérifier en contrastant les productions en basque L2 et L1. Le troisième élément d'analyse concerne le marquage du cas ergatif. Les langues dites accusatives, comme l'espagnol, ne marquent pas de différence entre les sujets des verbes intransitifs et ceux des verbes transitifs. Par contre, les langues ergatives comme le basque établissent une distinction entre les sujets intransitifs qui sont assignés au cas non-marqué absolutif et les sujets transitifs qui adoptent le cas ergatif (Dixon, 1994). Cette différence, illustrée dans les exemples 2 et 3 existe dans toutes les variétés dialectales traditionnelles du basque:

- (2) *Simon etxera doa* (intransitif)      Simon va à la maison  
 (3) *Simonek esnea erosi du* (transitif)      Simon a acheté du lait

C'est donc le (e)k qui marque le cas ergatif sur les sujets.

La flexion verbale basque contient aussi le marquage d'ergativité. Toutefois, des études sur l'acquisition du basque montrent que la flexion verbale pose moins de problèmes aux locuteurs de basque L2 que le marquage du cas (Barreña & Almgren, 2009; Ezeizabarrena, Manterola & Beloki, 2009). En tout cas, ces mêmes études ont démontré que l'acquisition du cas ergatif en basque est un processus lent, également en basque L1 (Austin 2007; Barreña, 1995; Ezeizabarrena & Larrañaga 1996; Larrañaga, 2000). Mais, tandis qu'en basque L1 le cas ergatif apparaît généralement à partir de l'âge de 3 ans (Barreña & Almgren, 2009; Elozegi 1996), Ezeizabarrena (2012) a montré qu'en basque L2, les omissions persistaient jusqu'à l'âge de huit ans. Le quatrième aspect concerne l'usage du style indirect dans la restitution des contes. Il existe peu de références au style indirect comme transformation des énoncés directs dans les modèles narrés. Une étude de Goodell et Sachs (1992) illustre les difficultés d'ordre syntaxique, sémantique et pragmatique auxquelles les locuteurs doivent faire face en reproduisant les énoncés d'autrui. Il s'agit, par exemple, des changements nécessaires de personne grammaticale ou de temps des verbes, mais aussi de la variété des verbes de parole. Les enfants tendant à répéter «*il dit, il dit, il dit*».

Une autre étude de Serratrice, Hesketh et Ashworth (2011) sur deux groupes d'enfants de 5-6 ans montre que les enfants tendent plutôt à reproduire les structures entendues, c'est-à-dire que les enfants qui entendent le conte en style direct le restituent de la même façon. Les énoncés en style indirect apparaissent par conséquent d'autant plus fréquemment qu'ils sont présents dans le modèle du narrateur. Dans une précédente étude, nous avons montré que la longueur moyenne des contes (en nombre de mots) était plus élevée en L2: 272 mots par rapport à 195 en L1 à cinq ans. À huit ans, les productions sont plus complètes et donc plus longues, mais la différence entre L2 (343 mots) et L1 (293 mots) se maintient. L'une des explications possibles était la capacité de transformer les dialogues en style indirect chez les élèves de basque L1 (Almgren, Idiazabal & Manterola, 2009). Il s'agira donc d'analyser dans quelle mesure cette capacité se développe dans les deux groupes d'élèves entre cinq et huit ans.

Et, finalement, cinquième point de notre analyse, il nous paraît intéressant d'analyser l'usage ou non de la L1 par les élèves et l'adulte dans l'activité narrative en L2. Les considérations sur la place de la L1 dans les processus d'appropriation d'une L2 ont changé au cours de ces dernières années. La crainte que le recours à la L1 ne freine l'acquisition de la L2 s'est estompée. Parallèlement, les études longitudinales de Serra (2007, 2010) sur L1 français / L2 allemand ou L1 allemand – L2 italien/romanche ont montré que le recours à la L1 décroissait rapidement, à mesure que la capacité en L2 augmentait. Les gestes didactiques employés par les enseignants dans la gestion des langues au cours de l'activité

peuvent contribuer à maintenir l'usage de la langue attendue (Aeby & Almgren, 2013). À la suite de ces études, nous nous attendons à un recours plus important à l'espagnol par les élèves de basque L2 à l'âge de cinq ans et à une diminution à huit ans.

