

## Expérimentation d'une séquence didactique trilingue en contexte immersif en basque: des éléments pour un dialogue avec la règle du sept de la sociodidactique des langues

The experimentation of a trilingual didactic sequence in a Basque immersion context: some elements for a dialogue with the seven principles of sociodidactics of languages

Ibon Manterola<sup>1</sup>

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

[ibon.manterola@ehu.eus](mailto:ibon.manterola@ehu.eus)

<https://orcid.org/0000-0001-8368-3318>

Ana Aldekoa<sup>2</sup>

Département d'Éducation, Gouvernement de la  
Communauté Autonome Basque

[anaaldekoa@hotmail.com](mailto:anaaldekoa@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-1567-9883>

**Resumo:** Cet article vise à montrer les résultats de l'expérimentation d'une séquence didactique (SD) trilingue basque-espagnol-anglais en contexte de scolarisation immersive en basque. L'article vise également à souligner la pertinence de la règle du sept de la sociodidactique de langues (Dolz 2019). La recherche se base sur la perspective théorique de genres textuels en tant qu'objets didactiques pour l'enseignement et l'apprentissage de l'expression orale et écrite. Cette recherche adopte une vision de l'alternance linguistique contrôlée et planifiée, au service des processus de transfert interlinguistique. Le texte ciblé au cours de la SD est l'exposé oral combinant le basque, l'espagnol et l'anglais. L'expérimentation de la SD s'est déroulée dans un contexte sociolinguistique où l'espagnol prédomine comme langue de socialisation des élèves. L'analyse contrastive entre les productions initiales et finales de la SD montre une amélioration des capacités textuelles-discursives trilingues.

<sup>1</sup> Docteur en Linguistique

<sup>2</sup> Docteure en Acquisition du Langage en Contexte Multilingue

gues. En outre, une étude initiale des gestes didactiques de l’enseignante signale les possibilités de l’alternance linguistique comme facilitateur des transferts interlinguistiques. L’article souligne la contribution des sept principes de la sociodidactique des langues : ils permettent d’expliquer le fonctionnement du système didactique et de développer une ingénierie didactique plurilingue en contextes multilingues, et plus précisément, en contextes de revitalisation de langues minorisées.

**Palavras-chave:** règle du sept de la sociodidactique des langues; séquence didactique trilingue; scolarisation immersive

**Abstract:** This paper sets out to show the results of an experimentation of a Basque-Spanish-English trilingual didactic sequence (DS) in a Basque immersion educational context. It also seeks to explain the relevance of the seven principles of sociodidactics of languages (Dolz, 2019). The study adopts the theoretical perspective of text genres as didactic objects for the teaching and learning of the production of written and oral texts. It conceives a controlled and planned perspective of language alternation, so that it can contribute to interlinguistic transfers. An oral expository text combining Basque, Spanish and English constitutes the goal of the DS. The experimentation of the DS took place in a sociolinguistic context where Spanish is the predominant language of socialization for the students. The contrastive analysis between the initial and final texts of the DS shows an improvement of students’ trilingual textual-discursive capacities. A pilot study of the teacher’s didactic gestures points out the possibilities of language alternation for interlinguistic transfer. The paper highlights the relevance of the seven principles of sociodidactics: they permit to explain the functioning of the didactic system, and to develop a plurilingual didactic engineering in multilingual contexts, and specifically, in minority language revitalization contexts.

**Keywords:** seven principles of sociodidactics of languages; trilingual didactic sequence; immersion education

## Introduction

Une des caractéristiques majeures des langues minorisées est leur faible continuité intergénérationnelle, ce qui peut empêcher leur usage dans les interactions quotidiennes ou domestiques (Hornsbey, 2015). Pour cette raison, la présence et l’usage des langues minorisées à l’école est fondamentale pour que les nouvelles générations apprennent et utilisent ces langues (Hornberger, 2008 ; Idiazabal, 2017). Cette perspective sur les possibilités de l’école dans les processus de revitalisation linguistique contraste très fortement avec l’histoire des institutions scolaires dans les processus globaux de substitution et discrimination linguistique. En effet, la scolarisation en langue dominante des élèves socialisés en langues minorisées dans leurs familles et communautés a constitué et constitue encore l’un des éléments majeurs de la débilitation de la diversité linguistique mondiale (Benson, 2019).

Le cas du basque peut être intéressant pour étudier les défis des systèmes scolaires dans les processus de revitalisation linguistique. Au cours des années 1960, quand les processus de substitution linguistique étaient critiques dans les territoires basques tant à l’état espagnol qu’à l’état français, la communauté bascophone a commencé à créer des écoles où le basque était la langue de scolarisation, connues comme les « ikastolak ». Ces écoles étaient souvent soutenues par des activistes linguistiques telles que des enseignants, des parents et des membres des communautés locales. La création et l’expansion des « ikastolak » constituent un phénomène collectif fondamental de la société basque au cours des soixante dernières années (Euskaltzaindia, 2011). Du point de vue général, l’établissement des « ikastolak » doit être situé dans un contexte plus large caractérisé par une opposition contre le régime dictatorial de Franco et sa discrimination sociolinguistique, culturelle et politique (Urla, 2012).

Après le décès du dictateur, la nouvelle Constitution espagnole a été acceptée en 1978, entraînant un nouveau cadre juridique pour les langues minorisées de l’état espagnol. Ce nouveau contexte légal a conféré divers degrés de co-officialité au basque, à côté de l’espagnol. Dans le cas de la Communauté Autonome Basque, des initiatives légales ont été prises au début des années 1980 pour l’inclusion du basque dans divers domaines institutionnels, et notamment au système éducatif. D’un côté, la loi de 1982 pour la normalisation de l’usage du basque, et d’un autre côté, le décret de 1983 sur la présence et le rôle du basque et de l’espagnol dans l’enseignement obligatoire ont jeté les bases des politiques gouvernementales pour la promotion du basque et du bilinguisme. D’après ces lois, le basque et l’espagnol se sont devenus des matières scolaires obligatoires. Aussi la loi a reconnu aux parents le droit de choisir la langue d’enseignement de matières ou langue véhiculaire, en distinguant ainsi trois modèles ou types de programmes bilingues : modèle A, avec l’espagnol comme langue d’enseignement ; modèle B, le basque et l’espagnol étant les langues véhiculaires ; et le modèle D, avec le basque comme la langue véhiculaire. Grâce à la mobilisation collective de la communauté en faveur du basque, le prestige social croissant du basque est devenu particulièrement visible dans le contexte éducatif dans les deux dernières décennies du XX<sup>ème</sup> siècle, où de nombreux parents, enseignants et directeurs d’école ont soutenu le modèle D (Zalbide, 1998). L’évolution des inscriptions dans les trois modèles reflète clairement l’impact de tous ces efforts en matière de politique linguistique éducative (Flors & Manterola, 2021) : le choix du modèle A a diminué de 65% dans les années 1980 au 5% actuel, tandis que l’inscription au modèle D a augmenté de 20% à 75% au cours de la même période. L’un des résultats de cette évolution est que le modèle D est devenu de plus en plus un modèle d’immersion, dans lequel les élèves ayant l’espagnol comme langue familiale initiale se sont scolarisés en basque langue seconde.

