HAL open science

Maîtrise et pratique de la langue basque chez des lycéens bascophones : enquête sociolinguistique dans trois établissements bayonnais

Helene Charritton

▶ To cite this version:

Helene Charritton. Maîtrise et pratique de la langue basque chez des lycéens bascophones : enquête sociolinguistique dans trois établissements bayonnais. Linguistique. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2022. Français. NNT : 2022BOR30036 . tel-04016688

HAL Id: tel-04016688

https://theses.hal.science/tel-04016688v1

Submitted on 6 Mar 2023

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

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

Université Bordeaux Montaigne

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN « SOCIOLINGUISTIQUE – ETUDES BASQUES »

MAÎTRISE ET PRATIQUE DE LA LANGUE BASQUE CHEZ DES LYCÉENS BASCOPHONES

ENQUÊTE SOCIOLINGUISTIQUE DANS TROIS ETABLISSEMENTS BAYONNAIS

Présentée et soutenue publiquement le 30 juin 2022, par

Hélène Charritton

Sous la direction d'Alain Viaut et d'Aurélie Arcocha-Scarcia

Membres du jury :
Jaione Apalategi, Professeure Titulaire, Universidad Pública de Navarra (UPNA)
Aurélie Arcocha-Scarcia, Professeure émérite, Université Bordeaux Montaigne
Marie-Anne Châteaureynaud, Maître de Conférence HDR, Université de Bordeaux (INSPE)
Christian Lagarde, Professeur émérite, Université de Perpignan Via Domitia
Alain Viaut, Directeur de recherche émérite, CNRS – UMR 5478 Iker

ABSTRACT

The linguistic planning of the North Basque Country promotes bilingual Basque-French education in order to train complete speakers. What about the mastery and practice of young Basque-speaking high school students? A sociolinguistic survey of the representations and practices of high school students in three Bayonne establishments makes it possible to establish what could be the specific teaching needs of the language in a situation of diglossia. The thesis is made up of 3 parts: a historical and epistemological approach to the teaching of Basque including the presentation of the essential elements to understand the sociolinguistic context, the presentation and the conclusions of the survey among high school students, teachers and finally the links that it would be interesting to establish in order to implement a specific didactic project for the language.

RESUMÉ

L'aménagement linguistique du Pays Basque Nord promeut l'éducation bilingue basque-français en vue de former des locuteurs complets. Qu'en est-il de la maîtrise et de la pratique des jeunes lycéens bascophones ? Une enquête sociolinguistique sur les représentations et les pratiques des lycéens dans trois établissements bayonnais permet de poser un constat sur ce que pourraient être les besoins en didactique spécifique de la langue en situation de diglossie. La thèse est composée de 3 parties : une approche contextuelle de l'environnement sociolinguistique de la langue basque et un exposé de l'enseignement du basque dans l'Histoire, la présentation et les conclusions de l'enquête auprès des lycéens, d'enseignants, enfin les liens qu'il serait intéressant de poser pour mettre en œuvre un projet didactique spécifique pour la langue.

BILDUMA

Iparraldeko hizkuntza politikak irakaskuntza elebiduna bultzatzen du, hiztun osoak formatzeko xedearekin. Zertan dira lizeotar euskaldunak hizkuntzaren jabetza eta pratika mailan ? Baionako hiru lizeotako errepresentazio eta praktikei buruzko inkesta soziolinguistikoak datuak agertzen ditu. Hortik abiatuz, euskararen irakaskuntzarako modelo berezi baten eraikitzeko bide sendo batzu azter daitezke. Tesia bera hiru zatiz osatua da : lehenik testuinguru soziolinguistikoaren azterketa eta euskararen irakaskuntzaren alde historikoa, bigarrenik inkestaren aurkezpena eta bururapenak, eta hirugarrenik didaktika mailan baliatzen ahalko lirateken loturak eta pista berriak.

Aitameri, gure bost haurreri,

Euskara transmititu nahiko duten euskaldun eta euskaltzale guzieri.

REMERCIEMENTS

Il y a quelques personnes sans lesquelles ce travail n'aurait guère eu de chance d'aboutir. Une part leur revient de droit, si toutefois, elles en acceptent l'attribution. Toute ma gratitude va aujourd'hui :

à Alain Viaut et Aurélie Arcocha-Scarcia qui ont cru en moi depuis le début, et dont la persévérance fut bienheureusement supérieure à la mienne,

à Françoise qui m'a accompagnée jusqu'au bout dans les escarpements de la composition et de l'écriture,

à Jean-Claude qui est toujours présent sans faillir,

à Paxkal, Lili, Aynaddis, Ayana, Netsanet, qui valident résolument toutes mes initiatives,

ERABILkide guzieri ekarri dautaten sustengoarentzat,
Ahizperi eta anaiari Maite, Isabelle eta Xabi, aitama ginarreberi Graxi eta Jamattitt,
koinateri Jamattitt, Alain eta Maialen, André eta Bitxini, iloberi, Eñaut, Virginie eta Elaia, Patxi eta Ane, Joana, Elena, Maxime, Luna eta Anae, Eztitxu, David eta Hodei, Leire eta Antton,, Lorea, Jon, Idoia, Miren, Xabi transmititzen duten karrarentzat.

De tout cœur, je souhaite remercier l'ensemble des participants qui ont contribué à l'enquête, ainsi qu'à m'ouvrir l'esprit ; en particulier, au moment des entretiens, les élèves de terminale d'Etxepare, ceux de seconde ASSP de St Jo, et puis, Arthur, Egoitz, Elena, Pantxika, Jean-François, Idoia, Iker, Karine, Kati, Maddi, Maider, Maxime, Noemi, Xan.

Je suis également particulièrement reconnaissante à l'égard des personnes et des institutions, qui nous donnent la possibilité d'aller toujours de l'avant dans la quête et la recherche, et qui aident si efficacement à sa structuration ; parmi elles :

Toutes les personnes de l'école doctorale de Bordeaux Montaigne, pour leur bienveillance et leur efficience dans l'accompagnement, avec une mention particulière pour M. Coly et Mme Da Silva pour leur chaleureuse patience,

Jon Casenave, Argia Olçomendy, Xan Aire et Nahiara Saralegi du comité de suivi de thèse, pour leur soutien et leurs précieux conseils,

Toute l'équipe du centre IKER, Urtzi, Anne-Marie, Jean-Philippe, pour leur aide et leur présence rassurante,

Erramun Bachoc pour le partage de sa connaissance et de ses visions,
La fédération Seaska, ainsi que les directions et les collègues des lycées René Cassin, Bernat Etxepare, Saint Louis Villa Pia, Saint Joseph Ustaritz, du collège Saint Michel Cambo, Iban, Maite, Karine, Alots, Matiu, Arantxa, Amaia B qui m'ont ouvert les portes et facilité l'action,
Les équipes de l'Office Public de la Langue Basque, pour leur contribution à la précision des chiffres,
L'inspecteur de basque M. Jakes Sarraillet,
La fondation Eusko Ikaskuntza pour son soutien à la diffusion de ce travail,
Maité Lagrenade, pour le partage de l'aventure et les conseils techniques,
Pascal Schenk de *Sondageonline* pour la gestion des résultats en ligne et Pantxo Uthurbide pour son accompagnement technique des enregistrements de groupe,
Je n'oublierai pas enfin l'éclairage congruent et décisif de Joaquim Dolz, à un moment où le flou régnait encore dans mes investigations.

Betiko eta oraiko lagunak eskertu nahi nituzke ere bai, osatzen duten bizkar hezurrarengatik eta inspiratzen dautaten guziarendako : Agnès, Sylvie L, Philippe eta Nathalie, Yvonne eta Xabi,, Les DAUNES Kati, Maité, Sylvie, Sophie, Arantxa, Fabienne, Karine, Maider, UHAINAko lagunak, Fafa, Sylvie C., ALDAZIAko lankideak Julie eta Jean-Michel, EKITEGIAko lagunak Maia, Marcela, Sarah, Stéphanie, Armand, Maialen A, Maialen Z, Amande, Alexandre, Émilie, Céline, LAUNAKOkoak Cathy, Peio, Paxkal, Lizeoko Administrazio Kontseiluko kideak eta Kattin lehendakaria, lehengo lankideak eta Seaskakoak, Bertrand, Philippe H. eta ActionTypes-ko ekipa, AUZOLANA talde profesionala, OLDARRA dantza taldeko dantzkideak, eta oraindik besteen artean : Mirentxu, Ximun, Johañe, Pantxika L, Otxanda, Jean C, Cécile C, Xole, Maider H., Ana, Florent, Izaga, Lydie, Maritxu, Muriel, Hélène L, Nadège, Mélanie G., Francine, Ainize, Bruno, Céline E., Fani, Elena, Eneko, Jone, Maddi, Uhaina, Vivi, ...

ABRÉVIATIONS

AD : Analyse des Discours

AECSE : Association des Chercheurs en Sciences de l'Education.

AEK : *Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea* (fédération des cours de basque pour adultes).

BAB : Bayonne – Anglet – Biarritz, conurbation côtière du Pays Basque Nord.

BAM ! : initiative pour l'activation de la pratique du basque dans le BAB en 2017.

CAB (ou CAE) : Communauté Autonome Basque.

CAE (ou CAB) : Communauté Autonome Euskadi.

CAN : Communauté Autonome de Navarre.

CAPB : Communauté d'Agglomération Pays-Basque.

CELRM : Charte Européenne des Langues Régionales et Minoritaires

CL : Communauté Linguistique.

DBH : *Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza* – Cycle d'enseignement secondaire obligatoire au Pays Basque Sud.

EEP : *Euskararen Erakunde Publikoa* (En français OPLB).

EHI : Euskal Herriko Ikastolak, fédération des ikastola du Pays Basque (Nord et Sud)

EHU (ou UPB) : *Euskal Herriko Unibertsitatea* - Université du Pays Basque (CAE).

EGA : *Euskara Gaitasun Agiria* (certification en langue basque pour adultes niveau C1).

ELCO : Éducation aux Langues et Cultures d'Origine

E.J. : *Eusko Jaurlaritza* – Gouvernement Basque de la Communauté Autonome d'Euskadi.

ESEP : *Euskara Sustatzeko Plana* = Plan de soutien à la langue basque.

HABE : *Helduen Alfabetatze eta Berreuskalduntzerako Erakundea* – Institution pour l'alphabétisation et la rebasquisation des adultes, dépendant du Gouvernement Basque.

IH : *Ikasleak Hiztun* – les élèves locuteurs.

LED : Langue En Danger.

LMH : *Lehen Mailako Hezkuntza* – Premier degré d'enseignement au Pays Basque Sud.

LR : Langue Régionale.

LV : Langue Vivante.

OPLB : Office Public de la Langue Basque (en basque EEP).

PBN : Pays Basque Nord, trois provinces au sein de l'État français

PBS : Pays Basque Sud, quatre provinces au sein de l'État espagnol : Communauté Autonome Basque et Communauté Autonome Navarraise

RLS : *Reversing Language Shift* – Inversion du changement de langue

SDC : Sociolinguistique du domaine Catalan

SDN : Société des Nations

UEU : *Udako Euskal Unibertsitatea* – Université d'été du Pays Basque.

UPB (EHU) : *Universidad del Pais Vasco* – Université du Pays Basque.

UPNA : *Universidad Pública de Navarra* – Université Publique de Navarre.

Vocabulaire

Baxoa Euskaraz : Le bac en basque (revendication pour passer les épreuves du baccalauréat en langue basque).

Bertsolaritza : art oral d'improvisation en basque.

Elebidun : bilingue.

Erabilera : la pratique, l'usage – *hizkuntzaren erabilera* : la pratique de la langue.

Erdara : autre langue que le basque, désigne le français ou l'espagnol, selon la situation.

Euskaldun : basque, qui possède la langue.

Euskalgintza : Mise en œuvre de la langue basque.

Euskal Herri : Pays Basque.

Euskara : Langue basque.

Euskaraldia : littéralement « le temps du basque », campagne bisannuelle pour l'activation de la pratique de la langue.

Herri Urrats : fête annuelle autour du lac de Saint-Pée-sur-Nivelle, en soutien à Seaska, fédération des ikastola.

Hizkuntza : la langue.

Ikastola : École immersive langue basque.

Iparralde : Côté Nord (de la frontière France/Espagne).

Jabetza : maîtrise.

Hegoalde : Côté Sud (de la frontière France/ Espagne*).*

Korrika : Course relais dans l'ensemble du Pays Basque en soutien à la langue, organisée par AEK.

Seaska : fédération des ikastola du PBN.

Taloa : galette de maïs traditionnelle.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION **18**

1. VARIABLES CONSCIENTES A PROPOS L'ENSEIGNEMENT DU BASQUE **40**

AVANT PROPOS **40**

1.1. CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE DU PAYS BASQUE **44**

1.1.1. La question du statut de la langue et des politiques linguistiques 44

1.1.1.1. Questions de vocabulaire, représentations et positionnement 44

1.1.1.2. Une langue standardisée à cheval sur deux États, dotée de trois entités administratives différentes 58

1.1.1.3. Politiques linguistiques au Sud et au Nord 64

1.1.2. Données issues des enquêtes sociolinguistiques : le Pays Basque Nord au sein de l'ensemble de l'espace langue basque 67

1.1.2.1. Compétences linguistiques, données générales 72

1.1.2.2. Compétences linguistiques au Pays Basque Nord 76

1.1.2.3. Transmission familiale 78

1.1.2.4. Comportements linguistiques, habileté et pratique de la langue. 82

1.1.2.5. Attitudes de soutien et intérêt pour le basque 89

1.1.2.6. Retour sur la recherche à partir des données d'enquêtes 94

1.1.3. Vitalité, Diglossie, Revitalisation 96

1.1.3.1. Vitalité 97

1.1.3.2. Diglossie, conflit linguistique 100

1.1.3.3. Diglossie et aménagement : Reversing Language Shift (RLS), Normalisation 103

1.1.4. Pratique (orale) de la langue basque : un sujet de fond 117

1.1.4.1. Facteurs déterminants pour la pratique de la langue et la formation de locuteurs complets 117

1.1.4.2. La pratique dans les plans de normalisation et de revitalisation 120

1.1.4.3. L'activation de la pratique du basque : diagnostic pour les jeunes : « ikasleak hiztun, projet ARRUE 2011 », Recherche Action ALDAHITZ et méthodologie EUSLE, le concept de mudantza (processus de mue) pour les adultes 124

1.1.5. Contexte et ancrage au Pays Basque Nord 134

1.1.5.1. Le contact des langues sur le territoire français : une diglossie qui ne dit pas son nom 134

1.1.5.2. Représentations du basque : première enquête monographique au lycée Saint-Joseph d'Ustaritz 138

1.1.5.3. Usage du basque par les jeunes, le projet ARRUE au Pays Basque Nord 148

1.1.5.4. Revitalisation au PBN. Bilan de l'OPLB en 2016. Regard critique B. Coyos 149

1.1.5.5. Identités et identification des locuteurs. De la communauté linguistique à la communauté langagière. Matrice de sociogramme pour le contact des langues en Iparralde 152

CONCLUSION DE LA PARTIE 1.1. **161**

1.2. ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE BASQUE : LORSQUE LE POLITIQUE CROISE LA DIDACTIQUE : DIGLOSSIE DANS L'HISTOIRE **162**

1.2.1. Contexte général jusqu'au début du XX° siècle au Nord et au Sud. 162
1.2.2. Renaissance humaniste et pouvoir religieux : l'Église s'adapte aux langues vernaculaires avec un pouvoir d'influence durable en Pays Basque Nord 163
1.2.3. L'État prend le pas sur l'Église : le temps de l'instruction pour tous en France 166
1.2.4. Le temps de la négation en France entre 1870 et 1950 170
1.2.5. Les lois pour l'Instruction publique en Espagne au XIX siècle 172
1.2.5.1. Un système scolaire « national » difficile à instaurer 172
1.2.5.2. Un système fragile 177
1.2.5.3. La coercition franquiste au Pays Basque 178
1.2.6. Fleurissement et prestige du basque de la fin du XIX siècle aux années 1960 179
1.2.7. Naissance et développement des ikastola : l'école pour faire société 185
1.2.8. L'évolution de l'enseignement du basque dans la CAE. 196
1.2.9. Enseignement des langues régionales en France, de la loi Deixonne au projet de loi Molac. Institution du basque, de la maternelle à l'Université 197
1.2.9.1. Focus sur la réforme du baccalauréat 2021 202

CONCLUSION DE LA PARTIE 1.2 205

CONCLUSION DE LA PARTIE 1 206

2. ENQUÊTE AUPRÈS DES LYCÉENS DANS TROIS ÉTABLISSEMENTS BAYONNAIS 209

2.1. MISE EN FORME DE LA RECHERCHE A PARTIR DE LA PROBLEMATIQUE DU LIEN ENTRE MAITRISE ET USAGE DE L'EUSKARA 209

2.2. PRECISIONS SUR LES NOTIONS DE SOCIOLINGUISTIQUE ACTIVEES DANS LA RECHERCHE 211

2.2.1. Poser les liens entre langue(s) et identité(s) 212
2.2.2. Identifier les contacts de langue 213
2.2.3. Diagnostiquer les types de représentations en vigueur à propos de la langue 214
2.2.4. Mesurer la perception de la norme en rapport avec les compétences des locuteurs à travers les notions d'insécurité linguistique, de légitimité, d'alternance codique. 214
2.2.5. Faire un état des fonctions de la langue et de la possibilité d'accès des locuteurs à l'ensemble des fonctions 216
2.2.6. Synthèse des facteurs d'influence de l'usage de la langue en forme d'arborescence 217

2.3. METHODE D'ENQUETE : PUBLICS CIBLES, QUESTIONNAIRE 221

2.3.1. Public ciblé 221
2.3.2. Préparation du questionnaire 223
2.3.3. Aspects techniques de la réalisation du questionnaire. 225

2.4. REPONSES AU QUESTIONNAIRE D'ENQUETE 232

2.4.1. Analyse des réponses au questionnaire 232
2.4.2. Profils des élèves ayant répondu au questionnaire d'enquête 233

2.4.2.1. 262 élèves ont participé à l'enquête 233
2.4.2.2. Données concernant l'âge et le niveau scolaire 233
2.4.2.3. Répartition du nombre d'élèves par établissement 235
2.4.2.4. Lieu de naissance et lieu de vie 235
2.4.2.5. La connaissance de l'euskara au sein des familles 237
2.4.2.6. En interrogeant les parcours scolaires 238
2.4.2.7. Autoévaluation du niveau de basque 240
2.4.3. Résultats d'ensemble, convergences et nuances 241
2.4.3.1. Concernant l'attachement et l'identité : un fort attachement à la langue et une tendance au scepticisme concernant son avenir 241
2.4.3.2. A propos des compétences linguistiques : la langue basque majoritairement bien maîtrisée 248
2.4.3.3. A propos des attitudes linguistiques : des environnements contrastés 253
2.4.3.4. A propos de la motivation personnelle : des motivations sous forme d'engouement et un manque d'occasions pour la pratique 264
2.4.4. Éléments de synthèse d'enquête à retenir 271
2.4.5. Résultats par établissement : Contrastes et disparités selon les établissements. 272
2.4.5.1. Première observation concernant les profils d'élèves 273
2.4.5.2. Deuxième observation concernant les représentations sur la langue 274
2.4.5.3. Troisième observation concernant la maîtrise de la langue 275
2.4.5.4. Quatrième observation concernant les attitudes linguistiques 276
2.4.5.5. Cinquième observation concernant la motivation personnelle 277
2.4.5.6. Conclusions par établissement 278
2.4.6. Synthèse des enquêtes, profils d'élèves 279
2.4.7. Questionnaire pour les enseignants 282
2.5. POURSUITE DE LA RECHERCHE PAR DES ENTRETIENS 284
2.5.1. Articulations, pistes et méthodologie 285
2.5.2. Identification du corpus des entretiens 290
2.5.3. Objectifs, Méthode et Contenus des entretiens 292
2.5.4. Pour poser le problème : Témoignages de six élèves internes au lycée Bernat Etxepare, à partir du documentaire : *Div Glogorenn* (= deux bulles) 298
2.5.5. Comprendre certains fondements du problème, Groupe 1 : élèves de Terminale spécialité basque 306
2.5.5.1. De la prise de conscience identitaire 308
2.5.5.2. De la perception et de la définition du locuteur complet 310
2.5.5.3. De la perception et des attitudes vis-à-vis des normes linguistiques 312
2.5.5.4. Des échanges entre interlocuteurs, en particulier entre pairs de niveau de maîtrise différents 322
2.5.5.5. De l'intérêt d'un apprentissage quant à l'évolution des attitudes linguistiques 324
2.5.6. Autres visions de la langue en situation de diglossie, lorsque le contexte change, les questions sont-elles les mêmes ? Groupe 2 : élèves de première, bilingue lycée professionnel 330
2.5.6.1. « Des locuteurs complets » 332
2.5.6.2. Pas de manque de langue 333
2.5.6.3. Pas d'échanges entre pairs, « de façon irréversible » 333

2.5.6.4. Un accueil favorable de la proposition de faire évoluer les attitudes 334
2.5.7. Le choix et le vécu du cursus bilingue au sein d'une famille non bascophone 335
2.5.7.1. Manque de maîtrise et insécurité linguistique : de l'impossibilité de devenir locuteur complet 336
2.5.7.2. Les représentations de l'espace linguistique, des situations de communication et des horizons de langue pour chacun des membres 339
2.5.8. Une famille de jeunes parents, futurs parents d'ikastola 350
2.5.9. Regards croisés de professionnels 357
2.5.9.1. Différence bilingue/ immersion. Des objectifs d'enseignement différents. Des perceptions différentes de la notion de locuteur complet et de la situation du basque 360
2.5.9.2. L'apprentissage du basque, une évolution positive et une valeur ajoutée quelle que soit la filière 362
2.5.9.3. Contraintes, coût et limites des systèmes scolaires dans la capacité à activer l'usage du basque 365
2.5.9.4. Les visions plus ou moins partagées de possibles avancées 371
2.5.9.5. Conclusion des entretiens 372

CONCLUSION DE LA PARTIE 2 374

3. PONTS VERS LA PEDAGOGIE ET LA DIDACTIQUE 382

INTRODUCTION 382

3.1. CONSIDERATIONS LIBRES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LA TRANSMISSION DE L'EUSKARA 382
3.1.1. Conflit linguistique et substitution. La voie du plurilinguisme écologique 383
3.1.2. Rôle et responsabilité de l'élite (linguistique) 387
3.1.3. Rôle des nouvelles générations 390
3.1.4. Exposé comparatif de référentiels d'enseignement. Entre curriculum et programme 392
3.1.4.1. Euskal curriculuma 392
3.1.4.2. En France, la spécialité basque au baccalauréat général 407
3.1.5. Voie d'exploration, nouveaux discours. Pacte, enchantement et/ou valorisation économique de la langue basque 415
3.1.6. La question des finalités et des objectifs d'enseignement et de transmission 416
3.1.6.1. Finalité de la transmission et de l'enseignement 417
3.1.6.2. Objectifs d'enseignement 417
3.1.7. Devenir locuteur complet clairvoyant : un projet individuel et collectif 418
3.1.7.1. Du locuteur complet au locuteur complet clairvoyant 418
3.1.7.2. La Communauté Linguistique CL 422
3.2. PISTES ET RESSOURCES 423
3.2.1. Traitement conjoint des progressions en langue, expérimentation à l'ikastola 423
3.2.2. Traitement des émotions dans la didactique des langues 425
3.2.3. Sociodidactique, répertoires plurilingues, éveil aux langues 425
3.2.4. Didactique des langues, traitement de l'erreur, interlangue 426
3.2.5. Le projet de langue des établissements immersifs 428
3.2.6. Les stratégies collectives qui favorisent la pratique, celles qui donnent de la légitimité. 429

3.2.6.1. Ebete, Euskareen Erabilera Sustatzeko baliabideak eta tresnak (Ressources et outils pour favoriser la pratique du basque https://www.ebete.eus) 429

3.2.6.2. Le collectif ERABIL 431

3.2.6.3. Azterketak euskaraz (= les examens en basque) 433

3.2.6.4. Conclusion pistes et ressources. 434

3.3. UNE MODELISATION CARDINALE ET DYNAMIQUE POUR ACTIVER SON PROJET DE LANGUE 434

CONCLUSION DE LA PARTIE 3 448

CONCLUSION GENERALE 449

BIBLIOGRAPHIE 455

RESSOURCES POUR ÉTUDE DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE 479

ANNEXES TEXTES SUPPORTS SUR CLÉ USB 489

ANNEXES CORPUS ENQUÊTE 491

INTRODUCTION

Universalité des langues et du langage

Anne-Marie Chabrolle Cerritini (Chabrolle-Cerritini 2007) met à l'honneur Wilhelm Von Humboldt, pour qui, langue et langage embrassent toutes les dimensions de l'humain, sans jamais séparer l'individu du collectif « La diversité des langues n'est donc pas une diversité de sons et de signes mais une diversité des visions du monde même (=*Weltansichten)* » (Von Humboldt 1820)[1]. Ainsi pour Humboldt comme pour nous, langue et langage sont-ils visions du monde et créations dans tous leurs aspects :

> « L'étude humboldtienne se caractérise par un traitement conjoint de tous les aspects de la langue [...]. Contrairement à la grammaire générale, il n'est pas postulé que les mécanismes mentaux sont activés de la même façon chez tous les hommes. Dès lors que la théorisation de la fonction cognitive est mise en lien avec les aspects expressif, communicatif, historique et social du langage, l'étude de la langue est envisagée dans ses rapports multiples :
>
> langage/pensée ;
>
> langage/nation ;
>
> langage / être individuel / groupe / nation / humanité. Le va-et-vient continuel entre le plan général et le plan particulier est une des données inhérentes au projet de Humboldt. » (Chabrolle-Cerritini 2007, 108).

Von Humboldt, précurseur de l'ethnolinguistique[2] a puisé ses observations et recherches dans toutes les langues du Monde après une rencontre décisive avec la langue et la culture basques entre 1798 et 1801 (Chabrolle-Cerritini 2007, 41-48). La langue est-elle réellement représentation du Monde ? Il va sans dire que tout contact intime avec la(les) langue(s) amène rapidement à la perception de l'universalité du langage. Nous aimons cette idée qui nous accompagne au long de la

---

[1] « Visions du Monde » est l'expression utilisée par W.Von Humboldt dans un discours fondateur de1820 (=*Ihre Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst)* (IV : 27).

[2] Discipline qui étudie les relations entre peuples, langage, culture et société, l'ethnolinguistique se réfère souvent à Humboldt même si ce dernier n'a pas employé ce terme dans ses travaux.

recherche et de la réflexion sur la maîtrise et la pratique de la langue basque chez les jeunes lycéens du Pays Basque Nord[3] (désormais aussi PBN) car avec moins de 30% de locuteurs sur le territoire désigné[4], malgré un aménagement linguistique favorable, la langue basque, en général, et au Pays Basque Nord en particulier, reste une langue minorée, langue en danger (LED) selon les critères de L'UNESCO[5].

Caractéristiques de la langue basque

En sociolinguistique des langues minoritaires, autour des notions de "Langue en danger"[6] ou d'écologie des langues (Haugen, 1971, Calvet 1999), autour également des notions de contact de langues et de plurilinguisme, l'exemple du basque constitue un point d'intérêt, du fait de sa situation particulière et de son étendue transfrontalière, face au deux langues dominantes que sont l'espagnol et le français, avec lesquelles la distance linguistique est importante. Langue d'observation et de recherche, l'*euskara* (ou langue basque), bénéficie donc de cette attention intellectuelle qui aide les Basques/bascophones à réfléchir et à connaître la situation de leur langue en leur permettant d'avancer, en toute logique, mais non sans débats fervents, vers un processus de standardisation lors l'adoption de *l'Euskara Batua*, langue basque unifiée, à partir de 1968[7]. Aujourd'hui, la

---

[3] Pays Basque Nord (PBN) (ou *Iparralde),* en complémentarité du Pays Basque Sud, ou *Hegoalde)* désigne le territoire basque localisé en France, composé de 3 provinces Labourd, Basse Navarre et Soule, administré depuis 2017 par la Communauté d'agglomération Pays Basque regroupant 158 communes.

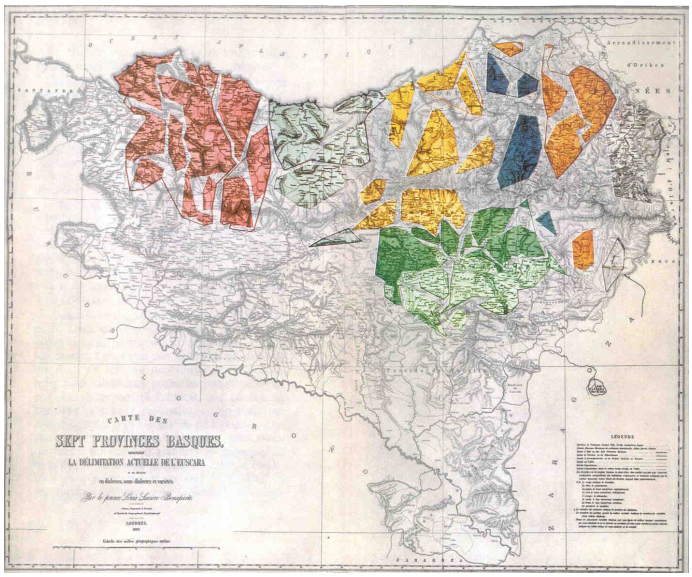
[4] Voir la synthèse d'enquête sociolinguistique de 2016 : https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/Synthese_2016_francais.pdf

5 Voir la méthode de mesure de vitalité des langues et l'atlas des langues en danger dans le Monde : http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/endangered-languages/language-vitality/

[6] Langue en Danger : http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/atlas-of-languages-in-danger/

7 *Euskara batua* = basque unifié – la standardisation du basque fut adoptée par l'Académie basque en 1968 lors du congrès d'Arantzazu après des années de débats, de travaux et de contreverses autour de l'unification dont Gabriel Aresti (Arkotxa 1993) fut un des promoteurs les plus avancés notamment dans la production de son poème « Maldan Behera ». L'unification de la langue porte sur l'orthographe, la formation des mots, les mots nouveaux, la morphologie, la syntaxe et la stylistique. Les porteurs du projet et des travaux dans les commissions adhoc furent Mitxelena (orthographe et coordination générale), Villasante (formation des mots), Zatarain (Mots nouveaux), Garmendia (déclinaison). Les autres protagonistes principaux de l'élaboration de l'unification ont pour nom : Txillardegi, Lafitte, Davant, Idiart, Andiazabal, Hiriart-Urruty, Larzabal, Lekuona, San Martin, Irigoien, Labaien, Satrustegi, Lizundia, Beobide, Torrealdai, Gereño, Pagola, Intxausti, Berriatua, Mendizabal, Iraizoz ; Haritxelar, Irigaray, Erkiaga (Gorrotxategi, Igartua, Lakarra, 2018, p. 746-759).

standardisation est globalement admise par la communauté des locuteurs d'autant qu'elle prône, en même temps, la survivance et la déclinaison des dialectes issus des différentes provinces basques[8].



Carte 1. Dialectes du basque établie par Louis Lucien Napoléon Bonaparte en 1863. Source Institut Etxepare.

Carte 2. Élaborée à partir des dialectes identifiés par Koldo Zuazo. 2008. Source EKE : Institut culturel Basque

Les dialectes reflètent les variations de la langue tandis que le basque unifié, intégré par les locuteurs formés au basque dans des institutions (écoles ou cours du soir), permet tout à la fois la structuration du maintien de la langue et la facilitation de la communication. Cependant, le défi de

[8] Provinces basques et dialectes : la carte historique de Napoléon Bonaparte présentée est le socle d'identification des dialectes basques. Voir les sites ETXEPARE Institutoa https://www.etxepare.eus/en/basque-language et l'article du l'institut culturel basque (EKE) : https://www.eke.eus/fr/culture-basque/euskara-la-langue-des-basques/linguistique/dialectes

revitalisation que connait aujourd'hui l'euskara, à l'instar notamment du catalan, demande une forte mobilisation pour l'activation de l'usage au quotidien, garant d'une vitalité linguistique nécessaire.

Depuis quatre décennies au Pays Basque Sud (désormais aussi PBS) et dans la Communauté Autonome Basque (désormais aussi CAB ou CAE) en particulier, les politiques linguistiques ont permis de revitaliser et de normaliser la langue basque en formant massivement les jeunes et les adultes. Le Pays Basque Nord, lui, bénéficie d'un aménagement linguistique particulier depuis la création de l'Office Public de la Langue basque en 2004[9]. L'on dénombre, lors de la dernière enquête sociolinguistique de 2016, 1 190 000 locuteurs dans tout *l'Euskal Herri* [10]. D'après cette même enquête, on estime pourtant que 20 à 30% des bascophones seulement utilisent régulièrement la langue. Pourquoi ? Comment y remédie-t-on ? Il s'agit aujourd'hui de défendre la langue pour avoir la possibilité d'en user (une langue ne s'use que si l'on ne s'en sert pas) et non pas d'avoir pour seul objectif de transmettre un patrimoine culturel. Être bilingue et pratiquer le bilinguisme sont deux notions distinctes qui posent la difficulté d'identifier les enjeux sociologiques et didactiques de la représentation de la langue, tant au niveau individuel que collectif.

Contact des langues et diglossie

La diglossie, notion qui sera reprise et approfondie dans l'étude, est avant tout « le conflit linguistique », ainsi nommé par la sociolinguistique catalane[11] (Boyer 2012a), que vit un locuteur basque, empêché de vivre en basque, dans un contexte où le contact des langues reste très hiérarchisé et où la normalisation de l'usage peine à se réguler. C'est pourquoi locutrice native[12], enseignante, praticienne didactique, chercheuse en sociolinguistique, il nous est nécessaire de distinguer les perceptions.

Il ne fait aucun doute, selon la terminologie de Lafont, (Lafont, 2000) que nous entrons, en tant que chercheuse, dans la catégorie des natives ou périphériques, étant à la fois locutrice et impliquée

---

[9] OPLB : https://www.mintzaira.fr/fr/politique-linguistique.html

[10] Euskal Herri : désigne en basque le Pays Basque, et ne laisse pas d'équivoque sur le fait que c'est le territoire sur lequel la langue basque est présente. Enquête sociolinguistique 2016 : https://files.eke.eus/pdf/euskara-pays-basque-2016-2.pdf

[12] Identité peut-être usurpée, car née de parents basques bascophones exilés pendant 20 ans à Paris, il nous a pourtant fallu près de vingt années pour apprendre, pratiquer et maitriser le basque à un niveau comparable à celui du français.

dans la problématique de la transmission du basque. Il s'agit même du moteur principal d'un engagement personnel et professionnel. En guise de prologue, nous nous posons pourtant naïvement la question de savoir s'il est vraiment utile et nécessaire de gloser sur l'euskara lorsque l'on est basque soi-même. Apéritive ou friandise, on ne va pourtant pas bouder ce plaisir d'entrée en matière car chacun sait, ou du moins ressent en tant que locuteur.trice, ce qui l'attache à la langue. Basque de naissance, on reçoit, on grandit (mais pas tous) avec l'idée que l'on détient dans son identité une (toute petite) part d'humanité unique, une langue non classée[13] dans les quelques deux cents familles de langues ci-dessous illustrées par Minna Sundberg[14] sous forme d'arbre, auquel un facétieux bascophile, soucieux de précision, a rajouté le basque.

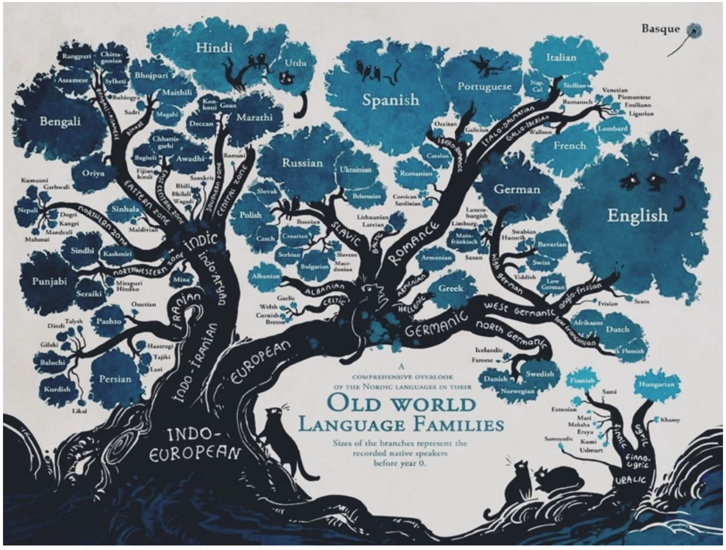


Illustration 1.l'arbre généalogique des langues de Minna Sundberg modifié, circulant dans les réseaux sociaux en 2020

La rareté de la langue est une particularité qui donne aux Basques un sentiment de fierté, mais qui peut tout aussi bien être lourd à porter car il rend dépositaire d'un héritage dont on ne sait pas toujours quoi faire, que la langue soit maîtrisée ou non (Arribit 2015). L'affect symbolique porté à la langue n'est pas étudié ici comme objet et l'on verra pourtant qu'il sous-tend bien des attitudes. Par ailleurs, tout locuteur doit-il nécessairement être un érudit de sa langue et de ses origines ? Avons-nous l'idée de comparer notre langue aux autres pour comprendre ce qui rend la nôtre unique ? Cette unicité représente-t-elle un quelconque avantage ? Une chose est sûre, ces questions alimentent la mythologie de l'identité commune et participent à la fois au prestige et à la motivation pour

[13] NDA : le basque n'est pas la seule langue isolée au monde, Il y en a par exemple plusieurs autres dans le continent eurasiatique

[14] https://miscellanees.me/2019/05/12/arbre-genealogique-langues/

l'apprentissage (Duguine 2016). La langue basque est l'objet d'un attachement et d'une considération que l'on perçoit et défend, le plus souvent, en tant que natif. De la compétence langagière innée et universelle à la réalisation particulière de la langue, on serait tenté de dire, pourtant, que ces particularités devenues stéréotypes ou lieux communs, qui alimentent volontiers le discours mythique sur l'euskara seront peut-être insuffisantes au regard de l'enjeu réel de la transmission et de l'usage. Il s'agit bien de parler *en* basque et non de parler *du* basque. Dans cette question de la transmission, l'autre enjeu étant de pouvoir élargir le champ de la capacité langagière et des fonctions de la langue.

Quoi qu'il en soit, il est important d'évoquer ici le contexte général d'évolution de la langue basque et de son statut. L'euskara est considéré comme un isolat linguistique. Selon la définition de Georges Drettas, « On peut dire que, si une langue appartient à l'ensemble des traits discriminants d'un groupe en se conservant dans la durée, elle devient une "langue d'isolat" ou « *Inselsprache* » (Drettas 2007, 551) *;* isolat du fait d'une distance importante avec ses voisines latines, en raison de sa construction verbale et syntaxique. Depuis le premier texte imprimé de Bernat Etxepare en 1545[15], la réflexion sur la langue, la philosophie du langage (Aizpuru Joaristi 2019), est présente dans l'environnement dans lequel baigne l'euskara quel qu'ait pu être son statut.

Philosophie de la langue et sociolinguistique basques ont connu les avancées de la discipline sociolinguistique, au tournant de l'après-guerre, par les entrées et les débats qui ont occupé la sociolinguistique elle-même, au sujet de la définition des langues, de leur corpus, des situations de diversité, ainsi que des définitions de communautés linguistiques. Aussi est-il important de rappeler ici que selon Tabouret-Keller :

> "La langue d'une telle nationalité est généralement fondée sur un dialecte local qui acquiert la prééminence dans le domaine culturel et se développe aux dépens d'autres dialectes dotés à l'origine du même prestige." (Tabouret-Keller 2006, 109)

Vrai pour le français, vrai pour l'euskara même si nous n'avons aucunement à entrer dans cette question pour notre étude à propos du *batua* et des différents dialectes. Nous savons simplement que sans standardisation, l'euskara ne connaîtrait pas la vitalité actuelle, toute fragile qu'elle soit. Pour le reste : langue minoritaire, minorée, langue propre, co-officielle du castillan, langue régionale, langue de France....toutes ces appellations forment le prisme des descriptions de l'euskara qui connaît des statuts différents selon les territoires : co-officielle dans la Communauté Autonome d'Euskadi, co-

[15] Linguae Vasconum Primitiae (Etxepare, 1995 [1545])

officielle sur une partie du territoire de Navarre correspondant aux zones linguistiques bascophones identifiées, “reconnaissance officielle” du basque (comme de l'occitan gascon) au moment de la création de la Communauté d’Agglomération du Pays Basque (CAPB)[16], le basque est surtout considéré en France comme langue régionale[17].

Politique linguistique et zone d’ancrage de l’étude

L’étude menée conduit, *in media res,* au sein du processus de revitalisation linguistique que connaît la langue basque au Pays Basque Nord, dans le cadre de l’aménagement linguistique dont elle bénéficie depuis, notamment, la création de l’Office Public de la Langue Basque (OPLB) en 2004[18]. Il est important de rappeler qu’au Pays Basque Nord, depuis le mouvement de prospective “Pays Basque 2010” initié dans les années 1990, les acteurs de la société civile, au sein du Conseil de Développement du Pays Basque, ainsi que les élus, au sein du Conseil des élus du Pays Basque[19], ont voté la création l’Office public de la Langue Basque sous forme d’un Groupement d’Intérêt Public (GIP) au sein duquel siègent les collectivités territoriales, l’État et l’Éducation Nationale ainsi que des représentants associatifs. La politique linguistique mise en œuvre est à ce titre, consensuelle. La définition et le vote des axes de la politique linguistique de l’OPLB[20], inspirée des travaux de Sánchez Carrión (1987) préconisent de former « des locuteurs complets » [21] et ciblent les jeunes générations dans le but de réamorcer la transmission familiale au terme du renouvellement des générations. Le mouvement de revitalisation de l’euskara au Pays Basque Nord (PBN) bénéficie des avancées de l’aménagement linguistique de la Communauté Autonome d’Euskadi (CAE), depuis l’autonomie de 1979. Mais comme l’observe Paula Kasares à l’université UPNA (Université publique de Navarre)

---

[16] CAPB : La Communauté d’Agglomération Pays Basque, regroupan 158 communes basques du département des Pyrénées Atlantique a vu le jour dans le cadre de la loi NOTRe, pour l’aménagement du territoire en France.

[17] Voir le débat sur l’appellation minoritaire/régionale au moment de l’élaboration de la Charte européenne des langues minoritaires ou régionales de 1992, charte que la France n’a pas ratifiée depuis 28 ans, malgré sa signature en 1999.

18 OPLB : https://www.mintzaira.fr/fr/politique-linguistique.html

19 Pays Basque 2010 : https://eu.enbata.info/artikuluak/ulertu/leuskara-en-pays-basque-nord-par-erramun-bachoc/

20 Voir annexe A1 : convention partenariale

21 Locuteur complet : « complet parce que la personne concernée atteindra un niveau suffisant en terme de motivation, de connaissance et d’usage ; complet, lorsque la personne concernée éprouvera le désir de communiquer en basque, disposera de la compétence nécessaire pour le faire en toute circonstance et décidera de l’utiliser effectivement », in Projet de politique linguistique, OPLB décembre 2006. https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Documents_OPLB/Hizkuntza_Politika_Proiektua/2006_eepoplb_hizkuntza_politika_proiektua.pdf

de Pampelune, dans un entretien filmé [22] « nous avons tous cru qu'il suffisait d'enseigner la langue pour qu'elle soit parlée et qu'elle se transmette".

Ainsi, aujourd'hui, quels que soient le statut de la langue et les choix d'aménagement, les problématiques de la pratique du basque traversent l'ensemble de la communauté linguistique dont environ 57 000 locuteurs actifs sont dénombrés en *Iparralde*, soit 20,5 % de la population du territoire Pays Basque Nord, selon la dernière enquête sociolinguistique du gouvernement basque (*Eusko Jaurlaritza*) de 2016[23].

Enjeux relevés pour une suite d'enquête sociolinguistique

Le Pays Basque Nord est donc la zone d'ancrage de notre étude qui fait suite au Master de recherche présenté en 2013, sous la direction d'Aurélie Arcocha, dont la problématique s'énonçait comme suit : « Quel projet de langue pour un lycéen scolarisé en filière bilingue français-basque ? » (Charritton 2013). Au terme de ce premier travail, on avait pu mettre en évidence d'une part, le fait que les élèves de lycée vivaient un déficit de pratique de la langue au quotidien, et d'autre part, qu'ils possédaient, apparemment et paradoxalement, un niveau de maîtrise de langue supérieure à la certification accordée lors de l'examen du baccalauréat. En effet, les langues régionales sont considérées comme LV2[24] et évaluées à ce titre au niveau B1 du CERCL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)[25], alors que ces élèves suivent leur scolarité bilingue depuis l'école maternelle et sont déjà certifiés au niveau B2, donc à un niveau supérieur dès la fin du collège. Le paradoxe est encore plus marqué pour les élèves ayant suivi leur scolarité en système immersif[26] : bien que validant le niveau C1 en fin de classe de première, lors de l'examen nommé EGA (Euskara *Gaitasun Agiria* / Certificat de compétence en langue basque)[27] , ceux-ci doivent présenter le basque en LV2 au baccalauréat. Il existe donc un grand écart entre les niveaux certifiés et les niveaux de maîtrise réels ; il est de fait impossible de certifier la maîtrise réelle de la langue au baccalauréat ; il

---

[22] « Traduit en français par Hélène Charritton à partir de : *denek sinetsi dugu hizkuntzaren irakastea aski zela, pratikatua izateko, transmititua izateko» in* https://vimeo.com/245166571

23 Enquête disponible sur le site de l'OPLB : https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Aktualitateak/015_VI_ENQUETE_PB__Fr.pdf

[24] LV2 : Langue vivante 2 (aujourd(hui LVB)

[25] CERCL : https://rm.coe.int/16802fc3a8 ; voir aussi annexe IV

[26] Système immersif aujourd'hui reconnu par la circulaire du 16 décembre 2021 https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo47/MENE2136384C.htm

[27] EGA : https://www.francecompetences.fr/recherche/rs/1348/

existe en outre un grand écart entre maîtrise et pratique. Dans ce premier travail de recherche, une approche sociolinguistique sous la forme d'une enquête avait été proposée aux acteurs (parents, enseignants et personnels non-enseignants) de la communauté éducative du lycée dans lequel l'expérience avait été menée afin de recueillir les représentations des adultes bascophones ou non bascophones sur la présence de la langue au sein de l'établissement et le positionnement de chacun vis-à-vis du projet bilingue du lycée. Cette enquête avait pu mettre en évidence une appétence partagée pour la langue basque et la volonté de pouvoir la vivre au quotidien. Nous avons donc souhaité mener plus avant l'investigation afin de comprendre les phénomènes liés à la motivation pour l'apprentissage et l'usage du basque, en enquêtant sur le terrain auprès d'élèves bascophones de différents lycées, afin de nourrir dans un deuxième temps une réflexion didactique. Réflexion approfondie d'enseignant à l'aune de la sociolinguistique ? Prise de conscience ? Interpellation ? Issue de la pratique et des réflexions menées sur le terrain, la démarche est descriptive et prospective. Initiée il y a maintenant déjà six années et, force est de constater que la compréhension des attitudes langagières des usagers n'est pas encore la priorité des actions de l'aménagement linguistique dans la zone *Iparralde* (= Pays Basque Nord ou PBN). La dernière recherche pour « le projet ARRUE » date de 2013 (Eusko Jaurlaritza 2013) ; la politique linguistique mise en place au PBN a en effet davantage visé, ces dernières années, le développement de l'enseignement et la présence dans la petite enfance, en laissant quelque peu de côté la question de la pratique. Pourtant, il serait faux de dire que le sujet n'intéresse pas. Des approches individuelles semblables à l'étude présentée ici, existent (Artetxe 2020), (Olçomendy 2019), (Altuna 2017), avec des entrées et des problématiques différentes certes, mais toujours à propos de l'usage de la langue. Il existe aussi des approches collectives comme celle proposée par le collectif ERABIL[28] sur le thème de la pratique de la langue (Coyos 2010, 2017) (Bachoc-Coyos 2011-2012), ou plus institutionnelles comme le projet AIPBA (Duguine 2016) ou ELEBIDUN (Lazcano 2018) reliées au laboratoire Iker[29]. Aujourd'hui, les acteurs de ce que l'on appelle *Euskalgintza,* expression que l'on pourrait traduire par *«* maîtrise d'œuvre de l'euskara *»,* se dotent de services ou de commissions dédiées à la pratique de la langue. Ainsi à *AEK*[30] ou à l'OPLB, existe-t-il aujourd'hui des groupes de travail autour de la pratique de la langue tandis que les ikastola[31]

---

[28] ERABIL : association créée en 2018 pour la promotion de l'activation lingusitique au PBN https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1dZ2pSay3JLPV8Tm04YAvwMgHmXQIMrfp

[29] Iker : Centre de recherche à label CNRS auquel nous sommes rattachée, il s'agit de l'UMR 5478 (CNRS - Université Bordeaux Montaigne - UPPA).
https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1dZ2pSay3JLPV8Tm04YAvwMgHmXQIMrfp ; les projets AIPBA et

[30] AEK (Alfabetatzeko Euskara Kurtsoak) : Fédération des cours du soir pour l'alphabétisation des adultes)

[31] Ikastola : école du système dit en immersion fédérée au sein de la Fédération Seaska : https://seaska.eus/fr

ou écoles du système immersif ont, depuis toujours, inclus dans leur projet, les commissions "*Euskaraz bizi*" (=vivre en basque) dans chaque établissement[32], commissions coordonnées à ce jour par un référent langue basque au sein de la fédération. Et, bien évidemment, cette étude ne saurait exister sans le support du laboratoire de recherche IKER. Elle s'appuie, de même, sur l'expérience des 30 à 40 années de revitalisation linguistique au sein de la Communauté Autonome d'Euskadi (CAE), notamment par le biais du travail de *Soziolinguistika Klusterra*[33] qui rend régulièrement compte, dans la revue *BAT*[34], des études et de la problématique des attitudes langagières et de la pratique de l'euskara au quotidien, avec un regard particulier sur les attitudes des jeunes au regard de l'enjeu de la vitalité et de la transmission. Elle s'appuie aussi, dans son inspiration, sur la démarche sociale de *Euskaltzaleen Topagunea*[35] dont la devise dès 1996 affirme, *«* il ne suffit pas de savoir le basque, pour que la langue existe, il faut la pratiquer à tout moment et en tout lieu *»*.

La recherche de James Costa (Costa, 2010) sur les exemples de revitalisation linguistique de l'occitan et de l'écossais met l'accent sur les idéologies linguistiques présentes et sous-jacentes dans les processus de revitalisation. Il en sera nécessairement question dans l'analyse des ressentis des différents acteurs interrogés ainsi que dans la modélisation d'une approche didactique. Au moment d'écrire ces lignes, nous avouons sincèrement ignorer la vocation ou plutôt le devenir de cette recherche, émanant du terrain, observée à partir d'une situation vécue, bien que peu souvent collectivement partagée. Somme toute, pour une approche intuitive de l'activation à l'usage de la langue, il manquerait dans l'étude une assise nourricière : celle d'une approche qualitative de l'enseignement au sein de l'aménagement linguistique mis en œuvre par les institutions. Ce qui n'est pas présent donc dans notre paysage et qui pourrait faire défaut, c'est le constat partagé et l'urgence (ou plutôt l'importance) d'agir pour une approche performante ou qualitative de la transmission de la langue via l'enseignement, hors l'enseignement. Il est à noter sur ce point que la particularité n'échoit pas à l'étude de la langue en situation de diglossie mais plutôt, d'une manière générale, au fait de pouvoir amener sur le terrain les apports de la recherche, pour former le couple recherche-action, indispensable à l'avancée didactique et pédagogique. Dans le domaine des langues comme dans

---

[32] Euskaraz bizi : commission mixte composée de parents et de professionnels, interne à chaque ikastola pour l'activation de l'usage de la langue au quotidien.

[33] Soziolinguistika klusterra : https://soziolinguistika.eus/fr/qui-sommes-nous/presentation/

[34] BAT : revue dédiée aux études sociolinguistiques du Pays Basque https://bat.soziolinguistika.eus/eu/

[35] TOPAGUNEA : « *ez da nahikoa euskara jakitea, iraungo badu, nonahi eta noiznahi erabili behar da* » https://topagunea.eus/fr/

l'ensemble de l'enseignement, nombre de praticiens chercheurs ont souvent mis ce manque en évidence (Ludi 2000, 180-189).

Champs de la recherche

Le début de recherche au niveau Master auprès d'élèves de lycée scolarisés en filière bilingue français-basque (Charritton 2013) avait fait apparaître un écart entre les niveaux de langue certifiés et les niveaux de maîtrise réels. L'écart constaté engendre une moindre motivation pour l'apprentissage et ne garantit pas la réalité d'une pratique. C'est pourquoi nous cherchons à montrer qu'une apparente maîtrise de la langue au niveau du locuteur indépendant (B1-B2) (voir le Cadre Européen Commun de Référence en Langues, CECRL Annexe IV) est probablement insuffisante pour favoriser la pratique au quotidien dans un contexte de diglossie, contexte lui-même, très diversement perçu d'un locuteur à l'autre. Ainsi, s'intéresser à la maîtrise de la langue interroge la maîtrise des usages et les pratiques langagières. Nombre d'études socio didactiques[36] étudient les rapports que les apprenants entretiennent avec leur(s) langue(s) d'apprentissage. Maîtriser une langue, selon le site du ministère de la Culture française[37] est défini de façon générique comme suit :

> « La langue étant transversale à l'activité humaine, la capacité à s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans les différentes situations de la vie sociale constitue ce que l'on entend communément par maîtrise de la langue. L'expression individuelle, et en conséquence la réussite scolaire, l'insertion sociale, le devenir professionnel, l'accès aux œuvres de l'esprit, mais aussi l'exercice de la citoyenneté, sont liés à la maîtrise de la langue. »

Dans le cursus d'apprentissage, il est nécessaire de distinguer acquisition, souvent pensée comme naturelle, et maîtrise, identifiée comme la résultante du processus d'apprentissage et d'acculturation à la langue cible. Ainsi, la maîtrise d'une langue est-elle rattachée à la démarche d'apprentissage et d'enseignement ; elle renvoie aux domaines de la didactique des langues. En revanche, l'usage ou la pratique de la langue renvoie davantage au domaine de la sociolinguistique. Dans le cas des situations de langues minorées[38] en voie de revitalisation qui parient sur la

---

[36] Revue AFEF (2002) n°139 « les verbes de la phrase aux discours », (2002) n°141 « Enseigner la langue de l'école au lycée », (2007) n°156 « Enseignement de la langue, crise, tension ? »,

[37] https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Favoriser-la-maitrise-de-la-langue

[38] Langue minorée : voir la base de données CLME (Catégorisation des langues minoritaires en Europe) https://www.msha.fr/baseclme/

transmission intergénérationnelle grâce à l'enseignement institutionnel (c'est le cas pour le basque, le catalan), l'écart entre la connaissance et l'usage est rapidement observé (Coyos 2005), entraînant nombre de réflexions et de démarches propices à favoriser la motivation des locuteurs pour la pratique.

A propos de la langue basque, langue minorée en situation de diglossie, nous tenons avant toute chose à évoquer certains fondamentaux du langage qui ont pour qualité essentielle de rencontrer échos et significations transversaux et universels. Ainsi, lorsque nous parlons de « langue »[39], désignons-nous l'outil commun à un groupe humain, lui permettant de communiquer, constitué d'un système complet de mots (lexique) et de règles de fonctionnement (grammaire, conjugaison, syntaxe...). Cette notion de langue, selon la distinction saussurienne, sera à prendre en compte pour bien identifier l'objet de notre étude, par ailleurs davantage centrée sur « le langage » et « la parole ». Le langage, lui, désigne la capacité universelle de l'être humain à communiquer et à interagir en associant des sons ou des signes à du sens, au sein d'un message, alors que la parole est l'utilisation concrète de la langue, par les individus ; elle prend en compte l'intonation, la prononciation, l'accent, le rythme, le choix des mots et d'expressions utilisés.

Pour avoir enseigné en lycée, deux langues[40], aux statuts, publics et objectifs si différents que l'on aurait pu être amenée à penser qu'il s'agissait d'objets d'études pratiquement opposés, nous avons pu être bien placée pour prendre du recul et avoir la relativité nécessaire à la définition d'une finalité d'enseignement d'une/des langue(s). Plus que toute autre discipline, l'apprentissage des langues emprunte des voies particulières qui permettent l'expression, toujours singulière, de la communication. C'est la raison pour laquelle, en tant qu'enseignante concernée par les programmes d'enseignement et leurs réformes successives, il nous a constamment été nécessaire de rechercher les moyens les plus adéquats et les plus adaptés, afin que chaque élève progresse. Nous avons donc, en profane, utilisé, pour la maîtrise de l'oral et de l'écrit dans une langue comme dans l'autre, les outils des grammaires fondées à l'aune de théoriciens dont la praticienne n'avait parfois même pas idée. Je citerai volontiers ici, la grammaire générale et raisonnée de l'école de Port Royal, la grammaire discursive de Benveniste (Benveniste 1966), celle générative et transformationnelle de Chomsky (Chomsky 1971), qui met au jour des invariants grammaticaux susceptibles de favoriser le plurilinguisme. On doit encore citer Austin et « l'énoncé performatif » (Austin 1970), Jakobson « pour les fonctions du langage et la situation de communication » (Jakobson 1963, 1973), même si

[39] Définition de la langue dans : la boite à Saussure : http://laboiteasaussure.fr/langage_langue_parole.htm

[40] Professeure de français en lycée professionnel (PLP2 lettres-histoire-géographie de 1997 à 2018 ainsi qu'enseignante de basque lycée général de 2000 à 2018).

l'on n'oublie jamais que, dans l'échange, 80% du message est attribué au langage non verbal. Il faut y ajouter « la sémiotique » de Barthes (Barthes 1965), le « pouvoir symbolique » de Bourdieu (Bourdieu 1982a) ; puis en sociolinguistique, les « variations langagières » de Labov (Labov 1972). Tout l'objet de notre questionnement étant d'évaluer dans quelle mesure l'appropriation de la langue, par le métalangage, permet d'en favoriser les usages, ce sont donc des raisons didactiques qui poussent à chercher ce qui se cache derrière la langue, cherchant les discours métalinguistiques probants hors de la grammaire traditionnelle qui pourraient permettre à des élèves en soif (ou en panne) de progression, d'accéder à des niveaux de maîtrise supérieurs quels que fussent leur niveau et représentations linguistiques. En situation d'enseignement, il existe un lien essentiel à poser entre abstraction langagière et pensée : c'est celui de la distinction entre « signifiant » et « signifié » initiée par Saussure (Saussure 1996), donnant à chacun la possibilité de comprendre cet arbitraire abstrait dont l'idée fut magistralement illustrée par le peintre MAGRITTE, (1964 "ceci n'est pas une pomme"). Il s'agit d'une compréhension d'autant plus aisée lorsque l'on a une identité plurilingue et que l'on sait déjà rapporter plusieurs signifiants à un même signifié.

Illustration 2. Peinture Magritte 1964. Ceci n'est pas une pomme

Problématique de la recherche

Dans la présente étude, on s'intéresse principalement à la pratique en situation de communication courante, tout en répertoriant au mieux les fonctions usuelles de la langue pour ses locuteurs ; et l'on s'intéresse aussi aux chemins qui mènent à la maîtrise d'une/des langue(s), chemins qui, dans le cadre des fondements de la didactique des langues (Martinez 2021), va se nourrir en particulier des notions utilisées en sociolinguistique telles que « représentations », « normes », « attitudes ». La question de la pratique, de l'activation de la langue ou de la socialisation langagière

(Masquelier, Trimaille 2012, 5-19) aura pour appui les nombreux travaux et approches menés notamment par le cluster de sociolinguistique basque, *Soziolinguistika Klusterra*[41].

Dans la continuité de la démarche du Master, nous nous sommes donc intéressée aux élèves de lycée. Les questions qui nous ont occupée s'énoncent ainsi : « Quel usage les élèves ont-ils de l'euskara ? Quelles sont leurs perceptions et leurs représentations de la langue ? Quels liens font-ils entre leur apprentissage de la langue et sa pratique ? ». Passant du champ de la didactique à celui de la sociolinguistique, le chemin n'a pas été simple pour s'approprier les approches et les concepts en jeu. Pour autant, il a été porteur et probablement salutaire, puisqu'il permet la mise en lumière d'entrées didactiques nouvelles. Il nous paraît évident (mais sans doute convient-il de le démontrer) que le contexte sociolinguistique dans lequel l'euskara évolue de nos jours *en Iparralde* comme en *Hegoalde* (= Pays Basque Sud), doit pouvoir être pris en compte dans les finalités didactiques d'enseignement du basque, car il est important de rappeler que la grande majorité des élèves qui apprend l'*euskara* évolue dans un environnement familial et social qui lui, ne connaît pas la langue. L'école seule ne peut prendre en charge l'ensemble de la vocation de la transmission et la responsabilité de la vitalité linguistique certes, mais la question que nous posons prend la situation par l'autre côté : Doit-on/Peut-on enseigner une langue en situation de diglossie comme toute autre langue sans tenir compte du contexte d'utilisation de la langue ? Pourrait-on défendre un titre tel que : « Pour une didactique des langues en situation de diglossie » ? Ainsi la problématique générale de l'étude s'énonce-t-elle de la façon suivante : Les représentations des fonctions et des normes de la langue peuvent-elles évoluer en cours d'apprentissage afin de permettre une pratique plus importante, hors du cadre scolaire notamment, offrant ainsi à la langue un espace linguistique élargi ?

Nous cherchons à savoir quelles représentations de la langue basque ont les jeunes, langue identitaire, pragmatique, spécifique, scolaire, sociale ? Nous cherchons à savoir dans quelles circonstances et dans quels milieux les élèves utilisent le basque. Nous voulons mesurer de quelle façon la perception de la langue évolue au cours de l'âge scolaire. Pour cette raison, la prise d'information en fin de cycle secondaire paraît particulièrement propice. Nous cherchons à connaître les attitudes langagières des jeunes, dans le cadre et hors du cadre scolaire. Nous les interrogeons sur leur perception de leur compétence linguistique et leur maîtrise de la langue. Nous voulons aussi savoir s'ils sont conscients de l'enjeu d'une pratique marquée et régulière, et s'ils trouvent judicieux de formaliser cette prise de conscience, pour « apprendre à pratiquer » le basque.

[41] https://soziolinguistika.eus/eu/proiektua/gazteak-euskararen-eszenatokian-erabileraren-auzia/

Il est important de préciser que pour une acquisition langagière optimale, même si nous restons centrée sur l'enseignement de la langue, nous prenons en compte toute la dimension transversale de l'acquisition qui se réalise tout autant en langue basque que dans les autres disciplines scolaires non linguistiques (DNL). L'idée est ici de valoriser nombre de notions du champ de la sociolinguistique pour nourrir la réflexion didactique sur la langue : « représentations », « fonctions », « normes », « prestige », « contact », « identité ». Comment chaque paramètre agit-il sur l'apprentissage, la maîtrise, la communication, l'usage et la pratique ? Comment surtout mettre en forme un nouveau discours sur l'enseignement du basque et proposer de nouveaux outils d'apprentissage de la langue en vue de sa pratique ? A travers la mesure et le recueil des données, on voudra inférer les notions de sociolinguistique indispensables à la définition d'une didactique propre à l'enseignement de l'euskara dans son contexte particulier de diglossie, afin que son enseignement soit le plus efficient possible et que son usage soit le plus étendu possible. La présentation de la recherche donne le reflet de l'évolution de la pensée de la praticienne que nous sommes : du champ de la pédagogie à celui de la sociolinguistique, touchant peut-être parfois la psycholinguistique[42]. La microsociolinguistique, elle, s'intéresse aux pratiques individuelles, alors que la macrosociolinguistique s'intéresse aux pratiques collectives. Elle peut se situer dans les champs théoriques, descriptifs et/ou opératoires.

Dans le domaine de la macrosociolinguistique, on cherchera en contextualisant, à identifier les causes sociales et super structurelles des phénomènes, notamment dans la première partie de l'étude qui s'intéresse au contexte sociolinguistique de la langue basque. Ainsi sont interrogés les statuts de la langue dans leur contexte politique et historique, la description structurelle telles que normes, attitudes et représentations, qui se déclinent individuellement et collectivement, les possibilités opératoires dans le cadre du contact de langue en situation de diglossie, permettant planification ou aménagement linguistique. Nos références pour la sociolinguistique de contact des langues vont donc à Weinreich (1953), Labov (1972) ; pour la diglossie et la normalisation linguistique, à Fishman (1965, 1967, 1991), Aracil (1982) et Sánchez Carrión dit « Txepetx » (1991). Nous avons aussi interrogé les apports de l'écologie linguistique (Haugen 1971, Calvet 1999), la linguistique occitane et catalane (Boyer, 2012a, 2005a). Le cadre général de la discipline amène à border plus spécifiquement le champ de notre recherche par l'identification des concepts et notions qui furent utiles et nécessaires. Ce que nous en retenons ici s'organise donc autour de quatre grands champs, abordés en transversalité et qui sont :

[42] NDA : Nous nous sommes souvent questionnée sur la limite du champ de recherche, pour comprendre la pertinence de la microsociolinguistique.

- L'étude des variétés linguistiques (dialectes, registres, socio langues, aires des langues)
- L'idéologie linguistique (attitudes, normes, représentations)
- Le contact des langues (alternance codique, diglossie, plurilinguisme)
- La planification linguistique (statuts, corpus, politique ou aménagement linguistique, standardisation)

Inscrire le vécu des lycéens bascophones bayonnais dans le cadre général du contexte de récupération et de revitalisation de la langue basque nécessite une connaissance précise de l'état de la langue par le prisme de la sociolinguistique, c'est ce que nous nous proposons de faire. Les attitudes des jeunes vont-elles dans le sens de la volonté des aménagements ? Quelles sont les contraintes et les limites de l'aménagement, pour l'activation de la pratique et la vitalité de la langue ? Dans quelle mesure, les locuteurs et les acteurs sont-ils conscients de leur langue. D'interrogations en recherches, l'étude espère donner une vision, la plus fine possible de la situation vécue, en l'ancrant dans le quotidien de la langue et dans le contexte sociolinguistique de la zone d'étude, le Pays Basque Nord.

Présentation et plan de la recherche

L'étude proposée a trait à des domaines transversaux de la sociolinguistique puisqu'elle approche essentiellement, dans un contexte de revitalisation de langue minoritaire, l'idéologie linguistique, et touche aussi au contact des langues et à la planification. En fin de compte, c'est aux variétés linguistiques qu'elle s'intéresse le moins, ayant tenu pour acquis la question de la connaissance du standard et des principales variations pour ces jeunes lycéens bascophones. Pour un plan d'ensemble de l'étude, on propose donc d'aborder :

Une première partie sur les variables à prendre en compte à propos de l'enseignement du basque et de l'enseignement en basque afin de bien asseoir les éléments de contexte qui permettent de comprendre l'actuelle situation de l'enseignement du basque en Pays Basque Nord. Dans un premier temps, du point de vue sociolinguistique, nous identifions les différents statuts de langue selon les territoires et les principaux axes des politiques linguistiques. Il s'agit aussi de décrire et de préciser les données sur les locuteurs à partir des enquêtes sociolinguistiques quinquennales ; d'estimer la présence de la langue dans la société du Pays Basque Nord à partir des vécus sur l'identité(s), les normes et les représentations. La diglossie et les possibilités d'aménagement consécutif pour la revitalisation ont fait l'objet d'une attention particulière, puisque nous avons voulu revenir aux textes

de Fishman (1991) et Sánchez Carrión (1991). Du point de vue sociolinguistique encore, les dimensions macro- et microsociolinguistiques sont ici croisées. Les politiques linguistiques de la CAE et du PBN sont présentées et la question de la pratique de la langue est aussi mise en lumière à travers l'enquête ARRUE 2011, effectuée auprès des élèves de la CAE, reproduite à l'échelle d'un établissement scolaire du PBN. Nous reprenons aussi les éléments pertinents sur les représentations de la langue recueillis lors de notre première recherche (Charritton 2013). Enfin, pour le contexte sociolinguistique avons-nous identifié les analyses et les démarches d'activation, ayant cours ces dernières années, toujours au sein de la CAE.

Dans un deuxième temps au sein de cette première partie, nous avons souhaité porter un éclairage sur l'enseignement du basque et en basque dans une perspective historique, au regard des politiques et didactiques diverses : le basque langue d'évangélisation, le basque comme appui à l'assimilation de la langue française, la négation en vue d'éradication et d'assimilation à la nation, puis la valorisation identitaire et la réappropriation par différents canaux, dont la démarche originale des ikastola*,* enfin l'institutionnalisation de l'enseignement du basque en France et en Espagne au début des années 1980.

La deuxième partie de l'étude présente l'enquête auprès des lycéens bascophones de trois lycées bayonnais supposant la mise en forme de la recherche et sa problématique. L'approche a nécessité de préciser les notions de sociolinguistiques activées. En posant la question de la pratique de la langue chez les jeunes, on aborde nécessairement les notions de : « identité(s) », « représentations », « contact des langues », « alternance codique », « insécurité linguistique », « normes », « fonctions des langues » et « espaces linguistiques ». Les hypothèses de travail mettent en évidence différentes attitudes des élèves au regard de l'identité, de l'environnement et de la maîtrise de la langue. La méthodologique et les conditions de passation d'un questionnaire ont pris appui sur les principes énoncés par Bres (1999) pour l'enquête, et Haegel et Duschene (2004) pour les entretiens, sans oublier le concours précieux d'Erramun Bachoc en tant que praticien de l'observation et de l'action sociolinguistique au Pays Basque. Les difficultés rencontrées ont été de deux ordres : d'une part, celle de la situation de l'enquête elle-même dans le champ disciplinaire, au regard des notions abordées ainsi que des influences des différentes approches universitaires car l'écart est grand entre la tradition sociolinguistique française au paradigme monolingue et la perception catalane du conflit linguistique ; d'autre part la difficulté à mobiliser les personnes au moment des entretiens, la démarche individuelle n'étant pas toujours comprise comme un enjeu vital de mobilisation.

L'enquête présente le recueil des données des 262 réponses d'élèves des trois lycées bayonnais dans lesquels la langue basque est enseignée, l'analyse des résultats de ce même questionnaire qui donnent de grandes tendances convergentes de représentations et d'identités, avec des nuances à prendre en compte pour une première conclusion temporaire de l'étude. L'analyse des réponses est faite d'abord de façon groupée pour les trois établissements, puis distingue ces derniers, ce qui permet de préciser deux grandes typologies de locuteurs selon l'environnement linguistique. Les éléments de synthèse retenus ont permis d'élaborer les axes de la poursuite de la recherche sous la forme d'entretiens, en vue de préciser la notion « de locuteur complet », la question « des attitudes de communication » et « de registres de langue », ainsi que d'une façon générale, le contact avec la langue au travers de la description du « vivre en basque » et de la définition de la « communauté linguistique ». L'organisation des entretiens comprend la réflexion sur les pistes de travail, les articulations entre les données du questionnaire, l'identification des publics ciblés et la méthodologie choisie explicitée en partie 2 (Haegel, Duschene 2004). Nous proposons donc un corpus de 8 groupes : 2 groupes d'élèves en milieu scolaire, 2 familles, 2 groupes d'enseignants, un entretien avec les référents langue basque de la fédération Seaska[43], ainsi qu'un entretien avec une directrice de collège bilingue. L'ensemble des données recueillies répond en partie à la problématique, mettant en évidence des représentations et fonctions diverses, un clivage ou partage des locuteurs selon la densité du contact à la langue, et la crainte d'un impossible dépassement en faveur de la pratique.

C'est la raison pour laquelle nous avons voulu travailler dans une troisième partie, sur une ouverture de la recherche au champ de la pédagogie et de la didactique, en créant des ponts entre les observations et conclusions de l'enquête, entre les notions de sociolinguistique et les besoins didactiques, qui, nous l'espérons, permettront, sinon la prise de conscience, du moins un partage de point de vue afin d'alimenter la question de la prise en compte de l'aspect qualitatif de l'enseignement. On espère pouvoir montrer pourquoi l'approche sociolinguistique est un vecteur indispensable de la didactique de la langue. On souhaite poser un diagnostic et certains éléments de formulation des finalités de l'enseignement de l'euskara pour la clarification des discours et l'opérationnalité des enseignements. Ayant au départ imaginé pouvoir émettre un discours commun consensuel sur l'enseignement, la transmission et la pratique du basque au-delà des filières, au-delà des frontières, la réalité clivée des systèmes administratifs et institutionnels, nous a rapidement rappelée à la rationalité des possibles. Nous proposons donc une voie exploratoire pour

[43] Seaska est le nom de fédération des écoles immersives, *ikastola* au Pays Basque Nord (PBN). https://seaska.eus/eu

l'enseignement de la langue basque, qui « oublie » le cadre institutionnel, se centre sur les besoins de la langue, des locuteurs et de la dynamique de la communauté linguistique. La réflexion passe par des considérations sociétales et l'exposé comparé des références culturelles du curriculum basque et du programme de spécialité basque au baccalauréat français. Sur la voie exploratoire, nous notons l'importance d'un discours sur la langue et les finalités d'enseignement. A ce titre, la recherche de Costa (2010) sur les discours, mythes et idéologies en lien avec la langue notamment, ouvre la voie d'une éventuelle refonte des discours sur l'euskara. L'analyse de l'existant dans la situation contrainte des programmes d'enseignement des langues régionales en France pose donc la question de la définition de curriculum au sein, ou hors des programmes. Nous avons souligné la partition des modèles monolingues *vs* bilingues (ou plurilingues), le lien nécessaire entre maîtrise et pratique pour un contact renforcé avec la langue, la prise en compte du contexte de diglossie qui aurait pour vocation de devenir l'affaire de tous, la définition d'un projet de langue individuel et collectif, évolutif. Cette dernière partie fait aussi mention des approches sociales et expérimentales attachées à la pratique de la langue au quotidien par les locuteurs et la communauté linguistique ; elle fait état des expériences en cours au sein de Seaska, la fédération des ikastola : le traitement intégré de la progression des langues en primaire et en secondaire en lien avec le laboratoire ELEBILAB[44], le groupe de travail *Euskal Baxoa* (= Le Bac Basque) qui travaille sur la définition d'un curriculum pour l'euskara, et enfin la mention de la démarche *Azterketa Euskaraz* (= passer les épreuves en basque), qui œuvre à revendiquer la reconnaissance de la langue avec la passation des épreuves d'examens du brevet et du baccalauréat en basque. Nous présentons enfin, un outil support synthétique et adaptable qui permettrait à chacun d'avoir « sa boussole de l'euskara ». Nous ne connaissons pas l'avenir de ce support, mais nous pouvons témoigner du fait que nous nous en servons de façon opérationnelle auprès d'adultes en formation, qui ont à mener un projet professionnel de langue basque, dans leur service. C'est donc avec des perspectives évolutives que se conclut l'étude. Nous pensons nécessaires les ouvertures pour la création de ponts en vue d'un partage de la problématique sur la pratique de la langue intégrée aux finalités d'enseignement, les visions associées, la volonté didactique et politique d'en faire une priorité, le travail de sensibilisation des professionnels comme des locuteurs en général. On sait parfaitement que le chantier est à la fois immense et contraint. Nous n'en avons retiré que davantage de motivation à tenter d'y frayer une voie.

[44] C'est Ibon Manterola du laboratoire de recherche de l'Université du Pays Basque qui suit l'expérimentation à l'ikastola. https://www.ehu.eus/eu/web/elebilab

PARTIE 1

« On ne dit pas toujours ce qu'on veut dire, ni ne veut toujours dire ce qu'on dit »

Lewis Caroll

1. VARIABLES CONSCIENTES A PROPOS L'ENSEIGNEMENT DU BASQUE

AVANT PROPOS

Cette partie de l'étude expose les éléments de contexte, permettant d'appréhender la situation actuelle de la transmission et de l'enseignement de la langue basque au Pays Basque Nord. Il s'agit de « variables », parce que, sans prétention possible à l'exhaustivité, nous prenons en compte les paramètres majeurs, entrant en compte dans la pérennité linguistique : statut de la langue, données sociolinguistiques (autour des compétences, de la pratique et de l'intérêt pour le basque), et enfin, évolution de l'enseignement du basque. Nous les déclinons, tantôt du point de vue de la langue, de façon générique, et tantôt du point de vue de l'espace à partir duquel l'étude est menée, le Pays Basque Nord, lui-même au sein de l'espace bascophone (prenant ainsi le plus souvent en référence la Communauté Autonome d'Euskadi (CAE)). Il nous faut expliciter cet aller-retour qui exclut, de fait, l'espace de la Navarre. En tant que locutrice et chercheuse, nous nous situons dans notre espace de vie, dont l'ancrage et l'identification recouvrent l'ensemble de la zone *Iparralde* ; et nous raisonnons dans un espace de langue élargi, pour lequel l'essentiel des références tant linguistiques que sociales émanent de la force d'action présente dans la Communauté Autonome Basque. Les données référentielles prises au sein de la CAE fonctionnent donc, ici, comme une entité phare, repère indispensable à nos propres capacités d'action. Le fait que les données navarraises ne soient pas prises en compte ne signifie absolument pas que nous ignorons la province, car nous aurions de fait, probablement davantage de connivence sociolinguistique avec ce qui peut se vivre dans certaines zones navarraises mixtes. Mais il a fallu choisir et délimiter.

Les variables sont qualifiées de « conscientes », car, en travaillant à cette recherche sociolinguistique périphérique[45], plus que jamais, nous avons approché, ressenti le concept de diglossie ; la plus grande découverte à ce sujet, venant de l'inconscience même de la perte de la langue, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif. Nous n'excluons pas le fait que par défaut de représentation propre, certaines variables puissent avoir été ignorées. Cependant pour donner un cadre à l'approche, nous avons choisi, dans une première sous-partie :

[45] Sociolinguiste périphérique (NDA) : nous essayons d'imaginer les raisons du sociolinguiste « impliqué » dans l'enjeu de la survie de sa langue (occitane), choisir le mot « périphérique » pour énoncer à la marge, un problème (a priori central pour lui et la communauté linguistique à laquelle, il appartient. Paradoxe, oxymore, cheval de troie…(Boyer 2012b), difficile de se situer et d'entendre sans brouillage les discours.

- De préciser les différents appellations, statuts juridiques, administratifs et sociaux que revêt le basque dans les territoires où la langue est parlée et d'évoquer les politiques linguistiques de ces différents territoires ;
- D'exposer les grands axes d'aménagement linguistiques adoptés dans la CAE et au PBN, pour mieux les comprendre dans leur contexte ;
- De présenter les données sociolinguistiques du Pays Basque dans son ensemble, ainsi que la situation plus précise de la province qui nous concerne, au regard de l'évolution du nombre des locuteurs depuis 1986, année inaugurale de la première enquête sociolinguistique du Gouvernement Basque. Du point de vue des attitudes linguistiques, les aspects liés à l'identité linguistique, au prestige, aux normes sont évoqués dans le large prisme de la société du Pays Basque de France[46] . Ce sont des éléments précieux pour comprendre par la suite les enjeux précis de la question de la pratique de la langue au quotidien : sa distribution, son érosion, son désir ; ils permettent de faire le lien avec le cadre de notre recherche ;
- D'approcher de plus près les concepts de diglossie, de vitalité et de revitalisation, de diglossie et d'aménagement, en nous basant d'abord sur les textes de Fishman et de Sánchez Carrión. Comprendre les stratégies et les choix d'aménagement sont toujours des raisons qui nous engagent autant individuellement que collectivement et qui sont susceptibles de nous alerter sur ce que nous vivons, les points de vigilance que nous aurions à porter, en tant que membre d'une communauté linguistique ; il s'agit aussi ici de préciser, ce que désigne l'appellation « locuteur complet » ;
- De saisir tout l'enjeu de la pratique et de l'activation de la pratique de la langue, à partir de l'expérience de normalisation et de revitalisation menée au sein de la CAE, au cours des dix dernières années ;
- De donner les éléments sociolinguistiques d'ancrage de l'étude au sein du territoire, celui du Pays Basque Nord, afin de délimiter notre champ d'action.

Dans une deuxième sous-partie, une entrée historique est développée, afin d'évoquer la transmission de la langue en milieu scolaire ou institutionnel au cours de l'Histoire. Il s'agit, pour nous, de comprendre la langue dans son contexte, afin d'identifier à chaque période depuis la fin du XVIII° siècle, les visées des enseignements proposés : enseignement du basque *vs* enseignement en

[46] Pays Basque de France : autre appellation du Pays Basque Nord qui renvoie à une connotation plus administrative ou politique des états ; inclut ici les habitants du territoire qui ne seraient pas basques.

basque ? instrumentalisation de la langue pour des visées idéologiques et identitaires qu'elles soient basque, française ou espagnole ? méthodes directe ou comparée[47] ? Nous nous sommes attachée pour cela, à borner le propos dans l'époque qui a vu les premières mises en œuvre des institutions scolaires.

Ainsi distinguons-nous dans l'histoire, le traitement de l'enseignement de la langue selon sa vocation instrumentale au service de l'évangélisation dans un premier temps, puis au service de l'assimilation culturelle française. Nous pouvons mettre ainsi en évidence, que la négation de la langue par les volontés des états-nations a probablement eu une incidence sur la conscience identitaire basque. Nous identifions que l'adoption d'une variété standard ayant favorisé l'unité linguistique, est à ce jour le principal facteur de la durabilité du basque ; le rôle joué par les ikastola[48] dans cette approche fait l'objet d'une focalisation, comme la source d'une démarche originale et singulière dans laquelle « l'école fait société ». Enfin des précisions sont apportées sur l'institutionnalisation de l'enseignement du basque et des langues régionales en France depuis la loi Deixonne de 1951[49] jusqu'à la circulaire de décembre 2021[50,] première reconnaissance du modèle immersif en France tandis qu'Outre-Bidassoa, la co-officialité de la langue au début des années 1980, permet de générer des modèles d'enseignement qui ont vu se développer en masse le nombre de locuteurs bascophones.

Mais, avant toute chose, il nous faut mettre en évidence la principale conséquence éducative des divisions institutionnelles entre le Pays Basque Nord et les Communautés autonomes d'*Euskadi* et de Navarre. La langue basque est présente sur des territoires qui, d'un point de vue historique et politique ne sont pas homogènes. Dans une rubrique de réflexion du site de la fondation *Eusko Ikaskuntza*[51] nommée *Urteko Galdera* (= la question de l'année), Gurutze Ezkurdia-Arteaga, Karmele

---

[47] https://fr.wikipedia.org/wiki/Didactique_des_langues_étrangères

[48] Écoles immersives en langue basque apparues au début du XX°siècle au Pays Basque Sud et dans les années 1970 au Pays Basque Nord.

[49] Loi DEIXONNE : La loi 51-46 du 11 janvier 1951 (JORF du 13 janvier 1951, page 483), relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, loi dite Deixonne, est la première loi franaçaise autorisant l'enseignement des langues régionales..

[50] Circulaire sur les langues régionales parue au Bulletin Officiel de l'Education Nationale du N° 47 du 16 décembre 2021 : https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo47/MENE2136384C.htm

[51] Eusko Ikaskuntza : société d'études basques « lieu de rencontre scientifique, destiné à apporter des réponses générales et unificatrices aux défis sociaux d'Euskal Herria ». Elle est soutenue par les fondations Jose Miguel de Barandiaran et Asmoz. https://www.eusko-ikaskuntza.eus

Perez-Urraza et Begoña Bilbao-Bilbao, membres du groupe de recherche *Garaian*[52] de l'Université du Pays Basque (*EHU)*, posent les éléments constitutifs de cette disparité :

> « Lorsque l'on parle du système éducatif au Pays Basque, il est indispensable de préciser, d'une part que nous sommes sous la coupe de deux systèmes d'états, et d'autre part que le Pays Basque est une entité socioculturelle, le territoire de la langue basque, où l'on vit en basque, mais qui est un territoire sans État. Le Pays Basque Sud est organisé en Communautés Autonomes, selon la loi espagnole, celle d'Euskadi et celle de Navarre. Tandis que sur le territoire français, existe la Communauté d'Agglomération Pays Basque. Mais en tant que peuple et en tant que réalité culturelle, Le Pays Basque se trouve à la croisée des chemins, dans un état de désorganisation, au milieu d'un chantier sans direction, devant prendre des options décisives pour son avenir en tant que peuple et société. » (Ezkurdia, Perez,et Bilbao 2020) [53]

Ainsi ne peut-on à proprement parler de système éducatif basque ; et les différences que l'on peut observer entre le Nord et le Sud s'apparentent à des différences culturelles telles que les évoque Pascal Ottavi (2007, Lieutard-Verny, 262), citant Selim Abou :

> « Si l'identité ethnique dépend en partie de la manière dont le groupe interprète son histoire, l'identité culturelle échappe en grande partie à sa conscience et à ses prises de positions idéologiques. Au Liban, chrétiens et musulmans partagent plus qu'ils ne le croient des modèles communs de comportement et de pensée ; les premiers sont plus arabisés et les seconds plus occidentalisés qu'ils ne le pensent. La preuve en est qu'à certains égards, un Libanais chrétien

---

[52] Garaian : groupe de recherche en sciences de l'éducation de l'université du Pays Basque EHU https://www.ehu.eus/eu/web/garaian

[53] *Euskal Herrian hezkuntza sistemaz hitz egitean, oinarrizkoa da argitzea, alde batetik, bi hezkuntza estatalen menpeko garela eta, bestetik, Euskal Herria herri soziokulturala dela, euskararen lurraldean eta euskaraz bizi den herria, Estaturik gabekoa. Euskararen lurraldea erakundetze bidean dago oraindik. Hegoaldea, Espainiako autonomien legepean antolatuta dago, Euskal Autonomia Erkidegoa eta Nafarroako Foru Erkidegoan banaturik, Frantziako lurraldean, berriz, Euskal Hirigune Elkargoa dago onartuta. Baina, herri gisa eta errealitate kultural gisa, bidegurutzean aurkitzen da Euskal Herria, anabasaren* erdian *noraezean, hil ala biziko erabakiak hartu beharrean, herri eta gizarte bezala, etorkizunari eutsi ahal izateko.*
https://www.eusko-ikaskuntza.eus/fr/nouvelles/gurutze-ezkurdia-arteaga-karmele-perez-urraza-begona-bilbao-bilbao-upvehuko-garaian-ikerketa-taldekideak/ue-1631/#

se sent plus d'affinités avec son compatriote musulman qu'avec son coreligionnaire syrien ou égyptien » (Abou 1986, 42-43).

Appliquée aux territoires basques, la distinction signifie que les Basques du Nord sont influencés par la culture et l'Histoire de France et ceux du Sud par celles de l'Espagne. Cette tendance est encore davantage marquée aujourd'hui démo-linguistiquement du fait d'un écart important dans le nombre des locuteurs recensés au Sud ou au Nord[54]. C'est pourquoi nous souhaitons relever les aspects marquants de l'histoire de l'enseignement touchant (ou pas) au basque dans chacun des états, afin d'adopter une posture de recherche.

1.1. Contexte sociolinguistique du Pays Basque

1.1.1. La question du statut de la langue et des politiques linguistiques

1.1.1.1. Questions de vocabulaire, représentations et positionnement

On peut se demander à propos d'une langue telle que le basque, s'il est vraiment important de connaître sa définition ou catégorisation en tant que « langue minoritaire » ou « minorée », « langue régionale » ou « langue propre ». Nous savons (tous) que le Pays basque se situe dans une zone où deux langues dominantes sont présentes, le français et l'espagnol, qui se positionnent dans les dix premières langues mondiales en nombre de locuteurs et en force économique et culturelle (Laponce 1984, chap. 3 48-86), et qui tendent à s'imposer depuis des siècles. Pour reprendre l'adage de Koldo Mitxelena « le mystère de la langue basque n'est pas dans son origine mais dans sa capacité à perdurer à travers les âges ». Il est évident qu'un statut de « langue officielle et/ou langue nationale » protégerait politiquement au mieux les choix d'aménagement ; mais nous savons aussi que l'unité politique faisant défaut, cette perspective reste une chimère dans le contexte actuel. Pour autant, au regard des droits linguistiques (Falch 1973), la compréhension de la catégorisation de la langue aux statuts multiples apporte un éclairage nécessaire aux prises de décisions et aux capacités d'action.

Le basque, langue régionale ? minoritaire ? minorisée ? minorée ? langue en danger (LED) ? Quels qualificatifs choisir pour la description de la diglossie et la posture de recherche ? La charte

[54] Il y a quarante ans le différentiel du nombre de locuteurs montrait un écart beaucoup moins important qu'aujourd'hui : en 1986 les locuteurs du PBN représentaient 40% de l'ensemble des locuteurs bascophones. Ils sont 7% aujourd'hui. Voir aussi la partie contexte sociolinguistique 1.1.2. Données générales structurelles.

européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de L'Europe[55] (CELRM), mise à la signature en 1992, prend en compte les deux termes pour la définition des langues que le multilinguisme européen souhaite valoriser :

> « Par l'expression « langues régionales ou minoritaires », on entend les langues : pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ; et différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet État ; elle n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'État ni les langues des migrants; » (CELRM, Partie I, dispositions générales, article 1)

L'adjectif régional est par essence multi scalaire et donc relatif ; appliqué aux langues, il n'a pas la même histoire et la même résonance en Europe, en France ou dans le Monde. Concernant la qualification de langue régionale, l'étude Viaut et Pascaud dans la revue *Lengas*, apporte une première distinction[56]:

> « Langue régionale, langue qui, dans le cadre national, diffère nettement de la langue officielle standard et dont les locuteurs posent le problème de son statut et de sa transmission comme langue de communication et de culture. (En France, il s'agit de trois langues romanes [l'occitan, le catalan et le corse], deux germaniques [l'alsacien et le flamand], une celtique [le breton] et une d'origine non indo-européenne [le basque]). » (Viaut et Pascaud 2017, 6)

Et selon le Ministère de la Culture de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France :

> « Les langues dites régionales sont des langues parlées sur une partie du territoire national depuis plus longtemps que le français. Il n'existe pas de lien essentiel et immuable entre une langue et une aire géographique : le français est aujourd'hui parlé en Amérique et en Afrique, le créole en Ile-de-France comme à la Martinique. Néanmoins, les langues sont toujours historiquement liées à un espace particulier : en France, si on parle de langues « régionales »,

---

[55] https://rm.coe.int/168007c07e

[56] Une définition plus consistante se trouve dans le Larousse en ligne qui, dans son article « régional », présente un onglet « français régional » où se trouve la définition reproduite ci-dessus. (Viaut/Pascaud)

c'est que celles-ci étaient les langues d'usage de l'ensemble de la société dans une zone donnée, jusqu'à ce que le français s'impose progressivement, et qu'elles deviennent minoritaires dans la zone en question. Il s'agit en tout état de cause du patrimoine linguistique national : le basque ne concerne pas seulement les Basques, ni le corse les Corses, mais tous les Français. »[57]

« Langue régionale » : c'est donc à l'heure actuelle la dénomination arrêtée sur le territoire français. Il faut cependant se rappeler que l'appellation a fait débat notamment au moment de la discussion sur la mise en œuvre de la Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires (désormais aussi CELRM) :

« L'emploi du terme « langue régionale » s'est développé au cours du XXe siècle, surtout dans sa deuxième partie. Son figement comme notion désignant une catégorie particulière de langues a été favorisé en Europe par son utilisation, en France notamment, par les mouvements associatifs à partir des années 1950 puis en droit, à partir de la fin des années 1960, et, plus récemment, à une échelle bien plus large, par le Conseil de l'Europe à travers la mise en application, à partir de 1998, de « la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. » (Viaut et Pascaud 2017, 8)

D'une manière générale, les termes de catégorisation des différentes langues et parlers offrent toujours le flan à la discussion tant sur le plan scientifique que politique. Ainsi, toujours d'après Viaut et Pascaud :

« Nous relevons enfin que la littérature sociolinguistique de ces dernières décennies a discuté de la problématique des « langues régionales » à travers le prisme entre autres de l'éducation (Lieutard et Verny 2007), du rapport à la langue dominante (Boyer 2000), à la patrimonialisation (Colonna 2013 : 181-326), à la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (Viaut 2004) mais que très peu d'auteurs se sont penchés sur la notion en elle-même et le champ sémantique qu'elle a fini par couvrir. »(Viaut et Pascaud 2017, 6)

Tandis que le rapport Poignant de 1998[58] indique que :

---

[57] https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-de-France

[58] Rapport Poignant : *Langues et cultures régionales* - Rapport de Monsieur Bernard Poignant à Monsieur Lionel Jospin, Premier Ministre, le 1er juillet 1998

> « D'une manière générale, on entend par « langues régionales » selon l'appellation retenue par la loi Deixonne de 1951, les langues de culture de la République autres que le français. Le qualificatif « régionales » les différencie des langues vivantes étrangères ».

Ainsi, selon la définition du Conseil de l'Europe :

> « L'adjectif « régional » concerne les langues parlées dans une partie limitée du territoire d'un État, dans laquelle elles peuvent, par ailleurs, être parlées par la majorité des citoyens. L'adjectif « minoritaire » se réfère aux situations où, soit la langue est parlée par des personnes qui ne sont pas concentrées sur une partie déterminée d'un État, soit elle est parlée par un groupe de personnes qui, bien que concentré sur une partie du territoire d'un État, est numériquement inférieur à la population dans cette région qui parle la langue majoritaire de l'État. Les deux adjectifs par conséquent se rapportent à des données de fait et non pas à des notions de droit, et se réfèrent, en tout cas, à la situation existant dans un État déterminé (par exemple une langue minoritaire dans un État peut être majoritaire dans un autre État). » (*Rapport explicatif de la charte européenne des langues régionales ou minoritaires,* 1992, § 18).

Le Conseil de l'Europe prend bien soin d'établir un texte souple dans lequel chaque pays peut puiser en fonction de ses références, représentations et engagements :

> « Le Conseil de l'Europe (COE) a adopté respectivement la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* (1995) et la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (1992). Souplesse oblige, la structure de cette dernière permet une adhésion « à la carte » de la part des gouvernements signataires, qui peuvent s'engager à plusieurs niveaux, faiblement ou fortement, et qui peuvent modifier, dans le temps, leur type d'engagement – concernant par exemple la promotion de telle langue minoritaire dans les médias, à l'école ou dans les services publics, etc. » (Agresti 2021, 116).

Nous nous souvenons que la France a signé, mais non ratifié la Charte Européenne (CELRM)[59], car l'histoire de celles que l'on appelle aujourd'hui « les langues de France », ne demeure qu'une forme « de réparation historique » pour un patrimoine culturel qui ne saurait pourtant rivaliser avec

[59] Le rapport Cerquiglini de 1999, permettait de mettre en évidence les possibilités et les contours d'une ratification qui n'a pas été suivie, et a été toutefois l'occasion d'un inventaire sérieux des langues de France : https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/994000719.pdf

le pragmatisme universel du français. C'est en tout cas ce que nous lisons dans le propos de Philippe Martel :

> « En revanche leur assignation [l'assignation des langues] au « niveau » régional dans un pays où l'imaginaire collectif privilégie le niveau « national » indique clairement que ces langues et ces cultures renvoient à un niveau inférieur de l'édifice français. » (Martel 2021, 146).

Martel précise en outre que la langue se voit « flanquée, comme d'un gardien vigilant par la notion de culture » (Martel 2021, 146), expliquant que dans le meilleur des cas, « cela peut vouloir dire de prendre en compte la dimension « régionale » dans des enseignements canonique comme l'histoire, la géographie ou les lettres » (ibid, 146) et que « dans le cas le moins favorable, la promotion de la culture [], peut apparaitre comme une tactique de minorisation du fait linguistique au profit d'éléments patrimoniaux moins problématiques » (ibid 146). Aujourd'hui, tout se passe comme si la préservation des langues régionales en France était devenue l'apanage « de la générosité universelle française », tandis que la réalité historique est bien évidemment toute autre. Nous comprenons la position qui décrit que :

> « Les langues opèrent comme si elles étaient des espèces animales, et les individus qui les parlent des territoires à ressources restreintes. L'idéal, pour une langue, c'est de contrôler tout le terrain. » (Laponce 1984, 32).

Née en France, scolarisée en France, enseignante certifiée de Lettres et d'Histoire-Géographie[60], nous savons aussi bien que tout autre, que la construction nationale française, depuis l'Ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539 consacre la suprématie du français constitutionnellement[61], économiquement, culturellement, socialement ; nous savons de même que, toutes les lois de sauvegarde ou de protection des langues régionales ou langues de France, ne sont possibles que dans la mesure de « la priorité absolue à donner au Français » (Martel 2021, 143), y compris dans « le statut que l'on entend donner aux autres langues » (ibid 141). C'est pourquoi, il nous est difficile d'admettre sans réaction le mouvement « glottophage » décrit :

> « Comme en France, la langue dominante, à partir d'un centre culturel, économique et politique puissant, conquiert ses périphéries ; elle s'établit d'abord dans les centres urbains, puis gagne

[60] NDA : enseignante de 1993 à 2018, date à laquelle nous avons démissionné de l'Education Nationale pour embrasser un nouveau parcours professionnel.

[61] Article 2 de la Constitution française de 1958, modifié en 1992 : « la langue de la République est le français »

les campagnes, il ne reste plus bientôt que quelques îlots où la langue diminuée par les contraintes d'un territoire et de rôles restreints, continue de survivre sous forme de langue folklorique grâce à l'aide, souvent, de l'ethnie qui a contribué à la détruire et qui se donne maintenant le plaisir de la générosité après celui de la conquête » (Laponce 1984, 56)

Nous pensons que, par méconnaissance de la réalité des langues (Martel 2021, 141-146), le français construit, historiquement, son identité et ses représentations sur des bases monolingues autocentrées dans l'ignorance complète des autres langues :

> « L'importance qu'on attache à l'identité spécifique est une source fréquente d'incompréhension entre le groupe dominant et la minorité linguistique. Le premier ne comprend pas que le second attache tant d'importance à sa langue, souvent, bien sûr, parce qu'il pense que cette langue minoritaire est de valeur inférieure, mais aussi et indépendamment de l'opinion qu'il porte aux langues autres que la sienne, parce qu'il ne s'identifie que très faiblement à sa propre langue. On ne pense pas plus à sa langue, si elle est dominante, qu'à sa santé si elle est bonne. » (Laponce 1984, 41).

Cet état de fait ne peut convenir à la recherche qui porte l'enjeu de l'activation de la langue minorée, sa vie (ou sa survie) en tant qu'outil de communication et de pensée. C'est la raison pour laquelle, il nous faut poser certains éléments de principe, susceptibles d'orienter le travail.

Si l'on considère le rapport dominant/minoré pour les langues sur le « marché linguistique » (Bourdieu 1982b), les langues régionales, et le basque en particulier, ne peuvent jamais atteindre le statut et le prestige nécessaires à la considération de leur survie dans l'espace linguistique français. Or nous vivons le basque comme une langue à part entière, neurologiquement et scientifiquement égale aux autres :

a. « Nous n'avons pas deux langues comme nous avons deux mains ou deux yeux » (Laponce 1984, 1). « Le bilinguisme est fréquent mais il est anormal ; fréquent parce que l'homme n'est jamais assouvi de faire échange d'information et que ses voisins ne parlent souvent pas la même langue que lui ; anormal parce qu'il rejette la synonymie véritable, et penche naturellement vers l'unilinguisme. » (Laponce 1984, 1). « L'anormalité » du bilinguisme décrite ici, intègre « le rapport de force asymétrique entre groupe dominant et groupe dominé. » (Ibid., 1). Il nécessite une prise de conscience et une réaction du « dominé » afin de n'être pas englouti ;

b. « [Les] langues, dans la mesure où elles ne vivent que par la communication, ont besoin pour leur survie et leur épanouissement, de niches territoriales qui leur soient propres, niches où la communication se fera dans une seule et même langue qui puisse lier entre eux, les différents rôles sociaux d'un même individu et les différents individus d'une même société.» (Laponce 1984, 1).

c. « la meilleure façon pour une langue d'assurer sa survie sera toujours de se rapprocher le plus possible de l'unilinguisme ; d'assurer, si possible la dominance dans tous les rôles sociaux, ou du moins dans les plus importants ; d'éviter en somme des conflits d'identité ». (Laponce 1984, 30).

Si nous reprenons en enfilade ces propos, c'est bien pour prendre toute la mesure de l'hégémonie indispensable à l'espace de vie de la langue. En avons-nous la possibilité ? avons-nous les moyens, dans un contexte de diglossie, de réaliser ces conditions nécessaires ?
L'appel aux droits linguistiques (DL), repères juridiques, permet-il de gérer la diversité linguistique notamment dans des contextes marqués par « un multilinguisme inéquitable » (Agresti 2021, 115). Ils nous donnent la possibilité de légitimer, du moins par la pensée, les actions individuelles et collectives en faveur de l'usage de notre langue. Le texte source de la Déclaration Universelle des Droits Linguistiques (DUDL)[62], apporte les repères de valeurs utiles et indispensables :

« Un des efforts des rédacteurs a consisté à définir des droits linguistiques équitables, sans les subordonner au statut politique ou administratif du territoire auquel appartient la communauté linguistique, ou à des critères tels que le degré de codification ou le nombre de parlants, qui n'ont pas été considérés à effets de droit. C'est pourquoi la Déclaration proclame l'égalité des droits linguistiques, sans distinctions non-pertinentes entre langues officielles / non-officielles, nationales / régionales / locales, majoritaires / minoritaires, ou modernes / archaïques. » (Ramon Mimo, DUDL, 12),

[62] DUDL approuvée en juin 1996 à Barcelone : https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_frances.pdf

L'intention du texte met ainsi en évidence la diversité linguistique comme un bien immatériel humain à défendre et à préserver, avec ce que cela implique de modification du regard et des représentations guerrières, pouvant être engendrées par l'organisation dominant/dominé :

> « D'autre part, les conditions de vie actuelles facilitent l'accélération des processus de substitution linguistique et c'est pour cela qu'il faut modifier la perception de la langue : le mythe de la diversité linguistique comme une barrière à la communication et à l'intégration est faux ; tout au contraire, le fait que la langue est une réalité tangible en fait un élément fondamental de l'intégration. Et, naturellement, ce qui la rend indispensable dans la culture de la paix est qu'elle est transmissible et qu'elle peut être accumulée : elle est un bien accessible à tous et son acquisition n'implique aucune renonciation. » (Ramon Mimo, DUDL, 13)

> « En dépit du fait que le diagnostic sur le futur de la diversité linguistique ne soit pas encourageant, nous croyons que nous ne sommes pas encore arrivés à une situation irréversible. Arrêter le processus n'est pas facile, mais est possible. En une grande mesure, l'UNESCO a la parole. » (Ramon Mimo, DUDL, 16)

L'ensemble des éléments relevés ci-dessus deviennent un socle pour l'édification de la recherche. Nous parlons du fait que la langue basque soit potentiellement considérée comme l'égale des autres langues, quel que soit son statut (DUDL) ; nous parlons de la conscience que la langue, pour exister, a besoin d'un espace propre symbolique, au sein duquel son expression est libre et entière (Laponce 1984) ; nous parlons encore de l'idée que la communauté linguistique doive être capable de réaction afin de ne pas subir la domination, ou bien vivre dans l'illusion de la seule préservation patrimoniale, qui, en réalité, ne la cantonne que dans certains espaces, domaines ou fonctions (Bourdieu 1982, Martel 2021) ; et nous parlons enfin de la volonté de faire vivre la langue dans une dynamique de « paix linguistique » (DUDL).

Si le qualificatif « régional » amène vers une prise de conscience linguistique, les termes « minoré » et « minorisé » demandent eux aussi à être éclairés, ainsi que d'autres descripteurs tels que « langue initiale », « langue d'identification », « langue habituelle », « langue drapeau », car chaque entrée influence les représentations au cœur de notre démarche.

L'adjectif « minoritaire » indique d'après la rédaction de la CELRM, l'infériorité numérique des locuteurs d'une langue en comparaison avec ceux d'une langue majoritaire. Allardt (1992, 45-54) repris par Pascaud (2021, 31-32), fait valoir que, outre l'infériorité numérique, les critères d'(auto)identification et sociaux sont aussi à retenir : « Une langue minoritaire est une langue

identifiée comme telle par ses locuteurs et placée en position sociale minoritaire par le groupe dominant. » (Pascaud 2021, 32). Le basque en *Iparralde* comme en *Hegoalde,* malgré l'augmentation significative des locuteurs sur les 40 dernières années, est langue minoritaire selon la description rapportée ici. Elle est aussi langue « minorée ». Si la langue minoritaire a pour principale caractéristique un facteur « démo-linguistique » (Boyer 2006, 262), la langue minorée, est une langue dont « la valeur ou l'importance est diminuée » (Pascaud 2021, 36) ; « une langue minorée est une langue dont les domaines d'usages sont réduits par les dispositions juridiques et les usages en vigueur » (Djordjevic 2006, 298). Le basque est langue minorée en *Iparralde*, ainsi qu'en *Hegoalde* malgré son statut de co-officialité dans le territoire de la Communauté Autonome basque, et c'est là la difficulté du contexte de diglossie qui, de fait engendre dans les représentations sociales du plus grand nombre « une valeur moindre et une moindre légitimité » (ibid., 298). Nous emploierons désormais, principalement le qualificatif « minorée » pour la langue basque, bien que le basque ne puisse, en aucun cas, devenir minoré aux yeux du locuteur, désireux de « vivre en basque ».

Par ailleurs, la notion de minorisation apporte, elle, l'idée qu'« une langue est minorée par une action volontariste des locuteurs [de la langue dominante], voire d'un État ou d'un gouvernement » (Pascaud 2021, 41). Le basque, comme nous le verrons dans le développement sur l'Histoire de l'enseignement dans cette même partie plus bas, et comme l'indique Martel (2021, voir supra) est une langue qui fut longtemps minorisée. Du fait de la reconnaissance et du renouveau dont elle bénéficie dans ce début de XXI siècle, on voudra estimer qu'elle reste aujourd'hui minorée, et non autant minorisée.

Il nous parait, de même, que la notion de « Langue en Danger » est à prendre en compte pour caractériser la situation du basque dans le Monde. Sur le site « Le cartographe »[63], Alexandre Nicolas a réalisé un dossier cartographique grâce aux données de l'UNESCO et l'on pourra retrouver par la suite ces données dans l'atlas UNESCO des langues en danger dans le monde. Voici ce qu'il est dit des langues en France :

> « En France, toutes les langues minoritaires, mise à part le basque, sont classées entre « vulnérable » ou « sérieusement en danger ». Pour éviter de laisser mourir une langue, l'UNESCO préconise des « politiques éducatives » (le Pays Basque est particulièrement

[63] Alexandre Nicolas : https://www.le-cartographe.net/images/stories/Images/unesco_langues_Fra.jpg

représentatif de cette volonté éducative) mais estime que cela dépend surtout des gens qui l'emploient «il faut que les gens soient fiers de parler leur langue. » (DUDL, note 16 *supra)*

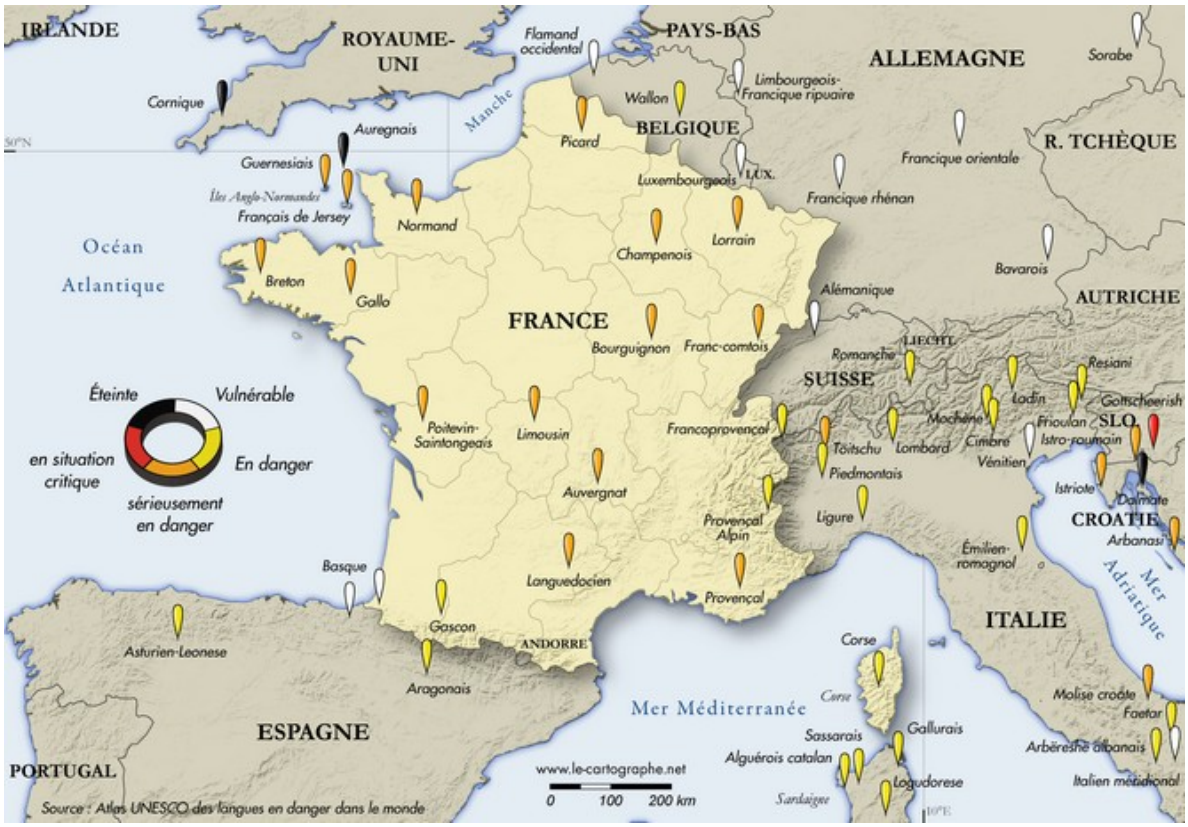
La légende de la carte ci-après met en évidence la notion de « vitalité linguistique », élaborée par l'UNESCO, à partir du *Graded Intergenerational Disruption Scale* , échelle formalisée par Fishman (1991). L'expression Langue en Danger est, elle, attribuée à Krauss[64]. Nous choisissons de ne pas débattre de la pertinence du concept (Gasque-Cyrus, Vittrant, Voisin 2017) et proposons de garder la définition et la grille d'évaluation établie par l'UNESCO :

> « Une langue est en danger quand elle est en voie d'extinction. Elle est mise en danger lorsque ses locuteurs cessent de la pratiquer, réservant son usage à des domaines de plus en plus restreints, et qu'elle ne se transmet plus de génération en génération. Autrement dit, il n'y a plus de nouveaux locuteurs, que ce soit chez les adultes ou les enfants. »[65]

[64] Billet Jonathan Rangel : https://wils.hypotheses.org/117 (consulté le 16 mars 2022)

[65] https://ich.unesco.org/doc/src/00120-FR.pdf (consulté le 17/03/2022)

Carte 3. Infographie : Les langues en danger en France (source : le cartogropahe.net)[66]

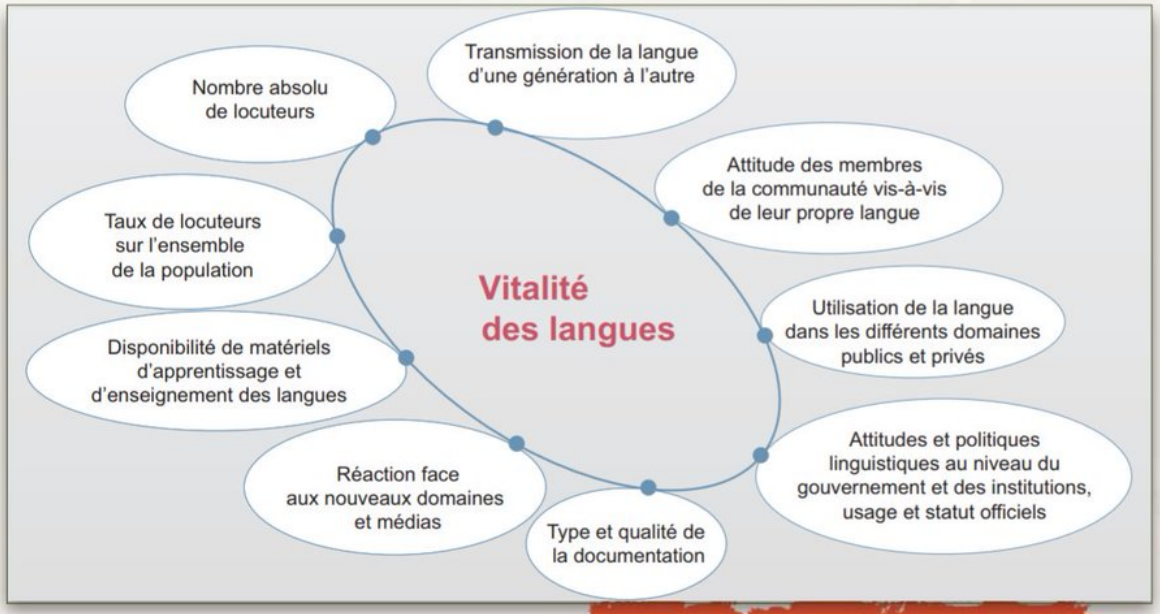


[66] Site d'Alexandre Nicolas, cartographe-géomaticien : https://le-cartographe.net/dossiers-carto-91/monde/50-les-langues-en-danger

Illustration 3.les critères d'évaluation de la vitalité linguistique – UNESCO

Critères pour évaluer la vitalité et le danger de disparition des langues

En 2002 - 2003, l'UNESCO a demandé à un groupe international de linguistes de développer un cadre méthodologique permettant de déterminer la vitalité d'une langue. L'objectif était de contribuer au développement de politiques, à l'identification de besoins et à la mise en œuvre de mesures appropriées de sauvegarde. Ce groupe d'experts *ad hoc* sur les langues en danger a élaboré un document de référence intitulé « Vitalité et disparition des langues » qui propose les neuf critères suivants :



© UNESCO
La vitalité et le danger de disparition des langues

Aucun critère unique n'est suffisant pour évaluer l'état de la langue d'une communauté. Cependant, pris ensemble, ces neuf critères peuvent déterminer la vitalité d'une langue, sa fonction dans la société et le type de mesures nécessaires à son maintien ou à sa revitalisation.

Image issue du site « le statut des langues en Algérie ».

https://www.pdfprof.com/PDF_Image.php?idt=136836&t=24

B. Coyos pour le centre Iker[67], recense la plupart des facteurs qui permettent d'identifier le degré de vulnérabilité de la langue basque, facteurs sur lesquels nous reviendrons plus précisément dans la partie suivante (1.1.2 : Données générales structurelles). Pour notre étude, ce sont les critères d'usage de la langue qui nous importent avant tout, à savoir « l'utilisation de la langue dans les différents domaines publics et privés », ainsi que « les attitudes des membres de la communauté vis-à vis de leur propre langue » (cf. schéma Unesco, ci-dessus). Si la langue basque est classée comme « vulnérable » plutôt qu'en danger, c'est bien parce que les enfants, aujourd'hui, au Sud comme au Nord, apprennent la langue basque[68].

Enfin, il nous paraît de même important de repérer au niveau sociolinguistique en vue de leur emploi au moment de l'analyse de l'enquête et de sa transposition didactique, des termes descriptifs venus de Catalogne et cités par Pascaud (2021, 35), termes que nous préférerons aux vocables « langue maternelle », « bascophone d'origine » ou « néo bascophone » ; il s'agit de :

- La « langue initiale », comme désignant la langue première, apprise et transmise en famille que nous pouvons entendre aussi désignée comme langue « maternelle » ou langue « d'origine »
- La « langue d'identification » est celle à laquelle le locuteur s'identifie, par adhésion. Elle peut être sa langue maternelle comme une autre langue élue. Avec une nuance dans la connotation, Laponce (1984) parle de langue « drapeau » ou langue « boutonnière ». Ce sont aussi des versions affectives du rapport à la langue, qui demeurent toutefois en surface de l'identité, pour un affichage, plus que pour un usage.
- La « langue habituelle », désignant la langue la plus couramment utilisée dans les échanges et la communication.

Pour cela, Pascaud cite « l'exemple théorique et néanmoins plausible » :

> « D'une personne habitant au Pays Basque français, près de la frontière espagnole. Ajoutons que ce dernier est né d'une mère [] francophone, d'un père bilingue (français basque) et qu'il travaille en Espagne. Il est alors tout à fait imaginable de penser que cette personne qualifie le français comme étant sa langue initiale (langue dans laquelle sa mère l'a élevé), le basque

[67] https://entrelangues.iker.univ-pau.fr/node/59 - https://entrelangues.iker.univ-pau.fr/node/59

[68] Voir la partie 1.1.1.3 les Politique linguistiques au Sud et au Nord et 1.2 Enseignement du basque

comme langue d'identification (langue de son père et du territoire où il a grandi), et l'espagnol comme sa langue habituelle (langue qu'il utilise le plus aujourd'hui du fait de son travail. » (Pascaud 2021, 35)

En conclusion, les précisions de vocabulaire autour des qualifications de la langue montrent le champ des enjeux qui se nouent pour la survie et la revitalisation d'une langue régionale minoritaire, telle que la langue basque. La question du statut, ou de la prétention au statut du basque, n'est pas du ressort de la recherche. Elle influe toutefois sur les perceptions et les envies stratégiques des différents locuteurs et acteurs. La basque peut-il/doit-il prétendre à une dimension nationale ? La pluralité linguistique existante dans la zone est-elle à même de préserver la vitalité de la langue ? Nous n'aurons pas à trancher, seulement à retenir les éléments pertinents pour l'activation de la pratique. Pourtant d'un autre côté, Le statut de la langue ancrée sur deux états demande quelque précision complémentaire.

1.1.1.2. Une langue standardisée à cheval sur deux États, dotée de trois entités administratives différentes

Le statut d'une langue s'entend le plus souvent sur le plan politique, juridique et administratif. Avant d'évoquer le statut social de la langue basque et sa présence dans la société en Pays Basque Nord, nous souhaitons donc revenir sur les définitions de l'officialité et leur application territoriale. Pour reprendre l'aphorisme attribué au sociolinguiste Weinreich[69] : « une langue, c'est un dialecte avec une armée et une marine », juridiquement « c'est une langue ou un dialecte codifié et officialisé » (Falch 1973, 2) ; pour autant, il n'est pas dans notre propos de revenir sur la distinction langue/dialecte du point de vue sociolinguistique car nous allons considérer d'une façon générale le basque, composé par sa variante standard, le *batua* et ses variantes géographiques ou dialectales, dans sa représentation territoriale.

« S'interroger sur la notion de territoire linguistique : les langues ont-elles un territoire ? Il y a à cette question deux réponses idéologiques qui nous semblent devoir être écartées. La première est de considérer a priori que les langues n'ont pas de territoire ; cette position est illustrée par la formule selon laquelle le seul territoire d'une langue, c'est le cerveau des locuteurs (mais les locuteurs ne sont pas suspendus dans les airs !). La seconde est de considérer que toute langue est forcément liée à un sol, et que les territoires linguistiques sont des espaces figés et

[69] https://lefilplurilingue.org/articles/statuts-des-langues-glossaire, consulté le 17/03/22

immuables, délimités une fois pour toutes. En outre, il est évident que le rapport langue-territoire, si rapport il y a, n'est pas intrinsèque ; il ne peut se concevoir que par la médiation des locuteurs : le territoire d'une langue, c'est le territoire où habitent les gens qui la parlent. » (Sibille 2010, 85)

Si le territoire d'une langue est celui « où habitent les gens qui la parlent », les appellations officielles ou nationales sont, elles des attributions étatiques, communautaires exogènes ou endogènes qui ne revêtent pas les mêmes valeurs,

> « La dichotomie langue officielle / langue nationale porte sur des domaines distincts. La langue officielle[70] renvoie en effet à un principe géographique et fonctionnel. Une langue est officielle si elle est reconnue de facto ou par des textes réglementaires comme la langue, ou une des langues, d'un État ou d'une structure étatique autonome. Ce statut fait d'elle la langue des administrations et d'un certain nombre d'institutions : parlement, justice, école, etc. La notion de langue nationale renvoie elle à un principe ethnique et à un statut. La langue nationale[71] est celle d'une communauté. Peut-être théoriquement appelée langue nationale toute langue parlée par une communauté. » (Le fil plurilingue[72]).

« Le fil plurilingue » site dédié de « France Éducation International »[73], sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale en France, apporte une distinction sémantique intéressante que l'on ne retrouve pourtant pas au niveau français, probablement car, ainsi que l'explique Sibille (2010, 88) ce que nous appelons en France langue nationale est aussi la (seule) langue officielle. C'est ainsi parce que la France est « un État bi- ou plurilingue inégal dans lequel, l'État ne reconnaît qu'une langue officielle à l'ensemble de son territoire mais protège par des mesures législatives ou constitutionnelles l'existence d'une seconde langue sur l'ensemble ou partie du territoire » (Falch 1973, 4). Laponce, de son côté, parle « d'État linguistiquement unifié » dont « le gouvernement central est unilingue selon le pourcentage d'habitants qui utilisent habituellement la langue officielle en public » (Laponce 1984, 89-90). Cette proportion des habitants parlant le français est estimée à plus de 90% pour le français en France. De cette organisation en État-Nation, naît la possibilité

---

[70] En gras dans le texte

[71] En gras dans le texte. Pour un basque nationaliste, le mot « national » n'évoque cependant pas toujours la même entité que pour un autre citoyen français.

[72] https://lefilplurilingue.org/articles/statuts-des-langues-glossaire, consulté le 17/03/22

[73] https://www.france-education-international.fr consulté le 18/03/22

d'imposer « la langue dominante, la langue du pouvoir, [qui] est le mieux à même d'utiliser les instruments de coopération, de communication et de coercition que lui donne le contrôle d'un gouvernement pour obtenir l'homogénéité linguistique » (Laponce 1984, 105). Constitutionnellement, la France a choisi en 1992 de spécifier dans son article 2 « La langue de la République est le français », cette disposition n'y figurant pas auparavant. Les langues régionales et/ou Langues de France[74] sont donc protégées sans qu'elles puissent, ne serait-ce qu'imaginer un quelconque statut d'officialité locale ou régionale, étant donné l'organisation politique centraliste de la France et la limitation des pouvoirs accordés aux collectivités territoriales. C'est la raison pour laquelle il nous a semblé intéressant de relever la délibération du 23 juin 2018, du Conseil communautaire de l'Agglomération Pays Basque, qui dans le cadre de la Constitution française et de la loi NOTRe[75] appliquée aux collectivités :

> « Reconnaît officiellement le basque et le gascon[76] comme langue de son territoire aux côtés de la langue française »[77]

La possibilité de mettre en œuvre une politique linguistique en faveur de la langue basque sur le territoire de l'agglomération est avérée dans la limite des compétences de la collectivité ; la dimension de reconnaissance officielle reste elle, grandement symbolique, tandis que le gascon reste toujours historiquement présent aux côtés du basque. Ce qui est essentiellement reconnu au basque

---

[74] « Dans le champ politico-administratif, le terme « langue de France » apparaît semble-t-il pour la première fois dans la lettre de mission de Claude Allègre et Catherine Trautmann à Bernard Cerquiglini, du 22 décembre 1998 : « Nous avons décidé de vous confier une mission concernant l'établissement de la liste des langues de France, au sens de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. » Le terme correspond – avant même que la liste n'ait été établie – à la nécessité de disposer d'un terme qui englobe, non seulement les langues régionales *stricto sensu*, mais aussi des langues sans territoire ou des langues d'origine étrangère, et qui soit plus évocateur et plus maniable que le terme employé par la Charte : « langues régionales ou minoritaires ». Le terme a été officialisé par le décret nº 2001-950 du 16 octobre 2001 « modifiant le décret nº 89-403 du 2 juin 1989 instituant un Conseil supérieur de la langue française et une délégation générale à la langue française », qui définit également les compétences de la délégation dans le domaine concerné » (Sibille 2010, 90)

[75] Loi NOTRe : https://www.cohesion-territoires.gouv.fr/loi-portant-sur-la-nouvelle-organisation-territoriale-de-la-republique-notre (consulté le 13/04/22)

[76] Plus tard officiellement nommée « occitan gascon », dénomination désormais retenue par la CAPB.

[77] Voir Annexe délibération et politique linguistique – Amendement adopté à 145 voix pour et 18 contre et 22 abstentions

et aux langues régionales en France, dans le but de la préservation patrimoniale, c'est qu'elles puissent être « langue de scolarisation »[78].

Au sein de l'État espagnol, la situation est autre pour le basque, depuis l'adoption de la Constitution de 1978, à la sortie du régime franquiste. Selon la classification proposée par Laponce (1984), l'Espagne fait partie :

> « des États multilingues qui ont des rapports de force linguistiques à ce point favorables à la langue dominante, qu'elle seule est reconnue et utilisée comme langue officielle du gouvernement central ; les langues subordonnées sont cantonnées aux périphéries et sont maintenues en situation d'infériorité par une langue dominante qui joue le rôle de lingua franca sur l'ensemble de l'État. » (Laponce 1984, 89)

Dans les États de ce type, la langue dominante est parlée celle à plus de 50% et à moins de 90% (Laponce 1984,91). Selon l'article des langues du Monde du site de l'université de Laval au Québec, l'Espagne compte en 2017, 64,2 % (29,6 millions de locuteurs) de locuteurs dont le castillan est la langue maternelle ; sur le territoire espagnol, 5,4% seraient des locuteurs de langue maternelle basque[79]. Du point de vue statutaire et juridique, l'article 3 de la Constitution du 6 décembre 1978 en Espagne, énonce :

> « Le castillan est la langue espagnole officielle de l'État. Tous les Espagnols ont le devoir de le connaître et le droit de l'utiliser.
>
> Les autres langues espagnoles seront également officielles dans les Communautés autonomes respectives, conformément à leurs statuts [d'autonomie].
>
> La richesse des différentes modalités linguistiques de l'Espagne est un patrimoine culturel qui doit être l'objet d'une protection et d'un respect particuliers. »

---

[78] Voir développement Partie 1.2

[79] https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/espagneetat.htm#2_LÉtat_espagnol_et_les_Communautés_autonomes_ - (les autres minorités en proportion : 8,8% de Catalans, 5% de Galiciens, 4,9% d'Aragonais, 2,7% Estremaduriens, 1,5 % de Tsiganes, 1,2% d'Asturiens, 0,03% de Mirandais)

« [l'article] proclame l'officialité territoriale complète du castillan, et il donne mandat aux statuts d'autonomie des Communautés autonomes respectives pour proclamer un statut de co-officialité d'autres langues espagnoles » (Zabaleta 2017, 60)

Le basque est donc inclus dans « les langues espagnoles », de même qu'il est aussi « langue de France » ; ce sont ces appellations qui induisent le devoir de protection (Falch 1973), protection énoncée dans l'article même de la Constitution d'Espagne de 1978. Là où la France choisit le terme « régional », l'Espagne au moment de la Constitution de 1978 parlera de « langue propre » pour les provinces vouées au statut d'autonomie (et de co-officialité pour leur langue), telles que la Catalogne et le Pays Basque. Le terme de langue propre, à l'origine employé par la sociolinguistique catalane (Lagarde, Viaut 2021) désigne à la fois, la langue attestée historiquement sur un territoire et l'opposabilité de légitime revendication (Lagarde 2021, 391-404) ; une langue propre pouvant être défendue comme la prétention au statut de langue officielle. (Viaut 2021, 433-462).

En Pays Basque, L'application de l'article de la Constitution espagnole, pour la promotion des langues officielles des Communautés, s'est faite différemment dans la Communauté Autonome de Navarre et dans la Communauté Autonome d'Euskadi (CAE), regroupant les Provinces historiques de Guipúzcoa, Biscaye et Alaba. La Navarre applique dès 1982, au moment de la création de son propre statut d'autonomie, une co-officialité territorialisée pour la langue basque, rendant cette dernière officielle dans les zones où la langue est « historiquement » et numérairement parlée[80]. Tandis que la langue basque est co-officielle du castillan[81], dans l'ensemble de la CAE.

« En application des dispositions constitutionnelles de l'article 3, c'est donc le Statut d'Autonomie de la Communauté Autonome d'Euskadi, dit Statut de Gernika, qui proclame le statut officiel de la langue basque. L'article 6 du Statut de Gernika expose le fait que : « l'euskera, langue propre du Pays Basque aura, comme le castillan, le caractère de langue officielle en Euskadi » et donne la mission aux « institutions communes de la Communauté Autonome de réguler le caractère officiel des deux langues, de garantir leur usage et d'arbitrer

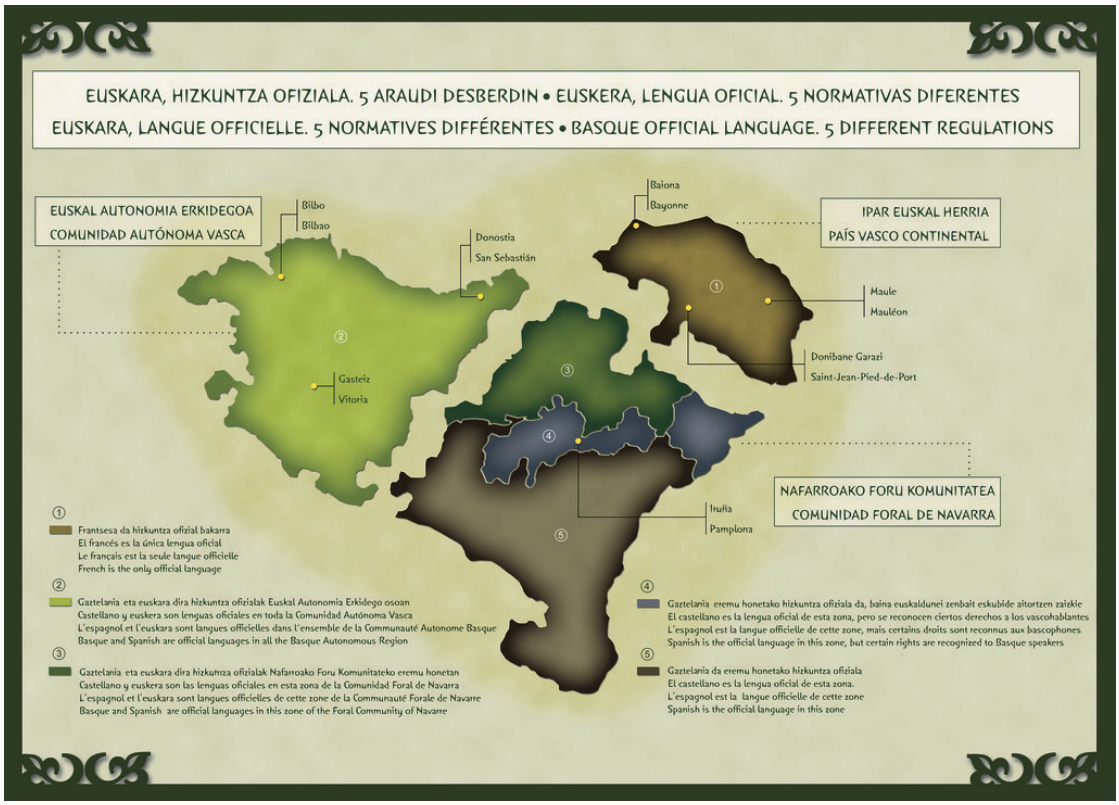
[80] https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/espagnenavarre.htm

[81] Tous les textes de lois en Espagne, y compris les communautés autonomes, privilégient le mot *castillan* pour désigner la « langue commune de l'État » par rapport aux autres langues co-officielles dans leur territoire autonome respectif, comme le catalan, le galicien ou l'euskera (basque). https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/espagnecastillan.htm

et de réguler les mesures et moyens nécessaires pour assurer leur connaissance » (Zabaleta 2017, 62)

On remarque que la co-officialité est cependant restreinte au territoire de la Communauté Autonome et « que les organes de l'État central n'ont pas l'obligation d'utiliser les langues autres que le castillan en dehors des administrations déconcentrées situées dans les communautés autonomes en question » (Zabaleta 2017, 61). Le citoyen des Autonomies est toujours à même de faire valoir son droit linguistique au castillan, ce qui réduit d'autant la capacité des langues dites « propres » (Viaut, Lagarde 2021). Par ailleurs, L'officialité de la langue basque engendre la déclinaison des droits linguistiques des locuteurs et la responsabilité de l'aménagement linguistique qui en découle[82].

La fondation Azcue[83] présente une carte des différents statuts de la langue basque: la co-officialité dans la CAE, la division en trois zones de la Navarre (co-officielle, mixte et sans officialité), l'absence d'officialité juridique en Pays Basque Nord.



Carte 4. Infographie : Euskara, langue officielle, 5 normes - Fondation Azkue 2021

[82] Zabaleta (2017) met en évidence le fait que l'association des droits linguistiques à la co-officialité restreinte au territoire, apporte une confusion quant à la possibilité de considérer les droits linguistiques fondamentaux.

[83] https://www.azkuefundazioa.eus - https://sarea.eus/baliabideak/

Du point de vue de l'étendue territoriale, nous faisons mention pour mémoire de la « diaspora » basque, pour lesquelles le gouvernement basque recense 196 Maisons Basques ou *Euskal Etxeak*, situées principalement en Amérique du Nord et du Sud, en Europe, en Asie/Océanie[84]. On estime à 4,5 millions les basques issus de la diaspora, on inventorie et 15 à 18 millions de patronymes basques dans le Monde[85].

1.1.1.3. Politiques linguistiques au Sud et au Nord

La politique ou encore l'aménagement linguistique correspond à l'ensemble des mesures législatives prises à l'égard d'une langue.

Dans la Communauté Autonome d'Euskadi, la co-officialité de la langue a auguré l'aménagement linguistique attendu[86]. La politique linguistique s'est construite autour de la notion de normalisation du basque, développée dans le texte de la loi fondatrice de 1982 (Zabaleta 2017, 68), intitulée « loi fondamentale de normalisation de l'usage du basque ». Plutôt qu'à une standardisation de la langue, déjà réalisée, la notion de normalisation renvoie ici à l'idée de *language planning* en anglais, ou aménagement linguistique en français, qui, en situation de contact de langues, « normalise » l'usage de la langue dominée. La normalisation renvoie au fait que la langue s'exerce dans l'ensemble des fonctions essentielles de la vie privée et publique (Viaut 1996, 41). La loi de 1982 s'inspire par ailleurs de la réflexion sociolinguistique catalane des années 1970 (voir *infra*).

« Ainsi, la loi de 1982 reconnait-elle les droits linguistiques des locuteurs bascophones et hispanophones, à l'écrit et à l'oral, en particulier dans leurs rapports avec l'administration ou tout organisme officiel de la Communauté. Elle exprime aussi le droit à l'enseignement dans chacune des langues officielles, le droit à l'information, à des activités professionnelles, syndicales ou politiques en langue basque. » (Zabaleta 2017, 65).

La loi de référence pour la normalisation de l'usage de l'euskara dans la CAE est la loi 10/1982 du 24 novembre 1982, publiée dans le *Boletín oficial del Consejo General del País Vasco*, n°160, le

---

[84] https://www.euskaletxeak.eus/index.php?option=com_content&task=view&id=140&Itemid=191

[85] https://www.paysbasque.net/histoire/la-diaspora-basque-2/

[86] Dans la zone bascophone de la Communauté Autonome de Navarre dans laquelle le basque est langue co-officielle (cf.carte Azcue), l'aménagement linguistique s'est fait de façon similaire.

16 décembre 1982.[87] Elle contient deux titres composés d'un chapitre unique pour le premier et de cinq chapitres pour le deuxième. Les chapitres concernent :

Titre un. Chapitre unique : les droits des citoyens et les devoirs de l'administration en matière linguistique

Titre deux. Chapitre 1 : Usage du basque dans l'administration du territoire de la Communauté Autonome Basque

Chapitre 2 : Usage du basque dans l'enseignement

Chapitre 3 : Usage du basque dans les médias

Chapitre 4 : Usage du basque dans la société civile []

Chapitre 5 : Usage du basque, langue officielle dans les écrits

En ce qui concerne l'enseignement, la loi de normalisation de l'usage de la langue basque définit une obligation à la charge des pouvoirs publics visant à rendre effectif le droit de chaque élève à disposer d'un enseignement dans la langue officielle de son choix. Les pouvoirs publics ont également la charge de « garantir la possibilité aux élèves de posséder une connaissance pratique suffisante de chaque langue officielle et de faire de la langue basque un moyen d'expression « normal ».

« Afin de mettre en œuvre cette obligation, la loi sur la normalisation de la langue basque abonde dans le sens de la définition de modèles linguistiques d'enseignement. […] Dans la Communauté Autonome d'Euskadi, le choix a été fait de modèles linguistiques différents qui sont proposés à l'ensemble des élèves dans l'enseignement public et sous contrat. Ce sont donc les parents d'élèves qui choisissent le modèle linguistique dans lequel ils veulent que leur enfant soit inscrit. Le décret du 11 juillet 1983 définit trois modèles linguistiques :

[87] https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/recursos_arigara/eu_def/adjuntos/Euskararen-Legea-101982-Legea-.pdf

le modèle A dans lequel toutes les matières sont dispensées en castillan, exception faite de la matière de langue basque ;

le modèle B dans lequel les enseignements sont dispensés à parité horaire en castillan et en langue basque ;

et le modèle D dans lequel toutes les matières sont dispensées en langue basque exception faite de la matière de langue castillane.

Le décret prévoit également que les matières de langue basque et castillane doivent être obligatoirement dispensées dans tous les modèles d'enseignement, répondant ainsi à l'obligation des pouvoirs publics de garantir une connaissance pratique suffisante par les élèves de chaque langue officielle. » (Zabaleta 2017, 74)

Côté Pays Basque Nord, deux modèles existent permettant l'acquisition de l'*euskara*, celui du bilinguisme à parité horaire et celui de l'immersion, tout dernièrement reconnu par une circulaire de l'Éducation Nationale, « pour la préservation et la valorisation des langues régionales »[88], à la suite de la censure d'une partie de la loi dite « Molac » par le conseil constitutionnel en 2021[89]. Le modèle immersif, côté français, est comparable au modèle D, proposé dans la CAE. C'est l'Office Public de la Langue Basque (OPLB), qui est chargé de la mise en œuvre de la politique linguistique au Pays Basque Nord, depuis sa création sous forme de Groupement d'Intérêt Public (GIP) en 2004. Le texte complet du projet de politique linguistique (PPL) date de décembre 2006 ; il est disponible en annexe. Ce texte relate en avant-propos les circonstances de la naissance de l'Office et les objectifs majeurs visés. Le sous-titre évocateur « un objectif central : des locuteurs complets – un cœur de cible : les jeunes générations »[90], inscrit la démarche dans une dynamique volontariste et ambitieuse. Le GIP regroupe en son sein, au niveau du conseil d'administration, les représentants de l'État (sous-préfecture et éducation nationale), le Conseil Régional de la Nouvelle Aquitaine, le Département des Pyrénées Atlantiques et depuis sa création en 2017, les représentants de la Communauté d'Agglomération Pays Basque :

---

[88] Circulaire du 14-12-2021 langues et cultures régionales - https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo47/MENE2136384C.htm

[89] Voir partie 1.2 Enseignement – article du collectif « pour que vivent nos langues » : https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000041575354/

[90] Voir texte Projet de Politique linguistique – OPLB décembre 2006 en annexe III

« Cette structure juridique dont l'existence même était le préalable à toute initiative réellement efficace, s'est dotée depuis, d'un certain nombre d'outils : un budget, une équipe permanente, un réseau structuré de techniciens de la langue avec les Communautés des Communes du Pays Basque, un partenariat transfrontalier ambitieux avec la Communauté Autonome d'Euskadi » (Max Brisson décembre 2006, propos d'ouverture PPL, OPLB)

De fait, la contribution du Gouvernement Basque s'établit entre 10 et 15% du budget total de l'Office, par ailleurs également doté par l'État, La Région, le Département et la Communauté D'Agglomération Pays Basque.[91] Le projet de politique linguistique pour le Pays Basque Nord s'articule autour de trois axes : la transmission, la pratique et la fortification de la langue. On retrouve au cœur du projet d'aménagement au Nord les mêmes enjeux que dans celui de l'aménagement au Sud, l'officialité en moins : la structuration de l'enseignement, des loisirs, la diffusion par les médias et l'édition, la formation des adultes, la place de la langue dans les usages sociaux. Le projet de l'Office fait aussi mention de la « qualité » de la langue et de la « motivation » pour la langue. Nous notons donc que le projet dans l'axe 11 de la « Recherche » propose de « développer la recherche appliquée en didactique de la langue basque » (11- 1.2). Mais là où, dans la CAE, on peut énoncer les droits des locuteurs citoyens, le Pays Basque Nord ne peut légalement se baser que « sur la demande sociale » ; ce qui explique l'idée de la motivation à entretenir pour l'usage et la transmission du basque. Du fait, en particulier, du grand écart entre les statuts de co-officialité dans la CAE et de la « simple » protection légale de patrimoine dans l'État français, les aménagements linguistiques ne sont pas nourris dans les mêmes contextes, les effets sur la langue ne se mesurent pas de la même manière. Chacun doit jouer dans sa cour.

1.1.2. Données issues des enquêtes sociolinguistiques : le Pays Basque Nord au sein de l'ensemble de l'espace langue basque

Ainsi, depuis quatre décennies dans la CAE et deux décennies au Pays Basque Nord, des politiques linguistiques de normalisation et de revitalisation de la langue basque ont été mises en place. Pour autant, au niveau du Pays Basque Nord, la dernière enquête sociolinguistique de 2016 montre que seuls 20% des 20,5% des locuteurs bascophones de la zone déclarent employer l'euskara quotidiennement. C'est une des manifestations de la situation de diglossie qui nous invite à en rechercher les causes et se demander comment y remédier. Nous proposons donc de mettre en lumière

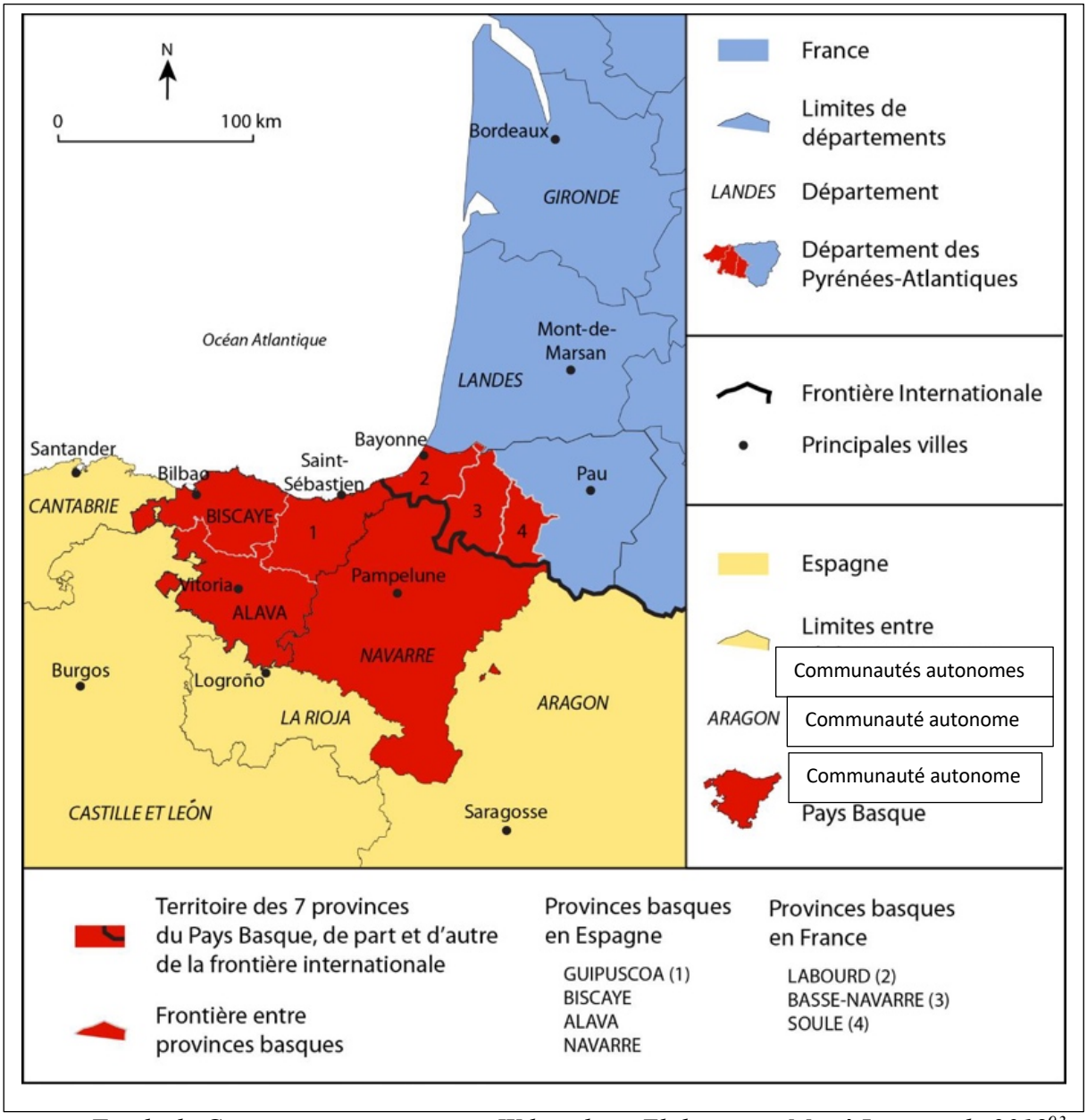
[91] Voir budget de l'OPLB sur le site : https://www.mintzaira.fr/fileadmin/images/Budget/EPRD_2018_ADOPTE.pdf

dans cette partie, les éléments notoires de la situation de la langue, encore fois dans l'objectif de situer le propos de notre recherche.

Rappelons la situation historique et administrative à partir de la carte élaborée par Maité Lagrenade, géographe (Lagrenade 2018), puis les données démographiques disponibles. Le Pays Basque se situe en zone transfrontalière entre la France et L'Espagne. Il est composé de sept Provinces historiques, trois au Nord : le Labourd, la Basse Navarre et la Soule ; quatre au Sud : L'Alava, la Biscaye, le Gipuzkoa et La Navarre. Le Pays Basque Nord, constitué des trois provinces historiques est organisé en une Communauté d'Agglomération de 158 communes, créée en janvier 2017, après vingt ans de réflexion et de dynamique sur la gouvernance locale[92]. Le Pays Basque Sud connaît deux entités juridiques distinctes : la Communauté Autonome d'Euskadi (CAE), composée de l'Alava, la Biscaye et le Guipúzcoa, d'une part, et la Communauté Autonome de Navarre (CAN) d'autre part.

[92] https://www.communaute-paysbasque.fr/la-communaute-pays-basque/le-territoire/lhistorique

Carte 5. Les 7 provinces du Pays Basque entre Espagne et France.



Fonds de Carte, creative commons Wikipedia – Elaboration Maité Lagrenade 2018[93]

[93] Il convient de préciser que le Territoire de Treviño en Alava dépend de la province de Burgos non repéré sur la carte

Les données démographiques recueillies par l'institut *Gaindegia*[94], à partir des statistiques du Gouvernement Basque nous donnent accès au dénombrement de la population. On compte ainsi en 2020,

Au Pays Basque Nord	309 673 habitants,
Dans la CAE	2 222 643 habitants,
Dans la CAN	666 197 habitants
Pour un total de	3 193 513 habitants

Le Pays Basque Nord représente environ 10% de la population totale du Pays Basque Nord et Sud. Les statistiques nous permettent d'observer l'évolution démographique depuis l'année 2000. Ainsi, en vingt ans, le Pays Basque est passé de 2,91millions d'habitants à 3,19 millions, soit une hausse de 9%. Au Pays Basque Nord, cette hausse représente une augmentation de 45 000 habitants, pour une hausse de pratiquement 15%, soit quasiment l'équivalent d'une ville comme Bayonne. Un regard rapide sur les taux de natalité (7,4% en 2019) et de mortalité (9,6% en 2019) permettent de conclure que la hausse de population est uniquement due aux migrations de populations venues s'installer de part et d'autre de la frontière. Population exogène qui ne connaît pas la langue basque, qu'il conviendra donc de fortement sensibiliser, au risque d'une déperdition de l'identité et de la motivation pour l'euskara. Le taux de natalité montre en outre une baisse de 0,7 points sur vingt ans, passant de 25 440 naissances en 2000 à 23 483 en 2020, soit une perte de 1957 naissances sur l'ensemble du Pays Basque et dans une proportion toute arithmétique, un déficit de 192 naissances au Pays Basque Nord. Les seuls éléments démographiques permettent donc d'augurer les évolutions sociolinguistiques au regard du nombre de locuteurs et des attitudes vis-à-vis de la langue.

Depuis 1991, 6 enquêtes sociolinguistiques ont été menées au Pays basque (en 1991, 1996, 2001, 2006, 2011 et 2016)[95] sous la responsabilité du département en charge de la politique linguistique du Gouvernement d'Euskadi (CAE). Depuis 2006, l'Office Public de la Langue Basque collabore à ces enquêtes pour le Pays Basque Nord[96]. Des échantillons de population de personnes de

[94] http://www.gaindegia.eus/eu/datuak/demografia/biztanleria-osoa

[95] https://www.euskadi.eus/informazioa/ikerketa-soziolinguistikoak/web01-a2lingu/eu/

[96] https://www.mintzaira.fr/fr/la-langue-basque/situation-socio-linguistique.html

16 ans et plus sont constitués. C'est la coopérative SIADECO[97] qui depuis l'origine a la charge de la passation des enquêtes, sous l'égide du Gouvernement. La consultation des personnes issues des échantillons représentatifs permet de dresser un panorama de l'état de la pratique, de la connaissance mais aussi de la transmission et de l'apprentissage de la langue basque depuis, désormais, une vingtaine d'années.

Voici ce que nous disent les chiffres de la dernière enquête de 2016, tandis que l'année en cours verra les résultats de la VII° enquête. Pour comprendre les présentations, précisons les notions et les catégories :

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

1.1.2.1. Compétences linguistiques, données générales

On entend communément par compétences linguistiques, les capacités à écouter et comprendre, parler, lire et écrire dans une langue donnée. Dans l'enquête sociolinguistique de 2016, la question posée aux personnes interrogées, était formulée ainsi : « quelles sont vos connaissances en langue basque ? » les réponses proposaient de sélectionner un degré parmi cinq :

- Comprend : bien ; assez bien ; un peu ; quelques mots ; rien du tout,
- Parle : bien ; assez bien ; un peu ; quelques mots ; rien du tout,
- Lit : bien ; assez bien ; un peu ; quelques mots ; rien du tout,
- Écrit : bien ; assez bien ; un peu ; quelques mots ; rien du tout.

