



THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 595

Arts, Lettres, Langues

Spécialité : *Breton et Celtique, Celtic-BLM*

Par

Ariane GUGUEN

**« Diagnostic et méthodologie de l'enseignement bilingue
précoce français-breton »**

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 6 décembre 2023

Unité de recherche : CELTIC - BLM

Rapporteuses avant soutenance :

Monique BLERALD
Vannina LARI

Professeure des Universités – Université de Guyane
Maîtresse de conférence HDR – Université de Corte

Composition du Jury :

Monique BLERALD
Vannina LARI
Argia OLCOMENDI

Professeure des Universités – Université de Guyane
Maîtresse de conférence – Université de Corte
Maîtresse de conférence - Université Bordeaux-Montaigne

Dir. de thèse : Erwan HUPEL Maître de Conférences HDR, Université de Rennes 2

UNIVERSITÉ RENNES 2

École Doctorale - Arts, Lettres Langues

Celtic BLM

DIAGNOSTIC ET MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE PRÉCOCE BRETON-FRANÇAIS

Thèse de Doctorat

Discipline : Breton et Celtique

par Ariane GUGUEN

Directeur de thèse : M. Erwan HUPEL

Soutenue le 6 décembre 2023

Jury :

Monique BLERALD Professeure des Universités – Université de Guyane

Vannina LARI Maîtresse de conférence – Université de Corte

Argia OLCOMENDI Maîtresse de conférence - Université Bordeaux-Montaigne

Dir. de thèse : Erwan HUPEL Maître de Conférences HDR, Université de Rennes 2



À la mémoire de Zaza

Pour Marie-Odile qui a rallumé l'étincelle et la ravive avec tant d'affection quand il le faut...

Et tant qu'il aura des princes roumains pour les grenouilles aux yeux pistache

Or, s'il est une chose, justement, qui ouvre des horizons, c'est l'ignorance

- Emile AJAR dans « Gros Câlin »

Remerciements

Je souhaite de tout cœur remercier ici tous mes passeurs, conscients et inconscients, tous ces êtres qui m'ont un jour apporté une graine, que j'aie réussi à la semer ou que je la garde encore au chaud près de moi.

Réaliser ce projet, c'était répondre à deux questions au moins : défricher le champ de la programmation de la maternelle bilingue, et créer pour moi et mes collègues des outils solides pour assurer la transmission d'une langue de qualité ; emplier des savoirs d'avant et promesses d'avenir. Ce souhait s'inscrit dans les valeurs que m'a transmises ma famille. Tous plus ou moins exilés et issus des milieux agricoles et ouvriers, ils ont malgré les difficultés et les inégalités, cultivé un espoir dans l'humanité. Un grand nombre est parti avant que je ne puisse les connaître, mais reste leurs actes et leur pensée. De mon côté, j'ai continué la lutte et tenté de nourrir mon appétit d'apprendre. J'ai certainement voulu parcourir ce chemin en leur nom, pour que notre famille soit un peu dans la lumière. Je le leur dois en quelque sorte : ils m'ont appris que les déracinés peuvent être des ambassadeurs de choix pour un territoire, car la conscience de la perte d'héritage familial et culturel peut être comblée lorsqu'on accepte que les différences inter-individuelles du monde façonnent un même creuset.

À Jean-Auguste Charmillon et Elisabeth Schillinger, Pierre Louis Guguen et Jeanne Jehannin, Diane Charmillon et Pierre Guguen, mes parents, Gilles et Emilie mon frère et ma sœur; Maxime, Zoé, Solal, Lullaby, Anuun, Yuma, mes neveux.

À tous mes amis et leurs enfants.

Je remercie plus particulièrement Jean-Claude Morvan, mon premier maître de Breton.

Je remercie tous mes collègues de Diwan qui m'ont tant appris ; les enfants et leurs parents.

Je remercie M. Erwan HUPEL qui a accompagné ce travail avec tant de patience et m'a appris ce qu'humilité veut dire, M. Gwendal DENIS sans qui mon parcours universitaire n'aurait pas été.

Résumé

Ce travail de recherche s'appuie sur les documents de programmation des curriculums des langues de l'espace européen et français afin de produire un diagnostic et une méthodologie spécifiques pour l'apprentissage précoce de la langue bretonne langue de scolarisation. En effet, l'histoire de la France et de ses langues est dichotomique : si l'enseignement immersif et bilingue se heurte encore à l'inconstitutionnalité, il n'empêche que ces modalités d'apprentissage sont favorisées pour l'acquisition du français. Depuis 2003, sur le modèle du Cadre Européen de Référence commun pour les langues (CECRL, 2001), l'enseignement du breton bénéficie d'une programmation pour les cycles 2 et 3 (notons que le B.O. du 26 juillet 2018 a validé une évolution des cycles : le cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux, comprend désormais les niveaux CP jusqu'au CE2, et le cycle 3 ou cycle de consolidation, concerne les deux derniers niveaux du primaire, ainsi que la première année de collège). Des évaluations sanctionnent les niveaux atteints en fin de primaire. La loi de refondation de l'école de 2013 reconnaît la place de l'enseignement bilingue dans les classes maternelles. Cependant, aucune évaluation n'existe pour les élèves de cycle 1, se préparant à l'entrée dans la lecture et dans l'écrit. Cela pose question lorsqu'on sait que c'est le moyen le plus efficace d'apprendre une langue seconde, et qu'un bagage lexical et syntaxique solide augure de la réussite des enfants. Faute d'évaluation des compétences linguistiques acquises au cycle 1, nous avons décidé de pallier ce manque. Notre analyse s'attache tout d'abord à évaluer les quatre compétences définies dans le programme du CECRL, sur le modèle des évaluations bilingues de CM2. Elles montrent des résultats élevés d'une manière globale. Cependant, les capacités à utiliser la langue hors conversations travaillées au cycle 1 s'effondrent. L'analyse micro des énoncés produits (réunis en inventaires) pendant l'enquête de terrain, met en lumière la capacité des enfants à entrer très vite dans le processus d'appropriation individuelle de la langue seconde, avec des écarts importants, entre la compréhension et la production. Le parallèle réalisé avec le développement langagier des jeunes enfants en langue naturelle montre qu'il est important de favoriser certaines classes de mots et tournures de phrases très tôt, afin d'assurer la bonne mémorisation des particularités du breton, éviter un calque qui cristalliserait certaines préférences linguistiques de la langue maternelle transférées sur la langue seconde. Les recommandations pédagogiques qui closent cette étude, se proposent de définir une

programmation spécifique aux jeunes enfants scolarisés afin de développer leur autonomie linguistique et de seconder les enseignants, qui sont souvent aussi des néo bretonnants.

MOTS CLES

Bilinguisme breton-français, maternelle, développement du langage, programmation.

Abstract

This research work is based on the programming documents for the languages of the European and French areas in order to produce a diagnosis and a specific methodology for the early learning of Breton as the language of schooling. Indeed, the history of France and its languages is dichotomous: if immersive and bilingual education still comes up against unconstitutionality, the fact remains that these learning methods are favored for the acquisition of French. Since 2003, on the model of the Common European Framework of Reference for Languages (CECRL, 2001), the teaching of Breton has benefited from a program for the old cycles 2 and 3. Evaluations sanction the levels reached at the end of primary school. The 2013 school reform law recognizes the place of bilingual education in nursery classes. However, no assessment exists for students in cycle 1, preparing for entry into reading and writing. This raises questions when we know that it is the most effective way to learn a second language, and that a solid lexical and syntactic background augurs well for the success of children.

We had noticed the lack of markup in the evaluation of the language skills of kindergarten pupils. So, our analysis first seeks to assess the four skills defined in the CEFR program, based on the model of the CM2 bilingual assessments. They show high results overall. However, the ability to use the language outside conversations worked on in cycle 1 is collapsing. The micro analysis of the utterances produced (gathered into inventories) during the field survey highlights the ability of children to enter very quickly into the process of bilingualism, with significant gaps between understanding and production. The parallel made with the language development of young children in natural language shows that it is important to promote certain classes of words and turns of phrase very early, in order to ensure good memorization of the particularities of Breton, to avoid a layer which would crystallize certain language preferences of the mother tongue over the second language. The pedagogical recommendations that close this study propose to define specific programming for young school children in order to develop their linguistic autonomy and assist teachers, who are often also neo-Bretons.

KEY WORDS

Breton-French bilingualism, kindergarten, language development, programming.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
RESUMÉ	4
ABSTRACT	6
INTRODUCTION	11
CHAPITRE I : ENSEIGNEMENT ET LANGUE DE SCOLARISATION	15
I. 1 De la naissance de l’Instruction aux langues de scolarisation de l’état nation	16
I.2. Du militantisme scolaire à une législation favorable à l’enseignement du breton.....	20
I.2.1. LES METHODES D’APPRENTISSAGE	20
I.2.2. LES REVUES POUR ENFANTS	25
I.2.3. LES MILITANTS ET LEUR MOUVEMENTS	26
I.2.4. LES DATES MAJEURES EN FAVEUR DU BRETON A L’ECOLE	35
CHAPITRE II : LA PLANIFICATION DE L’ENSEIGNEMENT DES LANGUES DE FRANCE A L’ECOLE PRIMAIRE : RESSOURCES DOCUMENTAIRES	42
II. 1. Du cadre européen commun pour les langues à la programmation du breton à l’école primaire	43
II. 2. Planification linguistique européenne et nationale : enjeux et objectifs.....	47
II. 3. Choix des ressources documentaires	51
II.5. Bilinguisme précoce et langue de scolarisation	55
CHAPITRE III. PROTOCOLE DE RECHERCHE.	57
III.1. Analyse croisée des documents : premières pistes de recherche	59
III. 2. Questionnaire préliminaire.....	68
II. 3. Le conte support de l’expérimentation	74
III. 4. Passation : possibles et limites	76
CHAPITRE IV : RESULTATS ET ANALYSE DU CORPUS D’ENONCES	80
IV.1. Analyse du tableau de la compétence « Compréhension orale »	84

Discussion.....	88
IV.2. Analyse du tableau de la compétence « Compréhension Écrite ».....	95
Discussion.....	97
IV.3. Analyse du tableau de la compétence « Production Orale ».....	101
.....	101
Discussion.....	103
IV.4. Analyse du tableau de la compétence « Production Écrite »	126
Discussion.....	162
IV.5. Analyse du tableau de la compétence « sociolinguistique »	172
Discussion.....	175
CHAPITRE V : RECHERCHE DOCUMENTAIRE ET CATEGORISATION DU CORPUS	226
Catégorisation des inventaires	226
V.1. Développement du langage : stades	230
V. 2. Le développement de la phrase	236
V.2.1. Holophrases ou le mot isolé	237
V.2.2. Phrases à deux termes.....	239
V.2.3. Phrases à trois termes	240
V.2.4. Phrases complexes	241
V.3 Des différentes fonctions du langage à la situation d'énonciation, et à l'émergence du récit et des conduites argumentatives.	242
V.4. Contenus phrastiques.....	246
V.5. Développement du bilinguisme précoce en contexte scolaire.	248
V.6. Conclusion provisoire et production d'un premier outil de guidage	251
VI. ANALYSE DU CORPUS.....	281
VI.1. Productions holophrastiques : items para-lexicaux, onomatopées et interjections .	283
VI.2. Onomatopées : définition	283

VI.2.1. Répartition des « interjections onomatopéiques » en isolation du corpus.....	285
VI.2.2. Transcription phonétique des interjections onomatopéiques.....	288
VI.2.3. Interprétation du corpus recueilli	292
VI.2.4. Discussion	298
VI.3. Interjections : définition	301
VI.3.1. Répartition des interjections	302
VI.3.2. Description du corpus.....	307
VI.3.3. Discussion	310
VI.3.4. Conclusion provisoire	314
VI.4. Phrases à deux termes.....	317
Conclusion provisoire.....	350
VI.5. Phrases à quatre termes et plus.....	351
VI.5.1 Démarche d'analyse	369
VI.5.2. Phase narrative	371
VI.5.2.1. Analyse des quatre formes du verbe être au présent.....	390
VI. 5. 2. 2. Formes au présent continu	415
VI.5.2.3. Infinitif	420
VI. 5. 2. 4. Participe passé	422
VI. 5. 2. 5. Phrases négatives	423
VI. 5. 2. 6. Phrases débutant par une préposition	436
VI. 5. 2. 7. Phrases débutant par une conjonction (de coordination, causalité, temporalité).....	439
VI.5.2.8. Phrases contenant l'auxiliaire avoir/kaout.....	441
VI.5.2.9. Conclusion provisoire	450
VI.6. Discours rapporté	460
VI.6.1 Présentation du corpus	460
VI.6.2. Phrases du discours rapporté sans verbes du dire.....	465

VI. 6. 3. Phrases du discours rapporté direct	475
VI. 6. 4. Les événements du conte	495
VI.7. Interlangue et interférences linguistiques	504
Discussion.....	518
CHAPITRE VII : METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE PRECOCE.....	524
VII.1. Pour la transmission du monde sonore breton	525
VII.2. Pour l'utilisation du conte à la maternelle	531
VII.3. Trois pistes pour favoriser le développement de la langue seconde	535
VII.4. Compléter la programmation pour la moyenne et grande sections	543
VII.5. Des outils pour une mise en œuvre des progressions	546
VII.6. Le modèle d'enseignement bilingue breton questionne-t-il le modèle « monolingue » français ?	549
CONCLUSION	554
BIBLIOGRAPHIE	559
LISTE DES ANNEXES ET ANNEXES	583
LISTE DES GRAPHIQUES.....	862
LISTE DES TABLEAUX.....	866
TABLE DES MATIERES.....	867

Introduction

Cette thèse de doctorat trouve son origine dans ma pratique professionnelle. En effet, je suis professeure des écoles dans le système immersif *Diwan* (le germe en français) depuis 1998. Cette filière d'enseignement créée en 1977, propose l'enseignement du breton comme langue d'instruction dès l'entrée en maternelle. Elle n'est pas la seule puisqu'il existe depuis 1983 et 1990, une offre bilingue dans les filières publiques et privées sur tout le territoire. Ces écoles fonctionnent selon la parité horaire, c'est-à-dire que les deux langues (français et breton) sont utilisées de manière équivalentes en classe. Dans les écoles *Diwan* le breton est la langue utilisée tout au long de la journée, le français n'étant introduit qu'à partir du CE1.

Depuis la création du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Trim, Coste, North & Sheils, 2001) par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, la France organise les cours de langues vivantes sur ce modèle, avec des niveaux de certification pour chaque seuil atteint (Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse [MEN], 2020), du niveau dit de découverte A1 au niveau de locuteur expérimenté C2. Ce sont quatre grandes compétences qui ont été définies pour évaluer le passage entre ces différents degrés de maîtrise : compréhension orale, compréhension écrite, production orale (en interaction et en continu) et production écrite (Académie de Rennes, 2010-2011), (MEN, 2016).

Un dispositif national et régional (contrat de plan État-Région, depuis 2015) existe pour promouvoir et assurer la place des langues de France au sein de l'école : de la loi Molac adoptée le 21 mai 2021 et son effet direct sur la protection et l'accompagnement des langues régionales tout au long de la scolarité (BO n°47, 2021, pp. 7 – 11), à la Loi pour la refondation de l'école en 2013 (MEN, 2013). Le ministère de l'Éducation nationale s'était déjà penché sur la rédaction des contenus d'enseignement de la langue bretonne en 2003 et 2007 pour les classes de cycle 2 et 3 (CP au CM2) (MEN, « *Langues étrangères ou régionales à l'école primaire* », 2003), (MEN, Bulletin Officiel [BO] Hors-série n°9 du 27 septembre 2007, Sommaire, 2007). Ils sont accompagnés d'une évaluation du niveau des compétences linguistiques pour les CM2 bilingues français-breton depuis 2003. L'objectif visé était d'atteindre le niveau A2 pour la production orale et écrite et B1 pour la compréhension orale et écrite en fin de scolarité élémentaire. Depuis la parution du BO n°47 de décembre 2021 : « *le niveau minimal A1 est attendu pour les activités de réception et production orale durant le cycle 2 ; au moins le niveau A1 dans les cinq activités à la fin du cycle 3 ; en fin de cycle 4, pour la langue vivante*

1, au moins le niveau A2 dans les cinq activités et B1 dans plusieurs d'entre elles en A2 ». Si le souhait d'accompagner les élèves qui apprennent une langue régionale de manière précoce est écrit, les programmes n'ont pas été augmentés depuis 2007 et il n'existe pas de programmation spécifique pour la maternelle. Les compétences linguistiques ne sont pas évaluées à la fin de ce cycle alors qu'il ouvre sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture l'année suivante. La réussite dans cet apprentissage est dépendante du niveau langagier de l'élève : les compétences lexicales et syntaxiques sont des indicateurs de cette réussite (CNESCO & ENS de Lyon, 2016), (Florin, 1991).

Dans ma pratique d'enseignante et ma fonction de maître de stage (accompagnement des jeunes entrants dans le métier de professeur des écoles à Diwan), je n'ai pu que constater la difficulté de transférer les contenus des programmes de l'enseignement de l'oral et de la découverte de l'écrit du français au breton, dans les classes immersives de maternelle.

J'ai alors proposé à M. Gwendal DENIS en 2016, de produire une étude qui répondrait à ces besoins. Ce projet, validé par le Centre de Recherches Bretonnes et Celtiques de Rennes (aujourd'hui CELTIC – BLM), a bénéficié du soutien de la région, le laboratoire a obtenu une allocation de recherche (ARED) pour trois années. Il a été articulé selon trois axes de recherche. Le premier axe d'étude porte sur l'évaluation de l'enseignement bilingue en fin de maternelle dans les différentes filières du territoire. Il semble en effet important de connaître les compétences linguistiques et communicationnelles d'enfants qui rentreront quelques mois plus tard dans la lecture et l'écriture. Si un bilinguisme équilibré est visé dans les deux langues en fin de primaire, un premier balisage au tiers de parcours permettra de mieux connaître le bagage des enfants de cette classe d'âge. Ensuite, une telle évaluation, sans les mettre en concurrence, permettra d'observer si un système bilingue est plus favorable qu'un autre (immersion ou parité horaire). Le deuxième axe s'intéressera plus particulièrement aux contenus phrastiques afin de connaître les acquis et les manques en termes de lexique, syntaxe, morphologie. Cette analyse devrait permettre de produire un outil de progression pour les classes maternelles. Le dernier axe de travail questionne la production d'outils et leur diffusion auprès des enseignants afin qu'ils puissent utiliser efficacement la progression constituée au cours de la deuxième étape de recherche.

Afin de présenter les résultats de mon étude, j'ai réparti les différentes étapes du projet en sept chapitres. Le premier concerne l'enseignement et la langue de scolarisation. J'ai souhaité, avant de construire le protocole de recherche, retracer la place de la langue bretonne dans l'école de la République, de la naissance de l'instruction aux programmes de la IIIe République. Cela permettra de

revenir sur l'évolution de la place de la langue bretonne d'un point de vue historique et politique, à l'école primaire.

Le second chapitre est consacré à la programmation des langues sur le territoire français. Je reviendrai sur les modèles choisis pour assurer leur enseignement. Je compléterai cette partie par l'exposition des ressources documentaires inventoriées pour construire le protocole de recherche et un retour sur la définition des termes utilisés dans notre étude, concernant le champ lexical du bilinguisme précoce plus particulièrement.

Le chapitre trois mettra en lumière les autres étapes constitutives de l'enquête de terrain. Une analyse croisée des documents utilisés a permis la rédaction d'un document de base délimitant autant les domaines à prendre en compte, que les savoir-faire, les compétences linguistiques qui seront évalués. Ils seront déclinés en trois niveaux d'analyse. L'enjeu est de produire une étude dépassant l'évaluation globale des compétences. La présentation des premières questions, puis la passation, permettront d'expliquer ma démarche, avec ses réussites et ses limites. Je compléterai ce chapitre par les éléments exploitables de la phase questionnaire.

Les deux chapitres suivants seront consacrés à l'analyse des résultats. Le chapitre IV présentera les résultats du corpus d'énoncés recueillis sous forme de tableaux pour chaque compétence, ainsi que les items déclinant chacune d'entre elles. Cette étape permettra de produire un premier diagnostic sur les acquis et les faiblesses de l'enseignement bilingue précoce.

Le chapitre V expliquera de quelle manière les énoncés ont été transcrits, puis comment ils ont été classés avant leur analyse morphologique, syntaxique. L'étude des énoncés permettra de connaître les réussites et les erreurs produites par les enfants. Cependant, cette analyse n'est qu'un des jalons du parcours. D'autres questions ont rapidement émergé lors de la phase d'inventaire des énoncés du corpus.

Ainsi, la question de chercher à savoir si les énoncés rappellent les phases développementales du langage des jeunes enfants, de la production d'holophrases aux phrases à trois termes et davantage. Cette hypothèse rendant possible la proposition d'un référentiel lexical, phrastique de base ; en tenant compte du décalage produit par la non-transmission de la langue dans le cercle familial. La question corollaire a été de savoir si l'on peut rendre compte des besoins communicationnels fondamentaux en contexte scolaire et tenter une première description et développer les dire du monde en langue seconde. En amont, je reviendrai donc sur les étapes du développement du langage chez le jeune enfant, pour le français avec un regard sur d'autres

expériences dans le cadre scolaire bilingue. Cette étape est majeure dans la mesure où le chapitre VII sera celui des recommandations pédagogiques à destination des enseignants, des formateurs de l'enseignement bilingue en particulier, mais d'une manière plus large, de tout acteur de la transmission d'une langue seconde dite régionale. Il visera à présenter une programmation du langage oral pour les enfants de cycle 1 bilingue, dans une perspective actionnelle et communicationnelle.

Plus loin que cela, je souhaite que ce travail rejoigne les travaux de jeunes chercheurs bretons (Chantreau, 2022) (Larvol 2022), (Le Pelleter, thèse en cours) ; préoccupés par le partenariat indispensable entre les acteurs concernés par l'apprentissage précoce d'une deuxième langue : le couple et la famille, les modes de garde tels que la crèche pour les très jeunes enfants ; les enseignants et leurs élèves. Je souhaite que cette étude serve ces aspirations, dans un aller-retour entre la réappropriation des droits culturels locaux et les grands défis qui se jouent au niveau mondial. Donner une éducation plurilingue et pluriculturelle à l'enfant avec sa famille et les institutions pour qu'il prenne conscience de sa « petite-grande place » dans le monde.

Après plus de vingt-années passées à transmettre des savoirs et une langue à de jeunes enfants, je ne peux, que m'inscrire dans la perspective de Denise Alvarez, membre du groupe de réflexion de haut niveau de l'UNESCO (Alvarez, section « articles », 2020): « *La petite enfance est la période la plus importante du développement de la personnalité, ce que tout le monde ne mesure pas. Quand nous voyons un enfant jouer, en réalité, nous le voyons développer un ensemble de connexions essentielles à sa conception du monde [...]* ». Mon souhait le plus cher étant que l'acquisition de toutes ces compétences dépasse le cadre de simples résultats scolaires, dans la perspective de former des citoyens libres dans leurs choix et leur expression, conscients du bien commun et de la richesse de tous.

Chapitre I : enseignement et langue de scolarisation

M'intéressant particulièrement aux programmes d'enseignement du primaire, j'ai souhaité effectuer un retour sur la création de l'école française et sur les modalités de son organisation depuis son acte de naissance en 1792 par « *Le Décret sur l'organisation des écoles primaires* », (INRP [Institut National de Recherche Pédagogique], 1992). J'ai ressenti le besoin de mieux connaître les bases du système scolaire et l'intégration de la langue bretonne pour ancrer ma recherche. La jeune république française avait fait le choix de donner corps à la nation en élevant les hommes au rang de citoyens, égaux par la communauté de langue et de culture. Le choix d'une seule langue pour un état n'est pas anodin, Jean-Claude Beacco en rappelle les enjeux (Beacco, 2016, p. 10) : « *Les langues sont un moyen de communication, mais aussi un instrument de pouvoir et un objet de conflits. Le champ dit de la politique linguistique concerne les questions relatives à la gestion des langues dans l'espace social* ».

M'inscrivant dans cette perspective, je propose donc de voir tout d'abord comment la question de la langue de l'école a été traitée par les différents gouvernements de la Révolution à la Troisième République (plus précisément jusqu'à la parution des derniers programmes scolaires avant la Seconde Guerre mondiale). Nous verrons ensuite comment la langue bretonne a pu trouver sa place à l'école, grâce à différents mouvements de militants, et à une action politique plus favorable à sa mise en œuvre dans les classes bretonnes.

I. 1 De la naissance de l'Instruction aux langues de scolarisation de l'état nation

Il s'agit pour nous ici de revisiter la position française et de questionner les moyens mis en oeuvre pour parvenir à une communauté de langue. Cette question est posée relativement tôt, que ce soit pour faciliter la diffusion de l'information aux citoyens, ou à la formation de ceux-ci. Le décret du 14 octobre 1791 crée le Comité d'Instruction Publique. La Convention nationale jette les bases du système scolaire par le « *Décret sur l'organisation des écoles primaires* », le 12 décembre 1792 (INRP, 1992, p. 47) : « *Les écoles primaires formeront le premier degré d'instruction. On y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement s'appelleront instituteurs [...]* ».

Dès 1790, avant la création du Comité d'Instruction, le député Jean-François Bouchette proposera à l'Assemblée que ses décrets soient diffusés dans les langues des différents territoires (Chanoine Looten, 1909, p. 323). Le député Lanthenas, dans son rapport de 1792, s'inscrit dans cette conception pour ce qui est de l'Instruction en proposant que les enseignements soient prodigués en français et en « *idiôme du pays* », avec une bonification salariale de 200 livres pour les instituteurs des communes supérieures à 1 500 habitants (Lanthenas, 1792, p. 179). Cependant cette empathie linguistique va faire long feu : les rapports de Bertrand Barère de Vieuzac (Barère, BNF, 1794) et de l'Abbé Grégoire (Grégoire, BNF, 1794) anéantissent toute possibilité d'une politique linguistique scolaire favorable aux différentes langues, pour reprendre les mots de M.C Perrot (Perrot, 1997, p. 160) : « *Au nom de la République : la Terreur fait la guerre aux idiomes* ». Les textes fondateurs de l'école rassemblés dans l'ouvrage de l'INRP « *L'enseignement du français à l'école primaire* » tome 1 (INRP, 1992, Tome p. 47, 50, 51), montrent à la fois l'organisation et l'importance donnée à l'Instruction primaire, mais également la volonté de contrôle d'enseignement par la seule langue de la nation, le français. La Troisième République s'inscrit dans cette pensée de l'Instruction, « *[L'] Arrêté sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires* » du 27 juillet 1882 de Jules Ferry, précise le découpage de l'enseignement en trois cours et insiste sur les contenus (INRP, Tome 2, 1995, pp. 100-103) : « *L'objet de l'enseignement primaire, comme on l'a très justement dit, n'est pas d'embrasser sur les différentes matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais bien d'apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer* ». Autrement dit, il n'est pas question de former des hommes savants, mais des travailleurs efficaces et suffisamment instruits

pour comprendre les informations nécessaires à la compréhension du fonctionnement politique de l'État. Est-t-il alors si étonnant de retrouver ce modèle vertical dans le véhicule linguistique de l'Instruction ? On peut l'exprimer différemment : une société des places ne peut-elle assurer son avenir autrement que par l'usage d'une langue unique, en reléguant idéologiquement les pratiques culturelles et linguistiques locales au rang de réaction au progrès commun ?

Nous retrouvons cette opposition aux idiômes dans la lettre du 2 mars 1890 de Jean Baptiste Irénée Carré Inspecteur général, qui n'hésite pas à opposer Basques et Bretons selon des critères très personnels: « *les Basques sont généralement plus propres et plus civilisés que les Bretons ; les instituteurs sont plus capables, moins épais et moins apathiques ; les enfants ont l'esprit plus ouvert, l'intelligence plus vive et plus éveillée* » (INRP, Tome 2, pp. 145 – 146) , . Il conclue cette lettre en se positionnant définitivement sur le cas de la langue bretonne : « [...] *Je ne verrais aucun inconvénient à ce qu'en France personne ne parlât plus le breton [...]* ».

Les Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires du 20 juin 1923 de Léon Bérard s'ouvrent (INRP, Tome 2, 1995, p. 316) : « [...] *principalement autour de deux idées, l'idée de la France [...] et l'idée du travail [...]* ». Dans la déclinaison de la partie « *Langue française* », il reprend les idées de ses prédécesseurs relayant l'idée que la langue des enfants est pauvre dès lors qu'ils utilisent « *l'argot du quartier, le patois du village, [le] dialecte de province* ». Il engage le sentiment patriotique des instituteurs qui (ibidem, p. 324) : « *sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale* ». Anatole de Monzie, ministre de l'Instruction Publique, réfutera également en 1925, l'appui sur les langues régionales pour l'enseignement du français. Il s'étonne du souhait de « *Plusieurs bons français* » à ce que les « *patois* » soient utilisés en classe en versions et thèmes à l'instar de langues « *“nobles” telles que le latin et le grec* ». Il est fidèle à l'idée d'une nation, une langue, contrant même une valeur largement reconnue et encouragée aujourd'hui : « *la connaissance du patois, en sus du français, augmente la valeur sociale de l'homme par la seule gymnastique bilingue qu'elle suppose de nécessiter* » (INRP, Tome 2, 1995, pp. 334-335).

Le système scolaire obligatoire s'organise également dans un climat tendu entre l'Église et le gouvernement. Cette tension est illustrée dans l'introduction de « *[L'] Interpellation sur l'interdiction de faire des instructions religieuses en langue bretonne* » le 16 janvier 1903 par Emile Combes, Président du Conseil et Ministre des Cultes (Combes, BNF, 1902). Selon lui, les prêtres représentaient

un danger, car en utilisant le breton lors des offices, ils s'opposaient non seulement à la mission des instituteurs dans « *la diffusion de la langue française, [et] s'appliquaient au contraire à maintenir des coutumes qui n'étaient pas sans danger pour l'unité nationale* » (ibidem, 1902, p. 153).

Dans son article « *La langue bretonne entre républicanisme et cléricalisme* », Malo Morvan propose de recontextualiser le cas du breton dans cette rivalité au regard de la production et de l'usage des manuels scolaires (Morvan, 2018, pp. 41 - 42). Selon l'auteur, l'usage du breton par le clergé est à considérer en termes de « colinguisme »¹, observable dans la tradition des colloques², il précise (Morvan, 2018, p. 13) : « *Le premier manuel scolaire connu qui ait chronologiquement fait figurer la langue bretonne[...] est le Rudiment du Finistère [...], publié par Tanguy Lejeune [...] en 1800.* ». Pour lui (Morvan, 2018, p. 15), « *[...] L'auteur expose le plus clairement son projet : son but est avant tout l'enseignement du français, et notamment du " bon usage "* ». La source primaire est consultable sur le site de l'Institut de Documentation Bretonne et Européenne³, elle nous éclaire au moins sur deux points. L'auteur mentionne qu'il est ancien greffier et maître d'école. Ce qui peut amener à penser que la formation/nomination des maîtres n'était pas encore maîtrisée par l'Instruction Publique (s'est-il déclaré instituteur de son propre chef ?), et peut-être que cette méthode était un moyen pour lui avant tout de gagner sa vie par la diffusion de cet ouvrage (il indique que la classe coûtera vingt-sous par mois). Enfin, il semble s'inscrire pleinement dans l'idée du français « langue supérieure » au breton qui selon lui (Lejeune, 1800, p. 9) : « *[est] sans règle fixe et si stérile* ». Les quatre manuels objets de l'article de M. Morvan, publiés entre 1800 et 1933 seraient à considérer entre « colinguisme » et guerre de pouvoir politique, utilisation du breton dans l'enseignement du français et non pour lui-même.

Demeurer dans cette perspective offrirait une vision assez tranchée de la place de la langue bretonne dans l'histoire de l'école en Bretagne. Objet de rejet par les autorités de l'Instruction

¹ Colinguisme : « On peut voir dans cette démarche religieuse une application de ce que Renée Balibar nomme « colinguisme », à savoir une association institutionnelle des langues écrites entre elles (breton, latin, français), dans le but de dépasser un écart initial afin de délivrer un message dont la valeur vient dépasser la dimension linguistique. Morvan, 2018, p.6.

² On appelle « colloques » une tradition d'ouvrages bretons qui présentent des conversations sur deux colonnes se faisant face, l'une en breton, l'autre en français. Ils sont généralement précédés de listes de vocabulaire, établies par ordre thématique. Ils sont plus didactiques que des dictionnaires bilingues, puisqu'ils comparent entre elles des phrases entières.

³ L'Institut de Documentation Bretonne et Européenne, est un site créé par NHU (*Ni hon Unan/ Nous seuls*), média participatif qui permet la numérisation et la mise à disposition gratuite d'un énorme corpus de livres, revues concernant la Bretagne, tous domaines confondus. Ce corpus est basé sur le fonds Yann Fouéré. La Bibliothèque Numérique Bretonne et Européenne est le produit de l'ensemble du corpus.

Publique au cours de son évolution, elle n'aurait été admise que dans la mesure où elle aurait favorisé l'accès au français dans les premières écoles républicaines ou confessionnelles. Cependant, nous verrons dans la partie suivante, que malgré ces différentes réalités, la langue a trouvé relativement tôt des défenseurs différents, militant non seulement pour l'enseignement de la langue dans les écoles, mais également pour que le breton y soit la langue véhiculaire d'autres disciplines, de manière directe, grâce à des supports variés et adaptés à l'âge des enfants.

I.2. Du militantisme scolaire à une législation favorable à l'enseignement du breton

I.2.1. Les méthodes d'apprentissages

Les plus anciennes sont celles citées par M. Morvan : celle de Tanguy Le Jeune et J. M. Le Toullec, « *instituteur à Huelgoat* » qui dans son « à propos », donne son opinion sur la manière d'enseigner la lecture. Il pense que pour apprendre à lire en français et construire une équivalence de sens entre celui-ci et le breton, l'enfant brittophone doit savoir lire dans cette langue. Cependant si le breton est défendu à l'école, le catéchisme offre cette possibilité d'apprentissage, mais il est également objet d'interdiction en école publique. Le Toullec propose alors une autre disposition, le monitorat d'élève à élève à partir d'un ouvrage de catéchisme en breton (Le Toullec, 1865, pp. 7 - 8) : « [...] et sans que l'instituteur se soit nullement occupé de l'enseignement de cette lecture, ces élèves sauront aussi bien lire le breton que le français, et sans nuire en quoi que ce soit à aucune des matières mentionnées au programme ».

Cet inventaire n'inclue pas celles qui existent en dialecte vannetais. Cependant trois références y sont faites, dans trois méthodes différentes. La première se trouve dans « *Exercices sur la Grammaire Bretonne* » de l'abbé Louis Le Clerc : dans sa préface, il souligne que son édition en dialecte trégorrois est une adaptation des travaux de MM. Guillevic et Le Goff pour la langue vannetaise (Le Clerc, 1910, p. 1). Eugène le Bellec, évêque de Vannes, écrit dans la préface de « *Yez hon tadoù, nouvelle méthode de breton* » (Seité & Stephan, *Yez hon tadoù nouvelle méthode de breton*, 1940, p. 6) : « M. Le Chanoine Mary, supérieur des Missionnaires Diocésains [et son] “ *Précis de Grammaire bretonne morbihannaise à la portée de tous* ” est dans les écoles chrétiennes du Morbihan bretonnant, l'équivalent de “ *Yez hon tadoù* ” ». Dans la préface de « *Deskom brezoneg, méthode de breton* » (Seité & Stephan, *Deskom brezoneg méthode de breton*, 1949, p. 6), les auteurs remercient « *Frère Corentin Riou [pour] sa parfaite connaissance du breton, son expérience de professeur de breton dans un cours complémentaire du Morbihan* ». Le mouvement d'enseignement du breton n'est définitivement pas en reste en Morbihan, au regard des échanges entre les journalistes de « *Breiz Atao* » (Breiz Atao- 1941 - n° 146, 1931, p. 16), et plus particulièrement E. Keralban (Keralban, 1931), et Loeiz Herriou : créateur et rédacteur de la revue vannetaise « *Dihunamb* »/réveillons nous. Les échanges se suivent sur trois articles, dans trois numéros successifs (Herriou, 1933). Le rédacteur du premier article (non signé) félicite ceux de la revue

« *Dihunamb* » qui ont doté les instituteurs-trices de 1500 francs de primes, pour ceux qui ont enseigné le breton en classe. Le premier prix a été décerné à M. Kervegant, curé à Noyal-Pontivy (56) qui a reçu 500 francs. L'auteur rejoint L. Herrieu qui commente l'événement en disant que ce n'est pas un miracle, mais ce qui devrait être fait partout en Bretagne. Dans le numéro suivant, le journaliste E. Keralban égratigne Herrieu en reprochant que la classe de M. Kervegant laisse cours à des traductions en français. L. Herrieu lui répondra à son tour, que les classes du pays vannetais se font en breton depuis 1906 par ce qui a failli tuer le breton : l'école. Ainsi c'est en reprenant les moyens imparfaits mis à disposition que petit à petit la classe en breton se construit. Il complète en expliquant que l'encouragement pour cet enseignement a été matérialisé par le don de livres, puis de primes grâce notamment au mouvement culturel catholique « *Bleun-Brug* »/ Fleurs de Bruyère, créé en 1905.

Si nous revenons à l'inventaire des méthodes proposées sur la BNBE (Bibliothèque Numérique Bretonne et Européenne), nous pouvons encore proposer deux dates aidant à la distinction des propositions : 1941 et 1951. Ces dates correspondent à un arrêté et une loi autorisant deux possibilités d'enseigner le breton. La première, dite « *arrêté Carcopino* » de 1941, autorise l'enseignement du breton une heure par semaine et en dehors des heures de classe. C'est peut-être à cela que fait référence Herrieu lorsqu'il parle de l'école du dimanche proposé aux enfants de sa commune (heures de cours offertes aux élèves dans la salle de classe ce jour de la semaine). La seconde, est la loi Deixonne de 1951, qui autorise l'enseignement des langues régionales tout au long de la scolarité (à raison d'une heure par semaine), dans les territoires où elles sont parlées, sous l'autorité du Conseil National des programmes.

Ma proposition est d'ordre pratique, car elle permet un focus sur les méthodes, c'est-à-dire appréhender le contenu (méthode pour apprendre à lire, à parler la langue, niveau d'étude) mais également la pédagogie utilisée.

Ainsi pour les méthodes publiées jusqu'en 1941, nous en dénombrons sept sur le site de l'IDBE avec celles de Tanguy et Toullec déjà citées :

- « *Exercices sur la grammaire bretonne* » par l'abbé L. Le Clerc en 1910 (Le Clerc, 1910, 234 p.), qui semble adapté à la traduction de textes en breton du vannetais vers le dialecte de Tréguier. C'est-à-dire l'entraînement à la version et au thème. Le niveau scolaire n'est pas indiqué, mais l'ouvrage ne semble pas destiné aux plus jeunes enfants des classes primaires.

- « *Cours élémentaires de Breton* » par Roparz Hemon, 1930 (Hemon, 1930, 56 p.). L'auteur emploie le terme « *deskibien* »/apprenants ou, personnes apprenant seules. Cette méthode, selon l'auteur, a pour objectif de favoriser la maîtrise de l'oral, et propose d'accepter dans les réponses faites par les élèves, les particules affirmatives et négatives élémentaires en breton, et les premiers déictiques appris (ici, là) afin d'éviter des répétitions phrastiques qui pourraient décourager l'apprenant.
- « *Le français par le breton* », par Le Bozec en 1933 à Guingamp (Le Bozec, 1933, 150 p.). L'auteur recommande l'apprentissage de la lecture en breton avant celui de la lecture en français, le breton favorisant la lecture en français.
- « *Me a lenno* »/Moi je lirai, par Yann Sohier (Sohier, 1941, 132 p.). Cette méthode a été imprimée en 1941, après la mort de l'auteur, instituteur des écoles publiques, en 1935. C'est une méthode d'apprentissage de la lecture en breton, pour apprendre la langue bretonne.
- « *Me a zesk brezoneg* »/J'apprends le breton, (Uguen&Visant, 1941, 148 p.) par les frères C. Uguen et V. Seité, 1941. C'est une méthode d'apprentissage de lecture en breton (des remarques en début de leçons sont rédigées en français). Une partie est destinée aux élèves des cours élémentaires, la seconde aux élèves du cours moyen supérieur. La note d'entrée au document précise que l'ouvrage a été imprimée trois fois pour un tirage de 22 500 exemplaires.

Sur les sept méthodes présentées, cinq semblent particulièrement adaptées aux cours de primaire. Les deux plus anciennes semblent devoir être utilisées au profit de l'apprentissage du bon usage du français. Le changement est apporté par « *Le français par le breton* », « *Me a lenno* » et « *Me a zesk Brezoneg* » : elles sont des méthodes d'apprentissage de la lecture du breton en breton. La première de la liste se préoccupe toutefois de la langue bretonne pour l'apprentissage du français, même si l'auteur écrit : « *Deskomp ar brezoneg hag ar galleg war eun dro*/apprenons le breton et le français ensemble ». Ces méthodes témoignent d'un réel engagement à enseigner le breton en classe alors que la loi ne l'autorise pas. Ou encore le changement dans la manière d'enseigner : elle n'est plus confiée à un élève « moniteur », chargé dans l'exemple de Le Toullec d'apprendre à lire des mots en breton du catéchisme par l'enseignement mutuel. Ces méthodes posent également la question de la transmission de la langue : la méthode directe en breton (pour les deux dernières), ou indirecte : le français par le breton.

En 1944, l'édition est marquée par la méthode « *Le Breton par l'image* » (Seité, 1944, 77 p.) elle a été tirée à 10 000 exemplaires

Qu'en est-il après la promulgation de la loi Deixonne de 1951 ? Il s'avère que l'essor de la production de manuels se poursuit.

- « *Deskom brezoneg* »/Apprenons le breton, par V. Seité et L. Stephan (Seité&Stephan, *Deskom brezoneg*, 1957, 208 p.). Le Chanoine Falc'hun, professeur de Celtique à la faculté de Rennes, plaide pour l'apprentissage de la langue bretonne car, selon lui (préface, p. 3) : « *C'est une grande supériorité que de pouvoir parler deux langues et la garantie qu'on apprendra plus facilement une troisième et une quatrième langue. À condition cependant que les deux premières sont bien sues et bien distinguées l'une de l'autre [...]* ».

Il semble plutôt favoriser les deux langues ensemble et équivalentes dans un esprit d'égalité républicaine. Selon les auteurs, cette méthode serait plutôt adaptée aux cours moyens complémentaires et au collège.

- « *Komzom, lennom ha skrivom brezoneg* »/Parlons, lisons et écrivons en breton, par le D^r Tricoire (Tricoire, 1955, 80 p.). La méthode est destinée aux enfants et adultes. En ce qui concerne les plus jeunes apprenants, l'auteur conseille d'utiliser le moins possible le français, surtout pour les enfants âgés de 4 à 6 ans. Il remercie ceux qu'ils considèrent être membres de l'Enseignement Officiel (du breton) : F. Falc'hun, P. Trépos, A. Keravel et ses collègues d'« *Ar Falz* » (mouvement laïque d'instituteurs fondé par Yann Sohier). Enfin, il précise le cadre scolaire avec l'heure autorisée de cours en breton d'une heure par semaine, par la loi du 11 janvier 1951.
- « *Premiers pas en breton* » d'Alain Le Diuzet en 1969 (Le Diuzet, 1969, 70 p.), bilingue (la leçon est en deux parties : une en breton, une en français). Il précise que son « *ouvrage n'est pas une méthode de conversation* », mais bien une entrée dans la découverte de la langue. Le format correspond toutefois à un manuel utilisable en cours préparatoire.
- « *Va yez karet* »/La langue que j'aime, Alain Le Diuzet (Le Diuzet, non daté, 62 p.), la préface est en français le reste de l'ouvrage en breton. Cours élémentaire.
- « *Yannig a oar lenn* »/Yannig sait lire, Alain Le Diuzet (Le Diuzet, non daté, 32 p.), méthode d'apprentissage pour le cours préparatoire en langue bretonne. La date de

parution n'est pas indiquée, mais l'auteur remercie R. Pléven et le CELIB, on peut alors en déduire qu'elle daterait du début des années cinquante. Il remercie MM Kervel et Lemercier, ses « parrains » de la Fondation Culturelle Bretonne (Emgleo Breiz) pour l'édition de son ouvrage, ou encore M. Falc'hun.

- « *Skritur ar brezoneg* »/L'écriture du breton, par Yann Kerlann en 1954 (Kerlann, 1954, 8 p.). L'auteur revient sur son expérience d'enseignant depuis 1934 et plus particulièrement sur la difficulté à faire écrire et lire le breton unifié à des enfants parlant des dialectes différents.
- « *Ar brezoneg er skol gentañ* »/Le breton à la maternelle, J. Falc'hier, J. Corre (toutes deux institutrices) et L. Amouret, inspectrice des écoles maternelles publiques, publié en 1977 (Falc'hun, Corre&Amouret, 1977, 58 p.). Cette méthode s'adresse aux élèves de grande section puis de CP. C'est un supplément à la revue « *Ar Helenner* »/L'Enseignant, éditée à Brest. Référence est faite à un numéro de « *Skol Vreiz* » paru en 1971 s'intitulant « *Ar Brezoneg er skolioù-Mamm* » / le breton à l'école maternelle. « *Ar brezoneg er skol gentañ* » est selon l'inspectrice davantage une initiation qu'une méthode d'apprentissage.
- « *Herve ha Nora* » de l'Abbé Armand Le Calvez (dit Armañs ar C'Halvez en breton). Cette méthode en deux tomes, publiés en 1979 et 1981 a formé toute une génération de collégiens au breton (Le Calvez, Tome 1 et 2, 1979, 1981, 48 et 56 p).

On constate donc que l'édition de méthodes d'apprentissage du breton a été assez équilibrée entre 1941 et 1951. Si elle est plus tardive et d'ordre de l'initiation, « *Ar brezoneg er skol gentañ* » est la seule proposition en faveur de l'école maternelle (en tous cas recensée sur le site de l'IDBE). Six méthodes sont directement utilisables en classe de CP/CE et ont été créées par des personnes favorables à l'enseignement du breton en breton, pour les apprentissages fondamentaux tels que la lecture. Les préfaces de plusieurs d'entre elles montrent que les différents auteurs se connaissent et reconnaissent le travail réalisé par chacun, bien que certains soient ecclésiastiques ou instituteurs laïcs.

I.2.2. Les revues pour enfants

Au regard des méthodes que nous avons pu relever dans le corpus de l'IDBE et sa bibliothèque numérique, nous avons pu constater que le travail d'édition de manuels visant l'apprentissage du breton pour lui-même, mais aussi comme véhicule d'apprentissages fondamentaux comme la lecture, a été porté assez tôt dans l'histoire de l'Instruction, par des personnalités plurielles dans leurs fonctions. Cette œuvre a également été conduite sans l'appui et l'appareil de l'Instruction, ce qui témoigne de la ténacité de ces auteurs. Cependant, les manuels n'ont pas été les seuls supports : les revues mensuelles à destination des enfants ont fait leur apparition dès 1913, dans les journaux de leurs parents, en tant que suppléments, puis autonomes ensuite.

- « *Arvorig* », est une revue fondée par Erwan ar Moal publiée de janvier 1913 à 1926 (Ar Moal, *Arvorig* - 1925 - n°7, 1925). Le Moal est connu sous le nom de plume « *Dir-na-Dor* »/l'acier qui ne rompt pas. Cette revue a été successivement des suppléments au journaux « *Koaz ar Vretoned* » puis « *Feiz ha Breiz* ». Elle était tout d'abord destinée aux enfants, puis aux plus grands. D'abord en breton, elle a ensuite été bilingue. Erwan ar Moal a également créé « *Breuriez ar Brezoneg* »/la confrérie du breton. Cette confrérie bretonne et catholique fonctionne comme une école où les enfants apprendraient « *les choses de Bretagne* ». Elle concerne les enfants (garçons et filles séparés) à partir de huit ans et jusqu'à treize ans. L'apprentissage du français d'une manière plus efficace est visé mais également la diffusion de livres et revues en breton dans les familles (Collectif, *Arvorig*).
- « *Breizadig* », 1932 – 1939, toujours par Erwan ar Moal. Le numéro 2 de la revue explique ce qu'on y trouvera (Collectif, *Arvorig*): « *Un peu de catéchisme, un peu d'histoire de la Bretagne, une chanson, un concours avec des prix, une histoire drôle, des informations ...* ». Il est précisé que la revue a été bénie le 16 octobre lors de la fête du mouvement « *Bleun-Brug* ».
- « *Feiz ha Breiz ar vugale* » (Collectif, *Feiz ha Breiz ar vugale Nedeleg* 1934, 1934), elle paraît de 1933 à 1939. La revue est en breton et on trouve une rubrique « *Ar skol vrezonek* »/l'école en breton, (p.16) destinée aux cours élémentaires et moyens. La note d'entrée de l'IDBE indique que : « *sa direction*

est confiée à l'illustrateur Herry Caouissin qui donne naissance à *Per ar C'Holin*, premier héros de BD exclusivement en breton. En 1939, *Feiz ha Breiz ar vugale* disparaît après avoir diffusé 76 845 exemplaires pendant 6 ans. »

- « *Wanig ha Wenig* », revue créée en 1958 par Armand Le Calvez (Le Calvez, *Wanig ha Wenig*, 1963) que nous avons déjà cité plus haut au sujet des méthodes d'apprentissage du breton « *Herve ha Nora* ». La revue est en breton pour favoriser la lecture et l'écriture à la maison.

Encore une fois, nous constatons à quel point l'édition en langue bretonne pour les plus jeunes a été vigoureuse et plurielle : catholiques ou laïques, elles s'inscrivaient dans le souhait de voir les enfants se réapproprier la culture bretonne, au sein de mouvements de jeunesse. Nous avons exposé tout d'abord les méthodes d'apprentissage du breton ou/et en breton, puis les revues qui permettaient de diffuser la langue au sein des foyers. Si la revue était un des moyens, on l'avait appréhendé par la revue « *Dihunamb* », un autre apparaît : par les abonnements et l'adhésion aux mouvements de jeunesse corollaires, on découvre également que les sommes récoltées permettaient de doter les classes de manuels et livres en breton.

Dans la partie suivante, nous verrons que ces militants de la première heure n'ont pas seulement œuvré pour l'édition en langue bretonne : ils ont souvent animé des mouvements de jeunesse, littéraires et scolaires.

I.2.3. Les militants et leur mouvements

Nous avons abordé cette action par celle d'Erwan ar Moal et « *Breuriez ar Brezoneg* ». Un petit ouvrage rédigé par Yann Cocaign (Cocaign, 1925, 40 p.) revient sur la naissance du « groupement » en 1912 et l'arrêt subi par l'arrivée de la guerre. Le livret plaide pour que le breton soit enseigné dans les écoles (il souligne que certains instituteurs le font déjà une heure par semaine). Pour toucher le plus d'enfants possibles, un directeur sera choisi dans le groupement (un dans chaque évêché). Celui-ci sera choisi en raison de son adhésion au mouvement « *Bleun-Brug* ». Il fera le lien avec les curés des paroisses, chargés d'encourager l'adhésion à « *Breuriez ar Brezoneg* ». L'objectif est évidemment de conserver la foi, mais aussi d'enseigner aux enfants l'histoire de la Bretagne et sa langue. L'idée étant que l'enseignement du français par le breton renforce les deux langues. Les revues « *Arvorig* », « *Feiz ha Breiz* » (premier journal intégralement rédigé en breton), et « *Dihunamb* » pour le Morbihan, seront distribuées aux enfants. Ceux-ci seront invités à participer

au grand concours annuel de mai où des prix d'une valeur de 1000 francs seraient distribués. Pour les paroisses qui le peuvent, l'organisation de fêtes en breton (pièces de théâtre, chansons, discours) est encouragée. Les enfants sont mis à contribution : lire attentivement la revue, les livres reçus en prix, participer aux petits concours écrits de la revue. Ils devront également participer aux lectures organisées dans leur paroisse, vendre la revue à leurs camarades et les inviter à rejoindre le mouvement. Lorsqu'il aura terminé son parcours dans la confrérie à treize ans, le jeune sera invité à rejoindre le « *Bleun-Brug* ». On trouve sur le site de l'IDBE, une autre production de la confrérie : « *Goulennoù ha respontoù diwar-benn istor Breiz, eur gentel jederez / questions et réponses sur l'histoire de Bretagne, une leçon de calcul* », à destination des maîtres et des élèves (Breuriez ar Brezoneg, 1935, 18 p.)

Un autre grand mouvement de diffusion de la culture bretonne est donc le « *Bleun-Brug* » que nous avons déjà cité. Le programme de la grande fête du « *Bleun-Brug* » Guingamp organisée du 8 au 10 septembre 1925, sous la direction de M^{gr} Serrand, revient sur la construction de celui-ci. La première partie donne le contexte de création du mouvement, il revient sur la circulaire Combes interdisant les offices en breton, diffusées aux préfets, précisant que (Collectif, *Ar Bleun Brug e Gwengamp 8, 10 Gwengolo 1925, 1925, p. 2*) : « *C'était l'époque où toutes les écoles de Bretagne semblaient n'avoir d'autre raison d'être que de faire oublier aux enfants la langue maternelle [...]* ».

Le « *Bleun-Brug* » a été créé au château de Kerjean à Saint-Vougay (Finistère) le 12 septembre 1905 dans le cadre de la « Fête des Bruyères ». Le programme précise la posture des dirigeants du mouvement dans sa première partie : leur volonté était de raviver l'intérêt des bretons pour leur langue d'abord par la presse, la « *conférence* » et le théâtre, pour qu'ils comprennent (p. 3) « *que la langue bretonne est à sa place, non seulement dans toutes les chaumières, mais dans toutes les églises et dans toutes les écoles de Bretagne, et qu'elle peut et doit servir à toutes les manifestations de la vie publique comme de la vie privée* ». Le souhait étant que la langue bretonne et la langue française soient dans un rapport de connaissance équilibrée, ce qui fait dire au rédacteur (p. 3) : « *Ce n'est pas à dire que les bretons n'aiment pas la langue française : ils veulent que leurs enfants l'étudient en même temps que la langue bretonne. Entre l'une et l'autre il n'y a pas plus d'incompatibilité qu'entre le catéchisme et la table de multiplication* ».

Les meilleurs moyens d'essaimer semblaient tout d'abord être le théâtre et la musique et plus particulièrement les chants tirés du Barzaz-Breiz de La Villemarqué, édités en collection à l'attention des chanteurs de chorale. Toutefois le moyen le plus adéquat réside dans la réappropriation de la

langue et de la culture par la jeunesse (p. 5) : « [...] *il fallait leur réapprendre directement, en la personne de leurs jeunes gens et de leurs enfants. C'est ainsi qu'au Comité de musique, au Théâtre, vient aujourd'hui s'ajouter la Breuriez ar Brezoneg, destinée à l'éducation primaire des petits, en matière bretonne* ».

Le mouvement se réorganise alors en « *Bleun-Brug Breiz* » afin de toucher l'ensemble des évêchés de Bretagne, et donc les masses, mais également les Bretons exilés afin qu'ils ne soient pas trop « impactés » par les idées extérieures et gardent leur identité bretonne. Le mouvement est articulé entre le Bureau Central et les Bureaux Régionaux. Les premiers membres du Bureau Central étaient Erwan ar Moal (président), Youenn Drézen (trésorier et rédacteur au *Courrier du Finistère*), l'abbé Jean-Marie Perrot (secrétaire et directeur du journal « *Feiz ha Breiz* »).

Un autre organe de presse a permis la promotion de la culture et de la langue bretonne : il s'agit de « *Breiz Atao* » créé en 1918. Il nous intéresse au moins pour deux raisons : la première étant qu'il donna naissance à la revue littéraire « *Gwalarn* » sous l'impulsion de Roparz Hemon. La deuxième est qu'au travers de la deuxième mouture de « *Breiz Atao* », une personnalité majeure de la défense de l'enseignement de la langue bretonne à l'école apparaît : il s'agit de Yann Fouéré. Il fut vice-président de l'Union Régionaliste Bretonne de 1939 à 1945, mais notre attention se porte surtout sur son action en faveur de l'enseignement du breton à l'école, et la création de *Ar Brezoneg Er Skol/le breton à l'école*. La conférence qu'il tint au Congrès de l'Union Régionaliste Bretonne à Lannion le 5 septembre 1935 en explique les fondements, et les moyens d'atteindre les objectifs fixés par ce nouveau groupement. Le titre de la conférence « *Nous devons obtenir l'enseignement du breton* » (Fouéré Y., 1935) peut difficilement être plus clair. Dans l'ouverture de sa conférence, il cite Jullian (p. 2) : « *Ainsi que disait Camille Jullian : "faire mourir une langue est pêcher contre la vie sociale". Or, on tue une langue quand on ne l'enseigne pas* ». Il reprend ensuite les prémisses du breton à l'école et note que la première défense en sa faveur fut le « *Manifeste* » de François Vallée en 1895 dans les écoles confessionnelles (p. 3) : « *Cette brochure tendait, d'une part, à démontrer que la langue bretonne était menacée par les écoles dans son existence même, et d'autre part, offrait les moyens de réaliser un enseignement primaire rationnel* ». Ce premier élan fut soutenu par la presse conservatrice (p. 3) : « *La Croix des Côtes-du-Nord ainsi que l'Indépendance bretonne [...] approuvèrent la note de M. Vallée, et dès l'année suivante, une campagne fut entreprise pour changer l'état d'esprit des écoles chrétiennes, alors hostiles aux idées nouvelles émises par l'Association Bretonne et par l'éminent celtisant* ».

C'est selon lui parce que les partis conservateurs furent les premiers à défendre le breton dans les classes confessionnelles qu'ils soutenaient, que persista ensuite l'idée qu'il fut dès lors considéré comme (p. 3) : « [...] *langue rétrograde, le breton, langue des prêtres* ».

Il raconte ensuite l'interpellation de MM. Lamy et d'Estourbeillon en 1903 à la Chambre des députés, puis de MM. Guyeisse et Hémon députés républicains de Lorient et Quimper en 1909. Selon les propos de Y. Fouéré, qui au début de sa conférence, expliquait que le le clergé avait été déterminant concernant l'entrée du breton à l'école, ces deux faits prouvent, par les « couleurs » politiques des différents « interpellants », que son lien au « *cléricalisme* » et à la « *réaction* » n'était donc que du ressort de la « *légende* ». Rappelons que Y. Fouéré souhaitait que l'union des différents mouvements en faveur du breton, se réunissent au sein d'*Ar Brezoneg er Skol*, abandonnant pour le coup toute bannière religieuse ou politique.

L'idée « *d'Ar Brezoneg Er Skol* » est née à la suite de la création du groupement d'étudiants bretons à Paris : « *Le Cercle d'Etudes Bretonnes et Celtiques* » que Yann Fouéré fonda avec quelques amis. Durant l'hiver 1934, ils tombèrent d'accord (p. 6) : « *Le breton doit entrer à l'école publique* ». Il revient également sur les deux tenants importants pour le succès du groupement : diriger le mouvement vers les masses, alors que selon lui, les débats culturels appartenaient à l'élite, puis, selon le modèle apporté par le D^r Le Cam de Guerlesquin, faire voter par les conseils municipaux des vœux en faveur de l'enseignement du breton. Ainsi, toujours en 1934, ses camarades Jakez Marzin et Alexandre Tanguy (p. 8) : « *soumirent à quelques Conseils municipaux de leur pays de Léon un vœu en faveur de l'Enseignement du Breton* », vœu rédigé par Yann Fouéré. Ils gagnèrent ainsi ceux de Saint-Pol-de-Léon, Morlaix et Carantec (Finistère). Il pensa également à rassembler les bonnes volontés dans un mouvement (p. 9) : « *sans tendance politique ou religieuse* », afin de rassembler les autres mouvements existants tels « *Bleun-Brug* » ou « *Ar Falz* » et « *L'Union Régionaliste Bretonne* », sous la seule idée commune de l'enseignement du breton à l'école. Car l'union numérique pouvait faire la différence alors que les mouvements n'avaient pas les mêmes idées. Sous la coordination d'un « *organisme central* » chargé d'aider les militants (conseils, tracts, circulaires de vœux...) ces derniers avaient pour mission de « *parler* » (« *propagande individuelle* ») , « *écrire* » (dans les journaux), « *agir* » (se rendre aux réunions des conseils municipaux). Le projet le plus important sera d'envoyer une circulaire de vœu après que les militants ont réalisé des demandes individuelles auprès des municipalités. Le livret de la conférence précise ensuite (pp. 18 - 20) les listes des communes ayant fait le vœu d'un enseignement du breton à l'école. Le Finistère en comptabilise 73,

Les Côtes-du-Nord (Côtes d'Armor) 34, le Morbihan 13 et la Loire Inférieure (Pays de la Loire) 4. L'auteur a ajouté une note après la tenue de la conférence, il souligne l'adhésion de la ville de Lannion au mouvement ainsi que trois départements (p. 17) : « *Le Conseil Général du Morbihan a demandé à l'unanimité comme ceux du Finistère et des Côtes-du-Nord l'entrée de notre langue à l'école. À l'heure actuelle ce sont les représentants directs de plus de 350 000 Bretons bretonnants qui s'unissent dans la même revendication* ».

Ainsi, dès 1934, l'idée de fédérer les différents mouvements culturels autour de l'idée commune de la défense du breton prend corps avec *Ar brezoneg Er Skol*. Cela nous permet de mettre en lumière une autre personnalité que nous avons citée pour la rédaction de « *Me a lenno* », méthode d'apprentissage de la lecture en breton : Yann Sohier. La préface de cet ouvrage, édité après la mort de Y. Sohier, a été rédigée par Roparz Hemon, créateur avec Olivier Mordrel du mouvement et de la revue « *Gwalarn* », dont nous reparlerons plus bas. On y lit que Sohier est né à Loudéac (Côtes d'Armor) en 1901 et mourut à Plourivo (Côtes d'Armor également) en 1935. Bien que non-bretonnant de naissance, il s'engagea pleinement en faveur de la langue bretonne et devint instituteur après l'école normale à Saint-Brieuc (22). Dans l'ouvrage « *Gwalarn, histoire d'un mouvement littéraire* » Ronan Huon revient sur la place de Sohier dans le mouvement, (Collectif, *Gwalarn histoire d'un mouvement littéraire*, 1989) : « *La seconde équipe, à partir de 1930, est composée de Xavier de Langlais un vannetais, artiste peintre, Fant Rozeg-Meavenn[...] Divi-Kenan Kongar (Frañsez Kervella), Maodez Glanndour, Riec Jestin, Loeiz Andouard qui signait Farnachanavan, un autre vannetais Roperzh ar Mason, Yann Sohier et Kerlann* ».

Nous avons cité le journal « *Breiz Atao* » qui connut différentes reprises, selon l'évolution des partis politiques qui l'utilisèrent comme organe d'information. On y lit, dans le numéro 2 de février 1925 (Collectif, *Breiz Atao la nation Bretonne n°2*, 1925, p. 524) : « *[Le] Premier et dernier manifeste de Gwalarn en langue française* ». Il est signé par Roparz Hemon et Olivier Mordrel qui écrivent : « *Breiz Atao qui, dans la mesure du possible, a fait jusqu'ici la large part à la langue bretonne, vient de faire pour elle un nouvel effort. Il vient de créer pour elle une revue trimestrielle bretonnante, sous forme de supplément : Gwalarn [...]. L'objectif des créateurs du mouvement et de la revue est clair : créer, traduire des ouvrages de langue bretonne avec un niveau littéraire élevé à destination des brittophones instruits et ainsi montrer que la littérature bretonne n'a rien à envier aux autres. Ronan Huon, complète l'histoire de *Gwalarn* par la description de ses productions « *satellites* » en revenant sur un autre engagement de Roparz Hémon, élément qui a toute son importance dans ce chapitre*

puisqu'il concerne la littérature de jeunesse : « *Il créa donc en 1928, " Brezoneg ar vugale " (Le breton des enfants) puis "Al levrioù pemp gwenneg" (Les livres à cinq sous). La caisse était financée par des dons et les livres distribués gratuitement dans les écoles qui en désiraient* ». À l'instar des revues pour enfants et méthodes de lecture, cette opération obtint un certain succès : « *au cours de la première année, 1 324 livres furent distribués dans 61 écoles de Bretagne et 4 000 au cours du premier trimestre 1930* ».

Cette participation à la revue *Gwalarn* n'empêcha pas Yann Sohier de fonder son propre mouvement et la revue qui en diffusait les idées en 1933 : ce sera « *Ar Falz*⁴»/ La faucille. Il fut secondé par Armand Kervel et Jean Delalande dit Kerlann (instituteur). Ces deux derniers méritent d'être cités car non seulement ils continuèrent le mouvement après la mort de Sohier, mais ils furent également des personnalités remarquables dans la défense du breton à l'école publique. *Ar Falz* est clairement positionné à gauche de l'échiquier politique comme l'indique le numéro 26 de la revue, premier à paraître après la mort de Sohier en 1935. La rédaction et la correspondance sont alors assurées par Kerlann. La page 2 de ce numéro de la revue revient sur les buts d'*Ar Falz* (rédigés à partir d'un article de Sohier en 1933), (Collectif, *Ar Falz* bulletin mensuel des instituteurs laïques partisans de l'enseignement du breton, 1935) : « *Position idéologique : Ar Falz, reflet de la pensée des Instituteurs laïques bretonnistes, se place, en toute discussion d'idées et en toute situation, à un point de vue nettement prolétarien et laïque, sans toutefois épouser de tendance politique de parti* ». Ce numéro déroule le plan d'action du mouvement : défense de l'enseignement du breton dans les écoles publiques, mais s'engage également dans la production de manuels et documents pédagogiques pour seconder les maîtres dans leurs classes. Comme ont pu le proposer les autres mouvements, *Ar Falz* propose une dimension culturelle avec « *[la] Critique de l'activité culturelle bretonne (littérature, théâtre, beaux-arts, musique, folklore populaire)* ». Des textes en breton seront également édités sous le titre « *Skol ar Brezoneg/L'école du breton* ». On peut, entre autres, y lire ceux de l'écrivain Jakez Riou. Nous pouvons compléter les objectifs d'*Ar Falz* par la « *Propagande pour l'utilisation du breton dans le domaine social* » (Coll. *Ar Falz*, n°26, 1935). Cet engagement met en valeur les idées modernes du mouvement : coordonner les différents aspects de la société bretonne, c'est-à-dire la culture, l'enseignement de la langue mais également la promotion de celle-ci dans l'espace social. Ainsi, l'autorisation (effort minimal) à reconnaître l'usage social d'une langue

⁴ *Ar Falz* : la faucille, traduit par Ariane Guguen, l'ensemble des traductions du document sont également celles de l'auteur

par l'autorité gouvernementale (administration, loisirs ...) peut augurer de la sortie de la situation diglossique. Sohier et Ar Falz avaient peut-être déjà pensé les missions qui incombent aujourd'hui à l'Office Public de la Langue Bretonne, dans sa promotion de la langue auprès de l'ensemble des locuteurs du territoire.

L'activité des militants d'Ar Falz prend également d'autres formes. Les instituteurs affiliés au mouvement se réunissent afin de diffuser les idées et les besoins des maîtres. L'assemblée générale de Riantec sera déterminante puisque : « [...] il fut décidé de donner plus de place et un tour nouveau, en 1965, et dans toute la mesure des possibilités, à la partie pédagogique de notre revue » (Collectif, Ar falz - Avril 1965 Skol-Vreiz, 1965). Ce cahier pédagogique édité en 1971, sous la direction de Fañch Broudic et Per Honoré (Broudic&Honoré, 1971, 24p.), une « *Bibliographie élémentaire pour l'étude et l'enseignement de la langue et de la culture bretonnes* ». Le supplément au numéro 23, revient quant à lui, sur l'organisation des sessions d'études pédagogiques (appelées « *Skol-hañv* » en breton, école d'été car organisées en juillet), proposées dès 1968. C'est encore une fois Per Honoré (professeur détaché à l'Enseignement Régional) qui rédige l'introduction, s'il en rappelle la nécessité et le succès, il donne également des informations importantes sur la situation de l'enseignement en 1971 (supplément au n°23, 1971, p. 1) : « [...] 850 élèves des écoles maternelles reçoivent une première initiation au breton, les premiers cours de breton ont été ouverts dans l'enseignement primaire ; près de 2 500 élèves se sont inscrits au cours de breton dans les lycées [...] ; plus de 600 étudiants suivent les cours de celtique des Facultés des Lettres de Rennes et de Brest ».

Il note également l'effort consenti par les enseignants à transmettre la matière culturelle dans leurs classes. Cependant, il n'omet pas les difficultés rencontrées alors, concernant « *la pénurie de maîtres qualifiés* », la formation et la réorientation de ceux qui désirent proposer un enseignement de la langue. Malgré une position favorable du Recteur d'Académie, le manque de budget semble être l'obstacle le plus résistant à l'accomplissement des engagements. On peut noter que la problématique demeure semblable aujourd'hui.

Comme nous l'avons entrevu, le mouvement et la revue « *Ar Falz* » ne se sont pas arrêtés avec le décès de Yann Sohier. Kerlann (Jean Delalande) en prit l'administration et continua l'action avec un autre instituteur et ami d'enfance, Armand Keravel (Thomas, 2022). L'action d'Armand Keravel est aussi connue pour le rapport qu'il produisit, après avoir fait classe en breton à Landéda « *durant l'année scolaire 1942 – 1943* » (Thomas M. , Rapport sur le cours facultatif de langue bretonne de Landéda , 2022). Comme le rappelle M. Thomas dans son article, il avait su profiter de

de l'arrêté Carcopino (Thomas, 2022): « [...] autorisant à “ organiser dans les locaux scolaires, en dehors des heures de classe, des cours facultatifs de langue dialectale (langues basque, bretonne, flamande, provençale...), dont la durée ne devra pas excéder une heure et demie par semaine ” ».

Son action ne s'arrêta pas là (Le Corvec, 2020) : « À partir de 1953, il devint l'un des animateurs principaux de la fédération culturelle bretonne (*Emgleo ar brezoneg* puis *Emgleo Breiz*) avec Pierre-Jakez Hélias ou encore André Le Mercier, par exemple ». *Emgleo Breiz* ou fédération culturelle bretonne (qui devint par la suite une maison d'édition dirigée par Fañch Broudic), lance en 1967 une pétition en faveur de l'enseignement qui recevra 150 000 signatures. Cette action n'est pas sans rappeler celle d'Ar Falz en juin 1945 qui lança sa propre pétition et obtint 3 500 signatures (Le Ven, 2005).

Bien avant cela, son camarade Kerlann, s'était lancé dans une expérimentation majeure : ouvrir une classe en breton dans la commune de Plestin-les-Grèves (Côtes d'Armor) (Thomas M., 2022). L'expérience tourne court malheureusement suite à la non déclaration de la classe et le bilan de Kerlann lui-même au sujet des progrès réalisés dans l'enseignement de la langue (ibidem) : « *De l'école entièrement en breton, que je n'ai pas réussi à monter, j'ai fait une école pour apprendre le breton [...]. Les francophones font des progrès depuis l'ouverture de l'école. Hélas, les pauvres bretonnants restent à radoter les phrases en breton rabâchées aux autres à longueur de journée* ». Ce bilan montre son véritable souhait d'enseigner les différentes disciplines en breton sans passer par le français : « [...] *Une autre solution serait de faire certaines leçons en français uniquement. Cette idée ne me plaît pas du tout . J'aimerais que l'histoire, la géographie et les sciences naturelles se fassent en breton* ». Il semble que la place qui doit être accordée à chaque langue demeure l'obstacle majeur : « *Quelle place pourtant donner au français, parce qu'il faudra bien que les enfants connaissent la grammaire et l'orthographe du français* » (ib.).

Cette initiative ne fut pas la seule, en effet l'Abbé Armand Le Calvez, que nous avons cité pour sa création de la revue « *Wanig ha Wenig* », ou encore la méthode d'apprentissage du breton « *Herve ha Nora* », ouvrit une classe entièrement en breton, après ses voyages et sa thèse sur l'enseignement du gallois au Pays de Galles. Cette classe fonctionna entre 1957 et 1959 à Plouézec (Côtes d'Armor) et il eut « *jusque 21 pensionnaires* » (Le Calvez, *Skol Sant-Erwan*, 1957 - 1959, p. 33). Sa démarche pédagogique fut complétée par la parution de la revue pédagogique « *Skol* »/école. On trouve un numéro dédié aux plus jeunes : le numéro 53 – 54 de décembre 1973/janvier 1974, sous la direction de Per Denez. Il a été conçu sur la demande de *Skol an Emsav*/L'école du mouvement

(fameuse école de cours de breton pour adultes à Rennes). « *Skol ar re vihan* »/L'école des tout-petits, a été rédigé par Denez Mager. Elle fut enseignante à l'école *Diwan* de Carhaix par la suite, et contribua fortement à l'édition interne de livrets pédagogiques à partir d'albums de jeunesse traduits en breton (comme « *Roule-galette* »), ou encore à la revue pédagogique de *Diwan* « *Skod-tan* »/la souche de feu. Ce numéro trouve sa source dans un ouvrage en anglais non-cité. Il s'agit d'utiliser des enregistrements (réalisés par les enseignants qui choisiront cette méthode) de petites leçons illustrées dans l'ouvrage, pour apprendre la langue : à raison d'un quart d'heure par jour (pp. 3 – 4) et surtout de vivre les propositions par le geste, chanter les petites chansons de chaque leçon.

Cette relecture de l'histoire de l'enseignement du breton permet de voir comment il a été nourri d'engagements forts, portés par des militants différents au cours des trois périodes de l'« *Emsav* »⁵. D'autres personnalités ont marqué cette histoire au long cours : on pourrait citer Yannig Baron qui, en 1990, fonda l'association « Dihun »/ éveil (aujourd'hui *Divaskell*/ deux ailes), l'association des parents d'élèves en faveur de l'ouverture de classes bilingues dans l'enseignement catholique. Mais également Jean-Dominique Robin, qui ouvrit la première classe bilingue publique à Lannion en 1982 dans le cadre de la circulaire Savary. Il devint ensuite conseiller pédagogique et président de l'Union des enseignants de breton du public, et acteur de l'édition d'ouvrages à destination des écoles des trois filières d'enseignement bilingue : au sein de l'organe de documentation pédagogique de Canopé, *Ti Embann ar Skolioù (TES)*/ Maison d'édition des Écoles (en breton), situé à Saint-Brieuc. Pour *Diwan*, ce fut l'artiste Reun L'Hostis qui réussit à décider le maire de la commune de Lampaul-Ploudalmézeau d'accorder l'ouverture d'une classe, il l'obtint en 1977, Denez Abernot en fut le premier instituteur.

⁵ *Emsav* : « *Emsav* » est la désignation courante du mouvement breton dans toute sa diversité. C'est un terme utilisé surtout par ceux qui s'en réclament. Il englobe à leurs yeux l'ensemble des individus et groupes engagés pour l'émancipation culturelle, socioéconomique et politique de la Bretagne. C'est un mot breton qui signifie « soulèvement », « révolte ». Il n'est pas et n'a jamais été uni, intégrant des personnes d'opinions très différentes. Traditionnellement, on distingue trois *emsav*. Le premier émerge au XIXe siècle et dure jusqu'à la Première Guerre mondiale. Son année de naissance pourrait être 1843, avec la création de l'Association bretonne. Globalement, le premier *emsav* était régionaliste, conservateur et chrétien.

Le deuxième *emsav* existe de l'entre-deux-guerres jusqu'en 1945. Il se caractérise par son côté moderniste, aussi bien au niveau de la langue, avec des revues telles que *Gwalarn*, que de la politique, avec l'émergence d'un nationalisme politique affirmé. Il se décrédibilisera au cours de la Seconde Guerre mondiale, du fait de la collaboration de nombre de ses animateurs avec le régime de Vichy, voire avec l'Allemagne nazie.

Le troisième *emsav* commence à partir de 1945. Il travaille à effacer les stigmates de la Collaboration. Il se focalise sur le culturel, avec l'émergence des *bagadoù* et des cercles celtiques, et sur le socioéconomique, avec le CELIB. Il prendra aussi une dimension politique à partir de la fin des années 1950, avec le MOB d'abord, puis l'UDB. Kernaleguen, 2016. Consulté sur <http://bcd.bzh/becedia/fr/emsav>.

I.2.4. Les dates majeures en faveur du breton à l'école

L'école obligatoire de Jules Ferry en 1882 a fait obstacle aux langues régionales dans les établissements du primaire. On a pu remarquer qu'elles ont trouvé de la tolérance, dans le cas de la langue bretonne, dans la mesure où elles étaient utilisées pour l'apprentissage et le bon usage du français. Refaisant le lien avec l'inventaire des méthodes et des personnalités citées plus haut, nous avons constaté la vigueur de l'édition dès la fin du XIX^e siècle et l'engagement de personnalités remarquables. Cette activité s'inscrit également dans le cadre de la loi Goblet de 1886, qui définit l'organisation des écoles et des ouvertures des classes. Deux possibilités de scolarisation sont officiellement possibles : dans les écoles publiques, sous la responsabilité de l'État et gérées par les communes et départements, et dans les écoles privées, fondées par des particuliers ou des associations (article 2.). La loi de 1905, instaurant la laïcité de l'état, détermine la distinction entre ses écoles et les écoles confessionnelles, gérées par les diocèses. Les enseignements sont sous la responsabilité des représentants de chaque institution. Les écoles confessionnelles disposent d'une marge de liberté puisque non soumises au même règlement (organisation des contenus scolaires), bien que suivant les programmes d'instruction officiels. C'est dans ce cadre que l'enseignement du breton a pu trouver une certaine tolérance : colinguisme et média d'instruction religieuse certes, mais aussi souhait de transmettre la langue. Cela peut expliquer le dynamisme du clergé dans l'édition et l'animation des mouvements : les frères enseignant au sein du primaire disposaient d'une bonne connaissance du terrain, et donc d'une marge de manœuvre pour la langue véhiculaire des apprentissages. L'action commencée a ainsi pu essaimer de manière plurielle : mouvements culturels de jeunesse, édition de revues, de manuels, diffusion de livres dans les écoles. L'arrêté du 27 décembre 1941, dit arrêté Carcopino a également permis au breton d'approcher les grilles de l'école, mais également une première expérimentation de la classe en breton dans une école publique (Kerlann).

Il faut attendre le troisième « *Emsav* » et la création du CELIB en 1950⁶ (Comité d'Étude et de Liaison des Intérêts Bretons), pour voir évoluer la prise en compte des intérêts socio-économiques

⁶ Le CELIB est un organisme regroupant à partir de 1950 des élites politiques, socioéconomiques et culturelles de la Bretagne. Sous la direction de René Pleven et de Joseph Martray, il promeut le développement régional et s'impose rapidement comme l'interlocuteur privilégié de l'État dans le cadre de la politique d'aménagement du territoire. Malgré son affaiblissement après 1972, il continue toutefois d'exister jusqu'au début des années 1990 de sorte que certains responsables bretons évoquent encore aujourd'hui « l'esprit du CELIB ». Marzin 2016, consulté sur <http://bcd.bzh/bece-dia/fr/le-celib-comite-d-etudes-et-de-liaison-des-interets-bretons>

de la Bretagne. La loi Deixonne de 1951 autorise l'enseignement du breton à raison d'une heure par semaine. Il faudra encore attendre la loi Haby du 11 juillet 1975 pour que les langues régionales trouvent leur place tout au long de la scolarité. La situation de la Bretagne évolue grâce à la signature de la « *Charte Culturelle* » en 1977 (Favereau, 2016) : « *La Charte se substitue ainsi en Bretagne à la loi Deixonne du début des années cinquante, seule disposition s'appliquant alors à plusieurs langues de France* ». Elle est preuve selon lui d'une nette avancée puisqu'elle : « *reconnaît la "personnalité culturelle de la Bretagne" et engage la Région à gérer sa politique culturelle* » (ibidem).

En 1982, la « *circulaire Savary* » autorisera l'expérimentation de classes bilingues dans l'école publique. Un peu auparavant, faisant suite à la « *Charte culturelle* », un nouvel appareil régional de promotion de la culture bretonne et de la langue est créé en 1982, il s'agit de l'Institut Culturel de Bretagne. Cette association a pour but de promouvoir la culture bretonne. Le service dédié à la langue bretonne est devenu autonome depuis 2010, il s'agit de l'Office Public de la Langue Bretonne/*Ofis Publik ar Brezhoneg*. L'Office Public de la Langue Bretonne (ou OPLB) est un outil majeur pour l'observation et le développement de la langue bretonne, que ce soit dans l'accompagnement des communes à ouvrir des classes bilingues, ou la promotion du breton dans la vie publique. La mission de l'OPLB s'inscrit dans le Contrat de plan État Région (CPER). Nous sommes aujourd'hui dans la septième version de ce plan. Le contexte semble plus favorable à l'enseignement du breton à l'école : l'adoption de la loi Molac le 21 mai 2021 (Vie-publique.fr, 2021) a permis de renforcer le cadre d'enseignement des langues régionales par l'introduction de son article 7 dans le Code de l'Éducation. Ainsi, c'est l'ensemble de la scolarité de l'élève qui est concernée par l'apprentissage d'une langue régionale. Les autorités locales, en partenariat avec l'État, sont engagées à protéger et promouvoir l'enseignement des langues. La loi oblige également les communes ne disposant pas de classes bilingues à participer aux frais de scolarité des écoles associatives *Diwan*, offrant cette possibilité dans le cadre de l'enseignement immersif. Enfin, la circulaire de l'Éducation Nationale parue en décembre 2021 permet l'expérimentation de l'immersion linguistique à la maternelle (BO n°47, 2021, pp. 7 – 11).

Un certain progrès a été réalisé depuis l'année 2013, année de la refondation de l'École primaire. Elle fut celle de la reconnaissance de l'enseignement des langues régionales dès la maternelle et la publication « *d'Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'École de la République* » (2013_langues_regionales_guide_web_293854.pdf, s. d.). Elle préconisait alors pour la maternelle (p. 9) : « [...] *la pratique orale de la langue est favorisée. Jeux, comptines,*

chansons... permettent l'acquisition du vocabulaire et des règles grammaticales et syntaxiques de base. »

Cette proposition a le mérite d'inclure officiellement la maternelle dans le dispositif de la scolarisation bilingue. Elle est cependant moins développée que ce qui avait été produit pour les anciens cycles 2 et 3, (Ministère de l'Education et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, BO N°33 du 13 septembre 2001 ; BO hors-série n°9 du 27 septembre 2007). En effet, sur les modèles des niveaux A1 et A2 du Cadre, une programmation répartie en quatre domaines avait été élaborée (pp. 23 - 33) :

Comprendre, réagir et parler en interaction orale (être capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple)

Comprendre à l'oral (être capable de comprendre en contexte et en situation familière un énoncé prononcé clairement et distinctement)

Parler en continu (être capable de reproduire un modèle oral)

Lire (être capable de lire des énoncés simples et étayés par des documents visuels)

Ecrire (en des termes simples et en utilisant des expressions élémentaires)

Cette programmation est accompagnée d' : « *Exemples d'interventions, formulations* » et des compétences à mobiliser : « *compétence culturelle et lexicale, compétence grammaticale* » afin de guider les enseignants . Elles étaient destinées en 2003 à tous les élèves de primaire, puis les cycle 2 et 3 ont été différenciés. Le niveau de breton au CM2, est sanctionné par les évaluations nationales pour les élèves de CM2 bilingues depuis 2003, dans la perspective des niveaux introductifs A2 (niveau intermédiaire ou de survie) et B1 (utilisateur indépendant) du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL , pp. 24-25). Mais cette programmation ne décrit pas de manière aussi exhaustive les contenus linguistiques à acquérir au contraire de ce qui existe pour le français. La prise en charge des supports pédagogiques est assurée par l'organe de Canopé (ancien Centre National de Documentation Pédagogique) TES⁷. Mais la tâche est importante car il faut produire des manuels en breton, répondant aux besoins de chaque programmation de cycle, en fonction du renouvellement des programmes. Il s'agit le plus souvent de traduction de manuels scolaires existant en français ; ce qui pose la question de la création de supports pédagogiques originaux en langue bretonne (ouvrage de grammaire à destination des cycles 2 et 3 par exemple).

⁷ TES *Ti Embann ar SKolioù*, Maison d'édition pour les écoles.

Dans cette histoire qui ne cesse de s'écrire, la question de l'enseignement a également été soutenue par des parents d'élèves désireux de voir la langue bretonne enseignée dans les écoles primaires. Grâce aux différentes volontés, convergeant vers une même demande, trois filières d'enseignement seront enfin créées avec tout d'abord le : « *Bilingue public : depuis 1983, les filières bilingues français-breton sont proposées dans les écoles publiques, chaque langue est enseignée avec le même nombre d'heures : certaines matières en breton, d'autres en français* ». L'enseignement bilingue privé s'organise selon le même modèle : « *depuis 1990, les filières bilingues français-breton se développent dans l'enseignement privé catholique, avec ici aussi, le même nombre d'heures pour chaque langue* ». Enfin, les écoles associatives *Diwan* : « [...] *depuis 1977, ces écoles associatives laïques et gratuites proposent un enseignement en breton où le français est progressivement introduit à partir du CE1* » (Bretagne.bzh, section transmettre et soutenir le breton au quotidien, partie L'enseignement immersif et bilingue). Notons toutefois une différence dans le fonctionnement : pour *Diwan*, l'ouverture des écoles est à la charge des parents qui souhaitent cet enseignement, accompagnés par le siège de l'association. Désormais, les écoles fonctionnent en pôles et une petite école est rattachée à une plus importante, ce qui permet une nomination des enseignants titulaires du concours de professeurs des écoles plus rapidement, et donc moins de charges dans le paiement du personnel pour le siège. Cependant, la part associative reste lourde puisque les parents sont gérants de leur école au niveau local : il faut louer des bâtiments à destination scolaire, recruter et rémunérer le personnel non-enseignant, le matériel à disposition de tous les personnels, budgéter les besoins pédagogiques, et enfin remonter une part financière au siège pour assurer la pérennité de *Diwan*.

Les premiers effets du soutien à la promotion du breton à l'école, en termes d'effectifs, peuvent se lire au travers du bilan de l'OPLB⁸, (rentrée scolaire 2022) : « *Public : 9 821, Catholique : 5 485, Diwan : 4 030* ». Soit un effectif total de 19 336 élèves, ou encore 10,3 % d'établissements du 1^{er} degré dotés d'une filière bilingue (OPLB, rentrée 2021). Ce résultat n'est pas négligeable, mais au regard du nombre d'élèves du premier degré en Bretagne à la même rentrée (313 263⁹), on peut penser que l'effort est encore à fournir puisqu'ils ne représentaient à cette date que 6,2 % des effectifs du primaire pour l'Académie de Rennes.

⁸ <https://www.fr.brezhoneg.bzh/5-chiffres-cles.htm>, consulté le 28.03.23.

⁹ Dossier de presse de l'académie de Rennes, dossier-presse-rentree-acad20-lite-1316681-pdf-14429 (3).pdf, consulté le 28.03.23.

L'OPLB, au début de cette thèse en 2016, publiait un bilan plutôt prometteur, les effectifs augmentant de manière constante après une décennie moins faste : 17 024 enfants étaient scolarisés dans des établissements bilingues (en comptant les effectifs de la Loire Atlantique) (Site officiel de l'Office public de la Langue Bretonne, l'enseignement bilingue en 2016, p. 30). La convention spécifique en faveur des langues de Bretagne ajoutée au CPER 2022 – 2027 prévoit pour cette date le passage de 19 000 à 30 000 élèves bilingues. Des questions se posent alors : est-ce que les trois filières bénéficieront à parts égales de l'accompagnement nécessaire au développement des sites bilingues ? Si la loi Molac autorise *Diwan* à percevoir les forfaits scolaires dans le cas où aucune autre offre bilingue n'est disponible au niveau communal, cela a toujours été un objet de résistance au niveau des mairies. Lorsque j'étais directrice à l'école *Diwan* de Dinan, une commission spécifique au paiement des forfaits scolaires avait été créée car beaucoup d'enfants provenaient des communes avoisinantes, les refus étaient nombreux, il faudra de nouveau mobiliser les énergies pour que la loi soit appliquée. C'est donc un défi protéiforme qui est à relever : la création de nouveaux sites bilingues ne devra pas être dommageable au réseau *Diwan* en raison de son statut, mais aussi pour qu'un choix au niveau du type d'enseignement demeure. Une autre enjeu existe : il faudra augmenter le nombre de postes au concours de professeurs des écoles bilingues pour acter les engagements de l'État et des collectivités, cela est-il réaliste au regard du nombre de postes proposés au concours chaque année (et seront-ils pourvus) ? Avant cela, il faut pouvoir former suffisamment d'enseignants, est-ce que les pôles de formation des trois filières seront assez solides pour le faire ? Enfin, si l'attendu est de former des locuteurs capables d'interagir dans toutes les situations sociales, est-ce que les contenus linguistiques à destination des maîtres seront suffisants pour qu'ils aient un outillage linguistique qualitatif à transmettre aux élèves ? Rappelons ici que ces aspirants sont pour la plupart des néo-bretonnants, ne disposant pour certains que d'un bagage de six mois en formation intensive de breton. Enfin, dans le cas où ces éléments sont opérants, est-ce que l'environnement bilingue des enfants et des adolescents sera en adéquation avec leurs besoins et intérêts (les pratiques sociales de ces classes d'âge sont différentes et influencées par l'adhésion du groupe et ses normes). C'est donc un réel défi qui se met à jour : si le cadre de l'enseignement de la langue bretonne a évolué, des questions restent en suspens quant à l'effectivité des engagements pris. On peut d'ailleurs le constater directement : cette thèse a pour but de pallier un manque majeur en créant une programmation inédite jusqu'alors pour la maternelle, l'institution n'ayant produit des documents d'accompagnement que pour les classes élémentaires en 2003 et 2007.

Conclusion provisoire

La plongée dans l'histoire de l'École et de la prise en compte des langues régionales nous éclaire au moins sur deux points : la très lente évolution d'une législation plus favorable à leur enseignement, mais également la vigueur des mouvements de promotion de celle-ci malgré l'interdiction de l'enseigner pendant plus de six décennies (de 1882 à 1951). On a ainsi pu constater que cette réticence se lisait dans la crainte que ces langues ne s'opposent au bon apprentissage de la langue officielle de la nation, avec la peur qu'elles maintiennent l'ignorance du peuple, ou en encore, pour le cas de la Bretagne, que la langue ne soit que le véhicule des idées du clergé. Le moins que l'on puisse en dire, c'est que les différents gouvernements français ont eu une manière plus que particulière de considérer l'ensemble des cultures naturelles de leurs territoires : réfuter leur existence au sein de l'État au nom de l'égalité démontre une absence de tolérance et la difficile prise en compte de l'altérité culturelle. Dans cette perspective, l'autre ne représenterait plus qu'un vase à remplir des seules représentations officielles. Il se trouverait dépossédé de ses référents culturels et linguistiques, considérés comme inférieurs ou faisant obstacle à l'unité nationale (voir la loi Toubon sur la rédaction de documents dans la seule langue française). Cela est d'autant plus étonnant que cette valeur est inscrite dès les programmes de la maternelle, et que l'apprentissage des langues repose sur le socle du CECR, avec la notion forte de plurilinguisme. On ne peut nier les avancées récentes : le cadre d'enseignement des langues régionales évolue. Cependant, le contenu de ce cadre est encore flou comme nous l'avons vu *in supra*. La question de l'engagement effectif se pose encore : nous sommes en 2023 et le nombre de locuteurs natifs baisse logiquement ; est-il possible d'assurer la continuité linguistique en sachant qu'actuellement un de ses meilleurs agents est l'école ? Est-ce que l'accompagnement des collectivités pour une vie publique en breton à destination de l'ensemble des locuteurs sera suffisant, afin que le breton ne reste pas la langue de celle-ci, déconnectée de son substrat ?

On retrouve cette idée dans la difficulté à proposer une découverte de la langue structurée à partir des classes maternelles, bien que l'on sache aujourd'hui que c'est la manière la plus aisée d'apprendre une deuxième langue. Cette situation paradoxale se retrouve dans l'accueil des enfants allophones : l'école propose une immersion en langue française mais a du mal à reconnaître cette modalité pour l'apprentissage de ses langues. Il apparaît que la maternelle est le parent pauvre de la scolarisation plurilingue, qu'il n'existe pas de programmation spécifique pour ce cycle. C'est ainsi qu'est née cette thèse : il existe une offre immersive dès la maternelle depuis plus de 40 années, on

évalue les élèves au niveau A2 et B1 en CM2, mais sans jalonner le parcours de ceux-ci en s'appuyant sur les acquis de fin de cycle 1. Il est étonnant qu'il n'y ait pas de préoccupation à ce sujet : les résultats aux évaluations ne produisent que des disparités selon les filières, sans remédiation et prise en compte de la scolarisation précoce. Ainsi, les résultats aux évaluations bilingues des CM2 de 2010 montraient que pour le niveau A2 avait été atteint par 67 % des élèves de la filière publique, 55 % des CM2 dans la filière privée catholique et 93 % par les élèves de *Diwan*. Pour le niveau B1 ce sont respectivement et dans le même ordre, 55 %, 41 % et 93 % (Herbert, 2017).

Chapitre II : La planification de l'enseignement des langues de France à l'école primaire : ressources documentaires

Je propose dans les différentes parties de ce chapitre de revenir sur l'évolution de la programmation de la langue bretonne dans les différents cycles de l'école primaire. Il s'agit tout d'abord d'interroger les ressources officielles afin de mettre en exergue les éléments essentiels de ma base documentaire. Elle est incontournable pour faire les premiers choix de l'enquête de terrain et délimiter dans un premier temps les contextes, situations et compétences à évaluer pour concevoir le diagnostic. Ensuite, je questionnerai le sens de la planification linguistique au niveau européen et national. La compréhension de la finalité de l'enseignement des langues et ses enjeux donnera une perspective supplémentaire à mon enquête : quelles compétences langagières seront à évaluer pour la classe d'âge choisie, autrement dit quels seraient les attendus observables pour la fin du cycle 1 bilingue ? Après l'inventaire des sources à utiliser, je reviendrai sur la définition des termes utilisés par la scolarisation bilingue précoce. La conclusion provisoire présentera les premiers éléments du diagnostic.

II. 1. Du cadre européen commun pour les langues à la programmation du breton à l'école primaire

L'Éducation Nationale s'inscrit dans les travaux du Conseil de l'Europe pour la programmation de ses langues à l'école, avec comme référence le CECR (Eduscol-Cadre-européen-commun-de-référence-pour-les-langues-cecrl) : « *Publié en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats* ». Le BO de décembre 2021 confirme cette inscription (BO n°47, 2021, p. 8) : « *Les programmes de langues vivantes sont adossés au cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) pour ce qui est des niveaux de compétence à atteindre par les élèves dans les différentes activités langagières* ».

L'enseignement des langues régionales trouve sa place dans ce dispositif. Dès 2001, le ministère exprime les premiers objectifs : chaque classe d'âge des cycles doit être amenée à pouvoir s'exprimer selon ce qui est possible pour elle. Le CM2 figurant la fin du cycle 3 était le niveau où une compétence linguistique égale dans les deux langues devait pouvoir être observée. Trois domaines de compétences étaient visés (MEN, BO-n°33 du 13 septembre 2001) :

- les compétences de communication ;
- les compétences linguistiques ou langagières, compétences de production orale, de lecture et d'élaboration d'écrits ;
- les compétences relatives au fonctionnement de la langue ou compétences métalinguistiques.

Les programmes d'enseignement de la langue française constituent les modèles pour l'enseignement de la langue régionale, le rythme d'apprentissage est précisé (BO, n°33, 2001) : « *Ces compétences se développent par paliers et de manière concomitante dans les deux langues* ».

Ainsi, dès 2003, une programmation est proposée pour les langues régionales. Sur les modèles des niveaux A1 et A2 du Cadre, elle s'articule autour de quatre domaines (*B. O., n° 2 hors-série 19 juin 2003, Programme transitoire de l'enseignement des langues étrangères et régionales au cycle des approfondissements de l'École primaire*), et (Bulletin officiel hors-série n°9 du 27 septembre 2007. MEN et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, pp. 23-33) :

Comprendre, réagir et parler en interaction orale (être capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple)

Comprendre à l'oral (être capable de comprendre en contexte et en situation familière un énoncé prononcé clairement et distinctement)

Parler en continu (être capable de reproduire un modèle oral)

Lire (être capable de lire des énoncés simples et étayés par de documents visuels)

Ecrire (en des termes simples et en utilisant des expressions élémentaires)

Cette programmation est accompagnée d'« *Exemples d'interventions, formulations* » et des compétences à mobiliser : « *compétence culturelle et lexicale, compétence grammaticale* », afin de guider les enseignants. Elles étaient destinées en 2003 à l'ensemble des élèves du primaire, puis les cycles 2 et 3 ont été différenciés.

En 2013, la Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République et plus particulièrement l'article 40, reconnaît définitivement l'enseignement des langues régionales. « Patrimoine de la France », elles sont désormais présentes tout au long de la scolarité des élèves, soit dans le cadre d' « *un enseignement de la langue et de la culture régionales* » soit dans le cadre d' « *un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale* ». Les enseignants sont autorisés à y recourir : « *dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires* » (education.gouv.fr, Chapitre III, le contenu des enseignements scolaires, Section 3, article 39 : *L'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales*).

Un cadre est également défini pour l'évaluation des compétences acquises (encart du BO n°33, 13 septembre 2001) : « [...] *Les évaluations des acquis dans les disciplines enseignées en langue régionale seront dissociées de l'évaluation des compétences linguistiques et pourront être faites dans l'une ou l'autre langue, ou en alternance, à partir du cycle 3* ».

Nous les retrouvons depuis 2003 sous la forme des évaluations des CM2 bilingues pour le breton. Les attendus sont les niveaux introductifs A2 (niveau intermédiaire ou de survie) et B1 (utilisateur indépendant) du CECRL (pp. 24 - 25).

La préoccupation pour la maternelle apparaît en 2009 avec le « *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde* » produit par la Taalunie (Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2009). Cependant, la promotion du plurilinguisme n'est pas la priorité, il s'agit plutôt de favoriser l'intégration des familles immigrées (p. 6) : « *La question fondamentale à laquelle le cadre de référence doit répondre est la suivante : que doivent être capables de faire les élèves issus de l'immigration avec la langue de scolarisation à la fin de l'école maternelle ?* ». L'objectif est clairement défini et s'inscrit dans la réalité des attendus disciplinaires pour l'entrée en CP, c'est-à-dire la réussite dans l'apprentissage de la lecture et du calcul (p. 6) : « *Si les élèves souffrent encore à ce moment d'un retard dans la maîtrise de la langue de scolarisation, il leur sera très difficile de suivre convenablement les cours de lecture et de calcul pendant cette phase initiale, et même pendant la suite de leur parcours scolaire* ». La maternelle représente donc une étape majeure pour ces enfants, ce qui fait dire aux auteurs (p. 6) : « *Il est donc essentiel que le milieu enseignant sache clairement quelles compétences les enfants doivent pouvoir maîtriser en fin de maternelle, et quels objectifs l'enseignement maternel et préparatoire doit chercher à atteindre* ».

Dans ce cadre, J.C. Rafoni, dans « *L'acquisition du vocabulaire en langue seconde* » insiste sur l'importance de la classe maternelle pour l'acquisition de la langue de scolarisation des élèves allophones, (MENJVA/DGESCO, eduscol.education.fr/vocabulaire, 2011, p. 2) : « *Les structures d'accueil existantes permettent d'activer au sein d'un groupe hétérogène une dynamique interactionnelle extrêmement féconde entre des enfants de diverses origines linguistiques. La classe multilingue reste un atout majeur pour développer au mieux les stratégies individuelles d'intégration du français [...]* ».