À partir des années 1990, l’anglais a commencé à être utilisé comme langue d’enseignement des matières dans les trois modèles A, B et D, même si le basque et l’espagnol restent les principales langues véhiculaires. Actuellement, le système éducatif de la Communauté Autonome Basque peut être défini par son caractère plurilingue et multilingue, dans la mesure où il essaye de répondre à une demande sociale et parentale de développer chez les élèves un répertoire communicatif plurilingue comprenant, au moins, le basque, l’espagnol et l’anglais. En outre, le multilinguisme est une réalité dans les écoles, en raison de la diversité linguistique des élèves avec un background migratoire. En fait, il faut remarquer que le développement du répertoire plurilingue des élèves, y compris une langue minorisée comme le basque, et le développement des attitudes positives vers le multilinguisme constituent deux

objectifs majeurs du système éducatif de la Communauté Autonome Basque (Gouvernement basque, 2015). Pour cette raison, les recherches sur l’ingénierie didactique plurilingue prennent tout l’intérêt dans le contexte basque (Garcia Azkoaga & Idiazabal, 2015).

Précisément, cet article vise à montrer qu’une séquence didactique trilingue mise en oeuvre principalement en basque langue seconde peut favoriser non seulement le développement des capacités textuelles-discursives orales en basque, mais aussi en espagnol langue première et en anglais langue étrangère. Par ailleurs, à la lumière des résultats obtenus dans la recherche, notre contribution vise à montrer la pertinence de la règle du sept de la sociodidactique de langues, telle que conçue par Dolz (2019). La deuxième section de l’article est entièrement destinée à expliquer les détails de l’expérimentation, notamment, les objectifs, quelques repères théoriques, le contexte sociolinguistique, les caractéristiques de la séquence didactique, et enfin, des résultats de l’expérimentation. La troisième section offre une discussion des résultats à la suite de la règle de sept de la sociodidactique des langues. La section finale de l’article est destinée aux conclusions générales.

## **L’expérimentation d’un dispositif pour l’enseignement-apprentissage d’un texte expositif oral trilingue au secondaire**

Cette section se base sur la thèse de doctorat soutenue par Ana Aldekoa (2020), dont l’objectif principal était l’étude de l’impact d’une séquence didactique combinant le basque, l’espagnol et l’anglais sur le développement de capacités trilingues des élèves du secondaire lors de la production d’un texte expositif à l’oral. La recherche également avait l’objectif de discuter la validité didactique du dispositif plurilingue expérimenté (Aldekoa, 2018 ; Aldekoa et al., 2020).

Dans cette section nous présentons d’abord les objectifs spécifiques de la recherche ainsi que quelques repères théoriques. Ensuite, des éléments contextuels internes et externes sont présentés : les profils linguistiques des élèves et le contexte sociolinguistique de l’école, ainsi que le dispositif didactique expérimenté, divisé en trois sub-sections qui décrivent le projet communicatif, les modules d’activités de la SD, et l’alternance linguistique de la SD, respectivement. Enfin, nous expliquerons quelques résultats de cette expérimentation, avec une double focalisation : d’une part, sur les apprentissages des élèves ; et d’une autre part, sur les gestes didactiques de l’enseignante lors de la mise en place du dispositif en classe.

### **Les objectifs de l’expérimentation de la SD**

Une SD intitulée « Gure Ikastola en tres languages » a été conçue dans le cadre de la thèse d’Aldekoa. Le titre de la SD signifie en français « Notre école en trois langues » et combine le basque (« Gure ikastola »), l’espagnol (« en tres ») et l’anglais (« languages »). Au-delà des objectifs mentionnés précédemment, l’expérimentation de la SD avait comme objectifs spécifiques l’étude du développement des capacités orales dans la langue minorisée (basque), dans la langue hégémonique (espagnol) et dans la langue étrangère (anglais). Afin d’analyser dans quelle mesure l’expérimentation

didactique favorisait les apprentissages dans les trois langues, les productions initiales au début de la SD ont été contrastées avec celles à la fin de la SD. Du point de vue méthodologique, il faut préciser que les données du groupe expérimental ont été comparées avec celles du groupe contrôle. Le premier a réalisé l’ensemble des activités de la SD (y compris les activités incluses dans divers modules, tel qu’il est expliqué dans la section *La séquence didactique expérimentée*), tandis que le groupe contrôle a seulement participé lors des productions initiales et finales.

## **Des repères théoriques de la recherche**

Dans cette section, nous nous limiterons à expliquer brièvement deux éléments théoriques de la recherche : d’un côté, la perspective de genres textuels en tant qu’objets didactiques dans l’enseignement et apprentissage de l’expression orale en contextes de revitalisation linguistique ; et d’un autre côté, l’alternance linguistique en tant que stratégie didactique pour essayer de favoriser le transfert interlinguistique au cours de la séquence didactique plurilingue.

### ***Didactique de l’expression orale basée sur les genres textuels***

L’enseignement de l’expression orale et écrite selon la perspective des genres textuels permet de travailler les aspects fondamentaux de la pratique langagière, notamment : les paramètres des situations de communication dans lesquelles les textes sont produits, l’organisation et la planification du contenu des textes, et enfin, les unités et configurations linguistiques spécifiques des textes (Dolz & Gagnon, 2010). La perspective des genres facilite, également, les passages entre les pratiques sociales de langues et l’enseignement de l’expression oral et écrite. Ce passage prend une importance capitale dans les systèmes scolaires visant la revitalisation de langues minorisées (Diaz de Gereñu, 2017 ; Manterola, 2019). En effet, la faible présence sociale de ces langues exige que les objets didactiques choisis à école pour travailler l’expression orale et écrite renvoient aux pratiques langagières pertinentes, car les apprentissages scolaires déterminent dans une large mesure l’accès des élèves aux genres textuels de référence en langue minorisée.

### **L’alternance de langues comme stratégie didactique pour favoriser le transfert interlinguistique**

Les programmes de scolarisation immersive et submersive utilisent une langue seconde pour enseigner les matières scolaires. Cependant, les objectifs des deux types de scolarisation sont radicalement distincts (Idiazabal & Dolz, 2013) : l’immersion en langue seconde vise à promouvoir la capacité bi-plurilingue chez les élèves, en respectant et valorisant le répertoire linguistique initial ou familial des élèves. Quant aux programmes submersifs, ils poursuivent la substitution des langues familiales par la langue de scolarisation. Toutefois, les programmes immersifs ont été critiqués à cause de leur tendance à établir des frontières strictes entre les langues et ainsi éviter le mélange de langues en

classe; en d’autres termes, la vision du bilinguisme est monoglossique (García 2009). En revanche, il existe aussi une vision de l’alternance contrôlée et planifiée (Baker et Wright, 2017), qui est pertinente aussi pour les approches de l’alternance linguistique inspirées du « translanguaging », et surtout dans les contextes de revitalisation linguistique. En effet, l’immersion en langue minorisée ne requiert pas l’utilisation exclusive en classe de la langue ciblée ; au contraire, le recours aux langues du répertoire des élèves peut contribuer à l’apprentissage de la langue d’immersion (Cummins, 2008). Selon Cenoz et Gorter (2017), l’idée de remettre en question les stratégies pour séparer les langues en contextes immersifs requiert une réflexion profonde, car les stratégies du translanguaging peuvent avoir un effet négatif sur les langues minorisées. Dans ce sens, les séquences didactiques constituent des outils efficaces pour organiser l’alternance de langues : elles permettent d’établir des objectifs didactiques équilibrés et des stratégies cohérentes selon le statut sociolinguistique de chaque langue impliquée (Bronckart, 2013).

Une alternance de langues bien organisée peut favoriser le transfert inter-linguistique, tel que formulé par Cummins (1981) et confirmé par quatre décades de recherches sur le développement bi/plurilingue en contexte scolaire (Cummins, 2017) : « To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly » (Cummins, 1981, 29).

