



HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA
DPTO. DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION

E.I.F.E.2

L'enseignement de L'euskara: Influence des Facteurs

11.361:372.46

IE
f

GLOTODIDAKTIKA-LANAK 33



1ère Edition: Octobre 1989
Tirage: 600 exemplaires

© Administration de la Communauté Autonome d'Euskadi
Dpt. de l'Education, des Universités et de la Recherche

Editeur: Service Central des Publications du Gouvernement Basque
Wellington Dukea 2, 01011 Gasteiz, Espagne.
Traduction de l'original en Euskara "EIFE 2 Euskararen Irakaskuntza:
Faktoreen Eragina"

Dépot légal: S.S. 956/89
ISBN: 84-7542-714-6
Imprimerie: EDITORIAL ITXAROPENA. Araba Kalea 45, ZARAUTZ
Photocomposition: RALI, S.A. Particular de Costa 12-14, BILBO

EIFE 2

L'enseignement de l'euskara: Influence des facteurs

**étude des modèles
A, B et D en CM2**



Gasteiz 1989
SERVICE CENTRAL DE PUBLICATIONS DU GOUVERNEMENT
BASQUE

TABLE DE MATIERES

	<u>Page</u>
PRESENTATION José Ramón Recalde	9
AVANT PROPOS	13
1. INTRODUCTION	17
2. PRESENTATION DE L'ETUDE	19
3. DESCRIPTION DES VARIABLES	21
4. NOTATIONS DES TESTS DE LANGUE	25
5. NOTATION GLOBALE	28
6. ADEQUATION DES TESTS DE LANGUE	30
7. L'INFLUENCE DES FACTEURS: PREMIERES ANALYSES	31
8. PROCESSUS DE REGROUPEMENT DE VARIABLES	36
9. L'INFLUENCE DES FACTEURS: ANALYSES FINALES	37
10. VISION DE SYNTHESE	48
ANNEXES	53
– COMMENTAIRE SUR LA METHODOLOGIE STATISTIQUE	55
– SUPPORT INFORMATIQUE DE L'ETUDE	57

AUTEURS: J. Sierra et I. Olaziregi, du Département de l'Education, des Universités et de la Recherche.

CONSEILLER STATISTIQUE: J. Izarra, de E.J.I.E. (Société Informatique du Gouvernement Basque).

SUPPORT INFORMATIQUE: G. Oleaga, de E.J.I.E.

Il nous faut REMERCIER aussi bien les enquêteurs, élèves et professeurs qui ont participé au travail sur le terrain, que nos collègues de travail qui, tout au long de l'étude, ont collaboré aussi bien à la rédaction de ce document qu'à sa critique, et en particulier Mikel Zalbide, pour son aide inestimable.

PRESENTATION

La Communauté Autonome du Pays Basque dispose, comme chacun le sait, de deux langues officielles. Afin de matérialiser cette double officialisation, le Parlement Basque a attribué au système éducationnel des tâches bien précises: entre autres, l'adoption de certaines mesures tendant à garantir aux élèves la possibilité réelle, dans les mêmes conditions, de posséder une connaissance pratique, suffisante des deux langues officielles à la fin du cycle d'enseignement obligatoire. C'est pourquoi la constitution, la consolidation d'un système éducationnel bilingue constitue dès le départ, l'un des objectifs fondamentaux du Département de l'Education, des Universités et de la Recherche.

Il est évident que, malgré tout, un tel but est loin de pouvoir être atteint à court terme. Il s'agit au contraire d'une initiative qui depuis le début a besoin d'un grand travail de planification et de larges ressources. Il demande finalement les instruments et la coordination nécessaires des dits moyens et objectifs, afin de garantir dans la mesure du possible, la qualité des initiatives à développer. Le tout exige, en somme, un développement graduel et tempéré.

On en déduit, en même temps, la nécessité et l'effectivité des actions d'évaluation. Ainsi, le Département est en train de procéder d'une manière continue, à travers le programme de recherche EIFE, à l'évaluation du niveau des connaissances d'euskara et d'espagnol des élèves de la Communauté Autonome et à l'analyse des facteurs qui exercent une influence sur l'obtention de ces niveaux de compétence linguistique. Un résultat de ce travail est le présent document qui recueille et synthétise les conclusions de l'étape d'études appelée EIFE 2.

Le Département est bien conscient de la valeur provisoire et non définitive de ces conclusions: Il estime que ces résultats sont plus importants parce qu'ils ouvrent un nouveau chemin et un domaine de réflexion que par les valorisations catégoriques qu'ils pourraient suggérer. Il ne serait pas non plus convenable de prétendre sous-estimer et de taire les données apportées par une telle étude après un effort sérieux et suivi; même en tenant compte de ces incontestables limitations et de ces conditionnements, l'étude EIFE présente, en tout cas, une évidence empirique remarquable sur les changements et les avances qui se produisent dans la configuration de notre système éducationnel bilingue; il est donc recommandable de faire connaître les données et les résultats qu'elle apporte. EIFE 2 offre en définitive un nouveau témoignage de l'effort que la communauté éducationnelle du Pays Basque est en train de réaliser afin d'adapter sa structure à un cadre de bonne entente bilingue. Et comme tout autre témoignage, il nous offre un élément de plus pour obtenir une certaine perspective du processus de remodelage en cours. De là, sa validité et son importance comme matériel de référence, pour comprendre la nature d'un tel processus et faciliter la rectification des erreurs que l'on détectera au fur et à mesure.

Il n'est vraiment pas facile d'atteindre le but que, outre les objectifs traditionnels, la société basque attend de l'école. Et nous ne rendrions que maigre service, les uns et les autres, si face au leurre des solutions supposées miraculeuses, nous adoptions des comportements trop confiants et simplificateurs; de la même manière que les résultats obtenus jusqu'à présent sont le fruit d'un travail patient pour surmonter des difficultés et résoudre des situations complexes, il faut prévoir que pour arriver au terme du processus en cours, il faudra envisager encore des difficultés d'une importance et d'une portée aussi considérables. Il y a deux éléments qui nous conseillent, tout particulièrement, de ne pas sous-estimer ces difficultés: d'une part, la rigidité et l'inertie propres à tout système éducationnel, qui ne favorisent guère les changements concluants et généralisés que l'on souhaiterait adopter, pour satisfaire les demandes sociales; et d'autre part, le caractère limité des virtualités de l'école en tant que facteur déterminant, dans les formes d'organisation sociale du comportement linguistique. En ce qui concerne la promotion de l'euskara, il ne semble pas que des efforts particulièrement intenses du point de vue éducationnel soient suffisants, si l'on ne fait pas également un effort analogue dans d'autres domaines de la société. Ce comportement, limitatif pour ainsi dire, peut conduire à une situation où le bilinguisme de la société basque serait relégué pour l'essentiel à un phénomène marginal de la population scolaire. Il convient donc, d'éviter dans la mesure du possible, toute expectative trop optimiste afin de ne pas retomber dans des frustrations stériles.

Il serait également déconseillé de nourrir des attitudes de découragement et de pessimisme. Arriver à un système éducationnel bilingue effectif est en soi un objectif réaliste; ainsi en témoigne la pluralité des expériences déjà réalisées dans différents milieux multilingues, et ce qui est plus concluant, l'incontestable succès avec lequel nombre d'entre eux ont vu couronner leurs efforts. De telles expériences indiquent que l'éducation bilingue peut devenir une réalité enrichissante et de qualité, et que si l'on arrive à joindre en bonne et due forme l'action de différents agents qui interviennent dans la scolarité, on atteint des résultats extrêmement satisfaisants.

Le programme de recherche que le Département de l'Éducation est en train de développer, pour parvenir aux objectifs idiomatiques assignés au système scolaire de la Communauté Autonome Basque, rapporte déjà ses premiers éléments d'information. La preuve en est, tout particulièrement, dans les conclusions dérivées des études EIFE 1 et EIFE 2. On ne peut pas oublier d'autre part que l'étape EIFE 3 commence à offrir de nouvelles évidences. Et il n'est pas vrai que les résultats connus jusqu'à présent mènent à une évaluation décourageante de l'initiative bilingue déployée dans la Communauté Autonome. De tels résultats confirment plutôt le ferme espoir d'atteindre les objectifs généraux de capacité idiomatique assignés au système éducationnel, tout en soulignant que la conquête de tels objectifs semble favorisée par un concours de circonstances bien déterminées. Il y a donc un lieu et motif pour se montrer plein d'espoir.

Enfin, je voudrais mentionner quelques aspects de notre travail à venir. Ces études, étendues, générales et quelque peu sophistiquées du programme d'évaluation EIFE viennent clarifier des aspects généraux du niveau de connaissance des deux langues officielles de la Communauté. Il

ne serait pas inutile, néanmoins, qu'un tel programme d'évaluation fût complété par des études à caractère plus restreint: par exemple, avec des évaluations à niveau d'établissement scolaire, pour obtenir une connaissance de grande valeur des progrès et des défauts correspondants, tout en mesurant le degré de développement du plan de l'établissement dans son aspect idiomatique. Le Département de l'Éducation, des Universités et de la Recherche estime que de tels efforts d'évaluation sont tout à fait justifiés en vue d'optimiser les importantes ressources dont on dispose.

*José Ramón Recalde
Conseiller de l'Éducation, des Universités et de la Recherche*

AVANT-PROPOS

Bien que sa configuration comme discipline académique ne date que d'il y a vingt ans à peine, les autorités au pouvoir ont mis en pratique la planification linguistique depuis l'aurore de la civilisation. Dans presque toutes les sociétés, l'organisme correspondant au gouvernement a appliqué des mesures ayant une répercussion sur le statu quo, le fonctionnement et l'utilisation de certaines langues ou des variétés de langue. L'aménagement linguistique est, presque par définition, un événement qui se produit dans des contextes sociaux caractérisés par l'utilisation de deux ou plusieurs langues ou dialectes. De telles langues peuvent être utilisées par des groupes ethniques différents, ou alors, un même groupe peut les employer pour des fonctions différentes (par exemple, l'usage du latin, jusqu'à une date bien récente, pour des activités religieuses dans beaucoup de sociétés chrétiennes).

Pour des raisons évidentes, seul le groupe dominant dans la société est généralement capable d'aborder les travaux de planification linguistique. Ce sont ces groupes dominants qui ont, tout au long de l'histoire, contrôlé l'utilisation de ces langues pour des fonctions particulières, comme un moyen de consolider leur pouvoir économique et/ou politique. Comme conséquence de ce processus historique, certaines langues sont devenues perdantes: de là, le fait que les langues moins répandues ou langues en voie de disparition soient si nombreuses en Europe.

Cependant, les changements politiques et sociaux qui se sont produits dans beaucoup de pays occidentaux pendant les décennies 1960 et 1970 ont suscité un intérêt plus grand pour l'égalité sociale et éducationnelle, ainsi qu'une revalorisation des cultures et des langues minoritaires. Par conséquent, aussi bien en Europe qu'aux Etats-Unis, on a remplacé le comportement antérieur par une acceptation, timide, de l'existence de ces langues et de leur droit à exister. C'est pour cette raison que beaucoup de pays et de régions comprises dans ces pays, s'efforcent activement de raviver les dites langues menacées et de réaffirmer la validité des traditions culturelles qui ont survécu pendant des siècles et qui constituent l'héritage et la "sève" qui fait vivre le groupe en question. Ainsi, des exemples européens comme l'euskara, le catalan et le galicien en Espagne, l'euskara et le breton en France, le frisien en Hollande, le gaélique gallois et l'écossais en Grande-Bretagne et le gaélique irlandais en Irlande.

Néanmoins, il est bien plus difficile de rétablir ou de faire revivre une langue que de la faire disparaître. L'un des facteurs qui ont eu le plus d'influence dans ce sens est le fait que la suppression de langues des groupes dominés a eu lieu fréquemment dans un contexte plus général

de comportements caractérisés par un faible intérêt pour les droits de l'homme. Par contre, dans les sociétés démocratiques où les droits fondamentaux de l'homme se trouvent protégés, il n'est pas possible d'imposer un aménagement linguistique contre la volonté populaire. C'est pourquoi le processus de planification linguistique se présente comme une tâche très délicate dans des contextes où, comme dans le Pays Basque ou en Irlande, une grande majorité de la population possède, au mieux, une compétence idiomatique limitée de la langue que les pouvoirs publics prétendent revitaliser. L'appoint des stimulants pour les citoyens qui désirent l'apprendre et des récompenses pour ceux qui l'ont apprise ne peut pas être mené à bon terme sans le consentement de la population. Si les récompenses établies pour ceux qui l'apprennent sont excessives, ces mesures seront prises comme discriminatoires par la majorité de la population qui n'a pas eu accès à cette connaissance de la langue. Ceci peut entraîner des attitudes négatives à l'égard de l'effort de revitalisation et en finir ainsi avec tout espoir de récupération. C'est pour cette raison que la continuelle mise en oeuvre, de la part des pouvoirs publics, des programmes gouvernementaux de revitalisation linguistique dépend des attitudes positives envers la langue minoritaire.

En résumé, les planificateurs de l'administration se trouvent face à une double difficulté: décider quelles formes de promotion semblent les plus efficaces et, en même temps, discerner quelles formes de promotion paraissent les moins propres à faire s'éloigner cette majorité de la population qui a, tout au plus, une compétence limitée dans cette langue en danger d'extinction.

Il semble que le système éducationnel a été le domaine d'action historiquement considéré comme le moteur principal aussi bien pour faire disparaître une langue que pour la faire revivre. C'est sans aucun doute le cas en Irlande aussi bien qu'au Pays Basque. Ainsi, une étude sociolinguistique de longue portée effectuée en Irlande (Committee on Language Attitudes Research 1975), a mis en évidence que la compétence idiomatique en irlandais et son utilisation conséquente, après la période de scolarisation, étaient en étroite relation avec la durée et l'intensité des programmes d'irlandais ou en irlandais établis à l'école. D'une façon plus concrète, ceux qui avaient reçu une éducation partiellement ou entièrement en irlandais montraient plus tard une probabilité dix fois plus grande d'utiliser intensivement cette langue, que ceux qui avaient étudié l'irlandais comme une simple matière. Leur compétence en irlandais était atteinte sans détérioration de leur développement académique en anglais, leur langue maternelle (vide Macnamara, 1966; Cummins, 1977).