Ainsi, le cycle des apprentissages fondamentaux semble être la période la plus favorable pour accueillir les langues des enfants et où l'immersion ne pose pas de problème majeur. Selon lui, ce bain linguistique est profitable à tous les enfants francophones ou allophones (Rafoni, 2011, p. 6) :

« Nulle part ailleurs les interactions langagières n'auront un tel impact sur l'acquisition de la langue : ni bien sûr en famille, ni par le biais d'un quelconque enseignement didactique, A l'école, lieu de la communication obligée entre pairs, l'immersion et la pratique du français sont constantes. ». Cependant, l'action de l'enseignant doit être pleinement engagée, car c'est son observation du dire de ses élèves et l'interaction avec eux qui déterminent son dispositif pédagogique, selon Rafoni, l'apprentissage est constant (Rafoni, 2011, p.6) : *« Si l'on tente, par exemple, de recenser dans une journée les moments et les lieux où l'élève non-francophone est immergé en français dans une situation spontanée de communication (sans enjeu didactique), on constate très vite qu'il l'est la majorité du temps et que le ressort de l'acquisition se trouve nulle part ailleurs que dans ce qu'il faut bien appeler le parler de l'école ».*

L'idée d'une programmation bilingue formelle en maternelle autre que dans un but d'intégration scolaire, apparaît en 2013 dans le document *« Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'École de la République »* (MEN, novembre 2013). Il est ainsi proposé (p. 9) : *« Au niveau primaire et particulièrement à l'école maternelle, la pratique orale de la langue est favorisée. Jeux, comptines, chansons ... permettent l'acquisition du vocabulaire et des règles grammaticales et syntaxiques de base ».*

Ainsi, au contraire de ce que l'on a pu constater en relisant l'histoire de l'Instruction et l'opposition faite aux langues régionales dans les classes de primaire, la langue nationale peut elle, au contraire bénéficier de l'enseignement direct, le français. Son usage est recommandé dans toutes les situations d'interactions offertes par le quotidien de la classe : des moments non-didactiques à des moments plus formels. Ce n'est donc que depuis 2013 que les élèves les plus jeunes peuvent bénéficier d'une initiation à une langue autre que le français, avec toutefois un contenu beaucoup plus restreint. L'idée que la langue seconde doit être au service de l'apprentissage du français reste ancrée on peut en prendre compte dans l'article L – 312 – 11, ou encore la dans le formualtion de J. C. Rafoni lorsqu'il parle de *« getthoïsation linguistique »*. Nous pourrons voir, avec la partie suivante que cette posture est étonnante au regard des progrès faits par le Conseil de l'Europe et sa division des politiques linguistiques (rappelons que la France y occupe une place décisionnaire). Le CECR s'appuyant sur au moins deux principes fondamentaux : la démarche actionnelle, et l'appui sur les compétences générales des individus dans l'apprentissage des langues, dans une perspective plurilingue et pluri-dimensionnelle.

II. 2. Planification linguistique européenne et nationale : enjeux et objectifs

La restitution chronologique de l'évolution de la programmation des langues permet de constater à la fois la réelle prise en compte de l'enseignement des langues de France, mais également la vision nationale du plurilinguisme, plutôt dans une perspective d'intégration des élèves allophones. Nous y reviendrons dans la partie discussion. Il m'a également semblé important de comprendre le sens que recouvrent les travaux du Conseil de l'Europe au travers du CECRL. Ainsi, la planification linguistique n'est pas neutre, elle relève de conceptions et de représentations inhérentes à l'histoire de l'enseignement des langues.

Deux sources semblent tout à fait indiquées pour comprendre les enjeux auxquels le Cadre et les travaux du Conseil de l'Europe ont répondu. D'une manière assez simple, nous pouvons tout d'abord nous référer aux explications de la section « *Démocratie et dignité humaine* » et sa note explicative « *Les niveaux du CECR* »¹⁰. Cette section explique les travaux et les outils créés par le Conseil de l'Europe, avec le souhait d'harmoniser les systèmes d'apprentissage des langues, en fonction de leur caractéristiques propres : « *La première spécification de ce « niveau seuil » a été élaborée pour l'anglais (Threshold Level, 1975), suivie de peu par celle pour le français (Un Niveau Seuil, 1976). Ces deux instruments ont servi de facto de modèle aux instruments de référence du même type élaborés ultérieurement pour d'autres langues [...]* ». À partir de ce modèle, les niveaux supérieurs et inférieurs ont pu être définis et ont enfin pu générer le Cadre européen commun de référence pour les langues (idem) : « *Lancé en 2001, le CECR a marqué une évolution notable en ce qu'il peut être adapté et utilisé pour de multiples contextes et appliqué à toutes les langues* ».

Enrica Piccardo (Piccardo, 2023) a rédigé pour le site un guide explicatif pour donner « *à comprendre les principes fondamentaux de la vision proposée par le Cadre européen pour les langues (CECR), et spécialement les principes fondamentaux de la perspective actionnelle* », à destination de l'ensemble des personnes concernées par l'apprentissage des langues dans ce cadre. Selon l'auteur, une date majeure est à retenir pour comprendre l'évolution de l'apprentissage des langues : la chute du mur de Berlin en 1989 (pp. 6 – 7). C'est à cette période que la mobilité des individus s'est élargie dans l'espace européen (travail, voyages, migrations), et qu'il a fallu définir un socle de référence

¹⁰ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>.

commun pour harmoniser l'apprentissage des langues de cet espace, avec des certifications équivalentes, tout en gardant évidemment les particularités propres à chacune. Cependant, les réflexions étaient déjà engagées au sein de la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe depuis une décennie au moins selon elle (Picardo, 2023, pp. 8 – 10) : « *en particulier, dans les années 70 la publication du Niveau Seuil en 1976 (Threshold Level dans sa version anglaise en 1975), marque un moment fondamental dans l'élaboration de manuels de langue s'inspirant de l'approche communicative* ».

Il faut se rappeler, pour comprendre ce changement que l'apprentissage des langues a subi des traitements divers au cours du XX^e siècle, en fonction des théories linguistiques. Ainsi, le behaviorisme et le structuralisme ont succédé à un apprentissage ancien fondé sur la version/traduction, application de règles, dans une vision plus écrite des langues, et plus prescriptive. Ces deux courants ont insisté sur un apprentissage répétitif basé sur le conditionnement (méthode structuro-globale audio-visuelle avec, par exemple la méthode « *Voix et images de France* » paru en 1960, et l'entraînement aux exercices structuraux). Notre auteur caractérise ce changement (p. 10) : « *L'introduction par le linguiste Dell Hymes (1972) de la notion de "compétence communicative", vue comme la capacité à appliquer la langue d'une façon significative dans des situations spécifiques et concrètes, inspire un véritable changement de paradigme en didactique des langues* ». C'est d'ailleurs là qu'une autre différence apparaît : il ne s'agit plus d'appliquer une méthode (règles clés en main à apprendre et appliquer hors contexte) mais de penser « en approche », c'est-à-dire prendre en compte les différents facteurs qui entrent en compte lorsque l'on parle et veut agir sur autrui, le monde. E. Piccardo écrit ainsi (Piccardo, 2023, p. 11) : « *[...] la langue n'est plus découpée en structures grammaticales mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux. Les fonctions langagières, ou intentions de communications, permettent d'être opérationnel en langue cible dans des situations de communication [...]* ».

On pourrait résumer que l'approche communicative est le premier pas vers l'approche actionnelle, elle fait entrer la vie réelle dans la classe, avec des supports authentiques mis à disposition des élèves, ceux qu'ils pourront être amenés à utiliser dans toute situation linguistique orale ou écrite. Selon notre auteur, les rédacteurs du CECR se sont appuyés sur l'approche communicative pour développer l'approche actionnelle. Le document élargit les perspectives (Piccardo, 2023, p. 13): « *[Mais qu'] il va bien au-delà en proposant une vision plus ample et plus*

complète qui relie enseignement et apprentissage, définition d'objectifs et évaluation, individuel et social, en classe et hors classe ». Ainsi, l'élève devient apprenant, car il est un acteur social et responsable de son apprentissage : c'est-à dire que la séance est centrée sur ses besoins, ses intentions, son contexte mental, ses compétences avant la séance (et donc l'ensemble de son expérience : savoirs culturels, savoir faire, compétences linguistiques). Cet apprenant agit, dans un contexte particulier, avec d'autres individus. Sa responsabilité dans l'apprentissage peut se définir comme la prise de conscience de l'ensemble des exemples cités, mais aussi du but qu'il s'est fixé, et des moyens dont il dispose (ou de ceux qu'il doit acquérir) pour réaliser son acte de communication. C'est pourquoi le CECR reprend le terme de compétence : compétences générales (p. 23) (savoirs culturels, expérience dans/hors les murs, aptitudes et savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre) et les compétences communicatives langagières (compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques, compétences pragmatiques). L'enseignant est lui aussi plus libre puisqu'il ne doit plus appliquer les règles d'une méthode, mais faire apprendre en fonction des besoins de ses apprenants. La notion de tâche est pour E. Piccardo, une des autres clés pour comprendre l'approche actionnelle (2023, pp. 26 - 27) : « [...] *On apprend la langue non plus pour pouvoir accomplir plus tard des tâches qui seraient plus ou moins reliées à la vie réelle. On accomplit des tâches bien réelles et concrètes pour pouvoir développer des compétences, donc en fin de compte pour apprendre la langue [...]* ». On pourrait dire autrement, que dans l'approche actionnelle du CECR, tout compte. Non pas pour fonctionner dans un contexte vide et conduire les apprenants sur un discours imaginaire et/ou la création d'un locuteur idéal, mais bien pour répondre aux besoins communicationnels que pourra rencontrer tout un chacun dans la globalité des situations s'offrant à lui, hors de son contexte habituel et dans une perspective de coopération. C'est bien ce contexte d'échange et d'êtres sociaux dans une multiplicité de langues qui fait revenir l'auteur sur deux concepts majeurs tels qu'ils sont envisagés par les auteurs du CECR. Tout d'abord le multilinguisme (Piccardo, 2023, p. 34) : « *[qui] ne prend pas en compte la relation entre les langues et pour cela est adapté à être utilisé, par exemple, pour décrire la "coexistence de langues différentes dans une société donnée" (p. 11 [du CECR])* ». Puis le pluringuisme (ibidem) : « *Le plurilinguisme au contraire souligne le lien entre les langues, leur relation d'interdépendance et le fait qu'elles sont dans une relation dynamique* ».

L'apprenant est à envisager dans sa globalité complexe : son expérience antérieure, ses capacités heuristiques, son contexte mental, ses compétences linguistiques, sa responsabilité. Sa réussite ne peut s'accomplir que dans des tâches partagées, dans des contextes linguistiques différents, mais communs dans la mesure où chacun d'entre nous peut être amené à les rencontrer. On pourrait dire que cette approche de l'enseignement des langues est résolument humaniste, car la perspective d'apprentissage des langues dépasse l'utilitarisme politique et l'idéalisation des locuteurs, (Piccardo, 2023, p. 34) : « *On passe de l'idée de pouvoir (et devoir) garder les langues bien séparées pour éviter toute mixité et toute contamination, et de considérer comme but final de tout apprentissage de langue l'atteinte du niveau du « parlant natif » idéalisé, à l'idée [...] de "développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place "* (CECR. P. 11) ». Elle conclue même : « *En fin de compte, le bilinguisme n'est pour le CECR qu'un cas particulier du plurilinguisme* ». Ce qui semble montrer que focaliser sur cet aspect n'apportera pas d'eau au moulin des langues, puisqu'aujourd'hui, c'est bien la question des langues en contact et des pratiques sociales de leurs locuteurs qui doit intéresser les gouvernements pour assurer un vivre ensemble harmonieux et pacifiste.

Notre étude a commencé en 2016 dans le cadre des programmes 2015 de la maternelle. Je propose donc de les croiser avec ceux d'aujourd'hui afin de voir si des changements ont été opérés dans « *l'école de la confiance* » de 2019, au sujet des « *langues étrangères et régionales* » tout d'abord. J'écrivais à ce moment que nous retrouvions l'approche européenne dans les programmes de 2015, je propose de reprendre mes propos d'alors.

Le CECRL demeure dans une approche actionnelle, c'est à dire une transaction ou une tâche à effectuer dans un but social, nous retrouvons cette idée dans la partie 1.3 du programme de la maternelle « *L'oral travaillé dans les situations des domaines d'apprentissage* » : « *Le cadre scolaire d'une séquence d'enseignement est [alors] à considérer comme un dispositif cognitif [...] mais aussi comme une mise en pratique d'une expérience sociale* ». Mais qu'en est-il dans le contexte de cette relecture ? Le Ministère de l'Éducation Nationale a produit sur son site (education.gouv.fr¹¹) : « *Des mesures pour améliorer les apprentissages des élèves en langues vivantes étrangères tout au long de la scolarité obligatoire* ». La partie consacrée à la maternelle, si elle reprend les fondements de

¹¹ <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>.

l'apprentissage de la langue orale, n'offre aucun changement majeur par rapport à 2013, ni en termes de ressources, ni en terme d'approche. Il faut regarder dans le « *Guide pour l'enseignement des langues vivantes/Oser les langues vivantes étrangères à l'école* » paru en juillet 2019 pour les cycles 2 et 3, pour retrouver l'approche actionnelle du CECR (pp. 5 – 7).

II. 3. Choix des ressources documentaires

La rédaction de cette thèse s'est étalée sur plusieurs années, c'est pourquoi je propose également de consacrer un point de comparaison aux domaines fondamentaux du programme officiel de la maternelle : l'oral et l'écrit. J'ai donc utilisé les programmes parus aux Bulletins Officiels de 2015¹² et 2019¹³. Je constate que les fondamentaux sont traités de manière équivalente dans les deux sources. Toutefois, je ferai quelques remarques. Tout d'abord, le ton des phrases explicatives des différentes notions a changé, paradoxalement. En 2015, les programmes étaient centrés sur les capacités d'écoute positive des enseignants, pour favoriser le développement du langage et amener les enfants à « *oser entrer en communication* » (p. 2): « *L'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire ; il accueille les erreurs "positives"* ». Si l'adulte ne juge pas et n'oppose pas un modèle prescriptif à l'enfant, la mise en jeu de ses capacités doit contribuer (ibidem) : « [...] *à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers* »

En 2019, ce titre est remplacé par « *Stimuler et structurer le langage oral* ». Il définit ainsi la posture de l'enseignant qui n'accueille plus et ne valorise plus, mais « *structure* » et « *diversifie* » le langage de l'enfant, à partir des tournures exemplaires des adultes en présence (enseignant, ASEM). En 2015, l'enfant était invité à « *Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir en conscience phonologique* », en s'appuyant sur le fait que : « *Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent* ». Dans les nouveaux programmes, cet appui a disparu et la section est devenue « *Développer et entraîner la conscience phonologique* ». Le changement majeur réside dans la disparition de la section « *oral* » de l' « *Éveil à la diversité linguistique* ». Si une comparaison formelle des textes n'est pas mon objectif, je me permettrai tout de même de souligner

¹² <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>, consulté le 29.03.23.

¹³ <https://www.educatio.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm>, consulté le 29.03.23.

que l'école de 2015 semblait plus ouverte et bienveillante que « *L'école de la confiance* » de 2019, qui pourtant, a rapporté l'âge de scolarisation obligatoire à trois ans : à titre d'exemple, le terme « équité » a disparu de ce programme. Cela m'autorise à penser que fonder mon projet d'évaluation et de définition d'un premier seuil de compétences communicationnelles pour le breton sur le texte de 2015, recouvre des valeurs qui me semblent essentielles pour les jeunes enfants. Je note, d'autre part, que nombre de documents d'application retenus pour ma recherche documentaire sont encore en vigueur sur le site Eduscol (site de ressources réglementaires de l'Éducation Nationale).

Le Programme de la maternelle 2015 du ministère de l'Éducation Nationale est évidemment l'élément fondamental de mon étude documentaire. Son portail d'accompagnement Eduscol propose l'ensemble des domaines d'apprentissage dans la partie « *J'enseigne au cycle 1, Programmes, ressources et évaluations* » (eduscol.education.fr). Le domaine cible est « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » (ibidem), et l'ensemble des documents d'accompagnement de l'oral et de l'écrit destinés aux enseignants. Je propose de les présenter dans l'ordre où ils apparaissent sur le portail.

Pour la partie « oral »

Ressources maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Cadrage général, Eduscol, septembre 2015 (MEN, Ressources maternelle- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions- Partie I- L'oral- Texte de cadrage, 2015)

Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I.1 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations ordinaires (MEN, L'oral travaillé dans les situations ordinaires, 2015)

Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I.2 - L'oral - L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières (MEN, L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières, 2015)

Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I.3 - L'oral - L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage (MEN, L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage, 2015)

Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I.4 - L'oral - Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières (MEN, Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières, 2015)

Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Fiches-repères (MEN, Ressources maternelle- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions- Partie I- L'oral- Texte de cadrage, 2015)

Pour la partie « oral-écrit »

Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II - Lien oral-écrit -Texte de cadrage (MEN, Ressources Maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions- Partie II-Lien oral-écrit - Texte de Cadrage général, 2016)

Pour la partie « lexique et syntaxe »

Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II. 1 – Lien oral-écrit Lexique et syntaxe (MEN, Partie II.1-Lien oral-écrit, lexique et syntaxe, 2016)

Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II. 1 – Lien oral-écrit Annexe. Le vocabulaire et la syntaxe dans les différents domaines d'apprentissage Éduscol (MEN, Le vocabulaire et la syntaxe dans les différents domaines d'apprentissage, 2016)avril 2016

Ressources pour l'école primaire Le vocabulaire et son enseignement L'acquisition du vocabulaire en français langue seconde (Rafoni, MENJVA/DGESCO, novembre 2011)

Le programme de l'oral au cycle 1 est conjoint à la perspective actionnelle du CECRL ; la programmation et l'enseignement des langues de France sont rédigés sur son modèle : paliers et certifications. Il fera donc partie de mon outillage primaire.

Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2001.

L'immersion dans la langue de scolarisation des élèves allophones est clairement encouragée ; dans le programme de la maternelle française (Rafoni, 2011), mais aussi au niveau européen. Elle est un enjeu pour l'intégration des familles immigrées et le gage de la future réussite scolaire des enfants. Je conserve donc ce document pour l'élaboration de mon protocole de recherche.

« Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde », *Taalunie*, Conseil de l'Europe, 2009.

II.5. Bilinguisme précoce et langue de scolarisation

Si les documents officiels de programmation des langues dans l'espace européen et français ont été choisis, il convient à présent d'établir le cadre linguistique de l'étude, autrement dit : quelle pourrait être la situation bilingue des enfants rencontrés dans notre enquête de terrain ? Comme nous l'avons remarqué au moment de l'inventaire des ressources utiles à cette étude, la préoccupation première des pays européens pour le bilinguisme est de l'ordre de l'intégration, cette idée est relayée par R. Bijeljic-Babić dans son ouvrage « *L'enfant bilingue, de la petite enfance à l'école* », (Bijeljic-Babić, 2017, p. 27) : « *Le développement linguistique et cognitif des enfants qui grandissent dans un milieu bilingue devrait être un sujet central dans le système éducatif des pays occidentaux, tant la population dans ces pays, officiellement monolingue, est composée d'immigrés parlant des centaines de langues différentes* ».

Ainsi, la situation de bilinguisme est très fréquente, selon l'auteur, citant Crystal (Crystal, 1997) (p. 22) : « *On considère que 60 % de la population mondiale est bilingue et que deux tiers des enfants dans le monde grandissent dans un environnement bilingue* ». Cependant, selon le contexte de contact aux langues, il n'est pas défini de la même manière, selon l'âge d'acquisition de l'enfant (ibidem, pp. 22 - 23) : « *Si les langues sont présentes dans la toute petite enfance avant l'âge de 3-4 ans, on parlera du bilinguisme précoce simultané, différent du bilinguisme précoce successif, quand la deuxième langue est acquise avant la puberté* ». Enfin, ce qui différencie les bilingues selon elle c'est (ibid.) : « *[...] le niveau de compétence, entre bilingues " novices " et bilingues " experts "* ».

C'est, pour J.C. Rafoni la situation des enfants allophones arrivant à la maternelle avec au moins deux langues en construction (Rafoni, 2011, p. 2) : « *Ces enfants relèvent du bilinguisme successif et non simultané-qui postule qu'une langue seconde ne peut s'acquérir convenablement que si elle s'appuie sur une langue première déjà bien maîtrisée. Ce qui est rarement le cas pour des enfants de 2 ou 3 ans [...]* ».

Malgré l'engagement de nombreux militants, le breton a largement été abandonné dans les familles : trouvant difficilement sa place en classe, on peut imaginer les représentations négatives qu'ils ont pu construire, ayant pour conséquence le rejet de celui-ci. La langue bretonne est donc rarement l'une des deux ou plusieurs langues du répertoire des enfants d'âge préscolaire. Les élèves que je rencontrerai sont donc a priori des bilingues précoces successifs dont la langue seconde est la langue de scolarisation. C'est-à-dire, selon B. Lascano (Lascano, 2016, p. 531) : « *[La/les] langue(s) apprise(s) après la langue (ou les langues) première(s), hors du domicile et de la transmission*

familiale ». La modalité d'apprentissage est également particulière car elle est la langue d'instruction dans les classes à parité horaire et immersives (ib. p. 531) : « *[C'est] la langue utilisée lors d'un enseignement scolaire de manière véhiculaire, pour transmettre les contenus académiques* ». Il ne faudrait pas, en revanche, penser que ce sont les contenus disciplinaires même en immersion qui seront les garants d'un apprentissage réussi en langue seconde. Comme le rappelle J.C. Rafoni, le « *parler de l'école* » (Rafoni, 2011, p. 3) regroupe les moments didactiques et non-didactiques lors desquels si l'enfant n'apprend pas la correction de la langue ou ne l'enrichit pas de manière spécifique, il en apprend les usages sociaux propres au groupe et à ses moments et circonstances de vie.

Chapitre III. Protocole de recherche.

Les deux premiers chapitres de cette thèse ont permis d'éclairer sur deux points : d'une part la difficile reconnaissance de ses langues par la France, d'un point de vue historique et politique. D'autre part, on perçoit une certaine ambivalence dans la manière d'assurer leur développement. En effet, l'accueil des langues dans la programmation officielle de l'Éducation Nationale semble être favorisé dans la mesure où il assure l'intégration dans le territoire par l'apprentissage du français, même si leur considération tend à évoluer depuis 2021. On remarque que l'immersion linguistique pour les enfants allophones ne pose pas de problème majeur alors que le recours aux langues régionales dans l'enseignement bilingue à parité horaire ou immersif pose encore la question de leur constitutionnalité. Les organisations mondiales (ONU, UNESCO), européennes (Conseil de l'Europe) dont fait partie la France, regardent depuis des années vers la reconnaissance du plurilinguisme, de la conscience pluriculturelle. La recherche en linguistique montre que le contact aux langues de manière précoce favorise à la fois le développement cognitif de l'enfant et les compétences pluriculturelles. Les cadres européens sont inscrits dans le socle commun de connaissances de compétences et de culture français (référentiel des compétences que l'élève doit avoir acquises à seize ans, en fin de scolarité obligatoire). Il reprend les certifications et évaluations que les cadres proposent pour les langues. Cependant, en ce qui concerne l'enseignement précoce des langues régionales, il n'existe aucune programmation depuis l'ouvrage « *Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'École de la République* » (MEN, novembre 2013) qui mentionne la maternelle pour la première fois. Les enseignants des classes bilingues s'appuient donc sur les compétences linguistiques à développer en français pour assurer l'apprentissage du breton. Si l'on se souvient que la programmation du breton à l'école primaire doit viser la formation de locuteurs bilingues équilibrés, un vide demeure. En effet, la transmission familiale ne peut jouer son rôle que faiblement, et on sait qu'il est majeur pour la formation linguistique des premières années de vie. C'est donc tout un pan du rapport affectif à la langue et celle de l'enfance qui n'est pas donné. D'autre part, se baser uniquement sur les contenus disciplinaires pour apprendre une langue pose encore la question de la communication. Si apprendre une langue (avec ses particularités linguistiques et socio-culturelles) signifie effectuer des actes de communication pour assurer des transactions sociales, apprendre les différents type de discours pour pouvoir agir sur le monde et sur autrui et développer sa personnalité dans l'altérité, est-ce que l'enseignement bilingue précoce actuel est opératoire dans

cette perspective ? Enfin, les élèves sont évalués aux paliers A2 et B1 (pour la compréhension) en fin de parcours de cycle élémentaire, sans diagnostic intermédiaire pour remédier aux besoins en production orale et compréhension écrite. Pourtant, l'entrée au CP requiert un bon bagage lexical, syntaxique. C'est l'ensemble de ces constats qui ont fait émerger l'idée de cette thèse. Elle devra permettre de mettre en exergue les acquis langagiers des élèves en fin de cycle 1 dans les quatre compétences de production et compréhension orale, et également compréhension et production écrite. Il va s'agir de créer sur le modèle des évaluations bilingues du CM2, un diagnostic qui permettra de surcroît de proposer des axes de progression dans l'acquisition précoce du breton, ce que nous exposerons dans le chapitre VII de cette étude, sous forme de recommandations à l'usage des différents acteurs de l'enseignement bilingue. Afin de recouvrir les différents aspects de la compétence à communiquer, la situation d'évaluation sera conduite intégralement en breton.

III.1. Analyse croisée des documents : premières pistes de recherche

La première étape de la recherche a donc été l'inventaire et la lecture de l'ensemble des documents officiels concernant le programme de la maternelle, documents d'application inclus. La deuxième étape était logiquement la production d'une séance expérimentale en classe afin de collecter des énoncés. Pour cela, j'ai procédé à la lecture des Cadres européens de référence : le premier concernant des publics adultes, à partir des niveaux définis, le second, adapté aux enfants concernés par l'apprentissage précoce d'une langue seconde, et plus particulièrement le public allophone. Ce contexte m'a semblé pertinent, car les enfants des classes bilingues breton-français n'ont pas accès à cette langue (ou très peu) dans le cadre familial, et leur situation semblait donc s'approcher de celles d'enfants issus de l'immigration entrant à la maternelle. De plus, si le programme d'initiation aux langues régionales est absent, celui concernant l'intégration des enfants allophones dans le contexte français existe, il peut donc être utilisé comme base documentaire.

Les compétences à évaluer, la classe d'âge et la langue véhiculaire de la situation d'observation ont été choisies, je vais à présent croiser l'ensemble des documents recensés. Il s'agit de relever les éléments descriptifs communs du corpus, pour déterminer les items à évaluer dans chaque grande compétence. L'objectif est, pour chaque ressource utilisée, de repérer les mots-clés identifiables pour l'ensemble. Cela indiquera ainsi leur complémentarité, mais également, la validité de ma démarche. Pour produire le protocole de recherche, j'ai cherché à rassembler les éléments indispensables pour construire l'enquête de terrain. J'ai inventorié autant les domaines communicationnels à exploiter en priorité que les aptitudes physiologiques, attentionnelles, heuristiques des enfants ou encore les besoins situationnels (organisation de la pièce, matériel, modalités d'échange) ; les compétences langagières dont les enfants doivent être outillés à minima pour que la situation d'évaluation soit opératoire. Le travail de recoupement des recommandations des programmes institutionnels de la maternelle (en particulier le traitement de l'oral) avec celles des Cadres Européens, est à retrouver en Annexe (Annexe 1 à 8, pp. 587 - 647). Les trois tableaux suivants exposent les éléments clés de la situation d'évaluation à évaluer. Ils ont été créés à partir des relevés d'éléments exposés dans les Annexes 1 à 8. Je présenterai ensuite le questionnaire produit pour m'accompagner dans mon enquête de terrain, c'est-à-dire l'ensemble des paramètres qui permettront d'assurer le bon déroulement de celle-ci. Je terminerai ce chapitre par l'exposition des possibles et des limites rencontrées dans la phase de mise en œuvre du projet.

Domaines situations et tâches	Savoir et savoir-faire	Compétences linguistiques
<ul style="list-style-type: none"> -conditions et contraintes, lieux/moments/acteurs/objets -contexte mental : apprenant/interlocuteur -thèmes de communication -tâches communicatives et finalités -Utilisation de la langue (poétique...) -opération de communication, aptitudes (locuteur, scripteur, auditeur, lecteur), parler/écrire/écouter/lire -réception orale/écoute ou compréhension de l'oral (type de production à comprendre, outillage, but) -réception écrite (lire pour...) -réception audiovisuelle information auditive et visuelle -stratégie de réception (planification, exécution, évaluation, remédiation, lacunes, cadrage, révision d'hypothèse) -production orale -production écrite -stratégie d'interaction orale : le locuteur à la fois locuteur/auditeur/destinataire -interaction orale (type de) -interaction écrite(type) -communication non-verbale : gestes et actions, activités orales face à face (désignation, démonstration, actions clairement observables) 	<ul style="list-style-type: none"> -connaissance du monde -savoir socio-culturel -prise de conscience interculturelle -aptitudes pratiques et savoir-faire -aptitudes et savoir-faire interculturels -savoir être -savoir apprendre -conscience de la langue et de la communication -conscience et aptitudes phonétiques -aptitudes à l'écoute -aptitudes à la découverte (heuristique) 	<p>Compétence lexicale</p> <p>1.Éléments lexicaux</p> <p>expressions toutes-faites (salutations, proverbes)</p> <p>mots isolés de classe ouverte (nom, adj, verbe)</p> <p>ensemble lexicaux fermés (jours de la semaine)</p> <p>2.Éléments grammaticaux</p> <p>classe fermée de mots</p> <p>articles</p> <p>quantitatifs</p> <p>démonstratifs</p> <p>pronoms personnels</p> <p>interrogatifs et relatifs</p> <p>possessifs</p> <p>prépositions</p> <p>auxiliaires</p> <p>conjonctions</p> <p>particules</p> <p>Compétence grammaticale</p> <p>Éléments</p> <p>morphèmes, racines, affixes (préfixes et suffixes)</p> <p>Catégories</p> <p>nombre, genre, cas</p> <p>Classes</p> <p>conjugaisons, déclinaisons</p> <p>Structures</p> <p>mots composés et complexes, syntagme</p> <p>processus descriptifs</p> <p>relations</p> <p>morphologie</p>

Domaines situations et tâches	Savoir et savoir-faire	Compétences linguistiques
<p>-comportement paralinguistique</p> <p>-supports correspondant aux types et genre de textes oraux</p> <p>-types et genres de textes écrits</p>		<p>autres moyens de modifier les mots</p> <p>morphophonologie</p> <p>Compétence sémantique</p> <p>relation du mot et du contexte</p> <p>relations inter-lexicales</p> <p>sémantique</p> <p>grammaticale/sémantique</p> <p>pragmatique</p> <p>Compétence phonologique</p> <p>percevoir, produire et distinguer les</p> <p>phonèmes, composition syllabique des mots, prosodie</p> <p>phonétique de la phrase</p> <p>Compétence sociolinguistique</p> <p>marqueurs de relations sociales (usage et choix des salutations, des formes d'adresse, conventions de prise de parole, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différence de registre, dialecte et accent</p> <p>Compétence pragmatique</p> <p>Compétence discursive</p> <p>Organisation et structure du discours</p> <p>capacité de gérer et de structurer le discours (thématique, cohérence, cohésion</p> <p>structuration du plan en fonction de la communauté</p> <p>Compétence fonctionnelle</p> <p>micro-fonctions, énoncés en interaction, donner /demander des informations, faire-faire, établir des relations sociales</p>

Domaines situations et tâches	Savoir et savoir-faire	Compétences linguistiques
		Macro-fonctions , catégorie du discours

Tableau 1 : indicateurs retenus pour la construction de séance à partir du CECRL, p.39-81.

Niveau macro	Niveau moyen	Niveau micro
Domaine scolaire Domaine extra-scolaire Domaine des rapports avec les médias	-aptitudes -interlocuteur/public -type de texte -objet -contexte (immédiateté) - niveau de traitement -niveau de structuration -niveau d'évaluation	-phonologie -lexique -morphologie/syntaxe -pragmatique et sociolinguistique

Tableau II : indicateurs retenus pour la construction de séance à partir du "Cadre de référence pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde".

L'oral travaillé dans les situations ordinaires	L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières	L'oral travaillé dans les situations des domaines d'apprentissage	Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières	Ressources pour la classe, partie I, l'oral fiche-repère n°2	Le lien oral-écrit et syntaxe
<p>Langage de communication commencé avec la famille (objets, actes du quotidien, vocabulaire de base)</p> <p>Oral contextualisé dimension psycho-affective</p>	<p>Activités régulières</p> <p>Activités ritualisées</p> <p>Établir une communauté des apprentissages</p> <p>Communauté langagière</p> <p>Développer les interactions</p> <p>lancement, retour, bilan d'activités</p> <p>construire une culture commune à deux niveaux</p> <p>tâche donnée, enjeux</p> <p>éléments de langage</p>	<p>Langage priorité de l'école</p> <p>transformer le langage oral utilisé en tant qu'outil de communication, en réel objet d'apprentissage</p> <p>maîtrise des discours</p> <p>appropriation des savoirs</p> <p>oral élaboré ou scriptural (accéder à un type de discours particulier, avec mise en forme)</p> <p>Oral enseigné</p> <p>tâches langagières déterminées par des domaines d'apprentissage</p> <p>vocabulaire spécifique</p> <p>observations</p> <p>manipulations</p> <p>mise en lien de l'approche sensorielle du monde</p> <p>enseignement intentionnel et implicitement</p>	<p>Coins</p> <p>Regroupement</p>	<p>Verbes d'action</p> <p>verbes de mouvement</p> <p>verbes de perception</p> <p>verbes renvoyant à des états mentaux</p> <p>classe grammaticale</p> <p>lexique</p> <p>unités de langage et personnes/objets/actions/propriétés ou qualités spatiales, temporelles ou logiques</p> <p>Mots du quotidien, hygiène, habillage, collation, repas, repos, locaux, matériel, matériaux, actions, production, salutations, remerciements</p> <p>vocabulaire actif</p>	<p>Parler de classe</p> <p>hors classe</p> <p>activités disciplines non fondamentales</p> <p>activités périscolaires</p> <p>actions, objets, discours, interactions</p> <p>syntaxe latente</p> <p>vie de classe</p> <p>récit</p> <p>d'expérience</p> <p>récits fictifs</p> <p>désignation d'image</p> <p>personnage</p> <p>moment de récit</p> <p>dialogue</p> <p>questions à choix multiples</p> <p>énoncé à rectifier</p> <p>énoncé à trous</p>

L'oral travaillé dans les situations ordinaires	L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières	L'oral travaillé dans les situations des domaines d'apprentissage	Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières	Ressources pour la classe, partie I, l'oral fiche-repère n°2	Le lien oral-écrit et syntaxe
		extension des sens spécialisés enseignements articulés sur des supports concrets coopération enfant au clair sur la notion enfant expert s'exercer		varier les regroupements varier les entrées ne pas survaloriser les mots langue de l'enseignant modèle relations entre les mots-clés synonymes, antonymes, champ lexical, relations morphologiques, mots de la même famille, catégories, contraires	

Tableau III : indicateurs retenus pour la construction de séance à partir du "Programme de la maternelle 2015".

Ces trois tableaux récapitulatifs me conduisent à centrer l'évaluation sur les compétences des élèves au niveau de l'oral scriptural et leur autonomie communicationnelle. Le breton sera rarement la langue maternelle des enfants, il me semble donc difficile de proposer une situation spontanée d'interaction. Cependant, il faut qu'elle permette l'émergence d'énoncés propres à l'expression de leurs goûts, leurs savoirs dans ce cadre. Il convient de se replacer dans le quotidien des enfants de 5 ans et de notre connaissance de leurs aptitudes et intérêts. Voici les premières pistes d'enquête dégagées pour les quatre compétences :

Compréhension orale

Une situation de compréhension orale en duel. L'observateur donne la consigne à un enfant de réaliser un objet à partir d'un élément de construction de type « *Légo* ». L'enfant qui devient expert doit faire faire à un pair, celui devant exécuter la consigne selon l'énoncé explicatif et descriptif de l'expert.

Compréhension écrite

Remettre les images d'une histoire en ordre en justifiant son choix, se baser sur les albums les plus usités en classe bilingue, donc de préférence, se diriger vers ceux publiés par *TES*, qui sont disponibles pour les trois filières d'enseignement. Demander à l'enfant si l'histoire lui plaît/ne lui plaît pas, justifier son choix.

Production écrite, vers l'écrit scriptural, observateur/enfant

Reprendre les images du récit, en retirer une ou deux images, raconter l'histoire du début à la fin en racontant les images qui manquent. Montrer encore trois images de l'histoire à l'enfant et lui demander quelle est la partie de l'histoire représentée sur celle-ci ?

Production orale en interaction :

Par groupe de 4 enfants, demander aux enfants de dessiner leur classe, et nommer ce qu'il y a, ce qu'on y fait, ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas. Cela conserve une certaine sécurité affective, car les enfants connaissent bien cet espace et y ont des habitudes. Préciser aux enfants qu'ils peuvent poser des questions sur la production de leurs camarades, en demandant la parole (donner en amont les règles du tour de parole).

Production orale dans une situation ordinaire

Recueillir des données sur la langue utilisée pendant les moments non-pédagogiques.

Je souhaite toutefois revenir sur un point : pour la compréhension orale, j'ai abandonné l'idée de la construction à réaliser sur commande de l'adulte, puis à faire réaliser par un autre enfant à partir de ce qu'a compris le premier. En effet, cette situation, si elle est réalisable en classe, ne peut l'être que sous-forme de progression et elle demande une réelle confiance entre les partenaires, ce qui ne correspondait pas au temps disponible pour l'expérimentation. Si la situation de production orale en interaction figure dans le protocole de recherche et qu'elle a fait l'objet d'enregistrements dans les classes, elle ne pourra pas être utilisée pour l'étude. En effet, je ne mesurai pas à quel point la maîtrise de la langue véhiculaire pouvait être différente : certaines conversations enfantines étaient effectuées en français uniquement et il m'a semblé qu'elles ne pouvaient nourrir ma réflexion en l'état. La situation de production orale dans une situation ordinaire n'a pas été retenue, car elle aurait demandé une structuration de l'intervention et du temps qui n'auraient pas été favorables au vu de ma situation d'adulte extérieur à la vie de la classe. Ainsi, dans la continuité de l'étude produite par B. Lascano (Lascano, 2016), je choisis un support qui fait partie du répertoire culturel de beaucoup d'enfants de cet âge, le conte, et plus particulièrement, celui des « *Trois petits cochons* » (François, 2009) édité par l'organe de Canopé TES. Ce livre est, en effet, mis à disposition gratuitement à l'ensemble des filières bilingues et constitue un des contes les plus connus des enfants dans les deux langues.

Il arrivera dès cette page que je fasse référence à certains auteurs pour nourrir ma recherche et illustrer mes propos. Toutefois, le texte de cette thèse ne permettant pas de donner à lire les travaux et pensées de ces auteurs, il m'a semblé utile d'apporter des extraits plus importants en annexes afin d'éclairer le lecteur tout au long de notre écrit, lorsqu'il est fait appels à ces auteurs. Une note de bas de page indiquera où trouver l'annexe concernée. Il arrivera qu'un même auteur (ou ouvrage) soit sollicité pour des notions complémentaires et/ou différentes, elles seront alors référencées sous forme chiffrée et présentes dans la note de bas de page. Ainsi, les compléments d'explication sur le choix du conte de fée de B. Lascano, seront à retrouver dans l'annexe 30 (Annexe 30, p787).

III. 2. Questionnaire préliminaire

Le contenu du dispositif d'évaluation posé, il reste encore des questions afin de préparer l'enquête de terrain. Il existe trois filières dans l'enseignement bilingue breton-français, qui fonctionnent soit à parité-horaire, soit en immersion. À l'instar des évaluations à destination des élèves de CM2, l'évaluation dans les trois filières permettra de faire apparaître des réussites communes, mais aussi des disparités qui pourraient nous renseigner sur les points forts de chacune. S'il convient de prendre en compte cette réalité, la question de leur implantation et de leur fonctionnement est tout aussi importante. C'est pourquoi je propose à la suite le questionnaire préparatoire à l'enquête de terrain.

Il s'agit pour moi de penser de manière globale la diversité de l'offre d'enseignement ; mais aussi les contacts sociolinguistiques, potentiellement observables qui favoriseraient la vitalité de la langue dans les établissements scolaires. Il s'agit également de résoudre toutes les questions relatives aux autorisations légales dans lesquelles s'inscrit l'école. L'accord des partenaires institutionnels est nécessaire, c'est également vrai pour les modalités de l'enquête. Enfin, la maternelle étant un terrain sensible au vu du public concerné d'une part, et du manque d'évaluations de ce type, j'ai cru bon de solliciter des experts de cette classe d'âge et de l'évaluation pour valider cette expérimentation. Une colonne *questionnements* m'a permis de sélectionner dans un premier temps les questions auxquelles je devais répondre pour construire le protocole.

	Questionnaire préparatoire	Propositions à valider	Référence
Lieux de l'observation	<ul style="list-style-type: none"> - choisir des écoles à fort contact bilingue ? - Choisir des écoles sans contact bilingue mais avec une politique linguistique forte ? (Rennes) - Choisir des écoles sans contact bilingue en dehors de la « frontière » linguistique ? (Dinan) - Choisir des écoles avec un personnel (ASEM : périscolaire en breton) ? (Louannec) - Choisir des écoles ne bénéficiant pas de ce personnel ? 	<p>Contact ou sans contact, cela permettrait d'évaluer au niveau du lexique la capacité à nommer l'extérieur de l'école (loisirs/centre de loisirs/activités culturelles), à effectuer des transactions sociales</p> <p>Frontière linguistique nombre d'établissements sont situés dans la zone Haute-Bretagne, cet éloignement de la langue cible a-t-il un impact aux niveaux quantitatif et qualitatif des énoncés ?</p> <p>Personnel bilingue/non bilingue : présence ou absence de la langue cible, impact sur les énoncés concernant « le parler de l'école », (ce qui implique l'évaluation de celle-ci dans les situations ordinaires de classe, ex : déshabillage avant d'entrer en classe ?)</p>	<p>CECRL, programmes maternelle 2015</p> <p>Thèse M. Mermet (Mermet, 2006)</p> <p>J.C. Rafoni (Rafoni, 2011)</p>

	-Enfants de 5 ans, correspondent à la Grande Section de maternelle, fin de cycle 1 ?	Fin de cycle, propice à l'évaluation d'un certain nombre de compétences avant l'entrée au CP. Compétences communicationnelles plus développées, lexique étendu	Programmes de la maternelle « Le langage dans toutes ces dimensions »
Type de public	Des enfants en contact ou sans contact avec la langue cible dans leur environnement familial ?	Choix d'enfants monolingues afin de les évaluer sur le même niveau ?	
	Des enfants nouvellement arrivés en classe ou ayant bénéficié de deux années d'exposition à la langue cible ?	Élèves fréquentant l'école bilingue depuis la Petite Section de manière régulière	M.Mermet (Mermet, 2006)
Enseignement bilingue	Parité horaire à la demi-journée ? Autre mode de répartition ? Système immersif ?		M. Mermet : efficacité des trois heures successives (ibidem)
Statut de l'observateur	De quelle manière pourrait-il s'intégrer à la classe ? Qui conduit les évaluations ?	En fin de cycle 1, les programmes préconisent encore les situations connues et les interlocuteurs connus. Est-il préférable que l'observateur vienne observer la classe au moins une journée avant l'évaluation, afin qu'il soit connu des enfants et assure son recueil de données en confiance et dans le respect de la sécurité affective de ceux-ci ?	« Enquêter auprès d'enfants et de jeunes » I. Danic, J. Delalande, P. Rayou (Delalande, Rayou, & Danic, 2006)

Recueil de données	Quel sera l'outillage de l'observateur	Une caméra serait optimale car filmer permettra également d'observer le comportement paralinguistique des élèves (gestes, onomatopées, utilisation de traits prosodiques)	
Administratif	Quels documents prévoir en amont ?	Lettre d'information aux directeurs pédagogiques et inspecteurs, détaillant l'intitulé de la recherche/ le type d'établissement recherché/ le protocole de recherche ? Lettre d'information aux parents d'élèves/ document de droit à l'image	
Modèle d'évaluation	Modèles des évaluations des CM2 bilingues : connues des enseignants Utiliser les ressources produites pour les enfants allophones ?	Postulat : la langue évaluée sera la langue de scolarisation. Pour les enfants allophones, le français L2 est également langue de scolarisation en immersion. Nous pouvons donc nous baser sur les recommandations produites par l'institution pour guider nos évaluations.	

Quelle langue recueillir ?	Ne conserver que les énoncés produits dans la langue cible ?	La notion d'interlangue apparaît importante, en effet ce moment charnière entre deux langues en construction permettra d'observer ce passage, et ce qu'il signifie en termes de syntaxe, morphologie. D'autre part, ces données me permettront d'apprécier les compétences acquises en langue maternelle.	
Évaluation du dispositif	Faut-il proposer le protocole de recherche et l'évaluation à un groupe expert pour en évaluer la validité ?	<p>MM. Hupel et Denis, directeurs de cette thèse</p> <p>M^{me} Sylvie Plane, vice - Présidente du Conseil National des Programmes</p> <p>M^{me} Härmälä Marita (Kalvi), chercheuse à l'Université de Jyväskylä en Finlande, Centre de Recherche Appliquées sur le Langage, dont les recherches portent sur l'évaluation des compétences communicationnelles en lien avec le CECRL</p> <p>Madame Geiger-Jaillet, ESPE de Strasbourg dont les recherches portent, entre autres sur l' «Apprentissage et enseignement (précoce) des langues sous les aspects de bilinguisme et de plurilinguisme (familial et social) »</p> <p>M. Le Recteur d'Académie de Rennes,</p> <p>M. Tabuteau et M^{me} Herbert, Inspecteurs de Circonscription mission langue régionale</p> <p>M. Le Lay et M^{me} Ar Rouz, chargés de mission pédagogique et formation pour Diwan</p>	

		M. Berthou Guy, chargé de formation pour l'enseignement bilingue Catholique	
--	--	---	--

Tableau IV : questionnaire préliminaire

II. 3. Le conte support de l'expérimentation

L'élément restant à choisir est le support d'expérimentation. La difficulté majeure réside dans le fait qu'il doit convenir à des enfants qui apprennent une langue seconde depuis trois années, et que notre situation doit leur permettre la production d'énoncés suffisamment nombreux et qualitatifs pour être analysés. Beñat Lascano a soutenu sa thèse de doctorat en 2016 (Lascano, 2016), il avait utilisé le support du conte pour interviewer des élèves bascophones du primaire et analyser leurs compétences narratives. Il argumente son choix en expliquant que (p. 130) : « *Pour analyser les capacités langagières des enfants du PNB (Pays Basque Nord) de manière qualitative, il nous a paru évident de passer par des textes produits par eux [...] les outils langagiers maîtrisés par un individu apparaissent dans les textes qu'il produit, et [que] pour les étudier, il faut se baser sur ces textes* ». La probabilité que des enfants de grande section bilingue produisent des textes oraux suffisamment riches en situation spontanée est logiquement faible puisqu'en cours d'apprentissage en contexte scolaire majoritairement. L'intérêt du dispositif de l'expérimentation est bien qu'ils puissent montrer leurs capacités de compréhension/production textuelle : phrases simples, phrases complexes, structuration des éléments de la phrase selon la logique de la conversation (pragmatique), traits morphosyntaxiques etc,... La restitution orale d'un texte écrit, ou oral scriptural semble être la situation à favoriser, un type de texte émerge alors. Beñat Lascano rappelle que (Lascano, 2016, p. 139) : « *les genres textuels comportant une narration, et parmi ceux-là des contes de fées, ont souvent été utilisés en sciences du langage et en psycholinguistique du développement (dont les questions bilingues) [...]* ». La plupart des enfants, bien avant l'école fréquentent les histoires : des premiers imagiers feuilletés avec leurs parents aux « histoires du soir » pour le coucher. Le relais est largement repris à l'école, et les programmes pour le développement du langage à la maternelle encouragent les enseignants à les utiliser (voir le guide « *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* », MEN, 2021, p.24). L'enfant est donc à priori dans une zone de confort avec ce type d'écrit. L'affectivité entretenue avec le conte est relayée par le contenu de celui-ci, il exprime les goûts et intérêts des jeunes enfants (personnages qui font peur tels que loup, qui bravent les interdits ...). C'est pourquoi, selon Hélène Weiss¹⁴ (Weiss, 2021, paragraphe 1) : « *En 2019, la nouvelle liste de référence pour l'école maternelle fait apparaître le très ancien recueil de Sara Cone Bryant, Comment raconter des histoires à nos enfants, publié en 1911 par Fernand Nathan* ». Cet ouvrage convie à la fois les contes

¹⁴ Les éléments complémentaires sont à retrouver en Annexe 38, p. 808.

préférés des enfants et ceux utilisés par les enseignants. Le conte est donc un référent culturel partagé permettant d'explorer la tradition et des supports plus actuels proches de la réalité vécue des enfants.

Notre choix s'était naturellement porté sur l'album des « Trois petits cochons »/ « *Tri femoc'h bihan* » (TES, 2009). Ce conte présente l'avantage de faire partie de ce fonds culturel et d'être plébiscité par les enfants. Vincent Morel¹⁵ (Morel, 2016) explique qu'il fait partie des contes répertoriés avec des milliers d'autres dans la classification internationale dite Aarne et Thompson : « Celle-ci repose sur la notion de « conte type » et de « version ». Le conte type se voit attribuer un numéro, un titre générique, et une description de la structure permanente et reconnaissable du récit. Ainsi, *Les Trois Petits Cochons* sont une version du conte type n° 124 : *Le loup et les trois animaux dans leurs petites maisons* ». Cette classification permet également de rendre compte des catégories dans lesquelles entrent « Les trois petits cochons » (Morel, 2016) : « Les quelque 2 340 contes types définis par Aarne et Thompson [...] se répartissent en sept grandes catégories : contes d'animaux, contes merveilleux, contes religieux, contes-nouvelles, contes de l'ogre ou du diable dupé, contes facétieux et anecdotes, contes formulaires ». Ce conte appartient à la fois première et à la dernière catégorie : le conte formulaire, ou « sériel », « en randonnée » (Weiss, paragraphe 4, 2021). Comme une soixantaine d'autres répertoriés chez Aarne et Thompson, il a la particularité d'utiliser des phrases types qui sont redites à chaque événement soutenant la progression dans l'histoire : reprise des personnages, de leurs actions, de la complication des événements jusqu'à leur résolution et au dénouement. Nous verrons l'utilité de telles séries dans les chapitres 6 et 7 : en ce qu'elles permettent la mémorisation de phrases patterns pouvant apporter des éléments inédits dans le langage de l'enfant d'une part, et parce qu'elles peuvent être les socles de la nécessaire progressivité des apprentissages linguistiques, si le conte est inscrit dans la programmation de la maternelle bilingue. Afin de soutenir les enfants dans leur narration, l'album était accessible pendant la séance et pouvait être utilisé en renfort pour vérifier l'ordre de l'histoire. Un jeu de onze illustrations plastifiées tirées de l'album ont été également proposées pour les différentes étapes de l'expérience (remettre les épisodes de l'histoire en ordre, deviner les cartes retirées par l'enquêtrice et argumenter, soutenir l'effort de narration).

¹⁵ La description donnée par V. Morel est à retrouver en Annexe 39, p. 812 de cette thèse.

III. 4. Passation : possibles et limites

J'ai ainsi suivi les étapes du questionnaire à la lettre. Contact a été pris avec les responsables pédagogiques des trois filières qui, selon les critères du questionnaire, m'ont recommandé des établissements. Si Madame la Directrice Académique du Finistère m'avait répondu favorablement et fait parvenir une liste d'écoles maternelles, je n'ai pu expérimenter mon dispositif dans les classes bilingues publiques à parité-horaire. En effet, Madame La Rectrice avait entre-temps, demandé une convention entre l'Université, le CRBC et le Rectorat pour valider cette proposition. Cette convention n'a pas été actée.

Force m'a été de constater également qu'il n'est pas évident pour les enseignants de recevoir un enquêteur venant étudier les compétences bilingues de leurs élèves, cette demande a pu à tort être perçue comme une « inspection » concernant leur enseignement. Je n'ai donc reçu que cinq réponses favorables à ma demande, dans des écoles réparties sur toute la région administrative. Enfin, le dernier obstacle rencontré a concerné le retour des documents d'informations : fiche établissement et fiche élèves, je n'ai eu que quatre retours complets.

J'ai toutefois bénéficié de la grande bienveillance de toutes les personnes contactées et un très bon accueil de la part des enseignantes de maternelle, que je remercie chaleureusement encore pour leur disponibilité. Je pense également à Madame Geiger-Jaillé qui a bien voulu me donner quelques conseils et qui m'avait permis de présenter ce protocole à L'ESPE de Strasbourg, lors de sa journée doctorale concernant l'accueil des jeunes enfants en milieu préscolaire¹⁶. Cela m'a permis de valider mon dispositif. Le protocole de recherche est à retrouver en intégralité en Annexe 9 p. 663.

J'ai donc pris contact avec les enseignantes volontaires de chaque classe de maternelle, en accord avec les chefs d'établissement. Ces écoles se trouvent donc dans chacun des départements administratifs bretons : une dans le Finistère nord (Landerneau, 29), deux dans les Côtes d'Armor (Dinan et Louannec, 22), une à Redon (Ille-et-Vilaine, 35) et enfin une à Lorient (Morbihan, 56), pour un effectif total de 43 élèves tous dans des classes multi-niveaux (une seule avec un niveau de CP). Il avait été convenu, avec les professeurs, que le conte serait lu aux enfants au moins une fois, dans le

¹⁶ « *Observer pour évaluer l'apprentissage oral du breton à la maternelle : conception et usage d'un protocole de recherche* », journée d'études « *Trouver sa place dans le champ de la petite enfance comme chercheur- Enjeux et défis* », ESPE Strasbourg, 28.09.18

cadre d'une lecture plaisir. Ma venue serait également expliquée afin que l'aspect émotionnel de cette visite soit un élément positif, et que le but soit clair. Les enfants savaient que je venais pour qu'ils me racontent de manière individuelle ce qu'ils avaient retenu du conte. Ils savaient également qu'ils allaient être enregistrés. Lors de ma visite, j'avais évidemment repris les objectifs avec les enfants et montré/expliqué le média d'enregistrement. À chaque entretien, je précisais le cadre : je venais certes pour enregistrer leurs réponses à des questions portant sur le conte (structure, avis), mais cela n'était pas un « travail » (une évaluation) et surtout, nous allions jouer. Il avait une phase de récit, une phase de classement des événements du conte avec des cartes, et une phase d'échange centrée sur ce que chacun avait préféré. À moi évidemment d'adapter chaque phase aux contextes mentaux, affectifs et dispositions individuelles, ce que nous reverrons dans la partie « étayage » (Chapitre V, pp. 226 -280).

Chaque enseignante avait privilégié un local de l'école pour que la passation se fasse dans un endroit calme, connu de tous les élèves. Lors du regroupement du début de matinée, je me suis présentée à la classe. Je venais ensuite chercher les enfants tour à tour, et les raccompagnais en classe. Nous avons également décidé du moment d'enregistrement, en fonction de l'organisation et du rythme de la classe : le souhait étant de perturber les enfants le moins possible et de conserver l'aspect réfléchi et sécurisant, indispensable à la venue d'un intervenant extérieur auprès de ce public sensible. Le moment de la journée favorisé était la matinée, pour éviter les entretiens à la suite du temps consacré au repos. Une journée entière a toutefois été consacrée à la classe de Landerneau en raison de l'effectif important. Pendant l'enregistrement, si le retour au cadre pour que chaque enfant puisse s'engager dans toutes les étapes de l'expérience a été effectué verbalement, je n'ai pas imposé un temps précis d'enregistrement : chacun a parlé selon ses capacités, sa disposition du moment. L'ensemble des énoncés représente 7 h et 14 mn, mais l'écart reste large : l'échange le plus long s'est déroulé pendant 14 mn 14 s, et le plus court, pendant 4 mn et 33 secondes.

La dernière partie de l'expérience s'est faite dans la mesure du possible avec chaque enseignante, afin de collecter les réponses les concernant dans le questionnaire, les autres éléments devaient être renseignés par les directeurs d'établissement et renvoyés par mail. En effet, chargés de classe, ils n'étaient pas forcément disponibles le jour de ma venue. C'est ce qui a été le plus difficile dans la transmission des informations, comme j'ai pu l'écrire plus haut.

Je propose à présent, un retour sur les informations relevées dans le questionnaire. Trois écoles sur cinq étaient des établissements fonctionnant en immersion, deux en parité horaire dans le

cadre des écoles privées bilingues sous contrat avec l'éducation nationale. Les établissements variaient dans leurs effectifs bilingues de 37 à 95 élèves, de deux à cinq classes bilingues. Pour les classes du privé catholique, la situation était particulière, car le nombre de classes bilingues et monolingues ne représentaient pas du tout un rapport d'équilibre dans un même établissement. Ainsi, l'école de Landerneau comptait deux classes bilingues pour 200 élèves.

Le calcul de l'âge moyen des enfants enregistrés le jour de la visite, entre le 20 février et le 3 juillet 2018, n'a pu être effectué que sur la base des réponses de 4 écoles sur 5, et au total 7 dates de naissance nous manquent. Cependant, on peut toutefois estimer l'âge moyen des enfants à 68 mois soit 5,6 ans. Concernant la transmission familiale du breton, selon les indications, 78 % des enfants ne parlaient pas breton à la maison. Seuls cinq enfants semblaient pouvoir parler dans leur foyer : quatre élèves avec l'aîné(e), ce qui supposait que l'ensemble de la fratrie bénéficiait de la scolarité bilingue. Un enfant parlait breton avec son père sans indication sur la situation de celui-ci : natif ou néo-bretonnant. Enfin, 3 % parlaient « un peu », sans que cette réponse soit détaillée.

Au sujet des intervenants extérieurs dans le cadre du projet d'école, un seul établissement avait des liens avec un locuteur natif. Ancien enseignant, il transmettait chants et danses du patrimoine brittophone. La promotion de la langue bretonne au niveau municipal semblait floue puisque deux écoles sur quatre ont répondu que les communes n'agissaient « pas tellement » et deux, ne le faisaient pas. Ma question n'était peut-être pas suffisamment claire, car les réponses semblent davantage reposer sur des représentations sur la question que sur la capacité à citer des événements ou des partenariats effectifs. La sensibilisation à la culture bretonne semblait être prise en charge essentiellement par les équipes enseignantes qui s'appuyaient sur leur projet d'école (plus particulièrement les Activités Pédagogiques Complémentaires, nommées « heures de soutien » auparavant). Les activités ne sont pas détaillées. Enfin, le personnel non-enseignant (ASEM) était partiellement brittophone : d'une seule personne pour une équipe de 8 aides-maternelles, à la moitié, ou tous les membres du personnel. Une école mentionne le niveau d'une des ASEM, niveau débutant. Cette partie n'est pas suffisamment décrite, mais peut, dans une certaine mesure poser la question du recrutement du personnel non-enseignant dans les établissements privés : il est effectué par l'association de parents d'élèves, les ASEM correspondant en réalité à la situation des écoles publiques : personnels titulaires du concours d'Agents des Écoles Maternelles, employés par les communes et mis à dispositions des écoles. Rappelons que pour les écoles privées, c'est cette association de parents qui est gestionnaire du fonctionnement global de son établissement : loyer,

charges, financement du matériel pédagogique, sorties, et donc des emplois non-enseignants. Les besoins fondamentaux étant l'accueil périscolaire (garderie du matin et du soir, cantine), le service et l'entretien, la priorité est rarement la maîtrise de la langue bretonne. De par mon expérience de directrice dans une école Diwan, procédant au recrutement des aides-maternelles avec le président des parents d'élèves, je sais également que les contrats ouvrant à des aides pour la prise en charge des salaires (types contrats aidés par Pôle emploi) étaient favorisés, et majoritairement des emplois à durée déterminée. C'est donc un large public qui était concerné par ces offres (retour à l'emploi, emplois d'avenir etc.) et non pérenne. Logiquement des personnes parfois très extérieures au contexte du bilinguisme scolaire. Dans mon cas, l'offre de formation : cours du soir en breton était à la charge de l'association des parents d'élèves, basée sur le volontariat du personnel. Les enseignants prenaient aussi part à cette formation en transmettant (selon leur souhait) les échanges de base : besoins fondamentaux et situationnels aux aides-maternelles.

Pour conclure cette partie, nous pouvons donc retenir que les élèves de grande-section étaient âgés de 5 ans et demi, majoritairement sans lien avec la langue bretonne dans la famille, sauf dans le cas de la scolarisation des aînés dans le même établissement (ce qui n'assure pas toutefois que les enfants parlaient breton entre eux à la maison). Le rôle des communes dans la diffusion culturelle reste assez flou, et selon les retours des chefs d'établissements, celle-ci restait à la charge des équipes enseignantes. Enfin, alors que les besoins linguistiques fondamentaux des jeunes enfants se construisent en lien avec les adultes présents dans des moments de vie sensibles : soins d'hygiène, repas, sieste, temps périscolaires, petits accidents quotidiens, les personnels n'étaient pas totalement en capacité d'effectuer ces accompagnements en breton. Cela semble être en lien avec les contrats de ces agents. La région se soucie actuellement de l'ouverture crèches immersives, il faudrait que cet effort soit soutenu dans les écoles maternelles du secteur privé, avec toutes les questions particulières relatives à leur fonctionnement.

Chapitre IV : résultats et analyse du corpus d'énoncés

Le croisement des documents choisis (Chapitre III, pp. 59 – 83 ; et Annexes 1 à 8, pp. 587 - 662) a permis l'élaboration d'un protocole de recherche spécifique à l'intervention en classe maternelle bilingue, adaptable à chacune des trois filières (Annexe 9, pp. 663 – 680). J'ai pu, par cette même analyse documentaire, repérer des items descriptifs des compétences identiques dans les trois sources. Je les ai rassemblés pour l'évaluation des cinq compétences, ils se trouvent à la fin du protocole et sont repris au début de chaque partie de traitement des résultats sous forme de tableau récapitulatif, selon trois niveaux d'analyse (« *macro* », « *moyen* », « *micro* » définis plus bas), chacun exprimé par un code.

Le document avait été envoyé aux enseignantes volontaires et aux chefs d'établissements : pour les renseigner clairement sur les objectifs du projet, l'organisation de mon intervention, le contenu de la séance prévue, et donc, du système de codage retenu. Des fiches « *élèves* » (protocole p. 667) et « *établissement* » (p. 668) devaient me permettre de collecter des informations sur l'âge des enfants par exemple, et le fonctionnement de l'établissement. La partie 3 du Chapitre III (pp. 76 – 79) a permis d'en relever certaines, mais aussi d'observer les obstacles rencontrés. Ce sont donc 5 écoles qui ont été visitées, pour un effectif total de 43 enfants. J'ai effectué cinq visites avec un temps de présence dans les établissements variant de 4 à 8 heures (entre février et juillet 2018), pour vivre la classe et échanger avec les enseignantes lorsque cela était possible. La « *fiche séance* » du protocole (pp. 673 – 674) se décline en 4 éléments. Nous y retrouvons les trois niveaux d'analyse à évaluer (« *macro* », « *moyen* » et « *micro* ») avec les items retenus (présents dans chaque tableau d'évaluation des compétences), le type d'oral sollicité, ainsi que la description du « *déroulement* » de la séance. L'enfant était successivement invité à regarder la série d'images préalablement mélangées, les remettre en ordre en expliquant son choix, raconter l'histoire, retrouver deux cartes ôtées du jeu en argumentant, et enfin dire si le conte lui avait plu et pourquoi. Elle prévoyait initialement un temps d'échange de 10 min avec chaque enfant, cependant, j'avais préféré les laisser parler à l'envi afin qu'ils puissent exprimer réellement tout ce qu'ils avaient à dire, et à ne pas les frustrer en coupant la conversation sans qu'ils n'y soient préparés (l'échange le plus long représente 14 minutes et 14

secondes, le plus court 4 minutes et 33 secondes, chacune des durées et le nombre d'énoncés échangés sont à retrouver pp. 285 – 286).

Je leur posais toujours la question de savoir s'ils avaient dit tout ce qu'ils souhaitaient afin de marquer clairement la fin du dialogue. Certains enfants pris au jeu ont par exemple, continué l'échange, en racontant de petits événements personnels, un autre a demandé de continuer à jouer. Cet enregistrement représente un total de 7 heures 14 minutes et 33 secondes. Le total d'énoncés échangés entre moi et le groupe des 43 élèves représente 6022 phrases, 2954 si l'on ne compte que celles des enfants. La phase de transcription a été très longue car il fallait parfois réécouter de nombreuses fois certaines phrases : certains enfants parlant tout bas, d'autres frottant leurs chaussures sur le sol... L'impression du corpus d'énoncés initial comporte 186 pages. Le classement final des phrases de deux à quatre termes exprimés en breton et interlangue, sera à retrouver en Annexe 42 pp. 815 – 861. Le corpus précis produit par chaque enfant est ainsi disponible, mais de manière moins volumineuse que celui issu de la première transcription. En voici cependant la description à partir de la première version. Chaque nouvelle transcription faisait apparaître en entête l'âge de l'enfant, la date de l'enregistrement, le nombre d'énoncés échangés au total. Un numéro assorti d'une lettre de l'école de l'enfant et le « B » de « Bugel »/enfant a été attribué à chacun à la place de son prénom, toujours en entête. Chaque énoncé du texte transcrit est également précédé de l'initiale de mon prénom ou de la référence de l'enfant et du numéro de l'énoncé. Cela permettra de pouvoir mieux citer les exemples selon les besoins de l'analyse. Dans un second temps, la transposition des énoncés en résultats codés sous-forme de tableaux s'est faite de manière simultanée : écoute, lecture des productions des enfants, ce qui a évidemment nécessité de nombreux allers/retours avant validation définitive. Les résultats pour chaque compétence de compréhension orale/écrite, production orale/écrite et compétence sociolinguistique ont été reportés manuellement sur des tableaux imprimés de format A3. J'ai choisi cette méthode après avoir cherché du côté des logiciels de traitement de corpus type *Iramuteq* ou *Alceste*, cependant aucun ne correspondait au traitement de textes en breton. Le relevé manuel me permettait, selon la situation d'écoute, de noter tout élément qui me semblait étonnant au regard de l'évaluation attendue, et parfois s'ils étaient récurrents, de les rassembler pour les observer et poser une nouvelle question à laquelle je n'aurai pas pensé dans le cadre de l'évaluation posé. Le codage s'effectuait à l'aide de trois chiffres : 1 pour compétence acquise, 0 pour absence de réponse, 9 pour autre réponse. J'ai repris le codage utilisé dans les évaluations des CM2 bilingues de l'Académie de Rennes,

car j'avais pensé que conserver le même système d'évaluation permettrait une mise en comparaison plus simple des résultats si le cas se présentait. Comme on le reverra dans la partie suivante, pour chaque tableau, j'avais à ma disposition un « *récapitulatif des aptitudes, savoir-faire et compétences évaluées à retrouver dans les tableaux d'évaluation* » préalablement imprimé. C'est-à-dire que chaque item de la compétence à évaluer y est défini puis codé. Je pouvais ainsi m'y référer de manière simple et faciliter mon relevé de tableau. Chacune des compétences était également organisée en trois niveaux d'analyse. Le niveau « *macro* » correspondant aux aptitudes générales de l'enfant dans le domaine scolaire, le niveau « *moyen* » permettait de noter la manifestation de sa compréhension du contenu, et enfin le niveau « *micro* » permettait d'entrer dans l'analyse morphologique, lexicale etc. Par exemple, pour la compétence « *compréhension écrite/production écrite* », le premier item du niveau « *macro* » est ainsi défini : « *attitude : ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences* », et codé *CPE1* (compréhension – production écrite 1), le premier item du niveau « *moyen* » « *Motivation à lire, vivre les histoires* », codé *CEM1* (compréhension écrite niveau moyen 1). Enfin, le premier item de la partie compréhension écrite niveau « *micro* » : « *Phonologie : distingue les sons* » est codé *CEMI1* (compréhension écrite niveau micro, 1), etc. Chaque tableau rempli manuellement permettait un calcul du nombre de réponses obtenues pour chaque niveau. Je les référençais ensuite dans un tableau *Excel* afin de calculer les pourcentages de réussites ou les moyennes et produire des figures représentatives de ces scores, elles sont présentes dans chaque partie d'analyse des cinq compétences du Chapitre IV. Comme je l'ai noté plus haut, les annotations des relevés manuels pouvaient ouvrir sur de nouvelles questions, ou points d'étude plus spécifiques. Les questions étaient relevées dans des cahiers de bord : un cahier a été rédigé pour chaque compétence, ils sont datés, et lorsque le besoin s'en faisait sentir, les énoncés étudiés pouvaient être rassemblés dans un tableau *Word*, avec en entête de nouveaux items plus précis (voir par exemple, l'Annexe 10, pp. 681, « *Tableau d'analyse de la capacité à demander des informations* »). L'exemple cité ici, a permis d'obtenir des résultats sur la langue utilisée (breton ou français), la filière d'enseignement, la manière orale/non verbale pour exprimer ces besoins. Ces tableaux ne figurent pas tous dans les annexes pour les mêmes raisons que les transcriptions, mais je tâcherai de les présenter à chaque fois que cette démarche a été utilisée, selon la phase d'évaluation concernée.

Cette recherche qualitative doit donc permettre d'analyser les énoncés recueillis selon les trois niveaux définis par le Cadre européen commun (*Annexe 1 - 6 : les domaines rencontrés par l'apprenant et leurs contenus CECRL, 2001, pp. 39 – 81, p.587*) et le « *Cadre pour l'apprentissage*

précoce d'une langue seconde » (*Annexe 2 : relevé d'informations « Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde* », pp. 16 - 29; *compétences et niveaux d'analyse*, p. 629). C'est-à-dire niveau(x) : « *macro* » pour les aptitudes/attitudes/savoir-faire attendus dans le domaine scolaire, « *moyen* » pour la compréhension/expression, et le niveau d'évaluation « *micro* » pour l'analyse morphologique, syntaxique... Cette dernière phase permettra d'apporter des nuances face à une évaluation qui pourrait être trop globalisante. Surtout, elle nous conduira, dans le chapitre V, vers une analyse à la fois du contenu phrastique, mais également à la constitution des premiers éléments de programmation linguistique à prévoir au cycle 1 : grâce aux éléments observés et leur qualité, mais également grâce à ceux qui ne sont pas présents dans l'évaluation et qui par exemple, indiquent un manque au niveau des éléments grammaticaux ou lexicaux particuliers à la langue bretonne. Il s'agira alors de les comparer au développement du langage du jeune enfant, pour tenter de cerner les capacités langagières des enfants, mais également le contenu, d'un point de vue syntaxique, morphologique. On pourra alors se demander comment favoriser, et donc structurer l'explosion lexicale et phrastique.

Le premier objectif de ce chapitre sera de définir la certification des niveaux seuil et intermédiaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues en fin d'école maternelle (voir Tableau XVII ,pp 219- 224 : « *Caractérisation des formes de la compétence à communiquer*», "*Niveau A1.1 pour le français*"»). Cela permettra de produire un premier état des lieux et savoir si le niveau attendu en fin d'école primaire peut lui aussi bénéficier de certains ajustements, par comparaison avec les résultats obtenus aux dernières évaluations des CM2 bilingues.

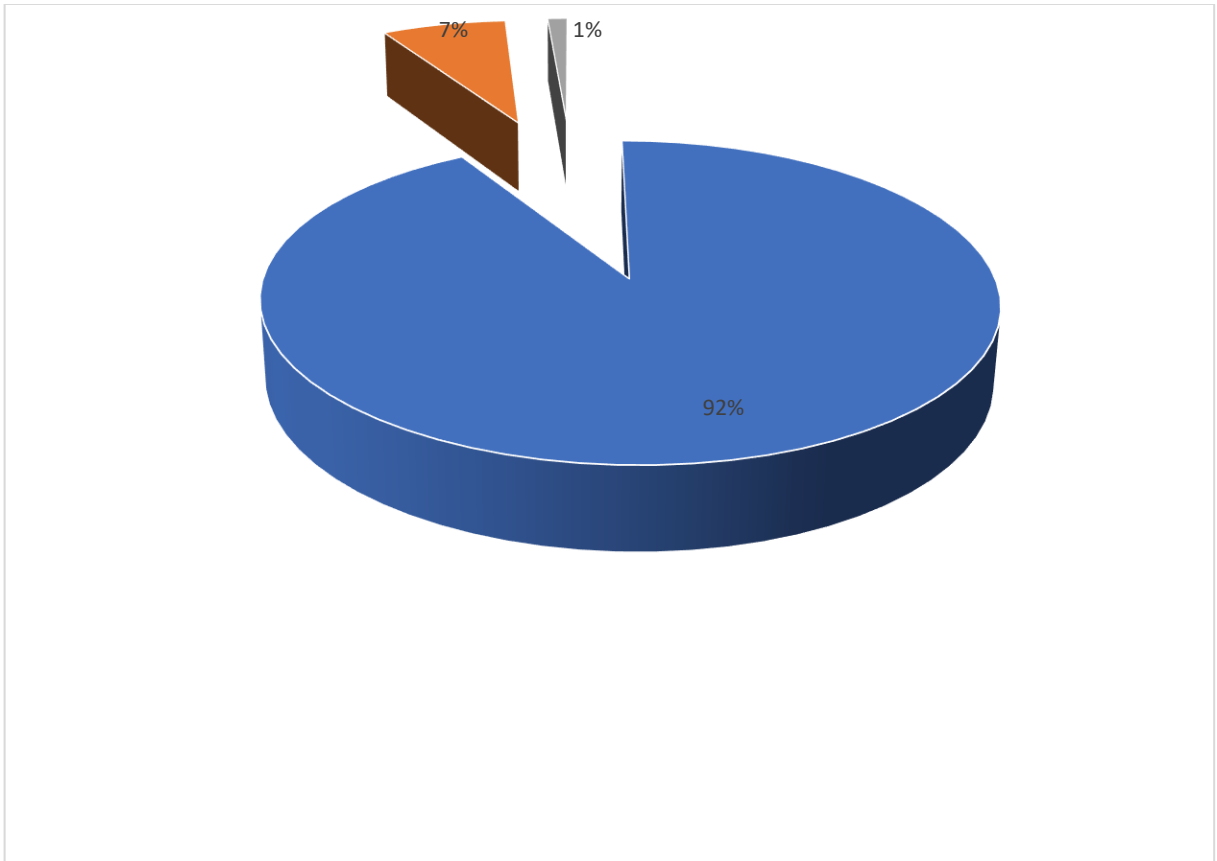
La langue de l'adulte évaluateur fera l'objet d'un commentaire également, un état des lieux produit à partir de la langue de l'enquêtrice pourra permettre de décrire la langue de l'école (dans mon cas) et voir ce qui fonctionne/ne fonctionne pas dans une perspective formatrice pour les jeunes entrants dans le métier (ils sont très souvent des locuteurs bilingues tardifs et la définition d'un outillage linguistique élémentaire semble alors pertinente).

IV.1. Analyse du tableau de la compétence « Compréhension orale »

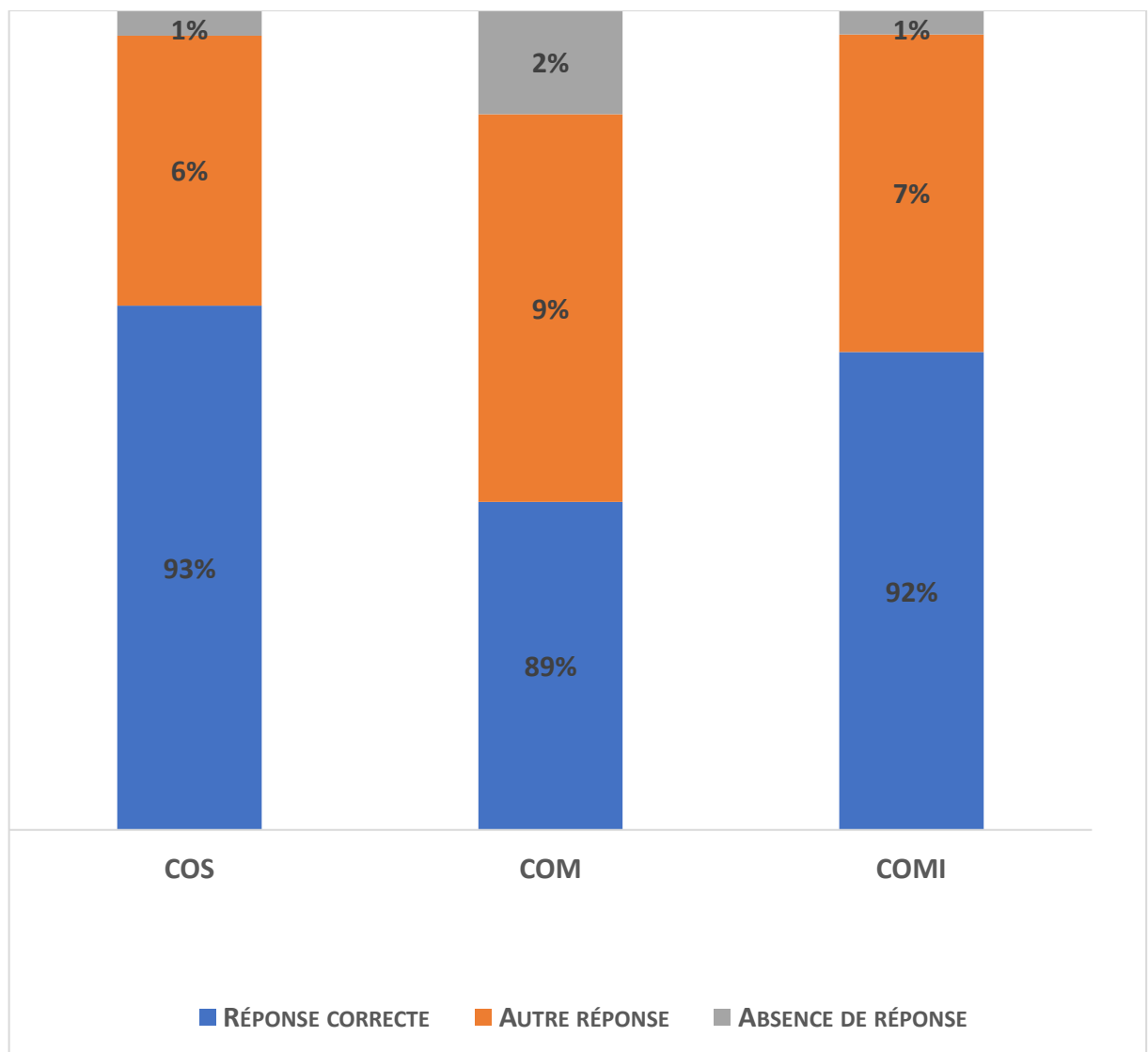
Pour réaliser cette évaluation, j'ai repris l'ensemble des transcriptions ainsi que les enregistrements de chaque enfant (réécoutés et relus simultanément plusieurs fois). Un cahier de bord a également été utilisé pour noter les particularités de leurs énoncés : en effet, même si les descripteurs de chaque niveau de compétences sont validés pour l'ensemble du groupe, les réponses individuelles, sont évidemment marquées par la subjectivité et l'expressivité de chaque enfant et peuvent être des éléments intéressants pour compléter l'étude. La compétence « *Compréhension Orale* » globale évaluée ici se subdivise en trois niveaux d'analyse comme expliqué en p. 85. La « *Compréhension Orale niveau macro* » : (aptitudes, savoir-faire) comporte 9 items (voir tableau VI page suivante). La « *Compréhension orale au niveau moyen* » (COM), 6 items. Et enfin la « *Compréhension Orale au niveau Micro* » (COMI), 13 items. Je propose de retrouver le tableau récapitulatif des items évalués et leur codage en début de texte avant chaque exposition des résultats, afin de faciliter la lecture des figures et les commentaires d'analyse. Le premier graphique p. 86 (« *Graphique 1 : moyenne des réponses " Compréhension Orale" »*), présente la moyenne des résultats selon les scores (1, 9 ou 0), exprimée en pourcentages pour l'ensemble de la compétence orale. La seconde figure p. 87 (« *Graphique 2: pourcentage des réponses par niveau d'analyse* »), montre le pourcentage de réponses selon le code 1, 9 ou 0, pour chaque niveau d'analyse. La partie « *discussion* » en page 88, permettra de revenir plus en détail sur ces résultats.

Item ^α	Codage ^α
Compréhension Orale aptitudes, savoir-faire, savoir^α	
Ouverture et intérêt envers les nouvelles expériences ^α	COS1 ^α
Ouverture et intérêt envers les autres ^α	COS2 ^α
Savoir apprendre ^α : conscience de la langue et de la communication ^α	COS3 ^α
Aptitude à la découverte heuristique ^α	COS4 ^α
Aptitude à l'étude ^α : rester attentif ^α	COS5 ^α
Aptitude à l'étude ^α : saisir le but d'une tâche à accomplir ^α	COS6 ^α
Aptitude à utiliser la langue cible de manière fréquente ^α	COS7 ^α
Prise de conscience interculturelle ^α	COS8 ^α
Écouter pour comprendre en tant qu'auditeur ^α	COS9 ^α
Compréhension Orale niveau moyen^α	
L'enfant comprend, une instruction ou une consigne qui lui est adressée et le montre en réagissant correctement ^α	COM1 ^α
L'enfant comprend une question qui lui est posée/destinée et le montre par une réaction adéquate ^α	COM2 ^α
L'enfant comprend des questions qui lui sont destinées et qui portent sur ses intentions, ses intérêts et ses préférences, éventuellement avec le soutien d'images ^α	COM3 ^α
L'enfant comprend des questions qui lui sont adressées à propos de ses sentiments ou ceux de ses partenaires pertinents dans son environnement concret ^α	COM4 ^α
L'enfant comprend des communications qui l'informent sur des événements ou des faits concrets, pertinents pour lui dans le contexte local et présent (et le démontre par sa réaction) ^α	COM5 ^α
L'enfant comprend des communications sur des règles et consignes qui sont pertinentes pour lui dans des situations concrètes (être disposé à parler, oser parler, prendre la parole, céder son tour et le montre par son comportement) ^α	COM6 ^α
Compréhension orale niveau Micro^α	
Phonologie ^α : maîtrise les différents sons significatifs ^α	COMI1 ^α
Lexique ^α : développe une connaissance réceptive des noms communs de son environnement ^α	COMI2 ^α
Lexique ^α : développe une connaissance réceptive des fonctions ^α	COMI3 ^α
Lexique ^α : développe une connaissance réceptive des prépositions ^α	COMI4 ^α
Lexique ^α : développe une connaissance réceptive des adverbes ^α	COMI5 ^α
Lexique ^α : développe une connaissance réceptive des verbes de mouvement, d'action ^α	COMI6 ^α
Lexique ^α : développe une connaissance réceptive des verbes décrivant des états mentaux ^α	COMI7 ^α
Morphologie/syntaxe ^α : distingue le singulier du pluriel ^α	COMI8 ^α
Morphologie/syntaxe ^α : distingue les formes verbales élémentaires (passé/présent) ^α	COMI9 ^α
Morphologie/syntaxe ^α : comprend la forme négative ^α	COMI10 ^α
Phrase ^α : comprend les phrases courtes et simples ^α	COMI11 ^α
Phrase ^α : comprend les questions (qui, pourquoi, quoi, comment) ^α	COMI12 ^α
Phrase ^α : comprend les constructions qui indiquent des instructions et des consignes ^α	COMI13 ^α

Tableau V : « Compréhension Orale », items et codage



Graphique 1 : moyenne des réponses « Compréhension Orale ».



Graphique 2: pourcentage des réponses par niveau d'analyse.

Discussion

Avant de revenir d'une manière plus formelle sur les scores des trois niveaux d'analyse de la « *Compréhension Orale* », nous pouvons nous rappeler la situation d'évaluation. Lors de chaque visite, je suis arrivée avant le début de classe afin d'être présente lors de l'accueil des élèves. Le temps de regroupement a permis de me présenter aux enfants, de leur réexpliquer le but de ma présence dans leur classe et comment nous allions procéder. Je suis ensuite allée dans une salle connue des enfants où j'avais préalablement pu m'installer avec mon matériel (dictaphone, album du conte, série de 8 images plastifiées, cahier de bord). L'appareil d'enregistrement était montré et la situation d'échange réexpliquée selon les besoins de chaque enfant. J'ai utilisé ma connaissance de la classe maternelle pour mener l'activité à bien : instaurer un climat de confiance et de jeu. L'enfant avait le droit de se tromper : je me suis d'ailleurs appuyée sur mes propres faux-départs (bafouillages, hésitations), erreurs dans les questions pour leur montrer que ce n'était pas « grave ». Les émotions étaient toutes accueillies : rire, surprise, réserve. Je les félicitais lorsqu'ils étaient en réussite (forme de la réponse attendue avec développement phrastique étendu, classement correct des images du conte, ou narration d'événements personnels). Je remédiais aux réponses erronées en tentant des stratégies adaptées à la compréhension et la personnalité des enfants (voir *BD3* p. 103). Mon souhait était de ne jamais les laisser repartir avec une question sans réponse afin de conduire l'échange dans son intégralité pour mon expérience certes, mais aussi parce que l'enfant en présence devait être pris en compte. Ce sont ainsi des moments de partage authentiques que j'ai vécu avec chaque élève à l'instar des dialogues que j'aurai pu avoir avec ceux de ma propre classe. Je propose à présent de détailler les résultats obtenus et les Graphiques les exprimant (pp. 91 – 92).

Le résultat global de l'évaluation de la compréhension orale est très élevé : 92 % de réponses correctes (*Figure 3 : moyenne des réponses « Compréhension Orale »*). La seconde figure (p. 92), montre une réussite importante pour chaque niveau de la compréhension orale : 89 à 93 % des réponses sont correctes. La moyenne de ces réponses dépasse également 90 %. On peut rappeler que l'entretien a été conduit entièrement en breton, ce qui montre une réussite réelle dans la réception des messages de l'enquêtrice par les enfants. On peut enfin noter que très peu d'enfants restent sans participer à l'échange (de manière verbale ou non-verbale).

Cependant, le premier domaine d'évaluation (items COS1 à COS9, « *Tableau V : Compréhension Orale, items et codage* », p.85) est à moduler : les aptitudes et savoir-faire, indicateurs importants de réussite, montrent peut-être surtout que les enfants interviewés le sont

en fin de cycle 1, et qu'ils ont très bien intégré les codes de la classe maternelle et leur « métier d'élève », grâce aux rituels conversationnels entamés depuis la petite-section ; autrement dit, ils ont l'habitude d'être sollicités par les adultes de l'école afin de diversifier leur maîtrise des différentes formes de l'oral, on peut s'en rendre compte en revenant à l' « *Annexe 8 : types d'oraux fréquentés à la maternelle, Programme de l'école maternelle 2015, « Le langage dans toutes ses dimensions », Eduscol, p. 648.* Ce premier niveau d'évaluation repose également sur la prise en compte positive des nombreuses formes de réponses utilisées par les enfants pour montrer qu'ils ont compris la situation. Cela peut être une onomatopée, un geste, c'est-à-dire autant de propositions que d'enfants.

Par exemple l'enfant BNR1 sait qu'il va être enregistré sur ce qu'il sait du conte et s'inscrit tout de suite dans la tâche, alors que je viens de le saluer et de commencer l'enregistrement.

1A : *setu, kroget eo ! Emaon oc'h enrollañ ac'hanout hag oc'h enrollañ ma mouezh ivez. Mhum-mhum .../Voilà, ça commence ! Je suis en train de t'enregistrer et d'enregistrer ma voix aussi. Mhum-mhum...*

2BNR1 : *pah le loup i détruit la maison en paille*

Ou encore l'enfant BL4 qui répond par un seul mot à chaque question :

1A : *ma lavar din... Demat da gentañ/dis-moi ... Bonjour d'abord*

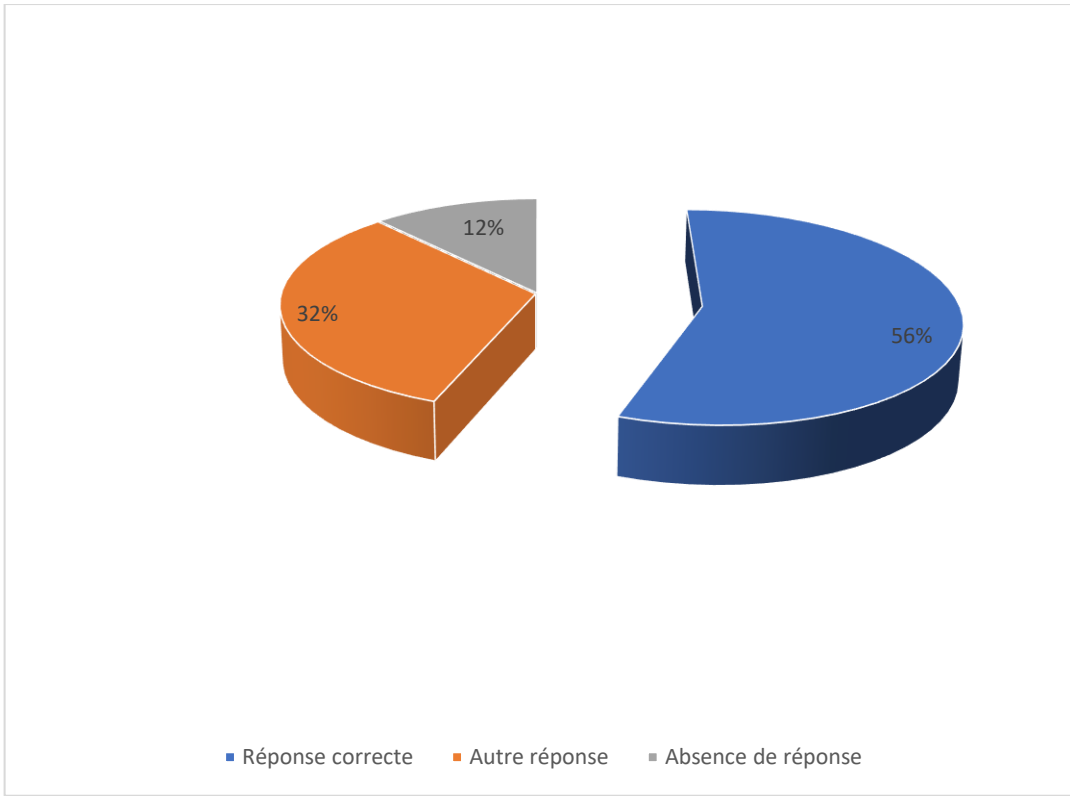
2BL4 : *demat/bonjour*

3A : *mont a ra mat ?/Est-ce que ça va ?*

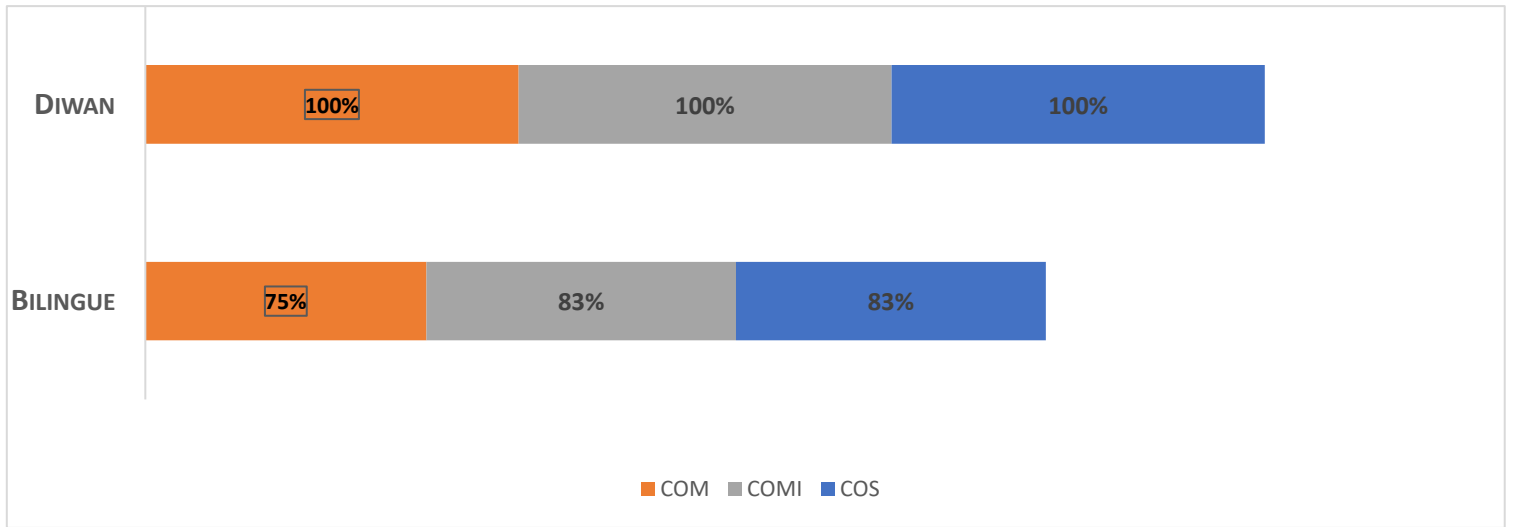
4BL4 : *ya/oui*

C'est l'item COS7 (*aptitude à utiliser la langue cible de manière fréquente*) qui apporte de la nuance : la disponibilité à entrer dans la communication est importante mais l'utilisation de la langue bretonne chute à 56 % lorsqu'il s'agit de répondre verbalement (« *Graphique 3 : aptitude à utiliser la langue cible de manière fréquente* », p. 91). Si la majorité des enfants reconnaît et comprend la langue cible, la moitié entretient la communication en breton. La figure 4 (« *Graphique 4 : répartition des scores par filière d'enseignement* », p. 92) montre une différence assez nette entre les enfants, lorsqu'il s'agit de répondre aux questions selon leur filière de scolarisation. C'est pourquoi la cohorte a été divisée en deux groupes (ce qui n'avait pas été envisagé initialement), respectivement composés de 19 et 24 enfants issus du système bilingue à parité horaire et du système immersif *Diwan*. Cette proposition expose d'une part les réussites communes, et d'autre part les points

d'achoppement. Nous observons que ce sont les résultats des niveaux « *moyen* » et « *micro* » qui ont posé le plus de difficultés aux enfants de la filière à parité horaire, quand les trois niveaux d'analyse atteignent 100 % de réussite pour les élèves de la filière *Diwan*. Ces deux niveaux concernent, au niveau « *moyen* » la manifestation de sa compréhension, puis le contenu des phrases produites, selon la nature des mots utilisés pour le niveau « *micro* ». On peut penser que la fréquentation de textes pluriels en breton est plus élevée pour ces derniers, tout autant que la sollicitation à s'exprimer sur ceux-ci. La compréhension et l'expression en fonction du type de texte sont peut-être mieux coordonnées dans le système immersif puisque la construction du sens du support en tant qu'objet d'apprentissage, et ce que l'enfant peut en dire (compétence linguistique, dialogale) sont conduits en breton. Ceci pourrait être un premier indice pour l'équilibre linguistique visé en fin de cycle du primaire.



Graphique 3 : aptitude à utiliser la langue cible de manière fréquente.



Graphique 4: répartition des scores par filière d'enseignement.

D'autres éléments notés dans le cahier de bord ne sont pas montrés par les figures. Je les donne à lire car, ils émergent déjà dans cette phase de l'évaluation, ils seront redistribués dans l'analyse « *micro* » des inventaires et dans la partie « *recommandations* ». Je propose de les exposer sous forme de liste.

Modalités d'étayage de l'enquêtrice

- gestes, attitude, prosodie, relance, autres modalités de jeu, affectivité et supports apportés par l'enquêtrice

Langue de l'enquêtrice

- la tendance de celle-ci à suraccentuer certaines syllabes ou consonnes finales afin d'anticiper et de s'assurer (voire se rassurer) de la compréhension de ses messages

- la propension de l'enquêtrice à parler à la troisième personne (parle comme dans la relation mère-enfant).

- le flot d'énoncés de l'enquêtrice (et, donc capacité des enfants à trouver les informations pertinentes alors qu'elle occupe largement le terrain).

Modèle de l'inférence, contextualisation des énoncés

- les confusions sémantiques (modèle de l'inférence erroné, importance de celui-ci dans la communication bilingue et donc la contextualisation de l'échange)

Langue première des enfants

- le niveau de langue maternelle réel des enfants (pour les enfants s'exprimant exclusivement en français, il montre l'hétérogénéité du développement personnel du langage).

Traits phonologiques

- la reprise des traits phonologiques par les enfants de leur enseignant

Étendue linguistique

- L'ambitus ou l'écart phraséologique entre les enfants (phrases non-verbales, holophrastiques, phrases complexes en langue cible)

Traces cognitives

- capacité de certains à raconter seuls
- capacité de certains à colorer le dialogue de réflexions personnelles
- de réfléchir à voix haute en langue cible

- de montrer leur réflexivité sur le « méta » (l'enfant 40 demande « *N'ouzon ket penaos lavarout e brezhoneg* »/« je ne sais pas comment dire en breton »).

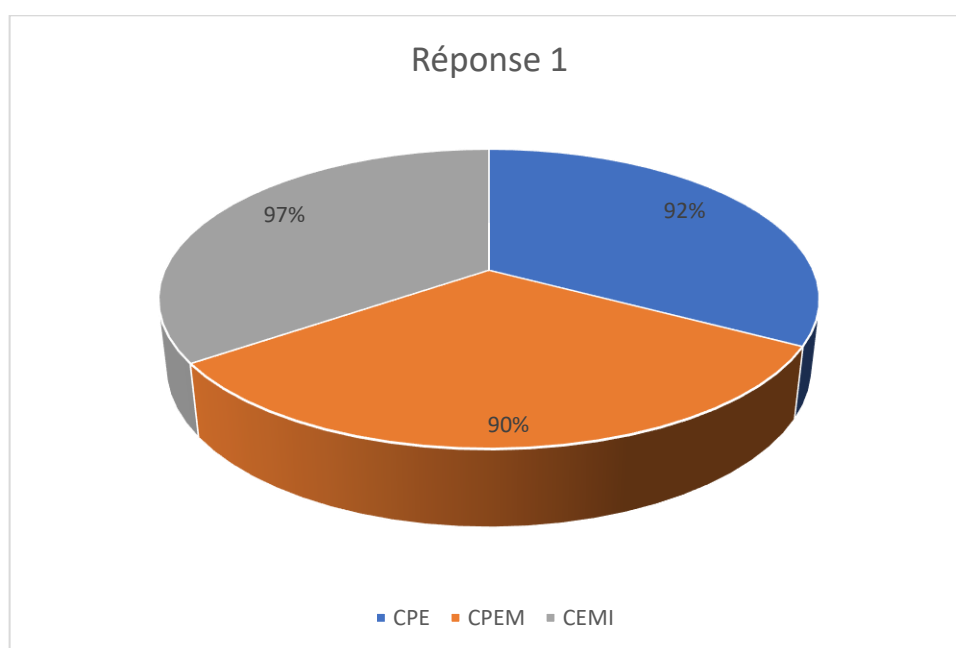
IV.2. Analyse du tableau de la compétence « Compréhension Écrite »

Item ^α	Codage ^α
Compréhension Écrite/ Production Écrite aptitudes, savoir-faire ^α	
Attitude ^o : ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences ^α	CPE1 ^α
Attitude ^o : ouverture et intérêt envers les autres ^α	CPE2 ^α
Savoir apprendre ^o : conscience de la langue et de la communication ^α	CPE3 ^α
Aptitude phonétique ^o : comprend les principaux sons distinctifs ^α	CPE4 ^α
Aptitude à l'étude ^o : reste attentif ^α	CPE5 ^α
Aptitude à l'étude ^o : saisit le but de la tâche à accomplir ^α	CPE6 ^α
Aptitude à l'étude ^o : utilise de manière fréquente la langue cible ^α	CPE7 ^α
Aptitude heuristique ^α	CPE8 ^α
Compréhension Écrite niveau moyen ^α	
Motivation à lire, vivre les histoires ^α	CEM1 ^α
L'enfant peut interpréter un langage visuel d'images destiné aux enfants de maternelle et indique à quoi [elles] servent (et le démontre, par exemple en commentant) ^α	CEM2 ^α
L'enfant comprend la structure de l'histoire (perçoit et montre le début, le milieu et la fin de l'histoire) ^α	CEM3 ^α
Compréhension Écrite niveau micro ^α	
Phonologie ^o : distingue les sons ^α	CEMI1 ^α
Lexique ^o : comprend le vocabulaire spécifique de l'objet livre, de l'histoire (personnages, lieux, actions, sentiments), de la structure de l'histoire ^α	CEMI2 ^α
Production Écrite niveau moyen ^α	
L'enfant peut ranger des images dans l'ordre et expliquer son choix ^α	PEM1 ^α

Tableau VI : « Compréhension Écrite » items et codage.