Plus spécifiquement, six types de transfert interlinguistique ont été identifiés (Cummins, 2017) : 1) le transfert d’éléments conceptuels (par exemple, compréhension du concept de photosynthèse) ; 2) le transfert d’éléments linguistiques spécifiques (par exemple, connaissance de la signification de photo dans photosynthèse) ; 3) le transfert d’une conscience morphologique plus générale (par exemple, conscience de la fonction de -tion dans acceleration [anglais] et accélération [français]) ; 4) le transfert de la conscience phonologique ; 5) le transfert des stratégies d’apprentissage métacognitives et métalinguistiques (par exemple, les stratégies d’acquisition de vocabulaire) ; 6) le transfert des aspects pragmatiques de l’utilisation de la langue (par exemple, la capacité à utiliser des caractéristiques paralinguistiques telles que les gestes pour faciliter la communication, etc.). Des recherches issues de l’interactionnisme socio-discursif ont contribué à une meilleure connaissance du fonctionnement du transfert interlinguistique aux niveaux textuels-discursifs (Idiazabal & Larringan, 1997 ; Larringan et al. 2015).

## **Contexte sociolinguistique de l’école et profil sociolinguistique des élèves**

La recherche présentée dans cet article a été effectuée dans une école où le basque est la langue véhiculaire, à l’exception des matières obligatoires de langue en espagnol et en anglais, la matière optionnelle du français, et d’autres matières enseignées en anglais. L’école se déclare plurilingue dans la mesure où elle vise la capacitation en basque, espagnol, anglais et français des élèves. Au-delà de cette vision plurilingue, la promotion du basque constitue un des enjeux majeurs de cette école.

Les participants ont été 47 élèves du quatrième (et dernière) année du secondaire obligatoire (16 ans), divisés en deux groupes : 21 élèves dans le groupe expérimental (9 garçons et 12 filles), et 26 dans le groupe contrôle (10 garçons et 16 filles). A la suite d’un questionnaire rempli par l’ensemble



des élèves, le profil sociolinguistique des participants peut être caractérisé comme suit : en général, l’espagnol était la langue dominante dans leur socialisation hors classe à l’école, ainsi que dans la vie sociale en général. En ce qui concerne les langues familiales, la majorité des élèves (72% dans le groupe de contrôle et 70% dans le groupe expérimental) ont l’espagnol comme la seule langue ou la langue dominante parlée à la maison. Le pourcentage des élèves qui ont été exposés au basque et à l’espagnol de manière semblable est 12% dans le groupe de contrôle et 20% dans le groupe expérimental. Enfin, ceux et celles qui ont le basque comme seule langue familiale ou langue dominante sont 16% dans le groupe contrôle et 10% dans le groupe expérimental. En conséquence, la plupart des élèves ont commencé à apprendre le basque à l’école maternelle comme langue seconde vers l’âge de deux ou trois ans. Quant à l’anglais, et selon les réponses du questionnaire, la plupart des élèves ont commencé son apprentissage à l’école maternelle.

L’école est située à Bilbao, la ville la plus importante de la Communauté Autonome Basque en termes de population (environ 350.000 ; ou 950.000 si on considère l’ensemble de l’agglomération autour de la ville). En termes sociolinguistiques, les pourcentages d’usage des langues dans la rue reflètent le caractère minorisé du basque : 3,5 % des conversations observées dans les rues de Bilbao en 2021 étaient en basque. 91,8 % étaient en espagnol, 0,3 % en français et 4,4 % en d’autres langues (Soziolinguistika Klusterra, 2022). En conséquence, l’ensemble des informations sociolinguistiques nous amènent à affirmer qu’il s’agit d’une scolarisation immersive en basque langue seconde dans un contexte majoritairement hispanophone.

## **La séquence didactique expérimentée**

Le dispositif didactique qui a été expérimenté dans cette recherche consiste en une séquence didactique (Dolz et al., 2001), composée par la présentation du projet communicatif, la production initiale, la mise en place de modules contenant des activités pour travailler les difficultés identifiées dans la production initiale, et enfin, la production finale. Les productions initiales et finales, ainsi que les interactions en classe lors de la mise en place des activités des modules, ont été enregistrées et transcrites, à la suite de l’obtention des autorisations du Comité d’Ethique de l’Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

## ***Le projet communicatif de la SD***

Répartis en groupes de trois, les élèves ont réalisé un projet dont le produit final était un exposé oral devant la classe. Cependant, le public de l’exposé était multilingue, composé de leurs parents et d’un groupe fictif d’étudiants irlandais en échange (la consigne complète est incluse dans l’annexe 1).

Les élèves devaient mentionner les éléments suivants dans leurs exposés : leur biographie linguistique, les caractéristiques générales et l’histoire de l’école, les projets pédagogiques de l’école et, enfin, leur avis sur l’aspect le plus intéressant de l’école, y compris les aspects qui devraient être améliorés. A la fin de l’exposé oral, ils devaient également inviter le public à participer à un forum online, où ils pouvaient poser des questions ou faire d’autres commentaires liés au contenu des exposés.

En termes d’utilisation des langues, chaque exposé devait intégrer le basque, l’espagnol et l’anglais, et chaque membre du groupe devait utiliser au moins deux langues dans sa partie de l’exposé. Afin de gérer l’alternance linguistique des exposés, un modèle a été fourni aux élèves (annexe 2). Nous considérons que cette alternance de langues reflète un usage langagier de plus en plus fréquent dans plusieurs contextes communicatifs actuels au Pays Basque. Plus spécifiquement, on peut trouver des exposés oraux plurilingues dans divers types de conférences ou congrès (Cenoz et Gorter 2017).

### ***Les modules d’activités de la SD***

Une fois que les productions initiales ont été enregistrées et transcrites, une analyse effectuée par la chercheuse a permis d’identifier plusieurs aspects à améliorer dans les exposés. Cette analyse s’est inspirée du modèle d’architecture textuelle de Bronckart (1996) ainsi que des travaux de Dolz et Schneuwly (1998/2016), Dolz et al. (2013) et Battaner Arias et al. (1997). Une sélection des difficultés identifiées a été retenue et ensuite trois modules d’activités ont été conçus, avec une double focalisation: la planification et divers mécanismes de textualisation des exposés oraux. Les titres des trois modules sont : « Assurer la cohérence globale de la présentation orale » (module 1), « Tenir compte du public » (module 2), et « Parler avec précision des événements du passé » (module 3). Dans cet article nous nous limiterons aux résultats issus des aspects travaillés dans le module 1. Dans le premier module, les élèves ont appris en basque à présenter leur exposé à leur public, à donner le nom du projet, à expliquer son contexte et à exposer les objectifs de l’exposé oral. Ils ont également étudié la manière d’établir un premier contact avec leur public. En outre, l’usage d’introducteurs de thèmes a été travaillé en basque et en anglais, afin d’améliorer les mécanismes de connexion des parties constitutives des exposés. L’espagnol a été convoqué à la fin du module, lors d’une activité de révision. Les élèves ont travaillé la production des organisateurs afin d’introduire les divers thèmes concernant leur école (caractéristiques générales, histoire, projets pédagogiques et aspects positifs, aspects à améliorer). D’autres aspects ont été également ciblés dans les activités : d’une part, afin d’éviter un recours trop répétitif au verbe « parler sur » (« par exemple, « dans ce qui suit je vais vous parler sur... »), l’usage d’autres formes de « verba dicendi » a été travaillé en basque et en anglais (tels que « expliquer », « mentionner »), même si en anglais le répertoire de formes a été plus réduite, compte tenu de son statut de langue étrangère. D’autre part, les élèves ont fait une série d’activités focalisées sur diverses formes pour exprimer des nuances par rapport à la quantité d’information à fournir dans la section de l’exposé introduite par l’organisateur textuel (par exemple, des formes comme « brièvement » dans « je vais vous expliquer brièvement l’histoire de l’école »).