Les études EIFE réalisées au Pays Basque mettent en évidence, pour l'essentiel, le même type de résultats. Les élèves des modèles D et B se défendent en euskara considérablement mieux que les élèves du modèle A. Et d'autre part, les élèves des trois modèles montrent des différences minimales dans leur niveau de compétence en espagnol, bien que les élèves des modèles D et B aient reçu bien moins d'instruction que ceux du modèle A. Ce modèle de transfert de talent académique de la langue minoritaire à la langue majoritaire est devenu également évident dans la presque totalité des programmes d'enseignement bilingue menés

à bien en Amérique du Nord (p. ex. les programmes d'immersion en français au Canada), et ils constituent pour cela un résultat bien consolidé.

Je considère que ce modèle d'interdépendance de talent académique de l'une à l'autre langue comporte des implications extrêmement importantes pour ceux qui exercent la planification linguistique visant à revitaliser des langues en danger de disparition.

En particulier, cela implique que l'on peut mener à terme des programmes éducationnels des modèles B et D (bilingues et d'immersion) d'une grande efficacité et sans le risque de retarder le développement scolaire général de l'élève. En fait, il existe une importante base de documents, fondée sur la recherche, qui est à l'appui de cette conviction que, dans les cas où les élèves développent une capacité de lecture-écriture en deux langues, ils font preuve d'une augmentation de leur compétence idiomatique générale et de leur talent cognitif. Parce qu'ils disposent de deux voies pour exprimer leurs idées, ils aperçoivent bien mieux le fonctionnement de chaque langue et la manière dont ils peuvent s'en servir d'une façon plus efficace, pour aborder la solution de leurs problèmes et pour leur pensée créatrice.

Sur la base de la recherche effectuée dans plusieurs pays, il est également évident que l'enseignement d'une deuxième langue, en termes de matière, a une tendance à être relativement inefficace pour le développement du bilinguisme. Fréquemment, les élèves finissent par être frustrés et las de voir qu'ils n'acquièrent pas la souplesse suffisante pour parler ou écrire dans cette langue. Sans doute, il est possible d'améliorer des programmes comme celui du modèle A, mais le chemin à tracer pour une telle politique d'amélioration est aussi très évident: dans la mesure où il y aurait des professeurs disponibles, il serait convenable de reformuler ce modèle d'enseignement bilingue dans le but d'enseigner au moins une matière en euskara et si possible encore plus.

Pour en finir, un dernier point à propos du processus de planification linguistique mérite d'être souligné. A une époque où les systèmes d'éducation sont, ici et ailleurs, progressivement soumis à des restrictions d'ordre financier, il faut tenir compte des aspects économiques de la planification linguistique. Les modèles d'enseignement bilingue B et D n'ont pas besoin d'un coût supérieur à celui du modèle A, en même temps qu'ils offrent des résultats nettement meilleurs. Autrement dit, ils sont considérablement plus rentables en termes d'efficacité et de coût. En d'autres termes, le fait d'entreprendre l'enseignement de l'euskara seulement comme matière comporte de grosses dépenses sur des ressources déjà réduites.

L'excellente recherche conduite à terme avec les études EIFE 1 et EIFE 2 a apporté des résultats qui coïncident entièrement avec ceux qui ont été obtenus dans d'autres pays. Ces études offrent un fondement solide pour aborder la politique linguistique dans le domaine de l'éducation.

Il reste maintenant aux responsables politiques de l'éducation à continuer de promouvoir activement l'enseignement de l'euskara, facteur qui rend possible l'entière récupération de la langue.

Il est fondamental d'entreprendre ce travail alors qu'une majorité de la population montre des attitudes aussi favorables à l'euskara et alors que tout aussi bien le modèle D que le B ont fait preuve très clairement de leur efficacité.

Jim Cummins
The Ontario Institute for Studies in Education
Toronto, Ontario
Canada

REFERENCES

Committee on Language Attitudes Research (1975), *Report*. Dublin: Stationery office.

Cummins, J. (1977), A comparison of reading achievement in Irish and English medium schools. In V. Greaney (ed.) *Studies in reading*. Dublin: Educational Company of Ireland.

Macnamara, J. (1966), *Bilingualism and primary education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

1. INTRODUCTION

L'étude EIFE avait débuté durant l'année scolaire 1983-84. Il s'agissait d'un grand projet d'évaluation: on mesura le niveau d'euskara et d'espagnol de presque 2000 enfants appartenant aux trois modèles d'enseignement bilingue.

L'exploitation des données recueillies cette année-là s'allongea considérablement, et en mai 1986 on publia un résumé du travail. Cette information-là constituait la première évaluation d'un système d'enseignement bilingue qui venait de débiter. A l'époque, les instruments de mesure employés se trouvaient dans une phase expérimentale. En ce qui concerne les moyens statistiques et informatiques, le traitement d'une telle quantité de données avait supposé une nouvelle expérience dans le domaine de la recherche éducationnelle.

A cette occasion-là, on avait étudié les niveaux CE1 et CM2. Les élèves qui faisaient le CE1 à l'époque ont été enquêtés trois ans plus tard en CM2, l'année 1986-87, en vue du présent travail EIFE 2. L'échantillon a regroupé, dans la mesure du possible, les mêmes écoles qu'à l'époque et aussi les mêmes élèves. Dans le cas où il manquait un sujet, celui-ci a été remplacé par un autre de la même classe. Le tout a permis de suivre d'une manière assez détaillée l'évolution de ce collectif d'écoliers.

D'autre part, en 1984 l'étude du modèle B était demeurée incomplète, étant donné que la population scolaire de cette année et pour ce modèle était encore peu nombreuse et peu représentative. L'un des apports les plus intéressants de cette étude consiste justement à fournir une information sur le développement du modèle B.

Pour le reste, avec EIFE 2, on a suivi une méthodologie similaire au travail antérieur, en même temps qu'on corrigeait des erreurs passées et on affinait tout le processus: la préparation et le contrôle des enquêteurs ont été perfectionnés, la correction des erreurs à l'étape d'enregistrement a été aussi plus détaillée et, finalement, on a expérimenté de nouvelles formules dans les analyses statistiques et dans le procédé informatique.

En ce qui concerne l'étude des facteurs, on confirme en lignes générales ce qui a été dit avec EIFE 1, mais cette fois-ci on procède d'une manière plus précise et plus fiable.

Enfin, il convient de rappeler que ce travail d'évaluation a été réalisé dans un contexte changeant. A partir d'un moment où la présence de l'euskara était pratiquement réduite aux ikastolas, les modèles d'enseignement bilingues commencent à gagner du terrain d'année en année. Actuellement, il n'y a presque plus d'enfants sans classes d'euskara (modèle X). Ceux qui sont scolarisés fondamentalement en espagnol (modèle A) constituent d'ores et déjà le plus grand collectif bien que celui-ci soit en diminution. Le modèle B, qui véhicule l'enseignement dans les deux langues, même en étant le modèle d'implantation le plus récent, maintient un rythme rapide de croissance et le modèle D, fondamentale-

ment en euskara, s'accroît aussi dans une certaine mesure. Voici l'évolution qui est en train de se produire en CM2.

	A	B	D	X
1983-84 (EIFE 1)	67.2 %	4.3 %	14.8 %	13.7 %
1986-87 (EIFE 2)	70.7 %	10.4 %	18.3 %	0.6 %
1988-89	63 %	16.5 %	19.8 %	0.7 %

Cette tendance n'a pas stagné. Si nous tenons compte du niveau de l'enseignement préscolaire, nous pourrions voir comment les modèles B et D sont arrivés à dépasser en nombre le modèle A. Dans un panorama si changeant, l'évaluation acquiert un relief spécial pour un système scolaire qui doit garantir l'enseignement de l'euskara et de l'espagnol. En même temps, nous devons reconnaître que les renseignements obtenus sont, dans ce sens, provisoires et qu'ils répondent à un moment concret de cette évolution. Cependant, ils apportent une aide de grande valeur pour mieux connaître le chemin à parcourir.

2. PRESENTATION DE L'ETUDE

OBJECTIFS

Le principal objectif a été de continuer avec la même méthode de travail entreprise avec EIFE 1, et d'une manière plus particulière:

a) Mesurer le niveau d'euskara et d'espagnol des élèves de CM2 sur les modèles A, B et D.

b) Etudier, de la manière la plus précise possible, les facteurs qui exercent une influence sur l'apprentissage de ces langues.

c) Comparer les données actuelles (recueillies en 1987) avec les antérieures (1984), aussi bien en ce qui concerne la connaissance de l'euskara qu'en ce qui concerne l'influence des facteurs.

d) L'étude du modèle B acquiert un intérêt spécial car étant un modèle récent il avait été étudié seulement en CE1 la dernière fois.

ECHANTILLON

A EIFE 2, on a utilisé pour CM2 le même échantillon général utilisé à EIFE 1 en CE1. C'est à dire, on a sélectionné les mêmes classes et aussi les mêmes élèves chaque fois que cela a été possible. Il n'est pas étonnant que quelques uns de ces élèves n'étaient plus dans la même école et dans ces cas on les a remplacés par d'autres de la même classe.

L'échantillon est donc le même que celui d'EIFE 1: stratifié, proportionnel et à son étape finale aléatoire simple. Au total il y a 586 élèves distribués sur 167 classes. Par modèles, l'échantillon est distribué de cette manière:

116 élèves du modèle A
235 élèves de modèle B
235 élèves de modèle D

L'échantillon du modèle A est plus réduit à cause de son uniformité, comme on le vérifia sur EIFE 1 et comme cela a été confirmé sur EIFE 2.

TESTS DE LANGUE

Les épreuves employées pour mesurer le niveau d'euskara et d'espagnol sont les mêmes que celles utilisées pour EIFE 1. Elles cherchent à mesurer les quatre fonctions fondamentales de la langue; la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension en lecture et la capacité d'expression écrite.

Il s'agit fondamentalement des tests qui ont été publiés sous le nom de "Galbahe E2" et "Galbahe C2", complétés avec deux épreuves simples de "Galbahe E1" et "C1". Voici les noms et les contenus des épreuves:

– Compréhension orale 1: elle consiste à trouver, entre quatre options, les dessins correspondant aux propositions que l'enquêteur lit à haute voix.

– Compréhension orale 2: semblable à la précédente, avec des propositions plus compliquées.

– Compréhension orale 3: semblable aux précédentes, avec des propositions encore plus complexes.

– Lecture 1: elle consiste à trouver les dessins correspondant aux phrases écrites.

– Lecture 2: l'élève doit lire et compléter quelques propositions en faisant le choix entre quatre options.

– Expression écrite: il s'agit de raconter par écrit une petite histoire sans paroles de six vignettes.

– Expression orale 1: le travail consiste à répondre à quelques questions simples concernant des dessins.

– Expression orale 2: l'élève doit raconter une histoire sans paroles de six vignettes. Ce récit est enregistré par l'enquêteur.

L'application du test est collective, exception faite de la partie réservée à l'expression orale, qui est réalisée individuellement.

Les épreuves d'euskara et d'espagnol sont parallèles. Afin de différencier les épreuves en langue basque et en espagnol, on ajoutera après le nom de l'épreuve le signe B (basque) ou E (espagnol).

D'AUTRES VARIABLES RECUEILLIES

Afin de trouver les principales causes explicatives de l'aptitude linguistique que chaque enfant démontre soit en euskara soit en espagnol, on a recueilli une autre série de données: relations linguistiques familiales, niveau socio-culturel de la famille, relations linguistiques au niveau de l'entourage, données méthodologiques concernant le traitement des langués à l'école, renseignements sur le professeur, son expérience, attentes, connaissance de l'euskara, etc. dont nous ferons le commentaire plus loin.

ANALYSES STATISTIQUES

Pour le traitement de l'ensemble de l'information recueillie on a utilisé les services d'EJIE (Société Informatique du Gouvernement Basque).

Le pouvoir de discrimination et la fiabilité des items ont été étudiés avec le programme d'analyses des items "Anitem". Les différents types d'analyses de variances ont été réalisés avec le progiciel SPSS-X.

Pour connaître plus en détail les procédés statistiques et informatiques, voir ANNEXES (page 53).

3. DESCRIPTION DES VARIABLES

Entre toutes les variables recueillies on en a sélectionné pour leur description quelques unes qui peuvent être éclairantes:

NIVEAU SOCIO-CULTUREL DE LA FAMILLE

Pour l'obtention de ce renseignement sur le niveau socio-culturel de la famille, on a emprunté l'avis des professeurs correspondants. Il s'agit donc d'une estimation qui, malgré tout, reflète d'une manière globale une réalité. La plupart des familles se situent à un niveau moyen. Par modèles, le D semble avoir un niveau un peu supérieur à A et B.

LE NIVEAU D'EUSKARA DE LA MERE

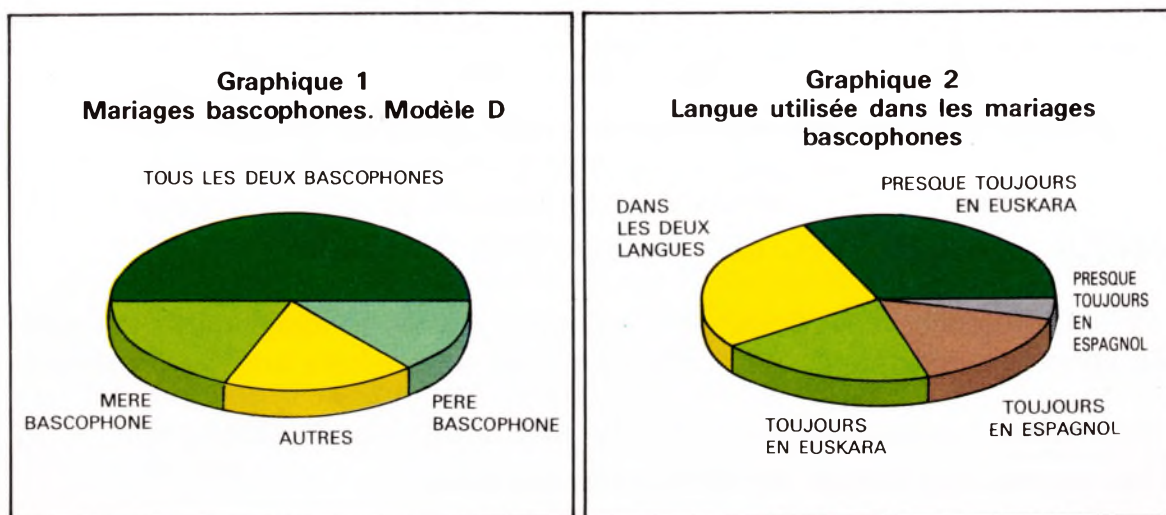
La plupart des mères des enfants scolarisés dans les classes du modèle D sont bascophones (environ le 70%). Dans le modèle A par contre, le nombre de mères qui connaissent l'euskara est minimum. Pour le modèle B, la plupart ne sait pas d'euskara, mais il existe un groupe considérable de mères qui le comprennent. Les données concernant les pères sont similaires.