Nous retrouvons la même présentation pour cette partie. Le tableau de la page 95 présente les items choisis pour évaluer chaque niveau de la compréhension écrite et de la production écrite. Les aptitudes et savoir-faire étant les mêmes pour les deux au niveau « *macro* », ils ont été évalués ensemble et représentent 8 items. En revanche, le niveau moyen a été distingué pour chacune : 3 items (CEM1 à CEM3) pour la compréhension écrite, 1 item (PEM) pour la production écrite. Le niveau « *micro* » de la compréhension écrite est décliné en 2 items de CEM11 à CEM12. La production écrite est décrite au niveau « *moyen* » par l’item PEM1. Le niveau « *micro* » de la production écrite sera décrit de manière détaillée (pp. 128 – 171).

La figure suivante présente les pourcentages de réussite (score 1) pour chaque niveau de la compréhension écrite. Le niveau global des réussites est élevé, avec une moyenne de 93 %.



Graphique 5 : répartition des réponses correctes CPE.

On peut de nouveau s'appuyer sur le fait que ce sont des pratiques régulièrement travaillées dans ce cycle pour expliquer ces résultats, à l'instar de la compréhension orale.

Discussion

Le programme de la maternelle insiste sur l'importance de l'initiation au monde de l'écrit afin de mieux préparer les élèves à l'apprentissage de la lecture (voir Annexe 8, p. 648). Le conte fait partie des supports privilégiés afin de découvrir ce domaine, voir Annexe 30 (B. Lascano, présentation du conte de fée, p. 787) et Annexe 38 (H. Weis, le conte formulaire, supports et démarche de création, pp. 808). Les premiers résultats de cette analyse peuvent nous conduire à penser que cet apprentissage est bien pris en charge par les enseignants de cycle 1. Les niveaux d'analyse de la compréhension écrite relèvent de la réception et des moyens verbaux/non-verbaux élémentaires pour manifester ses réponses. Encore une fois, les enfants marquent leur compréhension par des réactions très différentes, voici quelques échanges :

3A: *hop ! Mat ! Anavezout a rez an istor-se ? BNR1 peseurt istor eo ?*/Hop ! Bien ! Est-ce que tu connais cette histoire ? BNR1 quelle est cette histoire ?

4BNR1 : d'habitude c'est ça en premier

5A : ah !

6BNR1 : ha sinon j'la mets dans l'ordre et heu, si j'me souviens ... (l'enfant n'a pas attendu la fin du rituel de salutation pour dire ce qu'il pensait avoir à faire).

Dans une deuxième école, je commence l'échange et l'enfant n'est pas à l'aise et utilise la particule affirmative *ya*/oui pour répondre, ou une onomatopée *heu*. Je le comprends et continue cependant en l'encourageant : l'enfant savait mais il m'a fallu l'aider à exprimer cette réponse.

13A : *ya, mat ! Sell 'ta BL2 ... Renket am eus skeudennoù amañ, te a oar peseurt istor eo ? Petra eo ?*/oui, bien ! Regarde BL2 ... J'ai rangé des cartes là, sais-tu de quelle histoire il s'agit ? Qu'est-ce que c'est ?; je prononce chaque syllabe en laissant un temps de pause entre chaque mot pour être sûre que l'enfant comprenne.

14BL2 : les trois petits cochons !

Un autre enfant (BD2) a reconnu le conte et l'a nommé en français, comprenant la tâche à réaliser (le classement des images) il dit : « 18BD2 : mmm ! Ça doit être dur ! ». Un autre encore demande une explication : 4BD6 : « *Petra eo an urzh ?/C'est quoi l'ordre ?* ».

Si l'on regarde l'item CPE7 dans le Tableau VI : « Compréhension Écrite » items et codage, p. 95, (*Aptitude à l'étude : utilise de manière fréquente la langue cible*), on remarque qu'il ne représente que 58 % des scores. En effet, la moitié des enfants nomme le titre du conte et le raconte en français.

La compréhension en réception permet de mieux comprendre les réussites de l'item CEM2 (*L'enfant peut interpréter un langage visuel d'images destiné aux enfants de maternelle et indique à quoi [elles] servent (et le démontre, par exemple en commentant)*) de 93 %. Ce qui veut dire que les réponses sont acceptées au score 1 même si l'enfant classe les images en s'exprimant peu ou pas, en français ou en breton. Diverses situations ont été relevées, en voici deux exemples :

17A : *hé ben ganit emañ ar gwir BL13 : disurzh a zo 'barzh ma skeudenoù ! N'eus ket tu kontañ an istor ! A-du out da renkañ ? An istor ?/ hé ben tu as raison BL13 : il y a du désordre dans mes images ! Il est impossible de raconter l'histoire ! Tu es d'accord de ranger ? L'histoire ?*

18BL13 : celle-là et celle-là...

19A : *hé ben gra !/Hé ben fais !*

20BL13 : *eeet là, là tout tombe ! (Pour dire que la maison s'effondre).*

L'enfant a compris et classe sans attendre en se parlant à lui-même.

Dans une autre école, l'enfant est capable d'échanger en breton avec moi au sujet du classement :

15A : *ha ! Petra 'vefe mat ober neuze ?/ha ! Qu'est-ce qu'il conviendrait de faire alors ?*

16BAO2 : *ha ret eo ... ober, heu renkañ/ et il faut ... faire, heu ranger.*

19A : *penaos e krog an istor ?/Comment commence l'histoire ?*

20BAO2 : *an dra-se/cette chose là (nomme la carte en la montrant)*

21A : hum !

22BAO2 : *an dra-se, an dra-se, an dra-se, an dra-se/cette chose là, cette chose là (en parlant de chaque image et la changeant de place).*

Il en est de même pour l'item CEM3 (*L'enfant comprend la structure de l'histoire, perçoit et montre le début, le milieu et la fin de l'histoire*) situé à 85 % de réussite. Certains enfants vont montrer

la carte, quand d'autres s'expriment directement en breton sans que j'ai encore posé la question de la structure puisque nous ne sommes qu'au début des tours de parole :

7A :BAO8. *Oh ! Gwelet 'teus neuze ? Petra eo-se*/BAO8. Oh ! Tu as vu alors : qu'est-ce que c'est ?

8BAO8 : *an istor eus an tri femoc'h bihan*/l'histoire des trois petits cochons.

9A : *Mat-tre BAO8 ! Daoust hag-eñ eo mat an urzh ?*/Très bien BAO8 ! Est-ce que l'ordre est bon ?

10BAO8 : *nann*/non.

11A : *ah bon ? Perak n'eo ket mat ?*/Ah bon ? Pourquoi ce n'est pas bon ?

12BAO8 : *'n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog, amañ 'zo ar fin*/ il y a le, ce n'est pas, heum, sur, sur le, là c'est le début, là c'est la fin.

Ce résultat sera donc à affiner dans la mesure où il est évalué de manière globale, sans indication, à ce niveau, des moyens utilisés par les enfants pour l'exprimer, le niveau d'étayage de l'enquêtrice, le recours au livre pour accompagner chaque enfant.

Nous pouvons reprendre ce résultat pour l'item CMI2 (*Lexique : comprend le vocabulaire spécifique de l'objet livre, de l'histoire (personnages, lieux, actions, sentiments, de la structure de l'histoire)*), avec un score pourtant élevé de 95 %, il ne montre pas les écueils rencontrés au cours de l'histoire, avec par exemple l'interprétation erronée de « conter » comprise « compter » :

210A : *bah lar 'din, kont din*/bah, dis-moi, (ra)conte moi

211BD3 : *unan, daou, tri, heu ... Unan, daou, tri, pevar, pemp, c'hwec'h, seizh, eizh*/un, deux, trois, heu... Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit.

212A : *mat-tre ! Eizh tamm a zo !*/Très bien, il y a 8 morceaux (images). Je fais comme si l'enfant avait vraiment voulu compter.

213BD3 : *ya !*/Oui !

Ces éléments d'analyse seront à reprendre dans la partie Production Écrite. Nous pourrons ainsi distinguer la langue des commentaires relatifs aux images, celle de l'expression de la structure de l'histoire et de quelle manière cette expression a été rendue possible (degré d'étayage de l'enquêtrice), de quelles manières et en quelle langue sont exprimés les différents éléments de

l'histoire (personnages, lieux, actions, sentiments), comprendre et relever les incompréhensions..

IV.3. Analyse du tableau de la compétence « Production Orale »

Item ^α	Codage ^α
Production Orale aptitudes, savoir-faire, savoir ^α	
Aptitude ^o : est disposé à parler ^α	POA1 ^α
Aptitude ^o : ose parler ^α	POA2 ^α
Aptitude ^o : prend la parole ^α	POA3 ^α
Aptitude ^o : cède son tour ^α	POA4 ^α
Production Orale niveau moyen ^α	
L'enfant peut et d'une manière adaptée à la communication, répondre à des questions qui lui sont destinées ^α	POM1 ^α
Répondre à des questions concrètes relatives à son propre environnement immédiat et présent ^α	POM2 ^α
Répondre à des questions extérieures à son cadre immédiat et présent ^α	POM3 ^α
Répondre à des questions relatives à ses propres sentiments, intentions et intérêts ^α	POM4 ^α
Fournir une description d'un objet concret et pertinent ou d'une personne se trouvant/ se trouvait dans une situation concrète pour lui ^α	POM5 ^α
Décrire éventuellement avec l'aide d'une image un événement tiré de son propre vécu ^α	POM6 ^α
L'enfant peut d'une manière spontanée adaptée à la communication, parler spontanément ou sur demande de sujets qui le concernent ^α	POM7 ^α
L'enfant peut raconter dans ses propres termes une histoire simple à des camarades connus ou à des adultes connus ^α	POM8 ^α

L'enfant peut demander des explications à des interlocuteurs connus ^α	POM9 ^α
--	-------------------

Item ^α	Codage ^α
L'enfant est compréhensible ^α	POM10 ^α
L'enfant produit un énoncé cohérent et organisé ^α	POM11 ^α
L'enfant est à l'aise pour parler dans la situation ^α	POM12 ^α
Production orale niveau Micro ^α	
Phonologie°: s'approche le plus possible d'une prononciation standard ^α	POM11 ^α
Lexique°: emploi des noms communs liés à la situation ^α	POM12 ^α
Lexique°: emploi des pronoms de différentes catégories ^α	POM13 ^α
Lexique°: emploi des adjectifs ^α	POM14 ^α
Lexique°: emploi des prépositions ^α	POM15 ^α
Lexique°: emploi des adverbes ^α	POM16 ^α
Lexique°: emploi des conjonctions ^α	POM17 ^α
Lexique°: emploi des verbes de mouvement, d'action ^α	POM18 ^α
Lexique°: emploi des verbes décrivant des états mentaux, émotionnels ^α	POM19 ^α
Morphologie/syntaxe°: utilise le singulier et le pluriel ^α	POM20 ^α
Morphologie/syntaxe°: utilise les formes verbales élémentaires (passé/présent) ^α	POM21 ^α
Morphologie/syntaxe°: utilise la forme négative ^α	POM22 ^α
Phrase°: produit des phrases longues (4 mots ou +) ^α	POM23 ^α
Phrase°: produit des phrases avec propositions subordonnées ^α	POM24 ^α

Item ^α	Codage ^α
Phrase°: utilise les constructions qui indiquent des instructions et des consignes ^α	POM25 ^α ¶ ¶ ¶ ^α

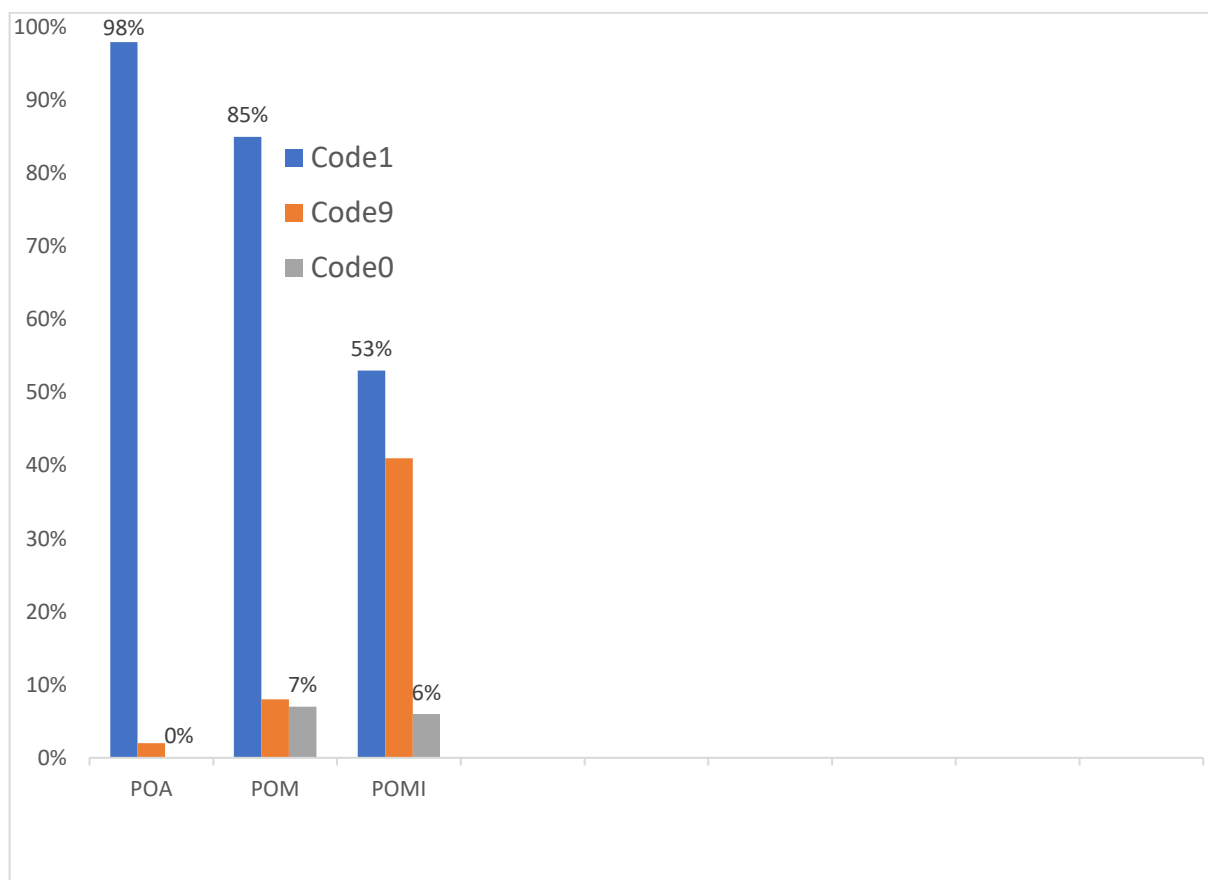
Tableau VII : « Production Orale », items et codage.

Discussion

À l'instar de la méthode suivie pour l'analyse de la partie Compréhension Orale, je propose d'exposer les scores généraux atteints pour chaque sous-domaine : Production Orale Aptitudes, savoir et savoir-faire (codés POA1 à POA4), Production Orale au niveau Moyen (POM1 à POM12) et enfin Production Orale au niveau Micro (POMI1 à POMI15).

Le graphique n°6 page suivante (« *Graphique 6 : pourcentage des réponses par niveau d'analyse* »), expose les scores atteints pour chaque type de réponse en fonction du niveau d'analyse.

Les résultats semblent très positifs de prime abord. En effet, la moyenne des réponses correctes pour les trois niveaux d'analyse de la production orale atteint 79 % (17 % pour les autres réponses et 4 % en ce qui concerne l'absence de réponse). Cependant, il faut encore relativiser les scores. L'analyse de la production orale et les items du niveau « *attitudes, savoir-faire, savoir* » peuvent refléter les aptitudes développées dans les situations travaillées quotidiennement avec les enseignants depuis l'entrée en petite section, il n'est donc peut-être pas étonnant que les réussites soient élevées. Il convient donc de relire l'évaluation par niveau d'analyse.



Graphique 6 : pourcentage des réponses par niveau d'analyse.

En ce qui concerne la production orale au niveau général (aptitudes), le score de réussite est très élevé : 98 % de réponses correctes. Je propose donc quelques exemples à la suite afin de comprendre l'amplitude des scores considérés comme corrects.

Exemple 1 : cas où l'enfant est réservé, attitude comprise par l'enquêtrice qui adapte son discours pour le mettre en réussite. Il reprend confiance et parvient à raconter l'histoire en entier en français.

1A : *oh !!! Kroget eo (o c'hoarzhin), demat !/Oh, c'est commencé (rit), bonjour !*

BNR3 : *demat/bonjour*

3A : *petra eo da anv ?/Comment tu t'appelles ?*

4BNR3 : BNR3 (*a-vouezh izel-tre*)/BNR3 à voix très basse

5A : *petra ? (oc'h implijout ar memes ton hag ar plac'hig)/quoi ? (en utilisant le même ton que l'enfant)*

6BRNR3 : BNR3

7A : *BRNR3 ? Se 'zo brav !!! Un anv brav-tre ! Me eo A ma anv (o c'hoarzhin). Gwel' rez amañ 'm eus kaset skeudennoù : te a oar peseurt istor eo ? Hum-hum-hum, peseurt istor e c'hell bezañ ? Oh ! N'int ket mesket ouzhpenn, ma c'hartoù pffffff (o c'hoarzhin) ! Peseurt istor eo ? Ha ma tiskouezan dit al levr ? Te a oar ?/ BNR3 ? C'est joli !!! Un très joli prénom ! Moi c'est A mon prénom (en riant). Tu vois là : j'ai apporté des images : tu sais de quelle histoire il s'agit ? Hum-hum-hum, quelle histoire cela peut-être ? Oh ! Elles ne sont pas mélangées en plus, mes cartes, pfff (en riant) ! Quelle histoire est-ce ? Tu le sais ?*

8BNR3 : oui

9A : *petra eo ?/Qu'est-ce que c'est ?*

10BNR3 : les trois petits cochons ! L'enfant poursuit le dialogue à son terme.

Exemple 2 : l'enfant entre dans la narration en français, puis utilise d'autres moyens pour continuer le dialogue : onomatopées, particules négatives et affirmatives, et lorsqu'il est sûr d'avoir compris la demande, raconte avec des phrases très simples et courtes en français.

26BL11 : je prends les deux petits cochons qui bois, après c'est en paille, maison de briques, aïe, hé hé hé, après ah ! Comment...

27A : *hin-hin (ton mystérieux)*

28BL11 : aaah !

29A : *neuze ! Ha, setu !!! Ha goude ? Han ! Mat-tre ! hé hé hé ! Hag evit echuiñ ?/alors ! Et, voilà ! Et ensuite ? Han ! (On entend le bruit des images que l'enfant déplace au sol pour les classer). Très bien ! Hé hé hé ! Et pour terminer ?*

30BL11 : hein ?; (l'enfant est surpris par la carte qui lui reste).

31A : *chom a ra ur gartenn !/Il reste une carte !*

32BL11 : nan !

33A : *oh ! Digarez !/Oh ! Excuse-moi (A se déplace pour faire de la place à l'enfant)*

34BL11 : *echu !/Fini !*

35A : *gourc'hemennoù BL11 ! Mat-tre ! Ha deus amañ (a-vouezh izel). Kontañ rez din an istor ?/Félicitations BL11 ! Très bien ! Et viens ici (à voix basse). Tu me racontes l'histoire ?*

36BL11 *mhmya/mmoui...*

37A : *te a oar petra eo istor an tr(ois,mot non exprimé en entier), an tri femoc'h bihan ?/tu connais l'histoire des tr(ois, idem), des trois petits cochons ?*

38BL11 : *hum-mmmm-hummm-nann/hum-mmmm-hum-non*

39A : *Petra 'ra an tri femoc'h amañ ?/Que font les trois cochons ici ?*

42BL11 : leur maison ?

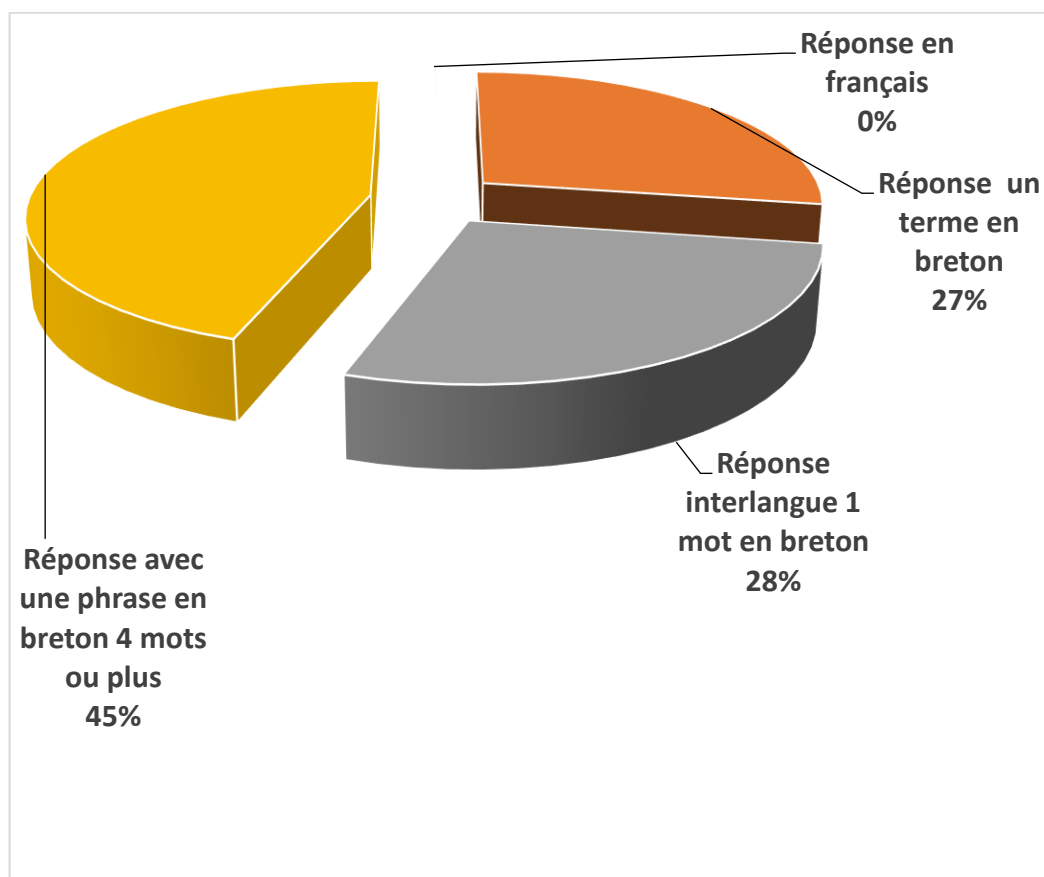
Pour la production orale au niveau moyen (POM1 à POM12), le score est également élevé : 85 % de bonnes réponses. Le nombre de réponses codées « 9 » atteint 8 %, et 7 % pour l'absence de réponse. Cette moyenne a été calculée sans tenir compte de l'item POM3 : « Répondre à des questions extérieures à son cadre immédiat et présent ». En effet, aucune question de ce type n'a été posée aux enfants : elle aurait pu mettre les plus timides en difficulté. Le résultat élevé est à mettre en lien avec les niveaux des compétences de compréhension orale et écrite : ce sont typiquement les situations travaillées à la maternelle au quotidien (voir *Annexe 8: types d'oraux fréquentés à la maternelle (Programme de l'école maternelle 2015, « Le langage dans toutes ses dimensions », Eduscol)*, p. 648.

Cependant, cette moyenne est à reconsidérer, car deux items ont été des points d'achoppement pour les enfants : POM4 « Répondre à des questions relatives à ses propres sentiments, intentions et intérêts » et POM9 « L'enfant peut demander des explications à des

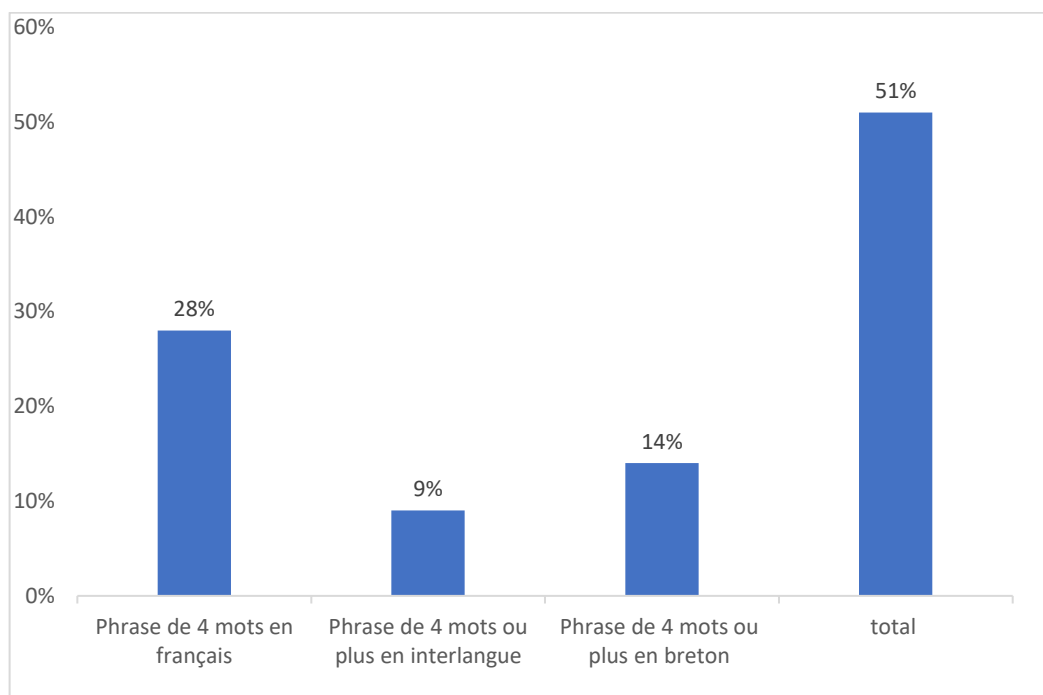
interlocuteurs connus », je détaillerai respectivement ces résultats pp. 108 – 116 et pp. 117 – 120. La réponse correcte pour POM4 atteint 67 % et 37 % pour POM9. Il convient de noter que ces items ont toute leur importance, car ils semblent être les marqueurs de l'entrée personnelle dans le dialogue. Ils permettront dans la partie inventaire (Chapitre V), de différencier les phrases construites des autres types de phrases (holophrases, onomatopées), les éléments présents dans le lexique, la maîtrise de la syntaxe. Ce sont donc des éléments de progressivité à prévoir pour les recommandations dans une perspective de planification linguistique.

Niveau moyen

En ce qui concerne l'item POM4 (« *répondre à des questions relatives à ses propres sentiments, intentions et intérêts* »), la question est posée en fin de dialogue, une fois que la relation entre l'enquêtrice et l'enfant est engagée dans la confiance et le jeu. À partir de notes manuscrites rédigées sur un cahier de bord spécifique à chaque niveau d'analyse de compétence, j'ai pu relever les réponses personnelles. La difficulté la plus importante était liée à la capacité des enfants à comprendre la question, puis, d'y répondre en mobilisant d'autres moyens que les onomatopées ou gestes. Ce sont 65 % des enfants qui ont répondu avec leur outillage linguistique, contre 35 % par les moyens cités antérieurement. Le graphique 7, (« *Graphique 7 : langue utilisée pour formuler une réponse, p. 109* ») exprime ces résultats, et montre que pour les phrases produites en alternance codique, il y a toujours à minima un terme en breton (28 %). Enfin, dans ces 65 % de réponses, 45 % sont des phrases d'au moins quatre mots ou plus en breton uniquement. Le graphique 8 (« *Graphique 8 : langue des phrases de quatre mots et plus* », p. 110) , montre que 51 % des énoncés produits pour l'item POM4 sont des phrases à quatre termes, dont 14 % sont exprimées en breton intégralement. Le relevé des phrases exprimant le goût, l'intérêt et les premières justifications est à retrouver après les graphiques, pp. 112 – 114.



Graphique 7 : langue utilisée pour formuler une réponse.



Graphique 8 : langue des phrases de quatre mots et plus.

J'ai pu rassembler différents types de réponses qui expriment majoritairement un début d'argumentation/justification de la réponse, mais également le goût ou l'intérêt des enfants pour le conte. On distingue deux manières de répondre. La première consiste à répondre à l'aide d'une proposition indépendante plus ou moins complète et correcte syntaxiquement, la seconde est marquée par l'utilisation de propositions relatives ou complétives (discours rapporté). Comme elles ne sont pas extrêmement nombreuses, je propose de les retrouver sous forme de tableau page suivante.

Enfant n°	Phrase indépendante	Proposition relative Ou complétive
25	162 : <i>et gant an urzhiataer petra a vo graet ?/ et avec l'ordinateur qu'est-ce qu'on fera ?</i>	166 : <i>peogwir me 'n eus un c'hoari/ parce que moi j'ai un jeu</i> 168 : <i>an tri femoc'h bihan/les trois petits cochons</i>
26	145 : <i>bah oaran ket/ bah je sais pas</i>	
27	176 : <i>heu, aaaa, heu, heu : zo ket kontant heu/heu, aaaa, heu : il est pas content heu</i>	174 : <i>peogwir, peogwir, 'n eus tan hag heu, heu/parce que, parce que, il y a du feu heu, heu</i>
28		140 : <i>heu peogwir n'eus heu bleiz/heu parce que il y a loup</i>
30	150 : <i>se hag heu/ça et heu</i> 160 : <i>hag-se/et ça</i>	152 : <i>pa construisent un ti e brik/quand ils construisent une maison en briques</i> 158 : <i>hé bah, ur porc'hell bihan a lar : « gall a ran tapout foenn mar plij dit », ar paotrig a lar « ya, ya »/ hé bah, un porcelet dit : je peux prendre du foin s'il te plaît?", le petit garçon dit "oui, oui"</i> 162 : <i>ar bleiz a lar : « digor din da di pemoc'h bihan »/ le loup dit : « ouvre-moi ta maison petit cochon »</i> <i>-Opala ne rin ket ! / oh la la, je ne le ferai pas !</i> 164 : <i>- neuze e skoin gant ma fav/alors, je frapperai avec ma patte</i> 166 : <i>c'hwezhañ a rin, lopañ a rin ha diskaret e vo da di ha debriñ ac'hanout ho tri ! »/ "je soufflerai, je frapperai et ta maison sera détruite et te mangerai tous les trois !"</i>
32	156 : <i>heu... Al, al, ar bleiz a ya e-barzh ar chaodron/ heu... Le, le, loup va dans le chaudron</i>	
34	142 : <i>an hini-sen/celui-là</i>	138 : <i>evit me a gav, me, me, a zo plijus pa, pa, pa ar bleiz- a zo 'barzh ar chaodron/moi</i>

		je trouve, moi, moi, c'est plaisant quand, quand le loup est dans le chaudron
36		<p>208 : <i>perak a ra, a c'hall ket, ra re, rentrer/pourquoi</i> (dit à la place de parce que), il peut pas, ra re, rentrer</p> <p>209 : <i>ha ha bah ya, bah setu hein, perak eo re vihan/</i> et et bah oui, voilà hein, pourquoi (dit à la place de parce que) il est trop petit</p>
37	<p>116 : <i>me 'm eus 'barzh ma ti e DVD/</i> moi j'ai à ma maison en DVD</p> <p>118 : <i>heu, heum heu, heum an dra-sen hag an dra-sen/</i> heu, heum, heu, heum cette chose-là et cette chose-là</p>	<p>120 : <i>peogwir ar blev a zo kou... heum, heum, heum/</i>parce que le poil (dit à la place du loup) est tout ... heum, heum, heum</p> <p>122 : <i>kouezhet e-barzh an chaudron, hag amañ 'n eus bet poan pa n'eus skoet/</i> tombé dans le chaudron et ici, il a eu mal quand il a frappé</p>
38	<p>143 : <i>an ti e brik/</i>la maison en briques</p> <p>149 : <i>ya, ha an ti e brik zo, 'zo brav ivez 'zo solut/</i> oui, et la maison en briques est, est jolie aussi est solide</p> <p>151 : <i>heu nan pas c'hoazh/</i> heu nan pas encore</p>	<p>135 : <i>Pa a c'hoarzhiñ er fin amañ/</i> quand il rit à la fin</p> <p>139 : <i>me a blij din pa sav an ti/</i>moi ça me plaît quand il construit la maison</p> <p>145 : <i>amañ an ti e plouz peogwir 'zo brav/</i>ici la maison en paille parce que c'est beau</p> <p>153 : <i>mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist', 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan 'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou pemoc'h/mh,</i> parce que je ne sais pas, dans l'hist', dans l'histoire des trois petits cochons il y a le loup qui, qui, qui casse la maison des trois petits cochons, des deux petits cochons</p>
39	164 : <i>heu a zo heu... Amañ a zo farsus/</i> heu c'est heu ... Ici c'est drôle	166 : <i>peogwir an bleiz a ya e-barzh, a lamm !/</i> parce que le loup va dedans, il saute
40	<p>154 : <i>an dra-se hag an dra-se/</i>cette chose-là et cette chose-là</p> <p>156 : <i>hag an dra-se hag an dra-se/</i>et cette chose-là et cette chose-là</p> <p>158 : <i>an dra-se/</i>cette chose-là</p>	162 : <i>peogwir ur wech e oa fest ur skol arall ha me zo bet e-barzh heu, 'm eus graet, 'm eus marchet war an, an, an heu, war an dra-se hag arlerc'h me 'm eus, me 'm boa bet war balançoire assis/</i> parce qu'une fois il y avait la fête d'une autre école je suis allée dedans heu, j'ai fait, j'ai marché sur le, le, le

	<p>160 : <i>o tistrujañ an ti/en train de détruire la maison</i></p> <p>170 : <i>'m eus c'hoant d'ober un c'hoari arall/j'ai envie de faire un autre jeu</i></p>	<p>heu, sur cette chose-là et après j'ai, j'étais allée sur la balançoire assis</p> <p>164 : <i>war vrañsigell, ret e oa gober el-se ha, arlerc'h me 'zo bet e-barzh an tunnel ha arlerc'h em eus c'hoariet e-barzh an pelouse/sur balançoire, il fallait faire comme ça, et après je suis allée dans le tunnel et après j'ai joué dans la pelouse</i></p>
41	132 : <i>tout/tout</i>	
42	175 : <i>tout/tout</i>	
43	<p>178 : <i>ha an lost a zo amañ/et la queue est ici</i></p>	<p>176 : <i>a a, an mare a kouezh 'barzh an soubenn tomm/ l, l, le moment où il tombe dans la soupe chaude</i></p>

Tableau VIII : les types de phrases exprimant le goût et l'intérêt personnels.

Ce relevé nous permet d'observer les stratégies communicationnelles utilisées par les enfants pour exprimer leurs sentiments. Je note que les phrases sont relevées telles que rédigées dans l'inventaire et ne feront pas l'objet de correction dans cette partie même si l'on remarque déjà nombre d'erreurs syntaxiques, morphologiques.

La forme minimale pour pouvoir donner son avis malgré le peu d'outillage linguistique disponible est pour deux enfants E41 (132), E42 (175), l'utilisation de l'adverbe « tout », prononcé [tud].

La deuxième tendance est d'utiliser des déictiques et pronoms personnels indissociables du contexte immédiat des images, parfois en accumulation :

E30 : 150 : *se hag heu/ça* et heu

160 : *hag-se/et ça*

E34 : 142 : *an hini-sen/celui-là*

E37 : 118 : *heu, heum heu, heum an dra-sen hag an dra-sen/heu, heum heu, heum cette chose-là et cette chose-là*

E39 : 164 : *heu a zo heu... Amañ a zo farsus/heu c'est ... Ici c'est drôle*

E40 : 154 : *an dra-se hag an dra-se/cette chose-là et cette chose-là*

156 : *hag an dra-se hag an dra-se/et cette chose-là et cette chose-là*

158 : *an dra-se/cette chose-là*

J'ai noté que trois enfants expriment leurs goûts/intérêt pour le conte en ponctuant l'échange de remarques personnelles : l'un apprécie l'histoire, car il possède le jeu de société des trois petits cochons (E25), le second aime le conte, car il a le dvd à la maison (E37). Un autre encore, s'appuie sur l'opportunité de l'expression personnelle pour raconter un événement sans lien apparent avec la question, mais en lien direct avec ses souvenirs (E40), dans la forme des propositions indépendantes, cet enfant demande également à jouer à un autre jeu. Un autre enfant qui maîtrise très bien la langue cible, n'utilise pas directement son avis, mais reprend à son compte les expressions intégrales du conte (E30).

Le degré le plus complexe pour exprimer ses goûts est marqué par le recours fréquent aux propositions subordonnées circonstancielles introduites par les conjonctions « *peogwir* » / parce que et « *pa* »/quand. Elles sont utilisées par 10 enfants. La notion de goût ou « aimer » n'est retrouvée que deux fois. E38 : (139) *Me a blij din pa sav an ti*/moi j'aime quand il construit la maison et E34 (138) : *Evit me a gav a zo plijus pa, pa, pa ar bleiz a zo 'barzh ar chaodron*/pour moi je trouve drôle quand le loup tombe dans la marmite.

On peut donc établir que les enfants construisent réellement des stratégies pour communiquer dans cette situation : même si l'outillage linguistique est minimal ou erroné, ils sont déjà dans la planification de leurs messages, ce qui confirme un bon degré d'élaboration de ceux-ci. Pour 23 % des enfants, on remarque le recours aux subordonnées relatives circonstancielles contre 42 % pour les indépendantes (elles sont souvent des syntagmes nominaux composés de déictiques et pronoms). Un seul enfant utilise la complétive du discours rapporté avec la restitution des formules de déroulement du conte. Les moyennes sont plus modestes lorsqu'il s'agit d'exprimer que l'on « aime », 5 % des enfants y ont recours, 7 % produisent des remarques personnelles pour continuer le dialogue. À l'aide des inventaires du chapitre V, nous reviendrons plus finement sur le bagage lexical et syntaxique des enfants, cependant, nous pouvons déjà noter pour la partie recommandations, que l'expression de la volition, de l'appréciation sont à programmer. En effet, ce sont des concepts basiques nécessités par l'enfant dans son quotidien pour manifester des besoins élémentaires tout comme son avis, ses choix. Le breton offre de nombreux degrés pour les exprimer.

Pour terminer l'analyse de cette partie, je reviens sur l'évaluation de l'item POM9, production orale niveau moyen : « *L'enfant peut demander des explications à des interlocuteurs connus* ». En effet, la moyenne des réussites s'élève à 37 %. Je propose de revenir sur la manifestation orale, la capacité à demander/ne pas demander des explications, l'expression/non expression de ses intentions. Il me semble tout à fait important de savoir si ces aptitudes sont mobilisées en français ou en breton car cela pourrait nous éclairer encore une fois, sur les habitudes conversationnelles effectives des enfants, la capacité à s'affirmer et s'informer pendant l'échange. Nous verrons à partir de ces éléments s'il est intéressant de chercher à savoir si l'enseignement à parité horaire ou le système immersif favorisent ces capacités, plutôt en français ou en breton.

Afin d'étudier de plus près cet item, j'ai construit un tableau relevant tous les énoncés relatifs au traitement de l'information (« *Annexe10: Tableau d'analyse de la capacité à demander des informations* », p. 681). Pour les faire apparaître, il faut repreciser les deux aspects de la production orale. Le premier aspect analysé concerne la production orale en réception, au niveau « *aptitudes, savoir-faire, savoir* ». Si elle est validée par la possibilité de continuer le dialogue et est favorisée très souvent par l'étayage de l'enquêtrice, elle se manifeste également par la production de constructions verbales qui accompagnent cette progression. Il faut donc regarder de plus près les énoncés produits aux niveaux « *moyen* » et « *micro* ». Il me semble que leur inventaire pourrait nous éclairer sur ce que disent les enfants de leurs savoirs, leur manière de traiter les informations nécessaires à la continuité dialogale. Je n'ai pas relevé les onomatopées qui seront analysées dans le chapitre V de cette thèse. J'ai comptabilisé le nombre d'énoncés exprimés, soit 485 éléments. Les enfants en ont produit 2954, ce qui revient à dire que 16 % du corpus est utilisé pour exprimer ce qu'ils savent et traiter l'information. Je les ai regroupés par paires :

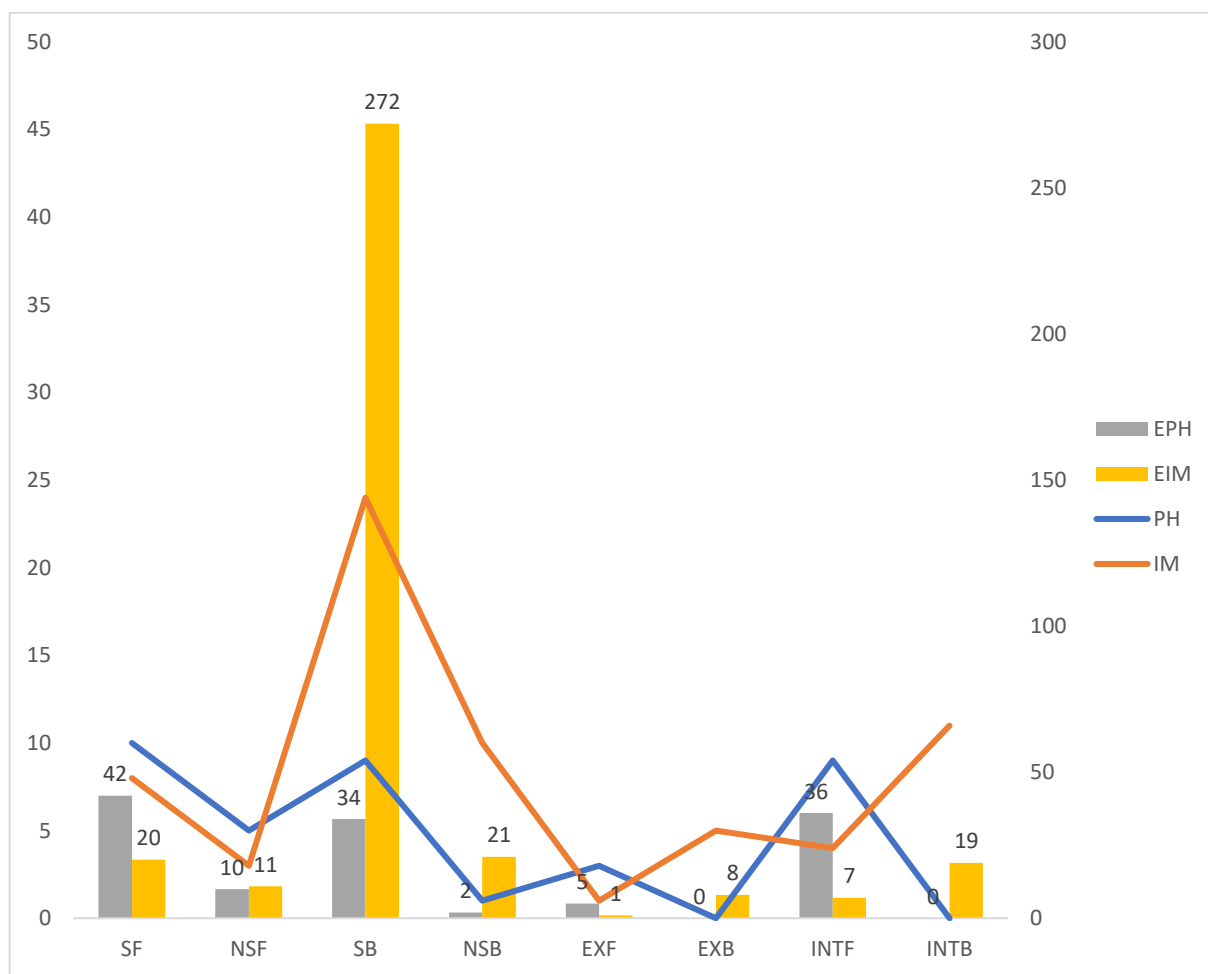
Manifeste qu'il sait en français/qu'il ne sait pas en français

Manifeste qu'il sait en breton/qu'il ne sait pas en breton

Demande des explications en français/demande des explications en breton

Utilise des constructions qui indiquent des instructions et des consignes en français/utilise des constructions qui indiquent des instructions et des consignes en breton.

J'ai ensuite calculé le nombre d'enfants utilisant ces constructions, le nombre d'énoncés, et enfin exprimé le nombre d'enfants les utilisant par filière. Ces informations sont exposées dans la figure suivante (« *Graphique 9 : capacité à traiter de l'information par filière et nombre d'énoncés* »).



Graphique 9 : capacité à traiter de l'information par filière et nombre d'énoncés.

Afin de mieux comprendre ce graphique et les éléments d'analyse qui suivront, je précise que les barres grisées correspondent aux élèves du système bilingue à parité horaire et que les barres orange représentent ceux de la filière immersive *Diwan*. La ligne bleue présente les pourcentages atteints par les enfants de la filière à parité horaire et la ligne orange ceux des enfants de la filière *Diwan*.

- Manifeste qu'il sait, en français : 53 % des enfants de la filière à parité horaire (codé PH sur la ligne bleue de la figure) expriment ce qu'ils savent en français. 47 % d'entre eux utilisent des constructions d'un à trois mots et 26 % des constructions de quatre mots et plus. Pour la filière immersive (codé IM sur la ligne orange de la figure), 33% expriment qu'ils savent en français. Ils utilisent à parts égales les constructions d'un à trois mots et quatre mots et plus, soient 16 %.
- Manifeste qu'il ne sait pas, en français : 30 % des élèves s'expriment toutes filières confondues, 26 % pour PH et 12.5 % IM. Quatorze enfants utilisent des constructions de plus de trois mots pour signifier qu'ils n'ont pas compris en français.
- Manifeste qu'il sait en breton : 81 % des enfants expriment ce qu'ils savent en breton en utilisant la particule d'affirmation « *ya* » au minimum. 47 % pour PH et 100 % pour IM.
- Manifeste qu'il ne sait pas en breton : 25 % des enfants s'expriment. 5 % pour PH, en utilisant la particule de négation « *ket* » au minimum, elle est utilisée à bon escient. 41 % pour IM, avec la forme minimale « *ket* » ou « *nann* » (réponse à une question négative, rarement à bon escient pour cette dernière). L'amplitude est d'un à 9 mots avec la phrase : « *N'ouzon ket penaos e vez lavaret e brezhoneg/je ne sais comment dire en breton* ».
- Demande des explications en français : 9 % du total des enfants.
- Demande des explications en breton : 11 % des enfants. Tous en IM.
- Exprime ses intentions en français en utilisant des constructions qui indiquent des instructions et des consignes : 28 % du total des enfants. 47 % PH, 29 % IM.
- Exprime oralement ses intentions en breton : 25 % du total des enfants, tous en IM.

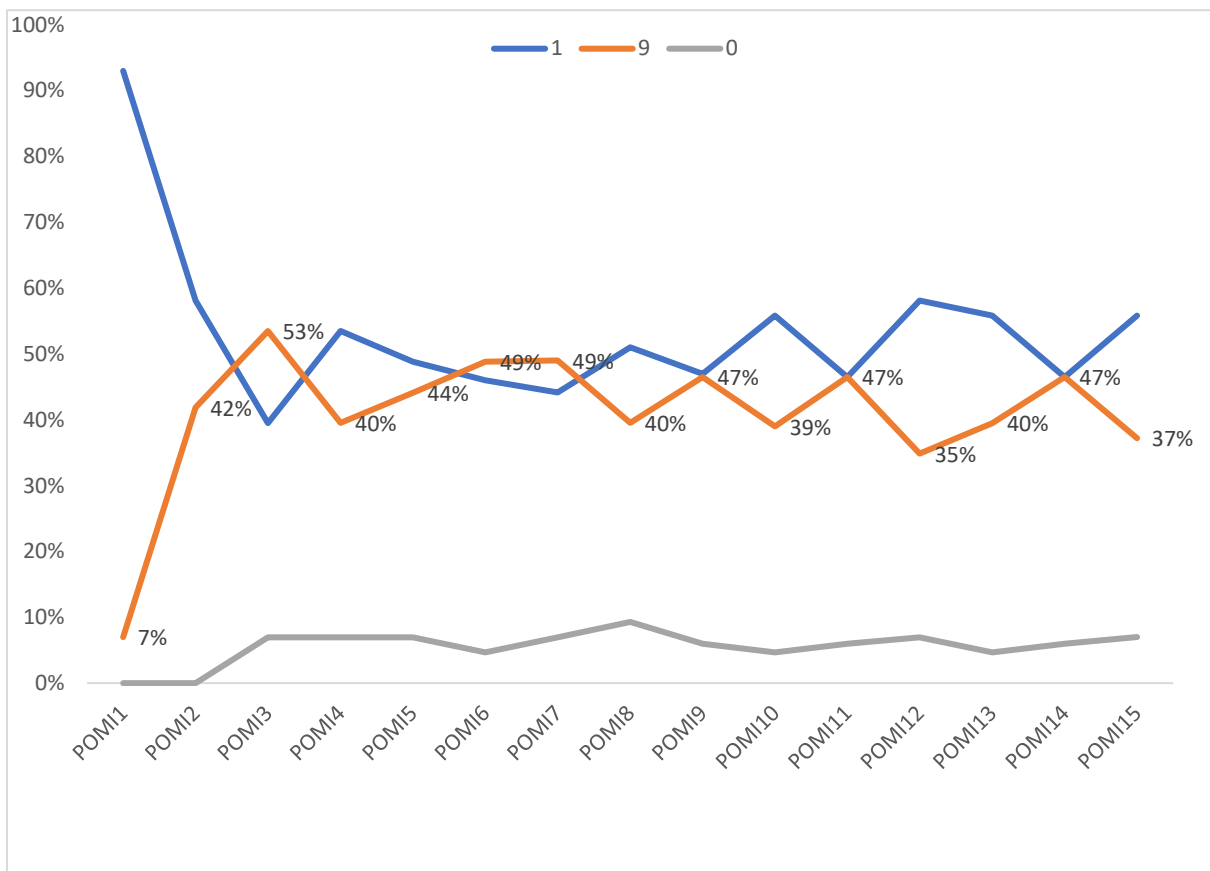
On peut encore résumer ainsi : 10.8 % du corpus des énoncés sont mobilisés pour exprimer son savoir/non-savoir en breton. Cette part semble relativement importante au regard des autres résultats, mais il convient de se rappeler que c'est l'utilisation massive de la particule d'affirmation

« *ya* » qui produit cet effet. Pour le non-savoir, ce sont les particules de négation « *Ket, nann* » qui sont préférées, cependant, elles ne sont pas utilisées à bon escient pour la seconde. En ce qui concerne la demande d'explications et l'expression des intentions, le score des pourcentages chute à 0.9 %. Elles n'apparaissent qu'avec les enfants de la filière immersive. On peut déduire que les enfants comprennent l'échange et tentent de répondre au maximum en breton avec un mot au minimum (particules). Cependant, les formes négatives ne sont pas maîtrisées, la forme « *nann* » qui se rapproche du français « nan » est très utilisée alors qu'elle ne convient qu'en réponse à une question négative. La capacité à demander des explications ou à dire ses intentions en français pose la question de savoir si les enfants osent, mais également s'ils ont l'habitude de le faire en situation conversationnelle en classe. Ces mêmes compétences n'existent que chez les élèves en immersion pour l'expression en breton. On peut penser que les élèves sont plus souvent sollicités dans cette filière, peut-être parce que n'allant pas de soi en langue seconde. Nous pourrions donc revenir sur ces éléments dans la partie recommandation.

Production orale, niveau micro :

Pour évaluer la production orale au niveau micro (POMI), j'ai choisi le code 9 pour évaluer les réponses effectuées autrement que dans la langue cible. En effet, l'intérêt de l'opération est de connaître la réalité de l'utilisation du breton pour fournir une réponse, au-delà de la simple bonne réponse. Une grande différence apparaît : la moyenne des scores pour la réponse 1 est de 53 %, contre 98 et 85 % pour les deux premiers niveaux (POA et POMI). La production d'inventaires sommatifs pour chaque type de phrase énoncée nous permettra de connaître plus précisément le matériel linguistique disponible dans le chapitre V. Il me semble toutefois approprié de commencer à analyser le niveau micro afin de connaître les scores moyens de chaque type de réponse pour les items de ce niveau. Le graphique n°6 (« *Graphique 6 : pourcentage des réponses par niveau d'analyse* », p. 104) met en avant l'écart entre l'évaluation du premier niveau et ce dernier. La première interprétation que l'on peut en faire est que ce dernier niveau d'analyse met en valeur les outils linguistiques précis dont l'enfant se sert pour répondre aux questions. La figure n°10 (« *Figure 10 : pourcentage moyen des scores par type de réponse, niveau micro* », p. 123), montre une moyenne de réussite de 53 % pour les réponses correctes et 41 % pour les autres réponses. Cela vient relativiser la moyenne de réussite donnée pour l'ensemble des scores 1 du niveau de production orale globale de 79 %. L'écart positif le plus important concerne la prononciation : sauf difficultés d'élocution, l'ensemble des enfants prononce les mots qu'il connaît de manière adaptée, rappelons que pour certains ce n'était qu'un mot comme la particule d'affirmation « *ya* »/« *oui* ». L'écart négatif le plus important concerne l'utilisation des pronoms (POMI3) et celle des conjonctions (POMI7). Ces écarts interrogent sur le degré de maîtrise et de développement de la phrase. En effet, l'utilisation des pronoms montre une capacité à substituer le sujet de la phrase, donc un certain niveau d'abstraction. Les conjonctions exposent la capacité à suivre et à développer le dialogue par la coordination et la subordination. Je vérifierai le niveau de compétences attendues dans le chapitre V, au regard des travaux d'Agnès Florin (Florin, 1991) sur les stades du développement du langage. En effet, en croisant les résultats de cette évaluation avec les indicateurs de l'ouvrage, nous saurons s'ils correspondent à une norme en fonction de cette classe d'âge, ou s'ils indiquent des difficultés ou un niveau supérieur. Afin de jalonner cette étape, le graphique n°11 (« *Graphique 41 : nombre d'enfants ayant employé au moins une fois une des formes attendues items POMI* », p. 125) marque, pour les 26 enfants qui ont produit un énoncé comportant au moins un terme en breton ; le nombre d'enfants qui ont utilisé au moins une fois une des formes attendues pour valider les items du niveau

micro. On constate que l'utilisation du pluriel est inexistante, mais également que les prépositions, éléments remarquables de la langue bretonne ne sont que très peu mobilisés. On peut donc déduire que les enfants essaient de communiquer en breton, même si l'écart entre les moyens linguistiques mobilisés est important. Le processus de bilinguisme est engagé. Ils n'ont pas tous le même stade de développement en langue seconde. Ceci n'est pas étonnant dans la mesure où ces stades ne sont jamais homogènes pour un ensemble d'enfants d'une même classe, même dans un contexte monolingue. On peut d'ores et déjà s'interroger sur les habitudes conversationnelles centrées sur l'expression personnelle entretenues dans les classes. Cela pourra être un point de recommandation ultérieur.



Graphique 10 : pourcentage moyen des scores par type de réponse, niveau micro.

Afin de faciliter la compréhension de cette figure, je propose de donner un exemple de réponse pour quelques items. Elles sont tirées du cahier de bord intitulé « *Cahier de codage : production orale, aptitudes, savoir-faire, ; production orale niveau moyen, production orale niveau micro* », rédigé entre le 27 septembre et le 28 novembre 2021. Chacun des dialogues entretenu avec les enfants a été relu, et lorsqu'une ou des phrases étaient exprimées en breton, elles étaient systématiquement notées dans le cahier de bord. Chacune de ces formes décrite par les items d'évaluation a été répertoriée selon un code couleur choisi au préalable et appliqué aux phrases des enfants. Dans une dernière phase, j'ai comptabilisé le nombre de formes attendues pour l'ensemble. Voici quelques exemples :

POMI1 : phonologie, s'approche le plus possible d'une prononciation standard.

Exemple : BD1 « répond totalement en breton, tournures mémorisées du conte oralisées correctement, ce qui n'est pas vrai pour les autres phrases ».

POMI2 : lexique, emploi des noms communs liés à la situation.

Exemples : *Bleiz/loup, chaodron/chaudron, lost/queue, ti/ maison, pemoc'h/cochon, porc'hell/porcelet, mare/moment, soubenn/soupe, istor/histoire, c'hoari/jeu, tan/feu, dra/chose.*

POMI3 : lexique, emploi des pronoms de différentes catégories.

Exemples : *me/moi, hini-sen/celui-là, te/tu, hemañ/lui, ho/ vous.*

POMI4 : lexique, emploi des adjectifs.

Exemples : *bihan/petit, plijus/plaisant, brav/joli, farsus/drôle, tomm/chaude, kontant/content, solut/solide*

POMI5 : lexique, emploi des prépositions.

Exemples : *ac'hanout/te, dit/à toi, din/à moi, evit/pour, gant/avec*

POMI6 : emploi des adverbes.

Exemples : *e-barzh/dans, setu/voici, ivez/aussi, arlerc'h/après, war/sur, neuze/alors*

POMI7 : emploi des conjonctions.

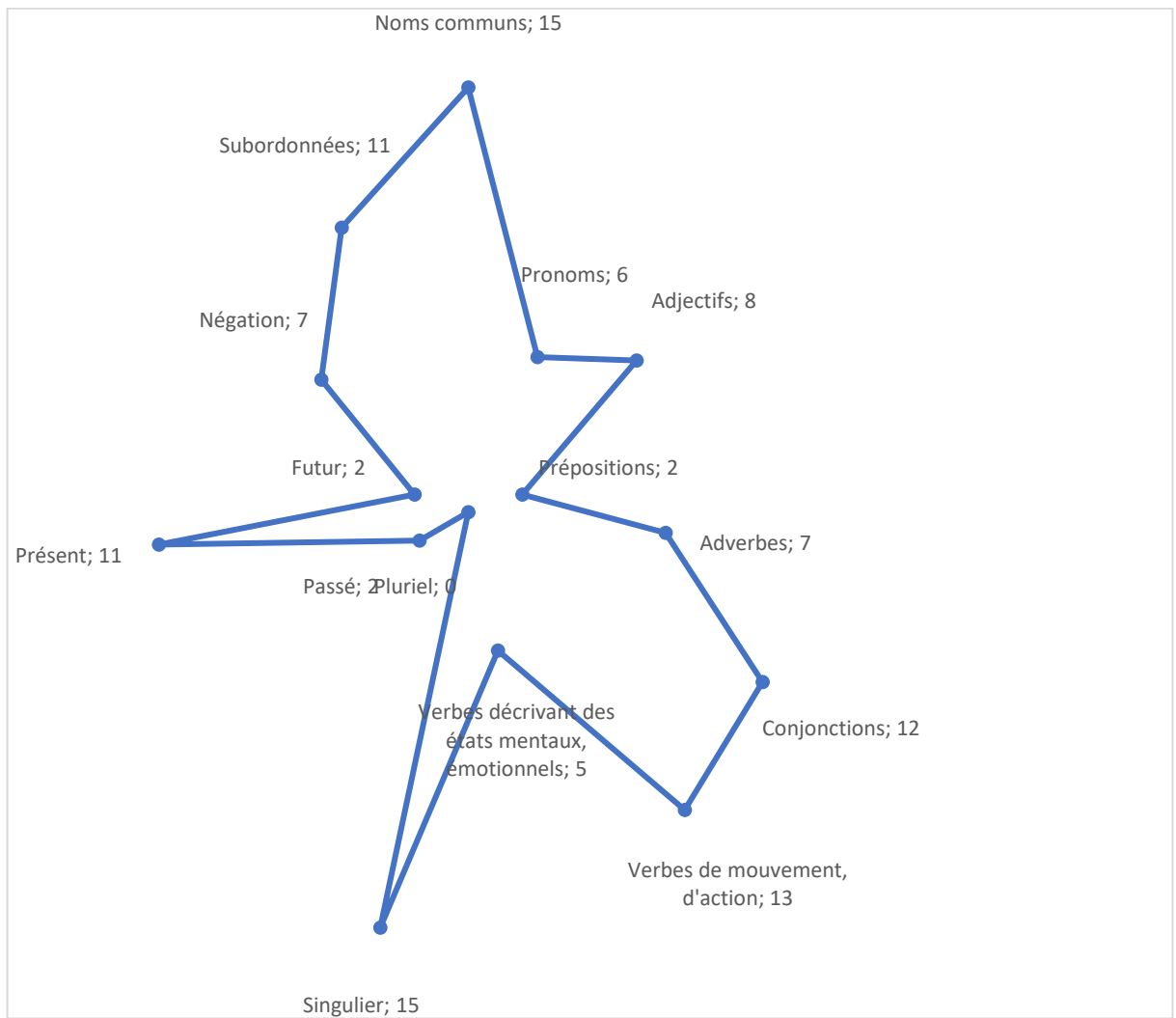
Exemples : *pa/quand, peogwir/parce que, ha(g)/et, met/mais*

POMI8 : lexique, emploi des verbes de mouvement, d'action.

Exemples : *debr(iñ)/mange, kouezhet/tombé, skoet/tapé, torr/casse, lamm/saute, graet/fait, c'hoariet/joué, tapout/prendre, digor/ouvre, skoin/taperai, c'hwezhañ/souffler, lopañ/frapper, diskaret/détruit, distrujañ/détruire*

POMI9 : lexique, emploi des verbes décrivant des états mentaux, émotionnels.

Exemples : *c'hoarzhin/rire, plijout/plaire, kavout brav/trouver beau, kaout poan/souffrir, kaout c'hoant/avoir envie, gouzout/savoir*

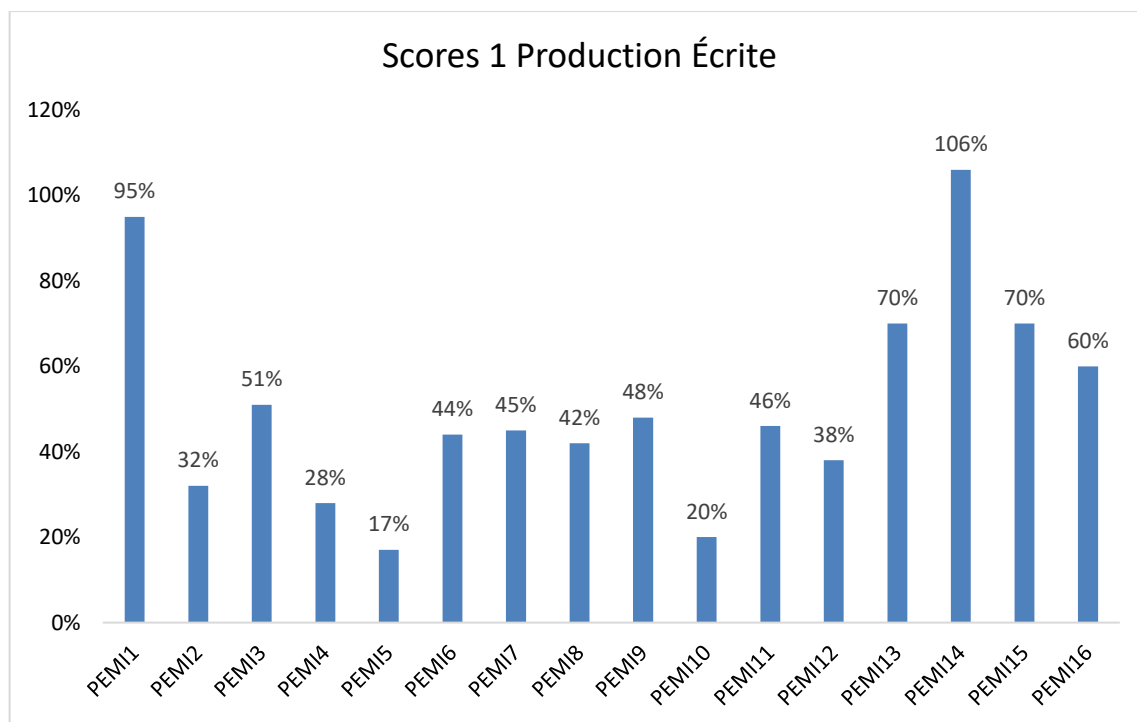


Graphique 11 : nombre d'enfants ayant employé au moins une fois une des formes attendues items POMI

IV.4. Analyse du tableau de la compétence « Production Écrite »

Item ^α	Codage ^α
Production Écrite niveau Micro ^α	
Phonologie [°] : s'approche le plus possible d'une prononciation standard ^α	PEMI1 ^α
Utilise l'oral scriptural propre à la narration ^α	PEMI2 ^α
Lexique [°] : emploie les noms communs de l'histoire, en relation avec l'histoire ^α	PEMI3 ^α
Lexique [°] : emploie des pronoms de différentes catégories ^α	PEMI4 ^α
Lexique [°] : emploie des adjectifs pertinents pour la narration de l'histoire ^α	PEMI5 ^α
Lexique [°] : emploie des prépositions ^α	PEMI6 ^α
Lexique [°] : emploie des adverbes ^α	PEMI7 ^α
Lexique [°] : emploie des conjonctions ^α	PEMI8 ^α
Lexique [°] : emploie des verbes de mouvement, d'action ^α	PEMI9 ^α
Lexique [°] : emploie des verbes décrivant des états mentaux, émotionnels ^α	PEMI0 ^α
Morphologie/syntaxe [°] : utilise le singulier et le pluriel ^α	PEMI11 ^α
Morphologie/syntaxe [°] : utilise les formes verbales élémentaires (passé/présent) ^α	PEMI12 ^α
Morphologie/syntaxe [°] : utilise la forme négative ^α	PEMI13 ^α
Phrase [°] : produit des phrases longues (4 mots ou +) ^α	PEMI14 ^α
Phrase [°] : produit des phrases avec propositions subordonnées ^α	PEMI15 ^α
Item ^α	Codage ^α
Phrase [°] : utilise les constructions qui indiquent des instructions et des consignes ^α	PEMI16 [¶] ¶ ^α

Tableau IX : « Production Écrite », items et codage.



Graphique 12: scores « Production Écrite », niveau micro.

Je propose de revenir en détail sur l'analyse des niveaux « *moyen* » et « *micro* ». En effet, dans la partie Compréhension Écrite qui comportait des items similaires pour le niveau « *macro* » (p. 95 - 100), je n'ai abordé les résultats que globalement (la moyenne des réussites était de 93 %). La figure ci-dessus montre que la Production Écrite au niveau « *micro* » est validée, avec une moyenne des scores de 51 %, ce qui n'est pas très élevé. Dès lors que l'on regarde les items séparément, on remarque de grands écarts. L'item 1 (*PEMI1 : phonologie, s'approche d'une prononciation standard*) indique 95 % de réussites, ce qui est normal car les enfants de ce stade savent déjà très bien parler, à moins de difficultés spécifiques, ce qui était vrai pour deux enfants. L'item PEMI14 (phrase : produit des phrases longues, 4 mots ou plus) atteint un score de 106 %. Il exprime la capacité des enfants à construire des phrases dans les deux langues, ce qui explique l'importance de ce résultat. Il est également un objectif attendu en fin de grande section et montre que le développement phrastique est réalisé pour l'ensemble des enfants. Il ne montre pas, cependant, la différence entre la production de phrases longues en breton et de phrases longues en français. Les scores les plus faibles concernent :

PEMI2 : utilise l'oral scriptural propre à la narration, 32 %

PEMI4 : emploie des pronoms de différentes catégories, 28 %.

PEMI5 : emploie des adjectifs pertinents pour la narration de l'histoire 17 %.

PEMI10 : emploie des verbes décrivant des états mentaux, émotionnels 20 %.

Ce sont des résultats précieux : de prime abord ils ne disent pas quelle est la langue préférée pour les exprimer, ce que nous allons détailler ensuite ; mais surtout, ils posent la question de comprendre si cela a trait à cette expérience et au contexte du bilinguisme précoce (apprentissage de deux langues ensemble), ou s'ils révèlent plutôt la réalité d'un langage en pleine construction, avec des périodes d'acquisition spécifiques en fonction de l'âge, de la maturation psychologique, cognitive, affective. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant. Nous allons nous attacher dans cette partie à exprimer l'outillage dont les enfants disposent et dont ils se servent pour structurer l'histoire, la commenter (argumenter ses choix pour retrouver les images retirées par l'enquêtrice).

Cette analyse a été produite en plusieurs temps. La première phase d'analyse s'est effectuée sur cahier de bord à l'aide des transcriptions de chaque dialogue (cahier de bord rédigé en décembre 2021). Voici un exemple du relevé :

BNR1 : Utilisation du livre pour remettre les images en ordre. Mots en breton : 10 *bihan/petit* (complète le titre donné par A), 31 *bihan/petit* : complète le titre pour commencer l'histoire, 65 : *bihan/petit* (complète la proposition de A *ti/maison* qui attendait *koat/bois*). N'utilise que l'adjectif *bihan/petit*, à trois reprises. Structuration de l'histoire, 59 : « et, heu, on a oublié celle-là qui va tout au bout, là » (désigne la fin). Bonne utilisation du français pour la narration, cohérence/cohésion.

Ce relevé, s'il donne des informations générales sur la langue et la capacité à raconter, n'était pas assez précis pour distinguer et évaluer le niveau de langue dans ce cadre. J'ai donc construit un nouveau tableau comprenant 56 items d'évaluation (*Tableau XIII: « Production Écrite niveau micro, nouveaux items »*, pp. 134-137) : 7 concernant la langue de restitution du titre, 1 pour la reprise des formules du conte, et 24 évaluant la phonologie, le lexique utilisé pour la narration, la morphologie et la syntaxe et, enfin la phraséologie, ils sont évidemment dédoublés pour l'évaluation de la langue bretonne.

Afin de structurer l'exposition des résultats et de l'analyse, je propose une déclinaison en trois parties : structure lexicale du conte, morphologie et syntaxe, phraséologie à chaque fois pour le français puis le breton. Le relevé a été effectué manuellement, par enfant : il permettra grâce aux annotations pour chacun d'exprimer des particularités qui viendront élargir l'ambitus lexical, syntaxique morphologique et phrastique. Cette étape est majeure, car elle nous servira de cadre pour la constitution des inventaires et leur étude au chapitre V, et surtout, elle nous permettra de dégager des profils linguistiques. C'est-à-dire savoir si des seuils d'utilisation d'une langue ou l'autre sont repérables, en fonction de la complexité et la longueur des énoncés. Ces profils pourront permettre d'apprécier les stades de développement du langage et d'augurer des éléments de progressivité à apporter dans le chapitre VI. J'ai de nouveau utilisé les codes 1, 9 et 0 pour relever les résultats, le code 9 est cependant utilisé sous la forme : « *réponse peu variée ou exprimée une seule fois* » dans le corpus d'énoncé de chaque enfant. Le code 4 a également été utilisé pour le graphique n° 23 p. 128, afin d'exprimer la langue utilisée pour les types de phrases relevés.

Enfin, je propose pp. 130 – 133, les tableaux qui ont accompagné l'évaluation selon les nouveaux items. Ils m'ont permis de distinguer des phases de relevés plus spécifiques et bien délimitées, avec des résultats précis à exprimer en figures dans un dernier temps.

Enfant	L'enquêtrice désigne le début de l'histoire, l'enfant le nomme sans aide en français	L'enquêtrice désigne le milieu de l'histoire, l'enfant le nomme sans aide en français	L'enquêtrice désigne la fin de l'histoire, l'enfant nomme sans aide en français	L'enquêtrice désigne le début de l'histoire, l'enfant nomme sans aide en breton	L'enquêtrice désigne le milieu de l'histoire, l'enfant nomme sans aide en breton	L'enquêtrice désigne la fin de l'histoire, l'enfant nomme sans aide en breton	L'enfant montre le début de l'histoire sur proposition de l'enquêtrice	L'enfant montre le milieu de l'histoire sur proposition de l'enquêtrice	L'enfant montre la fin de l'histoire sur proposition de l'enquêtrice	L'enfant ne trouve pas le début	L'enfant ne trouve pas le milieu	L'enfant ne trouve pas la fin
1	4 : d'habitude c'est ça en premier (spont. Au début du dialogue)		59 : et, heu on a oublié celle-là qui va tout au bout là								Question non posée	
2			14 : ça normalement tout à la fin (spont)							X, l'enfant ne répond pas, malgré	Non posé	

Enfant	L'enquêtrice désigne le début de l'histoire, l'enfant le nomme sans aide en français	L'enquêtrice désigne le milieu de l'histoire, l'enfant le nomme sans aide en français	L'enquêtrice désigne la fin de l'histoire, l'enfant nomme sans aide en français	L'enquêtrice désigne le début de l'histoire, l'enfant nomme sans aide en breton	L'enquêtrice désigne le milieu de l'histoire, l'enfant nomme sans aide en breton	L'enquêtrice désigne la fin de l'histoire, l'enfant nomme sans aide en breton	L'enfant montre le début de l'histoire sur proposition de l'enquêtrice	L'enfant montre le milieu de l'histoire sur proposition de l'enquêtrice	L'enfant montre la fin de l'histoire sur proposition de l'enquêtrice	L'enfant ne trouve pas le début	L'enfant ne trouve pas le milieu	L'enfant ne trouve pas la fin
										l'étayage		

Tableau X : phase 1 de l'analyse, structurer l'histoire, début, milieu, fin.

Enfant	Nomme les personnages en français	Noms communs	Pronoms	Adjectifs	Nomme les personnages en breton	Noms communs	Pronoms	Adjectifs	Nomme les lieux en français	Nomme les lieux en breton	Nomme les actions en français	Nomme les actions en breton	Nomme les sentiments (penser, ressentir, avoir peur, avoir peur) en français	Nomme les sentiments en breton	Utilise l'oral scriptural en français	Utilise l'oral scriptural en breton	Utilise les formules du conte	Construit des phrases de 1 à 3 mots en français	Construit des phrases de 1 à 3 mots en breton	Construit des phrases de 4 mots et plus en français	Construit des phrases de 4 mots et plus en breton	
1																						
2																						

Tableau XI : phase 2, narration de l'histoire.

Enfant	Phrases de 1 à 3 mots en français indiquant des instructions ou des consignes	Phrases de 1 à 3 mots en breton indiquant des instructions ou des consignes	Phrases de 4 mots et plus en français indiquant des instructions ou des consignes	Phrases de 4 mots et plus en breton indiquant des instructions et des consignes	Phrases explicatives du conte	Phrases contenant des subordonnées
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						

Tableau XII : phase 2. 1, classer des images et expliquer son choix.

Titre complet en français (noter avec ou sans aide)	TCF
Titre partiel en français (noter avec aide ou sans aide)	TPF
Titre complet en breton (noter avec aide ou sans aide)	TCB
Titre partiel en breton (noter avec ou sans aide)	TPB
Titre complet en interlangue (noter avec ou sans aide)	TCI
Titre partiel en interlangue (noter avec aide ou sans aide)	TPI
Ne connaît pas le titre	NCT
Phonologie : s'approche le plus possible d'une prononciation standard en français- PEMI1	PHONF
Phonologie : s'approche le plus possible d'une prononciation standard en breton- PEMI1	PHONF
Nomme les personnages en français-CMI2	NPF
Utilise des noms communs en français- PEMI3	NCF
Utilise des pronoms en français-PEMI14	PRF
Utilise des adjectifs en français- PEMI5	ADJF
Nomme les personnages en breton (noter avec aide ou sans aide) - CEMI2	NPB
Utilise des noms communs en breton (avec ou sans aide) – PEMI3	NCB

Utilise des pronoms en breton (avec ou sans aide) – PEMI4	PRB
Utilise des adjectifs en breton (aide ou sans aide) – PEMI5	ADJB
Nomme les lieux en français – CEMI2	LF
Nomme les lieux en breton (avec ou sans aide) – CEMI2	LB
Nomme les actions en français – CEMI2 – PEMI9	ACF
Nomme les actions en breton (avec ou sans aide) – CEMI2 – PEMI9	ACB
Nomme les sentiments en français – CEMI2 – PEMI10	SEF
Nomme les sentiments en breton (avec aide ou sans aide) – CEMI2 – PEMI10	SEB
Utilise des prépositions en français – PEMI6	PREPF
Utilise des prépositions en breton – PEMI6	PREPB
Utilise des adverbes en français – PEMI7	ADVF
Utilise des adverbes en breton – PEMI7	ADVB
Utilise des particules d'affirmation en français	PATAF
Utilise des particules d'affirmation en breton	PAFB
Utilise des particules de négation en français	PANF

Utilise des particules de négation en breton	PANB
Utilise des conjonctions en français – PEMI8	CONJF
Utilise des conjonctions en breton – PEMI8	CONJB
Utilise le singulier en français – PEMI11	SINGF
Utilise le singulier en breton – PEMI11	SINGB
Utilise le pluriel en français – PEMI11	PLUF
Utilise le pluriel en breton – PEMI11	PLUB
Utilise le présent en français - PEMI12	PREF
Utilise le présent en breton – PEMI12	PREB
Utilise le passé en français – PEMI12	PASF
Utilise le passé en breton – PEMI12	PASB
Utilise le futur en français	FUTF
Utilise le futur en breton	FUTB
Utilise l’oral scriptural en français- PEMI12	OSF
Utilise l’oral scriptural en breton-PEMI12	OSB

Utilise les formules du conte	FC
Produit des phrases de 1 à 3 mots en français	PH3F
Produit des phrases de 1 à 3 mots en breton	PH3B
Produit des phrases de 4 mots et plus en français	PH4F
Produit des phrases de 4 mots et plus en breton	PH4B
Produit des phrases négatives en français - PEMI13	PHNF
Produit des phrases négatives en breton – PEMI13	PHNB
Produit des phrases avec des propositions subordonnées en français – PEMI15	SUBF
Produit des phrases avec des propositions subordonnées en breton – PEMI15	SUBB
Produit des phrases indiquant des instructions ou des consignes en français – PEMI16	PICF
Produit des phrases indiquant des instructions et des consignes en breton – PEMI16	PICB
Produit des phrases pour commenter les images en français - CEM2 – PEMI16	PCOF
Produit des phrases pour commenter les images en breton – CEM2 – PEMI16	PCOB

Tableau XIII : « Production Écrite » niveau micro, nouveaux items.

Structure lexicale du conte en français

Modalité d'accompagnement de la narration

Le recours à l'album a été nécessaire pour 56 % des enfants. J'ai cherché à savoir si cela pouvait être un indicateur au niveau de la langue utilisée pour raconter l'histoire, mais ce n'est pas éloquent : c'est le même appui pour ceux qui racontent en breton ou en français, avec peu d'énoncés ou beaucoup.

Restitution du titre

On peut considérer que 100 % des enfants ont réussi à répondre à cette question. Aucun d'entre eux n'a eu recours à l'alternance codique pour y parvenir. Ils n'ont cependant pas tous eu recours aux mêmes modalités de réponse. 30 % ont restitué le titre complet en français, 5 % a eu besoin de l'étayage de l'adulte et fourni une réponse partielle. Pour les réponses en breton, 35 % des enfants ont donné le titre complet, et 30 % ont eu besoin de l'étayage de l'adulte pour le compléter. Deux enfants, soient 5 % ont complété le titre en ajoutant le mot « *istor*/histoire ». On peut donc déduire que le breton a tout de même été la langue favorisée pour fournir une réponse.

Personnages

Français

44 % des enfants donnent les personnages en français.

7 % nomment partiellement les personnages en français.

2 % ne nomment aucun personnage.

Breton

56 % nomment les personnages en breton, 96 % des enfants sont en immersion. La distinction entre les deux filières bilingues sera notée ainsi : IM pour filière immersive, PH pour parité horaire.

21 % nomment une fois, tous en bilingue à parité horaire (PH).

23 % ne nomment pas les personnages en breton, tous en PH.

Noms communs

Français

44 % utilisent des noms communs différents.

7 % utilisent des noms communs peu variés, avec une préférence pour « cochon », « maison » et « loup ».

2 % n'utilisent aucun nom commun.

Breton

58 % des enfants utilisent des noms communs, 96 % sont des enfants en IM/immersion (avec une nette préférence pour « *pemoc'h/cochon* », « *bleiz/loup* », « *ti/maison* »).

19 % utilisent des noms communs peu variés, tous en PH.

23 % n'utilisent aucun nom commun, tous en PH.

Pronoms

Français

28 % utilisent des pronoms variés.

20 % utilisent des pronoms peu variés, avec une nette préférence pour « il/ils ».

5 % n'utilisent aucun pronom.

Breton

28 % des enfants utilisent des pronoms, tous en IM.

9 % utilisent des pronoms peu variés, tous en IM.

65 % n'en utilisent aucun, dont 28% d'enfants en IM.

Adjectifs

Français

9 % utilisent des adjectifs variés.

35 % utilisent des adjectifs peu variés, avec une nette préférence pour « petit ».

12 % n'en utilisent aucun.

Breton

25 % des enfant en utilisent, tous en IM

37 % en utilisent de peu variés (avec une préférence pour « *bihan/petit* »), 43 % des enfants sont en IM.

37 % n'en utilisent aucun, tous en PH.

Lieux

Français

49 % des enfants nomment tous les lieux de l'histoire.

7 % nomment les lieux de manière partielle.

5 % ne nomment pas les lieux.

Breton

56 % nomment les lieux, tous en IM.

Aucune forme peu variée.

23 n'en nomment aucun, tous en PH.

Actions

Français

42 % des enfants utilisent des verbes d'actions.

Breton

56 % nomment les actions, tous en IM.

Aucune réponse intermédiaire

44 % ne nomment pas les actions, tous en PH.

Sentiments, état, volition

Français

9 % des enfants utilisent des verbes décrivant des sentiments ou des états mentaux.

7 % utilisent peu ces verbes.

39 % n'utilisent aucun de ces verbes.

Breton

32 % nomment des sentiments, des états mentaux, tous en IM.

21 % utilisent des formes peu variées, dont 11 % en IM.

60 % ne nomment aucun sentiment ou état mental, dont 27 % des enfants en IM.

Structurer les différentes parties de l'histoire

L'enquêtrice a utilisé deux manières différentes pour obtenir des réponses, les questions ont toujours été posées en breton.

E demande « quelle est la place de cette image » dans l'histoire, ou « montre-moi (le début, le milieu, la fin) ». Les calculs sont proposés sur la base de 41 réponses car, pour un enfant, aucune n'a été posée, et pour un autre, l'enregistrement a été coupé. Enfin, la question de nommer la place de l'image du milieu n'a pas été posée pour 28 enfants. En effet,

ils avaient déjà été mis en difficulté pour nommer le début et la fin de l'histoire : ils trouvaient l'une des deux parties ou aucune, avec un grand besoin d'étayage de ma part. J'ai donc pensé qu'il n'était pas utile de leur poser cette question supplémentaire, dans le souhait que cette situation d'évaluation reste positive pour eux. Il sera toutefois intéressant de connaître le pourcentage de réussite pour ceux à qui elle a été posée.

E demande « quelle est la place de cette image dans l'histoire » (début), l'enfant répond sans aide en français :

5 %

E demande « quelle est la place de cette image dans l'histoire » (milieu), l'enfant répond sans aide en français : 0.

E demande « quelle est la place de cette image dans l'histoire » (fin), l'enfant répond sans aide en français :

7 %

E demande « quelle est la place de cette image dans l'histoire » (début), l'enfant répond sans aide en breton :

39 %

E demande « quelle est la place de cette image dans l'histoire » (milieu), l'enfant répond sans aide en breton : 22 % ou, dans la mesure où la question a été posée à 13 enfants, 69 % de ces enfants a donné la bonne réponse.

E demande « quelle est la place de cette image dans l'histoire » (fin), l'enfant répond sans aide en breton :

34 %

E demande « montre-moi le début », l'enfant désigne la carte correspondante.

27 %. Deux enfants commentent en breton.

E demande « montre-moi le milieu », l'enfant désigne la carte correspondante.

E demande « montre-moi la fin », l'enfant désigne la carte correspondante.

29 %. Deux enfants commentent en breton.

Je propose à la suite de retrouver l'expression des scores dans les figures qui suivent :

Graphique n°13, p. 144 : moyenne des scores pour l'ensemble des items composant la partie structure lexicale.

Graphique n° 14, p. 145 : moyenne des réussites « Structure Lexicale, français-breton ».

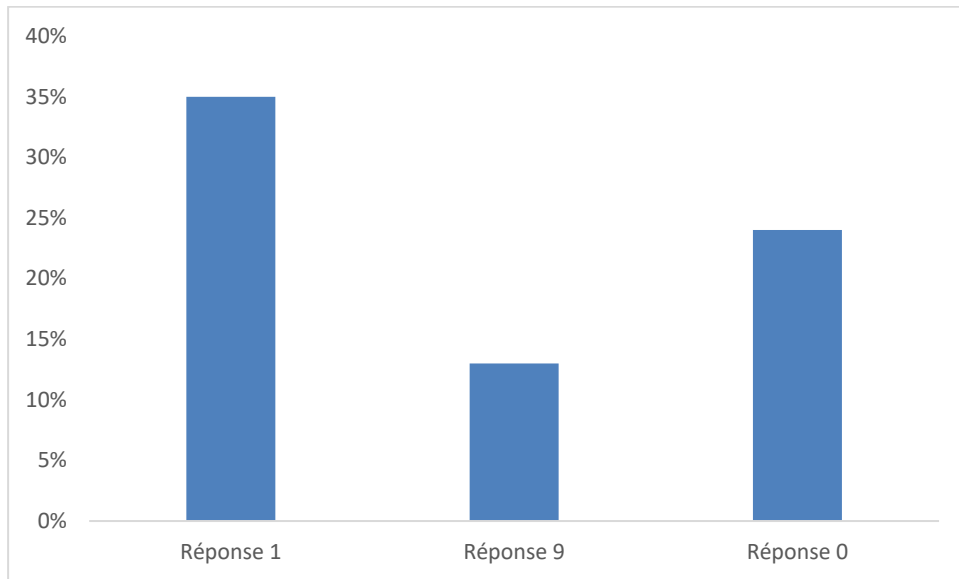
Graphique n°15, p. 1506 : répartition des items « Structure Lexicale » en français et en breton.

Graphique n°16, p. 147 : répartition des scores au rang 1 par filière d'enseignement.

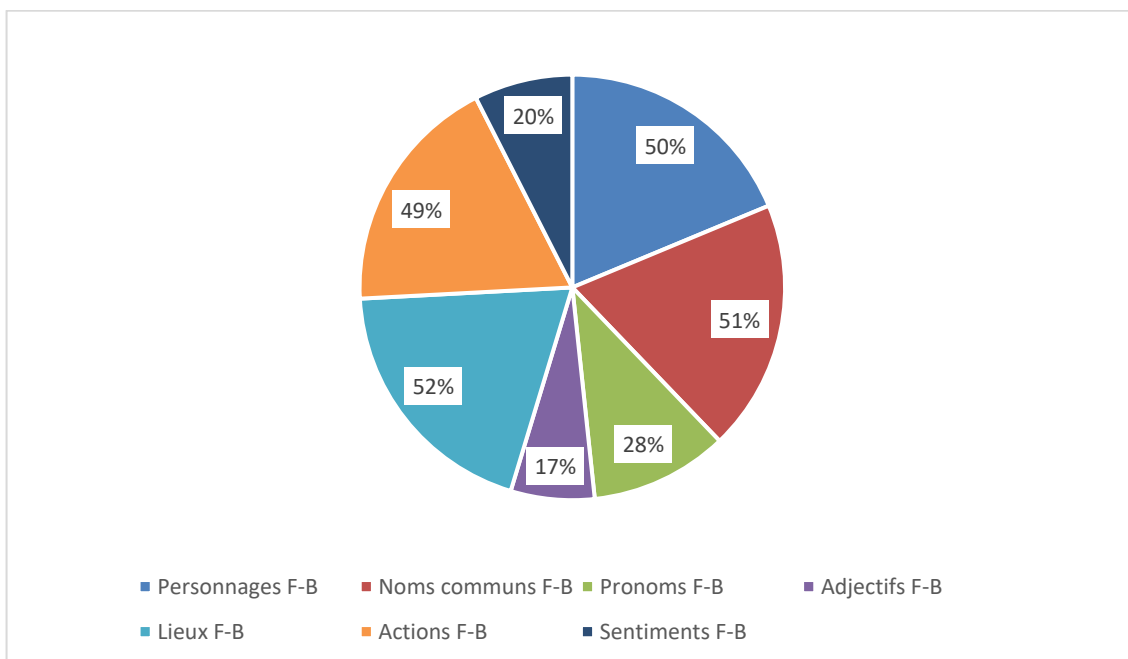
Graphique n°17, p. 148 : restitution des parties du conte en pourcentage.

Graphique n°18, p. 149 : moyenne des réussites en pourcentage, restitution « Début, milieu, fin » du conte.

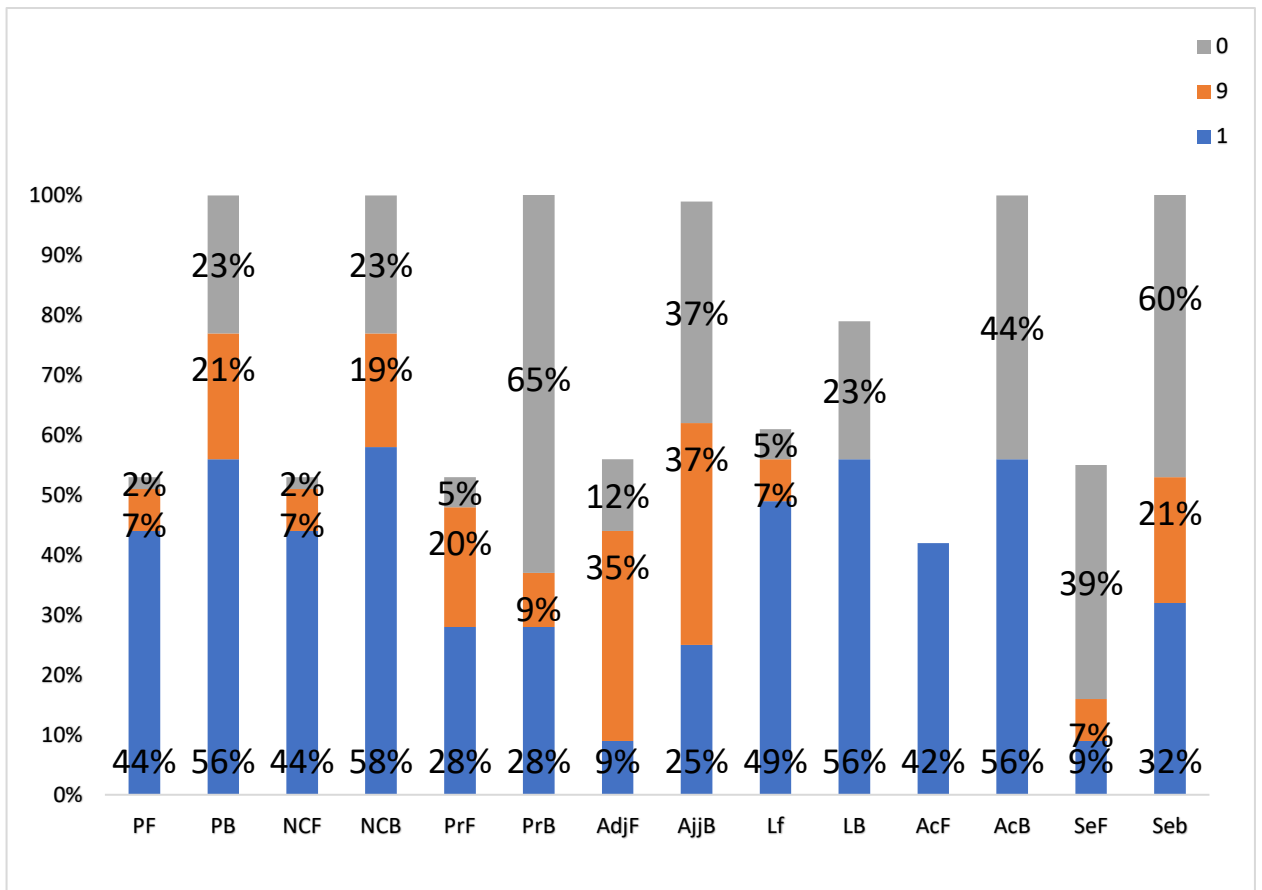
Nous allons revenir sur les différents résultats dans la partie discussion.



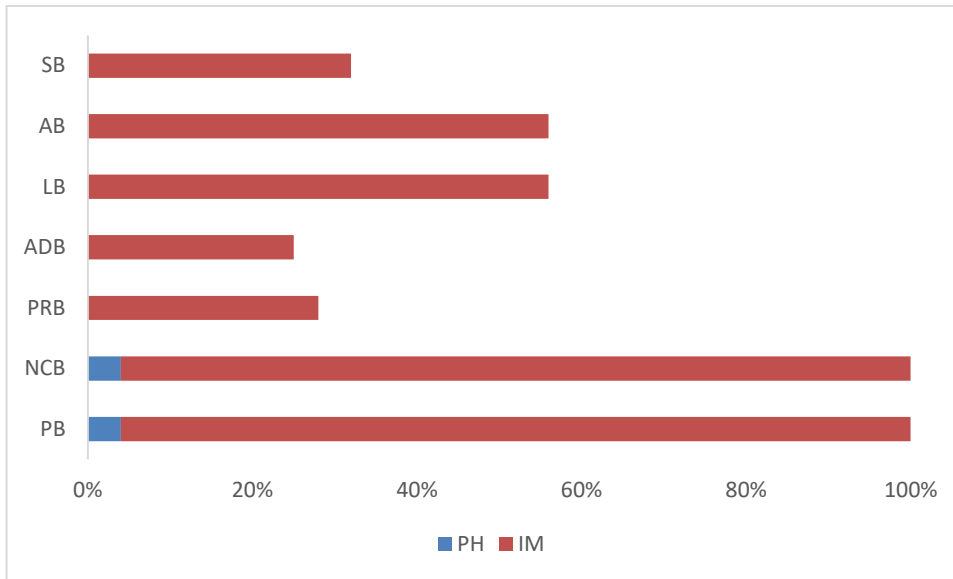
Graphique 13 : moyenne des scores « Structure Lexicale ».



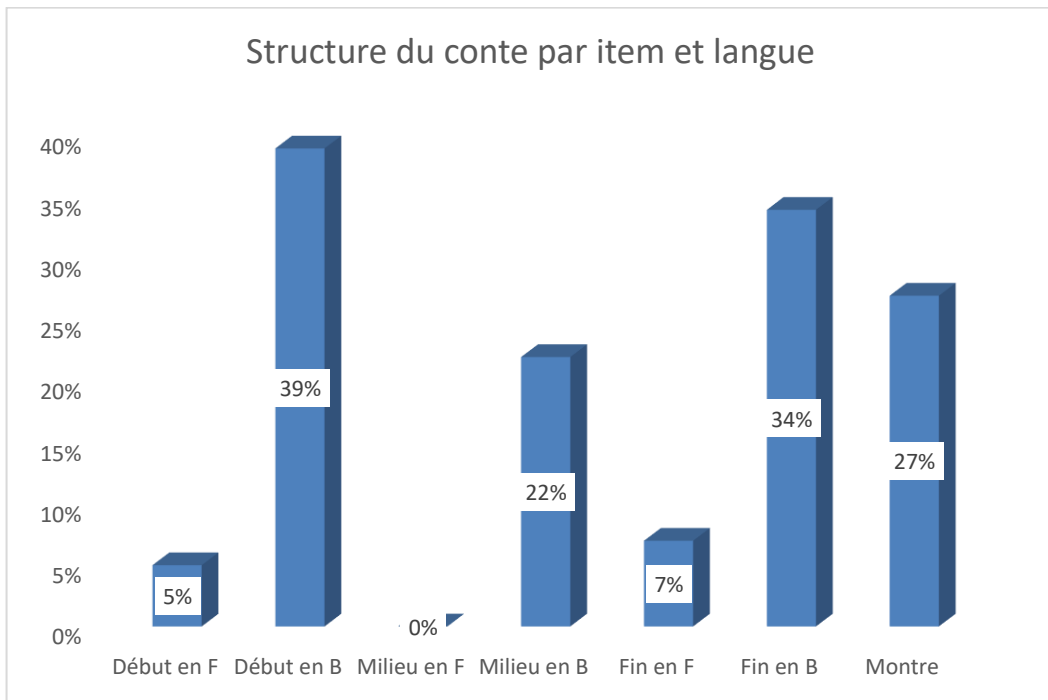
Graphique 14: moyenne des réussites « Structure Lexicale, français-breton ».



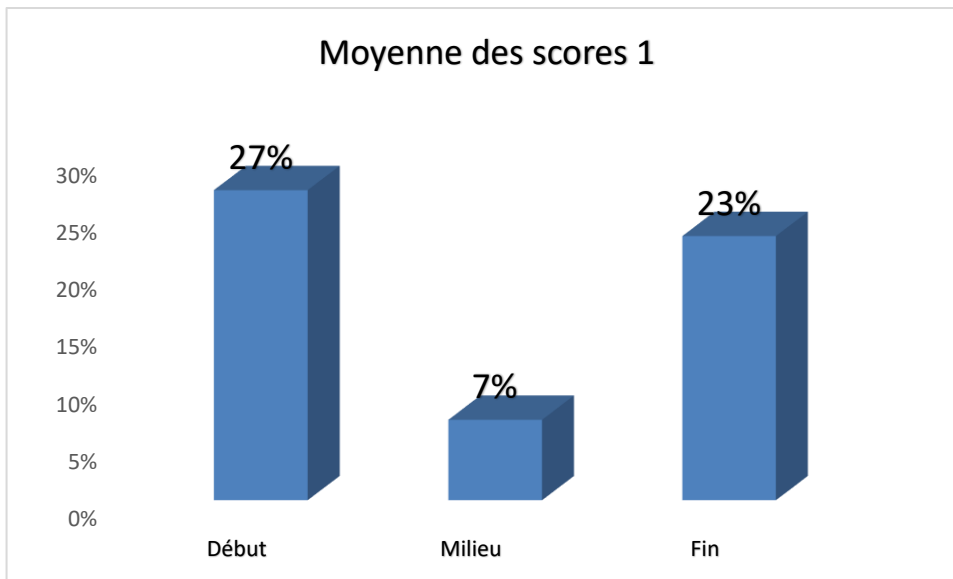
Graphique 15 : répartition des items « Structure Lexicale » en français et en breton.



Graphique 16 : répartition des scores au rang 1 par filière d'enseignement.



Graphique 17: restitution des parties du conte en pourcentage.



Graphique 18: moyenne des réussites en pourcentage, restitution « Début, milieu, fin » du conte.

Morphologie et syntaxe

Prépositions

Français

39 % des enfants en utilisent pour 30% des élèves en PH.

7 % en utilisent de peu variées, pour 5% des élèves en PH.

9 % n'en utilisent aucune, tous en PH.

Breton

49 % des élèves en utilisent, tous en IM.

2 % en utilisent de forme peu variée, en PH.

9 % n'en utilisent aucune, tous en PH.

Adverbes

Français

42 % des élèves en utilisent, 30 % de ces élèves sont en PH.

2 % en utilisent une forme peu variée, en PH.

9 % n' en utilisent aucune en français, tous en IM.

Breton

49 % des élèves en utilisent, tous en IM.

2 % en utilisent une forme peu variée, PH.

9 % n'en utilisent aucun, tous en IM.

Particules d'affirmation

Français

7 % des élèves en utilisent, tous en PH.

16 % en utilisent des formes peu variées, 1% des élèves sont en PH.

5 % n'en utilisent aucune, tous en PH.

Breton

84 % des élèves en utilisent, 56 % sont en IM.

7 % en utilisent de peu variées, tous en PH.

5 % en n'utilisent aucune en breton, tous en PH.

Particules de négation

Français

32 % en utilisent, dont 21 % sont PH.

12 % en utilisent de peu variées, dont 9 % en PH.

16 % en utilisent aucune, dont 14 % en PH.

Breton

42 % en utilisent, dont 37 % en IM.

9 % en utilisent de peu variées, dont 7 % en IM.

12 % n'en utilisent aucune, dont 9 % en PH.

Conjonctions

Français

39 % en utilisent, dont 25 % en PH.

2 % en utilisent une forme peu variée, en PH.

12 % n'en utilisent aucune, tous en PH.

Breton

46 % des élèves en utilisent, dont 44 % sont IM.

2 % en utilisent de forme peu variée, PH.

14 % n'en utilisent aucune, tous en PH.

Singulier

Français

46 % des élèves l'utilisent, pour 35 % des élèves en PH.

2 % l'utilisent de manière peu variée, PH.

5 % ne l'utilisent pas du tout, tous en PH.

Breton

56 % des élèves l'utilisent en breton, dont 51 % des élèves en IM.

7 % l'utilisent de manière peu variée, tous en PH.