### ***L’alternance de langues et le transfert interlinguistiques dans la séquence didactique***

Trois niveaux d’alternance linguistique caractérisent la SD : tout d’abord, le texte à produire exige l’alternance entre le basque, l’espagnol et l’anglais. Deuxièmement, les trois modules d’activités incluent plus d’une langue en tant qu’objet d’enseignement et apprentissage. Par exemple, dans le mo-



dule 1 (« Assurer la cohérence globale de la présentation orale »), les activités sur la planification des exposés ont été travaillées en basque et celles sur les organisateurs textuels, en basque et en anglais. Le dernier niveau d’alternance linguistique concerne des activités spécifiques. Par exemple, toujours dans le module 1, il y a des activités où plus d’une langue ont été utilisées.

Le basque a été la langue la plus utilisée au cours de la SD, afin de maximiser la présence de la langue minorisée. L’anglais, principale langue étrangère de l’école, a été la deuxième langue la plus utilisée. Finalement, l’espagnol a eu une présence minimale en tant qu’objet d’enseignement et apprentissage. Cette approche de l’alternance linguistique s’est basée sur les objectifs plurilingues de la SD et elle visait à compenser le contact limité des élèves au basque et à l’anglais dans leur socialisation quotidienne hors école. Tel qu’il a été expliqué dans la section 3.3., le contexte et la socialisation linguistiques des élèves sont caractérisés par un usage hégémonique de l’espagnol.

Par ailleurs, le choix des alternances linguistiques de la SD s’inspirent fortement de l’hypothèse du transfert interlinguistique, et plus spécifiquement, des contributions issues de l’interactionnisme socio-discursif sur les transferts des capacités textuelles-discursives, tel que nous avons expliqué dans la section 1. Dans le cas du module 1, les organisateurs textuels n’ont été travaillés qu’en basque et en anglais. Ce n’est que dans l’activité de révision de la grille d’évaluation où l’attention a été mise sur les organisateurs textuels en espagnol : lors de la révision des apprentissages réalisés en basque et en anglais, les élèves ont été interrogés sur les formes correspondantes en espagnol.

## **Les résultats de l’expérimentation de la SD**

Dans cette section nous allons montrer, d’une part, les résultats de l’analyse contrastive entre les productions initiales et finales des élèves (*La phase d’ouverture des exposés oraux*). Dans ce cas, nous nous limiterons à l’analyse de quelques objets d’enseignement et apprentissage travaillés dans le module 1 : au niveau de la planification des contenus, la phase d’ouverture des exposés oraux, et au niveau des mécanismes de textualisation, la production d’organismes textuels à fonction d’introduction de nouveaux thèmes. D’une autre part, nous analyserons les gestes didactiques de l’enseignante au cours d’une interaction didactique à la fin du module 1 (*La production des organisateurs textuels pour introduire des nouveaux thèmes*). Plus spécifiquement, nous montrerons comment l’enseignante essaye de faciliter le transfert interlinguistique en relation au travail réalisé avec les introducteurs de thèmes.

### ***La phase d’ouverture des exposés oraux***

Comme nous avons signalé dans la section, la phase d’ouverture a été produite en basque dans les exposés oraux, tel qu’il était établi dans le modèle fourni aux élèves (annexe 2). Les aspects analysés dans les exposés oraux concernent la présence ou absence de ces éléments thématiques : contact initial avec le public incluant la présentation des locuteur(e)s, le but de l’exposé oral, et la mention au projet « Notre école en trois langues ». Le tableau 1 résume les résultats du contraste entre les productions initiales et finales, en distinguant les trois éléments analysés dans les deux groupes.

**Tableau 1:** nombre et pourcentage de groupes qui incluent les éléments thématiques de la phase d’ouverture. Comparaison entre les productions initiales et finales dans le groupe expérimental (GE) et le groupe contrôle (GC)

	Contacte avec publique		Projet		Objectif	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Initiale	0/7 (0%)	0/9 (0%)	2/7 (28.5%)	4/9 (44.4 %)	1/7 (14.2%)	1/9 (11.1%)
Finale	5/7 (71.4%)	0/9 (0%)	6/7 (85.7%)	3/9 (33.3%)	5/7 (71.4%)	2/9 (22.2%)

Dans les productions initiales, la tendance générale tant du groupe expérimental que du groupe contrôle, est de démarrer les exposés oraux avec des phases d’ouverture incomplètes. Le tableau 1 reflète que l’élément thématique le plus mentionné dans les textes des deux groupes est la mention du projet, mais c’est le cas seulement de deux groupes parmi les sept du groupe expérimental, et de quatre groupes parmi les neuf du groupe contrôle. L’exemple 1 appartenant à un exposé produit par des élèves du groupe de contrôle est représentatif de la tendance signalée<sup>3</sup> :

(1) e: bueno kaixo / e: guk X Y eta Z gara / e: hamabost urte dekoguz Bilbon bizi gara eta DBH laugarren maila ikasten dogu N Ikastolan /

*euh bon bonjour / euh nous sommes X, Y et Z / euh nous avons quinze ans habitons à Bilbao et nous étudions le quatrième année du secondaire à l’école N /*

Ces élèves limitent l’ouverture de l’exposé à une salutation (« kaixo » / « bonjour ») et leur présentation (les prénoms) et la mention de leur âge, la ville où ils habitent (« Bilbo » / « Bilbao ») et le niveau scolaire et le nom de l’école (« DBH laugarren maila ikasten dogu N Ikastolan » / « nous étudions le quatrième année du secondaire à l’école N »).

Cependant, dans les productions finales nous avons observé une amélioration significative, surtout dans le cas du groupe expérimental : les sept groupes ont inclus des phases d’ouverture plus détaillées qui dépassent la simple présentation des élèves). L’exemple (2) reflète bien cette tendance :

(2) bueno e: / gu X, Y eta Z gara eta: e: gure ikastola en tre:s e: languages proiektua egin dogu / e:m guri: e: bururatu jakun proi- proiektua lehen esan dodan bezela gure ikastola en tres languages da / eta: e: honen helburua bidioen bidez zuei e: Irlandako ikasleei e: gure ikastolaren: aurkezpen: bat egitea da / e: beraz (4”) e: guk e: honen bidez gure: e: ikastolako datu esanguratsuenak esango deusueguz horrela zuek gu hobeto ezagutu ahalko: gaituzue /

*bon euh / nous sommes X, Y et Z et euh nous avons fait le projet notre école en quatre langues / euh nous avons eu l’idée du projet notre école en quatre langues comme je viens de le dire / et euh son*

<sup>3</sup> Dans les exemples, les langues utilisées sont indiquées par (B)asque, (E)spagnol et (A)nglais. Les noms des élèves ont été remplacés par X, Y et Z ; le nom de l’école par N.

*but est de vous faire une présentation de notre école à travers une vidéo à vous les élèves d’Irlande / euh donc (4’’) euh nous euh à travers de ça euh nous vous dirons les données les plus significatives de l’école et comme ça vous pourrez nous mieux connaître /*

Les trois éléments thématiques sont présents dans presque tous les sept groupes, comme on peut l’observer dans le tableau 1.