LANGUE UTILISEE PAR L'ENFANT AVEC LA MERE

Pratiquement tous les enfants du modèle A parlent avec leur mère en espagnol. Il en est de même pour la plupart des élèves du modèle B. Pour le D les enfants qui parlent toujours ou presque toujours en euskara avec leur mère sont majoritaires.

LA LANGUE FAMILIALE DANS LE MODELE D

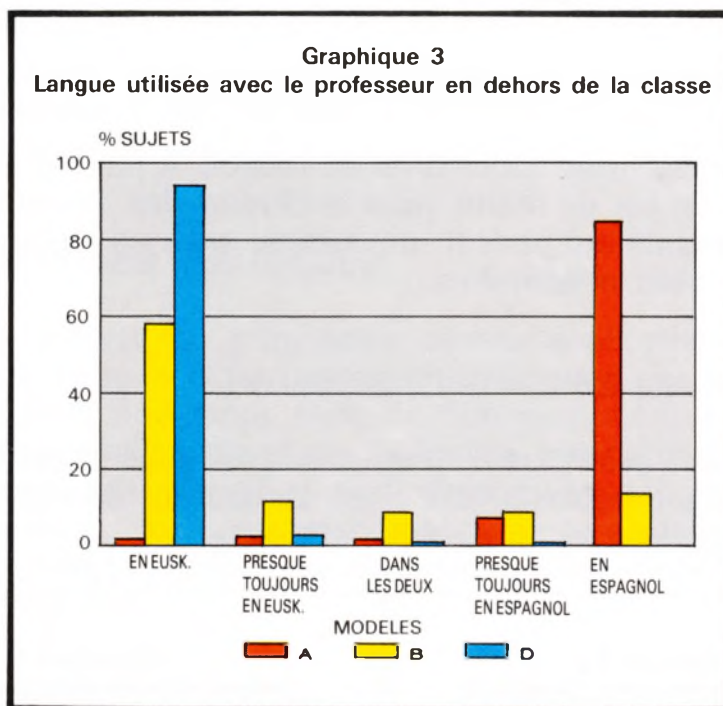
On a étudié avec plus d'attention les relations linguistiques au sein de la famille du modèle D, car c'est là que réside dans une grande mesure la clé de la transmission de la langue.



En premier lieu, on a vérifié le nombre de parents dont les deux membres étaient euskariens. Ainsi que l'on peut apprécier sur le graphique, le nombre de couples dont les deux membres connaissent l'euskara est d'environ 50%*. Si nous nous fixons seulement sur ces couples euskariens, nous pourrions voir quelle langue ils parlent entre eux. Sur le graphique 2 nous voyons que la moitié approximativement parle toujours ou presque toujours en euskara. Ceux qui parlent toujours ou presque toujours en espagnol constituent le 20%. Nous avons aussi un autre collectif qui parle tout aussi bien dans une langue que dans l'autre. Dans ce contexte, il est bien connu le phénomène des parents qui parlent à leurs enfants en euskara mais, entre eux, en espagnol.

LANGUE UTILISEE AVEC LE PROFESSEUR EN DEHORS DE LA CLASSE

Les différences qui existent entre les modèles par rapport à ce point sont évidentes. Il faut tout particulièrement souligner l'évolution qui a été constatée pour le modèle B. Avec EIFE 1, lorsque ces mêmes élèves faisaient CE1, seulement un 23% déclarait parler exclusivement en euskara avec le professeur; par contre, maintenant, ce pourcentage a atteint pratiquement le 60%.



LANGUE UTILISEE AVEC LES CAMARADES DE CLASSE

La force sociologique de l'espagnol est nette dans cette variable. Les élèves du modèle D qui parlent toujours en euskara sont approximati-

* Ces données sont fondées sur les réponses des élèves.

vement la moitié. Dans le modèle B, l'espagnol est la langue dominante et pratiquement exclusive dans le modèle A.

LA ZONE SOCIO-LINGUISTIQUE

On a considéré cinq zones sociolinguistiques selon la proportion de bascophones de chaque municipalité: en commençant par les zones plus hispanophones (1ère zone) jusqu'aux plus euskariennes (5ème). La plus grande partie de l'échantillon est concentrée sur la 1ère zone qui comprend les centres urbains les plus peuplés et hispanophones. Le modèle A se trouve surtout dans cette zone; pourtant les modèles B et D sont distribués sur toutes les régions sociolinguistiques.

AUTRES DONNEES RECUEILLIES DANS L'ETUDE

Les autres données recueillies par l'enquête ont été les suivantes:

- Heures hebdomadaires d'euskara enseigné en tant que matière.
- Niveau d'euskara des élèves, selon l'avis du professeur.
- Niveau d'espagnol des élèves, selon l'avis du professeur.
- Note d'euskara à la fin de la dernière année scolaire.
- Note d'espagnol à la fin de la dernière année scolaire.
- Rendement scolaire des élèves selon l'avis du professeur
- Sexe.
- Origine de parents.
- Langue utilisée pendant l'enfance.
- Langue utilisée avec les amis du quartier.
- Langue utilisée avec les personnes adultes du quartier.
- Langue des lectures préférées.
- Langue dans laquelle l'élève voit la télévision.
- Consommation familiale de la presse en euskara.
- Le sujet se considère-t-il basque ou non.
- Avis sur la quantité de classes d'euskara.
- Espoir d'apprendre l'euskara à l'école.
- Attitude par rapport à l'euskara: batterie de 10 items (très positive en général).
- Attitude par rapport à l'espagnol: batterie de 10 items (positive en général).
- Coefficient d'intelligence: Facteur G de Catell, 2ème échelon.
- Type d'établissement: public, privé, ikastola.
- Changements de modèle dans la classe.
- Nombre d'élèves dans la classe.
- Professeur bascophone natif ou euskaldunberri (pas natif).
- Le professeur possède-t-il le Certificat de Capacité Idiomatique (EGA).
- Années d'expérience du professeur.
- Expectatives du professeur par rapport au niveau d'euskara des élèves.

Le modèle B étant le plus récent, il est appliqué actuellement dans les établissements d'une manière et avec une intensité différentes (voir EIFE 1 et PIR-5*). Par ailleurs, il possède certaines caractéristiques spécifiques par rapport aux deux autres modèles. C'est pour cela que l'on a recueilli encore quelques données sur le modèle B. Par exemple:

POURCENTAGE DU TRAVAIL SCOLAIRE EN EUSKARA

Dans le modèle B la plupart des écoles emploient approximativement la moitié de la journée au travail en euskara mais il y a aussi des classes où la plus grande partie se fait en euskara et un autre groupe de classes, plus réduit, qui n'arrivent pas à ce niveau de 50%.

POURCENTAGE DE LECTURE EN EUSKARA

Dans ce modèle, et en CM2, le niveau de lecture en euskara semble être faible par rapport à son niveau d'utilisation.

AUTRES DONNEES DU MODELE B

Voici d'autres données qui ont été recueillies:

- Cours intensif d'euskara et sa durée.
- Utilisation d'un professeur pour chaque langue (la majorité ne semble pas respecter cette règle).
- Langue dans laquelle on enseigne les mathématiques (la majorité des cas en espagnol).
- Langue dans laquelle on enseigne les sciences sociales (la majorité des cas en euskara).
- Langue dans laquelle on initie à la lecture-écriture (la majorité des cas en espagnol).

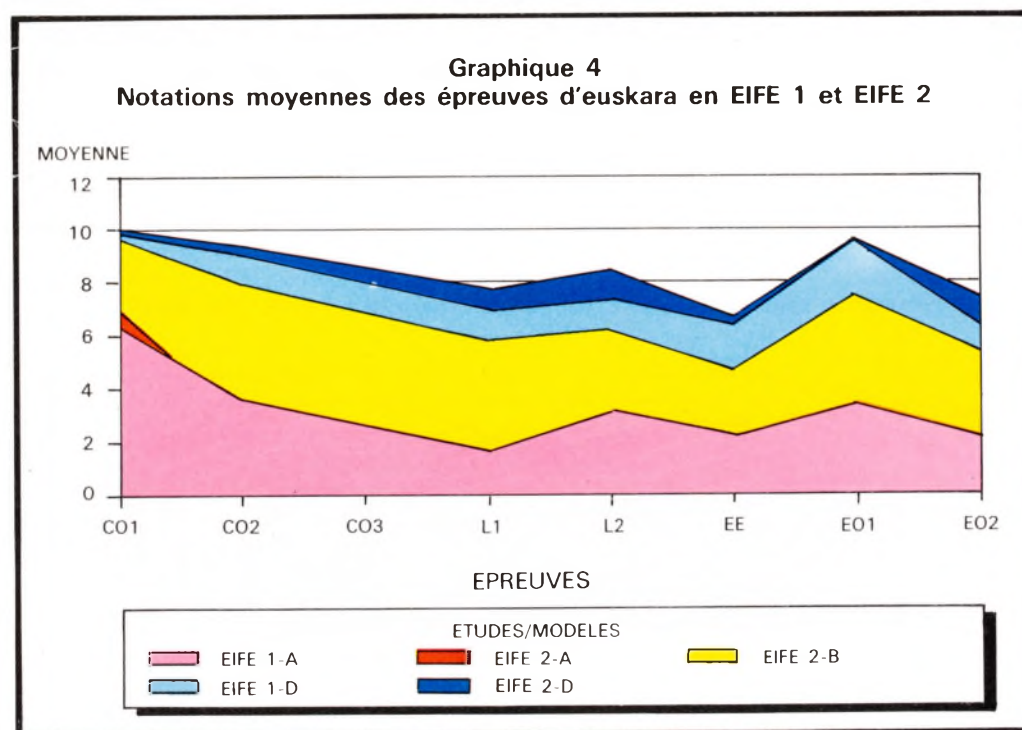
* I. Olaziregi, J. Sierra "PIR-5 hizkuntz testa" Eusko Jaurlaritza. Vitoria-Gasteiz, 1987.

4. NOTATION DANS LES TESTS DE LANGUE

Voici les mesures et les variations des notations d'euskara dans les différentes épreuves:

	Modèle A		Modèle B		Modèle D		
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
Compréhension orale 1(B)	6.88	1.97	9.66	0.77	9.97	0.21	(sur 10)
Compréhension orale 2(B)	3.00	1.97	7.95	1.84	9.38	0.80	(sur 10)
Compréhension orale 3(B)	2.31	1.52	6.65	2.43	8.49	1.36	(sur 10)
Lecture 1(B)	1.76	1.76	5.84	2.30	7.74	1.83	(sur 10)
Lecture 2(B)	2.85	1.49	6.25	2.39	8.50	1.49	(sur 10)
Expression orale(B)	12.04	7.48	28.21	8.75	39.94	7.01	(sur 60)
Expression orale1(B)	2.94	2.22	7.44	2.23	9.62	0.67	(sur 10)
Expression orale2(B)	11.37	8.62	32.06	10.88	44.35	7.01	(sur 60)

Si l'on rapporte toutes ces mesures sur les graphiques, on pourra observer les résultats de chaque modèle aussi bien pour EIFE 1 que pour EIFE 2 (sauf le modèle B en EIFE 1)*.



On peut apprécier facilement que, sauf pour "compréhension orale (B)" et pour "expression orale 1 (B)", les épreuves qui restent deviennent difficiles pour les élèves du modèle A.

* Les épreuves que l'on note sur 60 (Expression écrite (B) et Expression orale 2 (B)) sont représentées dans le graphique comme ayant le rang 10. On en a fait autant avec les épreuves correspondantes d'espagnol (Expression écrite (E) et expression orale 2 (E)).

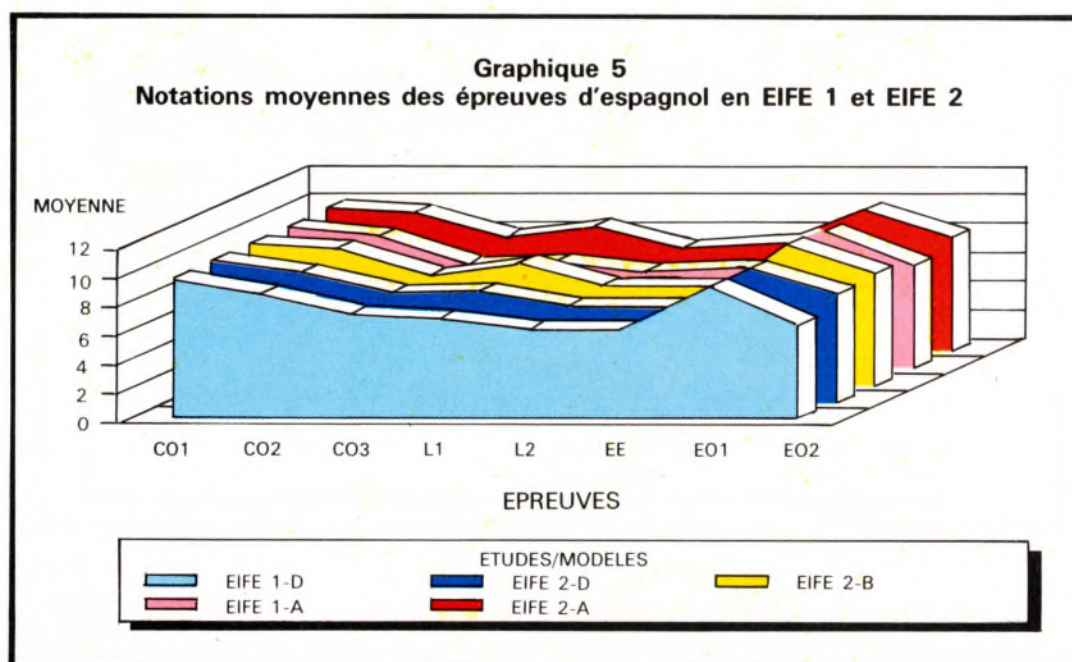
Par contre pour les sujets du modèle D beaucoup d'épreuves sont faciles. Les plus complexes sont les plus discriminantes dans ce collectif: "Expression écrite (B)", "Expression orale 2 (B)" et "Lecture 1 (B)".