7 % ne l'utilisent pas du tout, tous en PH.

Pluriel

Français

42 % des élèves l'utilisent, dont 30 % par des élèves de PH.

5 % l'utilisent dans une forme peu variée, tous en PH.

7 % ne l'utilisent pas du tout, tous en PH.

Breton

39 % des élèves l'utilisent, dont 37 % en IM.

Pas de forme intermédiaire.

19 % ne l'utilisent pas du tout, tous en PH.

Présent

Français

46 % des élèves l'utilisent, dont 35 % des élèves de PH.

Pas de forme intermédiaire.

7 % ne l'utilisent pas du tout, tous en PH.

Breton

53 % des élèves l'utilisent, dont 51 % en IM.

Pas de forme intermédiaire.

7 % ne l'utilisent pas du tout, tous en PH.

Passé

Français

28 % des élèves l'utilisent, dont 19 % en PH.

Les temps privilégiés sont à 21 % le passé composé et 14 % l'imparfait.

2 % en utilisent une forme peu variée.

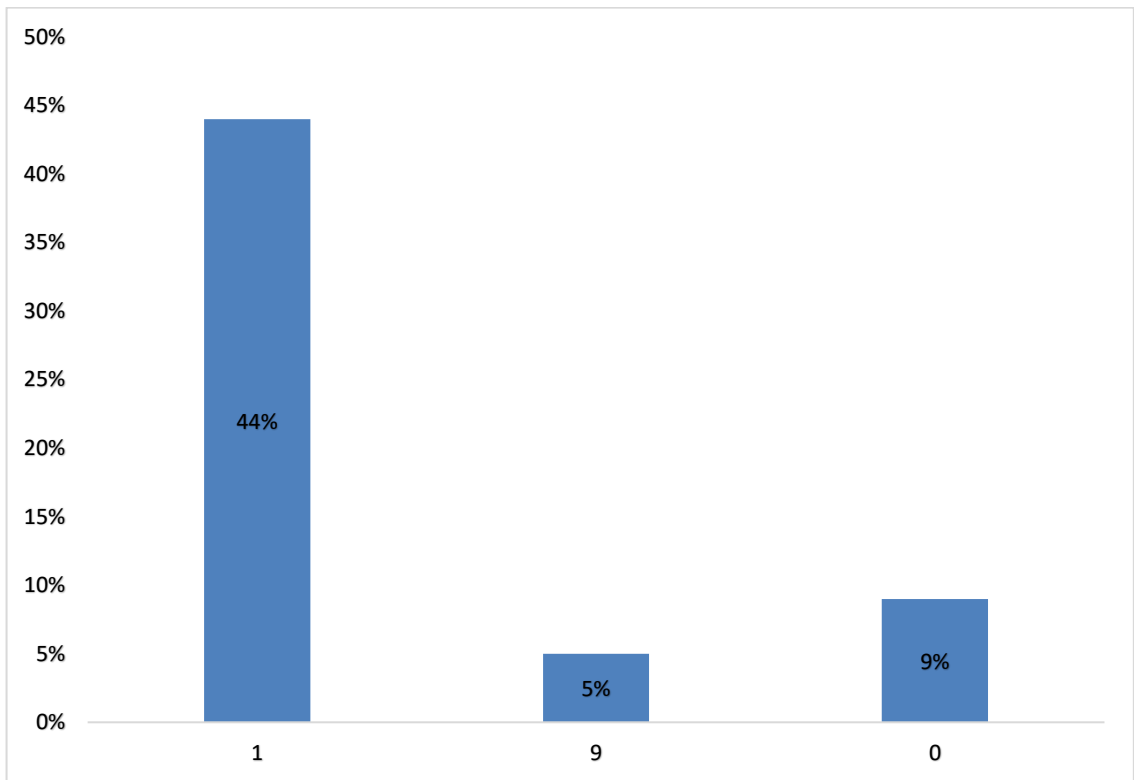
23 % ne l'utilisent pas du tout, dont 21 % des élèves à PH.

Breton

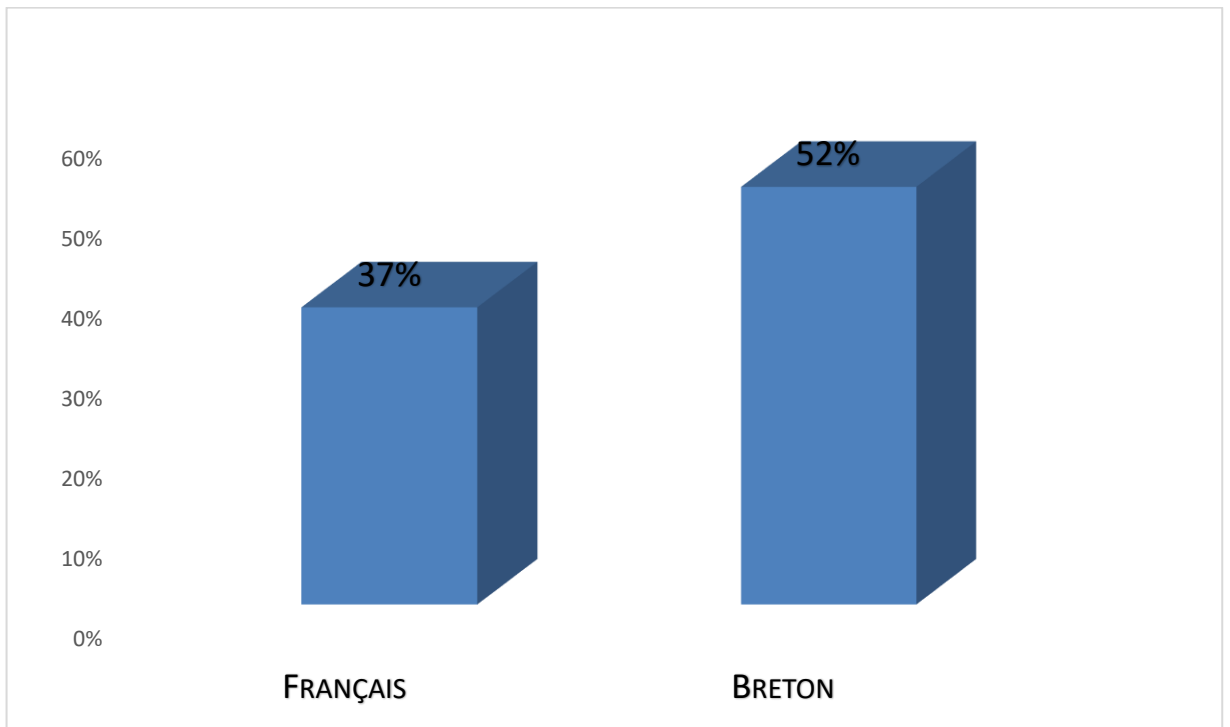
32 % des élèves l'utilisent, tous en IM.

5 % en utilisent une forme peu variée, tous en IM.

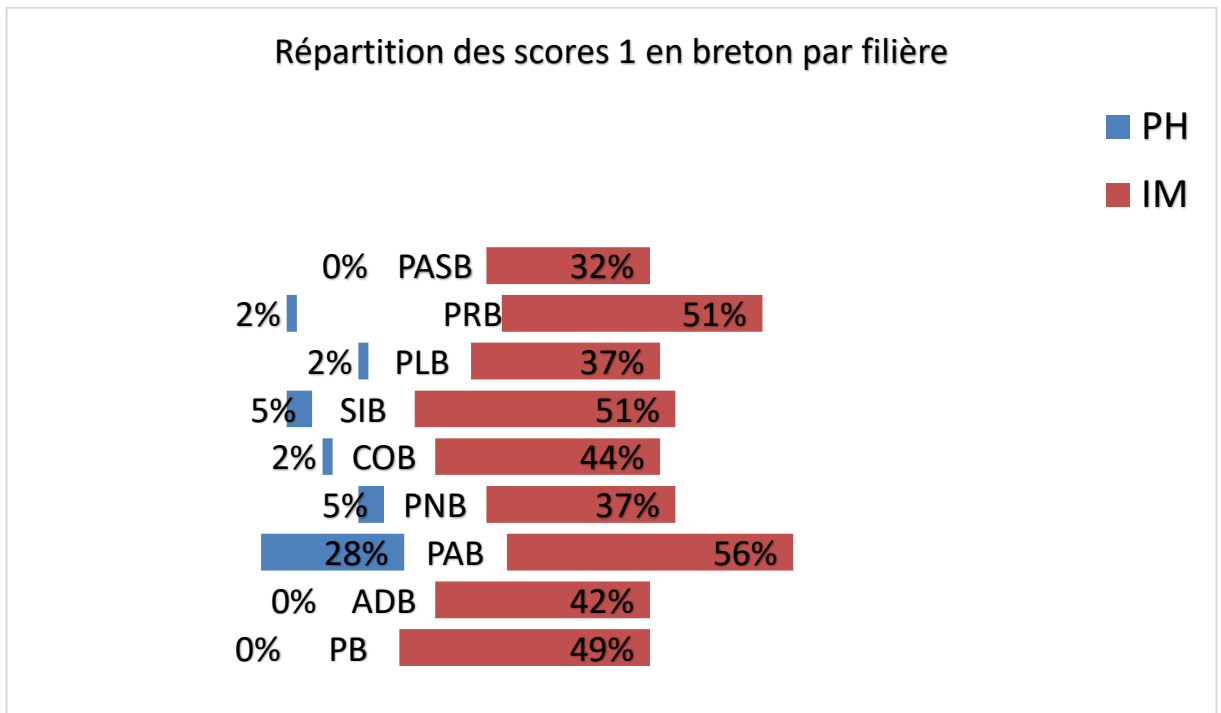
28 % ne l'utilisent pas du tout, dont 19 % pour les enfants en PH.



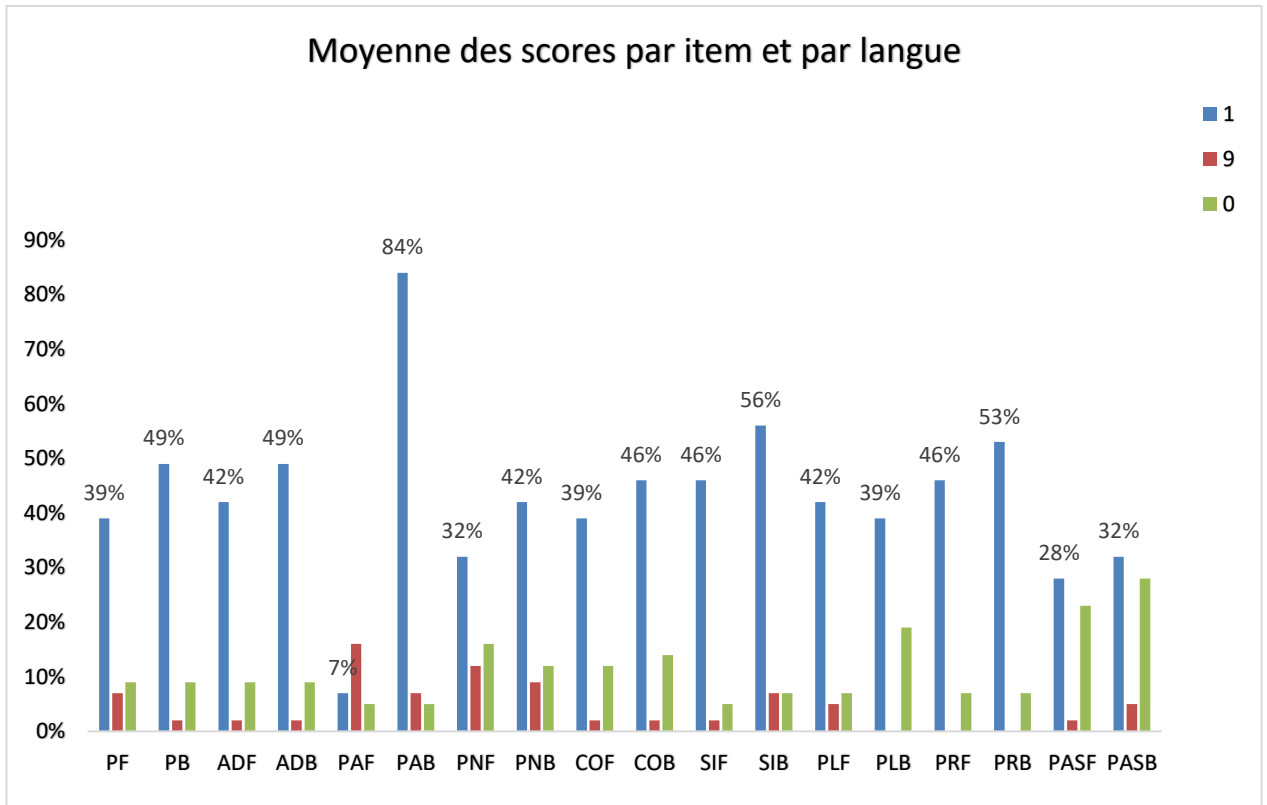
Graphique 19: moyenne des scores « Morphologie et Syntaxe ».



Graphique 20 : moyenne des réussites français-breton.



Graphique 21: répartition des scores en pourcentage « Morphologie Syntaxe », par filière d'enseignement.



Graphique 22 : répartition des scores en pourcentages, moyenne par langue et par item.

Phraséologie

La production atteint 106 % pour les phrases contenant 4 mots ou plus, car plusieurs enfants se sont exprimés dans les deux langues.

Phrases de 3 mots

42 % sont des phrases en français.

60 % sont des phrases en breton.

Phrases de 4 mots et plus

44 % sont des phrases en français.

51 % sont des phrases en breton.

Phrases négatives

30 % sont en français.

49 % sont en breton.

Subordonnées

23 % sont en français.

46 % sont en breton.

Phrases indiquant des constructions et des instructions

16 % sont en français.

37 % sont en breton.

Phrases pour commenter le récit

44 % sont en français.

56 % sont en breton.

Oral scriptural

32 % sont exprimés en français.

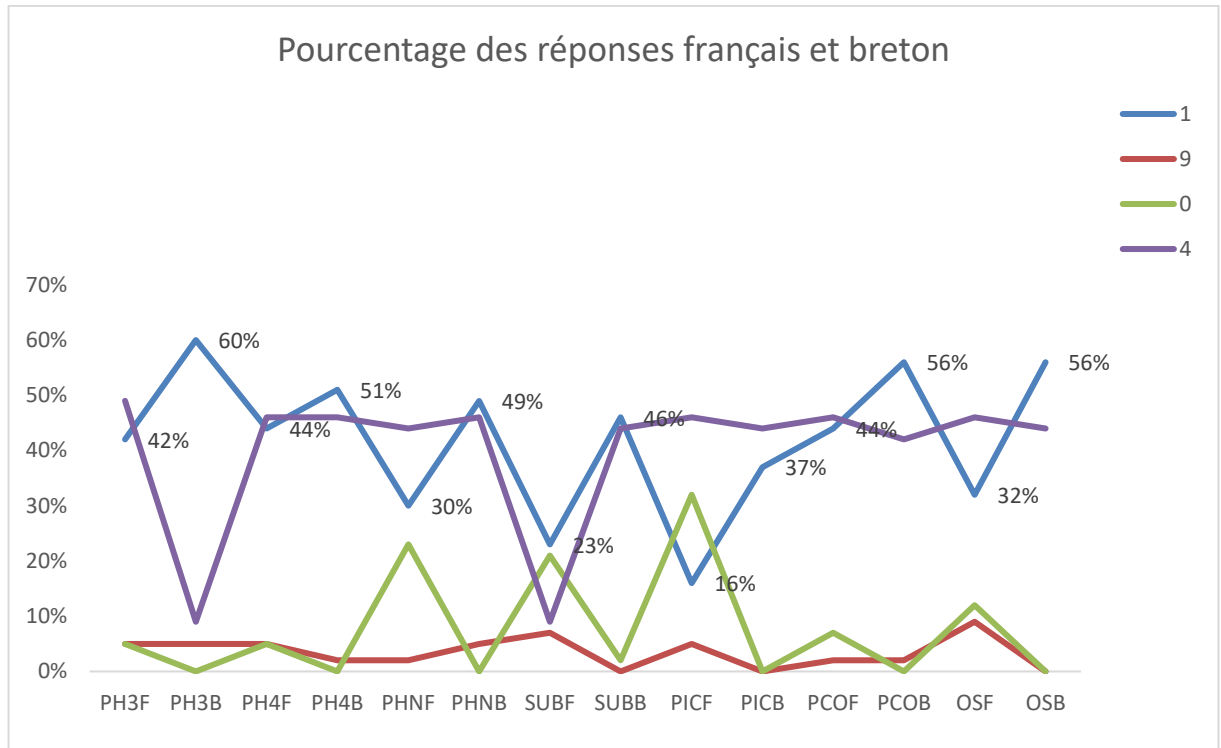
56 % exprimé en breton.

Utilisation des formules du conte

30 % utilisent les formules en breton.

12 % utilisent partiellement les formules (c'est-à-dire qu'ils ne donnent que des fragments de phrases).

19 % des enfants n'utilisent pas les formules du conte, mais utilisent leurs propres constructions pour décrire et commenter.



Graphique 23: pourcentage des réponses en français et en breton par « Type de phrases produites ».

Discussion

L'analyse de cette composante de la maîtrise de la langue révèle toute son importance : en effet, si nous avons pu montrer une réussite globale de 51 % qui vient valider la compétence à produire de l'oral scriptural, on observe que cette moyenne de réussite est beaucoup moins élevée que celles des trois autres compétences (Compréhension Orale : 92 %, Compréhension Écrite 93 % et Production Orale 79 %). Cette différence peut s'expliquer de plusieurs manières. Tout d'abord, il a été question d'évaluer des items ciblés, moins généraux que pour les autres compétences (ici, c'est le niveau micro qui est analysé, alors que pour les autres, les trois niveaux d'analyse « *aptitudes, moyen et micro* » permettaient un lissage des scores). Nous avons remarqué par ailleurs que l'affinage des résultats dans ces analyses montrait également une chute des résultats. Ensuite, cette évaluation ne prend pas en compte les habitudes conversationnelles, elle est centrée sur les éléments énoncés en tenant compte de la variabilité exprimée (code 9).

Structure lexicale

La moyenne des réussites est de 35 %. On note une difficulté à utiliser les pronoms, les adjectifs et les verbes décrivant des états et des émotions, nous verrons dans le chapitre V si elles sont le reflet d'un stade de développement du langage ou bien si c'est un point d'achoppement réel dans l'apprentissage de la langue seconde, notons tout de même que pour cette évaluation, la difficulté est la même en français ou en breton.

Structuration du conte

L'exercice semble difficile avec seulement 19 % de réussites. Nommer le milieu de l'histoire reste l'élément le plus difficile à réaliser.

Morphologie et syntaxe

La moyenne des réussites s'élève à 44 %.

J'ai exposé les différents résultats pour cette partie, mais je souhaite revenir sur un élément qui a toute son importance pour le chapitre V. : le temps des verbes.

En ce qui concerne le français, 46 % des enfants utilisent le présent. 30 % utilisent une forme du passé, avec une nette préférence pour le passé composé (61 %), 46 % pour l'imparfait, 8 % pour le passé simple. Pour le futur, on ne retrouve que 15 % d'utilisation.

Pour le breton, je note que 53 % utilisent une forme du présent, dont 30 % pour le présent progressif toujours dans une forme partielle (nous étudierons donc ces phrases de plus près dans le chapitre V). 12 % utilisent le passé composé, 9 %, l'imparfait et 13 % le passé simple. En revanche, la proportion des enfants qui utilisent le futur en breton est plus élevée que pour le français : 35 %. J'ai cherché à comprendre pourquoi. J'ai relevé que 47 % des enfants qui utilisent le futur en breton sont des enfants qui s'appuient sur les formules du conte pour raconter l'histoire. Je note également que 27 % de ces enfants s'appuient sur les formules du conte et une utilisation autonome du futur. Enfin, 27 % des enfants qui utilisent le futur en breton le font de manière spontanée sans s'appuyer sur les formules du conte. Ceci est un premier indice : est-ce que la mémorisation des formules du conte est un réel soutien pour la narration et la construction morphologique, syntaxique et phrasique ? Nous pouvons déjà nous dire que ces phrases feront partie du corpus à étudier dans l'inventaire en fonction du chapitre V.

Phraséologie

On remarque que 33 % des phrases recensées sont en français et 51 % breton. 30 % des enfants utilisent des formules complètes et mémorisées du conte pour la narration. Le recours à l'oral scriptural est favorisé en breton : 56 % contre 32 % en français. On remarque également que les phrases indiquant des instructions et des consignes sont les moins exprimées en français 16 % (37 % en breton). Le recours aux subordonnées est également moins fréquent en français : 23 % contre 46 % en breton.

Au regard des quatre composants de cette partie (structure lexicale, morphologie et syntaxe, phraséologie), il apparaît que les réussites les plus importantes sont toujours

supérieures lorsque les enfants utilisent le breton. L'analyse des résultats par filière montre que ce sont les enfants en immersion qui ont le plus recours à la langue cible et concourent à l'élévation des résultats. Comment expliquer cette situation ? On peut penser que dans la filière à parité horaire, les activités de restitution de récits sont privilégiées en français et que les enfants n'ont peut-être pas l'habitude d'être interrogés. On peut également imaginer que les enfants de la filière immersive travaillent davantage cette situation, peut-être par souhait de renforcement de la langue seconde. Il pourrait être possible que le désir de développer ces capacités en langue bretonne porte les enseignants à davantage travailler sur la syntaxe et la phraséologie que ce qui semblerait peut-être plus « simple » en langue naturelle, car visible et disponible.

Pour terminer l'analyse de la Production Écrite (et les items non évalués de la Compréhension Écrite), j'ai cherché à calculer pour chaque enfant le type de phrases exprimées selon la langue utilisée. Ces éléments rassemblés permettent de dégager trois profils différents pour la construction des phrases et donc les profils linguistiques des 43 élèves interviewés. Je propose de les retrouver dans les figures à la suite. Pour en faciliter la lecture, je vais expliquer de quelle manière elles ont été produites. J'ai utilisé deux éléments : l'imprimé des transcriptions, et les « *nouveaux items* » du tableau XIII, pp. 134 – 137, ceux qui concernent la production de phrases. Ces items sont en lien avec ceux du tableau IX p. 126, PEMI13 à PEMI16. Puis, l'item « *CEM2 : l'enfant peut interpréter un langage visuel d'images destiné aux enfants et indique à quoi [elles] servent (et le démontre, par exemple en commentant)* », Tableau VI : « Compréhension Écrite », items et codage, p. 95.

Nouveaux items choisis :

- Produit des phrases de 1 à 3 mots en français/PHP3F
- Produit des phrases de 1 à 3 mots en breton/PH3B
- Produit des phrases de 4 mots et plus en français (en lien avec l'item PEMI14)/PH4F
- Produit des phrases de 4 mots et plus en breton (en lien avec l'item PEMI14)/PH4B
- Produit des phrases négatives en français (en lien avec l'item PEMI13)/PHNF

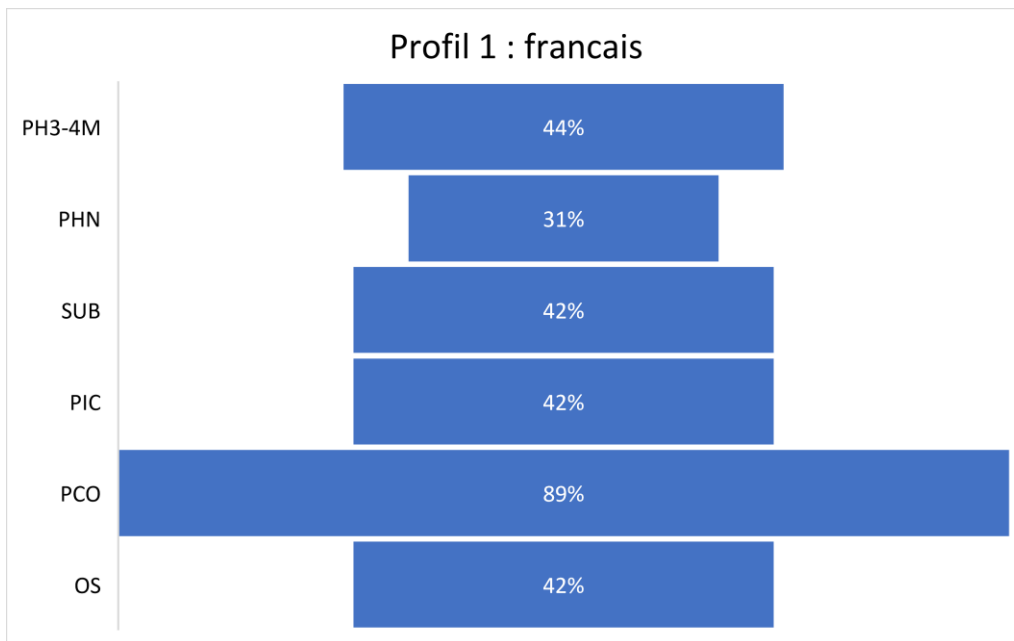
- Produit des phrases négatives en breton (en lien avec l'item PEMI13)/PHNB
- Produit des phrases avec des propositions subordonnées en français (en lien avec l'item PEMI15)/SUBF
- Produit des phrases avec des propositions subordonnées en breton (en lien avec l'item PEMI15)/SUBB
- Produit des phrases indiquant des instructions ou des consignes en français (en lien avec l'item PEMI16)/PICF
- Produit des phrases indiquant des instructions ou des consignes en breton (en lien avec l'item PEMI16)/PICB
- Produit des phrases pour commenter les images en français (en lien avec l'item CEM2)/PCOF
- Produit des phrases pour commenter les images en breton (en lien avec l'item CEM2)/PCOB

J'ai ensuite procédé au relevé de type de phrases pour chaque enfant manuellement. Le tableau page suivante, montre comment j'ai procédé, je précise qu'il est présenté à partir des notes du cahier de bord. Chaque enfant est répertorié, puis, dans la première colonne du tableau, j'ai compté le nombre de phrases en français, en breton (selon le nombre de mots), et déterminé s'il y avait des phrases négatives en français, en breton. Dans les quatre colonnes de droite, s'il y avait production de subordonnées dans l'une et l'autre langue, des phrases indiquant des instructions ou des consignes, des phrases pour commenter, et enfin si l'oral scriptural était utilisé dans les énoncés concernant la restitution du conte. La distinction par profil apparaît d'elle-même : production de phrases exclusivement en français pour les enfants 1 à 19, production dans les deux langues, enfant 20 à 25, puis, enfin basculement en breton de l'enfant 26 à 43. Puis j'ai procédé au calcul du pourcentage des réussites (code 1) pour chaque production phrastique des profils.

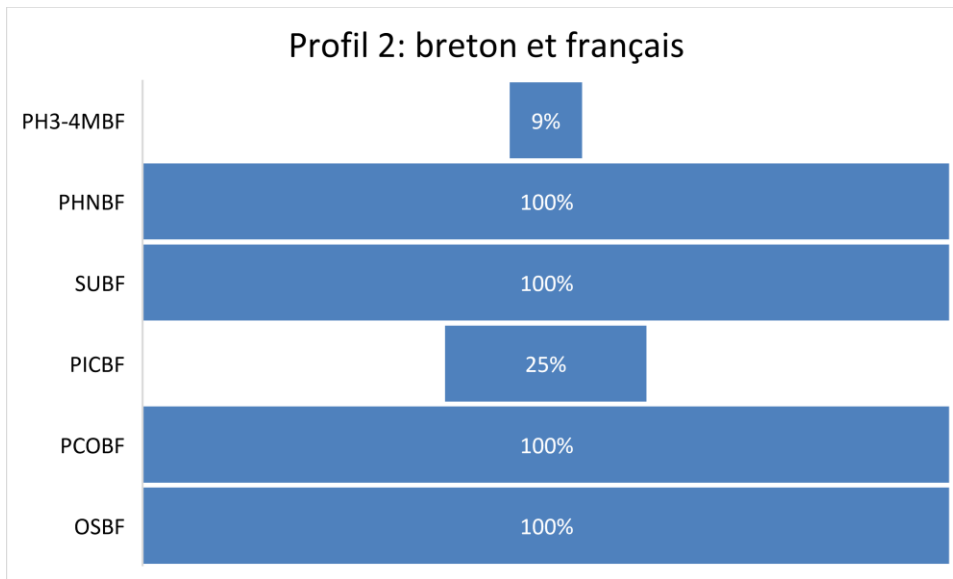
N° de l'enfant	Phrase 3 mots en Français	Phrase de 4 mots en français	Phrase de 3 mots en breton	Phrase de 4 mots en breton	Phrase négative en français	Phrases négatives en breton	Subordonnée en français	Subordonnée en breton	Phrase indiquant des consignes ou des instructions en français	Phrase indiquant des consignes ou des instructions en breton	Produit des phrases pour commenter les images en français	Produit des phrases pour commenter les images en breton	Oral scriptural en français	Oral scriptural en breton
1	X	X	-	-	X	-	X	-	X	X	-	-	X	-
2	X	X	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	X	-
3	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-
4	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	X	X	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X	-
7	X	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-
8	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-
9	X	X	X	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X	-
10	X	X	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	X	X	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X	-
13	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X	-
14	X	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-
15	X	X	-	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X	-
16	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	-
17	X	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-
18	X	X	-	-	X	-	X	X	X	-	X	-	X	-
19	X	X	-	-	X	-	-	-	X	-	X	-	X	-
20	-	-	X	X	X	-	-	-	-	X	-	X	-	X
21	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	X	X	X
22	X	X	X	X	-	X	X	-	-	-	X	X	X	X

23	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	X	X	X	X
24	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X
25	-	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X
26	-	X	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
27	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
28	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X
29	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
30	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X
31	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X
32	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
33	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
34	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
35	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X
36	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
37	-	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	X	-	X
38	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
39	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
40	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
41	-	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	X	-	X
42	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
43	-	-	X	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X

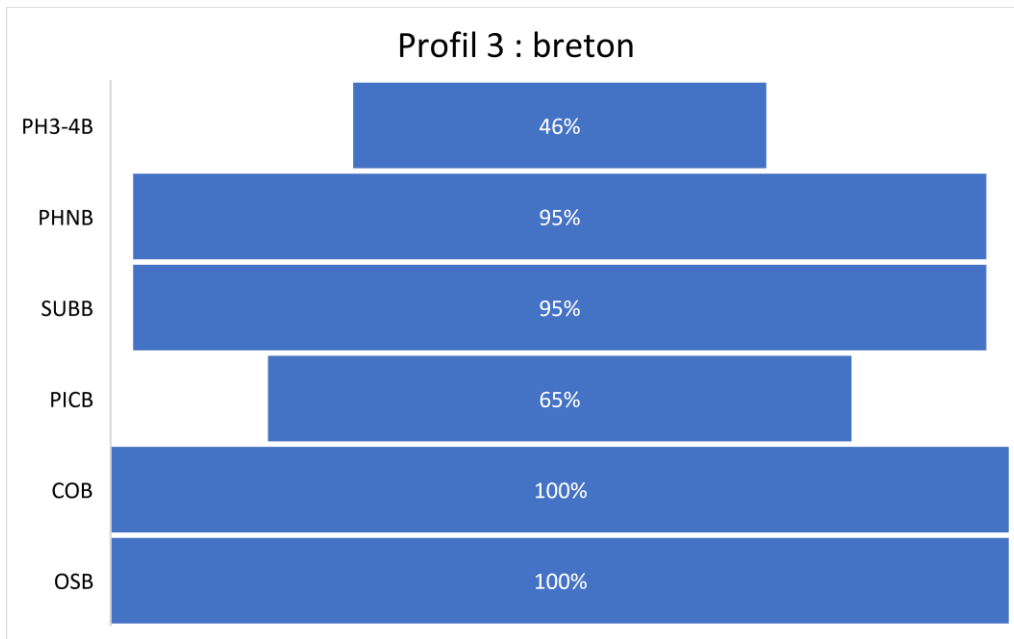
Tableau XIV : relevé des types de phrases par enfant pour l'élaboration des profils linguistiques.



Graphique 24 : profil linguistique 1.



Graphique 25 : profil linguistique 2.



Graphique 26 : profil linguistique 3.

Comme j'ai commencé à l'expliquer plus haut, ces graphiques ont été réalisés à partir du relevé de chaque type de phrase pour chacun des enfants. Il a très vite fait apparaître un basculement entre les enfants qui n'ont pas encore franchi le seuil de l'expression bilingue, ceux qui l'ont franchi et utilisent exclusivement le breton et les quelques enfants qui sont dans une intervalle. J'ai noté dans le premier relevé de Production Écrite, le cas de trois enfants qui utilisent des mots en français pour la narration du conte, il semble que ce ne soit pas par nécessité mais davantage par plaisir et pour colorer leurs énoncés, nous étudierons ces cas dans le chapitre V.

Nous pouvons clore cette analyse en affirmant que certains items des trois profils mettent en avant des difficultés, cependant, il faut vérifier si cela a trait à l'apprentissage de la langue seconde ou au développement normal du langage enfantin. Les résultats montrent clairement qu'une fois le seuil du bilinguisme franchi, les enfants ont une aisance beaucoup plus marquée en breton et que ces résultats profitent aux moyennes générales des réussites.

IV.5. Analyse du tableau de la compétence « sociolinguistique »

Compétence sociolinguistique ^α	
Utilise les conventions de politesse ^α	CS1 ^α
Adapte les conventions de politesse à son interlocuteur ^α	CS2 ^α
L'enfant utilise quelques expressions de la sagesse populaire ^α	CS3 ^α
L'enfant utilise une marque linguistique régionale ^β : dialecte et accent ^α	CS4 ^α

Tableau XV : « Compétence Sociolinguistique », items et codage.

La compétence sociolinguistique trouve évidemment toute sa place dans cette évaluation, car elle relève à la fois de la capacité à entrer en communication par les éléments fondamentaux d'une langue, mais aussi parce qu'elle figure dans le Cadre européen (pp. 93 – 96). Je propose de revenir sur sa définition, c'est-à-dire quels en sont les composants et comment les chercher dans notre corpus oral.

C'est à partir de la section 5. 2. du Cadre que nous trouvons la description de ceux-ci : il s'agit des marqueurs des relations sociales (5. 2. 2.1 : accueil, présentation, congé, formes d'adresse, p. 93), les règles de politesse (5. 2. 2, politesse positive, politesse par défaut, utilisation convenable de merci, s'il vous plaît, etc., impolitesse, p. 94), expressions de la sagesse populaire (5. 2. 2. 3, proverbes, expressions idiomatiques, expressions familières, expressions de croyances, dictons au sujet du temps, p. 94), différences de registre (5. 2. 2. 4, officiel, formel, neutre, informel, familial, intime, p. 94), et enfin, dialecte et accent (5. 2. 2. 5 , p. 94 : [...] *la capacité à reconnaître les marques linguistiques de la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale, le groupe professionnel, [...] on inclut dans ces marqueurs des formes : [...] phonologiques : la prononciation par les méridionaux du « e » caduc, des traits vocaux (rythme, volume, etc ;).*

S'il est plus évident de retrouver les marqueurs des relations sociales, des règles de politesse dans les énoncés des enfants de 5 ans et 6 mois, les expressions de la sagesse populaire et l'usage des différences de registre semblent difficiles, ces enfants n'étant pour la plupart scolarisés en classe bilingue que depuis leurs 3 ans. En revanche, on pourra rechercher dans la prononciation des marques telles que l'accentuation, car le breton possède ses règles propres. Il ne s'agit pas ici de chercher à produire une carte isoglossique pour les enfants : il faudrait pour cela recourir aux formes dialectales reconnues pour chaque secteur évalué, comparer et recomparer avec une norme standard afin de produire des profils (ce qui paraît d'autant plus complexe que deux écoles sont situées dans des zones non-brittophones), mais plutôt de relever des marques phonologiques pouvant seulement indiquer la capacité de l'enfant à s'approprier la langue, selon les marques phonologiques transmises par l'adulte. C'est l'item CS4 qui nous permettra de caractériser ce point. Il sera re-détaillé et étudié au niveau « *micro* » en vue des recommandations pédagogiques du chapitre VII. J'en ferai la restitution pour compléter un résultat qui sera exprimé de manière plus générale par un seul item dans le champ de la « *compétence sociolinguistique* » (Graphique 27, p. 176). Nous allons

donc regarder de plus près dans la prononciation du breton, ce qui a trait plus particulièrement à la prosodie (accentuation), élision (effet Buben). J.C. Le Ruyet avait consacré une thèse à ce sujet en 2009 : « *Parole, liaison et norme* ». Il en a extrait un ouvrage « *Bien prononcer le breton d'aujourd'hui* ». Il dégage quatre règles de base à cet effet. Elles sont définies ainsi par l'auteur (Le Ruyet, 2012, pp. 73 - 77):

R1, l'accent tonique : « [...] *qui se place sur l'avant-dernière syllabe dans tous les mots bretons* » (p.73). (sauf en pays vannetais où il est exprimé sur la dernière syllabe).

R2, la longueur de la voyelle dans la syllabe accentuée : « *Le seul cas où il peut y avoir opposition sur la longueur de la voyelle c'est dans la syllabe accentuée. Sous l'accent une voyelle peut être brève ou longue, cela dépend de la consonne qui suit. En dehors de ce cas la voyelle est généralement brève* » (p. 75).

R3, le dévoisement de la consonne en finale absolue (p. 76) :

« À de rares exceptions près [...] les noms bretons ont toujours été écrits avec une consonne finale dure [...] Cela correspondait à la prononciation bretonne [...] ».

R4, les liaisons : « [...] *Retenons qu'il y a adoucissement général : 1) devant toutes les voyelles, 2) devant l, m, n, r ainsi que 3) devant les semi-consonnes w et y. (Exceptions après -SK, -SP, -ST, -KT et -PT). Cela veut dire que l'on n'entend que "b, d, g, z, j ou v" en liaison.* » (p. 77).

J'ai donc procédé à la construction d'un tableau méthodologique pour l'évaluation « *micro* » du corpus d'énoncés, fondé sur ces règles, pour chaque enfant (Tableau XV, p. 178). Cependant, pour mettre à profit cette analyse, je vais également en produire un second relatif à la langue de l'enquêtrice (Tableau XVI, p. 188). Les recommandations pédagogiques doivent également prendre en compte la langue de l'interlocuteur et si elle ne peut constituer un archétype de ce que les enseignants disent dans leur classe, elle pourra nous apporter des éléments en fonction des quatre règles de J.C. Le Ruyet, et sur la notion d'étayage : voir comment elle est pratiquée dans cette expérience. Nous pourrions ainsi nous interroger sur le niveau de langue utilisé : est-il adapté au niveau attendu en fin de grande section ? Enfin, est-ce que l'ensemble des moyens mobilisés sont modélisants ou bien ne génèrent-ils pas un certain nombre d'obstacles et plus particulièrement un phénomène étudié par J.C. Le Ruyet : l'effet Buben ? L'auteur explique que c'est Vladimir Buben réfléchit à cette question, pour le français. Il y consacre un chapitre, car il en a constaté l'effet dans le cadre de l'étude qu'il a menée dans les écoles bilingues (Le Ruyet, 2012, p. 37) : « *On parle d'effet Buben pour évoquer l'influence que la forme écrite a sur la façon de prononcer. [...] L'idée à retenir c'est que l'écrit n'est pas neutre vis-à-vis de la prononciation [...]* ». Cela semble donc être un élément important à rechercher dans notre corpus car selon lui (ibidem) : « *Nous devons [donc] en tenir*

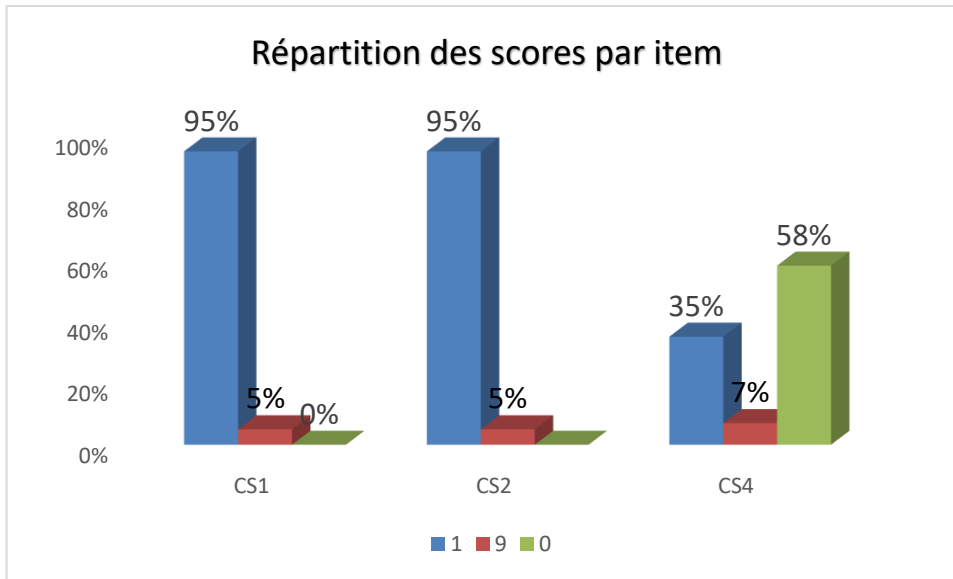
compte si nous voulons être efficaces en certains domaines, notamment celui des liaisons [...] partant du principe que le choix de la consonne finale influe sur la réalisation de la liaison par les lecteurs [...] ».

Discussion

Résultats généraux de la compétence sociolinguistique

Dans notre situation d'évaluation, 4 items sont proposés. Il s'agit pour l'item 1 (CS1, « *utilise les conventions de politesse* »), de la capacité de l'enfant à utiliser, dans notre cas, les formules de salutations les plus élémentaires, par exemple : dire *demat*/bonjour. L'item 2 (CS2, « *adapte les conventions de politesse à son interlocuteur* ») concerne la capacité de l'enfant à répondre aux sollicitations de l'enquêtrice lorsqu'elle demande à l'enfant : *mont a ra mat ?/Est-ce que ça va ?* Avec au moins une particule affirmative *ya*/oui. Mais également sa capacité à donner son prénom quand elle lui demande : *petra eo da anv ?/comment t'appelles-tu ?* C'est-à-dire, sa capacité à rentrer dans l'échange selon les expressions du breton et ce contexte de rencontre en milieu scolaire. Je sollicite donc de l'enfant, les contenus élémentaires qu'il doit avoir appris tout au long du cycle 1. Lorsque l'enfant a répondu par un mot attendu, la réponse a été considérée comme juste. L'item 3 (CS3), « *utilise des expressions de la sagesse populaire* » n'ayant pas pu être évalué, il ne sera donc pas comptabilisé. Enfin, le dernier item concerne la prononciation : « *L'enfant utilise une marque linguistique régionale : dialecte et accent* ». Il est noté CS4 dans la figure.

Je propose page suivante, la figure de répartition des réponses par item (« *Graphique 27 : répartition des scores en pourcentage, par item, « "Compétence Sociolinguistique" »* »).

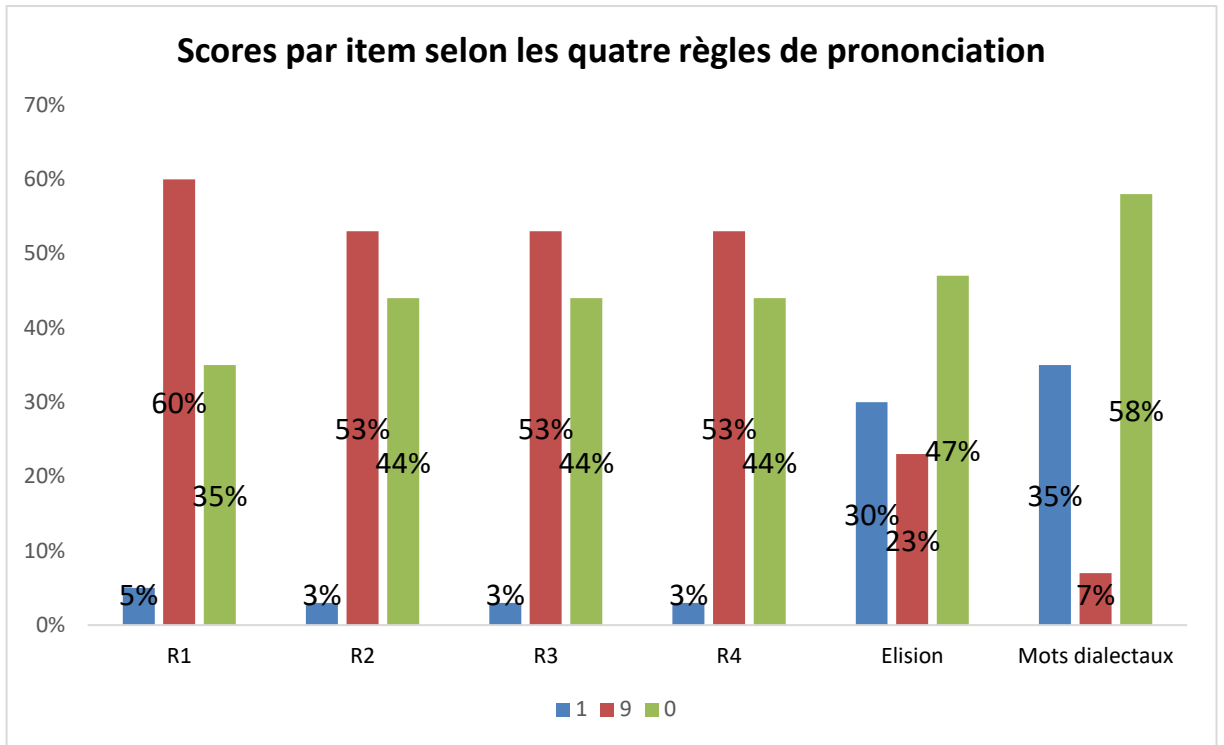


Graphique 27: répartition des scores en pourcentage, par item, « Compétence Sociolinguistique ».

On remarque que le taux des réussites est très élevé pour les deux premiers items, ce qui semble être normal dans la mesure où les salutations et les présentations sont des exercices récurrents en maternelle. Les réussites s'effondrent pour le dernier item, ce qui reviendrait à dire que l'accentuation et les marques dialectales sont des points plus délicats. On pourrait à priori se satisfaire de ces résultats, car avec une moyenne de 75 % de bonnes réponses, la compétence sociolinguistique se trouve validée pour l'ensemble des enfants. Cependant, il m'a semblé important de chercher à comprendre ce résultat en micro car analyser un corpus d'énoncés en éludant l'aspect phonétique de la langue reviendrait à oublier une composante majeure de celle-ci et tendre à penser que la langue bretonne ne possède pas ses règles propres. J'ai donc décidé d'étudier les énoncés des enfants en utilisant le tableau des quatre règles proposées par J.C. Le Ruyet.

Enfant	R1 Respecte l'accent tonique Avant dernière syllabe (p. 73) Dernière syllabe vannetais	R2 Respecte la longueur de la voyelle dans la syllabe accentuée (p. 75)	R3 Respecte le dévoisement de la consonne en finale (p. 76) (lieux, noms de famille, prénoms), finales dures Consonne en finale absolue	R4 Les liaisons (p. 77)	Utilise l'élision	Pauses primaires de non-respiration (hésitations ou valeur stylistique)	Pauses secondaires Pauses remplies Syllabes allongées Répétitions Faux départs	Utilise des mots dialectaux	Utilise et adapte les conventions de politesse
1									

Tableau XVI : phonologie, étude selon les « quatre règles » de Jean—Claude Le Ruyet.



Graphique 28 : répartition des scores en pourcentage, selon les quatre règles de prononciation du breton.

Analyse micro de la prononciation pour les enfants

Comme nous l'avions pressenti au regard du résultat de l'item CS4, la prononciation correcte du breton par les enfants est très faible : la moyenne des scores en 1 est de 13 %, 42 % en 9 et 45 % en score 0. Je note que pour le score en réponse 1, ce sont les réponses positives du recours à l'élision et des mots dialectaux par respectivement 13 et 15 enfants qui concourent à l'augmentation de cette moyenne. La faiblesse du score 1 s'explique assez facilement : la moitié des enfants n'a pas ou très peu utilisé la langue cible lors de l'échange, à part dans les formules de politesse. Deux ont réussi l'item 1 mais seulement lorsqu'ils ont repris à leur compte les formules du conte pour la narration. L'autre moitié est composée d'enfants qui ont produit peu de phrases ou beaucoup de phrases, mais sans accentuation pertinente (score 9).

La première exposition des résultats (p. 176) montre que la prononciation conservant l'accent tonique est très rarement correcte. Je note également que pour les enfants du Morbihan sud, on pourrait même s'attendre à une prononciation différente avec un report de l'accent tonique sur la dernière syllabe, typique du vannetais, ce qui n'apparaît pas dans notre situation. Si l'on regarde du côté des formes dialectales, on peut à la fois penser que dans les zones linguistiques où elles sont en vigueur, les enfants les donnent à entendre (pour 39% des enfants interviewés). Les enseignants ont donc conscience de ces marques et savent les transmettre. L'immersion semble efficace puisque les enfants les utilisent en situation sans revenir sur leur prononciation. Cette efficacité est montrée d'une autre manière : les enfants du Trégor reprennent pour la plupart l'onomatopée à laquelle leur enseignante a souvent recours « bah », ils la reprennent à leur compte pour débiter des réponses de type argumentatif avec un effet « d'allant de soi ». On peut donc penser que la marque dialectale ne nécessite pas un enseignement spécifique et qu'elle est reproduite par les enfants de manière naturelle, en fonction de leur environnement linguistique. Cet élément est intéressant car il reviendrait à dire, qu'au contraire du néo-bretonnant adulte qui va/peut choisir une marque dialectale en fonction de ses motivations intrinsèques, l'enfant « prend » ce qui lui est offert dans son contexte linguistique. Cependant, si cette situation montre une disposition favorable à l'appropriation de celles-ci, un obstacle demeure : elles ne jouent pas en faveur d'une prononciation absolument correcte des mots ou groupes de mots relevés

dans le corpus d'énoncés. Le tableau phonologique ne révèle aucune accentuation positive de l'accent tonique suite à leur production. Ce point est intéressant et il peut ainsi permettre d'éviter un malentendu : la seule utilisation des marques dialectales ne suffit pas à bien prononcer le breton. Elles n'échappent pas aux règles fondamentales. P. Lombard décompose les émissions sonores du bébé et précise que vers six mois l'ensemble des traits phonologiques reproduits sont ceux de la mère et explique également que (Bursztein, 1990, p. 109) : « *Chaque enfant pourrait produire les sons de toutes les langues (ce dont témoignent les vocalisations antérieures), cependant il restreint progressivement la langue phonologique universelle, ne prenant en compte que les sons de la langue maternelle* ».

À l'instar de la transmission de la langue dialectale, la prononciation doit, sans reproduire le processus mère-enfant, exister dans les énoncés de l'adulte pour être appropriée par l'enfant et reproduite. Dans notre cas, tous les enfants ne pratiquent pas l'élision de manière systématique, cependant, en comparaison avec la prononciation des enfants à celle de l'enquêtrice, je remarque que les énoncés des enfants sont beaucoup moins marqués par l'effet Buben que ceux de cette dernière. Se pose ici la question, comme avaient pu l'étudier J. Stephens (Stephens, 2000) et M. Jouitteau (Jouitteau, 2018) pour la syntaxe, d'une certaine plasticité phonologique qui permet aux enfants, malgré un discours scriptural de l'adulte à présenter des marques propres au breton oral traditionnel. Dans un premier temps, nous pouvons conclure cette analyse en disant que la phonologie doit être conscientisée et proposée par l'enseignant pour que l'enfant s'en saisisse, sans craindre qu'il n'accède pas au contenu de ses messages. Je propose de revenir sur les erreurs relevées.

Palette sonore et liaisons impossibles.

Afin de mieux cerner le champ qui nous intéresse, je propose de revenir sur quelques définitions élémentaires, et plus particulièrement sur celle des mutations consonantiques, éléments grammaticaux remarquables de la langue bretonne que la grammaire de Chalm présente ainsi (Chalm, 2018, pp. 24-25) : « [...] *Il s'agit du changement appliqué à certaines*

consonnes initiales, bien déterminées, par la présence d'un mot apposé à un autre, et ceci dans des cas bien précis. Ex : *ki*, un chien, *ar c'hi*, le chien. Sept consonnes sont concernées¹⁷ ».

Relevé des erreurs de mutation

Déterminant possessif + mutation adoucissante ou spirante

E25 : *da* → *ti*/ta maison vs *da* → *di*

E 30 : *e* → *ti*/sa maison (à lui) vs *e* → *di*

E34 : *o* → *di*/leur maison (à eux) vs *o* → *zi*

E40 : *ma* → *ti*/ma maison vs *ma* → *zi*

Adjectif numéral cardinal + mutation spirante ou adoucissante sur la consonne du nom qui suit

E26 : *tri* → *pemoc'h*/trois cochons vs *tri* → *femoc'h*

E27 : *tri* → *porc'hell*/trois porcelets vs *tri* → *forc'hell*

E38 : *daou* → *femoc'h*/deux cochons vs *daou* → *bemoc'h*

Erreur de genre sur le numéral et erreur sur la mutation corrélatrice

E43 : *div* → *femoc'h*/deux cochons vs *daou* → *bemoc'h*

Erreur de liaison article + erreur sur le genre qui devrait entraîner une mutation adoucissante sur la première consonne de l'adjectif (maîtrise de la palette sonore)

E39 : *an* → *soubenn* → *tomm*/la soupe chaude vs *ar* → *soubenn* → *domm*

Préposition + mutation adoucissante sur la consonne du verbe qui suit

E38 : *da* → *krog*/pour commencer vs *da* → *grog*

Particule verbale + mutation adoucissante sur la consonne du verbe suivant

E30 : *a* → *tap*/il attrape vs *a* → *dap*

E37 : *a* → *klevas*/il entendit vs *a* → *glevas*

¹⁷ Je propose de retrouver les détails de leur fonctionnement dans l'Annexe, p.

Absence de liaison

E32 : *ha* → *an tri femoc'h*/et les trois petits cochons vs *ha* → *an tri femoc'h*

Liaison impossible + confusion phonologique

E31 : *an* → *louarn* / le renard vs *ar* → *bleiz*

Le début du mot « *louarn* » entretient la confusion avec le mot loup/« *bleiz* » en breton

Liaison impossible après le pronom personnel (deuxième du pluriel) et le numéral, mutation durcissante

E33 : *c'hwi* *o* → *daou*/vous deux vs *c'hwi* *ho* → *taou*

Non-respect du dévoisement de la consonne dure en finale absolue

E13 : [*demad*]/bonjour vs [*demat*]

E38 : [*kwad*]/bois vs [*kwat*]

D'autres erreurs sont également relevées.

Article/nom commun

E24 : *ar* → *tri femoc'h bihan*/les trois petits cochon, vs *an* → *tri femoc'h bihan*

'N eus un → *pemoc'h*/il y a un cochon vs *ur* → *pemoc'h*

E25 : *ar* → *tri femoc'h*/les trois cochons vs *an* → *tri femoc'h*

E28 : *ur* → *ti*/une maison vs *un* → *ti*

E34 : *ar* *tri femoc'h*/les trois cochons

an → *porc'hell*/le porcelet vs *ar* → *porc'hell*

an → *muiañ*/le plus vs *ar* → *muiañ*

ar → *di*/la maison vs *an* → *ti*

E36 : *an* → *bleiz*/le loup vs *ar* → *bleiz*

an → *koad*/le bois vs *ar* → *c'hoad*

an → *siminal*/la cheminée vs *ar* → *siminal*

E40 : *an* → *levr*/le livre vs *al* → *levr*

E42 : an → di/la maison vs an → tj

Préposition + nom

E27 : en → fin/à la fin vs er → fin

Prononciation, liaisons et mots dialectaux : interprétation des résultats

Je propose de revenir sur la liste des éléments recueillis :

- Article/nom commun
- Déterminant possessif + mutation adoucissante ou spirante
- Adjectif numéral cardinal + mutation spirante ou adoucissante sur la consonne du nom qui suit
- Erreur de genre sur le numéral et erreur sur la mutation corrélatrice
- Erreur de liaison article + erreur sur le genre qui devrait entraîner une mutation adoucissante sur la première consonne de l'adjectif
- Non-respect du dévoisement de la consonne dure en finale absolue
- Préposition + nom
- Préposition + mutation adoucissante sur la consonne du verbe qui suit
- Absence de liaison
- Liaison impossible + confusion phonologique
- Liaison impossible après le pronom personnel (deuxième du pluriel) et le numéral, mutation durcissante

On pourrait résumer les différents types d'erreurs au système de liaison de la langue bretonne (sandhi consonantique et vocalique) non maîtrisé qui provoque corrélativement des erreurs de mutations. Ceci n'est toutefois que l'iceberg émergé : les syntagmes nominaux article + nom commun et préposition + nom (articulation correcte de l'article), ne sont pas maîtrisés et provoquent des erreurs de phonation. Ce qui pose la question de l'acquisition de

la segmentation de la phrase en mots. Nous devrions peut-être envisager davantage une meilleure intrication des partenaires linguistiques en jeu. En effet, on a pu remarquer au cours de ce relevé que le système de marquage du genre, du pluriel, de spécification des éléments en tête de phrase entraînant le choix de la particule verbale (*etc ...*), est spécifique au breton et n'apparaît pas en français. C'est donc à la fois la morphologie, la syntaxe et leur marquage dans la prononciation qui sont à acquérir dans un même mouvement. C'est une difficulté réelle qui est rencontrée ici. Rappelons-nous que ces enfants ne sont en contact avec la langue bretonne que depuis trois ans. Ils font partie d'une des cinq générations de locuteurs du breton moderne comptabilisées par Mélanie Jouitteau et ont été scolarisés dans l'une des trois filières bilingues du territoire. Elle note des niveaux de compétence variés (Jouitteau, *Children Prefer Natives*, 2018, p. 1) : [...] *depending on age of first contact with the language (parenting, kindergarten, primary school from age 3 or 4), quality and quantity of this input, duration of schooling in the language, and presence of the language outside of school (Davalan 1999, Mermet 2006, Kennard 2013). It is not uncommon for their parents to be French monolinguals [...] ».*

On peut donc ici s'interroger : est-ce que ces erreurs sont d'ordre transitoire et témoins d'un langage en construction relatif à chaque enfant (idiosyncrasie) et ses contacts environnementaux avec la langue ? Selon Ranka Bijeljac-Babić, grâce aux études de plus en plus fournies sur le bilinguisme précoce, il semble que oui. Dès quatre ans les enfants (Bijeljac-Babic, 2017, p. 33) « *produisent les caractéristiques rythmiques propres à chaque langue, [...] À 6 ans, la séparation entre les langues est encore plus nette (Schmidt et Post, 2015) ».* Les chercheurs semblent même admettre que les enfants bilingues utiliseraient deux systèmes pour procéder à la discrimination et à la production prosodique. Les résultats des enfants interviewés dans notre expérience témoigneraient donc de cette phase d'apprentissage : il leur faut dépasser l'obstacle de la segmentation en mots de la langue seconde, ici le breton pour ensuite pouvoir reproduire la chaîne parlée selon sa mélodie et son accent propre. Nous avons vu dans le relevé des erreurs de phonation qu'elles étaient à la fois liées aux particularités des sons du breton n'existant pas en français, mais également aux règles d'usage syntaxique provoquant certaines mutations, règles absentes dans la langue maternelle. Il semblerait alors que les enfants de notre étude n'ont pas encore tous réglé le problème de la segmentation de la chaîne parlée en mots dans la langue seconde, ce qui, au vu de leur âge

n'est pas étonnant. L'auteur explique d'ailleurs qu'un monolingue ne maîtrise la prosodie de sa langue maternelle qu'autour de ses 10 – 11 ans (Bijejac-Babić, 2017, p. 84). Il ne faut pas s'inquiéter outre mesure : les petits bilingues ne prennent pas de retard dans la prononciation de leur langue maternelle alors qu'ils parlent une autre langue, le processus est long dans toutes les langues (Bijejac-Babić, 2017p. 80). Il s'agit toutefois de ne pas ignorer ces erreurs : c'est-à-dire, veiller à ce qu'elles soient entendues et remarquées en situation, afin que les enfants puissent développer une réflexivité « méta » de la situation « naturelle » à l'action sur le marquage de leurs énoncés. C'est-à-dire dans des activités de phonologie utiliser la pause, ou le battement des mains pour segmenter les énoncés. Ces activités, objets de séances particulières, devraient donc exister dans un contexte de langue seconde riche et variée, afin que les enfants développent une palette sonore plus large. Reprenant D. Anzieu, P. Lombard commente les premiers acquis langagiers du bébé au sein ainsi (Bursztejn, 1990, p. 105): « *le bain de parole est comme l'enveloppe sonore du bébé* ». Peut-il en être différemment pour nos petits bilingues successifs ?

Analyse micro de la langue de l'enquêtrice

Je propose à la suite, le modèle final utilisé pour le relevé de l'enquêtrice. En effet, si un premier tableau méthodologique avait d'abord été créé et utilisé pour la phase test, des éléments importants sont apparus au fil des premières écoutes et doivent y figurer pour une analyse « *micro* ». Ainsi, s'il est évident que les quatre règles de prononciation fondent celle-ci, la règle R1 (stabilité de l'accent tonique ou SAT) se trouve déclinée en deux parties : stabilité (SAT) et instabilité de l'accent tonique (IAT). L'hypothèse qui s'est dégagée d'emblée est que l'instabilité de l'accent semble être provoquée par l'utilisation des pauses, contrôlées ou non. Pour tenter de comprendre, j'ai donc utilisé la description de M. Billières (Billières, Les pauses, leur importance dans la production de la parole, 2016) sur le site « *Au son du FLE* », qui les définit en pauses primaires et secondaires. Les premières sont non sonores et concernent les pauses de non-respiration (qui ne sont pas nécessaires à l'activité langagière), les hésitations ou les pauses stylistiques, utilisées pour ménager ses effets, laisser le temps à l'interlocuteur de saisir l'information importante dans le contenu de l'énoncé. Les pauses sonores secondaires ne sont pas nécessaires non plus, comme le décrit M. Billières (Billières, 2016): « *En effet, elles n'apparaissent pas à la lecture, d'autre part, un locuteur peut ou non avoir*

recours à elles en production orale spontanée. Ce type de pause est lié aux processus cognitifs mis en œuvre lors de la production de parole spontanée ». C'est-à-dire qu'elles témoignent d'un effort réel du locuteur quand il construit son énoncé (Billière, 2016) : « Ces pauses sont le résultat d'un encodage laborieux de la part du sujet parlant et jouent un rôle dans le processus d'acquisition lexicale. [...] Une pause ne prend vraiment sa signification que rattachée au contexte linguistique dans lequel elle est produite ».

Il repère quatre types de pauses sonores secondaires (Billières, 2016) :

Les pauses remplies, « il s'agit de tout procédé d'hésitation intervenant dans la production orale : /œ/, /ø/, /'m/ ... ».

Les syllabes rallongées : « tout prolongement anormal de syllabe en fin de mot ou dans un monosyllabique. Beaucoup de mots outils se prêtent à cet allongement : « que », « et », « mais », « un », « dans », « à », « parce que » ».

Les répétitions : « elles concernent surtout les mots grammaticaux. On observe une tendance à répéter les syllabes ou les groupes de mots plutôt que les mots. Un grand nombre de répétitions est suivi ou précédé d'un autre type de pause ».

Les faux départs : « ceci s'applique à tout énoncé interrompu après une syllabe, un mot, un groupe de mots ou une phrase. Beaucoup sont séparés du "vrai départ par une pause quelconque ou par un allongement de la dernière syllabe.

Je vais donc vérifier cette hypothèse, car elle peut être un élément important pour comprendre comment cette instabilité est générée ou autrement dit, comment les pauses influent sur la prononciation du breton dans notre contexte d'énonciation. Ce tableau pourra également être utile en tant que grille à destination des enseignants en formation : d'une part sur la réalité de la prononciation en contexte de production spontanée, et pour les enseignants en classe, revenir sur leur pratique de la langue et se réguler. Enfin, si l'on se base sur l'idée d'un langage modélisant à destination de l'enfant, cette démarche permettrait de réfléchir sur les composantes phonétiques et phonologiques du langage utilisé et se demander alors comment produire des énoncés corrects qu'ils pourraient mémoriser et reproduire. Pour compléter cette analyse, je reviendrai sur les énoncés de l'enquêtrice, c'est-à-dire moi, et par l'auto-analyse pour compléter les recommandations pédagogiques du chapitre VII.

Je propose ensuite, en seconde partie l'analyse de l'étyage : il concerne les moyens mobilisés pour réaliser la tâche (raconter l'histoire) et faire apparaître dans les énoncés des enfants les outils linguistiques dont ils disposent.

N° enfant	R1 Stabilité de l'Accent tonique (p.73)		R1' Instabilité de l'Accent Tonique							R2 Respecte la longueur de la voyelle dans la syllabe accentuée (p.75)	R3 respecte le dévoisement de la consonne finale (p.76)	R4 Liaisons (p.77)	Élision	Utilise des mots dialectaux	Etayage « étayant » Enrôlement Réduction des degrés de liberté Maintien de l'orientation <small>Signalisation des caractéristiques déterminantes de l'activité</small> Contrôle de la frustration Démonstration (C'faire!)
	Mobilité phrastique	Prépositions en début de phrase	Pauses primaires non sonores	Hésitations ou valeur stylistique	Pauses	Syllabes	Répétitions	Faux départs	Dialogue type mère-enfant						

Tableau XVII : prononciation et accentuation.

PRONONCIATION

La complexité de l'analyse de cette partie consiste à dégager dans les 43 dialogues, les éléments récurrents. J'ai donc complété ma démarche par la prise de notes dans un cahier de bord pour relever les exemples qui soutiennent mon hypothèse.

R1 : stabilité de l'accent tonique

L'enquêtrice présente une prononciation assez neutre par rapport à ce que l'on peut attendre d'un adulte bilingue brittophone. Je peux même dire, au regard des éléments qui suivent qu'il est difficile en contexte d'énonciation d'échapper à l'influence de l'accent de la langue naturelle. Cela peut paraître paradoxal, mais on verra que les différentes modalités d'étayage viennent perturber la bonne prononciation des phrases. On remarque qu'elle est proche du standard lorsque l'enquêtrice prend le temps d'attendre les réponses des enfants (enfants 21 à 25) et qu'elle a planifié et/ou mémorisé ses interventions. La désaccentuation paraît être renforcée lorsque les enfants ont peu de matériel linguistique et que l'enquêtrice fournit des efforts (conscients et inconscients) pour s'assurer de la compréhension des enfants (enfant 1 à 18). Cela pourrait être formulé comme « surcharge phonologique », l'enquêtrice surcompense la capacité de compréhension par la sur-articulation. Enfin, la qualité de réponse (contenu, volume) des enfants n'influe pas sur l'accentuation de l'adulte.

R1' : instabilité de l'accent tonique

Utilisation d'onomatopées et interjections « à la française »

Du type : « wouah ! Tac ! Mhum-mhm ! Hein ! Oh ! Ah ! Pan-pan ! Paaf ! Tin-tin-tiiiiinn ! Hé ! Aïe ! Ouille ! Hé ben heu ! Bof, bof ! ».

On les retrouve presque à chaque dialogue. L'enquêtrice les utilise pour assurer la compréhension de l'enfant, selon les événements, maintenir leur attention, jouer les personnages. Cependant, elles provoquent une désaccentuation des mots suivants à chaque fois.

Certaines interjections sont empruntées au français, à l'anglais et produisent les mêmes effets : ok, super, hé ben ! Bas dis-donc ! Alors ! Ouais ! Hé ben tiens ! Hé nan (lorsque l'enquêtrice est surprise par la réponse de l'enfant).

L'enquêtrice utilise très peu d'onomatopées en breton : *Dao, dao, dao* / toc-toc-toc, *plaouf/plouf, bimbaoñ/bimbom*, ou encore *sell'ta/tiens ! Opala/Olala ! Oc'ho-c'ho/oh-oh-oh ! Dreist !/Super, Fiskal/super ! Ma Doue !/Mon Dieu !*

Elles n'introduisent pas une prononciation correcte, car trop peu utilisées dans les tours de parole et non suffisamment planifiées.

Pauses primaires non sonores

Le type de pauses préféré est celui à valeur stylistique : pour s'assurer que l'enfant comprenne les énoncés (ce qu'il faudra faire, lexique, focaliser l'attention, assurer l'avancée de la narration). Il est très rarement utilisé à bon escient et déstabilise toujours l'accentuation car prononcé « en français ».

Ex : # *an tri # femoc'h ###*/les trois # ... # cochons

Gall a rez # renkañ # ar skeudennoù # en urzh ?/# Peux-tu # ranger # les images # dans l'ordre ?

Pauses remplies

Ce sont les onomatopées citées plus haut type : heu, hein...

Elles révèlent l'hésitation (par exemple, l'enquêtrice avait planifié une question et doit en modifier le contenu ou la forme : longueur, complexité syntaxique). On retrouve encore la recherche d'un effet stylistique pour attirer l'attention de l'enfant sur un élément de la tâche, détourner son attention lorsqu'il est temps de changer de jeu pendant l'activité (par exemple après avoir raconté l'histoire, retrouver les cartes qui ont été cachées).

Ex : *Heu... Lar' din E*/Heu dis-moi E...

Ex : *Heu... Daoust hag-eñ...*/Heu est-ce que... ?

Faux départ et répétitions

Ex : *da, d'an, mont a ra betek an ti-koat ?/À, à la, il va jusqu'à la maison en bois ?*

Ex : *perak, perak ne c'hell ket .../Pourquoi, pourquoi il ne peut pas*

Ces situations se retrouvent à chaque fois que l'enquêtrice doit adapter son énoncé à l'enfant : soit parce qu'il a produit une réponse inattendue auparavant, soit parce que l'énoncé n'était pas assez planifié.

Dialogue type « mère-enfant » et syllabes allongées

J'utilise ce terme, car dans sa forme, ce type d'étayage rappelle la situation où la mère veut faire réussir l'enfant dans sa réponse lorsqu'elle feuillette un livre avec lui (nommer le bon animal dans un imagier : le cochon par exemple). L'enquêtrice utilise à chaque fois le découpage syllabique dans sa langue naturelle et l'accent s'en trouve déstabilisé. C'est un point qui peut trouver son importance, car il met en scène deux procédés différents, la dénomination et « *la reprise questionnante* » (Hudelot & Froment, 2006, p. 13). Ici, comme l'expliquent les auteurs, « *la dénomination est la tâche* » (Ibidem, p. 13), le dialogue est centré sur cette attente et se retrouve davantage dans des situations avec de très jeunes enfants (âge pré-scolaire), alors que la deuxième situation doit permettre la réflexivité de l'enfant pour une production du discours allant vers la formation à la culture commune à partir des savoir du monde de celui-ci. Les enfants de cette situation, bilingues précoces successifs, nécessitent ce retour aux échanges primaires de vérification du bagage lexical (étiquetage). Cela, peut-être une piste de travail pour favoriser ces échanges sur le début de cycle afin de porter davantage les séances d'oral vers l'aspect réflexif et donc pragmatique et syntaxique en grande section.

Ex : *an triiii# fe###moc'h###bi###han/Les troiiiis# pe###tits###co###chons*

Ex : *ar bbbb-llll-eeeiz/le llllll-oup*

Ex : *mat-treeeee !/trèèèèèèèèèè bien !*

On retrouve cette situation lorsque l'enquêtrice utilise l'effet de randonnée sur le mot outil « *goude* »/ensuite, pour assurer l'avancée du récit. Il n'est jamais accentué correctement.

Une autre situation de jeu type « mère-enfant » déstabilise l'accent : lorsque l'enquêtrice utilise l'air de la comptine française « *Fermez les p'tits pois* » pour s'assurer que

les enfants comprennent qu'il faut fermer les yeux pour jouer à retrouver les cartes qu'elle va cacher.

Si ce type de dialogue influe sur l'accentuation des mots, il provoque également la production de phrases erronées de la part de l'adulte qui doit souvent se reprendre car la phrase pourrait être adaptée au français mais pas au breton.

Ex : *un tiiii# un ti petra ?*/Une maison en quoi ?

On aurait pu dire : *peseurt ti eo ?*/Quelle maison est-ce ? Sous-entendu, nommer la matière de la maison.

Surexposition d'un élément

On distingue ici deux cas. Lorsque l'enquêtrice veut insister sur un terme pour s'assurer de la compréhension de l'enfant, elle produit une pause à valeur stylistique avant et après le terme mis en relief et le prononce avec l'accentuation du français. C'est pratiquement toujours vrai pour le mot « *istor* »/histoire, qui se retrouve accentué sur la première syllabe.

L'autre cas se retrouve lorsque l'adulte utilise les félicitations comme modalité d'étayage, pour rassurer l'enfant dans sa capacité à réaliser la tâche ou à produire le terme attendu en breton. Ainsi le mot « *gourc'hemennoù* »/félicitations qui est articulé d'un seul tenant ou découpé en « #gou# rc'he#me#nnoù » sans être accentué sur l'avant dernière syllabe. Puisqu'il s'agit de mes productions orales, je peux avancer que cette surexposition de termes est portée par ma manière un peu trop emphatique de marquer les réussites et m'assurer de la continuité du dialogue. Cette attitude qui est répertoriée comme l'effet « *Droopy-Goofy* », c'est à-dire l'attitude ravie ou maussade de l'enseignant face aux essais de celui-ci (qui tend de plus, à orienter la réponse de l'élève), contraint la prononciation des mots utilisés dans ces situations. Pour ma part, c'est davantage l'effet « *Goofy* » que l'on remarque et l'accentuation est incorrecte à chaque fois.

Surprise (réponse inattendue de l'enfant) qui déstabilise l'accentuation

La désaccentuation se propage sur l'ensemble des phrases produites. Elles sont la plupart du temps introduites par une particule négative [nañ] pas toujours prononcée correctement [na'ñn] et suivies d'une pause non sonore d'hésitation. La conjonction de la surprise et de la particule déstabilise l'ensemble de l'énoncé.

Ex : *nan# ! Pas kontañ gant sifroù # met petra eo an istor-se ? Non ! Pas compter avec des chiffres# mais c'est quoi cette histoire ?*

Ex : *nan # ! N'eo ket un ti-p ## Han # ! Met rezon teus/Nan # ! Ce n'est pas une maison en p(aille) ## ! Han mais tu as raison#*

Ex : *nan# nan # amañ # sell # sell # implijet e vo al levr ?/Nan # nan # Ici # regarde # regarde # On utilise le livre (pour corriger) ?*

On remarque que la qualité syntaxique de la phrase est altérée par cette surprise.

Dans un autre cas la particule négative est utilisée pour sa valeur prosodique c'est-à-dire « marquer le coup » et engendre une instabilité

Ex : *Hé nan # ! N'eo ket gouest da zistrujañ an ti !*/Hé nan # ! Il n'arrive pas à détruire la maison !

Un dernier exemple montre à quel point la surprise déstabilise l'enquêtrice et met en place de nombreuses pauses sonores et non sonores, influe sur la qualité du contenu phrastique. Cette situation s'exprime dans la phase finale de l'entretien (est-ce que l'enfant aime l'histoire et est-ce qu'il la trouve drôle et pourquoi) : l'adulte ne s'attendait pas à ce qu'il comprenne « *farsus* »/drôle, et réponde.

Ex : *Heu # Bez eus ur skeudenn evit heu # heu # kregiñ da gontañ an istor ? Ur skeudenn # ur skeudenn # pa vez graet heu # pa # pa # pa # kouezh ar bleiz # ar bleiz e-barzh ar chaodouron*/Heu # il y a une image pour heu # heu # commencer à raconter l'histoire ? Une image # une # une image # quand il fait heu # quand # quand # quand le loup tombe # le loup dans le chaudron.

Phrases à effet Buben

J'avais proposé la définition retenue par J.C. Le Ruyet à la page 124, (Le Ruyet, 2017, p. 124). L'ensemble des 43 dialogues est teinté de phrases scripturales dans leur prononciation. On peut en noter aux moins deux causes dans notre situation. Je ne suis pas brittophone de naissance et j'ai appris la langue bretonne à l'aide de manuels, et bien que mon premier professeur le fût et insistait beaucoup sur la prononciation, je n'échappe pas à l'influence de la langue écrite dans mes énoncés. D'autre part, l'inventaire des types de pauses et leur rôle sur la phonation des énoncés montrent leur poids dans la prononciation : surexposition, découpage syllabique, souhait de mise en relief d'un terme ; elles produisent une articulation proche de l'écrit et de l'accent de la langue naturelle. Cet aspect est encore renforcé dans mon cas par le désir d'accès de la compréhension pour tous les enfants. Ainsi, ai-je tendance de manière non-contrôlée à surarticuler les mots de la phrase. Lorsque je m'appuie sur les formules du conte, on retrouve une prononciation mixte : c'est-à-dire que je peux présenter dans une même phrase des mots oralisés par la pratique de l'élision mais également des mots dont toutes les lettres sont articulées.

Pratique de l'élision

J.C. Le Ruyet la définit ainsi (2017, p. 20) :

[...] L'élision consiste en la disparition d'une voyelle. On signale l'élision par une apostrophe : fr. *l'école, d'autre part* : angl. *I don't* : br. **debret 'm eus** j'ai mangé, **tan ba'n ti** du feu dans la maison. Ce sont les voyelles non accentuées qui sont sujettes à élision.

Exemples tirés du corpus d'énoncés : *petra 'mañ* [...] qu'est-il en train de [...] / *petra 'ra* [...] ? que fait-il ? / *la'r din* E dis-moi / *'barzh ar siminal* dans la cheminée / *amañ 'vo lakaet* on va la mettre ici / *lak 'a rez* [...] mets ici / *gwelet 'teus* ? As-tu vu ? / *petra 'zo* ? qu'y-a-t-il ? / *'maomp o vont da glask asambles* nous allons chercher ensemble / *da la'ret e'* ? C'est-à-dire ?

Elle est exercée principalement sur les formes du verbe : la particule verbale « a » et « e », les débuts et fins de verbes conjugués, l'adverbe « e-barzh », dans. On retrouve toujours les mêmes. Encore une fois, son utilisation n'est pas équilibrée puisque l'on retrouve des phrases où elle est à la fois présente et absente.

Ex : *gwelet 'teus* ? *Kaset em eus skeudennoù*. / Tu as vu ? J'ai apporté des images.

R2 : respect de la longueur de la voyelle dans la syllabe accentuée

Voici la règle selon J.C. Le Ruyet (2017, p. 41) :

Schématiquement dans le discours, la longueur de l'ensemble **voyelle accentuée/consonne suivante** peut être considérée comme constante. Cela signifie que si la voyelle est longue, la consonne qui suit sera brève et inversement si la voyelle est brève, la consonne qui suit sera longue. [...] Ce trait de longueur (dans les syllabes accentuées) est très important en breton. [...] On ne peut donc l'ignorer puisqu'il donne sa couleur au breton, il permet en outre à lui seul de distinguer des mots : **ran** [ˈrã̃] grenouille (/ã̃/long) # **rann** [ˈrã̃] division (/ã̃/ bref ; **son** [ˈsõ : n] son # **sonn** [ˈsõ̃n] vertical...

Ainsi, la voyelle sera longue sous l'accent devant : b, d, g, z, j, v, l, n, r, z(h) (Le Ruyet, 2012, p. 61).

Cette règle n'est pas toujours respectée on l'a vu pour l'utilisation en randonnée du mot outil *goude*/ensuite, qui subit un effet prosodique : l'enquêtrice l'utilise pour produire un effet de liste et faire progresser la validation des réponses des enfants, il perd alors son accentuation. Le verbe conjugué *regarde/sell*, subit ce même effet dès lors que l'enquêtrice est déstabilisée par la réaction de l'enfant. On peut retrouver une situation mixte où le mot est utilisé deux fois dans un énoncé et correctement accentué une fois sur deux.

Le mot *mat*/bien, utilisé en exclamation, adjectif ou adverbe d'insistance. Il est lui aussi victime des traits prosodiques employés par l'adulte qui le prononce alors « à la française », il l'est encore lorsque la surprise d'une réponse la conduit à l'empressement dans le débit des énoncés.

R3 : respect du dévoisement de la consonne en finale absolue

C'est encore une fois le mot « *mat* » qui est produit de manière erronée. Comme pour « *goude* », lorsque qu'un effet de liste est produit par l'enquêtrice pour valider le classement des images par l'enfant et progresser dans le même temps dans la narration il perd l'accentuation de la voyelle et sa finale qui devient [mad] voire [made]. Je note la même chose dans l'expression : Serr da zaoulagad/ferme les yeux, on entend [d] au lieu de [t].

R4 : les liaisons et plus particulièrement les « liaisons impossibles »

Plusieurs cas sont à distinguer ici. J.C. Le Ruyet explique les particularités des liaisons en breton (2017, p. 21) :

On distingue [aussi] **le sandhi consonantique et le sandhi vocalique** ; Le premier fait référence à la jonction de deux consonnes, l'une conférant un ou plusieurs traits à l'autre par renforcement mutuel (br. **lagad** → **du** > « **lagatu** » œil noir). Le sandhi vocalique est la jonction d'une consonne et d'une voyelle (fr **les** → autres ; br. **deus** → **amañ** viens ici) ou d'une consonne et d'une semi-consonne (br. **tok** → **Yann** le chapeau de Yann).

Plus loin (p. 31), il présente un tableau récapitulatif des réalisations dans les enchaînements :

Liaisons en breton	
Type de jonction	Phonèmes entendus
- 1C # V2	[b] [d] [g] [z] [ʒ] [v]
- 1C # SC2	
- 1C # L2	

(**-1C** : consonne finale du premier mot ; **V2-** : voyelle initiale du second mot ; **SC2-** : semi-consonne initiale du second mot ; **L2** : liquide initiale du second mot).

Erreur de sandhi consonantique

Ex : a **gav** → **din** / à mon avis

Dans les liaisons produites par l'enquêtrice, on remarque des erreurs de liaison du type z/s prononcés [s] au lieu de [z]

Ex : **kavout a rez plijus** → **an istor** ? / Est-ce que tu aimes cette histoire ?

Erreur de sandhi vocalique

P à la place de -b en finale avec p ou b

Ex : *Ta p → ar gartenn* / prends une carte

T à la place de -d en finale avec t ou d

Ex : *marteze e oarez peseur t → i stor eo* ? Sais-tu de quelle histoire il s'agit ?

K à la place de -g en finale avec k ou g

Ex : *Mont a ra bete k → a n ti-brik* / il se rend à la maison de brique

T à la place de d devant une semi-voyelle

Ex : *petra 'zo konte t → w ar ar c'hartoù* ? Que racontent les cartes ?

L'écoute des échanges entre l'enquêtrice et les enfants montre que les erreurs de liaisons ne sont pas constantes et n'affectent pas toutes les phrases. Je me permets de penser que cela relève davantage d'oubli des règles et donc un manque d'entraînement pour matérialiser la prise de conscience. J'ai remarqué un autre effet de liaisons gênant et dont je n'avais pas conscience et que J.C. Le Ruyet nomme « les liaisons interdites », prenant le cas du français (2017, p. 23) :

Les liaisons interdites dérangent l'oreille de l'auditeur natif si elles sont réalisées. Ces interdictions sont fréquentes, par exemple après la conjonction *et* (*et → ∅ alors ! ; et → ∅ il dit*) mais pas seulement : *le soldat → ∅ inconnu ; un nez → ∅ immense*.

J'ai noté qu'elles apparaissent systématiquement lorsque la conjonction *hag/et* est utilisée. La règle est qu'elle est prononcée [ha] devant un mot qui commence par une consonne et [hag] devant un mot commençant par une voyelle. À chaque fois qu'une pause sonore stylistique ou d'hésitation est produite la conjonction est prononcée [hag].

Ex : *hag # pelec'h emañ* ? Et où est-il ?

Ex : *hag # petra 'maint oc'h ober* ? Et que sont-ils en train de faire ?

Ex : *En em gavout a ra gant un den hag # petra a lavar d'an den* ? Il rencontre un homme et que lui dit-il ?

Enfin, un dernier exemple d'erreur de prononciation apparaît, il concerne la diptongue dans le mot *toenn/toit*, qui est prononcé [toên] au lieu de [twen].

Cependant, s'il est important de pointer ces erreurs, rappelant la complexité des « *jonctions et modifications de sons* », et donc des erreurs qui sont en lien avec le français langue naturelle, J.C. Le Ruyet modère (2017, p. 22) : « [...] Les deux langues sont liées [...]. On ne peut donc guère aborder la question des liaisons en breton sans connaître la façon dont les bretonnants d'aujourd'hui « entrent en langue bretonne » : avec quel bagage linguistique, avec quel substrat ? ». Selon, lui, et on l'a bien remarqué dans mon cas (ibidem, p. 22) : « *Il est évident que le français se cache derrière toutes les bonnes volontés, et qu'il influencera d'autant plus le breton des nouveaux apprenants que le balisage pédagogique n'est pas là pour attirer leur attention sur la spécificité relative de l'une et l'autre langue* ».

Il apparaît toutefois que pour l'accentuation et le respect des liaisons en breton, un réel travail doit être fait en amont de la formation des enseignants. Toute la problématique demeure dans le fait qu'une formation spécifique aux besoins langagiers des jeunes enfants n'existe pas, la préparation au professorat des écoles recoupant l'ensemble des cycles, il n'est pas possible de choisir de se destiner à tel ou tel avec une formation plus spécifique. La maternelle est pourtant de manière évidente celui dans lequel la plus grande attention doit être apportée : dans la préparation des séances de production orale, car on a vu dans notre cas qu'une mémorisation approximative des consignes et le flot très varié de pauses intervenant dans le discours génèrent un repli dans la langue naturelle, mais également altèrent la qualité syntaxique du contenu. Il faudrait donc savoir conjuguer la mémorisation du discours apporté aux élèves, une gestion « méta » des pauses en situation tout en ayant conscience des règles de prononciation propres au breton et gérer les propriétés de la phrase bretonne. On peut donc se poser la question de la qualité de la langue transmise : outre le bagage lexical, syntaxique, comment de jeunes enseignants, souvent néo-bretonnants seront à même d'assurer une langue reprenant les traits spécifiques du breton ? Nous y reviendrons dans le chapitre VII, en nous appuyant sur les propositions de J.C. Le Ruyet (2017) et M. Billières (2016). Pour clore cette partie, je souhaite ajouter que je n'ai pas traité de manière spécifique l'utilisation de mots dialectaux. En effet, mon bagage phonologique n'est pas empreint d'une marque dialectale. De plus, si quelques mots de ce type ont été utilisés, ils ne

l'ont été que de manière anecdotique : c'est très souvent le mot composé *penn-kentañ*/le début, prononcé [pêntʃœtã], en présence d'enfants du pays vannetais pour vérifier qu'ils avaient compris le terme prononcé de manière standard par l'enquêtrice.

Étayage

Si mon attention s'est rapidement portée sur cette question alors que je procédais à l'écoute des dialogues, j'ai souhaité revenir pleinement sur mes représentations : définition et fonctionnement. Trois articles m'ont paru correspondre à ce besoin : « *L'apport des études de corpus à l'analyse de l'étayage* » (De Weck&Salazar-Orvig, 2019), « *Soutien langagier dans deux milieux institutionnels, la crèche et l'école maternelle* » (Hudelot&Froment, 2006), « *Que voudrait "dire aider à comprendre" ? L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension* » (Nonnon, 1989). En effet, toujours dans l'idée que « tout compte » dans un dialogue, la notion d'étayage mérite d'être traitée et évaluée. C'est-à-dire, analyser le contenu des messages, mais également, de quelle manière ils sont échangés dans la dyade adulte-enfant. On pourrait se dire que dans notre situation, l'étayage est doublement asymétrique : l'adulte veut conduire l'enfant à la compréhension de son message, il détient encore un savoir à lui seul connu, qu'il va transmettre à l'apprenant, dans une autre langue, avec l'intention que ce message soit à la fois compris, commenté et apporte de nouvelles connaissances en « méta » (De Weck&Salazar-Orvig, 2019, p.2). J'ai basé l'analyse de ma pratique sur les six éléments définis par ces mêmes auteurs (p. 2), je propose de les retrouver en entête de chaque phase d'analyse de l'étayage. Nous allons donc voir si l'ensemble de ces suggestions a été utilisé et leur contenu. Je précise que les exemples sont donnés dans l'ordre de relecture du cahier de bord, ils sont donnés une fois ici alors qu'ils sont exprimés plusieurs fois pour l'ensemble des enfants, seules les nouveautés sont proposées.

« Enrôlement, qui vise à garantir la participation de l'enfant à l'activité » (De Weck&Salazar-Orvig, 2019, p.2)

E1 : *ok ! Te 'zo barrek/ok*, tu es fort ! L'enquêtrice complimente l'enfant sur ses capacités et s'assure de sa compréhension en ouvrant sur une onomatopée qu'il peut comprendre.

E4 : *yaaa ! Gourc'hemennoùù !/Ouiii*, félicitations ! L'enquêtrice félicite l'enfant pour l'encourager.

E4 : *E c'hellez sikour ganin ?* /Est-ce que tu peux m'aider ? Se met à niveau de l'enfant pour qu'il prenne sa place et soit valorisé dans la production de la tâche.

E7 : *Mat-tre !Mat-tre !*/Très bien très bien. Félicite et encourage.

E6 : *Pegen brav !*/Que ton prénom est joli ! Met l'enfant en confiance par une remarque agréable.

E7 : *Trugarez !*/Merci ! Remercie l'enfant pour sa participation.

E7 : l'enquêtrice sollicite l'avis de l'enfant pour remarquer que les cartes ne sont effectivement dans le bon ordre au début de l'activité. Insiste sur le fait que l'enfant a bien travaillé. Applaudit.

E8 : *Pegen mat al labour graet ganit !*/qu'est-ce que tu as bien travaillé. Félicite et encourage.

E8 : *Hep truchañ hein !*/sans tricher hein, s'assure de l'enrôlement de l'enfant par le jeu.

E9 : demande à l'enfant s'il veut bien jouer avec elle puis le félicite sur son travail en précisant qu'il a réalisé la tâche seul.

E12 : *heu lar'din ta B12*/heu dis-moi, E12. L'enquêtrice s'assure de la présence au jeu de l'enfant en reprenant son prénom.

E12 : *Mont a ra evel ' peus lavaret, betek ti e vreur*/il se rend, comme tu l'as dit, jusqu'à la maison de son frère. Reprend sur les propos de l'enfant pour s'assurer son attention et marquer le fait qu'il a émis une proposition juste.

E13 : l'enquêtrice demande à l'enfant de s'asseoir à ses côtés et sollicite son aide, car elle ne sait pas classer les images seules.

E14 : l'enquêtrice annonce qu'elle a mal rangé les cartes.

E21 : *Ne vo ket diaes evidout*/ce ne sera pas difficile pour toi. L'enquêtrice rassure l'enfant qui a dit « Ça doit être dur ! ».

E27 : l'enquêtrice demande à l'enfant s'il a bien dormi, car il vient de se lever de sa sieste. Elle explique la raison de sa venue.

« La réduction des degrés de liberté, qui consiste en la simplification de la tâche en la décomposant en sous-tâches, en la prise de relais en dirigeant certaines actions de l'enfant et également à combler les lacunes de l'enfant » (De Weck&Salazar-Orvig, 2019, p.2).

E1 : *Pelec'h emañ skeudenn fin an istor ? Ar fin, te a oar petra eo fin an istor ?/Où se trouve l'image de la fin de l'histoire ? La fin, tu sais ce que c'est que la fin de l'histoire ?* L'enquêtrice décompose sa question en sous-questions et utilise un mot proche du français fin pour que l'enfant comprenne et puisse répondre, elle lui évite la déception de ne pas pouvoir répondre.

E3 : *Evit komañs/evit kregiñ/pour commencer, pour commencer.* Utilise deux verbes synonymes en breton pour aider l'enfant à comprendre et répondre.

E7 : *Penn-kentañ an istor ? Pelec'h e krog ?/Le début de l'histoire, où commence-t-elle ?* L'enquêtrice décompose sa question en essayant de proposer des termes que l'enfant comprenne.

E7 : *Ar fin pe an dibenn/la fin, la fin.* L'enquêtrice voyant que l'enfant ne comprend pas la question propose un mot proche du français, puis le terme attendu initialement en breton.

E11 : l'enfant parle très peu, l'enquêtrice réduit l'échange au minimum, mais le maintient pour que l'enfant soit en réussite.

« Le maintien de l'orientation, qui correspond non seulement à garantir la participation de l'enfant, mais également à lui faire garder à l'esprit le but de l'activité en cours. Cet aspect peut ainsi avoir une dimension réflexive importante »(De Weck&Salazar-Orvig, 2019, p.2).

E1 : utilise l'impératif *Azez/assieds-toi !Selaou !/écoute !* énoncé bref injonctif qui cadre très vite l'enfant.

E3 : *Selaou da gentañ/écoute d'abord.* Indique ce qu'il faut faire et l'ordre.

E2 : utilisation d'onomatopées « mhm-mhm-mhm » pour assurer la progression de l'histoire.

E4 : l'enfant ne parle que très peu et est en difficulté pour raconter l'histoire et classer les images. L'enquêtrice prend l'ensemble de l'échange en charge en produisant des énoncés très courts image par image. Elle rit, se moque d'elle-même lorsqu'elle se trompe.

E6 : *Ret e vo #/Il faudra #*. Annonce la tâche à venir par une contrainte d'obligation mise en valeur par une pause stylistique, elle dirige l'enfant à la fois sur l'ordre et l'importance de la tâche à venir.

E7 : il n'a pas compris que l'enquêtrice lui demandait son prénom. Elle se présente en insérant son prénom dans le même modèle de phrase utilisé pour le questionner.

E16 : *Chom, chom amañ !/reste, reste ici*. Recadre par l'impératif. L'enquêtrice prend également le temps de faire les lacets de l'enfant qui se focalise sur cet élément.

E16 : *Me 'm eus ur goulenn : daoust hag-eñ eo reñket mat ar skeudennoù amañ # evit # kompren an istor ? Renket mat eo ar skeudennoù amañ ? Ah, petra 'zo B16 ? Ya (gant ur vouezh dous) mat-tre ! Neuze # mat eo amañ ar skeudenn ? Sur out Ya # met # sell heu # pelec'h emañ ar skeudenn amañ ? Sell ! Ma impliiomp an albom, al levr ? Er penn-kentañ # Oh # Petra # peseurt skeudenn eo ? Ah # neuze # ret eo emer ar gartenn # ha lakaat # da gentañ ! Bah # setu ! Oh # goude A ? Peseurt skeudenn eo ? Mat-tre ! Petra a reont amañ ? /J'ai une question : est-ce que les images sont bien rangées pour que l'on comprenne l'histoire ? Les images sont bien rangées là ? Ah, que se passe-t-il E16 ? Oui (avec une voix douce) très bien ! Alors # cette image est la bonne ? Tu es sûr ? Oui # mais # regarde heu # où se trouve cette image ici ? Si on utilise l'album, le livre ? Au début # Ho # Quoi # Quelle est cette image ? Ah # alors # il faut prendre la carte # et la mettre # en premier ! Bah # voilà ! Oh # ensuite E16 ? Quelle image est-ce ? Très bien ! Que font-ils ici ?*

L'enfant commence à raconter l'histoire alors que l'enquêtrice lui demande si les images sont rangées dans l'ordre. On voit ici les efforts déployés par l'enquêtrice pour que la tâche corresponde à la commande initiale : elle revient sur la question en la posant de multiples façons différentes, tout en gérant la face de l'enfant (intonation de la voix recours au support, félicitations et encouragement).

E17 : l'enquêtrice demande s'il est possible de raconter l'histoire en l'état. Elle demande à l'enfant ce qu'il faut faire.

E21 : l'enquêtrice reprend les formules du conte et leur oralise les bruits des personnages, des actions.

E30 : *Gounezet ' peus un eil c'hoari !*/Tu as gagné un second jeu !

E31 : l'enquêtrice explique que l'on va enregistrer l'échange.

E34 : l'enquêtrice demande à l'enfant qui est très à l'aise en breton de réexpliquer la consigne.

« La signalisation des caractéristiques déterminantes de l'activité en fonction de ses objectifs : il s'agit de permettre à l'enfant de comprendre en quoi il s'écarte d'une production pertinente, adéquate et/ou efficace »(De Weck&Salazar-Orvig, 2019, p.2) .

E1 : *sur out ? Te 'zo sur » ?*/Tu es sûr ? Tu es sûr ? L'enquêtrice redirige l'enfant vers son choix de classement des images en lui posant la question de deux manières différentes, la mobilité de la phrase bretonne le permettant.

« Le contrôle de la frustration : en même temps, l'adulte ménage la face de l'enfant, ou lui rend la tâche plus satisfaisante que s'il la réalisait seul »(De Weck&Salazar-Orvig, 2019, p.2) .

E1 : *ur c'hoari all*/un autre jeu. L'enquêtrice assure la continuité de l'activité par la succession de jeu, plus satisfaisante que de dire « une autre question » par exemple.

E3 : met l'enfant en jeu dans un effet de question-réponse en randonnée.

E17 : *Nan nan, nan, Me a ra me a ra*/Non non non, c'est moi qui le fait. L'enfant veut cacher les cartes lui-même. Puis il dit « Ouais, j'ai réussi tout ! Encore, main'nant c'est à moi ! Oh, déçu ». L'enfant aimerait participer davantage, l'enquêtrice a du mal à gérer la frustration de l'enfant en lui refusant cette action.

E29 : l'enfant indique qu'il n'a pas utilisé l'ordinateur que l'enquêtrice a apporté. Elle élude la question par des pauses, puis dit qu'elle va cacher trois cartes et emploie l'expression « ma chérie ».

« La démonstration ou présentation de modèles : dans certains cas, l'adulte peut montrer « comment faire ». Cette production de modèles peut prendre la forme de suggestions »(De Weck&Salazar-Orvig, 2019, p.2) .

E3 : *Kemer, tap ar gartenn !*/Prends, prends la carte. L'enquêtrice indique à l'enfant ce qu'il doit faire en utilisant deux verbes synonymes en breton.

E6 : l'enquêtrice manipule les cartes, montre sur ses doigts le nombre de cartes qui seront cachées et devront être retrouvées.

E7 : montre à l'enfant ce que veut dire *serr da zaoulagad*/ferme tes yeux.

E7 : montre sur ses doigts le nombre de cartes à retrouver, pointe du doigt la carte désignant la fin de l'histoire. Utilise l'album.

E10 : *Penn-kentañ an istor. Pelec'h e krog an istor ? Gant peseurt skeudenn e krog an istor ? An hini gentañ*/Le début de l'histoire. Où commence l'histoire ? Quelle image montre le début de l'histoire ? La première ? L'enquêtrice utilise toutes les formes qu'elle peut pour que l'enfant accède au sens de la question et puisse participer.

E10 : *Dibenn. Echu*/La fin. C'est terminé. Décompose.

E11 : montre comment classer les images et accompagne leur déplacement par une onomatopée pour maintenir l'attention de l'enfant.

E11 : *Houmañ 'vo lakaet da heul ...*/On mettra celle-ci à la suite. L'enquêtrice répète la même phrase pour classer les images.

E11 : tapote du doigt sur la carte utilisée.

E15 : l'enquêtrice reformule les mots importants du conte pour que l'enfant les entende sans lui demander de le faire.

E24 : l'enquêtrice explique la différence entre le foin et la paille qui a utilisé le mot foin. Elle explique également la différence entre épines et ronces, indique que cela pique.

E34 : l'enquêtrice reformule la proposition en breton incorrecte de l'enfant : Houmañ vs *an hini-mañ*/celle-ci.

E34 : l'enquêtrice décompose toutes ses questions non pas pour que l'enfant accède au sens, mais parce qu'il est capable de justifier ses propositions en breton.

Prosodie ou traits suprasegmentaux.

E3 : utilisation de l'adverbe *goude*/ensuite en randonnée, marquant le ton utilisé pour créer un effet de liste oralisé. L'enfant se prend au jeu et répond : là, et réussit la tâche.

E6 : l'enquêtrice joue l'arrivée du loup vocalement : puissance de la voix, intonation. Par ailleurs, elle « imite » les bruits de l'histoire pour donner du sens à ce qu'elle dit et s'assurer de la compréhension de l'enfant, la progression du conte.

E7 : joue le loup et bruite les événements de l'histoire. Elle module cependant le ton de sa voix en jouant sur la douceur et la hauteur pour rassurer l'enfant. Elle chantonne également.

E7 : marque l'arrivée du loup par des onomatopées en jouant sur une intonation forte.