### **La production des organisateurs textuels pour introduire des nouveaux thèmes**

Les organisateurs textuels avec la fonction d’introduction de nouveaux thèmes ont été produits dans les trois langues dans les exposés oraux au début et à la fin de la SD. Dans cet article, nous nous limiterons à montrer des résultats généraux. Le tableau 2 résume le contraste entre les productions initiales et finales, en distinguant les trois langues dans les deux groupes :

**Tableau 2:** nombre d’introducteurs de thèmes produits par le groupe expérimental (GE) et le groupe contrôle (GC) dans les trois langues. Comparaison entre productions initiales et finales.

	Basque		Espagnole		Anglais	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Initiale	3	6	4	7	6	10
Finale	16	12	14	16	18	14

Les données du Tableau 2 montrent des tendances positives entre les productions initiales et finales des deux groupes et dans les trois langues. Dans le groupe expérimental, au niveau général, la totale des introducteurs produits dans les trois langues augmente de 13 formes au total dans les productions initiales (3 en basque, 4 en espagnol et 6 en anglais) à 48 formes au total (16 en basque, 14 en espagnol et 18 en anglais). Les 13 introducteurs identifiés dans les textes initiaux se distribuent de la manière suivante : en basque, trois groupes ont produit chacun un organisateur ; en espagnol, trois groupes en ont utilisé au moins un ; enfin, en anglais, cinq groupes ont utilisé au moins une forme chacun. Dans les productions finales, par rapport à la distribution générale, des 48 organisateurs identifiés, il faut souligner que tous les sept groupes en ont inclus dans les trois langues.

Dans le cas du groupe contrôle, la production des introducteurs dans les textes initiaux est plus élevée (23 au total) en contraste avec le groupe expérimental (13 au total). Ces 23 formes se distribuent de la manière suivante : 6 en basque, 7 en espagnol et 10 en anglais. Dans les productions finales, 42 organisateurs ont été identifiés : 12 en basque, 16 en espagnol et 14 en anglais. Les chiffres sont légèrement plus élevés dans le groupe expérimental (48 formes). En effet, du point de vue quantitatif, l’augmentation des organisateurs textuels est plus remarquable dans le groupe expérimental (de 13

formes à 48, ou une augmentation de presque 400 %), en contraste avec le groupe de contrôle (de 23 formes à 42, ou une augmentation de presque 100 %). Les exemples suivants reflètent le progrès identifié entre les productions initiales et finales. L’extrait (3) est issu d’une présentation initiale du groupe expérimental, où les premiers deux énoncés sont en basque et le reste est en espagnol :

(3) (B-S) e: mila bereratzirehun da hirurogeita hamar edo / hirurogeita hamaiketan e: N izena hartu eban / e: desde mi punto de vista la ikastola tiene puntos buenos pero / e: tiene puntos buenos / como: podría ser el de: a nivel académico /

*euh en mil neuf cents soixante ou / soixante-dix eux elle [l’école] a pris le nom N / de mon point de vue l’école a des points forts mais / euh il a des points forts / comme par exemple le niveau académique /*

La partie soulignée marque la transition entre les deux sous-thèmes: l’élève termine de parler sur l’histoire de l’école et commence à expliquer l’aspect le plus intéressant de l’école. Néanmoins, ce changement de sujet n’est pas marqué par aucun introducteur. L’exemple (4), par contre, sert à expliquer le contraste identifié entre les productions initiales et finales. Dans ce cas, il s’agit dans un extrait entièrement en anglais, issu de la fin de la section d’ouverture de l’exposé:

(4) in our presentation we use / we will use a power point presentation so that you irish student can understand that we are talking about in basque or spanish / and now I will speak about general characteristics / N is at M in T /

*dans notre présentation on utilise / nous utiliserons une présentation power point afin que vous les élèves irlandais pouvez comprendre de quoi nous sommes en train de parler en basque ou en espagnol / et maintenant je vais parler sur les caractéristiques générales /*

L’élève relie les explications sur l’usage des diaporamas et l’intercompréhension linguistique avec l’introduction d’un nouveau sous-thème, notamment les caractéristiques générales de l’école. En contraste avec l’exemple 3, la transition entre les deux sujets est marquée par un introducteur, ce qui peut faciliter le déroulement de l’exposé oral.

### ***Les gestes didactiques de l’enseignante pour faciliter les transferts interlinguistiques***

Dans cette section nous montrerons une analyse des gestes de l’enseignante au cours de la mise en place de la SD expérimentale. L’identification et description des gestes didactiques peut contribuer à une meilleure compréhension des situations didactiques, ainsi que des dispositifs utilisés mobilisés en classe (Aeby & Almgren, 2013). Dans ce cas, l’attention sera mise sur les activités de révision par rapport à la production d’introducteurs de thèmes, à la fin du module 1 de la SD. Nous analyserons les gestes didactiques de l’enseignante afin d’observer comment elle essaye de faciliter le transfert du travail réalisé en basque L2 et en anglais L3 à l’espagnol L1. Comme nous l’avons déjà signalé dans la section *L’alternance de langues et le transfert interlinguistiques dans la*

*séquence didactique*, les activités du module 1 sur l'usage d'introducteurs de nouveaux thèmes dans les exposés oraux ont été menées en basque et en anglais. L'ensemble de l'activité de révision des introducteurs sujets de la grille d'évaluation a duré environ 20 minutes. Il faut noter qu'au cours de cette activité, l'enseignante a toujours utilisé le basque, quelle que soit la langue qu'elle voulait que les élèves utilisent dans leurs réponses.

Comme on peut observer dans le premier extrait sélectionné (5), le discours de l'enseignante sert à activer la mémoire didactique, dans la mesure où elle évoque de manière synthétique les fonctions discursives des introducteurs de thèmes déjà travaillées au cours des activités du module 1 :

(5) Ens: ikasi dogu bebai (...) ahozko azalpenean zehar ze gairi buruz hitz egingo dugun argi uzten / eta hori egiteko / bi modu ikasi doguz alde batetik / entzuleei ahozko azalpenean zehar zeri buruz hitz egingo dugun esateko hauek erabiltzen ikasi dugu euskeraz /

*Ens: on a appris aussi à clarifier les thèmes sur lesquels on parlera au cours de l'exposé oral / et pour ce faire / on a appris deux manières d'une part / on a appris à utiliser ces formes pour dire à l'audience les thèmes sur lesquels on parlerai au cours de l'exposé oral /*

Cet extrait signale également que le pointage sur les fonctions des introducteurs de thèmes se réalise en référence au genre textuel, avec une double mention du genre de l'exposé oral. Quant aux élèves, ils réagissent à la synthèse de l'enseignante en mentionnant à haute voix les introducteurs de thèmes travaillés en basque au cours des activités du module 1:

(6) el : ezaugarriei /

el : dagokionez /

Ens : hori da ba idatzi ezaugarriei dagokienez / ezaugarriei dagokienez / eta historia bada historiari dagokionez /

*el : aux caractéristiques /*

*el : en ce qui concerne /*

*Ens : c'est ça alors écrivez concernant les caractéristiques / concernant les caractéristiques / et si c'est le cas de l'histoire donc concernant l'histoire /*

L'interaction didactique continue avec la demande de l'enseignante aux élèves d'activer la mémoire didactique par rapport aux apprentissages des introducteurs de thèmes en anglais :

(7) Ens: ingele- ingelesez / zelan iten ikasi dogu? hiru eratara ezta? / adibidez //

el: concerning /

Ens: concerning the history /

Ens: en angl- en anglais / on a appris à le faire comment ? / de trois manières n'est-ce pas ? / par exemple /

el : concernant /

Ens : concernant l'histoire /

Cet exemple (7) montre que le pointage de l'enseignante vers les objets didactiques travaillés en anglais ne crée aucun obstacle dans l'interaction avec les élèves. Du fait, l'interaction se déroule en basque avec une régulation en forme de reformulation faite en anglais par l'enseignante.