Les réponses sont déclaratives ; elles restent très larges et permettent de catégoriser les locuteurs en deux catégories, bascophone ou bilingue passif.

[97] http://www.siadeco.eus/fr/identidad/

En vue de notre enquête, nous souhaitons apporter ici une précision. En termes de compétences, depuis sa création en 2001, le Cadre Européen Commun de Références des langues (CECRL)[98] (Annexe IV), avec le succès qu'on lui connaît, apporte davantage de précisions, qui sont utiles pour l'identification de la pratique, puisqu'elles distinguent les locuteurs débutants (A1-A2) (bilingues passifs) ; les locuteurs indépendants (B1-B2) (bascophones) et les locuteurs experts (C1-C2). Il est possible que dans la réalité, des personnes de compétences A2 aient répondu qu'elles savaient le basque « assez bien », comme il est possible que des personnes de compétences B1 aient répondu qu'elles le savaient « un peu ».

Dans le cadre de notre enquête, nous utiliserons les marqueurs de la grille auxquels les élèves sont habitués et qui font sens pour eux comme pour nous. Mais ni la grille, ni les réponses déclaratives ne permettent de déterminer, nous en avons conscience, quel niveau de pratique permet de passer à l'activation du basque, car les facteurs de l'environnement linguistique et des compétences communicationnelles sont interdépendants pour la réalisation de la compétence linguistique.

La grille de lecture proposée par l'Europe, aujourd'hui adoptée par tous les enseignants, dans tous les programmes, fait partie de nos outils usuels. Pour le basque, *HABE (Helduen Alfabetatze eta Berreuskalduntzerako Erakundea* (=Institution pour l'Alphabétisation et la « Rebasquisation » des Adultes)[99], institution publique gouvernementale, a édité un curriculum, *HEOC*, (*Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Curriculuma)*, indiquant les progressions d'acquisition du basque du niveau A1 au niveau C2. A titre indicatif, le niveau B2 étant considéré comme celui d'une bonne maîtrise de langue et d'aisance communicationnelle, il faut compter, d'après le curriculum *HEOC,* 925 heures de cours (HEOC 2021, 29), soit une trentaine de semaines pleines ou 8 mois de formation intensive pour acquérir le niveau.

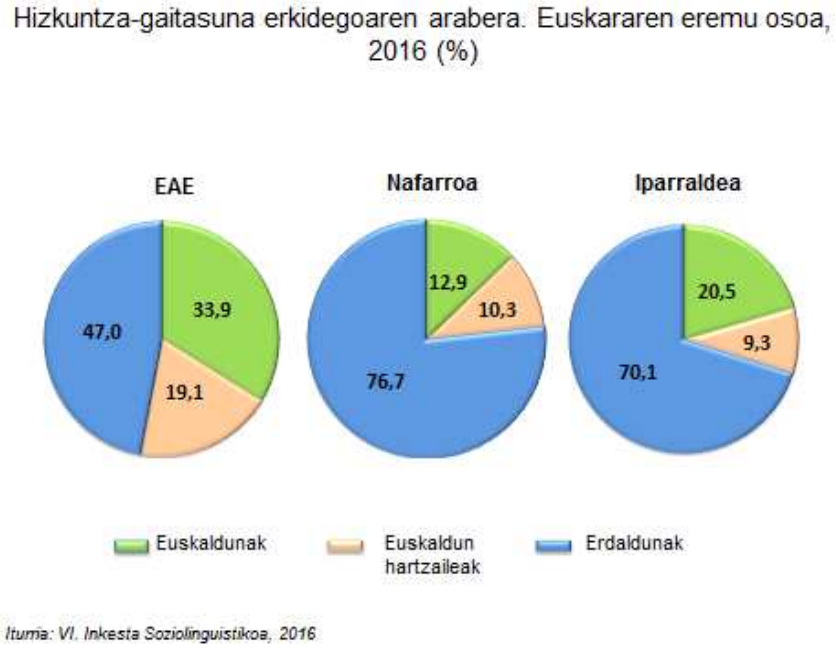
Cette précision posée, nous prenons les résultats d'enquêtes, tels que proposés, prenant en compte seulement deux catégories de locuteurs : bascophones et bilingues passifs.

---

[98] CECR 2001 : https://rm.coe.int/16802fc3a8

[99] *HABE Curriculuma : https://www.habe.euskadi.eus/s23-edukiak/eu/contenidos/informacion/curriculuma/eu_9716/index.shtml*

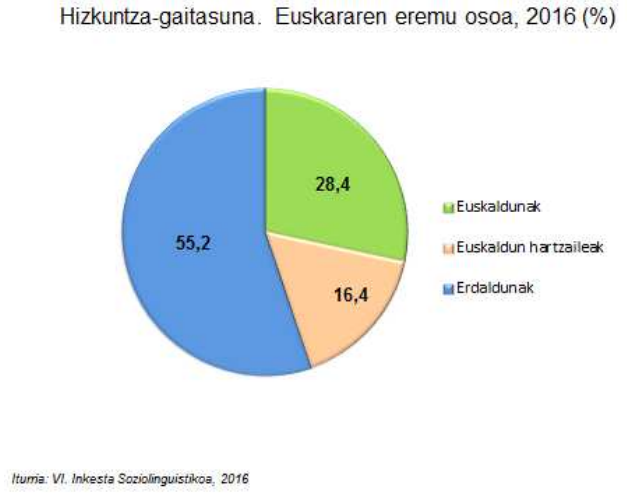
Figure 1. Compétences linguistiques sur les territoires administratifs, dans l'ensemble de la zone bascophone, 2016 (%)



en vert, les bascophones – en saumon les bascophones passifs – en bleu, les non-bascophones

Pour le Pays Basque Nord, l'enquête a été soumise à près de 2000 personnes. Dans ce cadre, nous comptons donc : 51 000 bascophones, 23 000 bilingues réceptifs et 175 000 non-bascophones, pour un total de 249 000 habitants âgés de plus de 16 ans, donc 20,5% de bascophones et 9,3% de bilingues réceptifs (=29,8%). Les chiffres comparés mettent en évidence une hétérogénéité au niveau des territoires, et une moyenne honorable pour la langue basque dans l'ensemble des territoires avec 44,8% de bascophones ou bilingues réceptifs.

Figure 2. Compétences linguistiques sur l'ensemble de l'espace du basque, 2016 (%)



L'évolution des effectifs de bascophones entre 1991 et 2016 montrent les effets de la politique linguistique de la CAE, en matière d'enseignement et de formation à la langue basque :

Tableau 1. Évolution du nombre de bascophones entre 1981 et 2016 – Élaboration propre

	1981	1991**	2016
Nombre total de bascophones (CAE, CAN,PBN)	[560000]	651 840	751 500
Nombre de bascophones dans la CAE	448 156	543 617	631 605
Nombre de bascophones en Iparralde	[63 000]*	56 200***	51 000

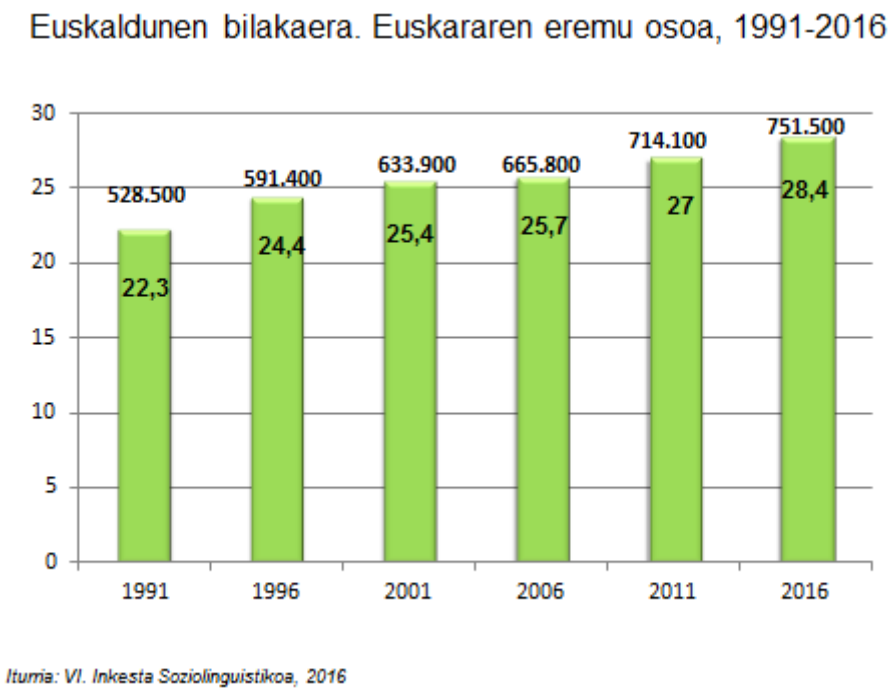
*Estimation basse à partir du recensement de population de 1982 (Viers 1991) et un taux de bascophones de 26,4% (taux 1991)

** (Agirre Eskisabel 1994)

***Pour la dernière fois dans les statistiques, une population bascophone uniquement de 1500 personnes est identifiée, tandis que par la suite, tous les bascophones sont des personnes bilingues (basque-français ou basque-espagnol)

Le tableau ci-dessus, d'élaboration propre a été composé à partir de données démographiques, des résultats et commentaires d'enquêtes que l'on retrouvera en annexe dans le dossier « enquêtes sociolinguistiques ». Il nous paraissait important de donner des ordres de grandeur qui permettent de mettre en évidence le gain absolu de bascophones, en 35 ans, dans la CAE, avec 191 500 locuteurs de plus, soit une augmentation de 34%. Le graphique ci-dessous montre l'évolution des bascophones pour l'ensemble de la communauté linguistique des territoires bascophones. Si l'on inclut les bilingues réceptifs, Le gain sur 25 ans, entre 1991 et 2016, est de l'ordre de + 300 000 locuteurs bascophones ou bilingues réceptifs.

Figure 3. Évolution des locuteurs bascophones dans l'ensemble de l'espace linguistique, 1991-2016



1.1.2.2. Compétences linguistiques au Pays Basque Nord

Dans le même temps, le Pays Basque Nord, perd 11 000 locuteurs, soit 18% de sa population bascophone. Il y a 35 ans, les bascophones du Pays Basque Nord représentaient 11% de l'ensemble des bascophones ; ils sont aujourd'hui moins de 6%. Et cet élément ajoute nécessairement au fait de se vivre en minorité, au sein de la minorité. Ces chiffres bruts s'expliquent par ailleurs par la perte des locuteurs âgés au PBN, dont le renouvellement, en frémissement, ou du moins la perte jugulée, est perçue lors de l'enquête de 2016, puisque l'on compte 51 100 bascophones en 2011 et 51 200 en 2016, probables premiers effets de l'aménagement linguistique de 2006.

> « Pour comprendre l'atténuation récente du recul de la part des bascophones parmi les 35-49 ans, on peut mentionner l'augmentation du nombre d'apprenants adultes de la langue grâce à la mise en place de politiques linguistiques, que ce soit dans le secteur public ou privé, et notamment le développement de formations en lien avec l'OPLB et AEK[100] […] Au total, 672 personnes adultes ont été formées de 2004 à 2017 » (Lagrenade 2018, 29)

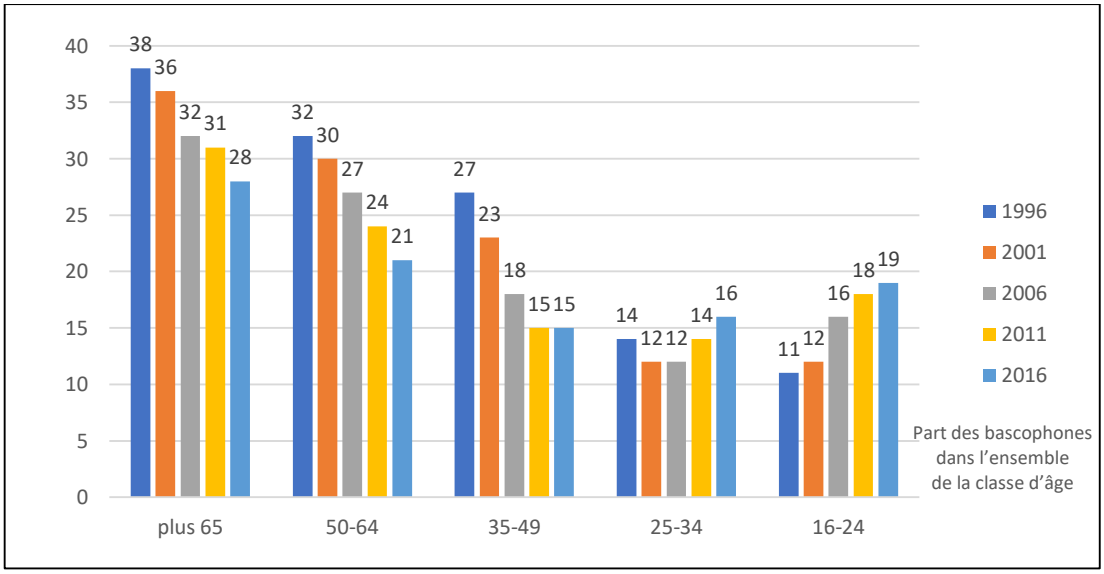
Si l'on tient compte des bilingues réceptifs, le nombre des locuteurs est passé de 75 900 en 1996 à 74 500 en 2016. Cette perte de 1400 individus, en vingt ans, représente une diminution de 2%

[100] AEK AEK : *Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea*, enseignement du basque aux adultes

seulement. Mais il ne faut pas oublier la dynamique démographique due aux migrations, qui, dans la même période voit sa population augmenter de 15% (cf. plus haut). Les bascophones au PBN représentaient 26% de la population au début des années 1990 (35,7% pour les bascophones et bilingues réceptifs), ils représentent aujourd'hui 20,5 % (29,8% en comptant les bilingues réceptifs), une perte de 6% là aussi, qui joue grandement sur la représentation de la langue dans la société. Cependant, l'enquête de 2016 met en évidence une amorce de renouvellement, dont on a tout lieu de se réjouir. La perte des locuteurs âgés est irréversible, le gain proportionnel dans les populations jeunes, loin d'être satisfaisant, montre une augmentation sensible. Le schéma ci-après montre un gain de 8 points entre 1996 et 2016 pour 16-24 ans, et un gain de 4 points pour les 25-34 ans, ce qui représente un gain absolu de 600 locuteurs environ. D'une façon générale, la proportion des locuteurs bascophones diminue chez les anciennes générations et augmente chez les moins de 34 ans :

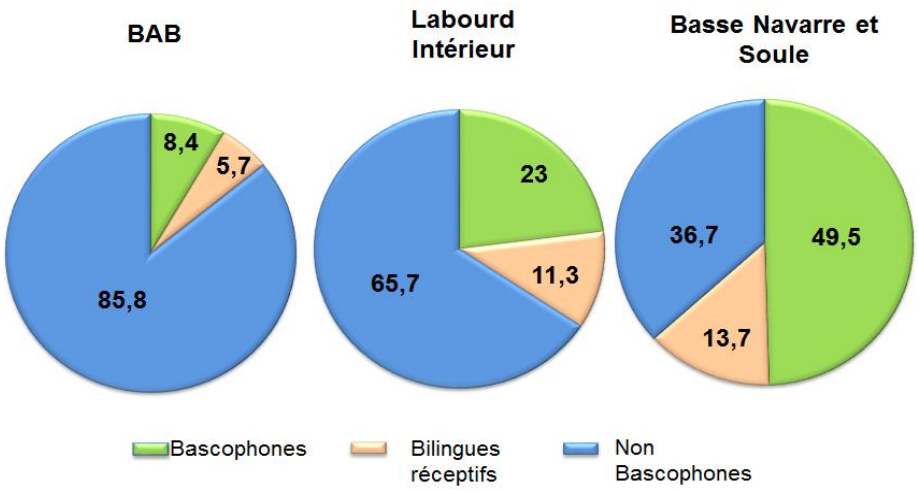
> « Le rebond de la part des bascophones parmi les plus jeunes est sans aucun doute la conséquence combinée des dynamiques de transmission et des politiques linguistiques menées, notamment, en faveur de l'apprentissage de la langue basque dans le système éducatif privé comme public » (Lagrenade 2018, 30)

Figure 4. Évolution des locuteurs par classe d'âge au cours des enquêtes - Source OPLB 2016



Par ailleurs, la répartition des bascophones sur le territoire PBN n'est pas homogène, puisque les bascophones et bilingues réceptifs représentent 14,1% de la population du BAB[101], 34,3 % du Labourd Intérieur (hors BAB) et 63,2 % des habitants de Basse Navarre et Soule. A partir des chiffres de population donnés par la CAPB[102], en 2019, Le BAB/Nive-Adour/Bidache représente 152 397 habitants, le Labourd Intérieur et Côte Basque Sud 113 085 habitants, et la Basse Navarre et la Soule 38 224 habitants. Une estimation à partir des données de l'enquête sociolinguistique de 2016 donne l'ordre de grandeur suivant : 21 500 bascophones et bilingues réceptifs sur le BAB, 38 800 en Labourd Intérieur et Côte Basque Sud, et 24 000 bascophones et bilingues réceptifs en Basse Navarre et Soule. Ces chiffres, bien qu'approximatifs sont intéressants au moment d'évaluer la présence de la langue dans la société, le ressenti linguistique.

Figure 5. Proportion des bascophones, bilingues réceptifs et non-bascophones selon les territoires du PBN en 2016 – Source OPLB 2016



1.1.2.3. Transmission familiale

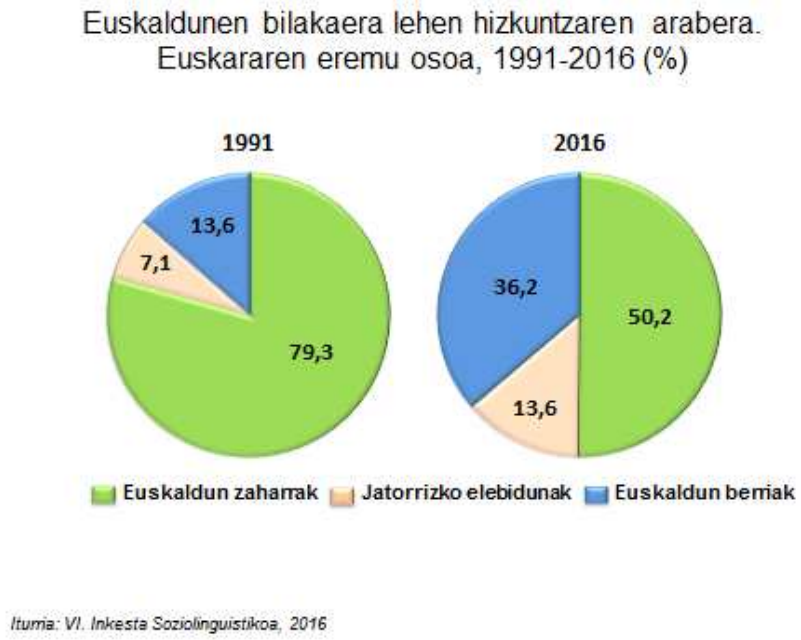
La transmission familiale est très certainement l'élément clé, passé, présent et futur sur lequel la revitalisation linguistique est à même de gagner son pari. Passé, parce que la transmission familiale naturelle du basque, côté français, s'est massivement perdue après-guerre ; les enfants jusque dans les années 1980 n'avait pas de possibilité d'être scolarisés en basque ; les transformations sociales des « Trente Glorieuses » (Fourastié, 1979) ont charrié avec elles le passage d'une société

[101] Conurbation côtière : Bayonne-Anglet-Biarritz

[102] https://www.communaute-paysbasque.fr/fileadmin/user_upload/mediatheque/kiosque/observatoire_e__conomique_2019-FR.pdf

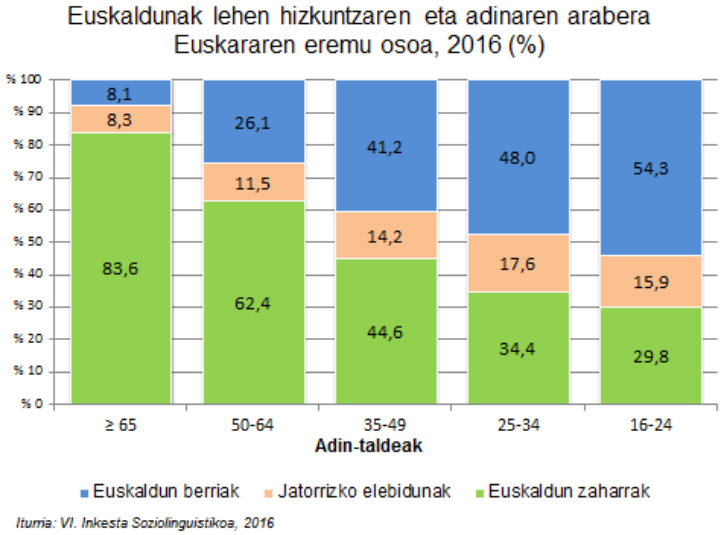
économique nourrie par le secteur primaire à une société tertiaire, a vu se développer l'urbanisation et la modernité des médias. Les personnes âgées de 35 ans et plus aujourd'hui au Pays Basque, à moins d'un attachement particulier venu de leur famille, n'ont pas reçu la langue basque en transmission intergénérationnelle. D'une façon très générale, ce sont aussi ces personnes qui ont ressenti le manque de la langue et qui ont nourri la demande sociale des ikastola puis des filières bilingues. Ce qui est perdu ne pouvant être retrouvé, les profils des locuteurs bascophones évoluent et continueront d'évoluer. La sociologie des locuteurs dans l'ensemble de l'espace bascophone montre cette évolution. Les appellations usuelles[103] pour différencier les locuteurs sont *Euskaldun berri* (= néo bascophone) et *Euskaldun zahar* (= bascophone littéralement « ancien », en français : locuteur natif) (voir *infra*) ; sont aussi par ailleurs identifiés les bilingues d'origine, c'est-à-dire les enfants de couples mixtes qui ont reçu, dès la naissance, les deux langues (basque et espagnol, ou basque et français). En 1991, 13,6 % des locuteurs sont des néo-locuteurs ; ils sont 36,2% en 2016. Et lorsque l'on observe la répartition par tranche d'âge, la proportion est d'autant plus marquée chez les moins de 34 ans, de 48% à 54,3% de néo-locuteurs.

Figure 6. Évolution des locuteurs en fonction de leur langue initiale dans l'ensemble de la zone bascophone, 1991-2016



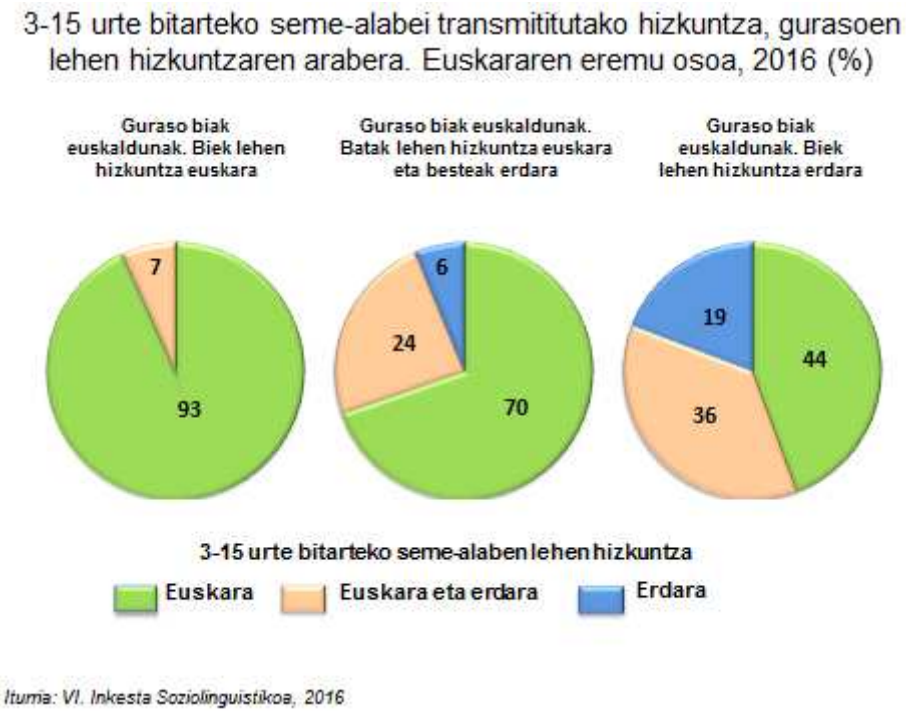
[103] NDA : qu'il conviendrait sans doute d'interroger

Figure 7. Répartition des bascophones selon leur langue d'origine et les tranches d'âge, dans l'ensemble de la zone bascophone, 1991-2016



L'enjeu est réel de savoir si la transmission familiale par les néo-locuteurs se fera à la génération suivante. C'est pourquoi l'information donnée par le schéma ci-après appelle le questionnement et la vigilance. Les diagrammes indiquent le taux de transmission de la langue basque en fonction de la langue initiale d'un des deux parents. Lorsque les deux parents bascophones ont reçu le basque comme langue initiale, le taux de transmission du basque est de 93% ; lorsque l'un des deux parents bascophones a eu comme langue initiale l'espagnol ou le français (figure de gauche), le taux de transmission du basque est de plus de 70%. Lorsque les deux parents bascophones ont eu comme langue initiale l'espagnol ou le français (figure du milieu), le taux de transmission familiale du basque n'est plus que de 44% (figure de droite). Nous savons que le processus de récupération de la langue est long et se joue sur plusieurs générations, les circuits de la transmission passent par l'identification et les usages, ce sont eux que nous interrogeons dans notre enquête.

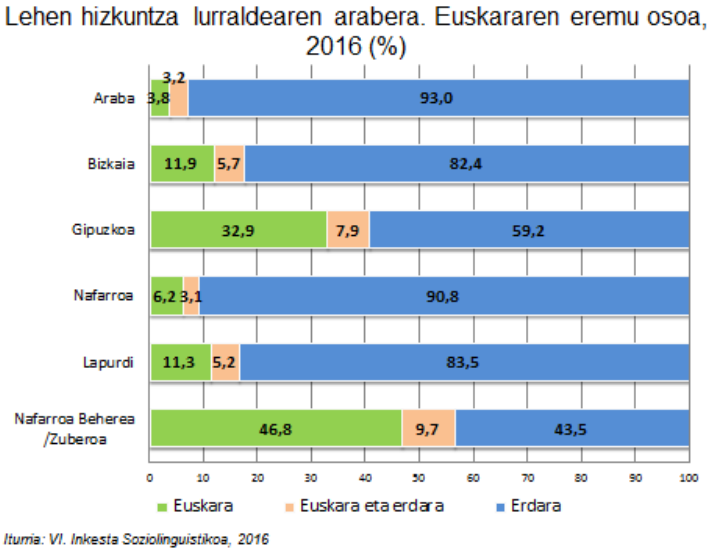
Figure 8. Langue transmise aux enfants de 3 à 15 ans, en fonction de la langue initiale des parents, Ensemble de la zone bascophone, 2016 (%)



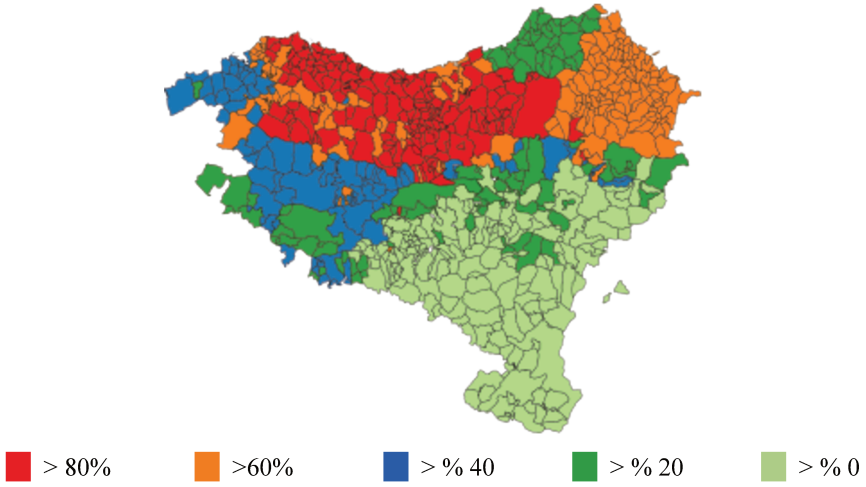
En vert, euskara en saumon, euskara et l'autre langue en bleu, l'autre langue (esp/fr)

Toutes choses étant égales par ailleurs, et dans une dimension toute relative, il est possible que les populations de Basse Navarre et de Soule du Pays Basque soient à même de réaliser la transmission familiale dans une proportion plus grande, au vu de la proportion des locuteurs dont la langue initiale est l'euskara, ainsi que l'indique le graphique ci-dessous. En Soule et en Basse Navarre en 2016, 46,8% des locuteurs ont le basque pour langue initiale.

Figure 9. Langue initiale selon les Provinces, dans l'ensemble de la zone bascophone, 2016 (%)



1.1.2.4. Comportements linguistiques, habileté et pratique de la langue.



Carte 6. Évaluation des populations qui comprennent le basque, par territoire. Enquête 2011. E.J.

Usage spontané du basque

Une carte, telle que celle présentée ci-dessus, peut être précieuse pour le promeneur désireux de parler en basque. Nous nous souvenons encore du propos d'introduction de la conférence de Claude Hagège[104], au début des années 2000 à Bayonne, lorsqu'il expliqua avoir débarqué à la gare de Bayonne et s'être rendu à pied à la Chambre de Commerce et d'Industrie de la même ville, distante d'un kilomètre et demi environ. Chemin faisant, il tenta de saluer toutes les personnes qu'il croisait en leur disant *egun on* (= bonjour) et ne trouva qu'une seule personne pour lui répondre, sur la vingtaine croisée, personne avec laquelle il poursuivit courtoisement l'échange… en français. Outre l'efficacité pédagogique, démontrant les conséquences concrètes de la langue minorée, nous fûmes nous-mêmes interloquée par cette initiative, ayant complètement intégré la norme sociale du français pour saluer des inconnus, et trouvant alors l'exercice quasiment grotesque[105].

---

[104] Claude Hagège, linguiste français, notamment auteur de *Halte à la mort des langues*, Paris, Éditions Odile Jacob, 2000.

[105] Ce n'est que quinze ans plus tard, à l'occasion de la première campagne d'activation de la langue en 2017 (BAM-https://www.eke.eus/fr/agenda/bam), que nous pûmes avec bonheur réitéré l'exercice dans la ville de Bayonne avec une classe d'élèves ; exercice au cours duquel les surprises d'échange furent agréables pour tous, puisque presque 40% des personnes croisées, tous âges confondus nous ont répondu en basque, et certains ont poursuivi la conversation en basque.

La question de l'usage du basque, dans le cadre de l'aménagement linguistique de la CAE a fait l'objet d'un premier décret en 1997 pour la normalisation de la pratique du basque dans l'administration (Sendiu Zulaica 2020) ; puis des plans de revitalisation par secteurs dans le but de l'activation de la langue[106] ont été mis en œuvre. Après la loi de normalisation linguistique de 1982, la succession des plans met en évidence le fait que l'officialisation et la normalisation prennent du temps et ne suffisent pas à revitaliser et normaliser naturellement, précisément. Les besoins de formation, l'organisation du paysage linguistique, les effets de résistance au changement, les facteurs identitaires bilingues sont à prendre compte pour la réalisation de l'aménagement. Dans la société, « les acteurs de la langue basque » s'organisent aussi et, du point de vue de la pratique sociale, en 1989, le groupe *Euskal Kulturaren Batzarreak (EKB)*[107] au sein de la CAE, propose alors une méthode de mesure de la pratique du basque dans la rue : « Combien entend-on de mots en basque dans la rue ? »[108]. Les cartes détaillées ci-dessous, datant de 2011, montrent la densité d'usage du basque dans les différentes provinces. Les variations vont de moins de 5% à plus de 50% ; elles suivent les découpes de zone de compréhension du basque (voir carte infra), ce qui paraît logique tandis que l'on observe une déperdition exponentielle. Dans la zone du Labourd au PBN par exemple, la proportion des locuteurs est de 15%, la compréhension de la langue entre 15 et 20 %, l'usage spontané dans la rue est inférieur à 5% (1,9% mesuré à Bayonne). C'est que, ainsi que le précise l'approche, l'usage de la langue est une action collective qui appartient au groupe, tandis que la connaissance de la langue, elle, est individuelle. Pour qu'une personne emploie le basque dans la rue, entrent en compte une multiplicité de facteurs dont la connaissance de la langue et les normes d'usages en vigueur.

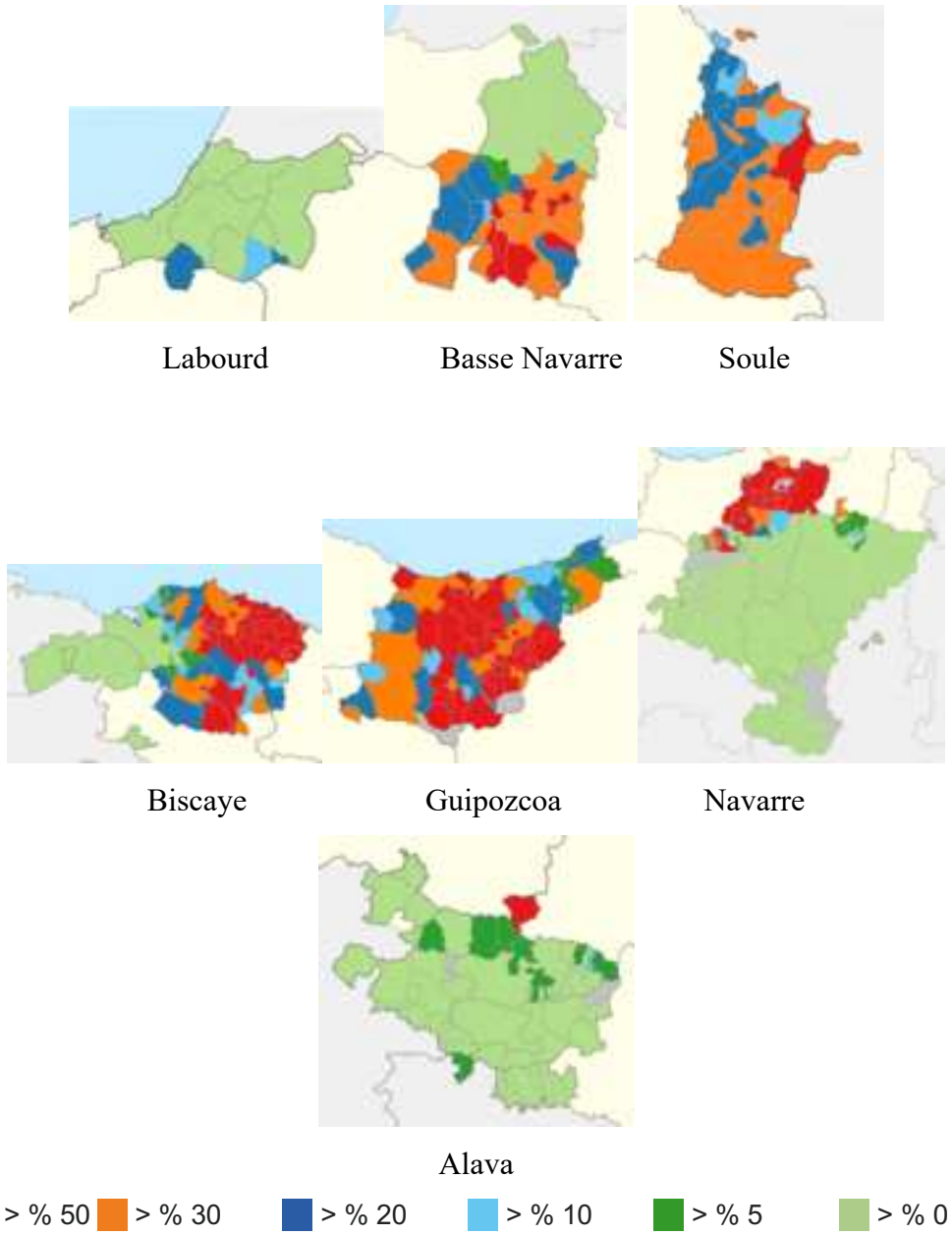
---

[106] https://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/7041/eu_2447/adjuntos/ebpn14eusk.pdf

[107] EKB est devenu par la suite EGEK, *Euskararen Gizarte Erakundeen Kontseilua,* plus souvent appelé *Kontseilua,* il s'agit de regroupements de structures associatives d'utilité publique qui travaillent à la revitalisation de l'euskara

[108] En 2006, c'est le Cluster de sociolinguistique qui a pris la suite des associations pour systématiser la mesure : https://soziolinguistika.eus/files/NeurketaEgitekoAzalpenak-KALE.pdf

Carte 7. Mesure de l'usage du basque, conversations entendues dans la rue, par provinces, Enquête 2011, E.J./Soziolinguistika klusterra



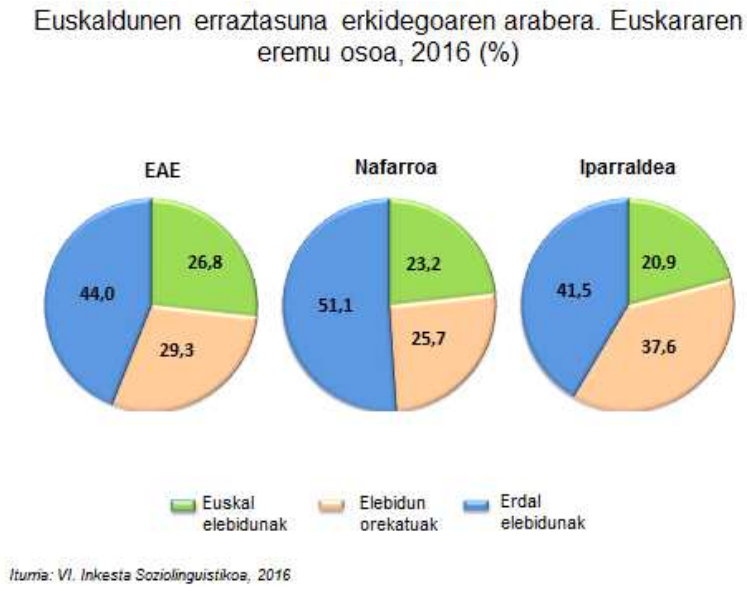
La mesure de l'usage du basque dans la rue se situe dans une moyenne de 14% sur l'ensemble du territoire en 2006 avec une baisse autour de 12,6% observée en 2011 et 2016, baisse qui appelle à la vigilance des acteurs[109]. Il est évident, par ailleurs que la pratique spontanée dans la rue est inférieure à la connaissance et la maîtrise de la langue.

[109] https://soziolinguistika.eus/files/hekn2016-_eu_1.pdf

Habileté linguistique

La pratique spontanée est inférieure à la connaissance et à l'habileté linguistique, c'est-à-dire à la facilité à s'exprimer en basque en toute circonstance. C'est pourquoi nous reprenons ici les principaux résultats de la dernière enquête sociolinguistique de 2016, au sujet de la pratique de la langue par les bascophones. Le premier schéma indique les catégories de locuteurs par zone administrative. On distingue « les bilingues bascophones » (*Euskal elebidunak*) qui déclarent mieux maîtriser le basque que le français ou l'espagnol, « les bilingues équilibrés » (*elebidun orekatuak*), qui déclarent maîtriser aussi bien le basque que le français et les « bilingues francophones/hispanophones » (*erdal elebidunak*), qui déclarent maîtriser mieux le français/l'espagnol que le basque.

Figure 10. Habileté à parler basque pour les locuteurs selon les zones administratives, sur l'ensemble de la zone bascophone, 2016 (%)

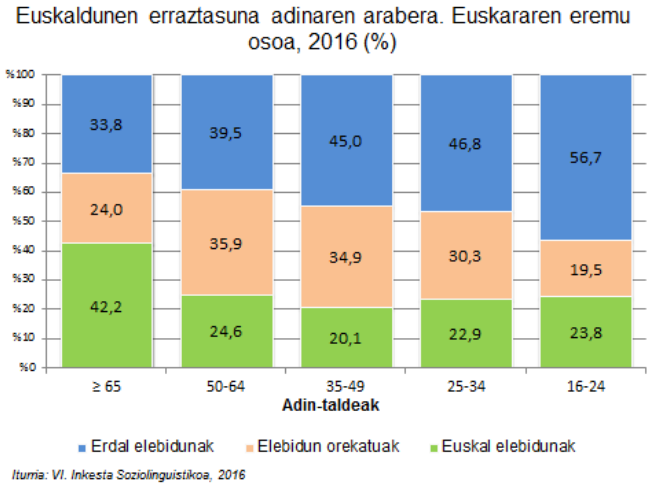


Légende : En vert, les bilingues à majorité bascophones - en saumon, les bilingues équilibrés - en bleu, les bilingues à majorité francophones/hispanophones

Parmi les 20,5 % de locuteurs bascophones du PBN, 58,5% maîtrisent mieux ou aussi bien le basque que le français, 41,5% maîtrisent mieux le français que le basque. La catégorie des locuteurs bilingues en majorité francophone pouvant ainsi, parfois se recouper avec celle des bilingues passifs, puisque, sur une base déclarative, il est impossible de connaître les niveaux de maîtrise effectifs. L'habileté par tranche d'âge, sur l'ensemble de la zone bascophone montre de même, une forte proportion de bilingues « non-équilibrés » chez les plus jeunes. De plus en plus de jeunes apprennent le basque, mais la proportion des locuteurs bascophones bilingues et bilingues équilibrés est en

diminution. Il s'agit du cœur de notre recherche pour la mise en évidence du lien indispensable entre maîtrise et pratique.

Figure 11. Habileté à parler basque pour les locuteurs selon les tranches d'âge

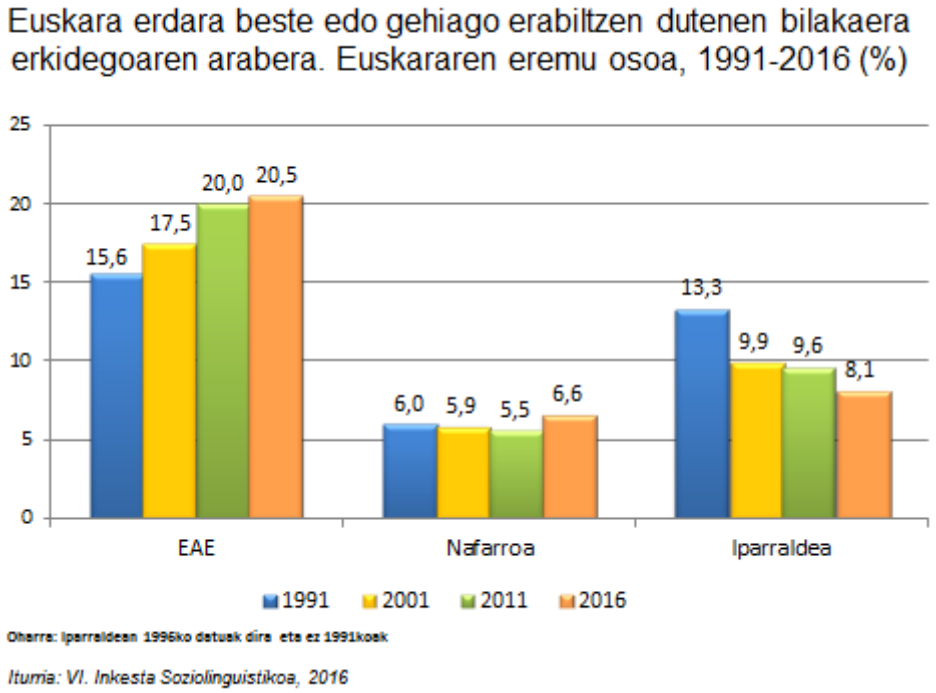


En vert, les bilingues à majorité bascophones - en saumon, les bilingues équilibrés - en bleu, les bilingues à majorité francophones/hispanophones

Pratique de la langue

A partir des habiletés linguistiques, il convient de relever les données sur la pratique de la langue. Le premier graphique montre l'évolution de l'usage du basque de façon préférentielle, selon les zones administratives. Entre 1991 et 2016, on observe une évolution positive de 4,9 points dans la CAE, de 0,6 points dans la CAN, tandis que la zone PBN accuse une baisse de 5,1 points. Cette dernière s'explique essentiellement par la perte des locuteurs âgés sur la zone.

Figure 12. Évolution des locuteurs qui emploient autant ou davantage le basque qu'une autre langue, selon les zones administratives, dans l'ensemble de la zone bascophone, 1991-2016 (%)



Des précisions sur les chiffres de la pratique de la langue offrent le panorama suivant,

Figure 13. Pratique du basque selon les zones administratives, dans l'ensemble de la zone bascophone, 2016 (%)

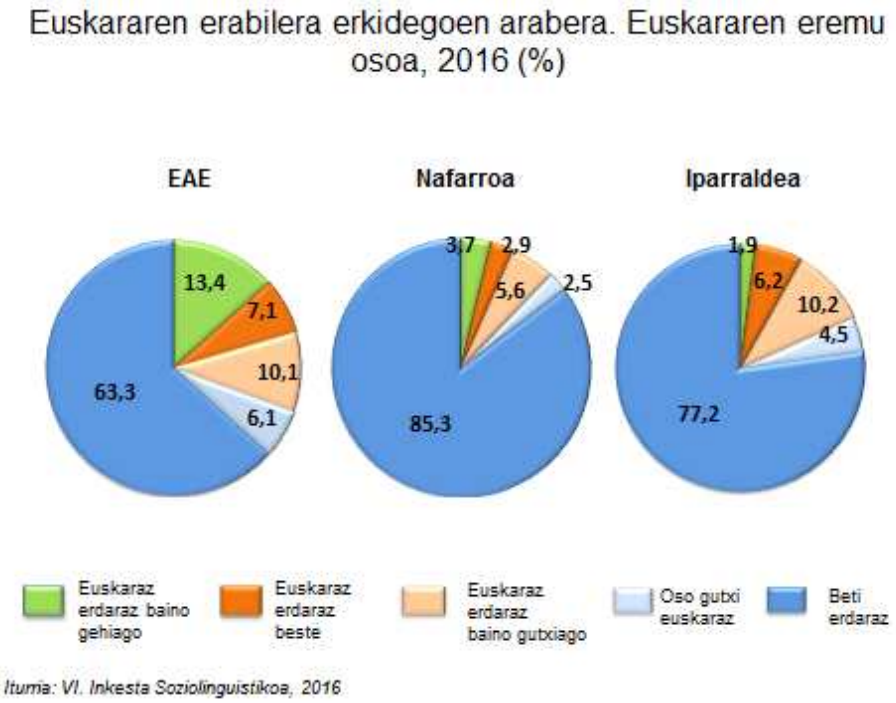
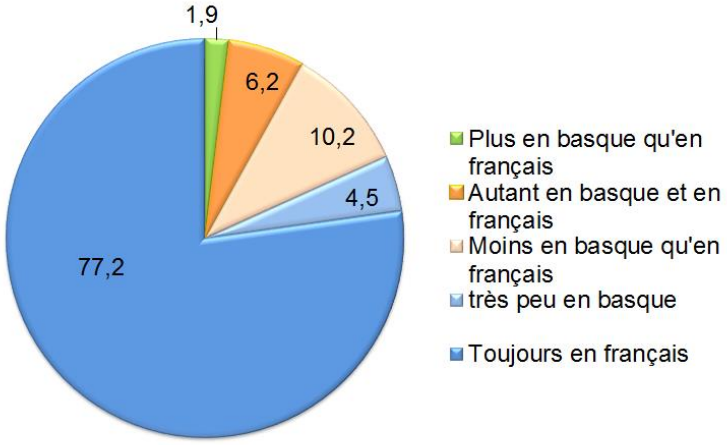


Figure 14. Typologie de l'utilisation du basque au PBN, 2016, (légende en français)

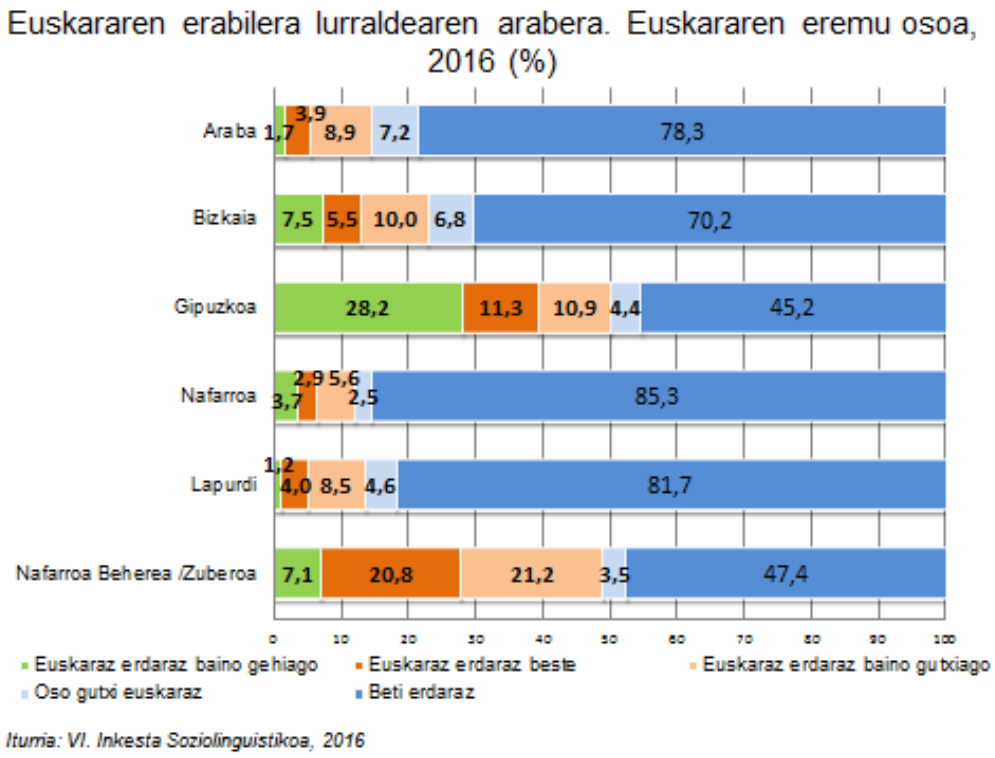


Source: Vième enquête sociolinguistique, 2016

On peut mettre en évidence le fait que seuls 8,1% des locuteurs ont une utilisation active de la langue. Pour le PBN, tous degrés de communication confondus, la pratique de la langue par les locuteurs bascophones et bascophones réceptifs est de 22,8%. On peut donc observer que le ratio utilisation/compétences (22,8/29,8 = 76% - fig.13/fig.2) au PBN est plus favorable que celui de la CAE (36,7/53 = 69% - fig.13/fig.1) ou celui de la CAN (14,7/23,2 = 63% -fig.13/fig.1)[110]. Les bascophones du Nord seraient-ils plus actifs dans la langue du fait d'un sentiment minoritaire plus communautaire ? Non. Ce sont surtout les disparités entre les provinces au Sud qui expliquent les moyennes et les écarts (figure 14) : la précision des données par province, dans la figure ci-dessous montre qu'au PBN la pratique du basque reste plus spontanée dans les provinces de Basse Navarre et de Soule (voir légende figure 13bis), avec 52,6% de pratique pour 63,2% de locuteurs (voir aussi figure 5), tandis qu'en Guipuzcoa la pratique de la langue, tous degrés confondus, s'élève à 54,8 % et qu'elle est bien moindre en Alava ou en Biscaye (figure 14). Le lien entre la densité de compétence linguistique et la pratique est ici avérée avec les exemples du Guipúzcoa, de la Basse-Navarre et de la Soule. La question de l'identité communautaire pour ces trois provinces se pose aussi probablement dans les mêmes termes.

[110] Pour l'obtention des chiffres du rapport calculé, voir la figure 1, compétences linguistiques par territoires ; pour la pratique, on a procédé à l'addition des réponses.

Figure 15. : Pratique de la langue selon les Provinces, dans l'ensemble de la zone bascophone, 2016 (%)

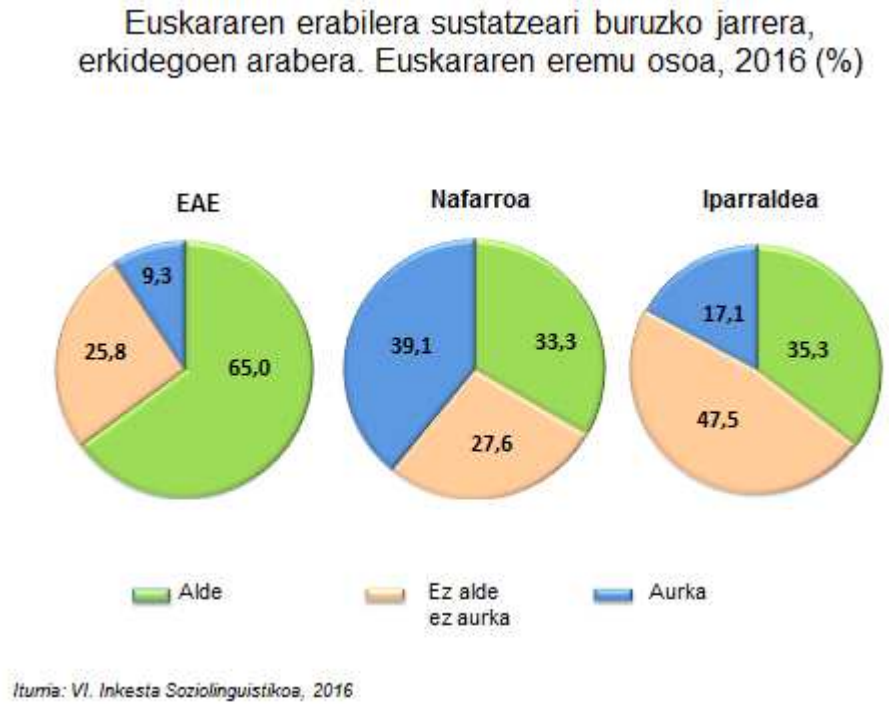


Voir légende Figure 14

1.1.2.5. Attitudes de soutien et intérêt pour le basque

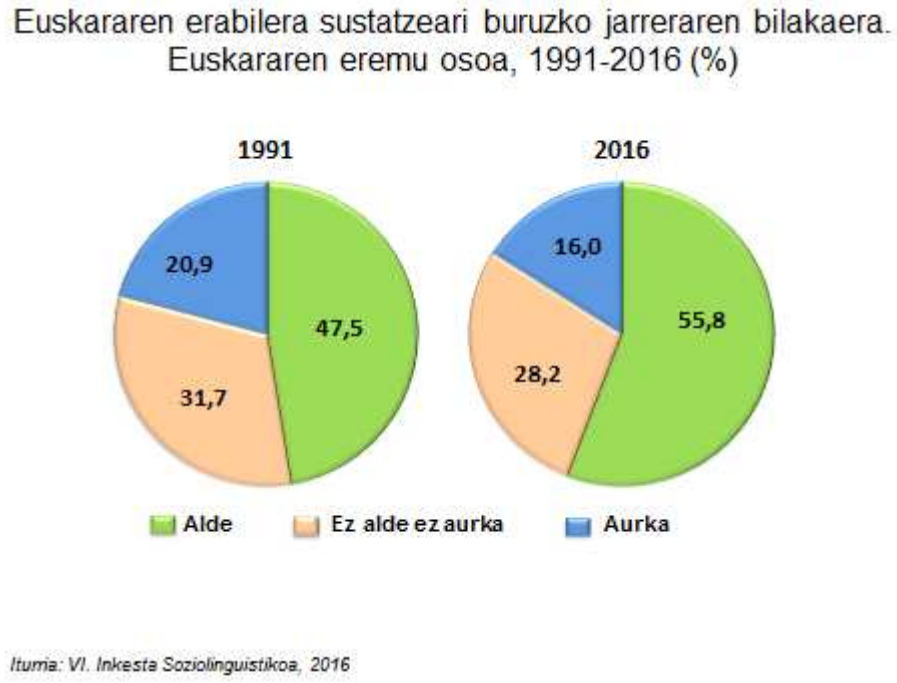
La mesure des attitudes des habitants des territoires bascophones, en faveur de la langue basque est significative et déterminante pour les possibilités de récupération linguistique. Une langue minoritaire qui n'est pas usitée a de grandes chances de disparaître. La motivation à la parler appartient à la communauté linguistique ; il convient donc que les locuteurs puissent parler spontanément, ou trouver dans la possibilité de communiquer en basque « un bénéfice social supérieur au coût cognitif » (Laponce 1984, 3). C'est la raison pour laquelle les bascophones comme les non bascophones sont interrogés sur ce critère. Une indifférence, un détournement ou une attitude négative vis-à-vis de la langue pouvant marquer une menace potentielle pour la langue. La figure 16 ci-après, indique donc les attitudes des habitants des territoires bascophones vis-à-vis de la langue. Ils sont classés en trois catégories, selon leur réponse au sondage d'enquête : les personnes favorables aux actions de soutien pour la pratique de la langue sur le territoire, les personnes indifférentes aux actions de soutien, enfin les personnes hostiles aux actions de soutien en faveur du basque. La figure 17, ensuite, montre l'évolution de la tendance sur l'ensemble de la zone bascophone entre 1991 et 2016.

Figure 16. Attitudes vis-à-vis des actions de soutien en faveur de la pratique du basque selon les territoires administratifs, sur l'ensemble de la zone bascophone, 2016 (%)



Légende : en vert, favorable – en saumon, ni favorable ni défavorable – en bleu, défavorable

Figure 17. Évolution des attitudes vis-à-vis des actions de soutien en faveur de la pratique du sur l'ensemble de la zone bascophone, 1991-2016 (%)

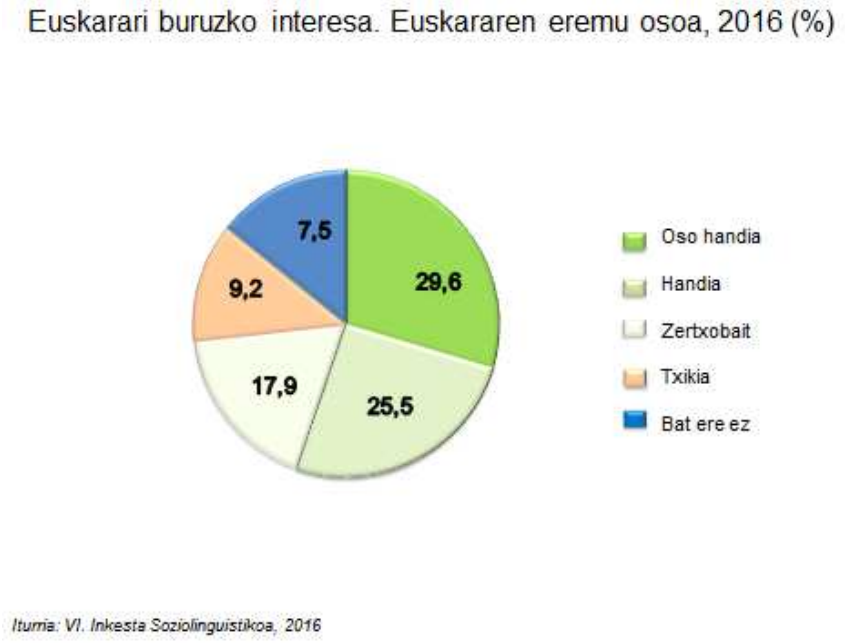


La disparité des réponses est manifeste selon les territoires et montre une majorité de personnes qui se positionnent en faveur des actions de soutien dans la CAE (65% d'opinion favorable), faisant

ainsi s'élever la proportion globale des personnes favorables aux actions sur l'ensemble de la zone entre 1991 et 2016. Les réponses montrent aussi qu'une forte proportion de la population navarraise dans son ensemble est hostile aux actions de soutien (37,5% hostiles contre 9,3 % d'hostilité dans la CAE et 17,1% au PBN). Elles montrent enfin une grande indifférence au Pays Basque Nord avec un taux de 47,5% de personnes indifférentes aux actions de soutien en faveur de la langue basque. Peut-on extrapoler en pensant que ces personnes sont susceptibles d'être indifférentes à la langue basque ? Une partie de la réponse est induite par l'intérêt porté à la langue sur l'ensemble de la zone bascophone (figure 18) et le souhait pour les parents de scolariser leur enfant en apprenant le basque, réponse identifiée par territoire administratifs (Figure 19).

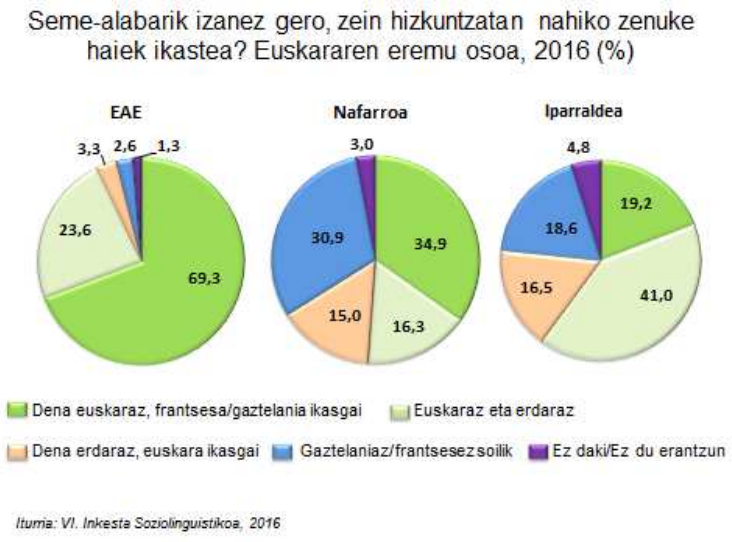
Figure 18. Intérêt pour le basque, sur l'ensemble de la zone bascophone, 2016 (%)

Intérêt pour le basque, sur l'ensemble de la zone bascophone, 2016 5%)



Légende : Vert foncé, très grand intérêt – vert clair, grand intérêt – vert pâle, intérêt certain – saumon, faible intérêt – bleu, pas d'intérêt du tout

Figure 19. quel souhait de langues d'enseignement pour votre enfant, selon les territoires, 2016 (%)



Légende : vert, tout en basque, le français/espagnol comme matière – vert clair, bilingue basque-français/espagnol – saumon : en français/espagnol ave un peu de basque – bleu, en français/espagnol uniquement – violet, ne sait pas, ne répond pas.

D'après les réponses aux dernières questions citées, on identifie donc sur l'ensemble de la zone, environ 17 % de la population qui ne trouve pas du tout d'intérêt à la langue basque (figure 18), proportion que l'on peut très certainement rapprocher des 16% des personnes hostiles aux actions de soutien en faveur du basque (figure 17, 2016).

Au Pays Basque Nord, on trouve aussi cette même proportion de personnes hostiles aux actions de soutien à la langue (17,1%, Figure 15, *Iparraldea*), avec un taux comparable pour les personnes qui souhaitent scolariser leur enfant uniquement en français (18,6 %, figure 19, *Iparralde*). Nous retenons pour le PBN que 16 à 18% de la population est très éloignée de la langue basque, cela représente environ 50 000 personnes sur une population de 300 000 habitants. Nous retenons aussi que 76,6 % des personnes interrogées sont favorables à un enseignement en langue basque pour leurs enfants, quel que soit le modèle envisagé. Pour autant, l'importante indifférence aux actions de soutien en faveur de la langue basque pose question (47,5% ni pour, ni contre, fig. 16).

> « Une lecture du tableau par secteur montre que l'attitude favorable coïncide avec la *bascophonie*. La Basse-Navarre et la Soule sont les plus militantes avec 55 % d'attitudes favorables. On compte 17 points de moins en Labourd intérieur (38%) et encore 11 points de moins sur le BAB (27 %). [...] Un autre paramètre conditionne l'attitude à l'égard de la promotion du basque, le lieu de naissance. Ceux qui sont nés au Pays Basque sont favorables à la langue basque à 50 %, défavorables à 22%. Ceux qui sont nés hors du Pays Basque sont

favorables à la langue basque à 24%, défavorables à 22 % et indifférents à 54 %. Et précisément plus de la moitié des habitants du BAB sont nés hors Pays Basque. [...] Les indifférents sont majoritaires en *Iparralde* globalement, chez les non- bascophones, chez les arrivants et dans tous les groupes d'âge. » (Bachoc, 2017).

L'ancrage territorial est un critère fort de conscience et d'attachement linguistique. L'enjeu de revitalisation passe aussi par la capacité à intégrer au territoire les populations qui n'en sont pas originaires, à faire vivre la langue en territoire urbain. Par ailleurs, le facteur identitaire est lui aussi interrogé. C'est une question du sondage, mais c'est aussi une question récurrente de société au Pays Basque Nord du moins : « Doit-on forcément être bascophone pour être basque? ». Le sondage et l'analyse faite par Bachoc pour l'OPLB en 2016[111],évoque la situation suivante, « Pour être vraiment Basque, il faut savoir parler basque : oui 53 %, non 37 %, peu m'importe 10 % ».

On remarque que les opinions favorables à la langue basque prédominent pour les médias, l'enseignement, l'administration. Cet optimisme est étonnant, sachant que les questions sont posées à tous les enquêtés, bascophones ou non. La plupart souhaitent la langue basque à l'école, dans les médias et même dans l'administration alors que les institutions n'utilisent nullement le basque.

« Deux bémols dans cet optimisme. L'anglais est au premier rang et le basque au second. De plus, à la question polémique de savoir si la langue basque est indispensable pour être basque 53 % répondent oui et 37 % non. Pour un grand tiers des enquêtés, la langue basque n'est donc pas essentielle à l'identité basque. Imagine-t-on la même question posée sur la nécessité de parler français pour être français ? Une telle interrogation démontre la faiblesse des langues minoritaires. » (Bachoc OPLB 2016)

Nous sommes en présence d'une demande sociale qui ne s'accompagne pas automatiquement d'intention linguistique. Plusieurs raisons peuvent amener à cela. La première étant la représentation et l'identité patrimoniale de la langue régionale, vu par l'État, -la nation et les citoyens français, telles que nous les avons décrites en tête de partie (voir *supra* 1.1.1.1), la population qui n'est pas née sur le territoire est estimée à 43% de la population totale. On tient au régionalisme mais l'on n'envisage guère la présence sociale du basque dirions-nous, en concurrence avec le français. En outre, dès que l'État, à travers l'Éducation Nationale prend en charge la transmission par une programmation, la

[111] https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/052_Enquete_2016_presentation.pdf Consulté le 23/03/22.

tendance est à la confiance. La deuxième raison tient à ce que Bachoc nomme « le trou noir générationnel » :

> « La courbe sombre du Pays Basque Nord nous permet d'analyser la succession des générations. Prenons des tranches de 24 ans. Ceux qui sont nés vers 1924 sont bascophones à 38%. Quand ils sont devenus parents vers 1949, ils ont transmis le basque à leurs enfants "baby-boom" à 27% en perdant 11 points. Les enfants de cette génération-ci sont bascophones à 12% vers 1977. Soit une perte de 15 points. C'est le trou noir de la langue basque en PBN. Cependant dans cette génération débasquisée, les jeunes sont bascophones à 19 %, les enfants vont en *ikastola* et en classe bilingue à 35 %, en maternelle bilingue à 45 %. » (Bachoc OPLB 2016)

Une grande majorité de parents, nés au Pays Basque, qui n'a pas reçu le basque en transmission familiale, a gardé l'attachement à la langue, a souhaité transmettre le basque à ses enfants, avec succès, sans pour autant la parler. Dans ce mouvement de passage de témoin, tout se passe comme si la transmission sans pratique de la langue est, non seulement possible, mais rendue commune, comme « normalisée ». On identifie ainsi, le fait que l'offre dans les différentes filières se soit généralisée du fait de la demande sociale, premiers fruits de la politique linguistique menée par l'OPLB :

> « Le récent rebond des effectifs de locuteurs de l'euskara concerne surtout les plus jeunes générations, à travers différentes formes d'apprentissage : une reconnexion avec la langue après un trou dans la transmission familiale, ou, pour les plus jeunes encore, le choix de scolarisation en basque qu'ont fait leurs parents. » (Lagrenade 2018, 28)

Enfin, la dernière raison, comme la suggestion d'une hypothèse, tiendrait au manque de sensibilisation sur la question de la pluralité linguistique et au phénomène minoritaire ou diglossique. Les habitants, locuteurs bascophones ou non, n'acquièrent pas en PBN, la conscience de la communauté linguistique, ne sont pas sensibilisés pour le plus grand nombre, au besoin de revitalisation.

1.1.2.6. Retour sur la recherche à partir des données d'enquêtes

Il a été choisi de présenter le contexte sociolinguistique du Pays Basque Nord pour le cadre de notre étude, en distinguant les caractéristiques nécessaires, avec toutefois une volonté inclusive de repérer l'espace linguistique PBN au sein de l'ensemble de la zone bascophone, car, d'une part, l'exemple de la politique linguistique de la CAE depuis quarante années sert de modèle et de catalyseur à bien des initiatives de ce côté-ci de la frontière ; car d'autre part, une réflexion sur la

langue commune ne saurait subir le morcellement du fait des frontières administratives, malgré les disparités locales. Les enquêtes sociolinguistiques ont depuis le départ été pensées pour l'ensemble de la zone bascophone. Nous leur trouvons, de ce fait, une grande pertinence. Ce que nous devons prendre en compte ici, pour la compréhension des attendus de la revitalisation linguistique au PBN[112], comprend plusieurs paramètres que nous rappelons pour les intégrer au cadre de la recherche. Il s'agit en premier lieu de l'enjeu de former des locuteurs complets. Or, on observe que le travail sur la transmission familiale est effectif lorsque les deux parents sont bascophones et trouve un frein lorsque les couples sont mixtes ; on ne peut dépasser dans ce domaine la proportion des familles bascophones (entre 5 et 15%) et l'on observe en outre que dans des zones rurales où le basque est présent, la transmission familiale est aujourd'hui en baisse au profit du français. Le renouveau en termes de nombre de locuteurs et de profils de locuteurs vient donc de la transmission par la socialisation dans la petite enfance et la scolarisation. La proportion des bascophones par apprentissage prend une part de plus en plus grande (+ de 15 % en 2026) par rapport aux bascophones d'origine. En 2016, ce sont les deux classes d'âge les plus jeunes (16-24 ans et 25-34 ans) qui présentent une part de bascophones supérieure aux 35-49 ans. Le dynamisme de l'euskara semble s'affirmer dans les classes d'âge les plus jeunes, « Cette progression est sans conteste le résultat du développement de l'apprentissage de la langue basque chez les plus jeunes, toutes filières confondues » (synthèse OPLB 2016). Le dynamisme présent est soutenu par une demande forte des parents pour l'apprentissage en bilingue ou en immersion, et très forte pour le souhait d'apprendre la langue en général. On ne peut donc que s'enthousiasmer du regain de jeunes locuteurs et des taux de scolarisation à la hausse depuis les quinze dernières années. « Toutefois, le pourcentage de bilingues chez les 16-24ans reste assez bas (19%) et ne permet pas encore de garantir la survie du basque. » (Synthèse OPLB 2016). Nous savons donc que nous avons à faire à un processus long, en termes de besoin d'intensification quantitative (pour que davantage de locuteurs existent) et qualitative (pour que des locuteurs complets soient en capacité, en potentialité et en désir d'utiliser la langue et de la transmettre). Or la compétence et l'habilité linguistique sont fragiles :

> « Une donnée est commune aux trois territoires définis par l'enquête : Parmi les bilingues, la proportion de bilingues plutôt francophones est la plus importante dans toutes les tranches

[112] Les disparités entre les provinces et les territoires où le basque est plus ou moins présent (8% sur le BAB, 35% sur le Labourd Intérieur et 60 % en Basse Navarre et Soule) sont gommées par les habiletés et les fonctions attribuées à la langue, qui la rende de fait moins présente ou moins reconnue. C'est la raison pour laquelle, nous considérons le plus souvent dans l'étude le PBN comme une zone de représentation homogène. Nous pensons pour autant que les territoires ruraux bascophones sont des ressources pour la dynamique de revitalisation.

d'âge, c'est-à-dire qu'ils ont davantage de facilité à s'exprimer en langue française. C'est le cas notamment chez la plus jeune classe d'âge (64%). » (OPLB ibid).

Nous reprenons *in extenso*, les conclusions portées par l'OPLB, qui représentent en tout point[113] la problématique de notre recherche sur le lien entre la maîtrise et la pratique de la langue :

« Cette donnée [la proportion majoritaire de bilingues francophones] a une conséquence directe sur l'utilisation de la langue. L'enquête montre que deux facteurs principaux conditionnent l'utilisation de la langue basque :

- la densité de bascophones dans le réseau relationnel,

- la compétence linguistique en basque relativement au français

Ainsi, les jeunes locuteurs, s'ils sont de plus en plus nombreux, possèdent cependant comparativement aux bilingues des autres classes d'âge une compétence linguistique relative moindre, et par voie de conséquence une aisance et une capacité à s'exprimer en langue basque plus fragile.

La consolidation du processus d'apprentissage à l'école et le développement des possibilités de pratique de la langue en dehors du cadre scolaire constituent dans ce domaine deux leviers stratégiques importants pour qu'au-delà de la maitrise de la langue, les nouveaux locuteurs puissent aussi la pratiquer. » (Synthèse OPLB 2016)

Dans le choix d'aménagement linguistique pour le PBN, comme dans les données sociolinguistiques, tout donne à penser qu'une attention particulière doit être portée sur la capacité de la société à offrir aux locuteurs des contacts avec la langue, et sur une didactique appropriée au bilinguisme en vue d'en corriger le déséquilibre.

1.1.3. Vitalité, Diglossie, Revitalisation

La situation de la langue est-elle paradoxale, lorsque l'on identifie pour elle ses besoins de consolidation des apprentissages et d'intensification du nombre de locuteurs (voir *supra*), et lorsque

[113] Sondage et entretiens réalisés entre 2018 et 2022, nous avions initié la recherche en 2014-2015 avec une perception très forte en tant que praticienne d'un manque de contact avec la langue et d'un bilingue déséquilibré pour nos élèves de section bilingue en lycée.

l'on vit l'enseignement comme un train qui ne roule pas à la bonne allure, ou qu'il n'y a pas assez d'eau dans la mare pour nager, selon la métaphore que l'on préfère garder ? Les constats sont faits mais les moyens n'existent pas ou ne sont pas en adéquation avec les besoins. Nous ne mettons ici en cause aucun des acteurs impliqués dans le mouvement de revitalisation, parce que nous pensons que chacun d'entre eux, personne physique ou morale, s'adonne à sa mission en toute sincérité, en réalisant sa part, à la façon de la fable du colibri[114]. Nous nous posons toutefois la question de savoir s'il y aurait un moyen d'avoir une vision plus globale et plus partagée de la situation du basque au PBN, à partir des faits sociolinguistiques, à partir des représentations croisées, à partir des besoins et des désirs individuels et collectifs. Nous n'avons pas la prétention de répondre ici à cette attente mais souhaitons toutefois porter à la connaissance plusieurs éléments qui, mis en perspective, pourraient rendre compte des réalités sur le plan conceptuel, comme sur le plan de la perception. C'est pourquoi nous proposons :

- de reprendre les données utiles sur la vitalité mesurée du basque au PBN,
- d'énoncer les principes et concepts de sociolinguistique qui ont présidé à l'implantation de l'aménagement linguistique, s'approprier contextuellement la diglossie,
- de faire le lien avec les plans de normalisation, de revitalisation linguistique initiés en Hegoalde, irriguant notre action au PBN,
- d'évoquer la question des discours sur la langue et ses locuteurs, croyances et fondations qu'il convient peut-être d'interroger, au regard de l'identité/des identités,
- d'identifier la présence de la langue dans la société, les fonctions qu'elle occupe, sa visibilité réelle ou supposée.

Nous pensons que les éléments apportés sont susceptibles de donner des éclairages nécessaires aux grilles de lecture de l'enquête menée et aux ponts pédagogiques et didactiques que nous souhaitons poser.

1.1.3.1. Vitalité

Nous nous appuyons sur le dossier réalisé par B. Coyos en 2013[115], pour proposer une estimation actuelle, par essence, discutable. En premier lieu pour indiquer que, si la langue basque dans son ensemble est classée parmi les Langues en Danger, comme vulnérable, par l'UNESCO, ce classement cache des disparités régionales :

---

[114] https://www.sapn05.org/la-legende-du-colibri/

[115] . Le dossier complet, réalisé par B.Coyos pour le centre IKER est disponible en annexe V.

« L'analyse des 9 critères d'évaluation de la vitalité proposés par l'UNESCO nous amène à classer la langue basque en France parmi les langues en danger, plutôt que parmi les langues vulnérables comme c'est le cas du basque dans la Communauté autonome basque au sud. Soit un degré de vitalité plus bas » (Coyos, Annexe V)

Rappelons les 9 critères, afin de commenter l'évaluation de la vitalité linguistique pour le PBN (voir illustration 3) :

Facteur 1 : la transmission intergénérationnelle de la langue
Facteur 2 : le nombre absolu de locuteurs
Facteur 3 : la proportion de locuteurs dans la population globale
Facteur 4 : les tendances de restriction de la langue à des domaines particuliers
Facteur 5 : la réponse aux nouveaux domaines et médias
Facteur 6 : le matériel pédagogique et l'accès à l'écrit
Facteur 7 : la politique langagière et les attitudes des institutions
Facteur 8 : l'attitude des membres de la communauté vis-à-vis de la langue
Facteur 9 : la quantité et la qualité de la documentation

Chaque facteur est ensuite évaluable sur une échelle de 0 (extinction de la langue) à 5 (sécurité garantie), à partir de critères qualitatifs différenciés pour chaque facteur (annexe V). Nous proposons une synthèse sous forme de tableau, ci-dessous :

Tableau 2. Évaluation de la vitalité linguistique du basque au PBN. 2022, Élaboration propre.

Facteur de vitalité	Degré estimé : 0-1-2-3-4-5	Commentaire qualitatif
1 : la transmission intergénérationnelle de la langue	4 : langue potentiellement en danger	Il n'y a pas que les parents et anciens, Les jeunes générations la parlent, par transmission familiale ou scolarisation
2 : le nombre absolu de locuteurs		VI° Enquête 2016 : Bilingues réceptifs + bilingues bascophones, estimation à 74 500 individus (51200 + 23300)
3 : la proportion de locuteurs dans la population globale	2 : une minorité de la population parle le basque	Cf. partie 1.1.2 VI° enquête 2016 : 20,5% de locuteurs et 9,3% de bilingues réceptifs
4 : les tendances de restriction de la langue à des domaines particuliers	2 : domaines formels ou limités	Malgré la reconnaissance locale et le développement de la transmission dans la petite enfance, la scolarisation, le basque a des fonctions cantonnées, privée, informelle pour les rapports sociaux, scolaire, langue de travail uniquement dans le secteur primaire, en perte de vitesse dans certains domaines (église, commerces…)
5 : la réponse aux nouveaux domaines et médias	3 : réceptive	Il y a une forte différence entre le Nord et le Sud sur ce plan-là (le Sud plutôt niveau 4 ou 5 : robuste, dynamique). Le PBN bénéficie de cette dynamique et réalise le maximum sur place avec « peu de moyens » (Coyos, Annexe V)
6 : le matériel pédagogique et l'accès à l'écrit	4 : activation et relative sécurité	Il existe de la documentation écrite, et les enfants apprennent la langue à l'école. La langue écrite n'est pas utilisée par l'administration
7 : la politique langagière et les attitudes des institutions	Entre 3 : assimilation passive et 4 : soutien différencié Voire 1 : assimilation forcée	Nous rejoignons Coyos (Annexe) sur ce point. Pas de cadre de protection pour les langues Régionales, en France le français est seule langue officielle (degré 1, assimilation forcée), mais participation de l'État à l'aménagement linguistique, et reconnaissance locale pour un regain de prestige (4)
8 : l'attitude des membres de la communauté vis-à-vis de la langue	3 : Beaucoup de membres de la communauté souhaitent que la langue soit soutenue. D'autres sont indifférents, ou peuvent souhaiter la perte de la langue.	L'intérêt pour le basque est diversement partagé tandis que la demande pour la scolarisation est forte. L'image n'est pas majoritairement celle d'une langue d'avenir. (VI. Enquête)
9 : la quantité et la qualité de la documentation	5 : excellente	Impossible de distinguer le PBN du PBS sur ce critère. Depuis longtemps le basque est objet d'études, sa standardisation a permis son développement, il traverse tous les domaines d'études en Hegoalde. Le PBN en bénéficie directement
Synthèse	1 : pas de statut de protection 2-3 : minoritaire et fonctions limitées 4 : soutien différencié – activation 5 : quantité et qualité de la documentation, excellente	Risque d'assimilation par le français Danger de substitution – assimilation passive Dans le domaine scolaire, pour le matériel et la langue écrite Ressources nombreuses

Étant donné que les enfants apprennent le basque au Pays Basque Nord, on pourrait estimer que la langue est plus « « vulnérable » qu' « en danger » selon les critères de l'UNESCO, mais nous rejoignons Coyos dans son constat, pour trois raisons principales : le nombre de locuteurs qui laisse et laissera encore pour un temps long, le basque dans la minorité linguistique, les fonctions réduites à certains domaines ou secteurs géographiques, du fait d'une compétence en baisse notamment, et enfin, l'intérêt pour la langue moyennement partagé, ainsi qu'un certain scepticisme sur son avenir. Selon une citation de Balzac, « Un homme est bien fort quand il s'avoue sa faiblesse », nous pensons aussi qu'il vaut mieux prendre la situation à bras le corps, à partir d'un diagnostic peu encourageant et réel que de se contenter des critères positifs dont on pourrait s'enorgueillir, en perdant de vue nos objectifs. Quoi qu'il en soit, du point de vue sociolinguistique, le panorama offert par le basque, au Nord comme au Sud, est celui d'une langue en situation de diglossie, concept qu'il nous faut intégrer.

1.1.3.2. Diglossie, conflit linguistique

Du point de vue linguistique, même si le basque est une langue typologiquement différente des langues romanes dominantes voisines, la cohabitation et le contact avec celles-ci peuvent l'amener à adopter des caractéristiques qui la rendent plus similaire dans certaines constructions linguistiques (Etxepare & Uribe-Etxebarria 2009), (Duguine & Irurtzun 2010), mais c'est surtout du point de vue sociolinguistique qu'il nous importe de comprendre en quoi, même si elle devenait majoritaire en locuteurs, la langue pourrait rester minorée. C'est pourquoi la notion de diglossie est centrale dans les enjeux actuels autour de la pérennité de l'*euskara*. La diglossie est un concept sociolinguistique qui renvoie au champ du contact des langues (Mackey 1976). Nous ne pourrons pas rendre compte ici de la densité, de la polysémie et des variations de la notion[116], et souhaitons simplement refléter les éléments saillants pertinents pour notre étude.

On doit à Ferguson dans un article qui fit date (1959), le réemploi du mot « Diglossia »[117], « qui attribue les qualificatifs *haut* (*high*) à la langue en tant que version normalisée et *bas* (*low*) à la version dialectale » (Tabouret Keller 2006, 110). La diglossie ainsi définie, montre l'écart entre des variétés linguistiques d'une même langue, dont l'une « élevée » est plus prestigieuse que la seconde. L'enjeu est social, il induit par la suite la distinction des registres familiers ou populaires de la langue vernaculaire et orale, et celle de la norme « puriste », proche de l'écrit, transmise par l'école et rendant la représentation de cette dernière encore plus prestigieuse. Fishman, par la suite, « inscrit sa

[116] Voir pour cela Tabouret-Keller 2006 et Simonin, Wharton 2013

[117] C'est à l'origine Psichari, qui au début du XX° siècle, utilise le mot « diglossie », du grec *diglôssiâ* (dualité de langues) en synonymie de bilinguisme (Tabouret-Keller 2006)

conception de la diglossie dans une perspective plus large qui tente de lier macro- et micro-sociolinguistique, autour de la notion de domaine et de situation de parole. » (Simonin, Wharton 2013, 228). Il introduit le fait que la diglossie met en jeu des langues différentes et pas seulement les variétés d'une même langue et parle du bilinguisme, qui le rappelle Weinreich (1953) est une habileté individuelle. Fishman propose de lier habilité individuelle et fonction sociale[118] :

> « Le bilinguisme est au fond une caractéristique de l'habileté individuelle, alors que la diglossie caractérise l'attribution sociale de certaines fonctions à diverses langues ou variétés » (Fishman, 1971, p. 97).

Fishman propose un modèle à quatre entrées, bien connu, caractérisant les situations, de contact de langues asymétriques.

Tableau 3. Fishman 1971, bilinguisme et diglossie

		+ Diglossie	-
BILINGUISME	+	Bilinguisme et diglossie	Bilinguisme sans diglossie
	-	Diglossie sans bilinguisme	Ni diglossie ni bilinguisme

Les situations auxquelles il est fait référence, concernent donc la capacité bilingue présente ou non, croisée avec la distinction des attributions sociales de la langue. Mais Fishman, dans sa description perçoit un modèle stable, « canonique » (Simonin, Wharton 2013), par opposition à la diglossie « conflictuelle » (Simonin, Wharton 2013), qu'identifie aussi Calvet :

> « Ferguson comme Fishman avaient tendance à sous-estimer les conflits dont témoignent les situations de diglossie. Lorsque Ferguson introduisait la stabilité dans la définition du phénomène, il laissait entendre que ces situations pouvaient être harmonieuses et durables. Or la diglossie, tout au contraire, est en perpétuelle évolution » (Calvet 2002, p. 44).

[118] Fishman étudia la communauté portoricaine de New York, en observant les distinctions des langues anglaise et espagnols dans cinq domaines : la famille, la religion, les amis, l'éducation, l'emploi.

Par rapport à cette approche « conflictualiste » amenée par la sociolinguistique catalane, Tabouret-Keller (2006, 119) mentionne l'étude de Philippe Gardy et Robert Lafont « la diglossie comme conflit : l'exemple de l'occitan », indiquant par-là, le fait que la diglossie se pose aussi (ou le plus souvent) dans les situations de langues minoritaires et minorées. Les auteurs estiment pourtant, et cela entre en résonance avec le cas du basque au PBN, que le conflit linguistique est nié du fait de la tutelle par assimilation intégrée du français d'une part et de l'idéalisation de l'occitan dominé d'autre part « qui aboutit à sa fétichisation » (Tabouret-Keller, 2006, 119) :

> « La langue dominée est aussi entachée d'une dévalorisation, ceci avec d'autant plus de facilité que cette dernière est occultée, sinon dans la réalité de son fonctionnement, tout au moins dans la perception que les locuteurs peuvent en avoir, par la surestimation toute formelle dont cette langue fait l'objet » (Gardy, Lafont 1981, p. 80).

Au lieu des variétés H (*high* = haute) et L (*low* = basse), Gardy et Lafont emploient les termes de langue « A » et langue « B », ce qui a l'avantage de ne pas inférer la domination linguistique dès l'identification[119]. Ils illustrent ensuite comment opère la diglossie qui s'ignore, car refusée par les militants de l'occitan comme par le pouvoir en place, Tabouret-Keller soulignant : « le projet renaissantiste occitan est alors acquis, mais en ce qu'il a d'anodin ou d'inopérant. Une diglossie, rien de plus en somme ! » (Tabouret-Keller 2006, 120). La représentation partagée dans l'imaginaire collectif est la suivante :

> « En France en particulier où l'apprentissage du français scolaire, normé, correct tient tant de place, à la fois par un ancien prestige lié à l'ascension sociale qu'il conditionne, et aujourd'hui, en ces temps de chômage, surtout par la conviction qu'il est déterminant dans la recherche d'un emploi. Dans le même temps, face aux désastres d'une économie en dérive, au questionnement sur qui on est pour avoir droit à quoi, s'insinue la séduction facile de la quête identitaire. Où l'on voit toutes les catégories minoritaires prendre du poil de la bête : si déjà l'ancrage social est en péril, qu'au moins je garde ma langue, de préférence celle qui se dit maternelle, peu importe son poids de métaphores. Elle relie aux parents, à la terre des origines, à un passé plus rassurant que l'avenir incertain. » (Tabouret-Keller 2006, 121)

[119] Et que l'on retrouve dans la linguistique catalane (Boyer

1.1.3.3. Diglossie et aménagement : Reversing Language Shift (RLS), Normalisation

Dans les années 1970, les « occitanistes » en France, au cœur de la sociolinguistique périphérique et les Catalans, avec le collectif : *Grup Català de Sociolingüística* (1973) mettent en évidence le fait que la diglossie est un processus en évolution constante, qui, dans le cas des langues minoritaires, implique une grande hiérarchisation des fonctions, appelant le renversement des attitudes, pour « une normalité d'usage » et impliquant les conditions nécessaires à la possibilité d'existence dudit renversement :

> « En définitive […], la diglossie est saisissable là où elle se représente, dans la conscience des sujets, dans les productions idéologiques généralisées, qu'il s'agisse d'attitudes esthético-morales, de programmes éducatifs ou de constructions explicatives scientifiques ; [la sociolinguistique périphérique en] conteste la dominance. » (Lafont 1997, p. 91)

Du point de vue du renversement linguistique, c'est l'ouvrage de Fishman *Reversing language shift* (=inverser le changement de langue) (RLS) qui fait référence. Paru en 1991 (Fishman 1991), dans l'ouvrage, dont le titre redondant renvoie à la nécessité du basculement, le livre est adressé :

> « Pour les communautés dont la langue native est menacée parce que la transmission générationnelle évolue négativement avec de moins en moins d'utilisateurs (locuteurs, lecteurs, scripteurs, locuteurs passifs) ou de moins en moins d'usages de la langue. Le monde est plein de ces langues-là. » (Fishman 1991, préface)

Fishman s'insurge contre une mondialisation culturelle uniforme, la destruction des langues dans le monde au profit des langues dominantes « glottophages » et estime le RLS indispensable dès que la situation le permet. Il pense qu'il n'est pas trop tard à condition que les hommes le souhaitent et y croient (Ibid., 45). Mais ainsi que le souligne Polak,

> « Dans un milieu bilingue, préserver la langue de la minorité est une entreprise sociale qui demande non seulement des moyens, mais dépend aussi du degré d'allégeance locale ou régionale et surtout des exigences de reconnaissance sociale, culturelle et politique qui se trouvent derrière cette allégeance. » (Polak 2013, 2)

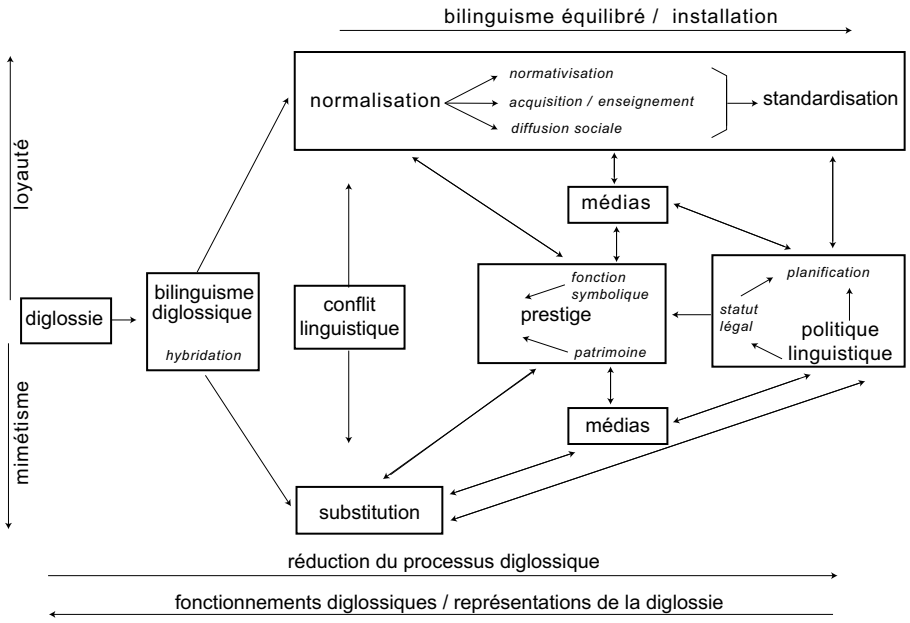
Fishman mentionne et étudie le cas du basque (Fishman 1991, chap. 6 149-186). Les conditions nécessaires au RLS sont, donc, le désir et la croyance collective du fait que cela soit possible. Il faut pour cela une « communauté linguistique », consciente d'elle-même. La notion de communauté linguistique est , elle, transdisciplinaire et protéiforme. Elle est définie par Bloomfield comme « un

groupe de gens qui interagissent par la parole » (Bloomfield 1970), donc tous ceux qui se comprennent dans le même code. C'est pourtant plus complexe pour Gumperz qui désigne une « matrice communicative » (Gumperz 1962, 31), soit la façon dont les locuteurs d'une même langue se mettent en communication selon différents réseaux et canaux. Pour Labov (1972, 228-338), c'est la référence à des normes communes qui est l'élément fondateur d'une communauté linguistique ; c'est-à-dire qu'un ensemble d'usages et d'attitudes linguistiques et sociales va s'organiser dans une hiérarchie commune. Elle fait référence au corpus, comme aux acteurs ; elle aurait tendance à rester idéale et abstraite. La conscience d'elle-même est un facteur déterminant pour le RLS, afin de garder fidélité à la langue[120]. Fishman fait ensuite référence au besoin de planification ou d'aménagement linguistique, incluant un phénomène de normalisation que l'on peut définir comme une « régularité des systèmes linguistiques (standards de la langue) et une homogénéité sociolinguistique (extension d'un modèle à l'ensemble d'une communauté linguistique) » (Robillard 1997, 214). Nous reprenons ici une synthèse modélisée (Viaut 1996), qui met en évidence les facteurs et les phases à prendre en compte pour la réduction de la diglossie et le RLS. Il nous faut donc expliciter les notions de conflit linguistique, substitution, normalisation, normativisation.

---

[120] NDA : Nous emploierons volontiers le terme de « communauté linguistique » pour désigner les bascophones de tous niveaux de maîtrise qui s'identifient dans la langue, indépendamment de l'idée de nation que nous estimons confuse ou plutôt ambigüe à plus d'un titre. Nous rejoignons le propos : « Il suffit de penser aux phénomènes d'émancipation culturelle et politique de nombreuses communautés, en Europe et ailleurs, qui se sont produits pendant le siècle dernier et le nôtre : là, dans la lutte politique, le facteur constitué par la langue, l'appartenance à une communauté linguistique, jouait un grand rôle, d'autant plus que, pour pouvoir se définir, un grand nombre de ces groupes avaient adopté la définition « allemande », celle de Fichte essentiellement, de l'appartenance à une communauté. Selon elle, ce sont des critères « objectifs » comme la situation linguistique et culturelle (voire raciale, dans une tradition dégénérée de cette pensée), qui doivent déterminer l'appartenance politique, face à la définition « française » selon laquelle la volonté, la décision du sujet (ou du groupe) doit, du moins théoriquement, déterminer son intégration dans un État. Il est évident que la première des théories est souvent revendiquée par des mouvements d'émancipation, tandis que la seconde est plutôt mise au service des États existants. Il est inutile de dire que toutes les deux ont été détournées et falsifiées lors des luttes réelles puisqu'elles ne devaient fournir que des arguments qu'on avait (et qu'on a toujours) tendance à abandonner dès qu'ils devenaient gênants. » (Kremnitz 1981, 63)

Figure 20. "Normalisation linguistique et patrimoine" (Viaut 1996)



Diglossie est synonyme de conflit linguistique pour Kremnitz (1981, 63-74). L'expression « conflit linguistique », elle-même, vient de la linguistique catalane :

> « La sociolinguistique du domaine Catalan considère que, s'il y a contact inégalitaire de langues dans un même espace sociétal, il y a forcément compétition, concurrence et immanquablement conflit. Cette modélisation naît de l'analyse de situations concrètes vécues en territoires catalanophones (singulièrement en pays valencien). » (Boyer 2012, 31)

> « Ainsi la diglossie analysée n'est ni équilibrée ni stable : son moteur en est le conflit, conflit entre une langue dominante et une langue dominée. La politique de l'État espagnol en Pays valencien et en Catalogne proprement dite a conduit à une minoration, à une marginalisation du catalan. Les sociolinguistes catalano-valenciens dénoncent la gestion franquiste des langues d'Espagne, discriminante au profit du seul castillan, et entrent en résistance contre l'entreprise de substitution linguistique : ils se veulent les instigateurs d'une conquête sociolinguistique collective, l'implication du sociolinguiste est le credo de la SDC naissante ». (ibid., 31)

Et nous sommes là au cœur du dilemme sociétal. Un conflit linguistique, une diglossie prend plusieurs formes et plusieurs états. Le basque en *Hegoalde* saura rapidement s'identifier aux dires catalans. Boyer met en évidence le propos d'Aracil, à propos du bilinguisme inégalitaire, inégalité

favorable à la langue dominante, pour lequel « les discours autorisés en faveur du bilinguisme sociétal sont trompeurs car ils occultent la situation de conflit » (Boyer 2012, 32) et lorsque l'on parle de conflit, il s'agit bien de prendre conscience et de lutter contre la subordination et la substitution de la langue dominante. La substitution est au cœur de cette bataille linguistique. Pour Kremnitz :

> « La notion de conflit implique des contradictions entre les langues qui sont ainsi mises en contact. Quand une situation diglossique relativement stable commence à bouger, c'est, à notre avis, en général d'abord dans le sens de la substitution. » (Kremnitz 1981, 67).

La substitution, c'est le remplacement d'une langue par l'autre ; à ce titre les enjeux de la domination sociale sont majeurs. Pour s'élever dans leur statut social, il se peut que les individus bilingues de la langue dominée renoncent à leur identité, voire à leurs valeurs[121], par acculturation à la langue dominante revêtant nécessairement davantage de prestige. Le processus de substitution par la langue dominante connaît l'efficacité du discours idéologique. Pour la langue dominante, il s'agit de « déclarer l'incapacité de la langue [dominée] à assumer certains domaines de la communication humaine » (Kremnitz 1981, 68), comme les domaines scientifiques ou politiques. En les cantonnant dans le domaine de l'intimité, on enlève aux langues dominées, de la valeur sociale tout en les valorisant psychologiquement. Enfin, on estime souvent qu'elles n'ont pas de grammaire et ne peuvent s'écrire (Kremnitz 1981, 68). La langue dominante, dans sa volonté d'assimilation et de substitution, « conflictuelle » ou non, ne laisse d'autre choix à la langue dominée que de se laisser happer, ou bien de réagir pour sa survie. Et l'alternative planifiée à la substitution linguistique se nomme normalisation. La normalisation a deux versants, le versant linguistique nommé « normativisation » qui consiste à une codification des règles de grammaire, de nomenclatures, de registres, et le versant social, dont l'objectif est de recouvrer la globalité des fonctions de communication :

> « Extension sociale de l'emploi virtuel de la langue dominée dans tous les domaines où on se sert du langage. Il est évident que l'extension sociale a des buts prioritaires : ce sont aujourd'hui avant tout l'enseignement, les mass-média (presse, radio, télévision), l'emploi de la langue dans toutes les administrations et devant la justice, mais aussi sur le lieu de travail, dans la vie politique, etc. C'est uniquement si une langue peut être employée dans toutes ces situations

[121] C'est « l'auto-odi » ou haine de soi décrite par Ninyoles (1969)

qu'elle a vraiment une fonction communicative publique et, en même temps, toutes les chances de continuer à exister. » (ibid., 69)

Normativiser (Figure 20), c'est, adopter des normes linguistiques communes, processus largement avancé au Pays Basque avant même la première loi de normalisation de 1982 (voir infra), du fait de la standardisation[122] acceptée et diffusée dans l'enseignement, au Pays Basque Sud comme au Pays Basque Nord.

Normaliser, par ailleurs, c'est aussi diffuser la langue dans les médias. Les lois d'aménagement vont ici permettre de donner davantage de moyens à des vecteurs déjà existants dans la société basque, encore une fois au Sud comme au Nord. Par exemple, dès la loi de libération de la FM marquant la fin du monopole d'état en 1981[123], La diffusion radiophonique en langue basque au PBN a rapidement accroché son auditoire, et s'est déployée dans plusieurs structures des différentes provinces[124]. Normaliser, c'est permettre à la langue d'être présente dans la vie publique et les administrations, aux usagers bascophones d'être reçus et entendus dans leur langue. Seule l'officialité permet cela. Statut d'autonomie et loi de normalisation linguistique vont permettre à la CAE, composée des trois provinces Guipúzcoa, Alava et Biscaye de lancer un processus large de normalisation, à partir de 1981. La Navarre, organisée de même en Communauté Autonome ne donne pas au basque la même reconnaissance officielle dans l'ensemble du territoire, s'appuie sur les zones uniquement

---

[122] NDA :La question du basque standardisé ou *batua* n'est pas abordée dans notre étude car le public identifié pour notre enquête, les lycéens bayonnais, ont par définition, suivi toute leur scolarité dans et grâce au *batua* ; ils sont pour la plupart sensibilisés à la question des dialectes et sont, dans une certaine mesure, capables d'adaptation aux variétés mêmes de la langue standard. Le vocabulaire, le phrasé et la syntaxe du *batua* présentent effectivement des variations qui permettent toutefois l'intercompréhension.

[123] https://www.franceculture.fr/emissions/le-choix-de-la-redaction-13-14/30-ans-apres-la-liberalisation-des-ondes-francaises-que (consulté le 25/03/22)

[124] On parle aujourd'hui des « radios basques généralistes » : *Gure Irratia, Irulegiko Irratia, Xiberoko Botza,* qui ont des programmations communes au niveau des informations notamment (article sur l'histoire de la radio par Xipri Arbelbide : https://www.kazeta.eus/eu/info_kz/20220106/gure-irratia-euskarazko-lehen-irratia). Il existe aussi d'autres radios qui émettent en basque *Antxeta Irratia* (zone Bidassoa, entièrement bascophones)*, Lapurdi Irratia* (radio religieuse, émet en basque et en français), ainsi que France Bleu Pays Basque dont une partie de la programmation quotidienne est en basque. Les radios basques estiment leur taux de pénétration entre 70 et 90%, revendiquent plus de 40 000 auditeurs, soit les deux-tiers de la population bascophone recensée en 2016.voir aussi RICAUD Pascal, « Radios communautaires en Pays Basque, analyse d'un succès » https://books.openedition.org/msha/4969

bascophones, cela crée une normalisation cantonnée, qui rapproche sociolinguistiquement la Navarre du Pays Basque Nord (voir infra le taux d'hostilité aux actions en faveur de la langue basque identifié dans la CAN). Dans le processus de RLS, l'exemple du basque est souvent cité, comme exemplaire. Les raisons invoquées tiennent à l'histoire de la langue et du peuple basque lui-même, ainsi qu'en particulier au contexte historique du franquisme qui a très certainement exacerbé la résistance identitaire :

> « L'exemple de l'Espagne franquiste est éloquent. Dans un tel État, l'uniformisation de la société va beaucoup plus loin, le sujet pour ne pas être molesté doit accepter à haute voix les choix étatiques. Il y a peu de pays où le terrorisme linguistique est allé aussi loin que dans l'Espagne franquiste. Par conséquent, il est compréhensible que la résistance linguistique ait rarement pris des formes aussi déterminées qu'en Espagne. » (Kremnitz 1981, 68).

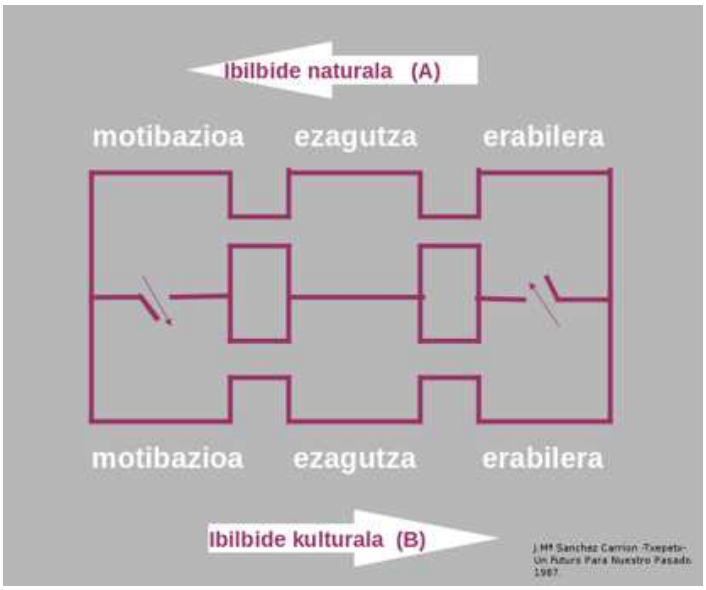
Pour autant, les lois de normalisation ne suffisent pas à changer les habitudes de toute une population qui n'est majoritairement pas bascophone, et si l'on y regarde de près, le processus de normalisation engendre une nouvelle forme de substitution pour lesquels les équilibres sont à rechercher. Le conflit linguistique est loin d'être terminé. Dans ce contexte, nous comprenons la géniale providence (à rebours) que représente l'analyse fine et la proposition de Jose Maria Sánchez Carrión (Txepetx). En 1986, sous la direction de Koldo Mitxelena, Jose Maria Sánchez Carrión, âgé de 34 ans, présente sa thèse de sociolinguistique (préparée à Londres pendant quatre ans), à l'Université du Pays Basque (EHU) : *Un futuro para nuestro pasado, claves de la recuperación del Euskera, y teoria social de las lenguas* (= Un futur pour notre passé, clés de récupération de l'Euskara, et théorie sociale des langues). Le travail brillant est salué, mais Txepetx, comme beaucoup de précurseurs en avance sur leur temps, n'aura pas de réelle reconnaissance ou valorisation pour sa contribution. Ce n'est que vingt après, que ses dires et projections deviennent les fondements des aménagements linguistiques successifs, notamment celui de l'OPLB au Pays Basque Nord en 2006. L'apport de Sánchez Carrión est fondamental pour un travail de prise de conscience. Et la prise de conscience s'effectue à plusieurs niveaux, que nous présentons ainsi :

1. Prise de conscience de la dynamique d'apprentissage des langues, prenant en compte les paramètres de motivation, de connaissance (en tant que processus de maîtrise) et de pratique de la langue, interdépendants. Il identifie deux circuits, le circuit dit « naturel » (A), qui est celui de l'acquisition précoce de la langue initiale pour lequel, après le bain dans la langue, la pratique va permettre de construire la maîtrise, puis lorsque l'enfant grandit, la motivation à se développer l'invite à apprendre et connaître davantage la langue ; ou bien le circuit dit

« culturel » qui s'enclenche par la motivation à apprendre pour les individus qui n'ont pas acquis la langue dans la petite enfance, nécessite l'apprentissage puis la pratique afin de valider l'apprentissage. C'est déjà une mise au jour des modes d'apprentissage utiles à la didactique, mettant en évidence les trois facteurs indispensables : sans pratique de la langue (cela prend tout son sens pour la langue minoritaire), pas d'apprentissage, ni de motivation à l'apprendre. Il met aussi en évidence que la différence stratégique d'apprentissage, en arrière-plan des circuits, estime que les deux voies sont équivalentes (ainsi que matérialisé par la figure choisie). Chaque chemin est incomplet, ce n'est que quand le circuit s'ouvre dans une boucle que l'appropriation de la langue devient effective, car seule l'appropriation culturelle basée sur une motivation à apprendre permet réellement de prendre conscience de la langue.

Figure 21. circuits d'apprentissage des langues – Txepetx 1987

Circuit naturel (A) : pratique – connaissance - motivation



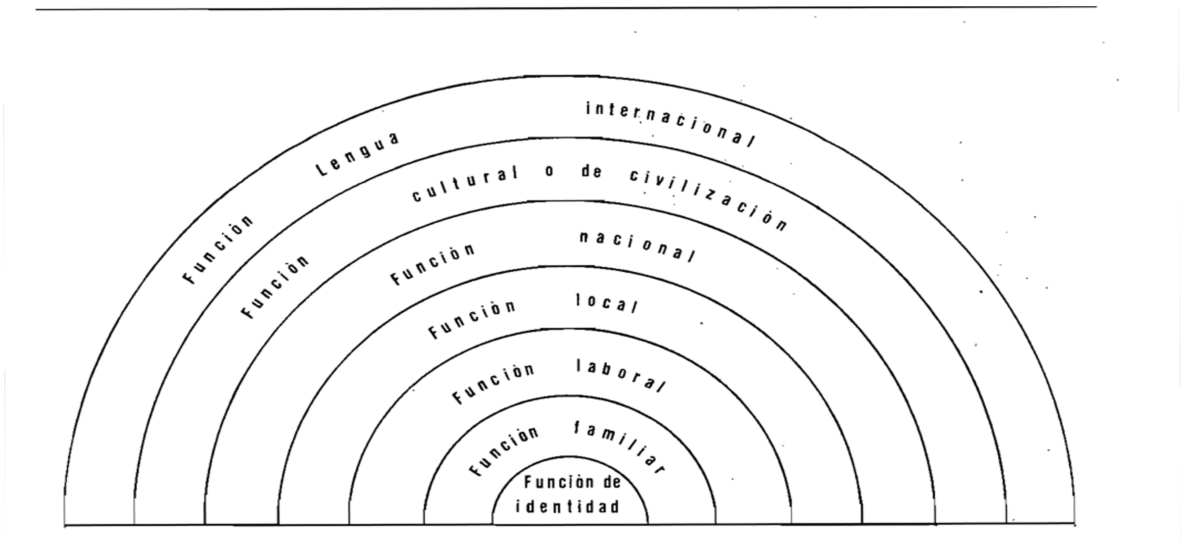
Circuit culturel (B) : motivation – connaissance – pratique

2. Prise de conscience de l'espace dont a besoin la langue pour évoluer. Il s'agit d'une hégémonie spatio-temporelle et fonctionnelle, dont la langue a besoin, pour vivre et être échangée : « un noyau de locuteurs dote la langue de tous ses rôles et utilise la langue dans toutes ses fonctions » (Txepetx 1991, 64). Il s'agit de la délimitation d'un espace symbolique identifié pour la langue et ses locuteurs. En d'autres termes, on entend ici que « les langues, dans la mesure où elles ne vivent que par la communication, ont besoin, pour leur survie et leur épanouissement, de niches territoriales qui leur soient propres, niches où la communication se fera dans une seule et même

langue, qui puisse lier, entre eux, les différents rôles sociaux d'un même individu. » (Laponce 1984, 1).

3. Prise de conscience que les langues se vivent selon des strates sociales qui vont de l'intime à l'international. Txepetx distingue 7 fonctions, avec au cœur du demi-cercle, la fonction identitaire, puis les fonctions familiale, sociale par le travail, régionale ou locale, nationale, culturelle ou civilisationnelle, enfin internationale. La possibilité pour une langue de se réaliser dans les diverses fonctions détermine son essence et sa vitalité. Les deux fonctions centrales, identité et famille, nécessitent une transmission naturelle. L'accès aux autres fonctions dépendra du prestige accordé à la langue, sa valeur symbolique en termes d'échanges sociaux. On identifie facilement en Europe « les langues de dimension internationale (l'anglais, l'espagnol, le portugais et le français dans une moindre mesure), les langues de civilisation et de culture (l'allemand, l'italien, le hollandais, le suédois, etc.), les langues de standard nationaux (l'albanais, l'estonien, le slovène), et les langues régionales ou dialectes (l'alsacien, le gaélique, la sarde, l'aragonais, l'écossais, etc.) » (Txepetx 1991, 77) (Figure 22). Les langues internationales sont celles qui subordonnent ou fusionnent toutes les autres fonctions dans l'échange. Ce sont elles qui, « glottophages », entraînent le monde dans une uniformité linguistique.

Figure 22. Fonctions matrices des langues – Txepetx (1991,75)



4. Prise de conscience de ce que signifie le mot « conflit linguistique » dans le cadre d'un processus de récupération : lorsqu'il comprend que toutes les langues sont en conflit et qu'il s'agit d'une « lutte » (ibid., chapitre III, 73-89), Txepetx mesure que face à l'espagnol et au français, le basque n'a d'autre alternative que de prétendre au niveau « national » sur son territoire propre, «une langue doit s'installer au niveau national pour prétendre accéder à la valorisation en tant que langue culturelle » (ibid., 81)[125], afin que des personnes non-natives aient la nécessité de l'apprendre en partage et qu'elles puissent s'identifier individuellement au standard national. Il mesure par ailleurs que le statut de la langue basque sur le territoire revêt des niveaux disparates et fortement hétérogènes de l'identitaire ou quasi national pour la langue co officielle.
5. Prise de conscience du besoin d'un équilibre linguistique qui passe par l'écologie des langues, au niveau d'une reconnaissance internationale pour la défense de la diversité linguistique ; au niveau de l'acceptation et de la prise de conscience de la langue par les personnes bascophones et non-bascophones ; au niveau des réseaux d'échange, des registres ou d'une didactique spécifique du basque, qui prend en compte les différents profils de locuteurs. Txepetx identifie

[125] *Llegamos asi a estas conclusiones de enorme importancia para la normaliza- cion de una lengua: a) Todas las lenguas estan en pugna mientras no se alteren las condiciones internacionales de uso linguistico. b) Una lengua debe instalarse como lengua nacional para poder acceder a su valoracion como lengua de cultura (Txepetx 1991, 81)*

quatre profils de locuteurs pour le basque : les natifs lettrés, les adultes acculturés, les natifs non lettrés, et les adultes qui auraient le basque pour langue seconde. Il présente aussi trois niveaux de maîtrise : acquisition naturelle, apprentissage et intégration de la langue. Ces prémices longuement explicitées en fonction des attitudes que pourraient avoir les locuteurs vis-à-vis du basque, sont là pour garantir l'inclusion et la cohésion future au sein de la communauté linguistique.

Illustration 4. Représentation de l'équilibre linguistique dans lequel tous les espaces de la langue sont couverts (Txepetx 1991, 95)

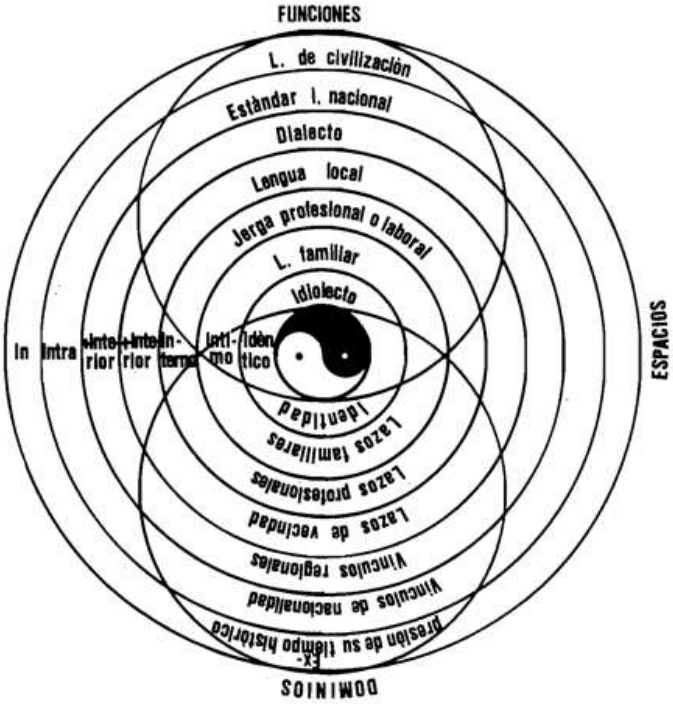
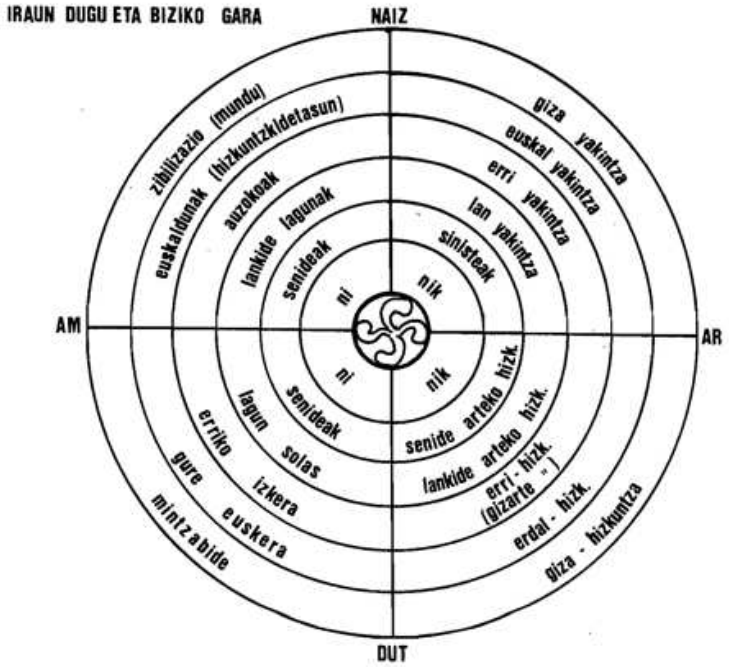


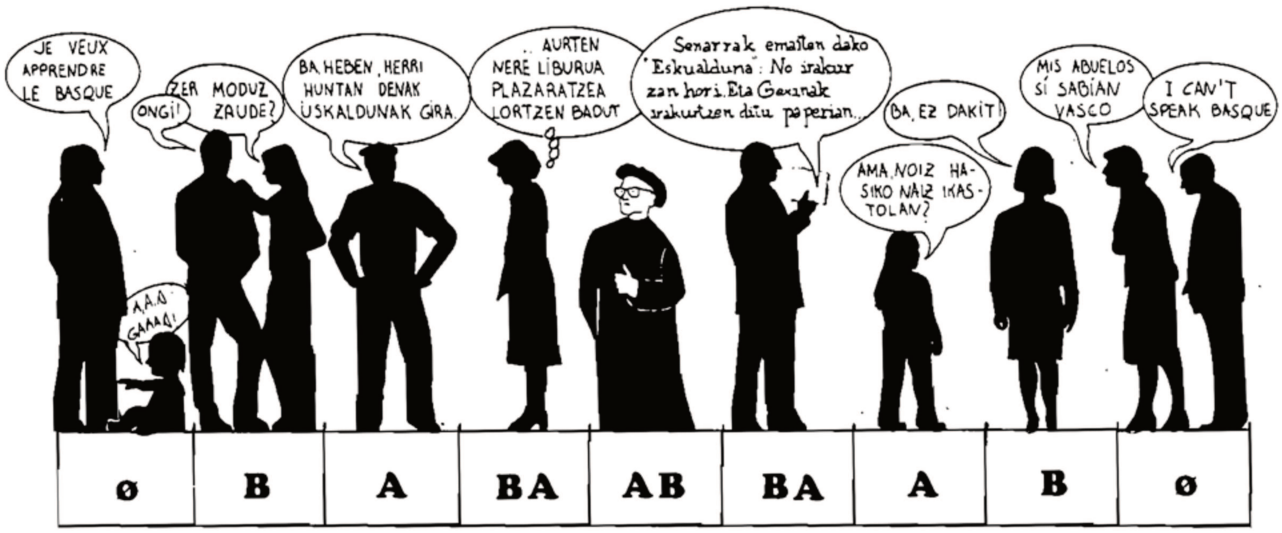
Illustration 5. Vie de la langue basque : de l'énigme au paradigme (Txepetx 1991, 105)



« Imaginer une Langue, c'est imaginer un mode de vie » (L. Wittgenstein). (Txepetx 1991, 66)

Dès les premières années du processus de l'aménagement linguistique pour la CAE, Txepetx est à même d'envisager les répercussions linguistiques, sociales et politiques, qu'engendrera la normalisation. Son texte est à la fois idéologique, pragmatique et visionnaire. A l'instar du titre qu'il a choisi, c'est aussi une profession de foi pour l'avenir de la langue, dans laquelle il insiste à la fois sur le fait qu'il faudra être en mesure d'assumer, à la fois, une position d'accroissement de la langue dans la société, d'accroissement de la perception et de la motivation individuelle pour le basque, d'accroissement de l'usage social du basque ; et une position de d'acculturation sans écrasement de l'autre non basque, non bascophone. Parce qu'il n'y a pas d'autre voie et que c'est la seule qui soit vitale pour l'euskara. (Ibid., 178-238). Il compte sur un paradigme de positivité qui repose sur trois axiomes : la motivation individuelle « intelligente » à être en situation de communication, la capacité pour un monolingue de ne pas se bloquer dans sa langue naturelle, la capacité pour chacun de vivre le mouvement à son rythme. Il donne enfin à sa réflexion la perspective du long terme, car il pense comme beaucoup d'autres que le processus peut prendre plusieurs générations. (Ibid., 286-287)

Illustration 6. par Txepetx des différents profils de locuteurs en situation de langue (ibid., 178)



1.1.4. Pratique (orale) de la langue basque : un sujet de fond

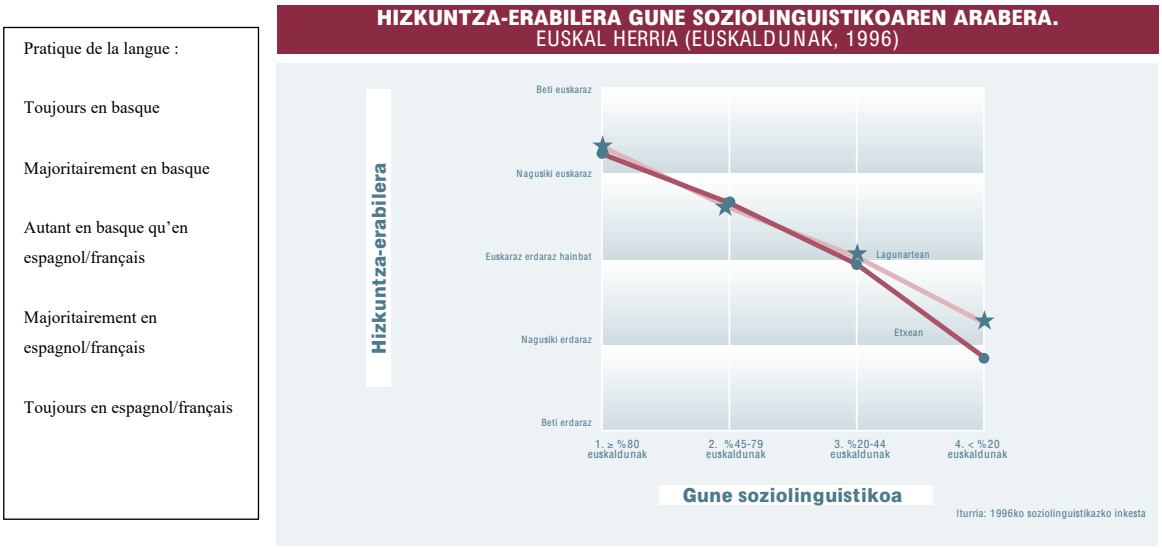
Nous nous sommes arrêtée sur la thèse de Txepetx parce qu'il nous paraissait éclairant de revenir aux fondamentaux de la langue en situation de diglossie, ainsi qu'au processus de normalisation en cours dans la CAE. En trente-cinq ans de revitalisation linguistique, les avancées sont significatives quant au nombre de locuteurs, quant à la structuration sociétale administrative ou universitaire, quant à la documentation. Pour nous qui vivons au Nord, c'est une aubaine de bénéficier de tant d'informations, d'être rassurée sur le dynamisme linguistique, de sentir la langue comme en sécurité. Nous vivons par procuration, d'une seule voix, toutes les prises de pouls, les observations, les stimulations qui sont faites à propos du basque, plan après plan, pour la normalisation et la revitalisation. De Txepetx, nous retenons que, sans pratique de la langue, la connaissance ne se fait pas et la motivation tombe. Nous retenons aussi la description du « locuteur complet », celui qui en toute circonstance, par sa connaissance de la langue, a la capacité de parler basque, a le désir et la possibilité de le faire. Et nous verrons comment « la circonstance » n'est pas liée à l'espace linguistique mais à la représentation de l'espace voué à la langue, selon les acteurs.

1.1.4.1. Facteurs déterminants pour la pratique de la langue et la formation de locuteurs complets

Dans le *RLS* (Fishman 1991) mis en œuvre, à partir de la transmission générationnelle, la sensibilisation, l'enseignement, la diffusion de la langue, le décompte des locuteurs est pris en compte, et le facteur de l'utilisation n'apparaît pas immédiatement comme préoccupant. C'est que les habitudes sociales ouvertes ne sont pas en place, qu'il paraît logique que la pratique sociale soit proportionnelle au nombre des locuteurs bascophones, la pratique sociale ne pouvant être supérieure à la proportion des locuteurs. Le tableau ci-après, élaboré à partir de l'enquête de 1996[126] montre qu'au-delà de 80% de bascophones en présence, on parle majoritairement en basque, tant à la maison qu'entre amis ; entre 20 et 44% de bascophones présents, on parle à égalité le basque et l'espagnol ; en deçà de 20%, on parle majoritairement l'espagnol (ou le français).

[126] https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/ikerketa_soziolinguistikoak/eu_def/adjuntos/EHEUS.PDF (consulté le 28/03/22)

Figure 23. Usage du basque en fonction des espaces linguistiques (à la maison/entre amis) – Pays Basque 1996



La mesure de la pratique est ici faite à partir des réponses déclaratives ; les autres façons de mesurer la pratique étant « la mesure dans la rue »[127], faite de façon anonyme, ou bien encore lors de sessions de dynamique de groupes (Erriondo, Isasi 2017, 85). Ce sont des méthodes approximatives pour rendre compte de la réalité.

En 1994, Txillardegi et Itsasi mettent cependant en évidence, de façon mathématique, les facteurs d'utilisation du basque en société, selon :

- « la fidélité » envers la langue (qui comprend attitude et compétence) ;
- le nombre de locuteurs dans le groupe d'échanges ;
- la proportion de bascophones dans la zone linguistique de référence.[128]

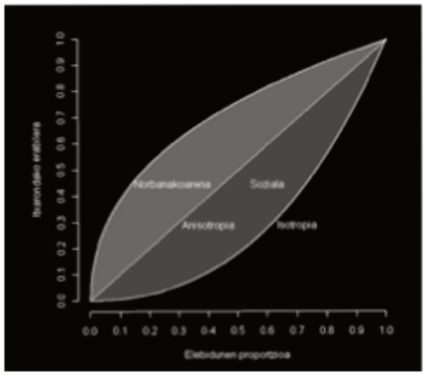
La formule met en évidence une courbe de la pratique « anisotropique », c'est-à-dire dépendante de l'orientation ; plus le coefficient de « fidélité » sera faible, moins l'usage sera grand (Erriondo, Isasi 2017, 39-81). Il est ainsi identifié qu'une « fidélité active » à la langue fait significativement varier la pratique globale, tandis qu'une « fidélité passive » infléchit l'usage du

[127] https://soziolinguistika.eus/files/hekn2016-_eu_1.pdf

[128] Nous recopions ici la formule mathématique, dans la limite de notre capacité interprétative :
$P_b = [m_b(w_2(e_x)^2 + w_3(e_x)^3 + w_4(e_x)^4] \times 100$; où P_b = taux attendu d'usage de la langue minorée ; m_b = fidélité à la langue minorée (attitude et capacité) ; w_j = nombre d'interlocuteurs dans le groupe ; e_x = proportion de bilingues dans la zone (Erriondo, Isasi 2017, 42).

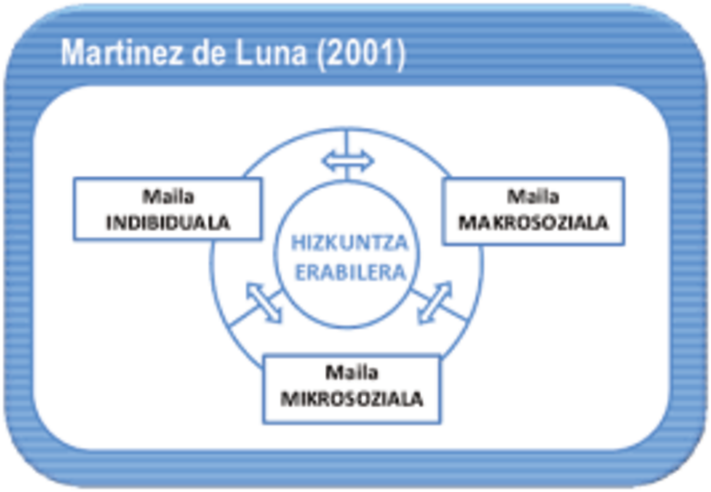
basque. Il est aussi montré que si la pratique collective ne peut dépasser le nombre de locuteurs, la pratique individuelle peut être supérieure à la proportion des bascophones en présence.

Illustration 7. courbe de « la feuille de la pratique du basque », (Isasi 2018, 98)



A partir des modélisations, on recense donc les paramètres plus précis sur lesquels, on serait susceptible d'agir, parmi lesquels : l'environnement linguistique, la perception de l'environnement, le statut politique et social de la langue, l'image de la langue (prestige), la compétence linguistique et communicationnelle *vs* l'insécurité linguistique, les normes sociales, l'identité individuelle, l'identité collective…Chacun des paramètres se vit aux plans individuels, micro- et macrosociaux (figure 23).

Illustration 8. Pratique de la langue – Martinez de Luna 2001



Source : erabili.eus[129]

La question de la pratique régulière du basque et de l'espace symbolique dédié à la langue est aujourd'hui au cœur des préoccupations des acteurs linguistiques, producteurs de discours pour

[129] http://www.erabili.eus

l'activation de la langue et la vulgarisation des concepts des attitudes sociales, en vue d'une prise de conscience et d'un renversement collectif. Pour ne citer que lui, rappelons la proposition de l'animateur de télévision populaire et sociolinguiste, Kike Amonarriz et son site ressources : *Tribuaren berbak*[130].

1.1.4.2. La pratique dans les plans de normalisation et de revitalisation

Dans la CAE, la loi fondatrice de normalisation du basque de 1982[131], se nomme *Euskararen Erabilera Normalizatzeko Oinarrizko Legea,* en français, « loi fondamentale pour la normalisation de la pratique du basque ». L'usage et la pratique sont bien les fondamentaux de la langue, qui a dès lors, toute l'attention du gouvernement de la toute jeune autonomie. Les aspects principaux de la loi portent sur les droits des locuteurs, l'enseignement, la diffusion de la langue dans l'administration et dans la société, via les médias, notamment. Les enquêtes sociolinguistiques, commandées par le gouvernement, tous les six ans, seront un baromètre régulier de la langue pour l'ensemble du territoire bascophone, au-delà de la CAE, elle-même. La question de la pratique prend la forme de marqueurs constants, sur lesquels le service de la politique linguistique du gouvernement se mobilise, en exécution de la Commission du gouvernement dédiée à la langue basque, *Euskara Aholku Batzordea*. Les objectifs triennaux ou quinquennaux sont organisés en plan d'actions pour la vie publique et pour le secteur privé. En 2003, est voté un nouveau plan de revitalisation, *Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia (EBPN)*[132]. Ce dernier emploie le terme de « revitalisation », en référence aux critères de l'UNESCO (voir *supra*) ; mais ne présente pas dans son plan stratégique, de chapitre dédié à la pratique. L'année 2009 voit l'édition d'un document, reflet d'un travail de réflexion en assises ouvertes, *Itun berritu baterantz*[133] (= Vers un pacte renouvelé). Le document s'appuie, entre autres, sur l'analyse de la diglossie et d'un bilinguisme asymétrique en faveur de basque ; l'idée est d'accepter des niveaux différents de maîtrise linguistique pour favoriser l'intégration de chacun, les répertoires pluriels du multilinguisme. Le discours de Txepetx résonne (enfin). La réflexion se résume en 14 axes, traduits et résumés ici :

---

[130] https://tribuarenberbak.asmoz.org

[131] Texte original sur le site du gouvernement basque : https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/1982/12/8201955a.pdf

[132] https://www.uragentzia.euskadi.eus/contenidos/informacion/6921/eu_2431/adjuntos/anoeta_pe.pdf

[133] https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/esep_marko_orokorra_2016/eu_def/adjuntos/euskara21_itun_berritu.pdf

« 1. Garantir la connaissance et la pratique du basque aux nouvelles générations,

2. Renforcer la représentativité sociale du basque, permettre et développer des espaces de respiration pour la langue dans lesquels toutes les fonctions de la langue sont toutes préservées. Pour que les bascophones soient des locuteurs,

3. Garantir la transmission familiale dans les 25 ans qui viennent,

4. Renforcer la communauté linguistique dans des réseaux de communication opérationnels, tant en présentiel qu'en virtuel,

5. Multiplier les possibilités d'usage du basque dans les grandes villes,

6. Valoriser le bilinguisme passif chez les adultes,

7. Renforcer la consommation des produits de culture basque, à partir de la libre création artistique,

8. Faire le pont entre les mondes des migrants et l'euskara, en vue de s'enrichir mutuellement et de garder l'usage de l'euskara dans la dynamique démographique,

9. Assouplir et enrichir les normes standard d'usage. Favoriser et augmenter l'expression et l'intercompréhension,

10. Garantir les droits et les possibilités d'usage du basque dans l'espace public,

11. Travailler l'attractivité de la langue basque, à partir de la diversité des mondes auxquels elle ouvre, pour vivre dans une société plurielle,

12. Rendre prestigieuse l'image du basque, par le biais de la communication et de la culture, au regard de la cohésion de la société basque,

13. utiliser et développer les technologies de communication langagières, pour créer du contenu à partager, afin d'assurer l'adaptation et le développement de la langue,

14. Rechercher le consensus dans l'engagement et l'accord autour d'une politique linguistique à élargir, nourrir et consolider. » (Voir note 129)

Ce manifeste infléchit la revitalisation dans le sens d'une intégration de la diversité des profils de locuteurs, des besoins d'espace pour la langue, dans un usage normalisé, de l'attractivité et du prestige qu'elle doit revêtir :

> «*Euskarak, eremu urriko hizkuntza guztiek bezala, arnasguneak behar ditu. Gune euskaldunenak euskararen birikak dira* » = « Le basque comme toutes les langues minorées, a besoin d'espace de respiration. Les espaces les plus bascophones sont les poumons du basque. » (ESEP 2016)

Le plan de soutien à la langue le plus récent, de 2016, consécutif au travail mené en commun par les experts et les citoyens, ESEP ou *Euskara Sustatzeko Ekintza Plana* (= Plan d'action pour la diffusion de l'euskara)[134], tient compte, en grande partie, des axes énoncés par le document d'engagement de 2009. Les objectifs stratégiques et transversaux, sont déclinés par domaines :

> « Maîtrise du basque par:
>
> Transmission familiale
>
> Enseignement
>
> Alphabétisation des adultes
>
> Pratique de la langue :
>
> L'administration
>
> Les zones géographiques les plus bascophones
>
> Domaine socio-économique
>
> Sport et loisirs
>
> Sustentation du basque :
>
> L'édition des livres
>
> Production culturelle

[134]Plan 2016 https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/esep_marko_orokorra_2016/eu_def/adjuntos/Euskara%20Sustatzeko%20Ekintza%20Plana%20(ESEP).pdf

Publicité

Planification des corpus et qualité de la langue

Médias

Technologie de l'information et de la communication

Motivation pour la langue basque :

Sensibilisation et Motivation

Essaimage du basque :

Projection interne et projection externe » (voir note 130).

Le plan doit « garantir la normalisation sociale de la langue et atteindre un bilinguisme équilibré dans la société ». La stimulation de la pratique de la langue passe notamment par un développement en milieu professionnel s'appuyant sur trois piliers : la protection des droits linguistiques pour le basque, la présence de la communauté linguistique et l'attractivité de la langue. Le plan fait aussi mention des pratiques culturelles et religieuses. Des zones de densité de pratique linguistique[135] sont identifiées, en vue de garantir des conditions optimales de l'usage du basque dans « ces espaces de respiration » (*arnasguneak*), où la langue occupe toutes les fonctions. Le plan 2016 rappelle aussi la présence de l'espagnol dans le statut de co-officialité et la nécessité de tenir compte des deux langues pour les documents officiels, l'emploi dans l'administration, avec des priorités de circonstances. Le plan s'étend au secteur privé, avec la diffusion d'un label d'utilisation du basque pour les entreprises « *Bikain* » (= Super) et le financement de 25000 emplois pour la diffusion du plan de développement à l'euskara. L'euskara, lui-même pourvoyeur d'emploi, génère une économie[136]. Le but est de créer une synergie client/fournisseur, consommateur/ prestataire, en langue basque. Il y a enfin la volonté de donner au basque sa dimension nationale et culturelle (voir *supra* Txepetx), avec de la production d'origine « basque » pour la culture, et le désir de diffuser la culture basque dans le monde, à l'instar de la démarche de l'Institut *Etxepare*[137], en référence à l'Europe et au monde, tandis que le texte observe que le basque est enseigné dans 32 universités à l'International. Le plan est

---

[135] Zone géographique où la mesure des bascophones a été faite entre % 0-25, % 25-45, % 45- 70 eta % 70-100.

[136] NDA : Qu'elle soit issue du secteur publique ou privée, l'économie liée à l'euskara ne fait pas l'objet de prospective à notre connaissance. Pour un entrepeneur est-il possible d'imaginer investir « dans la langue », faire du basque une valeur ajoutée économique réelle ? Comment faire ? La question reste entière, comment faire ? Le plan indique le besoin d'investir le monde du travail.

[137] https://www.etxepare.eus/eu

ambitieux, les mesures de protection présentes ; elles ne font que révéler davantage, les enjeux du conflit linguistique au long terme. Il invite les praticiens de la langue et les locuteurs, à adopter un nouveau regard, de nouveaux discours et de nouvelles attitudes, en famille et en société, à l'école, dans le monde du travail (Goirigolzarri-Garaizar, Landabidea-Urresti, Manterola-Garate, 2017). Un des leviers de la revitalisation est l'activation de la langue en situation. Sommes-nous dans le tunnel décrit par Txepetx ? (Txepetx 1991, 241-253)

1.1.4.3. L'activation de la pratique du basque : diagnostic pour les jeunes : « ikasleak hiztun, projet ARRUE 2011 », Recherche Action ALDAHITZ et méthodologie EUSLE, le concept de mudantza (processus de mue) pour les adultes

Le Projet ARRUE en *2011, le diagnostic détonant*

Si le travail de Txepetx est devenu la référence en matière de conception de revitalisation du basque, en ce qui concerne la pratique des jeunes scolarisés, l'enquête de référence date de 2011. Elle s'intitule *Ikasleak hiztun, 2011ko ARRUE proiektua (IH)* (= les élèves locuteurs[138], Projet ARRUE 2011). Le projet ARRUE réunit depuis 2004, le service éducation du gouvernement autonome et le cluster de sociolinguistique basque *Soziolinguistika klusterra*, autour de la notion « de la pratique du basque dans l'environnement scolaire », *eskola-giroko hizkuntza-erabilera.* Le projet ARRUE 2011 est une grande enquête effectuée, en 2011, auprès de tous les élèves de la CAE, scolarisés en 4° année d'école primaire (LMH4 - 9-10 ans) et 2° année de cycle secondaire (DBH2 -13-14 ans), soit 35820 élèves (Ikasleak hiztun 2013). Le projet ARRUE 2011 pose un diagnostic sur la compétence linguistique des élèves, leur représentation du basque et leur pratique du basque en milieu scolaire. Il identifie les résultats à partir du modèle de scolarisation dans lequel les élèves sont inscrits, la langue initiale des élèves, leur environnement familial et leurs pratiques socio-culturelles en dehors de l'école. La présentation des résultats fait l'objet d'un ouvrage (*Ikasleak hiztun* 2013), dans lequel 23 experts de la langue sont amenés à apporter leur contribution à l'interprétation. Le centre Iker[139] (voir *infra*) est associé à cette partie réflexive.

Dans le cadre de l'enquête quantitative, ont été observées quatre formes de communication en basque : les échanges entre pairs au sein de la classe, les échanges entre pairs dans l'espace de jeu, les échanges avec les enseignants en classe et les échanges avec les enseignants en dehors de la classe. Afin de quantifier la place du basque dans la vie des jeunes, à 9-10 ans puis à 13-14ans, à partir de

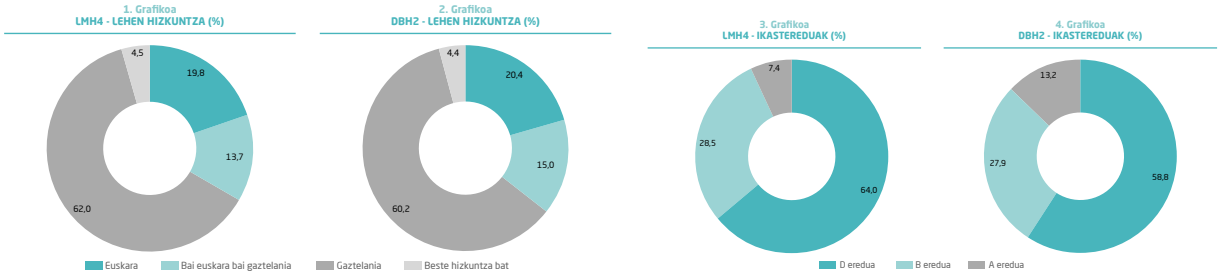
[138] NDA : Nous aurions envie de traduire « les élèves qui parlent »

[139] IKER : UMR 5478 (CNRS – Université Bordeaux Montaigne- UPPA)

13 situations de communications identifiées, chaque élève avait à répondre s'il utilisait le basque seul, plutôt le basque, les deux langues à égalité, plutôt l'espagnol, l'espagnol seul. L'enquête concerne tous les élèves des tranches d'âge décrites dans les différents systèmes d'enseignement A (sans apprentissage du basque), B (basque et espagnol à parité) et D (basque en immersion). Les réponses sont déclaratives. Il est logique qu'à partir de cette première distinction, les résultats soient hétérogènes d'un milieu à l'autre ; de même que selon les critères de langue initiale et d'environnement familial. Du point de vue de la densité démographique et linguistique, une grande majorité d'élèves est scolarisée dans des zones où le basque est le moins parlé : 49,3% des élèves sont dans des zones où le basque est présent de 0 à 30% ; à l'opposé, 15,7 % seulement sont scolarisés dans des zones où le basque est présent à plus de 60%. En revanche, une majorité d'élèves cependant, est scolarisée dans le système immersif : 64% des élèves de primaire et 58,8 % des élèves de secondaire (figure 24b). Autour de 20% d'entre eux a reçu le basque par transmission familiale ou comme langue initiale[140] (figure 24a). 45,3% des primaires et 35,4 % des élèves ont une plus grande habilité linguistique, en basque ou en bilingue basque-espagnol (figure 25). Du point de vue de l'apprentissage, le basque est « facile ou très facile » pour 61% des élèves de primaire (LMH4) et 44% des élèves de secondaire (DBH2) ; l'espagnol, quant à lui, est « facile ou très facile », pour 84% des élèves de primaire et 68% des élèves de secondaire (figure 27). De même, 63% des primaires et 55% des élèves apprécient « beaucoup ou assez » le basque, tandis qu'ils apprécient « beaucoup ou assez » l'espagnol à 83% en primaire et à 71% en secondaire (figure 26). La comparaison entre les deux langues n'est pas questionnée, cependant les résultats peuvent amener à penser que, globalement, la motivation des élèves, à partir de l'attraction et de la facilité d'apprentissage, va plus massivement vers l'espagnol que vers le basque.

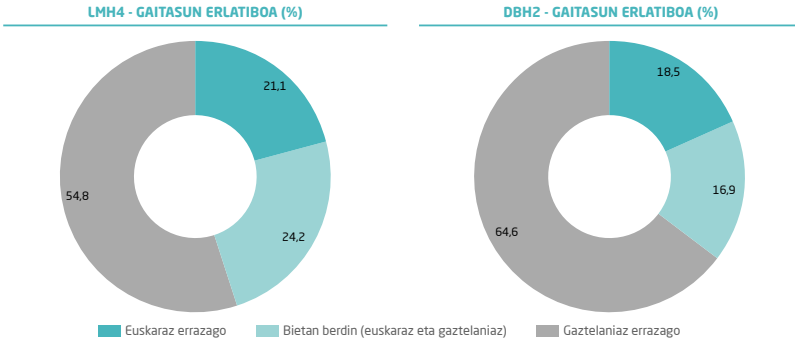
[140] On parle de langue initiale pour la langue/les langues dans laquelle/lesquelles l'enfant a baigné jusqu'à ses trois ans, lors de l'acquisition première du langage. On parle aussi de langue maternelle ou de langue natale. Dans les domaines de la linguistique et de l'éducation, ces deux termes sont souvent utilisés sans distinction. La langue natale peut être définie comme « le premier moyen d'expression acquis pendant l'enfance, par lequel l'enfant se socialise, elle est l'expression d'une identité, la langue maternelle étant principalement inscrite sous le signe d'une fidélité à une tradition particulière, et est l'expression d'une culture ». Khubchandani Lachman M., 1983, *Plural Languages, Plural Cultures: Communication, Identity and Sociopolitical Change in Contemporary India*, Honolulu, University of Hawaii

Figure 24. Langue initiale des élèves – systèmes de scolarisation - Source IH ARRUE 2011



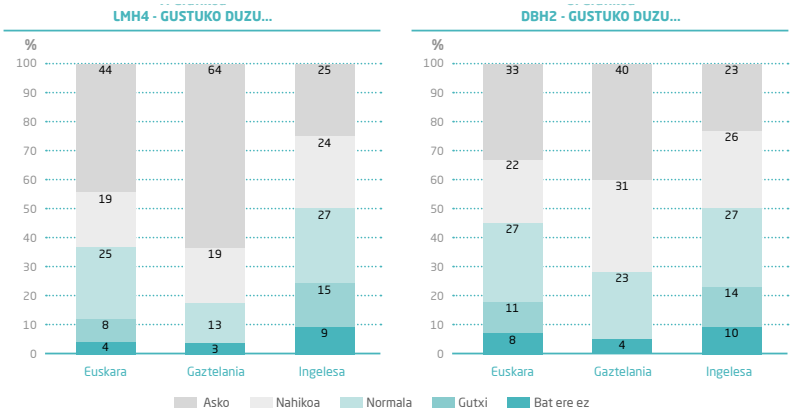
Bleu fort, basque – bleu clair, basque et espagnol – gris foncé, espagnol – gris clair, autre langue / Système immersif D – système bilingue B – système unilingue A

Figure 25. compétence relative en langue – source IH ARRUE 2011



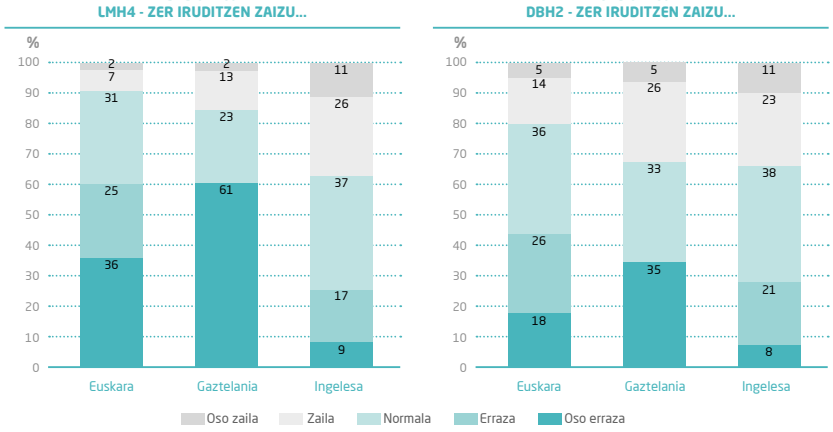
Bleu foncé, plus facile en basque – bleu clair : équivalent en basque et en espagnol – gris, plus facile en espagnol

Figure 26. Appréciation des langues – source IH ARRUE 2011



Gris foncé, beaucoup – gris clair, assez – bleu pâle, normal – bleu clair, peu – bleu foncé, pas du tout

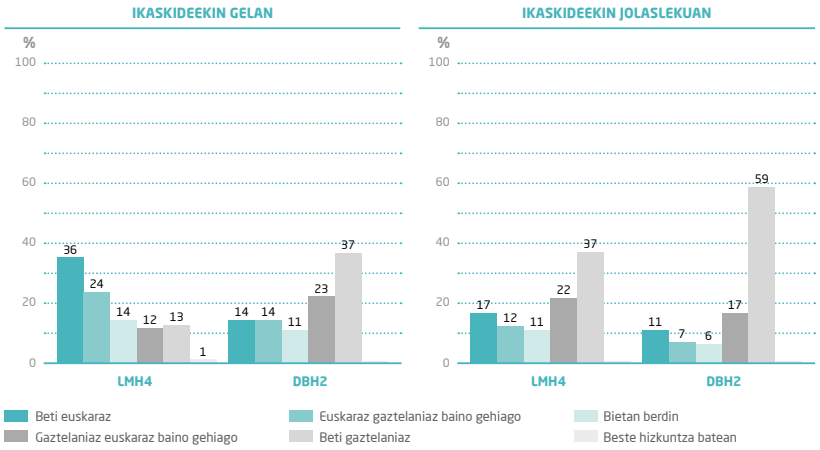
Figure 27. Facilité pour apprendre les langues – source IH ARRUE 2011



Gris foncé, très difficile – gris clair, difficile – bleu pâle, normal – gris clair, difficile – gris foncé très difficile

Du point de vue de la pratique de la langue, et, toujours d'un point de vue global, 60 % des élèves de primaire (LMH4) parlent « toujours ou majoritairement » en basque en classe, ils ne sont que 28% en secondaire (DBH2). Pour l'espagnol, c'est 25% des élèves de primaire qui l'utilisent majoritairement en classe pour 60% des élèves du secondaire. Dans la cour, 28% de primaires parlent « toujours ou majoritairement en basque », pour 18% de secondaires (figure 28). A l'autre bout, 59% des élèves de primaire parlent « majoritairement en espagnol » dans la cour, et 76% des élèves de secondaire font de même. Les combinaisons de situations de communication en classe et dans la cour donne un taux d'utilisation du basque à l'école de 23,5 % pour les primaires (LMH4) (figure 29a) et 13,5% pour les secondaires (DBH2) (figure 29b).