E8 : donne la consigne de fermer les yeux en chantant l'air de la comptine « Fermez les p'tits pois ! ».

E10 : *Serr da zaoulagad !*/ferme tes yeux, est prononcé avec une intonation de sorcière.

E13 : montre le « trou », l'absence des images à retrouver dans la suite de celles qui ont été classées.

E13 : propose l'appui sur l'album pour valider le classement et tourne les pages en même temps que l'enfant classe les images.

E21 : l'enquêtrice utilise des onomatopées en breton.

Autres modalités.

E2 : l'enquêtrice essaie de s'adapter au mieux à l'enfant qui parle peu et avec un trouble de la prononciation. Elle colore le dialogue d'interjections françaises pour s'assurer de sa présence dans le jeu, mais cela déstabilise l'accentuation de ses phrases.

E3 : l'enfant parle très peu, l'enquêtrice prend en charge toute la continuité pragmatique. Les énoncés sont très courts dans ses tours de parole pour s'assurer de la compréhension de l'enfant.

E14 : l'enquêtrice produit des énoncés plus longs dans le tour de parole, car l'enfant a un très bon niveau de compréhension. Afin de lui laisser la place pour s'exprimer, elle parle toutefois moins et utilise les pauses non-sonores pour favoriser sa participation.

E17 : l'enquêtrice produit une phrase par tour de parole afin de laisser la place à l'enfant de s'exprimer en français.

E20 : phrases plus longues dans le tour de parole de l'enquêtrice.

On remarque que l'ensemble des moyens d'étayage cité dans la liste précédente a été mobilisé. Comme je l'avais souligné plus haut, je n'ai pas transcrit l'intégralité des commentaires relevés dans le cahier de bord, et je n'ai pas cherché à calculer le nombre de fois où les mêmes tournures et procédés ont été exprimés pour chaque dyade adulte-enfant, on relève très souvent les mêmes cependant. Cela revient à dire que la structure engagée par l'enquêtrice est relativement stable et que le dispositif d'étayage était bien planifié et mémorisé. On y retrouve la marque de l'expérience professionnelle, l'habitude de converser avec de jeunes enfants.

En ce qui concerne l'enrôlement des enfants, il est à noter qu'il est effectué de manière bienveillante : l'adulte est là pour guider l'enfant dans la réussite. La confiance est engagée et les enfants sont intégrés de manière positive : rassurés, encouragés, remerciés, applaudis, leurs réussites sont nommées. L'adulte fait preuve d'humour également et n'hésite pas à se mettre en scène : en jouant à dire qu'elle ne sait pas faire, se trompe, a besoin de l'aide de l'enfant, joue à la triche. Le jeu est le second élément positif de l'enrôlement.

La réduction des degrés de liberté est utilisée de deux manières différentes. D'une part, l'enquêtrice s'en saisit pour guider l'enfant dans l'accession au sens de la tâche, mais aussi dans sa réussite. On remarque que la mobilité phrastique du breton sert bien cette étape : en effet, on peut commencer la phrase par l'élément sur lequel on veut faire porter l'attention. Cela permet d'exposer les possibilités syntaxiques et dans une certaine mesure la synonymie. Cette décomposition est utilisée pour les enfants qui ont du mal à s'exprimer : l'adulte peut ainsi assurer la continuité du dialogue en apportant des éléments nouveaux à l'enfant, auxquels il n'aurait pas eu accès autrement. Dans le deuxième cas, la décomposition est mobilisée pour que les enfants parlent s'expriment autant qu'ils le peuvent ou le souhaitent, en français ou en breton d'ailleurs. Pour ceux s'exprimant en français, cela permet de valider leurs réponses et d'accueillir leurs propositions de manière positive même si la langue cible n'est pas accessible. Pour les enfants parlant en breton, l'enquêtrice « pousse » leurs capacités au plus loin pour les aider à aller chercher ce qu'ils ont en mémoire. Comme je l'avais analysé dans la partie prononciation, un écueil récurrent existe : par la déstabilisation de l'accent tonique, mais également la proposition de phrases pensées plus en langue naturelle qu'en breton, voire éloignées de ce que dirait un natif en situation spontanée. Le

maintien de l'orientation est assuré par l'utilisation d'énoncés injonctifs brefs qui cadrent l'enfant. Le cadrage est aussi dans le guidage questionnant : faire revenir l'enfant à ce que l'on doit faire, adopter une méthode pour raconter les images : d'abord, on les classe de la première à la dernière et ensuite, on raconte l'histoire. D'autres stratégies sont employées : redemander à l'enfant d'expliquer les consignes, utiliser les formulettes du conte en randonnée et bruiteur. Relancer l'attention en annonçant une seconde partie de jeu. Attirer l'attention de l'enfant en lui expliquant ce que l'adulte est venu faire et avec quoi et comment il va le faire.

La signalisation des caractéristiques dominantes de l'activité se joue dans la mise en jeu de l'enfant face à ses réponses, en lui demandant s'il est sûr de sa démarche. La frustration est contrôlée par la proposition d'un autre tour de jeu, le silence ou l'utilisation de mots affectifs. Un seul enfant met l'enquêtrice en difficulté, car il souhaite prendre part au jeu comme l'adulte. La réponse de l'enquêtrice, surprise, s'exprime sur un mode plus autoritaire et sur un modèle syntaxique français. Lorsque la présentation de modèles est nécessaire, l'adulte a recours à de nombreuses stratégies pour que l'enfant accède au sens et prenne sa place : elle verbalise ce qu'il faut faire en utilisant la synonymie, décompose ses questions jusqu'à ce qu'une proposition soit adaptée à l'enfant présent. Lorsque l'adulte donne les réponses, elles sont exprimées soit sous forme de questions, soit d'abord par un mot proche du français, soit par le terme attendu en breton et reformulé par un mot à consonance française de manière à donner sa place compréhensive à l'enfant, puis lui proposer un nouvel élément. Elle peut aussi définir les termes afin que l'enfant ait accès au sens plein du mot. Elle reformule les propositions erronées (où celles qui sont absentes) pour que l'enfant entende le terme correct, sans exiger une reprise par l'enfant, ce qui pourrait le démobiliser. On voit aussi qu'elle montre physiquement les tâches : fermer les yeux. Le matériel est manipulé, pointé, compté. Le livre est proposé à l'enfant, les pages tournées en même temps que les images sont classées. Des onomatopées, expressions courtes, mais également les formules du conte sont exploitées pour montrer la récursivité des événements du conte et aider l'enfant à se mettre en jeu.

La prosodie dont je n'avais pas parlé dans l'analyse de la prononciation prend également toute son importance : les effets de liste oralisée en reprenant un mot ou une

expression courte par exemple. Elle produit un effet de jeu qui permet l'enrôlement de l'enfant. L'enquêtrice prend en charge l'imitation des bruits du monde contenu dans le conte : elle joue les personnages en modulant l'intensité de sa voix, imite le son des bruits exprimés dans les événements, joue les émotions, la peur, la surprise, la joie, la drôlerie. Elle adapte également la hauteur et l'intensité de sa voix pour envelopper l'enfant et le mettre en confiance et en confiance lorsqu'elle sent qu'il est en difficulté. Elle appuie ses consignes en les chantant (même si cela altère l'accentuation). Enfin, elle joue sur la quantité de phrases dans ses tours de paroles. Elle peut parler davantage avec un enfant qui montre une compréhension plus importante, mais aussi utiliser les pauses non-sonores et réduire ses énoncés pour lui laisser prendre son tour et s'exprimer en breton ou en français. Elle peut également réduire le nombre de phrases de ses tours de paroles pour guider un enfant peu parleur tout en maintenant le projet de narration jusqu'à son terme en mobilisant alors les stratégies citées plus haut.

On peut donc dire que l'étayage est utilisé de manière efficace, car tous les enfants ont pris part au dialogue avec les outils linguistiques et langagiers à eux disponibles. Pour les plus faibles parleurs, l'enquêtrice a souhaité les accompagner et leur offrir de manière adaptée l'intégralité des étapes contenues dans la séance. Elle a tenté d'engager la zone proximale de développement des enfants en les guidant pour qu'ils puissent avoir accès au plus loin de leurs ressources. Il ne s'agissait donc pas de faire faire simplement et réaliser les différentes tâches de l'activité. Il a été question de les mettre en réflexivité : comprendre, prendre place, s'exprimer, se questionner, proposer et apprendre de nouveaux éléments. C'est ce que Hudelot & Froment, s'inscrivant dans la pensée des didacticiens de Genève, nomment (2006, p. 11) : « *la double sémiotique du processus d'enseignement* ». c'est-à-dire que l'enseignement doit avoir à l'esprit une double image de ce qu'il va transmettre : l'objet et le comment (ibidem, p. 11) : « [...] *La double sémiotisation suppose non seulement que l'enseignant a un « modèle » de la tâche à effectuer, mais encore que ce modèle soit en quelque sorte pensé, thématiqué comme tel, déjà enseigné* ».

On voit donc bien ici que la tâche est complexe, d'autant plus si on la pense avec l'ensemble des stratégies mobilisées et des savoirs linguistiques auxquels l'enseignant doit pouvoir faire appel en situation. Cette expérience ne met pas en lumière la totale réflexivité

de l'enfant : que peut-il dire de ce qu'il a appris, que peut-il dire à ses pairs en groupe classe. Ceci pourrait d'ailleurs constituer un autre objet de recherche : comment faire évoluer la dyade et favoriser l'expression bilingue entre pairs. L'évaluation de la langue de l'adulte dans cette expérience a un premier avantage : elle pointe les enjeux auxquels les professionnels de la maternelle sont confrontés : leur propre réflexivité sur leur maîtrise de la langue seconde, mais également les procédures à engager pour que l'enfant acquière de nouvelles connaissances linguistiques, discursives, culturelles.

C'est pourquoi je souhaite revenir sur une auto-analyse de ma pratique dans ce contexte, avec le souhait qu'elle fasse émerger des éléments enrichissant la posture à adopter en situation bilingue et les recommandations du chapitre VII. Revenir sur sa propre pratique n'est pas un mouvement aisé ni automatique, on voit à travers mes énoncés que les habitudes situationnelles et linguistiques prennent leur place dans l'activité d'enseignement. Parce que la récursivité des situations quotidiennes de classe renvoie inconsciemment les mêmes signaux et les mêmes réflexes réactionnels, mais aussi parce qu'un certain confort est également nécessité par l'enseignant qui ne peut être incessamment dans le « méta » : l'est-on en production spontanée dans sa langue naturelle ? L'analyse de ma prononciation et de mes modalités d'étayage me conduit à regarder du côté de la recherche-action dans la formation initiale des jeunes entrants, mais elle concerne également celle des enseignants déjà en poste pour penser l'amont et l'aval : mettre à l'extérieur de soi une problématique de terrain dont on n'arrive ni à se défaire ou à améliorer. Cette démarche d'extériorisation permet la mise en jeu de la réflexivité et comprendre ce qui se joue lorsqu'on pose un acte en classe (Catroux, 2002 , p. 3).

Elle n'est évidemment pas une nouveauté, mais peut nous inviter à réfléchir sur la problématique de l'auto-perception par l'enseignant/l'étudiant, de sa pratique bilingue. C'est-à-dire faire émerger ses propres mécanismes plus ou moins conscients ; ceux qui nous portent à produire notre langue seconde personnelle (prononciation, marque dialectale, syntaxe...). Dit autrement, tenter de définir la perception que nous avons de nos compétences linguistiques et le sens que cela recouvre dans notre identité enseignante. C'est une chose de se former régulièrement à la langue bretonne pour améliorer sa pratique, cela en est une autre de réfléchir à comment fonctionne sa propre langue. Au regard de mes productions, un

premier élément fait écho en moi. Dans certains échanges, les énoncés sont plus nombreux et le débit est accéléré, ce qui produit une déstabilisation de l'accent, des hésitations, des faux départs qui peuvent influencer sur ma qualité syntaxique. Cela m'interroge sur la quantité exprimée et la qualité réelle exprimée. Comme si le flot d'énoncés était un gage de ma compétence linguistique. Comme si l'expression d'un grand nombre d'informations pouvait garantir le saisissement de celles-ci par l'enfant. Cependant, dans notre situation, le récepteur est en phase d'apprentissage premier. Ce débit, ne pourrait-il pas être contre-productif et faire obstacle plutôt qu'offrir une immersion efficace au bénéfice de l'enfant ? D'autre part, cette posture assure-t-elle la prise de place de l'enfant dans la dyade dialogale ? Peut-il se percevoir comme locuteur à part entière si je ne lui offre pas la possibilité d'éviter la pression de mon discours fourni face à sa capacité à répondre avec ses outils à lui, même s'ils sont limités ? Quel signal est alors envoyé ? (« *Je parle beaucoup et j'occupe le terrain, tu ne parles pas beaucoup, tu n'es donc pas un bon interlocuteur*»). Cela pourrait alors engendrer des effets néfastes sur la construction psycho-affective de l'enfant bilingue. J'ai également remarqué que le « sur-étayage » dans ma prononciation, outre la déstabilisation des règles propres au breton, provient d'une peur non contrôlée de l'incompréhension de mes messages si j'utilise ces règles. C'est un point intéressant à aborder car ici, j'alimente malgré moi l'idée d'un breton scriptural scolaire vs un breton oral, extérieur. Je peux exprimer cette idée, car, en dehors du cadre scolaire en présence de brittenophones performants ou natifs, je sais changer ma prononciation pour être sûre de me faire comprendre, marquer mes qualités linguistiques.

Si je reviens sur la quantité d'énoncés exprimables (et pense le degré de complexité auquel l'enfant peut être soumis) il me semble qu'un flou supplémentaire apparaît : est-il possible pour l'élève de dégager les informations importantes et se les approprier (pertinentes pour construire la fonction du discours engagé, les éléments lexicaux, syntaxiques, phonétiques et phonologiques) ? Cela ne fait-il pas obstacle à la structuration progressive de la langue telle qu'elle doit être travaillée à l'école maternelle ? Ne faut-il pas alors présenter des corpus phrastiques pensés en amont ? En effet, vaut-il mieux une phrase choisie en fonction des propriétés de la langue bretonne ou produire à la volée en laissant l'enfant trier, s'approprier et mémoriser seul ? Cette question trouve sa légitimité dans le fait qu'en langue naturelle, la maîtrise est développée par l'interaction avec la culture familiale et environnementale ; que l'enfant procède à des opérations cognitives régulées par sa

maturation cognitive progressive pour faire siens les mots, les phrases (catégorisation, dénomination, extension, abstraction). Nos petits bilingues précoces successifs n'ayant que très rarement ce même modèle à disposition, n'y a-t-il pas un réel travail d'inventorisation des apprentissages langagiers en fonction de l'âge à reporter sur les trois ou quatre années de maternelle ? Cette réflexion me pousse à penser plus loin : ce manque de structuration des discours et leur contenu ne risquent-ils pas d'influer sur le souhait de l'enfant d'abandonner cette langue seconde plus tard ? Autrement dit, un élève de cycle 3, se trouvant à l'orée de nouveaux enjeux identitaires qui ne maîtriserait les dires de soi et du monde que partiellement, peut-il trouver une motivation intrinsèque à la pratique de la langue ?

Dans cette expérience, j'ai également noté que pour les enfants s'exprimant en français intégralement, le niveau de langue est hétérogène. Ce fait est étayé par les travaux des chercheurs depuis des années et s'est matérialisé par une programmation très resserrée au cycle 1 pour l'apprentissage du français. Il semble donc que la programmation de la langue bretonne ne peut échapper à ce mouvement. La difficulté tient à prendre davantage en compte l'absence de transmission linguistique préscolaire, c'est-à-dire, enseigner les dires du monde essentiels, dégager les parties du tout sans prescrire ni réduire. Cette partie d'analyse se fonde sur l'évaluation de la compétence sociolinguistique et a pris le parti de conserver la dyade enfant-adulte dans la phase d'évaluation avant la production du diagnostic. Elle met ainsi en exergue l'idée que rédiger un contenu linguistique seul pour l'apprentissage du breton langue seconde à destination des étudiants ou des enseignants n'a pas de sens. C'est l'ensemble des partenaires, selon leur rôle à toutes les étapes du processus de la construction bilingue qui doit être mobilisé et réfléchi : quid d'une formation spécifique au cycle 1 présentant les enjeux langagiers dans ce contexte dans le Master MEEFB (Master mention Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), parcours Professeur des écoles (bilingue)) ? De l'entretien de la réflexivité sur son discours bilingue personnel avant d'être enseignant, en situation d'exercice ? De la prise en compte des étapes dans le développement du langage dans la programmation du breton ? Je propose, dans la conclusion provisoire de cette première partie, d'établir le niveau atteint au regard des attendus palier A.1.1 pour le français langue de scolarisation dans les quatre compétences pour définir le diagnostic, d'une part, et commencer à décrire le cadre d'apprentissage dans ses contenus

généraux d'autre part, prélude à une description plus détaillée dans le chapitre VII, alimentée par les contenus morphologiques lexicaux et syntaxiques du chapitre VI.

Conclusion provisoire

La première phase diagnostique de cette thèse est désormais terminée : elle semble tout d'abord être favorable au système bilingue précoce tel qu'il existe aujourd'hui. Fondée sur l'ensemble des éléments du programme de l'oral et de l'écrit de l'Éducation Nationale pour la maternelle, les référentiels européens pour la certification des seuils d'acquisition des langues et du cadre d'apprentissage précoce de la langue seconde, elle recouvre les quatre grandes compétences permettant d'évaluer les composants de la capacité à communiquer. Une autre compétence a été également évaluée, la compétence sociolinguistique qui a permis de nous éclairer sur les capacités à entrer dans la communication (formules de politesse, se présenter) et mis en lumière la qualité de la prononciation de la langue bretonne en fin de grande section. Un ouvrage important va compléter notre démarche, il s'agit du : « *Niveau A1.1 pour le français* » (Beacco, 2005), à partir des certifications mondiales et nationales, il définit un nouveau seuil plus précis que le niveau A1 dit introductif du Cadre européen (Beacco, 2005, pp. 31 - 32) : « *A1.1 pourrait être dit de « premier contact », puisqu'il se propose de caractériser la première compétence identifiable en français, au-dessous de laquelle on ne pourrait pas dire qu'un locuteur " parle français ", ou plus généralement " parle telle ou telle langue " ».*

Les résultats de la Compréhension Orale (92 % au score 1), de la Compréhension Écrite (93 % au score 1), de la Production Orale (98 % au score 1), de la Production Écrite (51 %) et enfin, de la Compétence Sociolinguistique (75 %) nous permettent de dire que le niveau A1.1 correspond à la grande section de maternelle, enseignement à parité horaire et immersif confondus. Cependant, l'analyse portant sur la phraséologie remet en scène la variabilité personnelle des acquis, trois profils linguistiques ont été dégagés et ils montrent des écarts importants dans la maîtrise des énoncés produits. Ce que J.C. Beacco explique dans son ouvrage (Beacco, 2005, pp. 31 - 32) : « *[Or], certains publics relevant de A1.1 ont acquis, par exemple, des compétences orales d'interaction à des niveaux de maîtrise supérieurs à ceux de la compréhension écrite ou, a fortiori, de la production écrite* ».

Outre ces profils linguistiques, nous avons vu que la capacité à recourir à la langue cible pour produire les réponses attendues était très supérieure pour les enfants issus de la filière immersive (rappelons-nous par exemple la capacité à exprimer oralement ses intentions qui concerne 25 % des enfants, tous en immersion). Si le diagnostic est positif au regard des scores

« lissés », force est de constater que de grandes disparités existent entre les deux systèmes d'enseignement de la langue seconde. Notons encore que le breton l'emporte dans la quantité et la qualité des réponses exactes dès qu'il est mobilisé : davantage de phrases complexes par exemple. Nous aurions pu toutefois nous satisfaire de ces résultats tout en pointant l'attention à porter sur la Production Écrite, dont le pourcentage de réussites est le plus faible pour les compétences évaluées (51 %) et la Compétence Sociolinguistique avec un score de réussite de 58 % pour la prononciation.

La pertinence de nos tableaux d'évaluation réside dans le fait qu'elle permet trois niveaux d'analyse des résultats. Ainsi, c'est le premier niveau d'évaluation qui permet des scores importants. Il met souvent en valeur les pratiques conversationnelles habituelles de la maternelle et les aptitudes et savoir-faire à mobiliser. C'est-à-dire la partie émergée de l'iceberg communicationnel. À chaque fois, les niveaux moyens et micro de nos tableaux d'évaluation ont mis en lumière les capacités réelles dans les contenus et leur articulation, les résultats étaient beaucoup moins élevés. Par exemple pour la Compréhension Orale et la Compréhension Écrite, le recours à la langue cible pour s'exprimer est respectivement de 56 et 58 %, c'est-à-dire que la moitié des élèves mobilise ses savoirs en langue seconde ; ces savoirs, qui nous l'avons vu, peuvent résider dans le simple fait d'utiliser la particule affirmative « ya ». En ce qui concerne la Production Orale, des écarts apparaissent également : 67 % des enfants répondent à des questions portant sur leurs sentiments, intentions et intérêts, 37 % savent demander des explications à leur interlocuteur, 28 % peuvent dire qu'ils ne savent pas en breton, 7 % produisent des remarques personnelles pendant l'échange et enfin, 5 % expriment ce qu'ils aiment. Pour la Production Écrite, l'analyse de la structure lexicale du conte (noms communs, pronoms, adjectifs...) montre un score de réussite de 35 %. La morphologie et la syntaxe atteignent 44 % de réussite. La Compétence Sociolinguistique, lorsqu'elle est décomposée pour comprendre le pourcentage atteint dans la prononciation montre un réel déficit : nous avons proposé un tableau d'évaluation complémentaire selon les quatre règles de prononciation de J.C. Le Ruyet, les réussites ne dépassent pas 13 %, la moitié des enfants ne s'exprimant pas en breton, l'autre moitié sans prononcer correctement (liaisons interdites notamment).

Faisons-le lien à présent avec les évaluations bilingues de CM2 : évaluation des compétences langagières au niveau A2 du CECRL. Les résultats de « *L'extrait des documents*

diffusés aux membres du Conseil Académique des Langues Régionales Académie de Rennes-2018, 3. Évaluation des compétences des élèves des sections bilingues », montrent une différence entre les filières d'enseignement, comme pour les enfants de notre évaluation, et c'est la compétence écrite qui pose problème (Diwan, 2018, p. 29) :

Plus spécifiquement, les élèves ont été performants en compréhension orale (public : 88 %, privé 85 %) mais une réelle fragilité est repérée en compréhension écrite (public : 69 %, privé 60 %).

Cette différence de niveau acquis selon les compétences met en lumière une réussite et une difficulté de l'enseignement de la langue dans les filières bilingues.

Le score important de la Compréhension Orale se trouve brièvement exposé dans le document (Diwan, 2018) : *« L'exposition à la langue bretonne à un âge très jeune (2/3 ans en général) favorise l'acquisition des connaissances lexicales et syntaxiques de nature à permettre une bonne ou une très bonne maîtrise de la compétence de compréhension orale ».*

Je reviens sur le terme « exposition » qui n'explique pas les contenus/postures pédagogiques utilisés. En effet, dans notre cohorte, on voit bien que certains enfants sont « exposés » à la langue de leur enseignant, mais qu'ils ne sont pas ancrés dans des pratiques conversationnelles suffisantes pour mobiliser des acquis langagiers. La fragilité de la compétence écrite en CM2 se retrouve dans l'évaluation que nous avons produite : dans notre expérience, il s'agit de l'oral scriptural, qui doit outiller les enfants pour la compréhension et la production de textes. Ces enfants entreront formellement l'année suivante dans l'apprentissage de la lecture. Nous pouvons en déduire que cette compétence doit être renforcée tout au long du cycle 1 bilingue et devrait être régulièrement évaluée.

Je propose à la suite, un tableau récapitulatif des composants de la compétence à communiquer pour le niveau A1. 1. . Il est global et reprend les éléments tels que rédigés dans l'ouvrage (seule la ponctuation a été modifiée). J'ai souhaité les faire apparaître parce qu'ils mettent en lumière les éléments que l'on retrouve dans le programme officiel de l'acquisition du langage oral et écrit à l'école maternelle d'une part, et confirment enfin que notre démarche d'évaluation est opérante puisque ce sont les éléments que nous avons pu relever au travers des cinq compétences prises en charge

LES DESCRIPTEURS DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION AU NIVEAU A1.1

CARACTÉRISATION GLOBALE

L'utilisateur/apprenant

Peut comprendre quelques expressions familières et quotidiennes utilisées dans des situations de communication très récurrentes ainsi que des énoncés très simples visant à satisfaire certains besoins concrets de la vie sociale : il peut en utiliser certains.

Peut s'identifier et répondre à des questions concernant, par exemple, sa nationalité, son âge, son état civil, sa profession, son lieu d'habitation... et, éventuellement, poser lui-même des questions de ce type à quelqu'un de non totalement inconnu ou dans une interaction administrative ou de service prévisible.

Peut participer à une interaction ordinaire, au moins partiellement, au moyen d'énoncés simples (centrés sur un ou deux mots), en ayant aussi recours à sa langue première ou à d'autres langues acquises, si l'interlocuteur parle lentement et distinctivement et se montre coopératif et bienveillant.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

LA COMPOSANTE LINGUISTIQUE

Étendue linguistique générale : Possède quelques mots et expressions simples lui permettant de donner un nombre limité d'informations ordinaires sur lui-même et sur des besoins de type courant (*tu peux/peux-tu, vous pouvez/pouvez-vous ? Pour demander un service utilisé de manière non-analytique, c'est-à-dire sans nécessairement une conscience de leurs éléments constitutifs, mais avec une certaine perception de leur valeur pragmatique, notes de l'auteur*).

Étendue du vocabulaire : Possède des mots isolés, disparates et ne constituant pas un répertoire, ainsi qu'un nombre limités d'expressions relatives à des situations concrètes ordinaires et récurrentes qu'il peut identifier.

Maîtrise du vocabulaire : *pas de descripteur disponible*.

Correction grammaticale : Perçoit la variabilité morphologique et certaines combinaisons syntaxiques, mais n'en n'a aucun contrôle, sauf pour des structures syntaxiques (sentence pattern) de l'oral (moi, je ... : moi, le pain j'aime ça) et/ou des formes fléchies entrant dans des énoncés non analysés et mémorisés.

Maîtrise du système phonologique : Prononce un nombre très limité de mots mémorisés ou d'expressions de manière compréhensible, avec quelque effort, pour un locuteur natif habitué du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Maîtrise de l'orthographe : peut copier des mots familiers, par ex. le nom des objets quotidiens, le nom des magasins. Peut épeler partiellement son prénom, son nom, celui de sa rue, de sa ville de résidence, de sa ville natale ... Peut copier des dates, des heures, des prix ...

LA COMPOSANTE SOCIOLINGUISTIQUE

Peut établir un contact social élémentaire en utilisant des formes de politesse comme : « bonjour », « bonsoir », « au revoir », « s'il vous plaît », « merci », « pardon ».

LA COMPOSANTE PRAGMATIQUE

Cohérence et cohésion : peut relier des mots ou groupes de mots avec *et*.

Aisance à l'oral : peut produire des énoncés très courts (centrés sur des substantifs ou des adverbes), isolés, généralement formulaires ou mémorisés, formulés avec de nombreuses pauses ; peut manifester qu'il cherche à remédier aux difficultés rencontrées dans la communication par des mimiques et/ou le recours à la langue première ou à une autre langue de son répertoire et/ou en sollicitant l'aide de l'interlocuteur.

LES DIFFERENTES FORMES DE LA COMMUNICATION

LA RECEPTION ORALE (OU COMPREHENSION ORALE, ECOUTE)

Peut comprendre à l'oral des annonces publiques (horaires, départs/arrivées...), des instructions/directives prévisibles, des messages enregistrés standards, des informations répétitives (météo, consignes pédagogiques) ..., en particulier si les conditions d'écoute sont bonnes (absence de bruits, de musique...), si les messages sont prononcés lentement et/ou distinctement, sont illustrés (cartes, schémas, images...) ou doublés par de l'écrit et s'ils sont répétés.

LA RECEPTION ECRITE (OU COMPREHENSION ECRITE, LECTURE)

Lire pour s'orienter ou s'informer : peut reconnaître des noms, des mots ou expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne (signalétique, indications manuscrites doublées d'icônes, prix, horaires...).

Peut, dans un texte court, repérer et comprendre des données chiffrées, des noms propres et d'autres informations visuellement saillantes.

Peut identifier globalement (à leur aspect, leur typographie, leur localisation...) la fonction de certains textes ordinaires de l'environnement quotidien ou du milieu scolaire et anticiper partiellement sur leur contenu possible.

L'INTERACTION ORALE (OU PARLER AVEC QUELQU'UN)

Peut interagir dans le cadre de quelques échanges suivis ; la réussite de la communication dépend de répétitions (avec un débit « pédagogique » plus lent), de la reformulation à charge de locuteurs « natifs » compréhensifs et habitués à la communication avec un locuteur non natif.

Dans ce type d'interaction, l'apprenant/utilisateur est capable.
D'utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé.

De répondre à des questions simples et d'en poser certaines.

De comprendre, accepter/refuser et exécuter des instructions standards et attendues.

De demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir, ou vice-versa, de manière conventionnelle.

De demander des objets/des services simples à autrui et lui en donner/rendre, en se débrouillant, en particulier avec les nombres, l'argent et l'heure...

Si ces échanges, formulés de manière accessible, concernent des réalités familières, des besoins immédiats, des objets concrets, des informations connues comme : le nom, l'âge, l'origine, la langue « maternelle », le lieu d'habitation, la famille, les personnes fréquentées, la profession et les compétences professionnelles, le lieu de travail, la date d'arrivée en France ou la durée du séjour, des marchandises visibles
...

L'INTERACTION ECRITE (OU ECRIRE A QUELQU'UN, PRODUCTION ECRITE, EXPRESSION ECRITE)
L'apprenant/utilisateur est capable De recopier des mots ou des messages brefs, écrire des chiffres et des dates ...
De reconnaître différentes formes de graphie : caractères imprimés, scripts, majuscules, graphies manuscrites lisibles, peu lisibles ...
De donner des informations relatives à son identité, état civil... telles que : nom, nationalité, adresse, âge, date de naissance, situation de famille ... (dans des questionnaires, ou des formulaires, de type administratif, en particulier).
De transcrire sous la dictée ou en autodictée des écrits courts (mots, adresses, chiffres, noms...) avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe peut être défailante. Ces écrits sont destinés à sa propre lecture.
Messages et correspondance : Peut écrire un message informatif simple relatif aux activités de la vie quotidienne (par ex., messages vœux ...), comportant éventuellement aussi quelques détails personnels (pour la correspondance).

Tableau XVII : "Caractérisation des formes de la compétence à communiquer", "Niveau A1.1 pour le français".

Ces tableaux permettent d'ores et déjà de penser une progressivité dans la programmation langagière du breton en cycles bilingues. Pour ce faire, c'est la combinaison des situations de communication que les enfants seront invités à fréquenter (*Niveau A1.1 pour le français*, pp. 51 - 56) et les besoins fondamentaux y émergeant que nous allons pouvoir décrire dans le chapitre VI. Pour être plus précise et commencer à donner des exemples, il faut que les situations de communication soient établies, précisent les besoins, mais également qu'une première phraséologie soit nommée, en effet nous avons précisé que nombre de situations sont entretenues dans le cercle familial et environnemental proche de l'enfant et que nos petits « *bafouilleurs experts* » (Billières 2016) n'ont pas reçu ce bagage, un décalage existe et il doit absolument être pris en compte pour éviter une immersion imprécise. Enfin, ce contexte d'apprentissage doit prendre en charge le développement normal du langage qui favorise tel lexique ou telles phrases à un moment donné de celui-ci.

Par exemple : *ezhomm 'm eus/j'ai besoin de, c'hoant 'm eus/j'ai envie de, me a blij din/j'aime, me a gav mat/j'aime (pour la nourriture), ne fell ket din/je ne veux pas, n'emaon ket a-du ganit/je ne suis pas d'accord avec toi, n'ouzon ket/je ne sais pas, n'em eus ket komprenet/je n'ai pas compris*. J'ai choisi ces exemples, car nous avons vu pour la Production Orale que très peu d'enfants pouvaient s'appuyer sur de telles phrases *pattern* pour manifester leur subjectivité pendant le dialogue, elles sont pourtant des entrées fondamentales dans la communication : manifester sa présence et ses besoins pragmatiques, affectifs et rhétoriques dans la dyade dialogale.

Pour terminer ce chapitre, j'insiste sur le fait que déterminer la programmation du breton langue seconde est primordiale : si le souhait porté par la politique linguistique régionale est de massifier le nombre de locuteurs, cela n'aura de sens que si la qualité de langue en est un des moyens. Un balisage pédagogique doit absolument être mis en place afin que cet élan profite aux enfants et aux enseignants. Je conclurai en redisant que ces derniers doivent être également pris en compte à tous les moments de la construction bilingue : dans la formation initiale, continue, dans leur dyade enseignant-enseigné.

Chapitre V : recherche documentaire et catégorisation du corpus

Catégorisation des inventaires

La troisième phase de traitement du corpus d'énoncés recueillis a été de proposer des catégories de classification afin de construire la méthodologie de l'analyse (après la transcription initiale et l'évaluation des cinq compétences). Cette phase a d'abord été guidée par des hypothèses intuitives. Cette démarche s'explique par les nombreuses lectures/écoutes faites lors de la phase de transcription initiale, on pourrait parler d'une première saillance des éléments : leur récurrence visuelle/auditive les faisant apparaître « naturellement ». J'ai ainsi proposé sept catégories : « onomatopées », « mots-phrases, conjonctions », « Phrases en breton correctes », « Phrases en breton syntaxiquement incorrectes », « Réponses incorrectes en français », « Alternance codique » et enfin, « Autres ». Cette dernière partie était alors composée d'éléments que je n'avais pas su interpréter, par exemple : des silences, des respirations relevées car indicatrices de compréhension/incompréhension, des faux départs sur des mots non exprimés entièrement, des répétitions partielles de mots que j'avais pu proposer à un enfant pour engager sa réponse, des gestes notés comme manifestation de réponse. Ce premier essai de classement comporte 74 pages imprimées.

Ces choix me semblaient alors, pertinents, car la transcription initiale des énoncés a été réalisée en comptant les tours de parole, les faisant alors apparaître comme des îlots identifiables. D'autre part, j'avais pensé qu'ils recouvraient à priori les hypothèses du diagnostic : phraséologie, lexicale, locutions figées et expressions idiomatiques, bilinguisme et interlangue. La recherche documentaire effectuée pour comprendre le relevé des énoncés a rapidement fait apparaître les limites d'un tel inventaire : il n'était pas par exemple, représentatif du développement de la phrase chez l'enfant (nombre de termes produits et organisation de son extension), ni de la nature exacte de ses composants : la partie

« onomatopées » ne distinguait pas les interjections de celles-ci. Si cet inventaire a permis un premier relevé des phrases produites, c'est le retour aux travaux des chercheurs cités dans ce chapitre qui ont permis de le refonder selon des critères scientifiques établis et non plus intuitifs ; en fonction du développement typique du langage de l'enfant. Cette première tentative de classement des éléments du corpus d'énoncés et la comparaison avec les travaux retenus ont permis la réalisation de l'inventaire définitif qui nous servira de base pour l'analyse du Chapitre VI. Dans un deuxième temps, il fallait les comparer à des propositions existantes et valides. Ainsi, j'ai choisi celles de la grammaire de Chalm (Chalm, 2018). Elle présente en trente sections les différentes catégories de mots, leur nature, les modes du verbe, les particularités de la langue bretonne (mutations, prépositions, construction et souplesse de la phrase selon l'importance qu'on attribue à tel ou tel élément, particules verbales ...). Je peux ainsi m'y référer et me construire des repères dans chaque phase d'analyse du corpus. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant, je vais à présent expliquer la démarche préparatoire de ce chapitre.

Suite à ces premiers tâtonnements, j'ai décidé de revenir sur la construction du langage chez le jeune enfant afin de voir si mon hypothèse de classification était valide et surtout parce que mes connaissances étant alors limitées, je ne pouvais plus avancer sans risquer de commettre des erreurs. J'ai tout d'abord procédé à une recherche documentaire pour comprendre l'évolution de la linguistique selon les théories majeures : comme je l'avais fait pour appréhender la démarche européenne dans la planification des langues (et en particulier son influence sur celle des langues du territoire national). Dans un second temps, j'ai cherché à savoir comment se développe la construction phrastique et son contenu (lexical, syntaxique, etc.) en fonction de ces théories, mais aussi en fonction des travaux portant sur les marqueurs tels que l'âge, la maturité cognitive et psychologique de l'enfant. Afin de mieux appréhender le cas particulier des élèves de notre expérience, enfants relevant du bilinguisme successif en contexte scolaire, j'ai complété ma recherche par la lecture d'autres expériences concernant des classes d'âges et situations scolaires similaires : basque (Lascano, 2016), créole (Genelot, Négro, & Peslages, 2006), alsacien dialectal (Geiger-Jaillé, 2010). Ce retour aux sciences du langage a nécessité un long temps de lecture et d'appropriation : ma pratique professionnelle m'ayant un peu trop éloignée des savoirs et des travaux portant sur la linguistique, même si c'est bien cette expérience qui m'a permis de collecter ces énoncés auprès d'un public

sensible. J'ai ainsi pu dépasser les difficultés rencontrées lors de la transcription initiale et de la construction de l'inventaire des énoncés. Il m'a semblé même comprendre que ces difficultés n'étaient pas seulement liées au manque de savoirs théoriques. La lecture de l'Habilitation à diriger des recherches de Christophe Parisse « *Perception et développement du langage* » a fait apparaître que ce type d'expérience était encore récent, avec des contenus limités en ce qui concerne le volume d'énoncés recueillis et les langues traitées, (Parisse, 2006, pp. 67 - 68). Le nombre de productions enfantines dès ses premières années de vie est éloquent : « *déjà 30 000 énoncés et deux à trois fois ce nombre de mots [...]* »(ibidem), la tâche de transcription est énorme et extrêmement longue. C'est selon l'auteur, la raison de la rareté de ces travaux.

Ces lectures m'ont permis de différencier deux étapes dans la progression de mon étude : le développement du langage de l'enfant avant et après dix-huit mois décrit par les différents modèles proposés par les chercheurs, puis, l'apparition des constructions phrastiques de l'holophrase ou « *style télégraphique* », aux phrases à deux termes et davantage. Je reviens à l'hypothèse qui se dégage de mes premiers classements : si je suis les analyses des différents auteurs choisis, il est possible de retrouver les étapes du développement de la langue seconde dans le corpus recueilli (avec probablement un décalage) et donc, de dégager d'une part les catégories de mots préférées, les types de phrases, les essais-erreurs « naturels ». Et d'autre part, de prévoir une progression spécifique à la maternelle pour accompagner l'acquisition en milieu scolaire du breton. La prise en compte de la pragmatique devrait permettre également de compléter cette progression, dans la mesure où les résultats des études de ces mêmes chercheurs permettent de dégager les premiers acquis des jeunes enfants dans leur conquête des différents discours. Je pourrai donc rapprocher les résultats du chapitre IV en ce sens, car des observations ont déjà été produites (capacité à demander de l'information par exemple). Je propose donc de revenir sur les propositions des différents auteurs choisis pour expliquer le développement lexical, grammatical, syntaxique, pragmatique. Il apparaît évidemment que ma conduite a des limites : les énoncés transcrits ne sont pas produits en contexte naturel (dyade parent-enfant, enfant-pair), c'est-à-dire dans un contexte quotidien proche d'une conversation familiale, amicale. La séance a été préétablie et cherche à collecter les éléments connus des enfants dans leur contexte scolaire même si la phase préparatoire a cherché à se rapprocher des

intérêts de cette classe d'âge, c'est donc un adulte et ses *a priori* qui pense la langue qu'il va collecter, et peut-être ainsi orienter l'interprétation des résultats. Le type d'oral est lui-même mixte : dans la mesure où il se rapproche de l'oral scriptural, celui qui est attendu en fin de grande section de maternelle, préparatoire à l'entrée au CP et la découverte de la lecture (on pourra donc s'interroger ultérieurement sur la réalité de l'objectif de bilinguisme équilibré qui devrait s'appuyer sur une compétence égale lexicale, syntaxique, morphologique, discursive et pragmatique dans les deux langues, voir analyses du Chapitre IV). Enfin, si le corpus est déjà « prédit » par les attendus institutionnels, il est encore non-naturel dans la mesure où l'apprentissage-acquisition ne se produit malheureusement que dans le contexte scolaire, la langue n'étant plus ou très peu transmise au sein de la famille ; il est en quelque sorte le produit de ce qui est enseigné. Enfin, mon balisage n'est produit qu'en comparaison avec les études produites dans d'autres langues : n'ayant pas à ma disposition un corpus produit en interaction « naturelle » dans la dyade enfant-adulte, mes résultats ne pourront vraiment donner à voir la réalité des phases d'apprentissage-acquisition du breton langue première. Il aurait été plus intéressant de le comparer à un corpus produit dans une famille brittophone (avec toutes les questions méthodologiques sous-tendues évidemment) ; bien que même dans ce cas, un modèle idéal-typique soit évidemment illusoire : capacités personnelles dans le développement du langage, idiosyncrasie, intérêts... Je reprendrai donc chaque inventaire afin de classer les productions au regard des résultats scientifiques choisis pour cette analyse (avec évidemment toute la part subjective qu'ils comporteront suite aux choix d'auteurs opérés), repérer mes erreurs et produire des recommandations pour le début de cycle 1.

V.1. Développement du langage : stades

Avant de proposer les différentes catégories de classement choisies, je vais revenir sur quelques conceptions du développement du langage de l'enfant. S'il ne s'agit pas de refaire l'historique de ces approches, proposer mon interprétation peut être utile pour pouvoir valider mon hypothèse et exposer la réalité des compétences disponibles chez des enfants de fin de maternelle. Il semble tout d'abord, selon C. Parisse que l'on puisse distinguer deux périodes cruciales : celle dite pré-linguistique jusqu'aux dix-huit mois de l'enfant, et une seconde qui s'appuyant sur les acquisitions de la première, ouvre sur le « *lexical spurt* » ou « *l'explosion lexicale* » (Parisse, 2006, pp. 76 - 80),. Le passage d'un stade à l'autre est marqué par la résolution des obstacles de distinction des sons : l'enfant ne produit plus des mots « au hasard ». Ces mots suffisamment distincts sont alors compréhensibles par l'adulte (et non plus « interprétés »). Cet affinement permet l'apprentissage très rapide de nouveaux mots (Parisse, 2006, p. 80) : « *avec la production de mots suffisamment longs et clairement prononcés pour porter des marques morphologiques (les articles, les auxiliaires et les pronoms personnels) et pour comporter plusieurs mots* ». Un processus d'apprentissage qui ne cessera plus avant la fin de l'adolescence. Il étaye son propos à partir de quatre théories pour définir ce passage (Parisse, 2006, pp. 77-79)¹⁸ : Piaget et « *l'acte moteur* », Werner & Kaplan et « *la différenciation progressive des sens et des véhicules* », les « *fonctions* » d'Halliday et le « *schéma* » de Bruner. Dans « *Le développement du langage* » (Florin, 2016, pp. 16 – 23), Agnès Florin complète cette vision d'ensemble par les travaux de Skinner et des behavioristes qui définissaient le renforcement du comportement verbal (en gradation) par l'imitation et la répétition. Elle revient ensuite sur la conception de Chomsky et sa grammaire universelle (Florin, 2016, pp. 17 - 19) qui, dans le courant des structuralistes, avait repensé la théorie de la disposition de l'humain à parler ¹⁹. Selon lui, nous pouvons produire un nombre infini de phrases à partir de règles finies et innées. L'ensemble de ces approches a été toutefois nuancé dès lors que la prise en compte des interactions sociales dans l'échange a été effectuée. Aujourd'hui, « le combat des idées » semble mis de côté, et c'est la neuropsychologie qui propose une autre vision pour comprendre l'acquisition du langage, avec l'imagerie cérébrale.

¹⁸ Voir annexe 14 p. 745.

¹⁹ Voir annexe 15 p. 747.

On voit donc que la conquête de la communication par le bébé, puis le très jeune enfant est un objet de préoccupation majeure depuis plus de cent ans, et que les théories avancées ne sont pas encore tranchées tant le domaine est encore à explorer. Cependant, il est possible de décrire le cheminement de notre « apprenti-expert ». Selon, A. Florin (Florin, 2016, p. 43, p. 53) on peut observer le cheminement de l'enfant de ses 18 – 20 mois à ses six ans. Après l'acquisition première des cinquante mots, l'enfant progresse en apprenant plusieurs mots quotidiennement. Après la phase d'explosion lexicale vers trois ans, il possède un répertoire de 2500 à 3000 mots à six ans. Cependant, tous les mots ne sont pas acquis pareillement : certains sont connus mais pas forcément utilisés de manière correcte, ce qui provoque un écart dans l'ambitus lexical réellement disponible. Le domaine du développement du langage est étudié selon de nombreux points de vue théoriques, et dans la multiplicité de ses approches, la tentative de généralisation est séduisante. Cependant, les nuances apportées par A. Florin (Florin, 2016) font déjà apparaître la dimension multifactorielle de ce développement, mais également celle de la variabilité inter-individuelle.

Le développement lexical

Encore une fois nombre de théories sont proposées pour expliquer le développement lexical, d'une part, et le développement syntaxique d'autre part. C. Parisse circonscrit les études de la première période (2006, p. 80) : « *Les études du développement du vocabulaire traitent, soit de la période dite du mot isolé qui précède l'apparition des combinaisons de mots, soit du développement postérieur à l'âge de deux ans* ». Il explique également que la première phase d'acquisition suit un modèle qui (2006, p. 83) : « *recourt à deux séries [...], la première série expliquant l'apprentissage initial, avant l'accélération de l'acquisition du lexique et la deuxième série expliquant l'apprentissage à un âge plus avancé, après cette accélération* ». L'enfant perçoit deux grandes catégories de mots : les « *mots à usage social* » (limités) et les « *mots à caractère référentiel* ». Ces derniers requièrent encore une nouvelle conquête : en effet, l'enfant doit gérer la sous-extension des mots (usage trop restreint par rapport à une catégorie) et la sur-extension (tous les animaux sont des chats). C'est la capacité à repérer et utiliser les traits sémantiques (attributs) qui lui permettront de préciser et enrichir son lexique.

C. Parisse insiste sur les différents modèles en expliquant que les deux plus importants se situent aux âges précédant et suivant les deux ans du jeune enfant, il cite à cet effet les travaux de Golinkof, Marvis et Hirsh-Pasek (1994) (Parisse, 2006, p. 83). Le modèle se décline en plusieurs traitements: « *référence, extensibilité, objet entier* ». Agnès Florin s'inscrit dans cette analyse (2016, p. 41) : « *[...] Cette approche prédit que l'enfant inventera des mots nouveaux pour convenir aux nouveaux sens, en s'inspirant des formes linguistiques conventionnelles (par exemple « déverdir » pour signifier « perdre sa couleur verte »)* ». C. Parisse complète cette vue d'ensemble par le modèle de Lois Bloom (2006, pp. 84-85) : « *[...] qui insiste sur trois éléments fondamentaux qui permettent le développement des mots jusqu'à un âge avancé : les principes de pertinence, de contradiction et d'élaboration* ». Cette théorie se base sur « *la priorité du développement cognitif sans lequel l'apprentissage du langage ne peut se faire* » (ibidem), grâce à cette disposition, l'enfant met en jeu son affectivité et sa volonté de dire.

Nous pouvons donc constater que le très jeune enfant est exposé très tôt à des opérations complexes pour entrer dans la communication. De nombreuses expériences montrent que cette compétence commence dans la vie intra-utérine avec la reconnaissance des mots, de la langue et de la prosodie maternels (Bijeljac-Babic, 2017, pp. 38 - 39). C'est donc un nombre

conséquent de facteurs qui entrent en jeu dans ce développement : l'environnement (mono ou plurilingue), la qualité et la fréquence des interactions, mais également les dispositions individuelles par rapport à la norme proposée de ces acquisitions lexicales.

Le développement syntaxique.

Si la première phase d'acquisition de reconnaissance et de production des mots est fondamentale et précoce, elle se poursuit selon un rythme spécifique. Selon Agnès Florin, il faut attendre au moins la première année de vie de l'enfant, et ses premières productions de mots pour (Florin, *Le développement du langage*, 2016, pp. 47-48) : « *[qu'il] puisse les combiner dans des productions de deux mots, et encore davantage pour qu'il produise de véritables phrases. Dans ces apprentissages, l'environnement humain va jouer un rôle considérable en utilisant des procédés spécifiques d'enseignement* ».

Claude Brursztejn insiste sur cette interaction citant les travaux de Bruner (Brursztejn, 1990, p. 60) : « *proche en cela de Winnicott, pour qui "un bébé seul n'existe pas"* ». C. Parisse présente différents modèles traitant du développement de la syntaxe. Il les distribue selon deux approches différentes, que l'on soit de l'école qui dit que la grammaire n'est pas innée (2006, p.85-94), ou que l'on soit du côté des générativistes (p.94)²⁰. Cependant, il est ferme sur les bases de l'apprentissage de la langue : (Parisse, 2006, pp. 94 - 99) : « *[...]. Même avec la position la plus extrême qui soit à propos de la grammaire universelle, il faut donner à l'enfant les moyens d'apprendre sa langue maternelle* ».

Il explique enfin que l'intelligence artificielle a bénéficié des théories de Chomsky pour pouvoir étudier la syntaxe (Parisse, 2006, pp. 95-96), cependant, il conclue que l'observation directe, comme nous avons pu tenter de le faire dans cette étude, reste la meilleure approche. Cette observation peut être « *longitudinale* » ou « *transversale* », voire en combinant les deux méthodes. Elle peut aussi être répartie sur des compétences et des interlocuteurs différents (2006, p. 98) : « *[...] la compréhension des enfants, leur production, leurs interactions avec leurs parents, le tout si nécessaire en relation avec l'étude de leur développement cognitif, moteur et social* ».

²⁰ Voir Annexe 16 p. 749.

Au regard des différentes théories citées pour expliquer les différents aspects du développement du langage de l'enfant, on verra bien que certaines vont dans le sens de mon relevé intuitif. Ainsi, la théorie de Braine dont nous allons reparler plus bas, vient plaider en faveur du choix de phrases à deux termes dans le cadre de la « *grammaire pivotale* ». La théorie de Slobin appuie également l'idée d'une grammaire enfantine observable dans les phrases relevées. C'est-à-dire que ma démarche se trouve légitimée si l'on accepte que le développement est le même pour tous les enfants, dans toutes les langues, bien que les acquisitions/apprentissages ne se font pas au même rythme pour chacun. Rappelons-nous que dans mon cas, je n'ai pas à ma disposition de corpus produit dans un contexte de bilinguisme simultané qui pourrait contredire celle-ci. Ainsi, l'hypothèse que l'on retrouve les étapes du développement par types de phrases et primauté de certaines classes de mots et constructions morphologiques et syntaxiques est acceptable ; avec un effet de décalage, puisque la langue seconde n'est pas directement disponible à l'enfant pour communiquer de manière similaire à la langue maternelle.

V. 2. Le développement de la phrase

Cette première vue d'ensemble des questions développementales m'a permis d'appréhender autant les stades précédant l'âge symbolique des dix-huit mois et ceux qui suivent selon les écoles et leurs théories, mais également les moyens dont disposent les enfants pour y parvenir ; ou encore les opérations possibles pour étendre le vocabulaire et la syntaxe. À ce moment de l'étude, un glissement s'opère et lorsque j'employais le terme « énoncé », celui de « phrase » prend sa place pour cette partie. Le terme « énoncé » a été utilisé selon la définition de Michel Billières (Billières, *De la phrase à l'énoncé*, 2015) : l'énoncé est l'expression d'une phrase, il se produit dans un lieu, un moment et dans une situation donnés. La phrase est une structure organisée qui a son fonctionnement propre et figé, au contraire de l'énoncé qui va pouvoir recouvrir des sens différents selon le contexte de production. Christophe Parisse complète cette définition en expliquant que chez le petit enfant, les contours d'un énoncé sont souvent difficiles à cerner, ce sont donc les silences qui déterminent celui-ci (Parisse, 2006, p. 109). Michel Billières revient sur le terme de discours, que nous avons rencontré dans nos lectures (Billières, *L'émergence des linguistiques de la communication en FLE*, 2015) : « [...] *Le discours est la trace concrète d'un acte de communication. Il est utilisé pour transmettre l'information, inciter le locuteur à l'action, établir des relations interpersonnelles* ». Il est donc constitué d'un ensemble d'énoncés. Nous pouvons terminer ce bref tour d'horizon par la définition de Parisse pour le « mot » (2006, p. 109) : « *Un mot correspond à la forme "entre deux blancs" du langage français (ou anglais) écrit. Bien que nous critiquons plus loin [...] la confusion qui est faite entre langage oral et langage écrit, nous avons adopté les conventions du langage écrit pour définir la notion de mot [...]* ».

V.2.1. Holophrases ou le mot isolé

Les grandes stratégies et moyens disponibles à l'enfant pour développer son langage sont donc découpés en deux grandes périodes pour la communication, puis les éléments de la communication sont eux-mêmes différenciés lors de l'extension des contenus lexicaux et syntaxiques. Il semble que cette conquête effectuée, il reste encore une étape majeure : la combinaison de mots en phrases. Je peux la résumer en reprenant les propos de Didier Houzel qui répertorie trois étapes dans la production de mots, la première étant (Houzel, 1990, pp. 122-126) : « *celle du mot-phrase ou holophrase [...]* », qui se distingue des premiers mots qui ne désignent qu'une partie concrète des objets de leur environnement et exprime des souhaits, volontés immédiats. Les « mots-phrase » sont (ibidem) : « *[des] énoncés d'un seul mot par lequel l'enfant exprimerait des significations relativement complexes comparables à celles d'une phrase grâce à l'association d'une communication extralinguistique, mimique et gestuelle* ». Selon Houzel, cette période s'étalerait entre les 16 et 19 mois de l'enfant. Suivront ensuite les étapes de combinaison de phrases à deux et trois termes (et davantage). Selon C. Parisse, cette progression dans la manipulation des mots et la conscience de ce qu'ils recouvrent (traits morphosyntaxiques : genre, nombre) ne pourra intervenir avant les deux ans de l'enfant. Nous retrouvons cette idée avec Agnès Florin et ce qu'elle nomme « *le style télégraphique* » (Florin, Le développement du langage, 2016, p. 47), un seul mot a valeur de phrase et c'est l'interlocuteur (le parent la plupart du temps) qui par sa relecture du contexte d'énonciation fera sens et pourra interpréter la production de son enfant : « *“ auto “ peut vouloir dire, selon les circonstances : “ Je veux la petite voiture “, “ c'est l'auto de papa qui arrive “, “ L'auto est tombée “, etc.* ». C'est dire si la qualité d'écoute de l'adulte est importante. Certains enfants utilisent d'autres procédés (ibidem. 47) : « *Un peu avant 18 mois, [ils] commencent à produire des expressions toutes faites, apprises comme un tout et qui ne correspondent pas véritablement à une combinaison de mots : “ veux pas “, “ a pu “ [...]* ». D'autres combinaisons existent (ibidem) : « *les enfants font précéder les premiers mots d'un élément neutre (à, é), utilisant des formes globales “ article-nom “ ou “ démonstratif-nom “, sans que l'on puisse vraiment les considérer comme des combinaisons “ article ou démonstratif + nom “ : “ é chat “, “ a poupée “, “ é camion “* ». Dans le cadre des termes produits en isolation, un dernier élément exposé par C. Parisse, pourra nous aider à comprendre la production de certains mots dans notre corpus, les enfants utilisent ces termes avec un sens

global en fonction du contexte immédiat (« *mots pleins* »), et semblent recourir à des catégories particulières (Parisse, 2006, p. 136): « *Il y a sept grandes catégories de ce type : les noms, les verbes, les communicateurs, les adverbes, les adjectifs, les pronoms et adverbes relatifs et les pointeurs [...]* ». Il conclue que par les caractéristiques propres à chaque langue, ces catégories peuvent être différentes d'une langue à l'autre.

Ce que confirme Agnès Florin (Florin, Le développement du langage, 2016, p. 49), en mettant en avant les comparaisons interlangues : les enfants sont sensibles à la grammaire de leur langue et l'ordre des mots relativement tôt. La référence à ces différents auteurs montre cependant que l'enfant de deux ans est encore loin d'avoir développé toutes les compétences linguistiques et les conduites langagières contenues dans la communication. On peut donc relativiser les attendus au regard du développement du langage : le petit enfant qui entre à trois ans à l'école maternelle a encore un grand besoin d'accompagnement pour comprendre des messages complexes, contenu et sens. Cela peut expliquer la pluralité des réponses aux questions de l'enquêtrice : conformité des réponses, étendue phrastique et qualité morphosyntaxique des réponses.

V.2.2. Phrases à deux termes

La seconde phase d'élaboration phrastique apparaît ensuite, c'est celle des combinaisons à deux termes, aux alentours de 19 mois, selon Didier Houzel (Houzel, 1990, p. 122). C'est à ce moment qu'apparaît la question fondamentale de savoir si ces productions peuvent être d'ordre syntaxique, c'est-à-dire si les termes apposés le sont selon des règles grammaticales (Houzel, 1990, p. 122) : « *En d'autres termes, y-a-t-il déjà une grammaire dans les énoncés à deux termes ou s'agit-il seulement d'une apposition de mots reliés par leur sens et non par leur fonction grammaticale* ». Il évoque alors la théorie de la « *Grammaire pivotale* » de Braine (ibidem). Agnès Florin s'inscrit dans cette perception et la détaille (Florin, 2016, pp. 48 – 49). C'est sur la base des modèles adultes que l'enfant réalise ces constructions, qui peut contenir toutefois des exceptions (un seul mot pivot, deux mots pivots). Elle en donne les règles de base (Florin, 2016, p. 48 – 49) :

- Règle 1 : la phrase (P) comporte un syntagme nominal (SN) et un syntagme verbal (SV).
- Règle 2 : SN comporte un nom (N) et éventuellement un mot-pivot (Pv).
- Règle 3 : le syntagme verbal comporte un verbe (V) qui est d'abord omis et un syntagme nominal (SN).

V.2.3. Phrases à trois termes

Je propose de reprendre la description de Didier Houzel pour expliquer l'apparition de ces productions plus construites (Houzel, 1990, p. 123). L'enfant accède après ses deux ans à cette forme de phrases. Il ne distingue pas de prime abord les différents constituants de celle-ci, ce n'est qu'après cette étape qu'il peut « marquer » les mots de sa phrase (Houzel, 1990, p. 123) : « [...] Vers 3 ans et demi, apparaissent les distinctions morphologiques, c'est-à-dire les flexions selon leur fonction grammaticale, par exemple opposition singulier/pluriel ». C'est donc l'intégration de tout le système linguistique que l'enfant doit acquérir avec l'aide de son entourage, entre ses deux et trois ans (ibidem, p. 124) : « [...] énoncés à trois termes, diversification et intégration des types de syntagmes, c'est-à-dire des fonctions grammaticales, développement des systèmes paradigmatiques, apparition des énoncés composés de plusieurs énoncés ». L'étape majeure montrant une première maturation dans la maîtrise du langage est selon lui celle du (p. 124) : « [...] développement du langage hors situation : acquisition de la conduite du récit et de l'articulation des énoncés successifs ». Ce système se construit selon C. Parisse selon « l'hypothèse du 3 pas » (Parisse, 2006, pp. 139 - 140).

V.2.4. Phrases complexes

Si l'on suit les explications des différents auteurs cités précédemment, l'âge des premières combinaisons de phrases en énoncés successifs se situera à partir de deux ans et demi. Dominique Bassano (Bassano D., 2020, p. 92) a proposé une grande étude pour appréhender ce développement. Elle consiste en une série de questions à des parents d'enfants de 18 à 42 mois²¹ afin d'apprécier leur développement langagier et l'âge d'apparition des occurrences. Les enfants ne semblent accéder à la structure de la phrase complexe qu'à partir de leurs trois ans et demi. En ce qui concerne l'articulation de ces structures (déterminant, nom), avec des conjonctions par exemple, le processus semble loin d'être achevé. Ceci est donc un balisage important pour nous, car on peut dès lors accepter des phrases incomplètes ou erronées comme des marqueurs temporels de l'acquisition et non des erreurs à l'instar d'un modèle adulte.

²¹ Voir annexe 17, p. 754 pour une description détaillée de l'étude et du développement de la phrase complexe.

V.3 Des différentes fonctions du langage à la situation d'énonciation, et à l'émergence du récit et des conduites argumentatives.

Le traitement des résultats de la « Production Orale » (pp. 84 - 94) avait commencé à décrire les capacités conversationnelles des enfants au-delà de la simple analyse des items retenus (c'est-à-dire, en dépassant les niveaux « *macro* » et « *moyen* »). À ce moment de notre étude, il semble évident que produire une progression réaliste pour l'apprentissage du breton langue seconde au cycle 1, doit s'appuyer sur les compétences disponibles à l'enfant en langue première. C'est-à-dire insister sur le fait que le processus est long et ne sera pas similaire pour tous les enfants. De plus, les attendus institutionnels de fin de grande section monolingue nous apparaissent difficilement atteignables pour tous. En raison de la variabilité inter-individuelle combinée avec les *stimuli* familiaux et environnementaux, développement cognitif, affectif, dispositions et intérêts personnels. Il me semble avoir compris que l'enjeu du domaine de l'apprentissage du langage en maternelle était la préparation à la littératie : lecture et écriture (Lascano, 2016, p. 115). Il me semble toutefois qu'au regard des travaux sollicités pour la recherche documentaire, et des phrases produites par les enfants, que ces attendus sont élevés. Nous verrons dans le chapitre suivant, que certaines compétences linguistiques et langagières ne peuvent être maîtrisées avant 10 – 11 ans, voire plus tard pour certaines notions. Il me faudra donc avoir toujours à l'esprit qu'il y a un décalage entre les attendus et la réalité des enfants, ceci restant vrai pour ceux de l'expérience mais certainement aussi pour toute cette classe d'âge. Bien sûr, nos résultats ne sont pas produits en contexte de conversation spontanée et sont centrés sur l'oral scriptural, c'est-à-dire une restitution d'une situation de récit admettant des marques personnelles sur l'argumentaire des réponses, les goûts, intérêts, requêtes. D'une certaine manière, ce sont des attendus d'adulte par rapport aux repères du développement langagier d'un enfant en langue naturelle, ici le français. Le comparatif avec des productions orales d'un enfant en situation de bilinguisme simultané n'étant pas disponible, ces résultats sont évidemment traités selon le prisme des travaux exposés. La spécificité de la création d'une progression pour l'apprentissage du breton langue seconde, peut se comprendre ainsi : je tenterai, après avoir réfléchi sur les compétences enfantines concernant les fonctions du langage, de rédiger le premier niveau de planification (pour des élèves de trois ans), non pas en tenant compte des seuls attendus du programme officiel, mais selon la réalité décrite par les chercheurs et les

résultats de notre expérience. C'est-à-dire, que je me rangerai davantage du côté de J. C. Beacco et sa description de l'apprenant stagiaire du niveau A. 1. 1. que de la définition de Bloomfield et l'idéal du locuteur bilingue. Le souhait de former des enfants bilingues avec des compétences égales dans les deux langues de leur contexte scolaire n'est pas atteignable, non pas parce les deux langues interfèrent négativement sur elles-mêmes, mais parce que le modèle est incorrect. Les paramètres tels que la personnalité, les contacts environnementaux, les phases de maturation montrent que dans le cas du monolinguisme, les attendus ne sont pas réalistes, comment pourraient-ils l'être dans le cas d'une seconde langue apprise uniquement à l'école à partir de trois ans ?

Cependant, si les contenus sont à relativiser, le développement des compétences discursives typiques est à prendre en compte pour définir cette progression dans la mesure où elles sont cognitivement, psychologiquement communes à tous les enfants. Agnès Florin nous offre un résumé de sa pensée (Florin, *Le développement du langage*, 2016, p. 55) : « *Si l'on considère que parler c'est agir sur autrui, dans une conception pragmatique du langage, alors il est important de comprendre comment l'enfant utilise progressivement les différentes fonctions du langage* ».

Elle détaille plus loin les différentes fonctions du langage (Florin, 2016, pp. 55-56) : la fonction instrumentale pour obtenir, la fonction personnelle (goûts, intérêts), la fonction régulatrice qui permet d'agir sur autrui, la fonction interpersonnelle (saluer, échanger). Ce n'est que plus tard, à partir de la première année du primaire, que l'enfant développera les fonctions heuristique (découvertes), imaginative (premières conduites de récit en imaginant) et enfin la fonction informative qui permet l'échange d'éléments entre des interlocuteurs (voir le détail dans l'annexe 23 , p 763). Produire des phrases en interaction est toutefois complexe parce qu'une phrase peut avoir plusieurs fonctions et que l'action sur autrui est régulée par une gradation verbale qui permet de mieux atteindre son but. C'est-à-dire que pour être efficace, un message doit être organisé selon les règles du contexte d'énonciation (syntaxique, pragmatique) et l'utilisation des discours directs et indirects (Florin, 2016, p. 56).

L'auteur expose ensuite, les séries d'actes illocutoires que l'enfant devra apprendre à décoder et produire pour agir dans le dialogue. Cependant, il lui faut également comprendre comment se structure la narration. S'il est attiré très tôt par ce format (co-narration des histoires), il faudra attendre qu'il atteigne l'âge de 6-7 ans pour que de réelles compétences

narratives soient observées. La dernière conduite décrite par Agnès Florin, se situe dans l'apprentissage de l'argumentation et ses phases, qu'elle nomme « *justification* » et « *négociation* ». L'enfant peut produire ses premières marques vers 3-4 ans, mais seule une meilleure maîtrise des règles de la conversation (vers 5 – 6 ans) lui permettra de s'y engager pleinement²².

Dans « *Évaluer les débuts du langage avec le DLPF, Lexique, grammaire et pragmatique chez le jeune enfant* » (Bassano, 2020), D. Bassano produit les résultats de son questionnaire parental et les déroule en six sections. Cette organisation permet d'appréhender les capacités des très jeunes enfants dans leurs échanges d'une manière à la fois vaste (ensemble des aspects de la conversation) et détaillée (âges de réalisation pour chaque item), (Bassano D., 2020, pp. 111-162). Ces résultats me semblent importants à utiliser dans cette partie pour plusieurs raisons : tout d'abord, ils viennent compléter les indications expliquées en *supra* par A. Florin. Ils fournissent également, grâce à la gradation des items proposés aux familles, un balisage exemplaire des acquisitions premières, et surtout, grâce à leur forme résumée pour chaque section, des indicateurs essentiels pour la création d'un outil d'observation des phrases relevées pour notre étude. C'est-à-dire, savoir ce qu'un enfant entrant en maternelle maîtrise, mais également ce qui est encore en cours de développement et ce qu'il est susceptible de savoir faire plus tard. En contexte d'apprentissage du breton langue seconde, et selon nos résultats, nous pourrions alimenter une progression de cycle pour les compétences langagières, nommer les attendus en fonction de l'âge, mais également les types de phrases. Je propose de retrouver les résultats par section en annexe (Annexes 19 - 22, pp. 757- 762). En résumé, la section 2 nous apprend que l'enfant possède une certaine maîtrise de la sphère conversationnelle à partir de ses dix-huit mois, avec cependant des difficultés qui ne se résoudront qu'avec l'avancée en âge : la compréhension de son message par un autre enfant, la difficulté à interagir verbalement et demander des compléments d'information ou des reformulations. Il faut attendre les deux ans pour le maintien du thème de l'échange, la réponse avec une phrase simple ou la reprise de parole dans un tour. Le respect des tours de parole est encore difficile. La section trois aborde l'expression personnelle, la demande d'objets et d'information ainsi que les requêtes. L'expression est précoce ; du moyen non-

²² Voir Annexe 18, p. 755, pour une description détaillée de l'auteur.

linguistique au mot avec une nette progression à trois ans. La dénomination et la description suivent le même schéma avec une préférence pour l'identité des objets et des personnes ainsi que les lieux des événements concernés par l'échange. Les causes des événements et leur explication restent encore difficiles à la fin de l'étude. La section 4 explique la progression de l'utilisation des pronoms (le moi, prénom, puis « je », « tu », « il »), puis celle des temps, avec la maîtrise première du présent, passé composé et futur immédiat, complète à 42 mois. L'imparfait et le futur simple apparaîtront plus tard. Enfin, les procédés discursifs (section 4) et l'adaptation à la situation de communication (section 5) restent assujettis au développement et à la maîtrise des phrases et à leur reformulation.

V.4. Contenus phrastiques

J'ai également suivi l'étude de D. Bassano et les résultats de ses évaluations concernant l'évolution des mots et leur morphologie pour sa classe d'âge de 18-42 mois (Bassano, 2020, pp. 52-74). Idem pour le lexique et l'émergence des mots grammaticaux et leur morphologie (Id, pp. 75-110). Cette vue d'ensemble peut être complétée par les propositions d'Agnès Florin et son tableau synoptique qui permet d'appréhender la continuité des acquisitions jusqu'à la classe d'âge qui nous intéresse (Florin, *Le développement du langage*, 2016, p. 51). La description de « *l'analyse des acquisitions lexicales : mots et classes de mots* » est à retrouver en Annexe 23 p. 763. Dans le troisième chapitre de ce rapport, nous trouvons d'autres résultats fondamentaux pour l'analyse de nos données, car il aborde la grammaire (Bassano, 2020, pp. 75- 110). Dans la continuité de forme de citation des résultats de D. Bassano, je propose de donner à lire ceux-ci en Annexe 24 p. 765.

Pour terminer ce balayage des contenus phrastiques, nous pouvons encore revenir sur les propositions d'Agnès Florin, elles sont très intéressantes puisqu'elles proposent une continuité dans les acquisitions, c'est à-dire, entre quels âges on peut vraisemblablement cibler le développement de la phrase et son contenu, cette classification s'étend jusqu'à 72 mois ou 6 ans, la fin du cycle des apprentissages fondamentaux à l'école maternelle. Voici ce qu'elle dit, je reprends ses propos en indiquant l'âge en années et les faisant correspondre avec les niveaux de la maternelle, (Florin, *Le développement du langage*, 2016, pp. 51-53) :

[À 3 ans, arrivée en petite section l'enfant sait utiliser] les articles indéfinis [et] l'accord en genre avec le nom déterminé/les définis. Les pronoms personnels : moi, je, tu toi, il, elle, le la, vous, me, te. Les pronoms possessifs : mon, mien, ton, tien. Prépositions et adverbes : prépositions marquant la possession et le bénéfice (à, de, pour). Adverbes de lieu (dedans, dessus, devant, derrière). Prépositions de lieu (à, dans, sur, sous, près de, en), avec (exprimant l'accompagnement).

[Au cours de son année de petite section, c'est-à-dire entre 3 et 4 ans] : concernant les articles, [il va développer l'emploi de l'] accord en nombre avec le nom déterminé. Les pronoms personnels, nous, on. Pronoms possessifs : son, sien.

[Au cours de son année de moyenne section, entre 4 et 5 ans, il va développer l'emploi '] : les indéfinis tendent à être employés en lieu et place des définis. Pronoms personnels : autres pronoms [ils, elles]. [Concernant les] prépositions et adverbes, avec (exprimant l'instrumentation), adverbes de temps (aujourd'hui, hier, demain, maintenant, tout de suite, d'abord, tout à l'heure, etc.).

[Au cours de son année de grande section, c'est-à-dire entre 5 et 6 ans, il va développer un] : un emploi correct des articles, [concernant les pronoms possessifs]

le mien, le tien, le sien, le nôtre, le vôtre, le leur. [enfin les] prépositions de temps (avant, après, pendant).

Cette étape de balisage par les travaux des différents chercheurs cités dans ce chapitre met en lumière les capacités réelles des jeunes enfants de leur entrée en maternelle à la fin de celle-ci. On peut donc déjà penser que les parcours seront très différents selon les enfants : environnement familial, étapes de maturation cognitive et psychologique différentes, disposition, intérêts. Il me semble à ce stade que pour beaucoup d'apprentis élèves, les attendus institutionnels sont extrêmement ambitieux. L'enseignant devra faire preuve d'une très grande capacité d'écoute individuelle pour parvenir à connaître le répertoire de chacun des enfants de sa classe : le comprendre et savoir comment faire pour le faire évoluer. Les études d'Agnès Florin (Florin, 1991), ont montré les limites des pratiques enseignantes dans la gestion de groupe lors des apprentissages langagiers. La question de la nécessaire individualisation (et d'autant plus pour des enfants faibles parleurs) se frotte dès lors aux effectifs des classes maternelles : comment accompagner les 31 petits d'une classe d'accueil de trois ans ?

V.5. Développement du bilinguisme précoce en contexte scolaire.

Nous avons précédemment tenté de dégager les étapes majeures du développement du langage chez l'enfant. Nous avons donc vu qu'il est multifactoriel, mais également inscrit dans un processus très long. Qu'en est-il lorsque une deuxième langue s'invite dans le répertoire de l'enfant ? Rappelons-nous que ce qui pouvait être utilisé comme un argument contre l'enseignement bilingue il y a quelques années encore (la surcharge de deux langues est défavorable à la première), est attesté aujourd'hui : le bilinguisme est une réalité pour deux-tiers des enfants dans le monde (Bijeljac-Babic, 2017, p. 17). Des institutions comme L'Unesco et la Division des politiques linguistiques de l'Europe oeuvrent depuis plusieurs décennies pour la reconnaissance et l'inscription des langues minoritaires ou autochtones dans les droits humains d'une part, et de leur usage libre dans la sphère publique d'autre part. La France, partenaire décisionnaire montre une certaine résistance avec par exemple, la non-ratification de la charte des langues minoritaires ou régionales, ou plus récemment l'agitation provoquée par la proposition de la Loi Molac (mais également le refus du « ~ » pour la déclaration de naissance du petit « Fañch », la difficulté à obtenir un livret de famille breton-français). Ainsi, on peut être amené à penser que malgré le soutien des instances majeures pour les langues du monde, la France demeure dans une position d'intégration à la société par la langue officielle et de ses représentations culturelles, admettant difficilement les variables apportées par les différents porteurs des langues et de culture. C'est-à-dire qu'il y a confrontation entre une posture de force ou « hégémonique » contre une place mineure acceptée dans des usages restreints et non valorisés dans le système institutionnel ou « diglossique ». Pour le cas de la Bretagne, nous avons vu que la question de la langue en tant que véhicule et objet d'apprentissage a été défendue très tôt par nombre de militants. Il a pourtant fallu attendre la deuxième moitié du XX^e siècle pour que le breton trouve un minimum de place à l'école. Malgré des expérimentations, la première école immersive n'a vu sa première classe ouvrir qu'en 1977. Cette avancée étant alors toute relative parce que réalisée dans un contexte d'abandon du breton comme langue familiale. Aujourd'hui c'est donc le contexte scolaire qui soutient le bilinguisme en langue régionale. Les différents contrats de plan état-région (PER) mettent en avant le souhait d'encadrer et élargir l'offre bilingue dès les années de la toute petite enfance (création de crèches immersives), par la formation des différents personnels (enseignants, non-enseignants). Cependant, l'effort reste

à fournir et notre thèse en est le témoin : elle prend en charge l'évaluation du bilinguisme scolaire pour la maternelle d'une part, mais également la rédaction d'une programmation du breton dès la première année de scolarisation bilingue d'autre part, ce qui n'a jamais été fait par l'institution scolaire (les derniers programmes datent de 2007 pour les cycles 2 et 3).

Cela ne doit pas toutefois masquer l'évaluation des situations bilingues : la disponibilité de l'offre bilingue n'est pas en elle-même un gage de réussite. B. Lascano décrit bien la situation pour que l'accès aux deux langues soit réussi. Car il existe des situations de régression : on parle de semi-linguisme ou bilinguisme soustractif. Selon B. Lascano, il faut pouvoir s'appuyer sur de bonnes compétences en L1 (ou langue maternelle) pour que la L2 (langue seconde) puisse être développée en bénéficiant de ce qu'il nomme « *le transfert de compétences* » expliqué par « *la théorie de l'interdépendance linguistique* » (Lascano, 2016, pp. 115 - 127) :

[...] Ce seuil serait celui de la littératie (de la lecture et de l'écriture) en L1 comme en L2. Autrement dit, la maîtrise de la L2 dépend en partie de celle déjà atteinte en L1 (plus elle est maîtrisée et plus la L2 sera facilement maîtrisée), et au-delà d'un certain seuil (le seuil supérieur), le développement de la L2 renforcera même celui de la L1.

Ce point est complété par le constat que dans la situation inverse, lorsque la langue première est insuffisamment maîtrisée, le bilinguisme s'en trouvera affecté, voire affectera la maîtrise de la langue 1. C'est donc des situations de bilinguisme additif, lorsque le niveau des deux langues est équilibré, et de bilinguisme soustractif (dans le cas contraire) qui peuvent être observées. Une attention aux langues de l'enfant doit être portée par l'enseignant.

On peut ensuite se poser une autre question : les instances internationales insistent sur la promotion du bilinguisme (et davantage aujourd'hui sur le plurilinguisme) dans le cadre de la reconnaissance des hommes à disposer de leur langue et leur culture. Si cet aspect est fondamental, il en est d'autres également. Apprendre deux langues favorise le renforcement des deux lorsque le chemin est bien balisé, mais y-a-t-il d'autres apports ? Selon R. Bijeljac-Babić il semble que oui (Bijeljac-Babic, 2017, p. 118). Nous avons vu dans le traitement du développement du langage, qu'après les grandes théories des chercheurs du XX^e siècle, la recherche contemporaine s'appuie fortement sur l'imagerie cérébrale pour en comprendre les mécanismes. Selon l'auteur, le cerveau des bilingues, même tardifs, resterait très plastique (ce qui vient relativiser l'idée de « *l'âge critique* » dans l'acquisition des langues). En ce qui concerne les enfants, le bilinguisme permettrait une meilleure maîtrise des opérations

narratives, de la syntaxe. Cela est expliqué par J. Grainger le système de traitement des informations en langue nouvelle par rapport à la langue première est « *massivement parallèle et hautement interactif* » (Grainger, 2002, p. 58). Ainsi le bilingue accéderait dans le temps à un niveau de comparaison et de traitement des informations linguistiques bien plus élaboré que dans le cas du traitement d'une seule langue. Cet élément a toute son importance car dans le recueil d'énoncés, nous avons noté des phrases produites en interlangue, c'est-dire que les enfants répondaient avec des phrases marquées par l'ajout de mots bretons dans une phrase en français, ou l'ajout d'un mot en français dans une phrase en breton, ou la surgénéralisation d'un mot d'une langue avec les marqueurs de l'autre langue : par exemple *chatouillañ/Chatouiller*. B. Lascano exprime ces cas de deux manières (Lascano, 2016, p. 111) :

[...] Ce passage peut être interphrastique, et on parlera d'alternance de codes ou de *code-switching* (une phrase est dite en L2 entre 2 phrases en L1) ou il est intraphrastique, et on parlera alors de mélange de code ou de *code-mixing* (Stoltz, 2011) : fusion des deux langues à l'intérieur d'un même syntagme notamment, en utilisant la syntaxe de sa L1 mais en parlant une L2 par exemple.

Nous verrons si c'est le cas pour les phrases des élèves interviewés. D'autres exemples s'inscrivent dans « *l'emprunt linguistique* » (Lascano, 2016, p. 111). Par exemple, nous avons noté le verbe « *chaoutillañ/chatouiller* ». Le radical du verbe *chatouiller* est exprimé en français en portant la marque grammaticale du breton qui donne le « *añ* » comme infinitif. Il semble que ces phénomènes soient assez classiques dans la phase d'apprentissage et soient d'ordre transitoire. Nous avons même constaté dans le chapitre IV, le cas d'un enfant semblant dépasser cette situation en « *jouant* » à placer des mots de sa conversation personnelle en français dans des énoncés exprimés en breton. Ainsi, sauf pour le cas où les deux langues seraient insuffisamment traitées, il n'y a pas de risque de confusion pérenne, et plutôt des avantages cognitifs à retirer du bilinguisme précoce.

V.6. Conclusion provisoire et production d'un premier outil de guidage

Le tour d'horizon de reprise des résultats des chercheurs choisis est terminé. Il va donc s'agir à présent de les présenter une seconde fois et sous une forme qui tient compte de la scolarisation bilingue. C'est-à-dire, répertorier ces résultats sur la première année de maternelle et produire un tableau décrivant les attendus communicationnels, phrastiques, lexicaux et syntaxiques de cette tranche d'âge. Cet outil de guidage doit nous permettre ensuite d'analyser les inventaires dans le chapitre suivant : remarquer les traces de développement du langage typique (si l'on admet que tous les enfants du monde apprennent à parler de la même manière, selon les mêmes étapes), en prenant en compte le décalage dans l'apprentissage de la langue seconde (ce que l'enfant peut savoir dans sa langue première et ce qu'il ne peut savoir dans la deuxième).

Deux questions se posent : ne serait-il pas judicieux, puisque nous l'avions proposé au chapitre IV, de nous baser sur le niveau de certification défini ; et de fonder l'outil de guidage sur les propositions des chapitres 3 à 6 du « Niveau A.1.1. pour le français » (Beacco, 2005) ; qui donne des exemples pour « les réalisations des fonctions (ou actes de langage) au niveau A1.1 » (pp. 61 – 157), « les réalisations des notions générales au niveau A.1.1 », pp. 87 - 99 ; la « Grammaire » pp. 101 - 121 ; le « Lexique », pp. 123 – 157. Cette proposition ne peut pourtant pas demeurer dans la situation d'un calque français. C'est l'objet de la deuxième question : ne conviendrait-il pas alors de la superposer avec les propositions de la grammaire de Chalm (Chalm, 2018) afin de proposer les termes et réalisations lexicales, syntaxiques, morphologiques, phrastiques propres à la langue bretonne ? Est-il possible de la faire dans le cadre de cette thèse ? Nous y répondrons dans les deux chapitres suivants. Je propose d'ores et déjà le premier outil de balisage. Il est, je le rappelle le produit de la recherche effectuée précédemment sur le développement du langage en fonction des résultats des chercheurs choisis à cet effet, et des résultats de l'évaluation des cinq compétences du Chapitre IV. Je donne toutefois à lire quelques indications pour mieux saisir ma démarche. Notre outil met en relief à la fois le lexique et les constructions auxquels l'enfant de trois ans est soumis dans son environnement ou auxquels il est susceptible de pouvoir recourir, mais également celui qui a été authentifié par les chercheurs en fonction de ses goûts et intérêts (la gradation de l'apparition de telle ou telle catégorie de mots y est conservée selon D. Bassano). Il reprend

les six fonctions du langage citées par A. Florin (Florin, Le développement du langage, 2016, pp. 55-60), sauf la fonction heuristique, transversale et programmée selon les domaines d'apprentissage pour le cycle 1. Les titres à droite du tableau sont des reprises de D. Bassano selon la progression de son étude (Bassano D., 2020). L'ouvrage « Niveau A.1.1 pour le français » a été repris comme référentiel fondamental (toutes « les réalisations », pp. 68-145), dans la mesure où la première partie de cette étude montre que c'est le niveau atteint par les grandes sections bilingues. Ainsi, l'outil créé possède deux niveaux de lecture : il est à la fois un référentiel reprenant l'outillage linguistique de base d'un enfant de trois ans (dans ses parties discursives, phrastiques, constructions nominales, verbales) mais également un référentiel proposant l'ensemble des catégories de mots que devra posséder un locuteur de ce niveau à l'issue de la maternelle. Est-ce clairement, alors une proposition qui concerne bien la première année en contexte bilingue ? Je peux répondre affirmativement dans la mesure où les chercheurs précédemment cités expliquent que bien que le lexique, la grammaire et les pratiques discursives mobilisés ici font partie du quotidien de la quasi-totalité des enfants « monolingues » de cette classe d'âge ; on ne peut s'attendre à ce qu'ils aient tous atteint le même niveau de vocabulaire, de compétence discursive à l'issue de leur première année de scolarisation : en fonction de l'individualité dans les processus d'acquisition/apprentissage, de leur environnement et ses pratiques. Le lexique est donc à envisager comme une base spiralaire qui pourrait être discutée et programmée par une équipe pédagogique, dans un établissement donné, ses projets de classe, d'école, sur les trois années du cycle. On pourrait ajouter que cette base serait également utile pour les familles désirant connaître les contenus destinés à leurs enfants, eux-mêmes apprenants en langue bretonne selon le cas, mais aussi les personnels encadrants dans les établissements scolaires.

ENTREE EN PETITE-SECTION DE MATERNELLE : SAVOIRS D'UN ENFANT « MONOLINGUE » DE TROIS ANS ; PROPOSITION DE PROGRAMMATION A PARTIR DE LA PS BILINGUE SELON LES FONCTIONS DU LANGAGE.

FONCTION INSTRUMENTALE		
	Réalizations Niveau A.1.1. pour le français, chapitre 3, pp. 61-86	
Requêtes explicites/directes Dénomination, description d'objet	Identifier (p. 68.)	... cela/ça ; <i>Je veux ça</i> C'est GN, <i>Mais c'est Yann</i> C'est ça, ... le N-Adj ... ; <i>Oui, le dossier bleu, là</i>
Requêtes avec formules de politesse	demander une autorisation, un accord (p. 77)	<i>Je peux P Inf (s'il te/vous plaît) ?/Je peux sortir, s'il te plaît ?</i> <i>Je voudrais bien P Inf./Je voudrais bien aller aux toilettes.</i>
Requêtes avec interrogatifs Requêtes, demande d'objet Demande d'information, Requêtes avec interrogatifs	S'informer en général, sur un objet quelconque (p. 68.)	Qu'est-ce que ; <i>Qu'est-ce qu'il dit ?</i> Qui ... ; <i>Qui est là ?</i> Quoi C'est quoi
	S'informer sur le temps (p. 68)	Quand... ? <i>Tu viens quand ?</i>
	S'informer sur le lieu (p. 68)	Où... ? <i>Où sont mes lunettes ?</i>
	S'informer sur la manière (p. 68)	Comment... ? <i>Comment allez-vous ?</i>
	S'informer sur le degré ou la quantité (p. 68)	Combien ? <i>Combien ça fait ?</i>
	S'informer sur la cause (p. 68)	Pourquoi ? <i>Pourquoi c'est comme ça ?</i>
	S'informer en demandant une confirmation ou un démenti (p. 68)	Non ? <i>Le cours, c'est là, non ?</i>
	S'informer de manière informelle (p. 68)	<i>P, hein ? C'est intéressant, hein ?</i>
	Confirmer, démentir (p. 68)	- Oui - Non

Répondre à une demande d'information	En donnant des informations sur le temps (p. 68)	- (...) Adv.../Demain - (...) P./Il est là le lundi
	En donnant des informations sur le lieu (p. 68)	- (...) P./Elle est là
	En donnant des informations sur le degré ou la quantité (p. 68)	(...) Adv./C'est bien. (...) GA./C'est grand !
	En donnant des informations sur la cause (p. 68)	- P./C'est de ta faute !
	Rectifier un énoncé positif (p. 68)	Non, P ; Non, c'est une erreur/Non, je n'ai pas peur
	Répondre à une demande d'information en identifiant (p. 70)	C'est.../C'est moi ...
	Répondre à une demande d'information par une question (p. 70)	P ?/- Sacha est là ?/- C'est qui Sacha ?
	Répondre à une demande d'information en exprimant son ignorance (p. 70)	Je (ne) sais pas
Assertions simples	Réalizations Niveau A.1.1. pour le français, Chapitre 3, p. 68	
	Affirmer, p. 68.	P-Ass [ou suite de P-Ass], <i>il pleut</i>
	Décrire, p. 68.	P-Ass [ou suite de P-Ass], <i>le ciel est bleu</i>
	Réalizations Niveau A.1.1 pour le français, Chapitre 4, pp. 87-99	
	Existence : présence, absence (p. 89)	être, il y a/il n'y a pas ; c'est .../ce n'est pas, réel (nom), présent (e) (adjectifs) ; ex : Présent ! (réponse à l'appel en classe)
	Disponibilité, non disponibilité (p. 89)	Avoir, ne pas avoir (verbes) ; « <i>il y en a</i> » (locution figée)
	Nombres (p. 90)	Nombre (nom)
		Un, deux trois, dix (noms)
Quantité relative	Adverbes : beaucoup, un peu, trop, assez, combien ?	

	Déterminants : un, deux trois
Mesures	
Taille (p. 90)	Adjectifs : petit, grand
Dimension (p. 90)	Adjectifs : petit, grand, haut, bas
Vitesse (p. 90)	Adjectifs : rapide, lent
	Adverbes : vite
Poids (p. 91)	Verbes : faire (<i>ma valise fait cinq kilos</i>)
	Adjectifs : lourd, léger
Surface (p. 91)	Adjectifs : grand, petit
Volume, capacité (p. 91)	Adjectifs : gros
Température (p. 91)	Adjectifs : chaud, froid
Espace	
Localisation (p. 91)	Verbes : être + groupe nominal (ex : <i>Être à Marseille</i>)
	Adverbes : ici, là, là-bas, où (ex : <i>c'est ici</i>)
Position absolue (p. 91)	Verbes : (se) lever, (se) coucher, (s') asseoir
	Adjectifs : assis, couché
Position relative (p. 91)	Noms : haut, bas
	Adverbes : dedans, dehors, devant, derrière
	Prépositions : devant, derrière, dans, sur, sous
Distance (p. 91)	Adverbes : loin, près
Mouvement (p. 92)	Noms : aller, retour, arrivée, départ, entrée, sortie, attente, pause
	Verbes : aller, venir, arriver, partir, attendre, faire une pause, monter, descendre
Orientation, direction (p. 92)	Noms : direction
	Verbes : aller

		Adverbes : ici, là-bas, en face, vers
Temps (p. 92)		Noms : jour, nuit, matin, midi, après-midi, soir
		Adverbes : avant, après
Localisation dans le temps (p. 92)		
Présent		Adverbes : maintenant, aujourd'hui
Avenir (p. 93)		Adverbes : demain
Aspects du déroulement (p. 93)		
Simultanéité		Adverbes : alors
Antériorité (p. 93)		Prépositions : avant, avant + GN (<i>ex : avant je vais au marché ... Avant lundi</i>)
Commencement (p. 93)		Verbes : commencer
		Adverbes : d'abord
Achèvement (p. 93)		Noms : fin
		Verbes : finir, arrêter
		Adjectifs : dernier
Répétition (p. 93)		Adverbes : encore
Durée (p. 93)		Noms : journée, une seconde/minute
		Adverbes : longtemps, pas longtemps
Fréquence (p. 94)		Adverbes : jamais, toujours, pas toujours
Qualité des êtres et des choses (pp. 94-95)		Verbes : voir, regarder, il fait (Adj) (<i>ex : Il fait noir</i>)
Visibilité (p. 94)		Noms : bruit, silence (<i>ex : Silence s'il vous plaît !</i>)
Audibilité, audition (p. 94)		Verbes : écouter, entendre, lever, baisser (<i>ex : Baissez le son !</i>)
		Adjectifs : fort
Goût (p. 94)		Noms : goût

		Verbes : goûter, avoir du goût
		Adjectifs : sucré, salé, bon/mauvais goût
Odeur (p. 94)		Nom : odeur, parfum
		Verbes : sentir + adj./GN (ex : <i>sentir bon, sentir le gaz</i>)
Couleur (p. 95)		Noms : couleur, blanc, noir, bleu, rouge, jaune, vert
		Adjectifs : blanc, noir, bleu, rouge, jaune
Âge, ancienneté (p. 95)		Noms : âge
		Adjectifs : vieux, jeune, neuf, nouveau
		Verbes : avoir + nombre + ans
Appréciation qualitative (p. 95)		
Appréciation globale		Noms : prix
		Verbes : coûter
		Adjectifs : bon, bien, pas mal, mauvais
Acceptabilité, adéquation (p. 95)		Verbes : aller (ex : <i>Ça va comme ça ?</i>)
		Adverbes : bien, très bien, d'accord
		Adjectifs : parfait
Conformité (p. 95)		Adjectifs : vrai, faux
Utilité, usage (p. 95)		Verbes : servir à (ex : <i>Ça sert à lire les disques</i>)
Capacité, compétence (p. 95)		Verbes : pouvoir/savoir + V inf. (ex : <i>il peut lire, il sait écrire</i>)
Importance (p. 96)		Adjectifs : important, pas important, grave, pas grave
Comparaison (p. 96)		
Similitude, différence (p. 96)		Adverbes : comme (pareil/pas pareil)
Inclusion, exclusion (p. 96)		Prépositions : avec, sans

FONCTION PERSONNELLE : SENTIMENTS, INTERETS, DEGOUT

Expressifs Interagir à propos d'opinions ou de positions	Réalizations Niveau A.1.1 pour le français (pp. 70-72)	
	Exprimer son point de vue (p. 70)	(Moi), je crois que P/ <i>Je crois que Julie est partie</i>
	Exprimer son accord suite à une formulation positive ou négative (p. 70)	Oui/(<i>Lyon est une grande ville</i>) (avec ou sans) reprise de l'énoncé/ <i>Oui, une grande ville</i> (Oui, c'est vrai)/(Il fait froid ce matin.) – <i>c'est vrai. Il ne fait pas chaud</i>
	Exprimer son accord avec des réserves (p. 70)	Peut-être (bien) Ouais Si tu veux Bof !
	Exprimer un désaccord suite à une formulation positive ou négative (p. 70)	Non Pas d'accord.
	Exprimer un désaccord suite à une formulation négative, atténué (pp. 70-71)	Je ne crois/pense pas Tu crois ? Vous croyez ? Tu es sûr ? Je ne sais pas
	Exprimer un désaccord total (p. 71)	(Non/mais) pas du tout ! C'est faux !
	Exprimer son approbation (p. 71)	Je suis pour GN/que P./ <i>Je suis pour la paix</i> Je suis d'accord
	Exprimer sa désapprobation (p. 71)	Je suis contre GN./ <i>je suis contre son projet</i>
	Dire que l'on sait (p. 71)	Je sais P./ <i>Je sais qu'il fait froid en hiver ici.</i>
	Exprimer son ignorance (p. 71)	Je ne sais pas./ <i>C'est fermé ? Je ne sais pas.</i>
	Exprimer son le fait de se souvenir (AG)	Je me rappelle

	Exprimer le fait d'avoir oublié (AG)	J'ai oublié
État	Réalizations Niveau A.1.1 pour le français (pp. 72-75)	
	Exprimer le plaisir, la joie, le bonheur (p. 72)	C'est formidable/extraordinaire .../!
		De manière informelle : Extra / super !
	Exprimer sa satisfaction (p. 74)	(C'est) parfait ! (C'est) super ! Je suis (très) content !
	Exprimer son intérêt pour quelque chose (p. 74)	Intéressant ! J'aime/adore GN/GV Inf.
	Exprimer l'insatisfaction, se plaindre (p. 74)	Je n'aime pas + GN
	Exprimer la tristesse, l'abattement (p. 73)	Je suis triste/malheureux Ça va pas (bien)/ça va mal
	Exprimer sa colère, sa mauvaise humeur (AG)	Je suis en colère Je suis de mauvaise humeur
	Exprimer sa surprise (p. 74)	Ah ! Oh ! Quoi ? Tiens ! Non ! <i>Non ! J'y crois pas !</i>
	Exprimer le fait de ne pas être surpris (p. 74)	(Oui) je sais.
	Exprimer son indifférence (p. 74)	Bof ! Et alors ?
	Exprimer sa peur, son inquiétude, son angoisse	J'ai peur Je suis inquiet
	Exprimer la souffrance physique (p. 73)	Aïe ! J'ai mal à GN (partie du corps)/J'ai mal au pied. Je suis malade

	Exprimer le fait d'aimer, d'apprécier quelque chose ou quelqu'un (p. 73)	Ah ! Oh ! Joli ! Génial ! Super ! Bien ! J'aime (bien), <i>GN/GV Inf.</i> Quel N./Quelle journée !
	Exprimer son intérêt pour ce que dit quelqu'un (p. 74)	Ah ! Ah bon ! Ah oui ! Vraiment !
	Exprimer sa déception (AG)	Je suis déçu(e)
	Exprimer le fait de ne pas aimer (p. 73)	Je déteste GN GV Inf./Je déteste les dimanches. Je n'aime pas/Je n'aime pas la salade C'est/Ce n'est pas Adj/Adv/Ce n'est pas bien ! De manière informelle : c'est pas terrible
Interagir sur l'état d'autrui	Interroger sur la satisfaction ou l'insatisfaction (p. 74)	Qu'est-ce qui ne va pas ? Tout va bien ?
	Interroger sur la joie ou la tristesse (p. 73)	Ça va ? Qu'est-ce qu'il y a ? Qu'est-ce qui se passe ?
	Consoler, encourager, reconforter (p. 73)	(Allez) ça va aller ! (Allez) ça va s'arranger
	Exprimer sa sympathie (p. 73)	Je (te) comprends
	Exprimer sa gratitude, sa reconnaissance remercier (p. 75)	Merci (bien/beaucoup)/Merci pour votre invitation

FONCTION REGULATRICE : CONTROLER LE COMPORTEMENT D'AUTRUI		
Argumentation Requête	Exprimer sa capacité de faire quelque chose (p. 72.)	Je peux <i>Plnf./Je peux courir le marathon</i> Je sais <i>Plnf./Je sais nager</i>
	Exprimer son désir de (faire) quelque chose (p. 72.)	Je voudrais/J'aimerais/... <i>GN/Plnf./Je voudrais un café s'il vous plaît</i>
	Exprimer son intention de faire quelque chose (p. 72)	Je pense ... (à) <i>GVlntf./Je pense à déménager</i>
	Exprimer l'obligation, l'interdit (p. 72)	Je dois <i>Plnf./Je dois rentrer avant minuit</i> Il faut <i>Plnf./Il faut partir</i> Interdit de <i>Plnf./Interdit de fumer</i> C'est interdit de ... Il est interdit de ...
	Exprimer une norme morale ou sociale (p. 72)	Il (ne) faut (pas) <i>Inf./Il faut arriver à l'heure</i>
Justification Agir sur autrui	Accuser, s'accuser, avouer (p. 72)	
	S'excuser (p. 72)	Excuse-moi (pour <i>GN</i>)/ <i>Excuse-moi pour hier</i> Pardon/Désolé
	Rejeter une accusation, insultes, menaces (p. 72)	Ce n'est pas (de) ma faute. Ce n'est pas moi.
	Demander à quelqu'un qu'il fasse quelque chose en donnant un ordre ou une instruction (p. 75)	<i>P Imp !/Sortez !</i> Tu dois <i>GV Inf/Vous devez tourner au feu.</i> <i>GV Inf/Presser le bouton rouge.</i>
	Demander à quelqu'un qu'il fasse quelque chose en sollicitant son aide (p. 75)	Tu peux <i>P Inf</i> s'il te plaît ?/Tu peux m'aider s'il te plaît ? Tu pourrais <i>P Inf</i> ? Tu pourrais me donner un coup de main ?

	Demander à quelqu'un qu'il fasse quelque chose en passant une commande (p. 75)	<i>GN, s'il vous plaît/Deux cafés, s'il vous plaît. Nous prenons/je prendrai GN./Je prendrai l'escalope aux champignons. Je voudrais GN./Je voudrais une baguette.</i>
	Refuser (p. 78)	Non. (Désolé,) ce n'est pas possible.
	Interdire (p. 78)	<i>C'est interdit/défendu de P Inf/Il est interdit de fumer, Monsieur ! Il ne faut pas P Inf/Il ne faut pas parler fort à l'hôpital. P Imp/N'ouvrez pas cette porte !</i>
	Menacer (p. 78)	<i>P Imp, sinon P !/Sortez d'ici sinon je crie ! Attention !</i>
Requêtes avec formes de politesse	Demander à quelqu'un qu'il fasse quelque chose poliment (p. 76)	<i>S'il te /vous plaît P Imp.</i>
Proposer	Proposer à quelqu'un qu'il fasse quelque chose (p. 76)	<i>P Imp./Vas-y à ma place, si tu veux. Vous voulez P Inf ?/Vous voulez venir ce soir ?</i>
	Proposer à quelqu'un de faire quelque chose ensemble (p. 76)	<i>P Interr./On sort ? On pourrait P Inf./Vous voulez venir ce soir ?</i>
	Proposer à quelqu'un de faire quelque chose à sa place ou pour lui, de lui (p. 76)	<i>Est-ce que je peux P Inf ?/Est-ce que je peux vous aider ? Laisse-moi/laissez-nous P Inf ?/Laisse-moi essayer !</i>
	Proposer à quelqu'un de lui donner, offrir, prêter quelque chose (p. 76)	<i>Vous voulez GN/P ?/Vous voulez un peu d'eau ?</i>
Répondre	Répondre à une proposition en acceptant (pp. 76-77)	Oui Avec plaisir
	Répondre à une proposition en acceptant avec des réserves (p. 77)	Oui mais ... Si tu veux ...