Enfin, la question de l'enseignante aux élèves pour focaliser leur attention sur les formes en espagnol est identique à celle utilisée pour l'anglais :

(8) En: eta oin // erderaz / zelan da? / zelan e: ingo zinduen e: erderaz? /

*En: et maintenant // en espagnol / c'est comment ? / comment vous le diriez euh en espagnol?*

L'extrait 8 montre que la question de l'enseignante sert pour que les élèves activent le transfert interlinguistique vers l'espagnol. Les élèves ont répondu à haute voix en se référant à diverses formes d'introducteurs de thèmes en espagnol, telles que « refiriéndonos a » (« se référant à »), « en lo que se refiere a » (« en ce qui concerne »), « en cuanto a » (« quant à »). Il faut noter que cette réponse immédiate des élèves témoigne d'une accessibilité rapide en espagnol L1 aux introducteurs de thèmes travaillés en basque L2 et en anglais L3 dans les activités du module 1. De manière générale, nous considérons que les exemples 7 et 8 montrent les possibilités didactiques de l'alternance linguistique pour activer le transfert interlinguistique d'une langue minorisée et d'une langue étrangère vers une langue hégémonique en classe d'immersion en langue minorisée.

## **Discussion des résultats en forme de dialogue avec la règle du sept de la sociodidactique des langues**

Dans cette section nous allons traiter les résultats de la recherche présentée dans cet article à la lumière de la règle du sept de la sociodidactique des langues, proposée par Dolz (2019). La règle du sept se réfère à une série de principes qui, selon Dolz, sont constitutifs des situations d'enseignement plurilingue. Elle vise à une meilleure compréhension des phénomènes sociolinguistiques et didactiques impliqués dans l'éducation plurilingue. La règle du sept de la sociodidactique a comme point de départ une double réflexion (Bronckart & Dolz, 2021) : d'une part, la réflexion sur les caractéristiques des situations de l'enseignement de langues. Dans ce sens, Dolz et Tupin (2011) affirment que le statut et la valorisation des langues dans les écoles sont des éléments externes qui ont une influence sur le processus d'enseignement et apprentissage. D'une autre part, la règle du sept se base sur la distinction entre la scolarisation submersive et immersive (Idiazabal & Dolz, 2013).

Dans ce qui suit, nous présenterons les sept principes, en suivant la formulation utilisée dans la contribution de Bronckart et Dolz (2021, pages 106-109) :

1. La vitalité sociolinguistique des langues en présence, la dynamique des pratiques langagières dans le contexte et l'exposition à ces pratiques, contribuent au développement du langage.

2. Le statut des langues et les relations qu'elles entretiennent dans l'environnement déterminent la légitimité scolaire.

3. La glottophobie, hostilité à une langue ou à une variété de langue, est à la base des discriminations linguistiques, de l'insécurité linguistique et des conduites d'évitement.



4. Les contraintes institutionnelles en politique de langues et les projets linguistiques des établissements permettent (ou limitent) l’opportunité d’enseigner.
5. Un enseignement efficace de la pluralité linguistique part de l’évaluation du répertoire linguistique des élèves et s’adapte aux capacités initiales.
6. L’action didactique, les connaissances langagières et les compétences professionnelles de l’enseignant sont centrales pour assurer les apprentissages scolaires.
7. Les langues sont objet et outil de l’enseignement. Le choix des objets et des situations conditionne les apprentissages.

Comme on peut le constater, les trois premiers principes sont liés au contexte externe de l’école et renforcent l’un des fondements constitutifs de la sociodidactique des langues (Rispaïl, 2018), selon lequel, l’apprentissage de langues est un processus qui est ouvert aux influences du contexte social. Les quatre derniers principes se réfèrent au fonctionnement de l’école et aux éléments du système didactique.

Les résultats de la recherche que nous avons présentée dans cet article renforcent la pertinence des sept principes pour une meilleure connaissance des facteurs sociolinguistiques et didactiques impliqués dans les démarches éducatives, et en particulier, dans l’éducation plurilingue en contexte de revitalisation du basque. L’analyse des exposés oraux produits à la fin de la séquence didactique confirme l’influence de la situation sociolinguistique extérieure à l’école dans les apprentissages linguistiques. Ceci est surtout remarquable dans les cas de l’espagnol. En effet, la socialisation presque exclusive des élèves dans cette langue dans les contextes extra-scolaires favorise son apprentissage à l’école. Il s’agit d’une langue hégémonique en termes de prestige et usage, (principes 1, 2 et 3). Il faut rappeler que, dans la SD expérimentée, le rôle de l’espagnol en tant qu’objet d’enseignement et apprentissage s’est limité à son inclusion dans les productions initiales et finales, et à une activité de la grille d’évaluation du module 1. De manière générale, les résultats obtenus par rapport aux apprentissages de l’espagnol confirment que l’espagnol s’apprend dans les écoles plurilingues basées sur l’immersion en basque, même si cette langue ne constitue qu’une matière scolaire, et non pas une langue véhiculaire. Les processus de transfert interlinguistique jouent un rôle majeur en relation à l’apprentissage de l’espagnol. Nous reprenons le thème du transfert à l’occasion du commentaire sur le principe 7.

Tel que nous avons expliqué dans la partie introductive de cet article, les lois et les décrets en politique linguistique et éducative ont favorisé l’usage du basque dans le système scolaire de la Communauté Autonome Basque. Ces lois et décrets, ainsi que leur développement sous la forme de projets linguistiques des établissements scolaires, ont permis la mise en pratique de dispositifs didactiques plurilingues comme celle qui a été expérimentée dans cette recherche, où les usages et les rôles du basque, de l’espagnol et de l’anglais ne sont pas égales et identiques, mais hiérarchisées, selon les objectifs didactiques et le statut sociolinguistique de chaque langue. En conséquence, la pertinence du principe 4 est, à notre avis, remarquable.

Le cinquième principe renvoie à la nécessité d’évaluer les capacités langagières initiales des élèves, avec le but d’atteindre un enseignement de langues efficace. Dans le cas du dispositif expérimenté dans notre recherche, ce principe se confirme par l’importance de l’évaluation réalisée grâce à la production initiale. Elle nous a permis d’adapter la place de chaque langue dans les modules d’activités

de la séquence didactique. Aussi, nous voudrions souligner la contribution de l’architecture textuelle de Bronckart (1996) pour l’élaboration des critères d’évaluation des capacités textuelles-discursives et grammaticales plurilingues des élèves.

En ce qui concerne le principe 6, il faut rappeler tout d’abord le caractère expérimental de la recherche présentée dans cet article, dans la mesure où l’enseignante a été la responsable de la création du dispositif didactique et de sa mise en oeuvre en classe. À partir de là, dans cet article nous avons montré une analyse très partielle des gestes de l’enseignante lors d’une activité de la grille d’évaluation du module 1. Malgré les limites de notre analyse, nous pouvons confirmer l’importance du principe 6. En effet, la gestion effective de l’alternance du basque à l’anglais d’abord, et ensuite du basque à l’espagnol, confirme les possibilités de l’alternance linguistique comme facilitateur des transferts inter-linguistiques favorisant les apprentissages plurilingues. Par ailleurs, nous voudrions souligner que l’alternance linguistique est intégrée dans une focalisation de l’objet textuel-discursif, dans notre cas, celui de l’exposé oral.