## Résultats

### Les difficultés lexicales

À l'âge de cinq ans, des difficultés d'ordre lexical ont été identifiées dans les productions des élèves de basque L2. Face à un mot inconnu dans une L2, le recours habituel est de demander «*Comment est-ce qu'on dit x?*». Dans 24 contes sur 36 (l'un des élèves ne voulait rien raconter en basque à l'âge de cinq ans) nous trouvons des exemples de telles demandes, comme dans les exemples 4 et 5:

- (4) El: *nola esaten zen guardia?* comment est-ce qu'on disait<sup>1</sup> gardien?  
 Ens: *morroia edo* gardien ou  
 (5) El: *nola esaten da zorro?* comment est-ce qu'on dit renard ?

Cependant, les questions dans lesquelles l'élève ne mentionne pas le mot en espagnol sont beaucoup plus fréquentes. L'élève les formule en faisant un geste en direction de l'objet demandé ou, tout simplement, en interrompant sa narration comme dans les exemples 6 et 7:

- (6) El: *nola esaten da hau?* comment est-ce qu'on dit ça?  
 (7) El: *han-go hango.....* celui qui est là .....  
 Ens: *oi-* pou-  
 El: *oilo* poulet

Par contre, même si à l'âge de huit ans certains problèmes lexicaux persistent (dans 22 cas au total), les élèves sont moins réticents à recourir au mot demandé en espagnol. Les questions comme celles des exemples 8 et 9 deviennent plus fréquentes:

- (8) El: *fuego nola esaten da?* comment est-ce qu'on dit feu?  
 Ens: *sua* feu  
 (9) El 1: *lobo bat nola esaten da?* comment est-ce qu'on dit un loup?  
 El 2: *otso bat /* un loup

Il est possible, que, à cet âge, les élèves se sentent plus sûrs dans l'usage du basque et, par conséquent, qu'ils aient moins peur des interférences de leur L1.

### La variété standard et la variété locale

À l'âge de cinq ans, tous les enfants qui ont appris le basque en famille s'expriment en variété locale, même si le modèle adulte se rapproche davantage de la langue standardisée. L'exemple 10 montre le modèle proposé par l'adulte au début du conte, lorsque le protagoniste, *Mattin Zaku*, commence son aventure:

(10) Ens: *behin halaxe esan tzion amari / ama jakin dut hemendik ez oso urruti gaztelu haundi haundi haundi bat dagoela eta bertako erregea izugarri aberatsa omen da / haraxe joango naiz eta dirua eskatuko diot erregeari /*

Un jour il dit à sa mère / maman j'ai appris que pas très loin d'ici il y a un très grand château et son roi est tellement riche / je vais y aller et je vais demander de l'argent au roi /

Dans le passage suivant (11), les traits de la variété locale (formes de déclinaison, formes verbales, etc.) produits par l'un des élèves de basque L1 ont été soulignés afin de marquer les différences par rapport au modèle:

(11) El: *behin batean Mattin Zaku bere amai esan tzion / gaztelu haundi haundi bat ikusi zula ta / harea jun nahi zula dirua eskatzea /*

Une fois Mattin Zaku dit à sa mère / qu'il avait vu un très grand château et / qu'il voulait y aller demander de l'argent /

Cependant, les élèves de basque L2 ne produisent pas ces traits dialectaux mais suivent le modèle fourni plus fidèlement, comme le montre cet exemple (12):

(12) El: *eta egun batean esan zion Matxin Zaku bere amari / lasai ama ni erregearengana joango naiz e / diru pixkat eskatzera /*

Et un jour Matxin Zaku dit à sa mère / sois tranquille maman / je vais aller chez le roi et / je vais lui demander un peu d'argent /