	Répondre à une proposition en hésitant ou en éludant (p. 77)	Je (ne) sais pas.
	Répondre à une proposition en refusant (p. 77)	Non (merci). Désolé.
	Donner une autorisation sans réserve (p. 77)	Oui. Bien sûr ! Vas-y/Allez-y

FONCTION IMAGINATIVE : RECIT
Co-narration avec l'adulte (imagiers, albums en relation avec l'âge et les intérêts de l'enfant)
Rapport d'événement et explications (commencer)
Procédé de thématization (c'est... qui...)

FONCTION INFORMATIVE : ECHANGE D'INFORMATIONS ENTRE INTERLOCUTEURS

Référence aux personnes	Attirer l'attention (p. 78)	S'il te/vous plaît ! Pardon ! Excuse-moi ! Excusez-moi ! Monsieur/Madame (s'il vous plaît) ! Papa/maman/prénom ...
	Saluer (p. 78)	Bonjour/bonsoir ! Bonjour/bonsoir Monsieur/Madame/Papa/Maman/Prénom... ! Salut ! (Comment) ça va ?
	Répondre à une salutation (p. 79)	Bonjour/bonsoir ! Salut ! Ça va, et vous ? Bonjour/Bonsoir Monsieur/Madame/Papa/Maman/[Prénom]/... ! (Très) bien (merci). Et vous (même) ?
	Présenter quelqu'un (p. 79)	[Prénom] (Monsieur/Madame/...) [Prénom] [Nom de famille] C'est .../C'est Caroline, ma fille.
	Se présenter (p.79)	[Prénom] [Nom de famille]. Bonjour, Hector Vion Je m'appelle [Prénom] [Nom de famille]/Bonjour, je suis votre collègue.

		Je suis GN [Prénom] [Nom de famille]
	Répondre à une présentation (p. 79)	Bonjour/Bonsoir (Monsieur/Madame/...)
	Accueillir quelqu'un (p. 79)	Bienvenue ! Entre !/Entrez, je vous prie !
	Prendre congé (p. 79)	Au revoir ! À bientôt ! À ... demain À mardi ! À plus tard ! Salut
	Féliciter (p. 79)	Bravo ! Très bien !
Référence au temps des événements	Adresser un souhait à quelqu'un (p. 79)	Bon N. ! Bon appétit ! Bon anniversaire ! Bonne année, bonne santé ! Bonne journée ! Bonne nuit ! Bonnes vacances ! Bon week-end ! (Bonne fête !) Joyeux/anniversaire/... ! Meilleurs vœux ! Bon courage !

PROCEDES DISCURSIFS	
Utilisation d'un article indéfini (une, un, des) pour introduire un référent nouveau	
Emploi du pronom anaphorique de reprise : évoquer à nouveau un thème introduit dans la phrase précédente comme ' <i>le chien a trouvé une balle. Il joue avec</i> '	
Emploi du procédé d'insistance ou thématisation : ' C' est le chat qui a crevé mon ballon'	
Enchaînement de phrases	

ACQUISITIONS LEXICALES			
Onomatopées		Imagiers, Disques ...	
Interjections			
Bruits d'animaux			
Jeux, routines et expressions		Toutes les comptines, formulettes, chansons adaptées à l'âge et l'intérêt de l'enfant. (inventaire à réaliser)	
LES NOMS A L'ENTREE EN PS (LA GRADATION SELON LES INTERETS DES ENFANTS EST CONSERVEE)			
ANIMAUX	Animaux (p. 145)	Généralités Animal Noms : chien, chat, poisson rouge, oiseau [...], animaux de la ferme, de la savane Verbes : aboyer, miauler, chanter, voler, nager, ramper...	
	ENVIRONNEMENT	Flore (p. 145)	Noms : arbre, fleur, plante, fruit...
		Géographie (p. 144)	Généralités Noms : la Terre, océan, mer, flaque, montagne
	Climat (p. 145)	Climat Noms : saison, température, pluie, vent, météo Saisons Noms : printemps, été, automne, hiver Phénomènes Noms : nuage, pluie, brouillard, soleil, neige Adjectifs : beau, mauvais (<i>Mauvais temps</i>), chaud, froid	
	Urbanisme, ville, campagne (p. 145)	Ville, urbanisme	

		<p>Noms : ville, village, quartier, rue, place, parc, école, hôpital, usine, commerce, magasin, marché, centre commercial, mairie, commissariat [...] noms de services administratifs</p> <p>Campagne</p> <p>Noms : campagne, forêt, champ</p> <p>Verbes : aller à</p>
NOURRITURE	Nourriture et boissons (pp. 136-138)	<p>Lieux</p> <p>Noms : café, restaurant, toilettes, table</p> <p>Repas</p> <p>Noms : petit-déjeuner, déjeuner, dîner, menu, carte, boisson, plat</p> <p>Verbes : prendre (<i>Je prends le menu à 11 euros</i>), manger, boire, payer</p> <p>Généralités</p> <p>Noms : faim, soif, couteau, cuillère (à café/à soupe), fourchette, assiette, verre, tasse, serviette</p> <p>Pain et viennoiserie</p> <p>Noms : boulangerie, [...] pain, baguette, croissant</p> <p>Viande</p> <p>Noms : viande</p> <p>Types [...] bœuf, porc, agneau, poulet, veau, mouton</p> <p>Charcuterie</p> <p>Noms : charcuterie</p> <p>Produits</p>

		<p>Noms : jambon</p> <p>Poissons et crustacés</p> <p>Noms : poisson, poisson pané</p> <p>Légumes</p> <p>Noms : marchand de fruits et légumes, légume, pomme de terre [...] <i>noms de légumes</i></p> <p>Céréales et pâtes</p> <p>Noms : riz, pâtes</p> <p>Epices et condiments</p> <p>Noms : sucre, sel, poivre, [...] <i>noms d'épices</i></p> <p>Laitages et produits laitiers</p> <p>Noms : lait, beurre, fromage [...] <i>noms de fromages</i></p> <p>Fruits</p> <p>Noms : fruit, [...] orange, pomme, banane</p> <p>Desserts</p> <p>Noms : pâtisserie, dessert, gâteau [...] <i>noms de gâteaux</i>, glace</p> <p>Boissons</p> <p>Noms : boisson, eau, jus de fruits, limonade, soda, café, thé, chocolat</p> <p>Matériel et ustensiles</p> <p>Tout ce que les enfants seront invités à manipuler pendant les séances de découverte du monde.</p> <p>Plats</p> <p>Noms : entrée, soupe, plat du jour, œuf, fromage, dessert, salade, [...] <i>noms de plats</i></p>
	Commerces et courses (pp. 138-139)	Généralités

		<p>Lieux Noms : marché, supermarché, boutique, [...] noms de commerces</p> <p>Matériel : caddie, chariot</p> <p>Personnels et clients : commerçant, vendeur, vendeuse, client</p> <p>Modes de vente et d'achat Noms : prix</p> <p>Paiement Noms : argent, monnaie Verbes : payer, acheter, faire de la monnaie, rendre la monnaie, faire les courses</p>
	Alimentation (p. 139)	<p>Magasins ou rayons Noms : [...] épicerie, boucherie, boulangerie, charcuterie, marchande de fruits et légumes Verbes : prendre, acheter, payer</p>
<p>OBJETS DU QUOTIDIEN VOCABULAIRE DU CORPS</p>	Voir les réalisations selon les thématiques développées	
	Réalizations Niveau A.1.1 pour le français (pp. 127-128)	
	L'humain et les humains (p. 127)	Noms : personne, homme, femme, gens Verbes : naître, vivre
	Corps humain (p. 127)	Noms : corps, œil/yeux, oreille, cœur Parties du corps Noms : tête, dent, nez, bouche, cheveux, bras, main, doigt, jambe, pied, (ventre, dos, fesses)
	Sexe (p. 127)	Noms : sexe, homme, femme, garçon, fille
	Caractéristiques physiques (p. 127)	Noms : taille, poids Adjectifs : grand, petit, maigre, gros

	Positions et mouvements du corps (pp. 127-128)	<p>Mouvements et positions Verbes : se lever, s'asseoir, se coucher Adjectifs [...] <i>opérations physiques</i> : Debout, assis, couché</p> <p>Déplacements Verbes : marcher, courir</p> <p>Opérations manuelles Noms : main Verbe : prendre, mettre, ouvrir, fermer</p>
	Perceptions et sentiments (p. 128) Sensations, perceptions	<p>Vue Verbes : voir bien/mal, regarder</p> <p>Ouïe Verbes : écouter, entendre</p> <p>Toucher Noms : main, doigt, peau Verbes : toucher Adjectifs : chaud, froid</p> <p>Goût Noms : goût, parfum Verbes : sentir Adjectifs : bon, mauvais, salé, sucré</p> <p>Odorat Verbes : sentir Noms : odeur Adjectifs : bon, mauvais</p>
	Caractère et sentiments (p. 128)	Noms : amour, courage Verbes : être en <i>GN/Je suis en colère</i> Adjectifs : gentil, intelligent, bête, simple, sympathique

	Vêtements (p. 139)	<p>Vêtements</p> <p>Noms : vêtement, chemise, pull, pantalon, jeans, jupe, robe, gilet, veste, manteau, écharpe, bonnet, gants/moufles, slip, chaussettes, collant</p> <p>Verbes : avoir, mettre</p> <p>Accessoires</p> <p>Noms : [...] chaussures, lunettes, montre</p>
	Hygiène et entretien (pp. 139-140 ; 141)	<p>Généralités</p> <p>Noms : hygiène, propreté, douche, bain, évier</p> <p>Articles et produits</p> <p>Noms : [...] savon, dentifrice, shampoing, peigne, brosse à dents, couches, serviette</p> <p>Verbes : se laver, prendre un bain/une douche, se coiffer, se brosser les dents</p> <p>Adjectifs : propre, sale</p>
	Santé (pp. 140-141-142) Pharmacie, médicaments (p. 140)	<p>Généralités</p> <p>Noms : pharmacie</p> <p>Médicaments et articles</p> <p>Noms : médicament, crème, boîte, sparadrap</p> <p>Verbes : prendre, mettre</p>
	Maladie, accidents (p. 142)	<p>Généralités</p> <p>Noms : maladie, accident, malade</p> <p>Affections</p> <p>Noms : fièvre, douleur, mal de tête/de gorge/avoir mal à la tête/à la gorge/à l'estomac...</p> <p>Verbes : avoir de la fièvre</p> <p>Adjectifs : malade</p>

	Hôpital, clinique (p. 142)	Généralités Hôpital, hospitalisation Lieux Noms : hôpital, clinique, lit, chambre
	Professions médicales et de santé (p. 142)	Noms : médecin, docteur, infirmière
	Urgences, secours (p. 141)	Noms : secours, aide, pompiers, feu, secours Verbes : appeler/demander/du secours
Identité et état civil	Nom (pp. 128-129)	Noms : nom, prénom, nom de famille / <i>Quel est votre nom ?</i> <i>Lettres de l'alphabet/Quelle lettre vous dites ?</i> Verbes : s'appeler <i>Être/Je suis Léon Crémieu.</i> <i>Ecrire/Comment ça s'écrit ?</i>
	Titres et appellation (p.129)	Noms : Monsieur, Madame
	Adresse (p. 129)	Verbes : vivre <i>Habiter à Nville/J'habite (à) Lille</i>
	Date et lieu de naissance	Noms : anniversaire Verbes : naître, mourir
	Situation de famille (pp. 129 ; 143)	Nom : enfant(s), frère, sœur, père (papa), mère (maman), grand-père (papi), grand-mère (mamie), tata, tonton, nounou, cousin, cousine, famille Verbes : être le <i>Nfamille</i> de : J'ai un frère/Je suis la sœur de Nicolas
Education	Autres relations (p. 143)	Amitié Noms : ami/amie, copain/copine, fête, cadeau Verbes : voir, connaître, inviter
	La petite enfance (p. 130)	Noms : bébé, lait, biberon, couche, crèche, nounou, bain, dodo, suce, doudou

		Verbes : jouer
	Formation (p. 130) L'école	Institutions et établissements Noms : papier, feuille, crayon, stylo, dessin, coloriage, feutre, crayon de couleur, pinceau(x), peinture, ciseaux, colle, tablier...
	Lieux (p. 130)	Noms : classe, maternelle, école, cantine, garderie, salle de sieste, salle de sport
	Personnes (p. 130)	Noms : maître/aïtresse, aide-maternelle, élève, directeur/trice Verbes : parler, lire, écrire, compter, apprendre, comprendre, travailler, regarder, écouter, répéter, répondre/poser une question, se taire
	Matières (pp. 130-131)	Noms : [...] <i>noms de matières</i> Evaluations, contrôle Evaluation, exercice, activité
	Jeu et éducation (p. 131)	Noms : jouet, poupée, nounours, camion, voiture (tous les objets de coin imitation mis à disposition des enfants dans la classe), jeu Verbes : jouer, gagner, perdre
Loisirs, distractions, sports	Loisirs, distractions (pp. 132-133)	Généralité Noms : vacances Verbes : aimer (bien) N V/J'aime chanter Activités, détente Noms : lecture, radio, télévision, cinéma, musique, film, jeu, publicité, voyage [...] sport, football, rugby, danse, matche, stade, salle de motricité, parcours (<i>toutes les activités proposées au cours des séances d'activité physique</i>)

		Verbes : lire, parler, voyager, sortir, danser, chanter, jouer, faire du/de la N/Tu <i>fais du vélo</i> ?
	Jeux (p. 132) Jeux de cartes	Noms : cartes Verbes : jouer, gagner, perdre D'une manière générale, tout le lexique mobilisé pour travailler les jeux à règles utilisés selon les domaines du programme).
	Spectacles, expositions (p. 132)	Lieux : Noms : cinéma, théâtre Types Noms : spectacle, [...] film, concert, pièce
	Nature (p. 133)	Verbes : se promener
Médias, information	Médias, information (p.133)	Noms : journal, radio, télévision/télé, cinéma, film, publicité, chaîne, programme, livre, photo, album, téléphone (portable)
Habitat	Habitat (pp. 133-134)	Types de logements Noms : maison, immeuble, appartement Description de logement Noms : entrée, pièce, salon, salle à manger, chambre, cuisine, cantine, salle de bains, douche, WC, toilettes, garage, jardin, porte, fenêtre, cour Adjectifs : ancien, neuf Mobilier Noms : [...] table, chaise, lit Equipement Noms : serviette, cuisinière, frigo, machine à laver, télé, radio, chaîne (hi-fi), lecteur de CD/de

		<p>DVD, vidéo, magnétoscope, diapositive, ordinateur (portable), chauffage, électricité, gaz</p> <p>Accès Escalier, ascenseur, étage, clé, code</p> <p>Mode d'habitation Noms : voisin Verbes : habiter, déménager</p> <p>D'une manière générale le lexique mobilisant tous les lieux, mobiliers, équipements, accès et modes d'habitation que l'enfant sera amené à fréquenter.</p>
Transport et voyages	Transport et voyages (p. 134)	<p>Généralités Noms : voyage, départ, arrivée, voyageur Verbes : partir (pour), arriver, changer à (Il faut changer à Lyon), attendre, voyager, visiter, voir</p>
	Moyens de transport publics (p. 134)	Noms : train, métro, tram, autobus, bus, autocar, car, taxi, avion, bateau, place
	Départ et arrivée (p. 134)	<p>Noms : départ, arrivée, station, gare, quai, voie, aéroport, porte, bagages, valise Verbes : être en avance/en retard/à l'heure, attendre</p> <p>Titres de transport Noms : aller/retour, billet/ticket Verbes : acheter, réserver</p> <p>Services Noms : accueil, information Verbes : demander un renseignement</p>

FORMES DU GROUPE NOMINAL (PAR GRADATION)

Référence aux personnes

Prénom

Pronom « moi »

Je

Tu

Il(s)

Elle(s)

Masculin singulier pour les articles

Féminin singulier pour les articles

FORMES VERBALES REGULIERES		
Impératif		
Indicatif présent singulier		
Passé composé		
Futur proche		
Formes particulières de verbes		
Infinitif		
Indicatif présent		
Singulier		
Copules		
Modaux « veux »		
Auxiliaires être/voir (« a », « est »)		

PHRASES COMPLEXES (pour relier deux propositions)		
Comportant un mot de liaison		
Pas		
Comme		
Si		

Tableau XVIII : proposition de programmation à partir de la Petite Section bilingue selon les six fonctions du langage.

VI. Analyse du corpus.

Au regard des différents travaux cités dans le chapitre précédent, il semble que chercher à interpréter notre corpus selon le développement phrastique typique du jeune enfant, est plausible. Cette focalisation à au moins deux intérêts : quantifier les productions en fonction de leur extension (un terme, deux termes ou davantage), mais également selon leur qualité syntaxique, morphologique. C'est-à-dire opérer une analyse qui dépasse la simple évaluation des niveaux « *macro* » et « *moyen* » des cinq compétences du Chapitre IV d'une part, et entrer dans une programmation linguistique réaliste, car tenant compte du développement langagier de l'enfant de 5 ans et demi d'autre part. La prise en compte du contexte de bilinguisme successif en milieu scolaire permet également de nuancer les résultats du seul point de vue des attendus adultes/enseignants. Les productions devenant alors un ensemble à interpréter comme témoin d'essais-erreurs relatifs non seulement au développement des compétences linguistiques (avec la variabilité inter-individuelle comme facteur positif), mais également au contexte bilingue scolaire. Dans notre cas, deux questions émergent : d'une part, est-ce que les productions seront moins riches que pour l'enfant monolingue : en termes d'extension phrastique, de catégories de mots ou développement morphologique ? Est-il similaire à celui du français (voire est-il un calque de ce que l'enfant sait dire dans sa langue maternelle, et donc prévoir des ajustements pour tenir compte de la phrase bretonne) ? Retrouve-t-on des catégories de phrases avec leur développement syntaxique/lexical spécifique tels que décrites par les auteurs ou remarquer leur absence peut-il nous permettre de les inscrire dans la progression envisagée ?

Résultats généraux

Onomatopées : 320 occurrences soit 11 % du corpus.

Interjections et termes en isolation : 804 occurrences, soit 27 % du corpus, dont 24 % sont des interjections ou termes en breton.

Phrases à deux termes : 243 occurrences en breton, soit 8 % du corpus.

Phrases à trois termes : 205 occurrences, soit 7 % du corpus.

Phrases à quatre termes et plus : 432, soit 15 % du corpus.

Phrases en interlangue : 140 occurrences, soit 5 % du corpus.

Phrases en français (un terme au moins) : 808 occurrences, soit 27 % du corpus.

Plus de la moitié du corpus d'énoncés est produite en breton : 55 % au total.

VI. 1. Productions holophrastiques : items para-lexicaux, onomatopées et interjections

Lors de ma toute première tentative d'inventorisation des énoncés, j'avais remarqué la présence de mots isolés tenus pour phrases ou holophrases. Ces productions m'avaient alors étonnée tant par le fait qu'elles étaient exprimées « seules » que par leur forme. À ce moment de mon étude, je n'avais pas reconstitué le cycle du développement langagier du petit-enfant (chapitre V), et j'avais abordé leur contexte d'apparition par la recherche documentaire, m'entourant d'auteurs experts de ces « *émotivots* » (Bottineau, 2013). On pourrait résumer mon entrée dans le monde du mot isolé, et plus particulièrement celui des onomatopées et interjections par la réflexion d'Annie Bertin (Bertin, 2002, p. 1) : « *“Aha ! s'écria-t-il en portugais”*. La formule de Dumas fait sourire. Elle suppose en effet qu'on peut traduire l'interjection d'une langue à l'autre, l'interjection étant un signe linguistique comme un autre ». En réalité, ceci n'est pas si simple, l'interjection ayant son identité propre d'une langue à une autre. Autrement dit, je devais alors me pencher sur leurs fonctions, leur sens, et associer cette recherche avec le contexte bilingue précoce : si ces mots ont une valeur de marqueur premier pour l'enfant qui commence à parler, ont-ils alors leur place dans une programmation scolaire bilingue ?

Les travaux de J-M. Barbéris (Barbéris, 1992), P.Halté (Halté, 2014), L. Rosier (Rosier, 2000), A. Bertin (Bertin, 2002) ou encore G. Kleiber (Kleiber, 2006) ont donc été les premiers guides dans ma tentative de compréhension du phénomène « mot isolé de type onomatopée ou/et interjection », et je vais donc à la suite de cette ouverture proposer une partie d'analyse pour chacune de ces catégories, qui ont longtemps été considérées comme « *partie honteuse du discours* » par les linguistes et les grammairiens (Bertin, 2002, p. 1).

VI.2. Onomatopées : définition

Selon la définition du C.N.R.T. L. ²³, l'onomatopée est la « *création de mots par imitation de sons évoquant l'être ou la chose que l'on veut nommer* ». Cette définition est intéressante, car pour des enfants très jeunes, et si l'on se replace dans le contexte du

²³ Onomatopée. 2012. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Consulté le 20.03.20.

développement du langage, on donne souvent accès aux enfants aux premiers mots des objets du monde par l'imitation des « bruits » que font ces objets. Une vache est souvent une « *meuh* » et un coq « *cocorico* ». L'onomatopée est donc un élément qui a son importance dans la transmission d'une langue puisqu'elle donne une première image des mots, sans en être la reproduction fidèle (Barbéris, 1992, p. 53) : « *L'onomatopée, [en revanche], crée entre signe et référent un lien nécessaire, parce qu'elle est mimétique : la structure phonique de son signifiant imite le bruit auquel il se réfère : crac ! reproduit phonétiquement un craquement* ».

Les auteurs déterminent les onomatopées comme des mots imitatifs du bruit naturel et non naturel. Pour ma part, je retiendrai que les interjections peuvent être onomatopéiques ou interjections. L'interjection onomatopéique regroupe les signes qui imitent les bruits du monde : humains (cris affectifs) et non-humains (objets, animaux) dans une relation iconique sonore, c'est-à-dire qui ressemble à son objet, qui imite le son produit

VI.2.1. Répartition des « interjections onomatopéiques » en isolation du corpus

Enfant	Nombre d'énoncés Echangés avec A	Nombre d'énoncés par enfant	Durée de l'entretien	Nombre d'interjections onomatopéiques
1	160	79	7'11	7
2	159	79	6'45	2
3	177	87	8'46	4
4	145	72	8'47	0
5	181	91	9'21	4
6	212	105	8'33	10
7	125	62	7'37	1
8	160	79	9'34	11
9	169	84	7'	16
10	171	76	4'33	5
11	133	66	6'32	4
12	178	88	9'45	10
13	185	92	10'49	9
14	82	41	7'49	16
15	58	29	8'20	7
16	79	39	6'45	6
17	43	22	8'53	13
18	28	14	8'14	6
19	116	44	6'28	11
20	59	29	13'35	11
21	115	57	13'51	30

22	154	76	9'58	4
23	44	21	10'30	4
24	89	44	12'43	0
25	112	56	11'23	6
26	146	73	11'04	10
27	158	79	12'26'	5
28	104	51	11'38	4
29	99	48	12'55	12
30	180	89	12'16	9
31	70	35	9'59	13
32	102	51	9'42	5
33	179	86	10'49	4
34	260	128	9'42	6
35	214	107	10'12	8
36	122	59	11'36	18
37	205	92	14'14	0
38	173	86	12'16	2
39	148	75	12'58	4
40	181	91	10'24	9
41	141	70	11'39	2
42	235	117	12'31	2
43	171	85	12'01	10
Somme	6022	2954	7h14mn33s	320

Tableau XVIII : nombre d'interjections onomatopéiques par enfant.

Sur l'ensemble des 2954 énoncés des enfants, on remarque d'emblée que leur proportion n'est pas très élevée, 10,8 % du corpus. Je vais maintenant les inventorier afin de mettre en avant les « bruits/émotions » à priori qu'elles représentent. Il apparaîtra tout de suite que le nombre d'interjections onomatopéiques est supérieur au nombre d'énoncés dits, car parfois, dans un même énoncé, plusieurs interjections apparaissent et il m'a semblé intéressant, dans un esprit d'analyse et de catégorisation de les relever. Comme j'ai considéré qu'un énoncé correspondait à un tour de parole, le nombre des interjections onomatopéiques de l'inventaire sera supérieur à la somme des occurrences.

VI.2.2. Transcription phonétique des interjections onomatopéiques

Le tableau à la suite permet de rendre compte des 76 onomatopées qui ont été relevées dans les énoncés des 43 enfants. Elles représentent un total de 269 occurrences. Un premier regard d'ensemble permet de constater que si des formes variées sont relevées, certaines semblent avoir une même base qui diffère selon les enfants : allongements de syllabes, hauteur, intonation, dit d'une autre manière selon M. J. Barbéris, l'ensemble de ces traits (Barbéris, 1995, p. 103) : « [...] *faisant largement appel à l'actio de l'interprète, elles représentent plutôt des types de positions subjectives, où le symbolisme phonétique joue sans doute un rôle* ». Il nous faut à présent regarder de plus près ce corpus. En effet, est-il possible de regrouper ces éléments sous une seule acception ou ces « dire du monde » décrivent-ils des états, des modes ou des traces réflexives différents ? Le [ø] de l'enfant 2 et le [iwbwm] de l'enfant 33 donnant à entendre le bruit du loup tombant dans la cheminée décrivent-ils tous deux un objet et si oui quel est-il ? Cette mise en je/jeu de la « *vive-voix* » des enfants (Koponopczynski, 1995, p. 39) révèle-t-elle par ailleurs une compétence interactive et sociale déjà bien ancrée, qui mérite de faire figurer les onomatopées dans une programmation de langue seconde ?

Transcription phonétique	Nombre d'occurrences	Notes relevées dans la transcription (E= n° de l'enfant)
[a]	23	
[aø]	1	
[ap]	1	
[atiktik]	1	
[ahaha]	10	
[ahi]	1	
[aj]	1	
[awa]	1	E36/200 : « bruit » de chute du loup
[ba]	1	
[baø]	1	
[bø]	2	
[ha]	1	
[hahi]	1	
[ham]	3	E36/85/101/102 : « bruit » du loup qui mange le cochon
[hã]	2	
[aňttt]	1	
[e]	12	
[eb]	1	
[eba]	1	
[eø]	1	
[ĕ]	1	
[ø]	92	
[øaø]	1	
[øba]	1	
[øfff]	1	
[øĕ]	1	
[øømhã]	1	
[øym]	1	
[øjøm]	1	
[ønthøhøm]	1	
[øttt]	1	
[øaø]	1	
[øym]	1	
[øhym]	1	
[ømhm]	2	
[hhhh]	1	
[hi]	1	

[hɛ̃hɛ̃]	4	E6 : utilisé pour acquiescer
[hiwbwm]	1	
[hɔp]	2	
[hwmhwmɬiktik]	1	
[hyhy]	3	
[hym]	17	Un cas où cette onomatopée est utilisée (E9) sans que E ne sache si l'enfant acquiesce pour « faire plaisir »
[hymhø]	1	
[hymmhm]	1	
[iiiiiaaaa]	1	
[meee]	1	
[mhm]	7	
[mhmø]	1	
[mhym]	15	E14 : utilise cette onomatopée mais n'a pas compris que E lui demande son prénom (diversion ?)
[miymmiymmiym]	1	E36 : imite le « bruit » des petits cochons mangeant la soupe « au loup »
[mmm]	3	
[o]	1	
[oba]	1	
[ometititik]	1	
[oa]	2	
[oo]	3	E36 : utilise cette onomatopée pour décrire son aise, il chantonne et sifflote en même temps
[olala]	1	
[waaa]	1	
[wɛ]	1	
[wɛttt]	1	
[wjwjwj]	1	
[wps]	1	
[pfff]	2	
[plawf]	1	
[pttt]	5	

[tʃw]	1	
[tiktik]	5	
[tiktiktik]	1	
[tiktiktiko]	1	
[tititi]	1	
[tititik]	1	
[tsss]	1	
[ttthhhohse]	1	
[tttt]	1	
[waw]	1	
Somme	269	

Tableau XX : inventaire des interjections onomatopéiques.

VI.2.3. Interprétation du corpus recueilli

Gabrielle Konopcsynski a travaillé sur les productions sonores des bébés de 8 à 22 mois (Konopcsynski, 1995), son objectif étant alors d'expliquer le contenu phonétique des « énoncés » de type exclamatif et d'en comprendre le fonctionnement. Elles se développent surtout aux alentours de la première année de vie parce que le très jeune enfant exprime son émotivité par le cri, qui au contraire de l'énoncé est non contrôlé. Il est exprimé dans des situations d'agression, de détresse, qui pourront être retrouvés à tous les âges de la vie (p.31). Dans la construction de son cadre théorique, elle fait appel au fonctionnement du langage en quatre dimensions de J. Durin (Konopcsynski, 1995, p. 29). Pour notre partie sur les termes en isolation, c'est la sphère \emptyset qui nous intéresse, où se classent (citant J. Durin, p. 29) « les énoncés figés appelés "boulés" ». Ils seraient (p. 29) : « composés uniquement d'un rhème qui est à considérer plutôt comme un support de l'intonation, [...] et pourraient constituer le point de départ des énoncés dans l'ontogénèse, la phylogénèse et la psychogénèse (Fonagy, 1994). ». Ils sont remarquables par l'aspect minimal de leur production et leur efficacité (Konopcsynski, 1995, p. 29) : « ces énoncés boulés peuvent être de plusieurs types : énoncé figé, **pas folle**, **la guêpe**, interjection, ou **hm**, **hm**, ou même un simple geste de la main ou un froncement de sourcil ». Elle remarque également que ces énoncés sont majoritairement d'ordre phatique et connaissent une évolution vers les douze mois de l'enfant (p. 36) : « [...] les énoncés phatiques commencent à se diversifier et à contenir un début de couche verbale. Il pourrait s'agir là d'un premier degré de l'articulation phrastique ». La fin de son étude permet de voir un glissement de posture chez l'auteur : alors qu'elle cherchait à comprendre le fonctionnement de ces énoncés chez le très jeune enfant, G. Konopcsynski dépasse l'aspect linguistique et remarque la dimension affective et intentionnelle de l'enfant dans ses premières tentatives. Nous pouvons ainsi nous intégrer à cette vision, en interprétant les productions en isolation à un terme marqué par l'utilisation d'onomatopées, interjections et expressions figées, comme les premiers essais intentionnels des élèves bilingues pour communiquer.

Si nous demeurons dans cette interprétation, nous pouvons toutefois aller plus loin, en cherchant à différencier les productions des enfants. Si elles sont chargées d'intentionnalité et d'affectivité, elles sont également d'un autre ordre. Pour Jeanne-Marie Barbéris, les interjections onomatopéiques (Barbéris, 1992, p. 52) : « *sont celles qui imitent un bruit naturel. [...] les bruits d'origine humaine : [...] cris, exclamations : ouille !, hé ! des bruits phonatoires comme les claquements de langue : tt ! des phénomènes physiques comme la toux : hum hum ! Le rire : hihi !, ha ! ha !, le soupir : ouf !* ». Nous pouvons compléter cette liste par la proposition de Didier Bottineau (Bottineau, 1, 2013) : « *[par les] émotimots (émoticônes verbaux) : des unités signifiantes de diverses natures (pseudo-cris) : aïe ! Ouille ! onomatopées : pan ! Vlan ! [...]* ». Les caractéristiques principales des onomatopées se trouvent dans le lien qu'elles entretiennent avec le monde : elles sont en lien iconique et sonore avec l'objet ou la sensation qu'elles représentent. Elles sont également en relation indicielle avec la situation : elles donnent à voir ce qu'il ne serait pas possible de remarquer dans la situation d'énonciation (aïe = douleur). C'est plus précisément le modèle triangulaire de Pierce auquel Pierre Halté (Halté, 1, 2017) et J. M. Barbéris (Barbéris, 1995, p. 100) font appel ici. C'est-à-dire la relation entre les aspects iconique, indiciel et, enfin symbolique (arbitraire du signe).

C. Parisse (Parisse, 2006) et D. Bassano (Bassano, 2020), ont également étudié la production des mots isolés. C. Parisse traite du rapport entre les concepts linguistiques (formes et fonctions) (2006, p. 191), puis de la capacité de l'enfant à utiliser des indices pour s'approprier les catégories et concepts. C'est selon lui, la communauté culturelle partagée qui permet ce développement du langage oral (p.125 ; p. 192), voir Annexe 25 (pp. 715 - 716). Pour sa part, D. Bassano a consacré une partie des travaux du DLPF aux items para-lexicaux sous la forme « *Onomatopées, interjections et bruits d'animaux* » et « *Jeux, routines et expressions* » (2020, p. 48). Elle montre que le recours à ces éléments suit l'enfant dans sa conquête de la phrase. C'est un chemin fait de pics (21 mois) (p. 48) et d'augmentation régulière jusqu'à 41 mois (ibidem) et enfin un déclin à 42 mois (ibid.).

Elle reprend cette analyse et distingue les scores des deux rubriques en expliquant les raisons de la différence fréquentielle des unes et des autres (Bassano, 2020, p. 53) : « *Les*

“ Onomatopées, interjections et bruits d’animaux ” représentent des moyens langagiers rudimentaires, tandis que les “ Jeux, routines et expressions ” témoignent d’un registre plus élaboré, comportant des expressions et des formules à valeur socio-pragmatique ».

Je propose à la suite de présenter les onomatopées du Tableau 21 : tout d’abord dans un classement par bruits naturels humains et non-humains afin de mieux observer l’éventail d’indices qu’elles révèlent quant à la subjectivité des enfants. Enfin, la reprise du cas de l’enfant 36 de notre expérience, mettra en lumière l’énonciation (geste vocal) et la conation (volonté) dans l’utilisation de ces cas limites de l’expressivité.

Bruits naturels humains

[a]/[aj]/[awa]/[ba]/[bø]/[e]/[hã]/[ɛ̃]/[ø]/[hi]/[hɛ̃hɛ̃]/[hɔp]/[hyhy]/[hym]/[me]/[mhm]/
/[mmm]/[oh]/[oho]/[olala]/[waaa]/[wɛ]/[wjwjwj]/[pfff]/[ptttt]/[tʃw]/[tiktiktik]/[tsss]/[tttt]/
[waw]

Je me suis permise de ne pas rendre à lire toutes les variations rencontrées pour chacune de ces onomatopées, car celles qui sont présentées peuvent être vues comme archétypales, les autres pouvant être pensées comme marques de l’intentionnalité singulière portée par chaque enfant. Je proposerai ensuite mon interprétation, ce que J. M. Barbéris nomme « *accordage* » ou « *tuning* » (Barbéris, 1995, p. 102).

Surprise et/ ou étonnement : [a]/[ba]/[e]/[hã]/[ɛ̃]/[ø]/[hi]/[me]/[oh]/[oho]/[olala]

Rire : [hihi]

Hésitation : [ba]/[e]/[ø]/ [hɛ̃hɛ̃]/[hym]/[mhm]/[mmm]

Déception : [wɛ]/[pffff]

Réflexion : [hɛ̃hɛ̃]/ ptttt]/[tʃw]/[tiktiktik]/[tsss]/[tttt]

« *Pseudo-cris* » (Bottineau, 1, 2013) : [aj]/[awa]/[waaa]/[wjwjwj]/[waw]

Elles sont toutes ancrées dans le dialogue établi avec l’enquêtrice, sont données comme réponses aux questions posées et peuvent être accueillies comme mot-phrase dans la mesure où elles apparaissent sans d’autres mots avant ou après. Elles traduisent de la

surprise, de l'hésitation, de l'incompréhension, de la coloration subjective en lien avec la situation : commentaires personnels suscités par le contenu de l'histoire (événements, personnages).

Bruits naturels non-humains

[ham]/[iwbwm]/[iiiiiaaa]/[waaaa]/[pffff]/[plawf]/[plwf]/[miymmiym]

Les onomatopées retranscrites ici sont des imitations des bruits « faits » par le loup qui mange, chute dans la cheminée et dans l'eau de la marmite. Le cas de l'enfant 36 est même intéressant : l'enfant ne dispose pas du matériel linguistique suffisant pour reprendre l'histoire à son compte en formulant des essais de phrases, mais ponctue chaque image d'onomatopées très signifiantes qui lui permettent toutefois de raconter l'histoire avec ses moyens. Il donne à l'enquêtrice les moyens de vérifier sa compréhension et de la situation dialogale et du récit, mais aussi de sa structuration correcte des événements en temps et en lieu.

Enfant 36/28 : heu

E36/32 : ohoh (sifflotement d'aisance pendant que l'enfant classe les images), ahhhh (l'enfant semble se rappeler de l'histoire ou d'éléments importants),

E36/85 : ham (bouchée du loup)

E36/101 : a-ham (encore une bouchée du loup)

E36/142 : iiiiaaaaa (bruit de la chute du loup)

E36/146 : ouaaaa (ibidem)

E36/148 : mium-mium-mium (lampées des trois petits cochons qui se repaissent de la soupe au loup)

E36/158 : ouah (l'enfant ouvre les yeux pour le jeu « retrouver les images qui ont disparu »)

E36/160 : tttt hhh ooooh-se (l'enfant réfléchit et se parle à lui-même pour retrouver les images, emploi d'un déictique),

E36/172 : ah pppp (réflexion à voix haute)

E36/178 : hhh heu hum hé ya (l'enfant continue sa vérification)

E36/182 : hhh (pareil),

E36/184 : hé heu (pareil)

E36/190 : ohoh (pareil)

E36/200 : ahouaaa (cri de contentement)

E36/202 : a-ham (bouchée du loup)

E36/200/204 : tchou (par ce cri l'enfant tente de dire ce qu'il ressent de la fin de l'histoire et signifie qu'il y a volition, mais qu'il manque de matériel linguistique).

On remarque que pour différencier/ajouter une coloration expressive et subjective d'une deuxième réponse, l'enfant fait varier ses onomatopées, il est en est ainsi pour les « bouchées du loup », le bruit de sa chute et les opérations cognitives de l'enfant en situation :

E36/85 : ham

E36/101 : a-ham

L'enfant propose une variation onomatopéique qui me semble avoir valeur de relance et de maintien de l'attention de l'interlocuteur.

E36/142 : iaaaaa

E36/146 : ouaaaaa

L'enfant varie pour retenir notre attention et induit la longueur de la chute en répétant la dernière « syllabe » en modulant l'intensité de sa voix.

On remarque enfin, parmi ces onomatopées, dont certaines ont été proposées comme « bruits naturels humains » qu'elles disent encore autre chose qu'une réponse de l'enfant aux stimuli de l'enquêtrice en « montrant » sa compréhension de la situation : certaines semblent montrer l'activité cognitive de l'enfant, qu'il est engagé dans ce dialogue portant sur de l'écrit

oralisé. Malgré un manque de moyens, l'enfant met en jeu une certaine planification linguistique, met en scène les images de sa pensée.

VI.2.4. Discussion

Dans une étude portant sur ce que l'enfant sait dire en situation dialogale bilingue, si la compétence linguistique est importante en tant que marqueur de connaissance lexicale, syntaxique et pragmatique, elle ne peut être suffisante car plusieurs questions émergent : ce contexte énonciatif, est-il un indicateur dynamique de l'état de la transmission de la L2 ? Ce que j'ai catégorisé en onomatopées pourrait-il être d'autre nature : un « méta » indicateur ? Ces embryons d'énoncés, relèvent-ils seulement à priori d'une mise en scène du dire-montrer des « objets du monde », ou est-il possible de lire outre la bilingualité de chaque enfant, la construction de la compétence bilingue, la prise en charge effective de la cohérence-cohésion pragmatiques ; la trace cognitive (calcul interprétatif) réalisée dans le contexte dialogal ? Ce matériau, serait-il indiciel et révélerait-il la motivation de l'enfant pour atteindre la performance attendue ?

Il nous semble bien que oui : si nous revenons sur les différentes manières d'exposer notre corpus d'onomatopées (du Tableau XX pp. 289 - 291, aux bruits naturels et non-naturels et au cas de l'Enfant 36 pp. 295- 297, nous voyons que sous une apparente simplicité sonore, elles revêtent plusieurs sens et fonctions. Pour proposer un énoncé, l'enfant procède à une reconnaissance des différents éléments, les réfléchit et propose une réponse toujours correcte dans le contexte. Elles montrent que l'enfant réfléchit sur les messages afin d'en identifier ses composants. Ils sont des marqueurs de « métacognition », c'est-à-dire qu'ils permettent à l'interlocuteur de « voir » l'enfant réfléchir (qui lui-même se perçoit réfléchissant) et proposer une réponse. Il a identifié l'acte de parole en jeu, les règles de ce jeu et y répond avec le matériau à lui disponible. Le matériau disponible est en français, mais jamais l'interlocuteur ne traduit, on peut alors en déduire que l'enfant est déjà en processus de *bilinguité* et de bilinguisme. Ces marqueurs montrent également que même en situation de réponse erronée ou incompréhension, la volition de l'enfant est conservée, car il les utilise pour montrer qu'il est présent à ce jeu, veut plaire à son interlocuteur et même, est dans la continuité. On pourrait dire que l'expression des onomatopées constitue la proto-communication bilingue.

Je peux avancer cet argument dans la mesure où jamais le fil du jeu n'a été interrompu pendant l'enregistrement et que même en difficulté langagière, les échanges ont été menés à terme. Un des enfants présentait un trouble cognitif, l'échange a donc été écourté pour ne pas cristalliser ses difficultés et lui offrir la possibilité de jouer comme ses camarades. Il répondait « yes » aux questions de l'adulte, montrant par là qu'il avait compris que l'échange n'était pas en français.

L'aspect affectif est celui qui semble être le plus connu dans la compréhension des onomatopées, il a pu en galvauder l'intérêt dans la mesure où il a été lié au « *cri tripal* » (Konopczynski, 1995) irrépressible et quasi primitif, permettant une économie dans la communication ; le « *ready-made* » (Barbérís, 1995, p. 100). Ce même auteur avait étudié un corpus oral de questions-réponses enregistré dans un quartier ancien de Montpellier (Saint-Roch), elle avait remarqué (p. 102) : « *[que] les interjections conservent leur ancrage en langue maternelle (occitan), à l'intérieur d'un contexte de parole francophone, et disjointes de la langue grammaticalisée [...]* ». Dans notre expérience, c'est le cas inverse qui est observé, les onomatopées sont celles de la langue naturelle des enfants, le français. Pour ces deux types d'exemples, on constate tout de même l'empreinte majeure des onomatopées dans la mémoire des individus. Elles sont donc importantes à transmettre très tôt dans le contexte de bilinguisme successif.

Ainsi, ce qui relevait de la simple intuition au début de l'inventorisation trouve sa place et sa justification au regard des travaux cités précédemment. Pour le cas de nos petits bilingues de fin de cycle 1, on peut donc se dire que le recours aux onomatopées est bien un marqueur d'entrée dans la conversation en breton, une prise de position ou réponse face aux questions de l'enquêtrice. Évidemment, ce mode d'expression est le résultat du développement en langue maternelle et, précisément selon D. Bassano (Bassano, 2020), jusqu'à 42 mois, (3 ans et demi). Ceci est donc un indice important pour la constitution d'un premier bagage langagier à l'entrée à l'école maternelle. Autrement dit, l'année de petite section devrait s'ouvrir sur le monde sonore du breton : les onomatopées, les interjections (nous allons revenir sur cette partie dans le point suivant), les bruits, sur les jeux et routines

langagières (Bassano, 2020). Outre le fait qu'ils sont des marqueurs d'entrée dans le dialogue, ils sont également des codes sociaux et culturels à partager, typiques de chaque langue.

VI.3. Interjections : définition

En ce qui concerne les interjections, que j'ai associées aux « mots-phrases », les différents auteurs cités utilisent cette appellation ou encore « *phrasillons* » : les deux propositions retenues sont citées par Kleiber, (les deux formes sont empruntées à L. Tesnières (1959), (Kleiber, 2000, p. 10). Elles sont entre autres reconnaissables par le figement qu'elles ont subi et leur invariabilité. Demeurent interjections les signes qui sont en relation indicielle avec leur objet, sont régies par les conventions et les normes d'usage d'un groupe de locuteurs. Pour simplifier, je me rangerai du côté de G. Kleiber qui parle d'intersection entre les deux catégories. Cependant, des éléments peuvent être retirés (Kleiber, 2006, p. 11): « *[Ce] sont les mots onomatopéiques qui ne répondent plus au critère morpho-syntaxique de l'expression isolée, fonctionnant comme mot-phrase, mais qui s'insèrent pleinement dans la morphologie et dans la syntaxe : " nous pouvons trouver dans le lexique beaucoup de mots onomatopéiques qui ne sont pas des interjections : un tic-tac, tinter... (Swiatkowska, 2000, 44)* ».

VI.3.1. Répartition des interjections

Comme pour les onomatopées, je vais procéder à un relevé de celles-ci dans l'ensemble des énoncés produits par les enfants. Je propose également de commencer la constitution du lexique en production. C'est-à-dire effectuer le relevé des mots donnés en interjections pour l'ensemble des enfants. Cet exercice a un sens : l'ensemble nous permettra d'avoir un premier regard sur le lexique mobilisé en moyenne, et de dégager une première hypothèse de fréquence sur les éléments produits. Notons qu'au contraire de l'analyse des interjections onomatopéiques, j'ai fait l'économie de la répartition des interjections par enfant.

Graphème	Nature	Somme
Amañ	Adverbe	17
Ar	Article	1
A-raok	Préposition	1
Betek	Préposition	1
Bihan	Adjectif	13
Bleiz	Nom	7
Brik	Nom collectif	10
Brikennoù	Nom pluriel	1
Cabane	Nom	1
Chaud	Adjectif	2
C'hoarzhiñ	Verbe	2
C'hoazh	Adverbe	1
Chuchumuchu	Adverbe	1
C'hwezhañ	Verbe	3
Cochon	Nom	3
Da	Préposition	1
Daou	Numéral cardinal	5
Daoulagad	Nom duel	1
Debret	Participe passé	2
Debriñ	Verbe	1
Demat	Interjection	21
Deux	Numéral cardinal	1
Dibenn	Nom	2
Digor	Base verbale	2
Distrujet	Participe passé	1
Du	Nom	1
Du-hont	Adverbe	1
E-barzh	Préposition	1
Echu	Base verbale	2

Echuiñ	Verbe	3
Et hop	Interjection onomatopéique	1
Er	Préposition complexe	1
Et	Conjonction de coordination	2
Faut	Verbe	1
Femoc'h/Pemoc'h	Nom	5
Feu	Nom	1
Fini	Participe passé	1
Foenn	Nom	1
Frère	Nom	2
Gentañ	Numéral ordinal	1
Geo	Interjection	6
Goude	Adverbe	1
Gwilhoù	Nom propre	6
Hemañ	Pronom	3
Ici	Adverbe de lieu	4
Kenavo	Interjection	3
Ket	Adverbe	4
Koat	Adjectif	5
Kouezhet	Participe passé	1
Kreiz	Nom	2
Là	Adverbe de lieu	13
Lui	Pronom personnel	1
Marv	Adjectif	2
Mod-all	Adverbe	1
Mui	Adverbe	1

Nan	Interjection, particule négative	19
Nann	Interjection, particule négative	53
Netra	Adverbe, Quantifieur négatif	1
No	Interjection, particule négative anglais	1
Non	Interjection, particule négative	1
Ok	Interjection affirmation	3
Ouais	Interjection, particule affirmative	1
Oui	Interjection, particule d'affirmation	14
Pa	Interjection, particule négative dialectale (vannetais)	1
Paille	Nom	1
Penn	Nom	1
Peogwir	Conjonction de subordination	2
Perak	Pronom interrogatif	1
Petra	Pronom interrogatif	1
Plouz	Nom ou adjectif	8
Porc'hell	Nom	3
Redek	Verbe	2
Rigolo	Adjectif	1

Sachet	Participe passé	1
Setu	Interjection, adverbe de présentation	1
Si	Conjonction de subordination	1
Siminal	Nom	2
Solide	Adjectif	1
Solut	Adjectif	2
Soubenn	Nom	2
Spern	Nom ou adjectif	2
Te	Pronom personnel	1
Terriñ/torriñ	Verbe	2
Ti	Nom	2
Tistrujañ	Verbe	1
Tomm	Adjectif	3
Torret	Participe passé	1
Tout	Pronom	2
Tri	Numéral cardinal	8
Unan	Numéral cardinal	1
Ur	Article indéfini	1
Voilà	Préposition	1
Ya	Interjection, particule affirmative	484
Yes	Interjection, particule affirmative anglais	12

Tableau XIX : répartition des interjections par nature.

VI.3.2. Description du corpus

J'ai dénombré 15 natures différentes pour les mots des énoncés. Ils représentent 822 occurrences. Nous pouvons les détailler ainsi :

Adverbes : 42 (28 en breton, 14 en français)

Article : 2 (2 en breton)

Prépositions : 6 (5 en breton, 1 en français)

Adjectifs : 25 (21 en breton, 4 en français)

Noms : 48 (40 en breton, 8 en français)

Nom duel : 1 (daoulagad)

Verbes : 15 (14 en breton, 1 en français)

Numéral cardinal : 15 (14 en breton, 1 en français)

Participe passé : 7 (6 en breton, 1 en français)

Interjections (particules d'affirmation et de négation) : 594 (542 en breton, 35 en français, 17 en anglais)

Bases verbales : 4 (breton)

Interjection onomatopéique : 1 (français)

Numéral ordinal : 1 (breton)

Pronoms : 10 (9 en breton, 1 en français)

Conjonctions de subordination : 3 (2 en breton, 1 en français)

Conjonction de coordination : et (2)

Ainsi pour l'ensemble des mots utilisés en réponse par isolation et sur les 822 occurrences, 83 % des réponses sont proposées en breton. On peut déduire que les enfants sont bien en production bilingue. Je vais maintenant rassembler ces éléments par variation

autour d'une nature, il sera ainsi plus facile d'effectuer une comparaison globale avec la production verbale enfantine en contexte monolingue.

Les « interjections » représentent la plus grande catégorie représentée des éléments produits en isolation, soit 594 éléments. Cependant, il convient de préciser que cette « nature » n'est pas exacte, car pour la situation d'énonciation, si on peut les nommer ainsi, leur vraie nature diffère. Ce sont pour la plus grande partie des particules d'affirmation ou de négation et des mots qui ont subi une lexicalisation diachronique tels « *demat* » ou encore « *kenavo* ». L'interjection « *ya* » est la réponse la plus fréquente pour la réponse en isolation, 484 occurrences. Cela nous permet en premier lieu et ce grâce à la lecture simultanée des transcriptions, de constater que ce mot est préféré par les enfants pour signifier qu'ils ont compris la situation dialogale, même si dans certains cas elle est utilisée à mauvais escient, par exemple un enfant répond « *ya* » à l'enquêtrice qui lui demande son prénom. Pour les interjections montrées par les particules négatives « *nan* » en français et « *nann* » en breton (19 et 53 occurrences), je me permets de penser que les secondes même si beaucoup plus utilisées, fonctionnent sur la négation à la française : en effet, j'ai rajouté lors de la réalisation de l'inventaire par enfant, « à *mauvais escient* » pour chaque occurrence. C'est encore la relecture de la transcription initiale qui m'a permis de me souvenir et de vérifier que chaque emploi était incorrect, car ne fonctionnant pas sur le modèle breton de réponse négative à une question négative.

Pour analyser correctement la représentation des différentes natures de mots utilisées, il ne faut donc pas oublier le contexte bilingue, et surtout bilingue successif. En effet, la langue bretonne préfère les réponses à deux ou trois termes plutôt qu'à un seul. On peut penser ici que les enfants fonctionnent en majorité au travers de leur langue maternelle le français, qui autorise un élément. Chaque enfant a son propre lexique : pour chacun des 43 enfants, après avoir déterminé pour chaque dialogue la classe de mots récurrente, il m'est apparu que chacun détenait sa part de vocabulaire, c'est-à-dire, une certaine quantité de mots, lui appartenant et n'apparaissant pas forcément pour les autres et rarement les mêmes par enfant.

La deuxième classe de mots apparaissant ensuite le plus grand nombre de fois, est celle des adverbes. Les adverbes de lieu sont préférés (17-*amañ* ; 1-*du-hont*). Suivent les adverbes de négation (*ket-4*), de quantité (*c'hoazh-1* ; *mui-1* ; *netra-1*). Deux adverbes de manière sont répertoriés (*chuchumuchu-1* ; *mod-all-1*). L'adverbe de temps n'est noté qu'une seule fois (*goude*). Si l'on recherche une équivalence avec les occurrences en français, on remarque que les mêmes sont sur-représentés : *là* (12) et *ici* (3). Cela n'est pas étonnant dans la mesure où ce sont les déictiques les plus fréquents et « accessibles » pour entrer en interaction.

Je note que le dialogue a été tout de même conçu pour restituer les formes de l'oral à l'écrit et que certains marqueurs peuvent être ceux de l'écrit. Ils sont toutefois considérés comme embrayeurs de l'oral puisqu'ils sont produits dans un contexte d'énonciation. Il faut donc penser à les recenser dans cette perspective : attendus de l'écrit, mais aussi de l'oral. Enfin, je précise que je n'ai pas distingué les mots répétés par étayage de ceux mémorisés par l'enfant. Le lexique mobilisé est ici répertorié d'une manière globale.

J'ai relevé 45 noms. Ils sont tous en lien avec le contexte de restitution des éléments du conte. Il en est de même pour les 25 adjectifs. Les verbes quant à eux sont tous en lien avec l'action.

Je note également 10 occurrences de pronoms dont la majorité est exprimée en breton (9). Les prépositions sont très peu nombreuses : 5 occurrences dont 4 en breton. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elles supposent le développement de la phrase, ce qui n'est pas possible dans le cas de la réponse en isolation. Il sera tout de même intéressant de remarquer leur utilisation dans les phrases plus élaborées des enfants, car le breton en fait plein usage.

VI.3.3. Discussion

Si on les considère à la manière de Pierre Halté (Halté, 2014, p. 3) on constate que les interjections sont de type primaire en ce qu'elles sont chargées d'indexicalité et de subjectivité, elles sont également explicites car produites dans un contexte énonciatif dialogal où l'interjection est un marqueur de réactivité continue de l'interlocuteur, répondant au stimulus de l'enquêtrice. C'est-à-dire qu'à travers elles on constate que l'échange est cohérent dans sa forme et dans son sens, et que dans la situation où la réponse de l'interlocuteur ne convient pas à la question de l'enquêtrice en termes de performance linguistique, la rupture provoquée n'interfère pas dans le continuum dialogal : « *les univers préconstruits à reconnaître et à activer rapidement* » sont compris (Barbérís, 1995, p. 100). Il est possible également de remarquer que ces interjections ne manifestent pas toutes la même indexicalité : expressivité et trace cognitive, autrement dit, il y a un monde dans les onomatopées enfantines.

Reprenant et relisant le relevé nommé « mots-phrases et conjonctions », il m'apparaît qu'une fois encore si l'intuition de les relever pour mettre en scène leur contexte d'apparition est juste, la dénomination était à affiner. En effet, j'ai interprété en mots-phrases les mots énoncés en isolation, en reliant cette situation à la période du développement du langage qu'Agnès Florin nomme le « *style télégraphique* » (Florin, 2016, p. 47). Si l'on reste dans l'hypothèse des « *mots-phrases* » en isolation et fonctionnant comme des interjections, le terme « *conjonctions* » a dû être reconsidéré : comme certaine nature d'un groupe de mots, car ce n'est pas la nature absolue de chaque énoncé. L'hypothèse serait que l'entrée en bilinguisme se ferait comme l'entrée dans le langage maternel mais avec un décalage temporel et un transfert des connaissances acquises dans la langue maternelle. Ce décalage ne mettant pas en exergue un retard de langage, mais plutôt un développement efficace en L1 mis au service de la L2. Ce serait la capacité de traitement de la L1 qui permettrait l'apparition des éléments de la L2.

En ce qui concerne les interjections, on remarque de grandes différences dans les occurrences par classe de mots. Nous avons ainsi constaté une nette préférence pour la particule d'affirmation « *ya* » puis de négation « *nann* » sous influence du français « nan ».

D'autres catégories apparaissent : les noms (tous en lien avec le contexte), les adverbes, les adjectifs, les verbes, les pronoms. Encore une fois, cette utilisation m'amène à penser que malgré une faible élaboration de la phrase (matériel disponible et complexité), les enfants montrent une bonne compréhension de la situation. Ils répondent avec leurs moyens disponibles même si ceux-ci ne représentent qu'un mot. Ces mots sont précis et assurent la continuité de l'échange. Les enfants comprennent davantage d'éléments qu'ils ne peuvent en produire, cependant, ils planifient et calculent leurs réponses, d'un paysage réceptif complexe à une production simplifiée de celles-ci.

Je propose, pour approfondir ces résultats, un retour aux travaux de C. Parisse (Parisse, 2006) et D. Bassano (Bassano D., 2020). En effet, les auteurs décrivent à la fois les conditions d'apparition des mots isolés, mais également leur nature et fréquence, en français pour D. Bassano, en français et en anglais pour C. Parisse (avec une comparaison avec un corpus adulte). Il marque d'emblée le traitement de cette catégorie dans le cadre des études portant sur le développement du langage et la résume sous l'intertitre de « *dictature du nom* » (Parisse, 2006, pp. 110-111), tant les autres catégories sont laissées de côté. Si la nature des premiers mots est à considérer en termes de diversité, les mécanismes de leur production sont également à définir, selon Parisse, la langue de l'enfant est subdivisible en trois paliers majeurs (2006, pp. 194 - 197)²⁴ :

N1 : le groupe nominal, le groupe verbal, l'interjection, etc., c'est-à-dire le morphème libre et les morphèmes liés (en français cela correspond au mots isolé et à ses marques morphologiques).

N2 : le groupe prosodique, l'énoncé.

N3 : les enchaînements d'énoncés, le discours.

Chaque niveau est traversé par le va-et-vient entre ce qu'il nomme (Parisse, 2006, pp. 110 – 111) : « (1) un classificateur grossier, [...] (2) un assembleur grossier, [...] (3) un désassembleur-réassembleur précis (lui-même composé d'un classificateur-le désassembleur- et d'un assembleur) [...] ». Le premier a une mission de repérage des éléments fréquents, le deuxième

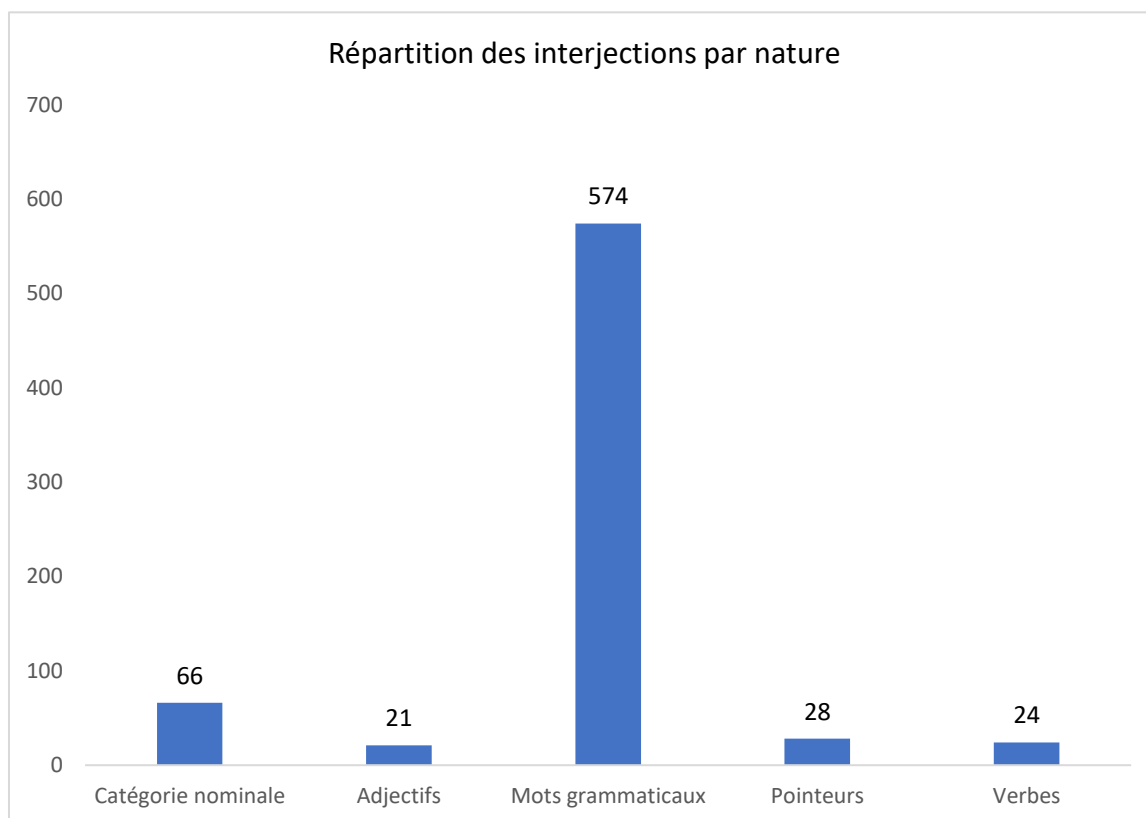
²⁴ Voir Annexe 26 p. 769 pour l'explication détaillée de l'auteur.

les rassemble en ordre, et le dernier qui met à disposition de l'enfant des éléments nouveaux mais encore « *grossiers* ».

Ainsi, nos réponses correspondraient au niveau 1, celui de l'enfant qui découvre la langue et forme des propositions de type télégraphique. Cela n'est pas sans nous rappeler les profils linguistiques dégagés lors de la phase d'évaluation des énoncés selon les cinq compétences définies au chapitre IV, elles seraient à classer dans le profil 3, dans la perspective des premiers essais bilingues.

Reste à savoir si ces premiers énoncés sont plus largement composés de noms ou si certaines autres catégories sont représentées. D. Bassano expose ses premiers résultats (Bassano, 2020, pp. 67 - 70) et définit une progression dans la production des mots de nature différente. Ils semblent obéir à une certaine gradation que l'on pourrait résumer ainsi : jusqu'aux cent premiers mots, ce sont les items para-lexicaux qui dominent. Ils diminuent lorsque la production des noms explose. Ces derniers connaissent le même affaiblissement aux alentours des 100 – 200 premiers mots, en faveur des verbes, puis des mots grammaticaux à partir de 300 – 400 mots.

Je propose à la page suivante, un graphique de répartition des interjections répertoriées sous cinq formes : les nominaux, les adjectifs, les pointeurs/dénominateurs, les verbes, les mots grammaticaux. Nous verrons ainsi si le transfert de compétences linguistiques dans l'expression des mots en isolation respecte la forme française où si elle diffère.



Graphique 29 : répartition des interjections par nature.

On remarque tout de suite que la catégorie la plus utilisée est celle des mots grammaticaux avec les particules de négation et d'affirmation, les noms, les déictiques, les verbes et enfin les adjectifs. La négation et l'affirmation étant déjà acquises en langue maternelle, il n'est donc peut-être pas étonnant que les enfants y aient recours très fréquemment pour marquer leurs réponses. L'utilisation de ces particules nous invite à les travailler pour qu'elles soient utilisées à bon escient et non sur le modèle français, en particulier en ce qui concerne les réponses positives et négatives à des interrogatives négatives. Sans pouvoir dire si c'est le reflet de l'acquisition de la langue première, on peut toutefois ajouter que la catégorie de ce que j'ai, sur le modèle de C. Parisse (2006), nommé les pointeurs, a toute son importance : même si le matériau est rudimentaire, il est évident que savoir dire « ici », « là » ou « là-bas » est un premier pas pour préciser sa pensée.

VI.3.4. Conclusion provisoire

Pour conclure cette première analyse, je propose que l'expression minimale, onomatopéique et interjectionnelle, ou mot-phrase, représente la première forme d'interaction communicationnelle des enfants de 5ans et demi en classe bilingue. Les onomatopées et interjections représentent à elles seules 38,6 % du corpus total des énoncés. La compréhension est bien plus étendue que le matériel linguistique à disposition. Cependant, les enfants sont capables de planifier leur réponse, leur donner une coloration subjective et expressive suffisante pour assurer la continuité du dialogue. Ils ont compris la situation bilingue, car pour plus de 89 % des réponses, celles-ci sont effectuées en breton. On remarque une influence de la langue maternelle dans l'utilisation de la particule de négation « nann » qui n'est pas utilisée à bon escient au regard de la grammaire bretonne, mais qui fonctionne tout de même pour teinter la négativité attendue dans la réponse. On observe une logique d'apparition des mots qui rappelle le développement ordinaire du langage, certaines classes de mots sont préférées par les enfants. Pour comprendre cette influence de la L1, citons à l'appui l'expérimentation de Christine Béal et Kerry Mullan (Béal & Mullan, 2017), sur des étudiants français d'anglais L2 et des étudiants anglophones Erasmus. Elles ont constaté que les apprenants transfèrent en L2 des compétences mobilisables en L1 pour interpréter la compréhension d'un film court en anglais : que ce soit pour exprimer par la périphrase ce qu'ils savent dire ou ne comprennent pas d'ailleurs (tout comme l'explicitation de l'échec à l'exercice avec un arrangement langagier « *à la française* », c'est-à-dire utilisation de la mauvaise-foi). Je retiens donc l'idée du développement parallèle de la L2 à la L1 : mots-phrases, phrases à deux et trois termes, phrases complexes.

Les besoins d'accompagnement linguistiques et langagiers des enfants de trois ans à la maternelle semblent donc revêtir plusieurs aspects. Tout d'abord, l'iceberg communicationnel représenté par les onomatopées et les interjections. On pourrait dire que la partie émergée serait l'ensemble des propositions concernant leur description en tant que signes et signaux : éléments normalisés variables ou figés du discours, indiciels et iconiques exprimant l'expressivité d'un locuteur débutant à destination d'un locuteur natif ou non. Les deux bénéficiant de « *l'échoisation corporelle* » dans le cadre du dialogue (Barbérís, 1995). Elle

permet l'intercompréhension, l'échange pour chacun de « *l'ethos* » et du « *pathos* » (ibidem), cet accordage à l'intérieur des sujets parlants active et entretient la conativité de chacun. La partie immergée s'intéresserait à la valeur sociale des interjections, dans la mesure où : « [...] *Leur comparaison interlinguistique livre des clés sur la nature des comportements épiphylogénétiques à intérioriser pour l'apprentissage d'une langue seconde [...] et ouvre des perspectives sur l'intériorisation de la "mosaïque psychologique" de l'interculturalité* » (Bottineau, 4, 2018).

L'expression des premiers essais en interaction hors de la sécurité affective de la maison, aurait donc toute son importance. Ils marquent l'empreinte d'un sujet qui fourbit ses premiers outils dans la grande labilité du langage. Mais tenir compte des besoins du sujet dans son expression langagière a une récursivité dans la planification linguistique : marques de culture ne revêtant pas tout à fait le même sens ni le même horizon imaginaire d'un système à l'autre, elles doivent avoir droit de cité dans des lexiques « ouverts ». Ceci pourrait être une des premières recommandations pour planifier les programmes de la maternelle : mettre à disposition des tout-petits un paysage sonore qui appartienne au répertoire breton, exprimé sous formes de catégories, avec pourquoi pas, une progression pour passer du bruit perçu à la dénomination de l'objet qui le produit, puis l'accès à davantage d'implicite en associant les verbes qui correspondent à la production du bruit « idiomatique ». Associer ces propositions avec une prise de conscience de la scène du monde que représente le langage permettrait peut-être également d'échapper à une vision simpliste de classe version *vie pratique* (lutte contre les inégalités sociales). qui assurerait plus qu'un retour du sujet dans un milieu déterminé, la découverte d'une pièce et ses didascalies ; coulisses culturels, sociaux et linguistiques. Il s'agirait de pouvoir comprendre, décoder et utiliser en feed-back les concepts et objets spatio-temporels étrangers à sa propre pensée linguistique, culturels ... Ou encore selon Giovanni Agresti, baser la planification linguistique (Agresti, 1. 5, 2011): « [...] *sur une anthropologie linguistique, car celle-ci se doit de prendre en compte des questionnements fondamentaux ayant trait à ce qui lie en profondeur le sujet à sa parole : qu'est-ce qu'une langue du point de vue anthropologique ? [...]* ».

Autrement dit définir un nouvel horizon d'attente inscrit dans une approche sociolinguistique sensible mais réaliste : planifier l'apprentissage de la langue seconde dans une perspective holistique : l'environnement de l'enfant hors la classe favorise l'apprentissage de cette langue. L'environnement s'appuie sur le « génie » de la langue ; ses particularités linguistiques, mais également ses propriétés pour dire un monde semblable, pas tout à fait pareil, ensemble.

VI.4. Phrases à deux termes

Le Chapitre V (pp. 226 – 280) s'était employé à décrire l'émergence de la phrase selon le développement typique du jeune enfant, du stade du mot en isolation à la production de phrases complexes. Les travaux de Didier Houzel (Houzel, 1990, p. 122) et d'Agnès Florin (Florin, 2016, pp. 48 – 49) (p. 240 de la thèse) appuient la logique de cette partie : la capacité à construire des phrases à deux termes, selon un pas à pas particulier. Les enfants utilisent des mots de classe ouverte (noms, adjectifs, verbes) et un mot de classe fermée (mots qui ont subi un figement) pour combiner leurs premiers essais phrastiques. Nous tentons l'hypothèse que les enfants en situation de bilinguisme scolaire utilisent le même procédé déjà maîtrisé en langue naturelle et le reproduisent pour formuler des phrases à deux termes. Le tableau suivant (Tableau XXII : relevé des phrases à deux termes, pp. 318 – 327) est l'inventaire produit à partir de l'ensemble des énoncés des enfants. Nous verrons ensuite, toujours selon l'idée d'une grammaire pivotale, le contenu syntaxique des ces phrases (syntagmes nominaux, pp. 327 – 336; syntagmes verbaux pp. 337 – 340). La discussion (pp. 341 – 346) reviendra sur la réalisation de ces syntagmes, leurs composants et leur fréquence d'utilisation. Nous compléterons celle-ci par l'inventaire du lexique mobilisé par les enfants (pp. 347 – 349).

N° de l'enfant	
8	16 : heu ya 24 : heu ket 50 : ar bleiz 52 : ar bleiz 70 : heu ket 106 : heu ket 110 : heu ket
9	8 : mhm ya 90 : drebiñ aaaaaar, a, ar (drebiñ réemployé sur proposition antérieure de E)
11	22 : daou, tri (répétition de E)
12	74 : ar bleiz (dit après syllabation par E)
13	79 : ur bleiz 83 : ur bihan 93 : an ti
14	49 : mhm ya 71 : ar c'hazh (se trompe et dit chat au lieu de loup, mais propose une réponse) 95 : mhm ya 123 : an trede ! (choisit la bonne réponse à partir de deux propositions de E) 137 : ar penn... (réponse partielle à partir de la syllabation de la réponse par E)
15	95 : ar fin (répète la proposition de E, étayage explicatif)
16	68 : ar bleiz (reprend la proposition de E, E16 avait dit loup en 66)
18	41 : ar bleiz (le nom est donné dans la narration par E) 47 : ar bleiz
20	40 : da blouz (reprend partiellement la phrase de E) 48 : ar bleiz (RA) 50 : ar bleiz 68 : ti-spern (RA) 82 : an daou ! (RA, dans la succession correcte des événements du conte) 105 : ar bleiz ! 119 : chomont asambles (choisit et répète l'une des propositions de E) 33 : serr daoulagad (réexplique la consigne)

	149 : an bleiz
21	67 : ar bleiz (donne la bonne réponse suite-à la syllabation de E) 115 : ar bleiz 133 : digor ma... (phrase incomplète sur le modèle de la phrase en randonnée) 135 : ma c'hw... (idem) 161 : o breur 164 : ar bleiz 161 : gor ma (phrase incomplète sur le modèle de celle en randonnée) 192 : soubenn-yen (choisit la bonne réponse en s'appuyant sur les deux propositions de E) 202 : chom asambles (idem)
22	56 : ur bleiz (RA) 60 : pemoc'h bihan (incomplet sur le modèle de la phrase en randonnée) 67 : da di (complète la phrase en randonnée) 87 : pemoc'h bihan (idem) 91 : e redek 111 : ur bleiz 135 : chomont asambles (choisit la bonne réponse à partir de deux propositions de E)
23	9 : tri femoc'h 31 : ar bleiz (RA) 47 : ar bleiz 71 : o c'hwezhañ 92 : an diwezhañ
24	30 : un ti 36 : e ti 54 : tammoù koat 88 : ar bleiz 106 : ar bleiz 138 : ar siminal 140 : soubenn-domm 197 : e brikennoù
25	66 : ar bleiz 76 : ar bleiz 101 : an doenn (répète la proposition e E°) 103 : an siminal (proposition autonome)

	<p>107 : ar bleiz 11 : klañv eo (l'enfant a dit « il est mort » en français) 156 : klañv eo</p>
26	<p>8 : bah nann 20 : bah eo 28 : bah-se ? 30 : bah-se ? 34 : bah ya 53 : heu... bah... 67 : bah debriñ 69 : bah nann 73 : heu, redek 83 : bah debriñ 103 : ar siminal (proposition autonome) 109 : bah... Heu... 119 : bah ya 121 : bah ya 127 : an tan ? 131 : al louarn (confusion) 133 : ar bleiz (l'enfant se corrige après insistance de E) 143 : bah ya 147 : bah ya</p>
27	<p>34 : ok amañ 45 : 'vel-se 53 : gant plouz 55 : heu, mhum 61 : ul louarn (confusion avec « loup » en français) 63 : ur bleiz (l'enfant se corrige sur proposition de E) 65 : bah debriñ 69 : mont kuit (proposition autonome) 81 : an louarn (confusion) 83 : ar bleiz (se corrige sur proposition de E) 129 : e ti (répond à o vont da gerc'haat peadra da sevel ?) 155 : en fin 172 : bah ya</p>
28	<p>32 : a dap</p>

	<p>44 : vaouez kozh (répète la proposition de E)</p> <p>46 : ur ti</p> <p>54 : ar bleiz (l'enfant corrige son erreur sur proposition de E)</p> <p>66 : an louarn (confusion)</p> <p>68 : ar bleiz (se corrige)</p> <p>82 : a c'hwezh (l'enfant trouve seul à partir de l'imitation du souffle par E)</p> <p>90 : chasañ, chasañ (pour « sachañ », tirer)</p> <p>92 : al louarn (confusion)</p> <p>106 : ar louarn (confusion)</p> <p>108 : 'r bleiz (se corrige sur proposition de E)</p> <p>110 : ar porc'hell</p> <p>112 : e-barzh</p> <p>122 : ur paotr</p> <p>136 : o troc'hiñ (propose seul, E a dit et montré « couic »)</p>
29	<p>43 : porc'hell bihan</p> <p>53 : 'zon ket (pour « n'ouzon ket », je ne sais pas)</p> <p>65 : mhm ket (pour « n'ouzon ket », je ne sais pas)</p> <p>99 : e vreur (l'enfant complète sur syllabation partielle du mot par E)</p> <p>109 : ar porc'hell</p> <p>159 : ur chaodouron (répète la proposition de E)</p> <p>161 : sssss-soubenn</p> <p>165 : 'on ket (pour « n'ouzon ket », je ne sais pas)</p> <p>183 : ar plouz (phrase condensée pour dire « c'est l'image où l'on voit le cochon prendre de la paille qui manque »)</p> <p>201 : ti-se</p> <p>214 : din eo (L'enfant dit que c'est à son tour de faire deviner les cartes à E)</p> <p>216 : dine o ? (l'enfant insiste sous forme de question)</p> <p>228 : ar porc'hell (l'enfant nomme le porcelet quand E attend qu'il nomme le début du conte)</p>
30	<p>14 : bah nann</p> <p>18 : ah ... Heu</p> <p>26 : ya, hé</p> <p>40 : gant spern</p> <p>68 : ur bleiz</p> <p>88 : hé b...</p> <p>100 : un chaodouron</p> <p>102 : hé bah...</p>

	<p>104 : dour-tomm 148 : heu bah... 156 : heu... Hemañ (proposition autonome du pronom mais se trompe sur le genre) 160 : hag-se</p>
31	<p>6 : heu, nann 22 : tri femoc'h 71 : an louarn 73 : ur bleiz 89 : e redek 113 : dre amañ (périphrase de cheminée, que l'enfant trouve ensuite) 131 : evit echuiñ 153 : hum hum</p>
32	<p>44 : ar bleiz (l'enfant est ensuite de dire le nom du loup « Gwilhoù ar Bleiz ») 68 : ar bleiz 76 : torret eo 100 : ur chaos (une sauce, dit pour soupe) 138 : e fin 142 : en dibenn ? (proposition autonome d'un synonyme de fin) 144 : e penn ? 146 : an istor 150 : e-kreiz (proposition autonome)</p>
33	<p>32 : amañ, amañ 56 : Gwilhoù a... (l'enfant a trouvé seul le nom du loup) 74 : ya, ya 98 : me, mod (???) 108 : heu ha... 110 : o sachañ 114 : e-barzh 118 : hé ! ya ! 122 : mhm ya 132 : hin, amañ 136 : n'ouz... 156 : ho-ah ! 150 : evit kregiñ 161 : e-kreiz</p>

34	22 : hop ! hop ! 80 : ar bleiz 129 : hum ... Amañ
35	14 : heuuuu, nann 46 : heu amañ 74 : ur bleiz (l'enfant retrouvera son nom sur syllabation de E) 84 : kae kuit ! 88 : mont kuit 107 : kreñv eo 113 : ah ya ! 119 : bhum, marv 149 : oh ya ! 167 mhm, hmhmhmmm
36	12 : heu, nann 16 : heu ya ! 18 : tri femoc'h 41 : heu... Nann 43 : e unan 71 : ah ya ! 77 : ar leiz 91 : an koad 97 : ar bleiz 101 ah-ahm (imite le loup qui avale la cochon) 121 : ah Solut ! 144 : ya ! Oooh ! 152 : Ah ah 172 : ha ppp... 174 : ha se 184 : hé, heu... 186 ket kregiñ (périphrase pour dire commencer) 190 : oh oh ... 192 : penn-ketañ 202 : ah ham
37	54 : c'hwezh, c'hwezhet 74 : « c'hoant, hag » (l'enfant a été interrompu par E qui a donné un mot pour l'aider à assurer la continuité de sa phrase)

38	<p>63 : « Ket, ket » ! 103 : a c'hoarzhiñ 117 : ya... tik 127 : da krog 129 : penn-kentañ 131 : e-kreiz</p>
39	<p>56 : an bleiz 68 : o c'hwezhiñ 70 : o vountañ 80 : e vreur 90 : an bleiz 120 : a lamm 146 : an fin</p>
40	<p>10 : ham... Petra ? 26 : heu ya 34 : amañ, am... 46 : ha ! A-raok 80 : heu... Bah... 84 : tomm-tre 114 : peogwir... mhm... 120 : fin tout</p>
41	<p>4 : E41, E41 14 : femoc'h bihan 36 : e ti... 40 : un louarn 42 : ur bleiz (l'enfant se corrige sur proposition de E) 52 : e zo... 56 : o redek 60 : ar bleiz 76 : o redek 78 : ar brik 104 : ar brik 120 : du-hont</p>
42	<p>28 : ha, pa... 44 : heu-heum 46 : oh ya !</p>

	48 : ar bleiz ! 98 : ar memestra 106 : ar memestra ! 148 : heu amañ 154 : evit echuiñ (l'enfant trouvera « dibenn » /fin tout seul en 160) 156 : an istor 158 : ti-brik 162 : ya er...
43	28 : hum-hum 36 : mhum-mhum 66 : an bleiz 92 : « Mod-all... » 100 : heu... Torret ! 132 : a kan

Tableau XX : relevé des phrases à deux termes.

Description

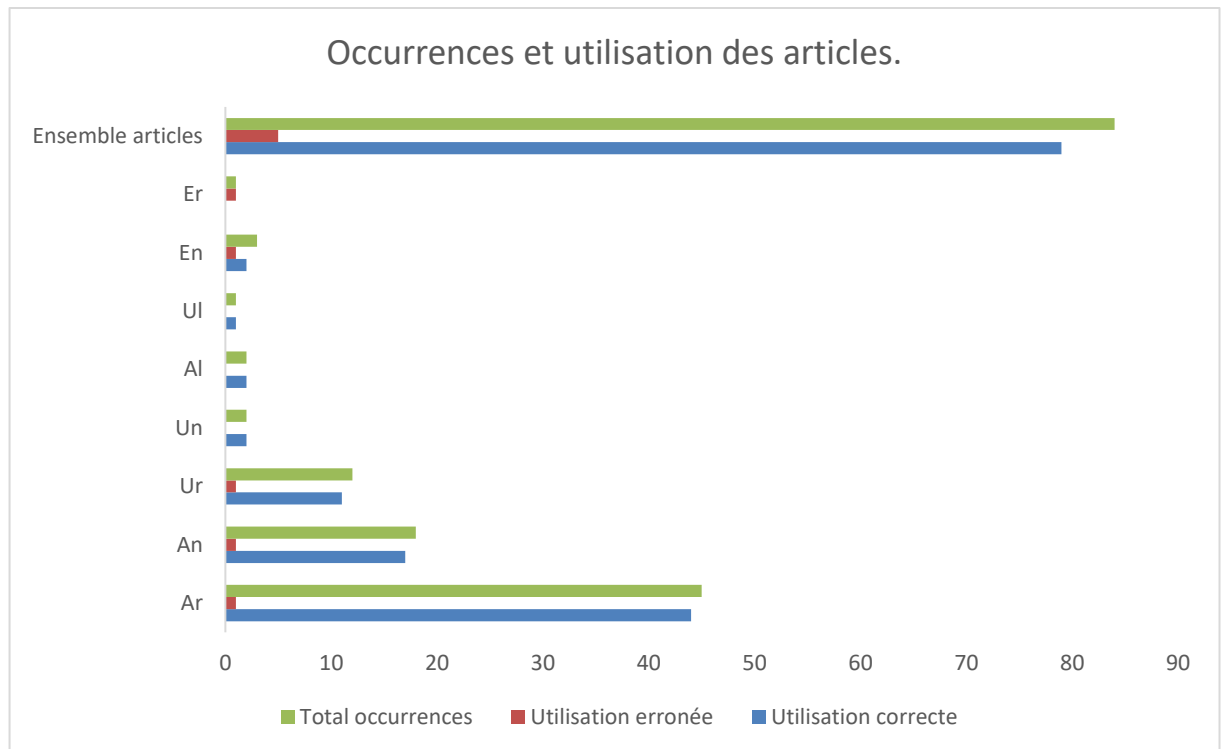
Si l'on reprend les résultats généraux exposés au début de ce chapitre, on relève que les phrases à deux termes représentent 256 occurrences en breton, soit 9 % du corpus.

Se pose à présent la question de savoir comment les décrire afin de mettre en lumière la construction des phrases à deux termes. Ainsi, je choisis de m'inscrire dans la conception des auteurs cités précédemment (p. 239) et à l'instar de D. Houzel (Houzel, 1990, p. 122) utiliser le terme de « *Grammaire pivotale* ». Je choisis également de répertorier ces phrases sous deux délimitations : syntagme nominal, verbal et adjectival si le cas se présente. Cependant, cela n'englobe pas toutes les phrases, car certaines sont encore d'un autre type : onomatopée/interjection + nom, onomatopée/interjection + verbe... Je les proposerai donc à part. Ensuite, je rassemblerai les phrases constituées d'onomatopées ; celles constituées de réponses partielles, faux départs et hésitations.

Les syntagmes nominaux

Article + nom

J'en ai dénombré **84**. Je propose à la suite un graphique exposant les articles utilisés et les réussites/erreurs.



Graphique 30 : articles utilisés et réalisations.

On remarque que les articles définis sont les plus fréquents et les mieux utilisés.

Autrement dit :

AR (le/la) ⇒ 98 % d'utilisation réussie, 55 % de fréquence d'utilisation.

AN (le/la) ⇒ 94 % d'utilisation réussie, 21 % de fréquence d'utilisation.

Al (le/la) ⇒ 100 % d'utilisation réussie, avec cependant le moins d'occurrences.

La moyenne de réussite des trois articles définis est de 98 %.

La « *Grammaire de Chalm* » en explique le fonctionnement (Chalm, 2018, p. 122):

[...] L'article breton ne varie ni en genre ni en nombre. « *an tigr* », le tigre, « *an tigred* », les tigres, « *an digrez* », la tigresse, « *an tigrezed* » les tigresses. [...]. L'emploi de chaque forme dépend uniquement de la lettre initiale du mot qui suit | :] an/un devant

n, t, h, et voyelles (**a, e, i, o, u**). [...] *al/ul* devant **l**, [...] *ar/ur* devant toutes les autres consonnes (c'est-à-dire **b, c'h, ch, f, g, j, m, p, r, s, v, w, y, z**).

On trouve 8 erreurs d'utilisation. Elles ne sont pas grammaticales, mais d'ordre phonologique :

- **an bleiz* (le loup) pour *ar bleiz*, 5 occurrences.
- **an louarn* (le renard) pour *al louarn*, 1 occurrence.
- **an koat* (le bois), pour *ar c'hoat*, 1 occurrence.
- * *an fin* (la fin), pour *ar fin*, 1 occurrence.

La stabilisation de l'article n'étant avérée qu'entre 5 et 6 ans, il n'est pas étonnant de trouver ces erreurs. De plus, l'article défini s'utilisant selon les règles propres à la langue bretonne (voir plus haut), cela demande à l'enfant une adaptation selon ses connaissances à ce moment. On peut se demander, au sujet de la première erreur, si elle n'est pas due à une traduction simultanée de la paire « le + b » qui existe en français (le bleu par exemple) et qui n'existe pas en breton « le/an + b ». En ce qui concerne la troisième, on remarque une erreur qui peut être provoquée par la demande de mutation consonantique en breton entre « *ar+ k = c'h* », et qui n'existe pas en français. Pour la quatrième, est-ce une erreur due à la proximité phonologique entre « *an fin* » et enfin en français ?

La forme « *ar* » est la plus utilisée et la mieux réussie, on peut penser que c'est celle qui est la plus entendue par l'enfant dès son entrée en petite section. La forme « *al* », elle n'est employée que trois fois, mais à bon escient. Cela reviendrait à dire que déjà pour l'emploi de l'article défini, même s'il n'est pas stabilisé, on remarquerait un calcul de sens et de proximité phonologique par l'enfant en fonction de sa langue première.

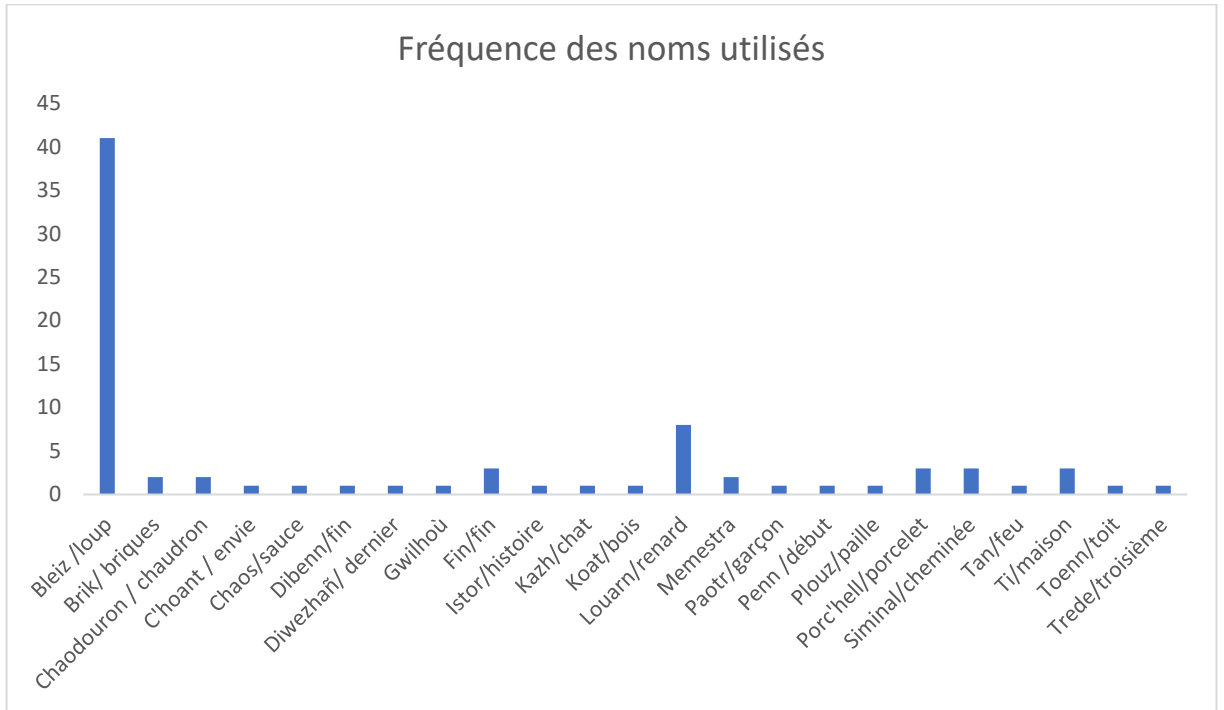
L'emploi des indéfinis est nettement moins marqué, mais est réussi avec une moyenne de 77 %. Par rapport au développement du langage, cela semble logique.

Nous trouvons enfin, 3 occurrences relatives à l'emploi de la forme de l'article défini contracté : « *en = e+an* », c'est-à-dire à, en, dans. Une seule erreur est notée. On remarque que 89 articles utilisés sont des articles correspondant au masculin singulier, à part un qui est un devant le mot « *toenn* »/toit, qui est féminin en breton. Ce qui reviendrait à dire qu'à l'instar du français, le syntagme nominal article + nom est d'abord marqué dans ce genre.

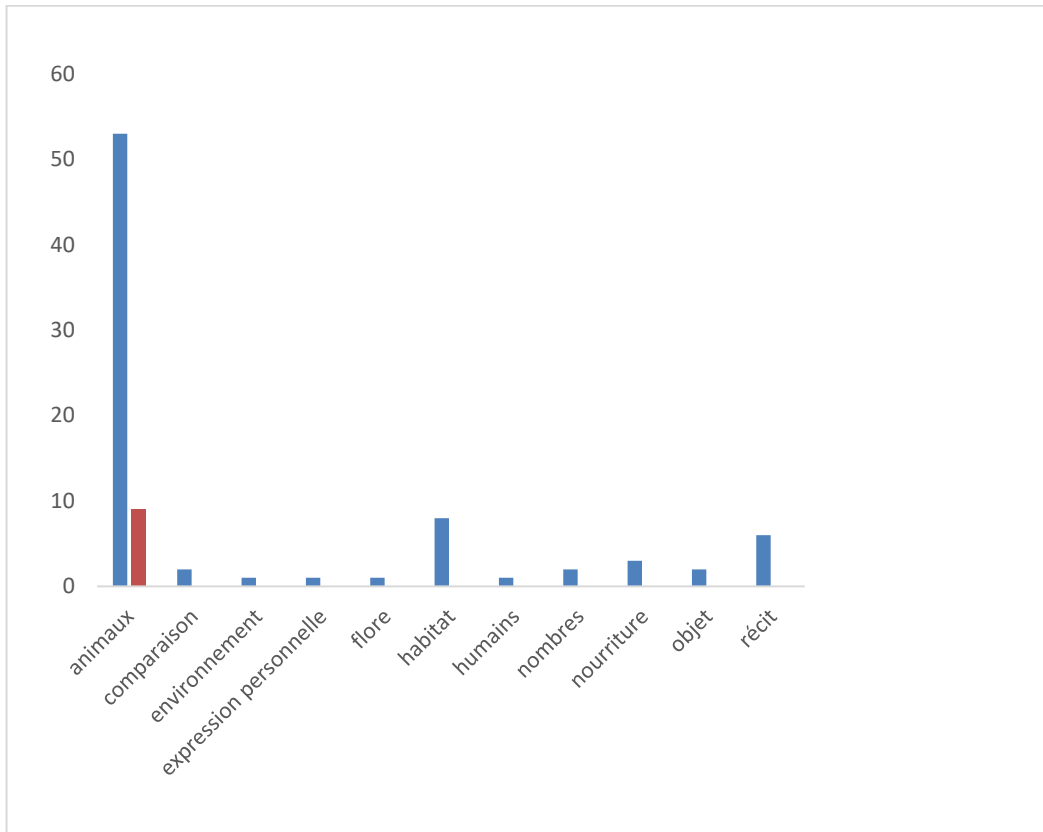
Les noms.

Je propose de retrouver les principaux noms utilisés dans cette forme de syntagme, selon leur fréquence et les intérêts que nous avons décrits dans la proposition de développement lexical pour la petite section.

Le graphique suivant montre quels sont les noms les plus utilisés. Deux noms émergent et ils sont corollaires dans la mesure où le premier est le « loup », personnage marquant du conte, et le deuxième est « renard » (« *louarn* » en breton). Il n'a a priori rien à voir avec le premier nom, mais il a été utilisé à la place de loup en breton certainement en raison de la grande proximité phonologique entre « loup » et « *louarn* ». Une autre erreur est notée, un enfant a utilisé le mot « *kazh* »/chat pour loup. On peut supposer que cet enfant avait au moins cet animal dans son répertoire, et en tant qu'animal, il pouvait faire l'objet d'une tentative pour la dénomination. On note que c'est le terme « *porc'hell* » qui est représenté alors que le mot le plus simple de la catégorie, cochon/« *pemoc'h* » n'est pas du tout employée dans ces syntagmes. Les enfants de l'école de Louannec ont été les seuls à entendre et utiliser ce mot. Un seul enfant fait mention du prénom du loup « *Gwilhoù* », mais je suppose que c'est une répétition sur proposition de l'adulte.



Graphique 31 : répartition des noms utilisés par fréquence.



Graphique 32 : répartition des noms selon les intérêts lexicaux des enfants.

On remarque que c'est la catégorie des animaux qui est la plus employée. Ceci n'est pas étonnant, car les animaux sont également les protagonistes majeurs de l'histoire.

Nom + nom

4 occurrences

E11/22 : *daou, tri* (deux, trois), énumération

E41/4 : prénom + prénom

Numéral cardinal + nom

3 occurrences

E23/9, E31et E36/18 : *tri femoc'h*/trois cochons

Nom + complément de nom

4 occurrences. Une erreur est identifiée pour la troisième proposition : quand les autres occurrences proposent nom + nom complément de nom, l'enfant a utilisé la préposition « e »/en + nom pluriel. On peut penser que cette proposition émane du français.

E20/68 : *ti-spern*/maison d'épines

E24/54 : *tammoù koad*/morceaux de bois

E24/197 : * e brikennoù/en briques

E42/148 : *ti-brik*/maison de briques

Adjectif possessif + nom

7 occurrences pour 3 adjectifs possessifs utilisés : *o*/leur (3ème p. pluriel), *da*/ta, *e*/son. Deux erreurs sont relevées : erreur de mutation consonantique après « e » qui provoque une mutation par adoucissement, on aurait dû avoir « e di »/sa maison.

E2/161 : *o breur*/leur frère (à eux)

E20/40 : *da blouz*/ta paille

E22/67 : *da di*/ta maison

E24/36 : * e *ti*/sa maison

E27/129 : *e *ti*/sa maison

E29/99 : e *vreur*/son frère

E39/80 : *e vreur*/son frère

Préposition + nom

5 occurrences, 2 préposition différentes : *gant/avec, e/à*.

E27/53 : *gant plouz*/avec de la paille

E30/40 : *gant spern*/avec des épines

E32/138 : *e fin*/à la fin

E32/144 : *e penn*/au début. Cette phrase est incomplète et incorrecte en breton. On peut penser que calquant sa réponse en breton au modèle en français qui permet une réponse partielle, l'enfant pensait répondre et clôturer sa phrase.

E41/36 : *e ti*/à la maison de. Encore une fois cette réponse est incorrecte en breton. Est-ce que l'enfant a voulu transposer la forme en français qui permet de conclure alors que ce n'est pas possible en breton

Nom + adjectif

8 occurrences pour 4 adjectifs différents ; *bihan*/petit ; *tomm*/chaud ; *yen*/froid, *kozh*/vieux.

E22/60,80 : *pemoc'h bihan*/petit cochon.

E29/43 : *porc'hell bihan*/petit porcelet. Nous retrouvons le synonyme de cochon employé par les enfants de l'école de Louannec.

E41/14 : **femoc'h bihan*/petit cochon. On note ici une erreur consonantique sur le nom qui est peut-être explicable ainsi : le titre conte est « *An tri femoc'h bihan* »/Les trois petits cochons, le numéral cardinal impose une mutation consonantique sur le nom, et celui-ci a été mémorisé dans cette forme.

E24/140 : *soubenn-domm*/soupe chaude. On note que la mutation consonantique demandée par le nom féminin singulier sur l'adjectif est respectée.

E30/104 : *dour tomm*/eau chaude.

E21/192 : *soubenn yen*/soupe froide.

E21/44 : **vaouez kozh*/vieille femme. On note qu'une mutation consonantique est présente sur le nom, ce qui indiquerait que l'article indéfini/défini manque, car c'est son emploi qui la justifie.

L'adjectif le plus employé est donc « *bihan* »/petit. Cela semble normal dans la mesure où c'est celui qui sera le plus employé dans le conte.

Nom + conjonction de coordination

E37/74 : *c'hoant hag*/envie et. **1** occurrence.

Nom + déictique

E29/201 : *ti-se*/cette maison. **1** occurrence.

Onomatopée/interjection + pronom

E30/156 : *heu hemañ*/celui-là. **1** occurrence.

Syntagme adjectival erroné

E13/83 : **ur bihan*/un petit. **1** occurrence. Cette forme n'existe pas en breton, l'enfant a peut-être tenté un calque dans sa transposition.

Onomatopée + onomatopée

19 occurrences avec grande variabilité.

Onomatopée + particule affirmative

Soit O + *ya*/oui : **21** occurrences.

Soit O + *eo*/si (affirmation à une question négative), **1** occurrence.

Onomatopée + particule négative

12 occurrences pour deux termes.

Soit O + *ket*/pas. **5** occurrences.

Soit O + *nann*/non (réponse négative à une question négative), **7** occurrences.

Onomatopée + interrogatif

E40/10 : ham, petra ?/quoi ? **1** occurrence.

Onomatopée + mot à valeur déictique

Soit, **7** occurrences et 2 formes.

Soit O + *amañ/là*, ici ; **5** occurrences.

E26/28,30 : *bah se ?/ça*, **2** occurrences.

Interjection + déictique

E27/34 : ok *amañ/ok*, ici, **1** occurrence.

Onomatopée + adverbe

E40/46 : ah ! *a-raok/avant*. **1** occurrence.

Onomatopée + adjectif

E35/119 : hum *marv/mort*.

E36 : ah ! *Solut !/solide*.

Soit **2** occurrences pour **2** formes.

Onomatopée + conjonction de coordination

E33/108 : heu, *ha/heu* et. **1** occurrence, **1** forme.

Onomatopée + conjonction de subordination

E40/114 : *peogwir hum/parce que*. **1** occurrence, **1** forme.

Onomatopée + verbe

E26/67, 83 : *bah debriñ/manger*

E26/73 : *heu redek/courir*

E27/65 : *bah debriñ/manger*

E43/100 : *bah torret/cassé*

Particule affirmative + particule affirmative

E33/74 : *ya, ya/oui, oui*. **2** occurrences.

Particule négative + particule négative

E38/63 : *ket, ket/non, non*. **2** occurrences.

Particule affirmative + article défini contracté

E42/162 : *ya er/oui* dans. **1** occurrence ;

Conjonction +déictique

E30/160 : **hag-se/et ça*

E36/174 : *ha-se/et ça*

E42/28 : *ha pa/et quand*.

On note donc **3** occurrences pour **2** formes. La forme **hag-se/et ça*, présente une erreur pour la première proposition, en effet la liaison commande le retrait de la lettre g.

Déictique + déictique

4 occurrences, 1 forme.

E33/32 : *amañ, amañ/là, là*.

E40/34 : *amañ, am/là, là*.