Figure 28. emploi des langues en classe (graphique de droite) et dans la cour (graphique de gauche) Source IH ARRUE 2011



Bleu foncé, toujours en basque – bleu clair, plus en basque qu'en espagnol – bleu pâle, équivalent dans les deux langues - gris foncé, plus en espagnol qu'en basque – gris clair, toujours en espagnol – gris très clair, dans une autre langue

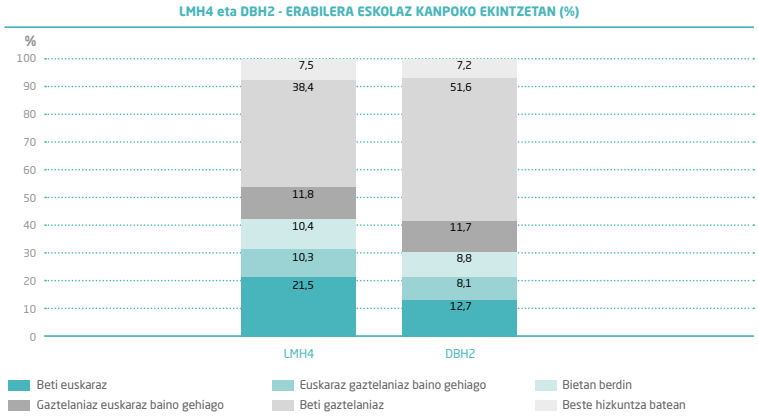
Figure 29. Combinaison des langues de communication 29a LMH4, 29b DBH2 –

Ikaskideekin		Irakasleekin		Ikasle kop.	%
Jolas lekuan	gelan	gelan	gelatik kanpo		
EUSK	EUSK	EUSK	EUSK	4.437	24,4
GAZT	EUSK	EUSK	EUSK	3.014	16,6
GAZT	GAZT	GAZT	GAZT	1.736	9,6
BIAK	EUSK	EUSK	EUSK	1.177	6,5
GAZT	GAZT	EUSK	EUSK	1.098	6,0
GAZT	BIAK	EUSK	EUSK	692	3,8
GAZT	EUSK	EUSK	GAZT	611	3,4
GAZT	GAZT	EUSK	GAZT	404	2,2
GAZT	GAZT	BIAK	GAZT	384	2,1
GAZT	BIAK	BIAK	BIAK	354	2,0
			Beste konbinazioak	4.272	23,5
			GUZTIRA	18.179	100

Ikaskideekin		Irakasleekin		Ikasle kop.	%
Jolas lekuan	gelan	gelan	gelatik kanpo		
GAZT	GAZT	GAZT	GAZT	3.906	23,3
GAZT	GAZT	EUSK	EUSK	2.936	17,5
EUSK	EUSK	EUSK	EUSK	2.731	16,3
GAZT	EUSK	EUSK	EUSK	1.004	6,0
GAZT	GAZT	BIAK	GAZT	803	4,8
GAZT	BIAK	EUSK	EUSK	796	4,8
GAZT	GAZT	EUSK	GAZT	702	4,2
GAZT	GAZT	BIAK	BIAK	642	3,8
GAZT	GAZT	EUSK	BIAK	493	2,9
BIAK	EUSK	EUSK	EUSK	421	2,5
			Beste konbinazioak	2.311	13,8
			GUZTIRA	16.745	100

En dehors de l'école, la pratique du basque se mesure en prenant en compte les situations où les deux langues sont utilisées, à hauteur de 42% pour les élèves de primaire (LMH4) et 29% pour ceux du secondaire (figure 30). Les situations plus détaillées indiquent que le basque est employé à la maison à hauteur de 25%, entre amis à 44%, dans les réseaux sociaux à 26%, pour le choix des chansons à 15% et pour la télévision à 14%.

Figure 30. Pratique du basque en dehors de l'école – Source IH ARRUE 2011

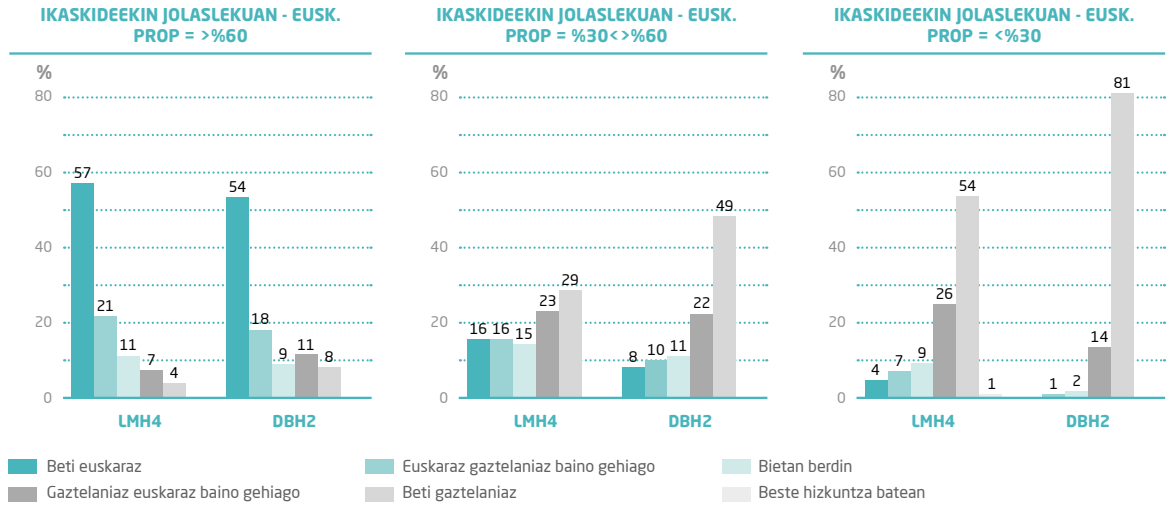


Bleu foncé, toujours en basque – bleu clair, plus en basque qu'en espagnol – bleu pâle, équivalent dans les deux langues - gris foncé, plus en espagnol qu'en basque – gris clair, toujours en espagnol – gris très clair, dans une autre langue

Il parait évident, et l'enquête le démontre, que les proportions d'usage du basque sont très différentes selon l'environnement dans lequel évoluent les jeunes, ainsi que le montre aussi la figure ci-après (figure 31). Par ailleurs, l'évolution remarquable de la pratique de la langue chez les jeunes entre 10 ans et 14 ans s'explique, d'une part par l'évolution cognitive et affective du jeune en affirmation à 14 ans, et davantage connecté à l'environnement extérieur, tandis que pour les plus jeunes, l'école est le principal lieu de socialisation (Joly 2013, 273). Les conclusions de l'enquête montrent un indice de pratique du basque, calculé sur une échelle de 1 à 5, de 3,26 en primaire et de 2,60 en secondaire. L'utilisation du basque par les jeunes n'est que le reflet de la société dans laquelle ils vivent, société dans laquelle la langue est encore minoritaire et minorée. Les paramètres qui entrent en jeu pour la facilitation de l'usage du basque sont, en premier lieu, l'espace géographique dans lequel le jeune évolue selon que la présence du basque y est plus ou moins importante, puis, l'environnement familial et social, avec la possibilité de faire des activités de sport et de loisir en basque. Le système scolaire dans lequel évolue le jeune est aussi déterminant. Globalement, le basque est davantage utilisé en système immersif, mais ce résultat cache des disparités qu'il est intéressant de relever. De fait, les élèves qui ont pour langue initiale une autre langue que l'espagnol ou le basque, investissent davantage le basque lorsqu'ils sont scolarisés dans le système D, immersion dont profite leur progression en compétence. D'un autre côté, l'enquête montre que les élèves scolarisés en bilingue n'atteignent pas un niveau de compétence suffisant en basque pour activer facilement la communication dans cette langue. Afin de renforcer l'usage du basque à l'école, les conclusions donnent au moins trois clés :

1. Tout faire pour améliorer la compétence linguistique des élèves scolarisés dans le modèle B, à parité horaire
2. Travailler avec les élèves du modèle D, immersif, sur leur motivation à prioriser le basque par rapport à l'espagnol.
3. Sensibiliser à la présence du basque, les élèves de la filière A, unilingue.

Figure 31. Pratique du basque entre amis selon les proportions dans les zones de présence de la langue – Source IH ARRUE 2011



Bleu foncé, toujours en basque – bleu clair, plus en basque qu'en espagnol – bleu pâle, équivalent dans les deux langues - gris foncé, plus en espagnol qu'en basque – gris clair, toujours en espagnol – gris très clair, dans une autre langue

Les commentaires des experts offrent ensuite des ouvertures et des pistes de réflexion dans le but de faire évoluer et d'améliorer la pratique des jeunes. Au vu d'un résultat pour lequel beaucoup d'acteurs de la langue ont été placés devant la réalité, la majorité d'entre eux s'est trouvée dans un premier temps, désappointée. La réception, les analyses et les interprétations sont nombreuses. Nous laissons de côté les interprétations pour retenir les aspects qui intéressent notre propre recherche, c'est-à-dire les préconisations pour le futur. Elles sont de plusieurs ordres : d'abord le fait que cette première enquête revêt une forme quantitative, tandis qu'une enquête qualitative sur les compétences, les attitudes et les usages permettrait de mieux cerner les motivations (Darquennes 2013, 119) ; le fait, ensuite, que la maîtrise linguistique ne soit pas à négliger pour garantir la sécurité linguistique de l'usage (Aizpurua, Ubieta, Egaña 2013, 106) ; le fait, encore, que la pratique de la langue ne puisse être séparée de la socialisation et prenne en compte tout à la fois les dimensions cognitives, identitaires et affectives (Martinez de Luna 2013, 124) ; le fait enfin, que la didactique des langues puisse être interrogée, à l'aune des attendus de l'interlocution, de la production de discours (Manterola 2013, 282). Dans les contributions, les acteurs retiennent les propositions de Zalbide, comme axes d'évolution. D'une part il s'agit de modifier le paradigme pédagogique qui consistait à « apprendre le basque à l'école pour l'utiliser ensuite » (Zalbide 2013, 162). Il propose maintenant d'apprendre le basque en le pratiquant en utilisant la métaphore de la bicyclette pour désigner le nouveau paradigme, actif dans la langue (ibid., 163), puis que l'école soit « la forteresse de la langue basque » *euskararen gotorleku* (ibid. 2013, 158) . Il propose aussi (l'expression est de lui) de permettre ou de faire que se développent les « espaces de respiration » pour le basque*, arnasguneak*,

lieux où il est facile, normal et agréable de parler basque, à l'école, dans les familles, dans les villages. Pour la ville, l'alternative est nommée « oasis » dans les déserts de la langue, oasis qui peuvent prendre la forme d'événements culturels ou loisirs (ibid., 164).

Il semble que nous détenions ainsi les aspects principaux permettant d'envisager la compréhension des attitudes des jeunes que nous pensons interroger. Nous retenons en outre, dans un article paru dans la revue *EUSKERA*, « l'explication des facteurs influant l'usage du basque chez les jeunes.» (Basurto-Arruti 2010, 609-625) ; et parmi les facteurs observés, « le niveau personnel est celui qui domine ; [pour les jeunes], la pratique de la langue serait uniquement à comprendre comme un choix personnel. » (Basurto-Arruti 2010, 623).[141]

Recherche ALDAHITZ et méthodologies EUSLE en milieu professionnel

Entre 2013 et 2016, le cluster de sociolinguistique basque a mené une recherche afin de permettre des changements d'attitudes linguistiques chez les adultes dans le monde du travail. Du nom de *Aldahitz,* (= changer les mots/la parole), elle a permis de tester et de mettre au point deux dispositifs, le premier en direction de groupes de locuteurs bascophones, le deuxième pour des paires d'interlocuteurs dont l'un est bascophone et l'autre bilingue passif. Le but de la recherche action est de montrer qu'il est possible d'augmenter la pratique du basque selon certaines conditions. L'espoir du dispositif est que les « nouveaux locuteurs » *hiztun berriak* (Walsh 2017) opèrent un changement dans leurs habitudes linguistiques, allant vers une « mue » *muda* (voir supra). 13 entreprises ou structures sont entrées dans le dispositif (Jauregi, Suberbiola 2017, 8)[142]. Au total, 166 personnes ont contribué à la recherche au cours des trois années. Le principe consiste à s'engager dans une expérience de groupe d'une durée de deux mois, au cours de laquelle les participants choisiront parmi eux une ou plusieurs personnes (selon la taille du groupe), qui aura pour rôle de ne parler qu'en basque à ses collègues dans le temps imparti. Le principe de la participation volontaire de l'ensemble des membres du groupe est indispensable. L'expérience est séquencée en semaines, et, chaque semaine, le groupe choisit de poursuivre ou d'abandonner l'expérience, sans avoir pour cela à donner de justification. L'expérience est basée sur des principes forts : le sens du travail en équipe, la libre

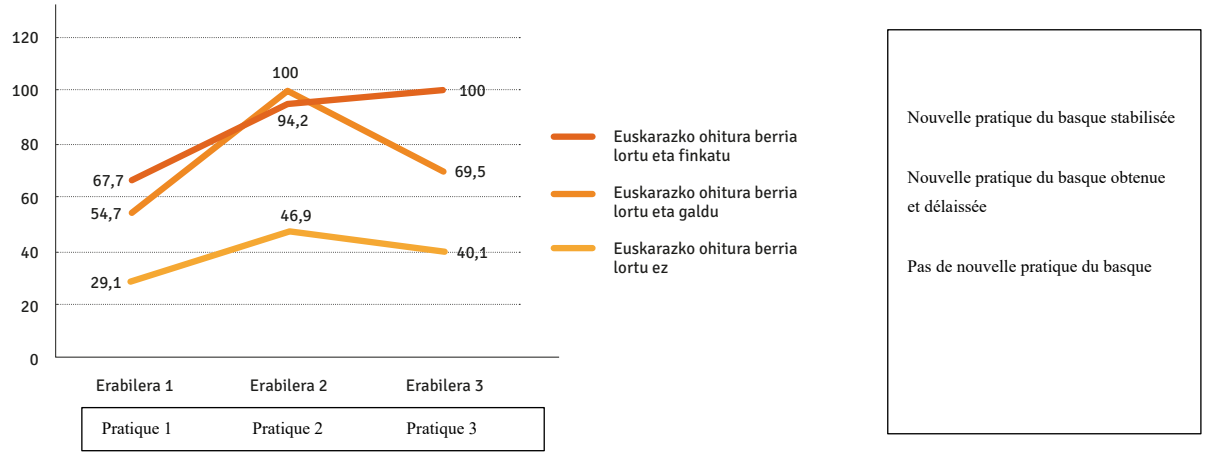
---

[141] *Hizkuntz erabileran duten faktoreak sailkaitzerakoan, gazteen artean maila indibidualerako joera nagusitu da nabarmen. Adituek baino faktore gehiago kokatzen zituzten maila horretan. Hizkuntza erabilera hautu pertsonal soila bezala ulertzeko joera egon liteke honen atzean (Basurto-Arruti 2010, 623)*

[142] Entreprises et Structures engagées : JMA Lan Kooperatiba ; Fagor Markina Lan kooperatiba, Basquetour, Danobat, les services des mairies de Tolosa (services, urbanisme), le service finances de la Mairie de Zarauz, le service Trafic de la mairie de Donostia, les mairies de Lemoa, Oñati, Iurreta, enfin les services jeunesse et affaires sociales du gouvernement basque.

adhésion individuelle, la conscience du rapport de force entre l'espagnol et le basque, la recherche « d'une consistance » dans la communication (par opposition au concept de « dissonance cognitive » (Festinger 1957)), le fait de ne pas chercher la performance, la répétition dans le temps. Le graphique ci-après montre l'évolution de ceux qui ont changé leur habitude d'usage du basque de façon pérenne, ceux qui ont changé le temps de l'expérience mais n'ont pas fixé de nouvelles habitudes, et ceux qui n'ont pas modifié leurs habitudes de la pratique des langues. On observe un gain de pratique intéressant à chaque phase, significatif sur le long terme.

Figure 32. Evolution de la pratique linguistique en basque au cours des phases de l'expérience pour ceux qui avaient la possibilité de d'aller vers une habitude d'usage en basque –(Source Aldahitz 2017)



De façon concrète, l'expérience avance contre le préjugé que, dans le rapport de force linguistique, on ne peut faire évoluer la pratique du basque ; elle instille les questions sous une autre forme,

> « Dans un groupe, quels sont les éléments que l'on peut modifier pour que la pratique du basque devienne légitime et entraîne une pratique renouvelée ? Ou bien dans quelles conditions est-il acceptable d'avoir une pratique disruptive du basque ? » (Jauregi, Suberbiola 2017, 53) (traduction).

Un autre dispositif *Ulerrizketa* (mot valise, composé de *uler-tu)(*= comprendre), *(elkar)rizketa*, (= conversation), pour signifier « se comprendre et parler », consiste à rassembler des collègues volontaires, dont l'un comprend le basque mais ne le maîtrise pas et l'autre le parle. Le.la bascophone parlera en basque, le.la bilingue passif.ve parlera en espagnol ou en basque. Les deux personnes sont formées par l'équipe du cluster, afin que leur communication soit régulée et bien vécue de part et d'autre. Il n'existe pas de compte-rendu de ces expériences menées en milieu professionnel ;

cependant, les auteurs témoignent d'un intérêt certain pour une approche cependant coûteuse en moyens de formation notamment. Ces approches, ainsi que d'autres pour l'activation de la langue ont aussi été menées en milieu scolaire. C'est l'association *EBETE*[143] qui en a la plus grande expérience avec Iñaki Eizmendi que nous retrouverons dans la partie 3 (Ponts vers la pédagogie et la didactique).

*Hiztun berriak (*les néo locuteurs*). Muda*[144] (la mue*). TELP, Taller d'espai lingüìstic personal* (atelier pour l'espace linguistique personnel).

Pour les nouvelles pratiques de la langues initiées à partir du « pacte de renouveau », le concept de « mue » est une autre clé de l'évolution de la pratique qui détermine une nouvelle catégorie de locuteurs, *hiztun berriak (*= les néo-locuteurs*)*. Directement ancrée dans l'approche du conflit linguistique telle que dessinée en Catalogne (voir *supra),* l'expérience irlandaise rapportée par Walsch (Walsch 2017, 71-90) met en évidence les profils, les motivations et le processus d'adoption de la langue minorée. Ce sont souvent des personnes qui ont ou se sont découverts des racines dans la langue, qui ont donc déjà une acculturation acquise à la langue et à la culture dans leur scolarité et qui consciemment ou inconsciemment poursuivent une quête. Des rencontres et des visites au moment des études à l'université, puis à l'âge adulte seront décisives pour affirmer leur identité dans la langue minorée et s'attacher à apprendre la langue. Lorsque la langue est apprise, elles sont en insécurité linguistique et ont besoin de la légitimité des membres de la communauté linguistique pour valider leur identité. Phénomène étudié aussi au Pays Basque, les facteurs qui amènent les personnes « à basculer » dans l'euskara sont liés :

> « Au fait d'intégrer pour vivre un milieu très bascophone, au fait de vivre en couple avec un.e bascophone, au moment où l'on devient parent, à des rencontres et des intégrations dans de nouveaux réseaux, et surtout au fait de prendre conscience et d'intégrer que le fait de parler en basque est une responsabilité individuelle. » (Amorrortu, Ortega, Goirigolzarri 2017, 15).

Toutes les personnes en contact avec le basque ne parviennent pas au changement. On identifie cinq types de profils : ceux qui effectuent la mue dans des conditions optimales et bienveillantes,

---

[143] https://www.ebete.eus

[144] Muda : le terme muda, substantif vient du verbe *mudar en* espagnol *et* du latin *mutāre*. Cf. Dictionnaire de l'Académie Basque – Euskaltzaindia Orotariko Euskal hiztegia https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com_oehberria&task=bilaketa&Itemid=413&lang=eu-ES
Il donne l'idée de changement, il évoque la mue linguistique métaphorique qui se produit pour les locuteurs qui décident d'investir, d'adopter la langue basque dans son usage quotidien. Le terme est employé par Pujolar et Gonzàlez. 2013. "Linguistic Mudes and the Deethnicization of Language Choice in Catalonia." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (2): 138–152). Il décrit le process de changement linguistique opéré par les individus.

ceux qui rencontrent des obstacles à surmonter, ceux qui évoluent sous la pression extérieure, ceux qui n'ont pas encore vécu la mue mais qui souhaiteraient évoluer dans ce sens, et ceux qui n'ont fait aucune bascule. Dans le processus, il est mis en évidence que l'apprentissage et la maîtrise de la langue dans ses nuances est un élément indispensable, de même que la capacité à intégrer la problématique de la langue minorée. Les profils les plus fragiles, c'est-à-dire, ceux qui sont les moins conscientisés, les moins motivés, ou qui rencontrent des difficultés sur leur chemin devraient faire l'objet d'attentions particulières dans la cadre des aménagements linguistiques (Amorrortu, Ortega, Goirigolzarri 2017, 46). La question de la socialisation langagière est ici en jeu lorsque les personnes concernées sont jeunes (Schieffelin, Ochs 1986). L'idée que le basque est du côté de l'inclusion sociale[145] fait partie des discours de l'idéologie pour la revitalisation de la langue. Un dispositif d'accompagnement, sous forme d'atelier collectif de développement personnel, imaginé en Catalogne, a été importé avec succès au Pays Basque, il s'agit des *TELP, Taller d'espai lingüìstic personal* (Atelier d'espace linguistique personnel) dont le sigle a été conservé tel quel au Pays Basque. La coopérative *EMUN*[146], entre autres, propose ces ateliers d'une dizaine d'heures, au cours desquels on invite les participants à réfléchir à leur moyen d'action pour activer leur pratique de la langue et à élargir leur propre espace linguistique. Une série d'ateliers a été proposée en PBN en 2018, une cinquantaine de personnes a pu y prendre part. C'est une démarche à laquelle nous avons participé et qui a largement inspiré notre questionnement didactique. Un livre de référence, traduit en basque, est aussi disponible pour comprendre et mener la démarche, *Irten hizkuntzaren armairutik* (=sortir la langue du placard)[147] (Suay et Sanguinés 2015).

1.1.5. Contexte et ancrage au Pays Basque Nord

1.1.5.1. Le contact des langues sur le territoire français : une diglossie qui ne dit pas son nom

Les craintes, ou plutôt l'attention, concernant le processus de revitalisation du basque dans la CAE depuis bientôt deux décennies va à la question de la pratique de la langue, auprès des jeunes générations en particulier. Il nous semble que la question de la domination par le castillan soit loin

---

[145] Inclusion sociale : "L'inclusion sociale consiste à faire en sorte que tous les enfants et adultes aient les moyens de participer en tant que membres valorisés, respectés et contribuant à leur communauté et à la société... Cinq pierres angulaires ont été identifiées : la reconnaissance valorisée., les opportunités de développement humain., l'implication et l'engagement,la proximité., le bien-être matériel." (Laidlaw Foundation,Toronto, Canada)

[146] https://www.emun.eus/proiektuak/telp-tailerra/ (consulté le 14/04/22)

[147] Titre original en catalan : *sortir de l'armari lingüístic*

d'être résolue, car la pratique des jeunes n'est souvent que le reflet de l'environnement dans lequel ils évoluent. Mais le Pays Basque Nord n'est pas la CAE. Il nous sied de raisonner à partir de la langue et de la notion de communauté linguistique dans une dimension affective toute symbolique, de vivre ainsi parfois, le basque par procuration. C'est cette dimension même qui inspire, qui donne de l'énergie pour tous les transferts dont le PBN aurait besoin. En revanche, du point de vue administratif et territorial, il nous faut remettre les pieds sur terre.

Même si un effort d'aménagement linguistique est porté en faveur de l'enseignement et de la diffusion du basque dans la société, même si les effectifs scolaires augmentent et que le basque conserve une image positive, cette dernière tend à demeurer superficielle ; on a parfois le sentiment que le basque, au PBN, fonctionne comme « la langue drapeau » (Laponce 1984, 23) permettant de se distinguer entre Basques, voire pour les non-basques, comme un attribut typique renvoyant aux racines et à la ruralité,

> « il est de moins en moins utilisé, et y est très nettement stigmatisé: l'euskera est la langue des vieux et de la ferme et la scolarisation des enfants entraine souvent la complète *erdaldunisation* des familles. » (Joly 2004, 630) ;

Image folkorisante, intégrée par l'idéologie linguistique dominante. Inutile de préciser que nous ne vivons pas les choses ainsi, ni en 2004, ni aujourd'hui ; que la situation a (probablement) évolué du point de vue de l'image de la langue grâce au progrès de la scolarisation, grâce au consensus politique local autour de la langue, sans toutefois que la présence du basque dans la société n'ait pu réellement s'intensifier.

« Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au-delà », disait Pascal. La langue française, à l'instar du propos de Laponce (1984, 41, voir infra), fonctionne en tant que langue dominante universelle, qui ne comprend pas pourquoi les langues minoritaires font tant de cas de la leur, et qui pense (sincèrement ?) qu'en agissant pour leur protection en tant que « langues du patrimoine français », leur sauvegarde est assurée. Chaque langue est à sa place ; quoi qu'aient fait les occitanistes pour « retrousser la diglossie » (Lafont 1984), la messe est dite. Le conflit linguistique devient ici simple contact de langue ou « bilinguisme », en n'adoptant surtout pas le qualificatif « d'asymétrique », pour cette situation de bilinguisme, car cela porterait le risque d'ouvrir le champ au principe même d'égalité. Bourdieu (1980, 1982) comme Boyer (1990) ont parfaitement montré comment la question des valeurs a été renversée. Bourdieu parle, pour l'entreprise du français de :

> « Lutte collective pour la subversion des rapports de force symboliques, qui vise non à effacer les traits stigmatisés, mais à renverser la table des valeurs qui les constitue comme stigmates […]. Le stigmate produit la révolte contre le stigmate, qui commence par la revendication publique du stigmate. » (Bourdieu 1980, 69)

Ainsi le français, avec une politique linguistique d'assimilation entreprise dès le XVI° siècle, et largement aboutie aujourd'hui, fait que le conflit linguistique est inexistant, car les représentations que les locuteurs eux-mêmes peuvent avoir de leur(s) langue(s) sont complètement intériorisées. Boyer indique qu'il s'est agi du premier travail des sociolinguistes catalans et occitans, que de dénoncer « les représentations dominantes » qui ont :

> « Une fonction essentielle, occulter le conflit diglossique, la domination d'une langue (le castillan, le français) sur l'autre (le catalan, l'occitan), et l'issue inéluctable avec un rapport de force déséquilibré : d'abord l'aliénation, puis après une période plus ou moins longue de minoration et d'acculturation : l'assimilation, la substitution. Les représentations sociolinguistiques sont évidemment investies par le processus de domination (et de dissimulation de cette domination) et pèsent dans le sens de l'infériorisation de la langue dominée. Les préjugés comme les fantasmes sont partie prenante d'une situation qui engendre des/se nourrit d'attitudes apparemment contradictoires mais en réalité convergentes, comme la culpabilisation et l'idéalisation, le dénigrement et la fétichisation, la stigmatisation et la mythification. » (Boyer 1990, 106)

Autant d'attitudes que nous repérons encore aisément dans notre société du XXI° siècle. Est-ce une avancée de dire que le dénigrement et la stigmatisation envers la langue basque diminuent, tandis que l'idéalisation, la mythification ou la fétichisation sont très présentes, dans le discours des personnes qui ne parlent pas (ou plus) basque, principalement ? Il est compliqué pour un locuteur bascophone qui ne trouve pas la possibilité de s'exprimer en basque « en toute circonstance » d'entendre sans cesse dire qu'« il y a le mystère de l'origine du basque » ; « que les basques étaient tous des pêcheurs de baleine » ; « que le basque est la meilleure fréquence qui soit pour les harmonies musicales », etc. Autant d'idéalisations, qui en fin de compte, ne serviraient qu'à masquer la réalité du vide. Si le conflit est caché, c'est qu'il est difficile d'admettre moralement et socialement, la substitution de la langue dominée par la langue dominante, par voie de conséquence la disparition de la première. Aracil (1982) parle « d'idéologie bilinguiste » qui laisse croire que chaque langue a sa place :

> « Ce fonctionnement est toujours très intégrateur : il se réfère à un système de valeurs linguistiques et extralinguistiques, dans lequel tout ce qui se rapporte à la langue dominée est à la fois dévalorisé et surévalué. Et ce de deux manières : au niveau de la performance elle-même, au niveau des représentations par l'intermédiaire desquelles cette performance est, très globalement situé et jugée » (Gardy et Lafont 1981, 76).

Au Pays Basque Nord, mise en scène et surévaluation, stéréotypes des performances autour de la langue basque existent et sont vécues sans qu'il y ait seulement conscience d'une dimension stéréotypée. Pourtant, avec sa communauté d'agglomération de 158 communes du Pays basque, (organisation administrative votée démocratiquement en 2017), avec son projet de politique linguistique, l'aménagement mis en œuvre par l'OPLB, avec 42% d'élèves scolarisés en bilingue ou en immersion en classe maternelle et primaire, 20% en collège/lycée, soit près de 15000 enfants en contact avec la langue basque à l'école, avec 700 adultes qui suivent des cours d'alphabétisation, avec près de 3 000 emplois directs ou induits estimés liés à la langue basque (petite enfance, enseignement, techniciens de la langue, média, culture, autres secteurs économiques), avec une filière universitaire qui forme des chercheurs, des enseignants jusqu'à l'agrégation, avec 20 000 auditeurs de radio en langue basque, sommes-nous victimes de la même mystification, dans laquelle les bases du conflit linguistique ne pourront être dépassées ? Comme si, dans une société où les rôles des langues restent figés par la loi de la domination linguistique, le basque devait atteindre un plafond de verre infranchissable ? Complètement intégré au cadre administratif français, réparti de façon hétérogène entre une zone côtière urbanisée et un espace intérieur rural, balloté dans les représentations de la langue entre un modèle de transmission familiale sans acculturation, et la politique linguistique autonome de la CAE, quelle marge de manœuvre le territoire PBN ou plutôt ses locuteurs bascophones ont-ils, pour évoluer dans leur projet de partage et de transmission de la langue basque?

Nous avons lu Bourdieu, Laponce, Boyer, Gardy et Lafont et d'autres, et pourtant, nous refusons de croire que les dés sont jetés, que la langue basque au PBN soit cantonnée dans des usages assignés, que le bilinguisme à la française est celui qui convient :

> « Un des aspects de la dominance linguistique est certainement la forte stéréotypisation des performances ; la reconquête d'usages pour une langue dominée serait une délivrance de stéréotypes pour plus de créativité. » (Boyer 1990, 108)

Car les positions de défense elles-mêmes sont tout aussi stéréotypées, « les Basques sont autonomes », « notre avenir est au Sud », « hors d'une officialité pour le basque de ce côté-ci de la

frontière, point de salut » ; ce sont postures ou des pirouettes, qui ne permettent en aucun cas de dialoguer sur le réel de la langue. Afin de partir « à la reconquête des usages », nous devons composer avec tout cela et prendre une grille de lecture plus fine, pour nous concentrer à l'échelle locale, en identifiant ce qui se vit sur le plan sociolinguistique, des attitudes et des représentations dans la société du PBN. Seulement, nous ne connaissons pas d'enquête qui permettrait de répondre à ces questions, hormis les réponses sur le soutien, l'indifférence ou l'hostilité aux actions en faveur du basque, ainsi que celle sur l'intérêt porté à la langue, recueillies lors des enquêtes sociolinguistiques. A partir de ces éléments, on peut cependant retenir, pour un panorama général que (voir résultats d'enquêtes *supra*) :

- 20 % des personnes ne portent pas d'intérêt à la langue ; cela signifie que 80% s'y intéressent peu ou prou ;
- 47,5 % des personnes sont indifférentes au fait de soutenir la langue basque. On peut penser du différentiel entre cette réponse et celle mentionnée au-dessus, que 27,5% ne sont pas sensibilisées à la question linguistique ;
- Presque 80% des personnes seraient prêtes à scolariser leur enfant en basque =) sont-elles suffisamment sensibilisées ? ou font-elles confiance au système scolaire ? Qu'attendent-elles du bilinguisme à l'école ?
- 20% des bascophones utilisent la langue au quotidien, comment stimuler les 80% restants ?

Nous savons que notre tendance est au positionnement en faveur de l'action. Pour bien agir et indiquer dans quel sens notre recherche de terrain pourra cueillir ses fruits, nous exposons les éléments de réflexion et les données pertinentes que nous avons pu nourrir, à commencer par la première enquête effectuée au lycée d'Ustaritz, au sein duquel nous étions enseignante, il y a quelques années.

1.1.5.2. Représentations du basque : première enquête monographique au lycée Saint-Joseph d'Ustaritz

« La lucha del Euskara » fut la première enquête sur les attitudes et les usages de la langue menée par le gouvernement basque de la CAE en 1983. Si nous la mentionnons ici, c'est pour rappeler que, pour une très grande majorité des habitants de la CAE, déjà à cette époque, la représentation de la langue basque était celle d'une langue qui couvrait tous les usages ; on peut tout dire en basque. Nous n'avons pas ce genre de données au PBN, mais nous pouvons estimer que la représentation du

basque recouvre toutes les fonctions pour une minorité de bascophones, certainement militants, qui ont choisi de « vivre en basque ». Pour les autres, il existe des différences notoires, selon que l'on a appris le basque à la maison, selon que l'on vit sur le BAB, la Côte Sud, le Labourd Intérieur, la Basse Navarre ou la Soule. Il est frappant de voir que l'usage du basque est clivé pour les populations de l'Intérieur, lesquelles ont un fonctionnement communautaire de voisinage, de village et jusqu'à la ville de marché. S'il s'agit de se rendre sur la Côte, on n'aura pas l'idée de parler basque, sauf à des personnes bascophones déjà identifiées. Aux personnes inconnues et en situation de sociabilité publique, administration, école, médecine, on parlera français. La façon de vivre n'est pas la même entre l'Intérieur du Pays Basque et la Côte. Cependant une marge importante de la population rurale est venue, ou vient habiter en ville, de façon temporaire ou définitive, emmenant le plus souvent avec elle sa langue et sa culture ; tandis que des bascophones urbains choisissent d'habiter à l'Intérieur pour favoriser le contact avec le basque. Il existe ensuite des niches culturelles pour le basque, telles que, les ikastola et tout ce qui a trait à Seaska[148], les cours du soir avec *AEK*[149], les radios et la télévision *Kanaldude*[150], les groupes de danse traditionnelle (qui ont fait une mue remarquable ces 20 dernières années, les jeunes générations y ayant importé la langue), les écoles de bertsolarisme, les troupes de théâtre, des associations comme *Mintza Lasai* qui promeuvent les activités en basque[151], les jours de fête populaires dédiés à la langue ou non, et malgré la déprise du culte, l'Eglise, lors des messes ou des enterrements. Dans le monde bascophone du Pays Basque Nord, il existe une assez grande mobilité, ainsi que la revendication d'une bonne connaissance et d'une appropriation de l'ensemble du territoire. Chez les non bascophones habitant sur le même territoire, la représentation est toute autre. En l'absence de données, il est difficile d'interpréter, mais d'une façon générale, pour ces populations, la mobilité territoriale est moins grande ; elle ne connaît pas la zone Intérieure, sauf à venir y habiter pour des raisons économiques, avec une fonction dortoir, d' Ustaritz à Bidarray le long de la vallée de la Nive, en continuant de travailler sur le BAB, ou bien en s'installant pour l'emploi en zone davantage débasquisée, du côté de Saint Palais-Mauléon, où l'intégration professionnelle et sociale se fait beaucoup moins sur le critère identitaire, que dans les zones Garazi-Baigorri.

Le rapport à la langue est identifiable sous certains aspects. Nous avons relevé dans l'enquête sociolinguistique de 2016, que 80% des personnes interrogées s'intéressent peu ou prou à la langue

---

[148] Fédération des ikastolas, écoles immersives : https://seaska.eus/eu

[149] AEK : cours d'alphabétisation pour adultes : https://www.aek.eus/fr/services/cours-de-basque

[150] Radios basques : https://euskalirratiak.eus – Télévision : https://euskalirratiak.eus

[151] Mintza lasai : https://mintzalasai.eus

basque. Par ailleurs, la CAPB a voté de façon consensuelle un projet de politique linguistique pour le territoire. Mis en perspective avec la description de la diglossie telle que nous l'avons faite au-dessus, on comprend maintenant que les fonctions dédiées à la langue sont fortement réduites, et que la dichotomie entre le fait d'être favorable et le fait d'apprendre et de parler le basque, est rapidement mis au jour. Lors de notre recherche de Master en 2013, nous avions interrogé les élèves ainsi que nos collègues sur l'intérêt de développer la filière bilingue du lycée Saint Joseph à Ustaritz ; nous les avions aussi questionnés sur leur représentation de la langue (Charritton 2013, 74-95). Nous avions ciblé tous les élèves de seconde (apprenant le basque ou non), les adultes de l'établissement, et les parents des élèves de seconde, scolarisés en bilingue ; il s'agit d'un échantillon de 71 personnes en tout[152]. Les élèves inscrits en bilingues représentaient alors 11% des effectifs du lycée ; les adultes à 86%[153] et les élèves bilingues à 64% estimaient alors que le lycée devait développer l'offre et les effectifs bilingues. Les motivations et les représentations du basque en arrière-plan de cette attente étaient différentes chez les jeunes et chez les adultes étaient différentes. Nous reproduisons ici certains tableaux des résultats qui permettent de traduire les regards portés. Sont repérés, en particulier, l'intérêt pour l'apprentissage du basque (tableau 4), la perception des compétences langagières (tableaux 5a et 5b), la perception de la vitalité linguistique (tableaux 6a et 6b), les fonctions de la langue (tableaux 7a et 7b), l'accessibilité au basque (tableaux 8a et 8b), les motivations à parler basque (tableaux 9a et 9b), enfin la synthèse des arguments pour l'intérêt du développement de la filière.

Tableau 4.Est-il important d'apprendre le basque ? - Enquête Saint Joseph 2013, élaboration propre

Adultes bascophones	Elèves bascophones	Adultes non bascophones	Elèves non bascophones
Oui : 8 61%	Oui : 9 82%	Oui : 13 59%	Oui* : 10 40%
Non : 5 38%	Non : 2 18%	Non : 7 32% (pas de réponse : 2)	Non **: 15 60%

On observe que la proportion des adultes qui trouvent le fait d'apprendre le basque est aussi importante pour les bascophones que pour les non-bascophones. Ce n'est pas le cas chez les élèves.

[152] 71 personnes, soit 36 élèves, dont 11 bilingues et 25 non bilingues ; 35 adultes sur 62 professionnels de l'établissement ; les parents n'ayant pas répondu en nombre suffisant, n'ont pas été intégrés dans l'interprétation des résultats.

[153] Rappelons que 35 personnes sur 62 ont répondu, soit 56% de l'effectif des adultes du lycée. Les enseignants bascophones sont au nombre de 13 (21% de l'effectif), ils ont tous répondu à l'enquête.

Parmi les élèves non-inscrits en bilingue, plus de la moitié avait suivi la filière bilingue en collège, sans poursuite au niveau du lycée.

Tableau 5. Perception des compétences langagières pour les adultes - Enquête Saint Joseph 2013, élaboration propre

A propos de la langue et de la culture basque, vous diriez	**Inutile/peu important**	**Souhaitable/ indispensable**
Connaitre **l'existence** de la langue et de la culture est :	B : 8% NB : 10%	B : 92% NB : 90%
Avoir certains **repères culturels** (toponymie, patronymie, territoire, paysages, histoire, chants, musique, danse) est :	B : 23% NB : 10%	B : 77% NB : 90%
Avoir quelques **repères langagiers** (prononciation, compréhension de mots, de paroles de chants…) est :	B : 8% NB : 5%	B : 92% NB : 95%
Comprendre des **situations de communication simples** et agir en interaction simple - décoder des messages courts et usuels (niveau **A1)** est :	B : 23% NB : 19%	B : 77% NB : 81%
Comprendre **un échange en basque et participer en s'exprimant en français** (niveau **A2)** est :	B : 23% NB : 20%	B : 77% NB : 80%
Etre à l'aise dans toute situation d'échange, **parler en continu** pour décrire ou expliquer, lire et écrire dans une langue courante (niveau **B1)** est :	B : 16% NB : 24%	B : 84% NB :76%
Suivre un enseignement disciplinaire en langue basque, comprendre et **prendre part à toutes les situations** en argumentant et en développant un point de vue - comprendre et commenter des textes **au même niveau d'expression que la langue française ou maternelle** (niveau **B2/C1)**	B : 23% NB : 29%	B : 77% NB : 71%
Avoir une grande maîtrise de la langue, savoir argumenter, synthétiser et **progresser dans sa pensée en basque**, se spécialiser dans la langue (niveau **C2)** est :	B : 23% NB : 48%	B : 77% NB : 52%

Tableau 6. Perception des compétences langagières pour les élèves - Enquête Saint Joseph 2013, élaboration propre

A propos de la langue et de la culture basque, vous diriez	**Inutile/peu important**	**Souhaitable/ indispensable**
Connaitre **l'existence** de la langue et de la culture est :	B : 0% NB : 40%	B : 100% NB : 60%
Avoir certains **repères culturels** (toponymie, patronymie, territoire, paysages, histoire, chants, musique, danse) est :	B : 18% NB : 40%	B : 82% NB : 60%
Avoir quelques **repères langagiers** (prononciation, compréhension de mots, de paroles de chants…) est :	B : 0% NB : 40%	B : 100% NB : 60%
Comprendre des **situations de communication simples** et agir en interaction simple - décoder des messages courts et usuels (niveau **A1)** est :	B : 18% NB : 56%	B : 82% NB : 44%
Comprendre **un échange en basque et participer en s'exprimant en français** (niveau **A2)** est :	B : 27% NB : 48%	B : 73% NB : 52%
Etre à l'aise dans toute situation d'échange, **parler en continu** pour décrire ou expliquer, lire et écrire dans une langue courante (niveau **B1)** est :	B : 18% NB : 52%	B : 82% NB : 48%
Suivre un enseignement disciplinaire en langue basque, comprendre et **prendre part à toutes les situations** en argumentant et en développant un point de vue - comprendre et commenter des textes **au même niveau d'expression que la langue française ou maternelle** (niveau **B2/C1)**	B : 27% NB : 68%	B : 73% NB : 32%
Avoir une grande maîtrise de la langue, savoir argumenter, synthétiser et **progresser dans sa pensée en basque**, se spécialiser dans la langue (niveau **C2)** est :	B : 45% NB : 80%	B : 55% NB : 20%

Les résultats montrent une différence entre les bascophones et les non-bascophones en matière de niveau de maîtrise. Les attentes pour une grande maîtrise sont moyennes ou faibles.

Tableau 7. Perception de la vitalité du basque, pour l'équipe éducative- Enquête Saint Joseph 2013, élaboration propre

1-**Vitalité de la langue**	Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord Tout à fait d'accord
Aujourd'hui, les bascophones sont majoritaires	B: 92% NB : 86%	B: 8% NB : 14%
La langue basque bénéficie d'un bon niveau de reconnaissance et de protection par les institutions en France	B: 61% NB : 66%	B:39% NB :34%
Le basque est une langue en danger de disparition	B : 54% NB : 81%	B: 46% NB :19%
Dans la rue, on n'entend de moins en moins parler le basque	B : 23% NB : 52%	B: 77% NB : 48 %

Tableau 8. Perception de la vitalité du basque, pour les élèves - Enquête Saint Joseph 2013, élaboration propre

1-**Vitalité de la langue**	Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord Tout à fait d'accord
Aujourd'hui, les bascophones sont majoritaires	B : 82% NB : 84%	B : 18 % NB :4% NBnrp : 12%
La langue basque bénéficie d'un bon niveau de reconnaissance et de protection par les institutions en France	B : 82% NB : 64%	B : 18 % NB : 16 % NBnrp : 20%
Le basque est une langue en danger de disparition	B :36% NB : 28%	B : 64% NB : 64% NBnrp : 8%
Dans la rue, on n'entend de moins en moins parler le basque	B : 9 % NB : 8%	B : 91% NB : 92%

Les élèves bascophones et non bascophones du lycée ont une plus grande conscience de la vulnérabilité du basque que les adultes. Tous s'accordent à dire qu'on l'entend moins dans la rue, mais la moitié des adultes bascophones et 81% des adultes non-bascophones ne sont pas d'accord avec l'idée que le basque est en danger de disparition. On ne peut pas savoir ici à quelle perception ou représentation cela est dû. Nous émettons l'hypothèse que pour beaucoup, tout ce qui est entrepris autour du basque dans l'enseignement, dans la société garantit cette sécurité à la langue. Nous revenons à l'idée que ce qui est fait est surévalué, y compris par la communication produite par les Basques eux-mêmes.

Tableau 9. Perception des fonctions de la langue, pour l'équipe éducative - Enquête Saint Joseph 2013, élaboration propre

2-**Fonctions de la langue**	Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord Tout à fait d'accord
Parler basque est utile dans le monde économique	B : 38% NB : 43%	B : 62% NB :57%
Le basque doit être réservé à l'usage familial	B : 69% NB : 76%	B : 31% NB : 24%
Le basque est une langue utile pour le prestige public	B : 61% NB : 48% Bnrp : 8% NBnrp : 24%	B : 31% NB : 28%
Apprendre le basque permet de s'ouvrir à autres cultures	B : 16% NB : 24%	B : 84% NB : 76 %
Le basque est surtout une langue de l'affectivité et de l'identité culturelle	B : 16% NB : 20% NBnrp : 18%	B : 84% NB : 62%

Tableau 10. Perception des fonctions de la langue, pour les élèves - Enquête Saint Joseph 2013, élaboration propre

2-**Fonctions de la langue**	Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord Tout à fait d'accord
Parler basque est utile dans le monde économique	B : 55% NB : 80%	B : 45% NB : 20%
Le basque doit être réservé à l'usage familial	B : 73% NB : 32%	B : 27% NB : 64% NBnrp : 4%
Le basque est une langue utile pour le prestige public	B : 36% NB :64%	B : 64% NB : 28% NBnrp : 8%
Apprendre le basque permet de s'ouvrir à autres cultures	B : 18% NB : 48%	B : 82% NB : 52%
Le basque est surtout une langue de l'affectivité et de l'identité culturelle	B : 9% NB : 32%	B : 91% NB : 68%

Le basque est réservé à l'usage familial pour les adultes, est davantage utile pour le prestige public pour les élèves bilingues, mais non pour les élèves unilingues. Pour tous, le basque est une langue de marquage affectif et identitaire, qui permet de s'ouvrir aux autres cultures.

Tableau 11. Accessibilité de la langue, pour l'équipe éducative - Enquête Saint Joseph 2013, élaboration propre

3-Accessibilité	Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord Tout à fait d'accord
La langue basque est plus complexe à apprendre qu'une autre langue	B: 39% NB :20%	B: 61% NB : 80%
Il y a trop de dialectes différents pour que tous les basques se comprennent entre eux	B: 69% NB : 66%	B: 31% NB : 5% NBnrp : 29%
Le basque unifié (batua) est trop synthétique et ne correspond pas aux usages de la langue courante.	B: 46 % NB : 14%	B : 54% NB : 14% NBnrp : 72%
Le basque unifié (batua) permet de lire et d'écrire plus facilement.	B : 46% NB:14%	B : 54% NB : 24% NBnrp : 62%
Il vaut mieux apprendre l'anglais, l'espagnol ou le chinois que le basque	B : 62% NB : 24%	B : 38% NB : 62% NBnrp : 14%
Apprendre et parler basque gêne l'apprentissage et l'utilisation du français	B : 92 % NB : 86%	B : 8% NB : - NBnrp : 14%

Tableau 12. Accessibilité de la langue, pour l'équipe éducative - Enquête Saint Joseph 2013, élaboration propre

3-Accessibilité	Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord Tout à fait d'accord
La langue basque est plus complexe à apprendre qu'une autre langue	B : 82% NB :48%	B :18% NB : 28 % NBnrp : 24%
Il y a trop de dialectes différents pour que tous les basques se comprennent entre eux	B : 82% NB : 44%	B : 18% NB : 36 % NBnrp : 20%
Le basque unifié (batua) est trop synthétique et ne correspond pas aux usages de la langue courante.	B : 27 % NB : 36 %	B : 73% NB : 28% NBnrp : 36%
Le basque unifié (batua) permet de lire et d'écrire plus facilement.	B : 27% NB : 40%	B : 73% NB : 20% NBnrp : 36%
Il vaut mieux apprendre l'anglais, l'espagnol ou le chinois que le basque	B : 73% NB : 20%	B :27% NB : 64 % NBnrp : 16%
Apprendre et parler basque gêne l'apprentissage et l'utilisation du français	B : 91% NB : 60%	B : 9% NB : 28% NBnrp : 12%

L'apprentissage du basque ne gêne pas l'apprentissage et l'usage du français, ni pour les adultes, ni pour les élèves. La représentation positive du bilinguisme est avérée. Les adultes non-bascophones estiment très majoritairement que le basque est difficile à apprendre. Ce n'est pas le cas des élèves. Le *batua* remplit bien ses fonctions d'intercompréhension et littéraires ; il ne correspond pas toujours aux usages courants.

Tableau 13. Motivation, représentation du basque, pour l'équipe éducative - Enquête Saint Joseph 2013, élaboration propre

4-**Images affectives et motivations**	Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord Tout à fait d'accord
A quoi bon parler en basque, cela n'a pas grand intérêt.	B : 77 % NB : 95%	B : 23% NB : 5%
On peut avoir honte de parler en basque en société. On est parfois mal vu.	B : 85% NB : 90%	B : 15% NB : 5% NBnrp : 5 %
Le basque est essentiellement lié à la culture rurale.	B : 62% NB : 76%	B : 38% NB : 24%
Dans un pays, une seule langue officielle, c'est largement suffisant.	B : 85% NB : 91%	B : 15% NB : 9%
Le basque est une langue d'avenir	B : 62% NB : 52%	B : 38% NB : 48%

Tableau 14. Motivation, représentation du basque, pour les élèves - Enquête Saint Joseph 2013, élaboration propre

4-**Images affectives et motivations**	Pas du tout d'accord Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord Tout à fait d'accord
A quoi bon parler en basque, cela n'a pas grand intérêt.	B : 100% NB : 44%	B : 0% NB : 40% NBnrp : 16 %
On peut avoir honte de parler en basque en société. On est parfois mal vu.	B : 91% NB : 68%	B : 9% NB : 20 % NBnrp : 12 %
Le basque est essentiellement lié à la culture rurale.	B : 73% NB: 20 %	B :27% NB :60% NBnrp : 20 %
Dans un pays, une seule langue officielle est largement suffisante.	B : 73% NB : 40 %	B : 27% NB : 44% NBnrp : 16 %
Le basque est une langue d'avenir	B : 18% NB : 72%	B : 82% NB : 12 % NBnrp : 16 %

Images positives du basque pour tous dans cette enquête de façon majoritaire : cela revêt un grand intérêt, cela n'est pas mal vu de parler basque, ce n'est pas une langue de la culture rurale (uniquement), une seule langue officielle n'est pas le schéma unique envisageable. En revanche, à part pour les jeunes inscrits en bilingue, le basque n'est pas forcément une langue d'avenir.

Tableau 15. Synthèse des atouts et des freins pour le développement de la filière bilingue basque au lycée

Atouts pour le développement	Freins au développement
Plus de la moitié de l'équipe adulte concernée Désir de voir les effectifs se développer Attitude très bienveillante des personnes concernées envers la langue et la culture Désir d'apprendre la langue Capacité à intégrer le principe d'une éducation plurilingue Intérêt quasi unanime pour les premières compétences langagières jusqu'au niveau A2 Fin des préjugés sur l'usage familial et l'enfermement culturel ; le basque permet de s'ouvrir aux autres… Bilingues lettrés (basque standard : batua) Coexistence de plusieurs langues officielles possibles (à vérifier) Pas de préjugés culturels (ruralité de la langue)	Une grande partie des acteurs n'a pas pris part à la réflexion Petits effectifs non identifiés Pas de forte attente qualitative dans la maitrise de la langue (niveau C1/C2 -EGA) Faible conscience du danger de disparition de la langue Méconnaissance ou hostilité à la standardisation (basque batua) Préjugé d'inaccessibilité pour les adultes et les non bascophones Indifférence à l'égard de l'usage Du domaine privé pour les jeunes Hiatus entre bascophones et non bascophones sur la place de la langue dans l'avenir (= bienveillance mais pas de combativité de la part des NB)

Ainsi, l'étude menée ne permet pas d'induire de généralités sur les représentations du basque, par les bascophones ou non-bascophones, adultes ou jeunes. Elle permet, nous semble-t-il, de comprendre ce que représente la bienveillance envers la langue, mais non l'indifférence à l'égard de son usage. En effet, les personnes qui ont répondu à l'enquête ont évoqué des motivations culturelles et identitaires, y compris l'identité de l'établissement lui-même, et la possible attractivité de la filière en termes de recrutement d'élèves. Depuis 2013, les choses ont encore évolué au lycée Saint Joseph d'Ustaritz puisque les effectifs des élèves scolarisés en filière bilingues sont passés à 30% du total, avec une augmentation substantielle dans la filière générale, dans laquelle les élèves bilingues représentent 43% des effectifs.

1.1.5.3. Usage du basque par les jeunes, le projet ARRUE au Pays Basque Nord

Au moment de l'édition des résultats de l'enquête ARRUE (voir *supra*) en 2011, B. Coyos, au nom d'IKER (Coyos 2013, 239-244), apporte des éléments indicatifs pour *Iparralde*, précisant surtout que le PBN n'a pas connu d'enquête de ce type. Un sondage avait été mené en 2001, par l'Institut Culturel Basque (ICB), auprès de 528 élèves de troisième dans 23 établissements. Au vu du temps écoulé et du développement de l'offre scolaire, les résultats ne sont pas signifiants ici. Par ailleurs, il n'est pas forcément pertinent d'interroger à grande échelle les enfants scolarisés en PBN, du fait que la très grande majorité d'entre eux est en filière unilingue et n'a pas de contact avec le basque dans le milieu scolaire. De ce fait, on peut penser que la pratique du basque est globalement faible chez les jeunes en *Iparralde*.

Dans le même temps, sollicité par un groupe des parents du collège Manex Erdozaintzi Etxart (MEEK) à Larceveau[154], E. Bachoc mènera une enquête à propos de la pratique de la langue, à l'échelle du collège, en octobre 2016, auprès de 155 élèves et 259 parents d'élèves, avec un taux de réponses à 90%. Les résultats de cette enquête, pour un collège immersif dont la majorité des parents est bascophone et utilise le basque, rejoignent ceux de l'enquête ARRUE dans la CAE, montrant que plus on s'éloigne de l'école et moins on utilise le basque. Les collégiens de MEEK utilisent le basque en classe à 88%, à la récréation à 61%, entre camarades à 54%, en famille à 53%, en sport à 33%, devant la télé à 14%[155], sur les réseaux sociaux à 12%. Les résultats à Larceveau aussi sont le reflet de la société ; en effet les enfants interrogés sur leur pratique du français, répondent à 82% qu'ils font comme leurs camarades ; seuls 32% sont gênés par le fait d'entendre parler français. L'école demeure « une citadelle pour l'euskara », et il s'agit bien au PBN aussi, d'inverser le paradigme « apprendre l'euskara à l'école pour l'utiliser en dehors de l'école » (Zalbide 2013, 162).

En complément de ces informations, rappelons le travail de fond et de veille Bachoc[156] et Coyos dans le domaine sociolinguistique au PBN. Dans un article de la revue *Euskera*, les auteurs mettent en évidence le manque de structuration des loisirs en langue basque, notamment dans le secteur des réseaux sociaux et du numérique. Ils exposent aussi l'idée (évidente, mais cela va beaucoup mieux en le disant) que la pratique de la langue doit renvoyer à une notion de plaisir et demeurer affective ; ils rappellent aussi qu'au cours d'une semaine, nous passons environ 35 à 40

---

[154] Collège de la filière immersive Seaska.

[155] Accès à Esukal Telebista (ETB1) et Kanaldude

[156] Voir la revue *BAT*, « Erramun Baxoken omenez », n°67, 2008, Soziolinguistika Klusterra.

heures au travail, 60 heures pour le sommeil et que le reste du temps, considéré comme loisir, un temps où on ne travaille, ni ne dort, s'élève à 70 heures environ : autant d'occasions d'avoir à parler en basque (Baxok, Coyos 2010, 627-647).

1.1.5.4. Revitalisation au PBN. Bilan de l'OPLB en 2016. Regard critique B. Coyos

Dans son rapport de synthèse d'activité présenté en 2016, l'Office Public de la Langue Basque (OPLB) indique être : « L'outil essentiel d'une politique publique partagée qui s'est développée depuis les années 1990, comme volet linguistique d'une démarche d'aménagement du territoire propre au Pays Basque. » (OPLB 2016) (voir *supra* introduction). L'OPLB, Groupement d'Intérêt Public est composé des représentants de l'État (Préfecture, Éducation Nationale, Affaires Culturelles), Région Nouvelle-Aquitaine, Département des Pyrénées Atlantiques, Communauté d'Agglomération Pays Basque, pourvoyeurs du budget de financement. Le Gouvernement basque de la CAE, par un accord transfrontalier, octroie une subvention à hauteur de 15% du budget global, de l'ordre de 3 Millions d'Euros en 2016. Quelle que puisse être l'opinion sur l'action menée, les chiffres attestent de l'augmentation significative, en 10 ans, du nombre d'élèves scolarisés en bilingue public et privé, grâce à son action. Appliquant autant que faire se peut, le projet de politique linguistique voté en 2006 (voir infra), les progressions, toutes filières confondues, sont les suivantes (chiffres communiqués par l'OPLB) :

Tableau 16. Evolution des effectifs d'élèves scolarisés en basque au PBN 2004-2021 – élaboration propre à partir des chiffres communiqués par l'OPLB

Nb d'élèves/année	2004-05	2015-16	2021-22
Maternelle et primaire	5931 - 24,5 % des effectifs	9839 – 38,2% des effectifs	10674–41,7% des effectifs
collège	1276– 10 % des effectifs	2326 – 17% des effectifs	3203 – 23,1% des effectifs
lycée	342 – 4,7 % des effectifs	583 -9% des effectifs	872 – 12,2 % des effectifs
Total	7549	12748	14749

L'ouverture des sections en maternelle et primaire se fait grâce à l'opérationnalité de l'Office, par un « dispositif d'entente » (Iriart 2008, 53-66), qui allie diagnostic des besoins (demande sociale des familles pour le public, ou des représentants des filières catholique et immersive), et négociation de postes (Éducation Nationale). Sous les apparences d'une simple médiation, les efforts déployés sont importants. Dans le public, il s'agit, pour les enquêtes de besoin, de contacter les mairies, d'organiser des réunions d'information pour les équipes enseignantes et les directions d'école, dont l'issue présumera de la demande d'ouverture auprès de l'Inspection Académique, via son représentant

au sein de l'OPLB. Étant donné les nouveaux enjeux d'ouverture au sein de l'école, de répartition des postes entre le français et le basque, on peut dire que le déploiement des postes en primaire au long des années est un succès. Outre la progression spectaculaire en primaire, les autres éléments marquants des chiffres présentés se rapportent au fort taux d'abandon entre les cycles primaire et secondaire, entre le collège et le lycée. Les raisons sont en partie liées à une offre moins dense en secondaire mais surtout au choix des élèves et des familles. L'érosion se fait surtout dans le public. En 2013, une enquête de l'OPLB a montré que les principales raisons d'abandon chez les élèves étaient la difficulté attribuée à l'apprentissage du basque, ainsi que la matière histoire-géographie en basque que les élèves craignent de ne pas comprendre. Du côté des parents, en majorité non bascophones, c'est la crainte de ne pouvoir suivre leur enfant qui domine. Les recommandations du rapport demandent de « faire des suivis de cohorte et analyser les cas d'abandon » (OPLB 2016). Du côté des chiffres toujours, on observe un tassement de l'augmentation entre 2016 et 2021, que les premières explications attribuent à une baisse démographique. Les augmentations des effectifs en collège et en lycée sont la conséquence mécanique des inscriptions en primaire. A noter que la réforme du lycée pour le BAC 2021 a vu s'écrouler les effectifs bilingues en lycée, avec une baisse de 30%, car l'organisation en contrôle continu et le jeu des coefficients renvoient la langue régionale (LVB)[157] à un faible pourcentage de la note finale, à moins d'en faire une spécialité, laquelle n'est pas compatible avec une autre spécialité de langue (anglais ou espagnol par exemple). La spécialité basque au baccalauréat est aujourd'hui ouverte, en outre, dans très peu d'établissements.

Dans son rapport de 2016[158], l'OPLB, au niveau de l'enseignement, évoque deux éléments qui ont directement trait à notre problématique, à savoir,

> « La reformulation de la notion de « locuteur complet », en termes de niveaux de maîtrise de langue attendus »,
>
> et
>
> « La consolidation de la transmission par le développement de l'usage » (OPLB 2016, 7).

Le développement de l'usage passe par « des actions destinées directement aux jeunes générations » (Ibid., 7), à travers le développement de crèches bilingues et bascophones labellisées,

---

[157] Les langues vivantes sont désormais identifiées comme LVA et LVB. Voir modalités d'évaluation : https://eduscol.education.fr/880/les-modalites-d-evaluation-de-langues-vivantes-aux-baccalaureats-general-et-technologique - article : http://www.touteduc.fr/fr/scolaire/id-17200-reforme-du-lycee-et-du-bac-l-occitan-et-le-basque-confrontes-a-des-baisses-d-effectifs

[158] Rapport établi par Nacéra Haddouche, inspectrice générale de l'administration, François Scarbonchi, inspecteur général de l'administration, Jean-Sébastien Dupuit, inspecteur général des Affaires Culturelles, Erick Roser, inspecteur général de l'Éducation Nationale, Élisabeth Laporte, inspectrice générale de l'Éducation Nationale.

des activités péri- et extrascolaires, le soutien aux activités culturelles et sportives en langue basque, le soutien financier à l'implantation de « techniciens de la langue » dans les collectivités, l'interpellation des services publics culturels sur la place des langues régionales dans l'audiovisuel public ».

Nous observons, que la question de l'usage du basque ne croise pas celle de l'enseignement ou de la didactique, comme dans l'enquête ARRUE qui a permis d'en rendre compte au sein de la CAE. Les problématiques au Nord concernent davantage la production de ressources pédagogiques (notamment dans les disciplines non linguistiques), ainsi que « le défi de la ressource humaine » (Ibid., 8). Le rapport ne fait pas mention de l'usage à l'école et, d'une façon générale, l'écriture du projet d'aménagement linguistique mérite d'être interrogé. C'est ce que fait B. Coyos lorsqu' il estime que :

> « La place proéminente de l'enseignement de la langue dans le projet de politique linguistique publique mis en place doit être questionnée, en ce qui concerne la revitalisation de la langue et en particulier son usage dans la vie quotidienne, en dehors du cadre scolaire. D'ailleurs, l'avant-projet de cadre opérationnel pour la période 2010-2016 présenté par l'Office public de la langue basque en décembre 2009 prend en compte cette problématique qui n'était même pas évoquée dans le projet de 2006 » (Coyos 2012, 6).

Est critiqué, par ailleurs, le fait que le projet initial de l'OPLB en 2006, comptait sur une transmission familiale renouvelée, après ré-acquisition de la langue par l'école, dans les générations de nouveaux parents. Coyos met souligne ue les choses ne sont pas si simples :

> « Il est évident que bien d'autres conditions doivent être réunies pour qu'un jeune qui a appris la langue à l'école la transmette ensuite à ses enfants. Il y a là un raccourci qui ne tient pas, même si évidemment la connaissance de la langue est une condition sine qua non de la transmission en famille. » (ibid., 7)

Il rappelle alors un risque d'insuffisance, souligné par les sociolinguistes (Dorian 1987, Fishman 1991), si on laisse l'entière charge à l'école de renverser les fonctions de la langue ; il évoque en particulier le chapitre que Fishman consacre à la critique du slogan « *the school can do it !* » (Fishman 1991, 368-379) ; « Les fonctions de l'école doivent être reliées aux fonctions de la langue dans le milieu familial et de proximité, afin que la langue soit utilisée en dehors et après l'école » (Ibid., 8). Nous voyons dans le développement des effectifs bilingues, la façon positive et le plus

souvent enthousiaste que les jeunes parents ont d'aborder la situation, c'est une croyance ancrée et très partagée sur les rôles attribués à l'école, et pas uniquement dans le domaine de la transmission du basque. D'une façon générale, jusqu'à ce jour, nous pensons que l'école est symboliquement surinvestie (ou bien sur-déléguée), au niveau des attentes de la connaissance. Coyos rappelle, et nous y souscrivons, que l'objectif de récupération du basque se fait au PBN à deux échelles :

> « Ainsi un objectif de l'enseignement d'une langue donnée peut être la re-acquisition par des populations pour lesquelles ce fut à une époque donnée le vernaculaire, la langue propre. Ce peut être aussi le maintien de la langue dans le cas de populations où la langue est de moins en moins parlée. Dans le cas de la langue basque en France, on a un composé des deux objectifs puisque si la langue n'est plus ou presque plus parlée de façon traditionnelle dans la partie côtière, dans l'agglomération Bayonne-Biarritz-Anglet et dans certaines petites villes de l'intérieur, elle l'est encore même si ce n'est pas par toute la population dans certains villages de l'intérieur. » (Coyos 2012, 8)

A propos du pari de revitalisation et de la transmission dans les générations futures, Coyos fait état de l'impact économique, social et culturel du basque et, renvoie à une étude réalisée en 2009 auprès de 515 élèves issus de la filière immersive (Seaska et Gaindegia 2009), montrant que 80 à 90% des jeunes interrogés, utilisaient le basque régulièrement et avaient l'intention de scolariser leurs enfants en ikastola, « un bon taux de reproduction pour la filière ». (Ibid., 19).

1.1.5.5. Identités et identification des locuteurs. De la communauté linguistique à la communauté langagière. Matrice de sociogramme pour le contact des langues en Iparralde

La question de la pratique du basque, *en Iparralde*, est un problème qui n'est pas (encore) posé, hormis pour une partie de la population bascophone militante, et d'un début de conscientisation de la part des praticiens, des universitaires et des pouvoirs publics en charge de la langue basque. Les données que nous avons exposées ci-dessus sont éparses et ne donnent qu'une vision partielle d'un ensemble disloqué. En outre, si nous travaillions à une réelle normalisation de la langue dans la société du PBN, nous savons que nous risquerions de nous heurter rapidement à une forme de dissonance cognitive (voir *supra Eusle*), pour laquelle un effort et une prise de conscience collective seraient nécessaires. Nous pensons qu'il est possible de jouer, comme en *Hegoalde,* la carte du plurilinguisme intégrateur, sans renoncer à nos prérogatives pour l'euskara. Mais la tâche est immense, et il nous faut compter nos réserves, faire notre propre diagnostic. Cela nécessite, comme pour l'ensemble de

la réflexion posée, un aller-retour permanent entre l'individuel et le collectif, entre la micro- et la macro-sociolinguistique.

Pour cela, nous souhaitons revenir en particulier sur l'identité et l'identification des locuteurs et la question de la communauté linguistique. Nous soumettons aussi une représentation et une projection de la communauté, appelée langagière, sous forme de matrice, sociogramme collectif.

Identités et identification des locuteurs

Le choix de vocabulaire lié à l'identification des locuteurs est intéressant et remarquable. En effet, la multiplication des vocables et les représentations partagées par les locuteurs, dans l'ensemble de l'espace linguistique, montrent une (r)évolution de la perception. Le relevé des significations nous éclaire.

Euskaldun. Dans toutes les définitions du basque, le vocable est mentionné comme, « celui qui possède la langue » « *los vascosparlantes* ». Il se distingue aujourd'hui du mot « basque » « *vasco* » qui, lui, réfère à l'identité ou à la désignation des habitants du/des territoires basques. Le mot est attesté dès le XVI° siècle dans toutes les provinces [159]. La composition du mot a permis, et continue de permettre, de vivre la représentation de l'ouverture de la langue à celui ou celle qui souhaite l'apprendre et la parler, indiquant par-là que si l'on possède la langue basque, alors on est basque. La fonction intégratrice de la langue est typique du fonctionnement des langues minorées désireuses d'exister (Pascaud 2021). Celui qui ne possède pas la langue n'est donc pas basque ? La question posée lors des enquêtes linguistiques et lors d'échanges informels à ce sujet montre que ce n'est pas aussi tranché. 37% des personnes[160] interrogées estiment que l'on peut être basque sans parler basque. Et celui qui possède la langue, légitimement pour se sentir basque, l'est-il vraiment ? Depuis les débuts de l'alphabétisation en basque, que nous situons au moment de la « Renaissance basque » (voir *infra*), dans les années soixante, sont apparues deux nouvelles catégories *: euskaldun zahar* (ancien bascophone ou natif) / *euskaldun berri* (néo bascophone, bascophone par acquisition). A noter l'expression populaire au XX° siècle, *euskaldun fededun* (= basque croyant), qui renvoie à la dimension chrétienne de la société basque, dimension dont le déclin suit celui de la place l'Église catholique, en France particulier.

---

[159]Référence du dictionnaire de l'académie basque Euskaltzaindia : https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com_oehberria&task=bilaketa&Itemid=413&lang=eu&query=euskaldun

[160]https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/052_Enquete_2016_presentation.pdf

Euskaldun zahar. Désigne les personnes bascophones de naissance, qui ont donc eu le basque par transmission familiale et auxquelles l'acquisition naturelle donne une dimension d'authenticité, voire de pureté. Les travaux de corpus pour la langue[161] se sont nourris de la langue de ceux qui sont aujourd'hui devenus les anciens. Les *euskaldun zahar* sont ceux qui reflètent sans doute le mieux la langue orale commune ainsi que l'oralité de la langue. Pour un natif né au XXI° siècle, il n'est pas sûr que cette expression soit reprise. Du point de vue de la connotation, la personne qui a appris le basque doit le plus souvent s'incliner devant le natif. Dans la catégorisation, la valorisation est toujours positive pour l'*Euskaldun zahar,* qui détient une supériorité linguistique. Il n'y a pas d'étude, à notre connaissance, sur l'alphabétisation des *euskaldun zahar*. On va donc distinguer, ceux qui ont fait du basque, une langue de communication et d'identité, alphabétisés ou non, et ceux qui parlent le basque « de la maison » *etxekoa*, sans grande conscience linguistique, et sans avoir été alphabétisés en basque. Il y aurait donc des sous-catégories d*'euskaldun zahar*, selon leur degré d'alphabétisation et leur degré de conscience de la langue.

Euskaldun berri. Nouveau locuteur/nouvelle locutrice, néo-bascophone. Désigne les personnes qui ont appris le basque et dont les niveaux de maîtrise peuvent être très hétérogènes. Ils sont toutefois le plus souvent des « locuteurs indépendants » de niveau B1, puisque se déclarant *euskaldun berri*, ils entrent dans le cercle et s'expriment en basque. Leur acquisition de la langue s'est faite par apprentissage du *batua*, très majoritairement. Ils ont une plus grande conscience de la langue que certains *euskaldun zahar*. Qualitativement, on repère certains *euskaldun berri*, tout d'abord, au son de leur langue, leur prononciation, leur accent, leur phrasé. La syntaxe peut prendre des tournures de type interlangue[162], ou bien au contraire être très élaborée, proche d'un style littéraire. Ce qui les caractérise, c'est le fait qu'ils s'auto-déclarent *euskaldun berri*, comme pour s'excuser car ils ne se sentent pas légitimes dans la langue, malgré parfois une excellente maîtrise. Il y a, a contrario, des personnes qui ont appris le basque et dont la stratégie d'intégration et de maîtrise consiste à « atteindre symboliquement la catégorie *euskaldun zahar »* (c'est nous qui empruntons les guillemets).

Euskaradun. Celui/celle qui parle basque. Le mot a été composé à partir d'*euskara,* langue basque, et du suffixe -*dun, «* indique l'état de ». C'est une désignation apparue au début des années 2000, permettant de distinguer les locuteurs bascophones des Basques bascophones, si l'on peut dire. Il désigne quelqu'un qui sait le basque mais ne se sent pas basque. Assez peu usité, mais très pratique,

---

[161] Atlas des mots basques selon les villages et zones géographiques : https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com_content&view=article&id=565&Itemid=466&lang=eu

[162] L'interlangue est l'appellation donnée aux formes observées dans l'apprentissage des langues, faites de tournures de la langue initiale, transposées dans la langue cible, ou bien d'acquisition partielle de la syntaxe de la langue cible.

c'est une catégorisation qui distingue la locution de l'identité. Vu l'effort que demande la langue, nous estimons que peu de personnes parlent basque couramment sans se sentir, peu ou prou, concerné par la situation de la langue minorée. A contrario, nous voyons mal un natif locuteur se couper de son identité basque.

Euskaldun garbi. Bascophone parfait. L'adjectif l'indique, l'expression qualifie les locuteurs que l'on va considérer comme une élite linguistique. Parfaite maîtrise, ce sont des personnes désignées comme exemplaires du point de vue des normes linguistiques et de la pureté du langage. Même si des critères syntaxiques et communicationnels peuvent être isolés, c'est une appréciation subjective, qui dépend du point de vue. C'est une désignation externe ; on imagine mal une personne s'autodéclarer « *euskaldun garbi* ». Elle peut désigner des *euskaldun zahar* (voir *supra*), comme des universitaires, académiciens, journalistes, bertsolari, prêtres, ou des auteurs. Ce sont des personnes qui s'expriment et que l'on écoute, en faisant davantage référence à l'oral qu'à l'écrit.[163]

Euskaldun Frantses. Basque français. Le dictionnaire de l'académie (voir note 105) fait référence au contexte de la Révolution française, désignant « les basques français du Labourd ». Être Basque-français (en français) est une des expressions utilisée pour désigner l'identité au PBN, en lien ou pas avec le fait de parler le basque[164.] C'est aussi une désignation entendue en Hegoalde. Ayant été un jour identifiée sous ce vocable, lors des fêtes du village sur le port d'Elantxobe en Biscaye, nous fûmes surprise, pas vraiment flattée. Le fait est que l'identification a permis de continuer l'échange en cherchant les zones d'intercompréhension et de lingua franca, plutôt que de glisser vers l'espagnol. L'appellation inverse existe aussi euskaldun española, pour des personnes du Nord désignant des Basques du sud. Versant positif ; c'est une désignation qui lors de l'échange permet de chercher une forme d'harmonie, de dépasser la dissonance cognitive (Festinger 1957) ; versant négatif, cela met à distance l'idée d'une communauté linguistique propre.

Hiztun berria. Nouveau locuteur.trice, néo-locuteur.trice. (Voir infra). Cette désignation est récente. Elle ne fait plus référence à la langue basque, seulement à la locution. Elle désigne donc des catégories confondues d'*euskaldun berri et zahar,* pour identifier ceux qui ont accompli l'action de récupérer le basque, dans une opération de mue (=*muda*), et qui à titre individuel peuvent s'engager à vivre davantage en basque. On a vu comment du point de vue de l'isotropie mathématique (Alvarez Enparatza, Isasi 1994), la possibilité d'augmenter significativement l'usage personnel de la langue était possible.

---

[163] NDA : pour l'écrit, c'est la langue qui sera qualifiée, *euskara garbia*, et non la personne désignée.

[164] Voir à ce sujet le bertso de Xalbador : Herria eta hizkuntza https://www.youtube.com/watch?v=qZYTEul_1ok

Aho bizi /belarri prest. Sont deux expressions très récentes pour qualifier les locuteurs. Elles ont été imaginées dans le cadre d'un exercice social collectif autour de l'usage du basque, impulsé par un collectif public et associatif des acteurs de la langue au sein de la CAE. La campagne nommée *Euskaraldia* (= le temps du basque), dont le premier acte s'est déroulé en 2018[165] sur une période de 11 jours, et dont l'objectif est d'augmenter massivement sur un temps court l'usage du basque dans la société, a donc vu s'organiser une stratégie collective de la pratique de l'euskara en permettant aux locuteurs de s'identifier et de se mobiliser. Deux catégories ont été imaginées, *aho bizi* (littéralement, bouche vivante) désigne les personnes qui s'engagent à parler en basque dans toutes les situations possibles. Ce sont celles pour lesquelles, on peut effectivement dire qu'elles sont « locutrices complètes » ; *belarri prest* (littéralement, oreille prête), sont les personnes bascophones et bilingues passives qui s'engagent à être réceptives et à utiliser la langue quand elles le pourront, mais pas en toute circonstance. Ces figures sont entrées dans le langage, au-delà du temps de la campagne d'activation de la langue.

Illustration 9. Représentation des catégories de locuteurs Ahobizi (bouche vivante) et Belarriprest (oreille prête)

Euskalzale. C'est une expression difficile à traduire ; elle désigne une personne, bascophone ou pas, amatrice, friande du basque. Cette personne est curieuse de la langue et de la culture et va soutenir les actions en faveur du basque. Au PBN, cette catégorie est nombreuse, recouvre les personnes des enquêtes sociolinguistes qui portent un intérêt à la langue (voir *supra* 55%). Dans les campagnes d'activation, comme dans les milieux où le basque est présent, le besoin est ressenti de donner un rôle aux personnes de ce profil. Elles peuvent être désignées comme *bihotzbero* (=cœur chaud) ou

[165] https://euskaraldia.eus

begiruneko (= bienveillant). C'est une catégorie qui n'existe pas « officiellement » et dont *Iparralde* a davantage besoin qu'*Hegoalde,* dans la CAE, du moins[166].

Catégories de locuteurs. De la communauté linguistique à la communauté langagière

Les catégories de locuteurs identifiées vont induire des attitudes qui forment le prisme des interactions, censées se retrouver au sein de la communauté linguistique. C'est donc qu'il nous faut interroger la notion. La définition linguistique de la communauté, au sens de communauté de langue (Bloomfield) ne pose pas question : la langue standard est stabilisée et nourrie, communément acceptée dans le respect des variétés dialectales, pour les locuteurs bascophones conscients de la langue, la plupart alphabétisés. L'identification, l'attachement et la symbolique représentée par cette communauté-là, incarnée par une académie de la langue basque, *Euskaltzaindia* (voir *infra* histoire de l'enseignement) forme la richesse et l'unité du basque dans sa diversité dialectale et territoriale. « La cohésion de la communauté linguistique se fonde sur la « participation conjointe à un ensemble de normes » » (Labov 1976, 187). On y fait référence comme à une valeur supra-identitaire et c'est sans doute le socle le plus solide qui fonde aujourd'hui les basques dans leur langue, de façon consensuelle :

> « La reconnaissance partagée d'une norme légitime, cible et vecteur de mobilité, par des locuteurs dont la position sociale détermine des pratiques et des stratégies langagières distinctives, mais qui ont « en commun un ensemble d'attitudes sociales envers la langue » (Labov 1976,338) ». (Brétegnier 2021, 52)

L'accès à la dimension symbolique de la communauté linguistique, en revanche, est fort hétérogène, en fonction des catégories de locuteurs et des usages de la langue. C'est dans cette mesure, que nous devrions être amenés à réfléchir collectivement et explicitement sur ce qui nous rassemble. Ainsi, suivons-nous A.Brétegnier, dans l'enjeu autour de la communauté linguistique qui :

> « Problématisée, […] demeure une clé d'analyse majeure non seulement des sociétés, à travers les idéologies linguistiques forgeant leur *idéal communautaire* qui marque les rapports socio historiquement construits à l'unité/pluralité, et, notamment, les manières de penser *l'intégration*

[166] Avant le lancement de la première campagne *Euskaraldia*, un premier exercice d'activation, avait été pratiqué la conurbation Bayonne Anglet Biarritz, sous l'appellation BAM ! et réunissant 800 personnes, https://euskaraldia.eus/bam-ekimenaren-eragina-ipar-euskal-herri-osora-zabalduko-du-euskaraldiak/

; mais aussi des interactions, du point de vue des processus socio-identitaires qui se jouent dans les discours, pratiques, positionnements à travers lesquels les interlocuteurs, disent et agissent des identités et des différences, *font* communauté ou, au contraire, frontière. » (Brétegnier 2021, 54)

Autant dire que pour « faire communauté et non frontière », nous avons besoin de tous les profils de locuteurs, d'habitants citoyens du PBN pour définir et créer cette communauté d'interaction, langagière plus que linguistique, afin que :

« Les normes partagées, conventions sociales, ne [soient] plus regardées telles qu'ils s'y soumettent, mais telles qu'ils les prennent en charge, les négocient, les (re)construisent en interaction » (Gumperz, 1968).

Lorsque nous parlons de conventions sociales et de normes partagées, nous ne parlons pas seulement de la langue basque ; nous incluons la dimension bilingue, incontournable, et souhaitons engager le dialogue autour du basque, comme pratique sociale, pour les bascophones comme pour les non-bascophones. Pour citer à nouveau Brétegnier :

« Ces dimensions représentationnelles sont centrales dans une pensée sociolinguistique contemporaine renouvelée par les approches critiques et/ou complexes, qui appellent à déconstruire les clivages établis *entre* (le micro- de) l'interaction *et* (le macro- de) la communauté historicisée, pour appréhender de manière plus complexe la contextualité des situations sociales de communication. » (Brétegnier 2021, 53)

Rassemblant *euskaldun, euskaldun zahar, euskaldun berri, aho bizi, belarri prest, euskaldun frantses, hiztun berri, euskalzale, euskaradun, euskaldun garbi* ainsi que tous les indifférents à la langue basque, la société du PBN devrait être appelée « à déconstruire les clivages établis » pour « appréhender la contextualité des situations sociales de communication ». Ces fondements nous paraissent transférables dans le contexte de notre société bilingue asymétrique. Si les fondements deviennent socle, le socle devient proposition. Nous pensons, et cela irrigue l'enquête de terrain qui suit, que chaque personne vivant sur le territoire du PBN doit avoir un contact minimal avec le basque, lequel minimum serait à définir collectivement. Nous pensons que les interactions individuelles et collectives doivent amener à la construction d'une communauté langagière plurielle, dans laquelle chaque acteur apporte l'attention nécessaire aux langues, dans un esprit d'écologie (voir *infra*). Nous pensons que les locuteurs bascophones ont une responsabilité engagée envers la langue, avec un devoir d'intégration et une exigence de qualité.

Pour cela, voici notre point de départ : dans le schéma qui suit, nous avons choisi la forme « d'un œuf frit », pour représenter la société du PBN. Imaginant la mobilisation des locuteurs, via une didactique nouvelle, une politique d'aménagement concertée et opérationnelle, nous faisons une projection optimiste pour 2035, qui permet, à l'ensemble de la population du territoire d'être sensibilisée à la langue, ce qui a pour conséquence d'affaiblir les positions contraires. Les espaces de respiration *arnasguneak* se multiplient, les populations bilingues passives évoluent positivement, le bilinguisme est davantage présent. La visibilité du basque n'est pas que la vitrine patrimoniale défendue, la langue devient vivante pour tous.

Figure 33. Représentation de la communauté langagière du Pays Basque Nord en 2016 (élaboration propre)

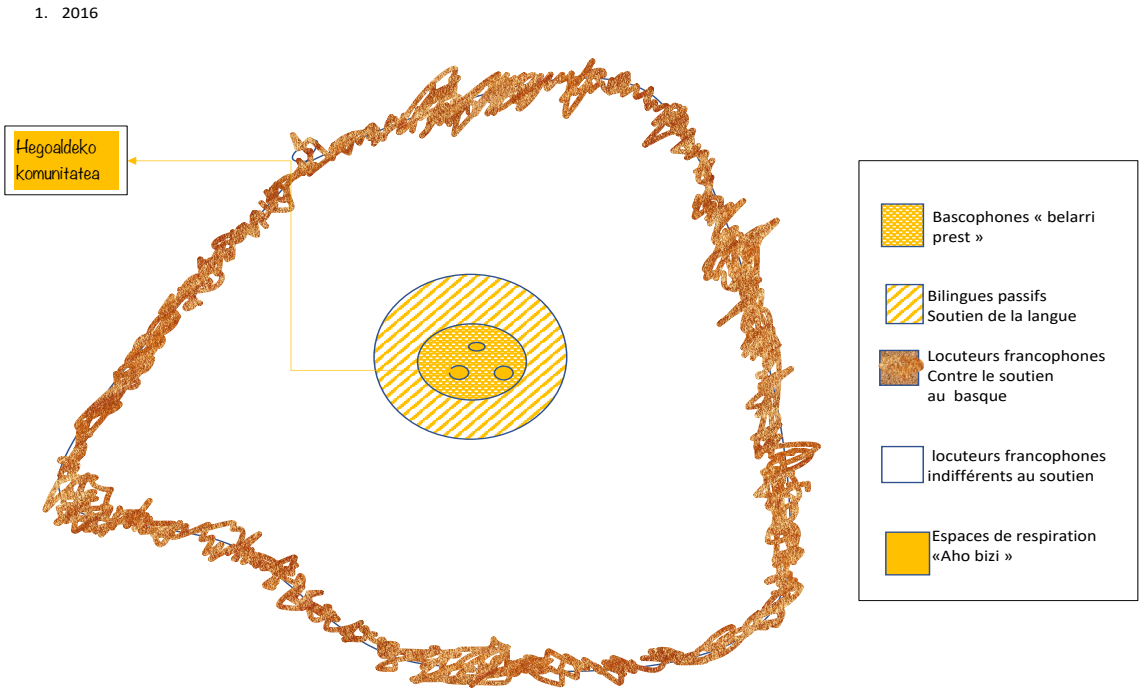
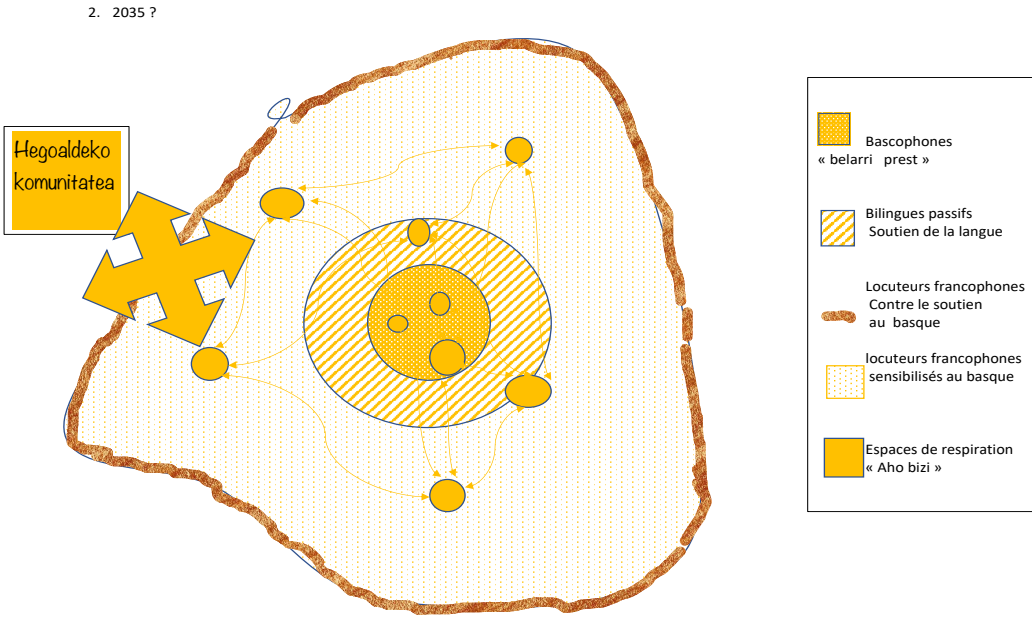


Figure 34. Projection d'une évolution optimiste de la communauté langagière du PBN en 2035 – (élaboration propre)



CONCLUSION DE LA PARTIE 1.1.

Apporter les éléments de contexte sociolinguistique nous a fait réaliser un grand parcours dans la langue puisqu'il a été possible de situer le basque dans son/ses statut(s) et appellations, dans les différents territoires où la langue est parlée. Cela a permis aussi de cerner les fondements des politiques linguistiques de la CAE et du PBN.

Pour faire le lien avec notre enquête, nous avons porté l'éclairage de la situation sociolinguistique du basque, et en particulier du basque au PBN pour se trouver en complète correspondance avec les besoins identifiés pour la revitalisation, à savoir, le besoin de densification des réseaux individuels et collectifs, la consolidation de la maîtrise de la langue, l'offre en basque à développer afin de favoriser un maximum de contacts avec la langue.

Afin de mieux cerner le contexte et les enjeux, le retour aux sources tant de Fishman que de Txepetx ont éclairé la compréhension du phénomène de diglossie, différemment vécu par les acteurs, ou selon les espaces géographiques dans lesquels le basque est parlé. Afin de mesurer l'ampleur de la tâche, nous avons repris les facteurs de vitalité de la langue, puis fait le lien entre diglossie et aménagement. C'est à partir de là que nous avons pu commencer à percevoir les différences entre le modèle de la CAE notamment et le vécu en *Iparralde.* L'idée de communauté linguistique devient moins floue et moins univoque ; le concept de diglossie et de stratégie d'aménagement, de plus en plus brûlant à interroger.

La pratique du basque est un sujet en soi, qui préoccupe les acteurs publics de l'aménagement dans la CAE depuis une dizaine d'années. Par effet de halo, nous le vivons aussi au Nord. C'est pourquoi les différents diagnostics relevés, que ce soit au Nord ou au Sud, donnent une idée précise des facteurs d'utilisation du basque, aspects indispensables pour notre enquête. Puis, les façons d'activer la langue, relayées ici, sont d'autant plus inspirantes ; ce sont elles qui nous poussent à réfléchir à la pédagogie et à la didactique.

Enfin pour l'ancrage dans le territoire d'étude, le rappel de la recherche initiale, la vision de l'aménagement linguistique au PBN, la perception du basque dans la société, ainsi que la vision de développement de la langue, que nous nous sommes autorisée à penser, forment le cadre de raisonnement dans lequel l'enquête de terrain pourra s'installer.

D'où partons-nous ? Quelle est notre marge de manœuvre ? comment s'y prendre pour faire évoluer les attitudes ainsi que les espaces de langue des élèves-locuteurs ? Toutes les dimensions sociolinguistiques passées en revue ici, contribuent enrichir autant qu'à clarifier le contexte.

1.2. Enseignement de la Langue basque : lorsque le politique croise la didactique : diglossie dans l'Histoire

1.2.1. Contexte général jusqu'au début du XX° siècle au Nord et au Sud.

Faire un focus sur l'enseignement du basque dans l'Histoire, dans le cadre d'une recherche sur les perceptions et les attitudes linguistiques des jeunes a au moins deux visées :

- Celle d'accrocher la recherche au passé de la transmission du basque, comme un embryon d'épistémologie transterritoriale, forme d'étude diachronique de la diglossie,
- Celle de donner une profondeur culturelle à la langue, dans laquelle le bascophone pourrait puiser pour ancrer ses propres représentations et se situer dans le cours du temps de la transmission.

Pour cela, nous avons identifié, chronologiquement, l'époque du pouvoir religieux, où les langues vernaculaires servent et permettent l'évangélisation (XVI-XVIII° siècle), puis l'époque universaliste de l'instruction pour tous, l'État prenant le relais de l'Église, avec pour conséquence l'acculturation au français, et l'utilisation de la langue basque dans le processus d'assimilation du français, jusqu'à la seconde moitié du XIX° siècle ; l'époque suivante de négation des langues locales, en vue de leur substitution, processus identifiés tant côté espagnol que français, jusqu'au milieu du XX° siècle ; puis, malgré (ou du fait) de la dictature en Espagne, parallèlement en France, une valorisation identitaire, la période appelée « Renaissance basque », avec un mouvement de réappropriation, la standardisation du basque et l'invention d'un modèle pour la langue ; enfin, la dernière période d'institutionnalisation de l'enseignement, côté Autonomie Basque, ainsi qu'en France à partir des années 1980, pour faire état d'un cursus complet de la crèche à l'université.

Ces périodes sont traversées de grandes dates de l'Histoire de l'enseignement pour lesquelles le basque a vécu ses propres aventures ; lois ou figures à retenir, les lois Guizot, Falloux puis Jules Ferry, Jaurès en France, la loi Moyano, l'influence de Primo Rivera en Espagne, la loi Deixonne, le contrat d'association pour les *ikastola*, la loi Molac. Du point de vue des figures, retenons l'abbé Maurice Harriet[167], l'inspecteur Archu. Mais ce qui rend la lecture complexe, c'est la différence de contexte social et politique de part et d'autre de la frontière. Chaque partie vit, en réalité, une diglossie différente. Le système d'assimilation en France a pour principal adversaire le clergé dont la langue basque sert de pare-feu. Pourtant, en France, l'unité de la Nation se fait (et avec elle l'unité linguistique) par l'enrôlement des soldats conscrits lors de la Grande Guerre (puis la seconde), ainsi que par l'instruction. Côté Espagne, l'unité nationale espagnole est une idéologie qui n'a pas les

[167] Dont le nom a été donné à l'actuelle école d'Halsou.

moyens d'aboutir, jusqu'à l'arrivée au pouvoir du Général Franco, à la fin de la guerre civile d'Espagne, en 1938. L'instauration de l'instruction publique est limitée ; les régions historiques vivent dans leur système interne. Au Pays Basque Sud, même si le clergé basque est présent pour la liturgie et l'enseignement, avec l'exemple d'un Iturriaga (Bujanda 1991), le contexte économique de cette riche région amène avec le développement de l'industrialisation, l'arrivée massive de main d'œuvre immigrée voisine, non bascophone. Au Sud, c'est l'aristocratie chrétienne ou libérale qui est à l'origine de la conscience identitaire et de la défense de la langue. Le nationalisme basque naît et avance au rythme de la construction des Nations en Europe (Cabanel 1996). Le système d'enseignement le plus avancé est privé, sous la forme de sociétés collégiales ; il n'est pas rare que les jeunes des familles aristocrates ou aisées viennent étudier dans les collèges et lycées français au nord de la Bidassoa ; il permet au basque d'exister. Le Pays Basque Nord est entièrement rural ; le Pays Basque Sud majoritairement industrialisé. Jusqu'au début du XX° siècle, la diglossie est la conséquence directe de la politique linguistique de l'État français au PBN, elle est conséquente au développement économique au PBS. Ces précisions sont nécessaires pour entrer dans le détail des situations vécues.

1.2.2. Renaissance humaniste et pouvoir religieux : l'Église s'adapte aux langues vernaculaires avec un pouvoir d'influence durable en Pays Basque Nord

On peut, sans trop d'erreurs, affirmer que la question du regard sur la diffusion des langues et, plus encore, de leur statut prend son origine dans le mouvement humaniste de la Renaissance, en Europe, sous la férule d'un Érasme ou d'un Luther qui, plaçant l'espérance dans l'Homme, dans le but principal d'une évangélisation chrétienne massive, donnent toute leur dimension aux langages vernaculaires. Renaissance, humanisme et imprimerie, les Basques ont leur repère historique, devenu mythique, en la personne de Bernat Etxepare et son ouvrage, le premier à avoir été imprimé à la gloire de la langue en 1545 : *Linguae Vasconum Primitiae* (= les débuts de la langue des Basques). L'ouvrage contient un chant séculaire symbolique, *Kontrapas*, *Euskara jaldi hadi dantzara* (= Contrepas, Langue basque, entre dans la danse*),* remis au goût du jour à la fin du XIX° siècle au moment de ce que l'on appelle aussi la Renaissance Basque (*Euskal Pizkundea*)[168].

[168] Euskal Pizkundea : premier mouvement identitaire entre 1876 et 1936, au Pays Basque Sud. Entre la troisième guerre carliste (1876) et la guerre civile d'Espagne (1936), l'idée romantique de Nation, qui traverse l'Europe touche le Pays Basque. Naissance des *Abertzale*, (ceux qui honorent la patrie), les figures historiques célèbres portent le mouvement. Sabino Aranagoiri (créateur de l'*ikurriña* ou drapeau basque), Antoine D'Abbadie, Arturo Campion, Resureccion Maria Azcue, Julio de Urquijo… en 1919, l'académie basque est créée, ainsi que l'institut Eusko Ikaskuntza.

Il est important de garder en mémoire l'idée de l'existence et de la présence du basque, de sa prise en charge par l'Église dans sa dimension évangélique, avec en point de repère la première Bible (Nouveau Testament) traduite et imprimée en euskara, par Joanes Leizarraga en 1571. Cette primauté évangélique en appui et en soutien de la langue prévaudra en fin de compte jusqu'au début du 20° siècle. Beñat Oyharcabal (2007, 57-88), étudiant un opuscule datant de 1793[169], souhaite montrer que, malgré les injonctions françaises de lutte contre l'analphabétisme des classes populaires, l'instruction en basque est bien présente dans la société, ainsi qu'en atteste le Député Garat, président du Comité d'Instruction Publique au lendemain de la Révolution :

> « Avant la Révolution, des deux côtés des Pyrénées, tous les Basques, quoique très ignorants, savaient presque tous lire et écrire ; s'ils ont perdu cette instruction élémentaire, ils pourraient bientôt la reprendre et toutes les connaissances d'hydrographie nécessaires au pilotage, souvent très utiles aux matelots, il faudrait leur donner en basque. » (Duhart 1994, 114)[170]

De même Battitt Coyos (2012) mentionne-t-il à travers l'étude d'Oyharçabal (2008) la présence de "petites écoles" (= *ororen eskolak*),

> « Ainsi, il existait en France dès le XVII° siècle des écoles à caractère laïque, dites "petites écoles" ou *ororen eskolak* (= "écoles pour tous") dans de nombreux villages. Elles assurèrent jusqu'à la Révolution, la formation d'un lectorat bascophone. L'enseignement portait essentiellement sur l'apprentissage de la lecture. Associé à l'enseignement du catéchisme, il favorisait l'éducation religieuse. » (Coyos, 2012, p.4).

Ce qui fait dire à Oyharçabal (2008) que l'idée de l'analphabétisme en France, pour les populations non francophones, est une interprétation erronée d'une situation « comme si (en l'absence de scolarisation en français) toute possibilité d'instruction dans la langue vernaculaire devait par principe être exclue » (2008, 57). Oyharçabal mentionne en outre Maurice Harriet :

> « Auteur de la première grammaire écrite en basque (1741) à avoir été publiée, et qui, précisément était une grammaire destinée à apprendre le français de lecture à des lecteurs

---

[169] Opuscule : Dialogue *de l'enfant sage,* dialogue entre l'empereur Hadrien et un enfant de six ans. Texte de littérature populaire européenne, dont la version basque se trouve à la bibliothèque de *la Députacion Foral* de Gipuzkoa à Saint Sébastien.

[170] C'est Beñat Oyharçabal (2008) qui reprend les propos du député Garat, lui-même cité par Duhart (1994)

basques, déjà alphabétisés en basque, mais ne pouvant accéder aux ouvrages dispensant connaissances et savoirs. » (Ibid., 61)

Quoi qu'il en soit, au lendemain de la Révolution française, l'entreprise d'alphabétisation des classes populaires est un vaste chantier, la question de la langue y est centrale. Il va de soi que ce que l'on appellerait aujourd'hui politique linguistique, n'a de cesse que d'amener à la France la lumière de l'idiome national, et que selon les constats de l'Abbé Grégoire[171], la tâche est immense :

> « On peut assurer sans exagération qu'au moins six millions de Français, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale, qu'un nombre égal est à peu près incapable de soutenir une conversation suivie, qu'en dernier résultat, le nombre de ceux qui la parlent purement n'excède pas trois millions, et probablement le nombre de ceux qui l'écrivent correctement est encore moindre. Ainsi avec trente patois différents, nous sommes encore pour le langage à la Tour de Babel, tandis que pour la liberté, nous formons l'avant-garde des Nations ». (Abbé Grégoire cité par Castoreo1993, 11)

La situation en Pays Basque semble particulièrement préoccupante selon un écrit au Ministre de l'Intérieur Roland, en 1793, mentionné par Brunot (1933) :

> « Les Basques sont tous des fanatiques faute d'instruction ; il serait essentiel et de toute nécessité, qu'on traduisît en langue basque plusieurs bons ouvrages sur la Révolution pour éclairer ces hommes égarés. Je suis parvenu à rassembler un comité de traducteurs qui se feront un plaisir de traduire et coopérer avec moi à l'instruction de ces gens égarés, mais il faut que la République fasse les frais de cette impression. Je me suis rendu de Bayonne à Saint Jean de Luz, Hendaye, Urrugne avec les commissaires de la Convention…, tous sont convenus de la nécessité de cette dépense, qui ne peut que fructifier pour la République. (Castoréo 1993, 12)[172]

Ainsi que le ferait aujourd'hui des *ELCO (Education aux Langues et Cultures d'Origine*) pour des élèves allophones, pour beaucoup de tenants de l'uniformisation, l'assimilation du français passe par le pragmatisme de l'adaptation à la langue locale, d'autant que la distance linguistique est ici grande, et que l'enseignement n'en parait que plus complexe. « Durant le XIX° siècle, le Pays-Basque semble réfractaire à la pénétration du français, malgré la volonté des autorités d'imposer une langue commune à l'ensemble du Pays ». (Ibid., 24).

---

[171] Rapport de l'Abbé Grégoire

[172] Cité par Castoreo, Brunot F, Histoire de la langue française, Tome IX, p. 161-162

Plusieurs explications sont avancées pour expliquer ce phénomène. La première explication tiendrait à la puissance du clergé local et son attachement séculaire à l'euskara ; la deuxième explication tiendrait à "l'état déplorable de l'enseignement primaire" ; et la troisième serait due à "la haute opinion des Basques pour leur langue" (ibid., 24), au prestige de la langue en quelque sorte. Au Pays Basque comme dans les autres régions de France, c'est bien le clergé qui a la primauté intellectuelle, la confiance des fidèles, la maitrise parfaite de l'euskara, et qui porte ainsi le prestige de la langue en réaction aux idées subversives du républicanisme laïc. Ainsi, la langue basque devient instrument de défense et de conservation face au désir d'élimination des idiomes locaux, au nom du progrès de l'humanité. Le clergé basque met en avant la culture basque dans les domaines de la littérature, de l'histoire, de la linguistique et des arts en général ainsi que l'a montré J.B. Orpustan (1980). Puis, les lois napoléoniennes du Consulat et de l'Empire en 1802 et 1816 renforcent le contrôle de l'Église :

> « L'ordonnance royale de 1816 lui donne des droits très étendus sur l'école : les candidats instituteurs doivent y présenter un certificat de bonne conduite délivré par le maire et le curé, l'importance de la religion dans l'enseignement est confirmée (*ce qui fait de l'euskara une véritable langue d'enseignement*). L'ordonnance du 8 avril 1824 place l'enseignement primaire sous le contrôle total et complet de l'Église. La surveillance, l'autorisation d'enseigner et le droit de révocation reviennent à l'évêque ». (Ibid., 26)

La Loi Guizot, du nom du ministre de l'Instruction publique sous la monarchie de Juillet, ouvre pourtant à la laïcité, en 1833, en instaurant l'école publique et laïque, qui inclut cependant l'enseignement moral et religieux et laisse aux congrégations et associations religieuses la liberté d'enseigner à l'identique. La loi Guizot concerne l'éducation publique des jeunes garçons et laisse aux congrégations l'enseignement des jeunes filles. La loi Falloux[173], elle, en 1850 consacre la liberté d'enseignement pour les congrégations religieuses et associations cléricales et inscrit les représentants du culte catholique au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique.

1.2.3. L'État prend le pas sur l'Église : le temps de l'instruction pour tous en France

Concernant la situation de l'enseignement en France, c'est le rapport Tayllerand de 1791 qui installe "la première politique linguistique" permettant de promouvoir l'unité linguistique via l'école, sur le modèle encore actuel.

[173] du nom du Ministre de l'instruction publique sous la II° République, catholique légitimiste.

> « Les écoles primaires vont mettre fin à l'étrange inégalité de langue : la langue de la Constitution et des lois y sera enseignée à tous, et cette foule de dialectes corrompus, dernier reste de féodalité sera contraint de disparaitre, la force des choses le commande ». (Tayllerand cité par Castoréo 1993, 13)

A propos de l'enseignement du basque, en France au XIX° siècle et au début du XX° siècle, un article de Jean Haritschelhar, paru dans la revue *Langue Française* (1975, n°25, p.62-70), met en évidence (et dénonce) l'entreprise *d'évangélisation laïque* et de francisation des populations au début du XIX° siècle, comme un progrès culturel essentiel. La thèse de doctorat de troisième cycle de Pierre Hourmat (Hourmat 1972), *L'instruction primaire dans les Basses Pyrénées au temps de la monarchie constitutionnelle* 1815-1848 est la principale référence en la matière pour une partie de la période, ainsi que le tome IX de *l'Histoire de la Langue française* de F. Brunot. La Révolution française est porteuse de la première unification linguistique de la nation française ; le basque sert à l'introduction du français.

La création du Comité d'Instruction Publique en 1792, dans sa mission d'instruction identifie « les idiomes particuliers [dont le basque], comme « reste de barbarie des siècles passés » (Ibid., 13). Ainsi, le français doit être enseigné mais il n'est pas fait mention de la langue d'enseignement qui reste libre[174]. De fait, le pragmatisme va commander de s'adapter aux populations qui ne comprennent pas la langue française, dans le but de la diffusion des idées de progrès de la Révolution. Sur place, au Pays Basque, la difficulté à recruter des personnes connaissant la langue française et l'euskara va très souvent limiter les compétences et la capacité à enseigner le français. A partir de 1816, avant la création des écoles normales départementales pour la formation des enseignants, et avant l'attribution de la charge des écoles primaires et de leurs instituteurs aux communes, instituée par la loi Guizot, il existe des brevets pour l'enseignement, à trois niveaux : premier degré pour ceux qui savent lire et écrire et chiffrer, deuxième degré pour ceux qui connaissent l'orthographe et la calligraphie et troisième degré pour la grammaire française, l'arithmétique, l'arpentage, la géographie :

> « En 1833, seuls 25% des maitres d'école du Pays Basque possèdent le brevet du deuxième degré (). Le Mémorial des Pyrénées du 3 janvier 1833 dénonce "l'ignorance de l'instituteur (basque) qui ne diffère guère de ses élèves… il est assez instruit s'il sait chanter à livre ouvert au lutrin, et s'il peut, à force de temps, tracer tant bien que mal une page d'écriture" (Castoréo 1993, 27).

[174] Langue d'enseignement : langue dans laquelle une discipline est enseignée.

De nombreux rapports d'inspecteurs indiquent et se plaignent de la difficulté de pénétration du français au sein de la communauté linguistique basque (Castoréo 1993, 18-20) jusqu'au rapport de l'inspecteur Pécaut en 1880 :

> « Leur langue nationale est à peu près la seule dont ils font usage : c'est la langue des besoins vulgaires et journaliers, ainsi que des sentiments de famille, c'est surtout celle de la religion, c'est à dire de l'ordre des croyances des traditions morales et des règles de conduite, des hautes espérances et des plus intimes émotions. » [175] (Ibid. citant Pécaut, 20)

A la difficulté de recrutement de maitres compétents, s'ajoute la fréquentation scolaire très irrégulière des enfants de la ruralité appelés par leurs parents aux travaux des champs et dont la principale attente est la préparation de la première communion. Finalement, la difficile pénétration de la langue française va bénéficier au basque très présent dans les familles, et pour lequel différents maîtres et inspecteurs vont déployer des trésors de pédagogie, en écrivant par exemple :

- Une grammaire par l'Abbé Hiriart, maitre de pension à Ustaritz en 1840 : Introduction à la langue française et à la langue basque (Castoréo 1993, 20)
- Des traductions des fables de La Fontaine et grammaire basque française par l'inspecteur Archu en 1848 – 1868

La traduction est donc utilisée comme facilitation didactique, ce qui fait dire de façon avant-gardiste à l'inspecteur Vaucher en 1841 :

> " [je souhaite] faire marcher de front les deux dialectes à l'école car on remarque que l'enfant qui lit le mieux le français est celui qui lit le mieux le basque" (cité par Castoréo, 21)

Il n'est cependant pas question de sous-estimer ici la contrainte et la coercition sur la langue dans les différents règlements interdisant son usage, ou obligeant à l'apprentissage systématique du vocabulaire français. Pour l'inspecteur Pécaut en 1880[176], la situation demande réflexion :

---

[175]NDA : la langue de ceux que nous voudrions aujourd'hui pouvoir appeler : "locuteurs complets"

176 Le « rapport Pécaut », de celui qui fut directeur de l'Ecole Normale de 1880 à 1896 et qui, béarnais d'origine, fut lui-même scolarisé dans son enfance à Mauléon, met en évidence 16 préconisations qui font valoir l'intérêt d'user de la langue basque pour mieux faire apprendre le français.

« Le langage populaire des communes rurales est le basque, idiome tout à fait étranger à la langue française, que les enfants de ces communes ne parlent ni n'entendent… En un mot, les rôles sont changés, le français est pour les Basques, ce qu'est pour nous leur idiome, une langue morte, ou si vous voulez un luxe dont ils n'ont que faire. Le Pays Basque mérite une étude spéciale. La situation scolaire y est exceptionnellement mauvaise…les deux tiers, les trois quarts des enfants qui fréquentent nos écoles ne sont pas plus capables de parler le français usuel que de le comprendre ; quand on les interroge ou qu'on leur donne une explication, on est tenté de se croire au milieu d'étrangers » (cité par Castoréo 1993, 23) ;

Tandis que l'inspecteur Archu de la Réole, dans la préface de la traduction des fables indique à propos de la traduction en basque :

« En traduisant un choix de fables de La Fontaine, mon premier but a été d'élever au milieu des populations euskariennes, un monument simple à la mémoire de l'immortel fabuliste dont s'honore la France. Mon second, celui d'appeler l'attention de mes compatriotes sur le texte, de leur faire saisir le sens, la haute philosophie, en un mot, de leur inspirer le désir d'apprendre la langue française et de leur en faciliter le moyen. » (Archu 1848) [177].

Nul doute que les traductions des fables de La Fontaine par Jean-Baptiste Archu comme par Oxobi (Jules Moulier) ou Fabien Hastoy dans les années 1920-30 ont contribué au prestige de l'euskara qui prend de fait une dimension littéraire partagée (voir *infra*), d'autant que l'emprunt est lui-même prestigieusement sacré. La dernière explication proposée par Patrick Castoréo pour renforcer l'idée de la difficile pénétration du français au Pays-Basque durant le XIX° siècle tiendrait donc, à l'attachement et au prestige que revêt leur langue pour les Basques. Ainsi, cette période des débuts de l'instruction publique en France révèle la place naturelle du basque dans les familles et dans

---

[177] Le travail de l'inspecteur Archu comme celui des prêtres Oxobi ou Léon Léon sont restés longtemps (et font toujours partie du) dans le patrimoine culturel et didactique commun, aux mamelles desquelles nous avons été éduquée ; un hommage s'impose. Exemple de fable traduite par l'inspecteur Archu,« la grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le bœuf » : "*Igela Idia bezain handi jin nahi duena" : Igel batek Idi bat ikusi züan, Handixka zela zaiko idüritzen, Arrautzea beno igela handiago ez zen, Hedatzen da, hantzen eta loditzen, Loditarzünaz aberea garait ahal dezan, "So egizü ontsa, ahizpa", arraiten züan, "Aski deia ? Erra, ezadazü, ez niza heltzen ?" "Ez, ez." 3Orai ? "Ez zira hüilantzen". "So egizü orai ?" " Ezin zira." Igela da arrahantzen, Eta gaixoa berehala lhertzen, Igelaren üdüri hanitx bagütüzü, Giren bena handiago, Jin nahi gütüzü.*

la société. Mais l'entreprise d'assimilation de la langue française va par la suite prendre une autre voie.

1.2.4. Le temps de la négation en France entre 1870 et 1950

Les choses évoluent à partir de la fin du XIX° siècle. En effet les lois de Jules Ferry et leur application zélée vont, autrement, diviser les populations et les êtres, en exacerbant les notions de langue unique et de laïcité, pour une assimilation sans nuance. Avec la victoire et la consolidation de la IIIe République à la fin des années 1870, la diffusion de la langue nationale constitue une priorité. Pour les républicains, le renforcement du pays passe par l'unité linguistique. Par ailleurs, le français symbolise à leurs yeux le progrès, la raison, l'émancipation de l'individu alors que les idiomes locaux sont synonymes d'archaïsme et de religion. Dans l'intérêt de la Nation et du nouveau régime, une politique de francisation s'impose donc. Enfin, dans ce nouveau contexte, certaines institutions s'avèrent fondamentales : c'est le cas notamment de l'école primaire au sein de laquelle la grandeur du français pourra avantageusement remplacer les idiomes locaux, dont le basque :

> « Il va sans dire que nul ne songe et ne doit songer à "supprimer "la langue basque ; ce serait à la fois violent, impolitique et inutile. Elle ne disparaitra que trop tôt d'elle-même, sous la pression de tout un ordre supérieur de civilisation. Le mouvement s'accomplit lentement chez nous ; il est, dit-on, très sensible de l'autre côté des Pyrénées" (Félix Pécaut cité par Castoréo, 1993, 144)

Cette période a donc connu deux grands types de stratégies pour l'efficacité de l'apprentissage du français : celle de la méthode dite « comparée », qui permet de s'appuyer sur la langue initiale pour apprendre le français et celle de la méthode « directe », qui s'apparente à une immersion sans précaution dans la langue française. L'attitude de l'État français oscille entre utilitarisme et mépris dans la première période de l'institutionnalisation scolaire jusqu'aux lois de Jules Ferry, qui font naître un clivage entre « les tenants d'une entente » et ceux qui marquent « divorce » (Castoréo 1993, 148). Philippe Martel considère la situation de façon globale pour les langues régionales de France et indique que : « La période du conflit le plus aigu entre la langue des maîtres et les parlures des élèves doit se situer entre le dernier tiers du XIX° siècle et la première moitié du siècle suivant. » (Martel 2008, 18). C'est donc à partir de cette période que s'ouvre le combat idéologique qui cherche à imposer le français avec suprématie. Ainsi que le pose Martel : « En fait sans nier les dimensions positives de l'acquisition du français, on peut se demander pourquoi elle devait absolument passer par l'éradication des langues différentes. » (Martel 2008, 22). L'auteur avance l'idée « d'une certaine

paranoïa » (2008, p 22) qui voudrait que « quand deux langues sont en présence, leur confrontation ne peut déboucher que sur l'élimination de l'une d'entre elle, aucune cohabitation n'étant possible » (ibid, p 22). Il fait en outre référence aux mythes de « la surélévation des mérites du français comme langue universelle de la Clarté et de la Raison » (Ibid., p 22) d'une part, et à celui de « la méritocratie et de la promotion sociale permise par l'école » (Ibid., p 23), expliquant alors qu'outre l'acquisition de la langue, c'est la langue des élites qui est le modèle à atteindre tandis qu'il rappelle « qu'avant la première guerre mondiale, seuls 2% des enfants d'une classe d'âge accèdent aux études secondaires » (ibid., 23). Il cite Bourdieu (1982, 31) : « Le conflit entre le français de l'intelligentsia révolutionnaire et les idiomes ou les patois est un conflit de pouvoir symbolique qui a pour enjeu la formation et la réformation des structures mentales. » (cité par Martel 2008, 25). Dans cette guerre des langues, Martel analyse précisément les enjeux de substitution de langue :

> « Dans le processus d'acculturation mené par l'école française des XIX° et XX° siècles, [le processus] est libérateur d'un côté mais dans le même mouvement, il est porteur d'un nouvel assujettissement. Il s'agit d'ouvrir des horizons nouveaux à un peuple élevé à la dignité de nouveau souverain, mais dans le même temps, il s'agit de dresser ce peuple, de le rendre contrôlable et malléable aux consignes des nouveaux maîtres du jeu, dès lors qu'il saura manier les mots en renonçant aux siens. On lui donne la parole sans doute, mais ce n'est pas sa parole. » (Ibid., 25).

On peut comprendre alors « l'absence de toute vraie révolte provoquée par le problème de la langue » (ibid., 26) si le renoncement à sa langue permet l'accès à la promotion sociale au prix parfois d'un conflit de loyauté envers les siens. De fait, plus que l'école elle-même, c'est la modernité et les nouveaux enjeux sociaux qui seraient à l'origine de la disparition des langues régionales :

> « Et ainsi, ce serait moins l'école qu'une sorte de fatalité liée à l'entrée des ruraux dans la modernité qui expliquerait, presque comme un fait biologique, naturel en tout état de cause, la disparition progressive, et au fond indolore, de langues inadaptées par essence au nouveau cours des choses » (Ibid., 27).

Le phénomène de l'accélération de la disparition des langues régionales du fait de la modernité, outre la politique de l'État donnant la suprématie au français est connu et repéré. Dans ce temps-là, l'œuvre d'assimilation est d'abord psychologique avant d'atteindre le temps de la substitution. Au Pays Basque, la transmission familiale continue de se faire, la société conservatrice se réfère à l'Église, qui emploie le basque avec force et forme intellectuellement les prêtres en basque. La guerre

civile en Espagne charrie des réfugiés, qui sauront essaimer. Linguistiquement et culturellement, le basque résiste en partie.

1.2.5. Les lois pour l'Instruction publique en Espagne au XIX siècle

Dans la période historique correspondant à la fin du XVIII siècle jusqu'au milieu du XX siècle, concernant l'institution scolaire, on retrouve au sud des Pyrénées ainsi qu'en France, le clivage laïc/religieux, à la différence près que les écoles *libres* en Espagne sont précisément les écoles publiques, à l'inverse de la partition française qui nomme *libres,* les écoles confessionnelles[178]. L'Espagne, monarchique ou libérale, n'a pas connu, en outre, l'histoire de Révolution politique renversant le modèle monarchique, et la place de l'Église, dans les questions d'éducation, a été prépondérante, jusqu'au catholicisme national des quarante ans de dictature franquiste. Les grands traits des avancées dans l'éducation, pourtant, ont le plus souvent été extraites des propositions de réformes des libéraux lors de leur passage au pouvoir :

> « Cependant, même si quelques exemples de propositions favorables à la configuration d'un système éducatif national géré par une académie ou un conseil suprême peuvent être signalés à la fin du XVIIIe et au début du XIX siècle, le fait est qu'à travers les réformes éducatives menées à bien ou projetées par le gouvernement pendant ces années, aucune idée générale de méthode ou de système ne domine. On n'observe que des réformes intermittentes, sans lien entre elles, menées par des acteurs occasionnels et par des sociétés philanthropiques ou caritatives, appuyées sur des ressources aléatoires et, surtout, sur la collaboration du clergé et sur les moyens humains, financiers et matériels que la bonne volonté de l'Église catholique pouvait mettre au service de la politique de réformes de l'État. (Viñao 2012, 82)

1.2.5.1. Un système scolaire « national » difficile à instaurer

Pour les grandes lignes de l'organisation scolaire au Pays Basque Sud, dépendant de l'Espagne, nous nous sommes appuyée sur l'ouvrage de Igor Camino Ortiz de Barrón et Hilario Murua Cartón, *Mugimendu pedagogikoak eta Hezkuntza Sistima* (2013), qui contient un panorama historique du système éducatif en Espagne au XIX° et XX° siècle. Ce qui induit, de fait, que l'organisation scolaire basque se fait à partir du cadre initié par le gouvernement central espagnol. Antonio Viñao, dans un article sur l'éducation en Espagne (Viñao 2012), met en évidence l'utopie

[178] Probable référence à la loi Falloux qui promulgue la liberté d'enseigner aux congrégations religieuses.

des réformes des libéraux en 1812, et montre de quelle manière la déclinaison d'un projet national se heurte à la difficulté des moyens d'État[179]. Ainsi, l'État espagnol n'aurait pas eu dans un premier temps les moyens de ses ambitions, laissant aux provinces, notamment historiques et riches (comme la Catalogne et le Pays Basque), une plus grande latitude dans la gestion de l'éducation, et par voie de conséquence dans l'usage des langues, même si le castillan est déclaré langue unique d'enseignement :

> « Une série de questions étaient plus controversées ou posaient plus de problèmes d'application. D'abord, la question de la langue : la volonté d'uniformité imposait l'usage exclusif du castillan, afin d'éradiquer le latin des salles de classes. Mais cela posait un problème ardu dans un pays où la majorité de la population de Catalogne, de la région de Valence, des Baléares, du Pays Basque et de Galice parlait dans son milieu familial et social, une autre langue que le castillan. Ensuite, la réforme ne concernait que les enfants et jeunes gens de sexe masculin. Les femmes étaient exclues de la citoyenneté et leur éducation se limitait ainsi au milieu familial, domestique ou privé. » (Viñao 2012, 85-86)

Une philosophie de l'éducation pour tous, sans moyen d'État, dans le contexte historique, il n'existe pas à proprement parler de système éducatif ou de politique d'instruction. L'Espagne du XVIII° siècle est influencée par le mouvement des Lumières européen ; la Révolution française inspire, et sous le règne de Carlos III (1716-1788), un groupe d'aristocrates désintéressés du pouvoir mène les premières réflexions pour une instruction du premier degré. Il s'agit par exemple du « *Discurso Sobre la educaciòn popular » (=* discours sur l'éducation populaire) de Campomanes , ou

---

[179] Contexte : Dans l'Histoire des nations, si la France a connu sa Révolution, l'Espagne a sa propre guerre d'Indépendance, menée en alliance avec le Portugal et le Royaume Uni contre l'Empereur Napoléon Ier. Napoléon Ier tente d'imposer la présence de son frère Joseph à la tête du pays ; une première constitution (*la Pepa,* issu *de Pepe* surnom donné au roi Joseph) inspirée des principes de la Révolution française et de la Déclaration des Droits permet d'absoudre l'absolutisme et initie les droits du citoyen tels que le suffrage universel masculin. Toutefois, après les campagnes du Portugal et de France menées par les Britanniques, avec à leur tête le duc de Wellington, l'infant Ferdinand VII retrouve la couronne. Finalement, les événements de guerre forgent l'identité nationale. L'indépendance politique de 1814, la croissance et le développement économique amènent de fait à instituer le mode d'instruction attendu par l'état libéral. L'Espagne est une monarchie constitutionnelle, puissance colonisatrice fragilisée, qui connaitra tout au long du XIX° siècle les tiraillements internes des partisans du libéralisme et ceux de la tradition des fueros. Ces tensions donnent lieu aux guerres carlistes, qui pour ses partisans remettent en cause la légitimité de la Reine Isabelle et souhaitent revenir à la loi salique du XVIII° siècle. Soutiens de l'Église catholique, les carlistes ont de l'enseignement la vision élitiste héritée de la Noblesse, dans le but de conserver le système du pouvoir en place.

de « *Bases para la formación de un plan general de instrucción pública* » (bases pour la préparation d'un plan général d'instruction publique) de Jovellanos (Camino, Murua 2013).

De même, dans l'ouvrage intitulé *Cartas a Jovellanos (=lettre aux jeunes),* le Comte Cabarrus écrit : "*lehen mailako hezkuntza berdina izan behar zela biztanle guzientzat*" (=l'éducation du premier degré doit être la même pour tous) (Ibid. 2013, 50), provoquant ainsi, aussitôt, la méfiance et la résistance de l'Église catholique. Les Lumières d'Espagne créèrent donc les premières Académies, dans des domaines que l'Université ne couvrait pas. Sous l'égide des *Sociedades Económicas de los Amigos del País,* associations qui fleurissent dans les capitales de chaque province, des contenus pratiques d'enseignement sont élaborés. Les Académies et les Associations (*Sociedades*) ont une reconnaissance officielle du Roi et reçoivent des aides pour leur fonctionnement. Une des plus connues, selon Camino/Murua, se nomme *Real Sociedad Bascongada de Amigos del País.* Elle fut créée par le Comte Xabier Maria Munibe[180] et développa l'enseignement pour les nouvelles techniques agricoles, l'économie et le soin de l'élevage, l'industrie, le commerce, l'architecture.

Du point de vue de l'État, la première constitution de monarchie constitutionnelle de 1812 consacre son article IX à l'enseignement du premier degré, du second degré ainsi qu'à l'Université. Sous la férule des Libéraux, un travail d'écriture est demandé au poète Manuel Quintana qui produit un rapport, connu sous le nom de Rapport Quintana et dont les grandes lignes évoquent :

- La diffusion de l'éducation pour tous sur un principe d'égalité,
- Le principe d'une instruction universelle,
- Le principe d'un enseignement uniformisé au niveau des méthodes et des manuels,
- Le principe d'une instruction publique, soutenant et accompagnent les bons élèves et ceux qui souhaitent apprendre sans leur opposer d'obstacles,
- Le principe d'une instruction gratuite et libre d'accès. (Camino/Murua 2013, 53).

Ce rapport pourtant ne fut pas débattu. L'alternance des libéraux et des conservateurs au pouvoir au cours du XIX siècle marquera alors les choix des avancées en faveur d'un système d'éducation. Ainsi, en 1823 sous l'ère libérale, est mis en place le *Reglamento General de Instrucción Pública,* considéré comme la première loi sur l'éducation d'Espagne. Les débats politiques qui divisent les tenants du libéralisme de ceux du conservatisme amènent la création d'institutions publiques d'un côté, et privées de l'autre, ces dernières restant toutefois sous le contrôle de l'État,

[180] Munibe 1729-1785, fondateur de l'Académie basque des amis du Pays, auteur d'opéras comiques, *El borracho burlado* (1765) https://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/munibe-idiaquez-xabier-maria/ar-82944/

afin que les principes catholiques de la Constitution ne soient pas bafoués. C'est à partir de cette époque que l'enseignement s'organise en degrés (Ibid., 54) :

- Premier degré d'éducation : pour apprendre à lire, à écrire, à connaître les quatre opérations de bases de l'arithmétique, ainsi que le catéchisme ;
- Second degré d'éducation : Dans les centres universitaires provinciaux afin "de connaitre les bases de la civilisation et de mener des études plus approfondies" ;
- Troisième degré d'éducation : correspond à l'enseignement professionnel lié aux métiers tels que : médecine, vétérinaire, commerce, navigation…. au sein d'une université centrale.

L'organisation administrative des Provinces donne les contours des attributions de pouvoirs : C'est surtout à la mort de Ferdinand VII, sous le règne plus libéral d'Isabelle II, lorsque le découpage administratif en provinces est initié par Javier de Burgos, sur le modèle des départements français, que s'organise l'ensemble de l'administration de l'État et sa déclinaison dans le domaine de l'enseignement :

> « L'administration périphérique fut réformée en 1833 par Burgos qui prit comme modèle les départements français, un délégué du gouvernement, le chef politique (*jefe político*), jouant le rôle des préfets. En ce qui concerne l'éducation primaire, des commissions d'instruction publique provinciales et locales furent créés en 1834 afin de gérer et contrôler les écoles et les maîtres. Les conseils provinciaux (*diputaciones*), un par province, et les municipalités, au niveau local, furent formés comme des structures administratives indépendantes de l'État. Les conseils provinciaux étaient responsables du financement de l'enseignement secondaire (les nouveaux lycées) et des écoles normales pour la formation des maîtres, tandis que les municipalités étaient chargées de l'enseignement primaire. L'administration centrale, réserva une partie de ses budgets à l'enseignement universitaire et aux enseignements techniques supérieurs. Ce n'est qu'en 1887 que l'État se chargea de l'enseignement secondaire et il fallut attendre 1902 pour que les traitements des instituteurs soient intégrés au budget. (Viñao 2012, 87)

La loi Moyano

A partir de fondements gagnés par les libéraux, différentes lois et plans portant le nom de leur concepteur vont se succéder, amenant chacun son lot d'idéologie et de pragmatisme, jusqu'à la loi

fondatrice dite de MOYANO datant de 1857. C'est la loi à laquelle se réfère encore aujourd'hui le système scolaire primaire espagnol[181]. Elle s'intéresse principalement au premier degré :

- Elle rend l'instruction obligatoire pour tous les enfants d'Espagne de 6 à 9 ans (cycle fondamental). Le primaire est scindé en deux : initial et supérieur ;
- L'école publique pour tous les enfants est gratuite ;
- Toute commune de plus de 500 habitants doit avoir son école des garçons et son école des filles ;
- Les communes de plus de 10 000 habitants doivent avoir un jardin d'enfants pour les moins de 6 ans ;
- Les Maîtres doivent être formés en Ecole Normale, institution qui sera présente dans chaque capitale de Province et dont les frais incombent au gouvernement de la Province. (Camino/Murua 2013, 60)

La loi MOYANO institue la figure de l'enseignant du premier degré, qui doit : "être espagnol, de bonne morale et de bonne religion, ne doit pas souffrir de maladie ou de handicap physique, ne pas avoir été condamné, être âgé de 20 ans…" (Camino, Murua 2013, 62). Le mérite, l'ancienneté et les domaines d'enseignement permettent de créer une première grille de salaire des enseignants. La loi préconise en outre et met en place des conseils d'école dans chaque province, composé du maire, d'un représentant de l'Église et d'au moins trois parents. La loi protège et encadre aussi l'enseignement privé. Il n'aura pas échappé que la question de la langue d'enseignement ne fait aucun doute et qu'elle ne fait même pas débat au moment de l'institution de la règle. Toutefois les provinces historiques basques (et catalanes) dont les Députations ont la charge de la nomination et de la solde des maitres, pourront exiger pour leurs fonctionnaires de connaî tre la langue basque. Durant toute la période du règne d'Isabelle II (1833-1868), les conflits internes entre libéraux et carlistes ont émaillé l'histoire de la transition vers la modernité. Dans ce contexte, le système éducatif dépend de la couleur politique du pouvoir et demeure de fait fragilisé et instable :

[181] NDA : Moyano, comme le pendant d'un Jules Ferry espagnol. On comprend aujourd"hui que cette loi progressiste a pu prendre ancrage, car il s'est agi d'une Loi Fondamentale délibérée par le gouvernement et non débattue au Parlement, contrairement à nombres de réformes et plans enterrés précédemment

« Jusqu'à ce jour, rien n'a été obtenu, car la législation dépend de la couleur politique au pouvoir à chaque législature, et cela a pour conséquence de renvoyer l'éducation à un instabilité constante. »[182] (Ibid., 79)

Les propos renvoient à ceux de White, dans l'Histoire :

« Le système d'éducation en Espagne tend ainsi à élargir, d'années en années, la brèche qui divise déjà le pays en deux camps complètement irréconciliables […]. Si l'un de ces groupes avait suffisamment de pouvoir pour soumettre l'autre, la fièvre intellectuelle du pays serait moins violente et une crise pourrait éclater en peu de temps ; mais ni l'Église, ni les libéraux (puisque ce sont, en réalité, les deux camps qui s'affrontent) n'ont la plus infime possibilité de désarmer l'adversaire. » (White 1831, 239)

1.2.5.2. Un système fragile

Selon l'analyse de Viñao, le projet d'éducation nationale pour l'Espagne souhaité par les libéraux est trop fragile et trop faible pour ériger la nation ; c'est sans doute ce qui profita le plus aux provinces historiques dans laquelle le castillan n'est pas la langue dominante, « Au début du XXe siècle, le castillan avait beau être la langue scolaire, il n'était pas la première langue d'environ 30 % de la population espagnole ». (Viñao 2012, 94). La prise de conscience du besoin réel se fait au tournant du XX° siècle ; elle est une des conséquences de la défaite coloniale contre les Etats-Unis de 1898, qui a profondément marqué une génération frappée de déclin, montrant un déficit d'investissement public dans le système d'enseignement et un fort taux d'analphabétisme puisqu'au début du XX° siècle, on estime à 45% seulement le taux de scolarisation des enfants de 6 à 12 ans (Viñao 2012, 92) :

« Le « désastre » de 1898 – la déroute face aux États-Unis et la perte des rares vestiges de l'empire colonial espagnol en Amérique et dans le Pacifique – entraîna la prise de conscience générale d'une « crise collective » et d'un « sentiment de désarticulation nationale » qui mettaient en évidence la réalité d'un « État faible et incapable d'unifier les aspirations sociales autour d'un projet commun ». Le pays a dû faire face, au début du XXe siècle, à une amère

[182] Traduction de : *Bainan gaur egun ere ez da oraindik halakorik lortu, legedia dagoen kolore politikoaren arabera aldatzeko joera ezarri delako, ia-ia legegintzaldi bakoitzeko, eta horrek ezgonkortasun egoeran kokatzen duelako etengabe hezkuntza*. (Camino, Murua 2013, 79)

défaite face à un pays jeune, sans tradition ni histoire, et à la perte de ce qui restait de cet empire, alors que d'autres pays européens, plus puissants, créaient et consolidaient le leur. » (Viñao 2012, 96).

C'est au moment de cette prise de conscience collective d'un retard économique, culturel, scientifique et éducatif que naquit l'approche « régénérationiste », proposant des solutions pour sortir de la crise :

> « Les diverses interprétations de la crise ouverte de 1898 peuvent être regroupées autour de deux grands conceptions – libérale et catholico-conservatrice – qui, à leur tour, offrent en leur sein des modalités ou versions plus ou moins divergentes : deux conceptions opposées du rôle de l'État et de l'éducation dans cette crise et dans la construction de l'identité nationale, dans lesquels résonnaient les échos du passé et germaient les événements du futur ». (Ibid. 2012, 96)

Les deux courants libéraux d'un côté, et catholique-conservateurs de l'autre, mettent en avant une conception nationale autour d'une langue et de socles culturels communs uniques. Dans la société espagnole, les deux visions, conservatrice et libérale, s'opposent violemment et les influences idéologiques : élitiste, traditionnelle, chrétienne d'une part, laïque, sociale et progressiste d'autre part, ont leurs tenants défenseurs idéologues, tels que : Menéndez Pelayo, Maura, Primo de Rivera pour les conservateurs et Sanz del Rio, Costa et Canalejas pour les progressistes. Sur fond idéologique, se mettent en place les réformes successives, avec la création du ministère de l'Instruction publique en 1900, la réforme du Baccalauréat en 1923 notamment.

1.2.5.3. La coercition franquiste au Pays Basque

Dans l'enjeu de la transmission de la langue et du manque de projet et de structures éducatives en ce sens, on a peu évoqué le rôle de l'Église au Pays-Basque Sud ; L'Église pourtant joue un rôle dans l'histoire de l'éducation, par la liturgie et le soutien aux traditions, les instituts catholiques. Les chrétiens basques conservent leur fidélité à la langue, avec un rôle pour la langue, semblable à celui de l'Église au Pays-Basque côté français. Le parti fondé par Sabino Arana[183], le Parti Nationaliste Basque est, catholique, fidèle aux lois anciennes, la devise « *euskaldun, fededun* » est fièrement portée. Le parti nationaliste peut compter sur le soutien du clergé basque en général. L'*Aberri Eguna*, jour où l'on célèbre la patrie, est choisi de façon « œcuménique » le jour de Pâques. C'est encore

[183] Sabino Arana Goiri : 1865-1903. Fondateur du parti nationaliste basque.

aujourd'hui, politiquement, le fondement de cette société basque qui détient le pouvoir, centriste et chrétienne.

Cette précision sur le statut du clergé basque est nécessaire car la répression aveugle de la dictature franquiste sur les autres langues que l'espagnol eut pour conséquence une résistance et une rébellion soutenues par l'ensemble des classes sociales concernées.

> « La répression franquiste fut d'abord culturelle. Frappant au cœur de l'identité basque, le régime brima d'abord la langue. Tous les symboles rappelant de près ou de loin l'identité basque furent interdits. L'euskera fut proscrit de tous les usages officiels et de l'enseignement dans les provinces basques. Il fut banni des lieux publics, des textes officiels et de toutes les publications... Le pouvoir décréta des autodafés d'ouvrages en basque devant les bibliothèques. On alla même jusqu'à exiger d'effacer les noms basques sur les tombes, dans le but de les « castellaniser ». Seul le folklore fut toléré parce que le pouvoir le considérait comme une des composantes de la diversité espagnole » (Izquierdo 2000, 85)

D'une façon générale, on retient que la dictature franquiste a généré les résistances nourricières de l'identité propre et a vu toutes sortes d'action et de stratégie clandestines permettre la survie de la langue et de sa communauté.

1.2.6. Fleurissement et prestige du basque de la fin du XIX siècle aux années 1960

Au XIX° siècle, les défenseurs des langues existent, ceux qui voudraient pouvoir faire cohabiter les parlers. De ce point de vue : « On peut considérer que c'est avec la pétition au Corps législatif lancée en 1870 par Gaidoz, Charencey et de De Gaulle que commence le long combat pour la prise en compte des langues régionales à l'école ». (Castoréo 1993, 30).

Une figure française d'envergure, Jean Jaurès, se situe dans cette mouvance. Pour les requêtes parlementaires, les demandes font état « des bienfaits du bilinguisme, du respect dû à des langues parlées par des citoyens, des rapports avec les pays voisins utilisant la même langue » (Ibid., 30). Ainsi, en 1870, des conseillers généraux saisissent le corps législatif d'une pétition en faveur de l'enseignement des parlers régionaux dans le système scolaire public (Ibid., 63) tandis que Frédéric Mistral, fondateur du Félibrige[184] pour la défense de la langue d'Oc, publie en 1875 « La Cause provençale » et revendique la liberté linguistique publique. En cette fin de XIX° siècle, les académies

[184] Mouvement Félibrige : mouvement littéraire fondé en 1854 par Frédéric Mistral, pour la défense de la langue d'Oc. http://www.felibrige.org/le-felibrige/#

de « Jeux Floraux », concours de poésie à la tradition ancienne comme à Toulouse, se développent dans plusieurs régions de France ainsi qu'au Pays Basque sous la houlette d'Antoine d'Abbadie d'Arrast, sur les terres du château d'Abbadia à Hendaye, *Lore jokoak*.

Illustration 10. Photo du château d'Abbadia et de son cadre enchanteur pour Jeux Floraux - photo Tuul et Bruno Morandi

Le mouvement est culturel, il s'inspire du romantisme européen. Des figures intellectuelles et littéraires bascophones (Campion, Azkue) ou bascophiles (Baroja, Unamuno, Maeztu) alimentent la pensée et convergent dans le sens de la fierté des langues et de la tradition, dans le pari de l'avenir pour leur culture. Ce mouvement donne lieu au *Congrès des Traditions basques* en 1897 à Saint-Jean-de-Luz, puis sur fond d'opposition entre républicains (Rouges/*Gorriak*) et catholiques (Blancs/Xuriak), naissent des propositions transfrontalières, telles que « Association basque des Jeux floraux » [185], « Fédération littéraire basque », « Euskualzaleen Biltzarra » (Charritton 2003). Les enjeux sont linguistiques (unification de l'orthographe), culturels et politiques. Les principaux protagonistes sont : Guilbeau, Vinson, Arana Goiri, Les prêtres Hiriart-Urruty, Azkue, Arbelbide, Broussain…(Castoreo 1993).

Le XIX° siècle marque aussi le début des études linguistiques dans leur dimension anthropologique. Des philologues nationaux, Lucien Bonaparte qui dessina la première carte des dialectes à laquelle on se réfère encore aujourd'hui (voir introduction carte 1), ou bien internationaux comme Wilhelm Von Humboldt qui observa la langue dans sa singularité, ont contribué à cette aura constante qui donne aux Basques l'occasion de porter fièrement leur identité. Victor Hugo dans un

[185] Associations basque des jeux floraux : http://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/55655.pdf (consulté le 04/04/22)

propos devenu célèbre de son voyage aux Pyrénées rend hommage en 1843 à un peuple qu'il rencontre au-delà des frontières,

> « Aspect singulier et d'ailleurs digne d'étude. J'ajoute qu'ici un lien secret et profond, et que rien n'a pu rompre, unit, même en dépit des traités, ces frontières diplomatiques, même en dépit des Pyrénées, ces frontières naturelles, tous les membres de la mystérieuse famille basque. Le vieux mot Navarre n'est pas un mot. On naît basque, on parle basque, on vit basque et l'on meurt basque. La langue basque est une patrie, j'ai presque dit une religion. Dites un mot basque à un montagnard dans la montagne ; avant ce mot, vous étiez à peine un homme pour lui ; ce mot prononcé, vous voilà devenu son frère. La langue espagnole est ici étrangère, comme la langue française » (Hugo 1843)

Victor Hugo l'atteste et le filtre déformant du temps fait le reste. Nous recevons le passé récent avec le sentiment qu'effectivement le basque n'a pas de frontière et que l'on vit partout en basque, dans une même communauté de langue, tant vernaculaire qu'objet de sciences et d'études savantes. Pour défendre la langue basque, Julio de Urquijo fonde en 1907*, la Revue Internationale des Etudes Basques* (RIEV)[186], qui donne à la recherche basque un niveau scientifique, au vu de la participation des chercheurs internationaux reconnus. En 1918, est créée l'Académie de la Langue Basque, *Euskaltzaindia*[187], dans laquelle les sept provinces sont représentées, laquelle proposera rapidement un système orthographique unifié, avant d'entrer dans le long débat de la standardisation.

Au Pays Basque Sud, Le mouvement est politique, d'une ampleur inconnue côté français. Vu à travers le prisme des constructions nationales du XIX° siècle en Europe, Unité Allemande, Unité Italienne (Cabanel 1996), le jeune mouvement nationaliste basque, dont le théoricien le plus connu est Sabino Arana Goiri, est en phase avec son époque. C'est d'ailleurs à partir de l'idée de la nation romantique allemande, qu'Arana Goiri élabore son approche du nationalisme basque.

---

[186] RIEV : « Fondée en 1907 par Julio Urquijo. En 1922 devint un organe d'Eusko Ikaskuntza, Julio Urquijo continuant à en être le directeur jusqu'à la guerre civile de 1936. Depuis 1983, date à laquelle la RIEV est réapparue, elle a été dirigée par Julio Caro Baroja, jusqu'au décès de celui-ci en 1995. Ensuite Juan Garmendia Larrañaga (1996-97), Gregorio Monreal Zia (1998-2005), Aingeru Zabala Uriarte (2005-2015). À partir de 2015, Nicanor Ursúa Lezaun est le directeur.D'une périodicité semestrielle, elle prétend être un lieu de rencontre et de confrontation d'idées, de tendances et de théories scientifiques de différentes disciplines. » https://www.eusko-ikaskuntza.eus/fr/publications/revue-internationale-des-etudes-basques-riev/bi-128/

[187] *Euskaltzaindia* : afin de ne pas diminuer la teneur de l'institution, nous préférons renvoyer au site propre de l'académie, relatant la naissance historique : https://www.euskaltzaindia.eus/fr/ (consulté le 04/04/22)

Ce mouvement identitaire engendre la prise de conscience, un sentiment de perte et une volonté de récupération de la langue, que symbolisent les paroles de Iparragirre[188] dans le chant « *Arren ez bedi galdu euskara* » (= Pourvu que basque ne se perde pas) ; Preuve s'il en est de la perception diglossique de l'époque, malgré le prestige voué au basque.

Illustration 11. Paroles du Chant Arren ez bedi galdu euskera et traduction - Iparagirre 1820-1881

Gure euskera eder maitea	Nous observons que nous perdons
galtzen gaur degu ikusten,	Notre chère belle langue basque
euskaldun onak arritzeko da	Pour agir en bons Basques,
nola ez diran lotsatzen!	Comment n'ont-ils pas honte !
Larramendirik, Astarloarik	On ne parle plus de
ez da geiago aipatzen...	Larramendi Astarloa
Ez da utsegin aundiagorik	Il n'y a pas de plus grande erreur
ondo badegu pentsatzen.	Si on y réfléchit bien.
Galdu dirade oitura onak,	Nos bonnes habitudes se sont perdues
galdua dugu Euskera...	Nous avons perdu la langue basque
hola bagaude, eun une barru	Si nous restons ainsi
galdu da gure izena!	Notre nom sera perdu
Erro, Aizkibel ziran bezela	Aujourd'hui, il n'y a plus d'éclaireur
erakulerik gaur ez da.	Comme l'étaient Erro, Aizkibel
Gure euskera ...ai! galtzen bada	Si nous perdons notre langue basque
gu... euskaldunak ez gera!	Nous ne sommes plus basques
Nola isildu eta barkatu?	Comment se taire et pardonner ?
Etorkizunen Kondairak	L'Histoire de l'avenir,
arrazoiakin esango digu:	A juste titre, nous dira
nun dira zuen ohiturak?	Où sont vos coutumes ?
Damu dute bai... gaur euskaldunak	Les basques aujourd'hui regrettent
lotsa pixka bat dutenak,	et ont quelque honte
aspaldi esan duten bezela	à ce que les hommes les plus savants
gizonik jakintsuenak.	Disent depuis longtemps.
Dala Parisen eta Londresen	Que ce soit à Londres ou Paris
jakintsu asko badira;	Il y a beaucoup d'experts
euskerazko liburu zarren	qui courent après
ondoren ibiltzen dira...	nos livres basques anciens

[188] Jose Maria Iparragirre, figure du romantisme basque est aussi l'auteur du célèbre hymne « Gernikako Arbola » en 1853.

Or da Luziano, Printze ernaia,	Voici Luciano, Le Prince
orain guretar deguna,	qui est des nôtres maintenant
euskerazale bikain-bikaina,	Génial amateur du basque
jakintsuetan haundi dena.	Savant parmi les savants.
Arren, ez bada galdu euskera,	Pourvu que le basque ne se perde pas
nere anaia maiteak!	Mes chers frères
Galtzen badegu... galduak gera	Si nous le perdons, c'est nous et nos fils
gu eta gure semeak.	Qui sommes perdus
Beti euskeraz hitz egin, bada,	Si nous continuons de toujours parler basque
oro zahar eta gazteak	Tous vieux, comme jeunes
esan ez dedin denok gerala	Que l'on ne dise pas
euskaldun bihotz gabeak.	Que nous sommes des basques sans coeur

La pensée idéologique de l'époque permet de grandes avancées concernant la conservation et la transmission de la langue, avec la création *d'Eusko Ikaskuntza*[189] en 1918 par les Députations d'Alava, de Biscaye, de Guipuzcoa et de Navarre, et l'*Euskaltzaindia* (Académie de la langue basque) en 1919. Avec elles, les premières visions éducatives de la transmission du basque dans l'enseignement se font jour. En matière scolaire, des écoles sont créées en Biscaye : « *Auzo eskolak* » (= écoles de quartier), « *Arte eta lanbide eskolak* » (=écoles des arts et métiers), « *Landa eskolak* » (= écoles agricoles) (Camino/Murua 2012, 83). Une institution nouvelle, ILE ou *Institucion Libre de Enseña* (= Institution libre de l'enseignement) naît en 1876 et revendique une complète indépendance vis à vis des institutions politiques :

> « L'ILE est totalement détachée de tout esprit ou intérêt religieux, école philosophique, ou parti politique. Elle se réclame seulement du principe inviolable de la science et de sa conséquente indépendance de recherche et de résultat, en respect de la seule autorité de la conscience propre du professeur responsable de ses doctrines. »[190](Ibid., 66)

[189] Voir la présentation de l'Histoire d'Eusko Ikaskuntza sur le site de l'institution : http://www.eusko-ikaskuntza.eus/fr/histoire/e-4/

[190] Traduction de : « *la ILE es totalmente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquier autoridad que no sea de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas* ».

Il s'agit d'une approche pédagogique qui reprend la base éducative de Karl Krause,[191] philosophe allemand dont les idées ont été importées en Espagne par Sanz del Rio, pédagogue espagnol[192], et ont connu une large audience parmi les intellectuels. Il parait utile de rapporter ici les principaux apports pédagogiques de l'institution *ILE* qui ont très certainement contribué aux visions idéologiques d'enseignement et d'éducation :

> « l'éducation ne se résume pas à la transmission de connaissances ; le respect de l'être en tant qu'individu au sein de la société est essentiel ; l'enfant doit être considéré comme « projet d'Homme » ; il s'agit d'accorder une attention particulière à la personnalité de l'enfant, la méthode intuitive est privilégiée, tolérance et neutralité religieuse sont indispensables ; l'éducation physique et l'hygiène corporelle sont prises en compte ; il est important de transmettre l'amour du travail » (Ibid., 67)

L'intuition, le respect de l'individu au sein de la société, la tolérance, la neutralité religieuse, sont des principes avant-gardistes dans le domaine de l'éducation au XIX° siècle. Qu'elles aient pu avoir une telle audience en Espagne et au Pays Basque, montre l'esprit d'une société libérale et progressiste. Nous percevons, dans l'approche pédagogique actuelle au PBS, l'influence des principes du « krausisme ».

Nous l'avons dit, l'engouement intellectuel et sociétal autour du basque se fait de façon transfrontalière. Pour ce qui est des avancées législatives en France, Philippe Martel fait mention du député breton Trémintin qui dépose en 1936 une proposition de loi (Martel 2008, 30), qui ne sera pourtant pas discutée, ainsi que d'autres « interventions, le plus souvent orales, donc sans réelle portée » (ibid., 30). Un enseignement de langue basque est ouvert à la Sorbonne, au Collège de France à Paris en 1920, à Toulouse en 1921, où officient Lhande et Gavel, puis en 1938, le chanoine Léon[193] : « La première chaire de basque existante fut créée en France, en 1948, par le Ministère de l'Éducation

---

[191] On dit *krausista* en Espagne pour les personnes et les organisations qui se revendiquent de la pensée de Krause, dont les principaux fondements allient humanisme et pédagogie.

[192] Jullian Sanz Del Rio, divulgateur du krausisme en Espagne : https://es.wikipedia.org/wiki/Julián_Sanz_del_R%C3%ADo

[193] Chacune des figures nommées ici mériterait un chapitre permettant de développer son action en faveur de la langue basque, à l'instar de l'abbé Lhande qui nous fournit son dictionnaire, aujourd'hui réédité, pour sa richesse et son utilité. Nous les citons pour qu'ils nous restent en mémoire.

Nationale, à la faculté de lettres de Bordeaux. Le premier titulaire en fut René Lafon. » (Arcocha 2010, 284).

Dans un contexte de vie sociale et intellectuelle où la langue est présente, des hommes politiques peuvent s'engager, ici, comme dans les autres régions de France, mais « il faut attendre les discussions autour de la loi Deixonne en 1949-50 pour que s'ébauche un cartel de défense des langues de France. » (Ibid., 30). La loi Deixonne, en 1951, promulgue la possibilité d'enseigner les langues régionales (voir *infra*).

1.2.7. Naissance et développement des ikastola : l'école pour faire société

A partir des années 1960, on observe l'essor des ikastola au Sud et au Nord, la naissance du système bilingue par capillarité au PBN. A partir des éléments relevés dans la recherche pour la connaissance du système éducatif et d'un projet de transmission de la langue, on retombe chaque fois sur cette dénomination, cette approche qui doit pouvoir être reconnue comme fondatrice d'une vision éducative et sociétale de la transmission de la langue, amenant à la conception et à la construction d'une société basque, à partir de l'entrée éducative dont le premier but est la transmission de la langue. Cette forme originale de construction sociétale est encore et toujours au cœur des débats, pour savoir si elle constitue « le caractère propre » du mouvement. L'*ikastola* représente avant tout un projet pour la langue, un projet d'enseignement en basque, d'enseignement et de maitrise du basque pour l'alphabétisation, l'usage familier ou savant, les pratiques culturelles, la recherche, ou la fonction citoyenne et politique. L'école fait société, l'école porte avec elle un projet de société. C'est comme cela que l'on comprend tout ce qu'induit le slogan : « *Ikastola, Herri eskola* » (= ikastola, l'école du pays/du peuple). Si l'on considère les premiers pas de Azkue en 1896 à *Bilbao*, puis Munoa en 1914 à *Donostia*, le mouvement de la transmission de la langue a bien été mis en marche dès la fin du XIX° siècle. L'institution d'*Eusko Ikaskuntza* en 1918, voulue par les Députations et dont le but était de protéger et de promouvoir l'enseignement en langue sera le signal d'actions en faveur de l'enseignement. Le nom « ikastola » est mentionné dans le compte-rendu de l'assemblée constituante d'Oñati : "Ce comité a décidé d'aider quiconque dans ses besoins de parler entièrement ou en partie

basque, qu'il le fasse sincèrement, que le basque soit montré dans les *ikastola* du second degré »[194] [195] (Iza 2010, 21).