Les exemples suivants montrent clairement les mêmes différences entre le modèle fourni par l'adulte (13), la reproduction en L1 (14) et en L2 (15):

(13) Ens: *Mattin Zaku gaztelurantz abiatu zen / eta bidean ttipi ttapa zijoala azeri bat azaldu zitzaion / galdetu zion azeriak /*

Mattin Zaku est parti vers le château / et quand il marchait sur le chemin un renard lui est apparu / et le renard lui a demandé /

(14) El: *ta jun tzen ya basotikan e-erregearen gaztelura ta / han topatu zuen / e / zea / azeri bat eta /*

Et il alla par la forêt vers le château du roi et / là il rencontra / euh / un renard et /

(15) El: *eta erregearen gaztelura / abiatu zen / eta bidean e azeriarekin topatu zen / esan zion /*

Il se rendit vers le château du roi / et sur le chemin il rencontra le renard / il lui dit /

A l'âge de huit ans, les différences entre L1 et L2 sont moindres. Les élèves de L2 continuent à produire des énoncés avec des formes proches de la langue standard, comme (16):

(16) El: *gazteluaren bidean azeri batekin topo egin zuen eta esan zion Mattin Zakuk /*

Sur le chemin du château il rencontra un renard et Mattin Zaku lui dit /

Dans le groupe de basque L1, cependant, on observe des changements dans les productions des élèves. Même si plusieurs d'entre eux continuent à faire usage de



la variété orale locale, leurs productions, dans le contexte de narration publique, tendent à se rapprocher de la langue standard (17):

(17) El: / *behin batean bazen / Mattin Zaku izeneko mutil bat / amarekin bizi zela / eta herri txiki-txiki batean / pobreak ziren / eta Mattin Zakuk esan zion amari /*

Il était une fois / un garçon appelé Mattin Zaku / il vivait avec sa mère / dans un petit village / ils étaient pauvres / et Mattin Zaku dit à sa mère /

### L'ergatif

Les résultats montrent que les omissions du cas ergatif sont massives chez les élèves de basque L2 à cinq ans et qu'elles prédominent clairement aussi dans les contes produits à huit ans (voir graphique 1). En voici quelques exemples (18, 19, 20):

(18) *eta egun batean bere \*amaØ esan zion* (cinq ans)

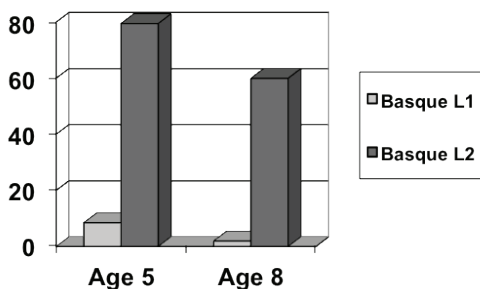
Et un jour sa mère lui dit

(19) *ta \*erregeaØ esan zuen / e / en / erre egingo dugu eta /* (cinq ans)

Et le roi dit / euh / en nous allons le brûler et /

(20) *azeri bat topatu zuen eta \*azeriaØ esan zion* (huit ans)

(Il) rencontra un renard et le renard lui dit



Graphique 1: Omission du cas ergatif

Le contraste avec le groupe de basque L1 est très marqué, surtout à l'âge de cinq ans où les élèves de basque L2 éprouvent des difficultés à produire le cas ergatif. À l'âge de huit ans, les omissions diminuent même si la différence par rapport aux élèves de basque L1 reste importante.

### Le style indirect

Dans le conte produit par l'adulte pour les groupes de L1 aussi bien que de L2, la différence entre l'arrière-plan et les dialogues en style direct est marquée (21, 22):

(21) Ens: *Mattin Zakuk bidean aurrera jarraitu zuen eta oinez zijoala otso bat azaldu zitzaion / galdetu zion otsoak / nora zoaz Mattin Zaku? / erregaren*

*gaztelura dirua eskatzera / nahi al duzu nirekin etorri?*

Ens: Mattin Zaku continua son chemin et lorsqu'il marchait un loup lui apparut / le loup lui demanda / où tu vas Mattin Zaku? / au château du roi demander de l'argent / est-ce que tu veux venir avec moi?