Dans le modèle B presque toutes les épreuves sont discriminantes.

Dans le test de langue espagnole, les résultats ont été les suivants:

	A		B		D	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Compréhension orale 1(E)	9.91	0.28	9.79	0.44	9.85	0.39
Compréhension orale 2(E)	9.62	0.58	9.48	0.78	9.01	0.94
Compréhension orale 3(E)	7.92	1.47	7.63	1.62	7.65	1.63
Lecture 1(E)	8.68	1.45	8.51	1.53	7.68	2.10
Lecture 2(E)	7.16	1.57	6.95	1.23	6.70	1.33
Expression écrite(E)	46.01	6.58	43.17	6.94	39.99	7.26
Expression orale 1(E)	9.82	0.37	9.77	0.51	9.31	0.97
Expression orale 2(E)	47.71	5.26	46.90	6.34	45.45	5.49

Il est évident que les trois modèles obtiennent des résultats semblables dans les différentes épreuves. Le modèle D apparaît un peu plus bas en général, mais avec une différence minime. D'autre part, quelques unes des épreuves sont trop simples (par exemple Compréhension orale 1 (E), 2 (E) et expression orale (E)) mais elles ont été incluses pour maintenir le parallélisme avec le test d'euskara.



Comme on peut le voir, les résultats du modèle A en euskara sont assez faibles et ils ne se sont pas améliorés par rapport à la notation antérieure effectuée en CM2. Les notations sont même un peu plus

basses, ceci étant dû certainement à ce qu'à l'époque il y avait plus d'élèves bascophones que maintenant dans le modèle A; ce qui avait conduit à une légère augmentation des notes.

Dans le modèle D, les notes ont expérimenté une légère hausse mais les différences ne sont pas significatives en général.

Quant au modèle B, c'est la première fois qu'il a été étudié en CM2. Ainsi que l'on peut voir, ses notes se trouvent dans une situation intermédiaire par rapport aux autres deux modèles bien que plus proches de celles du modèle D.

Les notes d'espagnol sont beaucoup plus uniformes: sur les modèles A et B elles sont situées au même niveau, et le modèle D présente dans sa distribution des notes un peu plus basses. Les notes obtenues à EIFE 1 étaient très semblables; seulement pour le modèle A on peut voir des notes supérieures avec EIFE 2.

5. NOTATION GLOBALE

La formule utilisée pour intégrer toutes les notes des différentes épreuves est fondée sur leur coefficient de variabilité.

$$N.G. = S1/\bar{X}1 * X1 * 100/R1 + S2/\bar{X}2 * X2 * 100/R2... + Sn/\bar{X}n * Xn * 100/Rn$$

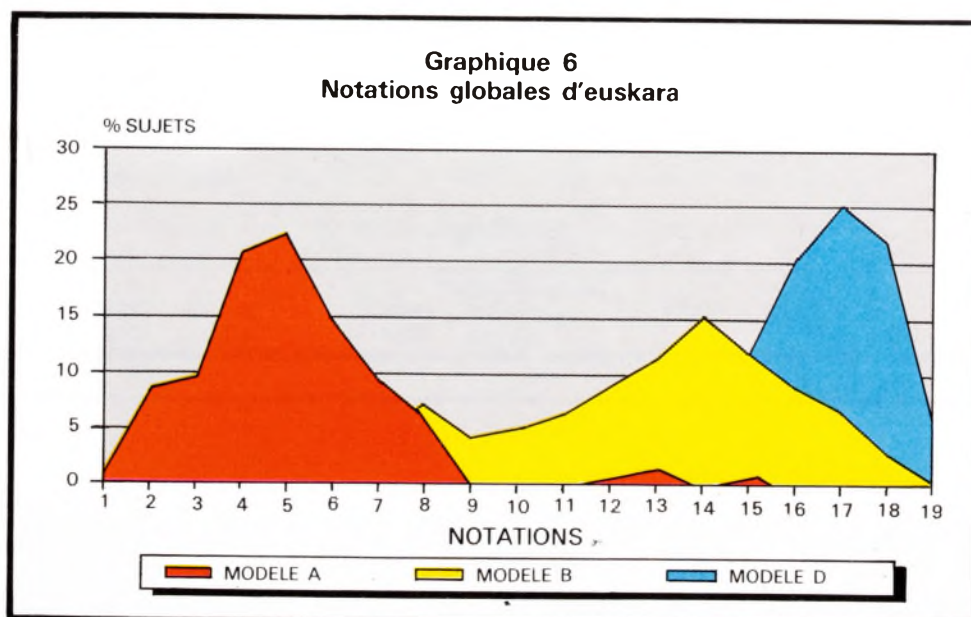
N.G. = Notation globale
 S = Variation typique
 \bar{X} = Notation moyenne
 X = Notation du sujet
 R = Rang

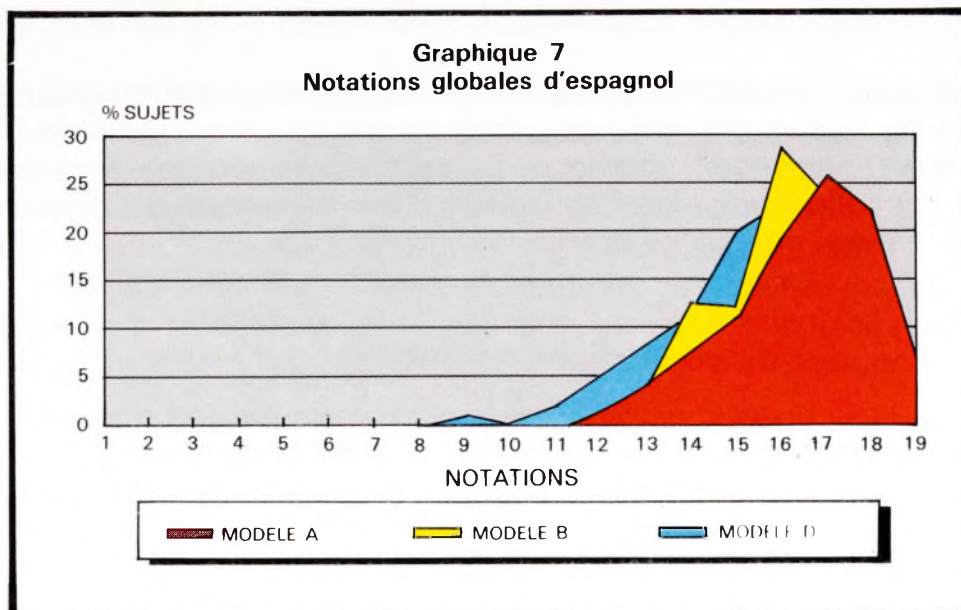
On a tenu compte des résultats des différents groupes, surtout ceux des sujets natifs du Pays Basque. De cette manière, on a construit une formule de pondération qui peut être valable pour les deux langues:

$$N.G. = 0,02 * CO1 + 0,07 * CO2 + 0,17 * CO3 + 0,19 * L1 + 0,19 * L2 + 0,16 * EE + 0,05 * E01 + 0,13 * E02$$

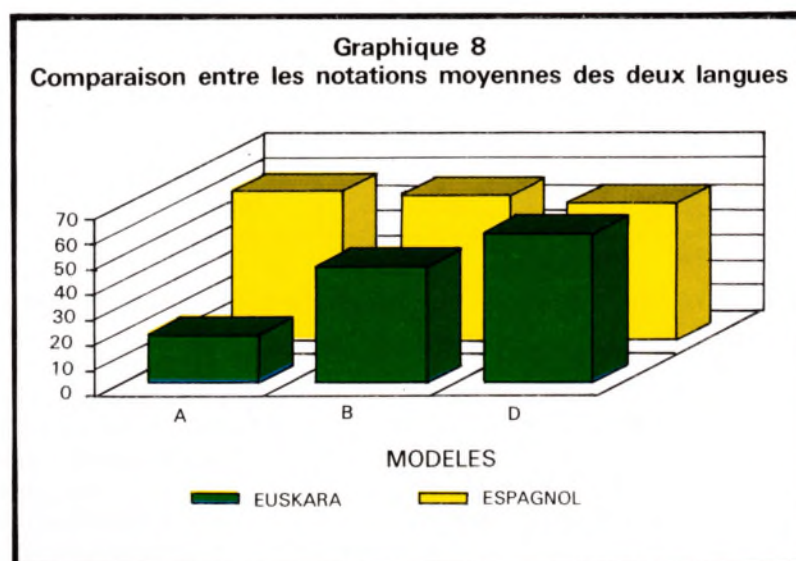
Ci-dessous on expose les notations globales de chaque groupe:

		Euskara	
		\bar{X}	S
M O D E L E	A	23.17	11.42
	B	59.96	16.92
	D	79.04	8.71





		Espagnol	
		X	S
M O D E L E	A	79.81	7.99
	B	77.48	7.56
	D	73.77	9.31



Ainsi que l'on peut en juger, les trois modèles obtiennent des niveaux de rendement très similaires en espagnol. Cependant, en euskara les différences sont évidentes. Le meilleur niveau de maîtrise des deux langues se trouve dans le modèle D.

6. ADEQUATION DES TESTS DE LANGUE

Le calcul de la fiabilité de l'ensemble du test a été réalisé par la méthode de "deux moitiés", en séparant les items en pairs et impairs pour obtenir ainsi deux notations. La corrélation corrigée trouvée entre ces notations est l'indice de fiabilité (dit d'une autre manière, une mesure de la cohérence interne du test).

Indices de fiabilité

		Euskara	Espagnol
M O D E L E	A	0.90	0.79
	B	0.93	0.73
	D	0.80	0.82

Quant à la confirmation de la validité des tests (c'est à dire, s'ils mesurent ce que l'on prétend qu'ils mesurent), on a fait la corrélation de la notation des sujets, aussi bien en euskara qu'en espagnol, avec un critère externe: la note obtenue par chacun en euskara et en espagnol à la fin de la dernière année scolaire.

Indices de validité

		Euskara	Espagnol
M O D E L E	A	0.38	0.56
	B	0.57	0.56
	D	0.50	0.46

On peut dire que selon les données obtenues, les degrés de fiabilité et de validité sont adéquats.

7. INFLUENCE DES FACTEURS: PREMIERES ANALYSES

L'un des objectifs fondamentaux de cette recherche avait été celui d'analyser l'influence que certaines variables exercent sur le niveau de connaissance de la langue de la part des élèves. Ainsi donc, le projet est composé de deux éléments essentiels: d'un côté le niveau de connaissance de la langue, variable à expliquer, représentée dans notre cas par les notes obtenues dans les différentes épreuves et réduites par des motifs fonctionnels à une seule note. D'autre part les variables explicatives recueillies, de type sociolinguistique, pédagogique et personnel.

Dans un premier temps donc, on analyse la relation existant entre la notation globale de chaque sujet et chacune des variables du type cité auparavant. On a effectué pour cela une analyse de variances d'une seule variante dans les trois modèles et par rapport aux deux langues. Le résultat a été l'obtention des indices de signification reflétés sur la statistique F. Sur le tableau ci-joint on peut observer en synthèse, le résultat de tout ce processus. On a retenu seulement les variables considérées comme significatives qui présentaient une signification supérieure au niveau 0.05 de confiance. Sur le tableau, les Fs des variables moins significatives n'apparaissent donc pas.

ANALYSES DE VARIANCE F DES VARIABLES SIGNIFICATIVES

VARIABLES	MODÈLE A		MODÈLE B		MODÈLE D	
	Eusk.	Esp.	Eusk.	Esp.	Eusk.	Esp.
Type de centre		6.3	31.9	6.4		5.9
Changement de modèle dans la classe	7.7				6.5	
Zone sociolinguistique	6.07		8.1			3.2
% de bascophones dans la classe					7.05	4.0
Heures d'euskara par semaine	6.23		2.8	4.4	3.05	
Classes intensives d'euskara (mod. B)	—	—	7.2	2.7	—	—
Un ou deux professeurs (mod. B)	—	—			—	—
Langue des mathématiques (B)	—	—	12.3		—	—
Langue des sciences sociales (B)	—	—	7.05		—	—
Langue de la lecture-écriture (B)	—	—	8.8		—	—
% de lecture en euskara (mod. B)	—	—	6.4		—	—
% de travail en euskara (mod. B)	—	—	8.4		—	—
Professeur bascophone natif	5.5		8.6	4.3		
Certificat d'euskara			6.5			
Expérience du professeur	4.3	10.07	9.5		3.6	
Expectatives du professeur			11.5			
Niveau d'euskara selon professeur	6.3	5.3	24.3	16.4	16.4	5.7
Note d'euskara à l'école	3.8	6.5	23.7	19.7	20.5	7.3
Niveau d'espagnol selon professeur	4.9	9.1	10.4	20.0	5.8	14.2
Note d'espagnol à l'école	5.4	11.9	13.4	24.0	6.2	13.6
Rendement scolaire	4.06	6.8	8.3	21.6	12.5	9.6
Niveau socio-culturel de la famille		2.6	16.8	11.5	6.4	9.9