Les syntagmes verbaux

Forme infinitive avec ou sans erreur

E9/90 : debriñ ar/manger les

E20/133 : *serr[iñ] an daoulagad/fermer les yeux

E21/202 : chom asambles/rester ensemble

E26/67 : bah debriñ/manger

E26/73 : heu redek/courir

E26/83 : bah debriñ/manger

E26/69/ : mont kuit/partir

E28/92 : *chasañ, chasañ (dit pour sachañ)/tirer

E35/88 : mont kuit/partir

Je dénombre **9** occurrences pour 3 utilisations de *debriñ/manger*, 2 pour *mont kuit/partir*, 1 pour *serr[iñ]/fermer*, 1 pour *chom/rester*, 1 pour *sachañ*. Dans la rubrique « questions/réponses » de la « Grammaire de Chalm » (2018, p. 97), il nous est expliqué que : « À une question affirmative, ou à une phrase affirmative, la réponse, ou la confirmation, se fait avec *ya*, suivi, très souvent de la reprise du verbe.

Ex : Prest out ? Ya (prest on). Es-tu prêt Oui, (je suis prêt »).

Cela revient à dire que les réponses notées plus haut devraient exposer la marque de la personne dont on demande l'action. On note que l'E21 a produit une forme erronée en exposant la base verbale « *serr* »/ferme. Pour l'enfant 28, c'est un problème de prononciation.

Forme infinitive introduite par une préposition avec ou sans erreur

E31/131 : evit echuiñ/pour terminer

E33/150 : evit kregiñ/pour commencer

E36/186 : [evit] ket kregiñ/pour ne pas commencer, pour finir

E42/154 : evit echuiñ

E38/127 : da *krog/pour commencer

On compte 5 occurrences pour deux verbes : *kregiñ*/commencer, *echuiñ*/terminer. La proposition de l'E33 est intéressante, car il utilise la particule de négation « ket »/pas devant « *kregiñ* »/commencer pour signifier qu'il a compris qu'il devait trouver le verbe terminer. Il semblerait que l'enfant ne dispose pas de ce verbe à ce moment dans son répertoire, ou qu'il l'a oublié, et utilise une forme de périphrase pour pouvoir répondre et montrer qu'il a compris ce que l'enquêtrice lui demande. L'enfant 38 a utilisé une autre préposition « *da* ». Cependant, celle-ci demande une mutation consonantique sur le mot qui la suit, ce que l'enfant ne fait pas. Elle est également suivie d'une autre « *gant* » sous la forme « *ganti* »/avec elle, absente ici.

Conjugaison, temps, personnes, formes

La section C de la « *Grammaire de Chalm* », (2018, p. 67) présente « le verbe – l'emploi des temps » et notamment les temps de l'indicatif et les trois formes de celui-ci en breton :

[...] le continu, l'habitude, le progressif. [...] Le continu sert à exprimer un état de fait, une permanence [présent de vérité générale (ou présent permanent) : on emploie le présent pour exprimer une action verbale se réalisant quel que soit le moment du temps où l'on se situe (présente des définitions, sentences, proverbes, p. 68)]. [...] L'habitude [cela] permet d'exprimer une habitude, une action qui se répète [...]. Le progressif exprimer une action qui se passe [au moment où l'on parle].

D'une manière générale, et pour ne pas grever le texte, je propose de retrouver les détails de chaque explication de notion issue de la « *Grammaire de Chalm* » en Annexe 27. Chaque notion sera exprimée par un titre et les pages de la source indiquées.

Voyons les formes conjuguées de notre corpus²⁵.

Conjugaison du verbe avec marque de personne et de temps

E20/119 : *chomont asambles/ils restent ensemble

E20/135 : *chomont asambles/ils restent ensemble

²⁵ Annexe 27, référence 1 et 2, pp. 770 – 777.

2 occurrences, un seul verbe. Le verbe est conjugué au présent continu à la troisième personne du pluriel. Cependant la forme est agrammaticale au regard des explications précédentes.

Conjugaison avec utilisation de la particule « a »

E28/32 : *a dap*/il attrape

E28/82 : * *a c'hwezh*/il souffle

E38/103 : * *a c'hoarziñ*/ils rient

E39/120 : * *a lamm*/il saute

E43/132 : * *a kan*/ils chantent

5 occurrences pour 5 verbes différents : *tapout*/attraper, *c'hwezhañ*/souffler, *c'hoarziñ*/rire, *lamm*/sauter, *kanañ*/chanter. Les cinq propositions sont agrammaticales et la troisième présente une erreur supplémentaire, le verbe est également à l'infinitif.

Forme impersonnelle, 3^e personne du singulier, présent de situation

E25/116, 156 : *klañv eo*/il est malade

E32/76 : *torret eo*/il/elle est cassé (e)

Avec la particule « e »

E22/91 * *e redek*

E41/52 : * *e zo*

2 occurrences, pour le verbe *redék*/courir et apparemment *bezañ*/être. Les deux sont agrammaticales et peut-être que la forme du verbe être correspond à une tentative de phrase au présent progressif avec la particule verbale *a*, mais prononcée en vannetais [e], ces formes ayant été enregistrées dans le pays vannetais, à Lorient. C'est la seule occurrence pour « *zo* » (qui peut signifier *c'est/il y a/est*, selon le cas) dans tout le corpus des phrases à deux termes²⁶.

²⁶ Annexe 27, référence 3, pp. 707 – 708.

Avec la particule « o »

E23/71 : * *o c'hwezhañ*

E28/136 : * *o troc'hiñ*

E33/110 : * *o sachañ*

E39/68 : * *o c'hwezhiñ*

E39/68 : * *o vountañ*

E41/56 : * *o redek*

E41/76 * *o redek*

7 occurrences et 5 verbes différents : *c'hwezhañ/souffler*, *troc'hiñ/couper*, *sachañ/tirer*, *bountañ/pousser*, *redék/courir*. Nous trouvons ici la forme du présent progressif, selon le sens des verbes, on peut supposer que ce sont les troisièmes personnes du singulier et du pluriel qui sont exprimées. Toutes les propositions sont agrammaticales.

Verbe conjugué mode impératif

E35/84 : *kae kuit ! Vas-t'en*

Base verbale + participe- passé

E37/54 : *c'hwezh, c'hwezhet/souffle, soufflé*

Préposition + eo/« c'est »

E29/214, 216 : *din eo, din eo/c'est à moi, c'est à moi*

Tentative de conjugaison

E21/133 : *digor ma/ouvrir mes ; ouvre où/mon ?*

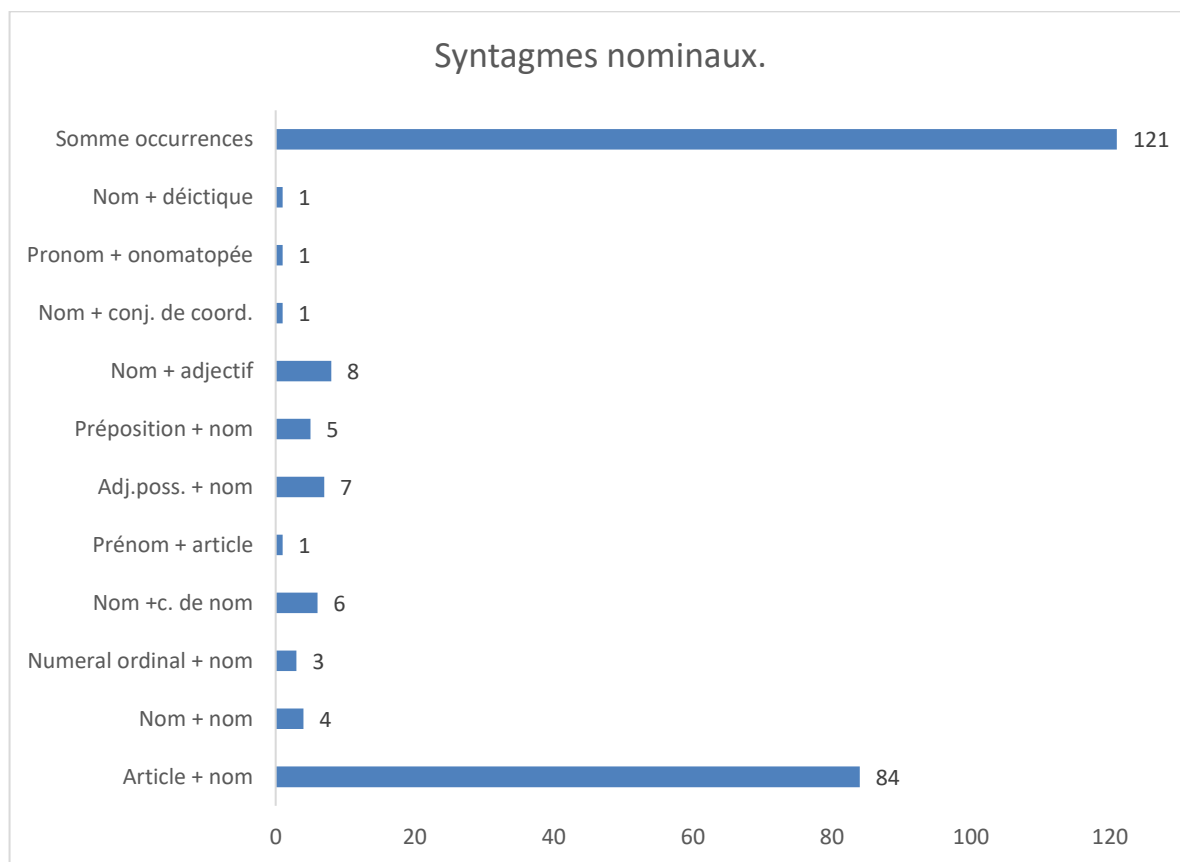
E21/135 : *ma c'hw/que je souffle ?*

E21/161 : *'gor ma/ouvre que ? Mon ?*

Discussion

À ce moment, il n'est pas inutile de nous rappeler pourquoi nous avons proposé cette analyse. Faisant l'hypothèse que l'enfant bilingue successif développe sa langue seconde à l'instar de sa langue maternelle, le découpage des énoncés en phrases à deux termes ici, devrait nous permettre d'avoir une vision du lexique, de la morphologie du verbe et des premiers mots grammaticaux. Reprenant l'idée d'une grammaire pivotale, nous devrions retrouver les mêmes principes de combinaison. Cependant, une variable d'importance intervient : les enfants ont déjà développé la production de phrases en langue première et ont donc une conscience partielle des mots utilisés. Les combinaisons relevées dans cet inventaire sont donc à comprendre comme des productions à la fois marquées par les apprentissages faits en classe, mais également des choix personnels en fonction de la conscience linguistique développée en langue première acquise/apprise dans l'environnement et dans le contexte scolaire (pour la langue seconde). La question de la grammaticalité de la phrase à deux termes en breton se pose donc certainement moins que pour les premières productions en langue naturelle. Il se peut donc également que les catégories de mots utilisées soient plus nombreuses à ce stade du cycle même pour des phrases à deux termes, avec cependant, un ambitus lexical moins développé qu'en français, en raison du décalage dans l'apprentissage. Cette étude devrait enfin permettre de noter les obstacles rencontrés lors de cette phase : transposition d'une langue à l'autre ? Est-ce que des difficultés apparaissent en raison des spécificités de langue bretonne (conjugaison, genre, nombre, etc. ?). Afin d'y voir plus clair, j'ai tenté de proposer les phrases sous la forme de syntagmes nominaux et verbaux, nous allons voir si cela fonctionne et si d'autres formes existent et ce qu'elles montrent. Est-ce que le décalage d'apprentissage produit le recours aux mêmes formes que pour le même stade en langue première ou les marques de la conscience linguistique en langue seconde sont présentes ?

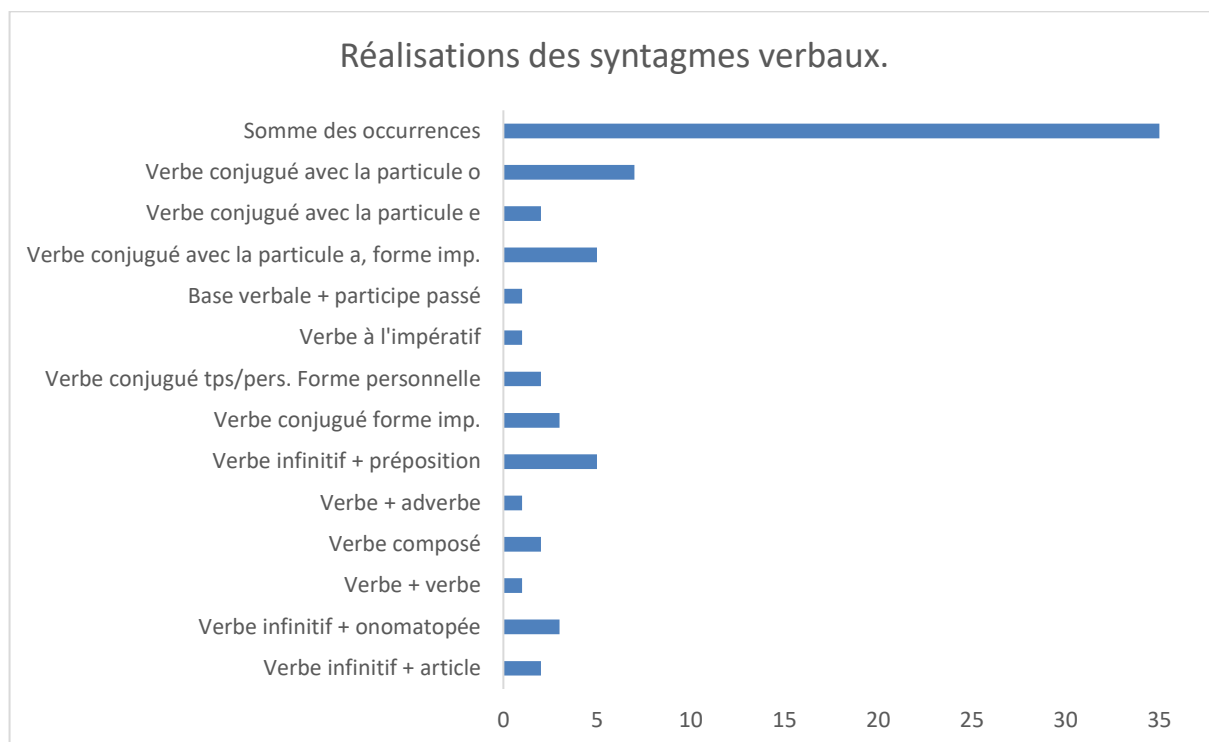
Syntagmes nominaux



Graphique 33 : les réalisations des syntagmes nominaux.

On remarque que la forme préférée est celle du type article + nom. On peut se demander à ce stade si ce n'est pas une transposition de la réponse française qui se satisfait de ce type de réponse à l'affirmative. La seconde forme est celle du nom + adjectif. Ce type de réponse est intéressant, car en breton il nécessiterait l'article défini ou indéfini et la forme « eo »/c'est pour que la proposition soit complète. Il en est de même pour les autres formes qui demanderaient elles un article et/ou une préposition devant, et une forme verbale ensuite. On peut donc supposer que les réponses sont riches au regard des réalisations proposées, mais qu'elles sont dans des formes incomplètes au regard de la syntaxe bretonne. Il est également important de noter que c'est le masculin singulier qui l'emporte pour la majorité des productions, une seule forme adjectif + nom proposant le féminin singulier. Enfin, il semble bien que la construction du syntagme nominal fonctionne selon une distribution mot de classe ouverte + mot pivot, avec des erreurs agrammaticales dans ces combinaisons.

Syntagmes verbaux

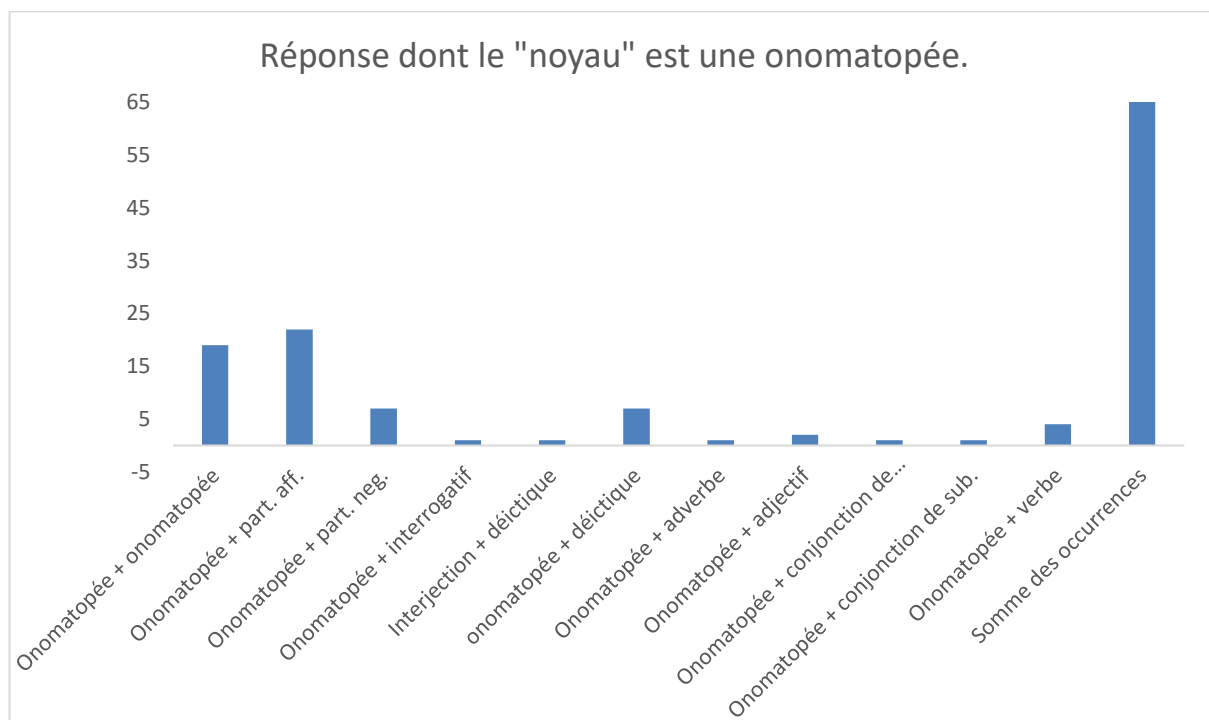


Graphique 34 : réalisations des syntagmes verbaux.

Si l'on croise ces résultats avec ceux de la description effectuée en *supra*, il apparaît que si la combinaison verbe + mot pivot est utilisée relativement fréquemment, la réalisation est beaucoup plus difficile à effectuer selon les attendus de la langue bretonne. Si les enfants connaissent les éléments remarquables de l'organisation des marques de temps, personnes, modes (indicatif, impératif), seules les formes impersonnelles combinées à *eo/c'est* ; sont correctes. Une seule forme du verbe *bezañ*/être en « *zo* » est relevée et elle n'est pas correcte, cependant, il est difficile de trancher pour ce cas, car l'enfant a peut-être hésité et tronqué sa réponse. L'impératif à la 2^e personne du singulier est également correcte. Un même enfant a tenté trois propositions avec peut-être la forme « *ma* » qui appelle le conditionnel. Il s'est arrêté en cours.

Pour les autres formes, on peut penser que la construction est en cours et que, face à de nouvelles formes qui n'existent pas en français, les enfants sont mis en difficulté.

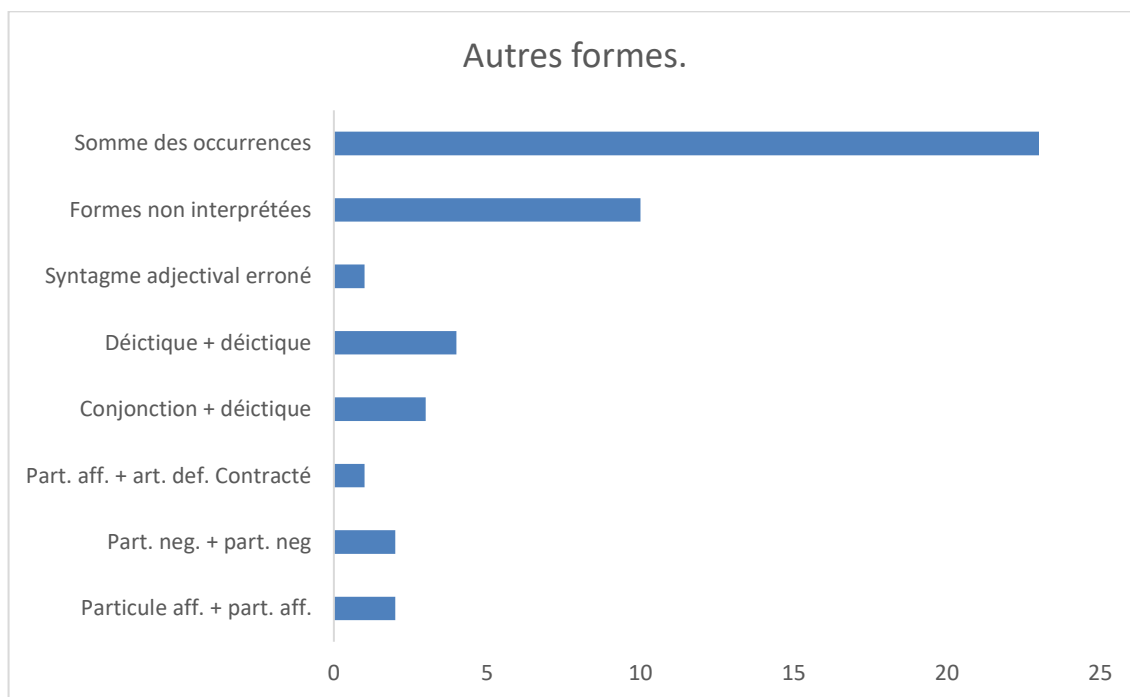
Syntagmes dont le « noyau » est une onomatopée



Graphique 35 : syntagmes dont le noyau est une onomatopée.

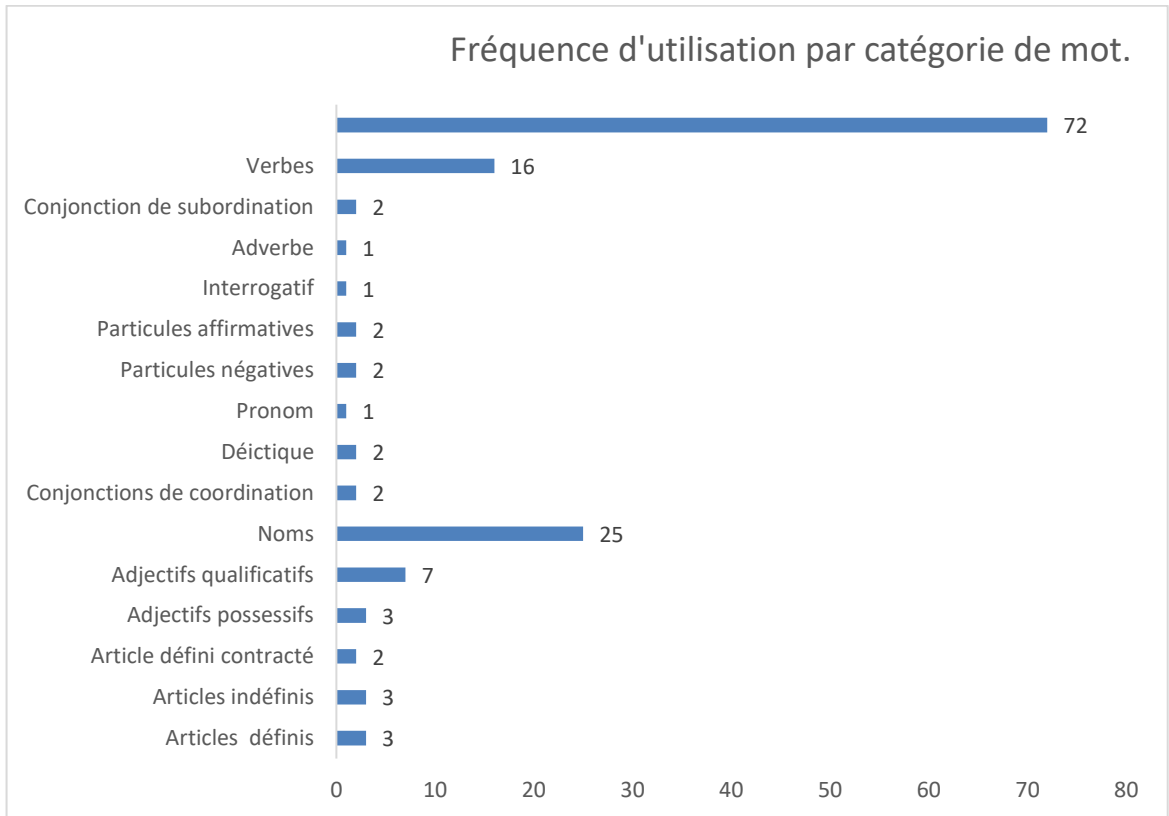
On remarque ici une forme étonnante, comme si l'onomatopée était encore une unité de sens permettant à l'enfant de donner à entendre sa réflexion en cours et son choix oralisé. Cela reviendrait à dire, comme nous l'avons remarqué dans le traitement des items paralexicaux, que certains enfants au début de leur production bilingue, ont quitté le monde des interjections/onomatopées en isolation, mais ont encore besoin d'elles pour manifester leurs réponses. Je n'ai pas transcrit les onomatopées utilisées, mais elles sont d'une grande variabilité et font appel à de nombreux mots pivots.

Autres formes



Graphique 36 : autres formes.

Je ne détaillerai pas ici ces formes, je dirai simplement qu'elles m'ont posé problème dans leur interprétation, nommer la nature de leur contenu. Je les laisse donc de côté.



Graphique 37 : fréquence par catégorie de mot.

Inventaire sommatif du lexique des phrases à deux termes

Articles définis	Articles indéfinis	Article défini contracté	Adjectifs possessifs	Adjectifs qualificatifs	Noms	Conjonctions de coordination	Déictique	Pronom	Particules négatives	Particules affirmatives	Interrogatif	Adverbe	Conjonction de subordination	Verbes
Ar	Ur	En	o / leur	bihan / petit	Chaos/sauce	hag, ha / et	se /çà	Hemañ / celui-ci	Ket / non	ya / oui	petra / quoi	a-raok /avant	peogwir / parce que	bountañ / pousser
Al	Ul	Er	da / ta	klañv / malade	C'hoant / envie		amañ / là		Nann / non	eo / si			pa / quand	c'hoarzh iñ / rire
An	Un		e / son	kozh / vieille	Dibenn/fin									chom / rester
				marv / mort	Diwezhañ / dernier									c'hwezhañ / souffler
				solut / solide	Dour /eau									debriñ / manger
				tomm / chaud	Fin/fin									digeriñ / ouvrir
				yen / froid	Gwilhoù									kanañ / chanter
					Istor/histoire									kregiñ / commencer

					Kazh/chat									lammat / sauter
					Koat/bois									mont kuit /partir
					Louarn/re nard									sachañ / tirer
					Maouez / femme									serriñ / fermer
					Memes- tra									tapout / attraper
					Paotr/gar çon									terriñ / casser
					Pemoc'h / cochon									troc'hiñ / couper
					Penn /dé- but									
					Plouz/pail le									
					Porc'hell/ porcelet									
					Simi- nal/che- minée									
					Soubenn / soupe									
					Tan/feu									
					Ti/maison									

					Toenn/toi t									
					Trede/tro isième									

Tableau XXIII : inventaire du lexique mobilisé.

Conclusion provisoire

Les premières combinaisons de mots des enfants qui utilisent des phrases à deux termes pour répondre et participer à l'échange (soit 77 % de l'ensemble du groupe) sont donc construites selon les mêmes principes que celles des enfants « monolingues ». C'est-à-dire, qu'ils recourent à un mot de la classe ouverte (nom, adjectif, verbe) + un mot pivot. À cela , ajoutons qu'une catégorie de mots est encore employée pour ce faire : les onomatopées comme unités de sens. Les intérêts des enfants dans le lexique employé sont semblables à ceux des enfants de classe monolingue. On retrouve les principales catégories de mots avec certainement un décalage dans l'amplitude des termes utilisés par rapport à ceux de la langue première mais (peut-être également en raison du type de phrase proposé et donc ses limites ; les compétences des enfants interrogés en langue seconde) mais les catégories principales (nature et intérêts) sont présentes.

Il est tout de même très important de remarquer la quantité de mots grammaticaux utilisés entre ceux de la classe ouverte et les mots pivots. Ce qui reviendrait à dire que paradoxalement, si les constructions sont limitées, elles montrent une grande diversité si elles sont rassemblées, chaque enfant ayant pratiquement sa propre stratégie pour participer verbalement à l'échange. On peut donc penser que ces phrases sont des marqueurs de ce que les enfants entendent en classe, et que la richesse des catégories/nature de mots sont bien transmises. À l'instar du lexique du petit-enfant, l'enfant bilingue utilisant des constructions à deux termes, préfère les noms, les verbes puis les adjectifs, préfère le singulier et le masculin au féminin et au pluriel. Les marques de temps et de personne sont plus complexes en breton au regard de formes aussi simples que *c'est/il y a*, en français. On peut donc conclure que la phase de construction du verbe est longue et cela pourra être un point de vigilance important dans le chapitre des recommandations.

VI.5. Phrases à quatre termes et plus

Nous avons étudié dans les deux premières grandes parties de ce chapitre, les productions de termes en isolation (VI.1. 2, pp. 281 – 300, VI.3, pp. 301 – 316), puis les productions de phrases à deux termes (VI. 4, pp. 317 – 351). Suivant la même méthodologie, nous allons exposer l'inventaire des phrases de quatre termes et plus, tout d'abord sous forme de tableau (Tableau XXIV : relevé des phrases à quatre termes et plus, pp. 352 – 368). Ensuite, la démarche d'analyse (VI. 5.1, pp. 370 – 371) tentera d'ouvrir cette partie de chapitre sur ses deux objectifs majeurs : étudier la structure des phrases au niveau syntaxique et morphologique d'une part, et d'autre part, les capacités narratives des enfants interviewés. C'est-à-dire : est-il possible de différencier qualitativement les phrases du récit selon qu'elles soient des phrases personnelles répondant aux questions de l'enquêtrice, ou de phrases du discours rapporté direct et indirect ? La phase narrative (VI. 5. 2, pp. 372 – 390) reviendra sur l'entrée du jeune enfant dans les formes du récit afin de baliser l'analyse. Le Tableau XXV (Tableau XXV : analyse des contenus phrastiques, position et flexions des verbes, types de phrases, pp. 374 – 389), exposera le relevé et le classement des phrases selon différents critères : utilisation des quatre formes du verbe être en breton (pp. 374 – 380), les termes utilisés en tête de phrase : participe passé, infinitif, prépositions et conjonctions (pp. 380 – 383). Les types de phrases (pp. 382, 392), les auxiliaires (pp. 384 – 387), les modaux, p. 384, et enfin les temps des verbes, pp. 387– 388. Les parties VI. 5. 2. 1 à VI. 5. 2. 9 (pp. 391 – 460) analyseront chaque proposition du tableau. Les parties VI. 6 à VI. 6. 3, pp. 461 - 495 s'intéresseront aux phrases relevées dans le corpus des phrases à quatre termes dans le cadre du discours rapporté, la dernière (VI. 7, pp. 505 – 524) présentera et expliquera les phrases concernées par les interférences linguistiques.

N° de l'enfant	
8	42 : un loch un ti-koad
9	86 : des (?) brik, tri femoc'h bihan
12	92 : heu, betek ti-brik (spontané ou reprise des propositions antérieures de E ?)
13	95 : mhm, an ti-brik
14	11 : me eo, heu E14
18	29 : heu, ti-p, ti-koad
20	<p>4 : an tri femoc'h bihan</p> <p>8 : mm, komzet eus an istor (réponse autonome)</p> <p>46 : oh ! un ti-brik (RA)</p> <p>54 : Digor din femoc'h bihan ! (RA)</p> <p>64 : han kuit eus an ti</p> <p>66 : e-barzh an ti-mañ</p> <p>72 : mmm, digor din femoc'h bihan</p> <p>80 : debriñ a ra ac'hanout</p> <p>86 : kuit ! Kuit eus an ti ! Spern !</p> <p>88 : mmm, an...Ti-brik (répète)</p> <p>93 : an daou, han hou ! An bleiz !</p> <p>95 : digor din femoc'h bihan !</p> <p>97 : c'hwezhañ, lopañ a rin ha debriñ a ran ac'hanout ! (reprécisera dans la phrase suivante « tri »)</p> <p>101 : peogwir a zo brik !</p> <p>103 : unan, daou, tri, plaf !</p> <p>117 : ha unan 'barzh an ti-brik</p> <p>138 : mmmm... An ti-plouz</p> <p>143 : an ti-plouz ha...</p> <p>145 : h mmm an ti-spern</p> <p>147 : a, a zo an femoc'h gant un all femoc'h</p> <p>152 : digor din femoc'h bihan ah an nor ha debriñ a ro ac'hanout</p> <p>165 : evit ober un ti</p>
21	<p>10 : an tri femoc'h bihan (l'enfant traduit le titre qu'elle a dit d'abord en français)</p> <p>107 : hi hi hi ya</p> <p>153 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin</p>

	170 : lopañ a rin ha debriñ a riañ ac'hanout
22	2 : an tri femoc'h bihan 34 : spern, spern spern, spern (répète comme pour mémoriser le mot) 64 : ha diskaret e vo da (idem) 77 : e-barzh ar plerc'h (pour an ti-spern ?) 131 : heu un dra all (choisit à partir de deux propositions données par E) 211 : unan, daou, tri, heu ... unan, daou, tri, pevar, pemp, c'hwec »h, seizh, eizh (l'enfant à qui E demande de conter ce qui lui plaît dans le conte, compte au lieu de conter)
23	2 : an tri femoc'h bihan (RA) 35 : o tistrujañ an ti 65 : marv eo ar bleiz
24	2 : an tri femoc'h bihan (RA) 10 : ar tri femoc'h bihan ? 32 : heu ... un pemoc'h bihan 44 : 'n eus un pemoc'h bihan (RA) 46 : 'n eus un pemoc'h bihan 62 : un ti gant brikennoù 76 : lopañ a rin ha diskaret e vo da di 86 : un ti tamm-koad 96 : (E dit « c'hwezhañ) z rin, lopañ a rin ha disketvoret da di 108 : digor din pemoc'h bihan (proposition autonome sur le modèle de la phrase en randonnée) 110 : lopañ a ri ha diskit 112 : diskaret e vo da di (E a dit « diskaret » en rallongeant la dernière syllabe)
25	4 : petra eo an urzh ? (question autonome) 14 : o por, o pourmen 18 : emañ o vont kuit (pour « ils ») 28 : o sevel un ti 32 : heu... un ti... un ti... 40 : hag amañ ar bleiz 42 : a distrujañ ar, ar, an ti-plouz 50 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin (reprend le modèle de la phrase en randonnée) 54 : diskaret e vo da ti ha dibri ac'hanout ho unan 60 : an ti, an ti... an ti... 64 : e ti e vreur

	<p>68 : digor din pemoc'h bihan ! C'hwezhañ a rin lopañ a rin, diskaret e vo da di ha debriñ a ran ac'hanout ho daou !</p> <p>78 : digor din pemoc'h bihan, diskar nann heu</p> <p>80 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da ti ha debriñ ac'hanout ho zri !</p> <p>84 : un ti-brik solid</p> <p>86 : n'eo ket... n'eo ket...</p> <p>88 : nann ! N'eo ket laouen (E a proposé « laouen »)</p> <p>99 : a zo pignet e-bar...</p> <p>121 : e-barzh an ti-brik</p> <p>133 : ar tri femoc'h bihan a...a ...</p> <p>135 : pep hini eus un tu (proposition autonome)</p> <p>1143 : pep hini eus un tu</p> <p>166 : peogwir me 'n eus un c'hoari</p> <p>168 : an tri femoc'h bihan</p>
26	<p>65 : bah torret an ti</p> <p>71 : 'n eus ket c'hoant</p> <p>75 : heu, betek ti heu... (reprend partiellement la phrase de E)</p> <p>93 : bah, 'n eus c'hoant torr met a c'hell ket</p> <p>101 : heu, mont betek an doenn</p> <p>107 : hau... Bah ... Al louarn (confusion)</p> <p>113 : a sach heu war al lost (proposition autonome)</p> <p>129 : bah, an tri femoc'h</p> <p>135 : bah, o sach war al lost</p>
27	<p>20 : istor an tri, an tri porc'hell</p> <p>24 : gant-se e krog</p> <p>26 : gant ar skeudenn-mañ, gant ar skeudenn-mañ hum (l'enfant se parle à lui-même)</p> <p>49 : (???) e ra plouz (???)</p> <p>73 : bah redek a ra betek e ti all</p> <p>75 : heu... Annn all porc'hell</p> <p>85 : bah, diskaret an ti</p> <p>89 : e ti e breur (proposition autonome)</p> <p>91 : e-barzh an ti-brik</p> <p>93 : bah'l louarn, An bleiz (l'enfant se corrige sur la confusion « loup »)</p> <p>99 : hum, peogwir 'oa e brik ha...</p> <p>107 : heu, 'n eus graet soubenn</p> <p>115 : 'barzh an e-barzh an dour</p>

	<p>125 : bah, an heu, an, an tri pe, pemoc'h 127 : heu, mont da gerc'haat plouz (proposition autonome) 131 : heu ben, an heu, aaannn, an ti-plouz o tiskarañ 137 : goude an ti-brik hag ar louarn o t... 139 : ar bleiz o tigor e fri ! 143 : oooo, o diskaret an ti ! 166 : ben peogwir 'n eus louarn heu (confusion) 168 : echhhh... Ar bleiz hag heu, bah 'fin tri femoc'h bihan 170 : hag a c'hell ket distrujet an ti-brik 174 : peogwir, peogwir, 'n eus tan hag heu, heu... 176 : heu, aaaa, heu, heu : 'zo ket kontant heu</p>
28	<p>22 : 'mont o vont da, da ober un ti 24 : hum... A lar ur paotrig heu 26 : a zo vont, 'n eus c'hoant... 34 : d'ober un ti 36 : 'zo vont da gerc'haat heu... 48 : a ra, a ra un ti-brik 52 : hé, heu, an louarn hé ben, 'n eus c'hoant debriñ ar porc'hell (confusion louarn-loup) 64 : a tistruj an ti 70 : a, az a c'hoazh e-barzh an all ti 74 : 'n eus tri porc'hell bihan 78 : al louarn, heu, ar bleiz 94 : war, war lost ar louarn (confusion) 98 : tomm, an dour-tomm 102 : hum, ar, heu, ar ti-brik 124 : gant heu, foenn... Foenn 126 : an porc'hell 'n eus c'hoant tap' 128 : a ra un ti 132 : gant istor an tri porc'hell bihan 134 : peogwir an bleiz, hé ben, 'vo, 'vo heu... 138 : an dour-tomm 140 : heu peogwir 'n eus heu bleiz</p>
29	<p>47 : bah 'n eus c'hoant da gerc'haat un dra evit tap, ur, ur ti 51 : bah, hum, hum, goude a lar' an, ar, ar, ar heu ar paotr a lar', daoust hag-eñ gall a ran da gaout-se ? 63 : an eil porc'hell a lar : « Gall' a ran da ga't-se ? »</p>

	<p>69 : evit ober ur bihan ti</p> <p>73 : sss, bah gant voger</p> <p>81 : ar porc'hell a a da, az ae kuit</p> <p>83 : peogwir heu tout, tout torret eo e di</p> <p>93 : 'barzh ar ti-mañ</p> <p>95 : porc'hell ... Ya, e vamm (E a demandé si le cochon figurant sur la carte est sa mère, alors qu'elle attend la réponse « son frère » l'enfant se trompe)</p> <p>101 : « lopañ a rin, lopañ 'rin hag... Heu... » (utilise la forme de phrase en randonnée en autonomie)</p> <p>107 : ez ae kuit ar porc'hell e-barzh an ti all</p> <p>117 : e-barzh an all ti</p> <p>119 : d'un all porc'hell</p> <p>123 : « lopañ 'rin, ha dist... e vo ... » (utilise partiellement l'une des phrases en randonnée)</p> <p>125 : « diskaret e vo di »</p> <p>131 : ha ket an hini-mañ</p> <p>133 : peogwir 'n eus, 'n eus lakaet voger</p> <p>137 : bah pa c'hell ket</p> <p>141 : da, heum, da, da, da, da hmhm...</p> <p>143 : na c'hell ket</p> <p>145 : diskaret 'vo e di</p> <p>153 : peogwir en 'n eus c'hoant tapout ar p, ar porc'hell evit debl</p> <p>163 : a ch a chach war e lost (pour « sach », tirer)</p> <p>167 : sach e-barzh ar dra ! Ha goude : pfffff !</p> <p>191 : mhm... Te a oar, ar ti da, an hini-mañ (pour indiquer quelle est l'autre image manquante)</p> <p>197 : a d... a, ad, ar, a, ah ! A... (ne trouve plus ses mots pour dire que la carte manquante est celle en paille détruite par le loup)</p> <p>199 : a distruj ar ti</p> <p>206 : an tiiii... ps, spern</p> <p>210 : heum... a, a sach war ar bleiz</p> <p>218 : bah din eo d'ober (l'enfant insiste toujours pour faire jouer l'adulte)</p> <p>230 : penn d'ar porc'hell (l'enfant dit la tête du cochon quand E donne partiellement le début et attend que l'enfant complète)</p> <p>232 : penn-kentañ an istor (l'enfant reprend « penn-kentañ » mais rajoute « istor », histoire)</p> <p>234 : ar fin an istor (l'enfant renomme la fin à sa manière)</p>
30	8 : ma c'hoar a zo X ha Y 'zo ur babig

12 : bah, tri fo, tri forc'hell bihan

30 : bah... An tri porc'hell a 'n eus c'hoant da gaout un ti e unan

42 : hé ben hemañ 'n eus c'hoant kaout un ti-brik

44 : hé ben goude, ar bleiz a deus torret an ti d'ar porc'hell, d'ar bihan pemoc'h

50 : bah, heu e tiiii ...mignon

54 : heu nann ur c'hoar (l'enfant a peut-être fait l'association avec le fait qu'il a lui-même une sœur)

60 : hé bah heu, ar bleiz a lar « Digor din da di (????) pemoc'h bihan » (reprend la phrase en randonnée du conte)

62 : mod all : « E skoin gant ma fav, c'hwezhañ 'rin, lopañ a rin diskaret e vo da di ha drebiñ ac'hanoc'h ho taou » !

66 : bah, heu, a 'z a kuit, evit mont gant e vreur

70 : hag ar bleiz a la'r : « Digor din ma (???) pemoc'h bihan ! Opala, ne rin ket ! Neuze e skoin gant ma fav, c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret 'vo da di ! Ha drebiñ ac'hanoc'h ho tri ! »

72 : « C'hwezh ma peus c'hoant... »

74 : sko ma fell dit, ne zigorin ket ! »

76 : skeiñ a ra, c'hwezhañ a ra, met netra

76 : peogwir e brik eo !

80 : bah, a fich ket

84 : mont war an ti heu

92 : ha goude an tri femoc'h bihan a da par lost d'ar, d'ar bleiz

94 : hag heu chach evit laret « unan daou, tri, chaset » (chach, chachet dit pour sach, sachet)

96 : hé bah... Bet eo e-barzh !

108 : hé bar'vo de'bet gant an tri femoc'h bihan !

112 : bah n'ouzon ket !

124 : an hini a l, a distruj an ti

130 : bah an ti-koad

134 : ar b, ar bihan porc'hell a deus gant e vreur e ti, ha goude e vreur a digor an nor

138 : ar bleiz 'n eus torret an ti-koat peogwir 'n eus c'hoant deb'iñ ac'hanoc'h ho taou !

142 : bah mhm... An tri femoc'h bihan

144 : bah... Heu... E fin an istor

158 : hé bah... Ur porc'hell bihan a lar : « Gall a ran tapout foenn mar plij dit ? Ar paotrig a lar : ya, pa...pttt... »

162 : ar bleiz a lar : « Digor din da di (???) pemoc'h bihan ! Opala, ne rin ket ! »

	<p>164 : « Neuze e skoin gant ma fav...</p> <p>166 : c’hwezhañ a rin, lopañ a rin ha diskaret ‘vo da di ha drebiñ ac’hanoc’h ho tri ! »</p>
31	<p>20 : heu... Just an dra-sen, tout ar...</p> <p>57 : hhh, un ti melen</p> <p>75 : ‘n eus c’hoant debret a, ar, ar pemoc’h, hé</p> <p>77 : ‘n eus c’hoant debret</p> <p>119 : heu, n’ouzon ket</p> <p>149 : perak me a gav mat an ti-mañ</p>
32	<p>12 : an tri femoc’h bihan</p> <p>16 : ha ret eo... ober, heu renkañ</p> <p>22 : an dra-se, an dra-se, an dra-se, an dra-se (nomme en plaçant les cartes)</p> <p>26 : heu, hé monet... en tu evit ober e zi</p> <p>34 : heu... a ra un ti get plouz</p> <p>38 : heu sevel a ra un ti get tammoù-koad</p> <p>40 : S he deus lavaret tammoù-koad (l’enfant argumente le choix de ses mots car son institutrice les a employés)</p> <p>42 : heu ar pemoc’h bihan a zo e ober un ti e, get brikennoù</p> <p>50 heu, digor an nor</p> <p>52 : hag ar pemoc’h bihan a lar : nann !</p> <p>54 : e vo c’hwezhet</p> <p>56 : heu, evel, e vo graet evel-se</p> <p>62 : ha ivez, e, heu n’ouzon ket</p> <p>64 : an ti ‘zo torret</p> <p>66 : a zo daet betek an ti-koad</p> <p>74 : heu, c’hwezhañ, bountañ ha (???)</p> <p>78 : heu, a ya e ti-brik</p> <p>86 : hau, bountañ, c’hwezhañ ha lammat. Ha a ra netra</p> <p>88 : peogwir an tig graet e brik eo</p> <p>92 : heu... Krapat dre ar siminal ha...</p> <p>94 : a zo, mont e-barzh</p> <p>96 : ha goude an tri femoc’h bihan hag heu los tar bleiz, a lak los tar bleiz a vont</p> <p>104 : ha goude, debra, debret ‘vo gant ar mamm, get ar vamm</p> <p>118 : heu... ‘Zo cheñchet an div-se</p> <p>120 : heu... Heu, ar pemoc’h a, a ra e di e plouz</p> <p>121 : ha an tri femoc’h bihan a ya en e gostez</p>

	<p>124 : ya ! Ha, l'zo heu hennezh (trouve et utilise le pronom mais pas le genre correct)</p> <p>128 : peogwir hemañ, a ya hemañ, peogwir ne vez ket distrujet an ti. Hemañ (idem)</p> <p>130 : ha goude hemañ (pronom mais pas genre)</p> <p>132 : 'vez distrujet a-raok hemañ</p> <p>134 : ha ne vez ket distrujet hemañ</p> <p>154 : heu... An dra-se</p> <p>156 : heu... Al, al, ar bleiz a ya e-barzh ar chaodron</p>
33	<p>6 : heu ! Se a zo heu !</p> <p>8 : heu, an dra-se heu a zo tout, tout heu goude, ah, ha se ivez</p> <p>14 : hum-heu heu heu an dra-se a zo mat (l'enfant se parle à lui-même)</p> <p>16 : n'eo ket mat... Mat... An dra-sen a zo heu, heu, heu en diwezh war-lerc'h (idem)</p> <p>18 : an dra-sen ivez ! An dra-sen a zo heu amañ... An dra-sen a zo amañ... Huuum, an dra-sen a zo amañ (idem)</p> <p>24 : amañ, heu se 'zo</p> <p>28 : an dra-sen a zo, gortoz</p> <p>30 : an-dra-sen a zo amañ, amañ</p> <p>36 : an tri femoc'h bihan</p> <p>38 : e vonet, e vonet da,da, hum da... Da, da (???) e zi</p> <p>40 : evit sevel e di, heu, dezhañ, di</p> <p>42 : an di e unan</p> <p>44 : un ti brav e, e vo evit pep hini</p> <p>46 : heu, heu, un ti e plouz</p> <p>48 : heu-heu, gant hemañ e vo un ti e heu, koad</p> <p>50 : hag amañ un ti brikez</p> <p>52 : ar bleiz a distruj an ti-plouz</p> <p>58 : a distruj an ti heu plouz</p> <p>60 : an hini-kentañ ! Peogwir 'n eus, heu 'n eus c'hoant da debriñ an tri femoc'h bihan</p> <p>62 : monet en ti... koad</p> <p>68 : heu, heu, heu a lar heu... A lar heu : « Digor, digor da di femoc'h bihan ! »</p> <p>72 : mod-all me a me a, me a, me a debriñ heu-ah, heu-heu, c'hwi ho daou ! (l'enfant a su réutiliser l'adverbe « mod-all » / sinon que E a proposé)</p> <p>76 : monet, monet e ti-brik</p> <p>82 : digor da di femo... Heu digor da ti-brik femoc'h bihan</p>

	<p>84 : hag an tri femoc'h bihan a lar : « Opala ! Kit ! Mod-all, mod-all me a, me a l... Me a lamm, me a mmmttt...</p> <p>86 : heu... Mod-all me a lammo heu...</p> <p>88 : heu-heu, ha m... Ha me diska, ha me 'diskaro e, e da di-brik</p> <p>94 : da bin, heu-heu, da bignat, da diskenn war na heu, hé, e-bah heu...</p> <p>106 : ha, heu, haa an haa an, an lost bah</p> <p>130 : hum ... An dra-sen a zo mat...</p> <p>140 : teus cheñchet an plas</p> <p>163 : an daou-se a zo e-kreiz</p>
34	<p>12 : heu, an tri femoc'h bihan</p> <p>18 : ya. Ret eo ober an istor gant tout ar fichennoù 'peus kemeret</p> <p>28 : ar tri femoc'h bihan a oe c'hoant ur, ur un ti, hag unan bennak a lar : « an an hini a ra e zi an, an muiañ a zo, a zo an hini br-br-breu... Bravañ a vo gounezet</p> <p>46 : heum, an hini e koat</p> <p>52 : heu... Gant ar brik</p> <p>54 : ha goude ar bleiz a zo deuet evit torriñ ar di, d'ar, d'an hini kentañ</p> <p>60 : hé torriñ ar ti d'an hini kentañ d'ar pemoc'h kentañ</p> <p>66 : me 'zo vont da dorriñ da di</p> <p>72 : a zo vont kuit hag a ya, hum, heu, 'barzh 'barzh an ti a-ar, an eil heu femoc'h</p> <p>76 : 'n eus, 'n eus c'hoazh torret ar di</p> <p>78 : d'an hini d, heu, an an hini... An hini arall</p> <p>84 : a, a dorr an di d'an hini re-all</p> <p>86 : d'ar pemoc'h arall</p> <p>88 : a ya 'barzh an ti arall</p> <p>109 : pa voe e ober e ti e plouz hag e ti e koad</p> <p>111 : hag heu... 'Teus cheñchet ivez an hini-mañ</p> <p>125 heu, un femoc'h, an trede femoc'h a voe ec'h ober un ti e brik</p> <p>136 : heu, er penn an istor</p> <p>138 : evit me a gav, me, me, a zo plijus pa, pa, pa arbleiz a zo 'barzh ar chodroñ</p> <p>142 : heu, an hini-se</p>
35	<p>8 : mhumhum, an tri femoc'h</p> <p>56 get, pep hini en e gorn evit ober un ti</p> <p>58 : evit ober un ti</p> <p>62 : get an hani ... Bihanañ</p> <p>64 : e plouz e voe an ti</p> <p>66 : e koat e voe</p> <p>68 : e oe ebrik</p>

	<p>72 : get ar pemoc'h bras 82 : debriñ ar pemoc'h bihan 90 : mhmmm, e-barzh an ti-koad 97 : ya ! An hini diwezhañ eo an hini (henañ ?) 103 : an ti-se zo ket a-benn da dorriñ an ti-se (utilisé à la place de la préposition « a ») 105 : peogwir e brik eo 111 : ha a ra tout an draoù a c'hell ober met a c'hell ket ober netra 115 : a gouez 'barzh ar simminal ha goude, a sach, ha goude ... 117 : ahah ! War ar bleiz, ha goude 'zo e-barzh 121 : peogwir 'eo kouezhet e-barzh an tan ! 139 : peogwir an hani-se... 141 : 'zo bet goude-se, evel-se 143 : peogwir e aet tout ar pemoc'h e pep du 123 : mhumm, debriñ ar bleiz-se 151 : heun nann ! N'eo ket mat humhum 105 : peogwir a ya amañ ! Amañ 155 : peogwir se 'zo bet goude-se ! Peo-peogwir ar bleiz 'zo tremenet amañ 163 : heu... E penn-kentañ 174 : peogwir ar bleiz a debr an tri femoc'h met ne a c'hell ket</p>
36	<p>53 : an ti e ... Heu... 61 : un ti... e koad 67 : an hin... Un ti e brik 73 : perak a zo, e zo, e zo... 86 : lopañ a rin, c'hwezhañ a rin, ha debriñ a rin ac'hanout (phrase en randonnée du conte) 99 : 'vo debriiiiñ an daou 117 : ar an ti a zo, a zo ... 136 : hhh, 'n eus forzh petra evit, evit, heu, evit marv ar bleiz 148 : mium-mium-mium ! (l'enfant utilise beaucoup d'onomatopées pour supporter son récit) 160 : ttt... hhh... Ooh ! Se ! 162 : se 'zo ket amañ 164 : n'eo ket e plas 170 : hé bé, ivez-se 176 : mhmmmm, ya. Heu... Tout an dra-se 178 : mhmmmm, ya, heu... Tout an dra-se</p>

	178 : hhh, heu... Hum hé ya (l'enfant vérifie)
37	<p>2 : ya, me am, 'n eus lennet S. heum, heu, heun, un....</p> <p>4 : heu, heu, an tri femoc'h bihan</p> <p>12 : amañ hag amañ ar pemoc'h bihan 'n oa c'hoant, heu, heu, oober e ti e unan</p> <p>14 : hag, a-a-a-a-a hag an hini gozh, an hini gozh heu-ho...</p> <p>20 : hag goude, an, an hini heu, heu, an hini...</p> <p>22 : an hini gentañ 'n eus kavet an, an, un, un ttt, un, en eus bet kalz a, a, a ham, a plouz ha 'n eus goulennet</p> <p>30 : ha n'eus, a zo, a 'n eus laret 'ya » ha goude a 'n eus kroget e labour</p> <p>32 : hag heu vleiz, ar vleiz a zo arruet</p> <p>34 : evit heu, heu heu debriñ an pemoc'h a 'n eus goulennet « Digor an nor din, pemoc'h bihan ! » ha n'eus laret « Nann ! Ne vo ket digoret hag heu, hag » (l'enfant rit)</p> <p>38 : goude a 'n eus laret : « Me 'vo skoet, me he ... m, lammet ha me 'vooooo hañ »...</p> <p>44 : war an leur ! Hag 'n eus laret ttt', heu 'r, pemoc'h bihan : « Heu, lamm pa, pa 'teu c'hoant, heu ... » (reprend le discours du cochon dans le conte)</p> <p>48 : « Lop, lamm ma teus c'hoant me vo ket digoret an nor »</p> <p>50 : ha 'neus lammet, ha 'n eus heuuuu, heu, mhm tttt, skoet ha 'n eus heu...</p> <p>58 : hag ar, an ti a zo bet war an leur</p> <p>70 : ha goude, an bleiz Gwilhoù a zo arruet hag a 'n eus laret : « Digor an n..., ti-spern, bihan heu heum ttt, heu-heum ttt heu...</p> <p>72 : « hag me 'vo sket »... Nann ,« Me 'vo ket digoret » ! Ha goude me vo ha Gwilhoù 'n eus laret hum, heum, heu « Sk... Me 'zo vont da sko, me 'zo vont da lamm ha me 'zo vont da c'hwezh « Lamm pa to c'hoant ! Sko pat eus... war tout da ti ha da ti-spern a vo, a vo kouezhet war an leur !</p> <p>76 : c'hwezh pat eus heu...</p> <p>78 : c'hoant hag ar ti-spern, « Me zo vont ket da digoriñ » ! Hag ar, lamm heuuuu-m ttt, a, hag heu, a c'h, a c'hwezh hag a sko, an ti-spern a zo bet war an leur</p> <p>80 : ha goude, an div pemoc'h a zo bet e-barzh ti ar vreur diwezhañ hag 'n eus digoret nor ha goude, ar blev 'zo arruet hag 'n eus laret : « Digor da ti-brik ! Pemoc'h bihan ! », hag 'n eus dis...</p> <p>82 : ya. Hag heu, heu, heum, heu, heum : « Me 'zo vont, me 'zo vont da debriñ c'hwi ho tri ! Pemoc'h bihan » !</p> <p>84 : hag 'n eus laret 'r pemoc'h bihan : » Nann ! Me 'zo vont ket da digoriñ an nor » ! Goude Gwilhoù 'n eus laret : « Me 'zo vont da sko ! Me 'zo vont da mmm ttt, daa... Heu....</p> <p>86 « ... karet (E a syllabé une partie du verbe). Lamm pa to c'haont, sko pa teus c'hoant ha c'hwezh pa teus c'hoant ha, ha me 'zo vont ket da digoriñ an nor » !</p>

	<p>Hag ar ble-iz 'n eus skoet, 'n eus lammet ha 'n eus c'hwezhet heuuuuu ttt, 'n eus ...</p> <p>94 : war lost ar blev</p> <p>109 : an hini-sen, an hini-sen</p> <p>102 : a, a 'n eus heu, a oe fin-tout e debriñ an bleiz</p> <p>104 : hag amañ, an hini-sen a zo amañ pa 'n eus torret an ti</p> <p>106 : amañ pa 'n eus torret an ti-sen</p> <p>107 : an ti-speern. Hag amañ, a, a 'n eus, pa 'n eus laret e ret ober an dra-sen, amañ, pa 'n eus heu graet an ti-brik</p> <p>112 : an hini heum, fin tout</p> <p>116 : me 'm eus 'barzh ma ti e DVD</p> <p>118 : heu, heum-heu, heum an hini-sen hag... An hini-sen</p> <p>102 : peogwir ar blev a zo kou... Heum, heu-heum...</p> <p>122 : kouezhet e-barzh an chaudron, hag amañ, 'n eus bet poan, pa 'n eus skoet</p>
38	<p>8 : an istor eus an tri femoc'h</p> <p>12 : 'n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog amañ 'zo an fin</p> <p>15 : heum, an tri femoc'h bihan</p> <p>19 : pep hini eus e du</p> <p>21 : hem, hem, e vont da ober an ti an hini bravañ</p> <p>23 : hum gant an hini, gant an hini bihan</p> <p>27 : e, en oa graet unan e, e koad</p> <p>29 : ya, un ti-spern</p> <p>31 : e, e en oa graet un ti e, gant brik</p> <p>33 : peogwir e, e en oa c'hoant e ti oa kreñv</p> <p>35 : evit ket ar bleiz a torret e zi</p> <p>37 : hem, ar bleiz a 'n eus torret an ti eus an hini e plouz (l'enfant a trouvé seul ensuite, le nom du loup)</p> <p>41 : debriñ an tri femoc'h bihan</p> <p>45 : toc, a ra toc toc toc</p> <p>47 : ...' gor din an nor tri fem, heu, tri femoc'h bihan</p> <p>49 : « Ne rin ket, ne rin ket ! », a lar an tri femoc'h, han nan, ar pemoc'h bihan</p> <p>51 : « Lopañ a rin, heum, lopañ a rin, skeiñ a rin, c'hwezhañ a rin ha da di vont kouezhañ en e boull, en e doull ».</p> <p>53 : ya, ha goude an torr an ti eus an, ar femoc'h bihan</p> <p>55 : a red, a red bihan 'vit mont en ti eus e, eus e vreur</p> <p>59 : heum, toc toc toc</p> <p>61 : « Tri fem, daou femoc'h bihan, digor din an nor » ! Heu ...</p>

	<p>65 : hum, bleiz, hem : « Lopañ a rin, skeiñ 'rin, hem, c'hwezhiñ a rin ha da ti vont da kouez en e boull » !</p> <p>69 : heum, kouezhañ a ra en e doull</p> <p>71 : ha gou, ha goude an tri femoc'h bihan a ya e ti e breur</p> <p>73 : an hini e brik</p> <p>75 : a la, a ra toc toc toc</p> <p>77 : hem, heu : « Tri femoc'h bihan... »</p> <p>79 : heum : « Digor din an nor » !</p> <p>81 : « Nann » ! Ha en eus laret : « Lopañ a rin, skeiñ 'rin, c'hwezhiñ 'rin ha da ti vont da kouezhañ en e doull » !</p> <p>85 : ha goude a ra an dra en eus laret a, a, a fiñvas ket ha goude a ra c'hoazh ha ne fiñvas ket ha goude a rae c'hoazh ne fiñvas ket ha o oa skuizh ha goude e lare da pign' a ra war an s, war an doenn ha : « Diskenn 'rin 'barzh an siminal ha goude e vont debr an tri femoc'h »</p> <p>87 : met an tri femoc'h bihan 'n eus graet ur soubenn tomm</p> <p>89 : ha, ha, hag an, ar bleiz a nan, an tri femoc'h bihan a, a klevas ar bl-eiz war an toenn ha goude an tri fe, goude ar bleiz oa o tiskenn an tri fmoc'h bihan a ra sach war al lost eus Gwilhoù ha goude « plouf » ! 'Zo kouezhet 'barzh an heu...</p> <p>95 : heum, a z, a zo tout devet</p> <p>97 : heum, goude a, a laoskas e-barzh a, a, a evit an, evit tenva anezhañ</p> <p>111 : peogwir an hini-mañ e oa ket en he flas</p> <p>113 : da lakaat en he flas</p> <p>115 : an hini ivez n'eo ket en he flas</p> <p>125 : heu e, da c'homañs</p> <p>135 : pa, a c'hoarzhiñ er fin amañ</p> <p>139 : heum, me 'bli din pas av an ti</p> <p>143 : an ti e brik</p> <p>145 : amañ an ti e plouz peogwir 'zo brav</p> <p>149 : ya, ha an ti e brik 'zo, 'zo brav ha ivez 'zo solut !</p> <p>151 : heu nan pas c'hoazh (l'enfant indique q'il n'a pas terminé de dire ce qui lui plaît)</p> <p>153 : mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan 'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou pemoc'h</p> <p>157 : ha te a lar an aotre</p>
39	<p>2 : evit heu lavar, evit heu kontiñ an istor e brehoneg</p> <p>10 : an tri femoc'h oa oe c'hoant ober e ti dezhe, heu, amañ a oe, a oe...</p> <p>20 : an dra-sen, an dra-sen... An dra-sen an dra-sen</p> <p>26 : an hini br, bra, bravañ posub'</p>

28 : hemañ ? Heu, ober un ti, heu, heu, d'un, d'ar re, d'e unan
 30 : heu hemañ a zo vont d'ober un ti gant heu, an heu, heu, heu, g...
 34 : gant plouz, heu, goude an bleiz a arru...
 36 : ha e oe an pemoc'h arall
 40 : an ti heu koad
 42 : an bleiz a ya amañ
 50 : heu, a sav, sa un ti-spern
 52 : un, un ti-brik
 54 : evit ka, evit bout solut-tre
 62 : ha heu, ha 'n eus laret d'an pemoc'h : « Ma te a digor ket me 'zo vont da debriñ ac'hanout » !
 66 : a t, a torr an ti
 72 : an ti a, a zo distrujet
 74 : a ya 'barzh an ti heu...
 76 : a ya 'barzh an ti...
 78 : a ya 'barzh an ti-spern
 82 : heum, a ra, a arru ar memestra
 86 : a ya 'barzh an ti heu... Brik
 96 : ha 'n eus laret : « Ma c'hwi a digorit ket an nor, me 'zo vont da c'hwezhañ, da vountañ » !
 100 : peogwir a zo gant brikou
 104 : ober kalz a wech
 106 : ha ne deue, a, a, a ya war ar, an heu ti, a ya war an ti
 108 : war doenn an ti et ha ha, a ya 'barzh an siminal evit de, evit heummmm...
 Evit mont heu... Evit mont 'barzh an ti, evit...
 110 : evit debriñ an tri femoc'h bihan
 116 : 'barzh un chaodouron
 122 : ha goude a lamm
 124 : peogwir a zo domm-tre
 128 : 'm eus dija digoret
 132 : heu... Hemañ ha hemañ an div-sen (trouve le pronom mais se trompe sur le genre)
 134 : 'n eus da adober
 142 : te a oui ket ober un istor !
 148 : a, an hini kentañ
 160 : e-kreiz an istor
 164 : heu... A zo heu... Amañ 'zo farsus
 166 : peogwir an bleiz a ya e-barzh, a lamm

40	<p>12 : an tri femoc'h bihan 13 : peogwir e-barzh ma ti 'm eus tri femoc'h bihan 24 : han ! Oh : just heu, amañ 36 : krogiñ. Daou, tri, pevar, pemp (a compris de compter pour commencer) 62 : hum, 'n ouzon ket ! Amañ, hou, an bihanoc'h a zo e ober un, un ti e eeee plouz 66 : hag an brasoc'h a zo e, e ober hem, eeee, e brik 72 : peogwir a zo brik 74 : pttt ! N'ouzon ket 90 : evit, evit heu, ar tir femoc'h bihan a mhm a, a kouez, ar bleiz ne ket anezhañ 104 : ah peogwir, hein ! E foñs tout heu... 112 : heu non pas c'hoazh 142 : n'ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg 144 : n'ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg 154 : an dra-se hag an dra-se 156 : hag an dra-se hag an dra-se 160 : o tistrujañ an ti 170 : 'm eus c'hoant d'ober un c'hoari all</p>
41	<p>18 : 'n eus c'hoant, ober heum, ttt, heum... 22 : 'n eus c'hoant ober unan e brik 24 : unan ha, un tammig koad ha unan e plouz 28 : un ti e plouz 30 : oc'h ober un ti e, e, e... Hum, ttt, e tammoù koad 38 : heu, ti, un ti heu, brik 44 : o debrañ ar tri femoc'h bihan 48 : ha goude a, a a lar, a 'n eus laret : « Digor ma, an n-n, an nor » ! 50 : 'n eus laret 'vo debret 66 : da debriñ ar, ar pemoc'h bihan 82 : ar heu, ar bleiz 90 : a mont heu war an cheminal 92 : ar kouezhañ 'b' an siminal 98 : a, a, a c'hoarzh 100 : heu... An dra-se 106 : heum ttt... Du-hont (périphrase pour la fin) 112 : ar, ar, ar... Ar heu, ti e brik 124 : heu... n't, heu... Heum 128 : er-heum ... Er heu...</p>

42	<p>14 : an tri femoc'h bihan</p> <p>26 : un ti-plouz, an hini all... (l'enfant reprend la proposition de E)</p> <p>40 : an ti e koad</p> <p>54 : ha se a-raok, ti-koad hag an dra-sen</p> <p>56 : sell : un dra 'm eus heu...</p> <p>58 : amañ 'n eus an, un ti heum, evit pep hini</p> <p>60 : an hini gentañ a yae ti e plouz</p> <p>62 : an eil, an ti e spern</p> <p>64 : an eil e brik hag amañ 'n eus an bleiz a, hag e rru hag a dorr tout an...</p> <p>80 : « ...trujañ e vo da ti » ! (complète la fin de distrujañ syllabé par E)</p> <p>90 : a ya kuit e-barzh an ti a, an ti e spern</p> <p>92 : hé heu, an eil</p> <p>100 : heu, a torr tout an di</p> <p>104 : a ya kuit e-barzh an ti e brik</p> <p>110 : perak, perak a zo e brik</p> <p>114 : hum e ya e-barzh an siminal</p> <p>118 : an tri femoc'h bihan</p> <p>120 : 'n eus lakaet tan, ya</p> <p>128 : a sach a, a, a sach... Kalz, hag, hag a t, hag a kouezh e-barzh an an chaodouron</p> <p>130 : heum, heum, 'n eus poan-tre !</p> <p>144 : hum, kalz a gudenn</p> <p>150 : hem-heu, sachañ war al lost</p> <p>152 : evit heu a kouezh</p> <p>164 : heum, heum, evit krogñ tout</p> <p>166 : mhm, e gentañ tout</p> <p>168 : teus laret, teus lakaet an dra-se amañ hag an dra-se amañ</p>
43	<p>12 : d'an, tri femoc'h bihan</p> <p>14 : n'eo ket mat ! Ret eo gober un dra all</p> <p>16 : d'am soñj el-sen...</p> <p>20 : d'am soñj eo al-sen, hum-hum</p> <p>22 : d'am soñj eo... Mhum... ttt... Amañ d'am soñj, ya, an dra-sen (l'enfant réfléchit à voix haute)</p> <p>24 : 'n hini vihan, eo an tri femoc'h bihan !</p> <p>37 : e, e, e, an dra-sen a ya amañ</p> <p>50 : an tri femoc'h bihan</p> <p>52 : an, an bihan femoc'h bihan a ra un ti e plouz</p>

54 : un ti, ha ne...
56 : evit ket bout tapet get an bleiz
60 : a ra un ti e plouz
70 : me a oui
72 : mhummm... Ppp... Ne ouian ket mui
74 : e torriñ an ti-plouz
80 : met an pemoc'h a red, evit mont, 'barzh an ti-spern
84 : an bl, an div femoc'h bihan
86 : ha, ha amañ 'n eus ar bleiz e zi
90 : « An div femoc'h bihan »
94 : « Me a, a torr da z-di » !
102 : a red betek an ti-brik
104 : heu : « Digor ! Mod-all, me, az aio da, stokañ ! »
120 : pignat war an toenn
146 : an dra-sen ne oe ket el-sen met el-sen
148 : rak te teus cheñchet
160 : a-raok distrujañ an ti
178: ha an lost a zo amañ

Tableau XXII : relevé des phrases à quatre termes et plus.

VI.5.1 Démarche d'analyse

Cette phase d'analyse est complexe et demande d'opérer des choix. Le premier est d'étudier les phrases comportant à minima une marque verbale. Les autres sont de séparer les phrases selon leur type : juxtaposition de phrases, coordination, subordination et, enfin, de faire apparaître celles qui sont en relation avec le discours rapporté du conte. Cette démarche a au moins deux intérêts : quantifier et observer les phrases complexes et mettre en lumière les éléments du conte. Le souhait étant de pouvoir faire apparaître ce qui est propre à la construction de l'enfant *in situ* et ce qui est disponible par mémorisation. Il sera peut-être alors également possible de faire apparaître des différences qualitatives dans le relevé de ces phrases.

La situation demande une double vue : caractériser les capacités narratives des enfants de 5 ans et demi au regard des travaux en la matière. C'est-à-dire observer si ce développement est typique à tous les enfants d'une part, et d'autre part dégager les caractéristiques du corpus : les types de connecteurs, les temps de verbes, mais également montrer comment les enfants produisent du récit. Est-ce qu'ils rapportent le discours (les formes narratives textuelles du conte), est-ce qu'ils redisent les actions du récit d'une manière descriptive, ou encore en se mettant en jeu ? Donc s'intéresser à la forme du récit. Cependant, comme il s'agit pour nous de sortir les phrases de ce contexte pour comprendre ce qu'elles sont, il faut les traiter comme telles. Autrement dit : voir leur construction syntaxique (ordre des mots par exemple), y-a-t-il des structures complexes (quelles sont les propositions employées) où le décalage de l'apprentissage de la langue seconde (et non langue d'héritage) fait préférer des phrases simples type S + V + C propres à des enfants plus jeunes, sur le calque de la langue naturelle ? L'intérêt supplémentaire réside dans le fait que cette observation permettra d'apprécier le développement morphologique : fréquence des verbes (auxiliaires, modaux), les flexions verbales (temps, personne)/phrase bretonne, le genre, le nombre, l'utilisation des mutations consonantiques, des prépositions auxquelles la langue bretonne recourt largement. Nous avons proposé une progression pour la petite section de maternelle, grâce aux résultats de cette analyse, nous pourrions peut-être prévoir, pour la grande section, les formes de phrases à travailler, les éléments de syntaxe, la morphologie. C'est-à-dire,

donner des pistes sur des conduites de classe concernant par exemple la mémorisation : est-ce que les enfants sont plus performants syntaxiquement et pragmatiquement lorsqu'ils redisent les phrases mémorisées du conte, par exemple. Cela pourra-t-il alors devenir un élément de la programmation de l'apprentissage précoce d'une langue seconde ?

VI.5.2. Phase narrative

Aborder cette partie de l'analyse demande de revenir sur le choix du genre textuel mobilisé pour étudier les productions relevées. Je reprends les termes de Beñat Lascano qui a rédigé une thèse sur le bilinguisme basque-français et a fondé son expérimentation sur la narration du conte de fées par des enfants de primaire. Selon lui (Lascano, 2016, p. 130)²⁷ : « *les outils langagiers maîtrisés par un individu apparaissent dans les textes qu'il produit et que pour les étudier il faut se baser sur ces textes* ». Ainsi, l'enregistrement des enfants permet non seulement de se rendre compte de leur outillage mais aussi de le mesurer. Nous essaierons de dégager les compétences narratives en situation et les compétences narratives dans le cadre du discours rapporté. Ce distingo, permettra peut-être, en séparant ces deux modalités, d'étudier pour chacune les constructions syntaxiques et morphologiques des phrases produites. Les phrases à quatre termes et plus permettront de montrer la réalité de ces productions : à quel point elles sont élaborées et quel est le stade de développement de celles-ci par rapport au modèle de la phrase bretonne. Je propose à la suite, de revenir sur la maîtrise du récit pour des enfants de 5 ans et demi.

Le moins, que l'on puisse dire est que les enfants doivent développer nombre de compétences au cours des six premières années de leur vie : développer leur langage avec les premiers échanges verbaux construits, et ensuite, les formes de discours employés en société ; qu'ils soient en situation ou décontextualisés. Il faudra passer de l'ici et maintenant du petit enfant, à l'hier du récit pour rapporter un événement simple de sa vie. Conquérir enfin, le discours rapporté direct ou indirect d'un conte, d'un compte rendu à un pair, afin d'argumenter, justifier son point de vue. À la décharge cognitive des enfants, Laurence Rosier rappelle qu'au contraire de ce que l'on peut penser, la pratique du discours rapporté est largement ancrée dans le répertoire des enfants, par tous les jeux oraux qu'ils rencontrent lors d'échanges sociaux divers, par la mémorisation et la répétition de mots, de formules (Rosier, 2008, pp. 22 – 23)²⁸ : « *type Jacques a dit mais aussi [...] le fait de rapporter des mots*

²⁷ Explication détaillée en Annexe 28 (pp. 719-720).

²⁸ Voir détail, Annexe 28, p

tabous à la maîtresse, ou certaines pratiques de conversations quotidiennes (raconte-moi ta journée) et d'habitudes familiales (raconter des histoires le soir aux enfants avant qu'ils ne s'endorment) ». On voit que ces pratiques échappent au seul domaine de l'école mais que d'une manière générale la fréquentation d'histoires apporte des avantages aux enfants.

Mehmet-Ali Akinci revient dans sa thèse sur ce développement des compétences narratives. Pour l'auteur qui se base sur les travaux de Berman (Berman, 1994), il y a trois phases à dépasser (Akinci, 2002, pp. 30-31)²⁹ : « [...] *la première phase pré-grammaticale : les enfants n'ont pas encore la connaissance de la structure narrative et se basent sur le contexte* ». La deuxième est marquée par une reproduction des modèles perçus par l'enfant (ibidem) : « [...] *Pendant la seconde phase [...] grammaticalisée dépendante de la structure, les enfants ont le schéma narratif et y adhèrent strictement, pour produire une narration bien formée* ». Ce qui nous rappelle les premiers essais de l'enfant dans ses tentatives à communiquer. La dernière (ibid.) : « *appelée rhétorique motivée par le discours, combine la connaissance d'une structure narrative et la compétence à faire face aux contraintes cognitives ainsi qu'à l'éventail complet des formes linguistiques* ». La compétence de récit et le contenu de ce qui est dit interagissent avec ces trois paliers pour en assurer le développement.

Revenons à notre inventaire de phrases de 4 mots et plus (on remarquera au passage, que j'ai comptabilisé ainsi les phrases introduites par une onomatopée : elles ont un statut de embrayeurs). Citer ces auteurs avait pour objectif de baliser le tri de ces phrases. En effet, si elles font appel à des compétences diverses (discursives, narratives), elles s'expriment également par des formes différentes : phrases déclaratives, discours rapporté direct et/ou indirect, et donc ; elles font appel à des constructions différentes. Nous trouverons par exemple, des phrases contenant une seule proposition, des enchâssées, avec des marques de temps et de personnes corollaires au type utilisé, utilisation de la modalité. Ainsi, l'aspect narratif que nous avons évalué au chapitre IV, peut être laissé de côté pour n'étudier que le contenu phrastique, mais, au regard de ce genre, nous pouvons observer l'émergence et la mobilisation des outils linguistiques propres à chaque phrase. En outre, nous pourrions noter

²⁹ Voir Annexe 32, p. 791 pour une présentation détaillée par l'auteur.

les erreurs qui demeurent et constituent des obstacles, les évitements syntaxiques, mais aussi les préférences au niveau des formes verbales, ou encore les formes typiques à la langue bretonne qui ne sont pas (ou peu) utilisées. Il m'a donc fallu repenser le premier relevé que nous retrouvons en Annexe de cette thèse (Annexe 12, « *Tableau XXXII : première phase de tri des propositions* », pp. 733 - 737). Il a été retrié selon les formes narratives constituées de quatre mots et davantage (Tableau XXV: relevé des phrases à quatre termes et plus, pp. 352 – 368) et les formes de phrases ont été exprimées finalement sous la forme du tableau XXVI (*Tableau XXIII : analyse des contenus phrastiques, position et flexions des verbes, types de phrases*), pp. 374 - 389. Cette phase m'a permis d'opérer un classement final pour l'étude des propositions du type narration. Je propose donc à la suite de les décrire selon ces étapes : expression des formes des verbes : temps, personnes ; auxiliaires et modaux, fréquence d'utilisation, erreurs. Je profiterai de ces phases également, pour apprécier la syntaxe, c'est-à-dire l'ordre des mots, mais également l'expression du genre, du nombre, les mutations consonantiques, l'élosion.

Forme « zo »	
N° de l'enfant	Phrase
20	101 : peogwir a zo brik 147 : a, a zo an femoc'h gant un all femoc'h
25	99 : a zo pignet e-bar
28	26 : a zo vont, 'n eus c'hoant 36 : 'zo vont da gerc'haat heu
30	8 : ma c'hoar a zo X ha Y 'zo ur babig
32	42 : heu, ar pemoc'h bihan a zo e ober un ti e, get brikennou 64 : an ti 'zo torret 66 : a zo daet betek an ti-koat 94 : a zo, mont e-barzh 118 : heu ... 'Zo cheñchet an div-se 124 : ya ! ha, 'zo heu hennezh
33	6 : heu ! Se a zo heu 8 : heu, an dra-se heu 'zo tout, tout heu goude, ha, ha-se ivez 14 : hum-heu heu heu, an dra-se a zo mat 16 : n'eo ket mat... Mat ... An dra-sen a zo heu, heu, heu en diwezh war-lerc'h 18 : an dra-se ivez ! An dra-sen a zo heu amañ ... An dra-sen a zo amañ ... Huum, an dra-sen a zo amañ 130 : hum, an dra-sen a zo mat 163 : an daou-se a zo e-kreiz
34	54 : ha goude ar bleiz a zo daet evit torriñ ar di, d'an hini kentañ 72 : a zo vont kuit a ya, hm, e-barzh an ti a-ar, an eil femoc'h 138 : evit me a gav, me, me, a zo plijus pa, pa, pa ar bleiz a zo 'barzh ar chodroñ
35	103 : an ti-se 'zo ket a-benn da dorriñ an ti-se

	117 : ha, ha ! War ar bleiz, ha goude 'zo e-barzh 141 : 'zo bet goude-se, evel-se 155 : peogwir se 'zo bet goude-se ! Peo-peogwir ar bleiz 'zo tremenet amañ
36	73 : perak a zo, e zo, e zo 117 : ar, an ti a zo, a zo 162 : se 'zo ket amañ
37	32 : hag heu vleiz, ar vleiz a zo arruet 58 : hag ar, an ti a zo bet war an leur 102 : peogwir ar blev a zo kou... Heum, heu-heum 104 : hag amañ, an hini-sen a zo amañ pa 'n eus torret an ti
38	12 : 'n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog, amañ 'zo an fin 89 : ha, ha, hag an, ar bleiz a nann, an tri femoc'h bihan a, a klevas ar bleiz war an toenn ha goude an tri fe, goude ar bleiz oa o tiskenn, an tri femoc'h bihan a ra sach war al lost eus Gwilhoù ha goude « plouf » ! 'Zo kouezhet 'barzh an heu... 95 : heum, a z, a zo tout devet 145 : amañ an ti e plouz peogwir 'zo bra 149 : ya, ha an ti e brik 'zo, 'zo brav ha ivez 'zo solut
39	30 : heu hemañ a zo vont d'ober un ti gant an heu, heu, heu, g... 72 : an ti a, a zo distrujet 100 : peogwir a zo gant brikoù 124 : peogwir a zo tomm-tre 164 : heu... A zo heu ... Amañ 'zo farsus
40	62 : hum, n'ouzon ket ! Amañ, hou, an bihanoc'h a zo e ober un ti, un ti e eee plouz 66 : hag an brasoc'h a zo e, e ober hem, eee, e brik 72 : peogwir 'zo brik
42	110 : perak, perak a zo e brik
43	178 : ha an lost a zo amañ
Emañ # forme présent progressif	

Présent progressif	
23	35 : o tistrujañ an ti
25	18 : emañ o vont kuit (ils)
30	42 : heu ar pemoc'h bihan a zo e ober un ti e, get brikennoù
33	38 : e vonet, e vonet da, da hum da ... Da, da (???) e zi
34	60 : e torriñ ar ti d'an hini kentañ, d'ar pemoc'h kentañ
38	21 : hem, hem, e vont da ober an ti an hini bravañ
39	30 : heu hemañ a zo vont d'ober un ti gant an heu, heu, heu, g...
40	30 : oc'h ober un ti e, e, e ... Hum , ttt, e tammoù koad 44 : o debrañ an tri femoc'h 62 : hum, n'ouzon ket ! Amañ, hou, an bihanoc'h a zo e ober un ti, un ti e eee plouz 66 : hag an brasoc'h a zo e, e ober hem, eee, e brik 160 : o tistrujañ an ti
43	74 : e torriñ an ti-plouz
Présent continu	
25	42 : a distrujañ ar, ar, an ti-plouz 133 : ar tri femoc'h bihan a ... a ...
26	113 : heu a sach war al lost
27	24 : gant-se e krog 73 : bah redek a ra betek e ti all
28	48 : a ra, a ra un ti-brik 64 : a tistruj an ti 70 : a, az a c'hoazh a-barzh an all ti 128 : a ra un ti
29	163 : a ch... a chach war e lost 167 : sach e-barzh ar dra ! Ha goude : pffff ! 199 : a distruj an ti

	210 : heum... a , a sach war arbleiz
30	66 : bah, heu, az a kuit evit mont gant e vreur 76 : skeiñ a ra, c’hwezhañ a ra, met netra 80 : bah, a fich ket 92 : ha goude an tri femoc’h a dap lost d’ar, d’ar bleiz 124 : an hini, a, l, a distruj an ti 134 : ar, ar bihan porc’hell a deus gant e vreur e ti, ha goude e vreur a digor an nor
31	149 : perak me a gav mat an ti-mañ
32	34 : heu ... a ra un ti get plouz 38 : heu sevel a ra un ti get tammoù-koad 44 : hé ben goude, ar bleiz a deus torret an ti d’ar porc’hell, d’ar bihan pemoc’h 52 : ar bleiz a distruj an ti-plouz 58 : a distruj an ti heu plouz 78 : heu, a ya e ti-brik 86 : heu, bountañ, c’hwezhañ ha lammat. Ha a ra netra 96 : ha goude an tri femoc’h bihan hag heu lost ar bleiz, a lak lost ar bleiz a vont 120 : heu... Heu, ar pemoc’h a, a ra e di e plouz 121 : ha na tri femoc’h bihan a ya en e gostez 156 : heu... Al, al, ar bleiz a ya e-barzh ar chaodron
34	72 : a zo vont kuit a ya, mh, e-barzh an ti a-ar, an eil femoc’h 84 : a, a dorr an ti d’an hini re all 88 : a ya ‘barzh an ti arall 138 : evit me a gav, me, me, a zo plijus pa, pa, pa ar bleiz a zo ‘barzh ar chodroñ
35	111 : ha a ra tout an draoù a c’hell ober met, a c’hell ket ober netra 115 : a gouezh ‘barzh ar siminal ha goude, a sach, ha goude...
38	45 : toc, a ra toc toc toc 53 : ya, ha goude an torr an ti eus an, ar femoc’h bihan

	<p>55 : a red, a red bihan 'vit mont en ti eus e, eus e vreur 69 : heum, kouezhañ a ra en e doull 71 : ha gou, ha goude an tri femoc'h bihan a ya e ti e breur 75 : a la, a ra toc toc toc 89 : ha, ha, hag an, ar bleiz a nann, an tri femoc'h bihan a, a klevas ar bleiz war an toenn ha goude an tri fe, goude ar bleiz oa o tiskenn, an tri femoc'h bihan a ra sach war al lost eus Gwilhoù ha goude « plouf » ! 'Zo kouezhet 'barzh an heu... 135 :pa a c'hoarzhiñ er fin amañ 139 ; heum, me 'blij din pa sav an ti 153 : mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan 'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou pemoc'h 157 : ha te a lar an aotre</p>
39	<p>34 : gant plouz, heu, goude an bleiz a arru 42 : an bleiz a ya amañ 50 : heu, a sav, sa un ti-spern 66 : a t, a torr an ti 74 : a ya 'barzh an ti heu... 76 : a ya 'barzh an ti... 78 : a ya 'barzh an ti-spern 82 : heum, a ra, a arru ar memestra 86 : a ya 'barzh an ti heu... Brik 106 : ha ne deue ket, a, a, a ya war, an heu ti, a ya war an ti 108 : war doenn an ti e ha ha, a ya 'barzh an siminal evit de, evit heummm... Evit mont heu... Evit mont 'barzh an ti, evit... 122 : ha goude a lamm 142 : te a oui ket ober un istor 166 : peogwir an bleiz a ya e-barzh, a lamm</p>
40	90 : evit, evit he, aar tri femoc'h a, a kouezh, ar bleiz ne ket anezhañ
41	90 : a mont heu war an cheminal

	98 : a, a, a c'hoarzh
42	64 : an eil e brik hag amañ 'n eus an bleiz a, hag e erru hag a dorr tout an ... 90 : a ya kuit e-barzh an ti a, an ti e spern 100 : heu, a torr tout an di 104 : a ya kuit e-barzh an ti e brik 114 : hum e ya e-barzh an siminal 128 : a sach a, a, a sach... kalz, hag, hag a t, hag a kouezh e-barzh an an chaodouron 152 : evit heu a kouezh
43	37 : e, e, e, an dra-sen a ya amañ 52 : an, an bihan, femoc'h bihan a ra un ti e plouz 60 : a ra un ti e plouz 70 : me a oui 72 : mhummm...Pppp... Ne ouian ket mui 80 : met an pemoc'h a red, evit mont, 'barzh an ti-spern 102 : a red betek an ti-brik
Forme « eo »	
14	11 : me eo, heu + prénom
23	65 : marv eo ar bleiz
25	4 : petra eo an urzh ? 86 : n'eo ket, n'eo ket 88 : nann ! N'eo ket laouen
29	218 : bah, din eo d'ober
30	76 : peogwir e brik eo 96 : hé bah ... Bet eo e-barzh
32	16 : ha ret eo ... Ober, heu renkañ 88 : peogwir an ti graet e brik eo
33	16 : n'eo ket mat... Mat... An dra-sen a zo heu, heu, heu en diwezh war-lerc'h

34	18 : ret eo ober un istor gant tout ar fichenoù 'peus kemeret
35	97 : ya ! An hini diwezhañ eo an hini (henañ ?) 105 : peogwir e brik eo 121 : peogwir eo kouezhet e-barzh an tan 143 : peogwir eo aet tout ar pemoc'h e pep du 151 : heu nann ! N'eo ket mat hum-hum
36	164 : n'eo ket e plas
37	107 : an ti-speern. Hag amañ, a, a 'n eus pa 'n eus la'ret eo ret ober an dra-sen, amañ, pa 'n eus heu graet an ti-brik
38	12 : 'n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog, amañ 'zo an fin 115 :an hini ivez n'eo ket en he flas
43	14 : n'eo ket mat ! Re eo gober un dra-all 20 : d'am soñj eo el-sen, hum-hum 22 : d'am soñj eo ...Mhum... Tttt... Amañ d'am soñj, ya, an dra-sen 24 : 'n hini vihan, eo an tri femoc'h bihan
Phrases introduites par un participe passé	
20	8 : mm, komzet eus an istor
26	65 : bah torret an ti
27	85 : bah, diskaret an ti
32	26 : heu, hé monet ... en tu evit ober e zi
33	62 : monet en ti... koad
37	122 : kouezhet e-barzh an chaodroñ, hag amañ, 'n eus bet poan, pa 'n eus skoet
Phrases introduites par un infinitif	
26	101 : heu, mont betek an doenn
30	84 : mont war an ti heu
32	74 : he, c'hwezhañ, bountañ (ha ?) 86 : heu, bountañ, c'hwezhañ ha lammat. Ha a ra netra

	92 : heu ... Krapat dre ar siminal ha...
35	82 : debriñ ar pemoc'h bihan 123 : mhum, debriñ ar bleiz-se
38	41 : debriñ an tri femoc'h bihan
39	28 : hemañ ? Heu, ober un ti, heu, heu, d'un, d'ar re, d'e unan 104 : ober kalz a wech
40	36 : krogñ. Daout, tri, pevar, pemp 92 : ar kouezhañ 'b' siminal
42	150 : hem-heu, sachañ war al lost
43	120 : pignat war an doenn
Phrases introduites par une préposition	
20	165 : evit ober un ti
28	34 : d'ober un ti
33	40 : evit sevel e di, heu, dezhañ, di 94 : da bin, heu-heu, da bignat, da diskenn war an, hé, hé-bah heu...
35	56 : get, pep hini en e gorn evit ober un ti 58 : evit ober un ti
38	113 : da lakaat en he flas 125 : heu e, da c'homañs
39	2 : evit lavar' heu, evit heu kontiñ an istor e breoneg 54 : evit ka, evit bout solut-tre 110 : evit debriñ an tri femoc'h bihan
40	66 : da debriñ ar, ar pemoc'h bihan
42	164 : heum, heum, evit krogñ tout
43	56 : evit ket bout tapet get an bleiz 160 : a-raok distrujañ an ti
Phrases introduites par la conjonction de subordination « peogwir », parce que	

20	101 : peogwir a zo brik
25	166 : peogwir me 'n eus un c'hoari
27	99 : hum, peogwir 'oa e brik ha
28	140 : peogwir 'n eus heu bleiz
29	133 : peogwir 'n eus, 'n eus lakaet voger
30	76 : peogwir e brik eo
32	128 : peogwir hemañ, a ya, hemañ, peogwir ne vez ket distrujet an ti
33	60 : an hini-kentañ ! Peogwir 'n eus c'hoant, heu 'n eus c'hoant de debriñ an tri femoc'h bihan
35	105 : peogwir e brik eo 121 : peogwir eo kouezhet e-barzh an tan ! 143 : peogwir eo aet tout ar pemoc'h e pep tu 105 : peogwir a ya amañ ! Amañ ! 155 : peogwir se 'zo bet goude-se ! peo-peogwir ar bleiz 'zo tremenet amañ 174 : peogwir ar bleiz a debr an tri femoc'h met a c'hell ket
37	102 : peogwir ar blev a zo kou... Heum, heu-heum
38	33 : peogwir e, en (d)oa c'hoant e ti oa kreñv 111 : peogwir an hini-mañ e oa ket en he flas 145 : amañ an ti e plouz peogwir 'zo brav 153 : mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan 'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou pemoc'h
39	100 : peogwir a zo gant brikoù 124 : peogwir a zo tomm-tre 166 : peogwir an bleiz a ya e-barzh, a lamm
40	13 : peogwir e-barzh ma ti 'm eus fri femoc'h 72 : peogwir a zo brik 104 : ah peogwir, hein ! E foñs tout
Phrases négatives	

25	86 : n'eo ket, n'eo ket 88 : nann ! N'eo ket laouen
26	71 : 'n eus c'hoant torr met a c'hell ket
29	131 : ah ket an hini-mañ 137 : bah, pa c'hell ket
30	80 : bah a fich ket 112 : bah n'ouzon ket
31	119 : heu, n'ouzon ket
32	62 : ha ivez, e, heu n'ouzon ket 128 : peogwir hemañ, a ya, hemañ, peogwir ne vez ket distrujet an ti 134 : ha ne vez ket distrujet hemañ
33	16 : ' n eo ket mat... Mat... An dra-sen a zo heu, heu, heu en diwezh war-lerc'h
35	103 : an ti-se 'zo ket a-benn da dorriñ an ti-se 111 : ha a ra tout an draoù a c'hell ober met, a c'hell ket ober netra 151 : heu nann ! N'eo ket mat hum-hum 174 : peogwir ar bleiz a debr an tri femoc'h met a c'hell ket
36	162 : se 'zo ket amañ 164 : n'eo ket e plas
38	12 : 'n eus ar, n'eo ket , heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog amañ 'zo an fin 35 : evit ket ar bleiz a torret e zi 89 : ha, ha, hag an, ar bleiz a, nann , an tri femoc'h bihan a, a klevas ar bleiz war an toenn ha goude an tri fe, goude ar bleiz oa o tiskenn, an tri femoc'h bihan a ra sach war al lost eus Gwilhoù ha goude « plouf » ! 'Zo kouezhet 'barzh an heu... 111 : peogwir an hini-mañ e oa ket en he flas 115 : an hini ivez n'eo ket en he flas 151 : heu nann pas c'hoazh 153 : mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan 'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou bemoc'h

39	142 : te a oui ket ober un istor
40	62 : hum, ' n ouzon ket ! Amañ, hou, an bihanoc'h a zo e ober un ti, un ti e eee plouz 74 : pppp ! N'ouzon ket 90 : evit, evit he, aar tri femoc'h a mhm a, a kouezh, ar bleiz ne ket ket anezhañ 142 : n'ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg 144 : ' n ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg
43	14 : n'eo ket mat ! Ret eo gober un dra all 56 : evit ket bout tapet get an bleiz 72 : mhummmmm... Pppp. Ne ouian ket mui 146 : an dra-sen ne oe ket el-sen met el-sen
Phrases contenant un verbe modal : falloir, pouvoir, devoir, vouloir	
Pouvoir / gallout	
26	93 : bah, 'n eus c'hoant torr met a c'hell ket
29	137 : bah, pa c'hell ket
35	111 : ha a ra tout an draoù a c'hell ober met, a c'hell ket ober netra 174 : peogwir ar bleiz a debr an tri femoc'h met a c'hell ket
Devoir	
32	16 : ha ret eo ... Ober, heu renkañ
37	107 : an ti-speern. Hag amañ, a, 'neus pa 'n eus la'ret eo ret ober andra-sen, amañ, pa 'n eus graet an ti-brik
43	14 : n'eo ket mat ! Ret eo gober un dra all
Falloir	
Vouloir	
Phrases contenant l'auxiliaire kaout / avoir	
24	44 : 'n eus un pemoc'h bihan 46 : 'n eus un pemoc'h bihan
25	166 : peogwir me 'n eus un c'hoari
26	71 : 'n eus ket c'hoant

	93 : bah, 'n eus c'hoant torr met a c'hell ket
28	26 : a zo vont, 'n eus c'hoant 52 : hé, heu, an laouarn hé ben, 'n eus c'hoant debriñ ar porc'hell 74 : 'n eus tri porc'hell bihan 126 : an porc'hell 'n eus c'hoant tap' 140 : heu peogwir 'n eus heu bleiz
29	47 : bah 'n eus c'hoant da gerc'haat un dra evit tap, ur, ur ti 133 : peogwir 'n eus lakaet voger
30	30 : bah... An tri porc'hell a n'eus c'hoant da gaout un ti e unan 42 : hé ben hemañ 'n eus c'hoant da gaout un ti-brik
31	75 : 'n eus c'hoant debret a, ar, ar pemoc'h hé 77 : 'n eus c'hoant debret
33	60 : an hini kentañ ! Peogwir 'n eus, heu 'n eus c'hoant de debriñ an tri femoc'h bihan 140 : teus cheñchet an plas
34	18 : ret eo ober un istor gant tout ar fichennou 'peus kemeret 111 : hag heu... 'Teus cheñchet ivez an hini-mañ
36	136 : hhh, 'n eus forzh petra evit, evit heu, marv ar bleiz
37	2 : ya, me am, 'n eus lennet S. heum, heu, heun, un... 12 : amañ hag amañ ar pemoc'h bihan 'n oa c'hoant, heu, heu, oober e ti e unan 50 : ha n' eus lammet, ha 'n eus heuuuu, heu, mhm ttt, skoet ha 'n eus heu 76 : 'n eus, 'neus c'hoazh torret ar di 104 : hag amañ, an hini-sen a zo amañ pa 'n eus torret an ti 106 : amañ pa 'n eus torret an ti-sen 107 : an ti-speern. Hag amañ, a, a 'n eus pa 'n eus la'ret eo ret ober an dra-sen, amañ, pa 'n eus heu graet an ti-brik 116 : me 'm eus 'barzh ma ti e DVD 122 : kouezhet e-barzh an chodroñ, hag amañ, 'n eus bet poan, pa 'n eus skoet
38	12 : 'n eus ar, 'n eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog amañ 'zo an fin

	<p>33 : peogwir e, e en (d)oa c'hoant e ti oa kreñv 37 : hem, ar bleiz a 'n eus torret an ti eus an hini e plouz 87 : met an tri femoc'h bihan 'n eus graet ur soubenn tomm 102 : a, a 'n eus heu, a oe fint-out e debriñ an bleiz 153 : mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan 'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou bemoc'h</p>
39	<p>128 : 'm eus dija digoret 134 : 'n eus da adober</p>
40	<p>13 : peogwir e-barzh ma ti 'm eus tri femoc'h bihan 170 : 'm eus c'hoant d'ober ur c'hoari all</p>
41	<p>18 : 'n eus c'hoant ober heum, ttt, heum 22 : 'n eus c'hoant ober unan bennak</p>
42	<p>56 : un dra 'm eus heu... 58 : amañ 'n eus an, un ti heum, evit pep hini 64 : an eil e brik hag amañ 'n eus an bleiz a, hag e erru hag a dorr tout an ... 130 : heum, heum, 'n eus poan-tre ! 168 : ' teus la'ret, ' teus lakaet an dra-se amañ hag an dra-se amañ</p>
43	<p>86 : ha, ha, amañ 'n eus ar bleiz e zi 148 : rak teus cheñchet</p>
Phrases contenant l'auxiliaire gouzout /savoir	
29	191 : mhm... Te a oar, ar ti da, an hini-mañ
30	112 :Bah n'ouzon ket
31	119 : heu, n'ouzon ket
32	62 : ha ivez, n'ouzon ket
38	153 : peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan 'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou bemoc'h
39	142 : te a oui ket ober un istor

40	62 : hum, 'n ouzon ket ! Amañ, hou, an bihanoc'h a zo e ober un ti, un ti e eee plouz 74 : ppppt ! N'ouzon ket 142 : 'n ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg 144 : 'n ouzont ket penaos 'vez lavaret e breoneg
43	70 : me a oui 72 : mhummm... Ppp... Ne ouian ket mui
Phrases à l'imparfait	
27	99 : hum, peogwir 'oa e brik ha
29	81 : ar borc'hell a, a da, az ae kuit 107 : ez ae kuit ar porc'hell e-barzh an all ti
34	109 : pa oe e ober e ti e plouz hag e ti e koad 125 : heu, un femoc'h, an trede femoc'h a voe ec'h ober un ti e brik
35	64 : e plouz e oe an ti 66 : e koad oe 68 : e oe e brik
37	12 : amañ hag amañ ar pemoc'h bihan 'n oa c'hoant, heu, heu, oober e ti e unan 102 : a, a 'n eus heu, a oe fint-out e debriñ an bleiz
38	27 : e, en oa graet unan e, e koad 31 : e, e en oa graet un ti e, gant brik 33 : peogwir en (d)oa c'hoant e ti oa kreñv 89 : ha, ha, hag an, ar bleiz a nann, an tri femoc'h bihan a, a klevas ar bleiz war an toenn ha goude an tri fe, goude ar bleiz oa o tiskenn, an tri femoc'h bihan a ra sach war al lost eus Gwilhoù ha goude « plouf » ! 'Zo kouezhet 'barzh an heu... 111 : peogwir an hini-mañ e oa ket en he flas
39	10 : an tri femoc'h a oe c'hoant ober e ti dezhe, heu, amañ a oe, a oe 36 : ha e oe an pemoc'h arall 106 : ha ne deue ket, a, a, a ya war, an heu ti, a ya war an ti
42	60 : an hini gentañ a yae e ti plouz

43	146 : an dra-sen ne oe ket el-sen met el-sen
Phrases à l'impératif	
33	28 : an dra-sen a zo, gortoz !
42	56 : sell ! un dra 'm eus heu...
Phrases au présent d'habitude	
32	128 : peogwir hemañ, a ya, hemañ, peogwir ne vez ket distrujet an ti 132 : 'vez distrujet a-raok hemañ 134 : ha ne vez ket distrujet hemañ
40	142 : 'n ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg 144 : 'n ouzont ket penaos 'vez lavaret e breoneg
Phrases au futur simple	
28	134 : peogwir an bleiz, ben, 'vo, 'vo heu
30	108 : hé ba 'r vo debret gant an tri femoc'h bihan
32	104 : ha goude, debra, debret 'vo gant ar mamm, get ar vamm
33	44 : un ti brav e, e vo evit pep hini 48 : heu, heu, gant hemañ e vo un ti e heu, koad
Phrases au passé simple	
38	89 : ha, ha, hag an, ar bleiz a nann, an tri femoc'h bihan a, a klevas ar bleiz war an toenn ha goude an tri fe, goude ar bleiz oa o tiskenn, an tri femoc'h bihan a ra sach war al lost eus Gwilhoù ha goude « plouf » ! 'Zo kouezhet 'barzh an heu... 97 : heum, goude a, a laoskas e-barzh a, a, a evit an, evit tenva anezhañ
Phrases au passé composé	
29	133 : peogwir 'n eus, 'n eus lakaet voger
32	64 : an ti'zo torret 118 : heu... 'Zo cheñchet an div-se
34	54 : ha goude ar bleiz a zo daet evit torriñ ar di, d'an hini kentañ
35	121 : peogwir eo kouezhet e-barzh an tan 141 : 'zo bet goude-se, evel-se

	143 : peogwir eo aet tout ar pemoc'h e pep du 155 : peogwir se 'zo bet goude ! Peo-peogwir ar bleiz 'zo tremenet amañ
37	2 : ya, me am, 'n eus lennet S. heum, heu, heun, un... 32 : hag heu vleiz, ar vleiz a zo arruet 50 : ha 'n eus lammet, ha 'n eus heuuuu, heu, mhm ttt, skoet ha 'n eus heu 58 : hag ar, an ti a zo bet war an leur
38	37 : hem, ar bleiz a 'n eus torret an ti eus an hini e plouz 87 : met an tri femoc'h bihan 'n eus graet ur soubenn tomm 89 : ha, ha, hag an, ar bleiz a nann, an tri femoc'h bihan a, a klevas ar bleiz war an toenn ha goude an tri fe, goude ar bleiz oa o tiskenn, an tri femoc'h bihan a ra sach war al lost eus Gwilhoù ha goude « plouf » ! 'Zo kouezhet 'barzh an heu...
Phrases contenant un interrogatif	
25	4 : petra eo an urzh ?
31	149 : perak me a gav mat an ti-mañ
36	73 : perak a zo, e zo, e zo...
42	110 : perak, perak a zo ebrik

Tableau XXV : analyse des contenus phrastiques, position et flexions des verbes, types de phrases.