(22) Ens: *ta erregeak esan tzion Mattin Zakuri / Mattin Zaku / baña zer uste duzu / guk alperrentzat ez tugu dirurik e /*

Ens: et le roi dit à Mattin Zaku / Mattin Zaku / mais qu'est que tu penses / nous ne donnons pas d'argent aux paresseux /

Dans les productions des élèves, l'usage du style indirect montre des différences entre les deux groupes. À cinq ans, en basque L1, seule une élève reproduit le modèle adulte en utilisant des dialogues en style direct. Dans six cas (25%), la transformation est complète (exemple 23). Les 17 contes restant contiennent autant de dialogues que de transformations, mais c'est le style indirect qui prédomine.

(23) *ta otso bat bilatu zun da / esan tzion otsuak aber nahi zun berekin etorri / ta / esan tzion // baietz /*

Et il rencontra un loup et / le loup lui dit s'il voulait venir avec lui et il lui dit que oui /

Dans le groupe L2, la tendance est tout à fait contraire. En effet, 28 contes (78%) reproduisent tous les dialogues du modèle proposé (24):

(24) *eta eta aurkitu zion otsoari / eta esan zion otsoa / Mattin Zaku Mattin Zaku nora zoaz? / eta esan zion Mattin Zaku / erregearen etxera / nahi al duzu etorri? / eta esan zion azeria bai bai!*

Et il rencontra le loup / et le loup lui dit / Mattin Zaku / Mattin Zaku / où est-ce que tu vas / et Mattin Zaku lui dit / à la maison du roi / est-ce que tu veux venir avec moi / et le renard lui dit oui /

De plus, dans les six contes où ces enfants de L2 produisent quelques transformations, c'est toujours le style direct qui prédomine. Dans les deux seuls contes reproduits en style indirect, les difficultés avec les formes verbales sont évidentes (25):

(25) *eta esan zion Matxin Zaku e ea nahi baduz- nahi z- nahi ba- zu: duzu / nahi bazuen etorri / eta esan zion baietz /*

Et Mattin Zaku lui dit que si tu ve- il v- s'il vou- veux / s'il voulait venir / et il lui dit oui /

À l'âge de huit ans, les résultats sont plus diversifiés. En L2, nous observons encore 17 contes (46%) reproduits en style direct, sans transformations. Dans les autres productions nous trouvons aussi bien des parties restituées en style indirect que d'autres où les dialogues sont maintenus, comme dans l'exemple 26:

(26) *eta esan zion otsoak / nora joaten zara / Mattin Zaku? / eta bera erantzun zion / erregearen gaztelura noa / nirekin etorri nahi duzu? / e- / otsoa baietz esan zion /*

Et le loup lui dit / où tu vas / Mattin Zaku / et il lui répondit / je vais au château du roi / est-ce que tu veux venir avec moi / et le loup lui dit oui /

Ces dernières productions présentent également davantage de variété dans les verbes de parole: à côté de «il dit», des formes comme «il demanda», «il répondit» commencent à apparaître.

En outre, chez les élèves de L1, les dialogues sont plus fréquents à huit ans qu'à cinq ans. Six contes sont reproduits en recourant exclusivement au style direct, ce qui n'était pas le cas chez ces mêmes élèves à cinq ans. Par contre, quatre seulement présentent une transformation totale en style indirect, tandis que les 14 restants contiennent des arrière-plans en style indirect, des dialogues transformés et des dialogues en style direct, ce qui rend les narrations plus vivantes. La variété des verbes se manifeste encore plus clairement qu'en L2 (27):

(27) *eta orduan erregeak / ollategira eramateko agindu zuen /*  
Et alors le roi leur ordonna de l'amener au poulailler /