L'histoire des ikastola passe par la première expérience initiée par Miguel Munoa à l'école Andra Maria de Donostia, au sein de laquelle travailla une pédagogue, inspiratrice honorée aujourd'hui, en la personne d'Elvira Zipitria. La proposition scolaire d'Andra Maria rencontre immédiatement le succès : « les enseignements se font exclusivement en basque, une grande partie du temps est consacrée à des activités ludiques » (Iza 2010, 20). Rapidement d'autres écoles, Euskal Ikastetxeak, ouvrent : à Tolosa en 1922[196], puis à partir de la République de 1931 en Gipuzkoa (Soraluze, Bergara), en Navarre (Iruña, Lizarra) et en Biscaye (Elorrio), (ibid., 21)

La guerre civile et la dictature franquiste viennent stopper cet élan. Elvira Zipitria, pédagogue militante, initie alors à son retour d'exil en France en 1943, le concept des *etxe-eskola*, écoles à la maison, clandestines et régulières pour toute une génération d'enfants, rassemblés par petits groupes mixtes, avec des séances toujours ponctuées d'activités ludiques. Elvira Zipitria s'inspire des nouveaux pédagogues, Freinet, Piaget, Montessori, crée avec Isaac Lopez Mendizabal, du matériel scolaire (Xabiertxo, Umearen laguna, Martin Txilibitu). Les piliers de cet enseignement sont la transmission de l'euskara, la religion chrétienne, et les pédagogies nouvelles. Elvira Zipitria fait des émules, Maria Angeles Garai, Agurtzane Alberdi, Julene Berrojalbiz, Tere Rotaetxe. L'appellation Andereño (équivalent de l'appellation « maîtresse ») s'installe, le modèle évoluera ainsi jusque dans les années 1960 ; il est développé pour les enfants jusqu'à 9 ans, selon les prescriptions rigoureuses d'Elvira, exigeant notamment des niveaux d'acquisition de langues permettant d'intégrer, en étant bilingue, le système éducatif monolingue espagnol. (Iza 2010, 24-27)

---

[194] Traduction de : *Batzar onek erabaki du bere arazoetan lagundu nai dioten guztiak, beti eta era guzietako gizonari, oso edo geinbat euskeraz itz egiteko asmorik sendoena hartu dezatela; euskera izan dedila erakusgarri bigarren mailako ikastoletan*

[195] *Larramendik **ikasola** hitza dakar. Nolanahi ere, **ikastola** hitzaren hedadura Federiko Belaustegigoitiari zor zaio. Izan ere, Eusko Ikaskuntza sortu ondoren, 1919an Euskaltzaindia sortu zelarik, 1921ean, bere I. Biltzarra* (= Larramendi dans son dictionnaire, apporte le mot **ikasola** ; la diffusion du mot **ikastola** est due à Federiko Belaustegogoitia, à la naissance de Eusko Ikaskuntza , () , il est en employé en 1921 lors de sa première assemblée)

[196] Malgré l'interdiction d'autres langues que le castillan sous la dictature de Primo Rivera

Illustration 12. Couverture du manuel de lecture Xabiertxo, très populaire

De jeunes enseignantes, parmi lesquelles Karmele Esnal et Jone Fortada, initiées par Zipitria choisissent de faire évoluer le modèle pour que l'école démocratise :

> « Ces jeunes nouvelles *Andereño* avaient pour objectif de diffuser l'école basque à l'ensemble du pays. Elles voulaient un nouveau modèle d'école et rencontrèrent les parents. Ainsi, petit à petit ont-elles mis en route un nouveau modèle pour l'enseignement du basque et en basque : le modèle de l'*ikastola*. Cela fut le passage de la confidentialité de l'école à la maison à celle de l'école sur la place publique, de l'initiative privée à la maitrise publique ».[197] (Iza, 2010 p.27)

Elvira Zipitria n'accepte pas cette évolution et continue dans sa propre voie ; pourtant « le modèle de l'ikastola est né, civil, laïc, générant son propre curriculum ». (Ibid., 29). Dans le contexte du renouveau culturel basque des années 1960, au temps de la dictature franquiste, les *ikastola* vont se développer sous l'impulsion d'enseignants et de parents engagés pour la transmission de la langue, et l'éducation vers un nouveau modèle de société :

> « La naissance des ikastola, donc, n'a pas été l'objet d'une planification ou le résultat d'un projet ; c'est seulement la conséquence de choix personnels et collectif. Il répondait au choix personnel des parents d'éduquer en basque, d'une autre manière. »[198](Iza 2010, 37)

---

[197] Traduction de : *Andereño berri eta gazte haiek euskal eskola herri osoari zabaltzea zuten helburu, eta eskola ezberdin bat nahi zuten gurasoekin egin zuten topo; horrela, poliki-poliki, euskararen eta euskarazko irakaskuntzaren eredu berri bat jarri zuten abian: ikastola eredua. Etxetik kalera ateratzea izan zen. Akademiatik eskolara. Eta jabego pribatutik jabetza zibilera*

[198] Traduction de : *Ikastolen sorrera, beraz, ez zen izan aurretik prestatutako plangintza edo diseinu baten emaitza; hautu pertsonal eta kolektibo baten ondorioa baizik. Euskaraz eta modu ezberdin batean hezitzeko nahiari erantzuten zion gurasoen hautu pertsonala.*

Ce qui explique aussi l'engouement identitaire :

« La génération qui a mis en route les ikastola a bénéficié de l'aide et de la protection d'un grand nombre d'acteurs, de la génération de ceux qui avaient pris part aux démarches des années 50, au XX° siècle. Aujourd'hui, on les connaît sous la forme d'association culturelle, mais à l'époque, il s'agissait de jours, de lieux de rencontres pour fuir l'ambiance étouffante de la dictature : groupes de danses, de musique, d'apprentissage du basque, groupes chrétiens, groupes de montagne. Il y avait un bouillon collectif au Pays Basque, une prise de conscience collective. Et grâce à cela, à un moment donné, une étape a été franchie : l'éducation commença à servir à la récupération du basque et à créer une école différente. » (Ibid., 37)[199]

Illustration 13. Aussi connue que Xabiertxo, et actualisée, la méthode Urtxintxa

[199] Traduction de : *Ikastolak martxan jarri zituen belaunaldiak eragile askoren laguntza eta babesa izan zuen, belaunaldi horrek berak bestelako eginkizunetan parte hartu zuelako XX. mendeko 50eko hamarkadan zehar. Gaur egun kultur jardun gisa ezagutzen dira, baina orduan, batik bat, jendearentzako topaguneak izan ziren, diktaduraren giro itogarritik ihes egiteko elkarguneak : dantza taldeak, musika taldeak, euskara irakasten zuten taldeak, elizaren inguruko kristau taldeak, mendi taldeak... Egoste kolektibo bat zegoen Euskal Herrian, kontzientziatze kolektibo bat. Eta horri esker, une batean*, kontzientziaziotik beste salto bat eman zen: hezkuntza baliatzen hasi zen euskararen berreskurapenerako eta eskola ezberdin bat egiteko. (Ibid., 37)

Au Pays-Basque Nord

La guerre civile de 1936 et les nombreux réfugiés qu'elle a engendrés en France et au Pays Basque Nord en particulier ont probablement permis le partage et la prise de conscience identitaire de nombreux Basques *d'Iparralde.* Le 27 et 28 août 1959 à l'appel des associations *Euskaltzaleen Biltzarra* [200] et *Eskual Kulturaren Alde*, 200 personnes parmi lesquelles des enseignants et des spécialistes de la langue et de la culture, se réunissent en séminaire au Musée Basque de Bayonne (ibid., 24) et décident au terme de leurs journées de travail de créer l'association *IKAS* (=apprendre) dont le but sera de soutenir et de protéger toutes les actions en faveur de la langue basque dans l'enseignement[201], de produire le matériel nécessaire à la transmission du patrimoine culturel et linguistique, enfin de permettre aux enseignants de développer leur compétences dans l'enseignement de la langue et de la culture :

> « A la fin des séances, les participants ont validé la création de l'association culturelle IKAS, en lui donnant trois objectifs. Le premier, pour aider et protéger les actions en faveur de l'apprentissage du basque et en basque, à l'école. Le deuxième pour de fournir aux écoles publiques et privées, le matériel nécessaire à l'enseignement du basque et des traditions basques. Et le troisième, de permettre aux enseignants d'ouvrir le chemin de l'apprentissage du basque et de tous les domaines de la culture basque. » (Iza 2010, 24)[202]

Illustration 14. Logo actuel du centre IKAS – Centre documentaire pédagogique CDP

[200] Association pour la préservation de la langue basque créée en 1901 de part et d'autre de la frontière - http://euskaltzaleenbiltzarra.eus/datu/?page_id=100

[201] La loi DEIXONNE de 1951 permettant en France l'enseignement des langues régionales

[202] Traduction de : *Jardunaldien bukaeran, hain zuzen, IKAS kultur elkartearen sorrera onartu zuten parte-hartzaileek, elkarteari hiru helburu ezarriz. Batetik, eskolan euskararen eta euskarazko irakaskuntza helburu zuten ekimen guztiak babestea eta laguntzea. Bestetik, euskararen eta euskal tradizioko gaien irakaskuntzarako beharrezkoak ziren baliabideez hornitzea eskola publikoak zein pribatuak. Eta hirugarrenik, irakasleak euskara eta euskal kulturako arlo guztiak irakasteko bidean jartzea.*

Dans la même dynamique, l'initiative des *ikastola* au Pays-Basque Nord revient à une jeune maman, Argitxu Noblia, issue d'une famille bourgeoise basque connue localement. Pour ses enfants et pour ceux d'autres parents sensibilisés et militants, elle initie chez elle, à Bayonne, la mise place de la première *ikastola* en mars 1969. L'*andereño* qui partage l'aventure se nomme Libe Goñi. (Iza 2010, 42-43). Libe Goñi est une figure fondatrice du mouvement qui prend son essor au Pays-Basque Nord. Originaire de Lazkao en Gipuzkoa, réfugiée du franquisme, installée à Saint de Luz, elle a fait des études pour être enseignante et a connu Elvira Zipitria qui était une amie de sa mère.

Au mois d'avril de la même année, les statuts de l'association SEASKA, association de loi 1901, sont déposés à la sous-préfécture de Bayonne. Les membres référents sont Ramuntxo Camblong, Argitxu Noblia et Manex Pagola. Le but de l'association est de « soutenir l'éducation et la culture basques auprès des enfants » / "*Haurren baitan euskal hezkuntza eta kultura sustatzea*" (Iza 2010, 43).

Illustration 15. logo de la fédération Seaska

Pour ces jeunes parents qui se sentent basques, la transmission linguistique et culturelle devient essentielle. Dès 1970, l'*ikastola* s'installe à Arcangues et reçoit une douzaine d'enfants d'autres familles tout aussi impliquées. D'autres ouvertures de maternelles suivront rapidement dans les trois provinces du Pays-Basque Nord : à Saint Jean-de-Luz, Bayonne, Saint-Palais, Hendaye, Saint-Pée - Sur-Nivelle, Ciboure, Mauléon, Saint-Jean-Pied-de-Port.

L'initiative et le développement des *ikastola* du PBN se font dans un contexte de dévitalisation et de perte de prestige de la langue. C'est une démarche qui suscite la méfiance car il n'est pas « normal » d'apprendre en basque, encore moins de pouvoir réussir des études à partir d'un tel

enseignement. Pour les parents et les enseignants.es engagés.es, la mission est évidente : il s'agit de sauver la langue basque. (Garat/Aire 2009, 13-14).

Le modèle emprunté pour la scolarisation et l'acquisition de l'euskara PBN, est celui du Pays de Galles[203], dans lequel l'enseignement se fait exclusivement en gallois en maternelle, l'anglais étant introduit en primaire afin que l'enfant soit parfait bilingue à l'issue du cycle primaire (Garat /Aire 2009, 16). Le principe est que l'enfant apprenne la langue basque et apprenne aussi en basque les contenus disciplinaires. L'ikastola du Nord fixe ainsi son modèle qui est aujourd'hui encore d'actualité, en adoptant en outre le principe d'un.e enseignant.e différent.e pour chacune des langues enseignées.

L'autre particularité des ikastola du Nord est dès l'origine, l'affiliation à l'association SEASKA qui devient fédération des écoles en langue basque. Nées de la volonté de parents, Les *ikastola* du Pays-Basque Nord se développent rapidement, en passant de 12 à 350 élèves en dix ans. Elles représentent en 1979, 19 écoles maternelles dans 17 villes ou villages, et 5 écoles primaires (Garat et Aire 2009, 24). La forte représentation des ikastola sur la zone du BAB (3 ikastola à Bayonne et une à Anglet) renvoie sociologiquement à l'installation en zone urbaine des populations jeunes issues du Pays-Basque Intérieur, fondant leur foyer sur place.

Dès le début, la réflexion pédagogique et l'organisation des ikastola est partagée entre parents et enseignants au sein de commissions ad-hoc, telle la commission pédagogique chargée de recruter et de former les enseignants. L'influence des pédagogies nouvelles, Freinet, Montessori, GFEN[204], portée par tous, est au cœur des choix d'enseignement. Le manque de matériel pédagogique en langue basque incite à la production collective de supports. C'est une période d'effervescence sociale et intellectuelle.

Du point de vue pédagogique, la langue d'enseignement unique en maternelle est le basque afin que l'enfant s'approprie les premières notions scolaires dans cette langue ; le français est progressivement introduit en primaire tandis que les deux langues doivent être au même niveau de maitrise au moment de l'arrivée en collège. (Garat/Aire 2009 16-18). Maialen Garat cite le deuxième numéro de la revue *Ikastolak*[205] :

> « Le but de l'ikastola est que l'enfant accède à un développement complet de toutes ses capacités ; l'enfant va expérimenter tous les moyens d'expression corporels, manuels, (le

[203] Contrairement au modèle du Sud dans lequel, on enseigne d'abord aux enfants dans leur langue d'origine, puis on introduit le basque ou l'espagnol le cas échéant.

[204] GFEN : Groupement français pour l'éducation nouvelle

[205] Revue Ikastolak éditée dès 1976

dessin, la peinture, le chant, la danse, le mime...) afin de connaitre son fonctionnement d'équilibre et s'ouvrir l'accès à la voie de la lecture et de l'écriture » (Ibid., 18).

Illustration 16. Reportage à Oihana Ikastola en 2003 (photo présentée sur le site internet de Seaska)

Le développement des *ikastola* et l'histoire de Seaska ont marqué chaque génération et chaque décennie du Pays Basque Nord depuis 50 ans. Les premiers pas en tant qu'association, puis école privée associative du premier degré selon la loi du 30 octobre 1886[206] ont vu les premières prises de position académique, préfectorale et syndicales[207], tentant de discréditer et d'empêcher l'ouverture de l'*ikastola* de Saint-Palais en 1977. Du fait de raisons administratives infondées, l'*ikastola* est finalement autorisée mais les représentants du mouvement vont décider de marquer leur indignation en appelant à une manifestation le 1° octobre de la même année. Cette manifestation, à la surprise de tous, a rassemblé 3500 personnes dans les rues de Bayonne, montrant ainsi le soutien éloquent d'un peuple à sa langue (ibid., 31).

Jusqu'aux premiers accords de prise en charge du traitement des enseignants en 1982, Les *ikastola* fonctionnent comme des écoles privées hors contrat[208.] Leur budget est composé essentiellement de la cotisation des parents, de dons, de subventions des collectivités locales et de fêtes organisées en leur faveur qui marquent, culturellement, par leurs rassemblements festifs et leur vente de calendriers, cette nouvelle société basque (Garat/Aire 2009, 51). Dans ce contexte de défense de la langue basque, les ikastola sauront fonder le discours d'une subsidiarité du service public, ainsi que précisé dans le 4° article du règlement des ikastola (Garat et Aire 2009, 39) : « Publique ou privée,

---

[206] Loi organique du 30 octobre 1886

[207] Certains syndicats enseignants (SGEN CFDT) sont favorables aux ikastola tandis que d'autres y voient une menace du système de l'éducation nationale, seul légitime à leurs yeux

[208]Les écoles privées hors contrat ne sont pas reconnues par l'État et ne bénéficient pas de subvention de fonctionnement, ni de rémunération pour leurs enseignants, contrairement aux écoles privées sous contrat d'engagement avec l'État.

l'école française ne remplit pas son devoir de service public, puisqu'elle ne répond pas au besoin du peuple basque, dans le domaine de l'enseignement de la langue et de la culture. »[209] . Il s'agit de donner ainsi sa légitimité au mouvement et à son institution. Le troisième article du règlement précise par ailleurs que l'*ikastola* est ouverte à tous sans distinction politique ni religieuse.

Dès le départ, le mouvement des *ikastola* marque la société basque d'*Iparralde* par la proposition de nouvelles pratiques culturelles[210,] démocratiques au sein de son organisation ainsi que par une pratique de communication permanente, à visée pédagogique pour le grand public[211]. Cette histoire ne se fait pas sans difficulté, ni débats internes, mais selon l'avis de Maialen Garat, « Rien n'a pu briser les liens du groupe, l'entraide et la solidarité » (ibid., 43).

Dans le livre retraçant les 40 ans de Seaska (Garat et Aire 2009), l'histoire se découpe en décades. La première décennie est celle de la naissance, du succès, en réponse à une attente et de la légitimation sociale et politique. C'est une initiative associative populaire dans un cadre juridique privé. La deuxième décade, celle des années 1980 est celle de l'enjeu d'une reconnaissance publique, sous peine de faillite du système car les parents ne sont pas à même de financer la structure qui prend de l'ampleur : « Le but de tous les membres de Seaska était d'obtenir une structure d'enseignement légale et sûre, et d'assurer la croissance des ikastola. » (ibid. 53).

L'arrivée au pouvoir de François Mitterand en 1981 et la proposition de Loi Le Pensec[212] offrent des espoirs rapidement douchés au lendemain de l'élection, par un silence sourd et incompris. On avait parlé d'intégration à l'Éducation Nationale, mais on s'est rapidement aperçu des incompatibilités de conception. Commence alors sur le plan contractuel, un combat avec l'administration et le ministère de l'Éducation Nationale, engageant la mobilisation des parents, de la population et des élus locaux pour obtenir un contrat de reconnaissance, puis un statut pérenne. Ces années que nous avons connues ont été à la fois exaltantes et douloureuses car tous les membres étaient partagés entre réalisme et utopie, les dispositions des interlocuteurs montrant le plus souvent des intérêts contradictoires. « Dans cet enjeu d'intégration, les échanges se font au niveau national

---

[209] *Publikoa ala pribatua izan, frantses eskolak ez du zerbitzu publiko gisa daukan eginkizuna bete eta ez du betetzen , ezen ez baitie euskal populuaren egiazko beharrei ihardesten, euskal kulturaren eta hizkuntzaren irakaskuntza sailean.*

[210] Dont les fameuses rencontres amicales de football comme Real Sociedad - Bastia le 11 août 1978, permettant en une seule soirée le financement de 15% du budget annuel (Garat/Aire 2009 47)

[211] Le choix de la communication via la création de la revue *Ikastolak* en 1975 est un choix face à la méfiance et aux critiques volontiers diffusées par les tenants d'une école française au modèle unique.

[212] Proposition de Loi Le Pensec 1981 :

français, au même titre que pour les autres filières immersives en langue régionale telles que Diwan, Bressola, Calendreta » (Garat et Aire 2009, 90). L'enjeu économique est considérable car la dette sociale de l'association ne peut être résorbée que par un financement public. La situation des salariés est précaire, les propositions d'intégration par l'Éducation Nationale des salariés paraissent incongrues ou inacceptables (Garat et Aire 2009, 81). Personne ne doute toutefois du bien-fondé et de l'espoir d'aboutissement, l'acmé de ce mouvement se situant probablement à la rentrée de 1987, alors que les enseignants ont été licenciés et assurent une rentrée normale pour les élèves, sans contrat de travail, dans l'illégalité en somme.

Du point de vue historique et épistémologique, c'est à ce moment-là que naît le modèle bilingue public, en contrepoint du modèle des *ikastola*. Cette proposition-là étant perçue par les membres de Seaska comme « une volonté d'éradication des *ikastola* de la carte du Pays Basque »[213]. Du point de vue pédagogique et associatif, c'est une période riche de construction au cours de laquelle des choix décisifs seront pris. En 1981, l'ouverture du collège immersif se fait à Saint-Jean-de-Luz avant d'émigrer à Bayonne, puis à Cambo dans la maison La Prairie, qui est le siège actuel de l'association Seaska. En 1989, s'ouvre de façon pérenne le cycle du lycée. La première manifestation *Herri Urrats* se tient à St Pée Sur Nivelle en 1984, sur le modèle de fêtes similaires, au Pays Basque Sud, en soutien économique à la langue, pour financer la construction de bâtiments. La formation des enseignants du premier degré se fait au sein de l'école normale de Donostia (Garat et Aire, 2009, 93), tandis que les enseignants du second degré se recrutent au niveau de la licence dans la discipline concernée. Les débats internes portent sur le modèle de société voulu en prônant dès le départ, la réponse aux besoins de chaque élève quel que soit son rythme. La question des principes démocratiques aux niveaux décisionnels est toujours présente même si, par l'expérience de chacun, un schéma idéal est difficilement applicable (Garat et Aire 2009, 111).

En fin de compte, c'est en 1993 que sera obtenu le statut actuel des *ikastola*, en contrat d'association avec l'État, sur la base de négociations venues d'un ministre de l'Éducation que tous s'accordent à reconnaitre comme providentiel : François Bayrou (Garat/Aire 2009, 127). C'est un tournant important dans l'histoire de l'association pour l'enseignement par immersion, qui aboutit à un contrat d'association avec l'État[214] permettant d'absorber la dette, de normaliser le statut des élèves au regard des droits scolaires au transport notamment, d'intégrer le personnel enseignant avec un cursus aménagé en accord avec l'unité d'enseignement Études basques de l'UPPA et de créer un

[213] Extrait du rapport moral du président de Seaska lors de l'assemblée générale du 24 octobre 1982 (Garat et Aire 2009, 71)

[214] Tandis que cette forme de contrat « privé » avait fait par le passé d'un rejet sur le versant idéologique

centre de formation professionnel (CFP), au sein même de Seaska. Le coût humain est important car à partir de cette date, les enseignant-es titularisé-es sur concours individuellement[215] abandonnent un principe d'égalité de traitement, fondateur de leur identité et, pris.es par leur propre cursus universitaire, se détournent peu à peu des enjeux du développement de l'institution. On peut toutefois observer que ce statut pérenne[216] est celui qui a permis d'asseoir le développement des *ikastola* dans les deux décennies suivantes.

La question de l'intégration au sein de l'Éducation nationale, sur la base de la revendication d'un service public en langue basque, s'est à nouveau posée dans les années 1997, au moment où Lionel Jospin fut premier ministre. Cette nouvelle réflexion a provoqué à nouveau d'importants remous en interne et après une crise sur la réflexion structurelle, sur l'éventuelle possibilité d'intégrer le service public, c'est du côté du Pays Basque Sud et du gouvernement basque que s'est tournée la fédération en obtenant des subventions permettant la construction de bâtiments en appui de subventions de collectivités locales (mairie et département) (ikastola d'Hasparren, collège Larzabal de Ciboure, le collège Manex Erdozaintzi Etxart de Larceveau….).

Une collaboration des 4 fédérations des ikastolas, au sein d'un groupement d'intérêt général européen (Garat et Aire 2009, 181), donne le jour entre 2003 et 2005 à des projets culturels transversaux : *Euskaraz bizi* pour l'usage de la langue au quotidien, *Xiba* pour une approche motrice et cognitive intégrale, ainsi que la promotion des traditionnels jeux de force basque et enfin *Bertsolaritza,* pour une sensibilisation de tous les élèves à l'art oratoire de l'improvisation.

A la rentrée 2021-22, les *ikastola* maternelles et primaires sont au nombre de 32 ; elles comptent 2606 élèves. Il existe 4 collèges et l'ouverture d'un cinquième est en vue pour la rentrée 2023, pour un effectif total de 1021 élèves. Enfin, le lycée compte 334 élèves et propose les filières d'enseignement général, technologique ainsi que deux bac-professionnels (vente et animation sociale). Le développement rapide des 12 dernières années ne doit pas cacher les difficultés de pérennisation et de transmission puisque les premières générations d'enseignants ont à partir massivement à la retraite entre 2018 et 2028. Les enjeux de la transmission et de la consolidation pédagogiques sont importants ; les enjeux de la transmission de la langue encore davantage puisque de façon majoritaire, le public des parents a changé. Les parents bascophones, en représentation de leur proportion dans la population sont minoritaires[217]. Enfin, l'enjeu structurel pour l'association est

---

[215] A l'exception de 5 personnes ayant refusé le dispositif (Garat/Aire 2009, 130-134)

[216] Soumis toutefois à des négociations pour l'octroi de nouveaux postes, selon une convention tri-annuelle depuis l'interlocution avec l'Office Public de la langue basque en 2009.

[217] Proportion globale de 15% correspondant au taux de transmission familial et relative aux localisations des ikastola et aux niveaux de scolarisation (proportion plus importante de parents bascophones au lycée qu'en maternelle)

celui de l'implication des acteurs de la communauté, parents comme enseignants, sans lesquels Seaska pourrait devenir une institution professionnelle exsangue de ses forces vives. Dans un contexte de langue minorée sans officialité, le mouvement initié par les *ikastola* est un des points d'ancrage de la politique linguistique voulue par la Communauté d'Agglomération Pays Basque. Dans un contexte où la normalisation de la langue est devenue langage commun, l'enjeu de la transmission à la nouvelle génération est plus prégnant que jamais. Dans les cinquante dernières années vécues par les locuteurs bascophones d'*Iparralde*, beaucoup ont été parents d'ikastola. Ce sont eux aussi qui ont transporté leur expérience et leur enthousiasme dans les projets d'enseignement bilingue de l'enseignement public et privé sous-contrat, comme par capillarité.

1.2.8. L'évolution de l'enseignement du basque dans la CAE.[218]

A la rentrée 2021-22, La fédération des ikastola, *Euskal Herriko Ikastolak* (EHI)[219], rassemble 111 ikastola du Sud et du Nord (*Seaska*), pour un total de 57 322 élèves, de la maternelle au lycée.

Illustration 17. logo de la Confédération des ikastola (Nord et Sud)

La CAE, elle, décompte 338 000 élèves[220], dans la filière immersive D, (voir infra), pour 383 160 élèves au total, scolarisés de la maternelle au lycée. Cela signifie que 88% des élèves de la Communauté Autonome Basque sont scolarisés en système immersif public ou privé. 17% d'entre eux sont à l'*ikastola*, identifiée comme école privée. En effet, dès la loi d'aménagement linguistique de 1982, les *ikastola* du Pays Basque Sud ont eu à se positionner pour déterminer si elles intégraient le secteur public sous tutelle et gestion administrative du gouvernement basque, ou bien si elles restaient sous forme associative, ce qui a donc été le cas pour une soixantaine d'entre elles. 111 ikastola (dont 37 au Nord) pour 1208 établissements scolaires dans la CAE. Le système immersif

[218] L'étude permet un référencement comparatif mais pas exhaustif car nous n'avons pas pris en compte les données des élèves scolarisés en Navarre.

[219] https://ikastola.eus/erakundea/ehi

[220] https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/matricula_2021_2022/eu_def/adjuntos/ikasleak.pdf

associatif est devenu marginal du point de vue du nombre des établissements. C'est désormais la fonction publique qui prend en charge l'ensemble du système éducatif de la Communauté Autonome.

En conclusion, après la transmission d'une langue « lettrée » religieuse ou laïque, au sein d'une société où le basque est langue vernaculaire, l'enseignement du basque s'est tourné vers la logique de l'immersion, (en particulier pour les enfants des villes, moins en contact avec la langue), ainsi que vers les pédagogies nouvelles affleurant au XX° siècle, alliant les apprentissages disciplinaires en basque à la maîtrise de la langue, elle-même. Le défi du XXI° siècle, nous l'avons vu dans la partie précédente, est celui de la récupération linguistique dans une société plurielle et toujours en diglossie non équilibrée. Il est possible que dans un premier temps, la mise en place d'un gouvernement et l'officialité de la langue aient suffi à faire penser que les choses pourraient aller d'elles-mêmes. Nous avons vu cependant, comment la question de la pratique du basque était fragile, en milieu non majoritairement bascophone. Il est donc logique que les programmes d'enseignement soient interrogés pour déterminer leur efficience en matière d'acquisition et d'usage de la langue. Nous en faisons un exposé comparatif dans la dernière partie de l'étude (voir Partie 3, Curriculum *vs* programme).

1.2.9. Enseignement des langues régionales en France, de la loi Deixonne au projet de loi Molac. Institution du basque, de la maternelle[221] à l'Université

Les défenseurs des langues régionales en France connaissent tous les noms de Deixonne et Molac. A 70 ans d'intervalle (1951-1921), ces deux députés, dont le patronyme est resté accroché à la loi, ont connu l'aventure de l'engendrement législatif. La première a été promulguée, la deuxième retoquée et s'est vu ajoutée une circulaire en décembre 2021, dernière application des dispositions en faveur des systèmes bilingues et immersifs régionaux.

La loi nº 51-46 du 11 janvier 1951, relative à l'enseignement des langues et des dialectes locaux, dite loi Deixonne visait deux objectifs : d'abord, défendre la langue française, ensuite, protéger les langues régionales (Gardin 1975, 34). Cette loi apparaissait à l'époque à la fois comme une loi linguistique et une loi scolaire. C'est donc cette loi qui reconnait officiellement les langues régionales (voir *supra*). En vertu de la loi, tout enseignant du primaire pouvait se référer à la langue locale dans le cadre d'un enseignement normal. Autrement dit, l'enseignant n'était pas obligé d'utiliser la langue

[221] Nous voulions intituler cette sous-partie « le basque de la crèche à l'Université » car la langue connaît aussi un aménagement spécifique pour l'accueil de la petite enfance que nous n'avons pas intégré dans cette étude (OPLB 2006 annexe III)

régionale, mais il pouvait le faire à la condition qu'il en fasse la demande au recteur ; si celle-ci lui était accordée, il pouvait prélever une ou deux heures par semaine sur le temps consacré aux « activités dirigées » (art. 3). L'enseignement est facultatif pour les élèves, il a toujours pour visée l'intégration de la langue française par les élèves. L'article 11 précise les facultés de lettres référentes pour l'application de la loi : Rennes, Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Paris, Aix-En Provence. C'est ainsi que le basque dépend de la faculté et de l'académie de Bordeaux. La loi Deixonne constitue une étape importante pour les langues régionales en France ; elle représente un moyen d'action pour les revendications linguistiques pour les défenseurs régionaux, une condescendance, nostalgique du passé, pour une partie de la population bourgeoise (Gardin 1975).

La loi Deixonne permet la création du centre IKAS en 1959, rassemblant en son bureau instituteurs du public (Etchandy, Narbaitz, Sallaberry), du privé (De Jaureguiberry, Lafitte, Malharin) et personnalités civiles (Dassance, Ithurriague, Labéguerie) (Arcocha 2010, 298). Dans plusieurs écoles privées et publiques, ainsi qu'en collège, 3 heures de basque optionnelles sont dispensées. Cette situation perdure dans le public, jusqu'à l'ouverture des premières sections bilingues en 1983. Pendant ce temps-là, les *ikastola*, créées sous forme associative se développent, mais ne sont pas reconnues par l'État. C'est une circulaire, celle du 21 juin 1982, qui, par la disposition d'enseignement des langues régionales, « montre sa volonté de sauvegarder un élément essentiel du patrimoine national et le désir de répondre à la demande des familles en ce domaine ». C'est un projet qui, au départ, prévoit de substituer les *ikastola* par l'offre bilingue. Les réactions hostiles viennent de toutes parts, partisans de l'ikastola, comme ceux de l'Éducation Nationale, qui jugent le projet indigne d'elle (Jaureguiberry 1993, 12). Une première expérience d'ouverture sera faite à Sare. Ce sont les inspectrices Lichau et Leralu, qui ont loyalement œuvré à cette avancée, car la suite a montré le succès du bilingue, sans faire d'ombre à l'ikastola. Dans les écoles catholiques, qui avaient connu des expériences d'enseignement du basque, proche de celles de l'ikastola (Saint-Jean-de-Luz, Urrugne, Cambo, Hendaye), la filière bilingue se développe aussi rapidement.

Du point de vue législatif, entre les deux lois Deixonne et Molac, ainsi que le mentionne Pascal Ottavi, plusieurs propositions de lois pour les langues régionales à l'école ont été faites, ainsi que le vote de la Charte Européenne des langues minoritaires signée en 1999 par la France mais non ratifiée. Pourtant, « le traitement de la question s'opère généralement par la voie technique, au moyen d'arrêtés et de circulaires propres au Ministère de l'Éducation Nationale » (Martel 2008, 310) :

> « L'essentiel des avancées réalisées depuis 1951 l'a donc été par la voie réglementaire, à travers arrêtés et circulaires, qui présentent l'inappréciable avantage, du point de vue du Ministère de ne pas sortir de la maison et partant, de ne pas susciter de débat public. C'est ainsi, presque en

catimini, que les ministres Haby en 1976, Savary en 1982, Jospin en 1992, Bayrou en 1995 ont pu procéder à des innovations aussi importantes que l'introduction des langues régionales dans les programmes du collège, puis leur promotion au rang de langue vivante 2 ou 3, puis la mise en place de CAPES bivalents, puis la mise en place d'un enseignement bilingue dans le primaire. » (Ibid. 310)

Aujourd'hui, les modalités d'enseignement des langues régionales (LR) sont énoncées dans le Code de l'Éducation, à la suite de l'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000, à l'alinéa 4 de l'article L. 312.10 (Euzet, Kerlogot 2021). Cette nouvelle disposition a pour conséquence d'abroger la loi Deixonne de 1951. Entretemps, ce sont bien les circulaires Guichard n°71-279 en 1971, Savary n° 82-261 et 83-547, qui permettent de mettre en œuvre respectivement, trois heures hebdomadaires en lycée et l'option facultative au baccalauréat[222], les ouvertures de classes bilingues dans le public et enseignement des LR à l'Université, puis la création du CAPES de breton en 1985 et pour les autres LR, en 1991 (ibid., 23). L'article L. 312.10 prévoit la possibilité d'un enseignement « extensif » de la LR, ou un enseignement bilingue en français et en langue régionale, sans que la parité horaire ne soit précisée dans l'article. Toutefois, un arrêté du 31 juillet 2001 précise que l'enseignement bilingue doit devenir le mode privilégié d'apprentissage des LR. En 2001, sont créés des « Conseils Académiques des langues et Cultures Régionales », instances de concertation entre l'administration, les parents et les syndicats, afin de mener une réflexion commune sur les objectifs et les moyens (ibid., 24)[223]. La loi « Fillon » n°2005-380, d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, lie l'enseignement des LR à des conventions gérées par les Régions. Enfin en 2013, la loi « Peillon » n° 2013-595, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, prend acte de l'article 75-1 de la révision constitutionnelle de 2008, indiquant que « les langues et cultures régionales de France appartiennent au patrimoine de la France » ; et stipule que « les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage » (Ibid., 24). La dernière circulaire de 2017 (2017-072, du 12-04-2017) met en œuvre, notamment, le concours d'agrégation de langue régionale[224].

Les diverses dispositions et circulaires évoquent uniquement le modèle d'enseignement bilingue, tandis que l'immersion, « à titre expérimental », est reconnue dans les académies

[222] La possibilité de l'option LR au baccalauréat a fait augmenter le nombre de candidats, de 458 en 1962 à 6535 en 1973 (Euzet, Kerlogot 2021, 23)

[223] Rappel création de l'Office Public de la Langue Basque en 2004.

[224] Qui a connu un premier lauréat en basque en 2019.

d'enseignement. C'est pourquoi la Loi « Molac » du 21 mai 2021, relative à la protection et à la promotion des LR, après un travail de relecture au Sénat pour y intégrer le modèle immersif, est dans un premier temps votée, puis partiellement retoquée avant promulgation devant le Conseil Constitutionnel, par 61 députés. Les Sages censurent le modèle immersif, sur le fondement de l'article 2 de la Constitution « La langue de la République est le français »[225]. La réaction immédiate, le collectif « pour que vivent nos langues », mobilisent les populations dans des manifestions régionales. Et c'est le président Macron lui-même qui infléchit la démarche par un *twitt* : « les langues de France sont un trésor national »[226]. Deux parlementaires, Christophe Euzet et Yannick Kerlogot sont chargés des rapports *L'enseignement des langues régionales. État des lieux et perspectives après la décision du Conseil Constitutionnel du 21 mai 2021* (Euzet, Kerlogot 2021). Le but de ce rapport, qui doit permettre ensuite la mise en application légale du modèle immersif, est de montrer :

- Le caractère facultatif et volontaire de l'immersion
- L'objectif de maîtrise des deux langues (français + LR)
- La clarification de la langue de communication de l'établissement. (C'est-à-dire le français, « hors de prérogatives pédagogiques justifiées »)

Illustration 18. logo du collectif « pour que vivent nos langues »

Le rapport permet en effet d'établir la circulaire du 14-12-2021, donnant une place à l'enseignement immersif (extraits) :

> « Les classes bilingues français-langue régionale peuvent proposer dès la petite section de maternelle un cursus spécifique intensif, dans lequel la langue régionale est à la fois langue

[225] Article de Constitution ainsi actualisé en 1994, par l'amendement dit « Toubon »

[226] CF article Sud-Ouest 24/12/21 : « langues régionales : le rocambolesque « moment Molac »

enseignée et langue d'enseignement dans plusieurs domaines d'activité et d'apprentissage. Ce cursus repose sur l'usage de la langue régionale ou de la langue française comme langue d'enseignement. Le temps d'exposition à l'une ou l'autre des langues apprises est adapté aux besoins des élèves et au projet pédagogique de l'école/l'établissement ou de la classe. […] Cet enseignement par immersion est une stratégie possible d'apprentissage de l'enseignement bilingue. […]

Le recours à l'enseignement bilingue par méthode immersive est nécessairement facultatif pour l'élève. Ce sont les représentants légaux qui font la demande d'inscrire leur enfant dans une structure pédagogique qui propose cette méthode. Ce choix est guidé par le projet pédagogique de l'école ou de l'établissement, qui doit dès lors être présenté en amont de l'inscription, contribuant ainsi au choix éclairé de l'élève et de sa famille. Le recours au français comme appui à l'expression et à la compréhension de l'enfant au cours des enseignements en langue régionale reste intégré à la démarche pédagogique en tant que de besoin.

La langue de communication utilisée par les personnels de l'école ou de l'établissement à destination des parents d'élèves et des partenaires institutionnels est le français. Le cas échéant et selon le contexte, la langue régionale peut également être utilisée en étant associée au français par des documents et une approche bilingue. » (Circulaire 14-12-21)[227]

Le système immersif a donc désormais une forme de reconnaissance mais pas encore de statut légal en France. Et nous ne pouvons-nous empêcher de lire dans le débat ce que Gardin qualifiait à propos de la loi Deixonne en son temps, de « procédés de masquage » « cherchant à convaincre de l'innocuité de la loi » (Gardin 1975, 30). Ainsi que le précise le rapport Euzet/Kerlogot, les effectifs des élèves scolarisés en immersion sont de « moins de 15 000 élèves pour un total de 12,9 millions d'élèves en France en 2020 pour les premier et second degré, soit une proportion extrêmement faible de 0,01 % » (Euzet, Kerlogot 2021, 17). La question de la diglossie est toujours lue et perçue du côté de la menace pour le français, puisque tout doit être facultatif et que la langue de communication doit rester le français. Personne ne se demande à quoi sert la langue régionale, personne ne semble comprendre pour quelle raison l'immersion est nécessaire à la maîtrise bilingue des élèves. Nous n'évoquons pas ici la question des niveaux de langue déjà largement intégrée à notre approche et problématique. Ajoutons à cette disposition le tort porté par le nouveau baccalauréat aux LR et nous

[227] BO n° 47 du 16-12-21, circulaire Langues Régionales : https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo47/MENE2136384C.htm

aurons un tableau beaucoup moins heureux, que ne le laisse voir les dispositions de protection et de promotion de la loi. Encore peut-on noter que, dans le nombre des établissements et des effectifs bilingues et immersifs, le basque est proportionnellement, ainsi qu'en valeur absolue, la langue qui scolarise le plus d'élèves, en immersif comme en bilingue (Euzet, Kerlogot 2021, 27-33).

Tableau 17. Effectifs élèves suivant un enseignement en basque à la rentrée 2021-22 – chiffres OPLB

	Bilingue public et privé	Immersion Seaska	Total
Maternelle-Primaire	8068 (41% total élèves)	2606	10 674 (41,7 % total élèves)
Collège	2182 (17% total élèves)	1021	3203 (23,1% total élèves)
Lycée	538 (8% total élèves)	334	872 (12,2% total élèves)
Total	11326 (14% total élèves)	3961	14 749 (31,6% total élèves)

Les chiffres montrent une structuration et une dynamique encourageante pour le basque, même s'il existe un tassement, expliqué par la baisse démographique. Nous posons toutefois la question de savoir si les marges d'évolution dans les années à venir seront aussi importantes que le pas marqué dans les quinze dernières années. Le taux d'abandon en bilingue est très fort, il manque de personnel qualifié dans toutes les filières[228]. La mesure qualitative n'est pas encore systématisée. Il est possible qu'un nouveau développement ait d'abord à passer par une consolidation de l'existant.

1.2.9.1. Focus sur la réforme du baccalauréat 2021

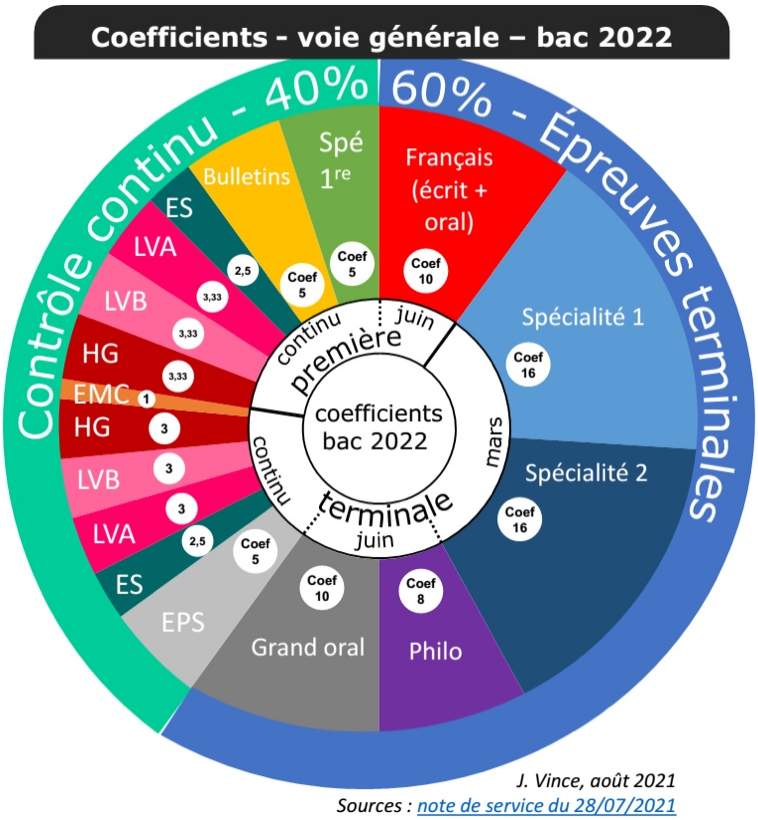
En ce qui concerne la réforme du baccalauréat 2021, il est important d'expliquer pour quelles raisons l'enseignement bilingue voit sa valorisation diminuée. Un tableau comparatif des coefficients permet de l'éclairer. Il faut savoir que les lycéens bilingues passaient au baccalauréat la langue basque en LV2 (niveau B1), l'histoire-géographie en basque et pour les élèves du lycée Etxepare, les mathématiques en basque, à titre expérimental. Avant la réforme, le jeu des coefficients permettait à un élève bilingue de valoriser ses compétences en basque jusqu'à 12 points de coefficient (sur 36 au total environ), soit la valeur d'un tiers de son examen ainsi qu'il est présenté dans le tableau ci-après.

[228] Pour la formation des enseignants, un dispositif INTEREG Poctefa européen pour le basque et le catalan a été mis en place afin de recruter des enseignants bi-tri-lingues , « eskola futura » https://www.eskola-futura.eu/eu/ - La dernière promotion date de 2020.

Tableau 18. Coefficients au baccalauréat des séries S, ES, L, avant la réforme de 2021 – élaboration propre

Discipline	Type d'épreuve	Coef. Série S	Coef. Série ES	Coef. Série L
EPS	Contrôle continu	2	2	2
Français (écrit+oral)	Epreuve anticipée	2+2	2+2	3+2
Philosophie	écrit	3	4	7
Littérature	écrit	-	-	4
LV1	écrit (+oral L spé)	3	3	4 (+4)
LV2	écrit(+ oral L spé)	2	2	4 (+4)
Histoire-géo	écrit	3	5	4
Mathématiques	écrit	7	5	2
Economie SES	écrit	-	7	-
Physique-chimie	écrit	6	-	-
SVT-SI- Sciences	écrit / anticipé	6	2	2
TPE	Oral anticipé	2	2	2

Figure 35. Répartition des coefficients par matière au baccalauréat général 2022 – source SNES



Après la réforme, ainsi que le montre le schéma de répartition de la figure 36, le basque en LVB et l'Histoire-géographie ne représentent plus que 6,66% du contrôle continu, par conséquent 3,33 % du baccalauréat, soit dix fois moins. Seuls les élèves choisissant la spécialité langue régionale peuvent valoriser leurs connaissances en basque, avec un coefficient de 16 (sur 100). Or la spécialité langue basque ne peut se cumuler avec une autre spécialité de langue, ce qui est plus que gênant pour les profils littéraires ; en outre, elle n'est aujourd'hui possible que dans quatre lycées. Moins d'une trentaine d'élèves l'ont présenté en 2021. Ainsi, les enjeux d'études supérieures demandent une stratégie pour laquelle la LR n'est pas la plus payante.

Enseignement supérieur en France

Au niveau de l'enseignement supérieur, la structuration de l'enseignement a suivi les possibilités offertes par les dispositifs légaux. En 1948, la première chaire de langue et littérature basque est créée à l'Université de Bordeaux. « Unique en France » (Arcocha 2010, 300), « elle fut confiée au professeur René Lafon qui enseignait la langue basque à la faculté de lettres depuis 1944 » (ibid.). La chaire universitaire permet de préparer un doctorat d'études basques. A la suite de René Lafon, le professeur Jean Haritschelhar prend la direction de la chaire universitaire. Toutefois, jusqu'en 1990, il n'y aura pas spécifiquement de DEUG, ni de licence de basque. Pour parvenir à la formalisation des études au sein de l'UPPA (Université Pau et Pays de l'Adour), une association pour la création d'un Institut d'Études basques (ACIEB) est instituée, en 1981, sous la houlette d'universitaires et de personnalités, telles que Jean Haritschelhar lui-même, Claude Harlouchet ou bien le docteur Juliàn Ajuriaguerra (Arcocha 2010). En 1983, une équipe de recherche associée au CNRS (ERA) est créée à Bordeaux 3, qui deviendra plus tard, en 1999, le centre de recherche Iker, Unité Mixte de Recherche 5478. En 1986, une convention est signée entre l'UPPA et Bordeaux 3, pour définir et mettre en place le Département Interuniversitaire d'Études Basques (DIEB), dont les directeurs sont Jean-Baptiste Orpustan et Txomin Peillen. La création du DEUG, de la licence, de la maîtrise et du CAPES/CAFEP suivront dans les années 1990-1993 : «1989-90, événement capital dans l'historique des études basques, la création du diplôme national du DEUG d'études basques sous le gouvernement Jospin, qui sera suivi par celui de la Licence (1990-1991) ». (Arcocha 2010, 302).

Les études basques ont ensuite suivi la réforme européenne LMD (Licence Master Doctorat), d'actualisation des diplômes, entre 2002 et 2007. Le CAPES de basque a évolué, intégrant une épreuve de discipline connexe (lettres modernes, espagnol, anglais, histoire-géographie), malgré les réticences et l'argumentation des enseignants de l'Université (ibid., 291). Il existe aujourd'hui une convention entre l'UPPA et l'ESPE d'Aquitaine (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation)

pour la formation au Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation), avec la spécialité de parcours Langue Régionale. D'une manière générale, les enseignants du département basque déplorent un manque de consultation et de concertation au moment des mises en œuvre de nouvelles réformes (Arcocha 2010, 291-293).

Quoi qu'il en soit, avec l'ouverture de l'agrégation Langue Basque en 2018, l'université, en partenariats entre Bordeaux-Montaigne, le centre du CNRS 5478 – IKER et l'UPPA peut offrir à la langue basque un cycle universitaire complet de la licence au doctorat, incluant deux Masters, ainsi que le CAPES et l'agrégation Langue basque[229].

CONCLUSION DE LA PARTIE 1.2

Faire un parcours croisé de la place du basque dans l'enseignement, au sein des États français et espagnol est un moment d'appropriation susceptible d'offrir une vision globale.

L'Espagne, par l'influence des Lumières au XVIII siècle puis napoléonienne au XIX° siècle a voulu porter les idées progressistes en matière d'éducation. La structuration du pays du point de vue historique et culturel n'a pas vu s'instaurer un projet durable de vision égalitaire tel que souhaité par les Libéraux. Le manque de moyens et d'ambition d'unité nationale en Espagne au XIX° siècle profite donc aux Provinces basques ; l'usage de l'euskara est présent dans les zones du parler historique, menacé par l'arrivée de main d'œuvre immigrée hispanique ou portugaise attirée par l'industrie en Biscaye notamment.

En France, l'instruction pour tous et les lois de Jules Ferry ont sonné le glas des langues régionales même si l'on s'accorde à dire que la modernité d'après la seconde guerre mondiale a eu autant sinon plus d'effet sur les langues que les lois de l'école elle-même.

Chacune de son côté, les provinces ont eu à subir la pression des langues dominantes. Facteurs économiques pour la région industrielle du Nord de l'Espagne, puis facteurs politiques avec la dictature, la déprise de la langue est grande dans les provinces de Biscaye, Araba et Gipuzkoa. Avec la présence permanente d'un sentiment identitaire et la possibilité d'organiser des enseignements de

[229] Nous ne le développons pas ici, mais il est cependant important d'en faire mention, les partenariats universitaires menés avec l'université du Pays Basque (EHU) et l'université de Navarre (UPNA). Par ailleurs l'association universitaire transfrontalière UEU (Université basque d'été) propose des séminaires réguliers dans toutes sortes de disciplines sous la forme d'une proposition ouverte et populaire depuis de nombreuses années.

façon assez libérale, jusqu'au temps de la dictature, le basque se transmet néanmoins par la volonté d'une bourgeoisie intellectuelle. Le sentiment n'est pas aussi homogène en Navarre, tandis que l'identité navarraise peut prendre le dessus sur l'identité basque. Pour le maintien du basque et sa transmission, côté français, c'est le clergé qui joue un rôle prépondérant (dans les provinces du Sud, le clergé est aussi très présent), auprès de populations à majorité rurale, catholique et conservatrice. Il semble qu'il y ait un âge d'or de l'euskara au XIX siècle, appelé aussi Renaissance Basque, le sentiment de la langue pouvant passer la frontière, porté par les intellectuels de part et d'autre.

On sait l'effet du franquisme sur la construction identitaire et l'affirmation de la nation basque, au sein de ce qui deviendra la CAE. Il semble que le côté français suit toujours attentivement le mouvement et réagit en miroir, ou en solidarité. Nous portons l'idée que le modèle de l'*ikastola*, institution scolaire d'une nation sans État, est la démarche la plus originale qui ait pu être donnée à l'histoire de l'enseignement du basque.

Les évolutions politiques et sociétales voient l'institution de l'enseignement, avec des moyens sans commune mesure au sein de la CAE, dans laquelle la langue basque est co-officielle. Les péripéties françaises de reconnaissance de l'enseignement des langues régionales, puis du bilinguisme, font figure de combat de second rang, mais témoignent néanmoins de la ténacité des acteurs, derrière lesquels se place la population du PBN. Le basque bénéficie en outre en France d'une reconnaissance universitaire et de parcours complets, qui contribuent à conserver une attraction et un prestige à la langue. Les évolutions des dernières années dans l'enseignement, malgré une confédération des *ikastola*, semblent éloigner davantage les acteurs du Nord et du Sud qui évoluent à des rythmes et avec des préoccupations différentes de part et d'autre de la frontière. L'enseignement du basque ne cultive pas forcément l'idée d'une communauté unie, au-delà des partitions territoriales.

CONCLUSION DE LA PARTIE 1

Contexte sociolinguistique, enseignement de la langue basque dans l'Histoire, l'aller-retour Communauté linguistique incarnée par la dynamique de la CAE-ancrage PBN, donne une idée des mouvements qui se jouent à notre échelle, sur le mode si près si loin. Nous avons voulu ainsi montrer que l'effet d'entraînement impulsé depuis 40 ans au Pays Basque Sud joue à plein. Il donne à la fois l'énergie modélisante pour alimenter la revendication et la structuration des modèles linguistiques au PBN ; il masque peut-être un peu parfois, les pertes locales des locuteurs, et le désarroi de certains militants de la langue, pour le moins. Car l'autre aspect qui distingue les populations bascophones du Nord et de la CAE, est lié à la moindre conscience de la langue qu'ont, d'une façon générale, les

locuteurs natifs du PBN. La relativisation des situations montre toutefois que la langue basque est en position plutôt avantageuse, au sein des langues régionales françaises.

Les statuts de la langue ont été pris pour ceux qu'ils sont, incomplets et inconfortables pour de vraies politiques de revitalisation. La voie de recours que représente l'Europe, ne nous semble pas à cet égard, suffisamment connue, ou exploitée. Les statuts tels qu'ils sont, étant incontournables, il n'en a pas été fait cas pour la recherche, si ce n'est pour mieux comprendre l'état de diglossie.

L'auscultation de la diglossie, côté Sud et côté Nord, a mis en évidence l'importance de la question de la pratique de la langue et les préoccupations légitimes des acteurs de la langue à ce niveau, ce qui n'a fait que conforter l'intérêt de notre questionnement, remonté à partir du terrain de la pratique d'enseignement et de la perception du manque de pratique par les locuteurs. Elle nous a aussi sensibilisée à l'idée que le conflit linguistique à la défaveur d'une langue minorée demande ou bien l'intégration durable de l'asymétrie (mais qui va vers la mort), ou bien une capacité de réaction créatrice hors du commun, afin justement de mieux redéfinir de véritables équilibres.

Les perceptions des locuteurs, positives d'une manière générale, et les ressources pour l'activation de la langue relevées ici, donnent à imaginer que des recours sont possibles pour agrandir l'espace linguistique de la langue basque.

Le détour par l'Histoire pour enrichissant qu'il soit, nous conforte principalement dans l'idée, qu'il faut pouvoir agir dans la langue, avec la protection des institutions, certes, mais sans attendre que la dynamique émane d'elles. Les intérêts politiques et sociaux des états, étant le plus souvent contradictoires avec le développement d'une langue minorée. L'Histoire est là avant tout pour montrer la capacité de résistance et de résilience de la langue et des locuteurs.

PARTIE 2

C'est en enquêtant que l'on devient enquêteron.

2. ENQUÊTE AUPRÈS DES LYCÉENS DANS TROIS ÉTABLISSEMENTS BAYONNAIS

2.1. Mise en forme de la recherche à partir de la problématique du lien entre maîtrise et usage de l'euskara

Ainsi qu'indiqué en introduction, l'enquête auprès des lycéens fait suite au travail de recherche en Master d'études Basque de 2013, sous la direction d'Aurélie Arcocha. Nous avions alors mis en lumière la difficulté des élèves de section bilingue à s'exprimer en basque alors que leur niveau de maîtrise leur aurait permis des échanges suivis, difficulté vécue au sein même des cours de langue dédiés, difficulté qui interroge le sens de l'apprentissage lorsque l'élève n'a pas dans son environnement proche, d'autres contacts avec la langue. La problématique de cette première recherche s'énonçait comme suit : « Quel projet de langue pour un lycéen scolarisé en filière bilingue français-basque ? ». Le travail avait été mené au sein de l'établissement dans lequel nous enseignions, avec nos propres élèves. Une enquête sur les représentations de la langue avait été menée auprès d'une trentaine d'élèves ainsi que des membres de la communauté éducative dans ce lycée de 500 élèves, montrant de façon très majoritaire, un désir de langue plus important au sein de l'établissement et un accueil favorable pour un éventuel renforcement linguistique basque dans l'environnement scolaire (Charritton 2013). Nous avions alors aussi expérimenté une approche de la didactique plurilingue dans le but de favoriser une plus grande spontanéité de l'usage du basque, souhaitant ainsi abaisser la sensation d'insécurité linguistique (Moreau 1997, pp. 170-176). En terminant ce travail, nous avions pu mettre en évidence, d'une part le fait que les élèves de lycée vivaient un déficit de pratique de la langue au quotidien et d'autre part, paradoxalement, qu'ils bénéficiaient d'un niveau de langue supérieur à la certification qui leur est accordée lors de l'examen du baccalauréat. En effet, les langues régionales sont considérées comme LV2 et donc évaluées au niveau B1 du CECRL[230], sachant que ces élèves suivent leur scolarité bilingue depuis l'école maternelle et sont déjà certifiés au niveau B2 dès la fin du collège. Et l'on n'avait pas alors tenu compte des élèves ayant suivi leur scolarité en système immersif, qui, majoritairement, obtiennent une certification de niveau C1 en fin de classe de première après le passage de l'examen nommé EGA[231], avant même la certification du basque comme LV2 (niveau B1) au baccalauréat. Nous nous sentions donc dans une impasse pédagogique et sociétale pour laquelle il semblait nécessaire de mener une investigation plus précise tant sur le plan de l'observation, que de la prise de conscience et la recherche de solutions. Comprenant que ce questionnement dépassait le cadre de la simple pratique enseignante, nous nous

[230] CECRL : cf Annexe IV

[231] *EGA : Euskara Gaitasun Agiria* : certification de niveau C1, actuellement délivrée au PBN par l'Office Public de la Langue Basque

sommes intéressée, sur les conseils de nos directeur et directrice conjoints aux notions de sociolinguistique pertinentes pour la compréhension des questions de pratique et de maitrise de la langue. Les notions de sociolinguistique propres à l'usage de la langue sur lesquelles nous nous appuyons dans l'étude sont celles de « langue et identité », « représentations », « attitudes », « norme », « contact des langues », « fonctions de la langue » (Moreau 1997). Lorsque nous analysons la situation, nous tentons de montrer que les conséquences de la diglossie ne sont pas une fatalité, et que si l'on est à même d'identifier les obstacles au développement « de l'espace linguistique » des locuteurs, on saura trouver les clés d'une approche plus efficiente de l'enseignement. Pour la recherche, nous avons gardé comme public cible les élèves de lycée. Les questions qui nous ont occupée s'énoncent ainsi : Quel usage les élèves ont-ils de l'euskara ? Quelles sont leurs perceptions et leurs représentations de la langue ? La représentation de la langue évolue-t-elle ou bien est-elle susceptible de se transformer au cours de la scolarité en vue d'une densification de ses fonctions ? Nous voulions interroger avant tout les jeunes concernés afin de recueillir leur perception, avoir avec eux les échanges nécessaires à la compréhension de leur vécu, de leurs besoins et des besoins de la langue. Nous souhaitions aussi interroger les enseignants pour saisir leur propre perception des questions d'usages et de maîtrise et comprendre leurs approches en situation. En tant que chercheuse, à travers la mesure et le recueil des données, nous avons l'idée d'inférer, à partir des appuis sociolinguistiques identifiés, la définition d'une didactique propre à l'enseignement de cette langue dans son contexte particulier de diglossie, afin que l'enseignement de la langue soit le plus performant possible et que son usage soit le plus étendu possible. Ainsi, il nous paraît évident que le contexte sociolinguistique dans lequel le basque évolue doit pouvoir être pris en compte dans les finalités didactiques, car il faut rappeler qu'aujourd'hui la majorité des élèves qui apprennent l'euskara évolue dans un environnement familial et social qui, lui, ne connaît pas la langue. L'école seule ne peut prendre en charge l'ensemble de la vocation de la transmission et la responsabilité de la vitalité linguistique certes (Coyos 2005, 19-34), mais la question que nous posons prend la situation par l'autre bout : Doit-on/Peut-on enseigner une langue en situation de diglossie comme toute autre langue sans tenir compte du contexte d'utilisation de la langue ? La réponse à cette question est un présupposé de la recherche car nous estimons que l'enseignement d'une langue en situation de minorité n'est pas seulement l'activation de compétences de communication et de maîtrise du langage. La plupart des enseignants « font face » à ce contexte de façon intuitive en activant leurs ressources propres. C'est encore une raison supplémentaire pour estimer qu'il devient essentiel d'utiliser l'apport des sciences du langage pour définir une didactique propre à la langue minorée, qui, formalisée, pourra être partagée et rendue plus efficace. Ainsi, la problématique générale de l'étude s'énonce-t-elle à travers la question suivante : Les représentations des fonctions et des normes de la langue

peuvent-elles évoluer en cours d'apprentissage afin de permettre une pratique plus importante de la langue, hors du cadre scolaire notamment, offrant ainsi à la langue un espace linguistique élargi ?

Après avoir identifié les définitions des notions de « représentation », de « fonction » et de « norme » posées dans la question, on met en avant l'idée que l'apprentissage est supposé être un processus évolutif au cours duquel l'apprenant serait à même de prendre conscience de l'enjeu et de l'utilité de sa connaissance en langue basque, en tant qu'individu et en tant que membre de la communauté linguistique minorée. Pour répondre à la question, nous avons prévu un travail d'enquête auprès du public cible, à partir d'un questionnaire organisé, suivi d'entretiens collectifs pour une réponse plus précise au sondage sur l'évolution des représentations, difficiles à discerner dans le déroulé d'un questionnaire anonyme. Outre l'approche notionnelle, nous nous sommes basée sur des attitudes d'élèves observables en classe, afin d'élaborer une hypothèse des facteurs sous-jacents aux attitudes diverses, en forme d'arborescence déclinée ci-après. Dans cette recherche, c'est à la fois le processus d'apprentissage et la place de la langue dans la vie de l'individu et dans la société qui sont interrogés. Il est important de préciser qu'il s'agit d'une recherche individuelle pour un sujet vaste qui concernerait l'ensemble de la communauté linguistique de tout le Pays Basque, même si les réalités de terrain et de zones sont disparates. C'est aussi un thème qui pourrait interroger les politiques linguistiques pour un champ d'action plus large, mais ce n'est pas l'entrée choisie. De fait, le champ d'action et le point de vue adoptés sont ceux du recueil de perceptions et de témoignages dans un cadre cohérent et limité par les moyens d'action. C'est donc une focale particulière des questions d'enquête sur les compétences et les usages de la langue (Enquête sociolinguistique 2016), un versant perceptif et qualitatif du vécu de jeunes au Pays Basque qui est proposé ici. Avant de préciser le champ de l'action, il est nécessaire d'éclairer les notions qui seront analysées dans les prismes des réponses au questionnaire et aux entretiens de groupe.

2.2. Précisions sur les notions de sociolinguistique activées dans la recherche

Les notions de sociolinguistique en jeu dans l'étude que nous allons présenter sont les notions d'« identité linguistique », de « contact de langues », de «représentations », d' « attitudes », de « norme » et de « fonctions de la langue ». Lorsque l'on analyse la problématique il faut comprendre que l'on tente de montrer que les conséquences de la situation de diglossie sur l'usage minoré de la langue ne sont pas une fatalité. C'est la raison pour laquelle ont été repérées les notions de sociolinguistique particulières propres à rendre compte de la problématique posée. Pour expliquer de

façon plus précise les notions contenues dans la réflexion, nous développons donc les éléments importants qui représentent les axes retenus pour l'élaboration du questionnaire écrit.

2.2.1. Poser les liens entre langue(s) et identité(s)

On touche aussi ici aux notions de « motivation », de « préservation », d'« attachement ». L'article de Salikoko Mufwene présentant la notion d'identité indique que « la notion d'identité linguistique est liée à celle de communauté linguistique » ; « être membre d'une communauté linguistique » étant défini par ailleurs comme le fait de « communiquer avec *un certain nombre* d'individus et *peut-être* parler (*entre autres*) une langue commune *à une partie* de cette communauté » (Mufwene 1997, 161-165). Tant de modalisateurs dans une définition montrent déjà la complexité de l'identification des individus dans le rapport qu'ils entretiennent avec leur(s) langue(s). Ainsi, la communauté peut-elle être, de langue (il s'agit alors de définir « l'unité » de langue), elle peut être politique (nationale ou ethnique), mais elle peut aussi bien être une communauté « de parole ou de répertoire », une communauté partageant « les mêmes normes » ou bien encore « une unité de gestion de ressources linguistiques ». L'identité sociolinguistique d'un locuteur révèle ses appartenances générique, sociales, culturelles, statutaire, psychosociales. Selon Mufwene toujours,

> « Le rôle de la langue comme marque identitaire peut être très politisé [] ; la langue joue alors autant un rôle unificateur que séparateur […]. Comme les locuteurs portent souvent plus d'une identité, la langue qu'ils choisissent de parler est fonction des circonstances et de la manière dont ils veulent être perçus » (Mufwene 1997, 161)

L'identité linguistique est donc plurielle, fluctuante car la majorité des personnes dans le monde vit au contact de plusieurs langues. De même, « A l'intérieur d'une même langue l'identité des locuteurs se marque par la variété qu'ils pratiquent ; elle les signale comme locuteurs natifs ou non natifs » (Mufwene 1997, 162) ; ce sont des distinctions que connaît la langue basque qui ont tendance à hiérarchiser la qualité des locuteurs, censés être plus authentiques s'ils sont natifs et moins performants dans la langue seconde (le français) : « il est difficile de se débarrasser de certaines marques des langues maternelles sur les langues seconde » (Mufwene 1997 162). Quoi qu'il en soit, « le choix des codes apparaissent comme « des actes d'identités » » (Mufwene 1997, 162). Dans ce que Bourdieu nomme « le marché linguistique » (Bourdieu 1982a) et que Calvet décrit dans son ouvrage la guerre des langues au sein des communautés plurilingues (Calvet 1987), poser les liens entre langue et identité reviendra donc à interroger nombre de critères plus haut énoncés : langue

maternelle, langue seconde, codes d'appartenance selon variétés, groupe social, sentiment d'appartenance, attachement, identité politique, statut social.

2.2.2. Identifier les contacts de langue

« Le contact des langues » est un terme utilisé par Weinreich (Weinreich 1953). Dans la définition proposée par Josiane Hamers, le contact des langues « inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu » (Hamers 1997, 94) :

> « 3000 à 5000 langues sont parlées dans moins de 200 pays dont seulement 25 % reconnaissent un statut officiel à plus d'une langue (Crystal 1991). La majorité des individus vivent donc dans un entourage bilingue et doivent adapter leur comportement langagier à cette situation. Au niveau individuel, le contact des langues se traduit par un état de *bilingualité*, défini comme un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio-psychologique, sociologique, sociolinguistique, socio-culturel, et linguistique. […] L'âge d'acquisition de la bilingualité détermine le développement de l'enfant bilingue. On fera une distinction entre la bilingualité précoce consécutive et la bilingualité précoce simultanée. » (Hamers 1997, 95).

Le contact des langues dans les situations de diglossie, définie par Ferguson (1959) puis Fishman (1967) prend en compte les types de langues en contact selon la distance intralinguistique et inter linguistique, ainsi que la nature des contacts (lieu, durée, situation, etc.) (Beniamino 1997, 126). La diglossie va donc se définir comme « une attribution sociale de certaines fonctions à diverses langues ou variétés » (Fishman 1971, 97) ; elle est à distinguer du bilinguisme qui se repère lorsque les deux langues alternent à des mêmes fins (Mackey 1976, 9) ; elle peut être « personnelle, intra-familiale (dichotomie selon la personne qui utilise la langue x ou y dans le foyer avec un enfant), locale (dichotomie entre la langue du foyer et la langue du milieu professionnel), institutionnelle » (Beniamino 1997, 128). Entre « habilité individuelle » Fishman (1971), ou « désordre de l'individu par rapport à son milieu » (Beniamino 1997, 128), la diglossie est surtout perçue comme un déséquilibre de domination linguistique. Dans le contexte d'apprentissage et dans son environnement social, on observe aussi les rapports entretenus par l'individu entre *ses* langues et la façon dont il peut nourrir ces liens. Dans le cadre de l'étude, décrire et analyser les contacts que les individus

entretiennent avec leur(s) langue(s) nous paraît déterminant pour une prise de conscience individuelle et collective des besoins pour le développement de la vitalité de l'euskara.

2.2.3. Diagnostiquer les types de représentations en vigueur à propos de la langue

Il s'agit des notions d'attitude linguistique, de prestige, notamment :

> « Le mot représentation en sociolinguistique est un emprunt aux sciences humaines (géographie, histoire, psychologie sociale) qui elles-mêmes le tiennent de la philosophie. Il désigne une forme courante non savante de connaissance socialement partagée qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels. » (Jodelet 1993, 16-18)

En sociolinguistique, les représentations sont souvent assimilées, sans nuance, aux attitudes linguistiques, à savoir au regard, sentiment, opinion que portent les locuteurs et leurs groupes sur la langue et ses emplois. Les représentations deviennent ensuite des normes subjectives plus ou moins partagées, formant ce que l'on appelle des discours « épilinguistiques ». Ainsi l'alternance codique, c'est-à-dire « le fréquent passage d'une langue à l'autre » (Gueunier 1997, 246), est-elle le plus souvent perçue négativement ; les différentes variétés, registres ou accents ainsi que les langues d'origine peuvent créer des perceptions que les groupes vont « normer ». En se positionnant par rapport aux normes perçues, les locuteurs peuvent se trouver en situation « d'insécurité linguistique » (Labov 1972) ou vivre « un stress linguistique » (Suay, Sangines 2015) entravant la fluidité de la communication. Pour un meilleur accès de tous à la langue, les enseignants et chercheurs en sciences du langage ont à cœur de vouloir dépasser ces normes sclérosantes. D'un autre côté, avec le renouveau de l'euskara et l'attachement culturel vécu de part et d'autre de la frontière, le prestige de la langue, ou valeur économique et/ou affective attribuée à la langue, a été renforcé au cours des 50 dernières années, entrainant dynamisme et vitalité.

2.2.4. Mesurer la perception de la norme en rapport avec les compétences des locuteurs à travers les notions d'insécurité linguistique, de légitimité, d'alternance codique.

Les représentations ou attitudes linguistiques sont à l'origine des normes subjectives. Nous prendrons ici pour référence l'article de synthèse de Moreau (1997) qui conduit à distinguer cinq types de normes :

« a. les normes de fonctionnement constitutives ou de fréquence, règles objectives ou statistiques partagées par les membres d'une communauté. […] Ces normes sous-tendent les discours méta- ou épi-linguistiques ;

b. les normes descriptives : décrivent les normes de fonctionnement qu'elles rendent explicites ; règles constatées, objectives, décrivent les faits de langue ;

c. les normes prescriptives (aussi appelées normes sélectives ou règles normatives), identifient un ensemble de norme de fonctionnement, une variété de langue, comme le modèle à rejoindre, « la » norme. Elles hiérarchisent donc les normes de fonctionnement concurrentes […] selon des critères sous-jacents fondés sur des arguments esthétiques, fonctionnels, logiques, etc. Les critères donnent : la priorité au groupe, lorsque par exemple, (chaque village considère ses formes propres comme les meilleures) ; […] la priorité à la tradition, lorsque les communautés sensibles à l'âge d'or localisent le bon langage dans le passé […] ; la priorité au capital symbolique, lorsque le sous-groupe particulièrement apte à disposer des bonnes formes s'identifie avec la classe détentrice du capital culturel, la classe socio-culturellement dominante (intellectuels, écrivains, artistes, professionnels de médias, etc.) ;

d. les normes évaluatives (ou subjectives) se situent sur le terrain des attitudes et des représentations. […] Elles consistent à attacher des valeurs esthétiques affectives ou morales aux formes ;

e. les normes fantasmées : restent dans le domaine des représentations. […] Une proportion importante de locuteurs se représente la norme comme un ensemble abstrait et inaccessible de prescriptions et d'interdits qu'ils ne voient s'incarner dans l'usage de personne et par rapport auquel tout le monde se trouve en défaut. ». (Moreau 1997, 218-223)

Le rapport aux normes des locuteurs fait l'objet d'un traitement particulier dans l'enquête car c'est à partir de ce dernier que l'on souhaite pouvoir décrire plus précisément l'insécurité linguistique vécue par eux.

2.2.5. Faire un état des fonctions de la langue et de la possibilité d'accès des locuteurs à l'ensemble des fonctions

Une anecdote circule à propos du basque, lorsque dans les années 1990, à un député du Parlement espagnol (les Cortes) qui soulignait avec certitude l'impossibilité de faire de la physique nucléaire en euskara, le président de la Communauté autonome basque, Ibarretxe[232], aurait répondu que faire de la physique nucléaire en euskara nécessitait deux compétences : d'une part, connaître les fondements de la physique nucléaire et d'autre part, connaître l'euskara. Cette histoire, qui illustre l'idée que dans l'imaginaire social, la langue basque porte les couleurs d'une ethnie figée dans le temps et ne pourrait de fait réaliser toutes les fonctions d'une langue, montre la dichotomie que Thomas Pierre nomme « le civilisé politique *vs* l'autochtone ethnique » (Pierre 2013, 175) et où l'on retombe sur « la diglossie caractérisée par la répartition fonctionnelle des variétés en présence » (Beniamino 1997, 94). Le basque, langue vernaculaire « utilisée dans le cadre des échanges informels entre proches d'un même groupe » (Calvet 1997, 292) devient langue véhiculaire (Calvet, 1997, 289) dans le cadre de l'aménagement linguistique et du plan de revitalisation en cours de part et d'autre de la frontière. La communauté autonome d'Euskadi a permis que l'euskara langue soit langue co-officielle et a pris en charge sa normalisation (Robillard 1997, 215, Viaut 2013) à toutes les échelles de la société. L'Office Public de la Langue Basque créé au PBN en 2004 qui a en charge la maîtrise d'œuvre de la politique linguistique à l'échelle du territoire, vise à former des « locuteurs complets » (voir *supra*). La question se pose donc de savoir si le développement des fonctions de la langue passe par un modèle à visée monolingue ou bien si au cœur du plurilinguisme environnemental, l'espace linguistique de l'euskara peut se développer pour trouver un point d'équilibre ne menaçant pas sa vitalité. La vernacularisation favorise la vitalité linguistique, elle-même définie par la croissance de ses locuteurs et par le développement des fonctions et la fréquence d'utilisation de la langue (Mackey, 1997, 295). La bonne vitalité linguistique contribue par voie de conséquence au prestige d'une langue. Lorsqu'on s'engage dans la voie de la transmission de l'euskara, se pose implicitement ou explicitement de façon stratégique, la question des fonctions et des usages de la langue. Au Pays Basque, l'éventail des représentations des attributions de la langue est large, depuis ceux qui voudraient tendre vers un monolinguisme censé garantir la couverture complète de toutes les fonctions d'une langue, et ceux qui souhaitent que leurs enfants puissent goûter à la tradition par le biais de traces culturelles ou linguistiques (chants, fêtes, personnages traditionnels, etc.), faisant de la langue un objet de vitrine. Cette question nous paraît centrale, elle pourrait toutefois être rapidement

[232] Président de la Communauté autonome basque de 1999 à 2009

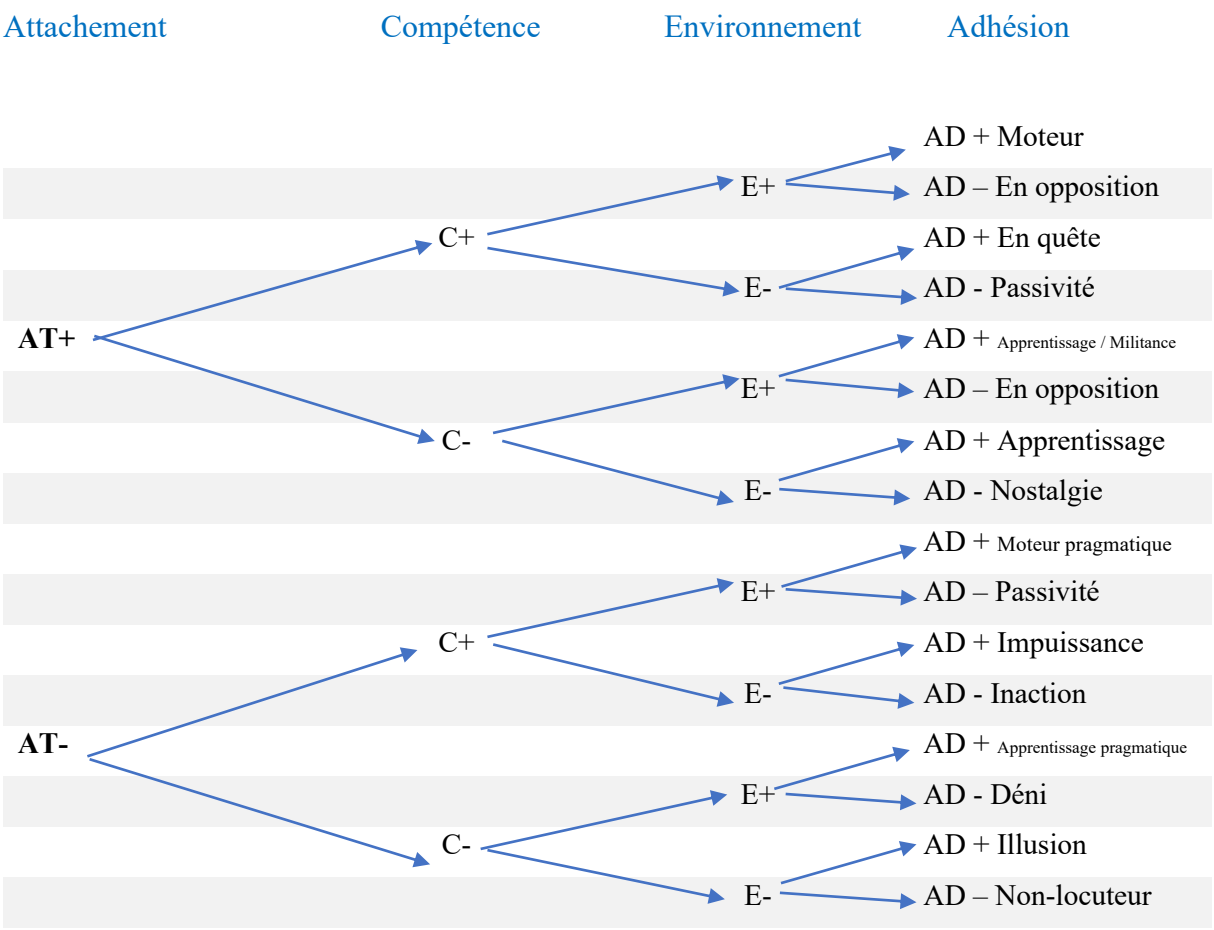
clivante. Sans l'écarter de l'étude, il semble qu'elle nécessite un étayage plus complet avant de devenir objet d'étude.

2.2.6. Synthèse des facteurs d'influence de l'usage de la langue en forme d'arborescence

L'hypothèse que nous élaborons, énonce que les attitudes et la pratique de chaque locuteur sont la résultante de son environnement propre et des rapports qu'il entretient lui-même avec la langue. Concrètement, ainsi que schématisé dans l'arbre ci-après dans une production propre, on pose l'idée que, selon la transmission ou l'héritage reçus, selon l'attachement à la langue qu'aura eu la personne, selon les compétences linguistiques qu'elle développera, selon l'environnement dans lequel elle évoluera et selon la motivation intrinsèque qu'elle activera, se dessineront des profils différents et spécifiques d'apprenants et d'usagers de la langue, puisque nous rappelons que nous sommes dans un contexte de langue minorée non officielle, bénéficiant d'une politique linguistique à l'échelle locale, qui permet une certaine normalisation[233] sans pouvoir prétendre à la norme sociétale de la langue dominée. Cette hypothèse de travail permet l'élaboration des attitudes observées ou observables chez les apprenants :

[233] Normalisation PBN

DIFFERENTES ATTITUDES DES LOCUTEURS



Production propre. Schéma élaboré à partir des observations d'attitudes d'élèves (2014-15)

Explication des variables :

Attachement

AT + **:** attachement à la langue de la part des locuteurs (identité). La langue ou l'idée de la langue leur a été transmise, c'est un héritage accepté, voire revendiqué qui crée un attachement propre de la personne induit et spontané.

AT- **:** le locuteur n'éprouve pas d'attachement particulier à la langue, soit du fait de l'absence de transmission (parents bascophones ou non bascophones), soit par rejet.

Compétence

C+ : le locuteur possède les compétences linguistiques et communicatives d'utilisateur indépendant à utilisateur expérimenté (B1 B2 C1 C2).

C - : le locuteur possède les compétences linguistiques de l'utilisateur élémentaire et peut avoir ou pas des compétences communicatives en lien avec la motivation et l'environnement.

Environnement

E + : l'environnement linguistique du locuteur lui permet un contact facilité avec la langue.

E - : l'environnement linguistique du locuteur ne permet pas de contact facile avec la langue : soit pas d'environnement bascophone, soit un environnement bascophone non facilitant.

Adhésion

AD + : Adhésion ou motivation intrinsèque : le locuteur a fait une démarche plus ou moins consciente d'adhésion à la langue minorée ; cette motivation le pousse à apprendre, parler et/ou militer pour la langue

AD - : le locuteur n'a pas formulé de façon consciente d'adhésion à la langue ; cette attitude le rend passif ou indifférent à la situation en tant que sujet.

Exemple de lecture de l'arborescence :

AT + C+ E- AD- : Cet élève est attaché à la langue basque, il a la compétence nécessaire pour communiquer, en revanche dans son environnement proche, il entend peu parler le basque (Il vit par exemple sur le BAB, ses parents sont aussi attachés à la culture mais ne sont pas bascophones), par ailleurs, la motivation de cet élève pour la langue est faible : on va donc supposer que les caractéristiques liées à ce profil amènera l'élève à être passif vis-à-vis de la langue, si l'on s'adresse à lui en basque, il répondra dans cette langue mais ne produira pas d'autre effort particulier.

Selon les composantes de l'arbre, on identifie 16 profils différents dont certains peuvent avoir des attitudes apparentées. Finalement, selon que la personne aura consciemment ou non « adhéré » à l'appropriation de la langue, l'attitude correspondant à l'usage ou à l'apprentissage sera le plus

souvent dynamique car on observera des comportements « moteurs de groupe », ou bien « en dynamique d'apprentissage », ou bien encore « en quête de sens » avec des motivations instrumentales, intégratives, intrinsèques ou extrinsèques.[234] Toutefois, lorsque l'attachement n'est pas avéré et que l'environnement n'est pas porteur, on peut assister à une forme d'abandon de la langue par impuissance, malgré la compétence et le désir d'adhésion au projet. De la même façon, lorsqu'un élève adhère au projet de langue sans attache, sans compétence et sans environnement porteur, il peut vivre son parcours dans une forme illusoire qui peut demeurer en apparence non évolutive. La liste des profils d'élèves ainsi élaborée est schématique, en partie hypothétique, bien que souvent observée en situation. Ce qu'il faut comprendre à partir de la proposition de l'arborescence, c'est que la pratique de la langue est un processus individuel dans un environnement collectif. Pour communiquer dans une langue, il faut être deux locuteurs au minimum, et la plupart du temps la décision (consciente ou pas) de s'exprimer en basque va dépendre de la composition du groupe et des normes linguistiques partagées par le groupe. Il faut aussi comprendre que dans un groupe bascophone, tous les types de profils peuvent se croiser et que le choix de la langue passera par les normes vécues et le leadership véhiculés dans le groupe. Ceci signifie que, pour la préparation du questionnaire, nous avons tenu compte des facteurs mis en avant dans le schéma d'arborescence autour de l'identité, de l'environnement, des compétences, et de la démarche d'adhésion. De façon détaillée, notre questionnaire comportera donc cinq parties :

1- Liens entre langue et identité(s)
2- Contact des langues
3- Représentations et attitudes
4- Perception des normes
5- Fonctions perçues de la langue chez les locuteurs interrogés

[234] Distinction des motivations : les recherches sur les motivations à l'apprentissage ou à l'action offrent de nombreuses ressources, que nous n'étudions pas dans le détail pour notre recherche. Les motivations instrumentales ou intégratives (Gardner et Lambert 1972, *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, MA: Newbury House Publishers.) recoupent les motivation extrinsèques ou intrinsèques (Deci et Ryan 2002, *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press.). Les motivations instrumentale, extrinsèques ont des visées pragmatiques, utilitaires, tandis que les motivations intégratives ou intrinsèques engagent l'individu dans l'action et sont souvent plus pérennes ou plus profondes.

2.3. Méthode d'enquête : publics cibles, questionnaire

2.3.1. Public ciblé

Depuis son origine, l'étude porte sur les jeunes lycéens. Il s'agit à cet âge, d'une période de la vie qui nous paraît décisive, en matière d'évolution des individus : c'est l'âge de l'affirmation de soi, des premiers choix personnels, le temps des projections dans l'avenir ainsi que celui des expériences riches entre pairs. Par ailleurs, en tant qu'enseignante, nous avons toujours évolué avec des élèves de cette tranche d'âge, que ce soit pour enseigner les lettres en français, ou bien le basque. Ainsi, concernant la maîtrise des langues, c'est une population que nous pouvons décrire assez précisément[235] . Au départ, nous avions imaginé proposer une étude représentative sur l'ensemble de la population lycéenne du Pays Basque Nord, sachant que le basque est enseigné dans une dizaine d'établissements, que le nombre de lycéens apprenant le basque s'établit autour du millier d'élèves, étude qui aurait permis de prendre en compte les disparités entre le BAB[236] et l'intérieur du territoire, ainsi qu'avec la Côte Basque Sud (zone côtière de Bidart à Hendaye). Pour bien faire, Il aurait fallu en outre pouvoir identifier les jeunes bascophones lycéens ou non qui ne suivent pas de cours de basque (soit parce que l'établissement ne propose pas l'enseignement soit parce que ces élèves n'en ont pas fait le choix). Conseil fut pris auprès de nos directeur et directrice de recherche ainsi qu'auprès d'Erramun Bachoc, sociolinguiste spécialiste des questions locales (Bachoc, 2012, 2017, 2018), et nous nous rendîmes rapidement à l'évidence qu'il était impossible de mener une étude d'une telle envergure à titre individuel d'une part, et que, d'autre part, en recueillant des données sociolinguistiques exhaustives de façon méthodologique, tel que cela est réalisé pour la population adulte, nous aurions probablement eu un tableau fidèle de la réalité de cette population, mais nous n'aurions certainement pas répondu pas à nos hypothèses pour l'identification des facteurs de l'usage du basque. En effet, la plupart des questions que nous nous posons, sont liées à la perception des locuteurs. Par ailleurs, afin de préciser l'aspect didactique de l'étude, nous avons pu bénéficier de l'accompagnement éclairé de Joaquim Dolz-Mestre, professeur à l'Université de Genève alors qu'il intervenait au séminaire inaugural de la Chaire Jean Haritschelhar en avril 2017[237]. En fin de compte, après avoir pu évaluer les paramètres de la faisabilité de l'étude et recentré son objet sur les aspects de l'usage et les entrées didactiques, nous décidâmes de mener une enquête à caractère

---

[235] Et en particulier la maitrise de langue française chez les élèves de lycée professionnel grâce à laquelle les transpositions dans le domaine de la maitrise du basque sont rendues possibles.

[236] BAB : Abréviation usuelle pour la conurbation Bayonne-Anglet-Biarritz

[237] https://www.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/actualites/international/annee-2016-2017/naissance-de-la-chaire-jean-haritschelhar-en-faveur-des-relations-transfrontalieres.html

monographique en choisissant les élèves des trois lycées bayonnais proposant un cursus bilingue ou immersif. Au-delà de l'enquête initiale, une série d'entretiens collectifs selon la méthode proposée par Sophie Duchesne et Florence Haegel (Duschene, Haegel 2004) a été réalisée afin d'affiner les hypothèses d'interprétation des questionnaires et de pouvoir faire le pont avec l'entrée didactique. Les trois lycées bayonnais scolarisant des élèves en euskara sont : le lycée René Cassin (67 élèves scolarisés en bilingue en 2017-18, pour un effectif total de 1586 élèves, soit 4,2 % de l'effectif total), le lycée Saint Louis Villa Pia (35 élèves scolarisés en bilingue en 2017-18, pour un effectif total de 730 élèves, soit 4,8% de l'effectif total)[238] et le lycée Bernat ETXEPARE (306 élèves scolarisés en système immersif en 2017-18). Dans les trois lycées, le modèle d'enseignement et les projets d'établissement diffèrent, mais tous les élèves interrogés savent et apprennent le basque, c'est le point commun qui unit ces lycéens bayonnais. Lorsque l'on évoque les élèves bascophones qui apprennent le basque, de qui parle-t-on ? Combien sont-ils ? Les chiffres ci-après sont ceux de la rentrée 2021-22 communiqués par l'Office Public de la Langue Basque[239] :

De la maternelle au lycée, 14 749 jeunes apprennent le basque et apprennent en basque ; ils représentent 31,6 % de l'ensemble des élèves scolarisés au Pays-Basque Nord, toutes filières confondues. Les filières d'enseignement en basque suivent deux modèles[240] : l'enseignement immersif pratiqué en *ikastola* et dans certaines écoles maternelles publiques et privées, où la majorité des cours se fait en basque, avec un projet d'école entièrement dédié à la vie en langue pour les *ikastola* ; l'enseignement bilingue à parité horaire pratiqué en cycle maternelle et élémentaire ainsi qu'en collège public ou privé.

---

[238] Statistiques sur : https://annuaire-education.fr/etablissement/Bayonne/Lycée-privé-Saint-Louis-Villa-Pia/0640115C.html#effectif_eleves

[239] Il n'est pas dans l'objet de la recherche de travailler sur les données chiffrées aux différents niveaux d'enseignement et dans les différentes filières. Les ordres de grandeur relativement constants montrent toutefois l'érosion du nombre et des proportions d'élèves scolarisés en basque au cours des cycles. Il s'agit d'une réalité qui a nécessairement impacté la réflexion initiale autour de l'identification du projet de langue des élèves et des familles. Ces chiffres suivent par ailleurs la courbe des naissances ; après une forte progression ces dix dernières années, il semble qu'un palier soit atteint, d'autant que le nombre de lycéens scolarisés en basque est en forte baisse du fait de la mise en œuvre de la dernière réforme du lycée. Ils étaient 1150 à la rentrée 2020 pour 879 à la rentrée 2021. Le fait que la spécialité basque au baccalauréat ne puisse être compatible avec une autre spécialité de langue (anglais par exemple) est certainement une des causes de la perte des effectifs.

[240] Cf partie 1 : 1.2.7 – 1.2.9

10 674 élèves sont scolarisés en basque en maternelle et en primaire toutes filières confondues[241] ; ils représentent 41,7 % de l'ensemble des élèves scolarisés en maternelle et primaire (Dont 2606 dans les *ikastola*, soit 24,4 % de l'ensemble des élèves scolarisés en basque).

3203 élèves sont scolarisés en basque au collège toutes filières confondues et représentent 23,1% des élèves de collège sur le territoire. (Dont 1021 dans les collèges de la fédération Seaska, soit 31,8% de l'ensemble des élèves scolarisés en basque).

872 sont scolarisés en basque en lycée et représentent 12,2% (Dont 334 au lycée Bernat ETXEPARE de la fédération Seaska, soit 38% des élèves scolarisés en basque).

2.3.2. Préparation du questionnaire

Afin d'élaborer le questionnaire d'enquête initial, l'arbre des profils présenté plus haut a servi de fil directeur, car l'hypothèse centrale s'énonce comme suit : les locuteurs choisiront l'usage et la pratique de la langue selon les liens et les compétences qu'ils développent dans la langue (Laponce 1984, 25) (Hamers 1990). Et l'hypothèse posée, faisant suite aux résultats d'enquête porte sur l'idée qu'il est nécessaire d'identifier les besoins différents des apprenants afin de préciser les enjeux de l'enseignement spécifique d'une langue minorée et d'intégrer aux finalités de l'enseignement la question de la pratique et de l'usage de la langue dans un contexte sociolinguistique de diglossie. Les fonctions de la langue, les représentations et les normes linguistiques des apprenants sont-elles susceptibles d'évoluer au cours de la scolarité afin de favoriser un usage plus intense de la langue et d'élargir l'espace linguistique individuel et collectif ? En posant cette question, on suppose que les normes, les fonctions et les représentations de la langue intégrées par les élèves pour l'usage courant ne pourront évoluer sans un travail conscient de réflexion sur les attitudes de locuteur. D'une manière générale on a donc souhaité mesurer :

A. La mesure de l'attachement à travers les attitudes et la perception identitaire selon les paramètres et questions suivantes :

- Y'a-t-il un lien entre attachement et pratique de la langue ? Dans quel environnement et communauté linguistique de locuteurs le jeune évolue-t-il ? (Famille, lieu de vie, âge, etc.) Quelle est la valeur affective et symbolique accordée à la langue basque ?

[241] 4242 en maternelle et 6432 en primaire (chiffres OPLB décembre 2021)

Comment s'établit le lien entre identité basque et usage de la langue ? Quelle perception les personnes interrogées ont-elles de l'avenir de la langue ?

B. le vécu de la compétence linguistique et des normes d'usage :

- Quelle conscience le jeune a-t-il du contact des langues qu'il maîtrise ? Quelles fonctions l'alternance codique remplit-elle ? Y'a-t-il un lien entre le niveau de maitrise et la confiance en soi pour la prise de parole en euskara ? Selon la représentation, « les natifs » ont-ils forcément une meilleure maîtrise de la langue ? La norme ainsi énoncée est-elle pertinente : « pour s'exprimer en basque, il faut avoir une maîtrise équivalente à celle des natifs » ? Qu'en est-il de cette autre croyance : « il est nécessaire de parler sans faire d'erreurs et/ou en s'auto-corrigeant » ?

C. Environnement et attitudes linguistiques, fonction de la langue :

- Comment vit-on en euskara ? de façon localisée ? continue ou discontinue ? Peut-on parler en basque à tout moment ? en tout lieu ? Selon les locuteurs, dans quel environnement parlent-ils en basque (milieu familial, dans son environnement immédiat, en couple, en milieu professionnel, scolaire, dans les activités culturelles, etc.) ? Enfin, quelles fonctions revêt l'euskara pour ses jeunes locuteurs ? (Communication courante, apprentissage, discours, identitaire, symbolique et affective ? ....)

D. Motivation personnelle – Perception de l'enseignement :

- Qu'apporte à son locuteur le fait de parler en basque ? La question de la transmission est-elle présente ? La maîtrise et la pratique de la langue sont-elles renforcées au cours de l'apprentissage ?

Ces questionnements ont été traduits en questionnaire, comprenant cinq parties distinctes, inaugurées par des éléments de profil (sexe, âge, lieu de naissance, lieu de résidence, milieu familial bascophone et auto-évaluation du niveau de compétences en euskara). Les quatre autres parties reprennent la logique des paramètres de l'arborescence présentée[242]qui induit les attitudes linguistiques. Le questionnaire comprend au total 28 questions pour une durée de passation de quarante minutes environ. Il s'agit de cinq questions fermées (« êtes-vous d'accord avec les affirmations ? ») concernant l'identité et l'attachement à la langue, cinq questions semi-ouvertes permettant une auto-évaluation des compétences linguistiques en situation, onze questions pour le recueil de la perception de l'environnement linguistique, des fonctions de la langue, des attitudes, enfin sept questions en lien avec la motivation intrinsèque et l'adhésion du locuteur à un éventuel projet de langue.

[242] Cf Schéma des différentes attitudes des locuteurs, pXX du mémoire

Une fois le questionnaire élaboré puis testé auprès d'élèves et d'adultes candidats quant à sa recevabilité, il a pu être validé par nos directeur et directrice, en tenant compte de la réalisation du travail sur les aspects pratiques explicités ci-après.

2.3.3. Aspects techniques de la réalisation du questionnaire.

Afin d'élaborer et de mettre en œuvre le questionnaire, plusieurs ressources ont été mobilisées. Du point de vue méthodologique, c'est l'ouvrage dirigé par Louis-Jean Calvet et Pierre Dumont, *l'enquête sociolinguistique* (Calvet-Dumont, 1999) qui a servi de base et dans lequel on a puisé les conseils essentiels car,

> « La sociolinguistique a pour objet de décrire et d'expliquer le rapport existant entre, d'une part, la société et, d'autre part, la structure, la fonction et l'évolution de la langue. Le sociolinguiste étudie ces rapports dans la vie sociale en collectant les données à analyser in vivo, c'est-à-dire auprès d'un échantillon représentatif de la communauté linguistique, par le moyen d'instruments qui assurent aux résultats de la recherche objectivité et fiabilité. Le questionnaire occupe une position de choix parmi les instruments de recherche mis à contribution par le sociolinguiste car il permet d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative. » (Boukous 1999, 15)

Le questionnaire quant à lui se doit d'être structuré, avec des questions précises permettant de donner réponse à des faits observables ; il est composé de questions fermées (oui/non) ; semi-fermées (suggestion de réponses à choix multiples) ou bien ouvertes (la personne interrogée répond de façon libre à la question posée). La systématisation, la durée et la qualité de la construction du questionnaire sont déterminantes pour la pertinence de l'analyse des réponses (Boukous 1999, 16-23). Un premier essai établi a montré que de nombreuses questions étaient trop précises pour une lecture et un passage rapide (de maximum 20 à 30 minutes). Certaines questions ont donc été réservées pour la période des entretiens. Enfin la longueur du questionnaire elle-même a fait l'objet d'attention tant pour la faisabilité pratique que pour le traitement des données. A partir du premier travail, c'est Alain Viaut, codirecteur de thèse, ainsi qu'Erramun Bachoc qui nous ont accompagnée afin de proposer une mouture exploitable. Un de leur souci portait sur le traitement des données et les programmations informatiques nécessaires. Nous avons pu utiliser un site internet spécialisé dans les sondages nommé *Sondageonline*[243]. Ce site spécialisé dans les sondages et les statistiques est basé en Suisse, il est

[243] Sondageonline : https://www.sondageonline.com/connexion

gratuit pour les étudiants dont l'université est référencée chez eux, en utilisant simplement son adresse étudiante. Ainsi, au renseignement des questions, le traitement des données est instantané et bienheureusement lorsque l'on songe que 38 questions ont généré quelques 10 000 réponses. Avec l'outil S*ondageonline,* la mise en œuvre du questionnaire est intuitive et bien guidée. En outre, lorsque l'on rencontre une difficulté, on peut bénéficier de l'assistance d'un technicien qui répond par mail à votre sollicitation en moins de 24 heures, de façon très efficace. Et nous tenons à remercier ici chaleureusement Pascal Schenk de S*ondageonline* qui a rempli pour moi cette fonction avec une belle patience, y compris au moment de la récupération des données complètes présentes en Annexe Corpus 2. Enfin, concernant la passation du questionnaire, nous avons finalement opté pour un exemplaire papier à compléter pour chaque élève essentiellement pour des raisons techniques et temporelles : postes informatiques en nombre insuffisant, impossibilité de mobiliser des heures de cours pour le sondage notamment. Le questionnaire a uniquement été proposé en langue basque, ce qui n'a pas nous semble-t-il posé de souci de compréhension, étant donné le public ciblé, tous en fin de cycle bilingue ou en immersion. Nous avons par la suite saisi en ligne les réponses données par les élèves, ce qui a permis une première lecture et une possibilité d'archivage des réponses individuelles. Un exemplaire papier du questionnaire est disponible en annexe ; nous présentons ci-dessous la traduction du contenu :

Traduction du questionnaire 03-11-2017 : Maîtrise et pratique de l'euskara – Thèse UBM

Dans le cadre d'une recherche doctorale sociolinguistique qui souhaite éclairer en partie la didactique de l'enseignement de l'euskara dans le cycle secondaire au niveau du lycée, nous vous invitons à répondre aux questions proposées et vous remercions par avance pour votre participation et pour l'intérêt que vous porterez à notre questionnement. Au-delà du questionnaire, des groupes d'entretien seront formés dans chaque lycée afin d'approfondir la thématique de la pratique de la langue.

Répondre à la trentaine de questions posées ne vous prendra que quelques minutes. Merci.
Hélène CHARRITTON. Université Bordeaux Montaigne (UBM).

Données personnelles :

Sexe
Année de naissance

Niveau scolaire
Lieu de naissance (PB Nord, PB Sud, Hors PB)
Lieux de résidence
Père, mère, famille bascophones, natifs, euskaldun berri parcours scolaire
auto évaluation du niveau de maitrise de la langue A1/C2

A. Attachement, attitudes, identité : “dites si vous êtes d'accord avec les propositions suivantes” : (D’accord/pas d’accord/ne sais pas)

A.1.
J'apprends/je sais le basque parce que je suis basque
A.2.
L'euskara est pour moi une langue de grande valeur
A.3.
C'est la langue qui permet de définir le limites de territoire du Pays-Basque
A.4.
Il est indispensable de continuer à conserver l'euskara
A.5.
Pour moi, le basque est aussi important que le français/ le français est plus important que le basque/le basque est plus important que le français

B. Compétences linguistiques : (auto évaluation déclarative)

B.1.
Je sais le basque : très bien, bien, convenablement, assez bien, moyennement, très peu, pas du tout
B.2.
Je sais le basque aussi bien que le français (ou l'espagnol)/ je sais le basque mieux que le français (ou l'espagnol)/ je sais le français (ou l'espagnol) mieux que le basque/
B.3.
Je suis capable de parler en basque avec n'importe quel interlocuteur/ uniquement les personnes que je connais
Je sui capable d'écrire/ de lire/ d'écouter la radio, de suivre la télévision/ de suivre des spectacles (théâtre, *bertso saioa*...)

B.4.

Lorsque je parle en basque :

Les mots me viennent aisément/je dois trouver les mots pour exprimer ce que je souhaite dire

Dans une conversation, je suis capable de n'employer que l'euskara/ j'alterne toujours les deux langues/j'alterne les duex langues en fonction de la situation/ en fonction de l'interlocuteur

B.5.

Lorsque je parle ou que j'écris en basque :

je fais des erreurs et peu m'importe/je fais des erreurs et j'essaie de m'autocorriger/ je fais peu ou pas d'erreurs en basque/ pour ne as faire d'erreurs, je m'abstiens de parler ou d'écrire.

C. Environnement linguistique

C.1.

Là où je vis (maison, quartier, école, loisirs...) :

La plupart est bascophone/Il y a davantage de bascophones que de non bascophones/C'est plutôt partagé entre bascophones et non bascophones/ Il y a davantage de non bascophones que de bascophones/A part les personnes bascophones du lycée, mon environnement est principalement non bascophone.

C.2.

Les personnes avec lesquelles je parle basque (toujours, tous les jours un petit peu, de temps en temps, très peu, jamais):

Père, mère, frères/soeurs, grands parents et autres personnes de la famille, adultes du lycée, copains du lycée, autres copains, responsables d'activités de loisirs, relations de réseaux sociaux...

C.3.

Combien de temps puis-je rester sans entendre ou sans parler basque :

pas même une heure/ un jour/quelques jours/ toute une semaine/plus qu'une semaine...

C.4.

Lorsque je n'ai pas l'occasion de parler en basque

je ressens un manque et je cherche une occasion de pratiquer/ je ressens un manque mais je ne cherche pas d'occasion/ cela m'est égal/je ne me suis pas aperçu de cette situation/ cette situation ne se produit pas pour moi. C.5.

D'après toi, dans quelles situations les personnes décrites utilisent-elles la langue basque :

Situations :
dans les relations de la vie de tous les jours, langue de la maison, langue des relations intimes, langue d'apprentissage, langue du milieu professionnel, langue d'échanges culturels, autres...
Identification des personnes par tranche d'âge
Personnes âgées, adultes de 30 à 60 ans, jeunes de 20 à 30 ans, jeunes de 15 à 20 ans, enfants et jeunes jusqu'à 14 ans.
C.6.
Lorsque l'on parle en basque dans mon entourage, les langues se mélangent-elles ?
Oui toujours on passe aisément d'une langue à l'autre tout en maintenant l'euskara
Oui toujours et c'est souvent le français ou l'espagnol qui domine
Non les langues ne s'alternent, lorsque l'on parle en basque c'est l'euskara qui domine.
C.7.
Lorsque que les échanges se font en euskara, quelle est mon attitude :
je continue en basque tout au long de l'échange / je suis le-la premièr-e à passer en français / si quelqu'un passe au français, je le suis/même si quelqu'un parle en français, je continue en euskara / dans ces situations je ne sais pas décrire mon attitude / je ne me rends pas compte des langues utilisées par les uns ou les autres/
C.8.
D'une façon générale, dans un échange :
j'exprime les premiers en basque/ j'exprime les premiers mots en français / cela dépend des situations et des personnes
C.9.
Avec une personne bascophone :
Je parle systématiquement en basque/ je peux ne parler qu'en français alors que je sais que nous sommes tous-tes deux bascophones / si elle ne s'exprime pas en basque moi non plus/ je ne pose pas la question de savoir si mon interlocuteur est bascophone, si une conversation commence en français, elle se poursuivra ainsi
C. 10.
Comment perçois-je la société en *Iparralde* dans son ensemble :
complètement bascophone / bascophone / bilingue / complètement francophone / plus ou moins bascophone selon les localisations (précision demandée)
C. 11.
Évaluez entre 0 et 100 votre mode de vie 0 à 100% bascophone/

D. Motivation personnelle – perception de l'enseignement

D.1. Apprendre le basque est mon choix personnel : oui- non

D.2. Je connais les raisons qui m'ont fait faire ce choix : ou- non – je ne sais pas

D.3. je sais dans quel but j'apprends le basque : oui – non – si oui, précision/

D.4.Choisir les énoncés avec lesquels je suis d'accord : pour moi parler basque est : un plaisir / utile / une obligation / difficile / un rêve / autre..

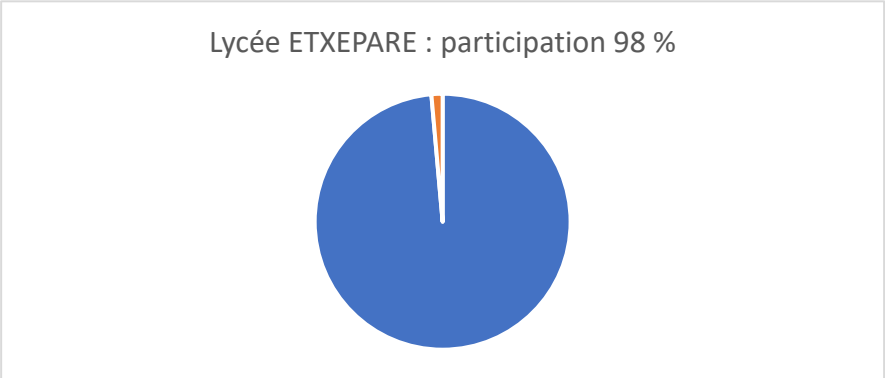
D.5. Choisir l'énoncé le plus proche de ce que vous ressentez : je sais le basque et je l'utilise comme je veux quand je veux / je sais le basque et je voudrais l'utiliser davantage / je ne sais pas comment faire pour utiliser ce que je sais en basque / je ne connais pas assez de basque pour pouvoir l'utiliser/

D.6. Pour moi parler basque et le transmettre, c'est : indispensable/normal /cela m'est égal/ cela me coûte/ je ne me pose pas ce genre de questions/ autre...

D.7a. D'une façon générale, le basque appris à l'école m'a servi et me sert à mieux parler : oui-non (maternelle, primaire, collège, lycée) D.7b. D'une façon générale, le basque appris à l'école m'a servi et me sert à parler davantage : oui-non (maternelle, primaire, collège, lycée)

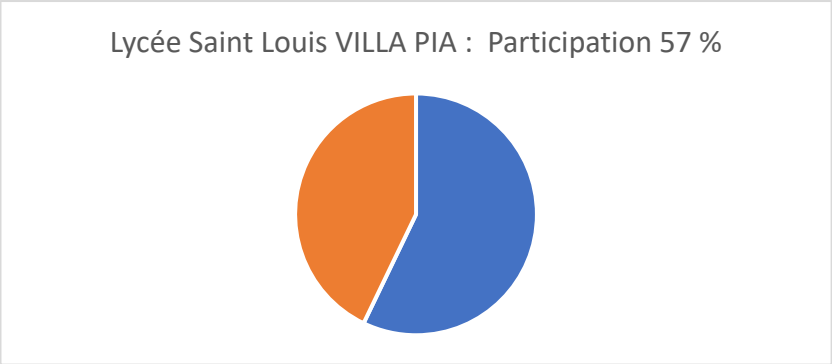
Pour l'enquête, 262 élèves ont donc complété le questionnaire, la passation des questionnaires s'est déroulée à la rentrée 2017-2018 entre le mois d'octobre et le mois de décembre 2017. Au lycée Bernat Etxepare : 210 sur 213 élèves sollicités ont répondu à l'enquête. (Il s'agit de tous les élèves volontaires de 3PRO, de Seconde et de Première). La participation était basée sur le volontariat ; des heures de cours ont été dédiées à la passation.

Figure 36. Taux de réponse Lycée B.Etxepare – élaboration propre



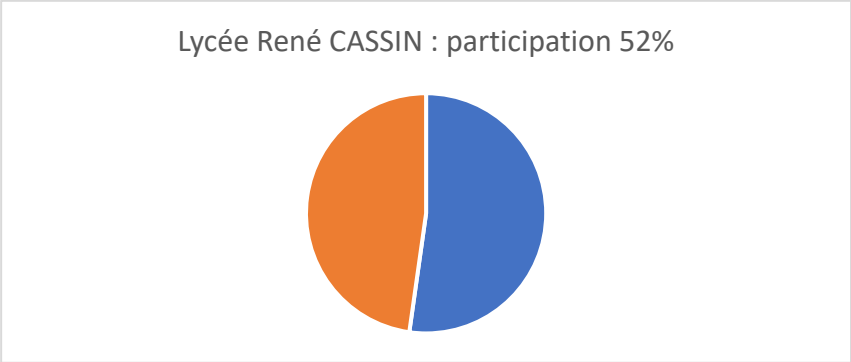
Au lycée Saint-Louis Villa Pia : 20 élèves sur 35 inscrits en filière bilingue ou option basque (les volontaires de la Seconde à la Terminale) ont répondu à l'enquête de façon volontaire, hors temps de cours.

Figure 37. Taux de réponse Lycée Villa Pia – élaboration propre



Au lycée René Cassin : 32 élèves sur 67 inscrits en filière bilingue (les volontaires de la Seconde à la Terminale) ont répondu à l'enquête, de façon volontaire, hors temps de cours.

Figure 38. Taux de réponse Lycée Cassin – élaboration propre



L'écart entre nombre d'élèves et leur représentativité s'explique en premier lieu par le nombre d'élèves en valeur absolue, qui suit des cours de basque dans ces différents établissements. Il est à noter que les conditions de passation ont été différentes d'un établissement à l'autre puisqu'une heure de cours dédiée a été proposée aux élèves du lycée Etxepare tandis que les élèves des deux autres lycées ont répondu de façon volontaire sur temps libre. Il a été choisi de ne pas proposer l'enquête aux élèves de Terminale du lycée Etxepare car ces derniers seraient difficilement mobilisables pour une éventuelle sollicitation d'entretien l'année suivante, et parce que l'on a estimé en connaissance pratique du public cible, que l'essentiel de la prise de conscience sur la langue se fait entre la fin de la classe de seconde et l'année de première.

La passation des questionnaires a nécessité une quinzaine d'heures, la saisie des données en ligne environ cinquante heures. La réponse au questionnaire était une proposition qui n'a été imposée à personne. Au lycée Etxepare, une heure d'accompagnement personnalisé a été dédiée à cette proposition et, de fait, seuls trois élèves n'ont pas souhaité y participer. Nous étions présente dans chacune des douze classes lors de la passation. Au lycée Etxepare, les élèves étaient regroupés dans leur classe, nous avons présenté la démarche, vérifié que ceux qui répondaient étaient tous volontaires, accompagné le temps de réponse par des éléments de clarification (peu nombreux) et recueilli les questionnaires renseignés à l'issue de la session. Le temps de réponse a été variable selon les élèves : 25 minutes pour les plus rapides, jusqu'à 45 minutes pour les plus lents. Dans les lycées Villa Pia et Cassin, les enseignants de basque ont joué le rôle d'intermédiaire, ce sont eux qui ont distribué puis recueilli les questionnaires renseignés avant de nous les transmettre. Les élèves n'ont pas bénéficié d'intervention particulière pour présenter la démarche proposée aux volontaires ; les enseignants n'ont pas exercé de contrôle sur la vérification du nombre des participants. Dans l'organisation du travail, il reste un regret lié au fait que nous avons bénéficié de l'aide des collègues de basque des lycées Cassin et Villa Pia mais que nous n'avons pas été invitée à présenter la démarche aux élèves de ces deux lycées afin d'avoir un contact direct avec ces derniers. Dans les trois établissements, les directions ont immédiatement accepté et facilité la requête et nous ont accompagnée avec bienveillance. Remerciements renouvelés pour les directions, les collègues et bien évidement pour les élèves participants des trois lycées qui ont largement facilité la démarche d'enquête.

2.4. Réponses au questionnaire d'enquête

2.4.1. Analyse des réponses au questionnaire

Les résultats bruts issus du traitement des données par la plateforme *Sondageonline* sont disponibles en annexe 2. Nous avons d'abord procédé à une lecture globale des réponses ; puis une deuxième détaillée par établissement. On propose donc ici, tout d'abord une présentation générale des données : profils des élèves selon le sexe, le niveau de classe, le lieu de naissance et le lieu de vie, la connaissance du basque dans leur famille. Ensuite, est présenté un tableau comparatif mettant en évidence les réponses saillantes. Puis, selon les réponses extraites, nous évoquons une ou plusieurs hypothèses pour les réponses qui paraissent sujettes à interprétation. Enfin seront formulées les hypothèses qui feront l'objet d'approfondissement lors des entretiens collectifs enregistrés qui représentent la deuxième partie de l'enquête.

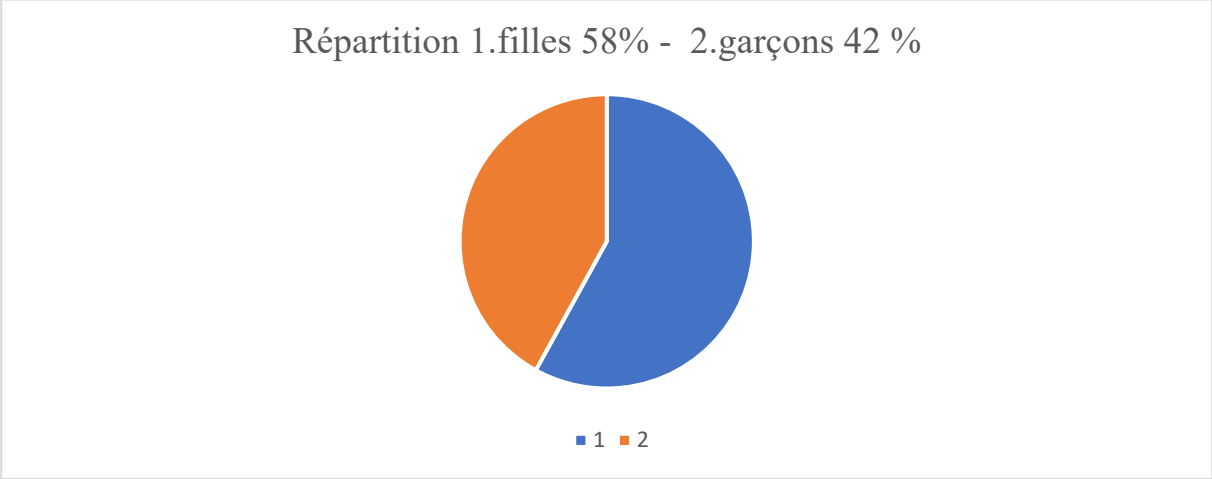
2.4.2. Profils des élèves ayant répondu au questionnaire d'enquête

Données générales : Il était important d'asseoir l'échantillon à partir de données identifiées et vérifiables qui pourraient avoir ou non une influence sur l'interprétation des réponses.

2.4.2.1. 262 élèves ont participé à l'enquête

La répartition par sexe s'est faite comme suit : 152 filles (%58) et 110 garçons (%42). En comparaison de la représentation globale des filles et des garçons dans l'ensemble des établissements qui montre une répartition plutôt autour de 55% de filles / 45 % de garçons en lycée général, les filles sont légèrement surreprésentées. C'est un élément qui n'a pas donné lieu à des hypothèses ou interprétations plus précises au regard des réponses et des résultats de l'enquête.

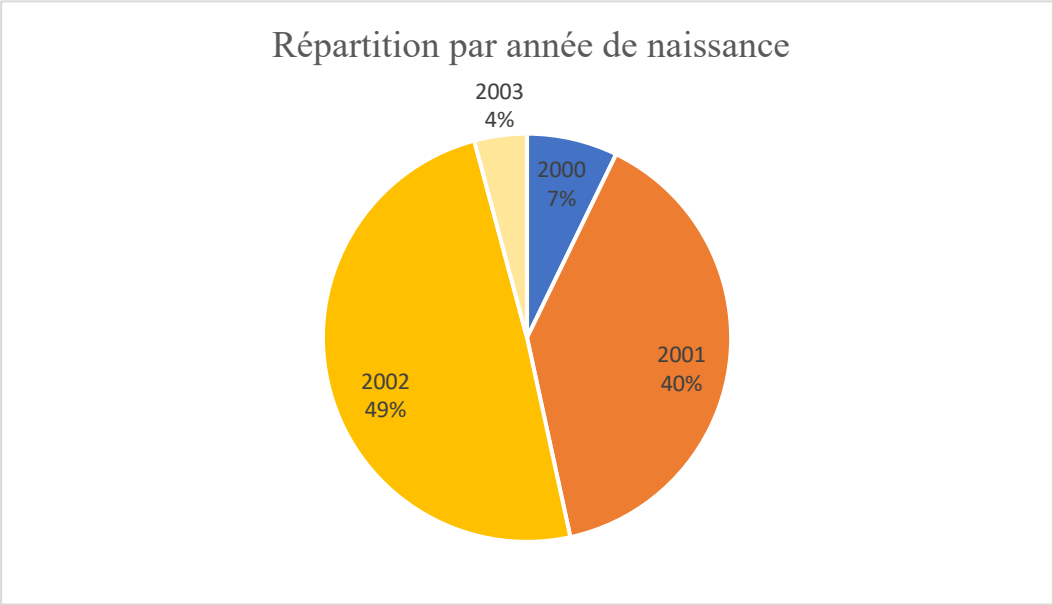
Figure 39. Répartition filles-garçons – élaboration propre



2.4.2.2. Données concernant l'âge et le niveau scolaire

Les données sur l'âge et le niveau scolaire sont regroupées ici car la grande majorité des élèves d'une même classe d'âge se retrouve dans le même niveau de classe.

Figure 40. Répartition de l'échantillon selon l'année de naissance - élaboration propre



49,6 % (130 élèves) sont nés en 2002, ont 15 ans au moment de la passation du questionnaire ; la plupart sont en classe de seconde (50,38 % soit 132 élèves de seconde).

39,7 % (104 élèves) sont nés en 2001, ont 16 ans au moment de la passation du questionnaire la plupart sont en classe de première, (39,31% 103 élèves de première).

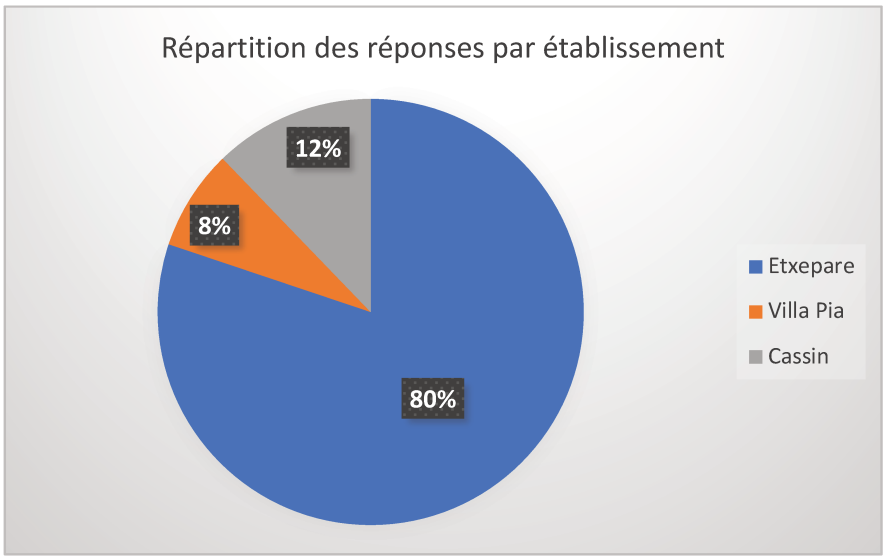
Quelques-uns, %7,3 (soit 19 élèves) sont nés en 2000, ont 17 ans au moment de la passation du questionnaire, la plupart sont en Terminale, car l'enquête a été proposée à tous les volontaires suivant des cours de basque dans les lycées Cassin et Villa Pia. Il existe en outre, au lycée Bernat Etxepare une classe de 3ème Professionnelle. Le questionnaire a aussi été proposé à ces élèves ; ils représentent 4,20 % de l'ensemble, soit 11 élèves. Au lycée Etxepare, il a été fait le choix de ne proposer le questionnaire qu'aux élèves de seconde et de première pour deux raisons : premièrement du fait du nombre d'élèves identifiés pour l'échantillon, en effet, en rajoutant les réponses des élèves de terminale, on aurait significativement augmenté la masse des réponses sans pour autant apporter d'éléments nouveaux dans le type de réponse car de fait et par expérience, ceci est la deuxième raison, la construction et le rapport à la langue évolue au cours des deux premières années du lycée et se stabilise en Terminale. Les élèves de seconde découvrent en entrant au lycée un nouvel univers auquel ils s'adaptent peu à peu tandis qu'un nouvel équilibre se produit pour eux dans la deuxième partie de l'année de la classe de première. Par conséquent, on peut estimer qu'il y a moins de changements significatifs en classe de terminale, concernant les attitudes linguistiques des élèves dans cette période de leur vie, si ce n'est un renforcement (parfois) du souci de la transmission après leur départ du lycée. D'une façon générale, les élèves de terminale sont davantage tournés vers leur futur universitaire ou étudiant, où de nouvelles prises de conscience leur permettront un repositionnement linguistique.

Même si cette perception appartient au domaine de l'expérience professionnelle plutôt qu'à celui de la véracité statistique, il paraissait tout à fait intéressant de se centrer sur les secondes et les premières afin de mesurer l'éventuelle évolution entre ces deux niveaux de classe. La majorité des jeunes interrogés a donc entre15 et 16 ans.

2.4.2.3. Répartition du nombre d'élèves par établissement

- 210 au lycée ETXEPARE, soit 80 % des réponses,
- 20 au lycée SAINT LOUIS VILLA PIA, soit 7,7 % des réponses,
- 32 au lycée CASSIN, soit 12,3 % des réponses.

Figure 41. Répartition des réponses par établissement - élaboration propre



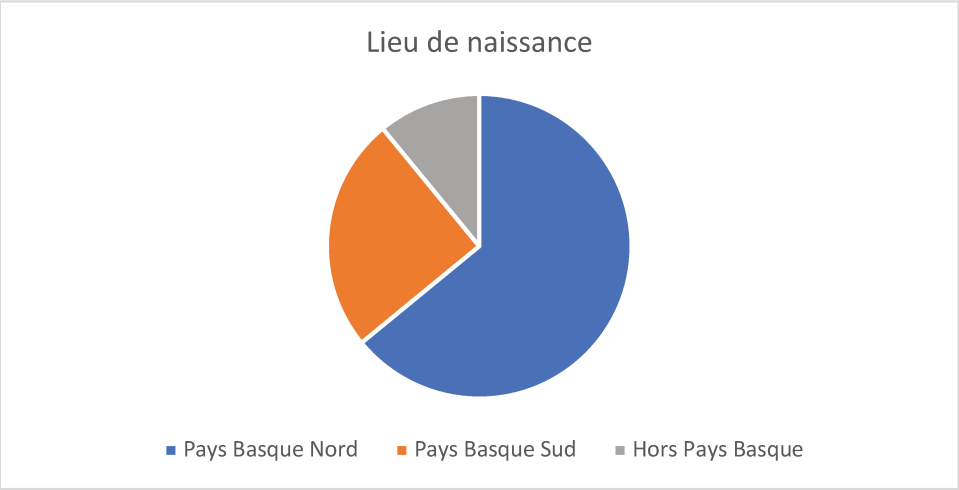
2.4.2.4. Lieu de naissance et lieu de vie

78,6 % des élèves ayant participé à l'enquête sont nés au Pays Basque Nord (206/262).

9,2 % (24 élèves) sont nés au Pays Basque Sud (Ce sont tous des élèves du lycée B. ETXEPARE qui pour la plupart vivent dans le Sud de l'agglomération).

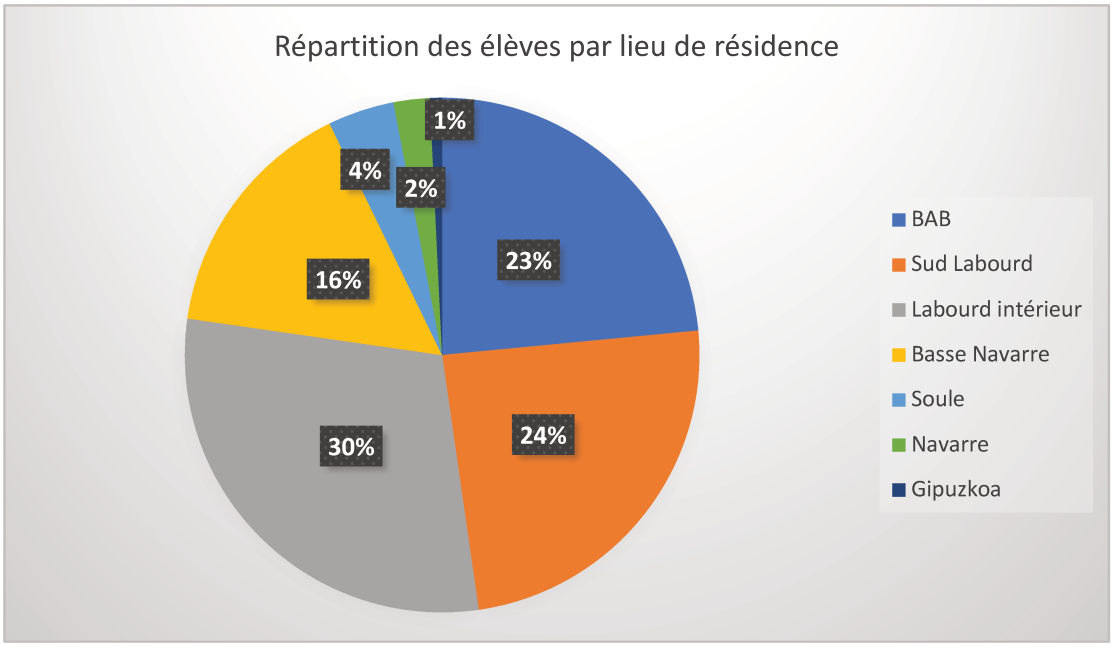
Les 12,2 % (32 élèves) restants sont nés hors Pays basque. Il en résulte que ces derniers n'ont pas toujours suivi un cursus incluant l'apprentissage de l'euskara depuis la maternelle. Cette proportion varie selon les établissements.

Figure 42. Lieux de Naissance des élèves interrogés - élaboration propre



Pratiquement, 78 % (204) des élèves vivent dans le BAB, ou en Labourd (Sud et intérieur). (plus précisément : 23,7 % vivent dans le BAB, 24,46 % dans le Sud de l'agglomération et 29,8 % dans le Labourd intérieur). Les autres, 15,64 % (41 élèves) vivent en Basse-Navarre, 4,2 % (11 élèves) en Soule, 2,3 % (6 élèves) en Navarre et 0,8 % (2 élèves) en *Gipuzkoa.* L'analyse de ces répartitions sera plus significative dans les résultats par établissement car la diversité des origines est concentrée au sein du lycée Etxepare, essentiellement, tandis que la plus grande proportion des élèves du BAB est identifiée au sein du lycée Cassin. On tâchera de croiser certaines réponses au questionnaire avec le lieu de vie des personnes concernées.

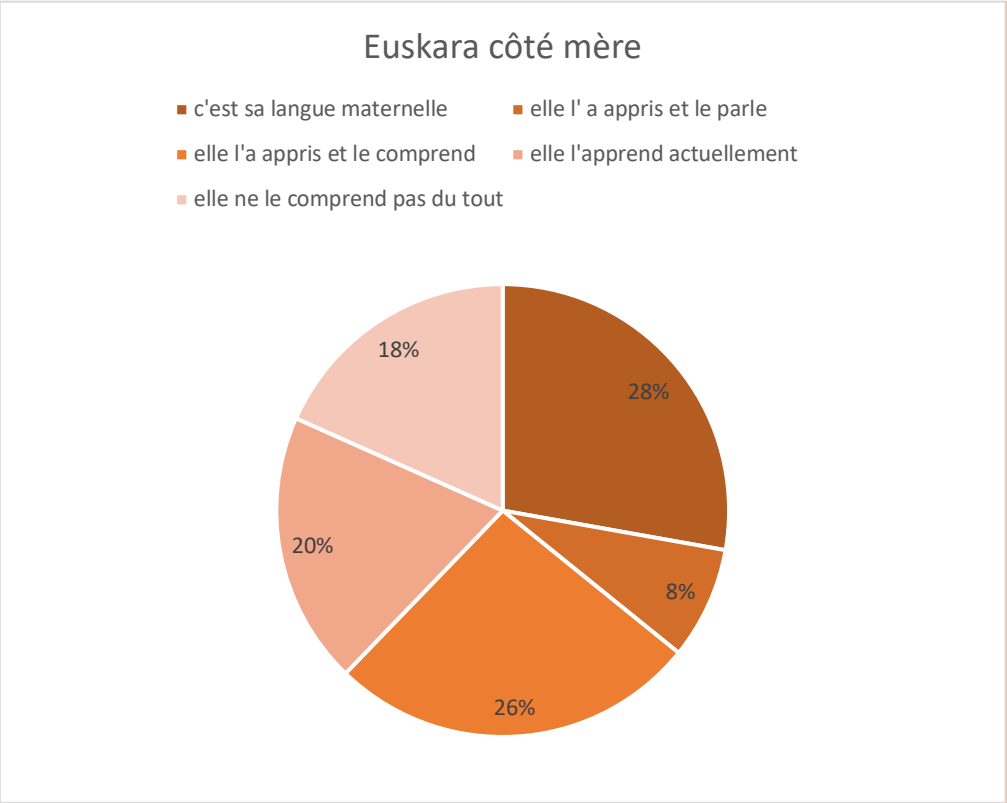
Figure 43. Lieux de résidence des élèves interrogés - élaboration propre



2.4.2.5. *La connaissance de l'euskara au sein des familles*

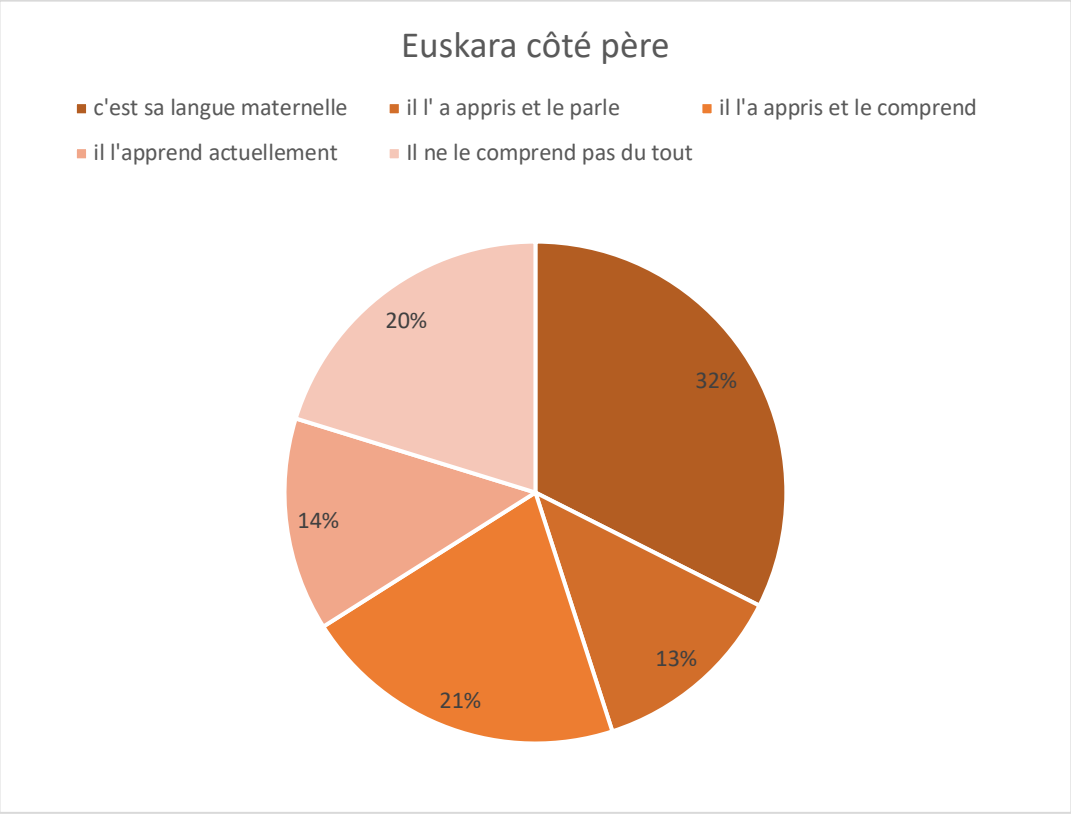
Il en ressort que les parents de 80 % des élèves interrogés sont en contact avec le basque. Même si cette proportion est à nuancer selon les établissements, elle demeure significative pour cette population d'élèves de lycée, pour laquelle on peut supposer que le projet de langue au fil de la scolarisation est à la fois ancré et développé[244] dans un projet familial. Majoritairement, les parents, peu ou prou, connaissent et parlent l'euskara, qu'ils soient natifs, qu'ils aient appris ou qu'ils comprennent la langue. En revanche, pour 20 %, le père ou la mère ne sait pas du tout le basque et pour un tiers d'entre eux, la famille du père ou la famille de la mère dans la génération précédente n'est pas du tout bascophone.

Figure 44. Connaissance de l'euskara pour les mères des élèves interrogés - élaboration propre



[244] Contrairement aux jeunes et aux familles qui abandonnent la scolarité bilingue en fin de cycle primaire ou bien à la fin du collège.

Figure 45. Connaissance de l'euskara pour les pères des élèves interrogés - élaboration propre



Avec une autre lecture, sachant que seuls 36% des mères et 45% des pères ont pour langue maternelle l'euskara ou le parlent, on peut penser qu'au quotidien, les deux tiers des élèves ne pratiqueront pas la langue en famille. Cette donnée sera croisée avec les réponses des élèves sur leur pratique au quotidien. On remarque aussi par ailleurs que la langue native est légèrement davantage présente chez les pères (32,44 %) que chez les mères (27,86 %). En revanche, du point de vue de l'apprentissage, l'effort vient davantage du côté des mères avec 19,47 % des mères qui apprennent ou ont appris l'euskara pour 13,74 % des pères. Ces dernières données n'ont pas d'incidence sur l'étude menée au niveau du traitement du questionnaire.

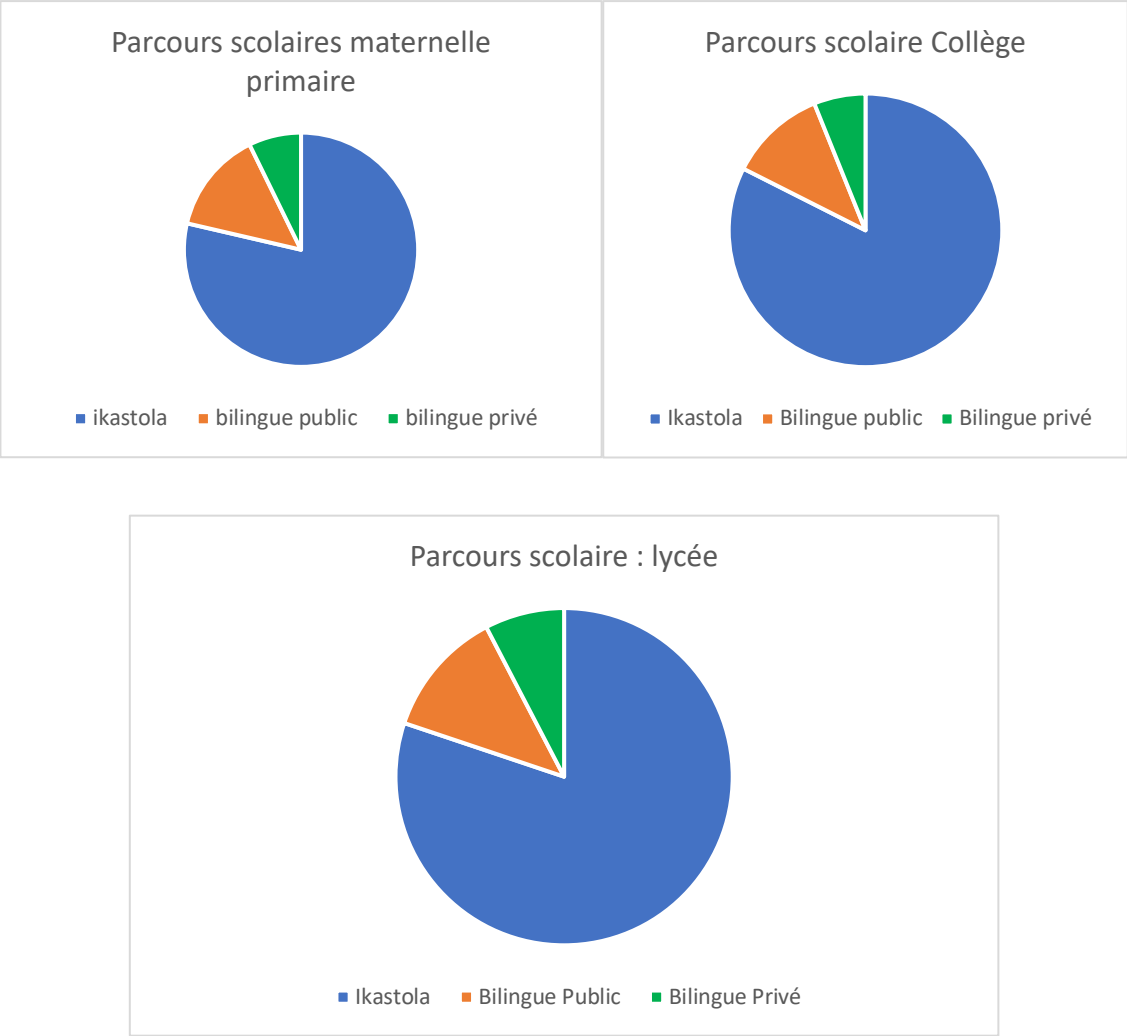
2.4.2.6. En interrogeant les parcours scolaires

Parcours immersif : 205 élèves étaient en maternelle et en primaire à l'ikastola et 210 sont actuellement au lycée. Quelques-uns ont fait une maternelle bilingue ou unilingue (le plus souvent hors du PB), en revanche le cursus est ensuite uniforme en primaire et au collège.

Parcours bilingue public : ils étaient 37 en maternelle, 30 au collège et 32 au lycée. Il semble que de la maternelle publique, certains sont passés en primaire à l'*ikastola* ou au collège et que d'autres viennent du collège de l'*ikastola* en lycée public bilingue. Ces chiffres restent marginaux.

Parcours bilingue enseignement catholique : 12 élèves en maternelle, 13 en primaire et collège, en revanche 18 sont au lycée. De l'*ikastola* et du collège public, 5 élèves sont passés dans l'enseignement privé.

Figure 46. Parcours scolaires des élèves interrogés - élaboration propre



Les mouvements d'une filière à l'autre ne sont pas très significatifs ; ils permettent d'observer un mouvement qui se fait vers le lycée d'enseignement catholique et une légère perte des collèges de l'*ikastola* vers les lycées publics ou privés[245].

2.4.2.7. Autoévaluation du niveau de basque

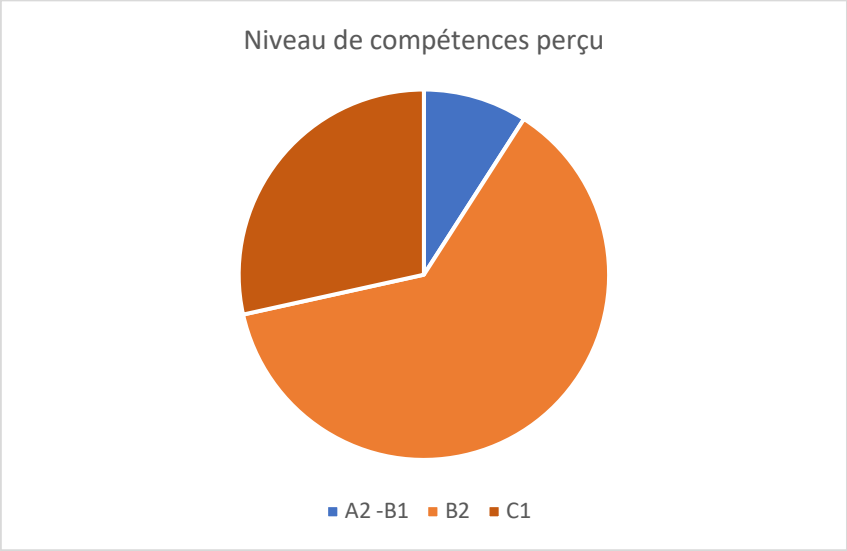
A la question, « selon vous quel est votre niveau de maitrise de l'euskara ? » :

- 67,2 % indiquent le niveau B2

- 31,3 % indiquent le niveau C1.

- 10 % estiment n'avoir que le niveau B1 ou A2.

Figure 47. Autoévaluation du niveau de basque des élèves interrogés - élaboration propre



Il est intéressant de remarquer que les élèves n'ont pas eu de difficultés à traiter la question à partir des indicateurs du Cadre Européen Commun de Références en Langues (CECRL, annexe IV). Chacun semblait se représenter ce que peut être le niveau B2 ou C1. On se rend compte ainsi qu'avoir passé la certification B2 en fin de troisième leur permet de se situer.

---

[245] Le taux de passage des collèges de l'ikastola vers le lycée de la filière a été de 76 % en 2017-18, gagnant 10 points par rapport aux années précédentes : l'ouverture de la filière professionnelle et l'attractivité des nouveaux bâtiments en sont les raisons principales.

En résumé de la présentation de l'échantillon, si l'on voulait faire le portrait type du jeune apprenant le basque en lycée à travers notre étude, on dirait qu'il-elle est en classe de seconde ou de première, qu'il-elle est né.e au Pays Basque Nord et qu'il-elle habite dans la zone la plus densément peuplée, près de la côte en Pays Basque Nord ; il-elle se situe au niveau B2 de maîtrise de l'euskara. Il-elle a essentiellement réalisé son cursus depuis la maternelle en ikastola ; sa famille est en contact avec la langue basque. Le portrait type est intéressant dans la mesure où il permet d'observer le contraste avec d'autres profils présents dans l'étude : ceux des filières bilingues, dont les familles ne sont pas toujours en contact direct avec la langue notamment. Il existe dans l'échantillon une légère surreprésentation des filles par rapport aux garçons, non significative toutefois et une forte surreprésentation des lycéens du système immersif expliquée ci-avant. Nous soulignons le fait que l'ensemble des élèves de l'échantillon a répondu au questionnaire en langue basque et que la grande majorité estime avoir une bonne maîtrise de la langue. C'est la donnée majeure permettant l'exploitation de la recherche sur le plan du lien entre maîtrise et pratique.

2.4.3. Résultats d'ensemble, convergences et nuances

Dans les quatre sections que comporte le questionnaire, du point de vue de l'identité et de l'attachement, du point de vue des compétences, des attitudes et de la motivation intrinsèque[246], on s'est rapidement rendu compte, à la lecture des réponses des tendances communes et partagées d'un établissement à l'autre.

2.4.3.1. Concernant l'attachement et l'identité : un fort attachement à la langue et une tendance au scepticisme concernant son avenir

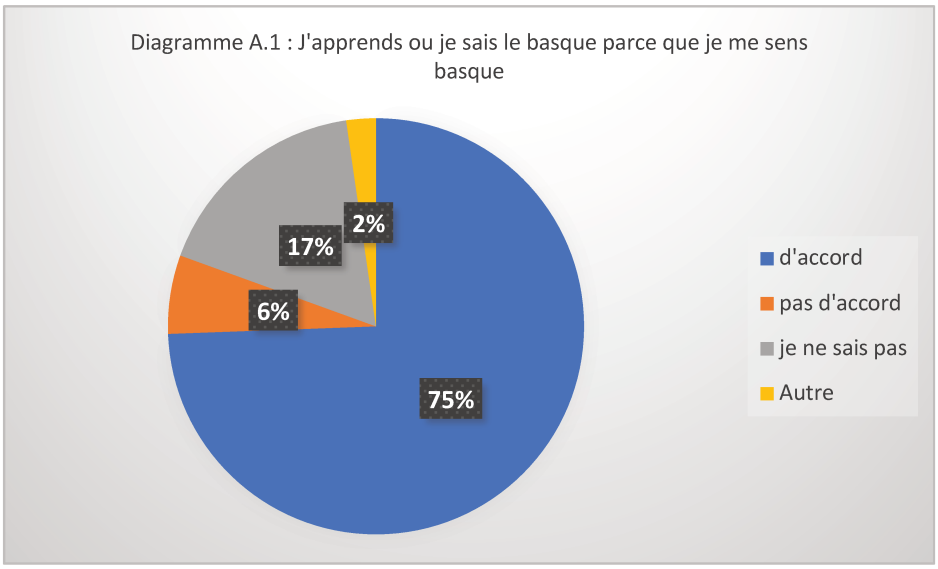
On rappelle ici les formulations des questions fermées auxquelles les élèves pouvaient répondre : « plutôt d'accord », « pas d'accord » ou « ne sais pas ». Les phrases sur lesquelles les participants avaient à se positionner étaient les suivantes :

A.1 J'apprends ou je sais le basque parce que je suis basque moi-même
A.2 La langue basque est une langue qui revêt pour moi une grande valeur
A.4 Il est indispensable de maintenir l'euskara
A.6 Le basque est une langue d'avenir

[246] Motivation intrinsèque : motivation en jeu lorsque la personne réalise une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure. (Ryan et Deci 2002, voir *supra* note 229)

Dans cette section, nous avons aussi interrogé les élèves sur la place du basque dans leur représentation par rapport au français (ou à l'espagnol)[247] ; on leur a demandé quelle était leur définition du territoire parmi les diverses propositions[248], ainsi que le lien qu'ils pouvaient établir entre langue et territoire parmi des propositions sous forme de question semi-ouverte. Pour chaque question fermée ou semi-ouverte, un champ « ne sais pas » ou « autre » avec la possibilité de développement a été donné. Les questions laissées sans réponse ont été répertoriées dans cette case « autre ». A la première question (Figure 48, Diagramme A.1) émettant la proposition suivante : « j'apprends le basque car je me sens basque », 74,43 % (195/262) des élèves ont répondu par l'affirmative. Cette question interroge l'identité à travers affectivité et motivation. On peut donc établir que, pour une grande majorité, une partie de la motivation pour l'apprentissage de la langue est liée à l'identité. A cette même question, 17 % ont répondu « je ne sais pas ». Au moment de la passation, nous nous sommes aperçue que cette question pouvait paraître étrange à certains, car les personnes ont pu se sentir en désaccord avec le type de formulation, ou bien ne formait pas de lien de cause à effet entre le sentiment identitaire et l'apprentissage de la langue.

Figure 48. Question A1 : Motivation identitaire - élaboration propre



Ainsi, les paramètres liés à l'identité et à l'affectivité sont encore davantage mis en évidence dans les deux réponses qui suivent. Les questions étaient les suivantes : « pour moi l'euskara est une langue de grande valeur » (Figure 49, Diagramme A.2) et « il est indispensable de conserver le basque » (Figure 50, Diagramme A.4). A la première question concernant la valorisation de la langue,

[247] cf annexe question A.5

[248] La province dans laquelle j'habite, les sept provinces, Communauté autonome, les territoires où l'on parle basque, autre – cf annexe question A.3-a

88,17 % (231/262) sont d'accord avec l'affirmation. Et concernant la nécessité de conserver la langue, 92,75 % (243/262) répondent encore par l'affirmative.