Cette dernière observation nous renvoie au principe 7, relatif aux choix des objets et des situations didactiques. À la lumière de l’analyse des productions finales, il semble que le choix des objets textuels et discursifs travaillés au cours des modules de la séquence didactique a été pertinent par rapport aux objectifs de la séquence didactique, qui ont été définis en raison des prescriptions curriculaires, ainsi que de l’évaluation des productions initiales. Au-delà de cette observation générale, le principe 7 nous paraît tout à fait pertinent pour expliquer le fonctionnement de l’alternance de langues et du transfert inter-linguistique. Dans le cas du dispositif expérimenté dans notre recherche, le rôle de chaque langue a été très précis et bien défini pour chaque module, et ceci a facilité un contrôle strict sur les résultats au niveau des capacités développées par les élèves. Cette alternance de langues a également permis d’attribuer un espace privilégié au basque. Nous pensons que cette forme contrôlée et planifiée d’alternance linguistique est adéquate, d’une part, pour essayer de faciliter les processus de transfert interlinguistique ; et d’autre part, pour essayer de limiter des passages spontanés vers la langue hégémonique, qui risquent d’avoir lieu en classe comme conséquence de la mise en place des stratégies de translanguaging qui manquent d’une perspective de précaution vers les langues minorisées (Cenoz & Gorter, 2017). Du point de vue général, nous considérons que les séquences didactiques constituent des dispositifs qui peuvent favoriser une organisation de l’alternance linguistique et du transfert interlinguistique efficace pour les objectifs de l’éducation plurilingue incluant des langues en processus de revitalisation.

## En guise de conclusion

Cet article visait, d’une part, à montrer les possibilités d’une séquence didactique trilingue mise en oeuvre principalement en basque langue seconde pour le développement de capacités textuelles-discursives orales en basque, espagnol et en anglais dans un contexte d’enseignement immersif. D’autre part, notre travail avait comme objectif supplémentaire de discuter les résultats obtenus dans la recherche sur la base de la règle du sept de la sociodidactique des langues proposée par Dolz (2019).

L’analyse contrastive réalisée entre les productions initiales et finales de la séquence didactique montre une amélioration des capacités textuelles-discursives trilingues. Les phases d’ouverture des exposés oraux produits en basque par les élèves du groupe expérimental sont plus complètes du point de vue des contenus, ce qui peut refléter un développement des capacités de planification textuelle. Aussi, la production des organisateurs textuels avec la fonction d’introduire des thèmes nouveaux montre une amélioration entre les textes initiaux et finals, et ceci dans les trois langues. A notre avis, l’apprentissage attesté en espagnol (langue première des élèves) doit s’interpréter comme le résultat du transfert interlinguistique, étant donné que les activités du module 1 concernant ces organisateurs textuels se sont déroulées en basque langue seconde et en anglais langue étrangère. Enfin, l’analyse réalisée au cours de la mise en oeuvre de l’activité de la grille d’évaluation du module 1, malgré son caractère partiel, confirmerait les possibilités de l’alternance linguistique contrôlée comme recours didactique pour favoriser le transfert interlinguistique.

Les résultats montrés dans cet article corroborent les possibilités que les séquences didactiques offrent pour développer une ingénierie didactique efficace pour l’éducation plurilingue en contexte de revitalisation linguistique (Garcia Azkoaga & Idiazabal, 2015). Les séquences didactiques peuvent promouvoir une alternance linguistique qui vise à faciliter des transferts interlinguistiques. Cette caractéristique clarifie le rôle et la présence de langues incluses dans les dispositifs didactiques plurilingues, et confirme la nécessité des politiques linguistiques éducatives où les langues minorisées soient les langues véhiculaires principales. En effet, dans le cas des langues hégémoniques, le choix des objets à enseigner et apprendre doit se faire en prenant en compte les possibilités du transfert de la langue minorisée à la langue hégémonique.

De manière générale, la recherche présentée dans cet article confirme la pertinence de tenir compte des facteurs sociolinguistique externes à l’école à l’heure de créer, de mettre en oeuvre et d’évaluer les dispositifs didactiques. Pour cette raison, les sept principes de la sociodidactique des langues proposés par Joaquim Dolz constituent une contribution capitale pour expliquer le fonctionnement du système didactique et pour développer une ingénierie didactique plurilingue en contextes multilingues, et plus précisément, en contextes de revitalisation de langues minorisées.

## 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 (eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbao, UPV-EHU, p. 169-189.

ALDEKOA, A. 2018. Gure Ikastola en tres languages: the teaching and learning of trilingual oral expository skills by means of a didactic sequence. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 4(2):73-92.

ALDEKOA, A. 2020. *Hizkuntzen irakaskuntza bateraturantz: ahozko azalpenaren didaktika eleaniztuna derrigorrezko bigarren hezkuntzan. Towards an integrated teaching of languages: plurilingual didactics of the oral exposition in secondary education*. Vitoria-Gasteiz. Thèse de doctorat. UPV/EHU, 365 p.

- ALDEKOA, A.; MANTEROLA, I.; IDIAZABAL, I. 2020. A trilingual teaching sequence for oral presentation skills in Basque, Spanish and English. *The Language Learning Journal*, **48**(3): *Endangered and minority language pedagogy*: 259-271. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1741666>
- BAKER, C.; WRIGHT, W. E. 2021. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Multilingual Matters, 552 p.
- BATTANER, P.; ATIENZA, E.; LÓPEZ, C.; PUJOL, M. 1997. Característiques lingüístiques i discursives del text expositiu. *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, **13**:11-30.
- BENSON, C. 2019. The importance of learners' own languages in achieving Sustainable Development Goal Four (Ethiopia and Cambodia). In: I. IDIAZABAL; M. PÉREZ-CAUREL (eds.), *Linguistic diversity, minority languages and sustainable development. Diversidad lingüística, lenguas minorizadas y desarrollo sostenible. Diversité linguistique, langues minoritaires et développement durable*. Bilbao, UPV/EHU, p. 116-133.
- BRONCKART, J.-P. 1996/2004. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Lausanne, Delachaux-Niestlé, 351 p.
- BRONCKART, J.-P. 2013. Una didáctica de las lenguas para una enseñanza bilingüe. In: J. DOLZ & I. IDIAZABAL (eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbao, UPV/EHU, p. 31-50.
- BRONCKART, J.-P.; DOLZ, J. 2021. Le plurilinguisme, pour comprendre ce qu'est le langage et comment l'enseigner. In: L. DIAZ DE GEREÑU; I. MANTEROLA; I. GARCIA AZKOAGA (eds.), *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu. Hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai*. Bilbao, UPV/EHU, p. 93-118.
- CENOZ, J.; GORTER, D. 2017. Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, **38**(10): 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- CUMMINS, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: Evaluation, Dissemination and Assessment Center (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. California State University, Los Angeles, p. 3-50.
- CUMMINS J. 2008. Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. In: N.H. HORNBERGER (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA, p. 65-75.
- CUMMINS, J. 2017. Teaching for transfer in multilingual school contexts. Bilingual and Multilingual Education. In: O. GARCÍA; A. LIN; S. MAY, *Encyclopedia of Language and Education*. Cham, Springer, p. 103-115.
- DIAZ DE GEREÑU, L. 2017. Eskola bidezko euskararen biziberritzea: arrakastarako baldintzak aztergai. In: X. LANDABIDEA; J. GOIRIGOLZARRI; I. MANTEROLA (eds.), *Euskararen biziberritzea: marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*. Bilbo, UEU, p. 101-126.