### La gestion des langues

En écho à d'autres études (Serra 2007, 2010) qui constatent la présence de la L1 en classe de L2, nous nous attendions à un recours majeur à l'espagnol par les élèves de basque L2 à l'âge de cinq ans et à une diminution à huit ans. Or, contrairement à nos prévisions, l'usage de l'espagnol L1 par les élèves au cours de la narration en basque se révèle presque négligeable. Comme nous l'avons remarqué dans les résultats sur les difficultés lexicales, les élèves de cinq ans résistent à introduire des mots en espagnol dans des questions lexicales du type «Comment est-ce qu'on dit x?». Ils le font un peu plus fréquemment à huit ans (28). L'adulte, à côté des régulations par la traduction directe, cherche également à maintenir le basque comme seule langue en classe à travers divers gestes, notamment lorsqu'il donne la première lettre du mot recherché:

(28) El: *e / nola esaten zen?* comment est-ce qu'on disait?  
En: o: /  
El: *otso batekin topo egin zuen* / il rencontra un loup

Lors de la mise en place de l'activité et la présentation du conte par l'adulte, la seule langue est le basque ce qui est aussi le cas dans les présentations des élèves. Il arrive toutefois que ces enfants incorporent des éléments lexicaux espagnols, une stratégie assez commune chez les locuteurs bilingues dans des communautés bilingues (de Pietro, 1988). Dans l'exemple 29, l'élève de cinq ans a ajouté au verbe espagnol *aplastar* (écraser) le suffixe de l'infinitif verbal basque *-tu* et la marque de futur *-ko*:

(29) *hori hori bai aplastatuko diotela /*  
Voilà oui ils vont l'écraser /

Nous pouvons donc affirmer, que déjà à l'âge de cinq ans, la conscience que la langue de la classe est le basque est fortement ancrée.

Dans ce contexte-ci, il nous semble intéressant d'analyser l'activité parallèle de narrations de contes en espagnol L1. Il est notable que, dans ce cas aussi, le cadrage se fait entièrement en basque. Voici quelques exemples de la mise en place de l'activité (30, 31):

(30) Ens: *izena eta abizena eta gero ipuina kontatzen hasi*

Dis ton prénom et nom et commence à raconter le conte

(31) Ens: *marrazkiak zuk ikusi / bai? / ez erakutsi / bale? /*

Les images tu les regardes toi / oui / ne les montre pas / ok? /

Lorsque les élèves se présentent avant d'initier la narration, presque tous le font en basque L2, après quoi ils poursuivent en espagnol L1:

(32) *ni B naiz eta / Centellita ipuina kontatuko dizut / habia una vez /*

Je suis B et je vais te raconter le conte de Centellita (en basque) / il était une fois (en espagnol)

L'enseignant fait aussi usage des régulations en basque même dans les cas où les élèves commencent à raconter le conte espagnol en basque. Dans l'exemple 33, l'enseignant rappelle à l'élève que les destinataires du conte sont des enfants qui ne comprennent pas le basque:

(33) El: *behin batean neska bat*

(En basque) une fois une jeune fille

Ens: *ume hauek ez tute euskaraz ulertzen / nola kontatuko diegu? /*

(En basque) ces enfants ne comprennent pas le basque / comment est-ce que nous allons leur raconter /

El: *a! / habia una vez una niña que se llamaba Centellita /*

(En espagnol) ah! / il était une fois /

## Conclusions

Le but de cette étude était d'analyser quelques traits de la revitalisation linguistique du basque à travers l'analyse de la restitution orale de contes en basque L2 par un groupe d'élèves provenant d'un contexte sociolinguistique hispanophone, mais scolarisé en immersion en basque. Le contraste a été réalisé avec des productions d'un autre groupe d'élèves scolarisé en basque et vivant dans un entourage familial et social bascofonne.