VARIABLES	MODÈLE A		MODÈLE B		MODÈLE D	
	Eusk.	Esp.	Eusk.	Esp.	Eusk.	Esp.
Sexe						
Origine de la mère			14.04			
Origine du père			20.55		6.6	
Niveau d'euskara de la mère			12.01		15.8	
Niveau d'euskara du père			10.3		11.9	
Langue de l'enfance avec la mère			9.8		7.6	
Langue de l'enfance avec le père			8.8		9.3	
Langue maintenant utilisée avec la mère			7.7		5.3	2.9
Langue maintenant utilisée avec le père			9.3		8.2	
Langue utilisée avec les frères et soeurs			7.2		8.2	
Langue utilisée entre les parents			4.8		7.8	
Langue utilisée avec les camarades			12.1			
Langue utilisée avec le professeur			32.04	2.84		
Langue utilisée avec les amis du quartier			6.04		2.9	3.4
Langue utilisée avec les gens du quartier			3.9		9.1	3.3
Langue des lectures préférées			14.1	4.3	2.8	
Langue de la télévision			7.3	4.03		
Presse en euskara à la maison						
Se considérer Basque			25.8	6.1		
Avis quantité classes d'euskara	4.25		4.2	4.5		
Espoir d'apprendre l'euskara			7.5	3.3		
Aimes-tu parler l'euskara?			18.6	15.4		
Aimes-tu entendre l'euskara?			34.5			
L'euskara a-t-il un accent désagréable?			4.1			
Aimes-tu lire en euskara?			11.4			
Est-il agréable d'apprendre l'euskara?			12.2			
Est-il désagréable de suivre le cours d'eusk.?	6.1	6.4				
N'y aurait-il pas de raisons d'appren. l'eusk.?						
Tous les enfants devraient-ils appren. l'eusk.?			14.4	7.3		
Devrions-nous utiliser davantage l'euskara?			13.1	9.7		
Est-il inutile d'apprendre l'euskara?						
Attitude globale vis-à-vis de l'euskara			6.8	3.6		
Aimes-tu parler en espagnol?			5.7			
Aimes-tu entendre l'espagnol?				4.5		
L'espagnol a-t-il un accent désagréable?				7.1		3.9
Aimes-tu lire en espagnol?				12.3		3.9
Est-il agréable d'apprendre l'espagnol?						3.9
Est-il désagr. de suivre la classe d'espagnol?	4.9					
N'y aurait-il pas de raisons d'app. l'espagnol?		5.7	6.1	4.1		
Tous les enfants devraient-ils app. l'espagnol?						
Devrions-nous utiliser davantage l'espagnol?			41.7	10.02	6.4	3.7
Est-il inutile d'apprendre l'espagnol?				8.9		9.1
Attitude globale vis-à-vis de l'espagnol			4.1	3.4		
Coefficient d'intelligence		5.2	5.4	12.4	8.9	11.6

Ainsi que l'on peut en juger, la plupart des variables recueillies se sont avérées être en relation avec les niveaux de compétence linguistique au moins dans un des groupes. Cependant, quelques autres comme le sexe ne sont significatives dans aucun groupe.

D'autre part, dans le modèle B la plupart des variables obtiennent un bon niveau de signification. La clé de la richesse de ce groupe se trouve dans la grande dispersion qu'il offre dans beaucoup de ses données.

Une fois la première analyse réalisée, la démarche suivante a consisté à appliquer le processus "ONE WAY" afin de mieux faire ressortir l'analyse, en remarquant les différences significatives existant entre les modalités des variables les plus importantes. Voici une version globale du résultat de ce procédé, car une explication exhaustive deviendrait fastidieuse:

Type d'établissement. En ce qui concerne cette variable, on observe que sur le modèle B les élèves des ikastolas obtiennent de meilleures notes en euskara. En espagnol ces élèves sont à égalité avec ceux de l'école privée.

Zone sociolinguistique. On peut observer que dans le modèle A, les sujets appartenant aux zones plus hispanophones obtiennent des notes plus faibles en euskara.

Pourcentage d'élèves bascophones dans la classe. Seulement dans le modèle D, il est possible d'observer quelque influence de cette variable, et même alors, circonscrite exclusivement aux groupes plus extrêmes: c'est à dire, ceux qui ont un grand pourcentage de bascophones ou au contraire ceux qui ont un indice élevé d'hispanophones. Le premier de ces deux groupes montre un meilleur niveau d'euskara et un niveau un peu moins bon en espagnol. A l'autre extrémité, dans les classes très hispanophones il se produit l'effet contraire.

Heures d'euskara par semaine. C'est dans le module A que cette variable acquiert le plus d'influence. Les sujets qui reçoivent 4 heures hebdomadaires d'euskara ou plus, obtiennent un meilleur niveau dans cette langue face à ceux qui ne reçoivent que 2 à 3 heures de cours.

Pourcentage de travail en euskara. Dans cette étude, le modèle B a reçu un traitement plus spécifique, en introduisant des questions qui n'ont pas été posées au reste des groupes, comme il a été dit auparavant. Dans ce modèle, comme on le sait, on utilise deux langues comme véhicules de transmission de connaissances: d'une part la langue maternelle de l'élève, généralement l'espagnol, et d'autre part la langue à acquérir, dans ce cas, l'euskara. L'importance et la place accordées à cette dernière ont un intérêt significatif, selon l'analyse, au moment d'expliquer le niveau d'euskara obtenu par les élèves. Ainsi ceux qui apprennent les mathématiques entièrement en espagnol présentent un niveau d'euskara inférieur. Par contre, les élèves qui reçoivent les cours de sciences sociales en euskara maîtrisent cette langue mieux que ceux qui les reçoivent en espagnol ou même dans les deux langues. Bien qu'ils ne représentent qu'un petit groupe à l'intérieur du modèle B, ceux qui ont appris à lire et à écrire en euskara, ce sont ceux qui obtiennent un meilleur niveau dans cette langue. Et dans le même contexte, ceux qui lisent de préférence en euskara occupent également une meilleure place dans les notations concernant cette langue. Si le pourcentage de travail scolaire journalier réalisé en euskara est inférieur au 40%, les résultats obtenus dans les épreuves de cette langue sont significativement inférieurs à ceux du reste. Cependant d'autres variables spécifiquement recueillies ne semblent pas avoir une grande influence. Ainsi, le fait d'utiliser un professeur pour chaque langue ou celui de travailler intensivement la deuxième langue, ou bien ne présente pas un niveau de signification suffisant, ou bien ne permet pas une interprétation claire de leur influence.

Type de professeur bascophone. Dans le modèle B, il ressort que les élèves de professeurs bascophones natifs obtiennent de meilleures notes en euskara. Par contre, dans le modèle A ce sont les élèves de professeurs bascophones non natifs ("euskaldunberri"), qui ont obtenu un meilleur niveau d'euskara. Cependant, il faut retenir ces données avec beaucoup de précaution car les élèves ont eu plus d'un professeur avant d'arriver en CM2 et évidemment, le niveau de ces sujets n'est pas imputable à un seul professeur.

Expérience du professeur. Les bons résultats des élèves en euskara sont plus en relation avec des professeurs qui ont 6 ans d'expérience dans l'enseignement ou plus.

Expectatives du professeur. Cette variable fait référence à l'avis des professeurs sur le niveau d'euskara que leurs élèves atteindront. Les sujets dont le professeur croit qu'ils apprendront bien ou très bien l'euskara sont supérieurs dans leurs notes, et par contre, ceux dont le professeur manifeste des attentes plus réduites obtiennent des niveaux plus faibles en euskara.

Rendement scolaire. Dans la plupart des cas, les élèves qui ont un rendement scolaire élevé selon l'avis du professeur obtiennent de meilleures notes que ceux qui ont un rendement normal ou faible; et ceci tout aussi bien pour l'euskara que pour l'espagnol.

Niveau socio-culturel de la famille. L'influence de cette variable est manifeste, surtout dans les modèles B et D, de telle manière que les sujets dont le niveau est plus élevé obtiennent de meilleurs résultats dans les épreuves, alors que ceux qui ont un niveau plus faible ont, en général, de pires notes. Ceci est applicable aux deux langues mesurées dans la présente étude.

Origine des parents. Cette variable a une relation avec le niveau d'euskara, mais pas avec celui d'espagnol. Faisant référence au modèle B, ce qui ressort le plus c'est le désavantage des sujets dont les parents procèdent de dehors du Pays Basque, par rapport aux autres. Dans le modèle D, on peut en plus observer un avantage pour ceux qui procèdent du Gipuzkoa.

Niveau d'euskara des parents. L'influence de cette variable sur le niveau de connaissance de l'euskara aussi bien dans le modèle B que dans le D est claire. Les enfants dont les parents ne savent pas l'euskara apparaissent clairement différenciés car ils obtiennent des notes plus basses que les autres dans les épreuves correspondantes.

Langue de l'entourage familial. L'utilisation de l'euskara comme langue de relation familiale (avec les parents, les frères, ... etc.), garantit l'obtention de meilleurs résultats dans les épreuves correspondantes, aussi bien dans le modèle D que dans le B. Dans le modèle A, ces variables n'apparaissent pas significativement en corrélation avec les notes; chose logique car on avait éliminé de l'analyse les rares sujets bascophones qu'il y avait dans l'échantillon de ce groupe.

Langue de l'entourage scolaire (avec les camarades, le professeur, ...). L'influence de cette variable se manifeste surtout dans le modèle B car les deux autres sont bien plus uniformes sous cet aspect. Dans

ce sens se détachent les sujets qui ont des relations toujours en euskara avec leurs camarades. De la même manière, les élèves obtiennent de meilleures notes à mesure qu'ils parlent plus en euskara avec le professeur, même en dehors de la classe.

Langue de l'entourage social (avec les amis, avec les gens du quartier, ...). Cette variable est importante dans les modèles B et D. Le fait d'avoir un entourage social euskarien a une influence positive sur le niveau obtenu dans le test.

Lectures préférées. Les sujets qui ont l'habitude de lire toujours en espagnol obtiennent des résultats inférieurs en euskara, mais ils n'y a pas de différence avec le reste quant aux notes en espagnol.

Télévision. Cette variable est seulement significative dans le modèle B, dans le sens que de voir la TV en euskara favorise l'obtention d'une note plus haute dans cette langue.

Se considérer Basque. Dans le modèle B les sujets qui ne se considèrent pas Basques (peu d'entre eux) obtiennent des niveaux inférieurs en euskara.

Avis sur la quantité de classes d'euskara. Dans le modèle A, les sujets qui croient avoir trop de classes d'euskara correspondent à un niveau plus bas, en ce qui concerne l'euskara, que le reste des élèves. Mais ils sont très peu nombreux les sujets qui pensent ainsi.

Apprendre euskara à l'école. Dans le modèle B, bien que peu nombreux, ceux qui pensent apprendre peu d'euskara à l'école atteignent des niveaux plus bas dans cette langue.

Attitude vis-à-vis de l'euskara. Afin d'étudier cette variable, on appliqua aux enfants une batterie de dix items, en posant des questions pour savoir s'ils aiment parler euskara, s'ils aiment l'entendre, s'ils pensent que l'accent n'est pas beau, s'ils aiment lire en euskara, s'il est agréable de l'apprendre, si les cours sont ennuyeux, ainsi que sur le besoin d'apprendre l'euskara, l'obligation de l'utiliser ou l'utilité de le faire. Les réponses à cette échelle d'attitude ont été plus significatives dans le modèle B. En général on peut dire que ceux qui ont démontré une attitude très positive ont obtenu de meilleures notes en euskara que les sujets situés dans des attitudes intermédiaires.

Attitude vis-à-vis de l'espagnol. Elle a été mesurée de la même manière que par rapport à l'euskara et les conséquences extraites ont été semblables. Ces variables fonctionnent surtout dans les modèles B et D.

Coefficient d'intelligence. Les individus avec un coefficient d'intelligence élevé obtiennent de meilleurs résultats que les autres, aussi bien en euskara qu'en espagnol. Ceci n'arrive pas par contre dans le modèle A, en ce qui concerne l'euskara. L'explication à ce phénomène réside, peut-être, dans le faible niveau de connaissance de l'euskara qu'ont les élèves de ce modèle. Il faut ajouter, d'autre part, que dans cette étude ce sont les aspects cognitifs-académiques (ce que J. Cummins définit comme CALP), qui sont apparus plus fréquemment en relation avec le coefficient d'intelligence.

8. PROCESSUS DE GROUPEMENT DE VARIABLES

Une fois sélectionnées les variables obtenues dans la première analyse de variance, la démarche suivante a consisté à réaliser plusieurs analyses multi-variantes (pour chaque modèle d'enseignement et pour chaque langue), comprenant toutes les variables.

Cependant, le nombre de variables à introduire dans cette analyse était excessif et ceci a conduit à un processus de regroupement des variables de nature semblable. Ce regroupement préliminaire s'est fait surtout sur la base de la logique des chercheurs et de leurs hypothèses de travail. Ensuite on a voulu connaître l'homogénéité des différents groupes en voyant si leurs différentes variables agissaient dans un même sens et non d'une manière contradictoire. Dans ce but on a établi des "tableaux de contingence" par paires de variables, à l'intérieur de chaque groupe, dans les différents modèles et langues. A la suite de ces analyses, on a pu déduire que les groupes établis étaient suffisamment cohérents bien qu'il ait fallu réaliser de petits réglages.

Ultérieurement, on a construit un indice dans chaque groupe en attribuant aux modalités de chaque variable une valeur déterminée. A la fin de ce processus, on avait la possibilité de faire agir chaque groupe dans les analyses ultérieures comme une seule variable, réduisant ainsi leur nombre et renforçant les variables résultantes après avoir éliminé les modalités peu consistantes par des recodages.

Après avoir obtenu les nouvelles variables, on a refait une analyse de variance groupe par groupe, pour vérifier aussi bien leur significativité que leur homogénéité.

Comme conséquence de ce processus, dans les étapes ultérieures, on utilisera les variables les plus représentatives intégrées dans des ensembles homogènes.

9. INFLUENCE DES FACTEURS: DERNIERES ANALYSES

Finalement, ayant pris d'un côté les nouvelles variables ou groupes obtenus de la manière ci-dessus décrite, et d'un autre côté les notes des sujets dans les deux langues on a fait une dernière analyse de variance. Les groupes, variables indépendantes, agissent en tant que facteurs explicatifs, alors que les notes sont les variables dépendantes que l'on prétend expliquer.

De ce traitement on peut déduire que les groupes de variables cités sont les plus significatifs au moment d'expliquer les niveaux de langue obtenus par les sujets. Cela ne veut pas dire, bien entendu, qu'il n'y ait pas d'autres éléments influents. Il est évident qu'il y a d'autres variables dont on ne peut pas nier l'influence, tels que les aptitudes du professeur, la méthodologie employée, l'organisation du centre, les motivations personnelles et l'entourage, etc., parmi beaucoup d'autres. Cependant il n'a pas été possible de recueillir tous ces facteurs. Il faut également délimiter la signification de "compétence linguistique", car sa mesure a été effectuée avec des instruments appartenant au monde scolaire et limités à un contexte scolaire de la langue. Affirmer que ce qui a été mesuré répond à une compétence linguistique globale, peut donc être excessif car on ne connaît pas le rendement des sujets dans d'autres situations de communication (par exemple, avec les parents, les amis, etc.).