- DOLZ, J. 2019. La règle du sept de la sociodidactique des langues. In : B. EL BARKANI; Z. MEKSEM (eds.), *Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl*. Caen, EME éditions, p- 21-49.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. 2010. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, **38**(2):497-527. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v38i2.4917>
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 1998/2016. *Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école*. Paris, ESF, 210 p.
- DOLZ, J. ; TUPIN, F. 2011. La notion de situation dans l’étude des phénomènes d’enseignement et d’apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en éducation*, **12**:82-97.
- DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M. ; SCHNEUWLY, B. 2001. *S’exprimer en français. Séquences didactiques pour l’oral et pour l’écrit*. Brussels, De Boeck and Larcier.
- DOLZ, J. ; GAGNON, R. ; MOSQUERA ROA ; S.; SANCHEZ ABCHI, V. 2013. *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona, Graó, 91. p.
- EUSKALTZAINDIA. 2011. *El Movimiento de las Ikastolas. Un Pueblo en Marcha. El Modelo Ikastola 1960-2010*. Bilbao, Euskaltzaindia, 353 p.
- FLORS-MAS, A.; MANTEROLA, I. 2021. The linguistic models of compulsory education in the Basque Autonomous Community and in Catalonia: a comparative view. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, **75**:27-45. <https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3590>
- GARCÍA, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA, Wiley-Blackwell Publisher, 496 p.
- GARCIA AZKOAGA, I.; IDIAZABAL, I. 2015. *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao, UPV/EHU, 385. p.
- GOUVERNEMENT BASQUE. 2015. *Curriculum of basic education, guiding curriculum completing the II. Annex of the Decree 236/2015 (EHAA, 2016)*.
- HORNBERGER, N. (Ed.). 2008. *Can schools save indigenous languages?: policy and practice on four continents*. New York, Palgrave McMillan, 182 p.
- HORNSBY, M. 2015. *Revitalizing minority languages. New speakers of Breton, Yiddish and Lemko*. New York, Palgrave McMillan, 184 p.
- IDIAZABAL, I. 2007. Euskal testuen azterketa eta hizkuntzaren didaktika. Ibilbide bat eta hainbat egitasmo. In: I. PLAZAOLA GIGER; M.P. ALONSO FOURCADE (eds.), *Testuak, diskurtsoak eta generoak*. Donostia, Erein, p. 65-75.
- IDIAZABAL, I. 2017. ¿Qué significa la escuela bilingüe para lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera? *Onomázein*, **2**:137-152. <https://doi.org/10.7764/onomazein.amerindias.08>



IDIAZABAL, I. 2021. ELEBILAB, gure ikertaldearen ibilbidearen historia moduko zerbait, erronka berriak ahaztu gabe. In: L. DIAZ DE GERENU; I. MANTEROLA; I. GARCIA-AZKOAGA (eds), *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu. Hizkuntzen garapena eta erabilera aztergai*. Bilbao, UPV-EHU, p. 19-34.

IDIAZABAL, I.; DOLZ, J. 2013. Introducción. Diversidad lingüística y formación plurilingüe. In: J. DOLZ; I. IDIAZABAL (eds.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbao, UPV-EHU, p. 9-28.

IDIAZABAL, I.; LARRINGAN, L.M. 1997. Transfert de maitrises discursives dans un programme d’enseignement bilingue Basque-espagnol. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, **10**:107-126.

LARRINGAN, L.M.; IDIAZABAL, I.; GARCÍA AZKOAGA, I.M. 2015. Cartas al director escritas en euskera y castellano por jóvenes bilingües- Transferencias y destrezas textuales y discursivas. In: I. GARCIA-AZKOAGA; I. IDIAZABAL (eds.), *Para una ingeniería didáctica para la enseñanza plurilingüe*. Bilbao, UPV/EHU, p.147-171.

MANTEROLA, I. 2019. A study of recipes written by Basque L2 immersion students: Any evidence for language revitalization? In: N. YIGITOGLU; M. REICHELT (eds.), *L2 Writing Beyond English*. Bristol, Multilingual Matters, p. 117-134. <https://doi.org/10.21832/9781788923132-010>

RISPAIL, M. (dir.) 2018. *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*. Saint-Etienne, Presses universitaires de Saint-Etienne, 140 p.

SÉNÉCHAL, K.; DOLZ J. 2019. Validité didactique et enseignement de l’oral. In: K. SÉNÉCHAL; C. DUMAIS; R. BERGERON, *Didactique de l’oral: de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Côte Saint-Luc, Éditions Peisaj, p. 19-41.

SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA, 2022. *Mesure de l’usage des langues dans la rue. Pays Basque, 2021*. Andoain, Soziolinguistika Klusterra, 48 p.

URLA, J. 2012. *Reclaiming Basque: Language, Nation and Cultural Activism*. Reno, Nevada, University of Nevada Press, 292 p.

ZALBIDE, M. 1998. Normalización lingüística y escolaridad : un informe desde la sala de máquinas. *Revista Internacional de Estudios Vascos* **43**(2):355-424.

## **Annexe 1: la consigne pour la production initiale et finale des exposés oraux**

### **L’objectif**

L’objectif de votre exposé oral est de présenter votre école à quelques étudiants irlandais par le biais d’une exposition orale en basque, espagnol et anglais. Dans le cadre du programme d’échange d’étudiants qui a lieu chaque année à l’école, certains étudiants irlandais vont voyager pour deux semaines pour connaître notre école et le Pays Basque. Comme les explications seront enregistrées en vidéo et mises en ligne sur le blog de l’école, les parents auront également la possibilité de regarder les expositions. Donc, comme vous pouvez le voir, vous aurez un public qui maîtrise différentes langues, et pour cette raison, vous utiliserez le basque, l’espagnol et l’anglais dans vos expositions.



### Comment produire les exposés ?

Les exposés seront produits oralement et auront une durée d’entre 7 et 10 minutes. Pour produire les exposés, vous vous réunirez en groupes de 3 et chaque personne devra utiliser deux langues différentes tout au long de son exposé. Lors de la production de vos textes oraux d’exposition, vous utiliserez également votre résumé et vos notes. Vous les utiliserez pour vous aider et vous ne pourrez pas les lire.

### Annexe 2 : le modèle de l’alternance linguistique dans les exposés oraux

Premier locuteur	(En basque) Salutation, brève présentation du groupe, biographie linguistique du locuteur, annonce de la section qui sera traitée, incluant la langue utilisée.
	(En anglais) Caractéristiques générales de l’école.
	(En basque) Les aspects les plus intéressants de l’école, ou les aspects à améliorer.
Deuxième locuteur	(En anglais) Salutation, brève présentation du locuteur, biographie linguistique, annonce de la section qui sera traitée, incluant la langue utilisée
	(En espagnol) Histoire de l’école
	(En anglais) L’aspect le plus intéressant de l’école, ou l’aspect à améliorer.
Troisième locuteur	(En espagnol) Salutation, brève présentation du locuteur, biographie linguistique, annonce de la section qui sera traitée, incluant la langue utilisée
	(En basque) Les projets pédagogiques de l’école
	(En espagnol) L’aspect le plus intéressant de l’école, ou l’aspect à améliorer.
	(En basque) Invitation pour contribuer au forum et adieu