Nous avons montré que les difficultés lexicales en basque L2 existent et qu'elles persistent encore à huit ans. Mais il est aussi notable que les élèves les plus âgés semblent avoir pris confiance en leurs connaissances du basque L2: ils sont moins réticents qu'à cinq ans à introduire des mots espagnols dans leurs questions. Nous pourrions interpréter ce fait comme la mise en place progressive d'une relation assez «souple» entre les deux langues.

En ce qui concerne l'analyse des variétés du basque, nous avons montré que

les élèves de basque L2 utilisent plutôt la variété standard de la langue, telle qu'elle est enseignée à l'école, tandis que les élèves de basque L1 recourent à la variété locale, surtout à l'âge de cinq ans et, en moindre mesure, à huit ans. Il est évident que, pour les élèves de basque L1, les activités scolaires sont perméables aux formes linguistiques produites dans les interactions quotidiennes familiales et sociales. L'absence de ces interactions en basque dans le cas des élèves de L2 expliquerait leur recours très exclusif à la variété standard, qui constitue aussi la variété scolaire.

Les différences attestées dans la production du cas ergatif entre les deux groupes sont remarquables aux deux âges, même si les élèves de basque L2 montrent une évolution positive à huit ans. Il est évident que l'entourage sociolinguistique joue un rôle fondamental dans l'acquisition du cas ergatif et probablement aussi le temps d'exposition à la langue. En tenant compte du fait que, dans la première langue de ces élèves, à savoir l'espagnol, l'ergatif ne se marque pas, les efforts didactiques à réaliser pour son acquisition ne sont pas à sous-estimer.

Un autre aspect qui diffère dans les productions en L2 et L1 concerne la reproduction des dialogues dans le conte fourni par l'adulte. Les élèves de L2 tendent à suivre le modèle plus fidèlement tandis que les élèves de L1 transforment davantage les dialogues en style indirect. Ces différences sont extrêmes à l'âge de cinq ans, tandis qu'à huit ans, les élèves de basque L2 commencent à surmonter les difficultés dans la transformation des temps verbaux et introduisent parfois des parties en style indirect. Les élèves de basque L2 alternent un peu plus souvent le style indirect avec des parties dialoguées, ce qui donne plus de vivacité aux contes. Cependant, il semble qu'il s'agisse d'un domaine où l'intervention didactique est possible. Finalement, il est intéressant d'observer que l'usage du basque dans les contes en basque est très systématique pour tout ce qui concerne le cadre de l'activité: les présentations, les questions portant sur le contenu ou les problèmes lexicaux et les commentaires. De cette manière, le basque n'est pas seulement utilisé dans les contes en basque, mais aussi dans les contes en espagnol L1. Les élèves de basque L2 s'adressent toujours à l'adulte en basque, ce qui exprime une prise de conscience forte de la présence transversale du basque à l'école. Cette présence constante du basque dans ces activités scolaires précises montre que, même dans des contextes sociolinguistiques difficiles ou peu favorables pour son usage, la scolarisation par immersion permet de créer des situations privilégiées pour la langue minorisée.

En guise de conclusion, nos données, même si limitées à un échantillon plutôt réduit, suggèrent que l'immersion scolaire favorise l'apprentissage du basque L2 chez des élèves hispanophones et qu'elle constitue donc un outil nécessaire pour la revitalisation du basque dans les contextes où la présence sociale de la langue est faible. Il est aussi très intéressant de souligner que les capacités langagières étudiées ne montrent pas toujours des tendances identiques entre basque L2 et basque L1, ce qui confirme l'influence de caractéristiques sociolinguistiques sur l'acquisition et le développement d'une langue minorisée comme le basque.

Du point de vue de la didactique des langues, les similarités et différences entre basque L1 et L2 nous fournissent des éléments intéressants pour développer des outils didactiques adaptés aux besoins précis, mais ceci constituerait l'objet d'un autre travail.

### Note

- <sup>1</sup> Nous avons traduit littéralement l'imparfait parce que cet élève l'utilise en basque.