Figure 49. Question A2 : Valeur du basque - élaboration propre

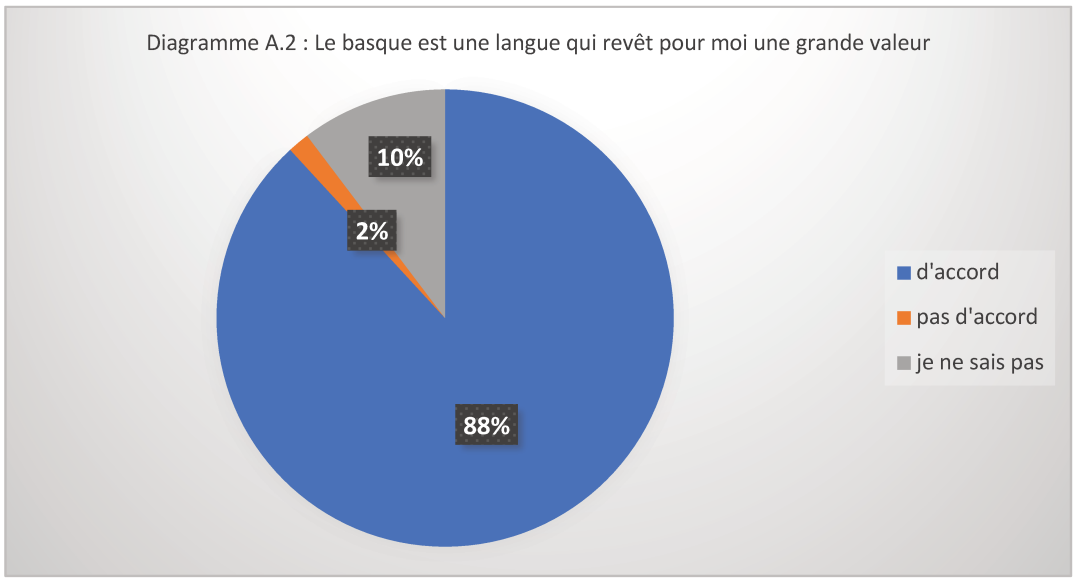
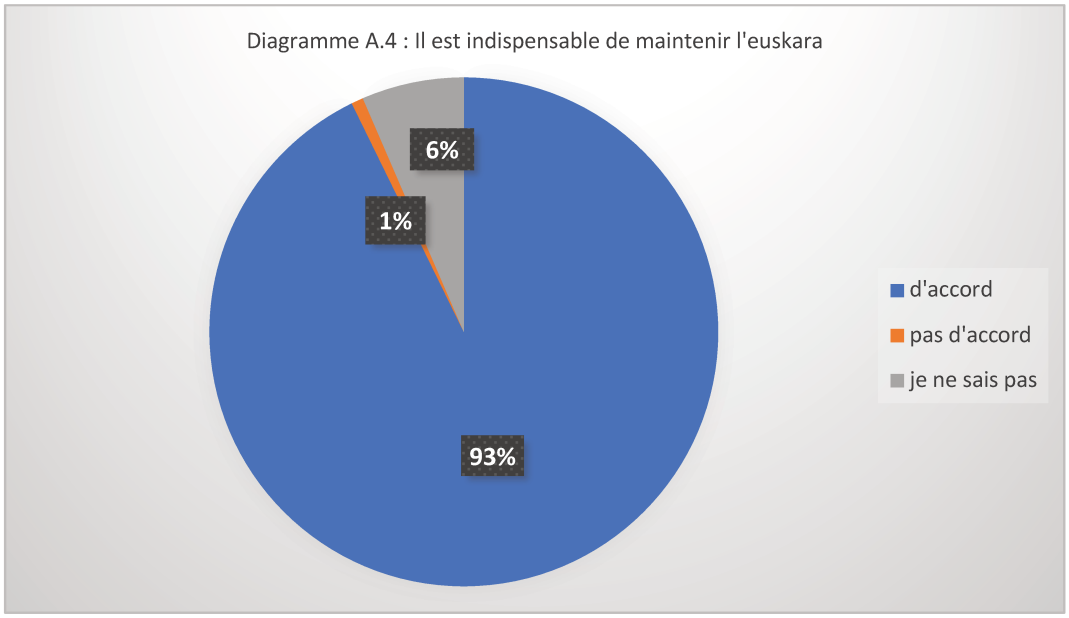


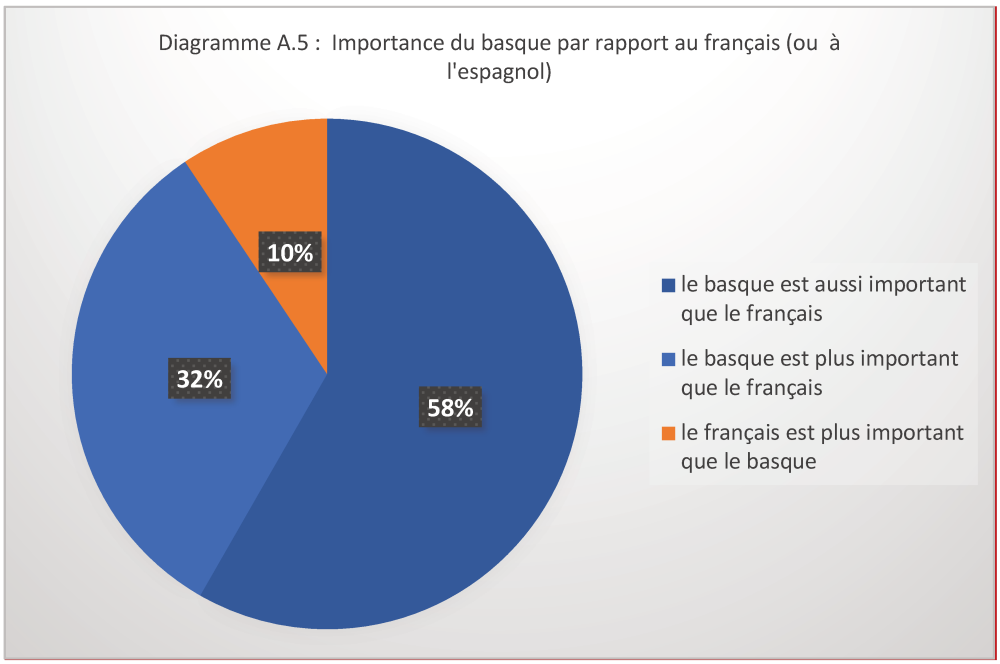
Figure 50. Question A4 : Nécessité du maintien du basque - élaboration propre



74,43 %, 88,17 %, 92,75 % : avec de tels pourcentages, nous pensons pouvoir affirmer que l'attachement à la langue est largement partagé par l'ensemble des lycéens qui apprennent le basque. Nous identifions ce paramètre comme une perception identitaire forte, perception identitaire encore renforcée par les réponses à la question A.5 : « selon vous, le basque est-il aussi, plus ou moins important que le français (ou l'espagnol) ? », les réponses se distribuent selon la répartition suivante,

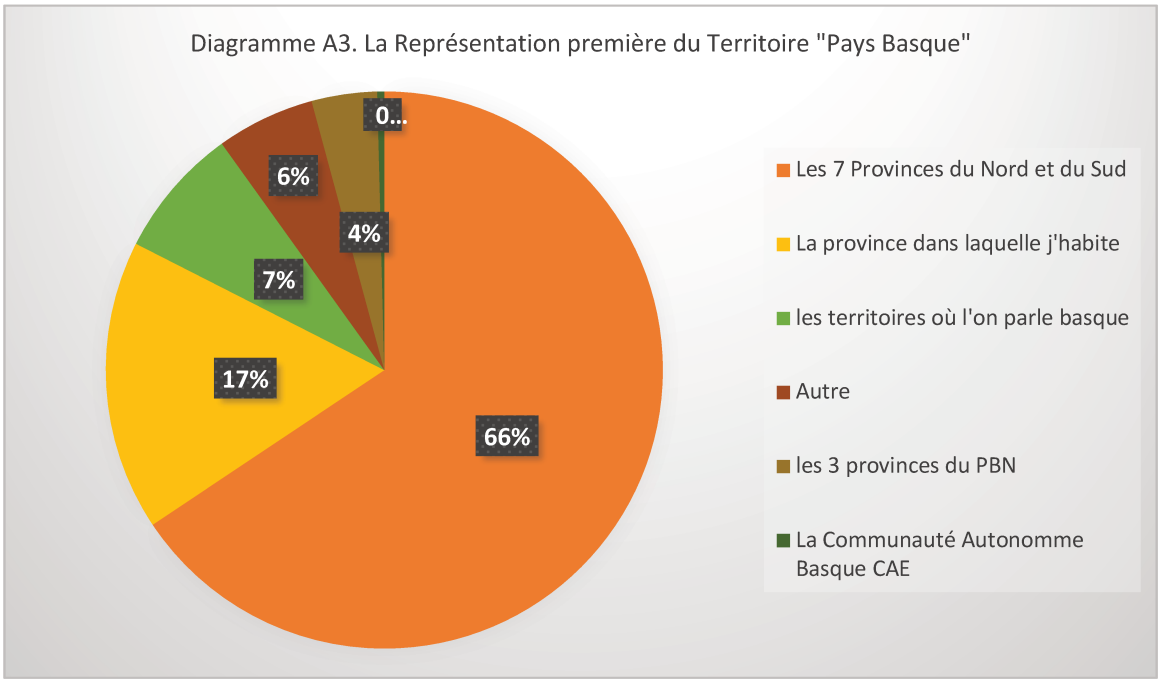
montrant que pour 90% des élèves le basque est aussi ou plus important que le français (Figure 51, Diagramme A.5).

Figure 51. Question A5 : Importance relative du basque - élaboration propre



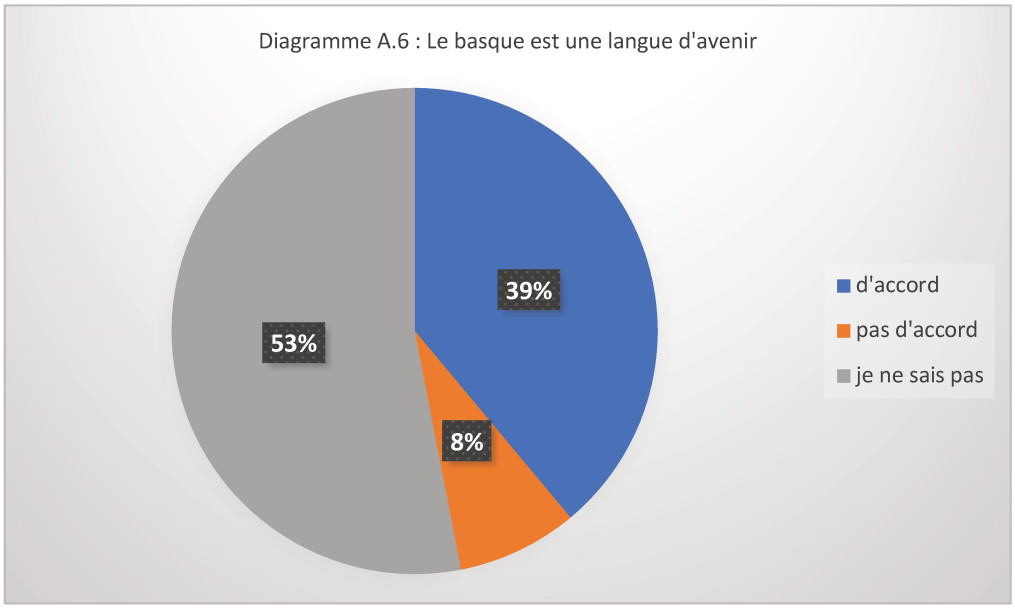
Et, dans une moindre mesure, la représentation partagée du territoire est celle des 7 provinces historiques pour 65,6% des élèves. Pour le restant, 16,8% des réponses identifient en premier lieu « la province dans laquelle j'habite », 7,6 % « les territoires où l'on parle basque », pour 3,8% des élèves, il s'agit du Pays Basque Nord, et pour 0,4% c'est-à-dire un élève uniquement, lorsque que l'on évoque le Pays Basque, la première identification est celle de la Communauté Autonome Basque. Pour ceux qui ont choisi l'item « autre », les précisions de réponses sont variées et couvrent un large éventail qui va de « culture » et de « la gastronomie » ou encore « la nature », à la situation « des prisonniers politiques basques » ou bien encore l'évocation des États « France et Espagne ». (Figure 52, Diagramme A.3)

Figure 52. Question A3 : Représentations du territoire Pays basque - élaboration propre

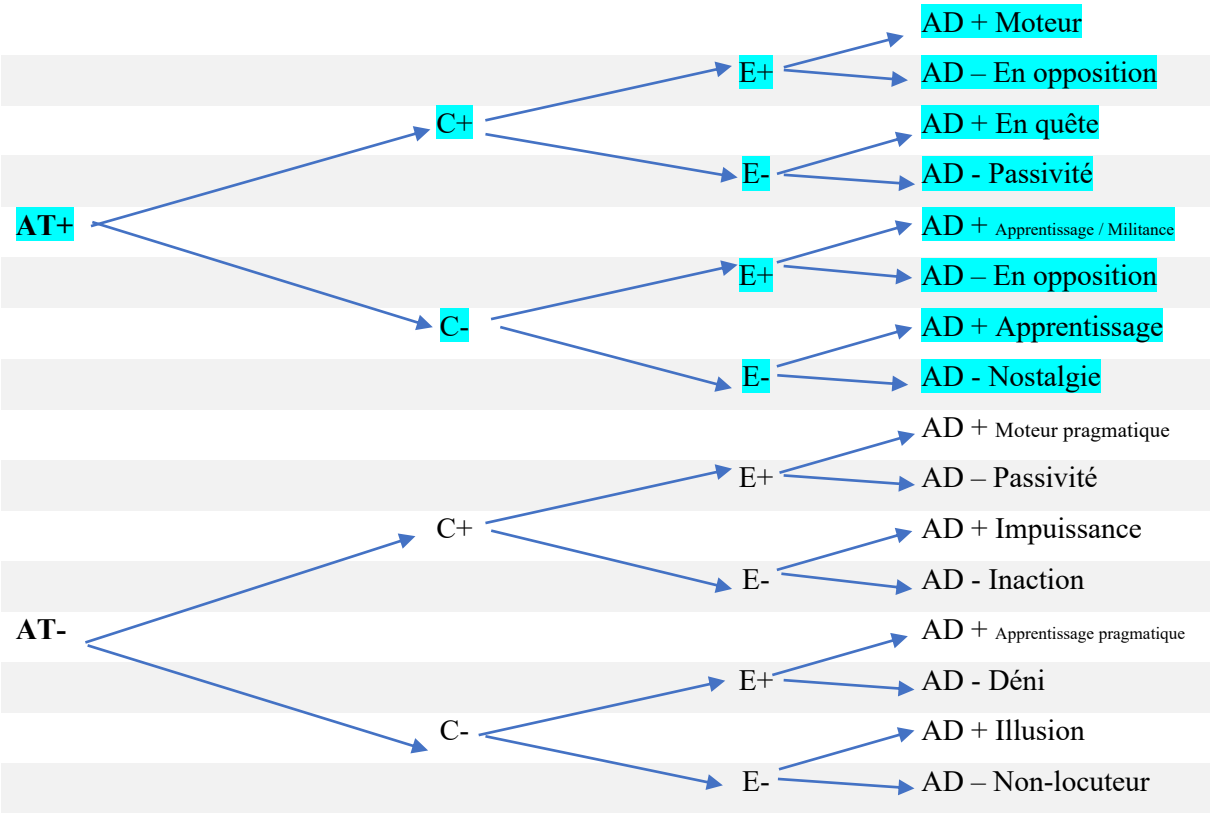


S'il existe des convergences de représentation et d'attachement à la langue et au territoire, il nous semble en revanche, que la réponse à la question A.6 « le basque est une langue d'avenir » sera à analyser d'une autre manière. En effet, à cette proposition, seuls 38,93 % (102/262) des élèves ont répondu être d'accord. 8 % n'ont pas été d'accord et 53,1 % ont répondu en disant qu'ils ne savaient pas si le basque serait une langue d'avenir. Souvent des commentaires écrits étaient associés à la réponse de type « j'espère », « espérons que oui » (Figure 53, Diagramme A.6). Cela signifie, par exemple, soit que les élèves ne se projettent pas du tout eux-mêmes dans le futur en tant que locuteurs bascophones, soit qu'ils pourraient identifier la langue comme un élément du passé plutôt que du futur. Quoi qu'il en soit, il s'agit d'un point de vigilance à approfondir lors des entretiens de groupe. En résumé, concernant l'attachement et l'identité, on peut estimer que les élèves ayant répondu au questionnaire sont très majoritairement attachés à la langue mais qu'ils peuvent avoir des doutes concernant l'avenir de cette dernière. Cet élément est repris dans les entretiens pour affiner la question de l'avenir de la langue.

Figure 53. Question A6 : Perception de l'avenir du basque - élaboration propre



En conclusion, les réponses sont majoritairement convergentes pour l'identité et l'attachement. A partir de l'analyse des réponses à la question de l'attachement à la langue et de la représentation territoriale, on peut estimer que les élèves qui apprennent le basque au lycée sont majoritairement attachés à la langue basque et s'y investissent affectivement ; la représentation du territoire est celle des sept Provinces historiques. Si l'on se réfère à l'arborescence des attitudes repris ci-dessous, la plupart des élèves de l'échantillon se trouveraient dans les profils de la branche supérieure pour lesquels l'attachement est avéré.



Du fait de l'attachement marqué, nous privilégions l'idée que les motivations et les dynamiques en lien avec l'apprentissage de la langue sont davantage affectives et intégratives qu'instrumentales ou pragmatiques. Nous entendons par motivation affective ou intégrative (Gardner et Lambert 1972), celle qui pousse à apprendre la langue dans un but d'intégration et d'appartenance à une communauté linguistique, tandis que la motivation pragmatique ou instrumentale est celle qui permet de tirer avantage social ou économique d'une situation donnée. « Le caractère patrimonial de la langue » (Duguine 2017, 35) est très certainement à retenir dans notre contexte :

> « La motivation des apprenants d'une langue héritée serait différente de celle d'apprenants d'une langue étrangère parce que ces derniers ne possèdent pas de lien historique et personnel avec la langue à acquérir. [...] [Les apprenants d'une langue héritée] ont un souci de maintien d'une langue sujette à attrition ou érosion ou bien d'enrichissement de la langue grâce à un emploi régulier. […] La volonté est de combler un besoin de protection de l'identité. » (Duguine 2017, 37).

2.4.3.2. A propos des compétences linguistiques : la langue basque majoritairement bien maîtrisée

Cette deuxième partie du questionnaire est composée de cinq questions pour lesquelles les participants étaient invités à s'autoévaluer à partir de leur perception propre de leur niveau de langue et de leur attitude lorsqu'ils parlent en basque. On a bien conscience de la valeur subjective des réponses et de la difficulté conséquente à étalonner des réponses telles que « je sais très bien le basque » (35,6% des réponses) ou «je ne sais pas du tout le basque » (0,4% des réponses : un élève), il n'en demeure pas moins que l'interrogation de la perception de la maîtrise de la langue par les locuteurs apporte des indications quant au vécu et à l'autoévaluation, précieuses pour l'analyse des attitudes. Les questions portaient sur :

- La maîtrise de la langue (de très bien à pas du tout – question B.1) ; comparaison des niveaux de maitrise du basque et du français (ou de l'espagnol) (question B.2) ;
- La capacité à communiquer (en toute circonstance ou seulement avec des personnes connues (question B.3) ;
- La capacité à lire, écrire, écouter et comprendre des émissions, conférences ou pièces de théâtre, (question B.3) ;
- La fluidité de la parole et l'usage de l'alternance codique (question B.4) ;
- L'attitude vis-à-vis de la correction dans l'usage en fonction de la norme linguistique connue (question B.5).

Pour la première question (Figure 54, Diagramme B.1), 82,8 %, soit 217 élèves sur 262, estiment savoir parler le basque, bien (46,9 % - 123) ou très bien (35,9 % - 94), la proportion s'élève à 97 % si l'on ajoute les 15% qui estiment le savoir convenablement. Cette perception approximative et subjective est précisée par les deux réponses suivantes : question B.2 « je sais le basque aussi bien, mieux ou moins bien que le français (ou espagnol) » pour laquelle la répartition des réponses est plus tranchée. En effet, 40,46% des élèves (soit 106 sur 262) estiment maitriser davantage le français que le basque ; à l'inverse, 22,1% (soit 58 élèves) pensent mieux maitriser le basque que le français, tandis que 37,4% (soit 98%) pensent avoir une maîtrise semblable des deux langues (Figure 55, Diagramme B.2). Cette bonne maîtrise de la langue pour 59,5% des réponses renvoie à l'item de la question B.3 suivante, puisque 79% des élèves disent se sentir capables de parler en basque quel que soit leur interlocuteur pour 17,9% qui se sentent capables de parler uniquement avec des personnes connues et identifiées (Figure 56, Diagramme B.3). Nous pouvons ainsi dire que 80% élèves ayant participé à l'enquête se sentent à leur aise dans la compétence linguistique en basque. Lorsque les élèves estiment maîtriser le français et le basque à compétence égale, cela renvoie de fait à la maîtrise attendue en

français en cours de scolarité dans l'enseignement pour un niveau estimé au niveau B2/C1 du CECRL[249].

Figure 54. Question B1 : Autoévaluation de la connaissance du basque - élaboration propre

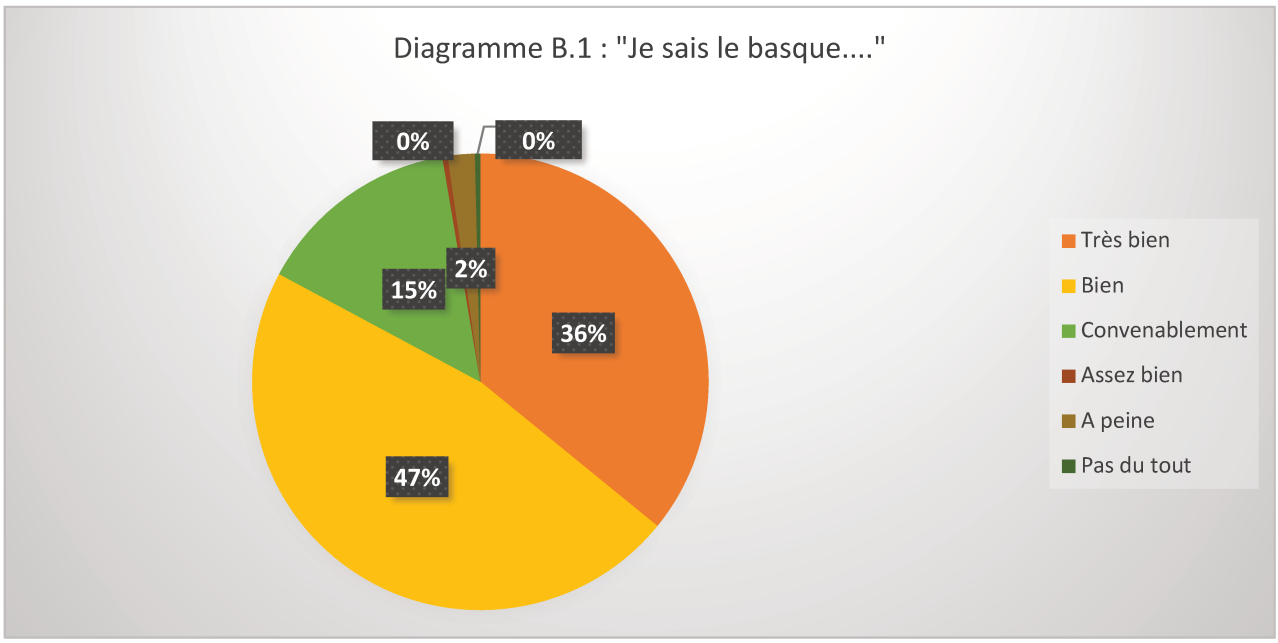
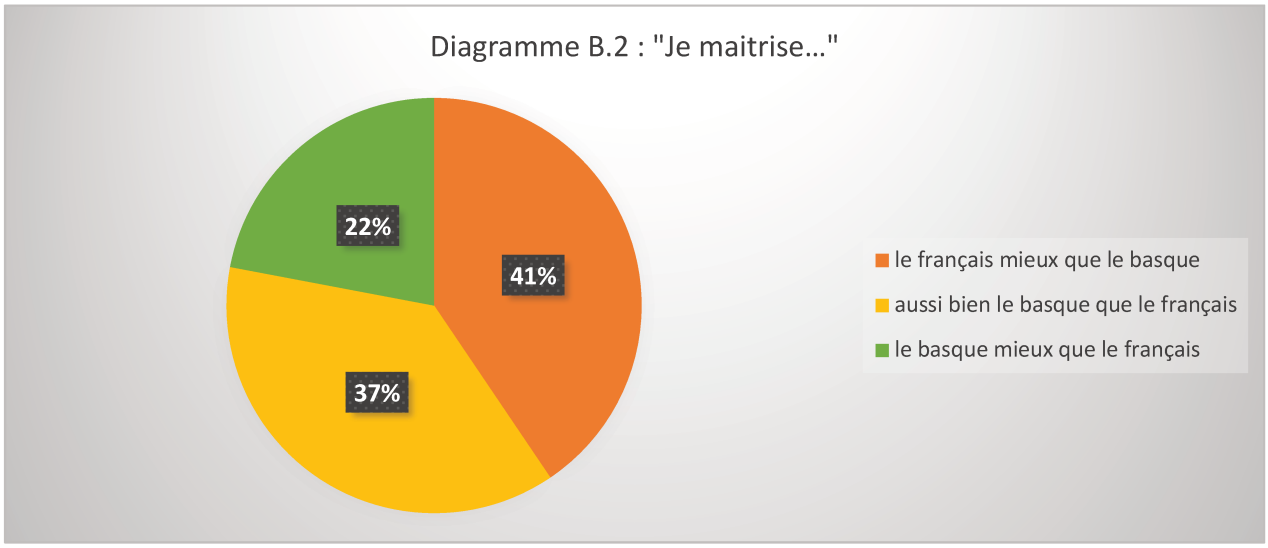
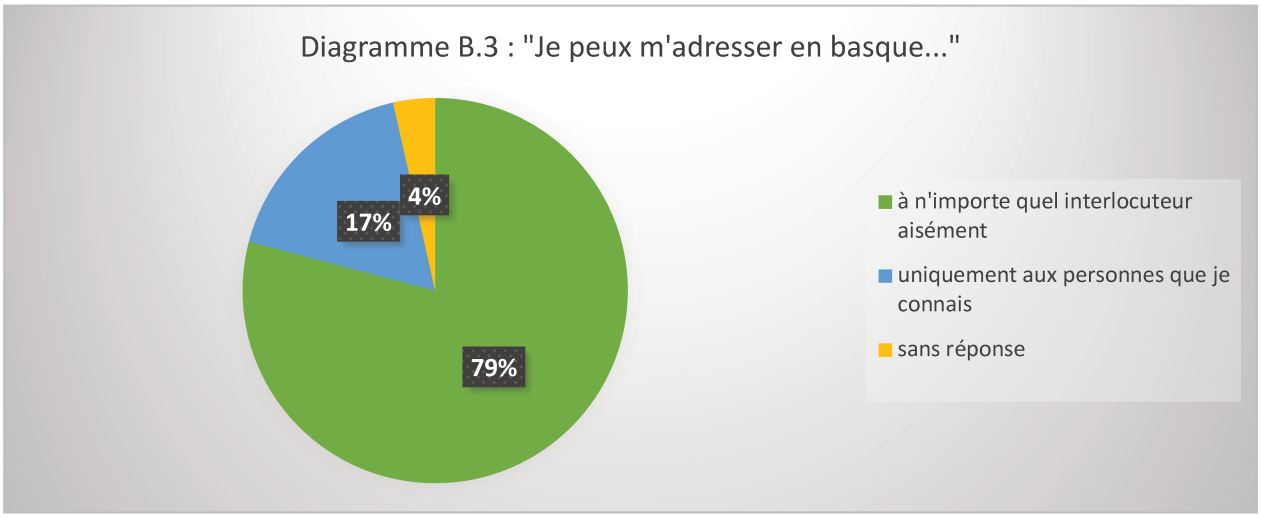


Figure 55. Question B2 : Maîtrise comparée du basque et du français - élaboration propre



[249] CECRL = Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: voir document en annexe IV. En termes de capacité langagière, le niveau B2 correspond à la définition « d'un utilisateur indépendant ». Le niveau C1 correspond à « un utilisateur avancé »

Figure 56. Question B3. Aisance d'adresse en basque - élaboration propre



Concernant la question B.3 toujours, des précisions sont apportées à propos de la capacité à lire, écrire, écouter et suivre des émissions, pièces de théâtre ou séquences orales longues en euskara. Les réponses données montrent un fort pourcentage de maitrise de compétence d'écriture (91,6%), de lecture (89,3%), de suivi d'émissions de radio ou de télévision (84,7%) et dans une moindre mesure de suivi de spectacles (79,8%)[250]. Il convient ici de rappeler le contexte scolaire de l'enquête qui renvoie aux activités demandées en classe aux élèves dans le cadre des exercices de lecture et d'écriture et qui ne distingue pas les pratiques personnelles des élèves hors du champ scolaire des pratiques en classe. En lien avec les compétences linguistiques, la question B.4 interrogent les élèves sur leur attitude, leur zone de confort dans l'emploi de l'euskara et les circonstances de l'usage de l'alternance codique (Figure 57, Diagramme B.4.a). A propos du flux de parole et de pensée, 63,4% (166 élèves) peuvent exprimer spontanément ce qu'ils ont à dire en basque, tandis que 26% (68 élèves) déclarent avoir à chercher leurs mots, 17,6% (46 élèves) usant systématiquement des deux langues dans un échange (Figure 58, Diagramme B.4.b).

[250] Voir la synthèse des résultats d'enquête : Annexe 2, question B.3

Figure 57. Question B4a : Aisance de communication dans l'échange en basque - élaboration propre

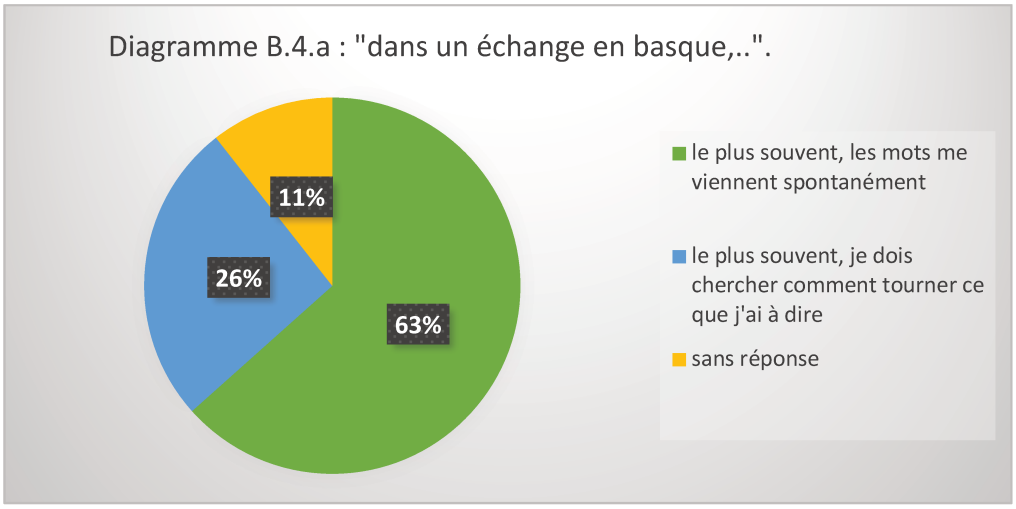
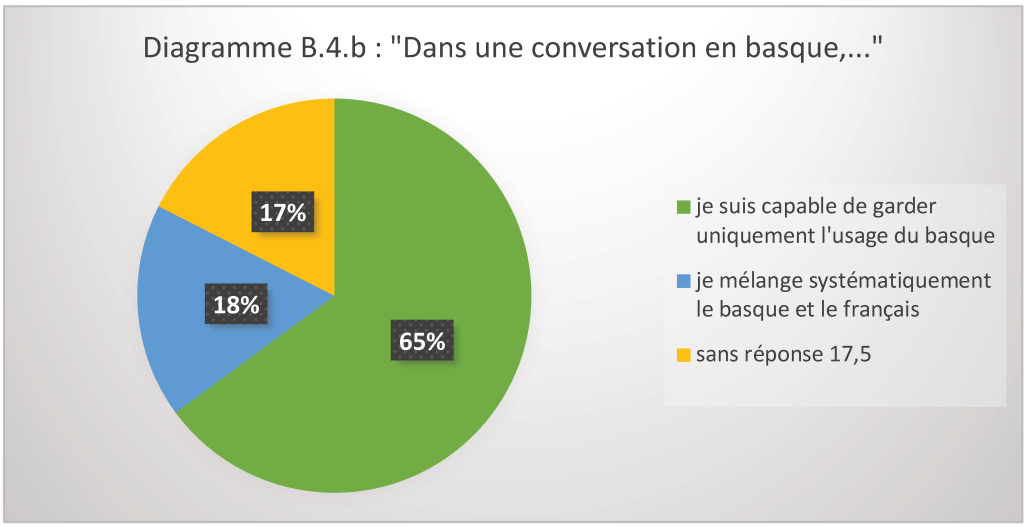


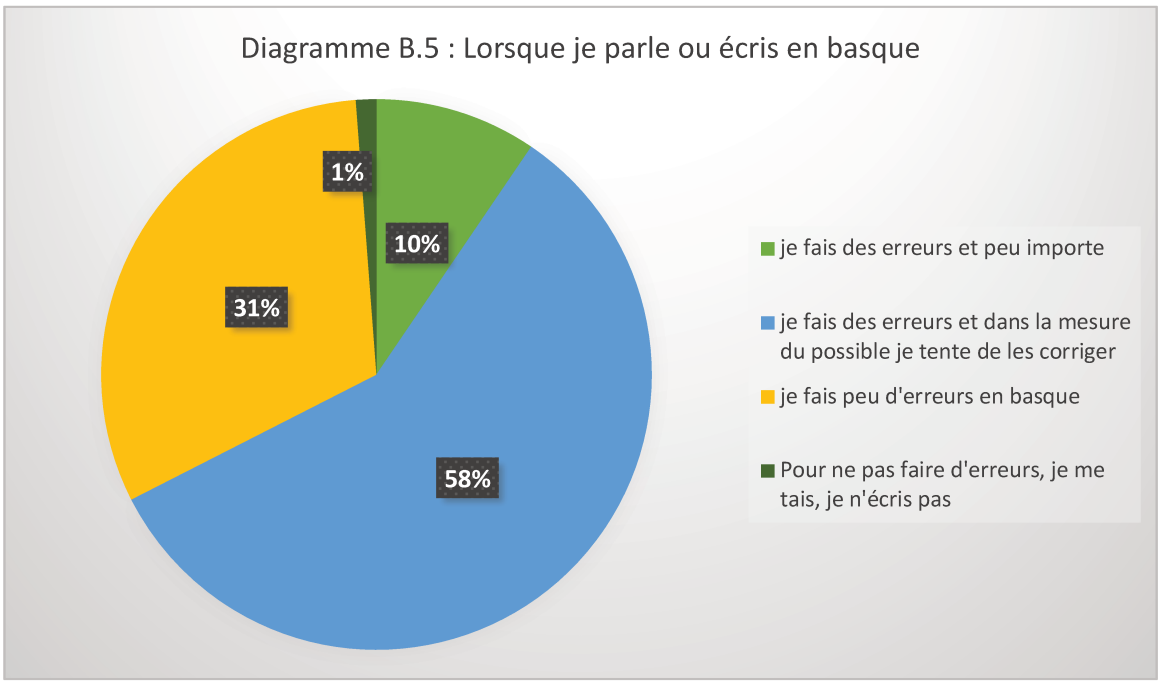
Figure 58. Question B4b : Maintien du basque dans l'échange – élaboration propre



D'une manière générale, selon le positionnement de leurs réponses, l'alternance codique est présente pour 40 à 50% des élèves en fonction des interlocuteurs en présence ou des situations de communication particulières. La question comportait la possibilité de préciser les circonstances de l'usage de l'alternance des langues. Les éléments recueillis font état d'expressions en français ou en espagnol qui s'invitent automatiquement dans l'échange, ainsi que du fait que le passage au français vienne souvent du fait de la présence d'une personne qui ne connait pas le basque dans le groupe d'échange. Enfin, ces réponses soulignent aussi le fait que les deux langues peuvent « se mélanger » dans la pensée langagière qui précède la communication et « que l'une ou l'autre des langues sort. » La question B.5 renvoie à la perception de la norme, à l'auto-correction qui peuvent être des indicateurs en creux de l'insécurité linguistique : 31 % (soit 82 élèves) déclarent faire peu d'erreurs

lorsqu'ils s'expriment en basque, en revanche 58 % (152 élèves) déclarent commettre des erreurs en cherchant à s'autocorriger dans la mesure du possible (Figure 59, Diagramme B.5).

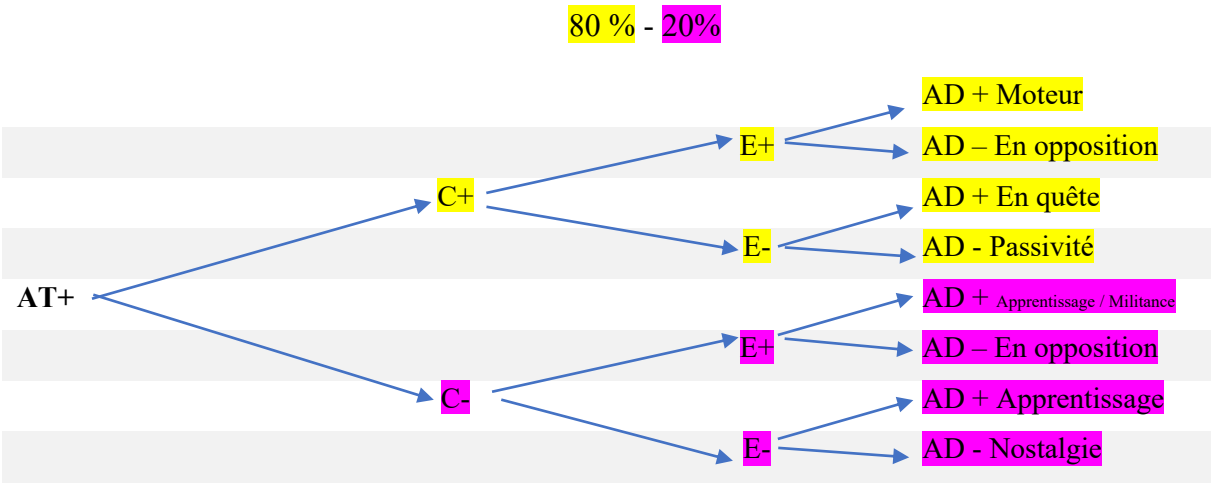
Figure 59. Question B5. Autoévaluation de la maîtrise de la langue écrite - élaboration propre



En conclusion à propos de la compétence linguistique perçue, nous pouvons dire que si l'attachement à la langue est très majoritaire présent pour l'échantillon questionné, la maîtrise de la langue est elle -même de haut niveau puisque 80% des jeunes interrogés disent savoir la basque bien ou très bien, et que 59% disent maitriser le basque autant sinon mieux que le français. Dans la même proportion de 80%, ils se disent prêts à s'adresser à quiconque en basque sans difficulté. Ils sont un peu moins nombreux (63-65%) à avoir un accès aisé à l'expression tout en basque ainsi qu'au maintien de la langue dans une conversation. Leur attitude vis-à-vis de la norme montre une forte tendance à l'autocorrection (58%) tandis que 31% d'entre eux estiment faire peu d'erreurs en basque. Ainsi vis-à-vis de la langue basque, une grande majorité est à identifier comme « des locuteurs complets » [251] , avec un sentiment de sécurité linguistique. Les 17 à 20% qui déclarent être moins à

[251] Locuteurs complets : « personnes qui savent le basque, qui sont motivées pour le parler, qui le parlent effectivement dans leur vie quotidienne » Projet de Politique linguistique OPLB (2004) https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Documents_OPLB/Hizkuntza_Politika_Proiektua/2006_eep_oplb_hizkuntza_politika_proiektua.pdf

l'aise pour parler tout en basque ou qui ne s'adressent volontiers qu'aux personnes qu'elles connaissent représentent l'autre versant du profil d'élèves qui apprennent l'euskara et pourraient se trouver dans une forme d'insécurité linguistique. Pour ramener cette partie des réponses à notre arborescence, voici comment nous pouvons identifier les tendances 80-20 : 80% des élèves ont une bonne ou très bonne maitrise de la compétence linguistique et 20% plus incertains vis-à-vis de la langue.



Il aurait été intéressant d'isoler les deux profils dans le cadre des entretiens, mais il fut impossible dans la réalité de créer un groupe homogène déclarant sa difficulté ou sa non-maîtrise de la langue.

2.4.3.3. A propos des attitudes linguistiques : des environnements contrastés

Cette partie de l'enquête s'intéresse à l'environnement linguistique des participants et à leurs attitudes envers la langue. Elle a pour objectif de cerner la perception des jeunes sur leur environnement linguistique, d'interroger leur vécu de la langue et certaines de leurs attitudes. Elle est composée de onze questions qui prennent en compte les profils de locuteurs, les fonctions de la langue, le ressenti sur le « besoin » ou « désir » de langue, les attitudes d'usage à propos des échanges, de l'alternance codique et des pratiques sur les réseaux sociaux, ainsi que la perception de la société ou de la communauté linguistique :

C.1 : Parle-t-on basque autour de moi ?

C.2 : Avec qui est-ce que je communique en basque ?

C.3 : Combien de temps puis-je rester sans entendre ou parler basque ?

C.4 : Que se passe-t-il pour moi si je n'entends pas ou si je ne parle pas en basque ?

C.5 : Selon vous, quelles sont les fonctions dédiées à l'usage du basque ?

C.6 : Lorsque l'on parle en basque autour de moi, les langues sont-elles alternées ?

C.7 : Lorsqu'un échange auquel j'assiste se fait en basque, quelle est mon attitude ?

C.8 : Quelle est ma pratique habituelle à propos du « premier mot » (= lehen hitza) d'un échange ?

C.9 : Lorsque je parle avec un bascophone, quel est mon choix de langue ?

C.10 : Quelle(s) langue(s) est-ce que j'utilise pour communiquer dans les réseaux sociaux ?

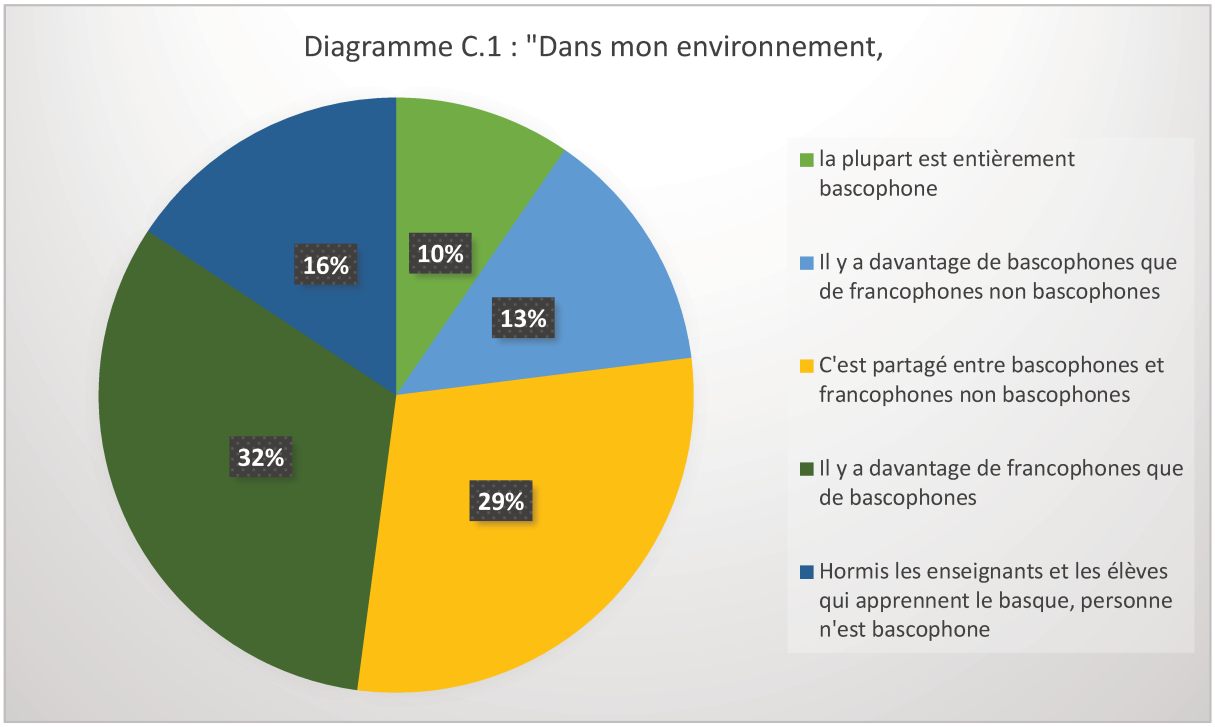
C.11 : Du point de vue linguistique, comment perçois-je la société d'Iparralde dans laquelle je vis ?

C.12 : entre 0 et 100, à combien est-ce que j'évalue le fait de « vivre en basque » (100 = je vis exclusivement en basque – 0= je ne vis pas du tout en basque)

Ainsi, peut-on identifier la présence du basque dans le quotidien familier des élèves : 23% ont un environnement proche essentiellement bascophone ; 32% ont un environnement partagé entre basque et français (ou espagnol) et 26% ont un environnement davantage francophone (ou hispanophone) ; 41 élèves (sur 262), soit 16% des élèves n'ayant de contact avec la langue qu'au sein de l'établissement scolaire (Figure 60, Diagramme C.1). Ces chiffres sont à rapprocher de la situation sociolinguistique reflétée par les résultats de l'enquête sociolinguistique de 2016[252] qui montrent une transmission familiale à hauteur de 16 à 22%. Par ailleurs, le nombre d'élèves n'ayant d'autre contact avec le basque qu'à l'école, même s'il est relativement important est sans doute bien moindre que dans les rangs des collèges où l'on enseigne le basque. On peut penser que le projet de langue au lycée devient celui du jeune à part entière, ainsi que nous le verrons dans la dernière partie du questionnaire concernant la motivation.

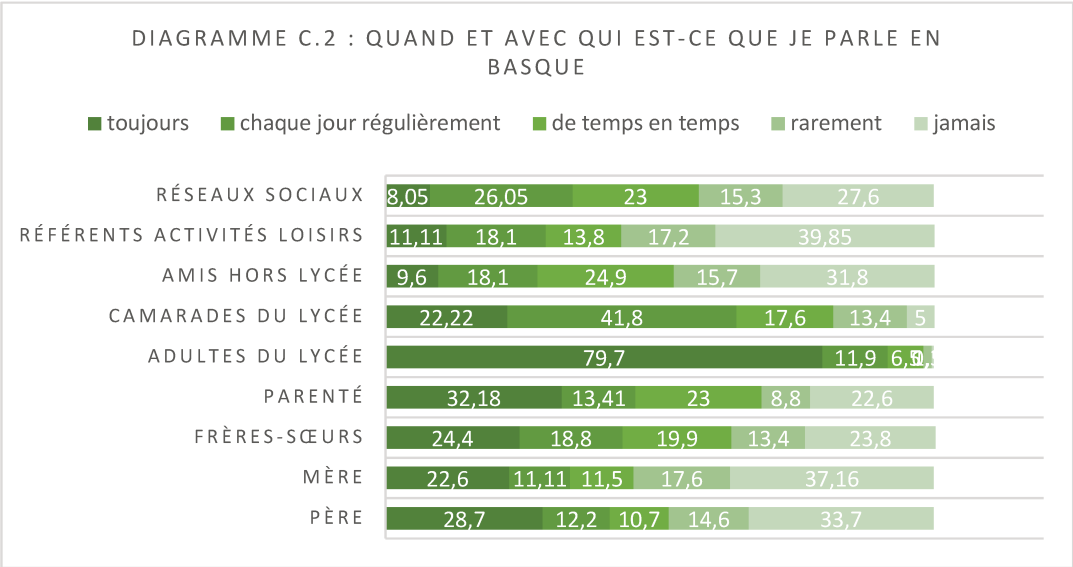
[252] Enquête sociolinguistique 2016 : présentation https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/052_Enquete_2016_presentation.pdf

Figure 60. Question C1. Perception de l'environnement linguistique des élèves interrogés - élaboration propre



Au-delà de l'environnement, la question de la pratique de la langue est particulièrement intéressante à observer. La question posée (C.2) interrogeait la fréquence de l'usage du basque (toujours, régulièrement (= chaque jour un peu), de temps en temps, rarement (= quelque peu), jamais, et le type d'interlocuteurs (père, mère, frères-sœurs, parenté, adultes du lycée, camarades du lycée, amis hors lycée, référents activités socioculturelles, réseaux sociaux). Le tableau des réponses indique ceci (Figure 61, Diagramme C.2) :

Figure 61. Question C2 : Interlocuteurs bascophones des élèves interrogés - élaboration propre



Le chiffre le plus remarquable est certainement le suivant : 79,69 % (soit 208 élèves sur 262) indiquent parler uniquement en euskara avec les adultes de l'établissement scolaire[253]. Ce résultat est à souligner notamment pour deux raisons. Premièrement parce qu'il est unique : l'adulte bascophone de l'établissement est la seule personne avec qui **tous** parlent **toujours** en basque. Proportionnellement, il n'y a pas d'autres personnes ainsi massivement identifiées. Ces adultes référents jouent donc un rôle majeur dans la communication. Ils sont parfois aussi les seuls interlocuteurs bascophones pour l 'élève. Deuxièmement, parce que le fait de parler toujours en basque avec les adultes de l'établissement scolaire ne présume pas de la fréquence d'utilisation de la langue. Ainsi, lorsque l'on pose la question de savoir si le fait d'apprendre et d'avoir appris la langue leur permet de parler davantage en basque au quotidien (en D.7), 35 % des élèves répondent par la négative. Une fois de plus, ces résultats sont bruts. Ils demandent à être affinés pour avoir une plus grande précision sur les différents interlocuteurs et sur la fréquence d'utilisation de l'euskara. Les autres éléments saillants du sondage de l'usage présentent un léger écart entre les langues d'origine et la langue d'usage avec les parents, ainsi 28 % des mères et 33% des pères sont bascophones tandis que les jeunes déclarent parler toujours en basque avec leur mère à hauteur de 22,6 % et avec leur père à hauteur de 28,7 %. Par ailleurs, en proportion, les participants utilisent davantage le basque avec leurs frères et sœurs (24,4%) ou le reste de leur parenté (32,18%) qu'avec leur père ou mère. Au quotidien, avec leurs camarades, ils ne sont que 22 % à utiliser toujours le basque et 41,8 % à l'utiliser chaque jour, régulièrement, en même temps que le français. Avec près de 64 % d'utilisation intense ou régulière, c'est bien en milieu scolaire que le basque est le plus utilisé, car les pourcentages donnés pour les réponses concernant les cercles d'amis (9,6%), les activités de loisirs (11,11%) ou les réseaux sociaux (8,05%) montrent une faible activité soutenue en euskara hors du temps scolaire. En écho avec le regard porté par Coyos et Bachoc (Coyos Bachoc 2011, 165-166), le fait de vivre en basque n'étant pas porté par la société, le choix de la langue est loin d'être spontané. Encore faut-il identifier et se mettre d'accord sur ce que signifie « vivre en basque », ainsi que nous le verrons dans les attitudes des élèves ayant répondu au questionnaire en question C.11. Afin de préciser l'usage, la question des fonctions perçues pour l'euskara selon les tranches d'âges, a été soumise à l'identification perçue (question C.5). Le tableau ci-dessous (Figure 62), extrait du traitement des données du sondage, synthétise les réponses par tranche d'âge (enfants jusqu'à 14 ans, jeunes de 15 à 20 ans, jeunes de 20 à 30 ans, adultes de 30 à 60 ans, personnes âgées) et par fonctions (vie quotidienne-relations sociales, langue de la famille, langue des relations privées, langue

[253] La réponse à cette question est moindre dans les établissements bilingues puisque les adultes référents ne sont pas tous bascophones dans les lycées correspondants.

d'apprentissage, langue de travail, langue permettant d'apprécier la culture, autre…). Sans surprise, les lycéens de la tranche d'âge 15-20 ans désignent le basque comme langue d'apprentissage à 73,6%, puis comme langue de la famille (59,8%) et comme langue de la vie sociale au quotidien (57%) ou comme langue d'usage de la culture (54,4%). Dans l'ensemble des représentations selon les tranches d'âge, il est intéressant de remarquer que l'euskara peut couvrir l'ensemble des fonctions dans une proportion relativement forte puisque les pourcentages d'utilisation, si l'on ne tient pas compte des enfants, varient de 31,8% (usage privé pour les jeunes) à 85,4% (langue de la famille pour les personnes âgées). Cette forte représentation de la langue familiale est cependant à confronter avec la déperdition de l'usage chez les jeunes, puisque l'on note un écart de 25 à 30 points. Les jeunes vivront-ils moins en basque au cœur de leur famille que leur parents ou grands-parents ?

Figure 62. Fonctions du basque selon les âges de locuteurs – extrait sondage (annexe 2a)

C.5. Zure ustez jendeek zertarako baliatzen dute euskara ? *

Nombre de participants : 261

	egueroko bizian, harreman sozialetan		etxeko hizkuntza bezala		harreman pribatuetarako		ikasteko		lan egiteko		euskal kultura gozatzeko		besterik	
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Adinetako jendeek	151x	57,85	223x	85,44	132x	50,57	22x	8,43	41x	15,71	162x	62,07	24x	9,20
30-60 urteko helduek	154x	59,00	184x	70,50	129x	49,43	31x	11,88	129x	49,43	166x	63,60	28x	10,73
20-30 urteko gazteek	154x	59,00	145x	55,56	112x	42,91	121x	46,36	142x	54,41	148x	56,70	31x	11,88
15-20 urteko gazteek	149x	57,09	156x	59,77	83x	31,80	192x	73,56	104x	39,85	142x	54,41	26x	9,96
Haurrek eta 14 urte arteko nerabeek	125x	47,89	168x	64,37	34x	13,03	180x	68,97	73x	27,97	104x	39,85	30x	11,49

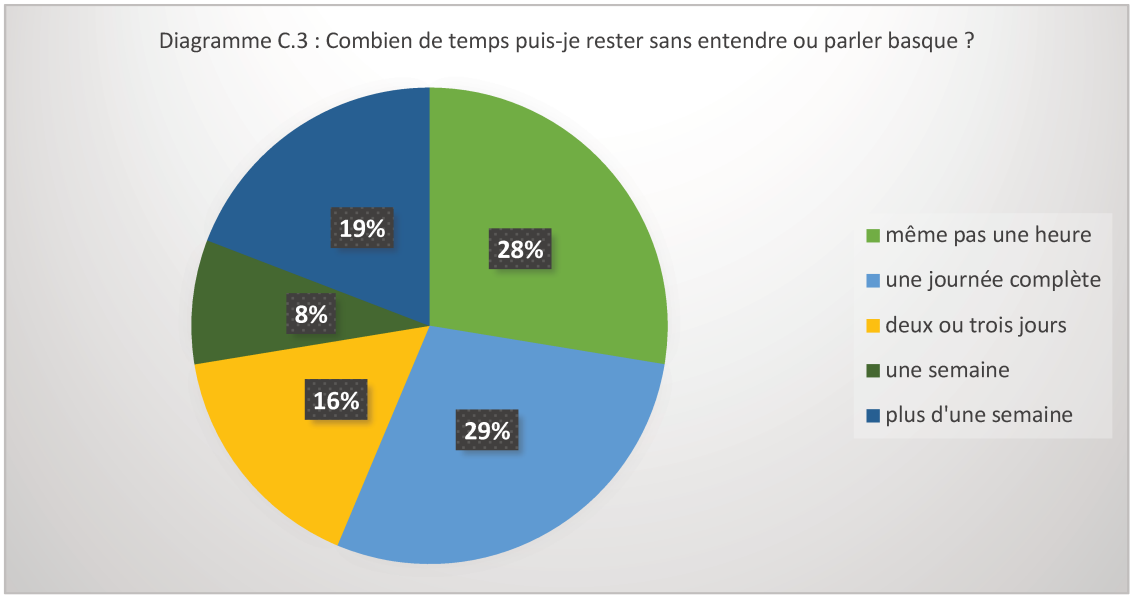
Légende tableau : colonnes : fonctions du basque – lignes : tranches d'âge

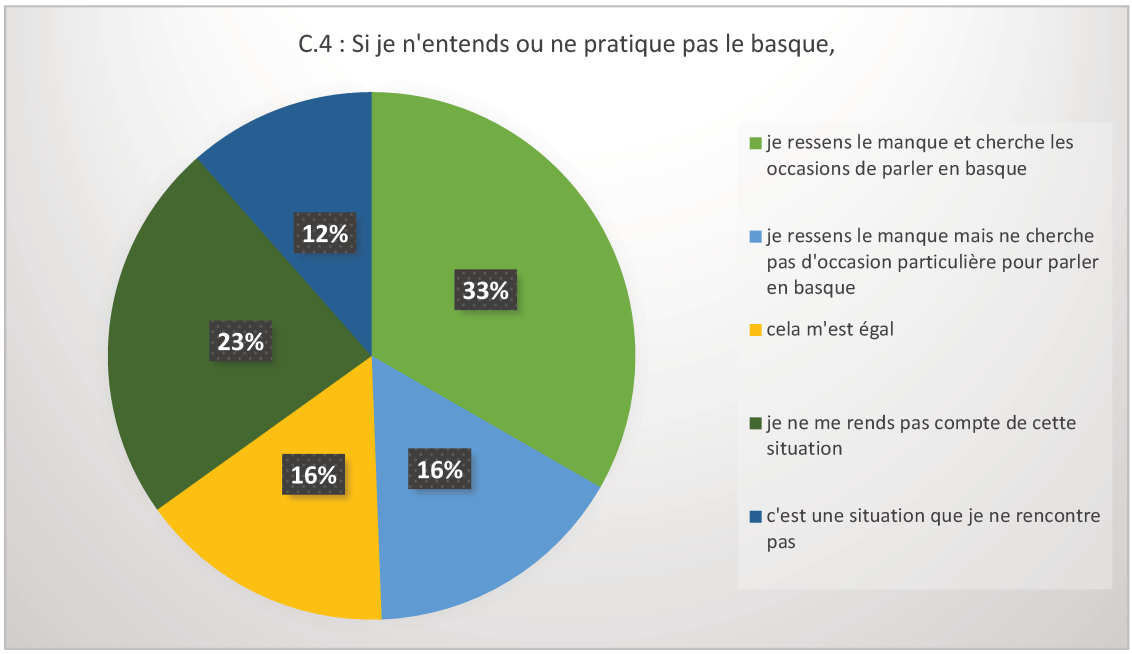
Fonctions : 1. Relations sociales au quotidien ; 2. En famille ; 3. Relations privées ; 3. Langue d'apprentissage ; 4. Langue pour le travail ; 5. Pour profiter de la culture ; 6. Autres fonctions

Les questionnements de recherche sur les fonctions et l'usage de l'euskara nous ont amenée à tenter de comprendre la présence et « le besoin » de la langue au quotidien et de cerner sa présence intime pour le locuteur. Les questions posées étaient les suivantes : « combien de temps puis-je rester sans entendre ou parler basque ? » (Figure 63, Diagramme C.3) et « si je reste sans entendre ou parler basque, quel est mon sentiment ? » (Figure 63, Diagramme C.4). La première question est davantage factuelle même si le verbe pouvoir, « puis-je », peut faire appel à la capacité décisionnelle et être

interprétée différemment selon les participants. La deuxième question renvoie davantage au sentiment du besoin de langue non défini autrement que par un « manque ». Les diagrammes ci-après montrent des résultats conjoints :

Figure 63. Questions C3-C4 : Besoin du basque - élaboration propre





57% des élèves interrogés sont en contact permanent ou quasi permanent avec la langue et 49% indiquent ressentir un manque s'ils n'ont pas l'occasion de parler ou d'entendre le basque. On interprète les 12% qui « ne rencontrent pas la situation du manque » plutôt comme des personnes qui

sont en contact permanent avec la langue[254] , pourcentage qui pourrait donc s'ajouter aux 57% des jeunes qui sont en contact avec l'euskara, pourrait-on dire de façon intégrée. Il reste d'après les réponses 27 % des élèves, soit 72 élèves sur 262, qui peuvent ne pas être en contact avec la langue pendant une semaine ou davantage et parmi eux 16% (soit 42 élèves) qui estiment que « cette situation leur est égale ». Nous identifions les élèves passifs dans l'arborescence des profils d'élèves comme ceux dont l'attachement à la langue peut être avéré mais dont l'environnement linguistique ne leur permet pas d'être acteur ou actif en euskara. Les réponses qui viennent d'être analysées présentent toutes les caractéristiques de ces élèves dans une proportion relativement importante (pour rappel : 27%).

Qualitativement, on s'intéresse alors à l'alternance codique et aux attitudes des locuteurs interrogés dans une situation de communication qui se déroule principalement en euskara. A la question C.6 « les langues sont-elles alternées lors d'échanges courants en euskara ? », seuls 24,5% estiment que les échanges ont de bout en bout principalement lieu en basque, tandis que 59,4% observent que les langues sont mêlées avec la perception d'un équilibre d'usage du français (ou de l'espagnol) et du basque. Pour 26,4% (soit 69 élèves) en revanche, c'est le français qui prend le dessus lorsqu'un échange a débuté en langue basque. Il est important de rappeler ici l'environnement dans lequel évolue les lycéens qui désignaient en C.2, (« quand et avec qui est-ce que je parle en basque ? »), les adultes du lycée comme interlocuteurs bascophones usagers principaux. Dans la même veine, par exemple, à la question C.7, les élèves étaient interrogés sur leur attitude linguistique lors d'un échange ou d'une conversation en langue basque. La question posée est la suivante « lorsque l'on parle en basque, quelle est mon attitude ? ». A cette question, 64,4 % (167 réponses) répondent qu'ils maintiennent la conversation en basque jusqu'au bout[255]. Et 26,4 % (62) précisent que lorsqu'un interlocuteur bascophone débute l'échange en français, eux-mêmes poursuivent en euskara. En revanche 35 % (soit 92 réponses) disent poursuivre en français (ou en espagnol) si l'un d'entre eux utilise cette langue. Ainsi les deux-tiers des sondés gardent l'euskara tout le long d'un échange sans changer de langue. C'est un résultat important à confronter aux situations réelles pour mesurer le niveau de maintien de la langue dans les relations et les échanges. En précision de ce dernier sondage, la question C.9 vient interroger l'attitude des locuteurs en présence d'interlocuteurs bascophones[256],

---

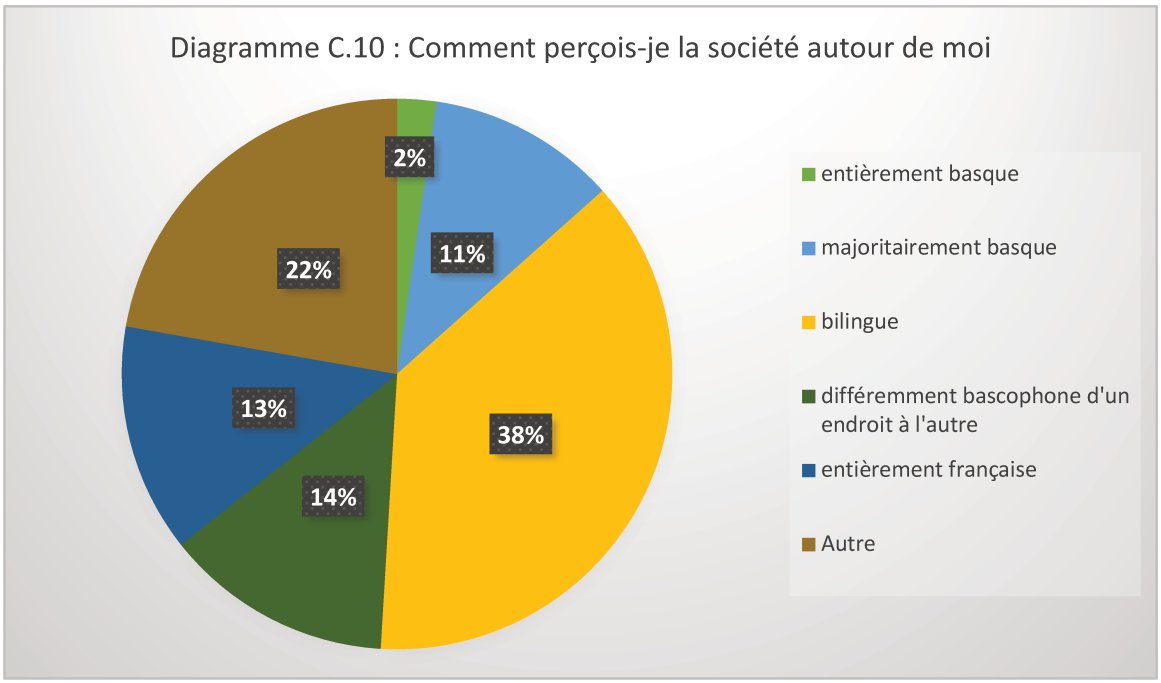
[254] Mais il pourrait y avoir une partie des réponses interprétées comme « je ne suis pas concerné.e par le manque »

[255] Taux correspondant à la réponse sur la capacité à maintenir un échange en basque de bout en bout (B.4) à hauteur de 65%

[256] En effet, soumis à ce que l'on nomme « stress linguistique », un des freins à l'usage observé est le fait que les bascophones ne se reconnaissent pas entre eux pour utiliser le basque de façon privilégiée. https://kanaldude.eus/bideoak/3254-zze16-euskaldunaren-nekeak-estres-linguistikoa

afin de savoir si l'euskara est le canal de communication privilégié. A cette question, 39,1% des élèves répondent parler « toujours en basque » tandis que pratiquement 52% poursuivent en français un échange initié dans cette langue. En guise de question synthétique, il a été demandé d'estimer entre 0 et 100 % la proportion dans laquelle chacun vit en euskara (C.11). La moyenne des réponses se situe autour de 60 %. C'est une valeur forte qui est à ramener à l'environnement réel des jeunes. Globalement, la perception qu'ont les jeunes interrogés sur leur usage de la langue basque est celle d'une présence importante parmi leurs codes de communication. C'est un élément qu'il convient d'affiner par les entretiens d'autant qu'il montre des écarts de taux importants. A ce dernier taux, on peut associer les réponses de la question C.10 concernant la perception qu'ont les élèves de la société qui les entoure du point de vue de la langue. 48,66 % d'entre eux perçoivent leur environnement comme bilingue ou bascophone (37,55 % bilingue + 11,11 % bascophone), cependant 36% (14% « différemment bascophone » + 22 % « autre ») ont une perception différente selon les espaces dans lesquels ils évoluent, précisant que sur la Côte et en ville on ne parle pas le basque tandis qu'à l'Intérieur et dans les villages on le parle davantage. (Figure 64, Diagramme C.10).

Figure 64. Question C1 : Perception du basque dans la société - élaboration propre



D'une façon générale, les jeunes apprenant le basque au lycée ont une perception plutôt favorable de la pénétration du basque dans la société (pour 51%, elle est basque ou bilingue) avec une perception accrue des disparités Côte/Intérieur pour 36% d'entre eux. Il émane de ces réponses

l'idée que, pour certains, l'espace linguistique perçu de l'euskara peut ressembler à une « oasis » et pour d'autres davantage à « une Arcadie ». Nous devons mettre ici en évidence dans ces deux phénomènes qui peuvent se décrire ainsi :

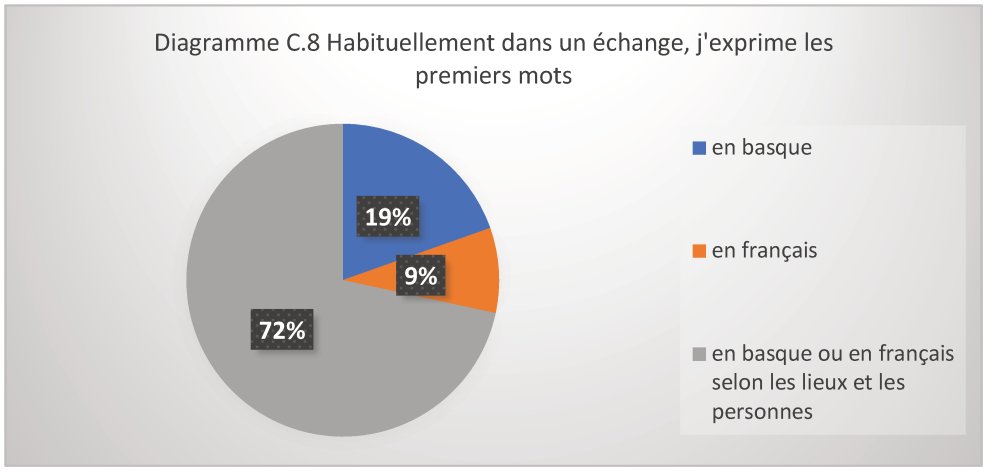
> « Soit je sens la présence de l'euskara très forte dans mon environnement proche et j'ai le sentiment que l'euskara est présent partout (=oasis) ; soit je ne ressens pas précisément la présence de l'euskara dans mon environnement immédiat mais *quelque part, en certains lieux* (définis ?), l'euskara est très certainement présent, on y parle à loisir (= Mirage, Arcadie ?) ».

On rappelle ici que le but de la recherche est de prendre en compte les perceptions sur l'usage de la langue afin d'élaborer une didactique qui permettra de renforcer les pratiques. A propos des pratiques, il est aujourd'hui admis dans une partie de la communauté bascophone mobilisée sur l'usage et la transmission[257], de faire la promotion de la communication en langue basque à partir du « premier mot » (= *lehen hitza*) « *egun on* » (= bonjour) à initier en euskara[258]. Ainsi, la question suivante (Figure 65, Diagramme C.8) a-t-elle été soumise aux jeunes de l'échantillon, « Habituellement, pour initier l'échange, dîtes-vous le premier mot : en basque ? en français ? selon les circonstances dans une langue ou une autre ? ». Les réponses sont majoritairement liées aux circonstances (71,6%) tandis que 19,54% (51 élèves) initient le premier échange en basque, probablement la proportion de ceux qui sont conscientisés et militent aussi en faveur de la diffusion de l'usage du basque.

[257] Euskaraldia : https://euskaraldia.eus/ongi-etorri-euskaraldira/

[258] *Lehen hitza* : le premier mot : campagnes multiples pour activation du basque dont l'idée consiste à initier l'échange en basque en toute circonstances. https://www.lehenhitza.eus / https://mintzalasai.eus/lib/irudiak/pdf/mntzlsy.042239.pdf

Figure 65. Question C8 : Adresse des premiers mots - élaboration propre



Une dernière observation intéressante à relever, concerne l'usage d'internet et des réseaux par les jeunes (question C.10). 66,3 % (173) produisent des SMS en euskara (même s'ils précisent qu'ils ne le font pas qu'en basque), 45,2 % (118) utilisent *WhatsApp*[259] en euskara et 35,6 % (93) *Instagram*260, 25,3 % (66) sont sur *Facebook*261, 23 % rédigent des *e-mail* en langue basque ; beaucoup précisent qu'ils n'ont de page *Facebook* ni en français ni en euskara, la pratique des mails dans le cadre privé étant elle-même peu usitée par les adolescents. Dans les autres applications existantes, il convient d'ajouter *Snapchat*[262,] quatorze fois mentionné par les élèves. Ces réponses s'additionnent les unes aux autres car le plus souvent, tous les moyens sont cités par les participants comme étant utilisés ; elles montrent une utilisation dynamique en euskara des supports liés à Internet, supports que nous n'utilisons pas systématiquement dans le cadre de nos enseignements[263] et que l'on suppose liés essentiellement à la communication entre pairs (cf. question C.2 : « avec qui est-ce que je communique en euskara ? »).

Pour synthétiser les paramètres de l'environnement et des attitudes linguistiques, on retient que 55 % des élèves interrogés ont un environnement qui leur permet le contact avec la langue tandis que 42 % vivent dans un environnement principalement ou uniquement francophone (C.1). Ces taux sont

---

[259] Whatsapp : application mobile de messagerie instantanée permettant l'échange de messages dans un groupe créé pour le partage commun

[260] Instagram : application dédiée au partage de photos et vidéos principalement

[261] Facebook : plateforme réseau social le plus connu et le plus ancien (Zuckerberg 2004) assez peu utilisé par les adolescents d'une façon générale

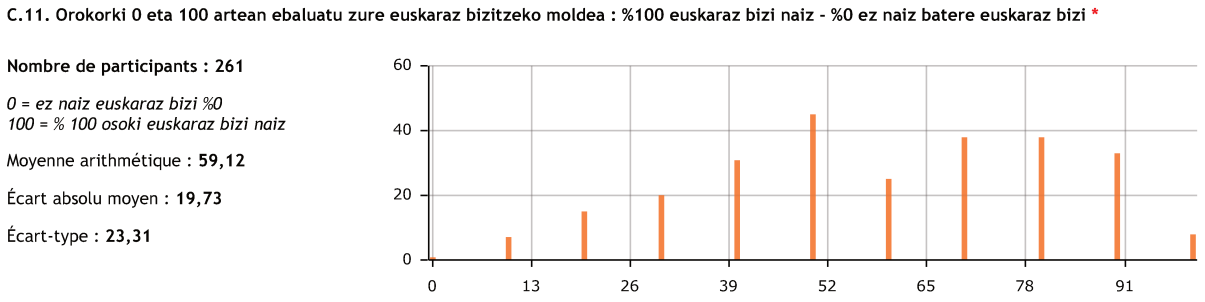
[262] Snapchat : application pour le partage de photos et de vidéos qui disparaissent après avoir été visionnées

[263] L'enquête a été menée en 2018 avant l'épisode de la pandémie de la covid qui a considérablement modifié les usages dans les communications pour l'apprentissage et la formation

à rapprocher des réponses à propos de la société perçue à 51% comme basque ou bilingue (C.11), ce qui renvoie à l'idée commune selon laquelle on perçoit toujours le monde à partir de ses références personnelles. Les interlocuteurs privilégiés des lycéens apprenant le basque sont sans surprise les adultes référents de l'établissement scolaire (79,7% - C.2), suivis des camarades de lycée (64 % - C.2 : toujours 22,2 + chaque jour 41,8) et, dans une moindre mesure, la parenté, les frères et sœurs ou les parents. La question des interlocuteurs met en évidence le fait que, dans les activités de loisirs, le basque est assez peu présent comme langue de communication principale pour les lycéens (11,11%) tandis que l'usage sur les réseaux sociaux est plus marqué (à hauteur de 36%). A des taux divers mais toujours significatifs, la langue basque pour les jeunes apprenants couvre les fonctions principales citées dans le sondage (C.5) en tant que langue d'apprentissage (73,56%), vernaculaire (59,77%), d'usage social (57,09%), d'usage culturel (54,41%), professionnelle (54,41% pour la tranche d'âge 20-30 ans), des relations privées (49,43% pour la tranche d'âge adulte 30-60 ans). Verre à moitié vide ou à moitié plein ? Pour une grosse moitié des lycéens, la langue basque revêt toutes les fonctions utiles à l'usage commun du langage. C'est toujours une grosse moitié[264] qui reste au contact de la langue au quotidien et ressent le manque ou le besoin d'euskara en cas de défaut (C.3 C.4). La question du mode de vie « en langue basque » (Figure 66, C.11) montre elle-même un taux moyen aux alentours de 60%.

Figure 66. Question C11 : Déclaration du temps de vie en basque - graphique Sondageonline.

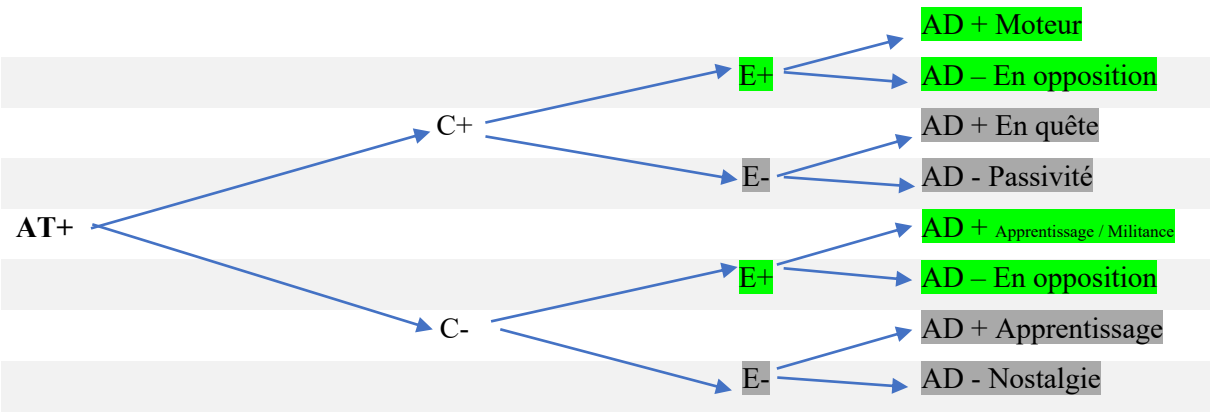
C.11 : *0 = je ne vis pas du tout en basque –100 : je vis toujours en basque*



A cette tendance générale forte autour de la moyenne, répondent les attitudes dans l'usage de la langue qui montrent une forte alternance codique dans 75 à 80 % des situations (C.6), une habitude du « premier mot » en basque ou en français principalement en fonction des locuteurs et des situations (71% - C.8), des attitudes partagées quant au choix de la langue basque en présence d'interlocuteurs bascophones, choix marqué pour 40% seulement, (C.8), tandis que l'attitude de maintien de l'échange en langue basque est majoritairement identifié pour 64% (C.8). Enfin, la langue de communication

[264] La même ? le sondage n'a pas été conçu pour recouper les questions entre elles.

sur réseaux sociaux, dans les *sms* notamment peut être l'euskara pour les deux tiers d'entre eux (66,3% - C.10). Pour l'échantillon global, les attitudes suivent ce qui est présent dans la communauté bascophone en Pays Basque Nord. La surprise vient du fait que ces jeunes ont une perception forte de leur vécu dans la langue et de leur perception « bilingue » de la société dans laquelle ils évoluent qui ne correspond peut-être pas à l'usage réel en termes de quantité de paroles ou de message émis. A propos de la répartition des profils dans l'arborescence de notre hypothèse, nous identifions à nouveau de grandes tendances : pour rappel, l'échantillon a été identifié avec un attachement à la langue quasi unanime[265], des compétences avérées à 80%[266] et une répartition plus contrastée de l'environnement porteur de la langue, ici : 55 % - 42%



2.4.3.4. A propos de la motivation personnelle : des motivations sous forme d'engouement et un manque d'occasions pour la pratique

A partir du recueil d'informations qui interroge « l'adhésion personnelle à la langue », nous pouvons finaliser l'appréhension de la perception et des attitudes globales vis-à-vis de la langue en situation de diglossie. Dans cette dernière partie, nous avons donc voulu mesurer la motivation à utiliser et à transmettre la langue. L'hypothèse posée avance en effet l'idée que l'activation de la langue en situation de diglossie dépend des facteurs liés à l'attachement, la compétence et l'environnement linguistique du locuteur, et que le dernier facteur lié à l'adhésion propre que l'on pourrait définir comme une conscientisation individuelle du statut de la langue et une appropriation identitaire, sera déterminant pour le choix de langue de communication en contexte. Les questions

[265] Cf. conclusion p.

[266] Cf. conclusion p.

posées ici sont au nombre de sept. Elles renvoient aux notions de choix d'apprentissage, au vécu de l'usage, au thème de la transmission, ainsi qu'au lien entre apprentissage scolaire et usage. Nous avons fait le choix de nous adresser ainsi au vécu de chacun (voir *infra* questionnaire, p.26) :

D.1 : Est-ce mon choix d'apprendre le basque à l'école ? oui – non

D.2 : Je connais les raisons qui me poussent à apprendre le basque : oui – non

D.3 : Je sais dans quelle intention j'apprends le basque : oui – non

D.4 : Pour moi parler basque est : un plaisir, utile, une obligation (nécessité ?), difficile, un rêve, autre….

D.5 : j'utilise le basque où je veux quand je veux vs j'aimerais pouvoir utiliser le basque davantage

D.6 : Parler et transmettre l'euskara me parait : indispensable, normal, indifférent, pesant, « je ne pose pas ce genre de question », ….

D.7 a : D'une façon générale, le basque appris à l'école me sert à parler mieux en basque au quotidien ?

D.7b : D'une façon générale, le basque appris à l'école me sert à parler davantage au quotidien ?

Les trois premières questions sont formulées de façon fermée avec l'ouverture à une possibilité de précision. La quatrième question offre la possibilité de réponses multiples ; la cinquième envisage la question des ressources à activer pour être en situation de parler en basque ; la sixième question, à choix unique, demande un positionnement sur la question de la transmission et la dernière question évalue le lien entre apprentissage et maitrise qualitative de la langue d'une part, et apprentissage et intensité de l'usage d'autre part. A la première question du choix de l'apprentissage de la langue basque, la réponse positive est quasi unanime ainsi que le montre les résultats ci-après (Figure 67, Diagramme D.1). Seuls 15 élèves sur 261 répondants à cette question ont estimé qu'apprendre le basque n'était pas leur choix personnel. Il est donc intéressant de prendre note qu'au niveau du lycée, l'apprentissage de la langue est (devient ?) la décision propre du jeune. Cette majorité massive renvoie à l'attachement initialement identifié dans la première partie du questionnaire[267].

[267] Cf. question A.4 : « il est indispensable de garder la langue basque » valorisée positivement à 93%

Figure 67. Question D1 : choix de l'apprentissage du basque en lycée - éléboration propre

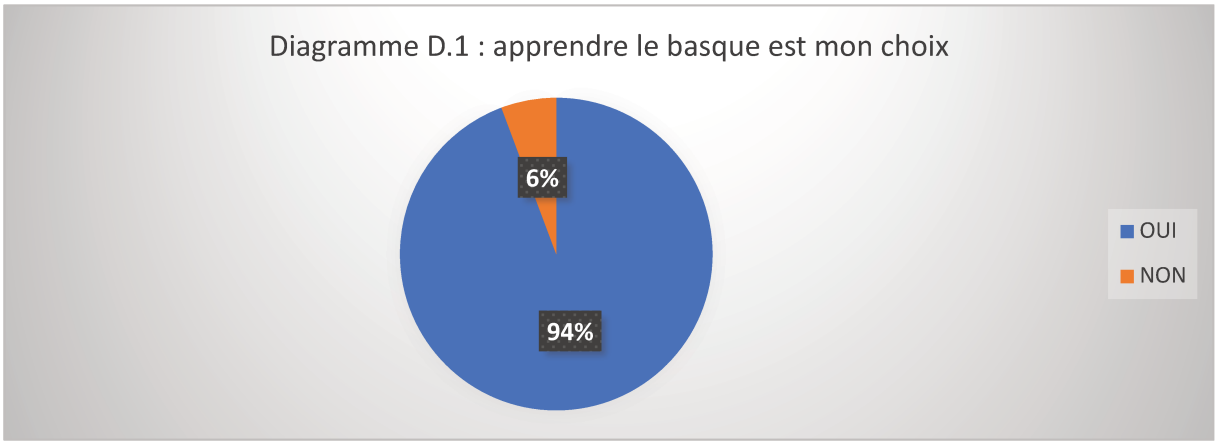
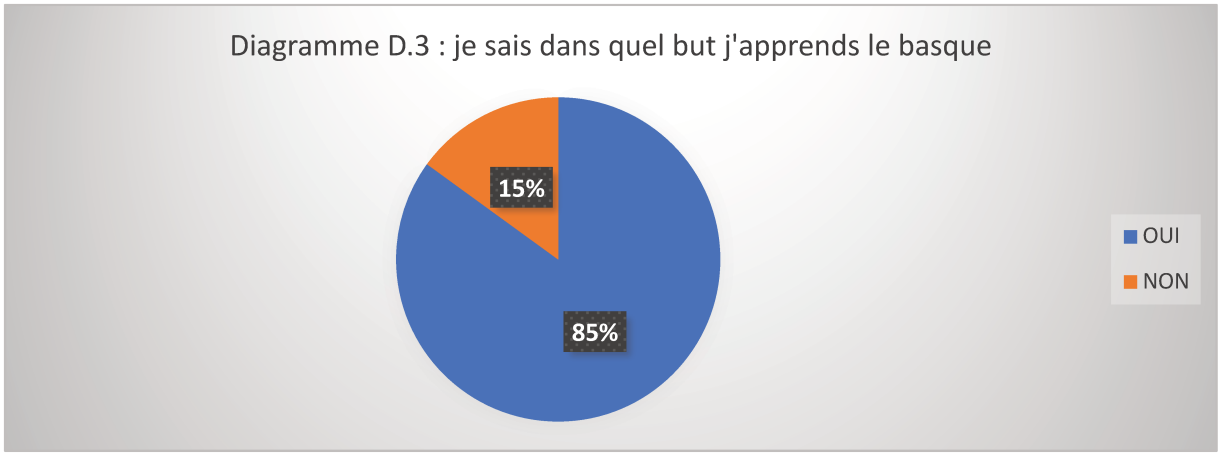


Figure 68. Questions D2- D3 Motivation du choix d'apprentissage du basque - élaboration propre



De la même façon, à la question « je sais pour quelles raisons j'apprends le basque » (Figure 68, Diagramme D.2), 93% répondent par l'affirmative. Enfin, à la question D.3 : «je sais dans quel but j'apprends l'euskara », 85,11 % répond « oui » ; 15 % : « je ne sais pas » (Figure 68, Diagramme D.3). Concernant les questions D.2 et D.3, il était proposé aux élèves de préciser les raisons de leur choix de réponse ; les explications ont été nombreuses puisque respectivement 189 et 149 réponses

ont été relevées pour justifier le positionnement. Pour donner quelques illustrations des justifications en réponse aux questions D2 « je sais pour quelles raisons j'apprends le basque » et D3 « je sais dans quel but j'apprends le basque », voici quelques exemples. Les raisons principales qui expliquent l'apprentissage du basque et en basque sont :

- identitaires et personnelles : « c'est ma langue maternelle » (ou paternelle), « j'aime la langue », « la culture », « le pays », « parce que je suis (ou je me sens) basque », « parce que je vis au Pays Basque », « c'est mon choix », « je ne me vois pas apprendre en français »,
- familiales : « c'est le choix de mes parents que je poursuis », « ma famille est basque », « c'est la langue des grands-parents, des ancêtres »,
- identitaires collectives : « parce qu'il faut maintenir la langue », « la transmettre », « respecter la tradition », « ne pas oublier », « la diffuser »,
- fonctionnelles : « parce que j'aime les langues », « le bilinguisme c'est important », « c'est important pour les études »…

Les objectifs assignés à cet apprentissage sont aussi d'abord d'ordre identitaire (Duguine 2017, 37) car la conscience collective de la transmission est très présente :

- « pour transmettre la langue à mes enfants par la suite », « ne pas l'oublier », « la maintenir »,
- « pour sauver la langue », « la mettre à l'honneur », « la faire durer », « la promouvoir », « pour ne pas qu'elle disparaisse », « pour la faire vivre ».

Les buts énoncés peuvent aussi être plus pragmatiques, utilitaires ou militants :

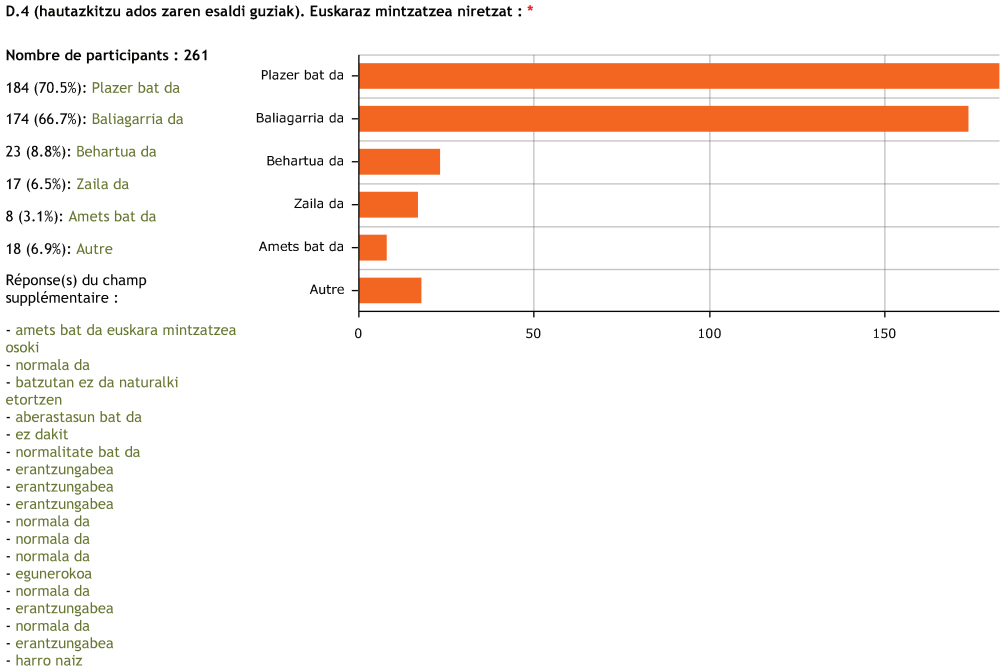
- « pour parler dans la vie de tous les jours », « pour parler avec les autres Basques », « pour vivre en basque », « pour parler avec *Amatxi*[268] », « pour parler en famille », « par facilité pour moi »,
- « pour améliorer mon niveau », « pour le bac », « pour bien connaître la langue »
- « pour utiliser le basque plus tard dans mon travail », « pour devenir enseignant de basque ».

A partir de ces positionnements et de ces réponses, on pense pouvoir estimer que l'appropriation de la langue est acquise pour la grande majorité des lycéens interrogés, sur des bases identitaires et/ou pragmatiques. Pour eux, l'apprentissage fait sens. A ces données, nous pouvons adjoindre la

[268] Amatxi : grand mère

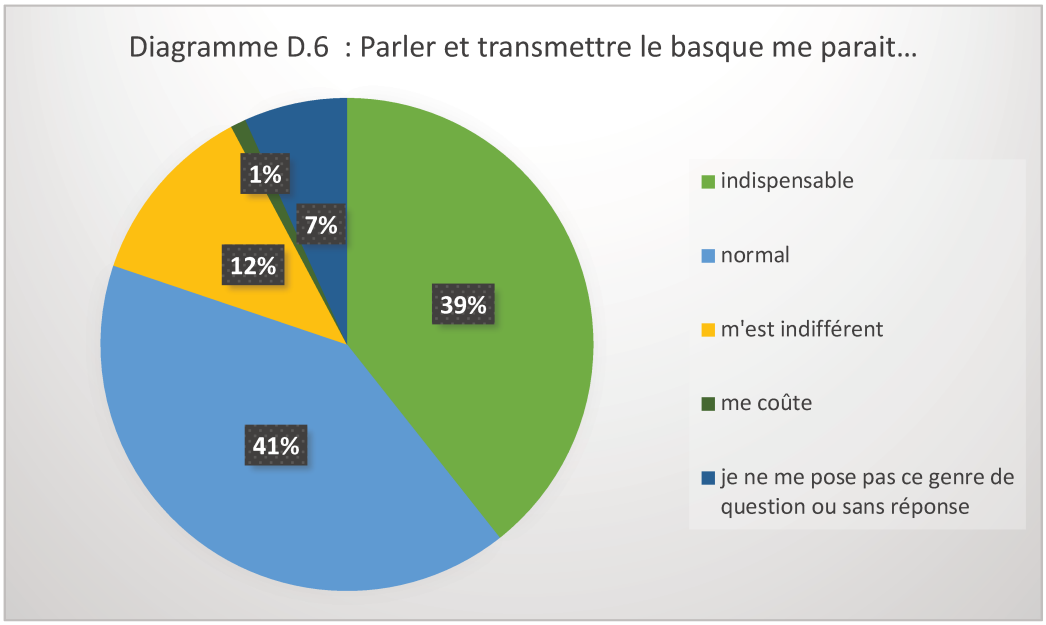
valorisation de l'usage interrogé à la question D.4 (Figure 69 ci-après) « Pour moi parler basque est : un plaisir (*plazer bat*) ; utile (*baliagarri*) ; une obligation (*behartua*) ; difficile (*zaila*) ; un rêve (*amets bat*) ; autre » : pour 70,5 % des élèves (184), parler en basque est un plaisir et pour 66,7 % (174), c'est aussi utile, une petite dizaine d'élèves tenant à souligner que, pour eux, c'est juste « normal » de parler basque (Figure 69).

Figure 69. Ressentis de l'usage du basque – extrait sondage



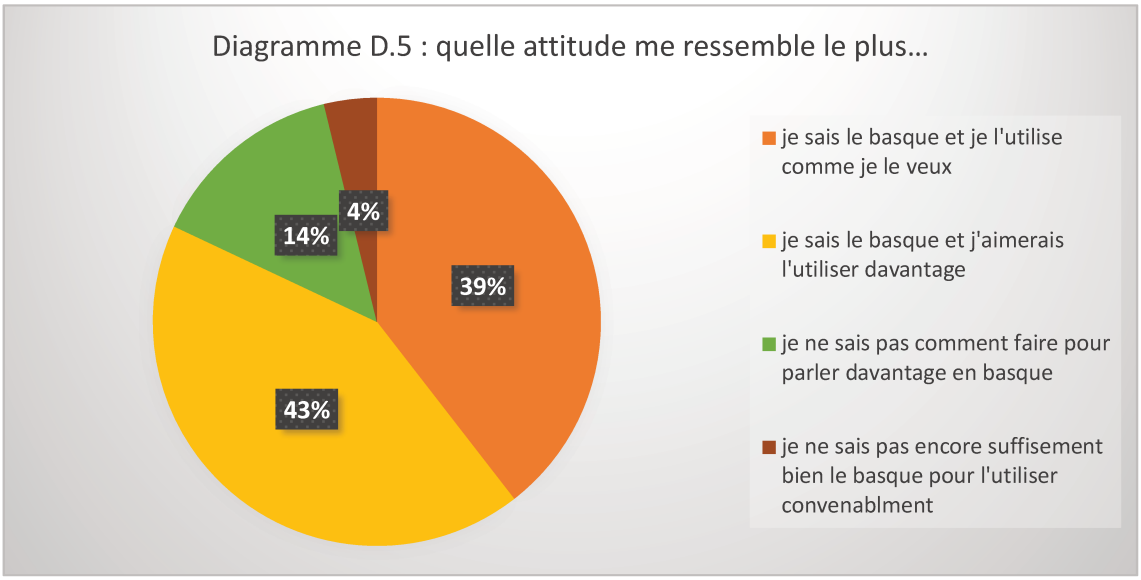
De plus, le souhait de transmission de l'euskara semble lui-même garanti puisque, à la question D.6, 42,5 % (111) des élèves répondent que la transmission de la langue est « indispensable » et 44,06 %, qu'elle est « normale ». Si l'on ajoute ces deux pourcentages, pour 86,56 % des élèves la transmission de la langue fait partie d'un schéma intégré (Figure 70, diagramme D.6).

Figure 70. Question D6 : motivation pour la transmission du basque - élaboration propre



A l'engouement massif pour le plaisir de parler, l'utilité et la transmission de la langue, on opposera la relative difficulté à s'exprimer en basque en toute circonstance. Ainsi observe-t-on, à la question D.5 (Figure 71), que 56,7 %, soit 148 élèves (/262) souhaiteraient parler davantage en euskara, parmi eux 14,2 % ne sait ni où, ni comment le faire (Figure 71, Diagramme D.5). Notre recherche intègre la mise en évidence de ce phénomène, aisément déductible par ailleurs dans le contexte connu de diglossie. Mais ce n'est pas tout à fait la même chose de dire que la langue manque d'espace d'expression et de dire que le locuteur souhaiterait pouvoir davantage s'exprimer ou communiquer en basque, car ce dernier aspect permet d'activer à la fois le levier de la motivation personnelle et celui de la préoccupation didactique, ce dernier ayant pour objet de renforcer le lien entre l'école et la société afin que les occasions de pratiquer la langue soient plus courantes ou plus créatives.

Figure 71. Question D5 : Possibilités d'usage du basque - élaboration propre



Même si les proportions sont faibles, il est important de relever, à la question D.4, que 23 élèves (8,8%) estiment « être tenus » de parler en basque et 17 (6,5 %) estiment que c'est « difficile » de parler en basque. Pour 15% des élèves, parler en basque semble poser un problème au quotidien ; ce pourcentage est peut-être à rapprocher des 15% qui déclarent ne pas connaître le but assigné à leur apprentissage (cf. question D.3). La dernière question s'intéressait quant à elle à la perception de l'apprentissage du basque au cours des cycles, du point de vue qualitatif et du point de vue quantitatif. On observe ici la constance des réponses au cours des cycles de maternelle, du primaire, du collège et du lycée avec une répartition 80%-20% pour l'estimation de l'intérêt de l'apprentissage scolaire dans la pratique qualitative de la langue (D.7.a) : à 78%, les élèves estiment donc que ce qu'ils apprennent à l'école leur permet de « mieux parler en basque ». Le rapport est moindre pour l'estimation de la quantité ou de la fréquence de l'usage de la langue puisque 65% des élèves estiment que l'apprentissage scolaire leur permet d'utiliser « tous les jours davantage l'euskara ». Ainsi apparait, bien que de façon nuancée, la problématique du lien entre l'apprentissage et l'usage de la langue[269]. On peut donc penser que 35% des élèves perçoivent un écart entre l'apprentissage du basque et leur capacité d'utilisation de la langue au quotidien. Du point de vue des finalités didactiques de l'enseignement du basque, il semble qu'il y ait dans les réponses concernant l'usage de la langue (voir les questions D.5 et D.7, en annexe 2), la veine qui permettrait de définir les enjeux d'un enseignement du basque davantage adapté au besoin.

[269] On notera que cette dernière question n'est pas en représentative de la prise de conscience ou de l'adhésion à la langue ; elle permet toutefois d'aborder la perception de l'enseignement afin de croiser par la suite le regard des élèves et celui des enseignants.

2.4.4. Éléments de synthèse d'enquête à retenir

En conclusion des résultats de l'enquête générale, on peut synthétiser dans de grandes lignes certains profils types de lycéens ainsi que des tendances majoritaires sur la perception de l'euskara, langue d'apprentissage. En pratique, 78 % (204) des élèves interrogés vivent dans le BAB ou en Labourd (Côte Basque Sud et Labourd Intérieur)[270]. Pour 80 % des élèves de lycée de Bayonne qui suivent un enseignement de basque, les parents savent peu ou prou l'euskara, qu'ils soient natifs, qu'ils aient appris ou qu'ils comprennent la langue. Au sein de la famille, ces élèves ont donc un contact minimum avec la langue basque. Pour une grande majorité, les motivations pour l'apprentissage de la langue sont liées à l'identité ou ont une visée pragmatique. Concernant l'attachement et l'identité, on peut estimer que les élèves ayant répondu au questionnaire, sont très majoritairement attachés à la langue mais qu'ils peuvent avoir des doutes concernant l'avenir de cette dernière. Si l'attachement à la langue est très majoritairement présent pour l'échantillon questionné, sa maitrise est elle-même de haut niveau puisque 80% des jeunes interrogés disent savoir le basque bien ou très bien ; 59% déclarent le maîtriser autant sinon mieux que le français. Dans la même proportion de 80%, ils se disent prêts à s'adresser à quiconque en basque sans difficulté. Les deux-tiers des sondés gardent la langue tout le long d'un échange sans passer par l'alternance codique. Leur attitude vis-à-vis de la norme montre une forte tendance à l'autocorrection (58%) tandis que 31% d'entre eux estiment faire peu d'erreurs en basque. Ainsi, vis-à-vis de la langue basque, une grande majorité des élèves interrogés est à identifier comme locuteur complet, vivant la langue dans une forme de sécurité linguistique. Les 17 à 20% qui déclarent être moins à l'aise pour parler tout en basque ou qui ne s'adressent volontiers qu'aux personnes qu'elles connaissent représentent l'autre versant du profil d'élèves qui apprennent l'euskara et pourraient se trouver dans une forme d'insécurité linguistique. Il est à noter pour la précision que 79,69 % (soit 208 élèves sur 262) indiquent parler en euskara exclusivement, mais uniquement avec les adultes de l'établissement scolaire, ce qui conditionne la perception générale forte de la présence de l'euskara dans la vie des élèves.

Il a été demandé d'estimer entre 0 et 100 % la proportion dans laquelle chacun « vit en euskara » (C.12). La moyenne des réponses se situe autour de 60 %. Il en est donc ainsi de la perception qu'ont les jeunes sur leur code de communication. Les résultats montrent en outre une utilisation dynamique en euskara des supports liés à internet. Enfin, concernant les raisons du choix de l'apprentissage de l'euskara, la très grande majorité des réponses évoque un choix personnel et des raisons positives clairement identifiées autour de l'identité, de l'attachement et de la transmission.

---

[270] Plus précisément : 23,7 % vivent sur le BAB, 24,46 % dans le Sud de l'agglomération et 29,8 % dans le Labourd intérieur

Avant d'envisager l'approfondissement de la réflexion à partir des échanges en entretien, nous avons voulu distinguer les résultats par établissement, non pour mettre en comparaison des réponses qui n'auraient pas de représentativité réelle mais pour tenter de focaliser et de nuancer les tendances de la conclusion générale et comprendre si localement l'infléchissement dans les représentations et attitudes peut être présent d'un établissement à l'autre.

2.4.5. Résultats par établissement : Contrastes et disparités selon les établissements.

Les résultats d'ensemble masquent en partie les disparités entre établissement, notamment du fait des proportions dans le nombre des réponses. Au lycée Cassin 32 élèves ont répondu, ce qui représente 12,2 % des réponses totales et 48 % des élèves de la filière bilingue de ce lycée. Les réponses du lycée Etxepare sont au nombre de 210 et représente 80 % des réponses totales et 57 % des élèves de la filière bilingue de ce lycée. Au lycée St Louis Villa Pia, 20 élèves ont répondu ; ils représentent 7,6 % des réponses totales. Ainsi que l'analyse nous le montre, les différences dans les réponses n'impactent que peu les conclusions d'ensemble. Certains résultats toutefois sont intéressants à mettre en évidence au sein d'un seul établissement. Les tableaux comparatifs ci-après[271], établi à partir de la distinction des origines scolaires des élèves dans les résultats du sondage[272], permet de repérer les principaux éléments :

[271] Voir résultats par établissement en annexe

[272] Annexe *sondageonline*

2.4.5.1. Première observation concernant les profils d'élèves

Tableau 19. Comparaison des profils et des représentations des élèves dans les trois établissements René Cassin, Saint-Louis Villa Pia, Bernat Etxepare - élaboration propre

Eléments de comparaison	Ensemble	Lycée René Cassin 32 réponses	Lycée St Louis Villa Pia 20 réponses	Lycée Bernat Etxepare 210 réponses
Proportion Fille/Garçon	58 /42	53 /47	55 /45	59 /41
Originaire du BAB	% 23,7	% 59,4	% 30	% 17,6
Euskara langue maternelle	% 27,86	% 3,13	% 15	% 32,86
Euskara langue paternelle	% 32,86	% 9,38	% 15	% 37,62
Mère non bascophone	% 18,32	% 43,75	% 50	% 11,43
Père non bascophone	% 20,23	% 56,25	% 40	% 12,86
A.3. Représentation du PB = les 7 provinces	% 65,65	% 56,3	% 40	% 69,52
A.5. valeur accordée aux langues				
FR = EUSK	% 58,4	% 71,9	% 60	% 56,2
EUSK+ / FR-	% 32,4	% 6,3	% 20	% 37,6
FR+ / EUSK-	% 9,2	% 21,9	% 20	% 6,2
A.6. Avenir de la langue				
optimiste	% 38,9	% 40,6	% 40	% 38,6
pessimiste	% 8	% 9,4	% 15	% 7,1
NSP	% 53,1	% 50	% 45	% 54,3

Dans l'échantillon global, la moyenne des élèves originaires du BAB est de 23,7 %. Cette proportion est différente d'un établissement à l'autre puisque les élèves du BAB ne représente que 17,6 % (37/210) de l'effectif concerné au lycée Bernat Etxepare tandis qu'ils représentent 59,4 % (19/32) de ceux du lycée René Cassin et 30 % de ceux du lycée Saint-Louis Villa Pia (6/20). La carte scolaire et l'existence d'un seul lycée pour le système immersif en sont les explications principales. Il existe de même une différence importante relative à la langue des parents : Respectivement ,32,86 % et 37,62 % des mères et des pères des élèves du lycée Etxepare ont pour langue maternelle l'euskara. Ils sont 15 % (père comme mère) au lycée Villa Pia et 3,13 % (mère) et 9,38 % (père) au lycée Cassin, à avoir des parents dont la langue maternelle est l'euskara. De l'autre côté, 11,43 % des mères et 12,86 % des pères des élèves d'Etxepare ne sont pas du tout bascophones, tandis qu'ils sont

40 à 50 % à n'être pas du tout bascophones dans les deux autres établissements. Du fait de leur environnement, les lycéens du public et du privé catholique sont quantitativement moins en contact avec l'euskara que ceux du lycée Bernat Etxepare.

2.4.5.2. Deuxième observation concernant les représentations sur la langue

Dans l'ensemble des réponses, la représentation territoriale du Pays Basque (question A.3) est pour 65,65 % des élèves composée des traditionnelles 7 provinces d'*Euskal Herri*, mais ce pourcentage varie car il est de 69,52 % au lycée Etxepare, de 56,3 % à Cassin et de 40 % à Villa Pia. Les autres réponses données par ordre d'importance sont : « la province dans laquelle je vis » ; « les territoires où le basque est parlé » ; « les trois provinces d'Iparralde ». A propos de la valeur ou hiérarchie accordée aux langues (question A.5), les élèves considèrent dans l'ensemble, le français et le basque au même niveau (58,4%), sur un plan d'égalité en termes d'importance à leurs yeux. La variation d'un lycée à l'autre est de 15 points : 56,2 estiment que le basque est aussi important que le français chez les élèves d'Etxepare contre 71,9% pour les élèves de Cassin, mais la variation est plus grande concernant les réponses qui accordent davantage d'importance à l'euskara qu'au français 6,3 % des élèves du lycée Cassin, 20 % de ceux de Villa Pia et 37,6 % d'Etxepare estiment que le basque est plus important que le français. Pour 93,8 % des élèves du lycée Etxepare, le basque est aussi ou plus important que le français ; la proportion équivalente est de 78% pour les élèves scolarisés en basque à Cassin, et 80% pour ceux de Villa Pia. Enfin concernant la perception de l'avenir de la langue, les réponses obtiennent des pourcentages très équivalent d'un lycée à l'autre avec en moyenne 40 % d'optimistes, 10 % de pessimistes et 50 % qui ne savent pas dire si « l'euskara est une langue d'avenir ».

2.4.5.3. Troisième observation concernant la maîtrise de la langue

Tableau 20. Comparaison des niveaux perçus de maîtrise du basque dans les trois établissements - élaboration propre

Éléments de comparaison	Ensemble	Lycée René Cassin 32 réponses	Lycée St Louis Villa Pia 20 réponses	Lycée Bernat Etxepare 210 réponses
B.2. Maitrise de la langue				
Eusk+ / FR-	% 22,1	% 0	% 0	% 27,6
FR+ / Eusk-	% 40,5	% 93,8	% 75	% 29
Eusk = FR	% 37,5	% 6,3	% 25	% 43,3
B.3 capacité à échanger uniquement avec les personnes connues	% 17,9	% 46,9	% 35	% 11,9
B.4 je cherche mes mots	% 26	% 62,5	% 45	% 18,6
B.5 Je corrige mes erreurs	% 58	% 71,9	% 65	% 55,2
Je fais peu d'erreurs	% 31,3	% 9,4	% 25	% 35,24

Les élèves qui maitrisent mieux le basque que le français (ou l'espagnol) (question B.2) sont tous des élèves du lycée Etxepare ; ils sont en moyenne de l'échantillon 22,1 % (59 élèves) et en proportion au sein de l'échantillon du lycée 27,6 %. Aucun élève des deux autres lycées ne déclare mieux maitriser l'euskara que le français. Concernant la capacité à communiquer, (question B.3), 46,35 % des lycéens de Cassin et 35 % de ceux de Villa Pia estiment ne pouvoir échanger en basque qu'avec des personnes connues d'eux. Ils sont 11,9 % à se sentir dans cette position au lycée Etxepare. Dans la même veine, 18,6 % des élèves d'Etxepare disent chercher leurs mots pour s'exprimer en basque ; ils sont 62,5 % à Cassin et 45 % à Villa Pia. Concernant leur attitude d'autocorrection, 71,9 % et 65 % des élèves de Cassin et de Villa Pia ont l'habitude de chercher à corriger leurs erreurs de langage ; ils sont 55,2 % à Etxepare. Dans ce même lycée, 35,24 % déclarent faire peu d'erreurs lorsqu'ils parlent en euskara. Ils ne sont que 9,4 % dans la même situation à Cassin, et 25 % à Villa Pia.

2.4.5.4. Quatrième observation concernant les attitudes linguistiques

Tableau 21. Comparaison des attitudes linguistiques dans les trois établissements - élaboration propre

Éléments de comparaison	Ensemble	Lycée René Cassin 32 réponses	Lycée St Louis Villa Pia 20 réponses	Lycée Bernat Etxepare 210 réponses
C.4.je ressens un manque à parler cherche occasion /ne cherche pas d'occasion	% 33,3 + % 16,1	% 21,9 + % 12,5	% 5 + % 25	% 37,8 + %15,8
C.7. je maintiens l'échange en basque jusqu'à sa fin	% 64	% 37,5	% 60	% 68,4
C.11 je vis en basque à	% 59,12	% 35,94	% 46,50	% 63,88

A propos du choix de la langue d'échange (question C.7), 68,4 % et 60 % des élèves des lycées Etxepare et Villa Pia disent maintenir un échange jusqu'à son terme en euskara, pour 37,5 % des élèves du lycée Cassin. Les élèves estiment vivre en basque en moyenne à hauteur de 36 % pour les élèves du lycée Cassin (question C.11), à hauteur de 47 % pour ceux de Villa Pia et à hauteur de 64 % pour ceux d'Etxepare. Au lycée Etxepare, les réponses à hauteur de 80-90 % sont très nombreuses (aux alentours de 100 réponses à ces hauteurs). Dans ce dernier lycée, 37,8 % ressentent un manque de langue et cherchent les occasions de pouvoir le faire ; 15,8 % souhaiteraient parler davantage mais ne cherchent pas d'occasion particulière. Ils ne sont que 5 % à ressentir le manque de la langue à Villa Pia en recherchant des occasions de la pratiquer, pour 25 % qui ressentent le manque sans chercher de nouvelles occasions de parler. 22 % des élèves du lycée Cassin ressentent le manque et cherchent de nouvelles occasions pour 12 % qui ressentent un manque sans pour autant rechercher de nouvelles occasions. Globalement il existe un écart de pratiquement 20 points entre les établissements bilingues et le lycée immersif. Tout se passe comme si l'immersion dans la langue révélait davantage le besoin de parler et la pénurie de situations langagières. Cette réponse est à rapprocher par ailleurs des réponses à la question D.5 où globalement et de façon égale d'un établissement à l'autre 50 % ou plus des élèves désirent parler davantage en euskara.

2.4.5.5. Cinquième observation concernant la motivation personnelle

Tableau 22. Comparaison des motivations à l'apprentissage et à la pratique de la langue dans les trois établissements - élaboration propre

Éléments de comparaison	Ensemble	Lycée René Cassin 32 réponses	Lycée St Louis Villa Pia 20 réponses	Lycée Bernat Etxepare 210 réponses
D.2				
raisons d'apprendre	% 93,5	%84,4	% 100	% 94,3
but pour apprendre	% 85,1	% 81,2	% 100	% 84,2
D.4 Parler basque :				
Est un plaisir	% 70,5	% 68,8	% 60	% 71,8
Est utile	% 66,7	% 59,4	% 60	% 68,4
		% 28 (difficile)		% 8 (normal)
D.5				
j'aimerais parler davantage	% 42,5	% 53,1	% 50	% 40
je ne sais pas comment parler plus	% 14,2	% 18,8	% 10	% 13,9
D.6.Transmettre la langue				
est indispensable	% 42,5	% 37,5	% 45	% 43,1
est normal	% 44,1	% 46,9	% 35	% 44,5
n'est pas un souci	% 10	% 10	% 20	% 10
D.7. ce que j'apprends me sert :				
à mieux parler	%78	% 62,5	% 100	% 78,95
à parler davantage	% 65 (ez%35)	% 62,5	% 75	% 65

Dans cette partie du questionnaire, la plupart des réponses sont convergentes, notamment concernant les raisons et les objectifs assignés à l'apprentissage de la langue ainsi que la nécessité ou l'évidence de la transmission. De même, de façon également partagée, parler basque est « un plaisir » (question D.4) pour en moyenne 70 % des lycéens de façon équivalente d'un établissement à l'autre. C'est « utile » pour 60 à 68 % des élèves selon les établissements. Les pourcentages concernant les

réponses aux questions « mieux parler » et « parler davantage » (question D.7) connaissent une variation de 62 à 100 % pour le fait de mieux parler grâce aux apprentissages selon les établissements et dans une moindre mesure de 62 à 75 % pour le fait de parler davantage grâce aux apprentissages. Il sera donc important lors des entretiens, de préciser qualitativement les transferts de connaissance à la pratique, activés par les élèves. Enfin, dans cette dernière partie concernant la motivation, il faut noter la proportion importante des élèves de 40 à 53 % selon les établissements, qui souhaiteraient pouvoir parler davantage mais ne savent pas toujours où ni comment (question D.5). Cette réponse est à rapprocher de celle de la question C.4 Concernant « le manque de langue » ressenti. Les proportions sont différentes d'un établissement à l'autre et l'on note par exemple chez les élèves du lycée Villa Pia, que 5 % seulement ressentent un manque de la langue mais que 50 % voudraient pouvoir parler davantage.

2.4.5.6. Conclusions par établissement

Malgré les écarts de nombre d'élèves qui pourraient tempérer la cohérence de la comparaison, il nous a paru important de relever les contrastes qui sont le reflet de la réalité des situations d'apprentissage de l'euskara en lycée à Bayonne[273]. Ainsi, sans surprise, les élèves des filières bilingues, ont un environnement personnel nettement moins bascophone ou tourné vers la langue que ceux du système immersif. Ils sont de ce fait moins en contact avec la langue et même s'ils ont un bon niveau de maîtrise, ils se sentiront moins en sécurité dans la communication. En étant moins souvent en contact avec l'euskara, ils n'en ressentent pas nécessairement le besoin, ce qui nous permet de dire que plus on est en contact avec l'euskara, plus on ressent le besoin de parler la langue. Contrairement à l'idée produite à partir des résultats généraux qui envisageait l'hypothèse que les élèves qui n'étaient pas en contact régulier avec la langue souhaiteraient davantage parler basque (43% - D.5) sans nécessairement savoir comment faire (14% - D.5), c'est l'inverse qui se produit. On peut émettre ici l'hypothèse que les locuteurs en contact régulier avec la langue perçoivent davantage la langue dans sa situation de diglossie. En effet, les élèves estiment vivre en basque en moyenne à hauteur de 36 % pour les élèves du lycée Cassin (question C.11), à hauteur de 47 % pour ceux de Villa Pia, et à hauteur de 64 % pour ceux d'Etxepare. 37,8 % ressentent un manque de langue et cherchent les occasions de pouvoir le faire ; 15,8 % souhaiteraient parler davantage mais ne cherchent pas d'occasion particulière. Globalement, il existe un écart de pratiquement 20 points entre les

[273] Pour un reflet complet, il aurait été nécessaire de relever les informations des lycées de Saint-Jean -de-Luz, Saint-Jean-Pied-de-Port, Ustaritz et Hasparren, notamment.

établissements bilingues et le lycée immersif. Tout se passe donc comme si l'immersion dans la langue révélait davantage le besoin de parler et la pénurie de situations langagières. Les situations vécues en revanche mettent en évidence des convergences concernant la perception de l'avenir de la langue car les réponses obtiennent des scores très équivalents d'un lycée à l'autre avec en moyenne 40 % d'optimistes, 10 % de pessimistes et 50 % qui ne savent pas dire si « l'euskara est une langue d'avenir ». L'avenir de la langue reste inconnu, c'est une question qui nous interroge tant sur le plan sociologique que didactique. En revanche, de façon également partagée, parler basque est « un plaisir » (question D.4) pour en moyenne 70 % des lycéens de façon équivalente d'un établissement à l'autre. C'est « utile » pour 60 à 68 % des élèves selon les établissements.

2.4.6. Synthèse des enquêtes, profils d'élèves

Rappelant le cadre de l'enquête au sein des trois lycées bayonnais qui proposent l'enseignement du basque soit en filière bilingue soit en système immersif, il est à noter que les différences dans les proportions et les profils d'élèves interrogés permettent d'obtenir des résultats cohérents lorsqu'il s'agit des réponses convergentes, plutôt différenciées à la marge. Au moment de l'élaboration du questionnaire, nous cherchions à savoir de quelle façon les jeunes lycéens bascophones en situation d'apprentissage de la langue, se situaient quant à leur appropriation du basque tant du point de vue de la maitrise de la langue que de son usage. L'élaboration du questionnaire a permis d'identifier des paramètres sociolinguistiques au niveau des attitudes, des représentations, du contact des langues ainsi que de la dimension identitaire. La passation s'est faite de façon « spontanée » en un temps court excluant toute hypothèse d'un calcul pour un choix de croisement de réponses volontaire. C'est bien un ensemble de perceptions et de représentations, qui, par accumulation du nombre des réponses, montre une convergence quant à l'attachement et au sens de l'apprentissage ainsi qu'à la motivation pour la langue.

Du point de vue des hypothèses initiales, liées à l'attachement, la maitrise, l'environnement et la motivation personnelle, il est montré que les réponses convergent de façon massive dans les trois établissements au niveau des réponses sur l'attachement à la langue et à sa transmission. La grande majorité des élèves de lycée est très attachée à la langue basque (une langue de grande valeur, qu'il faut conserver, qui donne son identité au locuteur, Q. A2, A4, A1). En écho à ses réponses viennent les réponses de la partie interrogeant la motivation personnelle. Là aussi, la très grande majorité des élèves estime qu'il est « normal » ou « indispensable » de transmettre la langue. Ainsi ces réponses massivement convergentes semblent indiquer qu'il n'y a pas de lien direct entre l'attachement à la langue et sa pratique concrète ou du moins qu'il ne suffit pas d'être attaché à la langue et désirer la

transmettre pour la pratiquer de façon soutenue au quotidien. Il faut ajouter un paramètre à cette notion de représentation et d'attachement, concernant l'avenir de la langue et montrant un scepticisme partagé (à hauteur de 53%). Du point de vue de la maîtrise de la langue, il est à signaler que 82 % des élèves estiment avoir une bonne ou une très bonne maîtrise de l'euskara, 79 % pensent pouvoir s'exprimer avec tout type d'interlocuteur et 63 % n'a pas de difficulté à trouver ses mots pour s'exprimer. Il n'en demeure pas moins que l'on peut observer d'après les réponses une forme d'insécurité ou de stress linguistique puisque plus de 60 % déclarent commettre des erreurs et a tendance à s'autocorriger, 26 % disent chercher leurs mots pour parler et 20 % parlent uniquement avec des personnes connues d'elles. L'alternance codique est très utilisée (sans que l'on en ait interrogé les raisons) selon les situations ou les interlocuteurs, et l'initiative du premier mot en euskara ne revient qu'à 19 % d'entre eux tandis que 36 % peuvent parler spontanément en français à un locuteur identifié comme bascophone. La perception de la maîtrise et de la pratique de la langue montre donc une forme d'insécurité plus ou moins grande dans la tendance à l'autocorrection, l'alternance codique, le choix des interlocuteurs et l'expression hésitante ainsi que la première adresse minoritairement faite en euskara. A noter cependant que l'apprentissage scolaire permet globalement, d'après les réponses des élèves, de mieux parler ainsi que de parler davantage.

Du point de vue des attitudes interrogées, il est mis en évidence dans les réponses que si l'euskara fait partie de l'environnement familial, la langue revêt son caractère premier et naturel de vecteur de communication dans un maximum de fonctions. La question de l'environnement linguistique offre ici une répartition plus contrastée de l'environnement porteur de la langue pour les lycéens apprenants. Pour 50 % des élèves, l'environnement intègre totalement ou partiellement la langue basque (C1). Dans leurs attitudes, les élèves déclarent à 64 % poursuivre la conversation en euskara jusqu'à son terme (C7). Pour tous les élèves, les adultes des établissements scolaires sont les référents principaux, les premiers interlocuteurs mais parfois aussi les seuls interlocuteurs pour la langue. Et lorsque l'on interroge sur les types de fonctions assignées à la langue (vie quotidienne, culture, travail, apprentissage, loisirs) et les tranches d'âge qui les emploient (C5) on a des réponses très contrastées qui montrent certaines tranches d'âge qui utiliseraient toutes les fonctions de la langue (personnes âgées, adultes de 30 à 60 ans) et d'autres plutôt ignorées (les jeunes de 15 à 20 ans selon les réponses ne seraient que 31 % à utiliser l'euskara pour les relations privées de proximité). Les élèves interrogés font montre, en outre, d'un emploi régulier des vecteurs de communication liés aux nouvelles technologies puisqu'ils déclarent utiliser *WhatsApp* , *Instagram* et écrire des *sms* à des hauteurs variant de 36 à 66 %.

On retient que 55 % des élèves interrogés ont un environnement qui leur permet un contact avec la langue tandis que 42% vivent dans un environnement principalement ou uniquement francophone

(C.1). C'est la proportion que nous mettons en relation avec les élèves qui déclarent souhaiter davantage parler basque (43 % - D.5) ou qui ne savent pas comment faire (14 % - D.5). Cette partie du sondage met donc bien en évidence la problématique de l'usage de la langue pour les jeunes qui ne bénéficient pas d'un environnement proche bascophone. Ainsi pouvons-nous considérer qu'une large moitié des élèves maitrise la langue et vit en basque tandis que l'autre moitié maitrise la langue et ne vit pas dans un environnement lui permettant son usage récurrent. Les élèves étant unanimes quant à l'attachement à la langue, et pour 86,56 % d'entre eux (D.6) convaincus de la nécessaire transmission de la langue, nous estimons être ici dans une situation paradoxale à propos de l'euskara, langue en danger. En effet, considérant le contexte de diglossie et le nombre de locuteurs dans la zone du Pays Basque Nord[274], considérant la conscience de la langue quant au besoin de transmission exprimé dans les réponses des sondés, ainsi que les réponses à la question C.10 sur la perception qu'ont les jeunes de la société dans laquelle ils vivent, et où 50 % des personnes seraient bascophones ou bilingues, montrent deux effets appelés ici « oasis » et «Arcadie ». L'effet « oasis » consiste à vivre dans un environnement essentiellement bascophone dans lequel, l'organisation sociale du jeune lui permet de vivre l'essentiel de son temps en basque sans percevoir le reste d'une société qui n'est majoritairement pas bascophone. L'effet « Arcadie » consiste à penser une société euskarienne dans laquelle on n'est pas encore entré, mais qui existerait quelque part, au sein de laquelle l'euskara serait langue naturelle, sorte d'*Eldorado* ou d'Arcadie de l'euskara que l'on se préparerait éventuellement à intégrer un jour et qui donnerait son sens à l'apprentissage. Il est à souligner ici que dans leur perception globale moyenne, les lycéens pensent « vivre en euskara à 60 % » avec des variations, de 68 % au lycée Etxepare, à 46 % à Villa Pia et 36 % à Cassin, qui peuvent laisser penser qu'un contact trop peu régulier avec la langue met en retrait la compétence linguistique acquise en milieu scolaire. Le taux moyen de la perception du vécu en langue basque est relativement élevé (59% - C.11) avec l'écart type important (23% - C11) qui signifie que l'on est en présence de personnes qui peuvent « vivre à tiers-temps » en basque, ou bien au contraire « aux deux tiers en basque » voire davantage. La relativisation des contextes (personnel, intra familial, scolaire, ou même lié aux conditions de l'enquête) étant de même à prendre en compte, dans une société basque qui représente moins de 30% de la population[275], on aboutit au rapprochement des réponses obtenues lors de la 6° enquête sociolinguistique d'*Iparralde*[276], indiquant que 18 % des bascophones utilisent quotidiennement le basque. Et au-delà des contacts communicationnels en basque, ce qui nous interroge, c'est le risque

[274]https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/052_Enquete_2016_presentation.pdf

[275]https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/052_Enquete_2016_presentation.pdf

[276]https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/052_Enquete_2016_presentation.pdf

d'une bilingualité soustractive (Hamers 1990, 4, 22) (Lambert 1974, 131-143)[277] qui amènerait le jeune sans contact régulier avec le basque à régresser dans sa capacité à l'utiliser.

Enfin, Il est important d'ajouter à ces données le recueil de la question A.6 à laquelle 53% des élèves estimaient ne pas savoir si la langue basque était une langue d'avenir. Afin de comprendre les attitudes des apprenants, les deux idées liées à la représentation de l'espace linguistique mises ici en évidence à savoir le basque comme dans une oasis *(ou dans sa bulle*) ou bien le basque comme un territoire rêvé non atteint, retiennent notre intérêt pour la suite de l'enquête. A ce titre, la notion de communauté linguistique mérite donc d'être interrogée. Définie par Calvet en tant que « communauté sociale sous son aspect linguistique » (Calvet 1993, p.85) (Alen Garabato, Kis-Marck 2015), on se pose la question de savoir de quelles façons, sous quelles formes elle existe pour les locuteurs bascophones de cet âge. Les éléments à approfondir lors des entretiens concernent donc des aspects de vérification tels que l'absence de lien entre attachement et usage, le maintien de l'usage de la langue dans un échange et la question de l'alternance codique, des aspects de précision telle que la définition du « vivre en basque », la ou les perceptions de la communauté linguistique ainsi que l'ouverture au questionnement sur les contenus d'apprentissage, plus ou moins pragmatiques et incitant au renforcement de l'usage. Pour répondre à notre question problématique sur l'évolution des fonctions et des représentations de la langue au cours de l'apprentissage, nous avons obtenu, par le biais du questionnaire, une première photographie des perceptions et des usages que l'entretien pourrait éclairer.

2.4.7. Questionnaire pour les enseignants

A ce stade de la recherche, nous avons tenté à deux reprises de recueillir les perceptions des enseignants du bilingue et de ceux du système immersif. Nous avons élaboré et diffusé pour cela un questionnaire dédié[278] mais au moyen de la communication Internet et de quelques entrevues de couloir, n'avons pu obtenir que 4 réponses, à notre avis inexploitables car non représentatives. Nous en faisons ici mention pour mémoire. Les entretiens adultes enseignants nous ont éclairée différemment sur la question.

---

[277] Bilingualité, définition de Josiane Hamers : « par bilingualité, il faut entendre un état psychologique de l'individu qui a accès à deux ou plusieurs codes linguistiques ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions qui sont d'ordre psychologique, cognitif, sociopsychologique, psycholinguistique, sociologique, sociolinguistique, socioculturel et linguistique.»

[278] Cf questionnaire enseignant annexe 2e.

2.5. Poursuite de la recherche par des entretiens

Après avoir recueilli nos 262 questionnaires sur une période d'un mois et demi au dernier trimestre de l'année 2017, nous avons pu traiter ces derniers grâce à la plateforme *Sondageonline*[279] au cours du premier trimestre 2018, avec la ferme intention d'approfondir les données par le recueil de la parole. Les premiers éléments de l'enquête liés aux vécus des élèves faisaient état d'un fort attachement, d'un désir de transmission, de scepticisme quant à l'avenir de la langue, tandis que les attitudes liées aux usages pouvaient être distinguées selon deux catégories de locuteurs : ceux qui quotidiennement sont en contact avec la langue et ceux qui hors du cadre scolaire ne connaissent pas d'environnement bascophones. Fallait-il avec les élèves volontaires revenir sur ces aspects ? Fallait-il au contraire approfondir la recherche coûte que coûte, pour avancer dans l'idée de trouver, *eurêka*, les voies d'accès à de nouvelles pratiques d'enseignement renforcé pour une plus grande maitrise et pratique ? En outre, comment joindre lesdits élèves volontaires, tandis que très peu avaient laissé leurs coordonnées et que nous étions, de fait, davantage éloignée du milieu scolaire[280] ? Le questionnement sociolinguistique et didactique sur lequel nous nous étions arrêtée, est exposé ci-dessous selon 3 axes principaux : le lien entre apprentissage et pratique de la langue, le lien entre apprentissage et maîtrise de la langue et enfin, le lien entre apprentissage et identité. Afin d'y accéder, nous nous étions imaginée pouvoir mettre en œuvre « l'interview interactive » (Bres, 1999, 68-70) via l'entretien collectif « qui permet d'accéder au sens commun, aux modèles culturels et aux normes » (Duschene, Haegel, 2004, 38), non seulement pour gagner du temps par rapport à l'entretien individuel (Duschene, Haegel, 2004,12), mais aussi pour « approfondir un point dont l'intérêt a été mis en lumière par l'enquête statistique, ou encore pour affiner l'interprétation » (Duschene, Haegel, 2004, 45). En effet, la combinaison entre entretien collectif et enquête quantitative est une pratique courante de la recherche en sociolinguistique qui permet d'apporter un éclairage complémentaire, de confirmer ou d'infirmer des hypothèses ou des conclusions portées à la suite du recueil de données quantitatives. Dans notre cas, à la fin des enquêtes, nous étions à même de baliser le terrain de la motivation et de la pratique, mais pas encore à même de répondre à la question de la problématique sur le champ de l'évolution de l'intensification de la pratique au cours de l'apprentissage. Par ailleurs, ayant de bon gré et avec un vif intérêt participé au travail de recherche de Maité Lagrenade inspiré

---

[279] https://www.sondageonline.com/connexion

[280] NDA : Après 25 ans de service, je décidai en juin 2018, de quitter l'enseignement pour travailler sous statut d'indépendante dans le domaine du développement professionnel et de l'accompagnement à la communication en langue basque dans les milieux professionnels.

dans sa méthodologie par l'action participante d'Alain Touraine (Lagrenade, 2018, 165), nous restions persuadées de la pertinence de la démarche au sein du groupe de parole et nous nous sentions à même de mener l'aventure.

De fait, trois entretiens initiaux auprès de groupes d'élèves ont pu être menés. Puis, le documentaire *Div glogorenn* [281] réalisé en janvier 2019 par des élèves du lycée breton de Vannes en échange scolaire avec des lycéens basques d'Etxepare, est venu opportunément croiser la réflexion et a été retenu dans le corpus. Mais ce n'est qu'après coup, au moment de la transcription et de l'analyse des textes que la démesure de l'attente nous est à nouveau apparue, et que nous avons enfin compris les conseils méthodologiques pour « une méthode lourde et complexe […] non recommandée aux chercheurs débutants et solitaires » (Duschesne, Haegel, 2004,122). C'est donc avec toute la distance critique possible que nous proposons la lecture des données de cette deuxième partie d'enquête. C'est aussi la raison pour laquelle, nous avons souhaité compléter le corpus par la conduite de quatre entretiens complémentaires croisant les regards : celui d'une famille « embarquée » dans le projet bilingue, ainsi que ceux d'enseignants du système bilingue et du système immersif, et enfin celui d'un couple de jeunes parents en projet de scolarisation pour leur premier enfant.

2.5.1. Articulations, pistes et méthodologie

Une fois identifiés les acteurs dont la parole composerait le corpus à l'étude, il était important de préparer les entretiens à partir des pistes vers lesquelles la réflexion avait été suscitée à l'issue de la première consultation. Ainsi que le définissent Duschene et Haegel,

> « il s'agit d'abord *d'entretiens de recherche*, autrement dit de données discursives destinées à l'analyse, provoquées et recueillies par un chercheur sur des thèmes qu'il a déterminés et qui peuvent (nous serions d'accord pour dire qui « doivent ») bien évidemment aussi concerner les enquêtés » (Duschene, Haegel, 2004, 45)

Pour nous, le thème de réflexion croise d'autant plus fortement l'interrogation sur le type d'enseignement à penser pour la langue que la suspicion d'un attachement ou d'une motivation faible qui expliquerait un moindre usage, semble tomber au vu des réponses apportées par les élèves sur ce

[281] Les élèves bretons en échange scolaire au Pays Basque ont précisement traiter de la pratique de la langue au sein de l'établissement scolaire. Pour eux, en Bretagne l'usage du breton ne se fait pas spontanément. Le docmentaire est disponible en visionnage à l'adresse suivante : https://www.youtube.com/watch?v=fBNEcb-c7fw

thème : ce n'est pas parce que les élèves ne sont pas liés à la langue qu'ils ne la pratiquent pas ou peu. Dit ainsi, cela peut paraitre une évidence étant donné le contexte sociolinguistique du Pays Basque Nord[282], c'est pourtant une croyance partagée par les adultes transmetteurs, qu'il convient donc de nuancer. Il nous paraissait toutefois essentiel de le mesurer car il s'agit d'un ressenti fréquemment émis par les enseignants, parents ou d'éducateurs.

Alors pour les entretiens, une foule de questions se présente que nous souhaitons poser, en retenant trois axes :

1° axe : le lien entre apprentissage et pratique :

- L'apprentissage de la langue en lycée doit-il être en lien avec son usage pratique au quotidien ? ou l''enseignement doit-il intégrer l'apprentissage de la pratique et des usages ?
- l'apprentissage du basque jusqu'à la fin du lycée, permet-il d'être un locuteur complet ? Comment définit-on un locuteur complet ?
- l'apprentissage du basque permet-il de connaître au-delà de la perception individuelle, les différents environnements et situations sociolinguistiques de l'ensemble de la communauté linguistique ?
- Doit-il /peut-il permettre de faire évoluer les attitudes linguistiques, notamment entre pairs ou quant à la fréquence d'utilisation de la langue ?
- De quelle façon doit-il/peut-il prendre en compte l'usage de l'alternance codique ?

2° axe : le lien entre l'apprentissage/enseignement et la maîtrise de la langue :

- Les élèves sentent qu'ils maîtrisent la langue « bien » ou « très bien ». Peut-on qualifier et préciser le/les niveaux réels de maîtrise atteints par cette appréciation ?
- Quels sont les niveaux à atteindre et dans quels domaines ? (oral, écriture, lecture, étude de la langue….)
- Doit-il y avoir un apprentissage réflexif à propos de l'autocorrection, du stress linguistique ?
- La sociolinguistique et l'histoire de la langue devraient-ils être intégrés à l'enseignement ? Si oui, sous quelle forme ?
- L'enseignement/apprentissage de la langue minorée est-il à même de couvrir toutes les fonctions de la langue ?

[282] Rappel : 20% bascophones

- Dans le cadre des enseignements définis par les programmes de langues vivantes et langues régionales, l'enseignement d'une langue minorée doit-il/peut-il adopter une finalité politique et éthique autre que le cadre assigné par les textes officiels ? [283]

3° axe : les liens entre apprentissage et identité(s)
- La question de l'enjeu de transmission de la langue doit-il être explicité ? Si oui de quelle manière ?
- L'enseignement/apprentissage permet-il de développer une réflexion sur la situation sociolinguistique de la langue minorée ?
- Que signifie pour un locuteur du Pays Basque Nord l'expression « euskaraz bizi » (= vivre en basque) ?
- Doit-on/peut-on identifier les profils de locuteur et les motivations propres à chacun ?
- Quels liens peuvent-ils être mis en place entre langue, communauté linguistique et territoire(s)

Ces pistes de réflexion sont un matériau brut beaucoup trop vaste pour être exploité comme tel lors d'entretiens limités dans le temps ; elles ont donc donné lieu à la préparation de guides d'entretien resserrés en fonction des profils de participants des différents groupes, support de l'animation (Duschene Haegel, 2004, 63)[284], pour des entretiens semi-directifs ou interviews dites interactives (Bres, 1999, 68-75), permettant de vivre sur le terrain que « si l'interaction est la réalité première de toutes les pratiques langagières, alors elle est également le seul lieu d'authenticité de la parole » (Bres, 1999, 68). Nous avons entièrement pris en charge la démarche, nous retrouvant complètement dans le propos « nous préférons ne pas sous-traiter l'opération de recueil de données et assumons la dimension artisanale que revêt inévitablement le *do it yourself* » (Duschene, Haegel 2004, 65). Toutefois, il est important de préciser que le pont entre le temps de l'enquête par questionnaire et celui de l'enquête par entretien s'est établi de façon contrastée pour plusieurs raisons :

- La difficulté d'approche des témoins : l'organisation d'entretiens dans le cadre scolaire n'a pas été possible dans deux des trois lycées. Prendre du temps de classe pour une enquête non officielle est un choix toujours délicat que n'ont pas souhaité faire certains enseignants et nous les comprenons tout à fait ;

[283] Distinguer et rapprocher enseignement du basque et enseignement en basque

[284] Guides en annexe XX

- La difficulté de formalisation d'un objectif clair pour les entretiens au-delà du guide d'entretien : l'entretien interactif amène en effet l'échange dans des zones imprévues qui seront analysées après-coup et les modalités de passation en tant que chercheuse solitaire n'ont pas permis un croisement de regard et la même acuité d'écoute qu'un travail qui aurait été mené en équipe ;
- Le manque de maîtrise de la méthode : pour l'organisation et l'animation des groupes, nous n'avons pas eu l'occasion de suivre de formation préalable afin de gérer au mieux l'invitation à la parole, les interactions, l'écoute et les silences de même que la qualité d'enregistrement afin d'éviter les passages inaudibles. Puisant sur nos ressources de pratique d'enseignante, nous avons gérer ces moments de façon intuitive pour un résultat qui reste exploitable[285] .

Le cadre de l'entretien fut aussi sa limite car selon la règle d'or qui consiste à dire que :

> « On ne pose pas aux enquêtés les questions que l'on se pose en tant que chercheur, il faut trouver les questions qui livreront dans les réponses les indicateurs dont on a besoin pour valider (ou non) les hypothèses. » (Duschene, Haegel, 2004, 74)

Les hypothèses en lien avec les représentations de l'espace linguistique que nous avons appelées « oasis » ou « Arcadie » n'ont pu être explicitement revisitées. Pour une compréhension globale de la recherche, le schéma présenté ci-dessous montre le cadre général de la démarche, l'identification des publics interrogés tant par questionnaire que par entretien, ainsi que les grands traits des observations, hypothèses ou conclusions qui ont été portées :

[285] Pour se faire une idée de la qualité des entretiens, voir annexe ZZ : enquête par entretiens pour la transcription et clé usb pour les enregistrements

Figure 72. Schéma du dispositif global de l'enquête – élaboration propre

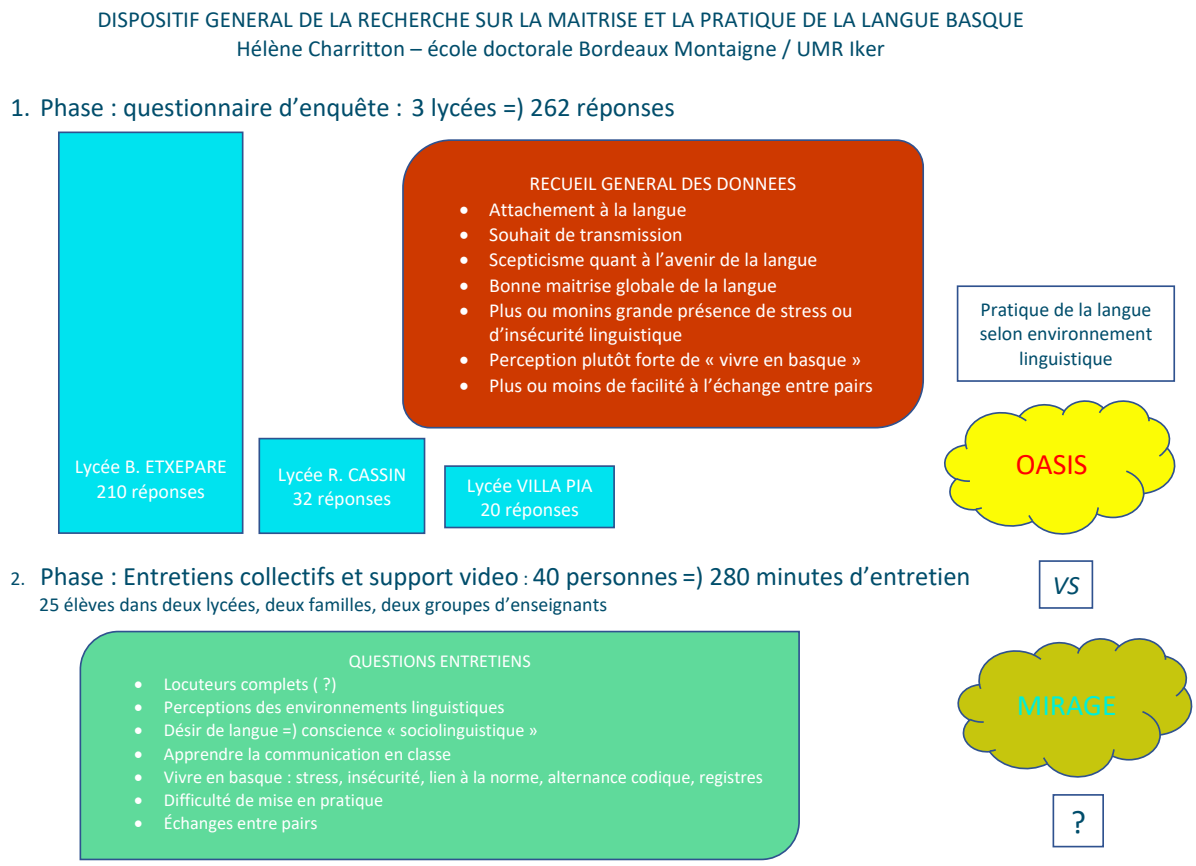


Schéma de présentation de l'enquête sociolinguistique sur la maitrise et la pratique de la langue chez les lycéens. Hélène Charritton 2018-2022 – Élaboration propre

2.5.2. Identification du corpus des entretiens

Les entretiens ont donné lieu à 39 recueils de parole, 9 entretiens de groupe ou individuels, pour environ 8 heures d'enregistrement. Ils se répartissent comme suit :

28 élèves, 3 entretiens de groupe, commentaire d'un documentaire filmé

Trois entretiens initiaux auprès de groupes d'élèves en lycée ont pu être menés, puis le documentaire *Div glogorenn*[286] (voir *supra*) a été traité. Du côté des lycéens, nous bénéficions du

[286] https://www.youtube.com/watch?v=fBNEcb-c7fw

témoignage et de la participation de 26 élèves, 17 sont scolarisés au lycée Bernat Etxepare à Bayonne et 9 autres sont scolarisés en classe de première professionnelle au lycée Saint-Joseph d'Ustaritz. Nous avons expliqué qu'il était difficile de programmer une séance d'enregistrement sur temps scolaire et impossible de joindre des élèves de façon informelle sans les connaître. C'est la raison pour laquelle nous avons saisi la chance qui nous a été donnée de pouvoir intervenir dans cette classe de première bilingue, grâce à la collaboration de l'enseignante de basque. Le groupe d'élèves n'avait pas participé à la première partie de l'enquête par questionnaire, et a pu être mis à niveau en répondant au questionnaire. A ces 26 jeunes en situation scolaire, il convient d'ajouter la parole de deux lycéens bilingues scolarisés au lycée René Cassin, dans le cadre de l'entretien réalisé en famille (Famille Pi.). Au total 28 lycéens ont participé, ils viennent d'horizons et d'environnements linguistiques divers.

2 familles : 4 parents et 2 lycéens, 2 entretiens de groupe

Du côté des parents, la famille Pi. dont les deux derniers enfants N. et A. sont scolarisés au lycée René Cassin en classe de seconde et de première après avoir suivi une scolarité bilingue depuis la maternelle jusqu'au collège, a volontiers accepté de contribuer à la réflexion. Concernant les enfants de cette famille, N. suit la filière bilingue en classe de première générale, tandis que A., son frère, scolarisé en seconde générale, a décidé d'interrompre ce choix d'enseignement à l'issue du collège. Les parents ont laissé chaque enfant libre de sa décision.

La deuxième famille sollicitée, la famille Pa., est composée de quatre personnes : deux parents trentenaires et deux petites filles de 28 mois et 4 mois, dont l'aînée sera scolarisée à la rentrée 2022-23. Les deux parents ont suivi un apprentissage en langue basque. La mère E. est basque native, issue du Pays Basque Intérieur, née de parents bascophones qui lui ont transmis la langue. Elle a suivi le cursus immersif en *ikastola* jusqu'à la fin du collège, puis a suivi la filière bilingue du lycée de Navarre à Saint-Jean-Pied-de-Port. Le père M. n'est pas bascophone, il a toutefois suivi un enseignement optionnel en collège, poursuivi au lycée Villa Pia de la seconde à la Terminale, puis il a présenté l'option basque au Baccalauréat. Le couple vit à Saint-Pierre-d'Irube, dans la zone côtière.

8 professionnels de l'enseignement, 2 entretiens de groupe, 3 entretiens individuels

Les échanges avec les enseignants ou adultes référents du bilingue ont été beaucoup plus composites. Nous avons pu entendre la parole de 8 personnes. Dans un premier temps, nous avons

interrogé un premier groupe de trois personnes, composé des deux référents « langue basque » de la fédération des *ikastola* et d'une enseignante de basque expérimentée en collège dans la filière bilingue publique. Puis nous avons recueilli individuellement, la parole d'une enseignante de basque de lycée professionnel privé catholique et celle d'une directrice de collège bilingue privé catholique. Cette directrice de collège a des origines espagnoles et ne connaît pas la langue basque. Favorable au projet bilingue, elle a la charge d'organiser les enseignements bilingues de l'établissement dont elle a la responsabilité. Afin de croiser les regards, nous avons aussi souhaité recueillir le témoignage d'une enseignante de français en lycée général et lycée professionnel, dans lequel la filière bilingue existe depuis de nombreuses années. L'ensemble des regards croisés permet d'identifier les perceptions et les enjeux que chacun identifie au cœur de sa mission. Dans un deuxième temps, nous avons voulu interroger deux enseignants de basque volontaires du lycée Bernat Etxepare, pour un angle de vue complémentaire. En effet, ces derniers ont en charge la préparation d'un travail interne à la fédération, en vue de la définition d'un « curriculum » pour le basque dans le cycle secondaire des *ikastola*. En leur exposant notre recherche, nous souhaitions connaître quels échos, ils peuvent y trouver dans leur propre démarche. La disparité et la diffraction des entretiens auprès des professionnels révèle, selon nous, en partie les difficultés à cerner un sujet commun dans le domaine de l'enseignement du basque en *Iparralde.* Les échanges n'en ont été que davantage enrichissants pour la chercheuse.

2.5.3. Objectifs, Méthode et Contenus des entretiens

Il convient également de répondre à la question de l'objectif ou des objectifs poursuivis par le choix de l'interview interactive. Avions-nous un point d'aboutissement clair en tête ? Pas sûr. Désirions-nous vivre « la position *au-dedans* qu'implique l'entretien interactif » (Bres 1999, 70) ? Très certainement, car nous nous sommes reconnue dans la position de :

> « l'*interviewer* qui ne peut plus s'abriter derrière ses questions prêtes à dire ou se retrancher dans la non intervention : il est dans l'arène de l'interaction et, pour poursuivre cette métaphore tauromachique, le succès de l'entretien dépend des passes verbales qu'il saura accomplir avec l'enquêté. » (Bres 1999, 70)

Nous avions envie d'échanges, nous avions besoin de comprendre comment les représentations se vivent et se construisent. Nous ne cherchions pas à prouver quoi que ce soit ; nous espérions peut-être convaincre, et nous fûmes embarquée. Lors de la préparation du questionnaire écrit en présence de nos directeur.trice et conseiller, nous avions débattu sur ce qui peut être « affiné et mis en lumière par l'entretien » (Duschene, Haegel 2004, 45). A partir du recueil de la parole, nous voulions savoir

si l'apprentissage d'une langue minorée pouvait se concevoir différemment de celui d'une autre langue vivante ; savoir si l'enseignement doit, ou peut intégrer la question de la pratique de la langue ; s'il doit, ou peut amener à prendre conscience de la situation de diglossie vécue par la communauté linguistique dont l'élève fait partie. Savoir si les attitudes linguistiques évoluent au cours des cycles d'apprentissage ; savoir quel niveau de maîtrise est nécessaire à l'écrit comme à l'oral pour se sentir « un locuteur complet » ; savoir ce que signifie pour les apprenants « *euskaraz bizi* » (= vivre en basque). Nous avons bien établi un guide d'entretien, nous avons bien évoqué un peu de toutes ces questions dans les entretiens et nous en sommes ressortie riche d'échanges et d'enseignement, mais sans réponse immédiate et réelle à notre questionnement, et, à l'instar d'Antoine d'Abbadie D'Arrast, qui tenta d'étudier la réfraction de la lumière dans sa demeure d'Hendaye et qui imagina un dispositif de recherche ingénieux et très lourd, nous serions tentée de dire, ainsi qu'est inscrit dans un des murs extérieurs du château d'Abbadia : « ez *ikusi, ez ikasi* » (= pas vu, pas appris)[287]. Il reste que le contenu des entretiens des groupes que nous présentons de façon exhaustive en annexe[288] permet des croisements d'informations à retenir pour étayer des possibilités de réponses aux questions pour notre recherche.

En fin de compte, les questions qui ont pu être posées ou sur lesquelles un regard est porté par les lycéens, concernent essentiellement les questions autour de l'apprentissage de la langue et de ses pratiques, la définition d'un locuteur complet, la connaissance de l'environnement sociolinguistique de chacun, l'alternance codique et la perception des attitudes, la capacité et la possibilité de vivre en basque : « L'interview [nous a] fourni un matériau linguistique qui peut être exploité dans l'optique d'une analyse des représentations du sujet » (Maurer 1999, 115). Et c'est dans l'Analyse des Discours (AD) (Barbéris 1999, 125-148) que nous avons puisé pour avancer dans l'élaboration de nos réponses, pour une forme « d'ethnographie de la communication » (Gumperz, 1989). C'est la raison pour laquelle, afin de donner un éclairage complémentaire à la question de l'apprentissage, des pratiques et de l'identité linguistique, nous avons sollicité, en outre, d'une part, une famille de quatre personnes, dont les deux enfants ont suivi un cursus bilingue, et d'autre part un couple de jeunes parents dont les enfants ne sont pas encore scolarisés. Pour ces derniers, les questions autour de l'explicitation du projet et de l'enjeu de transmission nous ont paru pertinentes, de même que la question des espaces de vie et de communication de la langue, de la motivation et de la perception de la langue dans le territoire. Enfin, le regard des professionnels permet quant à lui d'aborder la question sur les plans des finalités, du cadre et des aspects techniques de l'enseignement.

---

[287] https://www.flickr.com/photos/24271543@N03/4950873830

[288] Transcriptions du corpus en annexes 3 à 13

Du point de vue de la méthode, nous avons donc identifié et organisé au mieux la possibilité des entretiens. Nous avons recueilli trois témoignages individuels, celui de l'enseignante de français en lycée bilingue (FP), pour laquelle l'interaction se fait avec l'intervieweuse, celui de la directrice de collège (KL) et celui de l'enseignante de basque en lycée professionnel (MI). Les autres groupes sont composés de 2 personnes (couple parental famille Pa.), 3 personnes (référents langue basque et enseignante de basque en collège GRS ; enseignants de basque du lycée Etxepare GES), 4 personnes (famille Pi.), 9 personnes (les lycéens de première en lycée professionnel G2) et 11 personnes (les lycéens de terminale au lycée Etxepare G1). Les 8 groupes ont été constitués de façon homogène (classe, famille, collègues), de telle sorte que la composition du groupe permette « de favoriser la prise de parole de chacun » et « où chaque groupe est constitué sur un critère commun dont on pense qu'il est déterminant pour comprendre le sujet » (Duschene, Haegel 2004, 51, 52). Nous observons que : « Par ailleurs, la segmentation pèse également sur les logiques d'analyse en imposant une grille de lecture du matériau dans laquelle les différences de contenu des discussions sont imputées aux critères de constitution des groupes. » (Haegel, Duschene 2004, 53).