Une fois que ces précisions ont été apportées on présente les résultats.

FACTEURS QUI ONT UNE INFLUENCE SUR LE NIVEAU D'EUSKARA

Voici ce que donnent les groupes de variables qui montrent une plus grande relation avec le niveau de connaissance de l'euskara dans chaque modèle d'enseignement bilingue.

MODELE A

1) **Professeur** (F = 11.1).

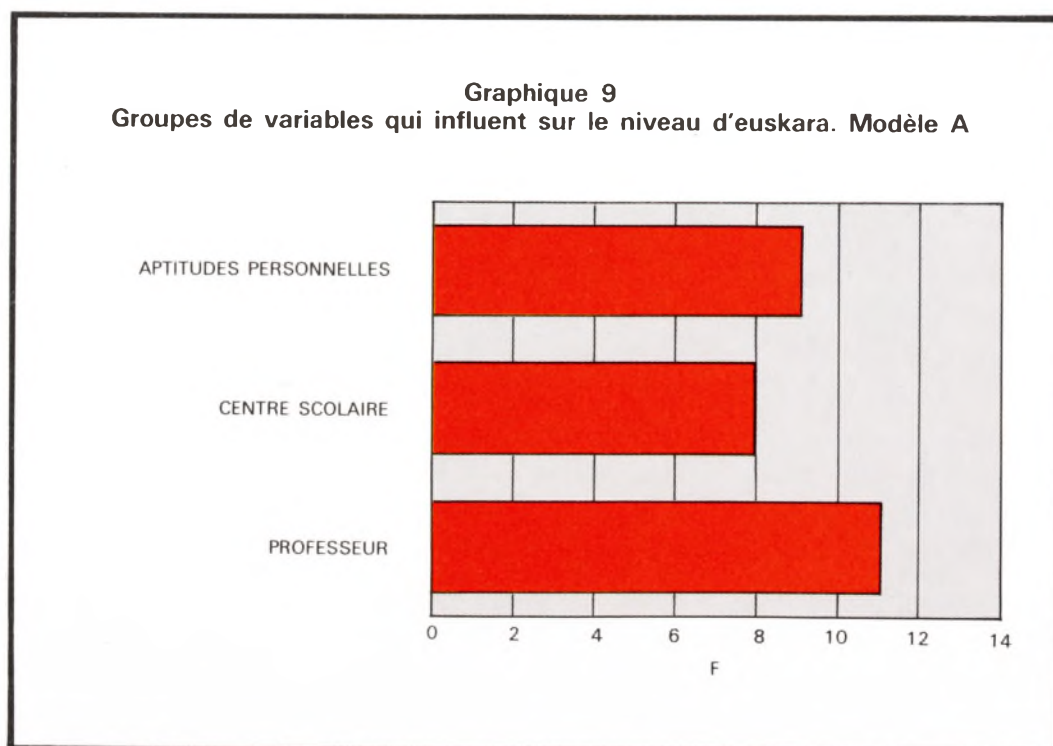
Il s'agit d'un "ensemble" à une seule variable. On considère le profil idiomatique de chaque professeur. Comme il a été indiqué déjà, (voir page 34), l'étude reflète dans ce cas un résultat singulièrement inattendu: les meilleures notes apparaissent liées à des professeurs euskaldunberris, bien plus qu'à des professeurs bascophones d'origine qui enseignent l'euskara. On doit se rappeler, cependant, que l'action d'euskaldunisation n'est pas imputable à celui qui exerce un tel enseignement dans un cours déterminé.

2) **Aptitudes personnelles de l'élève** (F = 9.12).

Dans cet ensemble, les deux éléments qui suivent se sont avérés significatifs: bon rendement scolaire de l'élève; bonnes notes en espagnol.

3) **Centre scolaire** (F = 7.97).

Dans ce modèle A les centres qui enseignent l'euskara quatre heures par semaine, ou plus, et les classes qui sont passées du modèle B au A montrent une situation favorable.



MODELE B

1) **Professeur** (F = 8.96).

Dans cet ensemble, les éléments suivants acquièrent un relief spécial: le fait que l'élève parle avec le professeur en euskara; que le professeur soit persuadé que ses élèves apprendront l'euskara; que le professeur soit bascofphone d'origine.

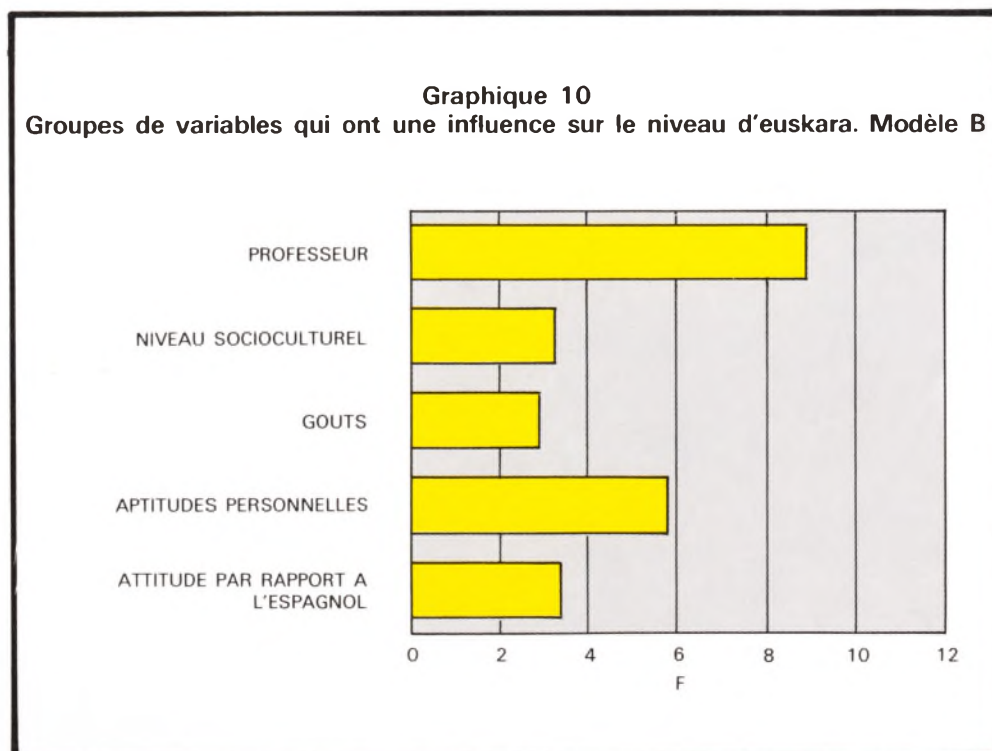
Le nombre d'années (7 ou plus) d'enseignement et la possession d'un certificat de connaissance de l'euskara, par le professeur, ont par contre une moindre importance.

2) **Aptitudes personnelles de l'élève** (F = 5.83).

Les notes en espagnol, le rendement scolaire et le coefficient d'intelligence se trouvent particulièrement liés à un bon niveau de connaissance d'euskara.

3) **Attitude par rapport à l'espagnol** (F = 3.42)

Bien qu'au départ cela puisse paraître un peu étrange, les attitudes vis-à-vis de l'espagnol s'avèrent particulièrement liées aux notes d'euskara, ce qui n'est pas non plus tout à fait surprenant: ceux qui ont obtenu les meilleures notes en euskara ne croient pas pour autant que nous devrions parler davantage en espagnol. Ceci peut être interprété en somme comme une attitude favorable à l'euskara. Les deux variables suivantes appartiennent à ce même ensemble: a) manque de goût pour s'exprimer en espagnol, et b) penser qu'il n'y aurait pas de raison pour apprendre l'espagnol.



4) **Niveau socio-culturel** ($F = 3.3$).

Il faut se rappeler que c'est le professeur correspondant qui a porté l'appréciation relative au niveau socio-culturel de la famille. Ce critère de niveau socio-culturel apparaît directement lié à la connaissance de l'euskara des élèves du modèle B: à un niveau socio-culturel plus élevé de la famille, correspond un meilleur niveau d'euskara.

5) **Goûts** ($F = 2.96$).

Ce dernier ensemble de variables comprend tout aussi bien l'inclusion de livres en euskara parmi les lectures préférées, que le fait de voir des programmes de télévision en euskara.

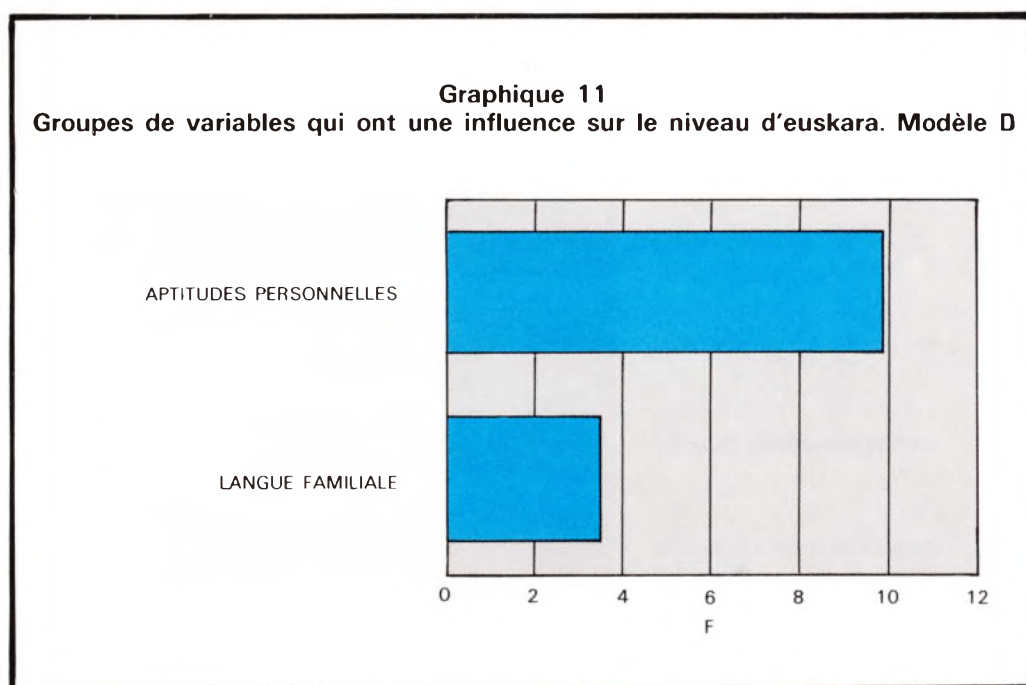
MODELE D

1) **Aptitudes personnelles de l'élève** ($F = 9.89$).

L'obtention de bonnes notes en espagnol et un bon rendement scolaire ont une corrélation positive avec les bonnes notes en euskara. Le coefficient d'intelligence se trouve également compris dans cet ensemble de variables.

2) **Langue familiale** ($F = 3.52$).

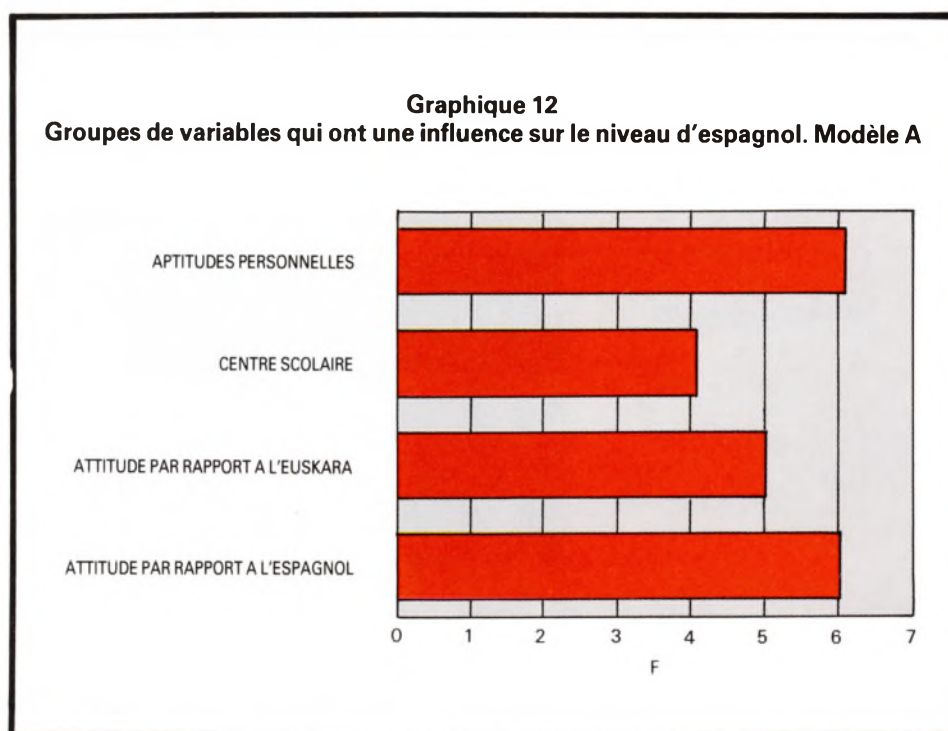
Cet ensemble de variables reflète les relations d'utilisation linguistique dans l'entourage familial: la connaissance de l'euskara par les parents, le fait de parler toujours en euskara avec les frères, avec les parents, le fait que les parents parlent entre eux en euskara, etc....



FACTEURS QUI ONT UNE INFLUENCE SUR LE NIVEAU D'ESPAGNOL

Il est évident que la situation sociolinguistique de l'espagnol étant bien plus favorable que celle de l'euskara, son niveau de connaissance est plus large et d'une intensité plus grande. Cette affirmation est aussi valable pour l'école. C'est pour cette raison que, quand on essaie de chercher les causes des différences de niveaux de connaissance de l'espagnol, on trouve un spectre de variables certainement différent. Par ailleurs, on observe que les différences à expliquer entre niveaux de connaissance ne sont pas aussi grandes qu'en euskara.

MODELE A



1) **Aptitudes personnelles de l'élève** (F = 6.11).

Ce groupe (constitué par les notations d'euskara, le rendement scolaire et le coefficient d'intelligence), s'avère être le plus positivement en relation avec la notation en espagnol.