### Références

- Aeby, S., & Almgren, M. (2013). Diferentes puntos de vista didácticos ante la alternancia de lenguas en la educación bilingüe. In J. Dolz & I. Idiazabal (Éd.), *Enseñar (lenguas) en un contexto plurilingüe* (pp. 169-190). Bilbao: UPV/EHU.
- Almgren, M., Idiazabal, I., & Manterola, I. (2009). Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean. *Euskera*, 54(2-1), 683-721.
- Austin, J. (2007). Grammatical interference and the acquisition of the ergative case in bilingual children learning Basque and Spanish. *Bilingualism, Language and Cognition*, 10, 315-331.
- Barreña, A. (1995). *Haur euskaldunen hizkuntzaren jabekuntza-garapena: INFL eta KONP funtzio-kategoriaren erabileraz*. Bilbao: EHUren argitalpen zerbitzua.
- Barreña, A., & Almgren, M. (2009, novembre). *Similarities and differences observed in case marking in the acquisition of Basque as L1, 2L1 or child-L2*. Conférence au EHU International Workshop on Ergative Languages, Bilbao.
- Berman, R.A., & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boiron, V. (2001). Deux moments d'un dialogue narratif dans une classe maternelle. Affinités thématiques et mouvements associatifs: continuités et déplacements, diversité des places discursives. *CALAP*, 21-22, 17-39.
- Bonaparte, L.-L. (1863). *Carte des sept provinces basques, montrant la délimitation actuelle de l'euscara*. Londres.
- Brigaudiot, M. (1993). Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle. *Repères*, 7, 7-21.
- de Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- de Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*, 43, 65-89.
- de Pietro, J.-F., Dolz, J., Idiazabal, I., & Rispaïl, M. (2000). L'oral en situation scolaire: vers un changement de paradigme des études sur l'acquisition de l'oral? *LIDIL*, 22, 120-139.
- Dixon, R. M. W. (1994). *Ergativity*. Cambridge: CUP.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Elosegi, K. (1996). *Kasu eta preposizioen jabekuntza-garapena haur elebidun batengan*. Gasteiz: UPV-EHU.
- Ezeizabarrena, M.J. (2012). The (in)consistent ergative marking in early Basque: L1 vs. child L2". *Lingua*, 122(3), 177-318.
- Ezeizabarrena M.J., & Larrañaga M.P. (1996). Ergativity in Basque: a problem for language acquisition? *Linguistics*, 34, 955-991.
- Ezeizabarrena, M.J., Manterola, I., & Beloki, L. (2009). Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaktetan. *Euskera*, 54(2-1), 639-681.
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues Modernes*, 4, 15-24.

- Gajo, L. (2013). La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: jerarquía o alternativas. In J. Dolz & I. Idiazabal (Éd.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 51-72). Bilbao: UPV/EHU.
- Goodell, E.W., & Sachs, J. (1992). Direct and Indirect Speech in English-speaking children's retold narratives. *Discourse Processes*, 15, 395-422.
- Gouvernement Basque (1992). *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Haur Hezkuntza*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Gouvernement Basque (2013). *V. Inkesta Soziolinguistikoa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne: Peter Lang.
- Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse. Person, space and time across languages*. Cambridge: CUP.
- Hinton, L. (2003). Language revitalization. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 44-57.
- Hornberger, N. (Éd.). (2008). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and practice on four continents*. New York: Palgrave MacMillan.
- Iñigo, A. (2004). Euskera Estellerriar. *Euskera*, 49(2), 1121-1126.
- Larrañaga, M.P. (2000). *Ergative Sprachen, akkusative Sprachen. Der Erwerb des Kasus bei bilingualen Kindern*. Frankfurt am Main: Verwurt.
- Manterola, I. (2011). *L'immersion en basque à l'école maternelle: étude du bilinguisme basque-espagnol. Analyse discursive et didactique de la narration orale de contes*. Thèse de doctorat en linguistique, Université du Pays Basque.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602.
- Serra, C. (2010). L'acquisition de concepts dans l'enseignement CLIL/EMILE: rôles et fonctions de la L1 et de la L2. In C. Vargas, L.- J. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique & R. Vion (Éd.), *Langues et Sociétés. Approches sociolinguistiques et didactiques. Études offertes à Alain Giacomi* (pp.105-118). Paris: L'Harmattan,
- Serratrice, L., Hesketh, A., & Ashworth, R. (2011). The Use of Indirect Speech Clauses in a Narrative Context. A Priming Study. In N. Danis, K. Mesh & H. Sung (Éd.), *Proceedings of the 35th Boston University Conference on Language Development* (pp. 553-563). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Soziolinguistika Klusterra (2010). *Lizarra Ikastola. Izar bat Lizarraldean / Lizarra Ikastola. Une étoile à Lizarra*. Andoain: Soziolinguistika Klusterra.
- Verhoeven, L., & Strömquist, S. (Éd.). (2001). *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Zalbide, M. (1998). Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 43(2), 355-424.