Nous avons ainsi choisi des focales différentes sur un même sujet : apprenants, parents, professionnels. Pour le choix des personnes et la prise de contact, nous avons eu recours aux réseaux proches et bienveillants. Le lycée Bernat Etxepare et l'enseignante de basque de la classe de Terminale a continué de nous accompagner en acceptant de prêter deux séquences de cours complètes ; les élèves eux-mêmes ont validé leur participation volontaire. De même au lycée Saint-Joseph d'Ustaritz, c'est une ancienne collègue de basque qui a accepté d'ouvrir sa classe après autorisation administrative de sa direction. Toutes les personnes sollicitées ont accepté avec bienveillance et enthousiasme la participation à un entretien enregistré, avec peut-être pour certains le sentiment que « l'enregistrement est perçu comme une écoute plus attentive encore qui donne du poids à la parole du quotidien » (Bres 1999, 75). Il a pourtant fallu déployer de l'énergie pour rassembler les professionnels, et malgré un appel à la bonne volonté, les enseignants, même informés par la voie hiérarchique, n'ont que très peu répondu et sont restés frileux dans la démarche, qu'ils auraient honoré par solidarité, mais qu'ils ont sans doute sentie très éloignée de leur réalité. Les entretiens se sont déroulés entre février 2019 et février 2022.

Chaque entretien avec les différents groupes n'a fait l'objet que d'une séance de 30 à 55 minutes (à l'exception des lycéens d'Etxepare qui ont été enregistrés lors de deux séances de cours consécutives, entrecoupées d'une pause). C'est une critique qui peut être faite à l'étude puisqu'une maturation de la réflexion au sein des groupes aurait pu engendrer un affinement de la parole et de l'expression des idées. Nous retenons en contrepartie l'avantage de réponses spontanées. Malgré cela,

nous considérons que la qualité des données est respectée du point de vue de la validité des hypothèses et de la fiabilité des propos et du contenu des échanges (Duschene, Haegel 2004, 95).

Pour les lieux et l'organisation matérielle, les différents participants se sont retrouvés dans leur environnement immédiat : les élèves dans leur classe, les professionnels dans leurs bureaux, salles des professeurs, les familles chez elles. Nous nous sommes à chaque fois déplacée sur site. Nous avons bénéficié d'une aide technique[289] pour les enregistrements des élèves et du prêt de matériel spécifique : enregistreur et micro circulaire permettant une très bonne qualité de prise de son. Ces aspects humains et techniques ont facilité l'organisation et diminué le stress de la primo-chercheuse.

Reste la question de l'animation. Ainsi que nous l'avons évoqué, nous avons pris seule en charge la question de l'animation des groupes, en nous fiant à notre expérience d'enseignante. La plupart des protagonistes rencontrés hormis le groupe des élèves du lycée Saint-Joseph Ustaritz, étaient connus de nous. Nous étions donc d'emblée dans une relation de confiance au sein de laquelle la parole pouvait circuler ; ce qui a permis en partie d'éviter « le paradoxe de l'observateur » (Deprez 1999, 82) qui empêcherait de parler de façon naturelle devant une personne étrangère. En revanche, « l'impact des propriétés sociales de l'interviewer sur ce que dit ou ne dit pas l'enquêté – le fameux « effet enquêteur » » (Duschene, Haegel 2004, 65) est bien à prendre en compte, du fait même de l'interaction suscitée par l'échange de paroles. Nous en prenons l'entière responsabilité et soulignerons ledit « effet » au moment de l'analyse de tel ou tel propos. Suivant les précautions d'usage, à chaque interview, nous avons « insisté, dès le début, pour que chacun se sente libre de dire ce qu'il pense, y compris s'il n'est pas d'accord avec les autres » (Duschene, Haegel 2004, 71), en mettant « tout en œuvre pour protéger les participants de l'inconfort » (ibid, 72) et « en incitant chacun à s'adresser à l'ensemble du groupe » (ibid, 69). Dans les groupes importants de 9 et 11 élèves, il s'agissait aussi de rechercher une répartition équitable des temps de parole, en stimulant ceux qui restent silencieux et « en canalisant ceux qui auraient tendance à trop parler » ((Duschene, Haegel 2004, 70). Dans tous les cas, ce qui était recherché pour la validité de l'enquête tournait autour du fait que :

> « Les interventions de l'animateur peuvent pousser les participants à construire un consensus, à établir des points d'accord, à faire valoir ce que leurs expériences ont de commun, ou au contraire à mettre au jour leurs incompréhensions, leurs désaccords, à laisser paraître ce qui les oppose. » (Duschene, Haegel 2004, 71).

[289] En la personne de Pantxoa Uthurbide, alternant ressources humaines au sein de notre organisation.

C'est bien à partir des consensus et des différentiels de positionnement que nous nous autoriserons à valider le propos, le besoin identifié, l'idée commune partagée. Du point de vue de l'animation des groupes encore, nous avons fait le choix de nous installer de façon circulaire ou en carré autour de tables en posant l'appareil enregistreur au centre. Cette disposition dans les salles de classe a toutefois conduit à garder la position protagoniste de la parole de l'adulte, identifiée comme enseignante. Du point de vue de la dynamique des échanges, la totalité des propos s'est faite à l'oral car, étant seule, nous n'avions pas la possibilité d'animer le groupe et de reprendre les aspects spontanés de l'échange sous forme de visuel partagé ou de prises de notes. Les entretiens n'étaient pas des séances de cours pour lesquelles l'enseignant sait parfaitement guider les élèves vers la réflexion et le savoir ; ce sont les échanges qui nous ont emportés vers la réflexion et les consensus.

A l'issue des enregistrements commence pour nous « le travail d'analyse, une étape postérieure à la réalisation des entretiens, s'appuyant sur un corpus fini et surtout, non réactif. » (Duschene Haegel 2004, 92). Dès la transcription écrite (et pour les entretiens en basque, après leur traduction), s'opère une écoute nouvelle, donnant du champ à l'événement qu'a constitué l'interview. Nous passons outre les difficultés techniques propres au système de transcription (Maurer 1999, 149-166) ; les entretiens étant des échanges dialogués, nous avons choisi la forme classique du dialogue écrit avec un choix particulier pour l'indication des pauses de silence (+) et des chevauchements de conversation [ ], et les quelques passages inaudibles (XX) (peu nombreux). La particularité essentielle du discours oral étant les ruptures syntaxiques récurrentes de la parole en mouvement. Nous avons choisi pour la transcription les normes préconisées par Jean-Pascal Simon[290] .

Nous évoquions le fait que la transcription écrite des entretiens oraux est déjà l'occasion d'un début d'analyse. En effet, à la réécoute surgit ce que l'on nomme « textualité », en lien avec le contexte dans lequel la parole a été produite, les interactions verbales propres à l'oralité, « de l'interdiscours […] du dialogisme (Bakhtine 1929) » (Barbéris 1999, 127-128). L'analyse du discours (A.D.) subséquente est de fait « empirique » car :

> « La démarche de l'A.D. est empirique, puisqu'elle repose sur l'observation de données, et reste toujours reliée étroitement au sens et aux formes du discours analysé. […]. Des avancées dans la découverte des mécanismes du discours ne sont possibles que si l'analyse s'impose une « remontée » de l'observation vers les préoccupations théoriques, et propose une description apte à la généralisation. ». (Barbéris 1999, 129, 131)

[290] http://jeanpascal.simon.free.fr/spip/IMG/pdf/normes_transcription.pdf

L'intention est bien de rendre l'analyse du corpus apte à la généralisation. Les outils choisis pour le texte renvoient aux mécanismes du dialogue, à l'organisation séquentielle (tours de paroles, rétroaction…) et à l'organisation hiérarchique des échanges (Barbéris 1999, 145). Pour le reste, nous choisissons une analyse et une présentation de chaque entretien qui « caractérisera d'abord chacun des groupes, puis l'on synthétisera ce qu'il a exprimé, enfin l'on comparera les groupes entre eux » (Duschene Haegel 2004, 93) car nous centrons « l'analyse sur le contenu des opinions collectivement exprimées » (ibid). Nous présentons les protagonistes pour « saisir le plus individuel » (ibid, 97) et pourrons commenter ce qui se passe au sein du groupe au moment de l'entretien ; nous ne prévoyons pas de codage particulier sur les occurrences employées car les échanges sont trop courts et les généralisations ou modèles découlent le plus souvent de réactions explicites d'assentiment. Une grille de lecture préside à l'analyse croisée des différents groupes d'entretien.

Nous tenons à faire parler les acteurs sur la notion de « locuteur complet ». Y'a-t-il adhésion sur la définition ? Quelles sont les différentes façons de vivre la langue basque en tant que locuteur ? Nous voulons aussi comprendre les contacts de langue et les interactions avec les pairs en particulier. Nous souhaitons enfin que les acteurs puissent nous indiquer comment ils valorisent leur parcours dans la langue et quels pourraient être leur projet de langue.

Les cinq groupes témoins de jeunes et de familles permettent ainsi de construire le cheminement de la réflexion comme suit :

- Pour poser le problème : « le bilinguisme a un coût cognitif » « Sommes-nous impuissants face à la domination du français en contexte bilingue ? » : Témoignages de six élèves internes au lycée Bernat Etxepare, à partir du documentaire : *Div Glogorenn* (= deux bulles).
- Mieux Comprendre certains fondements du problème : « qu'est-ce qu'un locuteur complet ? Comment savoir si l'on est à l'aise en basque ? la question de la norme ? L'alternance codique est-elle souhaitable ? Comment faire avec les pairs ? ».
- Autres visions de la langue, lorsque le contexte change, les questions et les enjeux sont-ils les mêmes ? Groupe 2 : élèves de première, bilingue lycée professionnel.
- Valorisation des parcours par les jeunes et leur famille : quelle place pour la langue basque ? Le projet de langue associé au projet éducatif, lorsque l'on devient parent.

Nous présentons maintenant dans l'ordre : les deux entretiens des élèves de Terminale du lycée Etxepare, l'analyse des propos des élèves du lycée Etxepare dans le documentaire *Div Glogorenn*, l'analyse de l'entretien des élèves du lycée Saint Joseph Ustaritz, puis les entretiens avec les familles Pi. et Pa. et enfin, les entretiens avec les professionnels : référents de basque, enseignants de basque bilingue, de français et direction de collège.

2.5.4. Pour poser le problème : Témoignages de six élèves internes au lycée Bernat Etxepare, à partir du documentaire : *Div Glogorenn* (= deux bulles)[291]

Un groupe de lycéens Bretons est venu en échange scolaire au lycée Bernat Etxepare, accompagné de leur enseignant Gildas Grimault en janvier 2019. La pratique de la langue bretonne au quotidien par les jeunes est un sujet de préoccupation commun :

> « Je m'interroge sur ce qui inciterait les élèves à parler breton en dehors des cours. En effet, on présente souvent l'enseignement par immersion linguistique comme la méthode la plus efficace pour l'apprentissage d'une langue cible (ou langue 2). Et il l'est à bien des égards (Turnbull et Dailey-O'Cain, 2009). Toutefois, lorsque cette immersion s'organise autour d'une langue minoritaire, les attentes des fondateurs de ces écoles vont bien au-delà de la simple acquisition de compétences linguistiques. A travers un projet scolaire sont portés des desseins politiques pour contribuer à la réappropriation sociale de la langue en danger, en obtenir la normalisation, la généralisation de son usage dans la société » (Annexe XII - Grimault 2019, 1)

La question de la pratique de la langue en contexte de diglossie traverse toutes les communautés. Les enseignants eux, sont confrontés chaque jour aux limites de leur action. C'est pourquoi la réflexion de Gildas Grimault nous interpelle, c'est pourquoi nous avons jugé opportun de reprendre le matériau fourni par les élèves de *Diwan*[292] dans le documentaire produit par eux, lors de l'échange pédagogique qui s'est déroulé au tout début de l'année 2019. Le reportage documentaire filmé et monté par les élèves du lycée *Diwan* de Vannes présente six élèves scolarisés au lycée Etxepare de Bayonne. Ce sont six lycéens de seconde, première et terminale, scolarisés en internat, originaires du Labourd intérieur, de Basse-Navarre et de Soule.

El. et L. sont en seconde, Xa. est en première. Elles sont toutes trois originaires de Soule. Le basque est leur langue maternelle, leurs deux parents sont bascophones (le père de Xa. a réappris la langue et parle aujourd'hui essentiellement en basque). Elles expriment davantage de difficulté vis-à-vis de la maîtrise du français que de celle du basque. Leur communication naturelle se fait plutôt en langue basque.

---

[292] Diwan : école du système immersif breton, équivalent des ikastola

Ek., I et Xi. sont en première et en terminale. Ek. vit dans la zone de Sud Labourd, il a une mère bascophone originaire d'*Hegoalde* et un père francophone qui soutient le projet linguistique familial puisqu'à la maison, la place dominante est donnée à l'euskara ; Ek. se présente comme étant engagé dans le combat pour la vitalité de la langue basque au quotidien. Il maîtrise manifestement aussi bien les deux codes de communication basque et français. I. vit sur la zone BAB, il a une mère bascophone et entretient un rapport affectif avec le basque ; il estime ne pas bien maîtriser la langue ; il est plus à l'aise dans la communication en français, de même que Xi. qui vit en Basse-Navarre. La mère de ce dernier a réappris le basque et semble avoir « embarqué » ses enfants dans son projet linguistique, en faisant le choix de les scolariser à l'ikastola. Xi. indique ne pas avoir de rapport affectif avec la langue mais après un passage en filière publique, il est revenu vers Seaska car « il regrettait ses professeurs » ; il se sent bien au lycée et à l'internat pour la proximité relationnelle partagée avec les autres élèves ainsi qu'avec les éducateurs. Dans le reportage, on n'entend pas les questions posées par les journalistes en herbe, mais on comprend, à travers les réponses, que les jeunes sont interrogés sur leur rapport à la langue basque, leur attitude dans la communication au quotidien, en particulier au sein du lycée ainsi que leur réaction face aux attitudes de pairs qui utilisent le français plutôt que le basque. Ainsi, grâce aux réponses de chacun, nous avons un éventail relativement représentatif des attitudes linguistiques des jeunes. Nous identifions, en premier lieu, la prise de conscience de l'identité linguistique au niveau du collège ou du lycée. Pour Ek., il s'agit d'une prise de conscience qui mène au désir de parler davantage en basque :

> « C'est un déclic qu'il y a eu, je pense que je l'ai eu à la fin du collège, avant je ne me posais pas trop la question, je pense, je parlais beaucoup plus en français, et c'est vrai que maintenant, j'essaie de prendre conscience et puis, avec la plupart de mes amis, je parle en basque. » (Ek., Annexe 6, G3 Etxepare)

Tandis que L. repère une évolution entre le temps du collège et l'âge du lycée :

> « Au collège, on parlait beaucoup plus français que maintenant, au lycée, les anciens élèves même disaient qu'au lycée, on prenait conscience, oui voilà une prise de conscience et du coup on parlait beaucoup plus basque. Mais au collège, c'est vrai que beaucoup beaucoup d'élèves parlent français, pas la totalité, mais beaucoup, j'en faisais partie moi aussi, surtout en 6°, oui surtout en 6° parce qu'on se sent enfin je sais pas, parce qu'on se sent grand ou comme ça. » (L. Annexe 6, G3, Etxepare)

Pour Xi. En revanche, il s'est agi d'un besoin d'affranchissement :

« Ça représente une langue que j'ai apprise quand j'étais petit et je n'ai pas forcément d'affection envers cette langue et elle ne m'attire pas autant de fierté qu'à certains […]. Donc fin collège, j'ai décidé donc de sortir de cette immersion basque pour retourner à une éducation plutôt classique. » (Xi. Annexe 6, G3, Etxepare)

Enfin I. évoque son rapport à l'école en général et l'association école-langue négative qu'il a produit :

« En fait depuis petit, j'ai associé l'école au basque parce que c'est là que l'on parlait basque le plus souvent, etc. donc j'ai eu beaucoup de mal à l'école, je l'ai très très mal vécue, et du coup, je pense que j'ai associé le basque à quelque chose de négatif et je pense que j'ai, du coup, ouais, je pense que j'ai eu du mal, à aimer cette langue. » (I. Annexe 6, G3, Etxepare)

Avant d'exprimer sa prise de conscience à l'âge du lycée :

« Sauf qu'aujourd'hui, j'ai pris un peu de recul, et c'est vrai que le combat que mène, qu'a mené le basque depuis toujours, est très, enfin je trouve que pour moi, il est très important, il plus important que, je préfère le basque au français, dans son âme on va dire, mais je parle effectivement moins le basque que le français. » (I. Annexe 6 G3, Etxepare)

Ces extraits montrent bien la capacité de prise de conscience de la langue ainsi que la période à la laquelle elle se produit. Dans le cas des jeunes qui ont le basque pour langue naturelle initiale, le passage au français « en sixième, au collège » représente une forme d'affranchissement comme un mimétisme des comportements sociaux des adultes. Le besoin d'affranchissement vers le français est aussi repéré chez le jeune qui subit la langue en héritage sans l'avoir choisie (Xi.). Les deux autres témoignages font état de « déclic » (Ek.) ou de « prise de recul » (I.) pour une identification ou un attachement capable de générer une motivation à parler. A partir de là, l'un des deux garçons se sent immédiatement en capacité de parler davantage « avec la plupart de ses amis » tandis que l'autre déclare préférer le basque au français tout en parlant davantage en français. On peut supposer qu'il s'agit pour lui d'un défaut de maîtrise ou de spontanéité tel qu'en témoigne un jeune Breton « la fatigue nous fait parler français, parce qu'on n'a pas besoin de réfléchir pour parler français, ça vient comme ça (Madenn, 22/10/18) » (Annexe XII, Grimault 2019, 4). Ainsi, la prise de conscience de la langue devient un facteur déterminant pour la pratique du basque mais probablement pas suffisant. Nous souhaitons donc exposer le propos de Jean Laponce qui nous apparaît comme une évidence sociale et cognitive : « le bilinguisme est coûteux en termes de mémoire et en termes de temps de

réaction. Pour qu'un individu devienne ou reste bilingue, il faut donc que le bénéfice social soit supérieur au coût mental. » (Laponce 1984, 10).

Il s'agit du premier facteur que nous aurons à prendre en compte pour travailler la possibilité de l'évolution des attitudes et l'accroissement de la communication en langue basque. On note aussi que le manque de maîtrise peut entraver la spontanéité de la communication dans le cas du basque langue acquise ou langue 2 (L2), « la langue maternelle, on ne la parle pas, elle coule. La langue acquise, on doit sans cesse veiller à ce que rien d'étranger n'y pénètre » (Appelfeld cité par Grimault 2019, 4).

Dans ces extraits, on identifie aussi les attitudes de communication de chacun, tout d'abord en famille :

> « Ben pour moi, c'est déjà ma langue maternelle car j'ai commencé à apprendre le français en CP, donc c'est d'abord ma langue maternelle et aussi dans mon entourage, toute ma famille parle basque. » (L. Annexe 6, G3, Etxepare)

> « Pour moi aussi, c'est ma langue maternelle et je sais que pour moi, cela a été très dur d'apprendre le français, même aujourd'hui, je ne sais pas très bien parler (rires) et c'est vrai qu'on utilise beaucoup, moi j'utilise beaucoup le basque, surtout en famille. » (El. Annexe 6, G3, Etxepare)

> « Mon père a appris le basque, à la base, il était de Pau, et il avait de la famille en Soule, il a appris le basque, ça lui a plu et maintenant, il parle que en basque et ma mère, elle est native de Soule, donc elle aussi, il lui semblait important de continuer à parler la langue d'ici et que cela pouvait être enrichissant pour nous. » (Xa. Annexe 6, G3, Etxepare)

> « Mais même pendant les discussions en famille, les repas ou comme ça, on parle en basque, en fait mon père comprend, c'est lui qui s'adapte en fait, le basque est plus prédominant que le français, quoi, vraiment, je n'utilise le français que pour parler avec mon père spécifiquement. » (Ek. Annexe 6, G3, Etxepare)

Pour quatre élèves sur les six interrogés, le basque est la langue de la famille qu'elle soit de transmission naturelle (El./L.) ou projet familial (Ek. / Xi.)[293]. Par ailleurs, Xi. évoque les raisons

[293] Pour mémoire, il s'agit d'une proportion très supérieure à celle de l'ensemble de la communauté du lycée Etxepare pour laquelle nous avons identifié environ un tiers de parents bascophones (Tableau 1)

pour lesquelles il a appris le basque mais ni lui ni I. ne parlent de la forme de la communication intra-familiale :

> « Ma mère voulait progresser en basque elle-même, donc elle a fait en sorte de nous mettre dans une ikastola, pour pouvoir progresser en même temps que nous et parce que c'était la langue traditionnelle du pays. » (Xi. Annexe 6 G 3, Etxepare)

Pour les jeunes qui vivent le basque en milieu familial, le projet de scolarisation en immersion au lycée est un prolongement scolaire et social du projet familial qui devient projet personnel du jeune. Pour les deux autres jeunes, le projet de scolarisation apparaît explicitement ou implicitement comme un projet parental que la personne du jeune a pu interroger ou remettre en question, pour finir par y adhérer car les deux élèves en question ont délibérément et personnellement choisi d'être scolarisés au lycée Etxepare. On perçoit que leur langue de communication naturelle n'est pas le basque, c'est ce qui se retrouve dans la description des échanges avec leurs pairs :

> « Personnellement, elle (la conversation) va passer en français mais je connais des gens plus basques, on va dire dans la langue, qui vont continuer en basque, parce que justement pour eux, c'est un manque de respect. » (I. Annexe 6, G3, Etxepare)

> « Bon, à l'internat quand même, il y a quand même cette atmosphère qui permet de parler basque plus facilement et euh, les jeunes internes en fait parlent souvent en basque, plus souvent qu'à l'extérieur et ça nous incite à nous aussi de parler en basque. » (Xi. Annexe 6, G3, Etxepare)

Xi. apprécie donc que l'environnement bascophone de l'internat l'incite à parler lui-même en basque, tandis qu'il se positionne socialement selon un schéma classique de fonction d'usage pour le basque :

> « Alors ça dépend, si c'est une personne âgée, et qui commence à me parler en basque, alors je vais lui parler en basque mais un jeune, je ne vais pas forcément lui parler en basque au premier abord, je vais plus souvent aller vers le français parce que forcément tout ce qui nous entoure est en français., donc euh voilà. » (Xi . Annexe 6, G3, Etxepare)

Les élèves dont le basque est la langue naturelle expriment une attitude différente du moins au sein du lycée :

« Moi j'ai toujours parlé en basque, soit je fais le premier pas en basque, bon parfois on dérape un petit en français mais sinon on est toujours en basque. » (El. Annexe 6, G3, Etxepare)

« Avec la plupart de mes amis, je parle en basque, et il y a certains amis, après voilà, j'ai l'habitude de parler en français avec eux depuis petit, ça c'est des habitudes qui sont très dures à changer, mais j'essaie quand même de faire un effort et de persévérer dans ça parce que je me vois mal donner des leçons aux autres sans moi-même parler basque, c'est quelque chose que j'essaie moi-même d'intégrer dans mon quotidien et de toute façons, voilà, c'est la langue que j'utilise le plus, tous les jours, je l'utilise, plus que le français, au lycée au moins […] Mais après, si je parle avec quelqu'un en basque, même si un autre arrive en français, je pense qu'on va continuer en basque, ça dépend des personnes aussi, ça dépend des cas, il me semble que c'est plus lui qui va s'adapter, à la langue que l'on utilise. ». (Ek. Annexe 6, G3, Etxepare)

On entend à travers les différents propos des élèves la situation de conflit des langues dans la communication spontanée même au sein d'un espace en immersion censé préserver le basque comme *lingua franca*[294], espace « bulle » ou *Glogorenn,* titre éponyme du documentaire des élèves bretons. On remarque le vocabulaire choisi par les jeunes, on « dérape en français », « ils vont contaminer d'autres personnes » dit El. évoquant les élèves qui parlent en français plutôt qu'en basque. Ek. quant à lui se veut exemplaire dans sa communication en basque car « il ne se voit pas donner de leçons aux autres si lui-même n'utilise pas le basque ». Il estime qu'en persévérant dans une communication en basque, les autres pourront « s'adapter » et choisir de continuer l'échange dans cette langue :

« Même au sein du lycée, on a cette image de ceux qui essaient de défendre le basque, même à Baxoa euskaraz, ceux qui essaient de défendre le bac en basque et tout, et j'ai l'impression que plus de gens auront cet automatisme de passer au basque avec nous, lorsqu'ils commencent à nous parler. Mais après, si je parle avec quelqu'un en basque, même si un autre arrive en français, je pense qu'on va continuer en basque, ça dépend des personnes aussi, ça dépend des cas, il me semble que c'est plus lui qui va s'adapter, à la langue que l'on utilise. » (Ek. en tant que membre du groupe *Baxoa Euskaraz* [295]) (Annexe 6, G3, Etxepare)

---

[294] Langue véhiculaire identifiée et privilégiée au sein de l'espace identifié, ici le lycée Etxepare.

[295] *Baxoa Euskaraz* = « le Bac en basque », collectif d'élèves et d'adultes pour la revendication du passage en basque des épreuves du baccalauréat.

Mais cette situation de conflit linguistique qui constate la domination du français «je vais plus souvent aller vers le français parce que forcément tout ce qui nous entoure est en français » (Xi.), induit, selon nous, la dimension affective exprimée dans les termes de « culpabilité » (Ek.) à parler français ou de déception à l'égard de la circulation de la langue française au sein du lycée « cela me déçoit » (El.), « cela me fait de la peine » (L.). Xa. décrit la situation de façon encore plus précise :

> « Oh c'est super compliqué parce que, pour moi c'est dur à dire, à la base, je suis dans un lycée basque donc je devrais tout le temps parler basque, mais ça dépend vraiment des personnes avec qui je suis. Je vois qu'il y a des gens qui ne sont pas du tout à l'aise lorsqu'ils parlent basque, même en étant là, vous avez vu en ce moment, y' a pas mal de trucs qui se passent au lycée, parce que il y en a trop qui parlent en français, mais il y en a qui sont vraiment pas à l'aise à parler et avec eux, parfois, j'essaie de pousser, ils répondent mais, c'est pas, on peut pas aller plus loin dans la conversation, alors oui, avec certaines personnes, je suis obligée de déraper et même moi, je suis sûre que certaines personnes pensent qu'il faut déraper avec moi aussi, mais après au maximum, j'essaie de parler basque avec les autres mais je pense que dans cette situation, on peut déraper tous en français. » (Xa. Annexe 6, G3, Etxepare)

Le malaise est présent dans la petite communauté du lycée car ceux qui souhaitent prendre la défense de la pratique de la langue basque peuvent passer pour « des oppresseurs », eux qui défendent la langue opprimée. Pour les élèves témoignant dans le reportage et souhaitant pouvoir vivre en basque, tout se passe comme si le poids de la langue reposait sur leurs épaules et qu'ils se sentaient impuissants pour inverser la tendance. Les témoignages successifs des jeunes interrogés sont édifiants dans ce sens :

> « ça dépend, bien-sûr, cela me fait de la peine, mais après je me dis, ils font ce qu'ils veulent et on ne peut pas non plus les forcer à parler basque et puis si on les force à parler basque, après, cela va les dégoûter de la langue basque, donc, ils font ce qu'ils veulent mais c'est pareil quoi, ils ont choisi de venir au lycée basque, c'est un peu pour parler basque donc euh…bon après ils font ce qu'ils veulent .» (L. Annexe 6, G3, Etxepare).

> « Là, c'est nous qui avons choisi de suivre les cours en basque, donc c'est leur choix, donc s'ils ont choisi de continuer leurs études en basque, ben moi, je me dis, pourquoi ils en parlent en français, c'est vrai qu'on dit des mots parfois en français, mais de parler toujours en français, cela me déçoit parce que, après ; ils vont contaminer, petit à petit d'autres personnes. » (El. Annexe 6, G3, Etxepare).

« ça dépend vraiment des personnes, parce que je sais qu'il y a des petits groupes, ils vont tout le temps parler en français entre eux, il y a des petits groupes comme ça, de base, je ne les ai jamais entendu parler en basque entre eux ou très peu, donc quand je passe devant eux, je sais que cela ne va pas changer grand-chose si on leur dit quelque chose ou quoi, alors qu'il y en a, quand je les entends parler en français et que je suis habituée à les entendre en basque, forcément, ça me fait bizarre, mais je me dis que, eux ils vont quand même continuer quoi, mais parfois cela me fait de la peine de voir que l'on est dans un lycée basque, quand on commence à se remettre en question, on se dit, oh putain on parle en français, enfin voilà, ça fait chier quoi, on devrait pas, on est là pour faire vivre une langue donc quand je vois des personnes parfois, même moi, je peux m'identifier à elles parce que ça m'arrive aussi, donc voilà, d'un côté, c'est bizarre. » (Xa. Annexe 6, G3, Etxepare).

« Tout le monde ne parle pas basque tout le temps évidemment dans le lycée, non plus et c'est même une situation qui est devenue anodine en fait, et je pense que c'est ça qui est le pire, enfin on normalise vachement l'utilisation du français, alors que l'on est censé être dans une lycée basque ; même les profs ne sont plus du tout choqués d'entendre les élèves en français et puis c'est vraiment la situation normalisée qui rentre, certains vivent en français, sans se poser la moindre question sur la place du basque dans le lycée ; sans aucun sentiment de culpabilité (rire), sentiment que moi j'ai à chaque fois que je parle français. » (Ek. Annexe 6, G3, Etxepare).

La substitution du basque par le français est un phénomène avéré au cœur du lycée immersif. La position des adultes, loin de normaliser la situation ainsi que semble le penser Ek. ressemble davantage à une posture d'équilibriste qui pourrait être résumée dans le propos d'un surveillant breton : « Ce qui est difficile, c'est de ne pas rester indifférent sans mettre la pression non plus » (Grimault 2019, 7). Nous pensons, et c'est le deuxième facteur de l'ancrage de notre recherche, que la culpabilité et le sentiment d'impuissance dans un contexte de conflit linguistique ne sont pas des fatalités (Suay et Sanguines 2016), et sont à libérer en vue de permettre aux attitudes individuelles et collectives d'évoluer. Acquérir l'assertivité nécessaire partagée[296] est un enjeu certain pour l'évolution des attitudes linguistiques et un plus grand usage de la pratique de la langue. Gildas

[296]L'assertivité, ou comportement assertif, est un concept de la première moitié du xxe siècle introduit par le psychologue new-yorkais Andrew Salter désignant la capacité à s'exprimer et à défendre ses droits sans empiéter sur ceux d'autrui. https://www.assertivite.net/definition-assertivite/

Grimault en Bretagne parle de « la question du désir [qui] doit être réhabilitée » (Grimault 2019, 10) ainsi que « de pédagogies sociales ». Ce sont des approches sur lesquelles nous reviendrons.

Les témoignages des élèves dans le documentaire mettent, en creux, l'accent sur l'hétérogénéité des environnements culturels des élèves ainsi que fort probablement de leur niveau de maîtrise de la langue. Nous les avons présentés car ils légitiment pleinement le questionnement sur l'intérêt pédagogique d'enseigner la pratique et l'usage du basque, la compréhension du contexte sociolinguistique de la langue en situation de diglossie et le positionnement individuel des locuteurs dans ce contexte, à un âge où, le documentaire *Div Glogorenn* en atteste, la prise de conscience linguistique est présente.

2.5.5. Comprendre certains fondements du problème, Groupe 1 : élèves de Terminale spécialité basque

Le groupe d'élèves de la classe de Terminale Littéraire (TL), spécialité basque[297] au cours de l'année 2018-19 au lycée Bernat Etxepare est composé de 11 élèves (Ai, An, E, J, L, Mai, Mar, Mu, O, P, S), tous présents le jour de l'entretien. Il est composé de 9 filles et 2 garçons. Les origines de ces élèves montrent la diversité des publics bascophones. Deux d'entre eux vivent en Gipuzkoa, quatre autres dans la partie nommée Sud Labourd (St-Pée/Hendaye). Ainsi :

- Ai. est d'origine navarraise, il habite à Irun (Gipuzkoa),
- An est originaire et vit à Saint-Pée-Sur-Nivelle (Sud Labourd),
- En. est d'Ascain (Sud Labourd),
- J. est Bas-Navarrais, il habite à Saint-Palais (Basse Navarre),
- L. est Gipuzkoane, elle vit à Donostia.
- Mai. est originaire de et vit à Hendaye (Sud Labourd)
- Mar. est de Bayonne et vit à Bayonne (BAB),
- Mu. habite à Ascain (Sud Labourd) d'où sa mère est originaire après avoir grandi en Allemagne, pays d'origine de son père,
- O. est d'Hasparren (Labourd intérieur),
- P. est Gipuzkoane, elle vit à Irun,

[297] Bac Littéraire, spécialité basque : appellation du Bac avant la réforme du baccalauréat de 2021. La spécialité basque a un coefficient 8, l'épreuve est passée à l'écrit avec une évaluation de niveau LV2 (B1) et à l'oral de spécialité (niveau B2). Les élèves ont 6 heures de cours de basque par semaine.

- S. est navarraise, originaire d'Iruña.[298]

Nous connaissons bien ces élèves pour leur avoir enseigné en seconde l'option économie-gestion et pour les avoir suivis dans leur cursus lorsque nous étions directrice de l'établissement[299]. Les relations pour le temps de l'entretien furent d'emblée cordiales ; elles s'inscrivaient dans la confiance. Ce sont des élèves qui ont pour la plupart d'entre eux un projet d'orientation ou un projet professionnel qui inclura l'usage de la langue basque. Ils sont donc très actifs dans cette discipline. Les élèves étaient tous volontaires pour participer à l'échange enregistré[300] L'entretien s'est déroulé sur deux séquences de cours consécutives coupées par le temps de la récréation d'après-midi. Nous étions assistée à la technique par un professionnel[301]. L'enseignante de la classe n'était pas présente en classe au moment de l'enregistrement. Nous avons dans un premier temps exposé au groupe les résultats d'enquête par questionnaire[302] à laquelle ils avaient répondu l'année précédente lorsqu'ils étaient en première et le premier enregistrement a eu lieu à l'issue de cette présentation, ce qui explique l'ordre des questions soumises au groupe. L'ensemble des participants a été sollicité. Les élèves ont des origines diverses et des rapports différents à la langue. La participation et le niveau de perception de la demande ont été hétérogènes, certains élèves faisant montre d'un engagement et d'une maturité vis-à-vis de la problématique de diglossie et d'autres étant dans une approche beaucoup plus naturelle en tant que locuteur. Ainsi, les échanges au sein du groupe ont pu être vécus avec un effet bénéfique sur la recherche des consensus et des contrastes (Duschene, Haegel 2004 ; 69-72). Dans l'analyse qui suit, nous choisissons de présenter le contenu des idées et des propos, à travers la grille de lecture prévue, dans le but de tisser la cohérence de la réflexion, du plus évident et consensuel au plus caché et différenciant. Dans cette perspective l'analyse ne suit pas toujours la chronologie de l'enchaînement des questions au cours des entretiens[303]. Nous présentons donc ici, dans l'ordre, une analyse des questions : de la prise de conscience identitaire, de la perception et de

---

[298] On peut s'étonner de la forte représentation d'élèves issus du Pays Basque Sud (Gipuzkoa et Navarre : 4 sur 11 = 36%) tandis que cette représentation n'est que de 10% à l'échelle de l'établissement. Un des raisons peut être précisément la spécialité basque qui intéresse ce profil d'élèves, leur permettant d'obtenir un baccalauréat en France, en étant bilingue mais sans avoir la compétence en français d'un natif de France.

[299] Nous sommes restée en poste de direction au lycée Bernat Etxepare de 2012 à 2017.

[300] Une élève, pour des raisons qu'elle a indiquées comme étant personnelles, a dû quitter le groupe sous le coup de l'émotion lors de la deuxième séquence. Nous nous sommes assurée de son état émotionnel revenu à la normale, à l'issue de l'entretien.

[301] Pantxoa Uthurbide, assistant technique pour l'enregistrement de l'entretien et l'enregistrement des données numériques.

[302] Annexe 2

[303] Trancription annexe 4

la définition du locuteur complet, de la perception et des attitudes vis-à-vis des normes linguistiques, normes et règles grammaticales ; des dialectes *vs* langue standard, de l'alternance codique, des échanges entre interlocuteurs, en particulier entre pairs de niveau de maîtrise différents, de l'intérêt d'un apprentissage à l'évolution des attitudes linguistiques.

2.5.5.1. De la prise de conscience identitaire

Pour faire écho aux témoignages analysés au sein du documentaire précédent, nous avons voulu vérifier les conditions de la prise de conscience identitaire, en tant que locuteur bascophone en milieu bilingue, en contexte de diglossie. La question posée lors du premier entretien en fin de séquence s'énonçait ainsi « vous avez pris conscience que le basque était une langue minorée, vous souvenez-vous, quand vous avez pris conscience de cela ? Est-ce arrivé soudainement ou avez-vous eu le sentiment de l'avoir toujours su parce qu'entendu à la maison ? Vous en êtes-vous aperçu petit à petit en grandissant ? ». La compréhension se fait en deux temps : il y a d'abord la prise de conscience de la situation de bilinguisme, différente forcément, selon l'environnement familial :

> « Si tu parles basque de naissance, lorsque tu es à l'ikastola, tu vis dans ton monde, tu penses que tout le monde parle en basque, donc quand tu t'exprimes, tu le fais en basque. je ne sais pas quand je me suis aperçu que tout le monde n'était pas basque mais…d'après moi, avant quand même. On apprend le français à partir de 7 ans, je crois et là […] ou bien un peu avant peut-être, avec la télévision. » (J. Annexe 3, G.1.1, Etxepare)

> « Je prends mon cas, avec mes parents depuis toute petite, je n'ai jamais parlé en basque car ils ne le savaient pas, après ils l'ont appris, et si l'on ne m'avait pas montré à l'école que l'on pouvait parler en basque au dehors, je ne l'aurais pas fait. » (Mai. Annexe 3, G.1.1, Etxepare)

> « Pour moi par exemple, ma mère ne sait pas le basque donc à la maison on ne l'entend pas, pour moi, ce qui était normal, c'était de parler en français avec tout le monde. » (O. Annexe 3, G.1.1, Etxepare)

> « Moi à la maison. Ma famille est très bascophile, ils sont très conscientisés, donc oui, depuis tout petit je l'ai entendu, je l'ai reçu de la maison » (Ai. Annexe 3, G.1.1, Etxepare)

« Moi un peu comme Ai., j'ai toujours entendu ma famille *euskaltzale*[304] et tout, je les ai toujours entendu dire qu'il fallait protéger l'euskara et tout, mais quand j'étais enfant, je ne m'en rendais pas compte qu'ils faisaient cela et pour moi c'était naturel, enfin qu'il y a avait un problème ou comme ça ; ensuite, j'ai commencé au collège et là on croisait ceux des autres collèges qui étaient tous français…avant moi, je vivais dans ma bulle. […] même apprendre le français à l'ikastola, c'était apprendre quelque chose d'un autre pays. » (En. Annexe 3, G.1.1, Etxepare)

Il y a donc « les petits» qui vivent « dans leur bulle » ; celui qui naît au cœur d'une famille bascophone conscientisée et ouvertement militante, celle qui naît dans une famille francophone engagée dans la revitalisation linguistique en ayant fait le choix de l'immersion pour favoriser le contact linguistique, celle qui vit dans une famille mixte où le père est bascophone et la mère non bascophone pour laquelle la langue maternelle et langue de norme sociale est le français[305]….Tous les élèves n'ont pas explicitement répondu à cette distinction ; on retrouve cependant dans le groupe la plupart des profils existants : Basques d'origine (famille militante ou non : 6 élèves sur 11) ; Basques nés dans une famille mixte où l'un des deux parents est bascophone et l'autre francophone (3 élèves) et Basques par acquisition précoce pour ceux qui sont nés dans une famille uniquement francophone ou hispanophone (2 élèves). A partir de la situation initiale, vient la distinction à propos du statut de l'euskara, la prise de conscience individuelle. Celle-ci se fait de façon progressive ou immanente, le plus souvent au moment de l'adolescence :

« Dans mon cas, ce n'était pas forcément l'idée que le basque était minoré, c'était plutôt qu'il y avait aussi une autre langue ici et petit à petit, tu te rends compte. [] Moi je n'ai pas eu de choc ou quelque chose comme ça. » (J. Annexe 3, G.1.1 Etxepare)

« Selon moi, petit à petit progressivement selon la maturité, je m'en suis rendu compte. » (P. Annexe 3, G.1.1 Etxepare)

« Une chose est de prendre conscience, dans mon cas, c'est un processus depuis l'enfance, ensuite « minorée », c'est un discours, un concept qui s'est mis dans ma tête à un autre moment : une révélation politique qui s'est faite à un moment donné vers 13-14 ans. » (Ai. Annexe 3, G.1.1 Etxepare)

---

[304] *Euskaltzale* : bascophile (voir partie 1.)

[305] Et la langue paternelle : le basque.

« Je me suis rendu compte que je voulais être enseignante de basque, […] il y a deux ans. » (O. Annexe 3, G.1.1 Etxepare)

Pour ceux qui le vivent « à la maison », la progressivité est manifeste. Toutefois, lors de l'échange, J. s'étonne « Mais à la maison, comment ? Parce que les parents vous le disent ? euh, c'est parce que je ne comprends pas comment ». On entend dans cette question que la conscience et le choix éducatif linguistique des parents peuvent être divers. Hormis ceux mentionnés dans les propos relevés, les autres élèves du groupe n'ont pas réagi à l'idée de « langue minorée ». Le bilinguisme apparaît comme un état normal, le statut des langues, lui, n'est pas systématiquement interrogé consciemment.

2.5.5.2. De la perception et de la définition du locuteur complet

Lors de l'entretien, en évoquant la notion de « locuteur complet », nous n'avons, dans un premier temps volontairement pas donné la définition issue, du projet d'aménagement linguistique de l'OPLB (Annexe III). Il nous paraissait important de partir d'une évocation afin précisément de recueillir les représentations des uns et des autres. Sur ce chapitre, on recueille deux ou trois approches complémentaires, et un assentiment rapide du reste du groupe sur une définition qui prend en compte les aspects suivants :

« Celui qui vit en basque, avec ses amis, en famille, et aussi dans son village, oui et aussi à l'école, dans ses études. » (S. Annexe 4, G.1.2 Etxepare)

« Quelqu'un qui pratique sa langue sans complexe et de façon très naturelle. » (En. Annexe 4, G.1.2, Etxepare)

« Je ne sais pas si c'est cela mais, ne pas introduire de mots d'une autre langue comme nous l'évoquions toute à l'heure » (J. Annexe 4, G.1.2 Etxepare,)

Les propositions complémentaires de S. et de En. reflètent de près la notion définie par la politique linguistique de l'OPLB : « complet parce que la personne atteindra un niveau suffisant en termes de motivation de connaissance ; complet lorsque la personne éprouvera le désir de communiquer en basque, disposera de la compétence nécessaire pour le faire en toute circonstance et décidera de l'utiliser effectivement » (Annexe III). Il se fait un assentiment dans le groupe autour des propositions de S. *et* En. J. de son côté donne une dimension qualitative à la langue du locuteur, sous entendant l'idée que l'alternance codique montrerait « une incomplétude », un manque de maîtrise.

C’est pourquoi, nous avons voulu pousser plus loin l’échange en demandant ce que pouvait signifier « maîtriser complètement » le basque. Le propos évolue alors vers d’autres perceptions de la langue que sont le monolinguisme, à propos du dernier bascophone monolingue décédé naguère déclenchant le commentaire conjoint :

> « Si c’est ce que l’on a dit, un locuteur complet en fait, cela n’existe pas » (J. Annexe 4, G.1.2 Etxepare)

La réflexion amène aussi à penser à une maîtrise totale de niveau C2 :

> « C’est quelqu’un qui maîtrise COMPLETEMENT la langue, et un locuteur complet, qu’est-ce que ça serait, le sommet ? c’est cela, du point de vue de l’aisance, c’est sûr. Dans ces circonstances, nous avons comme titre de qualification le plus élevé, le diplôme EGA, donc nous n’avons pas le niveau C2 en titre, nous ne sommes pas des membres bienfaiteurs de l’Académie Basque » (Ai. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

Ou bien encore à la définition de la langue du natif,

> « Si tu penses en basque, tu as le basque comme langue maternelle, ta langue maternelle est celle que tu utilises pour penser » (J. Annexe 4, G.1.2, Etxepare)

Considération qui pourrait amener à penser que nos jeunes lycéens ne se ressentiraient pas comme des locuteurs complets :

> « Ensuite, selon moi, chacun juge s’il est un locuteur complet ou pas, mais à certaines conditions, selon ces conditions, moi je ne me considère pas comme locutrice complète » (Mar. Annexe 4, G.1.2, Etxepare)

Or pour ce qui nous intéresse, ce n’est pas tant la compétence de niveau de langue qui est en jeu, mais celle de l’identification des fonctions, des usages ainsi que la question des registres de langue à adapter selon le contexte afin que le locuteur dispose «de la compétence nécessaire pour le faire en toute circonstance et décidera de l’utiliser effectivement ». Les jeunes de cette classe sont pour la très grande majorité à l’aise pour parler en basque « naturellement » ; nous ne savons pas s’ils peuvent le faire en toute circonstances.

2.5.5.3. De la perception et des attitudes vis-à-vis des normes linguistiques

Afin justement d'identifier plus précisément les rapports à la langue ou attitudes linguistiques entretenues par nos locuteurs, nous les avons tour à tour interrogés sur les notions d'insécurité, de perception des règles de langue ou de norme syntaxique, des registres de langues et de l'usage des dialectes ou du *batua,* et enfin, sur leur perception de l'alternance codique.

a. Insécurité linguistique

En reprenant les travaux de Labov (1972) et de Bourdieu (1982), Francard définit comme suit l'insécurité linguistique :

> « Les locuteurs en situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominant le marché linguistique. L'état de sécurité linguistique, par contre, caractérise les locuteurs qui estiment que leurs pratiques linguistiques coïncident avec les pratiques légitimes, soit parce qu'ils sont effectivement détenteurs de la légitimité, soit parce qu'ils n'ont pas conscience de la distance qui les sépare de cette légitimité ». (Francard 1997, 172).

Pour nos lycéens, la question posée était formulée ainsi : « Vous sentez-vous à 100% à l'aise lorsque vous avez à parler en basque ? Sentez-vous de l'insécurité, je ne parle pas de « stress linguistique », mais d'insécurité, c'est-à-dire, avoir en conscience, [que vous ne vous êtes pas bien exprimé, que vous avez] fait une faute et que ce n'est pas bien, sur ce mode-là, ressentez-vous de l'insécurité lorsque vous parlez ? » (EN. G1.2, Etxepare). D'une façon générale, les élèves qui ont répondu ont montré une certaine confiance et de la sérénité vis-à-vis de leur expression en basque :

> « J'ai conscience que mon basque n'est pas parfait et que je fais des erreurs aussi mais je ne sais pas, il ne me semble pas, on peut communiquer avec les gens dans un basque [imparfait]. » (L. Annexe 4, G.1.2, Etxepare)

> « Je peux m'exprimer en basque tranquillement sans avoir peur, je l'ai appris depuis toujours, et personne ne m'a dit, tu ne sais pas le basque donc je ne ressens pas cela. » (O. Annexe 4, G.1.2, Etxepare)

> « pas particulièrement [de ressenti d'insécurité], parfois c'est vrai que par exemple, entre amis non, mais je ne sais pas en parlant avec un enseignant peut-être…[] mais nous faisons tous des erreurs. » (Mai. Annexe 4, G1.2, Etxepare)

Mai. Introduit la distinction de contexte formel (plus insécurisant) ou informel (plutôt sécure). Deux autres élèves identifient des situations ou états particuliers :

> « Comparé au français, je m'exprime mieux en basque mais parfois je fais des fautes comme ça, et je ne parviens pas à dire ce que je veux [] non, mais je ne vais pas parler de la même façon, avec quelqu'un du Sud, par exemple avec quelqu'un du Sud, je vais davantage chercher mes mots.» (J. Annexe 4, G.1.2, Etxepare)

> « Avec le basque davantage car c'est la langue maternelle. Ce n'est pas de la peine mais je me sens touchée car c'est la langue maternelle. ». « on peut peut-être avoir davantage d'insécurité en basque ». (En. / An. / J. Annexe 4, G1.2, Etxepare)

Le sentiment « d'être touché » peut s'apparenter à une sorte de honte de l'erreur ou du manque de maîtrise en face d'un locuteur moins familier, ou encore dans le flottement entre la langue standard et le dialecte (J.). Il est intéressant de souligner qu'à ce moment-là de l'entretien, Ai., élève défenseur de la langue et conscientisé sur le contexte de diglossie, a tenu à mettre à distance la notion, comme pour protéger le groupe et ne pas le laisser être déstabilisé par la question de l'insécurité linguistique :

> « mais il faut faire attention selon moi, quand on interroge l'insécurité en faisant le tour pour savoir si on ressent de l'insécurité en euskara et que cela donne un certain résultat, et en faisant à nouveau le tour à nouveau pour le français et l'espagnol, c'est indispensable de comparer pour savoir comment on ressent la chose avec les autres langues, parce que ce n'est peut-être pas lié à la langue mais à la personne, […] ceci est très important, très souvent nous les basques et bascophones avons un complexe là, […] et on finit par se dévaloriser, il y a ce risque. » (Ai. Annexe 4, G1.2, Etxepare)

Ce dernier argument a permis à plusieurs élèves de se positionner sur la question de l'insécurité de manière induite ; certains ont fini par dire qu'ils ressentaient de l'insécurité (ou de la timidité ?) dans toutes les langues. Le propos ne tient donc pas compte du fait que l'on peut ressentir l'insécurité vis-à-vis de la norme, différemment d'une langue à l'autre, ainsi que l'indiquent An. En. et J. lorsqu'ils choisissent le comparatif « davantage » ; et ainsi que l'exprime O. à propos du français, tandis qu'elle ne ressent aucune insécurité en basque :

> « J'utilise davantage le français, mais je sais que je [le] parle mal » (O. Annexe 4, G1.2, Etxepare)

Les élèves vivent, ressentent ou ne ressentent pas de sentiment d'insécurité linguistique, mais surtout ne font pas toujours de lien conscient avec la question de la norme. C'est pourquoi l'échange à propos des erreurs, de l'autocorrection et de la perception de la norme a été suscité.

b. Perception de la norme syntaxique

Sur la partie analytique des erreurs commises et éventuellement autocorrigées dans la langue, la série de questions posées est la suivante : «il y [a] l'idée de savoir si vous entendez vos fautes et si vous vous autocensurez ou autocorrigez ? […] Vous entendez-vous faire cela ? Vraiment les fautes de grammaire comme dans l'exemple de l'ergatif que j'ai pris ? Faites-vous des fautes ? Les corrigez-vous ? » (EN. annexe 4, G1.2, Etxepare). L'échange a surtout donné lieu à un acquiescement consensuel fermant rapidement le propos et sans désir d'engagement dans la précision. J., en pleine réflexion et très actif dans cette partie-là de l'entretien, s'est interrogé et a interrogé le groupe par la même occasion :

> « Après la question des fautes, à mon avis, cela vient du fait que le basque est une langue tellement riche que l'on ne peut pas comparer avec le français ; par exemple si tu dis à un élève qui apprend dans un lycée français qu'en cours de basque, nous travaillons quelles erreurs ne pas commettre, il ne comprendrait pas, en français, on ne fait pas ça. » (J. Annexe 4, G1.2, Etxepare).

J. indique ici qu'il existe un travail permanent sur la norme à adopter et à ajuster, parfois collectivement, afin de préserver « une qualité linguistique ».

> « En basque, il y a les dialectes, l'influence de l'espagnol et du français, par conséquent, des expressions sont devenues normales à cause du français mais elles ne sont pas justes, si on les compare à celles que le *batua* propose. Il n'y a pas si longtemps que les règles sont fixées sans faire de comparaison avec le français ou l'espagnol. » (J. Annexe 4, G1.2, Etxepare)

S'ensuit un échange joyeusement commenté par les uns et par les autres sur les formes empruntées ou traduites littéralement :

> « « je trouve dommage » par exemple : *domaia* = dommage, *atxemaiten dut* = je trouve .» (J. Annexe 4, G1.2, Etxepare)

De la même façon, lors de ce deuxième entretien, nous les avons interrogés sur les erreurs perçues chez l'autre, comme étant difficilement acceptables. Nous relevons : l'absence de la marque de l'ergatif (-k, sujet du verbe avoir) ; l'absence du -a organique dans les noms (ex : gauza/~~gauz~~ ; anaia/~~anai~~ ; ideia/~~idei)~~ ; les erreurs d'emploi dans les temps du passé (atzo jan nuen (= hier je mangeai) *vs* ~~atzo jan dut~~ (=hier j'ai mangé) ; la « sursuperlation » (hobeki (=mieux) vs ~~hobekiago~~ (= plus mieux). De notre expérience d'enseignante, nous pouvons indiquer que les normes indiquées ici, (hormis la marque de l'ergatif), acquises par ces élèves au point qu'ils en supportent mal l'emploi défectueux, viennent à l'encontre d'usages couramment entendus, (*hobekio, jan dut*) dont certains bascophones « non-lettrés » pourraient ne pas avoir conscience. Nous sommes donc ici en présence d'un public susceptible de relayer la norme académique.

c. Effet de balancement entre les dialectes et le *batua*, autres registres de langue

La classe de TL est composée d'élèves d'horizons divers qui utilisent de façon normée la langue standard dans sa version *Iparralde* ou navarro-labourdine, même s'il n'est peut-être pas correct de dire qu'il existe plusieurs standards, les variations sont reconnues et admises :

> « Je parle différemment au Sud et au Nord. Au Nord, j'essaie de parler, j'espère plus clairement, un peu en *batua,* ou en employant du vocabulaire qu'on utilise ici, plutôt que les mots que je connais habituellement » (L. Annexe 4, G1.2, Etxepare)

Les autres dialectes (Zuazo, carte 1) susceptibles d'être employés par les élèves de la classe sont le Navarro-labourdin (kostatar et amikuztar 3 élèves), le Baztandar navarrais (1 élève), le Gipuzkoan (2 élèves). Les quatre autres élèves du groupe, ayant appris le basque à l'ikastola utiliseront majoritairement la langue standard car ils ne connaissent pas d'autres variétés. Ainsi, la discussion sur la perception et les usages des normes, vues du côté des dialectes ou de la langue standard a pris la forme d'un échange sur la standardisation et la norme que nous reproduisons ici :

> « Mai : mais nous faisons tous des erreurs ou comme dit J. il y a aussi les dialectes »
>
> J : et finalement c'est quoi faire une faute ? Car en basque dans les dialectes, il n'y a pas de règle, alors euh, tu ne peux pas savoir si tu as fait une erreur
>
> EN. : Ah, toi tu dis, qu'on peut dire, là je parle en bas-navarrais, je n'ai pas fait de faute (rire), personne ne peut en juger ?

Ai. : de fait oui

En. : il y a erreurs et erreurs /

Ai. : de fait oui parce que dans les dialectes tu ne peux pas dire n'importe quoi non plus.

J. : non, non ce n'est pas ça

Ai. : l'Académie basque justement a des personnes dédiées à vérifier les preuves de ce qui peut être dit en dialecte, pour le bac par exemple, l'académie a des gens qu'elle consulte, ah dans votre coin, on dit comme cela ? parce qu'un tel nous a dit ceci.

J. : oui. D'accord

Ai. : il y a des gens pour cela

J. : le *batua* de toute façon ne sera pas pour tous, pour nous peut-être que c'est déjà vieux, mais dans l'histoire, c'est 50 ans, non, quand était-ce ?

Ai. : 50 ans

J. : 50 ans, ce n'est rien pour une normalisation.» (Ai, J, Mai, En, EN, Annexe 4, G1.2, Etxepare)

Ai., élève expert met en évidence la structuration de la standardisation de la langue en correspondance avec la survivance normée des variétés que composent les dialectes. Cette perception reste beaucoup plus floue pour les autres élèves participants à l'échange. C'est un aspect qui vient aussi croiser la question des registres de langue.

On entend par registre de langue les différentes normes de langage identifiées selon la situation d'énonciation en contexte. Dans tout manuel scolaire d'enseignement du français, on trouve trois registres principaux : le registre familier, le registre courant et le registre soutenu, les variations de registres pouvant porter sur la prononciation et l'élocution, le choix du vocabulaire et l'élaboration de la syntaxe (Sendre-Haïdar 2005, 12). Nous précisons ce que nous entendons par registre de langue car nous pensons que la connaissance et la manipulation des différents registres peuvent être déterminantes dans la capacité du locuteur complet. Les élèves parlent plutôt de registre formel ou informel ; ils en distinguent deux ou trois et font souvent référence aux dialectes.

« Déjà avec les dialectes, par exemple moi, je ne vais pas parler pareil avec mes parents, mon grand-père et ma grand-mère et au lycée. » (An. Annexe 4, G1.2, Etxepare)

« E. parlait des dialectes et dans mon cas, dans une certaine mesure, je ferais le lien, la projection aussi, je ne sais pas moi, vraiment, je ne vais pas parler de la même façon ici avec les copains dans la classe, avec les parents, avec des amis de Gipuzkoa ou de Bizkaye, ou bien avec la famille de Navarre, et à ce titre la question des registres se pose à un certain niveau ou bien, comme ils ont dit toute à l'heure, je ne vais pas parler de la même façon avec des amis, les parents ou en classe lors d'une réunion […] moi j'en distinguerais trois globalement : avec les amis : informel, avec les parents un registre à moitié informel et plus formel pour une participation en classe. La question des registres […] cela a une certaine influence, c'est clair, par exemple, je vois très clairement que lorsque je parle avec des Navarrais, je parle en dialecte navarrais et le registre aussi dans une certaine mesure devient moins formel, automatiquement dès que je parle en navarrais. » (Ai. Annexe 4, G1.2, Etxepare)

« Selon moi, je dirais peut-être deux ou trois, bon deux : dans mon cas : ce que j'utilise avec les proches, par exemple la famille, bon pas la famille, mon frère, les grands-parents et après, après avec les amis et après un autre à l'école ou comme ça. » (Mai. Annexe 4, G1.2, Etxepare)

Dans l'échange Mai. dont la langue d'origine est le français, interroge : « le registre est-il toujours en lien avec le dialecte ? ». En basque, le dialecte est langue de proximité et peut rapidement être assimilé à un registre familier. Mais cela rejoint la partie précédente de l'échange à propos des normes et pour laquelle la question de la norme dialectale reste floue. Quoi qu'il en soit, il est intéressant de repérer que les élèves adaptent leur langue aux contextes ;

« Car en fin de compte, moi je me rends compte que j'emploie deux niveaux de basque différents. Si je suis à l'école, je vais devoir soutenir un peu le niveau et après avec les amis, car en fait il s'agit de deux besoins très différents que remplit la pratique du basque et en parlant comme ça avec les amis, j'ai essayé avec mon frère, parfois quand nous nous ennuyons, allez on essaye de parler dans un bon basque unifié parfait, et il nous semble que c'est très différent de nos conversations quotidiennes, plus difficile, c'est une question de pratique. » (L. Annexe 4, G1.2 Etxepare).

L'enregistrement oral de leurs échanges a clairement montré la souplesse syntaxique de tout discours oral et le registre plutôt familier qui en découle. Cependant, une élève indique ne pas percevoir de différence spécifique dans sa façon de s'adresser aux uns ou aux autres « je ne sais pas,

moi je pense que je parle à peu près de la même façon avec tout le monde. » (P. G1.2, Etxepare) ; c'est une élève identifiée comme native originaire de Gipuzkoa ; tandis qu'une autre a le sentiment d'adapter sa langue à chaque contexte de communication :

> « Non pas deux [registres] seulement, moi je sais que je change toujours selon les personnes. O. : oui. Je ne parlerai pas du tout avec mon père comme je parlerais avec mon frère, avec mon grand-père ou ma grand-mère pareil, après j'ai certains amis avec qui je parle d'une certaine façon et d'autres d'une autre façon, j'ai un.e ami.e, il n'y a qu'avec elle/lui que je parle comme ça » (O. Annexe 4, G1.2, Etxepare)

Enfin, et nous y reviendrons, au moment du questionnement sur les registres de langue, une élève fait mention d'une adaptation de la communication en situation d'échange avec un locuteur ou une locutrice qui maîtriserait moins bien la langue :

> « Pareil [que P. qui ne fait pas de différence de registre], sauf en dehors du lycée et quand tu es au lycée, quand tu parles avec quelqu'un qui ne maîtrise pas le basque, tu fais attention. » (Mu. Annexe 4, G1.2, Etxepare)

Cette idée d'un registre de langue adapté à la personne en situation d'apprentissage indique ici l'attitude de locuteurs experts en présence de locuteurs moins expérimentés. Elle nous paraît fort séduisante du point de vue de l'activation de la langue et de la compréhension du contexte sociolinguistique.

d. Perceptions de l'alternance codique

Aucun élève n'a répertorié l'alternance codique dans les registres de langue. Il s'agit pour eux, le plus souvent, ainsi qu'en avait témoigné les élèves du documentaire filmé[306], d'un défaut de langue, « de dérapage » ou de « pollution ». Selon les travaux de Bloom et Gumperz (1972), l'alternance codique est « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes grammaticaux différents » (Thiam 1997, 32). On pose la question pour savoir ce que pensent les élèves de l'alternance codique ou « mélange des deux langues » ; trouvent-ils cela agréable ? Lui donnent-t-ils un sens ? Ou faudrait-il l'éradiquer ? (EN Annexe 4, G.1.2 Etxepare).

[306] *Div Glogorenn*, voir partie 2.4.5

« Moi je passe souvent d'une langue à l'autre, […] pas maintenant mais quand je parle avec mes amis à l'occasion, et d'un côté, je m'en rends compte, que cela salit le basque ou que cela n'est pas du tout joli, que ce n'est pas du vrai basque au final, même parfois, je fais la moitié en espagnol. » (L. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

« Oui, selon moi, ce n'est pas mal, cela ne fait pas très joli mais parfois lorsqu'on parle, je ne sais pas si on parle en basque, on veut dire quelque chose et il y a des mots mieux dans d'autres langues pour exprimer ce que je veux dire » (P. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

La première impression partagée est donc que l'alternance codique dessert la langue, « ce n'est pas du vrai basque au final » (L. ci-dessus) et que cela « salit » la langue, « la pollue », « ce n'est pas joli » (P., An., J. En., G1.2 Etxepare). Et c'est l'occasion de préciser ce que les jeunes vivent de à travers l'alternance codique, en prenant des exemples :

« Ensuite, il y a deux niveaux, il y a les phrases complètes dans une autre langue au milieu des phrases en basque, un discours complet en basque, et, introduire quelques mots d'une autre langue, car moi personnellement, il y a des mots que j'introduis systématiquement « mais », voilà comme je viens de le faire avec « mais » (rires), des mots français comme « mais, bref», surtout « bref », il ne me vient pas, / je ne sais pas, « bon » - et je trouve que c'est dommage. » (An. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

S'ensuivent des commentaires sur les emprunts de mots du français (ou de l'espagnol) dans les discours usuels tels « bref » cité ci-dessus, « bon », « mais », « (en)fin », « au taquet », « ben » « *pues* ». Un élève exprime son énervement pour sa propre attitude lorsqu'il introduit des mots français dans son discours ; il se met à pourchasser les expressions traduites du français « je trouve dommage par exemple : *domaia* = dommage, *atxemaiten dut* = je trouve » (J. G1.2 Etxepare) et une autre dit ne pas trouver d'équivalent en basque au mot « bref »[307]. Et dans le même temps, le groupe se met à observer cette attitude de l'alternance codique comme une réalité pratique qui ne traduit pas forcément un manque de maîtrise :

« Mais d'un autre côté, cela permet d'aider à normaliser le basque et dans ce cas-là, même si c'est difficile d'utiliser une langue avec les amis, je ne sais pas pour faire des blagues ou dans les choses simples de tous les jours, introduire des mots étrangers n'est pas la solution idéale

[307] Le mot « *hots* » lui est suggéré qu'elle ausculte mais n'adopte pas aussitôt car il ne lui semble recouvrir tout le sens que « bref » a pour elle. (An./EN. G1.2 Etxepare, 22)

mais permet à la langue d'être un tout petit peu normale, du moins dans mon environnement. » (L. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

« Mais selon moi, lorsque l'on emploie des mots d'une autre langue dans le discours, selon moi ce n'est pas un manque de maîtrise, parce que cela fait partie des usages depuis toujours, cela n'empêche que la personne peut maîtriser la langue. » (An. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

« Déjà moi, je ne mets pas le français et le basque au même niveau. Par exemple, j'étais chez *Amatxi* et elle ne me parlait qu'en basque mais de l'autre côté ma mère me parlait toujours en français, donc j'ai appris certains mots en basque et d'autres en français, par conséquent depuis toujours j'ai mélangé les langues dans mes phrases, donc aujourd'hui lorsque j'entends cela, cela me parait presque normal parce que moi j'ai appris comme ça d'une certaine façon. » (O. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

Un usage, une réalité pratique que L. trouve intéressante et que Ai. justifie :

« EN : Ah, toi tu as dit que c'était intéressant.

L : oui. Intéressant et facile d'emploi surtout .» (L. /EN Annexe 4, G1.2 Etxepare)

« Si je suis d'accord que ce serait l'idéal de ne pas introduire de mots (rires), mais la réalité est là et c'est cette réalité-là, dans mon cas par exemple, cela dépend, je parle ici d'une certaine façon et j'utilise certains mots, au Pays Basque Sud je vais parler d'une autre façon avec les gens de là-bas et utiliser un autre vocabulaire naturellement, c'est comme ça, nous les jeunes, en particulier, cela fait partie d'un langage entre jeunes, et en tirant le fil de la leçon, dans une certaine mesure, cela rajeunit le basque ou cela sert à le rajeunir, y 'a -t-il un meilleur moyen que celui-là ? Certainement mais moi je n'y accorderais pas plus d'importance qu'il n'en faut, ce qui est important c'est de parler basque et du moment que nous les jeunes parlons, avançons, nous sommes la majorité qui parle ainsi, à partir du moment où c'est en basque, en avant, en avant ! » (Ai. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

Cet argumentaire pour un véritable usage tempéré et décomplexé de l'alternance codique, c'est celui que l'on retrouve chez les jeunes Hendayais enregistrés par Iker Altuna lors de sa recherche (Altuna 2017). Nous y voyons nous-mêmes un véritable intérêt, favorisant la vitalité des échanges et garantissant la présence de la langue car l'alternance codique « situationnelle » (Gumperz 1982) est la norme des sociétés et locuteurs bilingues ou plurilingues (Deprez 1999, 77-102).

Ensuite, nous avons voulu savoir, du point de vue de l'alternance codique, ce qui heurtait l'oreille et pouvait gêner la communication en présence de locuteurs pratiquant l'alternance des codes. Ce fut une surprise d'entendre que, de façon quasi unanime, c'est l'emploi de mots basques dans les échanges en français, qui pose un problème aux élèves de ce groupe. Les exemples sont donnés par J. et Mai. :

« Au *mus* par exemple : "t'as les *med* ? » [308](J. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

« Je ne supporte pas de voir une personne, que tu sais qu'elle parle basque, parler en français et dire, je ne sais pas : « tu me passes *le txartel* (= le billet) » (Mai. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

Dans le premier exemple, il est surprenant de voir que J. est choqué par le mot « *med* », qu'il faudrait traduire par « brelan », ce qui n'aurait aucun sens dans le jeu, tandis que, par ailleurs, lui-même emploie le mot « *mus* » pour désigner ce jeu propre qui n'a pas de traduction car pas d'équivalent en français. La gêne vient probablement du fait d'entendre des joueurs de *mus* parler français et s'autoriser à pratiquer le jeu sans l'usage de la langue. Le deuxième exemple met en évidence, au contraire, l'usage d'un mot basque par un locuteur bascophone dans un discours français. C'est l'étonnement et la disgrâce qui président à ces situations :

« C'est ce qu'ils ont dit, en fin de compte par exemple tu es en train de parler en espagnol et s'ils se mettre à utiliser un mot en basque, pues, je ne sais pas comment on peut faire pour ne pas être étonné. » (S. G1.2 Etxepare)

« Comme J. lorsque quelqu'un parle en français et utilise des mots de basque, ça je ne le supporte pas. » (O. G1.2 Etxepare)

D'une façon générale, c'est lorsque le mélange des deux est trop important que la gêne se déclare :

« Mai : Dans deux situations, lorsque l'autre langue est trop employée, lorsqu'il y a trop de mots, je n'aime pas parler comme ça, soit l'une soit l'autre, parfois c'est comme vous avez dit,

[308] Mus : jeu de cartes traditionnel – *med* : au mus, composition de trois cartes pareilles (=brelan)

inconsciemment on emploie un mot, mais quand c'est trop, je ne sais pas, cela fait l'effet que la personne ne maitrise pas bien le basque ou pas bien le français

En : pour moi / quand le mélange devient trop important comme a dit Mai., quand ce n'est plus des mots mais des moitiés de phrases dans une langue et l'autre moitié dans l'autre langue, là oui, mais après pour les mots… » (Mai. / En. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

Nous donnons alors l'exemple d'une phrase « interlangue » : « *nahi dut* (=je veux) que tu ailles à l'école » (EN G1.2 Etxepare). A ce moment-là, les réactions sont étonnantes car l'un met en doute la possibilité de l'énoncé qu'il n'a jamais entendu, tandis que l'autre atteste entendre régulièrement ce phrasé dans le bus et pensent que les collégiens de l'ikastola font « exprès car ils savent tous le basque » (Mu., 20), sans penser que le défaut de maîtrise de langue pourrait être en cause. Enfin, un dernier élève apporte le témoignage de cet usage de façon traditionnelle et récurrente,

« Par exemple à Fontarrabie, ils parlent comme ça : ils font moitié-moitié, moi je trouve que c'est caricatural mais c'est comme ça. ». Ai Annexe 4, G1.2 Etxepare).

Finalement, l'usage de l'alternance codique, elle-même semble répondre à des normes particulières, difficiles à généraliser, différemment ressenties d'un locuteur à l'autre selon sa représentation de la langue, et laissant peu d'indulgence aux comportements « usurpateurs ».

2.5.5.4. Des échanges entre interlocuteurs, en particulier entre pairs de niveau de maîtrise différents

Dans notre travail de recherche, la place des échanges en basque entre pairs occupe une place centrale. C'est pourtant celle qui est la plus difficile à mettre en perspective car nous avons d'une façon générale au sein du lycée, et en particulier au sein de cette classe, des locuteurs et des locutrices qui s'expriment spontanément et naturellement en basque avec leurs pairs. Nous avons donc suscité le questionnement et saisi les propos de participants du groupe sur ce sujet. Nous reprenons ici la phrase de Mu. s'exprimant à propos des registres de langue :

« Quand tu es au lycée, quand tu parles avec quelqu'un qui ne maîtrise pas le basque, tu fais attention. » (Mu. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

An. ajoute alors :

> « …et puis aussi son aisance, je ne sais pas, selon son niveau aussi. » (An. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

Nous posons ici une série de questions pour asseoir le contexte :

> « [je voudrais savoir] si c'est important pour vous, d'avoir quelqu'un qui maitrise bien le basque pour parler en basque ? C'est-à-dire, de savoir si vous êtes gênés de parler avec quelqu'un qui maitrise moins bien, en parlant plus lentement, ou bien en restant à son niveau, comment vivez-vous ce type de communication ? D'abord, que signifie pour vous « vivre en basque » ? Et ensuite comment vous comportez-vous avec une personne qui maîtrise moins bien le basque que vous ? » (EN G1.2 Etxepare)

Lorsque vient cette question, nous touchons à la fin du temps d'entretien prévu, et tous les élèves n'auront pas la possibilité de prendre la parole sur ce sujet mais nous remarquons toutefois que les plus présentes sont celles qui, sur d'autres thèmes, ont pu rester plus discrètes et qui livrent ici le témoignage de leur vécu et du rôle qui leur paraît important de jouer lorsqu'elles sont en situation de communication avec des amis.es ou des pairs qui maîtrisent moins bien le basque. Leur témoignage est le suivant :

> « pour moi, vivre en basque, ce n'est pas seulement parler avec une personne qui maîtrise très bien le basque, c'est savoir faire un effort avec celui qui apprend, 'fin moi personnellement, j'ai des amis qui ne sont pas au lycée, j'étais avec eux au bilingue [] Même si je ne peux pas garantir que je vais assurer toute la conversation en basque, j'ai des amis de mon âge avec lesquels j'étais en bilingue, qui apprennent le basque, pour eux l'apprentissage est presque un poids, c'est quelque chose de très scolaire qui ne les touche pas, ils n'ont pas un grand attachement, mais ils ont quand même un minimum, et avec eux, je vais essayer de parler lentement, d'adapter le dialecte pour parler en *batua,* en prononçant les mots plus lentement et eux ensuite, répondent (petit rire), ils essaient de répondre un peu en basque [] ils sont contents car ils voient que, bon ça dépend des personnes mais c'est une manière authentique de pratiquer l'euskara, car souvent dans le cadre scolaire ce n'est pas du tout la même relation au basque, ils doivent faire des efforts. » (An. Annexe 4, G1.2 Etxepare)

Ou bien encore,

> « par exemple avec mes cousins, je sais que j'ai deux cousins qui sont frères, l'un parle parfaitement et son frère beaucoup moins, ils ont eu le même parcours et lien à l'euskara, mais

quand même moins pour l'un d'entre eux, enfin cela ne l'a pas accroché, et de temps en temps son frère me dit, allez, commence en basque pour le motiver un peu, et je l'ai fait mais je me suis rendu compte que si je parlais comme à l'habitude, il ne comprenait rien du tout, donc je commence à parler plus lentement en adaptant le vocabulaire, et là il comprend, donc par force je m'adapte à lui. » (O. Annexe 4, G1.2 Etxepare, 28)

Ces deux lycéennes ont la particularité d'avoir elles-mêmes déjà fait un chemin dans la langue, puisque l'une vient de la filière bilingue « j'étais au bilingue avec eux » (An. ci-dessus), et l'autre avait déjà expliqué que son environnement familial ne lui avait pas forcément facilité l'accès à la langue.(O. G1.2 Etxepare, 19). La réalité n'est pourtant pas toujours celle-là. En effet, En. témoigne différemment :

« Mais enfin moi je sais que j'ai des amis en bilingue qui n'aiment pas parler avec moi parce qu'apparemment cela leur met trop de pression. » (En. Annexe 4, G1.2 Etxepare, 28).

Nous savons qu'il n'est pas simple et naturel de favoriser et surtout de prolonger les échanges en langue basque entre pairs de niveaux hétérogènes. Nous avons identifié, lors des entretiens avec ce premier groupe, tout comme dans la transcription des témoignages d'élèves dans le documentaire *Div Glogorenn*, tous les ingrédients de la diglossie qui empêchent le basque de se frayer un chemin. Ainsi, la facilité de recourir au français, langue dominante, la différence de maîtrise troublant la communication, les habitudes ancrées selon les leadership des protagonistes. Nous savons aussi, parce que le vent qui vient de Catalogne nous en porte le souffle, que l'attitude du recours à la langue dominante n'est pas une fatalité. Aussi avons-nous sollicité l'avis des élèves du lycée Etxepare sur la proposition d'une sensibilisation ou d'un apprentissage au changement d'attitudes.

2.5.5.5. De l'intérêt d'un apprentissage quant à l'évolution des attitudes linguistiques

Après la présentation des résultats du questionnaire d'enquête, la question est d'emblée posée aux élèves :

« Peut-on dans le cadre de l'école, en classe, travailler les représentations sociales et linguistiques et, le cas échéant, cela en vaut-il la peine ? Faut-il mettre en place ce lien au quotidien ? savoir s'il faudrait dans le cadre de la classe de basque apprendre à pratiquer la langue, en dehors des cours ? C'est la première question, selon vous, faut-il apprendre comment utiliser l'euskara, ou bien si cela doit rester naturel ? Pour savoir si en classe, il y a des

préparatifs comme au moment d'*Euskaraldia*[309], savoir si selon toi, ces exercices doivent être intégrés dans un processus régulier pour bien intégrer le statut de la langue minorée ? c'est ce que je questionne, si on veut faire bouger les représentations qui sont un peu ancrées dans la tête des gens, peut-on l'enseigner ou l'apprendre un tant soit peu ? » (EN Annexe 3, G1.1, 1)

Cette question posée en début d'entretien a vocation à ouvrir la réflexion, mais c'était peut-être la plus complexe de l'ensemble du débat. D'un autre côté, les élèves du lycée Etxepare sont régulièrement sensibilisés à la question de la pratique de la langue, que ce soit par le fait de l'animation de la commission interne à chaque établissement « *euskaraz bizi* » (= vivre en basque), qu'ils connaissent depuis qu'ils sont scolarisés, ou que ce soit par le biais des récents exercices sociaux pour l'activation de la langue *BAM !* en 2017 ou *Euskaraldia* en 2018[310], campagnes au cours desquelles les locuteurs sont invités à densifier leur pratique du basque en multipliant les occasions de le faire et en se préparant spécifiquement pour cela. L'échange sur l'intérêt de susciter la pratique active de la langue a donc permis à chacun.e de se positionner. L'impression première est celle de la réticence : ce n'est pas à l'école d'enseigner quand et comment parler, cela devrait être naturel :

> « L'idéal serait bien-sûr d'apprendre la langue basque à l'école, à la maison et dans tous les lieux dédiés, un point c'est tout, ensuite aller naturellement dans la rue et où qu'on veuille avec qui l'on veut parler en basque. » (Ai. Annexe 3, G1.1, 1)

> « […] mais je ne sais pas, malgré tout cela ne me parait pas très naturel. Cela devrait être naturel mais c'est vrai, et ben ce n'est pas comme le franç… comme une autre langue. » (P. Annexe 3, G1.1 Etxepare, 2)

Ces élèves-là ont bien conscience de la réalité et des limites du laisser-faire naturel,

> « Toutefois nous savons que la réalité n'est pas celle-là ». (Ai. Annexe 3, G1.1 Etxepare)

> « Je ne sais pas…peut-être que c'est nécessaire, parce que c'est ainsi, parce que c'est une langue minorée. » (P. Annexe 3, G1.1 Etxepare)

Ils distinguent alors aussitôt les situations et contextes :

---

[309] *Euskaraldia* (voir *supra*) : exercice collectif d'activation de la pratique du basque

[310] https://www.enbata.info/articles/euskaraldiaz-herriz-herri-hizkuntza-ohituretan-eragin/ - https://euskaraldia.eus/2018-ikerketa/

« Après cela dépend de qui on parle, car par exemple, si tu as le basque par la transmission familiale, si tu parles basque de naissance, lorsque tu es à l'ikastola, tu vis dans ton monde, tu penses que tout le monde parle en basque, donc quand tu t'exprimes, tu le fais en basque. » (J. Annexe 3, G.1.1 Etxepare)

« Moi je pense que l'enseignement de la pratique de la langue est plus important dans certains endroits que dans d'autres, en fin de compte, on ne va pas aller dans un petit village de *Gipuzkoa* où tout le monde parle en basque, pour lesquels le basque est la langue est majoritaire et normalisée, expliquer comment parler basque car ils le savent… mais dans d'autres endroits, par exemple à Bayonne, on trouve très très peu de basque dans les rues ou très peu de gens qui parlent vraiment en basque et dans ce cas-là, oui, je pense qu'il est davantage indispensable d'enseigner la pratique car en fin de compte, il est possible que tu parles en français ou en espagnol à une personne tandis qu'elle savait le basque, et dans ces situations, si nous étions plus au fait, nous entendrions davantage le basque dans la rue. » (L. Annexe 3, G.1.1 Etxepare)

« Au final, c'est ce qu'ils ont dit, cela dépend dans quel village tu vis, ou quelle langue tu parles à la maison, par exemple dans mon village et à la maison, on ne parle pas beaucoup en basque, donc dans un village où disons, on ne parle pas beaucoup, oui je pense qu'il est nécessaire de montrer comment utiliser davantage le basque au dehors. » (S. Annexe 3, G.1.1 Etxepare)

« Après si les parents ne savent pas le basque, c'est les parents qui peuvent montrer aux enfants que l'on peut acheter le pain en basque et si les parents ne savent pas le basque, c'est plus compliqué. » (Mu. Annexe 3, G1.1 Etxepare)

Et, tout en étant dubitatives ou tranchées, deux élèves évoquent aussi leur situation personnelle :

« À vrai dire, je ne sais pas : d'un côté, oui il faudrait l'enseigner, car selon moi, par exemple, je prends mon cas eh, avec mes parents depuis toute petite, je n'ai jamais parlé en basque car ils ne le savaient pas, après ils l'ont appris, et si l'on ne m'avait pas montré à l'école que l'on pouvait parler en basque au dehors, je ne l'aurais pas fait .» (Mai. Annexe 3, G1.1 Etxepare)

« Moi je crois que oui, car pour moi par exemple, ma mère ne sait pas le basque donc à la maison on ne l'entend pas, pour moi, ce qui était normal, c'était de parler en français avec tout le monde, et là maintenant, je me rends compte, là maintenant, je monte dans le bus et je dis « *egun on* » (= bonjour), avant je ne le disais jamais en basque, donc maintenant, je me rends

compte mais avant je ne m'en rendais pas compte et selon moi, il faut en faire prendre conscience plus tôt. » (O. Annexe 3, G.1.1 Etxepare)

L'ensemble du groupe se positionne sur un consensus quant à la nécessité de prendre conscience de l'environnement linguistique au sein de l'école car le laisser-vivre peut paraître risqué :

« Si tu n'es pas dans ta propre bulle, […] si on ne te montre pas depuis tout petit, toi tu as une langue minorée en toi, tu rencontreras de ce fait tel et tel obstacle dans ta vie, bah, lorsque tu te rends compte que ta langue n'est pas hégémonique, que tu ne peux pas la parler avec tout le monde ; cela aussi comporte un risque, tu peux prendre une grande gifle et à partir de là développer un grand complexe… » (Ai. Annexe 3, G.1.1, 3)

En revanche, l'aspect scolaire de l'approche pose un réel problème :

« Pour parler en basque dans la rue, il ne s'agit pas de suivre un programme ! » (Mai. Annexe 3, G.1.1 Etxepare)

« Un programme comme ça en cours, je trouve assez compliqué. » (Mu. Annexe 3, G.1.1 Etxepare)

« Mais au final, c'est un peu ce que disait Mai., d'après mon expérience, lorsque j'étais petite, j'étais dans une école où l'on parlait en basque dans la classe et en espagnol au dehors, dans la cour, on n'entendait que l'espagnol, et si tu te mettais à parler en basque, c'était une chose étrange, donc le basque c'était pour l'école, et la plupart des gens ne parlaient pas en basque à la maison. Donc ils pensaient ainsi : si les adultes me demandent de parler en basque, je le ferais, mais si moi je veux parler en espagnol avec mes amis, je parlerai en espagnol. Et c'était cela l'impression générale : le basque une affaire d'école, dans ces conditions des cours spécifiques n'apporteraient pas grand-chose. Le basque resterait là à l'intérieur de l'école, dans cet espace. » (L. Annexe 3, G.1.1)

L. met, ici, en évidence le paradoxe de l'école, qui ne touche qu'une partie des fonctions de la langue et ne peut, par essence, se substituer aux contextes informels. Il s'agit là de la représentation classique du système scolaire partagée par le plus grand nombre. Faut-il se résigner au vide laissé ? Ce n'est pas ce qu'ils ne disent ni ne souhaitent :

« Ainsi qu'on l'a vu ces dernières années, il y a de plus en plus d'exercices sociaux pour activer l'usage de l'euskara, [] lors de la campagne *Euskaraldia*, cet exercice montre bien que dans le

contexte actuel, oui c'est nécessaire d'enseigner à l'école comment pratiquer la langue, comment l'utiliser, et ne pas avoir uniquement des cours de langue, de grammaire, dans le cas d'une langue minorée, comment s'approprier le fait que ta langue soit minorée et ainsi savoir quelle attitude avoir et ne pas attendre que des exercices sociaux te montrent quoi faire. » (Ai. Annexe 3, G.1.1 Etxepare)

Toutefois, Ai. porte le propos d'une personne déjà très conscientisée et bien engagée dans la bataille de la sauvegarde de la langue. Ce n'est pas le cas de tous les élèves. En. rétorque qu'elle n'a pas eu de préparation pour la campagne *Euskaraldia*, et par son expression, fait comprendre que cela lui est un peu « passé au-dessus de la tête ». Elle estime ne pas pourvoir systématiquement s'exprimer en basque tel que préconisé. J., lui voit le processus comme quelque chose de très naturel au cours de la scolarité,

« Oui, c'est cela, pour moi justement, le meilleur moment, c'est au collège, en montrant au final que parler en basque est quelque chose de normal, que c'est ainsi, nous vivons au Pays Basque et si tu veux parler en basque, fais-le. […] Montrer que c'est possible, que c'est simple et … » (J. Annexe 3, G.1.1 Etxepare)

L'occasion est saisie de demander comment l'on montre que c'est normal de parler en basque ; ou bien si on ne doit pas l'enseigner, comment l'accompagner. Les réponses reproduites en dialogue, comme un fil rouge entrecoupé d'autres considérations, indiquées par les crochets : […], montrent la capacité à avancer dans le raisonnement et dans l'idée de la conscientisation du processus. Elles nous paraissent d'une grande pertinence et d'une maturité certaine :

« Mai : selon moi, il faut que cela appartienne à la réflexion individuelle, si on te l'apprend à l'*ikastola,* cela reste à l'école, parce que c'est le lieu d'apprentissage, au lieu de l'enseigner à l'école, il faudrait peut-être…

EN : …montrer comment mener la réflexion, les parents ou quelqu'un doit montrer la voie de cette réflexion pour trouver le chemin malgré tout non ?

Mai : Certains ne feront jamais ce chemin.

[…]

Ai : Non mais ceux qui en ont la volonté sans doute oui ; on n'a pas assez de ressource pour faire cette réflexion seul et si on amène la réflexion aux personnes, elles peuvent s'y accrocher et prendre conscience,

[…]

En. : oui mais avant la volonté, il faut la prise de conscience, que dans tel lieu où l'on parle français, on peut aussi parler en basque, il faut que quelqu'un en fasse rendre compte.

[…]

An. : pareil, cela dépend des personnes, car si le basque est présenté dès le début comme une langue minorée, cela peut être utile, car ainsi face à la réalité, ils peuvent mieux réagir dans leur vie…je ne sais pas, pour certaines personnes, c'est mieux, pour d'autres non.. je ne sais pas.

[…]

Ai : et…dans une certaine mesure, il s'agit d'un travail de déconstruction dans ta tête, é parce que toi tu as une image représentée dans ta tête comme quoi dans ce magasin, certaines choses sont écrites en français donc, je vais parler français, le son, la vidéo, les visages, ces choses-là sont représentées et tu dois les déconstruire dans ta tête, et cela pour moi, c'est le travail le plus difficile, ce que l'on t'a montré depuis tout petit, on ne te l'a pas dit comme cela, mais tu l'as intégré, et cela c'est difficile…

[…]

J : car pour nous justement, si on voit un magasin et que dans notre tête, on pense qu'ils ne savent pas le basque, parce que les indications sont en français dans les affiches, donc on pense qu'ils ne savent pas le basque, donc je parle en français et…

[…]

Ai : C'est cela qui peut se produire dans le processus -, faire se rendre compte. Je ne sais pas COMMENT définir ce processus hypothétique mais… » (Ai, An, J, Mai. Annexe 3, G1.1 Etxepare,)

L'échange nourri met en évidence les besoins de prise de conscience et d'accompagnement au processus. C'est pour nous, un élément fort de la recherche dans la mesure où nous avons posé

l'hypothèse que l'activation de la langue ne peut se faire que par conscientisation ou adhésion. En basque, le terme « Muda »[311] (Pardina 2019) est utilisé afin d'exprimer l'investissement et le passage à l'activation du basque.

En conclusion, les données recueillies au cours de ces entretiens et les témoignages des élèves dans le documentaire mettent en évidence une volonté plutôt forte des lycéens sollicités, à s'exprimer en basque et à partager la langue. Ils ont une conscience forte des normes en vigueur mais ne se sentent pas en insécurité linguistique ; la communication avec les pairs est centrale pour la vitalité de la langue et pose un problème à tous. La conscientisation de l'identité linguistique et de la connaissance de l'état de diglossie est un passage obligatoire pour faire de l'activation linguistique, l'affaire de tous. Il est à noter une participation inégale des élèves du groupe de Terminale en présence. En effet, 7 élèves ont investi l'échange de façon active et spontanée tandis que 4 autres sont restés davantage en retrait et n'ont répondu que sur sollicitation, une élève a même pu se sentir en difficulté dans l'exercice. C'est pourquoi il nous paraissait important de confronter les aspects conscients et partagés sur les représentations attitudes linguistique des élèves de l'immersion avec ceux du système bilingue dans lequel la présence de la langue est beaucoup moins affirmée.

2.5.6. Autres visions de la langue en situation de diglossie, lorsque le contexte change, les questions sont-elles les mêmes ? Groupe 2 : élèves de première, bilingue lycée professionnel

Le groupe d'élèves de la classe de première ASSP[312], filière bilingue du lycée Saint Joseph d'Ustaritz est composé de 9 élèves, 2 garçons et sept filles. A partir du questionnaire initial qui leur a été soumis, nous pouvons identifier leurs lieux de résidence ainsi répartis : Garazi/Baigorri, 2 élèves ; Hasparren/Isturitz, 2 élèves ; Urrugne/St Jean de Luz, 3 élèves ; Ustaritz, 2 élèves. La rencontre avec cette classe a été rendue possible grâce à la collaboration de nos anciens collègues. En effet, ainsi qu'indiqué dans la présentation des entretiens, il ne nous avait pas été possible de rencontrer les élèves des sections bilingues des lycées Cassin et Villa Pia. Le lycée Saint Joseph d'Ustaritz propose une section bilingue en enseignement général, ainsi qu'en enseignement professionnel ; c'est la rencontre avec les élèves de lycée professionnel qui nous a été rendue possible. Le profil de ces élèves, du fait de leur origine géographique et de leur filière d'études, est différent

[311] Voir note 143

[312] Baccalauréat professionnel ASSP : Accompagnement Soins et Services à la Personne

de celui des élèves interrogés par questionnaire à Bayonne. Cependant, le choix de reporter l'entretien sur ce groupe a été validé car il permettait de contraster les réponses, à partir de la différence de filière d'enseignement et d'une probable différence de maîtrise du basque. Les élèves se sont prêtés de bonne grâce à l'exercice et ont complété sur place le questionnaire initial d'enquête que nous avons pu commenter ensemble. Nous voyons ci-après, ce qu'il en ressort.

Parmi les 9 élèves du groupe, 5 ont suivi leur scolarité en bilingue, dont 4 en filière bilingue dans l'enseignement catholique et 1 dans l'enseignement public ; les 4 autres ont été scolarisés en immersion jusqu'à la fin du collège. 4 élèves ont une partie de la famille (2 du côté du père et 2 du côté de la mère) qui n'est pas bascophone. La grande majorité des parents (père ou mère) comprend le basque, une mère et deux pères le parlent. L'attachement à la langue s'observe sensiblement de la même façon que dans les groupes bayonnais : les deux tiers estiment que « le basque est une langue de grande valeur », 90 % (8 élèves sur 9) sont d'accord pour dire qu'il est « indispensable de conserver le basque » et valident à l'unanimité le fait que « le basque et le français sont aussi importants l'un que l'autre ». En revanche, ils sont un peu plus pessimistes que les Bayonnais vis-à-vis du futur, car les deux tiers estiment ne pas savoir « si le basque est une langue d'avenir » (pour un résultat de 53% dans l'enquête initiale). Concernant la représentation territoriale, seul un élève identifie en premier lieu le Pays Basque à partir des sept provinces tandis qu'un autre élève identifie les trois provinces du Pays Basque Nord, les autres indiquent avant tout « la province dans laquelle ils habitent ». Concernant leur niveau de langue, ils sont 7 à estimer parler le basque « très bien » ou « bien », et deux « assez bien » ou « tout juste », ils considèrent toutefois, dans les mêmes proportions, maîtriser mieux le français que le basque. Ils sont quatre à déclarer pourvoir parler en basque à quiconque, et cinq à penser pouvoir tenir une conversation uniquement en basque. Ils se partagent pour moitié entre ceux qui gardent le basque dans l'échange d'une conversation et ceux qui passent plus facilement au français. Cinq d'entre eux ont un environnement plutôt bascophone et les quatre autres, francophone. Deux élèvent parlent toujours en basque dans leur famille et deux autres lors de leurs activités de loisirs. 8 sur 9 ne parlent jamais en basque ni avec leurs amis, ni avec leurs camarades de lycée, ni dans les réseaux sociaux. Ils sont six, soit les deux tiers, à pouvoir rester de trois jours à plus d'une semaine sans entendre le basque, les mêmes six pointant que « cela leur est égal ». Leur représentation des fonctions du basque est principalement « langue de la maison » et de « culture » pour les anciens, « langue de l'école et des études » pour les jeunes et « langue du monde du travail » pour les adultes[313]. Seuls trois d'entre eux disent « envoyer des sms » en basque, à l'exclusion des autres outils

[313] Ces élèves sont dans le secteur de la santé et du social qui côtoie une importante population bascophone, notamment chez les personnes âgées du monde rural.

des réseaux sociaux, *instagram, whatsapp* ou autre. Ils pensent vivre entre un quart et la moitié du temps en basque. A l'exception d'un élève, ils ont tous choisi par eux-mêmes de suivre les cours en basque au lycée. C'est pour eux majoritairement un plaisir de parler en basque, ou bien c'est utile. L'un seulement se sent obligé de parler basque ; c'est le même élève qui estime ne pas apprendre davantage la langue en classe car il (ou elle) garde la langue de la maison. Dans les mêmes proportions que les élèves bayonnais de l'enquête initiale (8/9), ils savent pourquoi ils apprennent le basque ; les raisons et les buts invoqués sont aussi les mêmes : d'une part, les arguments identitaires ou d'intégration :« parce que j'aime la langue » ; « pour ne pas la perdre » ; « pour que le basque perdure » ; « parce que je l'utilise depuis toujours » ; « parce que c'est intéressant » ; et d'autre part, les arguments pragmatiques : « pour améliorer mon niveau » ; « pour le bac » ; « plus tard pour le travail ».

Pour revenir à l'entretien, il est important de préciser que nous ne connaissions pas ce groupe. L'entretien enregistré s'est fait en présence de l'enseignante de basque. L'atmosphère était cordiale ; les élèves n'ont pas perçu d'enjeu particulier sur ce moment. Pour ces raisons peut-être, l'échange s'est construit principalement sur un jeu de questions réponses, souvent laconique, sans engagement réel des participants et sans aucune interaction entre eux[314]. Nous avons réalisé l'entretien en basque en laissant la possibilité à chacun de s'exprimer en basque ou en français. Nous pensons qu'ils ont pu rencontrer une difficulté de compréhension et sans doute aussi, d'expression des idées et des ressentis. Nous proposons donc de faire ici une synthèse des aspects notables intéressants pour notre recherche.

2.5.6.1. « Des locuteurs complets »

Une définition du locuteur complet leur est proposée : « un locuteur complet, [c'est] si vous employez l'euskara en toutes circonstances et si vous êtes à même de comprendre, de parler, d'écrire, voyons selon vous, si vous êtes un locuteur complet. U. ? Es-tu un locuteur complet selon toi ? » (EN, G2 St Joseph, 3). A partir de la question ainsi formulée, 5 élèves se déclarent spontanément locuteurs complets, les quatre autres vont indiquer la difficulté principale identifiée : la lecture (D., G2 St Joseph, 4), l'écriture, la traduction et la parole (M., G2 St Joseph, 4), et l'écriture encore pour les deux derniers. Les réponses descriptives et hésitantes font supposer une forme d'insécurité dans la langue qui tranche avec l'affirmation tranchée des premiers propos sur l'identification en tant que locuteur complet. On n'aura pas davantage d'éléments, sauf à penser que les élèves s'expriment entre eux rarement sur ce genre de sujet et qu'il peut y avoir à ce moment-là un effet de représentation de

[314] Voir entretien G.2 Saint Joseph en annexe 5

soi, au sein du groupe, où les questions de fierté personnelle entrent en compte. Du point de vue de l'appréciation de la notion, à l'instar de ce qui s'était produit dans le groupe d'élèves du lycée Etxepare, nous nous trouvons à nouveau dans un groupe au sein duquel l'appréciation est subjective et ne reflète en rien un niveau de maîtrise réel. Nous avons le sentiment que les élèves d'Ustaritz ont saisi la question à partir des compétences de langue (lire, écrire, parler) tandis que ceux d'Etxepare l'avait davantage traitée du point de vue des contextes de communication.

2.5.6.2. Pas de manque de langue

En intervenant dans cette classe et après avoir ensemble parcouru les réponses aux questions sur le besoin ou le désir de langue[315], nous nous étions rendu compte que « le manque de langue » n'était pas présent pour les deux tiers des élèves de ce groupe ; c'est pourquoi nous avons initié l'échange par cette demande : « Ressentez-vous le besoin de parler basque tous les jours ? Avez-vous ce besoin, vous, chaque de vouloir parler basque ou bien, est-ce que c'est égal si pendant un jour, une semaine, vous ne parlez pas basque ? » (EN. G2 St Joseph, 1). Les élèves interrogés tour à tour (G2 St Joseph, 1-2) déclarent que cela leur est égal de parler en français (ou en basque), qu'ils ne se posent pas la question et que cela ne leur manque pas, à l'exception d'une élève qui voudrait bien parfois : « oui, je voudrais parfois parler en basque avec les amis, mais seulement ceux qui savent le basque, les autres ne parlent pas basque » (M. G2 St Joseph, 2). M. explique en outre, qu'elle joue un rôle d'initiatrice au basque à l'égard de certains amis qui s'intéresse à la langue mais ne suivent pas (encore) les cours. Cependant, le problème des pairs non bascophones, la plupart du temps, ne pose pas question car les jeunes parlent en français sans se poser de questions.

2.5.6.3. Pas d'échanges entre pairs, « de façon irréversible »

Ainsi, avons-nous souhaité mettre en évidence le fait qu'au sein de groupe d'élèves, tous étaient locuteurs bascophones mais que les échanges entre eux ne se faisaient pas en basque :

> « EN. : […] Vous comprenez tous, vous parlez tous, certains d'entre vous disent, je suis « locuteur complet, » je sais tout faire, et pourquoi ne parlez-vous pas en basque entre vous ? Parlez-vous basque entre vous ? Qui parle en basque avec l'autre ? Personne ?

[315] Voir questions C3 et C4 du questionnaire en annexe 2

E2 : quand je veux dire quelque chose aux amis, euh contre quelqu'un[316], (rire), […]

EN : […] mais ici, en cours, pourquoi ne parlez-vous pas ? [X.], j'ai dit [à] D., mais cela peut aussi bien être L. ou bien U. pourquoi ?

U : parce que ce n'est pas un réflexe […] Nous ne parlons pas en basque avec les amis,

M : en fait parce que je pense qu'on, je ne le parle pas bien. Moi je crois le parler bien mais en fait euh, j'ai un peu peur…

En : c'est pas en place avec les autres

EN : c'est l'habitude. D'accord, c'est donc cela. La plupart d'entre vous dites que c'est par habitude, c'est un réflexe. […] C'est comme ça. Cela ne changera pas ?

En : non » (Annexe 5, G2 St Joseph)

Les élèves sont interpellés individuellement, ils semblent valider sur le moment collectivement leur attitude vis-à-vis de l'emploi du français entre pairs. Le naturel de la langue dominante et l'insécurité suffisent amplement pour expliquer l'attitude dont ils ont en partie conscience mais qui n'est pas une question pour eux. Quel que soit leur niveau de maîtrise du basque, il n'y a pas de réelle conscience des fonctions de communication manquantes dans la langue ; le basque sert dans des circonstances particulières pour certains « à la maison » (M. G2 St Joseph, 2) ; il servira (peut-être) un jour pour le travail (G2 St Joseph, 9-10). Il semble que cet état de fait ne nuise, ni au déroulé du projet d'apprentissage de la langue, ni à la perception de ses usages éventuels.

2.5.6.4. Un accueil favorable de la proposition de faire évoluer les attitudes

Il a été possible d'engager l'échange au-delà de la question paradoxale « on apprend le basque mais on ne le parle pas », car les élèves ont été attentifs et ont réagi favorablement à l'idée de pouvoir faire évoluer leurs attitudes :

« Et ma question, c'est justement de savoir si on peut, selon vous travailler en classe cette capacité à parler davantage ? ou bien s'il faut laisser le cours de basque comme un cours d'anglais : bon on apprend, on fait des exercices et c'est bien ainsi ; sinon, on peut faire

[316] Les passages en italique sont exprimés en français dans le dialogue en basque

davantage de propositions : nous souhaitons parler en basque et nous devons trouver l'espace pour le faire, parce que ce n'est pas facile ; » (EN Annexe 5, G2 St Joseph)

Après leur avoir expliqué qu'une démarche sociale d'activation de la langue était possible[317], sous forme d'ateliers « ludiques », leur avoir fait la proposition de leur faire goûter à ce type d'ateliers, il y a eu dans le groupe un assentiment et une réaction positive partagée en faveur de l'idée. Nous avons donc observé un terrain favorable à la réflexion sur la langue et les attitudes linguistiques.

En conclusion, l'expérience vécue lors cet échange enregistré, est trop courte pour tirer des conclusions générales et définitives sur le vécu et la perception du basque par ces élèves de la filière professionnelle bilingue. Elle montre de fait qu'un contact moindre avec la langue engendre une activation réduite, des fonctions limitées dans des espaces clivés. Elle montre aussi pour nous, le besoin d'éveiller les jeunes à la conscience linguistique, de stimuler leur curiosité sur la langue en cours et hors des cours dans le cadre de l'établissement scolaire. Les questions ne se posent pas du tout de la même façon en milieu bilingue ; la notion de locuteur complet est relative.

2.5.7. Le choix et le vécu du cursus bilingue au sein d'une famille non bascophone

La famille P. est composée de 5 personnes : le père JF (67 ans), la mère C. (59 ans), la fille de C., P. (32 ans), N. et A. les enfants du couple. Ils habitent à Saint-Pierre-d'Irube, ville de la périphérie bayonnaise. N. est âgée de 16 ans, elle est scolarisée en classe de première bilingue au lycée René Cassin à Bayonne, A., son frère est âgé de 15 ans, il est en classe de seconde (non bilingue), également au lycée René Cassin. P., la fille aînée de C. a grandi à Pau, elle n'a pas été scolarisée en filière bilingue ; elle est aujourd'hui dans le monde de travail et n'a pas de contact avec la langue basque. Les deux plus jeunes N. et A. ont été scolarisés dès la maternelle en filière bilingue dans l'école du village (N. avait débuté en bilingue à Anglet avant que la famille ne déménage pour s'installer à Saint-Pierre-d'Irube), puis ils ont continué cette voie jusqu'à la fin du collège, le collège ATURRI, situé à quelques centaines de mètres de leur lieu de résidence. Le père JF est retraité, il habite au Pays Basque depuis quasiment le début de sa carrière d'enseignant en lycée professionnel, sa famille est originaire du Nord de la France et de la Belgique ; il a grandi en Dordogne. C. est enseignante, en activité, en lycée professionnel. Elle a vécu une bonne partie de sa vie dans les Landes et en Béarn ; une partie de sa famille du côté de sa mère a des origines basques, tandis que la famille de son père est d'origine espagnole aragonaise, venue s'installer dans les Landes au début du XX° siècle. C'est la maman C.

[317] Cf. *Euskaraldia* : https://euskaraldia.eus

qui a été à l'origine de la décision de scolarisation des enfants en filière bilingue, parce « qu'elle se sent davantage d'ici [que du Béarn], qu'elle s'y sent bien et n'a pas l'intention d'en partir ». Les motivations pour l'inscription des enfants en filière bilingue sont pour elle de l'ordre de l'ancrage et de l'intégration (Lagrenade 2018, 197-206). Pour le papa JF qui dit « avoir suivi le mouvement », c'est aussi l'intégration qui est la motivation première, avec une idée quelque peu stratégique (Lagrenade 2018, 208-213) puisqu'il estime que « cela leur sera sans doute utile ».

Nous connaissons bien cette famille qui se prête avec sérieux et implication au jeu de l'entretien, désireuse d'apporter sa contribution. Nous souhaitons les interroger, de même que les autres groupes sur la notion de « locuteur complet » ; ce qui découlera pour eux sur un regard en arrière à propos de la scolarisation vécue dans la filière bilingue, à savoir la motivation, la qualité de l'enseignement, le vécu des pratiques. Nous souhaitons aussi connaître leur représentation propre de la communauté linguistique et des lieux ou personnes avec lesquels ils seraient susceptibles de parler en basque[318]. Enfin, nous leur soumettons un certain nombre d'idées à caractère pédagogique, en vue de l'activation de la pratique et de l'évolution des afin de recueillir leur impression première. Voici en synthèse ce qu'il nous a paru intéressant de retenir.

2.5.7.1. Manque de maîtrise et insécurité linguistique : de l'impossibilité de devenir locuteur complet

La première question posée aux enfants, après leur en avoir soumis la définition, consistait à savoir s'ils se positionnaient en tant que locuteur complet. La réponse a été immédiate et spontanée pour chacun d'eux :

> « Moi personnellement non […] parce que je parle pas assez bien basque pour dire ce que je suis un locuteur complet » […] « Non, j'peux pas dire tout ce que je veux » (N. Famille Pi.)

> « Moi non plus, je pense pas, parce que mon niveau, il est beaucoup trop faible en basque […] pour pouvoir parler librement » (A. Famille Pi., 2)

La première raison qui préside à cette situation est rapidement énoncée par le père. Les enfants n'ont pas assez de contact avec la langue basque :

[318] La question est posée aux quatre membres de la famille réunie ; elle surtout adressée aux jeunes lycéens mais concerne aussi les parents dans leur perception.

« Moi je pense qu'il aurait fallu qu'ils soient dans un milieu bascophone, qu'ils aient l'occasion de parler en dehors des cours naturellement. C'est-à-dire qu'ils ne soient pas obligés de faire l'effort d'aller forcément dans un endroit où on parle basque mais par exemple qu'à la maison avec les parents, ils parlent ou avec les grands parents. » (JF. Famille Pi.)

Ce disant, JF. met en évidence une situation largement partagée mais probablement pas suffisamment prise en compte dans les projets bilingues des familles qui n'ont pas d'environnement linguistique basque. « Il aurait fallu » mais comment auraient-ils pu, dans leur propre environnement francophone ? C. avance les tentatives faites pour activer la langue dans le temps de loisirs :

« Bien qu'il y ait eu des pratiques culturelles données, je pense à la danse basque par exemple, auxquelles ils ont participé, malheureusement, c'est vrai que ça a pas pris, » (C. Famille Pi.)

Et la famille porte un regard en arrière sur l'expérience vécue :

« C. : Après oui, voilà, il y a peut-être une intégration qui s'est moins bien faite aussi en arrivant, après que le groupe scolaire de langue ici ait été formé. C'est-à-dire que nous on est arrivé dans l'école alors que le groupe était déjà constitué

N.+ A. : oui

C : donc est-ce que ça a été un obstacle ? Je ne suis pas sûre mais. Est-ce qu'il faudrait du coup que le groupe soit installé dès les tous premiers moments pour que, je sais pas non plus

N : A l'école on parlait pas en basque plus que maintenant, hein

C : c'est ça

N : parce qu'à l'école, les seuls moments où on parlait en basque c'était pour faire des maths donc » (C., A., N Famille Pi.)

N . (et les autres membres de la famille avec elle), garde l'impression que le bilingue en primaire s'est résumé aux activités mathématiques et déplore le manque d'échanges dans la langue,

« oui mais, c'est rare qu'on parle en basque quoi » (N. Famille Pi.)

« Ben dans le cours de basque, on est obligé de parler en basque donc on parlait en basque mais naturellement on parle en français » (A. Famille Pi.)

Ce qui leur manque, ce qu'ils imaginent qui aurait pu les amener à parler basque, N.et A. pensent qu'ils l'auraient trouvé en filière immersive :

« A : j'pense que si on avait été en ikastola

N : oui moi aussi

A : on aurait fait plus naturellement, enfin on pourrait parler plus naturellement, on aurait eu plus de facilité avec le basque je pense…

N : A l'ikastola, tout le monde mais vraiment tout le monde, enfin il me semble, que tout le monde parle en basque et tout le temps, donc peu à peu cela devient un automatisme à l'ikastola de parler en basque, enfin c'est..

EN : c'est le regard que tu portes.

N : après c'est vrai que j'ai jamais été en ikastola donc je peux pas vraiment le dire, mais ce que j'entends des gens qui ont été en ikastola, c'est quand même beaucoup plus de basque que de français alors que nous c'est l'inverse alors que on fait quand même du basque. » (A.,N., EN Famille Pi.)

Et cette situation génère une réelle difficulté à entrer dans la langue. A. n'a jamais eu d'échange en basque avec un pair :

« EN : Est-ce que quand vous étiez en classe dans les niveaux différents, C., tu disais qu'ils avaient toujours le même groupe donc les relations s'installent, est-ce que vous avez eu des conversations en basque avec les gens de votre classe et de vos âges ?

A : j'en ai jamais eu ! » (EN., A. Famille Pi.)

Tandis que N. peut « aujourd'hui » commencer à parler lorsqu'on lui propose l'échange en basque,

« moi je sais que dans ma classe y'en a qui parlent basque couramment et j'pense à une personne en particulier, cette personne je lui parlais pas vraiment en début d'année, puis un jour on a

parlé en basque et, mais c'est venu naturellement quoi, parce que comme elle, elle parle en basque tout le temps / et bé c'était plus / facile pour elle de parler en basque et comme c'est elle qui a entamé la discussion voilà, et c'est vrai que maintenant si je sais que j'ai envie de parler basque, je peux très bien aller lui parler à elle » (N. Famille Pi.)

Elle constate toutefois le manque de pratique, même en classe,

« En classe, on parle pas vraiment. Enfin des fois il nous pose des questions et on doit répondre mais c'est toujours les mêmes qui répondent donc. » (N. Famille Pi.)

Elle se dit en insécurité linguistique, « comme je suis dans l'insécurité linguistique » (N. Famille Pi.). Au moment du questionnaire préliminaire, N. nous avait indiqué qu'elle se trouvait dans une situation où le fait de parler basque davantage l'aiderait très certainement à progresser, sans toutefois y avoir réellement accès, « Cela m'aiderait, cela augmenterait mon niveau mais je n'oserai pas encore car je suis trop peu sûre de moi ».

Cette famille est dans une configuration où l'accès à la langue basque dans sa maîtrise et dans sa pratique ne peut se faire par les seuls moyens donnés par l'école. Les approches pédagogiques pourront être interrogées de même que les motivations et l'implication de chacun ; le résultat reste le même : le cursus d'enseignement primaire et secondaire ne leur a pas permis d'être locuteur.trice complet.ète, nous serions tentée de dire, locuteur.trice « tout court ».

2.5.7.2. Les représentations de l'espace linguistique, des situations de communication et des horizons de langue pour chacun des membres

Lorsque l'on aborde un projet de langue, qui plus est, un projet de langue minorée, il nous paraît être un préalable nécessaire de s'interroger sur les interactions, les interlocutions et situations de communication que l'on aura l'occasion de développer dans la langue apprise. C'est pourquoi nous avons recueilli individuellement les représentations de l'espace linguistique de la langue, puis restitué cet aspect pour une mise en commun au moment de l'entretien collectif :

« Si vous deviez aller rencontrer des bascophones, où iriez-vous ? Alors pour C., à St-Pierre-d'Irube : elle a identifié des gens avec qui…enfin pour elle, ce n'est pas une question de savoir avec qui, c'est « il faudrait que je sache le parler pour pouvoir y aller, mais si je savais le basque en fait, je saurais qui aller voir » puisqu'elle identifie je sais pas combien de personnes mais en tout cas des gens qu'elle connaît depuis son voisin, ses copines, c'est des gens qu'elle connaît pour qui elle dit « mais oui avec ces personnes-là, je pourrais parler ». JF, il s'est dit que s'il

voulait parler basque, il trouverait, il aurait plus de chance de parler s'il allait à l'Intérieur du Pays Basque que sur la Côte, et à raison puisque quand on observe le nombre de personnes qui parlent en basque, il n'y a que 8% des personnes qui parlent en basque sur le BAB et 60% à l'Intérieur du Pays Basque. N., parce qu'en 4° elle avait un travail sur *Ternua*, donc Terre Neuve avec les pêcheurs basques et du coup ça nous a amenées à échanger sur le fait qu'il y avait de la diaspora basque qu'on appelle aussi la 8°, la huitième province, et de fait ça a éveillé son idée que même si elle partait [d'ici], elle pourrait utiliser le basque en allant dans les *Euskal Etxea* à l'international. Et A., lui, avait une représentation particulière de la langue, en se disant que s'il voulait parler basque, il fallait qu'il aille du côté espagnol plutôt dans des coins reculés à la campagne, voilà (rires), c'est là-bas qu'il allait trouver des vrais Basques. Donc pour vous dire que là, on a quatre représentations [distinctes], j'imagine qu'on pose la question à d'autres gens, qu'ils soient bascophones ou pas, chacun aura sa représentation de la façon dont il pourra communiquer en fonction de son tempérament et de sa personnalité mais le fait est que cette idée de qui parle basque et où sont-ils, les Basques ? C'est aussi une des questions que je pose, de savoir si mieux connaître son environnement permet de faciliter une stratégie de communication » (EN, Famille Pi.).

Les représentations amènent à penser un horizon de la langue mais la réalité est toute autre. En toute logique pour ces élèves confrontés essentiellement au basque en milieu scolaire, le premier horizon est celui de la classe.

L'horizon de la classe

Quelles sont, dans ce cadre, les attitudes et situations de communication ? La communication avec l'enseignant bascophone se fait en basque, avec les pairs en français :

Pour N. :

« Après, quand on parle avec le professeur, oui on parle en basque » (N., Famille Pi.)

« On fait d'aut'jeux aussi ou par exemple, y'a un jeu pour travailler les verbes, justement, c'est les petits chevaux, et on est par groupe de, chais pas, 5-6, et à chaque fois quand c'est à l'équipe, à telle équipe de passer, y'en a un qui va à l'ordinateur et les autres qui communiquent et c'est, ça se fait en basque quoi, <u>normalement</u>. » (N., Famille Pi., 21)

Pour A. :

« A. : Ben dans le cours de basque, on est obligé de parler en basque donc on parlait en basque mais naturellement on parle en français.

EN : d'accord. Mais quand tu parlais en basque par exemple, si tu avais ton voisin à côté tu pouvais échanger pendant les cours avec lui en basque ?

A. : euh ; ça dépend

EN : ça dépend ?

A. : si j'avais le prof à côté oui, sinon non. » (A./EN., Famille Pi.)

Il n'y a rien d'étonnant pour des jeunes qui estiment avoir un niveau de maîtrise de la langue trop faible, à les entendre expliquer qu'ils ne parlent pas en basque naturellement et que seule la figure tutélaire de l'enseignant soit capable de stimuler et de déclencher l'usage de la langue, avec en outre un effet de contrainte que la motivation de l'élève pour le sens qu'il donne à son apprentissage, est susceptible d'absorber. Pour ce qui est de la relation avec les pairs, dans l'exemple cité par N., on entend bien que le biais du jeu pédagogique permet a priori la réalisation de la communication. N. apprécie la langue, elle a une motivation intrinsèque qui lui permet de tenter de dépasser le cadre de l'espace classe.

L'horizon de l'environnement proche

Quelles sont les ouvertures pour des jeunes qui n'ont pas d'environnement bascophone ?

Au-delà de la classe, l'horizon de l'environnement proche sera celui du temps extra-scolaire au sein de l'établissement et lors des temps de loisirs. Dans l'environnement proche, quelles sont les opportunités et leur réalisation. Lors de l'entretien, au cours de l'échange nous avions été amenée à poser ainsi la question, « Y'a pas d'endroit où vous pouvez parler basque en réalité ? » (EN, Famille, Pi.). La réponse de N. montre sa volonté de donner ne serait-ce qu'un espace supplémentaire :

« ben à part au lycée euh, enfin à part en cours là pour l'instant non, enfin y'a des, enfin voilà moi je l'ai dit toute à l'heure, y'a des copines qui parlent basque mais pas tout le temps non plus » (N. Famille Pi.)

N. fait alors état d'une camarade qui s'est adressée à elle en basque en dehors des cours :

«N. : c’est elle qui a entamé la discussion voilà et c’est vrai que maintenant si je sais que j’ai envie de parler basque, je peux très bien aller lui parler à elle, enfin y’a pas que elle mais je sais que si j’ai envie de parler en basque je peux lui parler

EN : donc elle, elle a ouvert la proposition ?

N. : mm

EN : et toi, tu y as adhéré ? ça t’a pas bloquée ? Au contraire ?

N. : non, ça m’a pas bloquée ; enfin au début je lui ai dit que de toutes façons mon niveau de basque était pas du tout le même que le sien et elle a dit oui mais moi, chez moi, je parle basque tous les jours, c’est normal, c’est normal qu’on ait pas le même niveau, quoi

EN : m. Mais ça vous a pas gênées ?

N. : non

EN : ni elle, ni toi ?

N. : au début, je réponds en français mais on arrive à discuter à peu près » (EN., N. Famille Pi.)

On repère la motivation de N. pour la langue malgré le manque de maîtrise et/ou de sécurité dont elle témoigne ; on identifie aussi la motivation de l’élève bascophone dans sa proposition d’échanger en basque, attitude que l’on avait aussi identifiée chez les élèves de Terminales d’Etxepare (G1.2), lorsqu’ils.elles s’adressaient à des camarades qui ne bénéficiaient pas de la même maîtrise qu’eux-mêmes au sein du lycée ou hors du lycée. De même, dans le cadre de l’activité danse basque que suit N., une proposition avait été faite par un enseignant du groupe de Bardos, afin de créer une section dans laquelle, la danse pourrait être enseignée en basque et les échanges entre pairs suscités aussi en basque. Ces cours de danse eurent lieu dans un premier temps dans les locaux de l’ikastola de Bayonne Centre

« à la danse, quand j’étais // c’était quand euh ? au tout début quand j’étais à l’ikastola oui y’avait des, ils nous parlaient en basque, parce que y’avait que des gens bascophones, et quand j’ai décalé sur Bardos, ben y’avait, y’avait des gens qui parlaient, y’avait la moitié du groupe ou plus qui parlait pas basque donc ils pouvaient pas continuer et là maintenant qu’on est avec

les petits, ils recommencent un peu mais / les grands ils parlent pas basque / on est 4 / 5 grands mais on parle pas basque donc » (N. Famille Pi)

Voici donc une situation qui met en évidence la difficulté de réalisation d'un contexte bascophone, dès que le français, langue dominante devient la seule alternative de la communication. On se souvient par ailleurs qu'A. avait indiqué n'avoir jamais eu aucun échange avec un pair en dehors du cadre de la classe[319]. On peut penser que c'est une des raisons qui a pu amener A. à choisir d'interrompre son cursus scolaire bilingue, lorsqu'il estime avoir un bagage qui lui servira peut-être plus tard mais qui n'a plus de sens à l'heure actuelle.

Pour les deux jeunes, en revanche, il est à noter que le milieu scolaire est la meilleure (et la seule) entrée dans la langue ; ils s'estiment même avantagés par rapport à un public adulte, en probable référence au contexte que connaissent leurs parents,

> « Alors que quand on est adulte, c'est plus difficile, comment dirais-je, de pouvoir hum pas apprendre le basque mais de pouvoir chercher des endroits où la langue est parlée correctement. […] à notre âge, par exemple, on a des écoles, et dans les collèges et dans le lycée, on peut dire qu'on va aller voir cette personne-là, enfin le professeur et qu'il peut nous rediriger parce qu'il connaît plus, alors que quand on est adulte, on ne connaît plus de professeur qui peut nous rediriger. » (A. Famille Pi.)

> « et ben moi je sais que les endroits où on parle basque, enfin je sais que dans ma classe, ça va être toujours la même qui m'a parlé en début d'année, les endroits basques, elle sait où ils sont donc je pense que c'est juste une question de volonté aussi de savoir, ben à notre âge en tout cas, de savoir où est-ce qu'on peut parler avec d'aut'gens. » (N. Famille Pi.)

Ces témoignages génèrent deux observations : la première, pessimiste, c'est qu'une fois le cadre scolaire dépassé, il n'y aurait plus d'accès à la langue ; la seconde plus intéressante pour une ouverture, c'est que le contact avec la communauté linguistique que ces lycéens ignorent, peut se faire/se fera grâce à « des passeurs » de langue que sont les locuteurs natifs, enseignants engagés, etc.

La communauté linguistique : un horizon hypothétique mais pas d'accès identifié

Et lors de l'entretien, au-delà du milieu scolaire, l'ensemble de la famille est interrogé sur sa représentation et son accès aux membres de la communauté basque. Le Pays Basque Sud, nommé ici

[319] Cf p. 136 ibid - (EN./A. Famille Pi., 5)

« côté espagnol », « basque espagnol » est dans les têtes. Dans le questionnement sur le manque de contact avec la langue, JF. le père rapporte :

> « Moi il me semble que ce qui manque beaucoup, c'est et notamment dans leur cursus à eux, c'est des échanges avec des régions et des pays où ça parle basque, je veux dire, ils sont jamais allé une fois du côté espagnol, […] et là moi je ne parle pas basque mais j'y suis allé et là on se rend compte qu'il y a une langue qui est parlée, que c'est très vivant, contrairement à ici où on peut très bien vivre sans.» (JF. Famille Pi.)

Et N. renchérit, car c'est une possibilité de contact méconnue de la famille, qui leur paraît toutefois évidente,

> « Surtout qu'il y en a qui sont partis en Angleterre quand nous on était en sixième alors que ils nous amènent pas juste à la frontière » (N. Famille Pi.)

> « Ben après je suis pas sûre de c'que j'dis mais je crois que de l'autre côté de la frontière, ils parlent plus basque qu'ici, enfin c'est vraiment, enfin c'est basque espagnol mais c'est quand même beaucoup plus fort qu'ici j'ai l'impression. » (N., Famille Pi.)

Une autre possibilité a semblé traversé le questionnement de la famille, quant à l'accès et au développement de la pratique du basque. De la même façon qu'A. et N. avaient identifié que le fait d'être scolarisé en immersion à l'ikastola, leur aurait permis de parler plus naturellement en basque, N. reprend avec ses parents un échange qui paraît avoir déjà eu lieu :

> « N : ben moi il était pas question d'arrêter [le basque], il était question d'aller plus loin hein,
>
> C : <u>Oui</u> oui
>
> N : d'aller à *Etxepare* ou comme ça et voilà
>
> JF : oui toi t'étais motivée oui, plus motivée
>
> N : ah be oui, plus que motivée moi. ». (N., C., F. Famille Pi.)

L'entretien n'apporte pas d'explication ou de commentaires plus précis sur cette situation. Nous la traduisons, de même que la possibilité du « Pays Basque Espagnol » comme une zone de non-accès à la langue, pour des raisons implicites de représentations trop éloignées de « l'imaginaire

linguistique »[320] des membres de la famille. C'est pourquoi nous évoquons ci-après l'entrelacement des motivations individuelles de chacun des membres, entrelacement par lequel on peut capter le consensus de projet langue basque vécu dans la famille.

L'horizon de la motivation personnelle

Les contacts, représentations et fonctionnements sont différents, basés sur la liberté de chacun. On vient de le lire, N. est la plus attachée et motivée par la langue basque. Dans l'échange préalable à l'entretien, elle évoquait l'idée d'un rapport particulier au basque, « Par rapport aux autres langues, c'est un peu une langue, ce n'est pas ma langue mais un peu comme ma langue maternelle, j'ai grandi avec, j'ai un lien affectif au basque » (N. Famille Pi.) N. aime les langues d'une manière générale, elle est contente que ses parents aient choisi pour elle la filière bilingue ; elle a même imaginé à un moment (en 4° au collège) devenir enseignante de basque, elle souhaite aujourd'hui pouvoir dialoguer correctement ; elle revendique l'ancrage que lui a procuré ce choix éducatif ; comme si elle était prête à reprendre le flambeau moteur du choix familial qui avait été initié par sa mère C., et dans lequel toute la famille a suivi.

C., elle, s'imagine très bien en situation de communication, tandis qu'elle ne sait pas (encore) le basque. Elle espère avoir le temps de s'y consacrer un jour,

> « Je sais moi, j'espère arriver à converser un jour davantage, je pense que c'est plus une question de définir un temps et de se donner un temps d'arriver à gérer, à mettre cet engagement quoi d'apprentissage à un moment donné ; c'est pas le fait de savoir que je peux le parler parce que j'ai l'impression qu'une fois que je sais le parler, j'ai pas cette difficulté-là, en tout cas de peur ou de crainte. Ça ne fait pas partie pour moi d'une stratégie, il me faut le plus de temps ou un peu plus de temps que je prends pour que je m'engage dans l'apprentissage. » (C. Famille Pi.)

Comme sa fille N., C. aime toutes les langues, le basque a pour elle une place à part :

> « l'ancrage, c'est une raison essentielle – j'aime toutes les langues, par rapport à d'autres langues, elle [la langue basque] représente le territoire dans lequel je vis et cela me plairait d'en savoir plus. » (C. Famille PI.))

Elle a voulu que ses enfants soient ancrés et puissent,

[320] IL : voir Houdebine

« … s'enrichir de la culture que moi je n'étais pas capable de leur apporter, et leur faire découvrir d'autres personnes. Ne pas se sentir étranger de l'endroit où on vit, à ce qu'on entend, ce qui se vit… » (C. Famille Pi)

Connaître le basque lui permettrait « de parler de temps en temps » avec ses enfants. C. est investie culturellement dans le chant choral, les activités culturelles proposées par la ville, elle a suivi des cours d'initiation au basque mais elle ne vit pas dans le présent réel de la langue basque, et l'on voit pourtant que cet imaginaire puissant est la clef de voûte du projet familial autour de l'enseignement bilingue. C'est en premier lieu son conjoint JF. qui s'est laissé porter :

« ce n'est pas moi qui ai souhaité [mettre les enfants en bilingue], c'est pour suivre un mouvement, et je me disais que cela pouvait être utile ; cette idée ne me dérangeait pas » (JF. Famille Pi.))

JF. n'est pas originaire du Pays Basque et pour lui, le basque est

« Une curiosité, une particularité marquée. Quand je suis arrivé ici, cela ne représentait rien du tout. Je ne me sens pas dans mon élément ici par rapport à la langue. Le particularisme peut me mettre mal à l'aise, je ne m'y retrouve pas. » (JF. Famille Pi.)

« J'ai vécu de nombreuses années à Anglet, le problème basque, cela me passait très très loin » (JF. Famille Pi.)

« Ce qui a évolué, c'est ma connaissance du sujet, j'ai pris conscience qu'il y avait quelque chose de fort. Je l'ai vu fort depuis qu'on est à St-Pierre et que C. s'est investie » (JF. Famille Pi.)

Toutefois, lorsqu'il s'agit de se positionner sur le thème de « parler basque », la langue lui est « extérieure » :

« moi le problème, c'est que je ne me sens pas concerné par la question parce que moi j'ai pas le souci d'apprendre la langue basque […] donc, si tu veux, ça me préoccupe pas, enfin ça me touche pas ce que tu dis » (JF. Famille Pi.)

Du point de vue de la motivation, JF. a une attitude que l'on pourrait qualifier de libéral rationnel : libéral, car il est disposé à accueillir la proposition de la langue qu'il ne fait pas sienne, et rationnel, car il est attentif à l'environnement du projet et aux conditions qui permettraient au projet

d'aboutir ; par exemple lorsqu'il évoque l'idée de faire des « immersions pour comprendre la nécessité de parler » (JF. Famille Pi.)

Enfin A., qui vient de décider de ne pas poursuivre en filière bilingue, semble fonctionner selon une fibre plus affective :

> « moi quand je parlais basque et que j'étais motivé pour apprendre le basque, j'avais aussi le sentiment de contribuer à l'héritage et à sauver quelque chose de particulier d'un peu de rare etc. enfin dans lequel moi j'apportais ma petite pierre. » (A. Famille Pi.)

> « c'est surtout la volonté personnelle de vouloir apprendre le basque qui joue […] parce que y peut y avoir plein de monde autour qui parle basque, si on a pas envie de parler basque on parlera pas basque. » (A. Famille Pi.)

Et lorsqu'on lui soumet l'idée d'activer le basque grâce à un support du jeu vidéo qu'il apprécie particulièrement, il renchérit sur la motivation affective, montrant qu'il a, pour le moment, fait le tour de la question et qu'il se réserve principalement une éventuelle future motivation pragmatique :

> « A : ben ça pourrait me plaire si la langue, si j'appréciais vraiment la langue ; ça m'plairait parce que ça veut dire que j'aimerais bien parler basque et tout ; là c'est pas que j'aime pas mais que ffeu
>
> EN : ça a disparu un peu de ton horizon aujourd'hui, hein ?
>
> A : ouais, c'est, si on me parle en basque, ça me dérange pas, mais de moi-même, je pense que j'irais pas parler en basque » (A., EN Famille Pi.)

Les attentes implicites de A. vis-à-vis de son projet bilingue ont-elles été déçues ? La décision d'arrêter est, quoi qu'il en soit, le signe d'une perte de motivation pour le projet ainsi que d'une décision libre, voie autorisée par la famille, « ce qu'on vous a souvent dit, il me semble, c'est que le jour où vous voudriez arrêter, vous arrêteriez » (JF., Famille Pi.)

Nous nous garderons bien de formuler une conclusion quant à l'évolution d'un projet bilingue au sein d'une famille non bascophone. Les enseignements que l'on peut tirer ici recoupent quelques caractéristiques récurrentes telles que, le manque de contact avec la langue basque qui puisse nourrir l'apprentissage, l'absence d'objectif partagé par les membres de la famille autour du projet, ainsi que la libéralité individuelle dans le choix de poursuite d'apprentissage. Nous considérons pour notre part,

qu'au vu du contexte initial, les enfants de cette famille ont bénéficié d'une sensibilisation active et puissante, pour un ancrage dans la langue et le territoire. Nous le voyons dans l'entretien :

> « En fait, tes deux enfants ont plus qu'adhéré à cette proposition-là, c'est-à-dire qu'aujourd'hui, N., c'est une langue qu'elle aime bien, puis, si elle peut l'intégrer dans son avenir, elle le fera ; et A. il a envie de vivre plutôt ici donc il est content d'avoir ça dans son bagage. » (EN Famille Pi.)

Dans le développement d'un projet bilingue, le chemin parcouru, « la valeur ajoutée identitaire et culturelle » est fonction du point de départ.

Réception des idées pédagogiques proposées

Enfin, dans le but d'avancer dans la problématique de recherche, nous avons insisté, lors de l'entretien, sur la particularité inhérente de la langue en situation de diglossie, dont les fonctions peuvent être réduites :

> « Mais qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que les enfants eux-mêmes se disent : j'apprends cette langue mais je dois la parler, parce que si j'apprends l'anglais, je peux me dire, je vais aller en Angleterre un jour la parler, mais si j'apprends le basque et que je me dis jamais, je vais la parler », j'ai un décalage, qu'est-ce qu'on peut faire ça ? » (EN, Famille Pi.)

Les uns et les autres prennent rapidement conscience du manque de contact avec la langue dans le cadre de l'apprentissage bilingue, et identifient le « côté espagnol », comme un milieu naturel pour la langue, permettant la communication en basque. Ils imaginent volontiers des séjours en immersion, dans le cadre scolaire ou sur le temps de vacances. Ils imaginent aussi que c'est simple à réaliser et ne savent pas pourquoi cela n'est pas proposé.

Nous leur avons ensuite soumis trois idées : la connaissance du contexte sociolinguistique de la langue comme stimulant de l'activation et de la motivation à parler, un dispositif pragmatique pour la mesure de la pratique au quotidien et enfin la formalisation d'un suivi de projet bilingue tout au long de la scolarité.

Par connaissance du contexte linguistique, nous entendions à la fois la possibilité de mieux connaître la communauté linguistique afin d'installer un potentiel de communication, et la possibilité d'activation de la langue via des ateliers de pratiques sur le changement d'attitudes linguistiques (Suay et Sanguines, 2015). La facilitation de la communication est un paramètre qui a intéressé N. tandis que les ateliers n'auraient pour d'intérêt que dans le cadre scolaire, ce qui signifie qu'elle

n'imagine probablement pas à ce jour investir de temps complémentaire au progrès en basque. A. ne voit pas grand intérêt à ces propositions car pour lui, tout part de la motivation personnelle. Concernant les ateliers de pratique linguistique, JF. met en doute leur faisabilité dans un système scolaire qui organise des groupes de langues, jusqu'à 30 élèves. A propos de la pédagogie, C., imagine principalement la possibilité de la fluidité de l'échange par le jeu, installé très tôt, facilitant les interactions horizontales et la possibilité d'être dans l'erreur, sans la sanction de la norme.

La proposition pragmatique de l'entraînement quotidien à la langue, via une formule « 1000 mots par jour » a recueilli, elle, l'assentiment de N. :

> « EN : Est-ce que ce fait là, de matérialiser le contact avec la langue de façon comptable, c'est quelque chose qui peut être une entrée intéressante ou pas ? Tiens, au final, je sais que je progresse parce que j'ai mes mille mots en basque tous les jours ?
>
> N: peut-être pas progresser mais au moins s'habituer à parler ; en tout cas moi, je pense que ça serait bien que je fasse quelque chose comme ça parce que comme je suis dans l'insécurité linguistique, ça m'apprendrait justement à parler plus et peut-être être plus sûre de moi parce que si je parle, je risque de me tromper, mais si je me trompe après je sais pour les prochaines fois où je vais me tromper, donc a priori, ça serait bénéfique oui.
>
> EN : d'accord. Ça te plaît la logique <u>comptable</u> ?
>
> N : oui » (EN, N. Famille Pi.)

Enfin, l'idée d'un accompagnement au projet de langue au cours de la scolarité a été soupesé par chacun des membres (Famille Pi., 14-19). L'idée serait qu'à des étapes intermédiaires de cycle, une fois par an par exemple, le projet soit évalué par le jeune, avec sa famille et l'équipe enseignante, du point de vue de la motivation et des objectifs en particulier. Si A. n'a pas été immédiatement convaincu, JF. résume la position dominante, ou du moins celle qui nous a paru répondre de façon constructive à l'élaboration d'un projet de langue :

> « moi je pense que ça peut apporter quelque chose oui. […] oh oui, oui moi, j'en suis persuadé parce que sinon c'est laisser à chacun ben finalement le soin de réfléchir à son parcours à son projet mais c'est peut-être bien de recadrer pour des cas comme ça parce que, ben parce que les élèves ou les enfants connaissent pas forcément, n'ont pas tous les éléments en main pour pouvoir prendre, enfin, se faire une idée de l'utilité de la langue, d'un projet éventuellement et ce serait bien qu'on puisse leur expliquer mais comme tu dis pas forcément que l'école, les

profs, ça peut être les parents qui sont derrière aussi, mais ensemble par contre pas chacun de son côté. » (JF. Famille Pi)

Le recueil des opinions sur les propositions pédagogiques était au départ de l'entretien, l'élément sur lequel nous fondions le plus d'attentes. En réalité, et l'on imagine que c'est bien ainsi que la recherche de terrain se construit, nous avons retiré davantage d'éléments induits sur la représentation de la langue et l'organisation d'une constellation familiale autour d'un projet, que l'activation des ressorts d'une pédagogie nouvelle. Nous n'en sommes pas déçue, au contraire, nous continuons de chercher les leviers nécessaires pour que l'alchimie de la pratique du basque opère. Ainsi, la rencontre avec le couple, futurs parents d'*ikastola*, nous donne l'occasion d'envisager encore de nouvelles représentations et positionnements.

2.5.8. Une famille de jeunes parents, futurs parents d'*ikastola*

E. et M. ont trente ans tous les deux. Ils sont mariés depuis 5 ans, ont deux petites filles de 30 et 7 mois. L'aînée fera sa première rentrée scolaire en septembre 2022. E., la maman est originaire de Gamarthe, un petit village de Basse-Navarre. Elle a été scolarisée en immersion à l'*ikastola* jusqu'à la fin du collège et a suivi la voie générale scientifique en filière bilingue au lycée de Navarre, à Saint-Jean-Pied-de-Port. M. est d'origine lettonne, il est arrivé en France à l'âge de 7 ans, il a habité à Saint-Pierre-d'Irube dans la périphérie bayonnaise et a été scolarisé dans l'enseignement catholique à Bayonne, jusqu'en terminale. Il a obtenu un bac scientifique de même que E. et a suivi l'option basque en collège et en lycée. E. a un niveau d'études supérieures de BAC+5, et M. a un BAC+3. Ils sont tous deux responsables d'unités commerciales dans l'entreprise agroalimentaire de la famille de E., qui emploie 50 personnes en Pays Basque Intérieur et une vingtaine sur la Côte. Ils travaillent et habitent à Saint-Pierre-d'Irube. La question de la scolarisation de leur aînée est de pleine actualité. Nous les rencontrons en couple, hors de la présence de leurs filles.

Les aspects saillants de l'entretien partagé portent sur leur vision du projet de langue pour leurs enfants, leur perception de l'enseignement immersif, et leurs attentes et mode décisionnel en vue de l'éducation de leurs filles. Pour ce jeune couple que nous connaissons de près, nous avons le sentiment ambigu d'avoir procédé à un échange prospectif. En effet, nous leur avons exposé une situation et posé des questions sur un contexte qu'ils s'apprêtent à découvrir de façon imminente mais qu'ils ne connaissent pas encore. Nous sommes donc partagée sur le fait qu'ils ne vivront pas « pour de vrai » leurs débuts de parents d'écolière, si par cas, ils n'avaient pas eu ce premier échange avec nous. D'un autre côté, être sensibilisé d'une façon ou d'une autre sur la question du projet de langue nous paraît si nécessaire qu'il est tout aussi intéressant d'avoir vécu ce moment.

Nous avons voulu savoir, dans un premier temps, la façon dont l'un et l'autre envisageaient la maîtrise de la langue :

« EN. : Pour toi, qu'est-ce que c'est savoir le basque ?

M. : Pour moi savoir le basque, ça va être de pouvoir échanger, donc dans un double sens, donc pouvoir parler, pouvoir le comprendre, pouvoir l'écrire, et pouvoir faire une discussion, un échange ; moi souvent quand on me demande, « pour toi qu'est-ce que c'est de savoir parler une langue ? », c'est de pouvoir faire un petit débat, sans forcément partir dans la philosophie, mais c'est pouvoir avoir un échange constructif d'idées, et donc ça veut dire avoir le vocabulaire nécessaire, la grammaire nécessaire, et que ça puisse être intéressant sans être forcément bloqué par des mots simplistes ou carrément ne pas avoir le vocabulaire de ce débat-là.

E. : Je pense que savoir parler le basque, c'est pouvoir vivre une journée complète en ne parlant que basque par exemple, et ne pas être contraint à parler une autre langue, enfin ça veut dire que, on maîtrise la langue suffisamment pour pouvoir échanger et vivre en fait. » (EN, E, M Famille Pa.)

Nous devons bien dire que nous avons été ravie par cette réponse initiale, spontanée et complémentaire, car nous y avons entendu la définition du « locuteur complet » qui nous accompagne depuis le début de la recherche. Nous avons partagé notre surprise enthousiaste avec les deux parents. En revanche, il a été marquant d'entendre qu'E. dont l'environnement bascophone est proche au quotidien, dire qu'elle ne se considérait pas locutrice complète :

« Je pense que j'étais une locutrice complète (rire) et que maintenant je le deviens de moins en moins, parce que je ne pratique pas assez justement, et je vivrais difficilement une journée complète ou un débat en étant à l'aise, je pense qu'en m'y remettant, y'aura pas trop de souci mais pour l'instant j'ai pas l'occasion qui fait que ça arrive. » (E. Famille Pa.)

Dans un couple mixte bascophone-francophone, la seule langue de communication possible est le français. Cette situation amène E. à glisser « par facilité » au français, y compris dans l'adresse à ses filles, et perdre peu à peu sa capacité, puis sa compétence à parler « comme dans un cercle vicieux ». (E. Famille Pa.). Nous avons aussi relevé la prise de décision et le choix qui s'est « naturellement » opéré en vue de scolariser leur fille en immersion, à l'ikastola de St-Pierre-d'Irube. Il s'agit d'une évidence pour chacun d'eux, au vu de ce que représente à ce moment-là, le projet d'apprentissage du basque pour leur fille. Quelle représentation ont-ils de l'immersion ? « Comment

est-ce que vous pensez que l'ikastola est à même de rendre votre fille locutrice complète ? » (EN, Famille Pa.) :

> « Je pense que, de par l'enseignement, il y a plusieurs années de recul derrière, j'ai des amis autour de moi qui sont passés en ikastola, qui aujourd'hui parlent basque, donc il y a plusieurs choses : la première c'est l'enseignement et des cours qui sont adaptés et surtout on est en immersion langue basque, qui font que quelque chose que l'on entend en permanence autour de nous, c'est répétitif et le fait de ne pas avoir d'autre langue à côté, on se dit que ben, si on veut échanger, communiquer, on n'a pas le choix, faut y aller. » (M. Famille Pa.)

> « Je suis d'accord avec ce que tu as dit, 'fin, c'est vraiment l'immersion qui fait que, elles vont devenir des locutrices complètes j'espère, vraiment quand, c'est pas une histoire de choix, parce que si elles veulent, elles peuvent parler français mais l'environnement autour va faire que elles vont naturellement aller vers le basque au bout d'un moment donc » (E. Famille Pa.)

La représentation tout à fait classique d'une immersion complète renvoie à l'image que portent les *ikastola* sur le système d'enseignement qu'elles proposent, ainsi qu'au vécu d'E. elle-même qui fut scolarisée en immersion dans une *ikastola* du Pays Basque Intérieur avec autour d'elle, ses deux parents bascophones. La réalité d'une *ikastola* située sur la côte étant toute autre[321], nous avons insisté afin de permettre qu'émergent les projections. Le premier élément porte sur l'idée que la scolarisation en basque serait un facteur susceptible de stimuler sa propre activation de la langue lui permettant de parler avec ses filles; l'autre élément est la représentation de l'environnement propre à l'*ikastola* dans lequel :

> « Je pense, après, y'aura toujours des activités autour parce que on se crée un réseau avec l'ikastola, je dis n'importe quoi, quand il faut aller faire les *talo*[322] ou vu qu'on va aux événements ; après on les inscrits aux activités, peut-être les mêmes activités que les camarades donc du coup entre eux ils parlent basque, ben je pense que du coup ça rajoute un petit peu » (E Famille Pa.)

---

[321] D'une façon générale, les ikastolas de la zone BAB, scolarise des enfants dont les familles sont à plus de 75% francophones ou mixtes

[322] Talo : galette de blé et maïs garnie de ventrèche, fromage, chocolat réputée, préparée et vendue dans toutes les fêtes organisées par les ikastola par les parents depuis des décennies ; les futurs parents connaissent cette fonction qui les attend.

Pour M. qui comprend et possède des rudiments de basque, voici sa réponse :

« Je pense que pour le b.a. ba basique, ça va aller, euh, je pense que je vais être très limité à un certain âge, je sais pas jusqu'à quel âge mais peut-être jusqu'à 4 ans 5 ans 6 ans, je vais me sentir plutôt à l'aise et puis, à un moment donné quand on me sort de ma zone de confort, j'aime bien y re-rentrer donc je basculerai en français automatiquement. » (M. Famille Pa.)

Les réponses de projection, en toute logique, font apparaître les manques de connaissance du contexte réel qui sera vécu. Nous mettons là en évidence le fait que des parents abordent la scolarisation sans préparation particulière, à partir de leur vécu et de ce qu'ils s'attendent à vivre. Aussi avons-nous échangé autour du temps propre à l'immersion et aux possibilités qu'offre l'école d'être en contact avec la langue. La rationalité du calcul, que l'on trouve résumée dans le tableau ci-dessous, leur fait immédiatement prendre conscience de l'enjeu lié au projet de langue.

Tableau 23 : Évaluation du temps de scolarisation -élaboration propre

Journée : 24 heures

Sommeil : 8-10 heures	Temps de week-end et vacances
Temps hors classe : 5 à 11 heures	
Temps scolaire (en immersion) : 7-9 heures*	

Année Nombre de jours de classe : 176 + Nombre de jours sans classe : 189 = 365

**pour un enfant, le temps d'immersion et d'activités scolaire représente 15% du temps global*

Cet état de fait est celui, précisément, qui nous pousse à envisager la scolarité à partir d'un projet plutôt/plus tôt formalisé, ainsi que nous en avions soumis l'idée à la famille Pi.

« EN : donc si vous vous devez dire quel est notre projet de basque, notre projet familial de basque, vous le décrivez comment ? c'est juste « nos filles, il faut qu'elles parlent » ou c'est un écosystème dans lequel il y a la mère, le père, « et moi il faut que je puisse m'y retrouver » et « on verra comment on avance » ; ou est-ce qu'il y a une possibilité pour vous que ce soit plus élaboré ?

E. : je pense qu'on n'a pas encore réfléchi à un projet, on n'y avait pas pensé.

EN. : [si on vous disait] voilà votre enfant, il rentre à l'ikastola, et en fait ça devient un projet de langue pour elle et ça devient aussi un projet de langue pour toute la famille » et ce projet de langue et ben il peut être comme ci comme ça, enfin vous donner des pistes, des questions à

vous poser. Est-ce que ça, ça vous irait ? Si vous aviez une espèce d'étayage comme ça, est-ce que ça vous plairait ?

E. : oui. Je pense, je pense que c'est ce qui me motiverait aussi, parce que justement avant aujourd'hui, je ne m'étais pas posé la question ; enfin si, je voulais mettre ma fille à l'ikastola, mais c'est quelque chose aussi qui motive le quotidien, et peut-être arriver à quelque chose, si on se met en projet, un but, et ben on va au moins essayer d'y arriver alors que si on fait rien, on va le subir ou alors l'abandonner au bout d'un moment.

M. : des outils oui. Oui, c'est ça des idées de travail pour améliorer dans la langue basque pour les enfants mais même pour nous, avoir des outils de réflexion. Ça c'est le côté positif qui va faire un lien avec l'école. […] ; et je pense que ce que tu suggérais Hélène, ce dossier ou ces approches qu'on rencontre, ou conseil pour l'accompagnement en vie familiale, il devrait même être davantage poussé pour faire comprendre qu'à partir du moment où on s'y met, on s'y met, c'est pas juste euh « allez, je mets mon enfant à l'école » et sorti de là, c'est bon, il sera bilingue, il sera intégré et puis on en parle plus. » (EN, E., M. Famille Pa.)

La réception est positive, comme elle l'a été pour les parents de la famille Pi., après-coup. Nous nous garderons de généraliser à partir de deux simples témoignages ; nous avons cependant l'intuition, depuis longtemps déjà, que la proposition d'une formalisation d'un projet de langue, initialement familial puis devenant progressivement celui du jeune, est une clé de cohérence et de succès du projet d'apprentissage. Afin d'aller un tout petit peu plus loin dans cette idée de projection dans la langue, nous avons relevé que la maman E., bascophone, imagine être à nouveau stimulée par ce nouvel engagement que représente la scolarisation en immersion de ses enfants ; tandis que le papa M. exprime sa vision des contextes d'expression mêlant les langues dans une alternance naturelle, sa capacité à entrer dans le projet et ses craintes pour la scolarisation en basque en tant que locuteur non bascophone :

« Moi tel que je le vois, mon français mélangé au basque d'E., je me vois bien faire dans la vie de tous les jours, que ça soit des repas, des événements, n'importe quoi et avoir ce mélange de langues qui vont arriver dans la même, dans les mêmes discussions. Et puis je l'entends dans les familles qu'il y a autour, souvent c'est ça, c'est, on commence une phrase en basque, au milieu, on va rajouter quelques mots de français, euh eup, on repasse en basque naturellement, et moi, c'est plutôt dans ce sens-là que je le vois. Je pense pas que l'un ou l'autre va être

bloquant et ça le sera pas. [] Après pour arriver à ce niveau-là, je pense qu'il faut maîtriser la langue basque, on peut pas se permettre de parler à peine l'un ou l'autre. » (M. Famille Pa.)

« EN : Qu'est-ce qui pourrait être ludique dans le fait d'accompagner tes filles, justement puisque lorsque tu dis que, si tu n'as pas une facilité une simplicité de communication, bon ben tu vas aller toi-même vers le français, […] qu'est-ce qui pourrait, toi, te stimuler pour tenir le fait que ta fille garde sa motivation et puis avance, sans que toi non plus, ça soit un coût, une contrainte, quelque chose de lourd pour toi ?

M. : Je pense que ça va être une histoire de, moi je marche avec des challenges, et ça va être une histoire de jeux avec par exemple, du vocabulaire, des choses comme ça quand elle va apprendre, il va falloir que j'apprenne, quand je lui ferai réciter ses leçons, ça sera peut-être ne pas avoir les cahiers sous les yeux et faire réciter en même temps ; et c'est euh, en fait finalement réapprendre le basque avec elle, au fur et à mesure.

M. : […] Et encore une fois, moi ce qui va m'inquiéter, ça va être le moment où ça va aller plus vite que ce que, parce que les enfants ont une capacité d'assimiler beaucoup plus rapide que celle des adultes et j'ai peur qu'à un moment donné, ça aille un peu trop vite chez l'enfant par rapport à ce que moi je suis en capacité de faire, et c'est juste ça mais, c'est intéressant en tout cas. » (EN, M. Famille Pa.)

Nous lui indiquons que 100% des parents non bascophones ont cette crainte au départ de la scolarité, et qu'ils prennent ensuite en compte leur capacité à créer de l'échange et du suivi au-delà de la langue, de même que le fait très souvent avéré et partagé par les parents non bascophones, que la scolarité dans une autre langue pousse rapidement à davantage d'autonomie. Tout au long de l'entretien, on aura noté un enthousiasme plus marqué du côté de M. quant au projet de langue, tandis que E. est susceptible de mettre en balance la scolarisation en basque face au bien-être, l'épanouissement dans l'apprentissage qu'elle attend pour ses filles, puisque de son côté, elle estime ne pas avoir bénéficié d'une scolarité rayonnante. Les deux visions complémentaires des jeunes parents sont intéressantes à relever ; on voit bien que le projet de langue souffre d'une grande exigence et que les interrogations et positionnements montrent des contextes qui ne sont pas toujours stables :

« Moi je pense que la langue c'est important, mais de plus en plus je suis sensible aussi à la façon d'enseigner, et si c'est pour aller dans une école, même si elle est en bilingue ou en immersion, même si c'est une ikastola, mais les méthodes sont très traditionnelles, […] je vais

peut-être mettre une école, enfin en proposition, je vais plutôt laisser l'enfant choisir, d'autres écoles alternatives et ben, par exemple, en ce moment le « Montessori » qui est très à la mode, enfin y'a plein d'écoles comme ça qui apprennent à enseigner d'autres façons ; et moi je sais que le cursus classique ne me correspond pas et j'ai pas du tout aimé ça, même si je m'en suis sortie et que j'étais pas, enfin j'étais plutôt bonne élève ou moyenne mais, et je pense qu'il y a pas qu'une façon d'enseigner, du coup enfin au bout d'un moment, plus on va avancer et peut-être le basque ne sera pas le seul critère pour la suite des études de nos enfants, enfin pour moi. » (E Famille Pa.)