2) **Attitude par rapport à l'espagnol** (F = 6.04).

Il existe une seule variable dans ce groupe. Les sujets qui répondent qu'il n'y aurait pas de raison pour apprendre l'espagnol (ils sont très peu nombreux) se situent dans les notations très basses.

3) **Attitude par rapport à l'euskara** (F = 6.11).

Ceux qui affirment que la classe d'euskara est ennuyeuse obtiennent curieusement un faible niveau en espagnol. Dans ce phénomène on

peut entrevoir un manque de motivation pour la langue en général, et même plus, pour l'école.

4) **Le centre scolaire** (F = 4.09).

Dans les centres privés on a obtenu de meilleures notes que dans les écoles publiques (il n'y a pas d'ikastolas avec modèle A).

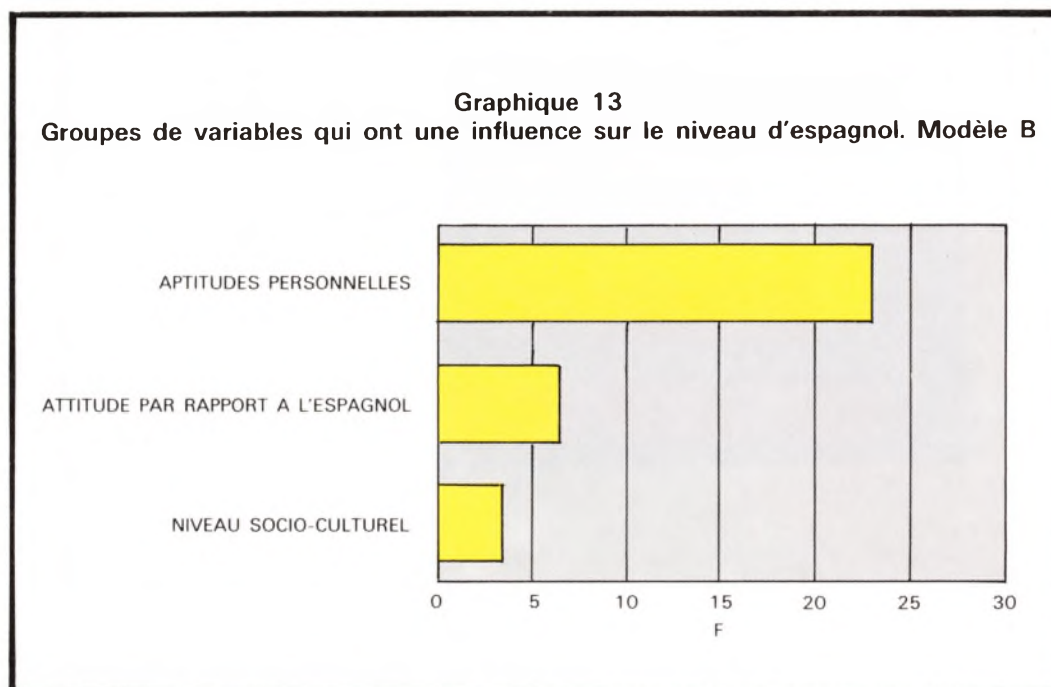
MODELE B

1) **Aptitudes personnelles de l'élève** ($F = 23.4$).

Dans la mesure où les notes en euskara, le rendement scolaire et le coefficient d'intelligence sont bons, on peut espérer que le niveau d'espagnol sera également bon; et il en a été ainsi.

2) **Attitude par rapport à l'espagnol** ($F = 6.52$).

La plupart des élèves du modèle B montrent une très bonne attitude par rapport à l'espagnol: ils aiment entendre parler en espagnol, ils ne croient pas qu'il s'agisse d'une langue avec un accent désagréable, ils croient qu'elle doit être apprise, qu'elle est utile et ils aiment lire des livres dans cette langue. Cette dernière variable est spécialement importante dans ce groupe. Cependant, ils ne pensent pas qu'il faille parler davantage en espagnol et cet avis ne va pas contre la langue, au contraire, il est lié aux bonnes notes en espagnol.



3) **Niveau socio-culturel** ($F = 3.49$)

Les sujets appartenant à des familles d'un niveau socio-culturel moins élevé obtiennent des notes moins bonnes.

MODELE D

1) Langue familiale (F = 22.17).

Entre toutes les questions posées sur la langue familiale dans le modèle D, la variable la plus significative pour expliquer le niveau d'espagnol s'est avéré être la langue que l'enfant utilise quand il parle à sa mère. En fait, ceci a été l'unique variable qui a été incluse dans ce "groupe". Ceux qui parlent toujours ou la plupart du temps en euskara avec leur mère présentent des notes un peu plus faibles que les autres dans les tests d'espagnol.

2) Langue dans la rue (F = 8.15).

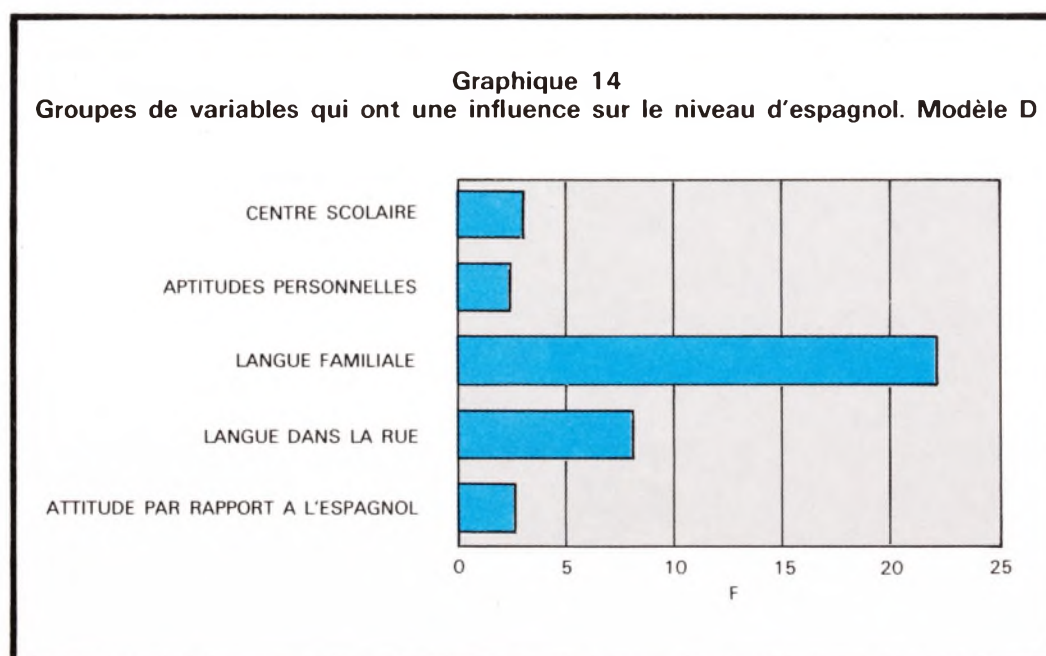
Ceux qui habitent dans un entourage bascofone, dans leurs relations avec les amis, dans la rue ou dans le quartier, se situent –pour les notes d'espagnol– légèrement en dessous de ceux dont l'entourage est plus espagnol.

3) Centre scolaire (F = 3.11).

Ce groupe est composé de deux variables: type de centre et pourcentage d'élèves bascophones dans la classe. Le niveau d'espagnol est meilleur dans les classes où les élèves sont hispanophones presque dans leur totalité. Ainsi, les notes en espagnol obtenues dans les collèges privés et ikastolas dépassent la note moyenne atteinte dans les collèges publics. Il ne faut pas oublier que les établissements publics qui offrent le modèle D se trouvent fréquemment dans de petits villages.

4) Attitude par rapport à l'espagnol (F = 2.69).

Dans le modèle D il arrive quelque chose de similaire à ce que l'on a remarqué dans le B. Les bonnes notes sont liées aux attitudes favora-



bles (envie de parler, considérer que l'accent n'est pas désagréable, envie de lire, considérer agréable de l'apprendre). Les attitudes défavorables, par contre, sont liées aux notes basses. Cependant, nier que l'on devrait utiliser davantage l'espagnol ne peut pas être considéré comme une attitude défavorable. C'est plutôt une attitude réaliste qui reconnaît que la langue dont on a le plus besoin est l'euskara. En fait, ceux qui pensent ainsi obtiennent de bonnes notes en espagnol.

5) Aptitudes personnelles de l'élève (F = 2.47).

Finalement, dans le groupe des aptitudes personnelles on trouve les notes en euskara, le rendement scolaire et le coefficient intellectuel. De bons résultats dans ces variables comportent des notes élevées dans les épreuves de langue espagnole.

RESUME

En guise de résumé, on peut dire qu'en relation avec les résultats en euskara, il y a des données dignes de mention dans les trois modèles d'enseignement.

Dans le modèle A, on peut signaler l'influence des facteurs scolaires (le professeur, les heures d'euskara), en même temps que les attitudes personnelles. Pour ce modèle concrètement, l'étude actuelle a impliqué une vision plus exacte que celle qu'un jour avait apportée EIFE 1.

Dans le modèle B, ce sont également les facteurs liés au professeur ceux qui acquièrent un spécial relief, surtout la langue qu'il utilise avec les élèves. Il est évidemment convenable que l'euskara soit la langue des relations. Ceci vient confirmer de données que l'on possédait préalablement (EIFE 1, PIR 5). En plus des aptitudes personnelles, on peut apprécier clairement l'influence du niveau socio-culturel de la famille (EIFE 1 n'avait pas retenu cette donnée).

Finalement, dans le modèle D il y a quelque chose que l'on avait déjà observé: la priorité des aptitudes personnelles et de la langue familiale par rapport au reste des facteurs.

Si l'on revient sur l'espagnol, il faut se rappeler que sa situation sociolinguistique n'est pas la même que celle de l'euskara. Nous sommes face à une langue normalisée, dotée d'une grande présence sociale et les différences à expliquer dans les notes, entre les élèves, sont moins importantes.

Dans le modèle A, les facteurs qui influent sur la connaissance de l'espagnol sont divers; ce sont les aptitudes personnelles qui occupent une place plus importante, suivies des attitudes par rapport aux langues.

Dans le B, l'influence des aptitudes personnelles est aussi notoire. Les attitudes envers les langues et le niveau socio-culturel ajoutent certaines nuances intéressantes.

Finalement, dans le modèle B les facteurs qui produisent les plus grandes différences sont la langue familiale et la langue de l'entourage.

10. VISION DE SYNTHÈSE

Plus qu'une structure rigide et inamovible, le système éducationnel de la Communauté Autonome du Pays Basque constitue actuellement un domaine social en continuelle transformation. En ce qui concerne la question idiomatique il est en train d'expérimenter un profond renouvellement dans sa configuration, renouvellement constant d'une année scolaire à l'autre: de ce qui fut autrefois une institution fondée (quasi) exclusivement sur une seule langue, on marche vers une pleine acceptation du bilinguisme scolaire généralisé. Ceci implique que les données et les résultats concernant la capacité idiomatique que le système éducationnel apporte sont tout à fait provisoires; plus utiles pour une analyse calme et une réflexion dépassionnée que pour en tirer et promouvoir des corollaires pratiques à caractère universel. Il convient donc de situer la présente étude EIFE 2 dans une perspective d'une ampleur et d'une durée plus larges: elle partait de quelques évidences empiriques, accumulées par EIFE 1, et l'on se propose d'ores et déjà de continuer avec EIFE 3.

Tout en tenant compte de la situation de changement où se trouve la scolarité basque, il serait illogique de prétendre sous-estimer, au nom d'une telle situation provisoire, les résultats offerts par la présente étude (de même que ceux préalablement établis par EIFE 1 et ceux qui pourront se dégager d'EIFE 3). Le fait de refléter des caractéristiques particulières d'une période transitoire n'annule pas leur valeur indicative: en fait, l'information offerte en ce qui concerne le bilinguisme scolaire de notre Communauté Autonome est importante. A cela il faut ajouter une constatation additionnelle: les données essentielles apportées par EIFE 2 (spécialement, celles concernant les tendances fondamentales, conditions et caractéristiques spécifiques de chaque modèle d'enseignement bilingue) s'accordent très bien avec les résultats avancés par EIFE 1).

Il semble donc raisonnable de présenter, en guise de synthèse, quelques considérations sur ces tendances, conditions et caractéristiques qui semblent dépasser un degré de spécificité purement conjoncturel.

I. EVOLUTION DES MODELES

De la comparaison de données d'EIFE 1 et EIFE 2 on peut extraire les conclusions suivantes:

Evolution du modèle A: il ne semble pas s'être produit, entre les deux étapes, un changement significatif. Il est évident que le niveau d'espagnol est aussi élevé que celui d'auparavant mais le niveau d'euskara des élèves du modèle A continue à être faible. Cela veut dire que les élèves de CM2 de 1986-87 montrent, d'une manière très similaire à celle des élèves de CM2 1983-84, un niveau d'euskara singulièrement faible.

Evolution du modèle B: au contraire de ce qui arrive avec les modèles A et D, dans ce cas-ci, il n'est pas question d'établir des comparaisons entre les élèves de CM2 de 1983-84 et 1986-87: EIFE 1 n'incluait pas de données de CM2 concernant des élèves du modèle B, parce que ce modèle n'avait pas atteint encore en 1983-84 cette classe.

Il est possible néanmoins, d'établir un autre type de comparaison. Etant donné que les élèves du modèle B testés maintenant (en 1986-87) en CM2 sont, sauf de très rares exceptions, les mêmes écoliers du modèle B testés en 1983-84 en CE1, il semble raisonnable d'analyser l'évolution de leur niveau de capacité idiomatique durant ces trois ans. De cette analyse on déduit une avance importante, de 1983-84 à 1986-87, concernant le niveau d'euskara de ces élèves du modèle B. Autrement dit, leurs notes ont expérimenté un déplacement depuis la zone du spectre caractéristique du modèle A vers une autre zone caractéristique du modèle D.

Evolution du modèle D: en ce qui concerne ce modèle, on ne remarque pas de variations importantes. Il est certain, bien sûr, que les élèves du modèle D de CM2 de EIFE 2 montrent une légère amélioration dans la note concernant le niveau d'euskara. Mais le fait d'avoir affaire, dans un cas comme dans l'autre, à différents groupes d'élèves, n'encourage pas à établir d'inférences au-delà de la simple constatation du phénomène.