**Mots-clés:** Revitalisation linguistique, immersion, apprentissage basque L2, narration orale

## Charakteristiken beim Erlernen von Baskisch als Fremdsprache (L2) durch immersiven Unterricht

### Zusammenfassung

Die vorliegende Forschungsarbeit will Besonderheiten identifizieren, die sich beim Erwerb der baskischen Sprache als Fremdsprache ergeben. Analysiert wird die Wiedergabe von Geschichten in baskischer Sprache durch 5-8-jährige Kinder, die Spanisch als Muttersprache sprechen und Baskisch im Immersionsunterricht erlernen. Die Daten werden mit denen von Kindern verglichen, die Baskisch nicht nur als Muttersprache sprechen, sondern auch aus ihrer Umgebung und als Schulsprache kennen. Die Analyse verschiedener Aspekte der Geschichten zeigt, dass Immersionsunterricht in baskischer Sprache für die Kompetenzentwicklung (in L2) bedeutsam sein kann. Ebenso können Unterschiede im Sprachgebrauch festgelegt werden zwischen Baskisch als Mutter- und als Zweitsprache.

**Schlagnworte:** Sprachliche Wiederbelebung, Immersionsunterricht, baskische L2 Erwerb, mündliche Wiedererzählung

## Alcuni tratti dello sviluppo del basco L2 in un contesto di rivitalizzazione della lingua attraverso l'immersione scolastica

### Riassunto

Questa ricerca mira a identificare alcuni tratti dello sviluppo del basco L2 in un contesto di rivitalizzazione della lingua attraverso l'immersione scolastica. L'elemento empirico della ricerca si fonda sull'analisi della restituzione orale dei racconti in basco per uno stesso gruppo di allievi di madrelingua spagnola da cinque a otto anni. Questi allievi abitano in un ambiente ispanofono, ma sono scolarizzati in basco per immersione. I dati sono paragonati con i dati degli alunni del basco L1 proveniente da un ambiente bascofono. L'analisi delle diverse dimensioni dei racconti suggerisce che la scolarizzazione in basco L2 attraverso l'immersione favorisca lo sviluppo del basco in un contesto di rivitalizzazione. Allo stesso tempo, l'analisi permette di identificare alcuni tratti specifici del basco L2 distinti del basco L1.

**Parole chiave:** Rivitalizzazione linguistica, immersione, apprendistato basco L2, narrazione orale



## Some features of the development of Basque L2 in a context of revitalisation through school immersion

### Summary

This investigation aims at identifying some features of the development of Basque L2 in a context of language revitalization through school immersion. The study is based on the analysis of oral story retelling in Basque by the same Spanish L1 students at ages 5 and 8. These students live in a Spanish-speaking environment but attend an immersion school program in Basque. These data are compared with those of another group of Basque L1 students living in a Basque-speaking environment and being schooled in Basque. The analysis of diverse aspects of the stories suggests that schooling in Basque through immersion fosters the development of Basque in a context of language revitalization. The analysis also permits to identify some specific features of Basque L2 different from Basque L1.

**Keywords:** Language revitalization, immersion, Basque L2 learning, oral narrative