« Moi à l'inverse, le cursus scolaire sans être forcément bon élève, il m'a toujours très bien correspondu ; ça a toujours correspondu à mes attentes, et du coup, moi naturellement, je veux qu'il y ait un très bon enseignement, donc des bons professeurs, et après c'est des idées plus ou moins arrêtées, moi j'ai toujours tendu vers du privé, donc que ce soit ou l'ikastola, ou des écoles privées, plutôt que du public, parce que la qualité d'enseignement, les classes, c'est censé être pareil, c'est comme disait E., c'est des choses qui se vérifient de moins en moins, mais normalement c'est moins d'élèves, des professeurs qui vont être davantage impliqués qui auront envie, qui seront intégrés dans le territoire donc, moi je suis passé par un lycée qui faisait option basque mais y'avait la majorité des profs qui parlaient basque entre eux et tu le ressens même dans ce qu'ils t'enseignent, c'est-à-dire que même dans un lycée privé qui était pas en immersion basque, moi mon professeur d'Histoire, il a pris l'exemple de la seconde guerre mondiale, il est allé chercher les archives à Bayonne, il a sorti qu'est-ce qui se passait pendant la seconde guerre mondiale sur Bayonne, comment ça a été traduit dans la vie de tous les jours etc. et c'est des choses qui sont très très importantes et que je pense que j'aurais pu ne pas avoir si mon professeur était pas aussi impliqué et ne savait pas la langue basque. En l'occurrence. » (M. Famille Pa.)

Nous laissons là notre jeune couple avec la forte curiosité de pouvoir connaître leur parcours futur, la confrontation de leur vision au réel. Impossible de dire à ce jour ce que sera la scolarité de leurs enfants. Leurs attentes sont toutefois très fortes, que ce soit du point de vue du niveau de maîtrise à atteindre pour la langue (= des locutrices complètes), que de la qualité et des conditions d'enseignement. Nous ne les avons pas interrogés sur leur vision du projet éducatif et du possible engagement que propose à ce niveau-là Seaska, la fédération des ikastola. Leurs compétences, ressentis et visions demeurent très complémentaires.

2.5.9. Regards croisés de professionnels

Les rencontres et entretiens avec les différents acteurs montrent, à ce stade, un véritable kaléidoscope de représentations sur la langue sans parler du si mouvant concept de « locuteur complet ». Nous avons aussi profité de ces échanges pour approcher de plus près les représentations de la communauté linguistique.

Du point de vue de l'organisation de ces entretiens (enregistrements et transcriptions), il n'a pas été simple de réunir les personnes concernées et prêtes à témoigner sur leurs perceptions. Nous avions lancé un appel, relayé par l'inspecteur de basque ; nous avons eu trois réponses d'enseignantes, qui auraient peut-être participé mais qui ne voyaient pas en quoi leur expérience pourrait nourrir le débat, ou bien, travaillant en collège, se sentaient trop éloignées du sujet. Nous avons donc réuni des personnes de façon hétérogène. Un premier groupe (GRS) est constitué des deux référents langue basque de la fédération Seaska, ainsi que d'une des adjointes de la direction pédagogique, qui témoigne ici au titre de son expérience d'enseignante de basque en collège bilingue. Un deuxième groupe (GES) est un duo d'enseignants de basque du lycée Bernat Etxepare. Viennent ensuite les deux échanges individuels, avec d'une part, la directrice du collège bilingue Saint Michel de Cambo (KL) et d'autre part, une enseignante non bascophone du lycée bilingue Saint Joseph à Ustaritz (FP). Enfin par échange téléphonique, nous avons recueilli le témoignage d'une enseignante de lettres-histoire et basque (MI), toujours du lycée Saint Joseph à Ustaritz. Par leur diversité, nous dirions même par leur éloignement, Il nous semble toutefois que les expressions recueillies amènent de la perspective et de la densité aux questions posées. C'est pourquoi, nous en faisons ici une présentation et un compte-rendu synthétique.

Entre janvier et mars 2022, quatre entretiens enregistrés ont été réalisés, ainsi qu'un entretien téléphonique, retranscrit. Les personnes participant aux entretiens ont les profils suivants (par ordre alphabétique) :

- E. (GES) : 39 ans. Originaire de Gipuzkoa. Enseignant de basque au lycée Etxepare depuis 3 ans. Il a une expérience professionnelle de 20 ans dans la promotion du basque ;
- F. (FP) : 65 ans. Originaire de Saint-Jean-de-Luz. Enseignante lettres-histoire et documentaliste au lycée Saint-Joseph dUstaritz. Elle a 45 ans d'expérience professionnelle. Elle est non bascophone ;
- Id. (GRS) : 33 ans. Originaire d'Hasparren. Directrice adjointe de la fédération Seaska, en poste depuis la rentrée 2021-22. Elle est enseignante de basque en collège public avec une expérience de 5 ans ;

- Ik. (GES) : 26 ans. Originaire d'Hendaye. Enseignant de basque au lycée Bernat Etxepare depuis 2 ans, il a 4 ans d'expérience dans l'enseignement ; il est admissible cette année au CAFEP/CAPES de basque ;
- K. (KL) : 49 ans. Originaire de Saint-Pierre-d'Irube. Directrice du collège Saint Michel à Cambo depuis 6 ans. Elle est enseignante de Lettres-espagnol, non bascophone ;
- Mad. (GRS) : 26 ans. Originaire d'Itxassou. Référente langue basque, second degré, au sein de la fédération Seaska. C'est sa première année dans ce poste. Elle a une expérience de 3 ans dans la communication en basque ;
- Mai. (MI) : 38 ans. Originaire de Larressore. Enseignante Lettres-Histoire et basque au lycée Saint Joseph à Ustaritz ;
- X. (GRS) : 37 ans. Originaire d'Urepel. Référent langue basque pour le premier degré, au sein de la fédération Seaska depuis 14 ans.

Les enregistrements ont été réalisés de façon individuelle ou regroupée. Id., Mad. Et X. (GRS), travaillant ensemble à Seaska ont participé au même enregistrement, d'une durée de 53.38 minutes. E. et Ik. (GES) ont été entendus sur leur lieu de travail, au lycée Etxepare. Leur entretien a duré 41.18 minutes. Ensuite, nous avons écouté individuellement F. (FP) dans un entretien de 34,41 minutes, puis K. (KL), 16.30 minutes, et enfin Mai. (MI), avec laquelle nous avons pu faire un entretien téléphonique de 30 minutes, retranscrit et validé par elle. Nous disposons de huit témoignages, qui n'ont d'autre représentativité que la parole de chacun, et qui donnent cependant la possibilité de contraster les discours. En effet, deux personnes, issues de l'enseignement catholique (F. et K.) ne sont pas bascophones et ont pourtant un contact avec le basque. Cinq d'entre elles (E., Id., Ik., Mad., X.) travaillent dans le giron de Seaska. Mai., bascophone enseigne le basque ainsi que le français et l'histoire géographie, dans la filière privée catholique ; Id. a une expérience d'enseignante de basque en collège public. K., Id. Ik. ont en commun la connaissance du collège. F., Mai. et E. celle du lycée professionnel, E. et Ik. se situent au niveau du lycée général immersif. Mad. Et X. ont une vision d'ensemble des cycles de la maternelle au lycée. Cette diversité de points de vue est propice à embrasser la vision de l'élève dans son parcours et sa progression. Nous la relions volontiers à notre préoccupation, quant à la possibilité de voir évoluer l'espace linguistique symbolique et pratique du jeune.

Concernant les questions posées lors des entretiens, nous avions un fil conducteur, pour recueillir des informations pertinentes à croiser. Il s'agissait en premier lieu d'entendre la perception de chacun sur la description du « locuteur complet » ; puis de recueillir leurs impressions sur la pratique du basque chez les élèves ; enfin, de leur demander s'ils pouvaient imaginer des solutions pour favoriser ou activer la pratique, si le fait d'intégrer cela dans leur approche pédagogique leur

semblait judicieux. Concernant l'enseignante non bascophone, nous avons eu à cœur de mieux comprendre son rapport avec la langue basque, ainsi que de connaître sa perception du système bilingue au contact duquel elle vit professionnellement depuis 35 ans. Nous devons avouer qu'au moment de partir à la rencontre de collègues, somme toute, notre posture (inconsciente), était celle d'une consœur, qui dans une approche émique, allait voir se confirmer ses propres intuitions concernant le besoin (urgent) d'une approche pédagogique spécifique pour le basque, langue vivante minorée. La surprise de la chercheuse n'en a été que plus grande. En effet, nous avons rencontré des personnalités aux vécus et aux visions éloignées des nôtres. Telle enseignante estime d'emblée que ses élèves pratiquent suffisamment le basque en classe et hors de la classe, et notre fil de questionnement sur l'activation de la pratique de la langue devient inopérant ; tel autre enseignant estime que dans le contexte inéquitable de répartition des langues, nous ne sommes pas de taille à lutter contre le fait que les élèves parlent français, ce sentiment de fatalité n'incitant guère à la recherche de solution collective. En fin de compte, nous avons trouvé chez les personnes en fonction différents tempéraments, pragmatiques ou idéalistes, à Seaska, comme dans le bilingue. Tous ont en commun, y compris l'enseignante non bascophone interrogée, un attachement et une loyauté au basque qui ne sont pas à démontrer.

Les éléments pertinents dans le croisement des réponses des professionnels, présentent quatre aspects saillants, tout d'abord l'évidente différence linguistique, sociale et culturelle des circuits d'apprentissage bilingue et immersif ; apparait, ensuite, la valeur ajoutée scolaire que représente l'apprentissage du basque, quelle que soit la filière. La valeur ajoutée atteint pourtant ses limites dans le cadre circonscrit des systèmes scolaires, il s'agit du troisième aspect récurrent. Enfin, l'idée d'une recherche de solutions partagées n'émergeant pas, le dernier aspect explicite les visions divergentes, en mettant en évidence, selon nous, le besoin d'un travail sur le concept de « communauté linguistique », élément que nous avions pris en hypothèse de départ, comme une entité symbolique homogène.

2.5.9.1. Différence bilingue/ immersion. Des objectifs d'enseignement différents. Des perceptions différentes de la notion de locuteur complet et de la situation du basque

Le locuteur complet est un concept, une idée qui ne fait pas partie du référentiel de l'enseignant bilingue :

> « Nous n'employions pas le concept de locuteur complet, donc c'est significatif, de savoir quel objectif on a lorsque l'on enseigne en public ; et nous avions des profils très différents, selon l'école primaire d'origine des élèves, […] je ne sais pas si mon objectif, en tant qu'enseignante était que les élèves deviennent des locuteurs complets » (Id. GRS)

Ainsi, la question ne se pose pas en bilingue, du fait de l'hétérogénéité des élèves. Certains parlent couramment, tandis que d'autres sont en difficulté d'acquisition. Le but de l'enseignante, pour ces derniers, est de leur faire apprécier la langue, de les convaincre d'investir dans cet apprentissage, en vue d'un gain social ultérieur :

> « leur proposer des échanges, qu'ils trouvent un attachement quelque part, [], mon espoir était de dire, qu'avec cet élève, cela n'avait pas marché, mais qu'il mettrait peut-être plus tard ses enfants à l'ikastola et qu'ainsi il « rentrerait » dans la langue. [en leur disant] que c'était une chance d'apprendre le basque, que d'ici deux ou trois ans, ils seraient très heureux de pouvoir chanter en basque dans une fête, de commander en basque. » (Id. GRS)

Les élèves qui parlent déjà le basque à Hasparren où Id. enseignait, viennent d'une zone identifiée comme bascophone (Macaye) ; c'est aussi le cas pour la majorité des élèves inscrits en bilingues au lycée d'Ustaritz. L'enseignante estime que la parole en classe est « assez fluide » (Mai MI), car elle travaille en groupe de niveau et enseigne aux élèves du groupe avancé. Pour elle, la définition du locuteur complet se rapproche d'un bilinguisme oral équilibré : « c'est quelqu'un qui comprend une conversation en basque, capable de tenir une conversation et capable de faire l'aller-retour dans les deux langues, sans difficulté. » (Mai MI). Pour autant, elle « n'identifie pas le degré qui consiste à chercher les occasions de parler, en milieu professionnel, dans la sphère privée, les loisirs, l'administration, toutes les fonctions, quoi. » (Mai MI).

K., directrice de collège bilingue, quant à elle, estime que ses élèves de sixième ne sont pas encore des locuteurs complets et « qu'ils font une grande bascule fin de 6°/5° […] ; quelle que soit la situation de communication dans laquelle on les installe, ils répondent sans blocage […] je vois, l'enfant n'est pas gêné. » (KL).

Les enfants de Saint Michel viennent pour moitié de familles bascophones, au-delà d'Ustaritz, dans la vallée de la Nive. La directrice remarque par ailleurs, qu'ils ne parlent pas entre eux spontanément dans la cour, mais ne sait pas pourquoi. Le point commun de ces trois perceptions, qui ne sauraient en aucun cas être généralisées à l'ensemble des acteurs des sites ou des filières, est que, dans le milieu où la langue de norme d'usage est le français, le basque est vécu essentiellement comme une compétence, et non comme une pratique vernaculaire. Ceci fait dire à X., dont le métier consiste à faire du lien linguistique au sein de Seaska, en système immersif : « d'après moi, la question de l'usage, de la motivation pour le basque, etc. n'est pas du tout assez présente dans la société. » (X. GRS).

Pour les enseignants de basque du lycée de Seaska, le locuteur complet est « celui qui possède toutes les compétences communicatives dans une langue » (E. GES)) ; il est aussi défini en termes de compétences « lire, écrire, comprendre et parler » (Ik. GES) ; tandis que pour les référents langue basque, le locuteur complet :

> « a la capacité de parler une langue adaptée à tous les contextes, y compris dans les situations où les nœuds linguistiques avec le français et l'espagnol sont présents. […] un locuteur bascophone a besoin de cette compétence sinon c'est impossible, […] et on en parle peu mais sentir que l'on fait partie de la communauté linguistique est indispensable.» (Mad. GRS)

> « ce qui veut dire que dans tous les espaces traversés, de la vie privée à la vie publique, il est à même de parler basque. […] le locuteur complet est capable d'adapter aux situations, aux lieux, son vocabulaire, son registre, son flux verbal. » (X. GRS)

Pour les uns, il s'agit d'une compétence verbale, pour les autres une compétence langagière et sociale. Le locuteur complet intègre la diglossie en adaptant son basque sans y renoncer d'un côté ; en utilisant le basque ou le français, selon l'usage de la norme dominante, de l'autre. Ce qui fait dire à Ik. : « dans le contexte du Pays Basque Nord, j'identifie peu de locuteurs complets » (Ik. GES).

Ik. souligne ainsi le fait que l'usage naturel en situation d'échange, nous met face à nos carences, et nous fait verser sans résistance dans l'autre langue. Si E. identifie là, l'effet majeur de la diglossie, conscience partagée par les protagonistes de Seaska ; les collègues du privé, que ce soit à Ustaritz ou Cambo, ne semblent pas en prendre la mesure. Le fait qu'elles ressentent le basque « comme à sa juste place » (Mai MI), y est sans doute pour quelque chose. Ceci amène d'ailleurs jusqu'à des perceptions sociolinguistiques faussées, qui leur font apprécier l'évolution positive du bilinguisme, vu du prisme quotidien de l'école, comme un équilibre ou un état de bonne santé pour le basque, voire « que cela va vers une expansion » (F. FP). La principale différence donc, entre le

milieu bilingue et le milieu immersif, est celle de la perception de la langue, en évolution positive d'un côté, en perte d'espace de l'autre. Les bilingues visent une compétence linguistique, l'immersion une compétence linguistique et sociale. Les bilingues ne semblent pas avoir conscience de l'état de diglossie et ne connaissent pas ce mot ; ils avancent en confiance (à l'aveugle ?). Ceux qui vivent et font vivre l'immersion font de la diglossie un combat… ou une fatalité. Ces deux attitudes engendrent de fait des perceptions différentes de la question de la pratique du basque, plutôt équilibrée pour les uns ; toujours en défaut pour les autres.

2.5.9.2. L'apprentissage du basque, une évolution positive et une valeur ajoutée quelle que soit la filière

Les personnes interrogées valorisent unanimement l'intérêt de l'apprentissage du basque. Ce que cela représente du point de vue de l'investissement et de l'effort consenti est beaucoup plus exprimé par les représentants évoluant dans le bilingue, en présence de populations d'élèves monolingues. K. à Cambo et F. à Ustaritz font le même constat :

> « En enseignant dans deux classes de même niveau, même section mais une dans laquelle les élèves bilingues étaient regroupés […] et bien, j'ai constaté, je n'étais pas la seule, les autres profs également ont constaté, que sur un même devoir, en ayant les mêmes cours, il y avait une différence de 4 à 5 points de moyenne sur chaque devoir, donc en faveur des moyennes supérieures pour la classe où il y avait les bilingues. » (F. FP)

> « Il faut être clair, les enfants bilingues, sont des enfants qui fonctionnent bien, qui vont vite au niveau intellectuel cérébral ; ils comprennent vite les choses, ils ont été habitués à alterner d'une langue à l'autre, de passer d'une consigne en français à une consigne en basque, et inversement. Ils ont été habitués à avoir du travail supplémentaire. […] En collège, ils ont d'office 3H de langue basque en plus, et ça c'est acquis. C'est donc des élèves qui amènent une dynamique. C'est tiré vers le haut, […] on communique plus, les bilingues sont des enfants qui communiquent beaucoup à l'oral, qui ont moins peur de prendre la parole » (K. KL)).

K. le souligne, et l'on a parfois tendance à l'oublier, comme une chose intégrée, les élèves de bilingues et de l'immersion, en cycle secondaire, ont trois à quatre heures de plus de cours par semaine, permettant d'intégrer l'apprentissage du basque. Nous ne connaissons pas d'étude qui permettrait de mesurer rationnellement les effets de cet apprentissage, en comparaison des élèves monolingues, mais nul doute qu'une des valeurs ajoutées vient de ce temps supplémentaire

hebdomadaire. F. évoque aussi « le fait que de passer d'une langue à l'autre oblige le cerveau à s'organiser d'une certaine façon ». Dans les autres raisons suggérées[323], toutes aussi valables pour l'immersion que pour le bilingue, nous avons :

- « ce sont des gosses qui savent travailler en collaboration, qui s'entraident énormément, et qui du coup ont engrangé des savoir-faire,

- L'implication, des parents qui font le choix de mettre leur enfant à l'ikastola, ou de mettre leur enfant en bilingue réfléchissent à quelque chose, à quel type d'enfants ils veulent élever, quel type de société, ils veulent créer pour leurs enfants,

- « du coup, je pense que ça se répercute aussi sur les enfants, qui réfléchissent à la société dans laquelle ils veulent vivre, beaucoup plus tôt que d'autres. » (F. FP)

Les enseignants de l'immersif sont tout aussi enthousiastes pour leurs élèves au-delà des heures de cours dans l'espace de respiration pour la langue que représente le lycée Etxepare :

« Il se passe quelque chose en dehors des cours, une autre façon d'entrer en relation ici. Si les élèves de collège ont des rôles marqués, ici ils se mélangent et entrent dans de nouveaux rôles ; à partir du moment où l'être se révèle, c'est un âge où ils décident de leur direction de vie, et c'est beau de voir cette transformation, au moment des prises de conscience. » (E. GES)

« Ici, c'est un grand espace de respiration potentiel, par exemple, avec les élèves de l'intérieur qui viennent passer la semaine ici à l'internat ; alors la dynamique créée à l'internat a des effets sur la vie en basque au lycée. » (E. GES)

Ceux de l'immersion parlent d'une dynamique positive quant à la pratique du basque, pendant que ceux du bilingue parlent d'une évolution positive au sein des établissements et d'une cohabitation harmonieuse :

- « Il y a une évolution positive dans le sens d'une pratique spontanée hors de la classe. Auparavant, j'ai moins de souvenir de cela. Mes élèves parlent à d'autres enseignants bascophones, spontanément en basque. Des élèves bascophones que je n'ai pas en cours, s'adressent à moi en basque. On les entend parler en basque entre eux. » (Mai. MI)

[323] NDA : il est intéressant de noter que les raisons bénéfiques du bilinguisme sont données par une enseignante non bascophone du système bilingue

- « le basque est dans l'interdisciplinarité. Le basque est sorti de son vase clos, […] j'apprécie ce changement amorcé de façon naturelle. Le basque a pris sa place.» (Mai. MI)
- « les enfants se mélangent assez bien et j'aime cette mixité. Des enfants qui se reconnaissent dans une langue, une culture en étant plus développée [] le fait de valoriser la langue estampille un peu, enfin ça valorise […], je ne le vois pas comme quelque chose de clivant, ou qui isole, ou qui ne permet pas à d'autres de rentrer. » (K. KL)
- « [ça s'est installé] naturellement. Il y a eu cette générosité du prof d'histoire-géo en basque qui a proposé des cours pour les profs non-bascophones, donc de suite, ça ouvre, [] ce sont des profs grâcieux, c'est pas fait pour exclure. » (F. FP)
- « informellement, j'échange spontanément, régulièrement avec des collègues en basque. » (Mai. MI)
- « [j'entends le basque dans le lycée], à la salle des profs, parce qu'il y a pas mal de profs qui parlent basque. » (F. FP)

Les enseignants de basque du lycée observent quant à eux une évolution de l'adhésion au basque liée à la maturité des élèves, à une prise de conscience individuelle et collective au sein de l'établissement :

- « D'après moi, les élèves de terminale parlent davantage que les secondes, […] quand le processus devient conscient, qu'ils parlent davantage et qu'ils ont envie de transmettre. » (E. GES)

- « C'est sûr qu'il y a ce processus depuis le collège et la seconde, jusqu'en terminale. [] Cette année, j'ai les terminales, et certains d'entre eux étaient mes élèves en collège, des profils pas vraiment « *euskaldun* », et cette année, j'ai appris que plusieurs voulaient continuer leurs études en basque en Hegoalde, des élèves pour lesquels je ne m'y attendais pas du tout, donc c'est sûr que l'environnement du lycée y est pour quelque chose." (Ik. GES)

L'enthousiasme trouve son écho, souvent partagé, presque rebattu, et qui pourtant continue d'alimenter l'affectivité positive envers le basque :

« C'est peut-être très romantique comme vision, c'est l'accès à un monde, un mode de vie, une façon de voir le monde qui me séduit. […] Peut-être que c'est une construction, dans ce monde il y a quelque chose à la fois de traditionnel et très moderne, […] une façon conviviale, pas dans le sens de la fête mais en communauté, qui me semble très importante, c'est ce que j'ai pu

retrouver chez des élèves bascophones, la capacité à travailler en communauté, en collaboration. » (F. FP)

F. n'est pas bascophone, c'est ainsi qu'elle perçoit le monde de la langue basque. Parle-t-elle de ce que Mad. Et X. évoquent par ailleurs dans leurs propos ?

- « Je crois beaucoup à l'ambiance de rue, la fête, la culture populaire, ce dont a parlé Miren Artetxe dans sa thèse, ce que j'ai pu vivre moi au moment des *libertimendua*[324] » (X. GRS).

- « Dans ces espaces-là, ce n'est pas seulement qu'on parle basque, c'est que l'on se sent automatiquement partie prenante de la communauté linguistique basque, au sein du bertsolarisme, des *libertimendu* ; cela ne peut pas être autrement ; de plus sur le plan des valeurs, les jeunes qui participent à cela nourrissent un rêve, de la créativité, l'esprit critique » (Mad. GRS)

- « Tu trouves ta place dans la communauté linguistique, et pas seulement dans une communauté qui est ancienne, car c'est à toi de renouveler et de créer, et tu peux faire ce que tu veux. » (Mad. GRS)

Ici encore, les représentants de l'immersion ne parlent pas au même niveau que ceux du bilingue. L'enthousiasme de chacun est pourtant réel. Il ne faut pas oublier, c'est nous qui le soulignons, que l'intérêt du basque, en milieu scolaire, représente un coût et un investissement temporel, structurel, que tous ceux qui le vivent sont prêts à faire ou ont intégré pour des résultats « qui évidement ont un intérêt » (F. FP). D'après les propos recueillis, on identifie la capacité intellectuelle du bilingue d'une part, mais aussi la capacité sociale de collaboration, de traitement de l'ancien et du moderne, de réflexion sur la société et le monde.

2.5.9.3. Contraintes, coût et limites des systèmes scolaires dans la capacité à activer l'usage du basque

Si l'enthousiasme est présent, les craintes et les barrières le sont tout autant, convergentes ou divergentes selon les points de vue. Entre difficulté d'organisation, réduction des fonctions, pénurie de locuteurs et cohabitations linguistiques, les freins ne manquent pas. Les croiser ici nous paraît important pour prendre la mesure de la tâche. Il y a tout d'abord la place du basque et sa représentation

[324] Théâtre, chant et danses carnavalesques, populaires, organisés au sein des villages dans la période de carnaval.

dans la société, comme dans les établissements. Pour F., il y a trente-cinq ans[325], l'ouverture de la section bilingue au sein du lycée, n'a rien eu de naturel :

> « Comment je l'ai vécu il y a une trentaine d'années ? Quand le bilinguisme a été mis en place au lycée ? très mal, très mal, même si je comprenais la démarche. […] ça me mettait en colère de voir que les profs de bilingue faisaient cours à deux, trois, quatre, cinq élèves pendant que moi j'avais 34 élèves et que tous les dédoublements m'avaient été supprimés. […] Pour les profs, oui au début, ça a eu un coût ; corriger les copies les copies de français dans une classe de 34, c'est pas du tout pareil que corriger les copies d'Histoire-géo dans une classe de cinq élèves. Ça a été un sacrifice oui, pour tout le monde au départ. Je pense maintenant avec le recul que c'était une bonne chose, parce qu'actuellement, il y a des classes de bilingues, surtout en lycée général, qui sont très conséquentes. » (F. FP)

Cette question des équilibres d'organisation touche au premier chef le responsable d'établissement. C'est pour K., au collège de Cambo, quelque chose de préoccupant, qui l'amène à penser que les bilingues ne doivent pas dépasser un tiers des effectifs :

> « En fait, le groupe des monolingues a un peu le dessus, mais ils vivent très bien cette convivialité avec les monolingues. Lorsque les élèves bilingues ont été plus nombreux sur un niveau que les monolingues, ça a créée beaucoup d'angoisse, […] même au niveau de l'organisation du collège, puisque je n'ai pas pu inscrire du coup des monolingues les années suivantes ; ça a créé plus de tensions qu'on n'avait jamais vécues jusqu'à présent » (KL)

> « Non, il ne faudrait pas dépasser parce que je me suis rendu compte que Saint Michel est avant tout un collège classique Éducation Nationale, avec les matières classiques qu'on trouve dans les autres collèges, et ça, ça rassure les familles. Donc vraiment le bilinguisme est vécu comme une plus-value qu'on amène, du coup, même les familles bilingues ont à cœur de faire partie d'un groupe à l'intérieur de Saint Michel qui est un collège éducation nationale classique ; et au-delà de ça j'ai une équipe qui est vraiment très très vite angoissée, s'ils sentent qu'il y a plus de bilingues que de monolingues parce que forcément, ce ne sont que quelques

[325] Au moment des ouvertures de sections bilingues, faisant suite aux lois Savary, il s'agit de la période 1982-1990 (cf partie 1)

enseignants qui ont cette capacité de faire leur DNL[326] en basque, et de suite, les enseignants qui n'ont pas le bilinguisme se sentent menacés ». (KL)

On se rend ainsi rapidement compte du fragile équilibre, de ce que l'on nomme bilinguisme dont la jauge du tiers des élèves compromet l'organisation. A Ustaritz, les bilingues représentent aussi un tiers des effectifs. La place du basque dans les établissements n'est pas vécue de la même façon par tous, à l'évidence. Mai. trouve que les bascophones parlent et que « le basque a pris sa place » (Mai. MI). Pour autant, elle évalue que « le mot bilingue est tronqué, car nous n'avons pas la moitié des effectifs en basque, en nombre de locuteurs, peut-être que oui ». Pour F., « il y a une place prépondérante pour le français bien-sûr, […] et le bilinguisme ne correspond pas à un équilibre de répartition des matières, (il y a plus de matières en français qu'en basque) » (F. FP). Elle déplore aussi le fait que la vie du lycée n'ait plus la vitalité culturelle qu'elle a connue, « les tournois de *mus* » « les chants » qu'il y avait avant, et il lui semble qu'elle entend moins parler le basque dans la cour. Ainsi, le bilinguisme donne-t-il une place au basque, mais il ne peut faire vivre la langue et la culture parce que « la structure du lycée a beaucoup changé, ne serait-ce que parce que les élèves sortent entre midi et deux » (FP). Les collègues du bilingue vivent le basque mais ne repèrent pas spontanément le recul du basque dans la société, puisque les effectifs augmentent.

D'un autre côté, F. pointe aussi le fait que les élèves peuvent renoncer au bilinguisme :

« parce que ce sont des heures en plus par rapport aux autres, […] en pro les horaires sont assez chargés, c'est vraiment en plus. Pour ces raisons, j'avais demandé [en tant que prof principale] que les cours de basque ne soient plus placés en fin d'après-midi parce que c'était sûr que les élèves abandonneraient s'ils devaient venir à 8h alors que les autres commençaient à 9H, ou rester jusqu'à 5H alors que les autres partaient à 4H »

L'intégration de l'effort, on le comprendrait à moins, n'est pas toujours aussi spontané qu'originellement identifié. Et pourtant, il s'agit des sections d'accompagnement à la personne dans lesquelles la valorisation du basque est forte et pour lesquelles, on connait une pénurie de main d'œuvre bascophone. Outre les difficultés logistiques, révélatrices de limites tant symboliques que sociales, Il existe aussi d'autres difficultés, d'ordre linguistique pour l'intégration de la langue, pour l'intégration des locuteurs dans la langue. Les paroles entendues nous ont permis de mettre l'accent sur :

[326] DNL : Discipline Non Linguistique

- La difficulté d'accommodation à la standardisation,
- La difficulté d'accommodation au manque de maîtrise du basque des néo-locuteurs,
- La difficulté d'inclusion des élèves en difficulté d'acquisition du basque,
- La difficulté liée au sentiment de disqualification au sein de la communauté linguistique

Dans notre étude, nous n'avons jusque-là pas tenu compte du facteur lié à la qualité de la langue et à sa variété[327]. Les acteurs interrogés nous ont rappelé à la réalité. X. est un bascophone « polyglotte », nous voulons dire par là qu'il est à même de comprendre et de manier toutes les variétés, dialectes et registres du basque. Il a tenu à rappeler son expérience lorsqu'il était jeune locuteur, « pas tout à fait » complet :

> « Ma première gifle à propos du basque, c'est à la maison que je l'ai vécue. *Euskal Telebista*[328] est arrivée très tard chez nous, c'était une chose que nous attendions, sauf que lorsqu'elle est arrivée, nous ne comprenions rien du tout. Tu allumes la télé en basque et tu ne comprends rien. […] où est le problème là ? c'est nous ? c'est eux ? la première réaction, je m'en souviens, fut : ce basque du Sud, ce n'est pas le nôtre etc. » (X. GRS)

Cette anecdote est probablement vieille de 25 ans, mais nous en retrouvons aujourd'hui la veine dans les propos de K., directrice :

> « On est en pénurie d'enseignants *euskaldun,* donc, quand on a des petits remplacements, c'est l'enfer, on n'en trouve pas, donc il m'est arrivé de me tourner vers l'Espagne, c'est très très compliqué parce que les enfants, les familles nous disent ne pas reconnaître la langue basque, ne pas comprendre comment ils parlent, de suite, il y a une angoisse, dès qu'ils sentent, parce qu'on le sent quand même à l'accent ; moi, personnellement, je préfère pas prendre de remplaçant que des remplaçants [qui viennent de là-bas]. » (KL)

Le *batua,* qui est la variété standard pourtant enseignée, n'est pas familier à l'oreille de ceux du Nord, lorsqu'il est émis par des locuteurs du Sud. Tandis que la famille de X. s'est acclimatée à la langue, la plupart des locuteurs du PBN, vivant dans les zones bascophones ne sont pas acculturées au standard de la CAE. La communauté linguistique que nous cherchons à définir, de fait, s'en trouve réduite d'autant. Dans le même domaine et sur un autre registre, le témoignage de Mai. est significatif :

---

[327] NDA : dans notre étude, nous avons supposé que les lycéens scolarisés en basque avaient la capacité d'adaptation nécessaire pour les différentes variétés et dialectes.

[328] Euskal Telebista : Télévision basque

« C'est difficile d'identifier la juste place du basque dans la société. Quelque chose m'interpelle : je trouve admirable les personnes qui font la démarche d'apprendre le basque adulte, sans y avoir baigné enfant. Moi je n'ai presque aucun mérite car je l'ai appris depuis toute petite. Eux, cherchent les occasions, tandis que moi non. Parfois, ce sont des situations artificielles ou décalées, comme si « on en faisait trop parfois ». Peut-être eux, pensent-ils que je ne propose pas suffisamment d'occasions d'échange. Quand c'est artificiel, parfois ça me gêne, et en même temps, si on ne crée pas de situation, on n'aura pas d'occasion de « sauver » la langue. Je me sens comme entre deux chaises. » (Mai. MI)

A travers ces situations, on est à même de saisir les distances qui séparent les locuteurs, à même de comprendre que les contacts avec la langue se font à partir de sélections de canaux qui réduisent son propre champ.

Au titre de l'intégration de la langue, nous pouvons encore pointer, les difficultés d'acquisition des élèves en filière bilingue qui, « arrivés en troisième, ont toujours le même défaut d'ergatif » (Id. GP1, 3), donnant à vivre à l'enseignant sa limite pédagogique. Au sein de Seaska, évoquant le profil des élèves de la section professionnelle, Ik. pointe aussi la difficulté des élèves :

« Nous n'avons pas d'autre [rôle], que de mesurer leur niveau de basque et d'observer leur basquitude ; souvent leur façon d'être y est liée. Dans une filière comme Seaska, celui qui ne sait pas aussi bien le basque que cela, peut ressentir une forme d'exclusion, sa propre carence à prendre la parole en basque » (Ik. GES)

Ou bien en filière générale, concernant des élèves qui n'ont pas d'environnement bascophone :

« [A la rentrée] deux filles sont venues me dire : nous avons passé tout l'été sans le basque et là, ça nous coûte de nous y remettre. » (Ik. GES)

Et F. se souvient :

« il y avait toujours une inquiétude, on se retrouvait avec des élèves qui venaient de l'*ikastola*, on se retrouvait en français avec des copies catastrophiques pour certains ; au bout du compte, c'étaient des élèves qui auraient [eu des copies] catastrophiques en basque aussi ; […] ils ne maîtrisaient pas si bien le basque que ça, ou ils le maîtrisaient pour des questions pratiques, pour la vie quotidienne mais par exemple pour exprimer des pensées, des réflexions, des sentiments, ils étaient beaucoup plus limités. Ce n'était pas des élèves qui avaient la capacité à

exprimer leurs sentiments, leurs émotions, dans tous les cas en français, pas du tout, je suis pas sûre qu'ils étaient capables de le faire en basque. » (FP)

Dans la définition du locuteur complet, encore faut-il pouvoir envisager l'idée que certaines personnes n'acquièrent ce statut dans aucune langue, c'est-à-dire que le manque de maîtrise d'une langue peut les limiter dans leur expression, en toute circonstance, langue dominante ou langue dominée. La difficulté langagière n'est pas liée à l'acquisition d'une langue première ou seconde, elle est liée au développement de la personne. La question qui affleure ici est loin d'être résolue, elle est même au centre de toutes les réussites éducatives. Ce qui est compliqué dans le cadre d'une langue dominante, l'est encore plus dans le cadre de la langue dominée. Sans aller jusqu'à la stigmatisation desdits élèves, on peut toutefois penser que le fait de parler en basque ou pas, est intimement lié à la capacité personnelle d'expression, elle-même liée à la maîtrise de la langue. Dans ces conditions, définir la communauté linguistique et comment on en fait partie devient délicat :

« Nous ne sommes pas tous aussi à l'aise avec cette histoire de communauté linguistique, et à mon sens, il faut le prendre en compte. […] Si quelqu'un doit te dire, oui toi tu es basque/bascophone, et toi non, tu ne l'es pas, là d'après moi, nous avons un travail à faire ». (X. GRS)

Le propos de X. qui fait écho aux situations de non maîtrise du basque, renvoyait à l'expérience partagée par Id.. Scolarisée à l'ikastola et issue d'une famille de culture francophone, elle se souvient avoir violemment vécu des propos :

« Au début des années 1990, nous étions 3 élèves dans une classe de 20, et nous sentions que nous n'avions pas les mêmes références culturelles que les autres, les mêmes week-ends, nous n'écoutions pas les mêmes musiques, et je me souviens qu'un animateur du collège m'avait dit : « toi, tu n'y connais rien, je ne sais pas ce qu'ils t'apprennent à la maison », mais tu n'y connais rien ». C'est très blessant, et c'est vrai que tu peux te sentir très exclu ». (Id. GRS)

Les difficultés énoncées par nos interlocuteurs mises bout à bout reproduisent la complexité de la langue en situation sociale. La question de la pratique du basque demanderait qu'elles soient aplanies pour consacrer toute l'énergie de la langue à la création de réels espaces de respiration (*arnasguneak)* (Zalbide 2013). L'hégémonie linguistique partielle ou totale, dont a besoin une langue pour vivre est pourtant loin d'être présente à l'esprit de tous. La représentation de la communauté linguistique, qui va de « la communauté du collège Saint Michel » (K. GP3, 4) à « l'hégémonie complète qui ne souffre pas de demi-mesure, il suffit de voir ce qui se passe dans la CAE » (E. GES),

demande à être interrogée, définie, peut-être à diverses échelles, mais toujours avec l'idée que le basque vive et que les meilleures conditions pour cela puissent lui être données.

2.5.9.4. Les visions plus ou moins partagées de possibles avancées

C'est pourquoi nous retirons des entretiens avec les professionnels tous les éléments susceptibles d'apporter des solutions, sans en mépriser aucune, car chaque participation positive est, selon nous, à mettre au crédit du basque. Cela n'exonère en rien la réflexion commune, le partage et nous l'espérons le croisement dans la vraie vie de toutes les approches couchées sur le papier.

Nous avons relevé, l'idée du club de basque, comme il existe des clubs d'anglais dans les établissements, où la langue de communication cadre est le basque (FP), la transmission des chants appris par nos parents (FP), les cours de basque entre collègues (FP)).

Nous avons relevé aussi la possibilité d'identifier les adultes référents bascophones dans la cour du collège et l'idée de consulter les enseignants de basque pour activer la pratique, car oui, « le basque est une langue vivante qui doit se parler » (KL). Il existe aussi les projets immersifs en séjour ou sortie scolaire. (KL ; Mai. MI))

Nous avons relevé encore l'empathie de E. qui accompagne les élèves, d'où qu'ils viennent et quel que soit leur niveau, dans la prise de conscience de la langue (E. GES). Dans le domaine des relations, nous avons aussi pris note du rôle des leaders linguistiques et de représentation référentielle dans les groupes, entraînant la pratique du basque. (E. GES).

Du point de vue didactique et pragmatique, une série de mesures sont déjà en place, ou bien en projet : les cours de sociolinguistique en classe de seconde (E., Ik. GES), auxquels sont adjoints la pertinente référence du site *Tribuaren berbak*[329] (= les paroles de la tribu), la méthode didactique Artigal[330], dispensée en maternelle, le projet de programmation linguistique en cours dans les différents cycles d'apprentissage à Seaska (X. GRS), en faisant « ce qui est à notre portée, réaliste et performant » (X. GRS). Cette approche nécessite le partage de références communes, telles que les propose Xamar[331] (X. GRS), l'intégration dans l'enseignement de la dimension sociale de la langue, aux côtés des aspects linguistiques et culturels (X. GRS). A ce titre, il est fait mention d'expérimentation en classe et hors de la classe, pour lesquels les espaces, celui de la cour notamment,

---

[329] Tribuaren berbak, Kike Amonarriz : https://tribuarenberbak.asmoz.org/sekuentziak.html (consulté le 12/04/22)

[330] Site méthode Artigal : https://blocs.xtec.cat/englishfun/kindergarten/ (consulté le 12/04/22)

[331] Xamar, Juan Carlos Etxegoien Juanarena : producteur du documentaire Euskara jendea - http://www.euskarajendea.eus (consulté le 12/04/22)

et les relations (entre pairs), sont pensées pour favoriser, certes, la pratique du basque, mais aussi, une socialisation plus harmonieuse, car « ce qui se passe à l'école préfigure de la société de demain » (X. GRS).

Enfin nous relevons dans les propositions, le champ social donné ou à donner au basque : les espaces de respirations (*arnasguneak*) (Zalbide 2013), qui peuvent prendre la forme d'évènements festifs ou culturels, susciter ainsi la présence du basque dans la rue, (X., Mad. GRS). Et sur le plan coopératif, nous retenons surtout, l'idée de cultiver le sentiment d'appartenance à une communauté linguistique (Mad. GRS) (nous avons bien dit qu'elle restait à définir), ainsi que l'idée « d'exprimer et de partager ses nœuds et ses émotions » (Mad. GRS).

Dans nos entretiens, une entrée n'a pas retenu l'attention des participants, il s'agit de l'approche plurilingue. Nous avons noté qu'elle suscitait une résistance, par crainte de voir la langue basque noyée dans l'ensemble plurilingue, incapable d'assertivité (Mai GRS) (X. GRS). Nous l'avons donc momentanément laissée de côté, en observant soit, que l'approche ne devait pas correspondre aux profils d'apprenant identifiés par les professionnels, soit qu'elle est insuffisamment connue pour permettre d'entrer dans le débat. Nous aurons nous-mêmes à faire une clarification dans ce sens.

La liste des idées et des propositions recueillies auprès des professionnels est tout sauf un inventaire à la Prévert, car nous savons que :

> « Une seule perspective émique comme celle prônée par Siragusa, rappelant que les locuteurs, malgré l'assimilation et l'attrition sociolinguistique de leur langue vernaculaire, restent optimistes et ne sentent guère les effets de la glottophagie, ne suffit pas. » (Léonard 2017, 277)

Et nous pensons, ainsi qu'il l'indique « que toute théorie doit se donner pour objectif le principe suivant : « *remove falsehood and produce knowledge*» (littéralement, = repousser les mensonges et produire de la connaissance) (Léonard 2017, 277). Il existe un travail à faire en commun, qui dépasse largement le cadre de notre recherche afin de pourchasser les fausses vérités et effectivement produire de la connaissance.

2.5.9.5. Conclusion des entretiens

Les entretiens ont été menés sur un temps long et décrochés de l'enquête par questionnaire. Ils s'attachaient à mieux comprendre les situations, telles que les acteurs les vivent, à mieux saisir, sur le terrain, les concepts que l'on manie volontiers dans les stratégies d'aménagement et les stratégies didactiques. Leur pertinence est de mise. Si les questionnaires montraient avant tout un dynamisme

ressenti dans le vécu linguistique, les entretiens ont davantage mis en évidence les aspérités, la difficulté du quotidien. Ils nous ont amenée plus près des voies à suivre pour répondre à notre problématique d'évolution de la conscience linguistique et de l'espace donné à la langue.

Nous avons compris, avec le témoignage des élèves, ce qui amenait à « choisir » de parler basque… ou français. Nous avons capté le regard des bascophones sur l'alternance codique, l'hybridation, la façon dont le contact se fait avec les locuteurs pairs qui maîtrisent moins bien la langue.

Nous avons mis en évidence la toute relative définition du locuteur complet, compétence relative au contexte d'expression dans lequel les personnes évoluent. Chaque locuteur se référant à son contexte s'estime locuteur complet car il peut user de la langue, selon les besoins circonscrits. Cette attitude met donc en évidence l'assimilation de la diglossie et parfois même l'ignorance de l'asymétrie bilingue. C'est le cas pour les locuteurs dont l'environnement naturel est bascophone, lorsqu'ils n'investissent pas la langue.

Nous avons aussi acté que l'évolution de la prise de conscience de la langue se fait pour les jeunes, d'après leur témoignage, celui des enseignants et celui des parents, dans le temps qui se situe entre la fin du collège et la fin du lycée. Cette prise de conscience peut déboucher sur une motivation accrue à vivre le basque ou au contraire, renvoyer vers une attitude d'éloignement (momentané ?).

Nous avons validé le fait qu'un accompagnement au projet de langue basque pour la famille, puis une formalisation individuelle ou collective favorisant la pratique en milieu scolaire était possible et souhaitable. Les expériences menées dans certaines ikastola en sont témoin : cela fonctionne. En revanche, il n'existe pas de processus ou de programme qui le prévoie, à ce jour.

Nous avons enfin entendu, manipulé sans l'identifier suffisamment, ni la définir, la notion de communauté linguistique, invoquée par les acteurs de la langue, comme une évidence dont l'implicite est à clarifier. C'est ce que nous serons donc, amenée à proposer dans la dernière partie de l'étude.

Les entretiens, d'une façon générale ont produit l'émergence d'évidences et de nouvelles notions ou idées : la double prise de conscience en tant qu'acteur de la langue et locuteur en situation de diglossie, la possibilité d'un accompagnement au projet de langue individuel, la notion de communauté linguistique à expliciter, avec si possible, nous en faisons le vœu, la réduction de l'écart entre les différents mondes où se vit la langue basque au Pays Basque Nord.

CONCLUSION DE LA PARTIE 2

Cette recherche qui a touché directement 40 personnes lors des entretiens et recueilli l'avis de 262 lycéens, donne-t-elle une réponse à la problématique posée autour de l'activation la pratique du basque, au cours de la scolarité ? Les représentations des fonctions et des normes de la langue peuvent-elles évoluer en cours d'apprentissage afin de permettre une pratique plus importante de la langue, hors du cadre scolaire notamment, offrant ainsi à la langue un espace linguistique élargi ?

La première réponse à la question de l'évolution de l'espace linguistique, très pragmatique est positive, du moins pour une partie des élèves. En effet, les témoignages des élèves, ainsi que ceux des enseignants du système immersif, ont mis en évidence, de façon récurrente, qu'un processus de prise de conscience de la langue se produisait entre la fin du collège et le temps du lycée, donnant à penser que les représentations évoluent au cours de l'adolescence. Après avoir baigné dans la langue en maternelle et primaire comme dans une bulle, les jeunes adolescents en fin de cycle primaire et début de collège, se tournent vers le français, conformément à la perception qu'ils ont de la société à cet âge-là. Les mêmes résultats, au même âge, émanaient de l'enquête ARRUE au Pays Basque Sud. La prise de conscience identitaire et linguistique qui se produit par la suite au lycée Etxepare, est due à l'émulation collective vécue par la communauté du lycée, selon les témoignages des professionnels.

Mais cela n'est pas le cas pour tous. Les élèves de la filière bilingue que nous avons rencontrés n'utilisent pas le basque de façon naturelle, pour les échanges entre eux. Question de compétences pour certains, c'est avant tout une autre représentation de la langue qui est ici en jeu. Au lycée d'Ustaritz notamment, la plupart des élèves bénéficient d'un environnement familial bascophone. Le fait de l'apprendre au lycée est le pari, ou plutôt la valeur ajoutée escomptée, en vue d'une valorisation professionnelle ultérieure hypothétique. Ceci est attesté par l'entretien effectué dans la classe de seconde professionnelle, ainsi que par l'enquête qui avait été menée en 2013 auprès des élèves bilingues de ce même lycée, enquête présentée dans la première partie de notre étude. On peut dire, pour ces élèves, que le vécu linguistique se fait « en milieu naturel », la perception est clivée, la conscience de la langue et de la communauté linguistique sont faibles, à l'image du propre vécu de leur enseignante de basque que nous avons interrogée. Ce sont des personnes qui vivent inconsciemment la diglossie.

Un autre point fort mis en évidence par la recherche est l'attachement unanime des lycéens, pour le basque, ainsi que l'évidence du désir de transmission, même si ce dernier peut rester très détaché de la pratique de langue au quotidien. On peut dire que les lycéens qui apprennent le basque

en lycée ont choisi leur parcours en langue basque et que les raisons qui les y poussent sont principalement identitaires. Ces réponses unanimes sont, cependant, à mettre en regard des forts taux d'abandon de la filière bilingue en fin de troisième, comme nous le rappelle le témoignage de A., élève de seconde, ayant décidé d'arrêter son cursus bilingue en fin de collège. Pour ce dernier, les raisons identitaires nourries en début de parcours ont fait place aussi à une hypothétique motivation pragmatique pour son avenir.

L'enquête montre aussi une perception forte « du vivre en basque », avec une moyenne ressentie au-delà de 60%. Nous rappelons que 50% des jeunes que nous avons interrogés sont dans un environnement bascophone, ce qui explique en partie probablement le fait que le basque soit réellement présent dans leur vie. Pour les autres, en tenant compte du fait que le temps scolaire représente 15% du temps de vie, on se rend compte que la langue est, au moins symboliquement, plutôt investie. Nous n'avions pas les moyens, et ce n'était pas non plus l'objet de la recherche, d'évaluer le temps réel de vie en euskara, mais étant donné le contexte du PBN et les attitudes linguistiques de jeunes, il est possible que le taux d'usage moyen de 60% soit une surévaluation par rapport à la réalité.

Du point de vue de la maîtrise de la langue, les questions posées lors de l'enquête, comme lors des entretiens, montrent que les jeunes interrogés estiment avoir une bonne maîtrise et une aisance pour parler et maintenir l'échange en basque. Certains bilingues toutefois, ceux qui n'ont pas d'environnement bascophone, expriment leur sentiment d'insécurité linguistique.

C'est avec ces éléments, celui du sentiment d'une bonne maîtrise et celui de l'impression de vivre majoritairement en basque, que nous avons identifié l'idée selon laquelle la perception des espaces de la langue, certains lycéens, locuteurs bascophones, vivent comme dans un « oasis », ou bien dans une bulle, (aux dimensions réduites non conscientes pour ceux qui utilisent le basque surtout en famille), et d'autres vivent le basque dans un espace beaucoup plus symbolique ou imaginaire, en lien, soit avec leurs attaches, racines et environnement familial, soit avec la construction d'un espace hypothétique du futur. C'est à ce moment-là que nous comprenons les définitions relatives du « locuteur complet » et de la « communauté linguistique », vocabulaire manié sans aucunement recouvrir les mêmes représentations pour les uns ou pour les autres. Les entretiens ont mis en évidence les différences de perception radicale, ainsi que les attitudes face à la diglossie, celle qui nous inquiète le plus étant la difficulté à échanger spontanément entre pairs, en basque. Nous tirons de l'étude, la conclusion qu'une partie des locuteurs, majoritairement issus de la filière bilingue,

vit dans l'asymétrie bilingue, en ignorant l'état diglossique du basque, avec l'illusion même que le basque vit un renouveau plutôt qu'une perte ; illusion liée au dynamisme relatif des effectifs d'enseignement.

L'enquête montre encore un scepticisme, voire une déprise, concernant l'avenir de la langue. Il paraît évident que si la langue n'est pas présente dans la société, les jeunes ne l'investiront pas ; et s'ils ne l'investissent pas, le basque ne sera pas présent. Le flou entretenu autour de l'espace linguistique de la langue est ici un facteur entraînant la régression.

Pour toutes ces raisons, il nous paraît urgent de travailler à un diagnostic qualitatif partagé, ainsi qu'à la définition d'une direction commune pour le basque, au niveau local du PBN, en définissant et en rapprochant les communautés linguistiques, en travaillant à une maîtrise avancée pour les locuteurs bascophones, conscients et moteurs dans la langue, en développant les réseaux qui permettent le contact avec le basque, en sensibilisant les publics indifférents au bien commun que représente la langue du territoire.

Lors des entretiens, nous avons rencontré des réactions diverses quant à la possibilité d'entrer la pratique de la langue dans le domaine didactique, ainsi que sur l'idée de favoriser le plurilinguisme dans une perspective de linguistique écologique. Il est certain que la manière dont ces questions ont été amenées, n'a pas permis aux personnes interrogées de réellement se projeter dans ce type de propositions. Donc, l'implicite dans notre attente n'a pas été en faveur d'un accueil favorable au renouvellement didactique. Il n'en demeure pas moins que le besoin d'agrandir l'espace linguistique n'est pas présent dans les esprits. Les espaces de la langue se font aujourd'hui à partir des représentations de chacun.

En revanche, l'idée d'un accompagnement au projet de langue est validée par les deux familles. Les professionnels n'y pensent pas comme une alternative ou un outil supplémentaire. Nous avions eu une expérience d'une année d'accompagnement collectif des parents[332], au sein d'un groupe scolaire, maternelle-primaire-collège et avions trouvé la démarche fructueuse, semblable à ce qui peut se vivre dans les commissions éducatives des ikastola. Ces démarches, susceptibles de renforcer le maillage du basque, ne sont malheureusement pas structurées de façon homogène et ne trouvent aucun financement pour leur support. La seule motivation de parents bénévoles ne nous paraît pas suffisante, dans la mesure où l'entrée et les parcours dans la langue demandent à être guidés par des personnes expérimentées.

[332] Groupe de parents primaire/collège Largenté 2017-18.

Durant le temps de notre recherche, nous avons vu évoluer les regards des bascophones et professionnels avisés vers la prégnance de l'activation de la pratique de la langue ; toutefois, les stratégies d'activation ne se sont pas développées à la même vitesse, par manque de concertation et de diagnostic partagé, nous semble-t-il. Le contexte d'évolution structurelle de la société amène les revendications collectives, vers des domaines sociaux que la problématique de la langue minorée croise peu en PBN[333] , reléguant les questions identitaires à un rang moindre. Pire, l'acceptation sociale du bilinguisme, telle que présentée dans l'offre de l'école, donne sa légitimité et sa place au basque, mais risque de le cantonner dans des fonctions et représentations, qui ne permettent pas une réelle revitalisation sociale. Tout se passe comme si la conscience était endormie, ou plutôt dispersée. Les revendications pour que vive le basque ne sont toujours pas comprises, ni entendues.

Nous pensons, par ailleurs, que la question d'une réelle maîtrise de la langue pour former des « locuteurs complets conscients » est sous-estimée. « Conscient » signifie comme le déclarait Mad. (GRS), « [un locuteur complet, c'est] aussi la compétence de pouvoir continuer à parler en basque dans le contexte hégémonique noué du français et de l'espagnol […] sentir que l'on fait partie de la communauté linguistique est fondamental pour nous. Sinon, c'est difficile d'imaginer qu'une personne puisse être un locuteur complet sans cette conscience, de la situation d'une langue minorée. ». Si d'après notre réception, la conscience a pris forme en *Hegoalde,* seule une toute petite minorité est à même de porter l'essence de ce discours en *Iparralde*. Elle n'a pas de porte-voix.

Pour nous, une prise de conscience pédagogique est nécessaire, prise de conscience à même de diffuser le discours de l'écologie linguistique, seule option disponible à ce jour. Nous profiterions alors, pour affirmer que le basque est une « langue vivante régionale » plutôt qu'une « langue et culture régionale » (Martel 2021). Nous définirions aussi, dans les objectifs de compétence, celles qui consistent à « apprendre à parler et à communiquer en basque au quotidien, avec tous les locuteurs de la communauté linguistique » d'une part, et à « identifier ceux qui composent la communauté linguistique de l'euskara, avec lesquels je serai susceptible d'entrer en communication », d'autre part. Nous savons que nous aurions à identifier et à faire évoluer les normes et les attitudes des locuteurs, en fonction de leurs représentations des espaces dédiés à la langue. Le locuteur complet pourrait être identifié dans un cadre digne du CECRL[334], et la notion de « projet de langue personnel » serait un véhicule simple et adopté par chacun, quel que soit son niveau de compétence initial en basque.

---

[333] NDA : Nous pensons aux revendications des gilets jaunes par exemple et la crise covid traversée par tous a pu avoir tendance à cliver les personnes pour lesquelles le basque était fondamental et celles qui n'ont pas choisi de le mettre en priorité. La sourdine provoquée par le confinement ne nous a pas paru favorable à l'activation partagée du basque.

[334] Cadre Européen Commun de Compétences en Langues.

Pour faire vivre les possibilités de l'approche décrite ci-dessus, nous avons voulu développer une partie didactique exploratoire. L'enquête menée n'aura de sens, pour nous, que si elle permet d'aboutir à une réflexion pédagogique et didactique commune.

PARTIE 3

La faiblesse a toujours vécu d'imagination ... La force n'a jamais rien inventé, parce qu'elle croit se suffire ... C'est toujours la faiblesse qui a du génie.

Romain Gary

« euskaraz badakizu ? ongi etorri »

Antton Luku

Pour ne pas avoir à parler en basque avec les animaux du zoo

Bernardo Atxaga

3. PONTS VERS LA PEDAGOGIE ET LA DIDACTIQUE

INTRODUCTION

Cette troisième partie est essentiellement exploratoire et synthétique. Exploratoire, parce qu'elle émet quelques considérations singulières, nourries par le questionnement de l'efficience didactique qui fut le moteur de la recherche. Ces considérations, par essence demeurent partielles, puisque non confrontées et non approfondies. Synthétique, parce qu'elle tente de rassembler les fondamentaux et les découvertes de l'enseignement qui nous ont été transmis et qui nous ont habité tout au long d'une carrière. Elle dépasse le champ de la didactique ou de la pédagogie pour s'attacher à la question du sens à donner à l'enseignement du basque, sa finalité, ainsi qu'à la question de l'efficacité pédagogique.

Lors de la conclusion de l'enquête, nous avons posé qu'une prise de conscience pédagogique collective nous paraissait nécessaire, en vue de la (re)définition d'objectifs communs à atteindre. Afin d'accéder à l'idée de la prise de conscience, et afin d'ouvrir vers des pistes de solution, l'exposé ci-après s'articule en trois temps : un premier temps de questionnement critique et d'ouverture de la voie exploratoire, un deuxième temps pour un tour d'horizon succinct des ressources et inspirations pédagogiques et didactiques, un troisième temps pour la présentation d'un outil, déclinable à l'envi : *euskara orratza* (= la boussole du basque).

3.1. Considérations libres sur l'enseignement et la transmission de l'euskara

Situer le propos de cette dernière partie demande une régulation sur deux points abordés, mais non conscrits dans notre recherche : celui de la substitution, liée au conflit linguistique et celui d'une élite « linguistique, » minoritaire, et du rôle qui lui échoit. Nous faisons aussi une lecture croisée de deux textes supports de consigne d'enseignement, d'un part, le curriculum du cycle collège émis au sein de la CAE, et d'autre part, le programme de la spécialité basque Baccalauréat, issu de la réforme 2021. Ce sont les deux documents officiels trouvés qui font mention de références littéraires et culturelles spécifiques au basque. Puis nous exprimons ce qui nous semble être important pour donner un cadre de réflexion nouveau : le besoin de réenchantement de la langue basque, une définition des finalités de la transmission, ainsi que des objectifs d'enseignement pour devenir locuteur complet, projet qui doit, à nos yeux, être individuel et collectif, continu et conscient.

3.1.1. Conflit linguistique et substitution. La voie du plurilinguisme écologique

A propos du conflit linguistique, nous souhaitons franchement nous positionner du côté de la linguistique écologique[335], dans une démarche qui nous paraît holistique même si nous ne sommes pas toujours sûre d'y apposer les mêmes entrées ou représentations que Txepetx lui-même (2000), Apalategi (1994) ou encore Uranga (2013). Nous sommes surtout sensible, dans l'approche hololinguistique[336] à l'idée que « le tout soit supérieur à la somme des parties »[337]. Puis nous avons acté l'idée que l'écologie linguistique, approche très large à la métaphore parlante, peut être approfondie ou travaillée dans la sens de la complexité :

> « L'aporie due à la métaphore du terme « écologie » est résorbée par une approche de plus en plus résolument complexionniste []. L'écologie des langues est de plus en plus, à la fois holistique […], dynamique (évolution continue et intriquée), interactive (relations mutuelles, échanges entre composantes et systèmes de contraintes structurales), située (relation du local au régional et global). » (Léonard 2017, 269)

Ainsi, à partir de la complexité intégrant les dimensions, globale, dynamique, interactive et située, identifiées par Léonard, nous pensons que nous avons à travailler pour la langue, dans le sens du concept neurobiologique de simplexité[338] (Berthoz 2009). C'est en tout cas, ce qu'à un niveau singulier, nous tentons de produire ici. L'écologie linguistique s'appuie sur des principes et valeurs, fondamentaux déjà évoqués, qu'il nous semble important de rappeler :

« - L'universalité de la diversité linguistique et l'universalité de la défense de la diversité,

- Le principe d'égalité entre les langues et les cultures,

---

[335] La linguistique écologique s'identifie comme l'écologie des langues, en termes de vitalité et de glottodiversité ; elle se distingue de l'écolinguistique, centrée sur les discours, l'idéologie en lien avec l'environnement (Léonard 2017, 269)

[336] Terme que l'on ne trouve pas décliné en français (nda)

[337] Maxime attribuée à Aristote qui trouve son application dans de nombreux domaines des sciences humaines, ainsi que des mathématiques (complexité de Benett): https://scilogs.fr/complexites/le-tout-est-il-plus-que-la-somme-des-parties/ (consulté le 10/04/22) – le holisme dans sa conception est attribué à Jan Smuts 1870-1950 (Apalategi 1994)

[338] NDA : La simplexité : « ce terme désigne lune des plus remarquables inventions duvivant, qui s'applique à de nombreux niveaux d'activité humaine, de la molécule à la pensée, de l'individu à l'intersubjectivité, et ce jusqu'à la conscience et l'amour. » (Berthoz 2009, 7). NDA :la simplexité, une chose complexe que l'on sait expliquer ou rendre opérationnelle, de manière simple et non simpliste, donc sans la trahir ; c'est l'enjeu de toutes les didactiques.

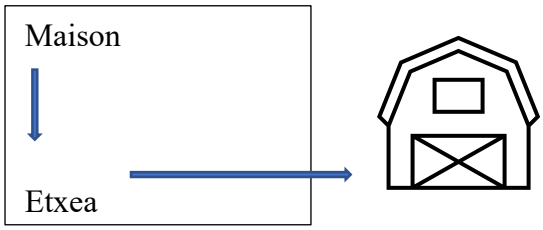
- Les principes de solidarité, de sagesse, de responsabilité sociale, d'équité dans la transmission intergénérationnelle,
- Le principe de subsidiarité. » (Uranga 2013, 21)

Subsidiarité *vs* Substitution ? Dans la question de la substitution au cœur du conflit linguistique, nous comprenons que « si les langues se mélangent mal dans l'espace géographique, c'est d'abord parce qu'elles se gênent, parce qu'elles se repoussent au sein d'un même individu » (Laponce 1984, 3). Si le cerveau ou la nature ne sont pas faits pour gérer le bilinguisme, nous n'avons pas pour autant, choisi d'être ou de naître dans une zone de conflit de langue. Incapable de renoncer à notre langue minorée, nous prenons le parti de dire que le bilinguisme langue dominante/langue minorée, est un pari exigeant pour lequel l'activation des langues doit trouver un équilibre sur le plan individuel, social et intellectuel.

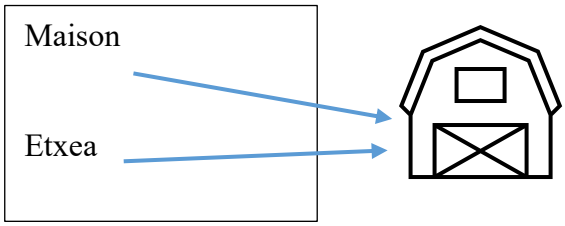
> « Si le cerveau bilingue est un champ de bataille, la bataille n'est pas du type bataille rangée, langue contre langue ; le conflit prend plutôt la forme d'une série de duels où tombent d'abord les concepts rarement employés dans une langue mais souvent employés dans l'autre ; où tombent aussi, bientôt les outils linguistiques sans logique évidente (l'anglophone bilingue s'interroge : dit-on « penser à » ou « penser de » ; puis tombent des constellations entières de signifiants, des pans de phrases et il ne reste plus à la limite avant qu'ils ne disparaissent aussi, que des mots usuels, des bribes de phrases courantes, des structures appauvries, des vocabulaires minables. » (Laponce 1984, 7)

Lorsque le bilinguisme n'est pas équilibré, le coût mental généré par la recherche d'une communication performante se fait toujours au détriment de la langue la moins bien maîtrisée. Nous pouvons en déduire, en réponse à la question de notre recherche, qu'en présence d'individus bilingues bascophones, la question de la maîtrise du basque, par chacun d'entre eux, se superposera à la question du contexte social dans lequel il se trouve, et de sa capacité et volonté à faire usage de la langue basque. Or, on retiendra ici trois types de bilinguisme (Laponce 1984) (Hagège 1996) :

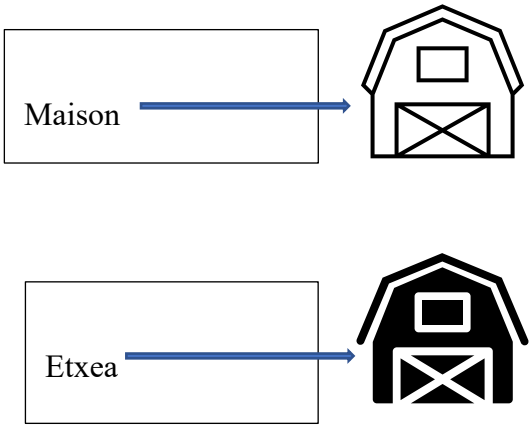
1. Le bilinguisme subordonné (Laponce 1984, 25), qui renvoie un signifié à deux signifiants organisés hiérarchiquement en langue 1 (L1) puis langue 2 (L2). Il s'agit en réalité d'une forme d'unilinguisme, puisque le mot de la langue 2 est le mot traduit de la L1, seule langue référente.



2. Le bilinguisme aggloméré (Laponce 1984, 25), ou bilinguisme composé (Hagège 1996, 225) qui associe deux signifiants conjointement au même signifié, c'est un bilinguisme conjoint qui permet une équivalence permanente entre les concepts, susceptible de les écraser.



3. Le bilinguisme divergent (Laponce 1984, 25), ou bilinguisme coordonné (Hagège 1996, 225), qui associent les mots des L1 et L2 à des représentations sensiblement différentes, portant ainsi la nuance sémantique, portant les problématiques de traduction.



« L'équilinguisme » (Hagège 1996, 227) est la parfaite connaissance de deux langues, maniant le bilinguisme composé (2) et le bilinguisme coordonné (3). On nous dit que cette situation est très rare ; qu'elle s'apparente à l'ambidextrie, pour laquelle le sujet a « un maniement des deux langues, aussi naturel que celui des deux mains » (ibid., 227) et que selon le geste à faire, la personne ambidextre choisit la main avec laquelle elle l'accomplit ; de même, le locuteur « équilingue » choisit-il la langue appropriée. Nous mesurons la difficulté de l'entreprise, pourtant nous ne voyons pas d'autre objectif à viser, pour les locuteurs bilingues de la langue minorée. Nous pensons aussi que les publics identifiés comme ayant vécu « une mue » *muda* (voir infra, partie 1), sont représentatifs de ce processus, qui se déroule sur un temps long et peut prendre la forme d'un accomplissement.

L'idéal équilingue n'exclut pas la diversité des profils d'une société bilingue diglossique, exigeant par là même la définition d'une compétence bilingue minimale à l'autre pôle, pour les personnes qui n'acquièrent pas le basque et n'en font pas un projet d'avenir. Nous ne traitons pas ici du droit linguistique de la personne non bilingue, car nous estimons, (vivons en utopie), que dans un système d'écologie des langues, chacun respecte la langue de l'autre, s'y intéresse et n'oppose pas de droit supérieur pour la sienne, puisque les langues sont égales. Pour les personnes non bilingues, nous pensons que l'approche plurilingue de pratiques translangagières (voir *infra*) est appropriée à la diversité de leurs identités et de leurs contextes de vie ; ce sont des personnes vivant dans un territoire bilingue diglossique qui ne se sentent pas dépositaires de la langue minorée. Il faut pour elles, ne jamais perdre de vue l'idée, qu'elles doivent avoir une maîtrise bilingue basque minimale et qu'elles auront le même esprit d'ouverture et de responsabilité écolinguistique que les locuteurs bascophones bilingues.

Nous espérons ainsi dépasser la question de la substitution linguistique, qui renverrait à un scénario monolingue basque, illusoire au vu des contacts de notre langue avec l'espagnol et le français, et non souhaitable du point de vue philosophique et humain. Dans notre projection, nous nous rapprochons sans doute davantage de « la niche écodynamique catalane » (Bastardas-Boada, 2004) :

> « La préoccupation de cet auteur [Bastardas Boadas], fortement impliqué sur le plan de son éthique de chercheur (tout comme Haugen en son temps), est de voir comment le catalan aménagé, post-diglossique, peut négocier sa viabilité et son devenir dans le contexte d'une Espagne globalisée et régionalisée au sein d'une Europe où les conditions de sélection et d'adaptation des langues sur le marché linguistique accélèrent le rythme du changement et

complexifient la ventilation des registres du répertoire dans les domaines informels et formels de communication, sans renoncer à prôner la diversité (le pluralisme intercommunautaire et glottopolitique) et la variation (relation entre norme écrite et orale, langue standard et dialectes, relations inter-dialectales). » (Léonard 2017, 270)

Pour rallier en fin de compte l'idée que « L'idéologie diglossique n'a de valeur de vérité que dans un monde d'acceptation - pas de conscientisation des relations de pouvoir, ni de praxis critique. » (Ibid., 278)

Pour ce faire, nous reprenons le programme DiKomA, largement inspiré de Sánchez Carrión et de Bastardas, dont la visée est de :

« Renforcer la communauté linguistique en :

1. Liant l'acquisition naturelle de la langue[339], à l'apprentissage culturel de celle-ci,
2. Rapprochant les niveaux de connaissance des niveaux exigés pour la pratique
3. Mettant en relation les familles de profils sociolinguistiques » (Uranga 2013, 8)

« Et de donner à l'action une dimension « glocale », plutôt que globale. » (Uranga 2013, 17-20).

L'écologie linguistique est la garantie d'un monde plus juste, plus ouvert, plus riche ; cela suffit à nous la faire adopter. Le basque comme « bien commun » est, selon nous, encore une idée à faire agréer par tous.

3.1.2. Rôle et responsabilité de l'élite (linguistique)

La recherche d'un « équilinguisme » renvoie à la question d'une élite linguistique et à tout ce qui fait école. En employant la mot « élite », nous savons être exposée à la lourde connotation que le mot induit. A ce titre, citant Gustave le Bon, « Le véritable progrès démocratique n'est pas d'abaisser l'élite au niveau de la foule, mais d'élever la foule vers l'élite. » (Le Bon, 1918, livre VI, chap. I), est-il encore possible de penser l'élite, comme le partage véritable de la démocratie, une alliance entre la connaissance (portée par les savants), et le peuple ? (Julliard 1997)

[339] NDA : des langues ?

A propos du basque, force est de constater que, bilingues et non bilingues, évoluons, dans un même espace géographique, à des vitesses différentes, ne partageant pas les mêmes savoirs, représentations, ni les mêmes visions. Aujourd'hui, la grande majorité des personnes bascophones est bilingue, qui plus est, bilingue lettrée. Nous sommes donc en présence d'une force intellectuelle et morale, qui selon nous, a le devoir de penser collectivement le devenir d'une communauté plurielle. Cette chose-là existe, est déjà présente ; nous avons connu et identifié suffisamment de « Lumières du basque » dans notre parcours, comme des phares, pour être rassurée et guidée vers « le futur » commun de la langue basque. Nous ne doutons pas de l'intention, ni de la capacité institutionnelle de la politique linguistique de la Communauté Autonome d'Euskadi (CAE), en vue de revitalisation et d'éducation commune, prenant en compte la diversité des publics, pensant notamment l'intégration des migrants.

Pourtant, il se passe quelque chose que nous avons du mal à nommer, et qui serait comme un effet altéré de la normalisation. Tout se passe comme si ayant délégué notre langue au traitement institutionnel en vue de sa protection, nous n'avions plus à nous préoccuper de son sort, nous n'avions plus à fournir l'effort de sa défense, à ne plus prendre en charge son expression vitale du point de vue émique.

Il se passe aussi que la massification de l'enseignement bilingue, encore toute relative pour le PBN, n'atteint pas les principes de démocratisation, à savoir l'élévation du savoir commun et la réduction, sinon la résorption des inégalités. Or, il est clair que dans le cas d'un contexte diglossique, la langue dominante offre plus rapidement davantage de recours, de béquilles sociales et langagières aux personnes en difficulté, exclues de fait du bilinguisme[340]. La maîtrise de la langue est un sujet éducatif et scolaire, qui dépasse de loin, l'acquisition du langage (Vargas 2011) ; et qui, selon qu'elle est interprétée comme une intégration de la norme grammaticale, ou bien comme adaptation communicationnelle aux situations et variétés de langue et à la connaissance des discours, ou bien encore comme outil d'élaboration et d'expression de la pensée, et de préférence les trois à la fois, offre au locuteur la possibilité d'une réflexivité, en rapport avec son degré propre d'intégration des notions et de capacité d'apprentissage, dans le processus d'acculturation que représente l'apprentissage scolaire. Le degré à atteindre pour un apprentissage de locuteur complet dans un contexte diglossique, est tel que le milieu d'origine linguistique et socioculturel des apprenants devrait systématiquement pouvoir être pris en compte.

[340] Les observations sur les statistiques et les profils d'élèves des filières professionnelles tant dans la CAE, qu'en *Iparralde* viennent en attester, nonobstant la politique linguistique d'intégration en faveur des migrants.

Face à ces deux difficultés, celle des effets de l'institutionnalisation et celle de la massification de l'enseignement, il semble que nous soyons comme les hommes enchaînés dans la caverne de Platon et que nous ne percevions pas suffisamment le réel, comme s'il était impossible d'en capter l'essence. Ou bien, comme le dit Berthoz, notre exposition à la complexité a tendance à renfermer plutôt qu'ouvrir » :

> « Le maître mot de ce début de XXI° siècle est celui de complexité. L'économie est complexe, la vie dans les mégalopoles est complexe, les mécanismes de la maladie d'Alzheimer sont complexes. Trouver le bon biocarburant pour remplacer le pétrole est complexe, gérer des familles séparées et permettre à la fois le développement harmonieux d'enfants et la liberté sexuelle des parents est complexe. Nous sommes écrasés par la complexité. Nous appartenons, en outre, à des corps sociaux variés, religieux ou politiques, et vivons écartelés entre de nombreuses identités : citoyens de notre pays, mais aussi de l'Europe, habitants d'un quartier, médecins ou maçons, touristes, patients, clients ou électeurs. Chacune de ces qualités nous encadre, nous impose des comportements, des normes, des habitudes et des habitus, qui nous placent dans un entrelacs de toiles d'araignées sociales et psychologiques, sans cesse changeantes, d'une complexité sans égale dans l'histoire de l'homme » (Berthoz 2009, 8)

Et la traduction étatique et administrative de cela pour la langue basque, c'est que nous avons d'une part, côté français, un conflit linguistique latent, qui ne dit pas son nom et un quiproquo sincère ou instrumentalisé, sur l'état de la langue : « vivante, minoritaire et minorisée » pour les locuteurs conscients ; « régionale et culturelle » pour les acteurs politiques de la démocratie française, « suffisamment protégée » pour le commun des citoyens, y compris bascophones. Nous avons d'autre part, dans la Communauté Autonome, une volonté de garantir les droits linguistiques et d'assurer la pérennité de la langue, en contexte de diglossie dans laquelle la langue n'est plus aussi minoritaire mais reste minorée, avec un statut de co-officialité garantit ses droits linguistiques au locuteur hispanophone autant qu'au bascophone.

Dans le cadre de la revitalisation linguistique, quatre scénarii nous sont offerts :

A. Laisser faire.
B. Les laisser mourir, parce qu'indésirables ou parce qu'inévitable.
C. Les préserver, ce qui implique de maintenir leur écologie traditionnelle
  C(a). Soit en protégeant les locuteurs de l'influence des langues majeures.
  C(b). Soit par un bilinguisme équilibré en langues majeures et mineures.

D. Accompagner la dynamique résiliente de la langue minorée ou mineure par une élaboration empathique avec le milieu, en tenant compte de la complexité de ses représentations psychosociales et du potentiel de ses communautés de pratique.

(Léonard 2017, 274, 277)

Selon notre lecture, les institutions françaises sont sur le versant de la protection et de la préservation, en ignorant toutefois l'idée de revitalisation, sous la forme d'un bilinguisme équilibré, ou de l'écologie linguistique, puisque ce discours n'a cours que dans les milieux savants. Selon cette même lecture, les institutions de la CAE sont davantage axées sur le scénario Cb, « préserver les langues par un bilinguisme équilibré en langues majeures et mineures » (cf. supra), consistant à chercher un bilinguisme équilibré tout en jaugeant les possibilités décrites par le scénario D, « accompagner la dynamique résiliente de la langue minorée par une élaboration empathique avec le milieu » ; mais cette dernière proposition ne nous paraît pas encore suffisamment actée dans le paysage linguistique que nous connaissons et dans nos aménagements respectifs, car « la complexité des représentations » n'est pas prise en compte, ainsi que « le potentiel des communautés de pratique ». En effet, cette dernière hypothèse suppose un engagement des acteurs, des locuteurs dans la dynamique résiliente et une intégration de la complexité, tandis que nos programmes et curriculums, ainsi que nous en faisons la lecture ci-après, s'offrent à nous comme des prescriptions normées, à appliquer en confiance et loyauté, sans grande conscience. Or pour reprendre la maxime, « Une éducation capable d'accroître le jugement et la volonté est parfaite, quelles que soient les choses enseignées. Avec ces seules qualités, l'homme sait orienter sa destinée » (Le Bon, Liv 5 chap IV).

Dans la question de la massification, nous avons à identifier les inégalités de départ, nous avons à proposer des voies nouvelles, pour la stabilité de la langue dans un contexte changeant, Il paraît nécessaire « d'avoir de nouvelles façons de penser […] de plus en plus empathique avec notre environnement humain et naturel » (Léonard 2017, 278). Le basque fait partie du premier environnement humain et naturel de nos communautés. Voici ce dont les élites linguistiques sont responsables, le rôle qu'elles ont à jouer : de nouvelles façons de penser, de nouveaux espaces à (re)conquérir, un protagonisme encouragé pour le basque plutôt qu'une transmission paternaliste et adaptée, une intégration des moins-disants au partage de cette vision du monde. Chacun peut entrer dans l'élite ; cela demande l'effort de la langue. L'école qui va avec, n'est pas « l'établissement dans lequel est donné un enseignement collectif » (définition Petit Robert), mais plutôt le *scholê* grec, propice à l'activité de l'esprit. Que cette activité soit le plus démocratiquement partagée fait partie de nos plus importantes attentions.

3.1.3. Rôle des nouvelles générations

De notre façon de transmettre et de leur façon de recevoir, naîtra la sécurité et la confiance linguistique, arrimage de pérennité, « Il n'y a plus d'héritage, mais des héritiers [] et les héritiers

décident de ce qu'ils vont s'approprier » (Sarthou Lajus 2017, incipit). Nous nous trouvons dans un marché linguistique gravitationnel (Calvet 1999), avec une langue « hypercentrale », l'anglais, des langues, une dizaine de langues « super centrales », dont le français et l'espagnol, puis des langues centrales, souvent langues officielles ou langue d'état, comptées en centaine et une kyrielle de langues périphériques. (Calvet 1999, 76-81 ; 2002, 25-26). La vision de de Sánchez Carrión, aujourd'hui devenue exhortation, est de faire du basque une langue centrale, sa protection et sa réalisation, devant passer par ce statut. Mais la difficulté, pour le basque, sous pression linguistique des langues centrales, est bien de conserver sa dimension instrumentale car,

> « La fonction identitaire seule n'a effectivement que peu de chances de compenser des attentes peu ou non satisfaites au titre de la fonction communicative. L'utilité ou l'instrumentalité sociale en termes de communication est nécessaire, et la langue devrait, à notre sens, être globalement ici perçue, à travers une possible fonction référentielle pour le groupe qui l'utilise encore ou est susceptible de le faire. » (Viaut 2008, 93).

Pour ce qui est du basque, l'officialité et sa présence dans la société permet de dire que la langue est à même de remplir toutes les fonctions, si et seulement si, ses locuteurs ont le désir de le faire, et en ressentent le besoin (Viaut 2008, 100). Le nouveau pacte de 2009[341], le discours écologique vont dans le sens d'une auto-conscience individuelle et collective de la langue, susceptible d'animer le désir, puis le besoin : « ceux qui prennent en compte la langue comme le signe d'une auto-conscience collective de traits culturels propres, vécus ou représentés comme tels, y apparaissent généralement en bonne place. La langue peut même être et demeurer fondatrice. » (Viaut 2008, 93). Mais :

> « Les langues peuvent mourir de différentes façons, entre autres en étant abandonnées consciemment par leurs propres locuteurs. Il est évident que cet abandon est rarement volontaire. […] L'abandon de la langue procède aussi bien de choix induits par les tendances du marché linguistique qui conjuguent capacité communicationnelle et rapports de pouvoir. Or il faut bien communiquer avec des codes efficaces et rentables parce que communiquer, c'est vivre, échanger et travailler en société. » (Viaut 2008, 96)

Viaut indique ensuite que l'abandon peut aussi bien venir de « l'évolution non régulée » que de choix « idéologiques et économiques » au titre de l'orientation politique des sociétés (Viaut 2008,

---

341 https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/esep_marko_orokorra_2016/eu_def/adjuntos/euskara21_itun_berritu.pdf

96). C'est que les deux aspects sont en présence sur nos territoires. L'enjeu est donc bien celui de la conscience de la langue, avec deux appuis à la clé, pour les passeurs :

- Le bénéfice social du bilinguisme pratiqué doit toujours être supérieur au bénéfice communicationnel (Laponce 1984)
- La transmission de la langue passe par la reconquête, en tout premier lieu, des espaces intimes et proches pour les uns ; l'élargissement de l'espace linguistique, du privé au social et à l'économique pour tous.

Nous ne savons pas si les générations futures se saisiront de ces éléments, mais nous sommes à même de penser une éducation et une transmission qui prennent en compte les éléments précités.

3.1.4. Exposé comparatif de référentiels d'enseignement. Entre curriculum et programme

3.1.4.1. Euskal curriculuma

En 2004, la fédération des Ikastola et le gouvernement basque ont réuni un groupe d'experts afin de définir l'itinéraire culturel des élèves dans leur parcours scolaire. La démarche se veut fondatrice ; elle est critique de l'action menée, insuffisamment concertée ; elle s'inscrit dans le contexte des langues minorée et de la DUDL. « De l'universel au singulier, du singulier à l'universel » titre le document de 700 pages, distribué en quatre langues, le basque, l'espagnol, le français et l'anglais.[342]

[342] https://euskalcurriculuma.eus/eu/node/34 (consulté le 05/04/22)

Illustration 19. logo de référence pour Euskal Curriculuma (Dessin de Mikel Leoz)

Le mot choisi est « curriculum », et non « programme », comme c'est la pratique en France. « Le curriculum ce n'est pas que du contenu mais une réflexion sur les compétences, l'évaluation, les outils numériques, la formation professionnelle » (Alain Boissinot)[343]. Tandis que le programme est la feuille de route de ce que l'enseignant doit couvrir dans une année, donc centré sur le devoir de l'enseignant, le curriculum, lui, est centré sur l'élève, sur le parcours qu'il a à mener pour atteindre les compétences d'autonomie nécessaires. Le curriculum basque est une proposition, qui permet ensuite de décliner des itinéraires. L'ouvrage est élaboré sous la direction de Xabier Garagorri, entouré de cinq conseillers, Paulo Agirrebazategi, Anttonmari Aldekoa-Otalora, Eugenio Arraiza, Lore Erriondo, Piarres Xarriton. La proposition emprunte trois axes : Le développement de la personne, la société (Histoire et vie en commun), la nature (matière et vie) (Curriculum basque 2004). La langue basque est en premier lieu langue d'enseignement, d'apprentissage et d'usage. Elle occupe une place centrale dans la partie « développement de la personne », englobant les aspects culturels (patrimoniaux et artistiques), linguistiques et communicationnels. L'approche doit répondre à la question que se pose les pédagogues. Dans les parcours des élèves, proposons-nous un curriculum basque ? ou bien une dimension basque dans le curriculum (Bilbao Bilbao, Ezkurdia Arteaga, Perez Urraza 2004). En effet, depuis la fin du XIX° siècle, les contenus des manuels, traduits en basque, peuvent, eux-mêmes, ne pas contenir suffisamment de références au Pays Basque et au contexte local. C'est un dilemme qui se pose aussi à l'enseignant, « quel support engager pour transmettre une

[343] http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/12/09122013Article635221695968983883.aspx - video programme vs curriculum : https://www.youtube.com/watch?v=OqQzmm1xy9g (consultés le 05/04/22)

notion ? Quelles références prendre ? ». Cette question résonne en permanence dans la communauté éducative.

Plus tard, en 2015, le gouvernement basque adopte un nouveau curriculum, dont la déclinaison se fait en compétences, dans le cadre d'une définition commune de besoins, tant au niveau de l'UNESCO qu'à l'échelle européenne[344].Pour se faire une idée des éléments probants, nous relevons, à ce titre les aspects saillants du curriculum d'enseignement actuel en vigueur, au sein de la CAE. Pour ce qui est de la Navarre, dans la zone bascophone, le curriculum navarrais est en vigueur, et prend pour référence celui de la CAE, pour sa dimension, langue et littérature basques[345].

Oinarrizko Hezkuntza Curriculuma (OHC) 2015

Le décret 236 de 2015, fixe le curriculum de la formation initiale jusqu'à la fin du collège (DBH4), *Oinarrizko Hezkuntza Curriculuma*[346]. Un document annexe de 722 pages, indique les contenus disciplinaires et transversaux requis, les niveaux et modalités d'évaluation. La préface du document précise ce qu'est une compétence, dans la définition de l'Unesco (2005), et celle du conseil de l'Europe pour les compétences socles, clés d'adaptation pour les individus :

> "La compétence est quelque chose qui va au-delà du savoir et des capacités. C'est une habileté qui répond à une exigence complexe, qui a recours et utilisent es ressources psychosociales, en combinaison avec des capacités et des attitudes, dans un contexte donné »[347] (OHC 2015, 16).

> "Celles dont toutes les personnes ont besoin pour leur développement et réalisation personnelles, pour être des citoyens actifs, pour être socialisés et trouver un emploi. Au début et à la fin du cycle d'éducation et de formation, les jeunes auront travaillé les compétences

---

[344] NDA : nous n'engageons pas ici la réflexion à caractère philosophique et idéologique, des compétences *vs* connaissances. C'est pourtant une dimension que nous ne devrions pas abandonner, car nous ne concevons pas la formation de l'être comme simple adaptation au monde… (du travail.)

[345] Curriculums en annexe.

[346]Oinarrizko hezkuntza curriculuma : https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_dec_curriculares/eu_def/adjuntos/OH_curriculumosoa.pdf (consulté le 05/04/22) Annexe VII sur clé usb

[347] « *Ezagutzen eta trebetasunen multzo bat baino zerbait gehiago da konpetentzia. Eskakizun konplexuei erantzuteko abilezia darabil, eta baliabide psikosozialak hartzen eta baliatzen ditu, trebetasun eta jarrerekin batera, testuinguru jakinetan".*

clés du monde adulte, et celles-ci en prévision, de leur maintien, de leur actualisation, et de leur développement dans la perspective d'un apprentissage permanent. »[348] (OHC 2015, 16)

Les deux aspects des compétences ainsi définies, amènent à la notion de « Profil de sortie » pour les élèves, reprenant les compétences et attitudes en jeu, en tant que citoyen du monde, capacité d'adaptation et d'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que dans le domaine de la maîtrise des savoirs. Les personnes ainsi formées doivent maîtriser l'information et la communication, être autonomes et avoir confiance dans leur efficacité personnelle, être capables d'investigation, d'attitude éthique, et avoir les moyens et la possibilité d'une « autoréalisation ». L'inspiration de l'approche se trouve dans la pédagogie de l'intégration (Roegiers 2010), désireuse de réduire l'écart entre les élèves qui réussissent et ceux qui se trouvent en échec, donc de réduire les inégalités sociales futures et de donner au plus grand nombre les acquis pour s'insérer dans la vie socioprofessionnelle, et pour être intégrés au système Monde.

Illustration 20. Profil de sortie, modélisation par Catherine Loisy, Emilie Carosin ENS Lyon 2017[349]

[348] « *pertsona guztiek behar dituztenak garapen eta errealizazio pertsonalerako, hiritar aktibo izateko, gizarteratzeko eta lana lortzeko. Hasierako hezkuntza eta prestakuntza amaitzean, helduarorako prestatzeko behar bezainbeste landuta izan behar dituzte gazteek konpetentzia giltzarriak, eta, aurrerantzean ere, horiek garatu, mantendu eta eguneratu behar dituzte, etengabeko ikaskuntzaren esparruan".*

[349] http://ife.ens-lyon.fr/AccEPT/AccEPT_Programmes2017/co/00a_auteurs.html

Ainsi, curriculum et profil de sortie visent-ils les compétences explicites que l'élève peut acquérir lors de son parcours scolaire et éducatif. Le curriculum éducatif de la CAE est élaboré en concordance des programmes mondiaux, européens et espagnols ainsi que montré dans le tableau comparatif ci-après. Le tableau 24 met en évidence les choix opérés au sein du Curriculum de 2015, au regard des préconisations de l'Unesco, de l'Union Européenne, des lois espagnoles actuelles et celles de 2014 (LOE, LOMCE 2014), ainsi que du précédent décret de la CAE en 2007. Le mot « compétence » est présent à chaque ligne du nouveau projet ; au lieu de « compétences sociales », on parle de « vivre ensemble » (*Elkarbizitza*), la transversalité est présente de façon prépondérante (*Zehar-konpetentzia*).

Tableau 24. Compétences attendues pour les élèves de la CAE, 235/2015

1

HEZIBERRI 2020: OINARRIZKO HEZKUNTZAKO CURRICULUMAREN IKUSPEGI OROKORRA

Oinarrizko konpetentziak formulatzeko hainbat proposamenen arteko erkaketa

UNESCO	EUROPAR BATASUNA	LOE	175/2007 DEKRETUA (EAE)	ED 126/2014 (LOMCE)	236/2015ko DEKRETUA (EAE)	
					Zehar-konpetentziak	Diziplina barneko konpetentziak
Ezagutzen ikastea	Ikasten ikastea	Ikasten ikastea	Ikasten ikasteko konpetentzia	Ikasten ikastea	Ikasten eta pentsatzen ikasteko konpetentzia	
Egiten ikastea	Ekimena eta ekintzaile-espiritua	Autonomia eta gizarte-ekimena	Norberaren autonomiarako eta ekimenerako konpetentzia	Ekimena eta ekintzaile-espiritua	Ekimenerako eta espiritu ekintzailerako konpetentzia	
Elkarrekin bizitzen ikastea	Konpetentzia interpertsonala eta zibikoa	Gizarterako eta herritartasunerako konpetentzia	Gizarterako eta herritartasunerako konpetentzia	Gizarterako konpetentziak eta konpetentzia zibikoak	Elkarbizitzarako konpetentzia	Gizarterako eta herritartasunerako konpetentzia
Izaten ikastea		Autonomia eta gizarte-ekimena	Norberaren autonomiarako eta ekimenerako konpetentzia		Izaten ikasteko konpetentzia	
	Ama hizkuntza	Hizkuntza-komunikazioa	Hizkuntza-komunikaziorako konpetentzia	Hizkuntza-komunikazioa	Hitzez, hitzik gabe eta modu digitalean komunikatzeko konpetentzia	Hizkuntza- eta Literatura komunikaziorako konpetentzia
	Atzerriko hizkuntzak					
	Konpetentzia digitala	Informazioa tratatzeko konpetentzia eta konpetentzia digitala	Informazioa tratatzeko eta teknologia digitala erabiltzeko konpetentzia	Konpetentzia digitala		
	Matematika, Zientziak eta Teknologia	Matematika	Matematikarako konpetentzia	Konpetentzia matematikoa eta Zientziarako eta Teknologiarako konpetentziak		Matematikarako konpetentzia
		Ingurune fisikoaren ezaguera	Zientzia-, teknologia- eta osasun-kulturarako konpetentzia			Zientziarako konpetentzia
						Teknologiarako konpetentzia
	Kultura-kontzientzia eta adierazpena	Giza- eta arte-kulturarako konpetentzia	Giza- eta arte-kulturarako konpetentzia	Kultura-kontzientzia eta adierazpena		Arterako konpetentzia
						Konpetentzia motorra

Le texte du curriculum 2015 le précise :

« La plus grande partie des contenus du curriculum est universelle, et nous partageons ces contenus avec les autres pays d'Europe et du Monde. Mais la manière de les atteindre est différente, selon l'environnement naturel et socioculturel des élèves. Les élèves vivent dans un environnement déterminé, ils y construisent leur mode de vie et leur personnalité. Dans cet environnement naturel et socio-culturel, les premiers gestes individuels et sociaux, se font par

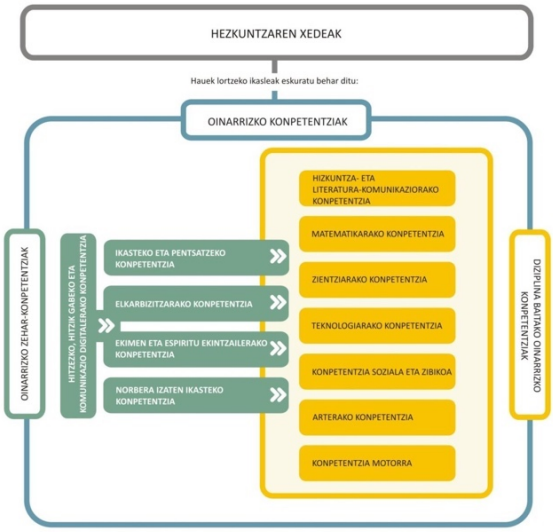
la langue. […] Les élèves qui vivent au Pays Basque doivent se former et avoir les compétences de base pour vivre dans un monde de plus en plus globalisé et connecté. » (OHC 2015, 160)

Il s'agit d'une réelle volonté et affirmation d'être dans le monde, de ne pas laisser un élève sur le bord de la route, ou exclu du mouvement. L'affirmation de la diversité est présente au même titre que celle de la singularité basque. Les compétences transversales regroupent quatre domaines : savoir penser et apprendre, savoir vivre ensemble, savoir agir, savoir apprendre à être soi. Les disciplines traditionnelles se déclinent en sept domaines (Figure 74) :

1.compétence linguistique, littéraire et de communication : basque, espagnol, deux langues vivantes étrangères, latin
2.compétence mathématique
3.compétence scientifique
4.compétence technologique
5.compétence civique et sociale
6.compétence artistique
7.compétence motrice

La méthode d'apprentissage pour les disciplines intègre : les notions et définitions, les caractéristiques des matières d'apprentissage du domaine, le regard sur la discipline, les situations d'intégration des notions (sur le plan personnel, social, académique et professionnel). Le processus prévoit les modes d'évaluation progressifs des acquisitions.

Figure 73. Schéma synthétique des sept domaines d'apprentissage du curriculum OHC 2015



Nous avons relevé les contenus d'apprentissage spécifiques de la langue, en fin de cycle (DBH4). En premier lieu, il est spécifié que le curriculum a pour objectif que tous les élèves maîtrisent les deux langues officielles de la Communauté Autonome. Les langues sont aussi envisagées dans une perspective plurilingue, avec l'idée d'un cursus intégré de l'apprentissage des langues. Pour le basque (et pour l'espagnol), les compétences à maîtriser se subdivisent en 6 parties (OHC 2015, 300-310) :

1. Compétences cognitives communes : *identifier, comprendre, traiter l'information, faire naître des idées, les exprimer, préparer des projets, les planifier et réaliser, évaluer les résultats, respecter les autres et la relation, gérer le conflit, réguler son corps, ses émotions, sa capacité cognitive, sa motivation…*
2. Compétences de communication orale : *prendre la parole, écouter, dialoguer*
3. Compétences de communication écrite : *lire et écrire*
4. Éducation littéraire (voir détail ci-après).
5. Étude de la langue : *énonciation, grammaire de texte, grammaire de phrase, lexique, prosodie…*
6. Dimension sociale de la langue : *plurilinguisme, diversité culturelle, situation sociolinguistique de la CAE, distinguer et respecter les dialectes et différentes langues, registres et communication adaptée….*

Les six pages suivantes (textes de référence 1,2,3) sont reproduites dans le corps de thèse pour visualisation, mémoire et pour comparaison avec les programmes en France (voir *infra*) des références littéraires et artistiques préconisées par l'OHC 2015. Il existe, en outre, dans l'OHC, des précisions curriculaires pour les références basques dans quasiment tous les domaines disciplinaires, hormis en mathématiques, en technologie de l'information, en économie d'entreprise. *Oinarrizko Curriculuma* est un document très complet (disponible dans les annexes numériques). Une étude synthétique ainsi qu'une enquête des pratiques au niveau des établissements scolaires éclairerait son opérationnalité.

Lecture du texte. Intégrer sans critiquer ? Apprendre sans avoir à créer ?

Nous faisons une lecture de ce document, particulièrement précieux en informations et références. Nous l'avons choisi parce qu'il est le socle de référence de l'éducation basque. Le curriculum pour le lycée est un approfondissement spécifique de ce premier parcours et ne comporte pas de références basques particulières ; le curriculum pour le collège en Navarre non plus. Le choix d'enseignement qui est fait ici, est celui d'une adaptation au monde, au regard des grands changements à venir et des attendus, mondiaux (Unesco), européens et nationaux espagnols (cf. infra,

tableau 12). Faire que les jeunes Basques, bardés de leur bagage culturel et de leur singularité, grâce à une pédagogie de l'intégration, aient « le profil de sortie » attendu pour être dans le monde changeant (Roegiers 2010). Nous ne sommes pas en mesure de savoir, encore moins d'évaluer, de quelle manière la mise en œuvre du curriculum répond aux attentes de ses objectifs d'une part, et transmet l'identité, la conscience et la motivation pour la langue basque, d'autre part. En revanche, nous nous posons la question de savoir si l'intégration au monde nécessaire, est la seule voie qui s'offre à nous. La nécessité universelle de se transformer en s'adaptant, qui nous dépossède de la prérogative de création d'un monde nouveau est-elle la seule alternative possible ? Le curriculum permet-il de développer l'esprit critique et la créativité dont le basque a besoin pour se développer ? Par ailleurs, la liste des références proposées, non exhaustives, à caractère encyclopédique, est-elle celle d'un socle commun de culture partagée ? Est-ce un simple indicateur des itinéraires possibles ?

Dans le curriculum fondamental, pour un certain nombre de domaines identifiables, existe un chapitre spécifique « *euskal curriculumaren beriarizko edukien zehaztapena* » (précision de contenu spécifique du curriculum basque). Nous en avons relevé les éléments pour la littérature et les arts (arts visuels, arts scéniques, musique) ; ils existent aussi pour les sciences sociales et l'éducation motrice. Nous avons cherché quelles étaient les langues étrangères apprises et avons trouvé mention de connaissances en anglais dans le descriptif de la première langue vivante, mais pas de spécification pour la deuxième langue vivante. Pour comparaison, le curriculum navarrais, expose les progressions des langues étrangères pour l'allemand, le français et l'anglais. Notre connaissance insuffisante de l'organisation scolaire dans la CAE ne nous permet de savoir de quelle manière les langues sont enseignées, mais nous savons que depuis plus de vingt ans, la langue française voisine n'est quasiment plus investie ; sans que cela n'ait permis le développement du basque en tant que *lingua franca,* Sud-Nord. Aujourd'hui, nous parlons anglais avec nos voisins d'outre-Bidassoa.

La liste des références éditée ci-après est un véritable repère de partage et l'on verra, avec l'étude de la spécialité basque au baccalauréat français, que les sources se recoupent (ce qui est plutôt rassurant). La question que nous nous posons est bien celle de la possibilité d'intégration des références culturelles, au regard notamment des élèves qui n'ont aucun de ces repères, en dehors du cercle scolaire. A ce titre, nous nous référons à la lecture de l'ouvrage *Liliane est au lycée* (Baillargeon 2011), dans lequel l'auteur fait mention d'élèves qui ont du mal tout simplement à entendre et discerner le nom de référence telle que « l'Iliade et l'Odyssée », et qui le traduisent à leur façon, ainsi que l'indique le titre de son ouvrage. Le décalage culturel renvoie à la notion de norme et de références culturelles, définie par l'élite… nous exprimons le vœu qu'elles puissent être le plus démocratiquement partagées.

1. Euskal literatura idatzia

Egile eta lan esanguratsuenak, garaiaren, mugimenduaren edo literatur generoaren arabera :

- **XVI. mendea:** B. Etxepare (*Linguae Vasconum Primitiae*); Joan P. Lazarragakoa (*Eskuizkribua*); Prosa didaktikoa: J. Leizarraga.
- **XVII. Mendea:** Axular (*Gero*); A. Oihenart (*O.ten gastaroa neurthizetan*).
- **XVIII-XX. mendeak (XX. mendeko erdira arte):** Prosa didaktikoa: J. A. Mogel (*Peru Abarka*), J. Etxeberri...; Eleberriak:, D. Agirre (*Kresala; Garoa*)...; Antzerkia: P.I. Barrutia+...; Olerkia: Elizanburu, Lauaxeta, Lizardi (Biotz begietan), Orixe ...
- **1940. urteaz geroztik gaur egun arte:**
    - Eleberriak: Txillardegi (*Leturiaren egunkari ezkutua*), J. Mirande (*Haur besoetakoa*), R. Saizarbitoria, (*Ehun metro*), B. Atxaga (*Obabakoak*), A. Lertxundi, J. M. Irigoien, A. Urretabizkaia, J. A. Arrieta, X. Montoia, K. Uribe, U. Elorriaga, Itxaro Borda, H. Cano, P. Aristi, G. Garate, P. Lizarralde, A. Iturbe, J. M. Iturralde, A. Epaltza, J. Alonso, L. Oñederra, J. Osoro, K. Jaio…
    - Olerkia: G. Aresti (Harri eta herri), J. Artze, J. Sarrionaindia, B. Gandiaga, X. Lete, K. Izagirre, M. A. Meabe, I. Aranberri, F. Juaristi, G. Markuleta, Luigi Anselmi, T Irastorza, R. Arregi…
    - Antzerkia: Piarres Lartzabal, Antton Luku…
    - Saiakera: Jakin, Joxe Azurmendi, K. Mitxelena...
    - Haur eta gazte Literatura: A. Lertxundi, M. A. Landa, J. C. Igerabide, P. Zubizarreta, B. Atxaga, M. A. Meabe, J. Ormazabal, Txiliku…

2. Euskal Herrian erdaraz egindako literatura idatzia

- **Erdi Aroa:** Benjamin Tuterakoa, Jehuda ha Levi, Aiala Kantzilerra…
- **Aro Modernoa:** Apologistak, Fabulistak…: E. Garibai, M. Larramendi, F. Samaniego
- **Aro Garaikidea, XIX. Mendea:** A. Xaho, A. Trueba, F. Navarro Villoslada, P. Loti…
- **Aro Garaikidea, XX. Mendea:** Olerkia: B. De Otero, G. Celaya…; Prosa: M. Unamuno, P. Baroja, I. Aldecoa…
- **Gaur egungo literatura:** Gaztelaniaz: A. Sastre, R. Pinilla, R. Guerra Garrido, T Martinez de Lezea…; Frantsezez: M. Légasse, M Darrieussecq…

3. Ahozko Euskal Literatura

- **Koplak:** kopla zaharrak, dantza koplak eta errondako koplak.
- **Genero epiko-lirikoa:** herri lirika, kantu epikoak eta baladak; alegiak, ipuinak eta ele zaharrak.
- **Heziketa generoa:** haur jolasak, sehaska kantak eta igarkizunak.
- **Egunerokoak**: atsotitzak, zirtoak, txisteak…
- **Herri antzerkia:** pastorala, maskaradak eta irri antzerkia.

3. MULTZOA. Artean eta kultura bisualean erreferente estetikoak diren lanak ulertzea eta interpretatzea.

- Paleolitoko artea: haitzuloetako artea (labar-pinturak eta lanabes dekoratuak). Ekain, Altxerri, Isturitz, Santimamiñe, Benta Laperra…
- Neolitoko eta Metalen aroko megalitoak (eraikin megalitikoak: dolmenak, harrespilak…). Egilaz, Sorginetxe, Okabeko harrespilak…; Burdin Aroko kastroak eta gotorturiko herrixkak. Mikeldi, Arabako La Hoya…
- Erromatarren aztarnak: Veleia, Andelos, Oiasso, Banka, Baigorri eta Beskoitzeko meategiak...
- Bisigodoen, frankoen, musulmanen aztarnak (Leireko kutxatila, Tuterako meskita...)
- Arte Erromanikoa; gotorlekuak, dorreak…; Donejakue bidea (Eunate, Leire, Aralar, Estibalitz, Armentia…)
- Gotikoa
    - Arte erlijiosoa (Orreagako kolejiata, Baionako, Gasteizko eta Iruñeko katedralak…).
    - Arkitektura zibila (Euskal Herriko Erdi Aroko gazteluak eta dorretxeak, hiribilduak…)
- Errenazimentua
    - Arte erlijiosoa. Euskal Gotikoa
    - Arkitektura zibila (Oñatiko Unibertsitatea, baserriak…)
    - Joanes Antxeta eskultorea, Francisco Mendieta margolaria…
- Barrokoa
    - Arte erlijiosoa (Loiolako Basilika, Donostiako Koruko Andre Maria…)
    - Arkitektura zibila (Iruñeko Udaletxea, hainbat herritako udaletxeak…)
    - Luis Salvador de Carmonaren eta Juan Pascual de Menaren artelanak Euskal Herrian; Joan Bazkardo eskultorea, Ignacio Iriarte eta Martin Amigo margolariak…
- Neoklasizismoa eta XVIII. mendeko artea
    - Luis Paret margolaria Euskal Herrian. Iruñeko katedrala eta Noaingo urbidea…
    - Euskalerriaren Adiskideen Elkartea (EAE)
    - Bilboko, Gasteizko eta Bergarako Arte eta Lanbide eskolak, Justo Antonio Olagibel, Pedro Manuel Ugartemendia, Santos Angel Otxandategi, Frantzisko Ibero, Bilboko eta Gasteizko plaza berriak, Donostiako Konstituzio plaza, Erdoiztako baseliza, Gernikako juntetxea…
- Erromantizismoa eta XIX. mendeko artea
    - Arkitektura erlijiosoa. Neoklasikoa (Mutrikuko Andre Mariaren Jasokundearen eliza…) eta neogotikoa (Donostiako Artzain Onaren katedrala…)
    - Arkitektura zibila. Modernismoa eta arkitektura eklektikoa. Hirigintza: hirien zabalguneak, parkeak… (Abadia jauregia, Bizkaiko Zubia, Florida parkea…)

    - Artista aipagarriak: Alberto Palazio, Leon Bonnat, Anselmo Guinea, Antonio Maria Lekuona, Eduardo Zamacois, Ignacio Diaz Olano, Ignacio Ugarte, Etxena …

- XX. mendeko arte plastikoak
    - Tradizioa eta modernitatea. Abangoardiak. Euskal pintura
    - Arkitektura: euskal estiloa, art decó eta arrazionalismoa gerra aurretik (Ajuria-enea, Biarritzeko Udal Kasinoa, Donostiako Klub Nautikoa…). Arkitektoak: Manuel Maria Smith, Jose Manuel Aizpurua, Joakin Labaien, Ricardo Bastida, Secundino Zuazo…
    - Gerra osteko arte frankista (hildako frankisten omenezko monumentuak, Iruñeko Eroritakoen Monumentua, Donostiako Jesusen Bihotza, Pedro Muguruza arkitektoaren lanak...)
    - Artea eta diktadura. Arantzazu eta Oteiza
    - Euskal Eskultura eta artista progresistak. Gaur, Orain, Denok, Hemen… Iruñeko Topaketak.
    - Franco hil ondorengo artea. Picassoren Gernika Espainiara. Euskal Eskultura Berria eta arte garaikidea
    - Gerra osteko arkitektura. Saenz de Oiza, Peña Gantxegi, Rafael Moneo…
    - Arte Ederren Fakultatea, Euskal Herriko Arkitektura Eskolak.
    - Gaur egungo arkitektura Euskal Herrian. Bilboko Guggenheim Museoa, Osakidetzaren eraikina…
    - Zenbait artista plastiko aipagarri:
    - Fernando Amarika, Adolfo Guiard, Dario de Regoyos, Francisco Durrio, Zubiaurre anaiak, Francisco Iturrino, Ignazio Zuloaga, Arrue anaiak, Eulalia Abaitua, Gustavo de Maeztu, Txiki, Aurelio Arteta, Nicolas Lekuona, Elias Salaberria, Mentxu Gal, Jorge Oteiza, Eduardo Txillida, Nestor Basterretxea, Remigio Mendiburu, Ruiz Balerdi, Amable Arias, Bixente Ameztoy, Zumeta, Esther Ferrer, Txomin Badiola, Cristina Iglesias…

- Euskal zinema
    - Zenbait film aipagarri: Ramuntcho (1918); La Capitana Alegría (1921); Edurne, modista bilbaína (1924); El Mayorazgo de Basterreche (1928); Le Pays des Basques (1930); Euzkadi (1933); Gernika (1937); The Land of Basques (1955); El próximo otoño (1963); Los hijos de Gernika (1967); Amalur (1968); Axut (1976); El proceso de Burgos (1979); Ikuska dokumental-saila (70eko eta 80ko hamarkadak); Sabino Arana (1980); La fuga de Segovia (1981); Agur Everest (1981); La Conquista de Albania (1983); La muerte de Mikel (1983); Tasio (1984); Kalabatza Tripontzia (1985); 27 horas (1986); Lauaxeta (1987); Kareletik (1987); Crónica de la Guerra Carlista (1988); Ke arteko egunak (1989); Alas de mariposa (1991); Vacas (1992); La madre muerta (1993); La ardilla roja (1993); El día de la bestia (1995); Euskal Pilota (2003); Aupa Etxebeste! (2005); Bertsolari (2011); Emak Bakia Baita (2012); Loreak (2014); Lasa eta Zabala (2014); Amama (2015)…
    - Euskadiko Filmategia; euskal zuzendariak, aktoreak, gidoilariak…; zinemaldiak…

- XXI. mendeko artea
    - Zenbait artista plastiko aipagarri:Itziar Okariz, Juan Luis Moraza, Pello Irazu, Jon Mikel Euba, Manu Muniategiandikoetxea, Ibon Aranberri, Jose Ramon Amondarain, Maider Lopez, Asier Mendizabal, Carlos Irijalba, Sergio Prego, Ana Laura Alaez, Juan Perez Agirregoikoa…

- Museoak

- Bilboko Arte Ederretako Museoa eta Guggenheim Museoa
- Gasteizko Artium eta Arabako Arte Ederretako Museoa
- Donostiako San Telmo Museoa
- Nafarroako Museoa
- Altzuzako Oteizaren Museoa
- Baionako Euskal Museoa
- Beste zenbait museo eta arte-zentro (Txillida-Leku, Cristobal Balenziaga Museoa, Tabakalera, Huarteko Zentroa, Lizarrako Gustavo Maeztu Museoa, Ekainberri, Untzi Museoa, Montehermoso Kulturunea, Baionako Leon Bonnat Museoa, Irungo Oiasso Erromatar Museoa…)

4.MULTZOA. Testuinguru eta erreferente musikalak

- Euskal musikaren lehenengo aztarnak: Isturitze eta Atxetako aztarna musikalak. Antzinako Erroma garaiko lekuko idatziak (Estrabon).
- Erdi Aroko musika adibideak Euskal Herrian: Tibalt I.a, Nafarroako errege kantorea (1201-1253). Nafarroako Karlos erregeari Guillaume de Machaut-ek eskainitako *"Jugement du roi de Navarre"* konposizioa (1349). Euskal abesti zaharrak: *"Altabiskarko kantua", "Beotibarko pelea"* (1321-IX-19), *"Alostorrea", "Bereteretxen khantoria", "Urtsuak zazpi leiho", "Lelo il Lelo"* kanta, Lasturko Milia anderearen hileta-kantak (1429), Abendañoko Pedroren auhena (1443), Arrasate erreketaren kantuak (1448)...
- Errenazimentu-garaiko musika-teorikoak:
    - Gonzalo Martinez de Bizkargi: "Arte de Canto llano...", (1509); Martin de Azpilcueta (1493-1586): "De música et canto figurato...", "Comentarious de silentio oratione horis canonicis".
    - Errenazimentuko musika-adibideak Euskal Herrian: Diego López de Haro jaunaren hileta-kanta (1497-1511), *"Une mousse de Bisquaye"* (bertsio ezberdinetan*), "Perutxo"* kanta (1536), Olasoren kantua (1450), *"Ahetzeko anderea"* kanta, *"Oñetako larrau"* (1464), *"Salinas Kontea"*ren kantua (1471), Lazkaoko Joanen kantua (1474), Nafarroako kondestablearen kantua (1494), Chanfarron jaunaren kanta (1545), Amenduxeko Joanen hileta- kanta (1564), *"Ozaze Jaurgañian"* (XVI. mendea)... *"Cancionero de Palacio"* delakoan agertzen diren eta euskal hitzak gazteleran nahastuta agertzen dituzten kantak: *"Çut egon, eçin geldiriqu egon*", *"Jançu Janto"...*
    - Joanes Antxieta; Bernart Etxepare (bere bizitza, garaia, olerkiak eta horien izaera musikala)
- Barrokoaren eta neoklasizismoaren musika-adibideak Euskal Herrian:
    - *"Eibarko kopla zaharrak"* (1685)
    - XVII. eta XVIII. mendean zehar atzerrian lana egin duten euskal musikariak. Euskal Herriko kapera musikalak eta kapera-maisuak (Arantzazuko monasterioa, Iruñeko katedrala…)
    - XVII. eta XVIII. mendeko pastoralak.
    - Pedro Ignazio Barrutiaren *"Gabonetako ikuskizuna",* (Arrasaten taularatua 1750?).
    - Euskalerriaren Adiskideen Elkartea eta musika; Xabier Muniberen *"Gabon sariak"* (1762) eta *"El borracho burlado"* (1764)
    - XVIII. mendeko bilantzikoak euskaraz
- XIX. mendeko musika eta musikariak Euskal Herrian:
    - Juan Crisostomo Arriaga (1806-1826), Joan Ignazio Iztueta eta bere lanak, bereziki, *"Gipuzkoako Dantza goangarrien kondaira".*
    - XIX. mendeko musikariak: Hilarión Eslaba (1807-1878), Adrien Barthe (1828-1898), Mateo Pérez Albeniz (1765-1831), Pedro Albeniz Basanta (1795-1855), Sebastian Iradier (1809-1865), Felipe Gorriti (1839-1896), Emilio Arrieta (1923-1894), Pablo Sarasate (1844-1908), Julian Gayarre (1844-1890), Raimundo Sarriegi (1840-1913)...

- XX. mendeko musikariak Euskal Herrian (konpositoreak, interpreteak, e.a.):
    - Jose Maria Usandizaga (1887-1915), Maurice Ravel (1875-1937), Jesus Guridi (1886-1961), Jose Gonzalo Zulaika Arregi "Aita Donostia" (1886-1956), Jesus Aranbarri (1902-1960), Pablo Sorozabal (1897-1988), Isidro Ansorena (1892-1975), Tomas Garbizu (1901-1989), Francisco Escudero (1913-2002), Fernando Remacha (1898-1984), Tomas Aragües (1935), Mixel Labeguerie, Mikel Laboa, Juan Mari Beltran, Carmelo Bernaola, Luis de Pablo, Nicanor Zabaleta, Joaquin Atxukarro, Antton Larrauri, Koldo Pastor, Ramon Lazkano, Jaime Berradre, Angel Illarramendi, , Jose Ignazio Ansorena, Alberto Iglesias, Ainhoa Arteta, Juanjo Mena, Maria Bayo, Garikoitz Mendizabal...
    - XX. mendeko mugimenduak eta musika-taldeak: "Ez dok hamahiru"(Joxean Artze, Jexux Artze, Jose Angel Irigarai, Lourdes Iriondo, Mikel Laboa, Julen Lekuona, Benito Lertxundi, Xabier Lete); "Euskal Rock Erradikala-RRV" (Kortatu, Eskorbuto, La Polla Records, Zarama, RIP…), trikitixa berria (Joseba Tapia, Kepa Junkera…), euskal pop taldeak, euskaraz eta gaztelaniaz (Duncan Dhu…), jazza eta egungo korronte musikal herrikoiak (Oskorri, Antton Valverde, Hertzainak, Barrikada, Itoitz, Haizea, Berri Txarrak, Gatibu, Ken Zazpi, Orexa TX...); bandak, orkestrak eta musika akademiko eta ofizialaren inguruan sorturiko taldeak; abesbatzak, e.a.
- XXI. mendeko musika:
    - Euskadiko Orkestra Sinfonikoa, Nafarroako Orkestra Sinfonikoa, Bilboko Orkestra Sinfonikoa, Udal Txistulari Taldeak, Iruñeko Orfeoia, Donostiako Orfeoia…
    - Skalariak, Kalakan, Belako, Mursego, Anari, Gose, Kokein, Zea mays, Sorkun, Emarock… …

4.MULTZOA. Ikuskizun eszenikoaren harrera

Arte eszenikoak

- Antzerkiaren sorrera
- Erdi Aroa: Garapena; Erlijio-drama. Mirariak. Misterioak ; Antzerki profanoa; *Obanosko Misterioa*
- Erdi Aroko antzerkiaren aztarnak Euskal Herriko antzerkian: Pastoralak; Toberak, Xaribariak. Inauteriak.
- Ilustrazioa Euskal Herrian: Frantzisko Xabier Munibe, Peñafloridako kondea; Azkoitiko Zalduntxoak eta Euskalerriaren Adiskideen Elkartea; *"El borracho burlado"*
- XIX. Mendea: Herri-tradiziozko antzertia, bereziki Zuberoakoa, hau da, asto-lasterrak eta pastoralak; Antzerti konbentzionala, Pizkunde giroan eta Lore Jokoen eta Euskal Festen babesean Donostian sortu zena; Marzelino Soroa (1848-1902), Toribio Alzaga (1861-1941), Serafín Baroja (1840-1912)…
- XX. mendea Euskal Herrian: Euskal Pizkundea. Abelino Barriola (1885-1944). Euskal Izkindea eta Iztunde Ikastola; Gabriel Aresti; Iparraldeko adierazpenak: Lartzabal, Landart…

Dantzak

- Dantza batzuk: Biribilketa; Jolas-dantzak: Zapatain, Xan Petrike (Ipurdi-dantza), Esku-dantza, Mahai-gaineko, Katadera-dantza, Almute-dantza...; Txulalai; Zazpi jauzi; Arku-dantza, Makila-dantza, Sagar-dantza, Zinta-dantza, Zahagi-dantza; Dantza askatuak: fandango, arin arina, jota (trikitrixa),...; Lantzeko inauteria (Baztango zortzikoa); Muxikoak: Hegi, Ostalerrak...; Baltsa, habanera, kontradantza, polka (herri-dantzak diren heinean); Pasodoblea (herri-dantza den heinean); Soka-dantza (Ingurutxoak, Giza dantza, Larrain-dantza, nahi diren aldaerak aukeran): Ohorezko Kontrapasa.
- Dantzako erreferenteak: Dantzaren historia, Iztueta, Biarritzeko baleta, Eresoinka, Elai-alai, Kukai, Urbeltz, Jon Maia, Luzia Lakarra…

3.1.4.2. En France, la spécialité basque au baccalauréat général

Pour l'enseignement du basque, le programme du CAPES demandent de connaître les programmes d'enseignement dispensés en collège et lycée. Un relevé complet des textes de dispositions officielles se trouve en annexe XI. Pour le fond des contenus, nous retenons notre attention sur le programme de spécialité Basque au baccalauréat (annexe sur clé USB), parce qu''il s'agit de la fin du cycle, que c'est l'âge des élèves auxquels nous nous sommes intéressée, mais aussi, et surtout parce qu'un tel programme n'existe pas de façon officielle pour le cycle de collège (cycle 4). Un aspect intéressant de ce programme de spécialité que nous mettons en perspective avec le curriculum de la CAE, réside dans le fait que de la même façon que le CECRL avait permis d'harmoniser la question des compétences en langue, le programme de toutes les langues vivantes, internationales ou régionales en France a été composé sur la même matrice, avec une approche de la langue et des thématiques communes. Le préambule commun aux programmes de spécialité en fait état. Pour la spécialité basque au baccalauréat, le programme de première propose deux thématiques : « la littérature Basque, une histoire ancienne » et « la création artistique basque : entre création et modernité »[350]. Le premier thème de la classe de première comprend quatre axes à étudier :

Thème 1, classe de première : la littérature basque, une histoire ancienne :

- Axe 1 : une littérature en quête de norme linguistique
- Axe 2 : la grande famille des auteurs basques
- Axe 3 : les motivations de la littérature basque
- Axe 4 : les formes de la littérature

Thème 2, classe de première : La création artistique basque :

- Axe 1 : le chant et la musique : la voix et le son
- Axe 2 : la danse et le théâtre : l'expression corporelle et la parole
- Axe 3 : les arts graphiques et la sculpture : la matière

[350] Lien eduscol

En terminale, les thématiques proposées sont : « Expression de l'Amour » ; « engagement et développement durable » et « cités et espaces ruraux ». Les axes d'étude pour chacun des thèmes sont les suivants :

Thème 1, classe de Terminale : l'expression de l'amour

Axe 1 : l'expression du sentiment amoureux

Axe 2 : l'amour des lieux

Axe 3 : l'attachement à la culture et à la langue

Thème 2, classe de Terminale : Engagement et développement durable

Axe 1 : le monde agricole et la pêche

Axe 2 : les énergies

Axe 3 : la recherche d'équilibre

Thème 3, classe de Terminale : Cités et espaces ruraux

Axe 1 : ville et campagne dans la littérature basque

Axe 2 : Représentation de la ville et de la campagne dans les autres arts

Axe 3 : Un dynamisme partagé

Nous avons choisi d'extraire ces éléments, car ce sont les textes français qui portent des listes de références littéraires et culturelles pour la langue basque. Les supports sélectionnés sont les bases d'activité langagières et linguistiques dont les progressions ne sont pas précisées, sauf à indiquer que le niveau B2 est attendu en fin de première, et le niveau C1 en fin de terminale. Du point de vue de l'organisation des cours, les cinq thématiques du programme sont censées être parcourues :

> « Les contenus culturels et littéraires sont déclinés en cinq thématiques (deux pour la classe de première, trois pour la classe terminale), elles-mêmes subdivisées en axes d'étude selon les spécificités propres à chaque langue. Ces axes, ni limitatifs ni exhaustifs, ne constituent pas un catalogue de prescriptions juxtaposées : ils ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques adaptées à la diversité des niveaux et des besoins des élèves.
>
> Pour chacune des cinq thématiques, un descriptif permet d'expliciter les contenus proposés à l'analyse et d'orienter la réflexion dans chaque langue concernée. À ce descriptif est associé un programme de lectures pour chacune des langues et chacun des niveaux du cycle terminal. » (Extrait préambule spécialité basque au baccalauréat 2021).

Les axes et thématiques choisies sont guidées, à titre d'exemple, ou d'inspiration pour l'enseignant qui reste libre d'organiser ses choix et progressions. Les élèves seront interrogés en

terminale, sur des œuvres et dossiers, travaillés en classe à partir des listes de référence. L'enseignement de spécialité représente 4 heures hebdomadaires en première et 6 heures hebdomadaires en terminale. Les supports et œuvre à l'étude sont indiqués dans le document ci-après (Textes de référence 4,5,6). Il est impossible de comparer les documents que nous avons sélectionnés, côté CAE et côté Éducation Nationale, car ils ne correspondent en rien, en termes de niveau, de durée d'apprentissage, d'objectifs, et de contenu. Il est toutefois intéressant de relever les différences d'approche, thématique d'un côté, par compétence de l'autre, mise en corpus réduit d'un côté et sous forme d'énumération chronologique et encyclopédique de l'autre. Le curriculum touche près de 100 000 élèves, tandis que la spécialité Basque au Baccalauréat concerne, pour l'année de Terminale en 2022, seulement 21 élèves.

Nous ne pouvons tirer aucune conclusion de l'examen premier des textes des consignes officielles. Nous voyons bien que les approches culturelles et éducatives sont différentes. Curriculum *vs* programme, faut-il choisir ? Dans les deux cas, nous ne savons pas si la connaissance culturelle nourrit l'identité et la motivation pour le basque. Mesurer l'écart entre les approches nous renvoie au fossé qui sépare le Nord et le Sud, s'il y avait besoin de composer des référentiels communs. Dans l'état actuel des choses, nous ne voyons pas de solution de continuité dans l'approche, via les textes institutionnels, sauf à se rassurer sur les repères et références communs, à croiser, ou à connaître. Nous vivons par ailleurs le fait que la CAE, malgré tous les programmes transfrontaliers activés par les programme européen POCTEFA sur le plan culturel et éducatif comme sur le plan économique, tourne un peu le dos à son premier voisin du Nord, à moins qu'elle n'ait simplement ignoré la France dans ses échanges.

Texte de référence 4 : Lliste des références pour le programme de spécialité basque en classe de première générale – source Eduscol

Références

Thématique « La littérature basque, une histoire ancienne »

Œuvres littéraires	Autres références culturelles
P. Axular, *Gero*, 1643 B. Atxaga, *Obabakoak*, 1988 J. Moulier « Oxobi », *Alegiak*, 1926 Équipage du bateau, Correspondance du Dauphin, 1757 E. Urkiaga « Lauaxeta », *Azken oyua*, 1937 J. Mirande, *Gauaz parke batean*, 1989 K. Uribe, *Musshe*, 2012 Urretabizkaia, *Zergatik panpox*, 1979 J.L. Alvarez « Txillardegi », *Leturiaren egunkari ezkutua*, 1957 H. Cano, *Twist*, 2013 R. Saizarbitoria, *Gorde nazazu lurpean*, 2000 E. Bidegain, *Anbroxio*, 2002 K. Dolhare, *Biribilgune*, 2014 B. Salaberri, *Baionak ez daki*, 2015	J. Duvoisin, *Comédies des Basques*, 1841 F. Michel, *Représentations dramatiques chez les Basques*, 1857 G. Herelle, *Le théâtre comique des Basques Chikitoak et Koblak*, 1925 P. Larzabal, *Iru ziren*, 1962 D. Landart, *Erranak erran*, 1981 M. Irigoien, *Hautsi da kristala*, 1997 A. Luku, Ezkonduko ditugu, 1995

Thématique « La création artistique basque, entre tradition et modernité »

Œuvres littéraires	Autres références culturelles
T. Agirre, *Kresala*, 1905 X. Montoia, *Hitzontziak,* 2017 B. Mogel, *Ipui onac*, 2017 J. Sarrionaindia, *Kolosala izango da*, 2003 F. Aire « Xalbador », *Odolaren mintzoa,* 1989 X. et M.Fusch, *Zazpi senideko,* 2018	M. Aranburu, *Danzas y bailes de Navarra*, 2000 J. Bidador , *Dantzaren erreforma Euskal Herrian*, 2005 K. Fernandez de Larrinoa, *Fronteras y puentes culturales. Danza tradicional e identidad social*, 1998 J. M. Guilcher, *La tradition de danse en Béarn et Pays Basque français*, 1984 K. Fernandez de Larrinoa, *Calendario de fiestas y danzas tradicionales en el Pais Vasco*, 2003 I. Irigoien, *La danza en el Pais Vasco*, 1985 X. Itzaina, *Danse et chant basque en Pays Basque nord*, 2012 T. Truffaut, *La danse en Labourd*, 1981 J. A. Urbeltz, *Danza vasca. Aproximacion a los simbolos*, 2001 Labaien Antonio, *Teatro euskaro,* 1965

Texte de référence 5 : Liste des références pour le programme de spécialité basque en classe de terminale générale – source Eduscol.

Références

Thématique « Expression de l'amour »

Titre	Auteur	Année
Ama	MOULIER J. Oxobi	XXe siècle
Oroitzen zaitudanean	SARRIONAINDIA J.	
Alaia zu	DUCAU M./PHILLIPS C.	1995
Atharratze Jaurgainean	LERTXUNDI B.	1870
Amorezko pena baino	BORDA I.	1996
Odolaren mintzoa	AIRE F. Xalbador	1976
Xalbador : izana eta izena (documentaire)	DARRONSORO E.	2014
Ander (film)	CASTON R.	2009
Fikzioaren izterrak	APALATEGI U.	2010
Goizean goizik jeiki nündüzün	LOHITEGI G.	1640
Mahatsaren begia	BIDEGAIN E.	2005
Urte berri on amona (film)	ESNAL T.	2011
Loreak (film)	GARANO J. / GOENAGA J. M.	2014
Handia (film)	GARANO J. / GOENAGA J. M.	2017
Ikusten duzu goizean	ELIZANBURU J. B.	1862
Nire aitaren etxea	ARESTI G.	1964
Bortüetako elürra	BORDAZARRE P. Etxahon	XXe siècle
Sautrela	ETXEPARE B.	1545
Euskal Herrian euskaraz	AMURIZA X.	1982
Euskaraz bizi nahi dut	ESNE BELTZA	2011
Mito hurbilak	ARANA A.	2000
Légendes et récits populaires du P. Basque	CERQUAND J. F.	2006
Rapport sur la nécessité d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française	Abbé GRÉGOIRE	1794

Thématique « Engagement et développement durable »

Titre / nom	Auteur	Année
Biharko lurraren hazia	LOPEPE M.	2012
Pour que chante la montagne (reportage)	MAITIA P.	2018

Thématique « Cités et espaces ruraux »

Titre	Auteur	Année
Garoa	AGIRRE T.	1912
Soinujolearen semea	ATXAGA B.	2003
Zorrotzako portua	ARESTI G.	1963
Kutsidazu bidea Isabel	SAGASTIZABAL J.	1994
Bizkarrean tatuaturiko mapak	CANO H.	1998
Baionak ez daki	SALABERRI B.	2015
Gerezien denbora pastorala	BORDA I.	2014
Paris Beuret	MIRANDE J.	1951
Montevideorat joailiak	TOPET P. Etxahon	XIXe siècle
Parisko txolarrea	LIZARDI X.	1930

Texte de référence 6 : Œuvres littéraires à choisir pour lecture intégrale en spécialité basque au baccalauréat

Références : arrêté du 28 juin 2019 (BOEN du 11-07-2019)

Le programme de langues, littératures cultures étrangères et régionales, publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 28 du 11 juillet 2019, précise que deux œuvres littéraires intégrales, à raison d'une œuvre par thématique, seront lues et étudiées au cours de l'année de première. Ces œuvres seront choisies par les professeurs dans le programme limitatif suivant.

Œuvres littéraires :

- Agirre Jose Maria, « Lizardi Xabier », *Biotz-begietan*, 1932 ;
- Aresti Gabriel, *Harri eta herri*, 1964 ;
- Borda Itxaro, *Bizi nizano munduan*, 2001 ;
- Elizanburu Jean-Baptiste, *Piarres Adame*, 1888 ;
- Etxeberri Joannes, *Escuararen hatsapenac*, 1712 ;
- Etxepare Bernat, *Linguae Vasconum Primitiae*, 1545 ;
- Etxepare Jean, *Buruxkak*, 1910 ;
- Heguy-Luku Maialen, *Girgileria anderea*, 2018 ;
- Irazu Jose, « Atxaga Bernardo », *Behi euskaldun baten memoriak*, 1991 ;
- Oihenart Allande, *Euskal atsotitzak eta neurtitzak*, 1657.

3.1.5. Voie d'exploration, nouveaux discours. Pacte, enchantement et/ou valorisation économique de la langue basque

En 2009, des experts de la langue basque ont produit un texte pour le renouvellement d'un pacte avec la langue (*Itun berritu baterantz*) dont nous avons déjà, plusieurs fois, fait mention ici. Jon Sarasua, universitaire, ainsi que poète, a écrit en 2013 un essai[351], prônant l'idée que le basque avait besoin de nouveaux discours pour envisager l'avenir, comme il a traversé le passé. Les postures critiques des intellectuels, de même que la prise de conscience de l'état de diglossie, nous amènent donc à réfléchir à ce besoin d'un ou de plusieurs nouveaux discours qui nous porteraient :

> « La trajectoire personnelle et la multiplicité des référents et des stratégies d'intégration prime sur la conscience de classe ou de groupe discriminé ou dominé : Fonction symbiotique qui agit également entre locuteurs de la langue à travers leurs réseaux de solidarité et leurs communautés de pratique, que les activistes de la revitalisation s'efforcent de comprendre et d'accompagner au plus près. » (Léonard 2017, 276)

Nous positionnant nous-même en tant « qu'activiste de la revitalisation », nous avons indiqué plus haut l'enjeu de la transmission, la réception et la continuité du basque pour les jeunes générations. Il faut souligner à ce propos, l'enquête réalisée nous le rappelle, que ce sont plutôt les adultes, probablement à raison, qui expriment leur inquiétude et leur crainte, leur manque de perspective pour le basque. Les jeunes bascophones du Pays Basque Nord sont plus optimistes que leurs aînés. Si nous avions un vœu à formuler, ce serait bien celui de permettre à nos jeunes de garder leur optimisme, pour investir la langue dans leur vie d'adulte et que, de notre côté, nous soyons à même de leur ouvrir les portes de perspectives concrètes.

Pour ce qui est de notre vécu et de notre tempérament, quelles qu'aient été et quelles que soient les partitions administratives et les projets politiques pour le Pays Basque, nous avons été « biberonnée » au *Zazpiak Bat*, et ce n'est pas parce qu'*Iparralde* ne représente plus que 7% des locuteurs, que l'idée des sept provinces réunies n'est plus vraie. Nous ne savons pas comment on crée un tel discours, mais nous savons qu'il ne peut être que collectif et rassembleur. Et nous sommes prête à y apporter notre contribution. Si nous avions un ton à lui donner, ce serait celui du réenchantement (Stiegler 2005), si nous avions un concept à identifier, ce serait celui du « bien

---

[351] *Hiztun Polisa, Euskaltasunaren norabideak apunteak* : https://www.berria.eus/paperekoa/1483/012/001/2013-10-12/diskurtso-autonomo-bat-behar-du-euskararen-gizarte-erakunde-sareak.htm

commun » ; la langue basque comme « bien commun » des habitants des territoires du basque, notion que nous serions, d'ailleurs fort avisée de creuser, sur le plan philosophique, éthique et pragmatique. Enfin si nous avions une attitude à avoir, ce serait celle de la responsabilité individuelle au sein du collectif.

Il nous semble, en effet, qu'il soit tout aussi nécessaire de réinvestir la langue sur le plan symbolique que dans l'action concrète et la stratégie économique. Nous n'avons pas de territoire, mais nous avons une communauté. Nous avons une frontière, qui doit s'ouvrir davantage. Nous avons plus qu'une langue, ce qui nous rend deux à trois fois plus vivants. Nous avons des croyances et des espoirs que nous ne partageons peut-être pas assez. Nous sommes capables d'entraîner vers le basque plus que les intellectuels et les nouveaux arrivants en quête d'intégration. Nous savons ouvrir la porte, mais ne sommes pas tout à fait prêts à prendre en main le destin de notre langue hors du champ politique traditionnel. Il est tabou de penser la langue comme une richesse économique, ce qui est pourtant la meilleure façon de la faire rentrer dans la règle du jeu des économies d'échanges : créer du besoin autour de la langue, modéliser « la fabrique de l'euskara ». La créativité est ce qui nous rend fort, et comme, lorsqu'elle est isolée, elle ne donne que peu de substance, nous stoppons ici notre envolée lyrique dans l'espoir certain de rencontrer nos nombreux futurs compagnons de pensée.

3.1.6. La question des finalités et des objectifs d'enseignement et de transmission

Sur le plan pédagogique, en reprenant l'idée du bien commun, nous partons du principe que ce dernier doit être communément partagé et défendu. Il existe donc un travail de sensibilisation important, en vue d'une adhésion massive à cette idée de bien commun. Nous avons pris acte par la recherche de l'hétérogénéité des situations, des publics, des zones géographiques, des espaces de la langue. Qu'avons-nous aussi appris qui nourrisse une faim de renouvellement sur les formes de transmission du basque ?

Globalement, parce que chacun construit sa langue et se construit dans la langue, il nous est apparu nécessaire de définir des caps partagés pour la langue. Dans la déclinaison de ces caps, l'on identifie, en premier lieu, que le basque a besoin de prestige pour être investi (ESEP)[352].

On a ensuite appris que la diglossie est une équation à plusieurs inconnues, pour laquelle une clarification, commune encore une fois, devient incontournable. Le cadre dans lequel la langue peut

[352] ESEP : Euskara sustatzeko ekintza plana = plan d'action pour la diffusion du basque. Gouvernement basque, politique linguistique - https://www.euskadi.eus/esep-marko-orokorra-eta-dokumentu-nagusiak/web01-a2esep/eu/

évoluer et être transmise reste à poser, avec la définition de la communauté linguistique ou des communautés linguistiques pluridimensionnelles, à adopter. C'est ici que la dimension écologique et plurilingue du contexte et de la démarche nous semble la plus judicieuse à prendre en compte.

On a aussi isolé la question de la compétence linguistique et de la maîtrise de la langue. Il s'agit pour nous d'un apprentissage qui ne s'arrête pas à l'école ; et c'est à l'école de le faire comprendre et d'organiser les relais futurs. La partie liée aux ressources d'apprentissage examine en particulier cette dimension du besoin de maîtrise du basque. C'est ici aussi que la question de la différenciation pédagogique se pose.

3.1.6.1. Finalité de la transmission et de l'enseignement

Fort de ces enseignements, il nous semble que les aspects constitutifs de la transmission du basque résident en deux points de finalité, afin que l'euskara reste une langue vivante à la fin du XXI° siècle :

- Présence intégrée[353] de la langue dans la société et chez les individus[354]
- Process d'évolution qualitative permanent pour les locuteurs.

Pour la présence intégrée, plusieurs stratégies sont à étudier : le prestige, la valorisation et l'enrichissement par la langue, le besoin.

Pour l'évolution qualitative, il s'agit de travailler le processus didactique, autant qu'un projet collectif, populaire et/ou intellectuel, durable, en nous projetant dans la capsule du temps. Faire que les néo locuteurs activent autant la langue que les locuteurs natifs actifs, et que les locuteurs natifs soient le plus actifs possible.

3.1.6.2. Objectifs d'enseignement

En déclinaison des finalités énoncées ci-dessus, il s'agit bien de faire de la présence du basque dans la société une cause commune, raisonnablement négociée et partagée, ainsi que d'en développer la transmission par sa pratique. Pour favoriser la pratique, il s'agit, de rendre les locuteurs conscients de la langue et conscients de leurs besoins en termes de maîtrise du basque.

Traduites en objectifs, cela peut donner :

1. Multiplier les contacts avec la langue au niveau personnel, dans des espaces variés,
2. Réaliser des chaînes de contact et des réseaux langue ordinaires et extraordinaires

---

[353] ND : nous voulions dire « virale »

[354] NDA : Excusez la comparaison médicale au sortir de la pandémie, mais l'image est bien celle-là

3. Traiter la question du conflit linguistique collectivement afin de trouver des termes d'équilibre agréés par tous,
4. Travailler à la qualité de la maîtrise de la langue et des registres, de façon individuelle et collective,
5. Augmenter les fonctions d'usage individuel et collectif, pérenniser les espaces de respiration.
6. Définir les compétences du locuteur complet clairvoyant.

Nous rappelons que, dans cette réflexion prospective purement théorique, nous tentons d'isoler des possibles convenant à l'ensemble des locuteurs et que nous gardons en tête la référence du territoire du PBN,[355] en vue d'une densification de la présence du basque en lien avec les membres de l'ensemble de la communauté linguistique.

3.1.7. Devenir locuteur complet clairvoyant : un projet individuel et collectif

3.1.7.1. Du locuteur complet au locuteur complet clairvoyant

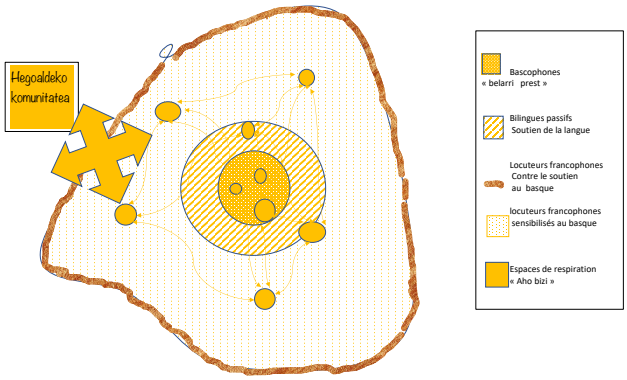
Nous rappelons la définition du locuteur complet, prise à partir de celle de la politique d'aménagement linguistique de l'OPLB en 2006 :

> « Locuteur complet. Complet parce que la personne concernée atteindra un niveau suffisant en termes de motivation, de connaissance et d'usage ; complet, lorsque la personne concernée éprouvera le désir de communiquer en basque, disposera de la compétence nécessaire pour le faire en toute circonstance et décidera de l'utiliser effectivement » (OPLB 2006)

Lors des entretiens, une des participantes avait mis en évidence le fait que, pour être locuteur complet dans le contexte de diglossie que connaît la langue, il fallait aussi que la personne soit à même, précisément, d'identifier son propre contexte linguistique, ainsi que celui plus général de la

---

2. 2035 ?



355

langue d'acquisition minorée, qu'elle fait sienne. Il s'agit d'un processus progressif, long et qui aura toutes les chances d'éclore, selon notre perception, s'il est explicite et formalisé. C'est pourquoi nous chercherons, dès le plus jeune âge à accompagner le projet, de façon éclairée auprès des parents, pour que le projet familial devienne ensuite projet de la personne.

Le projet d'emblée, doit être imaginé comme multidimensionnel, familial, personnel, collectif, social, professionnel, institutionnel. Nous retrouvons ici les degrés d'intégration pensés et voulus par le système éducatif du curriculum de la CAE. Mais le projet, ici, n'appartient pas à l'école, il appartient d'abord à la famille, puis à la personne. Les motivations pour la langue, nous l'avons vu sont identitaires et/ou pragmatiques. Pour être plus précis, nous reprendrons Louise Dabène (1997) qui structure la complexité de l'image sociale de la langue selon 5 critères :

- Économique : valorisation liée à l'accès que la langue offre ou non au monde du travail, pouvoir économique qu'elle confère à ses locuteurs.

- Social : valorisation liée à l'accès aux couches sociales supérieures.

- Culturel : prestige de richesse culturelle (historique) que recouvre la langue.

- Épistémique : valeur éducative de son apprentissage, basée sur sa difficulté/richesse morphologique, phonologique et syntaxique

- Affectif : préjugés ou expériences favorables ou défavorables.

Notre projet de langue doit viser, ou offrir tout cela, et si possible, un maximum d'expériences favorables. Le projet est progressif est à titre d'exemple, nous proposons ci-dessous, un parcours au long des cycles d'apprentissage, mettant en connivence l'école, la famille et le jeune. Une progression et un projet tels que posés ici, demandent un vrai travail d'explicitation et de collaboration. Il requiert de se situer au niveau de conscience et de représentation de chaque âge ; il doit être adapté à tous les milieux sociaux et culturels. Il ne déroge pas à l'acculturation à la langue, aux espaces et aux territoires du basque.

Tableau 25. Exemple de progression intégrale des compétences linguistiques et langagières - élaboration propre

Axes linguistiques et spaciaux	**Cycle 1** Socialisation Éveil aux langues *Texte / Mots* Le quartier/le village	**Cycle 2** Apprentissage différencié natifs/non natifs *Texte / Mots / Phrase* Ma province	**Cycle 3** Progression intégrée de l'apprentissage des langues *Texte/Discours* *Mots* *Langue* Zazpiak Bat	**Cycle 4** Apprentissage autonome des progressions intégrées *Discours* *Mots* *Grammaires* Communautés linguistiques	**Lycée** Maîtrise avancée des registres et des variétés, de la *Construction des discours – intégration littéraire* Voyage dans la Diaspora	**Locuteur complet clairvoyant ou locuteur simple** Définition d'un projet de langue : -personnel -social -culturel -professionnel Porteur d'euskara plurilingue
École	La/les langues de la maison comparée aux langues de l'école Échanges avec adultes bascophones	<u>Natifs</u> : Sensibilisation aux variétés dialectales <u>Non Natifs</u> : Euskara Langue Seconde Échanges avec les grands de l'école Voyage près de chez soi	Explicitation des transferts d'une langue à l'autre Voyages scolaires et rencontres dans les 7 provinces	Pédagogie différenciée, travail en îlot, Approche sociolinguistique, Accompagnement à la rencontre des CL propres Accompagnement au projet de voyage	Construction de discours, implication sociale, Projet d'orientation Préparation autonome du voyage dans la diaspora	Perfectionnement dans la langue : *-Prise de parole* *-Transmission* *- maîtrise lexicale, grammaticale et discursive*
Jeune	Premières expériences plurilingues Ecoute/échanges	Acculturation et Structuration de l'apprentissage Ecoute/échanges + processus cognitif conscient Déplacement	Capacité cognitive de transfert Décentration Découverte des milieux du basque Expériences dialectales	Recherche d'autonomie Différenciation personnelle Ma tribu Compétences créatives et organisationnelles Quête de langue(s)	Prise de conscience Mon style de langue Ouverture et projection Gestion des contraintes Expériences de vie	-Création de supports individuels et/ou collectifs - mise en réseaux
Famille	-Explicitation du projet de langue - Gestion des contacts proches avec le basque -La voix	-Observation des progressions - Choix des supports vidéo -Soutien à la motivation - Le regard Voyage familial	Ma famille plurilingue -L'ouverture Contacts culturels dans les 7 provinces	-Relais du projet -Partage de la connaissance sociolinguistique -Soutien affectif -Valorisation des rencontres	-Accom-pagnement aux choix -Reconnaissance - Réorganisation -Ouverture au projet nouveau	Se situer

Pour une famille bascophone engagée, le protocole peut paraître superflu, mais il n'est pas forcément inutile de le proposer, car de l'échange entre les milieux familiaux et institutionnels (petite enfance ou école) naît le partage de connaissance, la vulgarisation des concepts sociolinguistiques contextuels, transmis par des professionnels que l'on imagine formés et compétents, sur tous ces points. L'enfant, puis l'adolescent, aura tout loisir de se confronter à ses milieux et à choisir ses langues et ses styles ; Le relais du projet familial au projet du jeune se situe au moment du cycle 4, conformément aux témoignages récurrents recueillis sur la prise de conscience linguistique. C'est au jeune d'opter, à un moment où il estimera être prêt pour cela, d'opter pour un parcours de locuteur complet qui le rendra actif dans la langue.

A titre d'esquisse, voici l'élaboration d'un thermomètre linguistique pour les différents profils de locuteurs.

Figure 74. Thermomètre de l'euskara – élaboration propre

EUSKARAREN TERMOMETROA

Erabilera	Maila			
++++	B2-C2		Euskara kartsu	*Etxe amodioa ez baita mugatzen*
++	A2-C1		Euskara hitzarki	*Eroriz zazpi aldiz ikasten da zaldiz*
+	A0-A1		Euskara lagun	*Hitza bihotzaren giltza*
0	A1-A2		Euskara epel	*Iguzkia nola, zapiak hara*
_	A0-A2		Euskara bost axola	*Hil eta gero salda bero*
_ _	A0		Euskara arrotz	*Azeria oiloen predikaria*

Thermomètre du basque

Pratique de la langue	Niveau		
++++	B2-C2	Passion motrice	*L'amour de la maison n'a pas de limite*
++	A2-C1	Enthousiasme	*C'est en forgeant qu'on devient forgeron*
+	A0-A1	Complicité	*La parole est la clé du coeur*
0	A1-A2	Courtoisie	*Selon comment brille le soleil, on reçoit ses rayons*
_	A0-A2	Indifférence	*Une fois mort, nous aurons la soupe chaude*
_ _	A0	Hostilité	*Le renard prêche pour les poules*

3.1.7.2. La Communauté Linguistique CL

La question de la communauté linguistique est restée relativement floue, revêtant une dimension davantage symbolique et virtuelle que concrète, jusqu'à ce stade de l'étude. « Bulle, oasis, mirage ou terre promise », c'est sous toutes ces appellations qu'elle nous a accompagnée. Même si nous avions clarifié, en partie, sa représentation comme n'étant pas uniquement « un ensemble de locuteurs qui agissent au moyen du discours » tel que défini par Bloomfield (1970, 44) et que nous avions naturellement identifié sa dimension sociale, ou comme définie par Alen Garabato et Kis-Marck :

> « Ce serait moins l'usage d'une langue qui définirait la *communauté linguistique* que la manière dont ses membres feraient interagir les langues en contact en fonction des rôles qu'ils ont à tenir dans la vie sociale. L'individu, disposant d'un répertoire à plusieurs codes linguistiques, jonglerait ainsi de l'un à l'autre et, s'adaptant à la situation en optant pour le code approprié au contexte, passerait ainsi d'une communauté à l'autre. Nous pourrions donc dire qu'un individu appartiendrait en substance à plusieurs communautés. » (Alen Garabato, Kis-Marck 2015, 3).

Nous n'avons pas spécifiquement acté l'idée selon laquelle, invoquer la communauté linguistique pour un locuteur, davantage que pour un chercheur, c'est faire appel à :

> « La conscience d'appartenance de ses membres [qui] semble constituer un critère essentiel pour définir ce que peut être une *communauté linguistique*. Mais comment évaluer et percevoir le sentiment d'appartenance chez les locuteurs pour lesquels il est souvent difficile de faire la

part des choses entre leurs pratiques linguistiques réelles et la représentation qu'ils en ont ? » (Alen Garabato, Kis-Marck 2015, 3).

Lorsque nous avons interrogé les personnes sur leur représentation de la communauté linguistique (MI, Famille Pi.), les réponses ont été diverses ; elles renvoyaient au ressenti ou à l'imaginaire de chacun. En outre, du point de vue de l'homogénéité de la langue, nous avons relevé, encore une fois lors des entretiens, que la communauté linguistique, perçue à l'Intérieur du Pays Basque, n'exclut pas le standard appris à l'école, mais exclut le « basque du Sud », lorsqu'il n'est pas compris. On aurait donc aujourd'hui, une sorte de mixte entre l'imaginaire collectif lié au basque et les pratiques réelles partagées :

> « Même s'il semble difficile de saisir les attitudes, les valeurs, les images qui sont affectées (implicitement et explicitement) aux pratiques linguistiques et à leurs formes, cette idée que la communauté serait aussi définie par des représentations sociolinguistiques, mais aussi sociales, que partageraient ses membres, semble s'être imposée aujourd'hui. » (Alen Garabato, Kis-Marck 2015, 8).

Nous pensons, d'un point de vue didactique, qu'il est possible d'envisager la communauté linguistique, à plusieurs échelles, et donc plurielle. Elle peut effectivement aller de la proche « tribu », à la communauté virtuelle des locuteurs bascophones, territorialisée ou non. Mais ce qu'il importe, c'est que le passage d'une échelle à l'autre, soit nourri par gradation, rencontres et découvertes.