II. DESEQUILIBRE ENTRE LES NIVEAUX D'ESPAGNOL ET D'EUSKARA

Les élèves des trois modèles d'enseignement bilingue témoignent d'un niveau assez similaire de compétence idiomatique en espagnol.

Par contre, il y a de grandes différences d'un modèle à un autre au niveau de compétence idiomatique en euskara. Ainsi:

– La similitude de niveaux dans les deux langues est mise en évidence seulement dans le modèle D. Les élèves de ce modèle sont, par conséquent, ceux qui en règle générale, montrent une maîtrise plus équilibrée des deux langues.

– La situation de plus grand déséquilibre idiomatique est évidente, d'autre part, entre les élèves du modèle A.

– En ce qui concerne le modèle B, EIFE 2 indique que les élèves du dit modèle sont en train d'atteindre un niveau de compétence remarquable dans la deuxième langue.

Il ne faut pas oublier, malgré tout, que l'influence d'un modèle ou d'un autre pour la consécution du niveau correspondant de compétence idiomatique est limité: la plupart des élèves du modèle D sont, dans une certaine mesure, euskariens de langue maternelle. Les élèves B et A sont, par contre, généralement de langue maternelle espagnole.

III. L'ENSEIGNEMENT BILINGUE NE PORTE PAS PREJUDICE A LA COMPETENCE IDIOMATIQUE EN ESPAGNOL

Le milieu de vie de l'élève hispanophone (maison, camarades de jeux, quartier, moyens de communication) est habituellement, depuis sa toute première enfance, fermement hispanophone. Et par conséquent, une forte présence de cette langue renforce son action abondante et

féconde, ce qui garantit l'acquisition d'une souplesse idiomatique suffisante dans la langue maternelle. De ce fait, la présence ultérieure de l'euskara pendant une partie des heures de classe n'a pas de répercussion négative dans sa compétence idiomatique en espagnol: en réalité le niveau d'espagnol des uns (élèves du modèle A) et des autres (élèves du modèle B) est similaire.

Il y a plus; même les élèves euskariens de langue maternelle basque qui font des études selon le modèle D acquièrent facilement, bien qu'à un rythme quelque peu retardé par rapport à leurs camarades du même âge des modèles A et B, un tel niveau de compétence idiomatique en espagnol. En fait, la plupart des élèves de CM2, de modèle D, montrent un niveau d'espagnol assez proche de celui des élèves des modèles A et B. En d'autres termes, ces élèves qui étaient euskariens natifs sont en train de devenir (ou ils sont déjà devenus) bilingues actifs. C'est le processus de bilinguisme de sens inverse, que, par contre, on n'arrive pas toujours à garantir.

IV. QUELQUES FACTEURS SIGNIFICATIFS

En plus des constatations effectuées, il convient de mentionner dans cette synthèse quelques éléments également à souligner. Voici en résumé les plus significatifs.

IV.1 La présence de la deuxième langue: combien et comment

Pour les élèves des modèles B et A, étant donné qu'ils procèdent d'une famille et d'un entourage normalement hispanophone, le type d'organisation bilingue de l'école ou du système scolaire est très important: même dans le modèle A (et spécialement dans le modèle B) il y a une grande différence d'un centre à un autre et cela se répercute d'une façon que l'on ne peut nier sur le niveau d'euskara acquis par les élèves. D'après tous les indices, les variables à détacher dans l'organisation du programme scolaire sont deux:

a) *L'"input" hebdomadaire d'euskara.* C'est à dire, quel est le nombre d'heures correspondant à l'euskara, parmi le total d'heures de classe reçues par l'élève toutes les semaines: nombre d'heures passées à apprendre l'euskara ou en euskara.

b) *Le caractère de cet "input" en euskara:* différences entre son utilisation en tant que matière ou en tant que langue d'apprentissage. Il ne revient pas au même de réduire le contact des élèves hispanophones avec l'euskara, à une simple matière, ou en plus, d'obliger l'élève à apprendre certaines matières dans cette langue et conséquemment de l'obliger à appliquer sa compétence (plus ou moins développée) en euskara à différents domaines des connaissances. Dans les cas où l'euskara est, en plus d'une matière, la langue de communication, les élèves de CM2 sont en train d'atteindre, selon les données de l'étude, de meilleurs niveaux de compétence dans cette langue.

Entre les élèves bascophones natifs du modèle D, il y a cependant d'autres facteurs qui semblent plus importants (ainsi le rendement scolaire, le coefficient d'intelligence, etc.), de même qu'il arrive dans des situations de langue maternelle en situation normale.

IV.2 Influence de la langue de relations en dehors de la classe

Le renforcement de la compétence idiomatique de l'élève par ses relations en dehors de la classe et même à l'extérieur du domaine scolaire, peut être aussi important que celui procuré à travers l'activité scolaire dans la classe. Le fait que l'euskara soit la langue des relations avec ses camarades et professeurs (dans les récréations, activités extrascolaires, ...) acquiert une grande importance au moment de renforcer de manière significative son niveau de compétence. L'école en général et les professeurs en particulier devraient connaître, valoriser et retenir l'influence de ce facteur.

IV.3 Importance de l'ambiance familiale euskarienne

Normalement, l'aptitude idiomatique de l'enfant et sa tendance à utiliser une langue déterminée trouvent ses racines dans la famille. Dans les cas où les parents de l'enfant (ou tout au moins l'un d'entre eux) sont bascophones, il est d'une importance extrême que l'enfant utilise l'euskara avec eux. L'influence et l'importance de l'ambiance familiale euskarienne est, dans une certaine mesure, irremplaçable; c'est dans ce milieu que l'enfant apprend à établir ses relations avec son entourage vital, en renforçant son niveau de compétence, que l'école renforcera davantage et améliorera ultérieurement.

V. CADRE DE LA METHODOLOGIE DE TRAVAIL ET CONCLUSIONS D'EIFE 2

Au moment de réaliser EIFE 2 on a utilisé des méthodologies et des lignes de recherche homologables à celles de beaucoup d'autres études réalisées aujourd'hui dans le monde entier sur l'enseignement bilingue et les niveaux de compétence idiomatique qui en découlent. En définitive, on a voulu que l'étude EIFE 2 soit comparable aux dites recherches: de cette manière on a isolé les facteurs d'une influence plus grande par l'analyse de variance, de régression, groupements et autres traitements de différentes variables. Quant aux résultats, en cet EIFE 2 ils coïncident avec ceux obtenus auparavant et actuellement dans beaucoup de pays où existe le bilinguisme. Il y a plus: on est en train de vérifier que beaucoup de formules fondamentales déjà évidentes dans d'autres communautés de langue minoritaire, présentes dans les diverses régions du monde, manifestent un degré de validité semblable, dans notre pays. Il est possible de conclure donc que malgré la spécificité et la singularité des conditions du Pays Basque et de sa propre langue, la situation et les

tendances fondamentales, aussi bien que les variables qui interviennent et les résultats obtenus, sont loin d'être différents ou divergents. En somme, si l'on compare l'organisation des modèles d'enseignement bilingue en vigueur dans la Communauté Autonome, avec des programmes éducationnels caractéristiques d'autres latitudes, on peut remarquer que les uns et les autres montrent un comportement similaire en ce qui concerne leurs conditionnements respectifs et leurs résultats.

ANNEXES

COMMENTAIRES SUR LA METHODOLOGIE STATISTIQUE

L'étude prétend déterminer quels sont les facteurs qui ont une influence sur les variables qui mesurent le niveau d'apprentissage de la langue, en même temps qu'elle essaie de mettre en valeur son importance. De cette manière on prétend collaborer à une meilleure définition des critères linguistiques de la politique éducationnelle, en apportant une information sur les aspects sur lesquels on devrait agir ou sur les résultats qu'on peut attendre de certaines mesures de la politique éducationnelle. D'une façon concrète il s'agit d'expliquer les notes en euskara et en espagnol obtenues par les élèves des modèles A, B et D à travers un ensemble de facteurs ou de caractéristiques relatives aux élèves: environnement, caractéristiques familiales, professeurs ... Etant donné le grand nombre de facteurs envisagés (66 variables pour 4 modalités, approximativement) il n'est pas possible d'étudier le phénomène en une seule fois; on a procédé donc de la manière suivante:

1. ETUDE DE L'ASSOCIATION DE CHAQUE FACTEUR INDIVIDUEL AVEC LES VARIABLES A EXPLIQUER

Pour chacun des facteurs, on a effectué séparément une Analyse de Variance unidirectionnelle (ONEWAY du SPSS-X). Celle-ci nous apporte une information pertinente sur l'importance de l'association entre la variable et le facteur (degré de significativité d'F), la direction de l'association, ainsi que l'importance des modalités de ce facteur. Ceci permet d'analyser quels sont les facteurs qui semblent, en principe, les plus encourageants pour expliquer les notes, pour vérifier si la direction de l'association correspond à ce que l'on attendait et pour grouper les modalités d'un facteur qui ne paraissent pas significativement différentes entre elles.

2. ETUDE DE L'INFLUENCE, ISOLEE, DES GROUPES DE FACTEURS: ENTOURAGE FAMILIAL, APTITUDES PERSONNELLES, CARACTERISTIQUES DES PROFESSEURS

Tous les facteurs qui semblent prometteurs sont groupés selon l'affinité des aspects ou des caractéristiques qu'ils essaient d'envisager. On fait une analyse multivariante pour les facteurs compris dans chaque groupe, en prenant tous les facteurs de chaque groupe comme variables explicatives. Ceci fixe, ne serait-ce que partiellement, l'importance du groupe dans l'explication. Et en vertu de cela on peut établir ou au moins tenter d'établir un ranking des groupes selon leur degré d'importance. Etant donnée l'affinité des facteurs, il n'est pas étonnant d'observer des phénomènes de multicollinéarité: l'influence d'un facteur s'entremêle (n'étant pas additive) avec celle d'un autre (qui envisage pratiquement le même fait: parler à la maison, parler avec la mère ...) et les deux données pourraient être, par conséquent, réunies en un facteur comprenant les deux faits. Dans cette intention on a élaboré des tableaux de contingence

de tous les facteurs à l'intérieur de chaque groupe. Finalement, étant donné l'association entre les facteurs et tenant compte du sens avec lequel opèrent les modalités, on a construit un facteur unique pour chaque groupe, par groupement de modalités.

3. ETUDE CONJOINTE DE DIVERSES DIMENSIONS (LES VARIABLES GROUPEES) ENVISAGEES A TRAVERS LES FACTEURS

Elle a été réalisée au moyen du modèle linéaire général. Dans ce cas-ci on a utilisé le procédé ANOVA du progiciel SPSS-X, sans interactions et sans co-variables. On a choisi d'éliminer l'analyse de co-variance qui prend la note de basque (ou d'espagnol) comme co-variable car ce n'était pas, en principe, l'objectif principal de l'analyse et parce que la distorsion dans le comportement des autres facteurs et dans le pouvoir explicatif du modèle n'était pas significative. Le processus donne dans ses sorties (outputs) une information sur:

- l'importance conjointe, avec son F global et son niveau de significativité et le coefficient de détermination R^2 .
- Le tableau de l'analyse de variance classique.
- Le F de chaque facteur et son niveau de significativité, ainsi que l'augmentation dans la somme de carrés expliquée (comme on le sait, F n'est que l'importance relative de celle-ci, corrigée par les degrés de liberté).
- Il donne aussi le statistique Beta carré ou coefficient standard de la régression.

SUPPORT INFORMATIQUE DE L'ETUDE EIFE 2

1. ORDINATEURS ET PROGRAMMES UTILISES

En plus des utilités des systèmes opératifs de chacun des deux ordinateurs avec lesquels on a réalisé l'étude, on a utilisé les programmes suivants:

<u>ORDINATEUR</u>	<u>PROGRAMMES</u>
MINI 6/HONEYWELL BULL	P-STAT (Programme intégré de traitement de données et analyse statistique). BISEP 1 (Programme FORTRAN pour analyse des items). PD06002 (Programme FORTRAN pour sélection et fusion de données)
UNISYS/1100	SPSS (Programme intégré de traitement de données et analyse statistique).

2. DESCRIPTION DES PROCESSUS

2.1. Enregistrement et validation

On a enregistré d'un côté les questionnaires d'élèves, et d'un autre côté ceux des professeurs; ces derniers recueillent des informations sur les classes. Les deux questionnaires sont mis en relation grâce au code de classe; de cette manière on évite de répéter l'information de la classe sur chacun des questionnaires des élèves. Dans les premiers processus de validation de données on traite les deux questionnaires séparément. On vérifie que toutes les variables aient des valeurs permises, selon la définition du questionnaire, et on réalise des vérifications de type logique: par exemple, l'obligation de réponse sur certaines questions en fonction des autres ... etc. Grâce à ces traitements on obtient des fichiers avec des questionnaires valables, ainsi que des listes des questionnaires erronés en indiquant le type d'erreur décelé sur chacun.

Dans un processus postérieur, on réalise la fusion des questionnaires valables des élèves et des professeurs, pour obtenir ainsi un fichier contenant toute l'information des deux questionnaires.

Les validations ont été réalisées entièrement avec le programme P-STAT.

2.2. Fréquences

Pour une première étude, on obtient des fréquences de toutes les variables des questionnaires d'élèves et de professeurs par modèles (A, B, D). On utilise l'instruction "FREQ" du P-STAT.

2.3. Analyse des items

Avec un programme FORTRAN on prépare un fichier avec le format nécessaire pour pouvoir le traiter avec le programme BISEP1. Ce programme est utilisé pour l'analyse de la fiabilité des épreuves.

2.4. Création de fichiers SPSS

Avec des programmes d'utilité on transfère les fichiers avec les questionnaires des élèves et des professeurs de l'ordinateur MINI6 au UNISYS/1100. Avec le programme SPSS on produit un nouveau fichier avec le format adéquat pour son ultérieure utilisation dans les analyses.

2.5. Analyse statistique

A partir du fichier à variables originales, obtenu dans le processus antérieur, on produit un nouveau fichier qui, outre ces variables, contient d'autres nouvelles dérivées (recodifications, regroupements, calculs, etc.). A partir de ce fichier on réalise les analyses statistiques qui ont été décrites antérieurement.



EFE 2. L'enseignement et l'école. Influence des Facteurs