3.2. Pistes et Ressources

Si l'on avait à (re)travailler un projet didactique pour le basque, on ne partirait bien évidemment pas du néant et nombre d'actions, de réalisations et de stratégies disponibles, seraient autant de ressources. Nous citons ici des ressources et références indispensables à la réalisation du projet pédagogique et didactique du basque. Il n'y a pas de hiérarchie dans les mentions qui suivent car toutes sont à mobiliser. La liste est incomplète et demande un approfondissement pour une mise en œuvre réelle.

3.2.1. Traitement conjoint des progressions en langue, expérimentation à l'ikastola

L'idée est de traiter l'apprentissage des langues en visant « l'équilinguisme » pour l'appropriation des langues de façon composée et coordonnée (voir infra). A partir du moment où l'enfant est « en mesure de développer des représentations sociales positives du langage en général

et de ses langues spécifiques, c'est-à-dire que les langues soient interchangeables » (Hamers 1990, 29), la mise en place d'une pédagogie qui favorise le transfert linguistique lui sera rapidement profitable. C'est l'approche proposée par le laboratoire EBILAB de l'Université du Pays Basque, et l'expérience actuellement menée par les deux enseignantes de basque et de français, de l'ikastola de Bidart, avec l'accompagnement d'Ibon Manterola du même laboratoire EBILAB : « D'un point de vue cognitif, l'objectif consiste à étudier le développement de la grammaire et du lexique, en tenant compte des usages propres aux enfants et aux adultes. » [356]. L'approche est discursive et textuelle. Un travail expérimental initial a été proposé aux enseignantes à partir de deux contes en basque et en français, « Amatxiren taloa » et « Roule Galette ». Le travail consiste à ce que les élèves perçoivent les régularités de construction et de sens, les intègrent de façon conjointe (bilinguisme composé), afin d'y avoir recours, quelle que soit la langue de référence. Nous avons pratiqué cette façon de travailler en lycée, à partir de deux comédies, « Xirrixti Mirrixti » de Piarres Larzabal et « Monsieur de Pourceaugnac » de Molière. Notre objectif était alors autant le transfert discursif linguistique que le rapprochement culturel des textes, dans le but d'une acculturation littéraire, un embryon de littérature comparée ; nous étions au lycée en classe de français, les élèves goûtaient peu à la littérature française et n'étaient guère motivés pour leur préparation du bac de français. Nous nous étions appuyée sur la référence basque, plus proche des élèves pour donner de l'intérêt au français, et dans le même temps valoriser la ressource bascophone. La question de cette approche pose donc le problème de la diglossie et invite à réfléchir, pour chaque situation, au bénéfice attendu pour l'acquisition du basque. L'expérience de Bidart est en cours, nous n'en avons pas encore les résultats. Au-delà de l'expérience d'une école, l'ensemble des enseignants du premier degré a été invité, lors d'une journée pédagogique d'octobre 2021, à travailler à une progression conjointe des langues basque et française au cours des cycles primaires. L'expérience a montré une absence de pratique commune à ce niveau. Certaines enseignantes ont rapidement saisi l'intérêt de la démarche, sans être vraiment éclairées sur la suite à donner, tandis que d'autres, probablement attachées à leur représentation « une langue, un enseignant », n'ont pas adhéré à la proposition, sans pour autant la dénigrer. En ce qui nous concerne, nous sommes heureuse qu'existe le laboratoire EBILAB, et nous faisons particulièrement confiance à cette proposition qui nous paraît en parfaite correspondance avec le développement d'un bilinguisme intrapersonnel équilibré.

[356] https://www.ehu.eus/fr/web/elebilab/helburua (consulté le 20/04/22)

3.2.2. Traitement des émotions dans la didactique des langues

L'intelligence émotionnelle (Goleman 2014) recouvre les notions de conscience de soi, de conscience sociale, de capacités relationnelles, la compréhension et la maîtrise des émotions. Leur importance dans l'acquisition et l'apprentissage des langues et du langage n'est pas à démontrer. Au regard d'une acquisition bilingue, la question se pose quant à la représentation de chacune d'elle. Selon Enrica Piccardo (2013) :

> « Les études sur les émotions ont été marquées pendant longtemps par l'influence des travaux de la première moitié du XX siècle qui voyaient la langue première (L1) comme la langue des émotions, et la langue autre (L2) comme celle de la distance et du détachement. Cette vision proposait une trajectoire univoque, d'une langue à l'autre, de la L1 à la L2, ignorant les trajectoires multiples et à plusieurs sens entre les différentes langues. » (Piccardo 2013, 32)

Or, les études sur les compétences bilingues et plurilingues montrent que les acquisitions sont multifactorielles et s'influencent les unes les autres :

> « La relation avec les cultures que les langues véhiculent est changeantes []. De la même manière, les émotions des plurilingues (et de bilingues aussi), sont magmatiques et varient en fonction des expériences, des attachements, des engagements qui caractérisent les individus au cours de leur vie, donnant lieu à des liens affectifs qui peuvent se superposer et même aller à l'encontre de ceux qui existent dans la L1. Des conflits de loyauté peuvent surgir entre les différentes langues et cultures parmi lesquelles l'individu est obligé de naviguer ». (Piccardo 2013, 32)

L'arrivée dans une nouvelle langue est le plus souvent présentée comme une aventure positive « gommant tout ce qui pourrait être perçu comme négatif » (Piccardo 2013, 33). Enrica Piccardo suggère de prendre en compte l'ambivalence suscitée par des émotions provoquées par le contact des langues, afin que les choses ne se figent pas pour chacune d'entre elles, et que les acquisitions restent fluides. Nous pensons que l'entrée par les émotions est un pan entier de travail didactique à générer.

3.2.3. Sociodidactique, répertoires plurilingues, éveil aux langues

Nous avons avec ces trois entrées un vaste champ de réflexion et d'analyse de pratiques à interroger. La sociodidactique est précisément la didactique qui prend en compte la sociolinguistique et la didactique (Dolz, Tupin 2011). Elle met en évidence que les situations de langage vécues à

l'école et hors de l'école n'ont pas de frontière préalable pour l'individu en interne. Elle montre aussi que les activités sont ainsi prédéterminées :

> « L'activité langagière est conçue systématiquement, dans la perspective interactionniste socio-discursive, comme une construction collective structurée historiquement par le milieu social. Les capacités langagières que les élèves sont censés apprendre, « préexistent dans l'environnement socio-sémiotique, et lorsque l'agent se les approprie, elles consistent toujours en cet interfaçage dialectique entre dimensions historico- sociales des genres, dimensions sémantiques des langues naturelles et dimensions synchroniques des représentations des situations d'action » (Bronckart, 1996, p.112) » (Dolz , Tupin 2011, 93).

La sociodidactique met en évidence la plus grande complexité des situations vécues, et de même que les émotions sont à prendre en compte, les référentiels sociaux et linguistiques des apprenants doivent être identifiés. Les profils linguistiques, les niveaux d'intégration des langues, les représentations des langues, les niveaux socio-économiques et culturels sont à prendre en compte, ainsi que le contact des langues, au cœur de l'individu.

Ceci nous amène à attirer l'attention sur la différence entre acquisition et apprentissage, langue naturelle et littéracie, toutes ces dimensions ramassées chez l'individu, parfois non clarifiées à l'école et en classe, et qui entravent une réelle progression des apprentissages. Nous rejoignons Michel Candelier (Candelier 2008) dans sa proposition de didactique intégrée des langues. Nous avions déjà expérimenté une approche plurilingue d'éveil aux langues, lors de notre recherche en master (Charritton 2013) avec un certain succès. Nous pensons donc que cette voie est à approfondir pour être rendue opérationnelle, dans le cas de l'enseignement bilingue basque, adapté à tous les publics

3.2.4. Didactique des langues, traitement de l'erreur, interlangue

Pourquoi n'apprend-on pas le français à l'école en France, comme on apprend les autres langues ? Pourquoi ne trouve-t-on nulle part la marque européenne du niveau langue attendu en français au passage de l'épreuve anticipée (EPA) du baccalauréat, en fin de première générale et technologique ?

Les réponses à ces questions se situent à plusieurs niveaux. Nous en isolons deux. Le premier niveau de réponse est celui du projet qui est fait pour la France, de doter tous ses habitants d'une langue considérée comme leur langue maternelle ; l'école devenant le lieu de l'apprentissage de la langue maternelle. Paradoxale en soi, puisque l'on n'apprend pas sa langue maternelle, mais qu'on l'acquiert, cette différence est déjà à l'origine de bien des difficultés, voire échecs scolaires, car le

français de l'école n'est pas le français de la maison, encore faut-il pouvoir l'expliciter, sans se trouver immédiatement en conflit (souvent douloureux) avec la norme scolaire, la norme écrite. Le deuxième niveau de réponse, qui découle du premier est que l'organisation institutionnelle de l'école fait du français, une matière à part, qui jouit du même prestige et du même investissement affectif que les mathématiques. Donc ce n'est déjà plus une langue, c'est le français, qui promet de bien se connaître soi-même et de briller en société, si on le maîtrise. Le français, en tant que discipline, avec les tiraillements qu'on lui connaît (Chiss, David, Reuter, 1995) remplit grosso modo, les trois mêmes fonctions que toutes les autres langues : connaissance linguistique et littérature, maîtrise de la langue écrite. Même s'il existe un oral de français, misérablement travaillé en année de première, la fonction de la discipline, contrairement aux langues vivantes, n'est pas communicationnelle. Les codes de communication ? Aux élèves de les acquérir. Ces deux niveaux de réponse déjà, empêchent de voir le français, pour ce qu'il est, c'est-à-dire une langue, ni L1, ni L2 ; le français, c'est la LANGUE.

Les systèmes immersifs et bilingues vont donc se positionner différemment par rapport à cet état de fait. Le système immersif tente d'inverser le processus en miroir, en plaçant le basque à la place du français dans sa représentation scolaire, tandis que le système bilingue assume, sans résistance, sa position de L2 dans le système.

Il nous semble que dans la réflexion de l'apprentissage et de la didactique des langues, ces positions devraient être dépassées. Le cours de français pourrait être davantage à vocation communicationnelle, comme le sont les cours de langue ; on peut faire (on devrait pouvoir faire) des erreurs de langue et produire de l'interlangue en français, sans être soumis à l'écrasante norme. Les cours de langue devraient pouvoir comporter une dimension affective et patrimoniale pour que les élèves soient fiers d'apprendre les langues, comme étant aussi un peu les leurs.

Dans un tel cadre, chaque profil d'élève, pourrait avoir recours à la méthode qui correspond le mieux à ses besoins. Et ce qui vaut pour le français, vaut pour le basque. Les didactiques appropriées, Langue initiale ou langue seconde (Ellis 2005), utiliseraient les mêmes vecteurs pour le traitement de l'erreur (Larussa 2021), feedback direct ou indirect, les mêmes leviers de la WTC (Willingness To Communicate) (Richmond 1987)[357], afin de les rendre autonomes dans leurs apprentissages, et favoriser, si l'institution y consent, le transfert des acquisitions, grâce notamment au passage par l'interlangue (Rosen , Porquier 2003), qui révèle pour nous à la fois une dimension poétique des langues et l'émerveillement de la preuve matérielle du traitement cognitif.

[357] http://www.jamescmccroskey.com/publications/154.pdf

En bref, il semble que le travail sur la didactique des langues dans le cadre des acquisitions bilingues demande lui aussi une visite approfondie, qui pose la question de la compétence et de la formation des enseignants[358]

3.2.5. Le projet de langue des établissements immersifs

La fédération des ikastola, en 2009 (EHI 2009), a adopté un projet de langue pour toutes les *ikastola*, dont le but est de garantir l'usage maximal du basque dans le temps et dans tous les espaces scolaires.

Au sein des *ikastola* en PBN, l'application de ce projet, ainsi que le vote en Conseil des ikastola d'une programmation appelée *Euskal Baxoa* (=le bac basque)[359] a donné lieu en 2021, à la déclinaison d'un projet de langue dans les établissements, afin de soutenir l'usage du basque par les élèves, hors des temps de cours. La description du projet (Annexe XVIII), est celle d'un plan pour l'euskara.

Le but du projet est d'augmenter la pratique de l'usage informel du basque chez les jeunes ; de soutenir et protéger la pratique du basque dans les espaces de vie commune ; de favoriser les échanges et la solidarité entre les établissements ; d'offrir un cadre de travail sécurisant. Le projet doit être travaillé dans l'année 2021-22, à partir d'un diagnostic et de référents langue basque, nommés dans les établissements, pour être mis en œuvre à la rentrée 2022.

Cette année voit donc la mobilisation et la formation des référents des établissements, sous la coordination du référent langue basque de la fédération. Nous n'avons pas les résultats de cette action. Mais, de la même façon qu'il existe une charte de protection et d'engagement pour la langue en primaire, la démarche du projet de langue vient formaliser des objectifs de renforcement de son usage et de sa protection en donnant un cadre formel à l'action.

D'une façon générale, toute action qui ne permet pas un usage naturel du basque demande à être formalisée, ou du moins explicitée, comme tout rituel, jusqu'à intégration, avec tout l'aspect paradoxal que revêt la démarche.

---

[358] NDA : Nous faisons partie des enseignants.

[359] *Euskal Baxoa*

3.2.6. Les stratégies collectives qui favorisent la pratique, celles qui donnent de la légitimité.

Au PBS, nombre de structures proposent l'accompagnement à l'utilisation et la pratique du basque. Nous en citons deux, avec lesquelles nous sommes en contact, pour l'inspiration qu'elles nous procurent et l'aide qu'elles peuvent nous apporter :

3.2.6.1. Ebete, Euskareen Erabilera Sustatzeko baliabideak eta tresnak (Ressources et outils pour favoriser la pratique du basque https://www.ebete.eus)

L'association a développé un savoir d'accompagnement et des outils qu'elle rend disponible sur son site Internet. Iñaki Eizmendi, le fondateur et principal animateur est un véritable facilitateur. Il existe des apports pour chaque public, à partir du halo scolaire : parents, enfants, adolescents, professionnels de l'éducation. Ils interviennent principalement en *Hegoalde* et viennent volontiers nous rencontrer au PBN, lorsque nous les sollicitons. Nous avons retenu d'*Ebete* l'idée pertinente de différencier les attentes d'usage selon les profils de jeunes, proposition qui fait écho à l'arbre des attitudes des élèves que nous avons conçu (voir *supra* partie 2) et qui se décline comme suit :

Tableau 26. Différenciation des attentes de pratiques chez les jeunes bascophones - Source Ebete.eus

	Environnement familier bascophone	Environnement familier assez bascophone	Environnement familier peu bascophone
Compétence	Aisance pour parler Maîtrise de la langue informelle avec pour certains davantage de recours en *erdara*	Ils se débrouillent bien en basque mais pour la majorité, sont plus à l'aise en *erdara*[360]. C'est flagrant pour certains	Ils sont plus à l'aise en erdara et la plupart ne l'est pas en basque, bien qu'ils puissent avoir un bon niveau de langue
Identité	Ils allient le fait d'être basque et de parler en basque, même s'il peut exister des contradictions	Ils lient la langue basque à l'identité mais surtout sur le versant culturel et festif	Ils ne font pas de lien entre l'usage du basque et l'identité basque
Habitudes langagières	Ils ont des relations régulières en basque, plus ou moins selon leur environnement	Ils parlent principalement en *erdara* mais s'adaptent aux situations, et aux normes d'usage	Ils ont l'habitude de parler en *erdara* même lorsque le contexte est bascophone. Ils parlent peu souvent en basque
Attente et proposition d'accompagnement	Soutenir la pratique en basque, faire preuve d'assertivité, prendre le lead	Activer l'euskara au contact de groupes bascophones ; basculer du côté du lead basque	Respecter les bascophones et les soutenir sans imposer l'*erdara*

On voit, à partir du tableau, que les profils sont déclinés selon les paramètres de la compétence, de l'identité et des habitudes, et que les situations exigeront de l'explicitation en vue de soutenir l'équilibre de l'usage du basque. Cet outil est pertinent dans les groupes mixtes que représentent les classes de jeunes adolescents. Il peut servir de support de négociation langagière.

3.2.6.2. Le collectif ERABIL

*C'*est une association située au PBN, née à partir de la première expérience d'exercice d'activation du basque sur la zone BAB, en 2017. Le collectif est composé de professionnels de la langue basque et de toute personne volontaire, intéressée par la démarche. Le but de l'association est de divulguer les concepts et les pratiques adjointes, issues de la sociolinguistique, en vue du changement d'attitudes linguistiques, pour tout groupe qui en exprime le besoin, sous forme d'atelier,

[360] Erdara : signifie la langue qui n'est pas le basque, en l'occurrence le français ou l'espagnol

“les premiers mots en basque”, “commander en basque pendant les fêtes”, “le basque en famille”, “en basque sur notre lieu de travail”, etc. Ils ont des supports de communication et rendent disponibles, de façon libre, les supports d’ateliers, en vue d’une transmission *peer to peer.* Ils sont très actifs au moment des campagnes d’*Euskaraldia*,[361] ainsi que tout au long de l’année.

Illustration 21. changer d'attitude linguistique, en famille, avec les proches, au travail, dans la rue - Source Collectif ERABIL

[361] *Euskaraldia* : « le temps du basque », mouvement organisé d’activation sociale de la pratique du basque au Surd et au Nord : https://euskaraldia.eus

3.2.6.3. Azterketak euskaraz (= les examens en basque)

Il s'agit du mouvement impulsé par la dynamique de l'*ikastola*, pour la revendication de passage des épreuves de brevet et du baccalauréat en basque. Auparavant, et depuis de nombreuses années, les lycéens d'*Etxepare*, avaient initié la démarche revendiquant le Bac en basque (*Euskara Baxoan*), entraînant chaque année des campagnes de sensibilisation et parfois des rencontres avec des responsables de l'Éducation Nationale, occasionnant, systématiquement des fins de non-recevoir courtoises de la part de l'administration. Le mouvement s'est étendu aux collèges, pour la demande de passage et de correction des épreuves de sciences en basque. Il s'agit d'une revendication de reconnaissance et de légitimité, qui peut en outre porter préjudice à certains élèves pour lesquels le transfert de langue du basque au français n'est pas réalisé. Cela dit le fait que la plupart des élèves soient à même de réaliser ce transfert, lors de la préparation des examens, montrent l'efficience du système bilingue de l'ikastola.

Illustration 22. Baxoa Euskaraz, Azterketaz euskaraz, Le bac en basque, les examens en basque 2013-2022

3.2.6.4. Conclusion pistes et ressources.

Les ressources présentées n'ont pas de lien direct entre elles, mais sont toutes complémentaires pour nourrir la redéfinition concertée d'une didactique propre de la langue basque. Nous ne pouvons aller plus loin seule dans ce sens. C'est pourquoi, nous avons choisi, pour conclure, de décliner, sous forme de synthèse, la présentation d'un outil, support d'accompagnement du développement langagier en basque.

3.3. Une modélisation cardinale et dynamique pour activer son projet de langue

Tenir compte de la complexité des dynamiques psychosociales et langagières, c'est ce qui a guidé la recherche d'une solution "simplexe", si nous osons emprunter le vocabulaire de Berthoz (2009). En intégrant dans nos besoins, l'ensemble des éléments auparavant évoqués, à savoir une forme d'adhésion à l'idée de l'équilibre linguistique en faveur du basque, le déploiement des contacts avec la langue, une progression dans la découverte et la maîtrise linguistique et culturelle, et surtout un projet ou une mission en lien avec la langue, nous avons donc imaginé un outil à quatre pointes, sur lequel nous fondons quelque espoir d'efficacité.

Cet outil s'accorde à chacun, est reconnaissable par tous. Il intègre quatre dimensions de la dynamique de communication langagière : le projet, l'interlocuteur, les capacités linguistiques et langagières les attitudes de communication (dans l'ordre voulu par l'utilisateur). Nous souhaitons pour ce dispositif, qu'une prise en main rapide puisse être effectuée, à partir d'une reconnaissance des attendus, de chaque paramètre. C'est un outil intégral adaptable, quelle que soit l'intensité du contact que la personne est en mesure d'avoir avec la langue, et les moyens dont elle dispose pour l'investir, à partir du moment où une bienveillance initiale existe envers la langue basque.

Nous l'avons appelée *Euskara Orratza,* (= la boussole du basque), pensant que la dénomination parle d'elle-même. Les quatre pointes, aux couleurs codées, comme dans les schémas neuromoteurs, se rapportent aux fonctions cognitives Jungiennes[362] (De Sainte Maresville, Beuret

[362] Fonctions Jungiennes : la typologie jungienne est une théorie émise par le psychanalyste Carl Gustav Jung en 1921 pour caractériser le mode de fonctionnement des personnes, sur des aspects précis : le mode de recueil de l'information (intuitif N ou sensoriel S), le mode de traitement de l'information et de la décision (rationnel T ou induit F), le mode de fonctionnement pour la dynamique propre à chacun, introvertie ou extraverti e(I/E), enfin le mode de perception du monde ouvert (P) ou organisé (J).

2016), ainsi qu' à l'approche neuromotrice pour laquelle nous avons été formée, ActionTypes® (Théraulaz 2021).

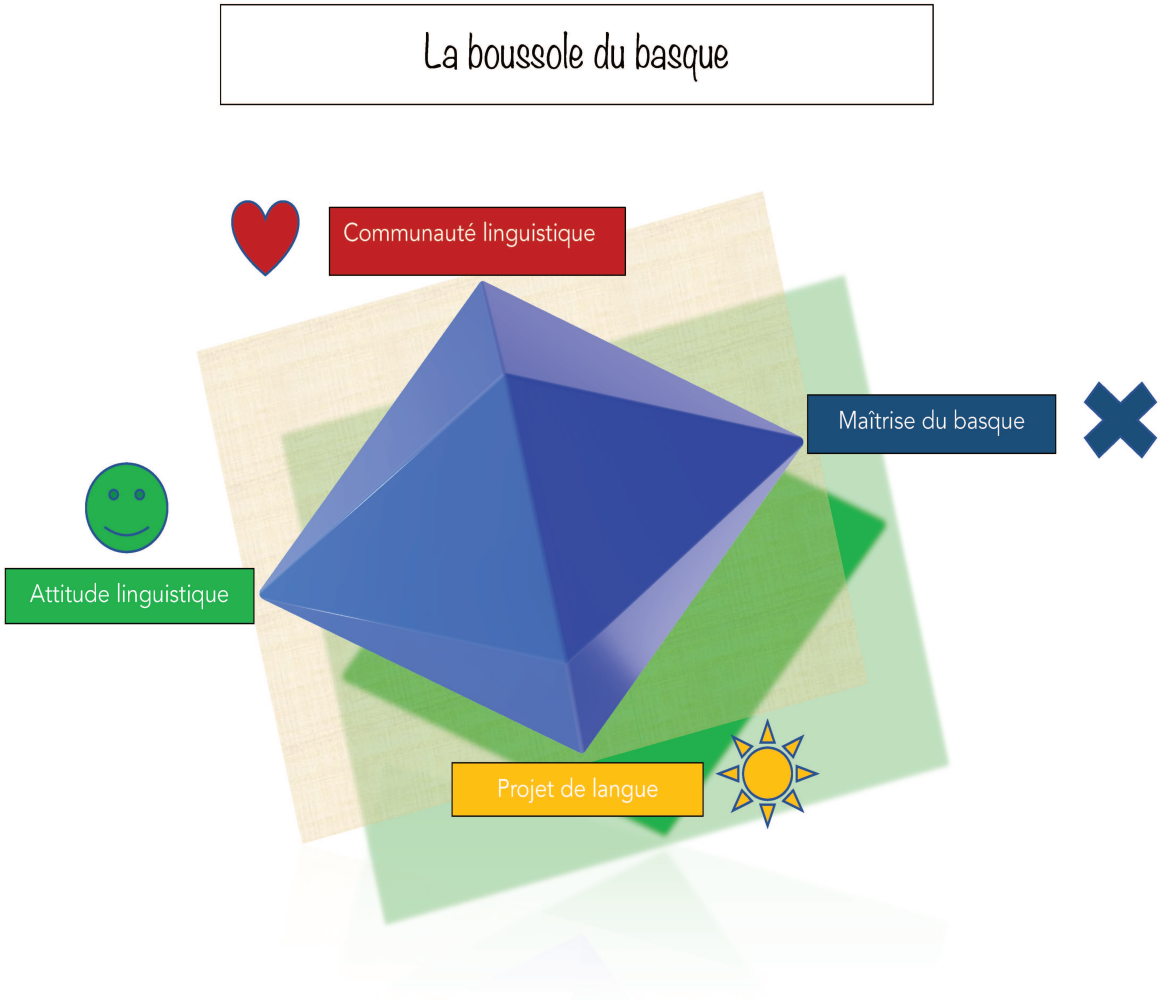
- Rouge, pour « la communauté linguistique », en correspondance avec la fonction « Relation » *(Feeling*)
- Bleu, pour « la maîtrise du basque », en correspondance avec la fonction « Pensée » (*Thinking)*
- Jaune, pour l'idée de « projet », en correspondance avec la fonction « Intuition » (*iNtuition*)
- Vert, pour « les attitudes » sociales et langagières, en correspondance avec la fonction Sensation (*Sensation)*

*(*Les autres éléments de couleurs et de forme, n'ont pas de signification autre qu'esthétique).

L'objectif est qu'une personne, qui identifie simultanément les quatre points d'accroche, leur visée et leur potentiel, sera à même de se positionner, à tout moment socialement, linguistiquement, de façon assertive et sereine.

Dans les pages qui suivent, sont présentées dans un tableau, une grille de lecture pour chaque entrée. Nous en dressons un inventaire rapide, pour indiquer de quelle façon, l'articulation de la boussole peut s'organiser en croisant les paramètres. Un travail approfondi de recherche et de définition, que nous ne faisons pas ici, sera nécessaire pour expliciter chaque entrée, le niveau d'attente et de propositions à décliner, pour que la personne se positionne correctement sur chaque axe. La combinaison des positionnements donne une posture globale sur laquelle s'appuyer pour développer son projet de langue. L'outil est un prototype, à l'état expérimental, qui n'est aujourd'hui opérationnel que de façon assistée, par un professionnel animant le dispositif. Le but est qu'il soit maniable de façon autonome par tout un chacun. Nous imaginons aussi, qu'à partir de la boussole, de nombreux points d'entrée sont possibles, du versant ludique au versant professionnel, en passant par l'accompagnement professionnel et la didactique. C'est ce qu'illustrent les tableaux déclinés par milieux d'intervention : l'enfance et la jeunesse, l'accompagnement au projet, les besoins didactiques, les entrées professionnelles.

Figure 75. Ma boussole du basque : projet, maîtrise, lien à la communauté, attitude - élaboration propre



A l'arrière-plan du modèle

Sécurité linguistique Capacité de communication Codes non verbaux Maîtrise écrite : syntaxe -discours - énonciation Maîtrise orale : expression - fluidité – liens aux idées – discours - interaction *Batua* *Euskalkiak* Registres – alternance codique Niveaux de compétences Recherche de situations et découvertes Maîtrise du basque	Projet mini ou maxi Projet social Projet écrit, lu, dit Biographie langagière Projet intime, partagé ou public Projet professionnel Projet artistique Projet tout au long de la vie Projet de vie Projet d'équipe, de société …….. Projet de langue basque
Représentation positive du basque Prestige Contact des langues Ouverture plurilingue Consistance Expression - communication Assertivité Engagement Simplicité Sérénité Palette des émotions Attitude linguistique	De l'intime à l'universel Communauté physique ou virtuelle Intergénérationnelle Rencontres et recherche de situations Communauté d'action Références culturelles communes Espace géographique Espace symbolique Espace de respiration Diaspora Peuples minorisés Plurilinguisme Communauté linguistique

Pour la maîtrise de la langue, il s'agit de faire appel au positionnement par compétences du CECRL ; de mesurer les capacités communicationnelles de la personne, la maîtrise de codes non verbaux. La sécurité linguistique peut être un objectif à travailler, en vue d'une communication sereine. C'est à la personne de déterminer quel niveau de langue elle souhaite atteindre à l'oral comme à l'écrit, en identifiant les connaissances, les obstacles à surmonter, à intégrer pour déterminer sa maîtrise grammaticale, lexicale, discursive et son aisance verbale. L'appropriation des variétés, dialectes et registres est l'objet d'abord, d'écoute et de découverte. Des préprogrammes lui sont suggérés, afin qu'elle indique son menu. L'apprentissage est à faire de façon classique, en prenant des cours ou en se formant individuellement.

Pour la définition d'un projet, c'est à la pédagogie projet que nous faisons appel, pour l'avoir systématiquement développé en classe, dans la mesure où elle permet l'individualisation, et parce que tout mouvement nécessite une intention ; le projet est l'explicitation de l'intention, si petit soit-il. Le projet peut prendre toutes les formes que nous avons déclinées dans notre tableau, et bien d'autres encore : projet écrit, lu, dit ; projet artistique ; biographie langagière ; projet intime, partagé ou public ; projet tout au long de la vie ; projet professionnel ; projet d'équipe, de société, projet de vie…

Pour identifier la communauté linguistique, un travail de prise d'information et de partage de connaissance sur les représentations est nécessaire. Du point de vue géographique, territoriale ou sectoriel, la personne doit être à même de se projeter dans des espaces où la langue est présente, et où elle-même se sentira la bienvenue. La personne doit ici se positionner pour indiquer de quelle façon, elle souhaite vivre en basque, de l'intime à l'universel. Sa façon de vivre l'échange est déterminant dans cet axe. La personne peut se trouver au plus près d'un monde qu'elle souhaite familier et interactif, comme être dans une dimension beaucoup plus intellectuelle, ou virtuelle, vouloir conquérir le monde de l'euskara, comme s'ouvrir à

l'ensemble des peuples dont la langue est minorée. L'enjeu ici est que la personne trouve les activations personnelles optimales, en phase avec sa motivation.

« Mon basque et moi ». Les attitudes linguistiques sont travaillées depuis quelques années par les représentants des structures propres à activer la pratique du basque, telles que *Topaguneak, Euskaraldia* (voir infra). Ces dynamiques émanent de la vulgarisation des concepts issus de la sociolinguistique de contact. Inspirées des *TELP* catalans (voir supra), elles permettent d'avancer dans la prise de conscience pour les locuteurs. Elles activent une représentation positive du basque pour donner du prestige à la langue et permettre une posture assertive, qui est à comprendre comme une affirmation de soi qui ne menace pas l'autre. Elles mettent en évidence le stress linguistique que génère l'absence de légitimité du basque, dans les différents contextes sociaux. Elles invitent les personnes à découvrir et à partager la langue. Elles donnent la possibilité aux locuteurs de défaire leurs nœuds affectifs et psychologiques avec la langue. Elles offrent une dynamique positive pour susciter de l'énergie.

Illustration 23. Utilisation du modèle, projet/attitudes/compétences/communauté linguistique :: Entrée ludique

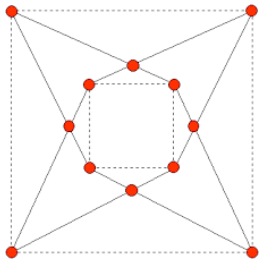
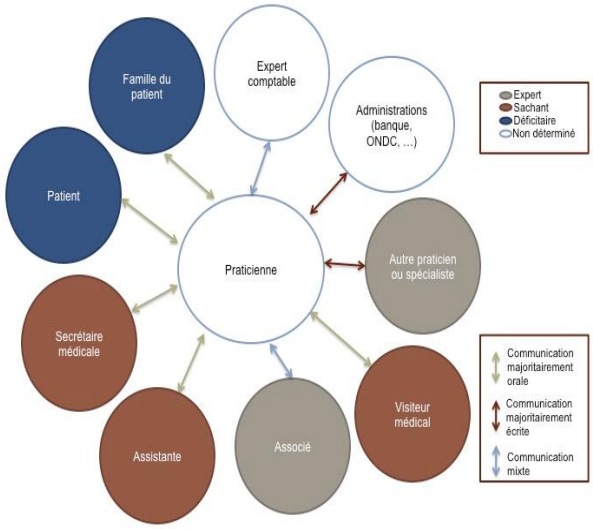
Jeux sociaux Cocotte	Jeux psychomoteurs  Marelle centre-pointes
Jeux de motricité Sollicite corps et cerveau	Marelle degrés
Jeux de rôles 	Jeux de langage Hitzaren giltza, hitzaren giltza, ahoa ireki eta elkarrekin mintza! Zu Susana Zubia zara. Izena Susana eta abizena Zubia. Zu Susana Zubia zara eta Itsasondon bizi zara! Baga, biga, higa, laga, boga, sega, zahi, zohi, bele, harma, xixpa, tiro, punp ! Kokomiko, kokomiko, geldirik hor, mutiko. Kokomiko, kokomiko hondatuta betiko!

Illustration 24. Utilisation du modèle, projet/attitude/compétences/communauté linguistique : aAccompagnement individualisé

<table>
<tr>
<td>Projet de langue en milieu professionnel
 

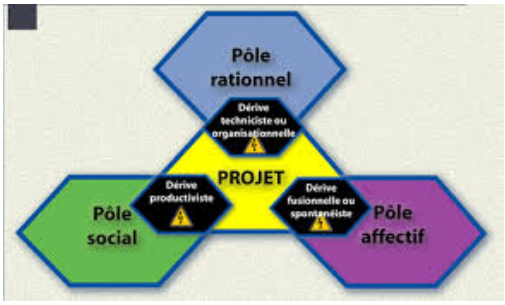
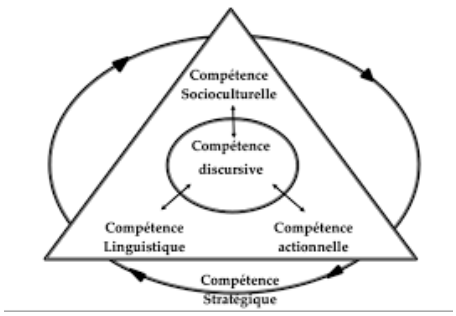
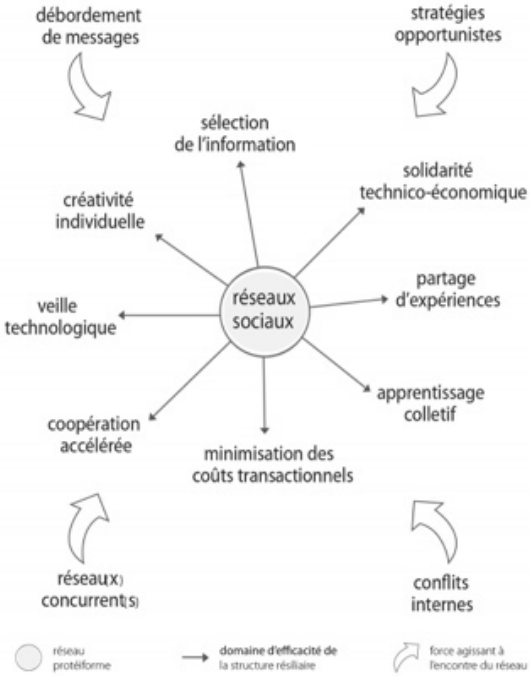
Interactions de la praticienne dans son environnement professionnel</td>
<td>Accompagnement parentalité

Kopeta ximurra, begi ñamarra, xudur kamusa, aho panpuxa, matela gorriak, belarri zabalak, kokotxa luzea, panpela belarra !</td>
</tr>
<tr>
<td>Bilan de compétences euskara/ euskaraz
</td>
<td>Accompagnement psycho-sexologie

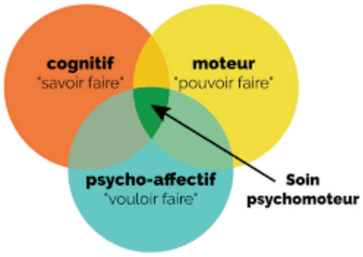
</td>
</tr>
</table>

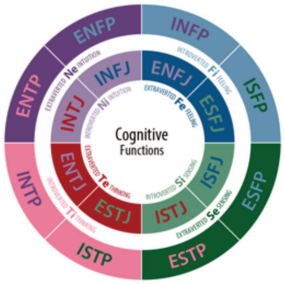
PPRE euskara	Accompagnement à la création de corpus

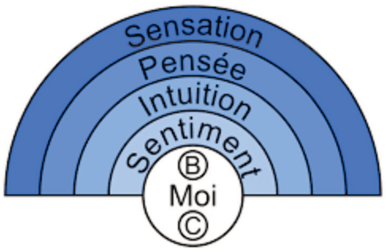
Illustration 25. Utilisation du modèle, projet/attitude/compétences/groupe : entrée didactique

Pédagogie de projet	Capacités communicationnelles
  	

Connaissance cognitive : Jung/MBTI/ActionTypes®

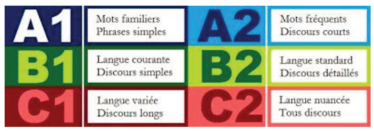


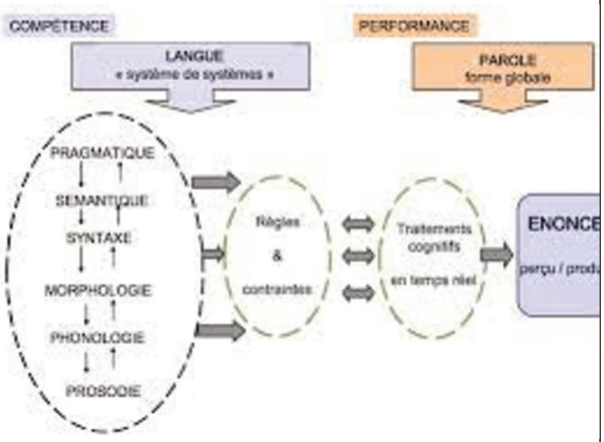




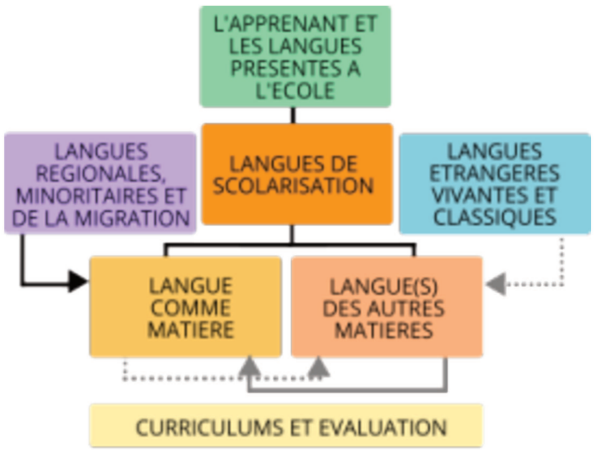
Connaissances sociolinguistiques

Maîtrise de la langue et des discours



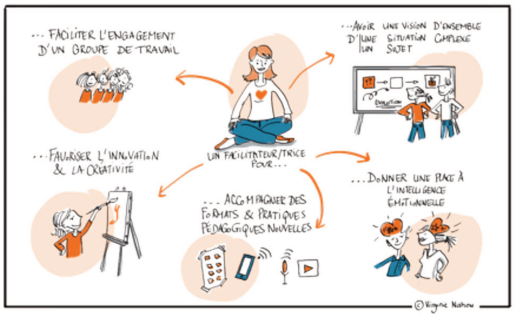
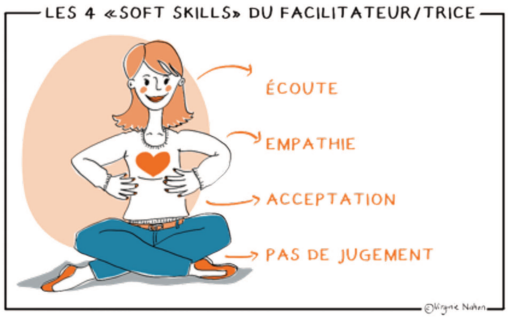


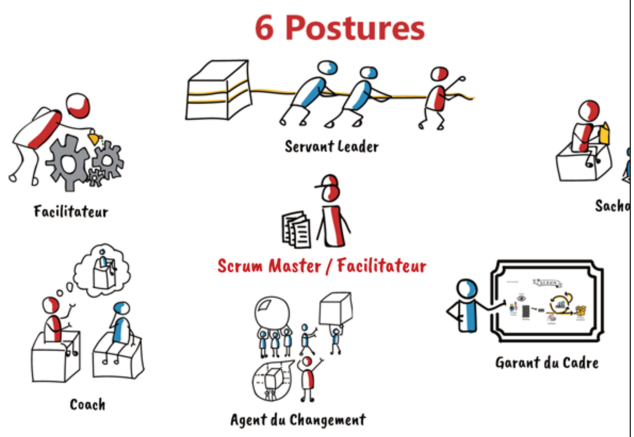
Compétences plurilingues



Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle

Illustration 26. Utilisation du modèle, projet/attitude/compétences/communauté linguiste : entrée organisationnelle, productive, économique

Facilitateur d'euskara	Fabrique d'euskara
 	Paysages (signalétique) Communication sur objets Arts *Happenings* et routines Exportation
Sensibilisation	**Métiers de l'euskara**
 	Enseignement – Formation -Petite Enfance – Loisirs - Traduction – Diffusion – Journalisme - Écriture - Littérature Recherche linguistique – Culture -Technicien Langue Basque – Sociolinguistique – Facilitation - Opérateur public - Diffusion – Commerce - Etc.

Accompagnement au changement Positionnement équipe / Plan euskara	Vivre notre métier en euskara
	

CONCLUSION DE LA PARTIE 3

De la même façon que l'étude de la diglossie a apporté la conscience des enjeux, des contraintes et des limites de la revitalisation, l'exploration pédagogique a permis d'identifier les besoins stratégiques et les voies possibles d'action au sein du territoire PBN, pour le moins. Il est possible qu'ici, un certain nombre d'idées soient aussi valables pour l'ensemble de la communauté linguistique.

Cette dernière partie fonctionne pour nous, comme une feuille de route pour réaliser des démarches partagées de réflexion et d'action, faire de la langue un projet de société, car nous n'imaginons pas une langue basque en bonne santé et robuste sans un idéal de partage et de justice sociale. Depuis toujours, nous raisonnons dans les cadres qui nous sont donnés, et c'est à l'intérieur de ces cadres que sont pensées les propositions : un nouveau discours pour le basque, une réflexion sur les finalités didactiques, la définition de la notion de locuteur complet, des progressions et des outils adaptés aux situations et aux individus.

La façon de fonctionner qui consiste à identifier les besoins individuels pour tenter d'y répondre correspond aux dynamiques sociales actuelles ; nous sommes convaincue que c'est à l'individu, au sein du collectif, qu'il s'agit de s'adresser, et c'est ce qui nous a menée à concevoir la boussole, *Euskara Orratza*. Cependant, nous ne sommes pas en train de déposer un brevet, ni de faire l'article commercial de la trouvaille, nous souhaitons simplement donner une chance à la réflexion commune et, à travers les bases posées, trouver des interlocuteurs, pour ce débat.

CONCLUSION GENERALE

En ouvrant notre enquête sur la maîtrise et la pratique de la langue basque chez les jeunes bascophones du Pays Basque Nord, nous partions d'une perception professionnelle qui amenait à observer sans comprendre le fait que les élèves bascophones n'utilisaient pas (tous) naturellement le basque pour communiquer. Réfléchir à cette question nous a permis de nous rendre compte que la pratique du basque au quotidien, de la part de tous les locuteurs, est au cœur des préoccupations des acteurs concernés par la situation de la langue basque, dans l'ensemble de la zone bascophone. Dans un contexte sociétal en évolution accélérée, la complexité de la situation diglossique apparait de façon acérée, aux yeux de tous, provoquant des réactions et des attitudes divergentes et laissant parfois un sentiment d'égarement. La prégnance des langues dominantes dans une zone de forte attractivité oblige à réfléchir dans un esprit de rassemblement et de cohésion. D'un autre côté, quantitativement et qualitativement, la langue et la communauté linguistiques font montre d'un dynamisme entraînant, tandis que le positionnement dans une société démocratique impose de penser l'inclusion, l'égalité sociale, le développement de chacun, la solidarité et la construction commune.

La préoccupation de la pratique du basque et de l'efficacité didactique et pédagogique étaient donc les objets centraux de la recherche, suivant une démarche inductive, à partir de l'observation du terrain de l'enseignement en lycée, dans le cadre des politiques d'aménagement linguistique Pays Basque Nord, de la Communauté Autonome Basque, et du contexte de revitalisation de la langue basque, d'une façon générale. L'enquête fut descriptive, les conclusions et l'exploration prospectives, en faisant la part de notre implication personnelle.

Dans le cadre ainsi posé, le recueil des représentations et des perceptions de la langue basque auprès de lycéens bascophones du Pays Basque Nord, représentant un quart des effectifs scolarisés en langue basque au lycée, en immersion ou en filière bilingue, résonne de façon significative. Nous souhaitions mesurer auprès des premiers concernés, de quelle façon ils vivent leur rapport à la langue basque, du point de vue de l'identité, des représentations, de la maîtrise de langue, de ses fonctions et de ses usages, afin de discerner, parmi les différents paramètres, ceux susceptibles de freiner, ou bien au contraire de motiver sa pratique au quotidien, en particulier hors du temps scolaire.

Les 262 élèves interrogés étaient issus de trois lycées bayonnais dans laquelle la langue basque est enseignée. Les participations volontaires à l'enquête ont été fortes dans les deux établissements bilingues, ainsi que représentatives en nombre au regard du nombre d'élèves scolarisés en basque

dans les sections bilingues. La participation a été très forte au lycée Etxepare, où les meilleures conditions ont été accordées pour diffuser les questionnaires et réaliser les entretiens.

L'origine des élèves était diverse car le lycée Etxepare accueille des jeunes de toutes les zones du Pays Basque Nord, quelques-uns du Pays Basque Sud. Environ 60 communes sur 158 de la CAPB sont représentées dans la population des élèves du lycée. Dans les deux autres établissements, la plupart des lycéens résident dans la zone proche du BAB[363].

De l'enquête auprès de 262 lycéens, nous retenons que :

Les jeunes interrogés estiment globalement avoir une bonne maîtrise de la langue,

Ils se sentent attachés au basque, et sa transmission leur paraît évidente,

Ils ont un sentiment fort de la présence de la langue dans la société et se sentent « vivre en basque »

Ils sont mitigés quant à l'avenir de la langue, ne sachant pas, pour une grande part d'entre eux, se prononcer à ce sujet.

Les tendances énoncées sont globales ; elles ne font pas de distinction dans l'environnement proche des élèves. Or, sur l'ensemble de l'échantillon interrogé, en effet, la moitié a un environnement familier bascophone, ce qui les situe dans les 15% des familles bascophones, à même de transmettre la langue de façon naturelle. L'autre moitié des élèves est issue de familles mixtes ou unilingues (très majoritairement francophones). Cette partie de la population interrogée fait davantage montre d'insécurité linguistique ainsi que d'une moins grande facilité de communication avec les pairs notamment, même s'ils estiment avoir un bon niveau de maîtrise du basque. Il s'agit d'une corrélation vérifiée qui n'apporte pas de surprise dans le contexte diglossique connu.

Ce que la première partie d'enquête, sous forme de questionnaire, a mis en évidence, c'est le fait que les jeunes vivent la langue basque dans une projection symbolique, plutôt fortement investie et que la question de la pratique n'apparait pas, au vu du questionnaire comme un élément problématique, au contraire, hormis pour ceux qui, éloignés de la langue dans leur environnement familier, n'en ressentent pas le manque. Ces résultats convergent d'ailleurs avec les résultats de l'enquête ARRUE 2011, exposée en première partie, montrant bien que c'est au lycée que la langue est la plus présente et que l'on parle le plus le basque (Zalbide 2013). Il est donc apparu que les jeunes

[363] Bayonne – Anglet – Biarritz

vivaient le basque comme dans une bulle, ou une « oasis », pour ceux qui la pratiquent régulièrement, du fait de leur environnement familier, et plutôt comme dans un espace virtuel, que nous avons nommé « mirage » pour ceux qui ne le parlent pas spontanément au quotidien mais pensent peut-être le faire un jour, plus tard, dans l'environnement professionnel notamment, montrant ainsi la motivation instrumentale nécessaire pour l'emploi de la langue.

Ces derniers aspects ont amené la nécessité d'approfondir et de clarifier certains usages et perceptions. En poursuivant la recherche par des entretiens collectifs enregistrés auprès d'élèves, de familles concernées par la scolarisation bilingue et de professionnels de l'enseignement, nous avons pu mettre en évidence des traits saillants et croisés, quels que soient les points de vue. Une grande partition se crée alors, entre les personnes qui évoluent en milieu bilingue et celles qui sont liées au système immersif, dans lequel la conscience de la langue est, d'une manière générale, beaucoup plus forte. De cette partition, on observe que les notions de « locuteur complet » et de « communauté linguistique » sont flottantes, puisqu'elles ne recouvrent pas les mêmes réalités, selon comment on vit la langue. D'une manière générale, les personnes évoluant en filière bilingue ont une représentation du basque comme dans son milieu naturel, non menacé, d'autant que la scolarisation en permet l'apprentissage. Tandis que les élèves du système immersif, même s'ils utilisent le français, ont la capacité de parler en basque de façon naturelle entre eux. Nous ne savons pas si c'est le cas pour ceux du bilingue car leur norme d'usage et les contextes dans lesquels ils évoluent n'en donnent pas la licence, ni même l'idée. Globalement, les représentants du bilingue, jeunes et adultes n'ont pas la conscience du déséquilibre diglossique, ils peuvent même avoir l'impression que la revitalisation est particulièrement dynamique, au vu des effectifs scolarisés qu'ils côtoient.

A l'inverse, les acteurs du système immersif ont une grande conscience du déséquilibre bilingue ; ils en font, de fait, une cause de réaction, de résilience et de stratégie. Nous avons rencontré chez eux divers profils, ceux qui restent optimistes pour la langue, les pragmatiques qui tentent de mettre en place des solutions concrètes, et ceux qui, beaucoup plus désabusés, tout en étant présents à leur communauté, ne voient pas de solutions possibles, hors d'une révolution politique. Les jeunes, eux, témoignent d'une prise de conscience de la situation de la langue basque et d'un sentiment d'adhésion qui se réalise en fin de cycle collège ou au début du lycée.

Les deux mondes, celui de l'immersif et celui du bilingue, ne se croisent pas, et se connaissent peu[364]. La communauté linguistique pour les bilingues est celle qu'ils identifient dans leur environnement immédiat ; il s'agit d'une conception virtuelle implicite et beaucoup plus vaste qui habite les représentations de ceux qui évoluent dans l'immersion.

Du point de vue de la qualité linguistique, les variétés et registres de langue sont bien maîtrisés par les élèves interrogés au lycée Etxepare, qui dans le registre informel ne voient globalement pas de difficulté à user de l'alternance codique, même si le sentiment d'une norme de qualité les renvoie parfois à de la culpabilité. Ils sont unanimes pour rejeter l'hybridation qui consiste à introduire des mots de basque dans le discours en français.

En revanche, la variété standard, telle qu'employée au Pays Basque Sud peut être à l'origine de difficultés pour des locuteurs rencontrés dans le milieu bilingue, selon le témoignage d'une cheffe d'établissement de collège. C'est un aspect que nous avions négligé au moment de la préparation de l'enquête, pensant que la variété standard apprise à l'école pouvait permettre d'outrepasser la difficulté phonologique de l'accent et des phrasés, ainsi que l'écart syntaxique.

La mise en évidence des différences dans les représentations linguistiques, la difficulté, voire l'absence de pratique spontanée de la langue basque chez certains, l'inconscience de la situation diglossique pour les locuteurs non militants de la langue n'ont fait que renforcer l'idée selon laquelle il était urgent et très important de pouvoir rapidement agir pour une sensibilisation accrue au besoin et au désir de la langue.

Ainsi que le préconise les conclusions d'observations d'enquêtes sociolinguistiques présentées par l'OPLB en 2016 (Annexe III), il devient nécessaire de travailler à :

> « La reformulation de la notion de « locuteur complet », en termes de niveaux de maîtrise de langue attendus »,
>
> et
>
> « La consolidation de la transmission par le développement de l'usage » (OPLB 2016, 7)

Le contexte global dans lequel évolue le basque, au-delà de son statut et des aménagements en cours, et les conclusions d'enquête auxquelles nous parvenons, invitent à aller plus loin du point de

[364] NDA : C'est le cas du moins pour les représentants que nous avons sollicités, car beaucoup de professionnels de l'enseignement en basque sont soit issus de *l'ikastola,* soit ont leurs propres enfants à l'i*kastola* ; mais c'est un public que nous n'avons pas pu interroger lors de notre enquête, pour des questions d'approche et de logistique essentiellement

vue de la réflexion concertée, de l'identification des besoins pour la langue et pour ses locuteurs, et surtout au-delà des exhortations, au repérage des leviers et des stratégies possibles. Parmi ces éléments, nous avons identifié un préalable, celui de pouvoir changer les discours sur la langue afin d'être au plus près du réel des dynamiques de pratique et de présence du basque. Cela nécessite une compréhension partagée du bilinguisme équilibré, la définition d'un projet de société autour de la langue, avec à la clé, la reconquête d'espaces internes et externes, dans un esprit de respect et de collaboration plurilingue, en faisant le pari du savoir pour tous et d'une élévation commune par le partage des cultures, d'une compréhension nouvelle de notre culture basque. Il s'agit d'un vaste chantier, il est vrai. Nous savons pouvoir rencontrer des partenaires locuteurs pour cela, dans l'ensemble des zones bascophones.

Certaines idées, plus pragmatiques pourraient être à l'origine d'un travail de cohésion au sein de la communauté linguistique du PBN, en vue d'activation de la pratique pour une revitalisation *hic et nunc*. Parmi ces dernières, on identifiera :

- La possibilité de mettre en place un projet d'accompagnement à la parentalité intégrant le projet de langue basque pour leur enfant, aux parents qui le souhaitent,
- Des innovations pédagogiques liées au partage des vécus sur la langue, la biographie langagière, l'atelier de conscience linguistique,
- Une approche individualisée adaptée au contexte, aux motivations et aux besoins de chacun pour son projet de langue basque,
- La poursuite et la généralisation de la progression concertée dans l'apprentissage des langues, avec formation des enseignants à la clé,
- Des campagnes de sensibilisation différenciées, en direction des bascophones ou des non-bascophones,
- Une réflexion commune pour la mobilisation de la relation et de la communication en basque des jeunes entre eux de façon plus intense, sous la forme « pair à pair »,
- …….

La liste n'est pas exhaustive, nous la laissons ouverte et nous laissons, en guise de clôture, la parole à deux jeunes adultes que nous avons rencontrées en entretien :

E. 30 ans, future parente d'*ikastola*, bascophone native :

« Je pense que savoir parler le basque, c'est pouvoir vivre une journée complète en ne parlant que basque par exemple, et ne pas être contraint à parler une autre langue, enfin, ça veut dire qu'on maîtrise la langue suffisamment pour pouvoir échanger et vivre en fait. »

Et Mad., 26 ans, référente langue basque à l'*ikastola*,

« Un locuteur complet a la capacité de parler une langue adaptée à tous les contextes, […] y compris dans les situations où les nœuds linguistiques avec le français et l'espagnol sont présents. Un locuteur bascophone a besoin de cette compétence sinon c'est impossible, […] et on en parle peu mais sentir que l'on fait partie de la communauté linguistique est indispensable.»

Quant à la question que nous avons posée pour fonder la recherche, et savoir « si les représentations des jeunes peuvent évoluer au cours de la scolarité pour offrir un espace élargi à la langue basque », les témoignages convergent pour dire que lorsque les jeunes sont dans un environnement bascophone actif, la prise de conscience de la langue basque, se fait au début de l'adolescence. Pour ce qui est des autres, ceux qui n'ont pas d'environnement bascophone, ceux qui ont de la langue une représentation liée à l'environnement proche et à la tradition, ceux qui n'ont pas acquis dans leur scolarité une maîtrise suffisante pour qu'ils accèdent à l'aisance du locuteur complet, c'est à la « communauté » de se mobiliser pour leur apporter des possibilités d'évolution ou d'avènement.

BIBLIOGRAPHIE

ABOU Sélim (2002). *L'identité culturelle.* Beyrouth, Les Éditions Perrin et Les Presses de l'Université Saint-Joseph.

AGIRRE Lorea (2013). « Euren intereseko gaiak agertzen direnean, badute zeresana, eta, beraz, haurrek eta gazteek egingo dute euskaraz », *Hik Hasi*, n° 183, pp. 19-25/

AGIRRE ESKISABEL Jose Maria (1994). « Euskararen bilakaera 1981-1991 hamarkadan, zentsuetan eta erroldan jaosotako datuen arabera ». *BAT Soziolinguistika aldizkaria,* n° 13/14.

AGRESTI Giovanni (2021), « Droits Linguistiques », *Langage et Société*, HS1, pp. 115-118

AIZPURU JOARISTI Alaitz (2019). *TXILLARDEGUI, Hizkuntzaren filosofia, testu hautatuak*. Andoain/Leioa, Jakin Fundazioa, EHU.

ALEN GARABATO Carmen, KIS-MARCK Alexia (2015). « le concept de « communauté linguistique » face à la réalité du terrain ». *Lengas*, n°77, [en ligne] https://journals.openedition.org/lengas/796 (consulté le 26/03/2022)

ALLARDT Erick (1992), « qu'est-ce qu'une minorité linguistique ? », in GIORDAN Henri (Dir.), *Les Minorités en Europe : droits linguistiques et droits de l'homme*. Paris, Kimé, pp. 45-54.

ALBY Sophie, HO-A-SIM Jeannine (2010). « Limites de la prise en compte de la diversité des publics scolaires en Guyane ». *Raisons éducatives,* n°14, pp. 169-190.

ALTUNA Iker (2017). *Variétés de basque parlées par les jeunes d'Hendaye*. Mémoire de Master 2, sous la direction d'Alain Viaut, Université Bordeaux Montaigne

ALVAREZ ENPARATZA Jose Luis (*Txillardegi*), ISASI Xabi (1994). *Soziolinguistika matematikoa.* Bilbo, UEU.

ALVAREZ ENPARATZA Jose Luis (*Txillardegi*), ISASI Xabi (1994). *Soziolinguistika matematikoa.* Bilbo, UEU.

APALATEGI Jaione (2007). « Euskararen eremu legala eta bere eragina Nafarroako irakaskuntzan » in IZTUETA Paulo (dir.) *Euskal Pentsamenduaren eraikitzaile.* Bilbo, EHU.

APALATEGI Jaione (2006*). Ikastetxeen egitura intelektuala.* Donostia, Utriusque Vasconiae.

APALATEGI Jaione (1994). *Eskola erakuntza eta hololinguistika*. *Doktore tesia.* *http://www.euskara.euskadi.net/appcont/tesisDoctoral/PDFak/jaione_apalategi_TESIS.pdf* (consulté le 31/03/22)

ARACIL, Lluìs Vicent (1982). *Papers de sociolingüística*. Barcelona, La Magrana, pp. 23-38.

ARCHU Jean-Baptiste (1848). *Choix de fables, LA FONTAINE, traduites en vers basques*. La Réole, Pasquier.

ARCOCHA Aurélie (2010). « Cursus des études basques au D.I.E.B. de Bayonne, à bordeaux 3-Montaigne et à l'UPPA » in HEITZ Françoise, LE VAGUERESSE Emmanuel (dirs.). *L'enseignement de la langue dans l'hispanisme français*, Charenton le Pont, Presses Universitaires de Reims.

ARKOTXA Aurelia (1993). « Imaginaire et Poésie dans *Maldan Behera* de Gabriel Aresti, in *Anejos del Annuario del Seminario de Filologia Vasca* "Julio de Urquijo », XXXII. Donostia, Gipuzkoako Foru Aldundia. [en ligne] https://ojs.ehu.eus › ASJU › (article consulté le 20/12/2021).

ARNOLD Jane (2006). « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 144, pp. 407-425.

ARRIBIT Frédéric (2015). *Trois langues dans ma bouche*. Paris, Belfond.

ARTETXE Miren (2020). *Ipar Euskal Herriko bertso-eskoletako gazteen hizkuntza ibilbideak. Gazte identitateak, hizkuntza mudantzak eta ligitimazio prozesuak*. Thèse sous la direction de Dr. Josu Amezaga Albizu, Dr. Jone Miren Hernández García – EHU

ATXAGA Bernardo (1995). *Pays Basque et Culture. Le réveil du hérisson*. Traduit et présenté par André Gabastou. Pau, Éditions Cairn.

AURNAGUE Jakes et DUGUINE Maia (2006). *1982- 2002 Euskaldunak orok altxa burua, enquêtes sociolinguistiques en Garazi.* Bayonne, Eusko Ikaskuntza.

AUSTIN John Langshaw (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris, Seuil.

AZPIROZ GARMENDIA LASA Carmen (1985). *Les ikastola en Pays basque d'Espagne. La question du bilinguisme scolaire*. Thèse de psychologie sous la direction de TABOURET KELLER Andrée, Université Louis Pasteur, Strasbourg 1.

AZURMENDI Maria José et MARTINEZ DE LUNA Iñaki (2003). *The case of Basque: past, present and future.* Andoain, Soziolinguistika Klusterra.

BACHOC, Erramun (2018). *Enquête sociolinguistique n°VI, 2016 : Espoirs pour la langue basque (chronique n°9)*. Institut culturel basque [En ligne] https://files.eke.eus/pdf/euskara-espoir.pdf (Consulté le 27/11/2021).

BACHOC Erramun (2017). *Motivations concernant la langue basque; VIè enquête sociolinguistique*. Institut culturel basque [en ligne] https://files.eke.eus/pdf/motivation-2016.pdf (Consulté le 25/02/2019).

BACHOC, Erramun (10/12/2012). *La transmission familiale des langues en Pays basque Nord*. Institut Culturel Basque [En ligne]. https://www.eke.eus/fr/culture-basque/euskara-la-langue-des-basques/euskara-et-sociolinguistique/sociolinguistique/la-transmission-familiale-des-langues-en-pays-basque-nord (Consulté le 17/03/2020).

BACHOC (BAXOK) Erramun et COYOS Battitta (2010). « Gazteak, euskara eta aisialdia Ipar Euskal Herrian », *Euskera,* 55,2, pp. 627-647.

BACHOC Erramun (dir.) (2006). *Identités et cultures basques au début du XXIè siècle.* Saint-Sébastien, Eusko Ikaskuntza.

BACHOC Erramun, LEGARRA Jose Manuel, GARAIBURU Itziar, HERNANDEZ Jone, LARRANAGA Nekane, ETCHEGOIN Pantxoa, LEKUNBERRI Terexa, MARTINEZ DE LUNA, BERRIO OTXOA Kontxesi (dirs.). *Regard sur l'avenir 99, les adolescents et la langue basque en Pays Basque Nord*. Lasarte, Iñaki Martinez de Luna.

BAILLARGEON Normand (2011). *Liliane est au lycée*. Paris, Flammarion.

BARAIBAR Elena, BOEN Kristina (2007). « Eremu ez-curriculararen garrantzia euskararen erabileran ». *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, n° 63, pp. 39-47

BARBERIS Jeanne-Marie (1999). « Analyser les discours, le cas de l'interview sociolinguistique », in CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre (dirs). *L'enquête sociolinguistique. Paris,* L'Harmattan, pp. 125-148.

BARTHES Roland (1965). *Éléments de sémiologie*. Paris, Denoël/Gonthier.

BASTARDAS BOADA Albert (2004). « Linguistic sustainability for a multilingual humanity », *plenary speech for the Tenth Linguapax Congress on "Linguistic diversity, sustainability and peace*". Barcelona,Forum 2004. [en ligne] https://www.researchgate.net/publication/236214159_Linguistic_Sustainability_for_a_Multilingual_Humanity_Language_sustainability_for_a_multilingual_humanity_Sostenibilidad_sustentabilidad_linguistica_para_una_humanidad_multilingue

BASURTO-ARRUTI Asier (2010). « Gazteen hizkuntza erabileran eragiten duten faktoreen azterketa.» *Euskera*, n° 55, 2, pp. 609-625.

BAUTIER Élisabeth (1997). « De qui, de quoi parle-t-on ? » *Le Français Aujourd'hui*, n° 120, pp. 15-21.

BEACCO Jean-Claude, FLEMING Mike, GOULLIER Francis, THÜRMANN Eike, et VOLLMER Helmut. (2016). *Guide pour l'Élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Conseil de l'Europe, Politiques linguistiques.* https://rm.coe.int/les-dimensions-linguistiques-de-toutes-les-matieres-scolaires-un-guide/16806a55ba (Consulté le 2023/10/2020).

BECETTI Ali (2019). « Plurilinguisme et appropriation de l'oral en école de formation de formateurs : quelques pistes exploratoires en vue de « sentir » autrement l'insécurité linguistique ». *Revue Socles,* Volume 5, n° 12, pp. 39-79.

BEKOUCHE Sara (2017). *Pour une approche intégrée langue maternelle-langue étrangère*. Mémoire de Master- Faculté des Lettres et des Langues Département de Français, Université de Béjaia.

BENIAMINO Michel (1997). « Complémentarité fonctionnelle », in MOREAU Marie-Louise (dir). *Sociolinguistique, les concepts de base*. Liège, Mardaga, pp. 94.

BENIAMINO Michel (1997). « Diglossie », in MOREAU Marie-Louise (dir). *Sociolinguistique, les concepts de base*. Liège, Mardaga, pp. 94-100.

BENVENISTE Émile (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard.

BERGARA Ander (1996). *Hezkuntza- eta Hizkuntza-eskubideak indarreko lege-araubidean*. Vitoria/Gazteiz, Arrarteko.

BERTHOZ Alain (2009). *La simplexité*. Paris, Odile Jacob.

BERTUCCI Marie-Madeleine (2003). « Les parlers des jeunes en classe de français. » *Le français aujourd'hui,* n°143, pp. 25-34.

BIDART Pierre (1994*). Le Pays Basque et l'Europe* (dir.). St Etienne de Baigorry, Izpegi.

BILBAO BILBAO Begoña, EZKURDIA ARTEAGA Gurutze, PEREZ URRAZA Karmele (2004). *Euskal Curriculuma ala euskal dimentsioa Curriculumean?* Donostia, Utrisque Vasconiae

BILLIEZ Jacqueline (2000). « Un bilinguisme minoré, quel soutien pour sa vitalité ? ». *Revue Notions en Questions* n°4, pp. 21-39.

BINET Laurent (2015). *La septième fonction du langage.* Paris, Grasset.

BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dirs.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées.* Paris, Édition des Archives contemporaines.

BLANCHET Philippe (1994). « Problèmes méthodologiques de l'évaluation des pratiques sociolinguistiques en langues « régionales » ou « minoritaires » : l'exemple de la situation en France.» *Langage et société*, 69, Paris, 93-106.

BLANCHET Philippe (2005). « Minorations, minorisations, minorités : essai de théorisation d'un processus complexe » in HUCK Dominique et BLANCHET Philippe (Dirs.). *Minorations, minorisations, minorités. Études exploratoires.* Rennes, Presse Universitaire de Rennes, pp. 17-47.

BLOM Jan-Petter et GUMPERZ John (1972). « Social meaning in linguistic structure: code-switching in Norway », in GUMPERZ J. et HYMES D. (eds). *Directions in sociolinguistics*. New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 407-434.

BLOOMFIELD Leonard (1970). *Le langage*. Paris, Payot.

BONVINI Emilio, BUSUTTIL Joëlle, PEYRAUBE Alain (Dirs.) (2011). *Dictionnaire des langues.* Paris, PUF.

BORDALLO Isabelle, GINESTET Jean-Paul (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, ESF éditeur.

BORTAYROU Jakes (dir.) (2005). *Le mouvement culturel basque : 1951-2001, T2*. Saint-Sébastien, Elkar.

BOUDON Brigitte (2017). « Platon, d'où vient le nom des choses ? » *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 22-23.

BOUDREAU Annette, DUBOIS Lise, MAURAIS Jacques, McCONNEL Grant (2002). *L'écologie des langues / Ecology of languages. Melanges William Mackey, homage to William Mackey*. Paris, L'Harmattan.

BOUKOUS Ahmed (1999). « Le questionnaire », in CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre (dirs.). *L'enquête sociolinguistique.* Paris, L'Harmattan, pp. 15-24

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1964). *Les Héritiers.* Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre (1982a). *Langage et pouvoir symbolique.* Paris, Gallimard.

BOURDIEU Pierre (1982b). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.

BOURDIEU Pierre (1980). « L'identité et la représentation.» *Actes de la recherche en sciences sociales,* n°35, pp. 63-72.

BOUTET Josiane, GADET Françoise (2003). « Pour une approche de la variation linguistique ». *Le français aujourd'hui,* n°143, pp. 17-24.

BOUTINET Jean-Pierre (1992). *Anthropologie du projet*. Paris, PUF.

BOYER Henri (2012a). « Singularité(s) de la sociolinguistique du domaine catalan. Un repérage épistémologique ». *Histoire Épistémologie Langage*, tome 34, fascicule 2, La linguistique hispanique aujourd'hui. pp. 29-41.

BOYER Henri (2012b). « L'implication du sociolinguiste « périphérique » », in DOTTE A.-L., TOKE V. Muni, SIBILLE Jean (Dirs). *Langues de France, langues en danger : aménagement et rôle des linguistes*. *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques,* n° 3. Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DGLFLF, pp. 79-85.

BOYER Henri (2006). « Présentation » in *Études de linguistique appliquée (Ela),* n° 143, pp.261-263.

BOYER Henri (Dir.) (2005a). *De l'école occitane à l'enseignement public : vécu et représentations sociolinguistiques. Une enquête auprès d'un groupe d'ex-calandrons*. Paris, L'Harmattan.

BOYER Henri, GOUDAILLIER Jean-Pierre, SEGUIN Boris, TEILLARD Frédéric (2005b), « Et le langage des jeunes ? », *Le Français Aujourd'hui*, n° 124, pp. 34-42.

BOYER Henri (1996 [1991]). *Éléments de Sociolinguistique. Langue communication et société*. Paris, Dunod.

BOYER Henri (1991). *Langues en conflit : Études sociolinguistiques*. Paris, L'Harmattan.

BOYER Henri (1990). « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie ». *Langue française*, n° 85, pp. 102-124.

BRES Jacques (1999). « L'entretien et ses techniques », in Calvet Louis-Jean et Dumont Pierre (dirs). *L'enquête sociolinguistique.* Paris, L'Harmattan, pp. 61-76.

BRETEGNIER Aude (2021). « Communauté linguistique ». Langage *et Société*, hors série HS1, pp. 51-55.

BRUNOT Ferdinand (1933). *Histoire de la langue française des origines à 1900.* BNF édition originale 13 tomes.

BUJANDA Joxemanuel (1991). *Euskara eskolan eraiki nahi zuen euskal pedagogo aurrerakoia : Augustin Pascual Iturriaga, Hernani 1778-1851*. Bilbo, UEU.

BUSON Laurence (2017). « William Labov, façons de parler, façons d'être ». *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 56-57.

BUSQUETS Joan, PLATON Sébastien, VIAUT Alain (dirs.) (2014). *Identifier et catégoriser les langues minoritaires en Europe.* Bordeaux, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

CABANEL Patrick (1996). *Nations, nationalités, nationalismes en Europe 1850-1920*. Paris, Ophrys.

CALVET Louis-Jean (2017). « Louis-Jean Calvet, l'écologie des langues ». *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 74-75.

CALVET Louis-Jean (2007). « Approche sociolinguistique de l'avenir du français ». *Hérodote*, n°126, pp. 153-160

CALVET, Louis.-Jean. (2002 [1993]). *La sociolinguistique*. Paris, Presses universitaires de France.

CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre (dirs.) (1999). *L'enquête sociolinguistique.* Paris, L'Harmattan.

CALVET Louis-Jean (1999). *Pour une écologie des langues du Monde*. Paris, Plon.

CALVET Louis-Jean (1999). « Aux origines de la sociolinguistique la conférence de sociolingusitique de l'UCLA 1964 ». *Langage et Société*, n°88, pp. 25-57.

CALVET Louis-Jean (1997). « Véhiculaire », in MOREAU Marie-Louise (dir.). Sociolinguistique, les concepts de base. Liège, Mardaga. pp. 289-290.

CALVET Louis-Jean (1997). « Vernaculaire, vernacularisation », in MOREAU Marie-Louise (dir). *Sociolinguistique, les concepts de base*. Liège, Mardaga, pp. 291-294.

CALVET Louis-Jean (1987*). La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, Payot.

CAMINO ORTIZ DE BARRON Igor et MURUA CARTON Hilario (2013). *Mugimendu pedagogikoak eta Hezkuntza Sistima.* Bilbao, Euskal Herriko Unibertsitatea.

CAMUS Renaud (2004). *Syntaxe, l'autre dans la langue.* Paris, Éditions P.O.L.

CANDELIER Michel (2008), « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les cahiers de l'Acedle, (L'Alsace au coeur du plurilinguisme*) n°5. https://journals.openedition.org/rdlc/6289 (consulté le 20/04/22).

CASTOREO Patrick (1993). *Langue basque et enseignement en France de 1789 à 1993*. Maîtrise d'Histoire, travail d'études dirigé par M.Pappy UPPA.

CERQUIGLINI Bernard (1999). *Les langues de France. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication.* https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/994000719.pdf (consulté le 13/04/22).

CHABROLLE-CERRETINI Anne-Marie, (2007). *La vision du Monde de Wilhelm Von Humboldt, histoire d'un concept linguistique.* Lyon, ENS éditions.

CHABROLLE-CERRITINI Anne-Marie (2017). « Wilhelm Von Humboldt, le théoricien de la diversité des langues ». *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 32-33.

CHANET Jean-François (1996). *L'école républicaine et les petites patries*. Paris, Aubier.

CHANFRAULT-DUCHET Marie-Françoise (1997). « Enseignement du français dans les collèges difficiles : place et rôle de la réflexion didactique ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 120, pp. 76-87.

CHANTEAU Jean-Paul (1997). « Quelles pratiques d'écriture au collège et avec quels élèves ? » *Le Français Aujourd'hui*, n° 120, pp. 33-43.

CHARRITTON Hélène (2013) *Quel projet de langue pour un élève de lycée en filière français-basque ? : étude des usages et de la pratique de la langue basque au sein d'une classe de seconde générale et professionnelle au lycée Saint Joseph d'Ustaritz.* Mémoire Master 2 Recherche études basques, sous la direction d'Aurélie Arcocha-Scarcia, Université de Pau et des Pays de l'Adour.

CHARRITTON Hélène, CARRIQUIRY Sylvie, ITÇAINA Xalbat, POMMIERS Matthieu (2013). *Bilinguisme et éducation plurilingue, une initiative territoriale catholique et créative.* Recherche FORMIRIS/ISFEC Aquitaine.

CHARRITTON Piarres (2003). *Euskalzaleen Biltzarraren Historia laburra 1901-2003*. Bayonne, Euskalzaleen Biltzarra.

CHAUSSIER Jean-Daniel (1996). *Quel territoire pour le Pays Basque ?*. Paris, L'Harmattan.

CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves (1995*). Didactique du français, État d'une discipline*. Paris, Nathan Pédagogie.

CHOMSKY Noam (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris, Seuil.

CIOLAC Marina (2003). « La sociolinguistique ». *Dialogos,* n°8, pp. 98-106.

COSTA James (2010). *Revitalisation linguistique : Discours, mythes et idéologies, approche critique des mouvements de revitalisation en Provence et en Ecosse.* Thèse sous la direction de Marinette MAtthey, laboratoire Lidilem, Université de Grenoble.

COSTA James (2016). « Introduction : Penser les langues régionales dans l'enseignement bilingue » in HELOT Christine et ERFURT Jürgen (Dirs.). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques.* Limoges, Éditions Lambert-Lucas, pp. 147-153.

COSTE Daniel, MOORE Danièle et ZARATE Geneviève (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire -Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg, Conseil de l'Europe - Division des Politiques linguistiques, www.coe.int/lang/fr (consulté le 24/02/2022).

COYOS Jean-Baptiste (2013). « ARRUE proiektua Iparraldetik ikusia ; 2011-ko ikasleen hizkuntza erabileraren iruzkin batzuk ». In *Ikasleak hiztun ARRUE proiektua 2011*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritza. pp. 239-244.

COYOS Jean-Baptiste et BACHOC Erramun (2012). « L'enseignement de la langue basque en France. Essai d'évaluation de son impact dans la société ». In DORAIS Louis-Jacques et EL MOUNTASSIR Abdallah (dirs.). *L'enseignement des langues vernaculaires : défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques.* Paris, L'Harmattan, pp.17-44.

COYOS Jean-Baptiste et BACHOC Erramun (2011). *Les jeunes, les loisirs et la langue basque en Pays Basque Nord*. Bilbo, Jagon Saila, Euskaltzaindia.

COYOS Jean-Baptiste (2010). *l'enseignement du basque aux adultes natifs et non natifs en Pays Basque Nord, étude des apprenants d'AEK.* Bilbo, Euskaltzaindia, (Jagon Saila). [en ligne] (consulté le 05-02-2022). https://www.euskaltzaindia.eus/dok/plazaberri/2010/ekaina/etorkinak_euskara.pdf

COYOS Jean-Baptiste (2009), « Aldaera eta aldaketa euskararen ezagutzan eta erabileran, Ipar Euskal Herrian – inkesta soziolinguistakaren aztertea kritikoa » . *Lapurdum,* n° XIII, pp. 91-100.

COYOS Jean-Baptiste (2005), « l'enseignement peut-il à "sauver" une langue menacée? l'exemple du basque ». *Lapurdum*, n°X, pp. 19-34

DALGALIAN Gilbert (2000). *Enfances plurilingues.* Paris, L'Harmattan.

DABENE Louise (1997). « L'image des langues et leur apprentissage ». in MATTHEY Marinette (dir.), *Les langues et leurs images.* Lausanne, Loisirs et Pédagogie, pp. 19-23.

DARQUENNES Jeroen (2013). « hizkuntza erabilera Euskal Autonomia Erkidegoko eskoletan – Arrue proiektua inspirazio-iturri modura Europako hizkuntza gutxituen eskuratze plangintza egiteko ». In *Ikasleak hiztun ARRUE proiektua 2011*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritza. pp. 109-120

DARRIGOL Jean-Pierre (1979). *La langue basque*. Toulouse, ECHE.

DAVANT Jean-Louis (1996). « Euskalkien eta euskara batuaren arteko harremana nolakoa den Iparraldean ». *Euskera,* n°41-42, pp.531-539. http://www.euskaltzaindia.eus/dok/euskera/49693.pdf (consulté le 05/02/2022).

DAVANT Jean-Louis (2000). *Historie du peuple basque.* Saint-Sébastien, Elkarlanean.

DE CERTEAU Michel, JULIA Dominique, REVEL Jacques (1975). *Une politique de la langue.* Paris, Gallimard.

DE ELEIZALDE D. Luis (1919). « El Problema de la Enseñanza en el País Vasco », conferencia general. https://www.eusko-ikaskuntza.eus/es/publicaciones/el-problema-de-la-ensenanza-en-el-pais-vasco/art-8552/ (consulté le 17/04/22).

DELAGE Michel et PEDROT Philippe (dir.) (2005). *Identités, filiations, appartenances.* Fontaine, Presses universitaires de Grenoble.

DELAS Daniel (2003). « Les parlers jeunes dans deux romans littéraires ». *Le français aujourd'hui,* n°143, pp. 89-98.

DEPREZ Christine (2003). « Évolution du bilinguisme familial en France ». *Le français aujourd'hui,* n°143, pp. 35-43.

DEPREZ Christine (1999). « Les enquêtes "micro". Pratiques et transmissions familiales des langues d'origine dans l'immigration en France ». In CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre (dirs.). *L'enquête sociolinguistique.* Paris, L'Harmattan, pp. 77-102.

DEPREZ Christine (1996). « Le rôle des femmes dans le bilinguisme familial ». *Éducation et Sociétés Plurilingues,* n° 1, pp. 35-42.

DERIVRY-PLARD Martine (2018). « Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour la formation des enseignants ». *Voces y Silencios, Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 10, No. 1,* pp. 63-79.

DE SAINTE MARESVILLE Philippe, BEURET Philippe (2013). *Approche typologique et fonctions Jungiennes*. Paris, HOXIXOH-Decitre.

DJORDJEVIC Ksenija (2006). « Mordve, langue minoritaire, langue minorée : du discours officiel à l'observation de terrain ». In *Études de linguistique appliquée (Ela)*, n°143, pp. 297-311.

DOLZ Joaquim, TUPIN Frédéric (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.* https://doi.org/10.4000/ree.5115 (consulté le 16/03/2021).

DOLZ Joaquim, REY Nathalie, SURIAN Marc (20 04). « Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 146, pp. 5-16.

DORIAN Nancy C. (1987). «The value of language-maintenance efforts which are unlikely to succeed ». *International Journal of the Sociology of Language*, n° 68, pp. 57-67.

DORTU Véronique (1999). « Unamuno et le krausisme ». *Revue de l'Histoire des Religions,* n°216-4, pp. 443-461. https://www.persee.fr/doc/rhr_0035-1423_1999_num_216_4_1080 (consulté le 16/12/2021)

DOYTCHEVA Milena (2011). *Le multiculturalisme.* Paris, La Découverte.

DRETTAS Georges (2007). « Formes de la langue grecque en diaspora : approche comparative ». In BRUNEAU Michel, HASSIOTIS, HOVANESSIAN Martine MOURADIAN Claire (dirs.). *Arméniens et Grecs en diaspora*. Athènes, École française d'Athènes.

DUBET François et MARTUCCELLI Danilo (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil.

DUBET François et MARTUCELLI Danilo. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris, Seuil.

DUGUINE Isabelle (2017). *La motivation d'apprendre basque chez les adultes francophones.* Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

DUSCHENE Sophie et HAEGEL Florence (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs.* Paris, Nathan.

ELLIS Rod (2005 traduction [1992]). *Bigarren hizkuntza jabetza eta hizkuntzaren pedagogia*. Bilbao, EHU.

ÉLOY Jean-Michel, SAINT-GÉRAND Jacques-Philippe, TRABANT Jürgen (1998). « "Qualité de la langue" et "Crise du français"» .*Le Français Aujourd'hui*, n° 124, pp. 13-23.

ERBINARTEGARAY Nicole (2012). *Motivations et profils des parents d'élèves de l'Ikastola, école immersive en langue basque*, Mémoire de Master 2 en science de l'Education sous la direction de Debarbieux-Blaya. Université de Bourgogne, Dijon.

ERIKSON Erik H. (2011 [1972]). *Adolescence et crise. La quête de l'identité.* Paris, Flammarion.

ERRIONDO KOROSTALA Miren Lore et ISASI BALANTZATEGI Xabier (2017). *Hizkuntza Normalizazioa, Planak eta Plangintzak ikasteetxetan.* Bilbo, Euskal Herriko Unibertsitatea.

ETXEPARE Bernard. (1995 [1545]). *Linguae Vasconum Primitiae*. Bilbo, Euskaltzaindia.

ETCHEVERRY-AINCHART Peio (2005). « L'enseignement jusqu'à la loi Deixonne ». In BORTAYROU Jakes (dir.). *Le mouvement culturel basque : 1951-2001, T2*. Saint-Sébastien, Elkar, pp. 11-27.

ETCHEVERRY-AINCHART Peio (2005). « La filière bilingue privée ». In BORTAYROU Jakes (Dir.). *Le mouvement culturel basque : 1951-2001, T2*. Saint-Sébastien, Elkar, pp. 31-83

ETXEBARRIA Gillermo (1991). *Recherche sur l'enseignement de la langue basque en Pays Basque de France*. Thèse de 3e cycle : Études basques, Bordeaux 3.

EUSKAL HERRIKO IKASTOLEN KONFEDERAZIOA (2009). *Ikastolen hizkuntz proiektua*. Zamudio, EHIK.

EUSKO JAURLARITZA, URANGA Belen (Dir.) (2013), *Ikasleak hiztun 2011ko Arrue Proiektua.* Gasteiz, EAEko Administrazioa Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultur Saila.

EUZET Christophe, KERLOGOT Yannick (2021). *L'enseignement des Langues Régionales. Etat des lieux et perspectives après la décision du Conseil Constitutionnel du 21 Mai 2021*. Rapport au premier Ministre, Paris, Gouvernement français. https://www.gouvernement.fr/partage/12391-remise-du-rapport-sur-les-langues-regionales (consulté le 06/04/22).

FABÉ Denis, SUFFYS Séverine (2004). « Écouter parler des uns aux autres. Des dispositifs au collège ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 146, pp. 27-36.

FALCH Jean (1973). *Contribution à l'étude du statut des langues en Europe*. Québec, Les Presses de l'Université de Laval.

FERGUSON Charles (1959). « Diglossia ». *Word*, vol. 15, pp. 325-345.

FESTINGER Leon (1957). *A theory of cognitive dissonance.* Stanford ca, Stanford University Press.

FISHMAN Joshua (2001). 2001, *Can Threatened Languages be saved ? Reversing Language Shift revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon/England, Multilingual Matters.

FISHMAN Joshua (1991). *Reversing language shift.* Bristol, Multilingual Matters Publishers.

FISHMAN Joshua (1967). « Bilingualism With and Without Diglossia ; Diglossia With and Without Bilingualism ». *The Journal of Social Issues, 23*(2), pp. 29-38.

FISHMAN Joshua (1965). « Who Speaks What Language to Whom and When ». *La Linguistique* 2, 1965, p. 67-88.

FISHMAN Joshua A. (1971). *Sociolinguistique*. Paris /Bruxelles, Nathan, Labor.

FLORIN Agnès (1999). *Le développement du langage.* Malakoff, Éditions Dunod.

FLORIN Agnès, VERONIQUE Daniel, COURTIAL Jean-Pierre et GOUPIL Yann (2002). *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*. Synthèse pour la Direction de la *Recherche Programme COGNITIQUE ECOLE ET SCIENCES COGNITIVES.* Nantes Université, Delca-Syled/Labécd, Paris, Sorbonne III.

FOINTIAT Valérie, GIRANDOLA Fabien et GOSLING Patrick (2013). *La dissonance cognitive. Quand les actes changent les idées.* Malakoff, Armand Colin.

FORLOT, Gilles (2015). « Du « fait linguistique » au « fait plurilingue » à l'école française ». *France éducation international*. [En ligne] https://journals.openedition.org/esp/554 (Consulté le 08/11/2019).

FRANCARD Michel (1997). « Insécurité linguistique ». In MOREAU Marie-Louise (dir). *Sociolinguistique, les concepts de base*. Liège, Mardaga, pp. 170-176.

FRANÇOIS Frédéric (2004). « Comment nous est donné l'autre dans un texte ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 146, pp. 85-95.

FRANÇOIS Jacques (2017). « Steven Pinker: le langage est un instinct » . *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 70-71.

FRANÇOIS Jacques (2017). « Noam Chomsky: parler comme un ordinateur ». *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 48-49.

FREMONT Armand (1999 [1976]). *La région, un espace vécu.* Paris, Flammarion.

GARAT Maialen et AIRE Xan (2009). *Seaska. 40 urte euskararen alde.* Bayonne, Elkar.

GARDIN Bernard (1975). « Loi Deixonne et langues régionales : représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement ». *Langue française*, n° 25, pp. 29-36.

GARDNER Robert C. et LAMBERT Wallace E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley MA, Newbury House.

GARDY, Ph., LAFONT, R. (1981). « La diglossie comme conflit : l'exemple occitan ». *Langages*, 21, pp. 75-91.

GASQUET-CYRUS Médéric, VITTRANT Alice, VOISIN Sylvie (2017). « Présentation : Langues en danger et théories linguistiques : perspectives croisées ». In *Histoire Epistémologie Langage*, n° 39, *pp.9-24.*

GOBIERNO VASCO (1983). *La lucha del Euskera en la Comunidad Autonoma Vasca : una encuesta bàsica : conocimiento, uso, actitudes*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

GOLEMAN Daniel (2014). *L'intelligence émotionnelle*. Paris, J'ai lu.

GOIRIGOLZARRI Garaizar, LANDABIDEA URRESTI Jone, MANTEROLA GARATE Xabier Ibon (2017). *Euskararen biziberritzea, marko, diskurtso eta pratika birpentsatzen*. Donostia, UEU.

GORROTXATEGI Joaquin., IGARTUA Ivan, LAKARRA Joseba A. (2018). *Euskararen Historia*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritza.

GRIMAULT Gildas (2018). « Parler breton dans une école en immersion linguistique, une enquête auprès de lycéens de Diwan en Bretagne ». *Production propre,* (copie en annexe).

GUEUNIER Nicole (1997). « Représentations linguistiques », in MOREAU Marie-Louise (dir). *Sociolinguistique, les concepts de base*. Liège, Mardaga, pp. 246-251.

GUMPERZ John J. (1989), *Sociolinguistique interactionnelle*. Paris, l'Harmattan.

GUMPERZ John J. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York, Holt, Rinehart et Winston.

GUMPERZ John J. (1968). « The speech community ». *International Encyclopedia of Social Sciences*, n° 9, pp. 381-386.

HAASE Martin (1990). « Erdal hitzen mailegatzea iparraldeko euskaraz ». *Euskera*, n° 35, pp. 405-415. http://euskaltzaindia.net/dok/euskera/11531.pdf (consulté le 07/02/2022).

HABE (2021). *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Curriculuma*. Donostia, Eusko Jaurlaritza.

HAGEGE Claude (2000). *Halte à la mort des langues.* Paris, Odile Jacob.

HAGEGE Claude (1996). *L'enfant aux deux langues.* Paris, Odile Jacob.

HAGEGE Claude (1985). *L'homme de paroles*. Paris, Fayard.

HALPERN Catherine (2017). « Ludwig Wittgenstein, désensorceler le langage ». *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 42-43.

HAMERS Josiane (1990). « Le développement langagier de l'enfant bilingue ». *Bulletin du centre d'étude des plurilinguismes*, n°11, https://www.persee.fr/doc/bcepl_0766-799x_1990_num_11_1_912 , (consulté le 08/02/2022).

HAMERS Josiane (1997). « Contact des langues ». In MOREAU Marie-Louise (dir). *Sociolinguistique, les concepts de base*. Liège, Mardaga. pp. 94-100.

HAMERS Josiane, BLANC Michel (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga.

HARIGNORDOQUY Eztitxu (2013). « Euskara Batuaren pertzepzioa Ipar Euskal » . *BAT Soziolinguistika Aldizkaria,* vol. 89, n° 4, pp. 153-163. http://www.soziolinguistika.eus/files/Eztitxu%20Harignordoquy.pdf (consulté le : 05/02/2022).

HARITSCHELHAR Jean (1975). « L'enseignement du basque ». In MARCELLESI Jean-Baptiste. *Langue française*. n° 25, pp. 62-70. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1975_num_25_1_6056 (consulté le 17/04/22).

HARITSCHELLAR Jean (1983). *Être basque.* Toulouse, Privat.

HAUGEN Einar (1971). « The ecology of language ». *The Linguistic Reporter, supplement*, n° 25, pp. 19-26. https://hal.science/hal-01223153/document (consulté le 23/03/2022)

HERNANDEZ Jone (2010). « Baina gu ere gazteak izan ginen! Gazte euskalduna izatearen esanahia atzo eta gaur ». *Euskera*, n° 55,2 pp. 579-607.

HOUDEBINE Anne-Marie (2015). « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel ». *La linguistique*, n° 51, pp. 3-40.

HOURMAT Pierre (1972), *L'instruction primaire dans les Basses Pyrénées au temps de la monarchie constitutionnelle 1815-1848*. Thèse de 3° cycle, Bayonne, Université de Pau et des Pays de l'Adour.

HUGO Victor (2014 [1843]). *Voyage aux Pyrénées de Bordeaux à Gavarnie*. Paris, Éditions Cairn.

HYMES Dell H. (1991), *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier-Crédif.

IKASLEAK HIZTUN (2013). *Ikasleak hiztun, 2011ko ARRUE Proeiktua, ikerketaren emaitza, adituen iritzi azalpenak.* Gasteiz, Eusko Jaurlaritza.

IKARDO ENPARAN Urko (2017). « Ikastoletako guraso erdaldunak eta euskararen jarraipena lapurdiko kostaldean ». *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, n° 105, pp. 11-45.

IKARDO Urko (2016). *Parents francophones et la continuité de la langue basque*. Mémoire TFE de master de sociologie, sous la direction de Lebber G. Bruxelles, Université libre.

INSTITUT CULTUREL BASQUE (ICB) (2001). *Regard sur l'avenir. Les adolescents du Pays Basque et la langue basque. Situation au Pays Basque Nord. Ustaritz*. Institut Culturel Basque.

IRIART Jean-Claude (2008). "Ipar Euskal Herrian, euskararen irakaskuntza eskaintzaren egituraketa". *BAT Soziolinguistika aldizkaria,* n° 67, pp. 53-66.

ISASI Xabier (2018). « Euskara biziberritzea azaltzeko eredu estatistikoa, Gizarte Psikologia eta Portaera Zientzien Metodologia ». *BAT Soziolinguistika adizkaria*, n° 106, pp. 91-113.

IZA Iban (2010). *Ikastola mugimendua. Dabilen Herria.* Bilbo, EHI – Euskaltzaindia Jagon saila.

IZQUIERDO Jean-Marie (2000). *La question basque.* Bruxelles, Éditions Complexe.

JAKOBSON Roman (1973). *Essai de linguistique générale*. (2). Paris, Éditions de Minuit.

JAKOBSON Roman (1963). *Essai de linguistique générale*. (1). Paris, Éditions de Minuit.

JAUREGUIBERRY Francis (1993). l*e basque à l'école maternelle et élémentaire.* Pau-Bayonne, UPPA UR911 - https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02189333/document (consulté le 05/04/22).

JODELET Denise (1993). « Les représentations sociales. Regards sur la connaissance ordinaire ». *Sciences humaines*, n° 27, pp. 16-18.

JOLY Lionel (2013). « Gazteen euskararen erabilera, ezagutza eta eskolaren eragina". In *Ikasleak hiztun ARRUE proiektua 2011*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritza, pp. 273-278.

JOLY Lionel (2004). « La cause basque et l'euskera ». *Mots* n° 74, pp.73-89. http://journals.openedition.org/mots/4583 (consulté le 02/02/2022)

JOLY Lionel (2004). *Étude sociolinguistique du Pays basque*. Thèse de linguistique sous la direction de Milagros Ezquerro, Paris, Université Paris 4.

JOURNET Nicolas (2017). « André Martinet, le langage sert à communiquer ». *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 52-53.

JOURNET Nicolas (2017). « Roland Barthes, il y a du texte dans l'image ». *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 60-61.

JULLIARD Jacques (1997). *La faute aux élites*. Paris, Gallimard.

KASARES Paula (2014). *Euskaldun hazi Nafarroan. Euskararen belaunez belauneko jarraipena eta hizkuntza sozializazioa familia euskaldunetan*. Bilbo, Euskaltzaindia.

KASARES Paula (2014). « Paula Kasares EHU 2014 » (video). Soziolinguistikako klusterra, EHU. https://vimeo.com/109791395 (Consulté le 26/01/2022).

KASARES Paula, AIRE Xan (2018). « Eusko ikaskuntza solasaldiak » (video). https://vimeo.com/245166571 (consulté le 25/01/2022).

KAUFMANN Jean-Claude (2014). « Les identités introuvables ». *Journal Sud-Ouest* (entretien du dimanche)*, 27 avril 2014*.

KAUFMANN Jean-Claude (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris, Armand Colin.

KREMNITZ Georg (1981). « Du «bilinguisme » au « conflit linguistique », cheminement de termes et de concepts ». *Langages,* n° 61, pp. 63-74.

KORTAZAR Jon (2002). *Diglosia eta literatura.* Saint-Sébastien, Utriusque Vasconiae.

LABOV William (1976). *Sociolinguistique* (traduction de *Sociolingusitics patterns, 1972).* Paris, Editions de Minuit.

LACROIX Isabelle (2014). « Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes ». *Langage et société*, vol.1 n° 147, pp. 67-82.

LAFITTE Pierre (1979 [1944]). *Grammaire basque.* Bayonne, Elkar.

LAFONT Robert (2000). *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*. Paris, L'Harmattan.

LAFONT Robert (1997), « Pour retrousser la diglossie », *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie.* Paris, L'Harmattan, p. 91-122.

LAFONT Robert (1967). *La révolution régionaliste.* Paris, Gallimard.

LAGARDE Christian (2021). « « La langue propre », ou la voie espagnole pour légitimer une officialité linguistique sans état ». In VIAUT Alain (dir.). *Catégories référentes des langues minoritaires en Europe*. Pessac, MSHA

LAGRENADE Maité (2018). *Langue basque, Identités et Territoires. Logiques d'action et mobilisations collectives autour de la scolarisation en basque*. Thèse de sociologie sous la direction de Francis Jaureguiberry. Pau, Université de Pau et des Pays de l'Adour.

LAMBERT Wallace E. (1974). « Culture and langage as factors in learning and education". In ABOUD Frances E. et MEADE R.D (dirs.), *Cultural factors in learning*. Bellingham, Western Washington Sate College, pp. 131-143.

LAPARRA Marceline (2003). « Variations et usages linguistiques dans et hors de l'école ». *Le français aujourd'hui,* n°143, pp. 9-16.

LAPLANTINE Chloé (2017). « Emile Benveniste, Vivre le langage". *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 58-59.

LAPONCE Jean A. (1984). *Langue et Territoire*. Québec, Les Presses de l'Université de Laval.

LARRAMENDY Jean-Philippe (2008*). Être basque aujourd'hui : de Roncevaux au Gugghenheim*. Paris, Michalon Éditeur.

LASCANO Beñat (2016). *Etude du bilinguisme basque-français chez des élèves suivant une scolarité immersive en basque,* Thèse de doctorat en études basques, Université de Pau et des Pays de l'Adour, Bayonne.

LE BON Gustave (1918). *Hier et demain, pensées brèves.* Laval, les classiques de sciences sociales, http://classiques.uqac.ca/classiques/le_bon_gustave/hier_et_demain/hier_et_demain.pdf, (consulté le 10/04/22)

LECLERC Jacques (2015). Site : *L'aménagement linguistique dans le Monde*. [En ligne] https://www.axl.cefan.ulaval.ca/index.html
http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/2vital_lng_minoritaires.htm (consulté le 12/12/2021)

LE COADIC Ronan (2008). « De la carte d'identité à l'identité à la carte : complexification de la relation entre identités et territoires », in GUERIN-PACE France et FILIPPOVA Elena (dirs.). *Ces lieux qui nous habitent : Identités des territoires, territoires des identités.* Paris, Éditions de l'Aube.

LEDEGEN Gudrun (1998), « Maîtrise de la norme et sécurité/insécurité linguistiques chez des étudiants francophones ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 124, pp. 43-51.

LEENHARDT Corinne (1997). « Quand l'obstacle devient la condition d'une lecture littéraire scolaire, un projet de lecture littéraire en classe de première d'adaptation ». Le Français Aujourd'hui, n° 120, pp. 53-65.

LEGRAND Louis (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris, Éditions du Scarabée.

LEONARD Jean Léo (2017). « Ecologie (socio)linguistique : évolution, élaboration et variation ». Langage et société, n° 160-161, pp. 267-282.

LERALU Claudine et LICHAU Isabelle (2005). « L'enseignement de la langue basque dans le service public », in BORTAYROU Jakes (dir.). Le mouvement culturel basque : 1951-2001, T2. Saint-Sébastien, Elkar. pp. 245-304.

LEZETA Marije et SAN MARTIN Elena (1991). *Giro urbanoko gazteak eta euskara, Adorez eta atseginez mintegiak*. Donostia, UEU

LIEUTARD Hervé et VERNY Marie-Jeanne (dirs.) (2008). *L'école française et les langues régionales XIX-XX° siècles.* Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée.

LOVY-LASZLO Sophie (2007). « Langue française, politiques linguistiques et identités européennes". Hérodote, n°126, pp. 175-180

LOYER Barbara (2007). « Langue et Nation en France ». *Hérodote,* n° 126, pp. 87-114

LOYER Barbara (1997). *Géopolitique du Pays basque. Nations et nationalismes en Espagne*. Paris, L'Harmattan.

LUDI Georges (2000). « Construire des répertoires pluriels dans l'interaction ». *Notions en Questions*, n°4, pp. 180-189.

LUKU Antton (2009). *Euskal Kultura?.* Iruña, Pamiela.

MAALOUF Amin (1998). *Les identités meurtrières*. Paris, Grasset.

MACKEY William F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues.* Paris, Klincksieck.

MANESSE Danièle (1997). « La culture pour tous au défi des établissements difficiles : le cas du collège », *Le Français Aujourd'hui*, n° 120, pp. 44-52.

MANTEROLA Ibon (2013). « Eta mahaiari hizkuntzen didaktikaren hanka gehituz gero ? » . in *Ikasleak hiztun ARRUE proiektua 2011*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritza, pp. 239-244

MARTEL Philippe (2005). « Le "patois à l'école" ? Retour sur un débat ». *Marges linguistiques,* n° 10, pp 301-317

MARTEL Philippe (2008). « L'école de la République et les langues régionales : ce que nous savons, ce que nous croyons savoir, ce que nous voulons savoir », in LIEUTARD Hervé et VERNY Marie-Jeanne (dirs.). *L'école française et les langues régionales XIX-XX° siècles.* Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, pp. 13-36.

MARTEL Philippe (2021). « « Langues régionales » en France : histoire d'une formule », in Alain Viaut (dir), *Catégories référentes des langues minoritaires en Europe*. Pessac, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, pp. 133-148.

MARTIN Serge (1998). « La littérature à l'école : « des propositions » en plein dans le mythe ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 124, pp. 99-109.

MARTINEZ Pierre (2021). *La Didactique des langues étrangères*. Paris, Presses Universitaires de France.

MARTINEZ DE LUNA Iñaki (2013). « Euskara EAEko Hezkuntza Sisteman : irakurketa soziologikoa ». In *Ikasleak hiztun ARRUE proiektua 2011*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritza. pp. 121-134.

MARTINEZ DE LUNA Iñaki, ERIZE Xabier, ZALBIDE Mikel, (2011). *Euskararen bilakaera soziolinguistikoa 1981-2011*. URANGA Belenn ANDUAGA Uxoa (dirs.). Andoain, Soziolinguistika Klusterra. https://soziolinguistika.eus/eu/argitalpenak/euskararen-bilakaera-soziolinguistikoa/ (consulté le 17/04/22)

MASSONI Anne (1997). « Enseigner le français dans un collège sensible : tenir compte des *Instructions Officielles* ? ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 120, pp. 66-75.

MAURER Bruno (1999). « Jeu de rôles et recueil des données socio(?)linguistiques », in CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre (dirs.). *L'enquête sociolinguistique.* Paris, L'Harmattan, pp. 115-124.

MAURER Bruno (1999). « Quelles méthodes sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? », in CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre (dirs.). *L'enquête sociolinguistique.* Paris, L'Harmattan, pp. 167-190.

MAURER Bruno (1999). « Retour à Babel : les systèmes de transcription », in CALVET Louis-Jean et DUMONT Pierre (Dirs.). *L'enquête sociolinguistique.* Paris, L'Harmattan, pp. 149-166.

MAURER Bruno (1998). « Norme et enseignement de la communication orale en FLM ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 124, pp. 61-66.

MEYRAN Régis (2017). « Edward Sapir et Benjamin Whorf, la langue est une vision du Monde ». *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 46-47.

MICHEL Noël (2014). *Epistémologie, Histoire et historiens*, Thèse doctorat Université de Laval Québec

MICHEL Youenn (2014). « Des « petites patries » aux « patrimoines culturels » : un siècle de discours scolaires sur les identités régionales en France (1880-1980) ». *Carrefours de l'éducation,* vol.2, n° 38, pp. 15-31.

MONTAGNE - MACAIRE Dominique (2008). « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], n°5, URL : http://journals.openedition.org/rdlc/6245 ; DOI : 10.4000/rdlc.6245 (consulté le 17/04/22).

MOORE Danièle (Dir.) (2013). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* .Paris, Didier.

MOREAU Marie-Louise (1997), « Les types de normes », in MOREAU Marie-Louise (dir). *Sociolinguistique, les concepts de bas*. Liège, Mardaga. pp. 218-223.

MOREAU Marie-Louise (dir) (1997). *Sociolinguistique, les concepts de base.* Bruxelles, Mardaga.

MORGEN Daniel et ZIMMER Armand (2009). « L'enseignement de la langue régionale en Alsace et en Moselle ». *Tréma,* n°31, pp. 109-118. [En ligne] http://journals.openedition.org/trema/981 (consulté le 08/02/2022)

MOUNIN Georges (1976). *Linguistique et traduction*. Bruxelles, Dessart et Mardaga

MUFWENE Salikoko (1997). « Identité », in MOREAU Marie-Louise (dir). *Sociolinguistique, les concepts de base*. Liège, Mardaga. pp. 161-165.

MUJICA Marie-José (dir.). *Autrefois ; l'école en Soule*. IKERZALEAK. Ozaze, Ideki. (revoir la référence dans le détail !)

NETTLE Daniel et ROMAINE Suzanne (2003). *Ces langues, ces voix qui s'effacent.* Paris, Autrement.

NEVEU Erik (2017). « Pierre Bourdieu, derrière les mots, un pouvoir » *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 68-69.

NINYOLES, Rafael LL (1969). *Conflicte linguistic valencià*. Barcelona, Tres i quatre.

NONNON Élisabeth (2004). « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 146, pp. 75-84.

NONY Jean-Charles (1998). « Étude de quelques représentations de la langue écrite en CM2 ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 124, pp. 88-98.

OLCOMENDY Argia (2017). *L'enseignement de la langue basque à l'oral : analyse linguistique et didactique.* Thèse sous la direction de Joaquim Dolz, Université Bordeaux Montaigne / Euskal Herriko Unibertsitatea

OFFICE PUBLIC DE LA LANGUE BASQUE (OPLB) (2016), *Rapport d'évaluation de l'Office Public de la langue basque.* Ministère de l'Intérieur, ministère de la Culture et de la communication, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

OFFICE PUBLIC DE LA LANGUE BASQUE (OPLB) (2012), Le développement de l'enseignement de et en langue basque, conférence de presse du 20 mars 2012. Bayonne, OPLB.

ORPUSTAN Jean-Baptiste (1980). « Rôle et pouvoirs de l'Église », in BIDART Pierre (Dir.). *La Nouvelle société basque. Ruptures et changements.* Paris, L'Harmattan, pp. 108-158.

OTTAVI Pascal (2008). « La question des langues régionales : un isolat idéologique? » , in LIEUTARD Hervé et VERNY Marie-Jeanne (dirs.). *L'école française et les langues régionales XIX-XX° siècles.* Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, pp. 247-268.

OYAHARCABAL Beñat (2008). « Une instruction en langue basque du XVIIIème siècle », in LIEUTARD Hervé et VERNY Marie-Jeanne (éd.). *L'école française et les langues régionales XIX-XX° siècles* ». Montpellier Presses universitaires de la Méditerranée, pp. 57-88.

OYAHARCABAL Beñat (1999). « Droits linguistiques et langue basque : diversité des approches » , in CLAIRIS Christos, COSTAOUEC Denis et COYOS Jean-Baptiste (Coord.). Langues et cultures régionales de France, État des lieux, enseignement, politiques. Paris, L'Harmattan, pp. 60-66.

OYHARÇABAL Beñat (1997). « La situation de la langue basque en Pays Basque Nord ». *Lapurdum, n°*2, pp. 29-43. [En ligne] http://lapurdum.revues.org/1777 (consulté le 08/02/2022)

PARDINA Ainhoa, MANTEROLA Ibon (2019). « D ereduan euskaldundutako eremu mistoko gazte nafarren hizkuntza, arrerak eta identitateak », in *III. Ikergazte, Kongresuko artikulu bilduma*. Baiona, UEU, pp. 115-120.

PASCAUD Antoine (2021). « Langues minoritaires, langues minorées, langues minorisées ou langues en situation minoritaire ? Essai de définitions et de mises en situation », in VIAUT Alain (dir.). *Catégories référentes des langues minoritaires en Europe*. Pessac, MSHA, pp. 29-50.

PAVEAU Anne-Marie (1998). « Images de la langue dans les discours scolaires ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 124, pp. 52-60.

PEKAREK Simona, MARTINEZ Pierre (2000). « Le contact des langues lorsqu'il croise sur son chemin la didactique : un état des lieux ». *Notions en Questions,* n°4, pp.191-204.

PELTZER Louise (2009). « Le cas du tahitien et des langues polynésiennes en Polynésie française ». *Tréma,* n° 31, pp. 96-106. [En ligne] http://journals.openedition.org/trema/971 (consulté le 08/02/2022).

PETIT Jean (2001). *L'immersion, une révolution.* Colmar, Jérôme Do. Bentzinger Éditeur.

PHILIPPE Karine (2017). « Roman Jakobson, l'inventeur du structuralisme ». *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 50-51.

PICCARDO Enrica (2013). « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions ». *Lidil*, n°48, pp.17-36.

PIERRE Thomas (2010). Controverses institutionnelles en Pays basque de France. Usages politiques et déconstructions des préjugés socioculturels. Paris, L'Harmattan.

PIERRE Thomas (2013) « Le préjugé ethnique pour conviction. La défense de la République française par la disqualification du monde basque ». *Lapurdum*, n° 17, pp. 175-185. [En ligne] http://lapurdum.revues.org/2437 (consulté le 14/02/2022)

PIERRE Thomas (2013). « L'officialisation de la langue basque en France : du droit à la différence au droit à l'égalité ? ». *Langage et société*, n° 145, pp. 103-119.

POLAK Frank (2013). « Parler de la langue : Labov, Fishman et l'histoire de l'hébreu biblique ». *Revue des études hébraïques et juives*, n° 18 - URL : http://journals.openedition.org/yod/1814 ; DOI : https://doi.org/10.4000/yod.1814

PONS Jacques (2018). « l'euskara dope l'emploi au Pays basque », *France Bleu*, 15 janvier 2018 : https://www.francebleu.fr/infos/societe/l-euskara-dope-l-emploi-au-pays-basque-1515689939 (consulté le 08/02/2022)

PROST Antoine (1992). *L'Enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris, Presses Universitaires de France.

PUOZZO CARPON Isabelle et PICCARDO Enrica (2013). « Au commencement était « l'émotion » : Introduction ». *Lidil* 48, pp. 5-16. [En ligne] http://journals.openedition.org/lidil/3308 (consulté le 20 octobre 2016)

PUREN Christian (1997). « Concept et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, pp. 111-125.

QUENOT Sébastien (2008). « Curriculum et enjeux sociétaux de l'enseignement bilingue français-corse », AFDECE, Lisbonne Portugal, AFDECE. [en ligne] https://hal-univ-corse.archives-ouvertes.fr/hal-01178801/document (consulté le 17/04/22)

RABY Valérie (2017). « L'école de Port Royal ». *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 28-29.

RAMOS Elsa (2006). *L'invention des origines : sociologie de l'ancrage identitaire*. Paris, Armand Colin.

RAY Paul. H. et ANDERSON Sherry Ruth (2001). *L'émergence des Créatifs Culturels.* Paris, Éditions Yves Michel.

RENAN Ernest (1882). *Qu'est-ce qu'une nation* ? Conférence en Sorbonne, Paris. http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/Renan_-_Qu_est-ce_qu_une_Nation.pdf (consulté le 17/04/22).

REUTER Yves (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, De Boeck.

(DE) ROBILLARD Didier (1997). "Normalisation", in MOREAU Marie-Louise (dir). *Sociolinguistique, les concepts de base*. Bruxelles, Mardaga, pp. 214-215.

RICOEUR Paul (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris, Seuil.

RICHMOND Virginia P. (1987). "Willingness to communicate", in McCROSKEY James C. et DALY John A. (eds.), *Personality and interpersonal communication*. Newbury Park Ca, Sage, pp. 119-131.

ROEGIERS Xavier (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés.* Bruxelles, De Boeck.

RYAN Richard M. et DECI Edward L. (2000). « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being ». *American Psychologist, n° 55*(1), pp. 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68 (consulté le 21/03/2022)

SANCHEZ CARRION Jose Maria «Txepetx», (1991). Un futuro para nuestro pasado, -claves de la recuperación del Euskara, y teoria social de las lenguas. Anejos del ASjU. journal of Basque Linguistics and Philology, XXV. San Sebastian, Diputacion foral de Gipuzkoa.

SANCHIZ Mary et BONET L (2009). « L'enseignement du catalan en tant que langue régionale en France – État des lieux 2009 », *Tréma,* n°31. [En ligne] http://journals.openedition.org/trema/956 (consulté le 8 février 2022).

SAPIR Edward (1968). *Linguistique*. Paris, Éditions de Minuit.

SAPIR, Edward (1931). « Dialect », *in Encyclopaedia of Social Sciences*. New York, Mac Millan, pp. 83-88. Publié dans une traduction française sous le titre *La notion de dialecte*.

SARRAILLET Jacques (2009). « La langue basque dans l'enseignement ». *Tréma,* n° 31, pp. 47-55, http://trema.revues.org/935 (consulté le 08/02/2022)

SARTHOU-LAJUS Nathalie (2017). *Le geste de transmettre*. Paris, Bayard.

SAUSSURE Ferdinand (1996 [1916]). *Cours de linguistique générale.* Lonrai, Grande Bibliothèque Payot.

SCHIEFFELIN Bambi B., OCHS Elinor (1986), « Language socialization », *Annual Review of Anthropology*, n° 15, pp. 163-191.

SIBILLE Jean, (2010). « « Langues de France » et territoires : raisons des choix et dénominations », in VIAUT Alain, PAILHE Joël (dirs.). *Langue et Espace*. Pessac, MSHA.

SIMONIN Jacky et WHARTON Sylvie (2013), "Diglossie », in SIMONIN Jacky, WHARTON Sylvie (dirs.). *Sociolinguistique du contact*. Lyon, ENS édition, pp. 223-244.

SOZIOLINGUISTIKAKO KLUSTERRA (2020). *Urteko Txostena 2020*. Andoain, Soziolinguisitkako klusterra

SUAY Ferran et SANGINES Gemma (2015). *Irten hizkuntzaren armairutik*. Arrasate, Emun.

TABOURET-KELLER Andrée (2006). « A propos de la notion de diglossie, la malencontreuse opposition entre "haute" et "basse", ses sources et ses effets ». *Langage et société,* n° 118, pp. 109-128.

TALBOT Laurent (2012). « Les recherches sur les pratiques d'enseignement efficaces. Synthèse, limites et perspectives » *Questions vives*, n° 18, pp. 129-140. https://journals.openedition.org/questionsvives/1234 (consulté le 17/04/22)

TESTENOIRE Pierre-Yves (2017). « Ferdinand Saussure, le père de la linguistique moderne ». *Les grands dossiers des sciences humaines,* n° 46, pp. 40-41.

THERAULAZ Bertrand (2021). ActionTypes®. *La bible des préférences motrices. Individualisation de l'accompagnement, comment, pourquoi*. Paris, Amphora.

THIESSE Anne-Marie (2001). *La Création des identités nationales, Europe XVIIIe – XIXe siècle*. Paris, Éditions du Seuil.

TOMAMICHEL Serge & CLERC Françoise (2005). « La recherche en sciences de l'éducation, état des lieux et points de vue ». *Recherche en soins infirmiers*, n° 83, pp. 4-17.

TOURAINE Alain (2005). *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*. Paris, Fayard.

TRABELSI Saïda (1998). *Langues minoritaires territoriales : le rôle de la population bilingue dans la dissémination de la parole minoritaire. Enquête auprès de la population gaélisante de Glasgow en Ecosse et de la population basquisante du Pays basque nord*, Thèse en science du langage sous la direction de DABENE Louise, Université Stendhal-Grenoble III.

URANGA Belen (2013). DIKOMA, *Udalerri mailan hizkuntza ekologiaren diskurtsoa sozializatzeko eta hizkuntza komunitatearen sistima ahalmentzeko eskuhartze proiektua : oinarria finkatzen*. Andoain, Soziolinguistikako klusterra.

URTEAGA Eguzki (2004). *La politique linguistique au Pays basque*. Paris, L'Harmattan.

URTEAGA Eguzki (2004). *La question basque en France.* Toulouse, Milan.

VARGAS Claude (2011). « La maîtrise de la langue. Quand les programmes cesseront de tourner en rond ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 173. pp. 113-117.

VERDELHAN-BOURGADE Michèle (1998). « FLS et FLE : deux représentations différentes de la norme », *Le Français Aujourd'hui*, n° 124, pp. 67-77.

VERGARA LOPEZ Alejandra (2015). *Vers une didactique des langues minoritaires? Le cas du mapudungun au Chili*. Thèse pour l'obtention du grade de Docteure en sciences du langage de l'Université de Lyon.

VIAUT Alain (2021) (dir.). *Catégories référentes des langues minoritaires en Europe*. Pessac, MSHA.

VIAUT Alain (2021) ; « La « langue propre » ou la légitimité par le marquage identitaire », in VIAUT Alain (dir.). *Catégories référentes des langues minoritaires en Europe*. Pessac, MSHA.

VIAUT Alain et PASCAUD Antoine (2017). « Pour une définition de la notion de "langue régionale″ ». *Lengas*, 82 [En ligne] https://journals.openedition.org/lengas/1380 (consulté le 15/02/2022)

VIAUT Alain (2008). « Hizkuntza beharraren kontzeptua, beharrean dauden hizkuntzetarako ». *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, n°63, pp. 91-104

VIAUT Alain, CHEVAL Jean-Jacques (1996). « Normalisation linguistique et patrimoine », in VIAUT Alain, CHEVAL Jean-Jacques (Dirs.), *Langues d'Aquitaine*. Pessac, MSHA. pp. 41-70.

VIERS Georges (1991). « Population et peuplement du Pays basque de France d'après le recensement de 1990 ». *Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest,* tome 62, fascicule 1, pp. 33-50.

VIÑAO Antonio (2012). « État et Éducation dans L'Espagne contemporaine (XIX° et XX° siècles) ». *Histoire de l'Éducation*, n°134, pp. 81-107.

VON HUMBOLDT Wilhelm (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und seinen Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin, Königlichen Akademie der Wissenschaften.

WALSCH John (2017). « Irlanderadun berriak : jatorria, motibazioa, erabilera eta ideologia ». *BAT Soziolinguistika aldizkaria,* n°104, pp. 71-94.

WEINREICH Uriel, LABOV William, HERZOG Martin (1968). « Empirical fondations for a theory of language change », in LEHMANN Winfred P. & MALKIEL Yakov. *Directions for Historical Linguistics*. Austin, University of Texas Press, pp. 95-188.

WEINREICH Uriel (1953). *Languages in contact*. La Haye, Mouton.

WEINREICH Uriel. (1953). « Languages in Contact. Findings and Problems ». *Publications of the Linguistic Circle of New York*, vol 1.

WHARTON Sylvie (2003). « Plurilinguisme et acquisition de la norme scolaire. La situation du créole et du français ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 143, pp. 79-88.

WHITE Joseph Blanco (1831). « Education in Spain ». *The Quarterly Journal of Education*, vol. II, pp. 225-239.

WITTGENSTEIN Ludwig (1993 [1921]). *Tractatus logico-philosophicus*. Paris, Gallimard.

YAGUELLO Marina (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris, Seuil.

ZABALETA Eneritz (2017). « Le statut juridique de la langue basque dans la Communauté Autonome Basque ». *Cahiers Internationaux de sociolinguistique*, n° 11, pp. 55-81.

ZABALETA Eneriz (2017). « Le statut juridique de la langue basque dans la Communauté Autonome Basque ». *Cahiers Internationaux de sociolinguistique,* n° 11, PP. 55-81.

ZABALETA Eneritz (2011). *Langues Régionales, Politiques Publiques et cadre juridique français et international*. Mémoire de Master 2 Droit Public, UPPA.

ZALBIDE Mikel (2013). « Eskola eta hizkuntza : ardo berria zahagi zaharrean », in Ikasleak hiztun ARRUE proiektua 2011. Gasteiz, Eusko Jaurlaritza. pp. 151-168.

ZARATE Geneviève, LEVY Danielle, KRAMSCH Claire (dirs.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme.* Paris, Édition des archives contemporaines.

ZARRAGA Arkaitz et al. (2010). *Soziolinguistika Eskuliburua*. Andoain, Soziolinguistika Klusterra.

ZERVA Maria (2006). « La place et les fonctions réservées à la langue minorée : le cas de Bafra (Grèce) ». *Autour des langues et du langage, perspectives pluridisciplinaires*, Grenoble. pp. 339-348.

ZUAZO Koldo (2005). *Euskara batua : ezina ekinez egina*. Donostia, Elkar.

ZUAZO Koldo (2008). *Euskalkiak. Euskararen dialektoak*. Donostia, Elkar.

RESSOURCES POUR ÉTUDE DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE

Enquêtes sociolinguistiques et ouvrages

AGIRRE ESKISABEL Jose Maria (1994). « Euskararen bilakaera 1981-1991 hamarkadan, zentsuetan eta erroldan jaosotako datuen arabera ». *BAT Soziolinguistika aldizkaria,* n° 13/14.

GAINDEGIA, site de statistiques géographiques

http://www.gaindegia.eus/index.php/eu/datuak/demografia/biztanleria-osoa

LAGRENADE Maité (2018). *Langue basque, Identités et Territoires. Logiques d'action et mobilisations collectives autour de la scolarisation en basque*, thèse de sociologie sous la direction de Francis Jaureguiberry, Université de Pau et des Pays de l'Adour.

OFFICE PUBLIC DE LA LANGUE BASQUE (OPLB) . VI. Enquête Sociolinguistique au Pays Basque 2016.

https://www.mintzaira.fr/fr/la-langue-basque/situation-socio-linguistique.html

Synthèse 2016 :

https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/Synthese_2016_francais.pdf

Diaporama PPT :

https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/Powerpoint_FR_azken_bertsioa.pdf

Présentation 2016 :

https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/052_Enquete_2016_presentation.pdf

Analyse des données :

https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/Reflexion_Iparralde_2016_FR.pdf

Présentation graphique :

https://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enquete_sociolinguistique/EJ-ren_aurkezpena__FR__01.pdf

SEASKA & GAINDEGIA (2009). *Iparraldeko gazteen ibilbide akademiko eta sozio-profesionala* [Le parcours universitaire et socioprofessionnel des jeunes du Pays Basque Nord], http://www.gaindegia.org/eu/LK10.

SENDIU ZULAICA Marta (2020). Euskararen ezagutzetik erabilerako jauzia : Euskal Autonomia Erkidegoko Hiriburuetako toki-administrazioetako euskararen erabilera normalizatzeko VI. Planen arteko konparaketa 2018-2020. Zuzenbideko Gradua amaierako lana. Miren Karmele Azkarate Villar zuzendaritza pean. Leioa, UPV/EHU

SOUS-MINISTERE de la Politique linguistique du Gouvernement d'Euskadi. Hizkuntza Politika, Ikerketa soziolinguistikoak, inkesta soziolinguistikoak (1996, 2001, 2006, 2011, 2016)

https://www.euskadi.eus/informazioa/ikerketa-soziolinguistikoak/web01-a2lingu/eu/ Ipareus 1992.

VIERS Georges (1991). « Population et peuplement du Pays basque de France d'après le recensement de 1990 ». In: Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest, tome 62, fascicule 1, pp. 33-50;

LISTE DES CARTES

CARTE 1. DIALECTES DU BASQUE ETABLIE PAR LOUIS LUCIEN NAPOLEON BONAPARTE EN 1863. SOURCE INSTITUT ETXEPARE. 20
CARTE 2. ELABOREE A PARTIR DES DIALECTES IDENTIFIES PAR KOLDO ZUAZO. 2008. SOURCE EKE : INSTITUT CULTUREL BASQUE 20
CARTE 3. INFOGRAPHIE : LES LANGUES EN DANGER EN FRANCE (SOURCE : LE CARTOGROPAHE.NET) 54
CARTE 4. INFOGRAPHIE : EUSKARA, LANGUE OFFICIELLE, 5 NORMES - FONDATION AZKUE 2021 63
CARTE 5. LES 7 PROVINCES DU PAYS BASQUE ENTRE ESPAGNE ET FRANCE. 70
CARTE 6. ÉVALUATION DES POPULATIONS QUI COMPRENNENT LE BASQUE, PAR TERRITOIRE. ENQUETE 2011. E.J. 82
CARTE 7. MESURE DE L'USAGE DU BASQUE, CONVERSATIONS ENTENDUES DANS LA RUE, PAR PROVINCES, ENQUETE 2011, E.J./SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA 84

LISTE DES ILLUSTRATIONS

ILLUSTRATION 1.L'ARBRE GENEALOGIQUE DES LANGUES DE MINNA SUNDBERG MODIFIE, CIRCULANT DANS LES RESEAUX SOCIAUX EN 2020 22
ILLUSTRATION 2. PEINTURE MAGRITTE 1964. CECI N'EST PAS UNE POMME 30
ILLUSTRATION 3.LES CRITERES D'EVALUATION DE LA VITALITE LINGUISTIQUE – UNESCO 56
ILLUSTRATION 4. REPRESENTATION DE L'EQUILIBRE LINGUISTIQUE DANS LEQUEL TOUS LES ESPACES DE LA LANGUE SONT COUVERTS (TXEPETX 1991, 95) 114
ILLUSTRATION 5. VIE DE LA LANGUE BASQUE : DE L'ENIGME AU PARADIGME (TXEPETX 1991, 105) 114
ILLUSTRATION 6. PAR TXEPETX DES DIFFERENTS PROFILS DE LOCUTEURS EN SITUATION DE LANGUE (IBID., 178)..... 116
ILLUSTRATION 7. COURBE DE « LA FEUILLE DE LA PRATIQUE DU BASQUE », (ISASI 2018, 98) 119
ILLUSTRATION 8. PRATIQUE DE LA LANGUE – MARTINEZ DE LUNA 2001 119
ILLUSTRATION 9. REPRESENTATION DES CATEGORIES DE LOCUTEURS AHOBIZI (BOUCHE VIVANTE) ET BELARRIPREST (OREILLE PRETE) 156
ILLUSTRATION 10. PHOTO DU CHATEAU D'ABBADIA ET DE SON CADRE ENCHANTEUR POUR JEUX FLORAUX - PHOTO TUUL ET BRUNO MORANDI 180
ILLUSTRATION 11. PAROLES DU CHANT ARREN EZ BEDI GALDU EUSKERA ET TRADUCTION - IPARAGIRRE 1820-1881 182
ILLUSTRATION 12. COUVERTURE DU MANUEL DE LECTURE XABIERTXO, TRES POPULAIRE 187
ILLUSTRATION 13. AUSSI CONNUE QUE XABIERTXO, ET ACTUALISEE, LA METHODE URTXINTXA 188
ILLUSTRATION 14. LOGO ACTUEL DU CENTRE IKAS – CENTRE DOCUMENTAIRE PEDAGOGIQUE CDP 189
ILLUSTRATION 15. LOGO DE LA FEDERATION SEASKA 190
ILLUSTRATION 16. REPORTAGE A OIHANA IKASTOLA EN 2003 (PHOTO PRESENTEE SUR LE SITE INTERNET DE SEASKA) 192
ILLUSTRATION 17. LOGO DE LA CONFEDERATION DES IKASTOLA (NORD ET SUD)..... 196
ILLUSTRATION 18. LOGO DU COLLECTIF « POUR QUE VIVENT NOS LANGUES » 200

ILLUSTRATION 19. LOGO DE REFERENCE POUR EUSKAL CURRICULUMA (DESSIN DE MIKEL LEOZ) 393
ILLUSTRATION 20. PROFIL DE SORTIE, MODELISATION PAR CATHERINE LOISY, EMILIE CAROSIN ENS LYON 2017 395
ILLUSTRATION 21. CHANGER D'ATTITUDE LINGUISTIQUE, EN FAMILLE, AVEC LES PROCHES, AU TRAVAIL, DANS LA RUE - SOURCE COLLECTIF ERABIL 432
ILLUSTRATION 22. BAXOA EUSKARAZ, AZTERKETAZ EUSKARAZ, LE BAC EN BASQUE, LES EXAMENS EN BASQUE 2013-2022 433
ILLUSTRATION 23. UTILISATION DU MODELE, PROJET/ATTITUDES/COMPETENCES/CL : ENTREE LUDIQUE 442
ILLUSTRATION 24. UTILISATION DU MODELE, PROJET/ATTITUDE/COMPETENCES/CL : ACCOMPAGNEMENT INDIVIDUALISE 443
ILLUSTRATION 25. UTILISATION DU MODELE, PROJET/ATTITUDE/COMPETENCES/GROUPE : ENTREE DIDACTIQUE ... 444
ILLUSTRATION 26. UTILISATION DU MODELE, PROJET/ATTITUDE/COMPETENCES/CL : ENTREE ORGANISATIONNELLE, PRODUCTIVE, ECONOMIQUE 446

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. COMPETENCES LINGUISTIQUES SUR LES TERRITOIRES ADMINISTRATIFS, DANS L'ENSEMBLE DE LA ZONE BASCOPHONE, 2016 (%) 74
FIGURE 2. COMPETENCES LINGUISTIQUES SUR L'ENSEMBLE DE L'ESPACE DU BASQUE, 2016 (%) 74
FIGURE 3. ÉVOLUTION DES LOCUTEURS BASCOPHONES DANS L'ENSEMBLE DE L'ESPACE LINGUISTIQUE, 1991-2016.. 76
FIGURE 4. ÉVOLUTION DES LOCUTEURS PAR CLASSE D'AGE AU COURS DES ENQUETES - SOURCE OPLB 2016 77
FIGURE 5. PROPORTION DES BASCOPHONES, BILINGUES RECEPTIFS ET NON-BASCOPHONES SELON LES TERRITOIRES DU PBN EN 2016 – SOURCE OPLB 2016 78
FIGURE 6. ÉVOLUTION DES LOCUTEURS EN FONCTION DE LEUR LANGUE INITIALE DANS L'ENSEMBLE DE LA ZONE BASCOPHONE, 1991-2016 79
FIGURE 7. REPARTITION DES BASCOPHONES SELON LEUR LANGUE D'ORIGINE ET LES TRANCHES D'AGE, DANS L'ENSEMBLE DE LA ZONE BASCOPHONE, 1991-2016 80
FIGURE 8. LANGUE TRANSMISE AUX ENFANTS DE 3 A 15 ANS, EN FONCTION DE LA LANGUE INITIALE DES PARENTS, ENSEMBLE DE LA ZONE BASCOPHONE, 2016 (%) 81
FIGURE 9. LANGUE INITIALE SELON LES PROVINCES, DANS L'ENSEMBLE DE LA ZONE BASCOPHONE, 2016 (%) 81
FIGURE 10. HABILETE A PARLER BASQUE POUR LES LOCUTEURS SELON LES ZONES ADMINISTRATIVES, SUR L'ENSEMBLE DE LA ZONE BASCOPHONE, 2016 (%) 85
FIGURE 11. HABILETE A PARLER BASQUE POUR LES LOCUTEURS SELON LES TRANCHES D'AGE 86
FIGURE 12. ÉVOLUTION DES LOCUTEURS QUI EMPLOIENT AUTANT OU DAVANTAGE LE BASQUE QU'UNE AUTRE LANGUE, SELON LES ZONES ADMINISTRATIVES, DANS L'ENSEMBLE DE LA ZONE BASCOPHONE, 1991-2016 (%) 87
FIGURE 13. PRATIQUE DU BASQUE SELON LES ZONES ADMINISTRATIVES, DANS L'ENSEMBLE DE LA ZONE BASCOPHONE, 2016 (%) 87
FIGURE 14. TYPOLOGIE DE L'UTILISATION DU BASQUE AU PBN, 2016, (LEGENDE EN FRANÇAIS) 88
FIGURE 15. : PRATIQUE DE LA LANGUE SELON LES PROVINCES, DANS L'ENSEMBLE DE LA ZONE BASCOPHONE, 2016 (%) 89

FIGURE 16. ATTITUDES VIS-A-VIS DES ACTIONS DE SOUTIEN EN FAVEUR DE LA PRATIQUE DU BASQUE SELON LES TERRITOIRES ADMINISTRATIFS, SUR L'ENSEMBLE DE LA ZONE BASCOPHONE, 2016 (%) 90
FIGURE 17. ÉVOLUTION DES ATTITUDES VIS-A-VIS DES ACTIONS DE SOUTIEN EN FAVEUR DE LA PRATIQUE DU SUR L'ENSEMBLE DE LA ZONE BASCOPHONE, 1991-2016 (%) 90
FIGURE 18. INTERET POUR LE BASQUE, SUR L'ENSEMBLE DE LA ZONE BASCOPHONE, 2016 (%) 91
FIGURE 19. QUEL SOUHAIT DE LANGUES D'ENSEIGNEMENT POUR VOTRE ENFANT, SELON LES TERRITOIRES, 2016 (%) 92
FIGURE 20. "NORMALISATION LINGUISTIQUE ET PATRIMOINE" (VIAUT 1996) 105
FIGURE 21. CIRCUITS D'APPRENTISSAGE DES LANGUES – TXEPETX 1987 109
FIGURE 22. FONCTIONS MATRICES DES LANGUES – TXEPETX (1991,75) 111
FIGURE 23. USAGE DU BASQUE EN FONCTION DES ESPACES LINGUISTIQUES (A LA MAISON/ENTRE AMIS) – PAYS BASQUE 1996 118
FIGURE 24. LANGUE INITIALE DES ELEVES – SYSTEMES DE SCOLARISATION - SOURCE IH ARRUE 2011 126
FIGURE 25. COMPETENCE RELATIVE EN LANGUE – SOURCE IH ARRUE 2011 126
FIGURE 26. APPRECIATION DES LANGUES – SOURCE IH ARRUE 2011 126
FIGURE 27. FACILITE POUR APPRENDRE LES LANGUES – SOURCE IH ARRUE 2011 127
FIGURE 28. EMPLOI DES LANGUES EN CLASSE (GRAPHIQUE DE DROITE) ET DANS LA COUR (GRAPHIQUE DE GAUCHE) SOURCE IH ARRUE 2011 127
FIGURE 29. COMBINAISON DES LANGUES DE COMMUNICATION 29A LMH4, 29B DBH2 – 128
FIGURE 30. PRATIQUE DU BASQUE EN DEHORS DE L'ECOLE – SOURCE IH ARRUE 2011 128
FIGURE 31. PRATIQUE DU BASQUE ENTRE AMIS SELON LES PROPORTIONS DANS LES ZONES DE PRESENCE DE LA LANGUE – SOURCE IH ARRUE 2011 130
FIGURE 32. EVOLUTION DE LA PRATIQUE LINGUISTIQUE EN BASQUE AU COURS DES PHASES DE L'EXPERIENCE POUR CEUX QUI AVAIENT LA POSSIBILITE DE D'ALLER VERS UNE HABITUDE D'USAGE EN BASQUE –(SOURCE ALDAHITZ 2017) 132
FIGURE 33. REPRESENTATION DE LA COMMUNAUTE LANGAGIERE DU PAYS BASQUE NORD EN 2016 (ELABORATION PROPRE) 160
FIGURE 34. PROJECTION D'UNE EVOLUTION OPTIMISTE DE LA COMMUNAUTE LANGAGIERE DU PBN EN 2035 – (ELABORATION PROPRE) 160
FIGURE 35. REPARTITION DES COEFFICIENTS PAR MATIERE AU BACCALAUREAT GENERAL 2022 – SOURCE SNES 203
FIGURE 36. TAUX DE REPONSE LYCEE B.ETXEPARE – ELABORATION PROPRE 230
FIGURE 37. TAUX DE REPONSE LYCEE VILLA PIA – ELABORATION PROPRE 231
FIGURE 38. TAUX DE REPONSE LYCEE CASSIN – ELABORATION PROPRE 231
FIGURE 39. REPARTITION FILLES-GARÇONS – ELABORATION PROPRE 233
FIGURE 40. REPARTITION DE L'ECHANTILLON SELON L'ANNEE DE NAISSANCE - ELABORATION PROPRE 234
FIGURE 41. REPARTITION DES REPONSES PAR ETABLISSEMENT - ELABORATION PROPRE 235
FIGURE 42. LIEUX DE NAISSANCE DES ELEVES INTERROGES - ELABORATION PROPRE 236
FIGURE 43. LIEUX DE RESIDENCE DES ELEVES INTERROGES - ELABORATION PROPRE 236
FIGURE 44. CONNAISSANCE DE L'EUSKARA POUR LES MERES DES ELEVES INTERROGES - ELABORATION PROPRE 237

FIGURE 45. CONNAISSANCE DE L'EUSKARA POUR LES PERES DES ELEVES INTERROGES - ELABORATION PROPRE..... 238
FIGURE 46. PARCOURS SCOLAIRES DES ELEVES INTERROGES - ELABORATION PROPRE 239
FIGURE 47. AUTOEVALUATION DU NIVEAU DE BASQUE DES ELEVES INTERROGES - ELABORATION PROPRE 240
FIGURE 48. QUESTION A1 : MOTIVATION IDENTITAIRE - ELABORATION PROPRE..... 242
FIGURE 49. QUESTION A2 : VALEUR DU BASQUE - ELABORATION PROPRE 243
FIGURE 50. QUESTION A4 : NECESSITE DU MAINTIEN DU BASQUE - ELABORATION PROPRE..... 243
FIGURE 51. QUESTION A5 : IMPORTANCE RELATIVE DU BASQUE - ELABORATION PROPRE 244
FIGURE 52. QUESTION A3 : REPRESENTATIONS DU TERRITOIRE PAYS BASQUE - ELABORATION PROPRE..... 245
FIGURE 53. QUESTION A6 : PERCEPTION DE L'AVENIR DU BASQUE - ELABORATION PROPRE..... 246
FIGURE 54. QUESTION B1 : AUTOEVALUATION DE LA CONNAISSANCE DU BASQUE - ELABORATION PROPRE 249
FIGURE 55. QUESTION B2 : MAITRISE COMPAREE DU BASQUE ET DU FRANÇAIS - ELABORATION PROPRE..... 249
FIGURE 56. QUESTION B3. AISANCE D'ADRESSE EN BASQUE - ELABORATION PROPRE 250
FIGURE 57. QUESTION B4A : AISANCE DE COMMUNICATION DANS L'ECHANGE EN BASQUE - ELABORATION PROPRE 251
FIGURE 58. QUESTION B4B : MAINTIEN DU BASQUE DANS L'ECHANGE – ELABORATION PROPRE 251
FIGURE 59. QUESTION B5. AUTOEVALUATION DE LA MAITRISE DE LA LANGUE ECRITE - ELABORATION PROPRE..... 252
FIGURE 60. QUESTION C1. PERCEPTION DE L'ENVIRONNEMENT LINGUISTIQUE DES ELEVES INTERROGES - ELABORATION PROPRE..... 255
FIGURE 61. QUESTION C2 : INTERLOCUTEURS BASCOPHONES DES ELEVES INTERROGES - ELABORATION PROPRE 255
FIGURE 62. FONCTIONS DU BASQUE SELON LES AGES DE LOCUTEURS – EXTRAIT SONDAGE (ANNEXE 2A)..... 257
FIGURE 63. QUESTIONS C3-C4 : BESOIN DU BASQUE - ELABORATION PROPRE 258
FIGURE 64. QUESTION C1 : PERCEPTION DU BASQUE DANS LA SOCIETE - ELABORATION PROPRE..... 260
FIGURE 65. QUESTION C8 : ADRESSE DES PREMIERS MOTS - ELABORATION PROPRE 262
FIGURE 66. QUESTION C11 : DECLARATION DU TEMPS DE VIE EN BASQUE - GRAPHIQUE SONDAGEONLINE..... 263
FIGURE 67. QUESTION D1 : CHOIX DE L'APPRENTISSAGE DU BASQUE EN LYCEE - ELEBORATION PROPRE 266
FIGURE 68. QUESTIONS D2- D3 MOTIVATION DU CHOIX D'APPRENTISSAGE DU BASQUE - ELABORATION PROPRE ... 266
FIGURE 69. RESSENTIS DE L'USAGE DU BASQUE – EXTRAIT SONDAGE 268
FIGURE 70. QUESTION D6 : MOTIVATION POUR LA TRANSMISSION DU BASQUE - ELABORATION PROPRE 269
FIGURE 71. QUESTION D5 : POSSIBILITES D'USAGE DU BASQUE - ELABORATION PROPRE..... 270
FIGURE 72. SCHEMA DU DISPOSITIF GLOBAL DE L'ENQUETE – ELABORATION PROPRE 290
FIGURE 73. SCHEMA SYNTHETIQUE DES SEPT DOMAINES D'APPRENTISSAGE DU CURRICULUM OHC 2015..... 397
FIGURE 74. THERMOMETRE DE L'EUSKARA – ELABORATION PROPRE..... 421
FIGURE 75. MA BOUSSOLE DU BASQUE : PROJET, MAITRISE, LIEN A LA COMMUNAUTE, ATTITUDE - ELABORATION PROPRE..... 437

LISTE DES TEXTES DE REFERENCES

TEXTE DE REFERENCE 1. : RELEVE DES REFERENCES LITTERAIRES FIN DE CYCLE DBH4, OHC 2015..... 401

TEXTE DE REFERENCE 2. RELEVE DES REFERENCES ARTS VISUELS, FIN DE CYCLE DBH4, OC 2015 402
TEXTE DE REFERENCE 3. RELEVE DES REFERENCES MUSICALES ET ARTS SCENIQUES, FIN DE CYCLE DBH4, OC 2015 .. 405
TEXTE DE REFERENCE 4 : LLISTE DES REFERENCES POUR LE PROGRAMME DE SPECIALITE BASQUE EN CLASSE DE PREMIERE GENERALE – SOURCE EDUSCOL 411
TEXTE DE REFERENCE 5 : LISTE DES REFERENCES POUR LE PROGRAMME DE SPECIALITE BASQUE EN CLASSE DE TERMINALE GENERALE – SOURCE EDUSCOL. 412
TEXTE DE REFERENCE 6 : ŒUVRES LITTERAIRES A CHOISIR POUR LECTURE INTEGRALE EN SPECIALITE BASQUE AU BACCALAUREAT 413

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. ÉVOLUTION DU NOMBRE DE BASCOPHONES ENTRE 1981 ET 2016 – ÉLABORATION PROPRE 75
TABLEAU 2. ÉVALUATION DE LA VITALITE LINGUISTIQUE DU BASQUE AU PBN. 2022, ÉLABORATION PROPRE. 99
TABLEAU 3. FISHMAN 1971, BILINGUISME ET DIGLOSSIE 101
TABLEAU 4.EST-IL IMPORTANT D'APPRENDRE LE BASQUE ? - ENQUETE SAINT JOSEPH 2013, ELABORATION PROPRE 140
TABLEAU 5. PERCEPTION DES COMPETENCES LANGAGIERES POUR LES ADULTES - ENQUETE SAINT JOSEPH 2013, ELABORATION PROPRE 141
TABLEAU 6. PERCEPTION DES COMPETENCES LANGAGIERES POUR LES ELEVES - ENQUETE SAINT JOSEPH 2013, ELABORATION PROPRE 142
TABLEAU 7. PERCEPTION DE LA VITALITE DU BASQUE, POUR L'EQUIPE EDUCATIVE- ENQUETE SAINT JOSEPH 2013, ELABORATION PROPRE 143
TABLEAU 8. PERCEPTION DE LA VITALITE DU BASQUE, POUR LES ELEVES - ENQUETE SAINT JOSEPH 2013, ELABORATION PROPRE 143
TABLEAU 9. PERCEPTION DES FONCTIONS DE LA LANGUE, POUR L'EQUIPE EDUCATIVE - ENQUETE SAINT JOSEPH 2013, ELABORATION PROPRE 144
TABLEAU 10. PERCEPTION DES FONCTIONS DE LA LANGUE, POUR LES ELEVES - ENQUETE SAINT JOSEPH 2013, ELABORATION PROPRE 144
TABLEAU 11. ACCESSIBILITE DE LA LANGUE, POUR L'EQUIPE EDUCATIVE - ENQUETE SAINT JOSEPH 2013, ELABORATION PROPRE 145
TABLEAU 12. ACCESSIBILITE DE LA LANGUE, POUR L'EQUIPE EDUCATIVE - ENQUETE SAINT JOSEPH 2013, ELABORATION PROPRE 145
TABLEAU 13. MOTIVATION, REPRESENTATION DU BASQUE, POUR L'EQUIPE EDUCATIVE - ENQUETE SAINT JOSEPH 2013, ELABORATION PROPRE 146
TABLEAU 14. MOTIVATION, REPRESENTATION DU BASQUE, POUR LES ELEVES - ENQUETE SAINT JOSEPH 2013, ELABORATION PROPRE 146
TABLEAU 15. SYNTHESE DES ATOUTS ET DES FREINS POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA FILIERE BILINGUE BASQUE AU LYCEE 147

TABLEAU 16. EVOLUTION DES EFFECTIFS D'ELEVES SCOLARISES EN BASQUE AU PBN 2004-2021 – ELABORATION PROPRE A PARTIR DES CHIFFRES COMMUNIQUES PAR L'OPLB 149
TABLEAU 17. EFFECTIFS ELEVES SUIVANT UN ENSEIGNEMENT EN BASQUE A LA RENTREE 2021-22 – CHIFFRES OPLB 202
TABLEAU 18. COEFFICIENTS AU BACCALAUREAT DES SERIES S, ES, L, AVANT LA REFORME DE 2021 – ELABORATION PROPRE 203
TABLEAU 19. COMPARAISON DES PROFILS ET DES REPRESENTATIONS DES ELEVES DANS LES TROIS ETABLISSEMENTS RENE CASSIN, SAINT-LOUIS VILLA PIA, BERNAT ETXEPARE - ELABORATION PROPRE 273
TABLEAU 20. COMPARAISON DES NIVEAUX PERÇUS DE MAITRISE DU BASQUE DANS LES TROIS ETABLISSEMENTS - ELABORATION PROPRE 275
TABLEAU 21. COMPARAISON DES ATTITUDES LINGUISTIQUES DANS LES TROIS ETABLISSEMENTS - ELABORATION PROPRE 276
TABLEAU 22. COMPARAISON DES MOTIVATIONS A L'APPRENTISSAGE ET A LA PRATIQUE DE LA LANGUE DANS LES TROIS ETABLISSEMENTS - ELABORATION PROPRE 277
TABLEAU 23 : ÉVALUATION DU TEMPS DE SCOLARISATION -ELABORATION PROPRE 353
TABLEAU 24. COMPETENCES ATTENDUES POUR LES ELEVES DE LA CAE, 235/2015 396
TABLEAU 25. EXEMPLE DE PROGRESSION INTEGRALE DES COMPETENCES LINGUISTIQUES ET LANGAGIERES - ELABORATION PROPRE 420
TABLEAU 26. DIFFERENCIATION DES ATTENTES DE PRATIQUES CHEZ LES JEUNES BASCOPHONES - SOURCE EBETE.EUS 431

ANNEXES TEXTES SUPPORTS SUR CLÉ USB

Annexe I : Projet de politique linguistique CAPB 2018

Annexe II : Délibération reconnaissance langues basque et gasconne 23 juin 2018 CAPB

Annexe III : Projet de Politique linguistique OPLB 2006

Annexe IV : Cadre Européen Commun de Références Linguistiques CECRL

Annexe V : Évaluation de la vitalité des langues, le basque au PBN IKER Entre langues 2010

Annexe VI : *Euskara Itun berritu baterantz* – Vers un pacte renouvelé pour le basque – EJ 2009

Annexe VII : *Oinarrizko Hezkuntza Curriculuma* - Curriculum socle d'éducation second degré EAE 2015

Annexe VIII : *Batxilergoko Curriculum osoa* - Curriculum complet du Baccalauréat EAE 2016

Annexe IX : *Nafarroako Foru Komunitateko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako Curriculuma* – Curriculum d'éducation obligatoire du second degré de la CAN – 2016

Annexe X : Programme de langues, cultures et littératures étrangères et régionales – spécialité basque au baccalauréat général BOEN juin 2019

Annexe XI : Liste des textes officiel d'enseignement des langues régionales en France, dans le second degré (HC 2013)

Annexe XII : Enquête de Gildas Grimault – Parler breton dans une école en immersion linguistique – 2019

Annexe XIII : Seaskako Lizeoko Hezkuntz Proiektua - Projet Éducatif du lycée Etxepare – 1995

Annexe XIV : Plan de revitalisation pour le basque au lycée B. Etxepare – X. Aire, référent Euskara Seaska 2017

Annexe XV : Support de présentation et d'inscription à la dynamique BAM! 2017

Annexe XVI : Support de communication pour l'activation du basque - ERABIL 2020

Annexe XVII : Projet DiKomA 2013, écologie des langues et socialisation - Belen Uranga, Soziolinguistika Klusterra

Annexe XVIII. Projet linguistique second degré Seaska - BM HIZPRO 2022-23

ANNEXES CORPUS ENQUÊTE

Réponses au questionnaire et transcription des entretiens

Annexe Corpus 1 : Traduction du questionnaire

Annexe Corpus 2a : 02-18 Analyse des réponses des 3 établissements

Annexe Corpus 2b : 02-18 Analyse des réponses du lycée René Cassin

Annexe Corpus 2c : 02-18 Analyse des réponses du Lycée Bernat Etxepare

Annexe Corpus 2d : 02-18 Analyse des réponses du Lycée Saint-Louis Villa Pia

Annexe Corpus 2e : 07-21 Analyse des réponses 4 enseignants

Annexe Corpus 3 : G1.1a Transcription premier entretien élèves du lycée Etxepare – euskaraz 1-7

Annexe Corpus 3 : G1.1b Transcription premier entretien élèves du lycée Etxepare – en français 1-8

Annexe Corpus 4 : G1.2a Transcription deuxième entretien élèves du lycée Etxepare – euskaraz 1-19

Annexe Corpus 4 : G1.2b Transcription deuxième entretien élèves du lycée Etxepare – en français 1-20

Annexe Corpus 5 : G2a Transcription des élèves du lycée Saint Joseph – euskaraz 1-11

Annexe Corpus 6 : G2b Transcription des élèves du lycée Saint Joseph – en français 1-11

Annexe Corpus 7 : G3 Transcription parole des élèves dans le documentaire Div Glogorenn FR 1-3

Annexe Corpus 8 : FaPa Transcription Famille Pa. FR 1-7

Annexe Corpus 9 : FaPi Transcription Famille Pi. FR 1-17

Annexe Corpus 10 : GESa Transcription Groupe Enseignants Seaska – euskaraz 1-10

Annexe Corpus 10 : GESb Transcription Groupe Enseignants Seaska – en français 1-11

Annexe Corpus 11 : GRSa Transcription Groupe Référents Seaska et enseignante bilingue collège public – euskaraz 1-12

Annexe Corpus 11 : GRSb Transcription Groupe Référents Seaska et ensiegnante bilingue collège public – en français 1-13

Annexe Corpus 12 : KL Transcription entretien chef d'établissement bilingue privé catholique FR 1-5

Annexe Corpus 13 : FP Transcription entretien enseignante non bascophone lycée professionnel privé catholique FR 1-9

Annexe Corpus 14 : MI Compte-rendu échange enseignante bilingue en lycée privé catholique FR 1-3