VI.5.2.1. Analyse des quatre formes du verbe être au présent

Formes en zo

Pour analyser ce corpus, je propose tout d'abord de suivre l'ordre du relevé, nous commencerons donc par les formes du verbe être / « bezañ », sous sa forme « zo ». Pour baliser l'analyse, je reprendrai la grammaire de Chalm (« *La grammaire pour tous* », 2018), mais également l'article de Nikolaz Davalan (« *Interférences linguistiques chez des enfants scolarisés en breton* », Davalan, 1997) ; je propose la même démarche pour citer ses analyses sur son corpus que celle utilisée pour « *La grammaire de Chalm* » : les références aux explications longues figureront en note de bas de page et à seront à retrouver dans les annexes numérotées à la fin de cette thèse.

Son article est intéressant pour nous car il comporte des similitudes avec notre démarche. Alors que le projet final était de récolter « *cinq mille phrases* » et d'interviewer « *une centaine d'enfants âgés de trois à neuf ans et scolarisés en breton dans le cadre d'un projet de recherche européen sur le bilinguisme précoce dans quatre pays celtiques (Pays de Galles, Ecosse, Irlande et Bretagne)* » (Davalan, 1997, p. 99 ; 101), il avait déjà réuni soixante interviews auprès de cette même classe d'âge et rassemblé deux mille phrases. Il a plus particulièrement analysé les formes du verbe être.

Avant de commencer l'analyse, je souhaite revenir sur un terme que N. Davalan utilise dans son article ; néo-breton et néo-bretonnants, M. Jouitteau en donne une définition (Jouitteau, 2018, pp. 2 – 6) : « [...] *In the previous literature, this variety may appear under the label Neo-Breton, Advanced Standard or Diwaneg, from the name of the immersion school sistem Diwan. The tree terms are equivalent, minor pejorative or approbatory connotations to them* ». Elle caractérise également les strates générationnelles concernées par le breton moderne (Jouitteau, 2018, pp. 2 – 6) : « [...] *I follow Kennard (2013) in keeping to the neutral term of linguistic variety of native young adults. [...] I count five active generations in modern day Breton : children (0-18 years old), young adults (18-35), individuals of the missing link generation, heritage language grandparents and great-grandparents* ».

Emploi de « zo » dans le corpus des phrases narratives.

Cette partie comprend 47 énoncés et 66 occurrences de « zo » sont comptabilisées, exprimées sous 6 formes. Toutes ne seront pas décrites, car certaines sont des répétitions provoquées par des hésitations ou faux départs. Pour en faire remarquer l'usage, j'ai tout d'abord choisi de répertorier les phrases qui commencent par une particule verbale ou élision + zo. Elles sont relevées, car agrammaticales comme nous allons le voir et seront redistribuées ensuite selon qu'elles ont été employées sous forme auxiliaire être + verbe, présent progressif ou passé composé. J'ai ensuite relevé la forme complémenteur causal + zo, complémenteur erroné + zo ; zo +forme négative erronée ; zo à valeur de « est » et, enfin les formes correctes³⁰.

E20/147 : *a, a zo an femoc'h gant un all femoc'h/c'* est le cochon avec un autre cochon

E25/99 : *a zo pignet e-bar.../il est grimpé dans*

E28/ 26 : *a zo vont/il est en train d'aller*

E28/36 : *'zo vont da gerc'haat.../il est en train d'aller chercher*

E32/66 : *a zo daet betek an ti-koat/il est venu jusqu'à la maison en bois*

E32/94 : *a zo mont e-barzh/il est en train d'aller dans*

E32/118 : *heu 'Zo cheñchet an div-se/heu ces deux-là sont changées*

E32/124 : *ya ! Ha, 'zo hennezh/oui ! Et, c'est celui-ci*

E34/72 : *a zo vont kuit a ya, hm, e-barzh an ti ar, an eil femoc'h/il est en train de partir il va, hm, dans la maison du deuxième cochon*

E34/138 : *evit ma a gav, me, me, a zo plijus pa, ar bleiz a zo 'barzh ar chodroñ/pour moi je trouve, je, je, c'est plaisant quand, le loup est dans le chaudron*

E35/141 : *'Zo bet goude-se, evel-se/ça a été après-ça, comme-ça*

E36/89 : *' Zo kouezhet 'barzh an heu.../il est tombé dans le heu...*

E36/95 : *heum, a z, a zo tout devet/heum, il est, il est tout brûlé*

³⁰ Annexe 27, référence 4, p. 770.

E39/164 : *heu A zo heu... Amañ 'zo farsus/heu c'est heu, ici c'est drôle*

N. Davalan explique l'emploi initial de zo (Davalan, 1997, p. 100)³¹ :

À l'origine **zo** est la forme relative du verbe **bezañ** (être) Elle garde ce sens en breton moderne : **ar c'hi zo aze a oar le chien qui est là (le) sait**. De ce sens relatif fort, est né l'emploi le plus courant qui consiste à utiliser **zo** lorsqu'on désire mettre le sujet en emphase, c'est-à-dire en première position dans la phrase. **Ar c'hi zo du le chien, lui, est noir** qui s'opposera à **du eo ar c'hi noir est le chien** dans lequel, c'est l'attribut qui est mis en emphase. Ainsi, **zo** s'oppose donc à **eo** pour des raisons syntaxiques (place du sujet).

Ainsi, les quatorze formes présentées ici, avant d'être interprétées sous leur forme verbale sont agrammaticales, car « zo » ne peut être antéposé au sujet.

« Zo » + complémenteur de causalité « peogwir ».

Cette formule est empruntée à M.Jouitteau (*Jouitteau, Peogwir, 2022*)³²:

Le complémenteur peogwir, pandeogwir, penegwir, pugur 'puisque' marque une relation de causalité.

(1) Penegwir me a veze mezo dezo ordinal.
puisque moi R était saoul à.eux ordinairement
'Puisque j'étais toujours ivre, selon eux.'

Trégorrois, Gros (1970 : 157)

Voici les productions relevées dans le corpus.

E20/101 : *peogwir a zo brik/parce que c'est en briques*

E35/155 : *peogwir se 'zo bet goude-se/parce que ça ça a été après*

E37/102 : *peogwir ar blev a zo kou.../parce que le loup est (tombé)*

E38/145 : *amañ an ti e plouz peogwir 'zo bra.../là la maison en paille parce qu'elle est*

...

E39/100 : *peogwir a zo gant brikoù/parce que c'est (fait) avec des briques*

E39/124 : *peogwir a zo tomm-tre/parce que c'est très chaud*

³¹ Annexe 28, référence 1, p. 779 du document.

³² Annexe 29, référence 1, p. 779.

E40/72 : *peogwir 'zo brik*/parce que c'est des briques ou parce que c'est des briques

« Zo » + mot interrogatif erroné

E36/73 : *perak a zo, e zo, e zo*/pourquoi à la place de parce que + c'est

E42/ 110 : *perak, perak a zo e brik*/pourquoi à la place de parce que + c'est

« Zo » en négatif erroné

E35/103 : *an ti-se 'zo ket a-benn da dorriñ an ti-se*/cette maison n'arrive pas à casser cette maison.

E36/162 : *se 'zo ket amañ*/cela n'est pas là

« Zo » au présent progressif

E28/26 : *a zo vont*/il est en train d'aller

E28/36 : *a zo vont da gerc'haat*/est en train d'aller chercher

E32/94 : *a zo mont e-barzh*/est en train d'entrer

E34/72 : *a zo vont kuit a ya*/est en train de partir

« Zo » auxiliaire, au passé composé

E25/99 : *a zo pignet*/il est grimpé

E32/66 : *a zo daet betek an ti koat*/il est venu jusqu'à la maison en bois

E32/118 : *Zo cheñchet an div-se*/sont changées le deux-là

E35/142 : *zo bet goude-se, evel-se*/est été après-ça, comme ça

E36/89 : *zo kouezhet 'barzh an heu*/est tombé dans heu...

« Zo » copule, employé pour c'est

E20/147 : *a, a zo an femoc'h gant un all femoc'h*/c'est le cochon avec un autre cochon

E32/124 : *ya ! Ha, 'zo hennezh*/oui ! Et, c'est celui-ci

E34/138 : *evit ma a gav, me, me, a zo plijus pa, ar bleiz a zo 'barzh ar chodroñ*/pour moi je trouve, je, je, c'est plaisant quand, le loup est dans le chaudron

E39/164 : *heu A zo heu... Amañ 'zo farsus*/heu c'est heu, ici c'est drôle

E20/101 : *peogwir a zo brik*/parce que c'est en briques

E38/145 : *amañ an ti e plouz peogwir 'zo bra.../là la maison en paille parce qu'elle est*

...

E39/100 : *peogwir a zo gant brikoù*/parce que c'est (fait) avec des briques

E39/124 : *peogwir a zo tomm-tre*/parce que c'est très chaud

E40/72 : *peogwir 'zo brik*/parce que c'est des briques ou parce que c'est des briques

E36/73 : *perak a zo, e zo, e zo*/pourquoi à la place de parce que + c'est

E42/110 : *perak, perak a zo e brik*/pourquoi à la place de parce que + c'est

Discussion

Nous allons maintenant traiter ces quatorze énoncés selon le classement produit afin de voir l'emploi, mais également les erreurs produites.

Nous avons tout d'abord constaté qu'à l'intérieur des énoncés, l'articulation des phrases met *zo* en tête, ce qui n'est pas possible, car il doit être précédé du sujet défini ou indéfini. La fréquence d'emploi de cette forme peut faire penser à la transposition de la forme « est/c'est » du français au breton.

Nous avons dénombré sept formes où « *zo* » est utilisé avec un complémenteur de causalité, *peogwir*, sous l'acception « parce que », alors que le breton propose « puisque ». Ces formes sont partiellement agrammaticales. La grammaire de Chalm (« *La grammaire pour tous* », 2018, pp. 211 – 213) indique qu'il est possible de commencer une phrase par une conjonction de subordination (ici le complémenteur « *peogwir* »/ puisque, parce que), ce que font les enfants. Cependant, s'ils placent « *zo* » en deuxième position, ce qui est correct au niveau de la position du verbe, son emploi en copule n'est pas possible. La circonstancielle demande une proposition principale, bien que celle-ci puisse être exposée en deuxième place

(Chalm, 2018, p. 212), la subordination en « puisque » demanderait une marque définie dans le verbe.

Exemples à partir du corpus

E39/124 : *peogwir a zo tomm-tre*/parce que c'est très chaud

Peogwir eo tomm-tre ar soubenn e oa bet devet ar bleiz/puisque/parce que la soupe est très chaude le loup s'était brûlé.

Devet e oa bet ar bleiz peogwir eo tomm-tre ar soubenn/le loup avait été brûlé puisque/parce que la soupe était très chaude

E40/72 : *peogwir 'zo brik*/parce que c'est des briques ou parce que c'est des briques

Peogwir eo bet graet gant brik solud eo an ti/puisque/parce qu'elle a été faite de briques la maison est solide

Solud eo an ti peogwir eo bet graet gant brik/la maison est solide puisque/parce qu'elle a été faite en briques.

On note une occurrence où « se », çà (« [Le] pronom fort indépendant inanimé se 'ça' est une grammaticalisation du groupe nominal an dra-se, 'cette chose' »), (Jouitteau, Se, 2022), est exposé directement après le complémenteur. Au regard de la proposition de l'outil de programmation pour la petite section (chapitre V, pp. 253-280), on peut considérer ces phrases comme entrant dans la fonction régulatrice (p. 261), et plus particulièrement la justification. Si cet emploi est un marqueur réel de progression dans la construction et l'échange discursif, il reste cependant dans un niveau élémentaire. En effet, on aurait pu s'attendre à une subordonnée complétive développée, ce qui n'est pas le cas. La forme « zo » est suivie d'une préposition, d'un nom ou d'un adjectif. En quelque sorte, on peut penser que cette forme évite l'enchâssement de la subordonnée. On peut aussi interpréter ces situations de cette manière : l'échange des questions et réponses est en situation, même si l'enquêtrice attend une réponse narrative dans la mesure où l'enfant doit reprendre des éléments précis du conte pour justifier celle-ci (événements, personnages, lieux, circonstances + matériel linguistique adéquat), les deux n'échappent pas à la situation d'oral : des questions partielles

de l'enquêtrice entraînent des réponses du même type. Ainsi, l'amorçage de l'enquêtrice devrait être mieux préparé pour que l'enfant reprenne la phrase complexe. Elle pourrait également la répéter à l'enfant. Cette interprétation ouvre sur la question de la relative et de l'enchâssée : ici, les enfants tentent des enchâssées mais pas forcément des relatives ; ce type de phrase fonctionnant différemment en breton.

Ces phrases exposent également d'autres problèmes grammaticaux : le complément de nom et le pluriel des noms collectifs³³.

Ainsi, nous trouvons :

E39/100 : *peogwir a zo gant brikoù*/parce que c'est (fait) avec des briques

E38/145 : *amañ an ti e plouz peogwir 'zo bra.../là la maison en paille parce qu'elle est*

...

E42/110 : *perak, perak a zo e brik*/pourquoi à la place de parce que + c'est en briques

Dans nos exemples, la construction de la phrase après le complémenteur est erronée, mais on devrait trouver le second sujet *ti*/maison exprimé, ce qui n'est pas le cas. Ensuite, nous trouvons des erreurs d'expression du complément de nom (avec préposition) alors qu'on se serait attendu à avoir une exposition type S+ Adj. Enfin, la marque du pluriel est en quelque sorte « sur-généralisée » puisqu'on relève *brikoù*, pour un nom collectif qui aurait été suffisant exprimé par « *brik* ». Cette erreur est utile, car elle montre que l'enfant a remarqué les marques morphologiques de base du pluriel en breton : « *où* » et les emploie. On peut penser que la typicité du breton en matière de construction du pluriel par rapport au français génère cette erreur.

À la suite des formes en *peogwir*, nous avons relevé deux formes avec interrogatif qui sont erronées. Elles sont introduites par les mots interrogatifs *perak*/pourquoi. Nous verrons plus loin dans le corpus que d'autres conjonctions sont confondues avec le complément *peogwir*. Nous avons également deux formes de « *zo* » en négatif qui ne sont pas possibles. Il

³³ Annexe 27, référence 5, pp. 770.

Il y a quatre formes relatives au présent progressif, qui elles aussi débutent par la particule verbale *a* suivie de *zo*, agrammaticales. Sont présentes ensuite, cinq formes au passé composé qui débutent de la même manière. On dénombre dix formes de *zo* employé pour dire c'est. Deux exemples retiennent notre attention, car ils sont des embryons de subordonnées.

E34/138 : *evit me a gav, me, me a zo plijus pa ar bleiz a zo 'barzh ar chodroñ/pour moi, je trouve que c'est plaisant quand le loup est dans la marmite.*

E38/145 : *amañ ti e plouz peogwir 'zo bra.../a, la maison en paille parce qu'elle est (belle, grande ?).*

Le premier exemple est étonnant parce qu'il débute par la préposition « *evit* », début de phrase que l'on peut tenter de traduire par : « pour moi, il me semble ». Peut-être est-ce une manière de renforcer l'expression de l'avis personnel. La conjonction « *pa* »/quand apparaît ensuite, cependant elle devrait être suivie du verbe, ce qui n'est pas le cas. Peut-être que la forme du verbe demandée n'est pas disponible à l'enfant, ce qui l'empêche de finaliser sa proposition. Pour le deuxième exemple, on retrouve le cas cité avec les phrases débutant par la conjonction *peogwir*. On dénombre donc six formes d'utilisation de la forme « *zo* », on devrait préciser qu'une est une forme erronée de l'expression de la justification avec *peogwir* (forme *perak*), donc cinq formes en réalité. Si on considère ces productions sans évaluer leur pertinence grammaticale, on peut dire que les enfants qui y recourent montrent l'étendue de la compréhension du verbe après trois années en classe bilingue. Il y a une richesse de propositions et de sens.

Formes correctes de « zo »

E30/8 : *ma c'hoar a zo X ha Y 'zo ur babig*/ma sœur c'est X et Y est un bébé

E32/42 : *heu, ar pemoc'h bihan a zo e ober un ti e, get brikennoù*/heu, le petit cochon est en train de faire une maison en, avec des briques

E32/64 : *an ti zo torret*/la maison est cassée

E33/6 : *heu ! Se a zo heu*/heu ça c'est heu...

E33/8 : *heu, an dra-se heu 'zo tout, tout heu goude, ha, ha-se ivez*/heu, cette-chose-là est tout, tout heu après, et, et ça aussi

E33/14 : *hum-heu heu heu, an dra-se a zo mat*/[...] cette-chose-là est bien

E33/16 : *n'eo ket mat... Mat ... An dra-sen a zo heu, heu, heu en diwezh war-lerc'h*/ce n'est pas bien ... Bien... Cette chose-là [...] à la fin après

E33/18 : *an dra-se ivez ! An dra-sen a zo heu amañ ... An dra-sen a zo amañ ... Huuum, an dra-sen a zo amañ*/cette chose-là aussi ! Cette-chose-là est heu ici ... Cette chose-là est ici ... Cette chose-là est ici

E33/130 : *hum, an dra-sen a zo mat*/cette chose-là est bien

E33/163 : *an *daou-se a zo e-kreiz*/ces deux-là sont au milieu

E34/54 : *ha goude ar bleiz a zo daet evit torriñ ar di, d'an hini kentañ*/et après le loup est venu pour casser la maison, du premier

E35/155 : *Peo-peogwir ar bleiz 'zo tremenet amañ*/parce que le loup est passé ici

E36/117 : *ar, an ti a zo, a zo.../la, la maison est, est...*

E37/32 : *hag heu *vleiz, ar *vleiz a zo arruet*/et heu le loup est arrivé

E37/58 : *hag ar, an ti a zo bet war an leur*/et la maison est allée sur le sol

E37/104 : *hag amañ, *an hini-sen a zo amañ pa 'n eus torret an ti*/et là, celle-là est là quand il a cassé la maison

E38/12 : *'n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar *krog, amañ 'zo *an fin/il*
y a le/la, sur le/la ... Ici c'est le début, ici c'est la fin.

E38/149 : *ya, ha an ti e brik 'zo, 'zo brav ha *ivez 'zo solut/oui*, et la maison en briques
est belle et aussi est solide

E39/30 : *heu hemañ a zo vont d'ober un ti gant an heu, heu, heu, g.../heu* celui-là va
faire une maison avec le/la ...

E39/72 : *an ti a, a zo distrujet/la* maison est détruite

E40/62 : *hum, n'ouzon ket ! Amañ, hou, an *bihanoc'h a zo e ober un ti, un ti *e eee*
plouz/hum, je ne sais pas ! Ici, le plus petit est en train de faire une maison en paille

E40/66 : *hag an brasoc'h a zo e, e ober hem, *eee, e brik/et* le plus grand est en train
de faire en briques

E43/178 : *ha an lost a zo amañ/et* la queue est ici.

Formes de zo/est, en copule

On dénombre 15 formes en copule.

E30/8 : *ma c'hoar a zo X ha Y 'zo ur babig*/ma sœur c'est X et Y est un bébé

Cette phrase est intéressante car produite de façon autonome par l'enfant, sans que l'enquêtrice ne dirige le dialogue vers celle-ci.

E32/64 : *an ti zo torret*/la maison est cassée.

E33/6 : *heu ! Se a zo heu/heu* ça c'est heu...

E33/8 : *heu, an dra-se heu 'zo tout, tout heu goude, ha, ha-se ivez/heu*, cette-chose-là est tout, tout heu après, et, et ça aussi.

E33/14 : *hum-heu heu heu, an dra-se a zo mat/[...]* cette-chose-là est bien

E33/16 : *n'eo ket mat... Mat ... An dra-sen a zo heu, heu, heu en diwezh war-lerc'h/ce* n'est pas bien ... Bien... Cette chose-là [...] à la fin après.

E33/18 : *an dra-se ivez ! An dra-sen a zo heu amañ ... An dra-sen a zo amañ ... Huum, an dra-sen a zo amañ*/cette chose-là aussi ! Cette-chose-là est heu ici ... Cette chose-là est ici ... Cette chose-là est ici.

E33/130 : *hum, an dra-sen a zo mat*/cette chose-là est bien (au sens « correct »).

E33/163 : *an *daou-se a zo e-kreiz*/ces deux-là sont au milieu.

Les phrases constituant les énoncés de l'enfant 33 retiennent notre attention. En effet, nous remarquons que la forme « zo » est très souvent précédée de la forme *an dra-sen* (forme dialectale vannetaise)/*an dra-se/se*. Voici comment M. Jouitteau la définit (Jouitteau, Se, 2022) :

Le pronom fort indépendant inanimé *se 'ça'* est une grammaticalisation du groupe nominal *an dra-se*, 'cette chose'.

(1) *Hag evel-se int en em gavet pinvidig.*

et comme-ça sont se1 trouver riche

'Et c'est ainsi qu'ils sont devenus riches.'

Trégorrois, Gros (1989:'*kavoud*')

Dans son corpus de 1997, N. Davalan avait déjà remarqué chez les jeunes enfants « 3 à 5 ans », dont la langue de la famille était le breton : (Davalan, 1997, p. 102) : « [...] ces derniers utilisent essentiellement, la structure **se zo** + adjectif/nom, alors que les premiers l'utilisent de façon équilibrée avec l'adjectif/nom + **eo** ». Cette réalité semblait selon lui temporaire puisque (ibidem) : « [...] Passé six ans, [...] les enfants qui ne savaient pas le breton précocement savent utiliser la structure adjectif/nom + **eo**. La structure **se zo** + adjectif/nom pourrait s'avérer être une étape première dans l'acquisition que font les enfants des structures relatives au verbes **bezañ** ».

C'est la forme récurrente des phrases exposées pour les enfants cités ici, ce qui reviendrait à dire qu'elle est stable. Cependant, nous devons faire la balance entre les deux formes du verbe être comme l'a fait cet auteur afin de voir si elles sont utilisées de manière équilibrée comme dans son relevé. L'enfant n°33 semble s'exprimer beaucoup, à y regarder de plus près les phrases sont de structures simples et sont davantage comparables à une liste de vérification oralisée. Elle est complétée par de nombreux déictiques. On note une erreur en 163, sur le genre de « *daou* »/deux, qui dans ce cas devrait être exprimé au féminin « *div* ».

E36/117 : ar, an ti a zo, a zo.../la, la maison est, est...

E37/104 : *hag amañ, an* hini-sen a zo amañ pa 'n eus torret an ti/et là, celle-là est là* quand il a cassé la maison.

On note une erreur au niveau du pronom exprimé dans la principale : *an hini-sen* (avec une forme dialectale conservée, « *sen* »). On aurait dû trouver la forme indéfinie masculin singulier « *hennezh* » prononcée [inɛx] si la dialectisation était conservée. Nous verrons que cette erreur est très fréquente chez les jeunes enfants (voire même chez leurs enseignants). On remarque la production d'une subordonnée introduite par la conjonction « *pa* »/quand qui est correcte, sans évitement de structuration syntaxique et verbale.

E38/12 : '*n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar *krog, amañ 'zo *an fin/il* y a le/la, sur le/la ... Ici c'est le début, ici c'est la fin.

On note deux erreurs au niveau de l'utilisation de l'article défini « *ar* »/le ou la, « *an* » le ou la devant certaines certaines voyelles et consonnes. La première erreur se situe à la

mutation demandée k → c'h, la deuxième est l'accord précité an + certaines voyelles et consonnes. Nous avons déjà observé que la stabilisation dans l'utilisation des articles n'était pas terminée en grande section de maternelle bilingue.

E38/149 : *ya, ha an ti e brik 'zo, 'zo brav ha *ivez 'zo solut/oui*, et la maison en briques est belle et aussi est solide.

Nous remarquons ici que l'adverbe « *ivez* » devrait se trouver en queue de proposition selon l'ordre des mots de la phrase bretonne (Chalm, 2018, p. 205).

E39/72 : *an ti a, a zo distrujet/la maison est détruite.*

E43/178 : *ha* *an lost a zo amañ/et la queue est ici.*

Bezañ en « zo », auxiliaire et présent progressif

Trois occurrences sont comptabilisées.

E32/42 : *heu, ar pemoc'h bihan a zo e ober un ti e, get brikennou/heu*, le petit cochon est en train de faire une maison en, avec des briques.

Ici, nous retrouvons la problématique du complément de nom qui est successivement introduite par « e »/en puis « gant » avec. La surgénéralisation du pluriel sur briques est également notée. L'enfant s'exprime avec deux formes dialectales vannetaises : « e » pour « *o/oc'h* », particule marquant le présent progressif. La préposition « *gant* »/avec, est donnée « *get* ».

E39/30 : *heu hemañ a zo vont d'ober un ti gant an heu, heu, heu, g... / heu celui-là va faire une maison avec le/la ...*

Erreur du complément de nom.

E40/66 : *hag an brasoc'h a zo e, e ober hem, eee, e brik/et le plus grand est en train de faire en briques.*

Erreur du complément de nom. Présence de la marque dialectale sur la particule caractéristique du présent progressif.

Il y a une erreur sur l'utilisation du superlatif (Chalm, 2018, p. 187) :

La marque du superlatif est la terminaison *añ*, que l'on ajoute à l'adjectif, à l'adverbe ou au participe passé.

Melenañ/le plus jaune [...]

Il semblerait que l'enfant l'ai confondu avec le comparatif de supériorité (Chalm, 2018, p. 186) :

La marque du comparatif de supériorité est la terminaison *oc'h*, que l'on ajoute à l'adjectif, à l'adverbe, ou au participe passé :

Melen, jaune, *melenoc'h*, plus jaune [...]

On aurait donc dû trouver « *hag an hini brasañ* »/et le plus grand...

Ce qui nous amène à remarquer l'absence de « hini » devant l'adjectif au superlatif.

Voici ce que dit M. Jouitteau à son sujet (Jouitteau, hini, 2022) :

Hini ou son pluriel *re* est un nom qui n'a pas de contenu lexical. C'est une tête nominale qui forme un indéfini anaphorique. Il est sans équivalent en français. Il est partiellement comparable à l'anglais *one* dans *a good one* 'un bon, une bonne'. Dans un contexte négatif, *hini* signifie 'aucun X, personne'. [...]

Bezañ en « zo », auxiliaire et passé - composé

E34/54 : *ha goude ar bleiz a zo daet evit torriñ *ar *di, d'an hini kentañ/et après le loup est venu pour casser la maison, du premier.*

La phrase est introduite par une conjonction de coordination. La participe passé de venir est en forme dialectale vannetaise. Sur la partie « ar di »/la maison, l'enfant aurait dû utiliser la forme « an ti ». Ici, il y a erreur sur l'article et une erreur de mutation : en effet, ti étant masculin en breton, il n'y a pas besoin de mutation sur la consonne initiale du mot.

E35/155 : *Peo-peogwir ar bleiz 'zo tremenet amañ/parce que le loup est passé ici.*

On retrouve encore une fois l'utilisation de la conjonction « peogwir »/parce que dans la forme de justification de la réponse, à la manière enfantine. Le sujet est antéposé au verbe et la phrase dans sa construction est très proche du français. L'enfant utilise le déictique « amañ »/ici, compréhensible en contexte uniquement.

E37/32 : *hag heu *vleiz, ar *vleiz a zo arruet/et heu le loup est arrivé.*

On note une erreur sur le nom loup qui est traité comme s'il était au féminin. Le participe passé est donné dans la forme dialectale vannetaise.

E37/58 : *hag ar, an ti a zo bet war an leur/et la maison est allée sur le sol*

On remarque que l'expression du verbe est du type périphrastique : l'enfant ne disposait peut-être pas du verbe tomber ou s'effondrer en breton et a utilisé son matériau linguistique disponible.

Emploi de « zo » erroné, résumé :

Cette partie comprend 47 énoncés et 53 occurrences de « zo » sont comptabilisées, exprimées sous 7 formes : 4 sont totalement agrammaticales, car inexistantes en breton.

- La première de ces séries d'erreurs contient 14 occurrences de phrases commençant par « zo » ;
- La seconde contient 7 erreurs dues à l'utilisation du complémenteur « *peogwir* » comme réponse justificative élémentaire.
- La troisième est répertoriée suite à 2 erreurs d'utilisation de mots interrogatifs.
- La quatrième en raison de l'emploi de « zo » à la forme négative, 2 erreurs.

Trois sont à répartir selon les définitions « formes erronées » et « formes correctes » :

- « Zo » utilisé en copule (11/15)
- « Zo » auxiliaire être+ présent progressif (4/3)
- « Zo » auxiliaire être + passé – composé (5/4)

Si on élude les 14 occurrences d'erreurs comptabilisées car commençant par « zo », le rapport d'erreur est de 31 erreurs contre 22. Autrement dit les enfants produisent plus d'erreurs que de bonnes propositions avec un degré complexe cependant puisqu'ils créent des formes que ne connaît pas la langue. Cela n'est pas étonnant outre mesure : les jeunes locuteurs « monolingues » connaissent des étapes d'essais-erreurs, voire régression dans leur langue naturelle (Bassano 2020, Parisse 2006), il semble donc logique que le passage en langue seconde draine ce type de propositions. Le verbe être comme copule est de loin la forme la plus utilisée (29), devant le passé-composé (9), et le présent progressif (7).

On remarque que quelques phrases sont introduites par des conjonctions (de coordination, de causalité) mais elles évitent la structure complexe commandant la particule verbale « e » par exemple, et l'ordre des mots propre à la syntaxe bretonne. Une forme correcte est relevée (avec « pa »/quand).

➤ Morphologie, résumé

Voici les erreurs rencontrées :

- le complément de nom : ajout d'article, de préposition
- le pluriel des noms collectifs, surgénéralisation du pluriel en « où ».
- On note une erreur au niveau du pronom exprimé dans la principale : *an hini-sen/celui-ci*
- On note une erreur sur le genre du numéral ordinal « *daou* »/deux, qui dans notre cas devrait être exprimé au féminin « *div* ».
- Erreurs dans l'emploi de l'article défini : consonne entamant le nom qui le suit
- Erreurs dans la combinaison article + nom : « *surmutation* » quand il n'y en n'a pas besoin
- Confusion marque du comparatif et marque du superlatif

➤ Syntaxe, résumé :

En ce qui concerne l'organisation de la phrase, on remarque

➤ Narration, description, résumé

On note que la longueur des phrases dans les énoncés a pu concourir à une certaine confusion : les phrases sont des concaténations de patterns type liste (E33). Cette confusion a été entretenue par l'emploi du complémenteur de causalité « *peogwir* » qui aurait pu faire apparaître une enchâssée relevant de la syntaxe du breton. Or, cela n'arrive pas, on note un certain évitement et une expression du verbe et de la syntaxe en miroir du français.

Présent progressif

Dans la continuité de l'étude de la forme « zo » (7), regardons celles concernant également le présent progressif marqué autrement³⁴.

E23/35 : *o tistrujañ an ti/en train détruire la maison.*

E25/18 : **emañ o vont kuit/ils est en train de partir.*

E34/60 : *e torriñ ar ti d'an hini kentañ, d'ar pemoc'h kentañ/en train de casser la maison de le premier, du premier cochon.*

E38/21 : *hem, hem, e vont da ober an ti an hini bravañ/en train d'aller pour faire la maison la plus belle.*

E40/30 : *oc'h ober un ti e, e, e ... Hum, ttt, e tammoù koat/en train de faire une maison en bouts de bois...*

E40/44 : *o debrañ an tri femoc'h/en train de manger les trois cochons.*

E43/74 : *e torriñ an ti-plouz/en train de casser la maison en paille.*

On dénombre 7 énoncés pour 7 occurrences. Le présent progressif est expliqué dans la grammaire de Chalm (Chalm, 2018, p. 67) :

Le progressif exprime une action qui se passe, qui se déroule :

Emañ ar vugale o skrivañ ul lizher. Les enfants sont en train d'écrire une lettre.

La forme progressive se fait en utilisant le verbe être conjugué (forme d'habitude ou de situation) et la construction O + infinitif. Elle ne s'utilise donc qu'avec des verbes démontrant une action. [...].

On note pour les exemples E34/60, E38/21, E43/74, que la forme « o » est remplacée par la forme dialectale vannetaise « e ». Une seule de ces phrases utilise le verbe être conjugué, avec une erreur cependant, car il n'est pas conjugué à la troisième personne du pluriel. On note une erreur dans la mutation commandée par la particule « o » pour l'enfant 40/44 : o + d, au lieu de o + t. Les erreurs de complément de nom et d'article sont également relevées.

³⁴ Annexe 27, référence 6, p.770.

Forme « eo »

E14/11 : *me eo, heu + prénom*

E23/65 : *marv eo ar bleiz*

E25/4 : *petra eo an urzh ?*

E25/86 : *n'eo ket, n'eo ket*

E25/88 : *nann ! N'eo ket laouen*

E29/218 : *bah, din eo d'ober*

E30/76 : *peogwir e brik eo*

E30/96 : *hé bah ... Bet eo e-barzh*

E32/16 : *ha ret eo ... Ober, heu renkañ*

E32/88 : *peogwir an ti graet e brik eo*

E33/16 : *n'eo ket mat... Mat... An dra-sen a zo heu, heu, heu en diwezh war-lerc'h*

E34/18 : *ret eo ober un istor gant tout ar fichennoù 'peus kemeret*

E35/97 : *ya ! An hini diwezhañ eo an hini (henañ ?)*

E35/105 : *peogwir e brik eo*

E35/121 : *peogwir eo kouezhet e-barzh an tan*

E35/143 : *peogwir eo aet tout ar pemoc'h e pep du*

E35/151 : *heu nann ! N'eo ket mat hum-hum*

E36/164 : *n'eo ket e plas*

E38/12 : *'n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog, amañ 'zo an fin*

E38/115 : *an hini ivez n'eo ket en he flas*

E43/14 : *n'eo ket mat ! Re eo gober un dra-all*

E43/20 : *d'am soñj eo el-sen, hum-hum*

E43/22 : *d'am soñj eo ...Mhum... Tttt... Amañ d'am soñj, ya, an dra-sen*

E43/24 : *'n hini vihan, eo an tri femoc'h bihan*

Adjectif + eo + SUJET DEFINI

E23/65 : *marv eo ar bleiz*/le loup est mort

Participe passé + eo + SUJET DEFINI

E30/96 : *hé bah ... Bet eo e-barzh*/il est allé dedans.

Préposition + eo + verbe

E29/218 : *bah, din eo d'ober*/bah, c'est à mon tour de faire.

Complémenteur de causalité + eo

E30/76 : *peogwir e brik eo*/parce que c'est en briques.

La forme « e brik »/en briques est utilisée comme complément de nom devant « eo » sans sujet à l'arrière.

E35/121 : *peogwir eo kouezhet e-barzh an tan*/parce qu'il est tombé dans le feu.

E35/143 : *peogwir eo aet tout ar pemoc'h e pep du*/parce que tous les cochons sont allés de chaque côté (chacun de son côté).

Ici l'enfant a utilisé un sur-collectif « *tout ar pemoc'h* »/tout les cochons, en conservant le nom au singulier. Il aurait pu utiliser la forme « *an holl* », ou « *ar moc'h* » voire « *tout ar moc'h* ». Enfin « *e pep du* »/de chaque côté (chacun de son côté) semble être une simplification de « *pep hini war e du* »/chacun de son côté. On remarque que le mot « du » a subi une mutation par adoucissement, proximité avec « *du* »/noir ?

Forme négative

E25/86 : *n'eo ket, n'eo ket*/ce n'est pas ça, ce n'est pas ça.

E25/88 : *nann ! N'eo ket laouen*/Non ! Il n'est pas content !

E33/16 : *n'eo ket mat... Mat... An dra-sen a zo heu, heu, heu en diwezh war-lerc'h*

E35/151 : *heu nann ! N'eo ket mat hum-hum*/ce n'est pas ça... Bien ... Cette chose-là est heu.... A la fin après.

E36/164 : *n'eo ket e *plas*/ce n'est pas sa place (à lui/elle).

E38/12 : *'n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog, amañ 'zo an fin/il y a, ce n'est pas, ici c'est le début, ici c'est la fin.*

E38/115 : *an hini ivez n'eo ket en he flas/celle aussi n'est pas à sa place.*

E43/14 : *n'eo ket mat ! Re eo gober un dra-all/ce n'est pas bien ! Il faut faire autre chose.*

Modalité : devoir + eo

E32/16 : *ha ret eo ... Ober, heu renkañ/et il faut ... faire, heu ranger.*

E34/18 : *ret eo ober un istor gant tout ar fichennoù 'peus kemeret/il faut faire une histoire avec toutes les fiches que tu as prises.*

On retrouve ici une phrase en calque littéral du français au breton.

E43/14 : *n'eo ket mat ! Re eo gober un dra-all/ce n'est pas bien ! Il faut faire autre chose.*

Équivalence

E14/11 : *me eo, heu + prénom/moi, c'est + prénom.*

E35/97 : *ya ! An hini diwezhañ eo an hini (henañ ?)/oui ! Le dernier c'est le (l'aîné ?)*

Argumentation, justification

E43/20 : *d'am soñj eo el-sen, hum-hum/à mon avis c'est comme ça.*

E43/22 : *d'am soñj eo ...Mhum... Tttt... Amañ d'am soñj, ya, an dra-sen/à mon avis c'est ... Ici à mon avis, oui, cette chose-là.*

Phrases au présent d'habitude³⁵

E32/128 : **peogwir hemañ, a ya, *hemañ, peogwir ne vez ket distrujet an ti/*parce que celui-ci, va, celui-ci, parce que n'est pas détruite la maison.

E32/132 : *'vez distrujet a-raok hemañ/*est détruite avant celle-là. Elle est détruite avant celle-là.

E32/134 : *ha ne vez ket distrujet hemañ/*et n'est pas détruite celle-là

E40/142 : *'n ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg/*je ne sais pas comment on dit en breton.

E40/144 : *'n ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg/*je ne sais pas comment on dit en breton.

Ici, seuls deux enfants ont utilisé le présent d'habitude. Avant de revenir sur ce qu'ils ont souhaité exprimer, revenons sur la définition de N. Davalan (1997, pp. 110-111) : « [...] *'vez est une autre forme du verbe bezañ au présent. Elle marque ce que l'on appelle un peu vite le présent d'habitude. [...] Son deuxième emploi est le passif. [...] cet usage sera rendu en français par le on impersonnel* ».

Dans nos exemples, on peut séparer les énoncés de l'enfant E32 et de l'enfant E40, je propose de grouper les énoncer en deux.

E32/128 : **peogwir hemañ, a ya, *hemañ, peogwir ne vez ket distrujet an ti/*parce que celui-ci, va, celui-ci, parce que n'est pas détruite la maison. Parce qu'on ne détruit pas la maison. On note également deux erreurs successives sur le pronom démonstratif *hemañ* /celui-ci donné à la place de *houmañ/*celle-là, car l'enfant parle en réalité de l'image qui a été déplacée.

E32/132 : *'vez distrujet a-raok hemañ/* (elle) est détruite avant celle-là. Elle est détruite avant celle-là.

E32/134 : *ha ne vez ket distrujet hemañ/*et (elle) n'est pas détruite celle-là. il

Le premier utilise la forme *'vez* plutôt comme un on à la voix passive.

³⁵ Annexe 28, référence 2, p. 779.

Les formes suivantes rejoignent même les exemples rares relevés par N. Davalan *participe-passé + vez*, une fois à l'assertif, une fois au négatif.

En ce qui concerne l'enfant 40, on remarque tout de suite que cette phrase répétée deux fois est une phrase mémorisée et qui est un peu un *pattern* « phare » de ce que les enseignants apprennent aux petits élèves pour qu'ils puissent demander de l'aide lorsqu'ils ne savent pas dire un mot, une phrase en breton. Il n'est pas dit en revanche, que l'enfant sache quelle est la forme de *vez* retenue ici.

E40/142 : *'n ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg/je ne sais pas comment on dit en breton.*

E40/144 : *'n ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg/je ne sais pas comment on dit en breton.*

Discussion

Dans cette partie (pp. 391-411), nous avons rassemblé toutes les formes du verbe être exprimées par les enfants dans les phrases de 4 termes et plus. Je propose maintenant un comparatif avec les résultats d'ensemble exposés par N. Davalan en 1997. Il ne s'agit évidemment pas de réaliser une comparaison terme à terme : son corpus contenait 2000 phrases recueillies auprès d'une soixantaine d'enfants âgés de trois à neuf ans, scolarisés dans écoles publiques bilingues et Diwan réparties sur toute la région (sauf pays vannetais), enfin son étude a été effectuée il y a vingt-trois ans. On peut penser que certains faits linguistiques sont en lien avec la langue enseignée dans les écoles à cette période : peut-être que la « non-massification » de l'offre bilingue permettait d'avoir des enseignants bon locuteurs, voire natifs. Revenons à ces corpus pour voir si certains phénomènes sont constants (erreurs/réussites), disparaissent ou s'intensifient.

D'emblée, le résultat le plus marquant est que la forme « *ez eus* », attestée par Davalan³⁶ ; par 88 occurrences (Davalan, 1997, p. 104), est totalement absente de notre corpus. Elle est pourtant remarquable chez lui (Id, pp. 103 - 104).

Une autre forme a disparu, c'est celle du locatif « *emañ* »/se trouve (géographiquement, temporellement). La seule forme relevée vaut pour « *emañ* » au progressif. Aucune autre personne n'est exprimée ce qui n'est pas étonnant, voir (Stephens, 2000) et Jouitteau(2017). « *Zo* » a supplanté les formes précitées, débutant même les phrases. Il surpasse également « *eo* » (24 occurrences), qui n'est pas toujours utilisé correctement.

Si l'on s'inscrit dans la conclusion de N. Davalan en 1997³⁷ ; lorsqu'il a rédigé son article, les écoles *Diwan* fêtaient leurs vingt ans, les écoles bilingues publiques douze, sept pour les écoles bilingues catholiques. Cette jeunesse, dans la préoccupation de l'effectivité de l'enseignement du breton pouvait donner place à une attitude positive. Que penser aujourd'hui au regard des résultats de cette étude et de l'inscription des écoles bilingues dans le paysage breton ? On ne peut que constater une attrition des aspects du verbe être en

³⁶ Annexe 28, référence 3, p. 779.

³⁷ Annexe 28, référence 4, 779.

breton. Certaines formes ne sont pas connues, d'autres très peu usitées (sous une seule marque de personne), et le taux d'erreurs d'utilisation est élevé. Il semble donc que cette thèse est nécessaire : si l'on souhaite aller plus loin qu'une simple évaluation globalement rassurante sur les cinq grandes compétences de communication, il faut regarder les phrases produites de très près. Davalan notait déjà que le breton entendu par l'enfant était surtout celui de l'instituteur, la langue étant en concurrence avec les autres grands domaines de la vie. Ainsi, les enseignants, accueillant bien évidemment les « fautes » des enfants comme témoignage d'une langue en construction, sont également concernés par la connaissance des aspects de ce verbe. Outre une « richesse » imagée, il s'agit bien d'emplois syntaxiques, mais également sémantiques (de la pratique de la nuance); connaître, faire sien, puis transmettre. C'est-à-dire questionner les supports et les contenus pédagogiques (nous y reviendrons dans le chapitre VII) afin que l'enfant puisse entendre et apprendre facilement ces nuances, sans surcharge. Il va sans dire que la formation des enseignants à l'aval et à l'amont est interrogée aussi : du master MEEF bilingue à la formation continue, d'autant plus si l'on considère ces adultes ; à l'instar de N. Davalan, comme des néo-bretonnants qui vont préférer telles ou telles marques aux marques traditionnelles (qui ont même pour certains l'âge d'avoir été en école bilingue, eu des enfants qu'ils scolarisent dans ces écoles ; élèves pris en charge par entre autres ce même profil d'adultes, parents qui fréquentent des néo-bretonnants au travail, dans leurs loisirs). Une partie de la question soulevée par l'auteur reste donc d'actualité : si l'on admet que la population brittophone native disparaît, mais que la langue, bien prise en charge par les politiques linguistiques régionales peut se stabiliser, quel statut donner aux erreurs ? Faut-il s'accommoder de certaines en les circonscrivant par exemple, aux erreurs de nouveaux apprenants ; mais alors quelle temporalité leur donner ? Rien que pour l'enseignement primaire, après presque 50 ans d'expérience, on constate l'attrition des aspects du verbe être, beaucoup plus inquiétante que celle évoquée par N. Davalan. Il semble donc extrêmement urgent de programmer l'enseignement du breton afin que ses formes linguistiques remarquables ne rejoignent le cimetière botanique de l'auteur.

VI. 5. 2. 2. Formes au présent continu

Afin d'y voir plus clair, je propose de les classer selon l'apparition du premier mot de tête de phrase.

Particule « a »

E25/42 : *a distrujañ ar, ar, an ti-plouz/il casse(r) la maison de paille.*

E26/113 : *heu a sach war al lost/(il) tire sur la queue.*

E28/48 : *a ra, a ra un ti brik/(il) fait une maison en briques.*

E28/64 : *a tistruj an ti/(il) détruire la maison*

E28/70 : *a, az a c'hoazh a-barzh an all ti/va encore dans l'autre maison.*

E28/128 : *a ra un ti/(il) fait une maison.*

E29/163 : *a ch... a chach war e lost/(il) tire sur sa queue.*

E29/199 : *a distruj an ti/(il) détruit la maison.*

E29/210 : *heum... a, a sach war ar bleiz/(il) tire sur le loup.*

E30/66 : *bah, heu, az a kuit evit mont gant e vreur/ (il) s'en va pour aller avec son frère.*

E30/80 : *bah, a fich ket/ (il) bouge pas.*

E30/124 : *an hini, a, l, a distruj an ti/celui casse la maison.*

E32/34 : *heu ... a ra un ti get plouz/ (il) fait une maison avec de la paille.*

E32/58 : *a distruj an ti heu plouz / (il) détruit la maison paille.*

E32/78 : *heu, a ya e ti-brik/ (il) va dans maison de briques.*

E34/72 : *a zo vont kuit a ya, mh, e-barzh an ti a-ar, an eil femoc'h/ (il) est en train d'aller, (il) va dans maison de le deuxième cochon.*

E34/84 : *a, a dorr an ti d'an hini re all/ (il) casse la maison de celui autres.*

E34/88 : *a ya 'barzh an ti arall/ (il) va dans la maison autre (l'autre maison).*

E35/115 : *a gouezh 'barzh ar siminal ha goude, a sach, ha goude... (il) tombe dans la cheminée et après (il) tire et après...*

E35/55 : *a red, a red bihan 'vit mont en ti eus e, eus e vreur/(il)* court petit (dit pour buan, vite) pour aller dans maison de son, de son frère.

E38/75 : *a la, a ra toc toc toc/ (il) d(it), (il) fait toc, toc, toc.*

E39/50 : *heu, a sav, sa un ti spern/ (il)* construit une maison d'épines.

E39/66 : *a t, a torr an ti / (il)* casse la maison.

E39/74 : *a ya 'barzh an ti heu.../ (il)* va dans la maison.

E39/76 : *a ya 'barzh an ti.../ (il)* va dans la maison.

E39/78 : *a ya 'barzh an ti spern/ (il)* va dans la maison d'épines.

E39/82 : *heum, a ra, a arru ar memestra*

E39/86 : *a ya 'barzh an ti heu... Brik/ (il)* va dans la maison... briques.

E39/106 : *ha ne deue ket, a, a, a ya war, an heu ti, a ya war an ti/et il n'arrivait pas, (il)* va sur la maison.

E41/90 : *a mont heu war an cheminal/ (il)* aller sur la cheminée.

E41/98 : *a, a, a c'hoarzh/ (il/ils)* rie(nt).

E42/90 : *a ya kuit e-barzh an ti a, an ti e spern/ (il)* part dans la maison en épines.

E42/100 : *heu, a torr tout an di/ (il)* casse toute la maison.

E42/104 : *a ya kuit e-barzh an ti e brik/ (il)* part dans la maison en briques.

E42/114 : *hum e ya e-barzh an siminal/ (il)* va dans la cheminée.

E42/128 : *a sach a, a, a sach... kalz, hag, hag a t, hag a kouezh e-barzh an an chaodouron/ (il)* tire beaucoup et (il) tombe dans le chaudron.

E43/60 : *a ra un ti e plouz/(il)* fait une maison en paille.

E43/102 : *a red betek an ti-brik/ (il)* court jusqu'à la maison de briques.

On dénombre 45 occurrences de la forme présent continu introduite par la particule verbale, 44 sont en « a » et une seule en « e ». Toutes ces formes sont agrammaticales car nous devons trouver l'élément important en tête de phrase avec le verbe en deuxième position. Dans cette liste, il est simple de dénombrer les verbes préférés : *mont/aller* ; *mont kuit/partir* ; *ober/faire* ; *distrujañ/détruire* ; *sachañ/tirer* ; *fichal/bouger* ; *tapout/attraper* ; *terriñ/casser*,

kouezhañ/tomber, *sevel*/construire, *c'hoarzhñ*/rire. Certains sont très souvent employés : aller, partir, détruire, faire et d'autre trouvés une seule fois : bouger, construire, rire. Elles semblent toutes répondre à la question « Qu'est-ce qu'il/ils, est/sont en train de faire ? ».

Certaines phrases sont exprimées dans leur forme minimale (en termes de mots) : E28/128 : *a ra un ti*/fait une maison ; E39/66 : *a t, a torr an ti*/casse la maison.

Pour d'autres, les conjonctions de coordination apparaissent : E42/128 : *a sach a, a, a sach... kalz, hag, hag a t, hag a kouezh e-barzh an an chaodouron*/tire, tire beaucoup, et tombe dans le chaudron. E35/115 : *a gouezh 'barzh ar siminal ha goude, a sach, ha goude.../tombe dans la cheminée et après (ensuite) tire et après tire et après....* On remarque toutefois le nombre de répétitions, témoignant peut-être de la difficulté d'allonger une liste narrative.

On relève deux formes étonnantes : particule verbale + infinitif.

E25/42 : *a distrujañ ar, ar, an ti-plouz/ (il) détruire la maison de paille.*

E41/90 : *a mont heu war an cheminal/ (il) aller sur la cheminée.*

On retrouve toujours les mêmes erreurs : articles, complément de nom.

On retrouve des erreurs de placement des mots dans la phrase :

E28/70 : *a, az a c'hoazh e-barzh an all ti/ va encore dans l'autre maison ; pour Mont a ra en ti all c'hoazh,* qui serait plus correcte au niveau normatif.

E38/75 : *a la, a ra toc toc toc*

J'ai relevé cette forme, outre le fait qu'elle est construite selon un ordre qui n'existe pas, elle montre la nécessité d'enrichir le monde sonore des enfants. On peut en effet traduire cette phrase par : il fait toc, toc, toc. Qui est un calque du français. On aurait préféré à minima, dans cette forme narrative : **a ra dao dao dao*/fait toc toc toc ; ou encore ** a sko war an nor, * a lop war an nor*/frappe (violemment) sur la porte. La forme normative minimale correcte étant *Ober a ra dao, dao, dao* et au mieux : *Lopañ a ra*/il frappe (violemment) à la porte, expression présente dans le texte du conte.

Sujet (forme personnelle)

E25/133 : *ar tri femoc'h bihan a ... a .../les trois petits cochons ...*

E30/134 : *ar, ar bihan porc'hell a deus gant e vreur e ti, ha goude e vreur a digor an nor/le petit cochon viens avec son frère dans la maison, et après son frère ouvre la porte.*

E32/120 : *heu... Heu, ar pemoc'h a, a ra e di e plouz/le cochon fait sa maison en paille.*

E32/121 : *ha an tri femoc'h bihan a ya en e gostez/et les trois petits cochons vont de son côté.*

E32/156 : *heu... Al, al, ar bleiz a ya e-barzh ar chaodron/le loup va dans le chaudron.*

E35/3845 : *toc, a ra toc toc toc/toc, fait toc, toc, toc.*

E35/139 ; *heum, me 'blij din pa sav an ti/moi il me plaît quand il construit sa maison.*

E39/42 : *an bleiz a ya amañ/le loup va ici.*

E39/142 : *te a oui ket ober un istor/toi tu ne sais pas faire une histoire.*

E43/37 : *e, e, e, an dra-sen a ya amañ/cette chose-là va ici.*

E43/52 : *an, an bihan, femoc'h bihan a ra un ti e plouz/le petit cochon (cochon petit en breton) fait une maison de paille.*

E43/70 : *me a oui/moi je sais.*

Les personnes les plus utilisées sont la troisième du singulier, la première du singulier (2 occurrences), la deuxième du singulier (1 occurrence) pour 12 occurrences. Ce qui n'est pas très élevé. D'un point de vue normatif, la syntaxe est correcte. On retrouve les mêmes erreurs que dans les phrases étudiées précédemment : complément de nom, utilisation de l'article.

Verbe (forme infinitive + auxiliaire ober + C), forme impersonnelle

E30/76 : *skeiñ a ra, c'hwezhañ a ra, met netra/l frappe, il souffle, mais rien.*

E27/73 : *bah redek a ra betek e ti all/bah il court jusqu'à la maison autre.*

E32/38 : *heu sevel a ra un ti get tammou koat/heu il construit sa maison avec des morceaux de bois.*

E32/86 : *heu, bountañ, c'hwezhañ ha lammat. Ha a ra netra/il pousse, souffle et saute. Et fait rien.*

E35/69 : *heum, kouezhañ a ra en e doull*/heum, elle tombe en ruines.

E42/64 : *an eil e brik hag amañ 'n eus an bleiz a, hag e erru hag a dorr tout an ...*/la deuxième en brik et ici il y a le loup, et il arrive et il casse tout le/la...

E43/72 : *mhummmm...Pppp... Ne ouian ket mui*/Je ne sais plus.

On dénombre 7 occurrences pour cette forme. On peut déjà à ce stade noter un élément important : 3 sont des phrases mémorisées de celles exposées en randonnée dans le conte. Ce sont les plus correctes, on retrouve par exemple l'effet de narration typique du breton : succession de verbes à l'infinitif. E27/73 et E42/64 montrent davantage les signes de la construction de phrase enfantine en breton : hésitations, faux-départs, mais aussi ordre des mots dans la phrase. Notons que pour la E35/69, un élément apparaît : alors que l'enfant a mémorisé et utilise une forme soutenue pour dire s'effondrer, il confond « *en e boull* », qui signifie en ruines, avec « *en e doull* » « dans son trou », on retrouve la confusion des phonèmes b/d qui donne un autre sens à la phrase.

Base verbale

E29/167 : **sach e-barzh *ar dra ! Ha goude : pffff !/* (il) tire sur la chose ! Et après : pffff !

VI.5.2.3. Infinitif

E26101 : *heu, mont betek an doenn/heu*, aller jusqu'au toit.

E30/4 : *mont war an ti heu*/aller sur la maison heu.

E32/74 : *he, c'hwezhañ, bountañ (ha ?)/he*, souffler, pousser (et) ?

E32/86 : *heu, bountañ, c'hwezhañ ha lammat. Ha a ra netra/heu*, pousser, souffler et sauter. Et fait rien.

E32/92 : *heu ... Krapat dre ar siminal ha.../heu...* Grimper par la cheminée et...

E35/82 : *debriñ ar pemoc'h bihan*/manger le petit cochon.

E35/123 : *mhum, debriñ ar bleiz-se/mhum*, manger ce loup-là.

E38/41 : *debriñ an tri femoc'h bihan*/manger les trois petits cochons.

E39/28 : *hemañ ? Heu, ober un ti, heu, heu, d'un, d'ar re, d'e unan/Celui-ci ? Heu*, faire une maison, heu [...] d'un, des, de tout seul.

E39/104 : *ober kalz a wech*/faire beaucoup de fois (fois exprimé au singulier).

E40/36 : *krogiñ. Daou, tri, pevar, pemp*/Commencer. Deux, trois, quatre, cinq.

E42/150 : *hem-heu, sachañ war al lost hem-heu*, tirer sur la queue.

E43/120 : *pignat war an doenn*/monter sur le toit.

Ces formes sont intéressantes, car elles rappellent qu'en breton, une situation narrative permet de donner les verbes à l'infinitif dans une phrase (Chalm, 2018, p. 206) :

L'infinitif s'emploie aisément dans les narrations, équivalent au présent de narration du français. Il y a diverses constructions.

Infinitifs seuls :

Hag eñ diskenn, kemer ar skeul gantañ, ha mont kuit/Et le voici qui descend, qui prend l'échelle, et qui s'en va.

Les exemples de l'enfant E32 en E32/74 et 84 renforcent cette idée, car ce sont les seuls qui proposent plusieurs verbes à la suite, comme dans le conte.

VI. 5. 2. 4. Participe passé

E20/8 : *mm, komzet eus an istor/mm, (on va) parlé de l'histoire.*

E26/65 : *bah torret an ti/bah (il a) cassé la maison.*

E27/85 : *bah, diskaret an ti/bah, (il a) détruit la maison.*

E32/26 : *heu, hé monet ... en tu evit ober e zi/heu, hé ... Allé (il est) dans côté pour faire sa maison.*

E33/62 : *monet en ti... koat/allé dans la maison en bois.*

E37/122 : *kouezhet e-barzh an chaodroñ, hag amañ, 'n eus bet poan, pa 'n eus skoet/tombé dans le chaudron et ici, a eu mal, quand a tapé (les cochons ont tapé le loup).*

Les deux formes infinitif page précédente et participe passé rappellent le style télégraphique utilisé par les jeunes enfants pour communiquer alors qu'ils ne possèdent pas le bagage linguistique nécessaire pour rapporter l'ensemble de leurs observations.

VI. 5. 2. 5. Phrases négatives

Au début de cette partie, nous allons retrouver l'ensemble des phrases négatives issues du Tableau XXV, pp. 374 – 389. Comme elles sont assez nombreuses, je propose de les répartir selon l'élément verbal qu'elles contiennent. Nous avons dégagé huit formes différentes dans la construction phrastique négative :

- Forme simple du verbe *bezañ*/être + négatif, présent ou imparfait (p. 427)
- Forme de la réponse négative à une question négative (p.429 - 430)
- Phrase négative avec le modal *gallout*/pouvoir (p. 430)
- Phrase négative avec le modal *gouzout*/savoir (p. 431 - 432)
- Phrase négative débutant par une particule verbale indiquant la forme impersonnelle (p. 432)
- Phrase négative utilisant la forme d'habitude « *vez* » (p. 433)
- Phrase négative introduite par une préposition (p. 433)
- Autre forme négative incorrecte (p. 434).

E25/86 : *n'eo ket, n'eo ket/non, non* (ce n'est pas, ce n'est pas).

E25/88 : *nann ! N'eo ket laouen/Non ! Il n'est pas content.*

E26/71 : *'n eus c'hoant *torr met a c'hell ket/il a envie de cass (er) met il peut pas.*

E29/131 : *ah ket an* hini-mañ/ah pas celui-ci.*

E29/137 : *bah, pa c'hell ket/bah, quand il peut pas.*

E30/80 : *bah a fich ket/bah elle bouge pas (pour la maison).*

E30/112 : *bah n'ouzon ket/bah je ne sais pas.*

E31/119 : *heu, n'ouzon ket/heu, je ne sais pas.*

E32/62 : *ha ivez, e, heu n'ouzon ket/et aussi, e, heu, je ne sais pas.*

E32/128 : *peogwir hemañ, a ya, hemañ, peogwir ne vez ket distrujet an ti/parce que celui-ci (en parlant de l'image), il va, parce la maison n'est pas détruite.*

E32/134 : *ha ne vez ket distrujet hemañ/et n'est pas détruite celle-ci.*

E33/16 : *'n eo ket mat... Mat... An dra-sen a zo heu, heu, heu en diwezh war-lerc'h/ce n'est pas bon ... Bien ... Cette chose-là est heu, heu à la fin après.*

E35/103 : *an ti-se 'zo ket a-benn da dorriñ an ti-se/cette-maison, ne parvient à casser cette maison (est-ce que 'zo a été utilisé pour dont a-benn d'udb/parvenir à qq chose ?).*

E35/111 : *ha a ra tout an draoù a c'hell ober met, a c'hell ket ober netra/et fait toutes les choses qu'il peut faire mais peut pas faire rien.*

E35/151 : *heu nann ! N'eo ket mat hum-hum/heu non ! Ce n'est pas bon hum-hum.*

E35/174 : *peogwir ar bleiz a debr an tri femoc'h met a c'hell ket/parce que le loup mange les trois cochons mais peut pas.*

E36/162 : *se 'zo ket amañ/ça est pas ici.*

E36/164 : *n'eo ket e plas/ce n'est pas en/sa place (?)*.

E38/12 : *'n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog amañ 'zo *an fin/il y a (a il) le, ce n'est pas, heum, sur la (pour l'image ?), ici est le début ici est la fin.*

E38/35 : *evit ket ar bleiz a torret e zi/pour que pas le loup ne cassé sa (erreur de genre, mis au féminin singulier pour masculin singulier) maison.*

E38/89 : *ha, ha, hag an, ar bleiz a, nann, an tri femoc'h bihan a a klevas ar bleiz war an toenn ha goude an tri fe, goude ar bleiz oa o tiskenn, an tri femoc'h bihan a ra sach war al lost eus Gwilhoù ha goude « plouf » ! 'Zo kouezhet 'barzh an heu.../et [le] loup, non, les trois petits cochons entendirent le loup sur le toit et après les trois co, après le loup était en train de descendre, les trois petits cochons font tire sur la queue de Gwilhoù et après « plouf » ! Est tombé dans le heu...*

E38/111 : *peogwir an *hini-mañ e oa ket en he flas/parce que celle-ci était pas à sa place.*

E38/115 : *an hini ivez n'eo ket en he flas/celle aussi n'est pas à sa place.*

E38/151 : *heu nann pas c'hoazh/heu non pas encore.*

E38/153 : *mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan *'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou bemoc'h/parce que moi sait pas, dans l'hist, dans l'histoire de les trois petits cochons il y a le loup (qui) casse la maison de les trois cochons, de les deux cochons.*

E39/142 : *te a oui ket ober un istor/toi saais pas faire une histoire.*

E40/62 : *hum, 'n ouzon ket ! Amañ, hou, an bihanoc'h a zo e ober un ti, un ti e eee plouz/hum, je ne sais pas ! Ici, hou, le plus petit est en train de faire une maison, une maison en paille.*

E40/74 : *pppp ! N'ouzon ket/pppp !* Je ne sais pas.

E40/90 : *evit, evit he, aar tri femoc'h a mhm a, a *kouezh, ar bleiz ne ket ket anezhañ/pour, pour he, les trois cochons mhm tombent, le loup ne pas lui.*

E40/142 : *n'ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg/je ne sais pas comment on dit en breton.*

E40/144 : *'n ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg/je ne sais pas comment on dit en breton.*

E43/14 : *n'eo ket mat ! Ret eo gober un dra all/ce n'est pas bien ! Il faut faire autre chose !*

E43/56 : *evit ket bout tapet get an bleiz/pour pas être attrapé avec/par le loup.*

E43/72 : *mhummmmm... Pppp. Ne ouian ket mui/mhummmmm... Pppp.* Je ne sais plus.

E43/146 : *an dra-sen ne oe ket el-sen met el-sen/cette chose-ci n'était pas comme ça mais comme ça.*

Forme négative + eo

La Grammaire de Chalm (p. 90) nous rappelle le fonctionnement élémentaire de la négation en breton : « *Le verbe conjugué se met entre la particule négative ne (n' devant une voyelle) et ket* ». Il est précisé que la particule *ne* entraîne une mutation adoucissante sur la consonne qui suit (p.85). Nous retrouvons cette forme simple dans plusieurs phrases :

Soit au présent

E25/86 : *n'eo ket, n'eo ket*/non, non (ce n'est pas, ce n'est pas).

E25/88 : *nann ! N'eo ket laouen*/Non ! Il n'est pas content.

E33/16 : *'n eo ket mat... Mat... An dra-sen a zo heu, heu, heu en diwezh war-lerc'h*/ce n'est pas bon ... Bien ... Cette chose-là est heu, heu à la fin après.

E35/151 : *heu nann ! N'eo ket mat hum-hum*/heu non ! Ce n'est pas bon hum-hum.

E36/164 : *n'eo ket e plas*/ce n'est pas en/sa place (?).

E38/12 : *'n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog amañ 'zo *an fin*/il y a (a il) le, ce n'est pas, heum, sur la (pour l'image ?), ici est le début ici est la fin.

E38/115 : *an hini ivez n'eo ket en he flas*/celle aussi n'est pas à sa place.

E43/14 : *n'eo ket mat ! Ret eo gober un dra all*/ce n'est pas bien ! Il faut faire autre chose !

Soit à l'imparfait

E38/111 : *peogwir an *hini-mañ Ø e oa ket en he flas*/parce que celle-ci était pas à sa place.

E43/146 : *an dra-sen ne oe ket el-sen met el-sen*/ cette chose-ci n'était pas comme ça mais comme ça.

Au présent ou à l'imparfait mais avec une forme incomplète : la particule « ne/, ' » est manquante

E38/111 : *peogwir an hini-mañ Ø e oa ket en he flas/parce que celle-ci n'était pas à sa place*

Interprétation

On compte onze réalisations avec deux formes à l'imparfait *oa/oe*, était (forme dialectale vannetaise) pour l'enfant 38 et l'enfant 43. On peut dire que globalement la forme élémentaire est maîtrisée : six enfants utilisent « *n'eo ket* », « *n'eo ket mat* », deux sont en réussite dans l'emploi de la réponse négative à une question négative (E25/88 et E35/151) « *Nann ! n'eo ket mat/laouen* », ce n'est pas bien, il n'est pas content. Une forme, E38/111 est incomplète, il manque la particule « *ne* »/ne. Un seul enfant propose une réponse développée avec la négative E43/146 : *an dra-sen ne oa ket el-sen met el-sen/cette chose-là n'était pas comme ça mais comme ça. Il utilise même l'imparfait.*

E36/164 : *n'eo ket e plas/ce n'est pas en/sa place (?)*.

E38/115 : *an hini ivez n'eo ket en he flas/celle aussi n'est pas à sa place.*

Nous avons ci-dessus deux exemples qui, si la forme négative est correcte, interrogent sur le sens. Pour la premier (E36/164), on ne sait pas si l'enfant a voulu dire que ce n'est pas sa place (place de l'image), et alors il manque une mutation consonantique adoucissante après le déterminant possessif *e/son* → *n'eo ket e blas*. Demeure cependant que l'enfant parle d'une image, il aurait fallu utiliser le déterminant possessif *he/sa*, qui entraîne une autre mutation dite spirante → *n'eo ket he flas*. On pourrait rajouter à ce moment qu'un problème existe aussi avec la forme du verbe. Il s'agit d'une image qui ne se trouve pas temporellement et situationnellement à sa place : elle ne se trouve pas maintenant à sa place. Le locatif *emañ* (une des quatre formes du verbe *bezañ/être*) aurait pu être utilisé et nous aurions pu avoir la forme : *n'emañ ket en he flas/ elle ne se trouve pas à sa place.*

E36/162 : *se 'zo ket amañ/ça est pas ici.*

Nous retrouvons ici une forme de négative incomplète puisque la particule négative est absente. Le problème réside surtout dans le fait que la forme *zo* (l'une des quatre formes du verbe être) ne peut jamais se trouver au négatif. Nous aurions pu trouver la forme *eo* ou *emañ*, est/se trouve.

On peut donc penser, pour cette première partie d'interprétation des phrases négatives, que les enfants en connaissent la forme minimale, une seule erreur avec l'omission de la particule étant observée. Les erreurs notées sont l'emploi du verbe être, du pronom celle-ci/celui-ci, l'utilisation du déterminant possessif et les mutations corollaires.

Réponse négative à une question négative forme « nann »

E25/88 : *nann ! N'eo ket laouen*/Non ! Il n'est pas content.

E35/151 : *heu nann ! N'eo ket mat hum-hum*/heu non ! Ce n'est pas bon hum-hum.

E38/89 : *ha, ha, hag an, ar bleiz a, nann, an tri femoc'h bihan a a klevas ar bleiz war an toenn ha goude an tri fe, goude ar bleiz oa o tiskenn, an tri femoc'h bihan a ra sach war al lost eus Gwilhoù ha goude « plouf » ! 'Zo kouezhet 'barzh an heu.../et [le] loup, non, les trois petits cochons entendirent le loup sur le toit et après les trois co, après le loup était en train de descendre, les trois petits cochons font tire sur la queue de Gwilhoù et après « plouf » ! Est tombé dans le heu...*

E38/151 : *heu nann pas c'hoazh*/heu non pas encore.

Interprétation

La forme *nann* correspond à une particule négative qui serait utilisée dans la question pour diriger la réponse vers le même type de phrase. Ainsi l'enquêtrice questionnant l'enfant E35/151 aurait pu dire :

E : *n'eo ket mat amañ ?*/ce n'est pas bien ici ?

E35/151 : *heu nann ! n'eo ket mat [...]*/non, ce n'est pas bien

Hors, ce n'est pas le cas, et après vérification dans le corpus imprimé, aucune question négative n'a été posée aux enfants de ces exemples. Si nous revenons au corpus des termes en isolation et plus particulièrement de la nature des mots utilisés en isolation (Tableau XXII : répartition des enterjections par nature, p. 308), et de leur interprétation (p. 311), nous avons constaté qu'elles n'étaient jamais utilisées à bon escient mais plutôt sur le modèle du français [nã]. Nous pouvons remarquer qu'ici encore si la forme est connue, elle n'est pas encore maîtrisée.

Phrase négative avec le modal « gallout », pouvoir

E26/71 : *'n eus c'hoant *torr met Ø a c'hell ket/il a envie de cass(er) met il peut pas.*

E29/137 : *bah, Ø pa c'hell ket/bah, quand il peut pas.*

E35/111 : *ha a ra tout an draoù a c'hell ober met, Ø a c'hell ket ober netra/et fait toutes les choses qu'il peut faire mais peut pas faire rien.*

E35/174 : *peogwir ar bleiz a debr an tri femoc'h met Ø a c'hell ket/parce que le loup mange les trois cochons mais peut pas.*

Interprétation

On remarque dans ces exemples que les enfants ont tenté de construire des phrases complexes (E26, E35). Le point commun entre chacune de ces phrases est l'absence de la particule de négation. À leur place on trouve la particule verbale *a* et la conjonction *pa/quand* (ce qui peut également être une erreur de prononciation). On peut penser ici que c'est la forme française qui a été transférée à la phrase en breton : il peut (forme affirmative) + pas. Ce qui reviendrait à dire ici que la coordination avec une forme négative dans une même phrase n'est pas maîtrisée.

Phrase négative avec l'auxiliaire « gouzout »/savoir

Formes correctes

E30/112 : *bah n'ouzon ket*/bah je ne sais pas.

E31/119 : *heu, n'ouzon ket*/heu, je ne sais pas.

E32/62 : *ha ivez, e, heu n'ouzon ket*/et aussi, e, heu, je ne sais pas.

E40/62 : *hum, 'n ouzon ket ! Amañ, hou, an bihanoc'h a zo e ober un ti, un ti e eee plouz*/hum, je ne sais pas ! Ici, hou, le plus petit est en train de faire une maison, une maison en paille.

E40/74 : *pppp ! N'ouzon ket*/pppp ! Je ne sais pas.

E40/142 : *n'ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg*/je ne sais pas comment on dit en breton.

E40/144 : *'n ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg*/je ne sais pas comment on dit en breton.

E43/72 : *mhummmm... Pppp. Ne ouian ket mui*/mhummmm... Pppp. Je ne sais plus.

Forme incorrecte

E38/153 : *mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan *'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou bemoc'h*/parce que moi sait pas, dans l'hist, dans l'histoire de les trois petits cochons il y a le loup (qui) casse la maison de les trois cochons, de les deux cochons.

E39/142 : *te a oui ket ober un istor*/toi saiiit pas faire une histoire.

Les deux formes sont de type personnel (la deuxième est dialectale vannetaise), la particule *ne/ne*, est manquante pour que la phrase soit complète.

Intreprétation

On comptabilise huit occurrences correctes utilisée dans la forme personnelle, c'est-à-dire avec l'expression de la première personne du singulier je. On peut penser que cette forme est un *pattern* bien mémorisé à ce stade de l'apprentissage de l'utilisation de la négation (d'ailleurs, l'enfant 40 reprend par deux fois, E40/142 et E40/144, une formule complète et correcte pour dire qu'il ne s'agit pas comment dire en breton). Cette idée est renforcée par le fait que les deux formes erronées apparaissent lorsqu'il s'agit d'utiliser la base verbale du verbe *gouzout/savoir, oar* (oui en vannetais) dans une phrase de type impersonnel.

E38/153 : *mh, peogwir me oar ket pa [...]/mh, parce que je ne sais pas*

E39/142 : *te a oui ket ober un istor/toi sais pas faire une histoire.*

C'est pour les deux cas la forme impersonnelle qui est utilisée : le verbe ne porte pas la marque de personne. On aurait du trouver :

E38/153 : *mh, peogwir me n'ouzon ket*

E39/142 : *te ne oarez ket ober un istor*

On peut encore penser ici que nous sommes dans des phases d'essais-erreurs, où les enfants ont entendu ces formules avec leur enseignant, mais ne sont pas encore capables de les reproduire.

Phrase négative débutant par une particule verbale pour forme impersonnelle

E30/80 : *bah a Øfich ket/bah elle bouge pas (pour la maison).*

On retrouve ici le présent continu et la particule de négation *ne* est manquante. Comme à la page 432, c'est le modèle français qui a été transféré en breton : bah elle bouge + pas, alors que la phrase bretonne ne peut commencer par une particule verbale.

Phrase négative avec « vez » présent d'habitude

Correcte

E40/142 : *n'ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg/je ne sais pas comment on dit en breton.*

E40/144 : *'n ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg/je ne sais pas comment on dit en breton.*

E32/128 : *peogwir hemañ, a ya, hemañ, peogwir ne vez ket distrujet an ti/parce que celui-ci (en parlant de l'image), il va, parce la maison n'est pas détruite.*

E32/134 : *ha ne vez ket distrujet hemañ/et n'est pas détruite celle-ci.*

Sur les quatre formes considérées comme correctes au regard de l'utilisation d u négatif, notons que les deux dernières ne le sont pas du point de vue du verbe. En effet, le présent d'habitude utilisé ici pourrait être davantage une transposition de la forme « on ». On peut penser que les deux phrases de l'enfant 40 correspondent plus à une mémorisation de phrase type qu'à une expression volontaire de la forme d'habitude ou don « on ».

Phrase négative introduite par une préposition

Incorrecte

E38/35 : *evit ket ar bleiz a torret e zi/pour que pas le loup ne cassé sa (erreur de genre, mis au féminin singulier pour masculin singulier) maison.*

E40/90 : *evit, evit he, aar tri femoc'h a mhm a, a *kouezh, ar bleiz ne ket ket anezhañ/pour, pour he, les trois cochons mhm tombent, le loup ne pas lui.*

E43/56 : *evit ket bout tapet get an bleiz/pour pas être attrapé avec/par le loup.*

Interprétation

Les exemples transcrits ici semblent être transposés du français au breton. En breton, les enfants auraient pu utiliser la forme :

E38/35 : *kuit da derriñ e di*/adverbe + prep. + v + C.

E43/56 : *kuit da vout tapet get ar bleiz*/adverbe + prep. + p.passé +prep + C.

Autre formes

E29/131 : *ah ket an *hini-mañ*/a pas celui-ci

E35/103 : *an ti-se zo ket a-benn da dorriñ an ti-se*/cette maison, (il ?) ne parvient pas à détruire cette maison-ci

La première forme (E29/131) semble être interjectionnelle, type de réponse négative en situation spontanée. Pour la deuxième (E35/103), on peut penser que l'enfant aurait hésité entre deux formes :

Cette maison il n'est pas capable de la détruire

Cette maison il ne vient pas à bout de casser cette maison

➤ En résumé

On peut constater que les tentatives des enfants pour marquer la négation dans leurs réponses sont assez nombreuses et variées. Les formes minimales type n'(e) + eo + ket + adj. sont les mieux maîtrisées parce que bien mémorisées, on remarque que la négation avec le modal gouzout/savoir (avec une formule longue ensuite) témoignent de cette part importante de l'apprentissage. Les enfants sont mis en difficulté dès lors qu'ils essaient de coordonner leur phrase négative ou utiliser la forme impersonnelle. On pourrait se satisfaire de ce constat parce que nous avons traité un certain nombre de formes négatives dans les phrases des enfants. Cependant, la « *Grammaire de Chalm* » (Chalm, 2018, pp. 90 – 92) relève bien d'autres manières de former la négation en breton et qui sont absentes ici (les nuances de « plus »). Il est inévitables que les enfants les rencontrent dans leur première année de

primaire, et leurs équivalents sont connus d'eux en langue naturelle quotidienne. Encore une fois, il s'agira pour les enseignants de réfléchir sur les nuances et différences de la négation en breton par rapport au français.

VI. 5. 2. 6. Phrases débutant par une préposition

E20/165 : *evit ober un ti*

E27/24 : **gant-se e krog/avec ça commence.*

E28/34 : *d'ober un ti/pour faire une maison*

E33/40 : *evit sevel e di, heu, dezhañ, di/pour construire sa maison, heu, à lui, maison*

E33/94 : *da bin, heu-heu, da bignat, da diskenn war an, hé, hé-bah heu.../pour, ben, heu-heu, pour grimper, pour descendre sur heu le/la, hé, hé bah heu...*

E34/138 : **evit me a gav, me, me, a zo plijus pa, pa, pa ar bleiz a zo 'barzh ar chodroñ/pour moi je trouve, moi, c'est plaisant quand le loup est dans le chaudron.*

E35/56 : *get, pep hini en e gorn evit ober un ti/avec, chacun dans son coin pour faire une maison*

E35/58 : *evit ober un ti/pour faire une maison*

E38/113 : *da lakaat en he flas/pour la mettre à sa place (à elle)*

E38/125 : *heu e, da c'homañs/heu e, pour commencer*

E39/2 : *evit lavar' heu, evit heu kontiñ an istor e breoneg/pour dire heu, pour heu raconter l'histoire en breton*

E39/34 : **gant plouz, heu, goude *an bleiz a arru/avec de la paille, heu, après le loup arrive.*

E39/54 : *evit ka, evit bout solut-tre/ pour qu' (?), pour être très solide*

E39/108 : *war doenn an ti e ha ha, a ya 'barzh an siminal evit de, evit heummm... Evit mont heu... Evit mont 'barzh an ti, evit.../sur le toit de la maison et va dans la cheminée pour... Pour aller... Pour aller dans la maison, pour...*

E39/110 : *evit debriñ an tri femoc'h bihan/pour manger les trois petits cochons*

E40/66 : **da** *debriñ ar, ar pemoc'h bihan*/pour manger les, les petits cochons

E40/90 : **evit, evit** *he, *aar tri femoc'h a, a kouezh, ar bleiz *ne ket anezhañ*/pour, pour, les trois cochons tombe(nt), le loup ne pas lui.

E42/152 : ***evit** *heu a kouezh*/pour heu tombe.

E42/164 : *heum, heum, evit kregiñ tout*/heum, heum, pour commencer tout

E43/56 : **evit** *ket bout tapet get an bleiz*/pour ne pas être attrapé par le loup

E43/160 : **a-raok** *distrujañ an ti*/avant de détruire la maison

On retrouve deux prépositions utilisées en fréquence notable : *evit*/pour (13 occurrences en comptant les répétitions), *da*/pour (7 occurrences en comptant les répétitions), puis *gant* (ou *get* pour la version dialectale vannetaise) /avec ; *a-raok*/avant (une occurrence), *war*/sur est utilisée une fois en tête de phrase. *Evit*, semble être utilisé en équivalence à la forme du français « pour que ». La préposition « *gant* » en E27/24, E40/90 et E42/152 montre cependant que cette forme transposée pose un problème de construction de la phrase de type locution conjonctive de subordination demandant un verbe au subjonctif. On remarque encore une fois que la construction des relatives est un passage difficile, d'autant plus que les deux systèmes sont différents dans les deux langues. Dans ce cas, il semble que l'effet « miroir » de transfert d'un système (le dominant de la langue maternelle) dans la relative en langue seconde trouve son point d'achoppement.

La préposition *da*³⁸, semble être utilisée dans notre corpus en équivalence avec la forme *evit*/pour. (Jouitteau, Da, 2022):

En ce qui concerne la préposition « *gant* »/avec ; E27/24 aurait pu utiliser la forme minimale correcte : *kregiñ a ra gant (an-dra) -se*/ça commence par ça. Ou encore par une phrase indiquant l'action ou le lieu où les personnages, pour éviter l'effet déictique qui rendrait la phrase incompréhensible hors contexte.

³⁸ Annexe 29, M. Jouitteau, site ARBRES, p. 779.

E39/34 aurait pu utiliser la forme du complément de nom comme nous l'avons vu précédemment.

VI. 5 .2. 7. Phrases débutant par une conjonction (de coordination, causalité, temporalité)

E32/96 : **ha goude** *an tri femoc'h bihan hag heu lost ar bleiz, a lak lost ar bleiz a vont/et* après les trois petits cochons et la queue du loup, mettent la queue du loup va.

E35/157 : **ha te a lar an aotre/et** tu dis l'autorisation.

E39/122 : **ha goude a lamm/et** après il saute.

E35/111 : **ha a ra tout an draoù a c'hell ober met, a c'hell ket ober netra/et** il fait toutes les choses qu'il peut faire, met, il ne peut pas rien faire.

E30/92 : **ha goude an tri femoc'h a dap lost d'ar, d'ar bleiz/et** après les trois petits cochons attrapent la queue du loup.

E35/71 : **ha gou, ha goude an tri femoc'h bihan a ya e ti e breur/et** après les trois petits cochons vont à la maison de leur (s) frère.

E35/89 : **ha, ha, hag an, ar bleiz a nann, an tri femoc'h bihan a, a klevas ar bleiz war an toenn ha goude an tri fe, goude ar bleiz oa o tiskenn, an tri femoc'h bihan a ra sach war al lost eus Gwilhoù ha goude « plouf » ! 'Zo kouezhet 'barzh an heu.../et** le loup, non, les trois petits cochons, entendirent le loup sur le toit et après les trois petits co (chons), après le loup était en train de descendre, les trois petits cochons font tirer sur la queue de *Gwilhoù* (prénom du loup dans le conte en breton) après « plouf » ! Est tombé dans le heu....

E35/153 : **mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan 'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou pemoc'h/parce** que moi sais pas, dans l'hist (oire) de les trois petits cochons y'a le loup, casse la maison de les trois cochons, de les deux cochons.

E39/166 : **peogwir an bleiz a ya e-barzh, a lamm/parce** que le loup va dedans, saute.

E35/135 : **pa a c'hoarzhin er fin amañ/quand** rire à la fin, ici.

E38/87 : **met an tri femoc'h bihan 'n eus graet ur soubenn tomm/mais** les trois petits cochons a fait une soupe chaude.

E43/80 : *met an pemoc'h a red, evit mont, 'barzh an ti spern/mais le cochon court, pour aller, dans la maison d'épines.*

Sept énoncés sont introduits par *ha/et*, conjonction de coordination et dans cinq cas, on trouve *ha goude/et* après. Selon la grammaire de Chalm (Chalm, 2018, p. 200) : « *Ces mots relient deux indépendantes (sauf ha et pe qui peuvent également être des conjonctions de subordination entraînant des structures de subordonnées)* ».

Dans la partie syntaxe, organisation de la phrase complexe, on trouve d'autres emplois de *ha (g)/et* chez Chalm³⁹.

On ne peut que constater que l'emploi fait dans ces énoncés n'entre dans aucune des catégories précitées. On peut en déduire que les conjonctions de subordination sont utilisées avec la liberté que permet le français. La forme *ha goude/et* après semble pouvoir être rangée dans la même catégorie.

Deux énoncés sont introduits par la conjonction d'opposition *met/mais*, qui relie deux indépendantes. Ce n'est pas le cas ici.

Adverbe

E32/44 : *hé ben goude, ar bleiz a deus torret an ti d'ar porc'hell, d'ar bihan pemoc'h/après le loup a – il cassé la maison du porcelet, du cochon petit.*

Interrogatif

E31/149 : *perak me a gav mat an ti-mañ/pourquoi moi j'aime cette maison-ci.*

L'interrogatif « parce que », est ici confondu avec pourquoi.

Autre

E35/53 : *ya, ha goude an torr an ti eus an, ar femoc'h bihan/oui et après le casse la maison de le, le petit cochon.*

³⁹ Annexe 27, référence 7, p. 770 - 777.

E40/92 : *ar kouezhañ 'b' siminal/le tomber dans cheminée.*

VI.5.2.8. Phrases contenant l'auxiliaire avoir/kaout

E24/44 : *'n eus un pemoc'h bihan/a un petit cochon.*

E24/46 : *'n eus un pemoc'h bihan/a un petit cochon.*

E25/166 : *peogwir me 'n eus un c'hoari/parce que moi a un jeu.*

E26/71 : *'n eus ket c'hoant/il ne veut pas.*

E26/93 : *bah, 'n eus c'hoant torr met a c'hell ket/bah, il veut casser mais i peut pas.*

E28/26 : *a zo vont, 'n eus c'hoant/ (il est) en train d'aller, il veut.*

E28/52 : *hé, heu, an laouarn hé ben, 'n eus c'hoant debriñ ar porc'hell/hé, heu, le renard hé ben, il veut manger le porcelet.*

E28/74 : *'n eus tri porc'hell bihan/a trois petits porcelets.*

E28/126 : *an porc'hell 'n eus c'hoant tap'/le porcelet veut attrap (er).*

E28/140 : *heu peogwir 'n eus heu bleiz/parce que a heu loup.*

E29/47 : *bah 'n eus c'hoant da gerc'haat un dra evit tap, ur, ur ti/bah il veut aller chercher une chose pour att (traper), une maison.*

E29/133 : *peogwir 'n eus lakaet voger/parce qu'il a mis mur.*

E30/30 : *bah... An tri porc'hell a n'eus c'hoant da gaout un ti e unan/bah ... Les trois porcelets veut avoir une maison tout seul.*

E30/42 : *hé ben hemañ 'n eus c'hoant da gaout un ti-brik/hé ben celui-ci veut avoir une maison en briques.*

E31/75 : *'n eus c'hoant debret a, ar, ar pemoc'h hé/veut mangé le cochon hé.*

E31/77 : *'n eus c'hoant debret/veut mangé.*

E33/60 : *an hini kentañ ! Peogwir 'n eus, heu 'n eus c'hoant de debriñ an tri femoc'h bihan/Le premier ! Parce qu'il veut manger les trois petits cochons.*

E33/140 : *teus cheñchet an plas/as changé la place.*

E34/18 : *ret eo ober un istor gant tout ar fichennoù 'peus kemeret/il faut faire une histoire avec toutes les fiches que tu as prises.*

E34/111 : *hag heu... 'Teus cheñchet ivez an hini-mañ/et heu ... As changé aussi celle-ci.*

E36/136 : *hhh, 'n eus forzh petra evit, evit heu, marv ar bleiz/hhh, (il fait) n'importe quoi pour, pour heu, mort du loup.*

E37/2 : *ya, me am, 'n eus lennet S. heum, heu, heun, un.../oui, moi je, a lu S ; heu, heu, heu.*

E37/12 : *amañ hag amañ ar pemoc'h bihan 'n oa c'hoant, heu, heu, ober e ti e unan/ici et ici le petit cochon voulait heu, heu, faire sa maison tout seul.*

E37/50 : *ha n'eus lammet, ha 'n eus heuuuu, heu, mhm ttt, skoet ha 'n eus heu/et a sauté, et a heuu, heu, mhm ttt, frappé et a heu.*

E37/76 : *'n eus, 'neus c'hoazh torret ar di/a, a encore cassé la maison.*

E37/104 : *hag amañ, an hini-sen a zo amañ pa 'n eus torret an ti/et ici, celui-là est ici quand il a cassé la maison.*

E37/106 : *amañ pa 'n eus torret an ti-sen/ici quand il a cassé cette maison.*

E37/107 : *an ti-speern. Hag amañ, a, a 'n eus pa 'n eus la'ret eo ret ober an dra-sen, amañ, pa 'n eus heu graet an ti-brik.*

E37/116 : *me 'm eus 'barzh ma ti e DVD/moi j'ai dans ma maison en DVD.*

E37/122 : *kouezhet e-barzh an chodroñ, hag amañ, 'n eus bet poan, pa 'n eus skoet/tombé dans le chaudron, et ici, a eu mal, quand il a frappé.*

E38/12 : *'n eus ar, 'n eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog amañ 'zo an fin/a le, ce n'est pas, heum, sur, sur le/la, ici c'est le début ici c'est la fin.*

E38/33 : *peogwir e, e en (d)oa c'hoant e ti oa kreñv/parce qu'il voulait (que) sa maison était solide.*

E38/37 : *hem, ar bleiz a 'n eus torret an ti eus an hini e plouz/hem, le loup a cassé la maison de celui en paille.*

E38/87 : *met an tri femoc'h bihan 'n eus graet ur soubenn tomm/mais les trois petits cochons a fait une soupe chaude.*

E38/102 : *a, a 'n eus heu, a oe fin tout e debriñ an bleiz/a, a, heu*, était tout à la fin en train de manger le loup.

E38/153 : *mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan 'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou bemoc'h/mh*, parce que je sais pas quand, dans l'hist, dans l'histoire de les trois petits cochons a le loup (qui) casse la maison des trois cochons, de les deux cochons.

E39/128 : *'m eus dija digoret/ai-je déjà ouvert.*

E39/134 : *'n eus da adober/a à refaire.*

E40/13 : *peogwir e-barzh ma ti 'm eus tri femoc'h bihan/parce que dans ma maison j'ai trois petits cochons.*

E40/170 : *'m eus c'hoant d'ober ur c'hoari all/ai (je) envie de faire un autre jeu.*

E41/18 : *'n eus c'hoant ober heum, ttt, heum/a envie/veut faire heum, ttt, heum.*

E41/22 : *'n eus c'hoant ober unan bennak/a envie/veut faire quelqu'un.*

E42/56 : *un dra 'm eus heu.../j'ai une chose heu ...*

E42/58 : *amañ 'n eus an, un ti heum, evit pep hini/ici a la, une maison heum, pour chacun.*

E42/64 : *an eil e brik hag amañ 'n eus an bleiz a, hag e erru hag a dorr tout an .../le deuxième en briques et ici a le loup (qui), et qui arrive et qui casse tout le/la ...*

E42/130 : *heum, heum, 'n eus poan-tre !/heum, heum, a très mal !*

E42/168 : *' teus la'ret, ' teus lakaet an dra-se amañ hag an dra-se amañ/as dit, as mis cette chose-là ici et cette chose-là ici.*

E43/86 : *ha, ha, amañ 'n eus ar bleiz e zi/et, et, ici a le loup dans/sa (fém. Sing. ?) maison.*

E43/148 : *rak teus cheñchet/parce que tu as changé.*

On dénombre 57 occurrences pour les productions avec le verbe *Kaout*/avoir. La première phase de relevé semble faire apparaître trois formes d'emploi, je vais les présenter comme telles et nous analyserons dans un second temps.

Forme « n'eus » / il y a.

E24/44 : *'n eus un pemoc'h bihan/a* un petit cochon ; il y a un petit cochon.

E24/46 : *'n eus un pemoc'h bihan/a* un petit cochon ; il y a un petit cochon.

E28/74 : *'n eus tri porc'hell bihan/a* trois petits porcelets ; il y a trois petits porcelets.

E28/140 : *heu peogwir 'n eus heu bleiz/parce que a heu loup. Parce qu'il y a le loup.*

E36/136 : *hhh, 'n eus forzh petra evit, evit heu, marv ar bleiz/hhh*, (il fait) n'importe quoi (tout ce qu'il peut) pour, pour heu, mort du loup.

E38/12 : *'n eus ar, 'n eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog amañ 'zo an fin/a* le, ce n'est pas, heum, sur, sur le/à la/le, c'est le début ici c'est la fin. Il y a le [...]

E38/102 : *a, a 'n eus heu, a oe fin tout e debriñ an bleiz/a, a, heu*, était tout à la fin en train de manger le loup.

E38/153 : *mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan 'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou bemoc'h/mh*, parce que je sais pas quand, dans l'hist, dans l'histoire de les trois petits cochons a le loup (qui) casse la maison des trois cochons, de les deux cochons.

E42/58 : *amañ 'n eus an, un ti heum, evit pep hini/ici a la, une maison heum, pour chacun. Ici il y a la/une maison heum pour chacun.*

E42/64 : *an eil e brik hag amañ 'n eus an bleiz a, hag e erru hag a dorr tout an .../le* deuxième en briques et ici a le loup (qui), et qui arrive et qui casse tout le/la ...

E43/86 : *ha, ha, amañ 'n eus an bleiz e zi .../et, et, ici a le loup dans/la (fém. Sing. ?) maison (de)... Et, et ici il y a le loup dans la maison (de).*

J'ai rassemblé ici onze occurrences à dessein : N. Davalan (Davalan, 1997, pp. 105-106), avait déjà relevé cette forme en remplacement de l'indéfinitif « *ez eus* »/il y a⁴⁰ (forme

⁴⁰ Annexe 28, référence 5, pp. 779.

totale­ment absente de notre corpus, supplantée par zo). Une seule forme des neuf est correcte car utilisée en locution :

E36/136 : *hhh, 'n eus forzh petra evit, evit heu, marv ar bleiz/hhh*, (il fait) n'importe quoi (tout ce qu'il peut) pour, pour heu, mort du loup.

On peut penser qu'ici, c'est une forme globale qui a été mémorisée⁴¹.

⁴¹ Annexe 29, M. Jouitteau, site ARBRES, référence 3, pp. 779.

Expression de la volition « c'hoant + kaout »/vouloir, avoir envie.

E26/71 : *'n eus ket c'hoant*/il ne veut pas.

E26/93 : *bah, 'n eus c'hoant torr met a c'hell ket*/bah, il veut casser mais i peut pas.

E28/26 : *a zo vont, 'n eus c'hoant*/ (il est) en train d'aller, il veut.

E28/52 : *hé, heu, an laouarn hé ben, 'n eus c'hoant debriñ ar porc'hell*/hé, heu, le renard hé ben, il veut manger le porcelet.

E28/126 : *an porc'hell 'n eus c'hoant tap'*/le porcelet veut attrap (er) ; (c'est le porcelet qu'il veut attraper ?).

E29/47 : *bah 'n eus c'hoant da gerc'haat un dra evit tap, ur, ur ti*/bah il veut aller chercher une chose pour att(traper), une maison.

E30/30 : *bah... An tri porc'hell a n'eus c'hoant da gaout un ti e unan*/bah ... Les trois porcelets veut avoir une maison tout seul.

E30/42 : *hé ben hemañ 'n eus c'hoant da gaout un ti-brik*/hé ben celui-ci veut avoir une maison en briques.

E31/75 : *'n eus c'hoant debret a, ar, ar pemoc'h hé*/veut mangé le cochon hé.

E31/77 : *'n eus c'hoant debret*/veut mangé.

E33/60 : *an hini kentañ ! Peogwir 'n eus, heu 'n eus c'hoant de debriñ an tri femoc'h bihan*/Le premier ! Parce qu'il veut manger les trois petits cochons.

E37/12 : *amañ hag amañ ar pemoc'h bihan 'n oa c'hoant, heu, heu, ober e ti e unan*/ici et ici le petit cochon voulait heu, heu, faire sa maison tout seul.

E38/33 : *peogwir e, e en (d)oa c'hoant e ti oa kreñv*/parce qu'il voulait (que) sa maison était solide.

E40/170 : *'m eus c'hoant d'ober ur c'hoari all*/ai (je) envie de faire un autre jeu.

E41/18 : *'n eus c'hoant ober heum, ttt, heum*/a envie/veut faire heum, ttt, heum.

E41/22 : *'n eus c'hoant ober unan bennak*/a envie/veut faire quelqu'un.

Voici les explications données par le site Arbres (Jouitteau, C'hoant, s.d.) :

Le nom c'hoant dénote 'l'envie', ou la 'faim'.

(1) C'hoant am-eus e-nefe lod euz ar sort a zo.
 envie R. 1SG a R4 aurait part de le sorte R y.a
 'Je désire qu'il ait sa part de ce qu'il y a.'
 Trégorrois, Gros (1970b : §'lod')
 'hoant sans argument, 'faim' [...]

J'ai choisi d'exposer cette partie du corpus, car elle met en évidence l'attrition de la volition du souhait en breton. Évidemment, il s'agit de ne pas oublier que ce sont des enfants de 5 ans et demi qui s'expriment ici, dans une langue qu'ils apprennent depuis trois ans. Cependant, il me semble important de commencer à baliser le parcours lorsque des formes sont réduites, alors que leur palette est large dans la langue apprise. Ici *kaout c'hoant* est utilisé neuf fois dans le sens vouloir et sept fois dans le sens avoir envie. Même réunies, ces deux formes peuvent montrer que l'expression des besoins/des sentiments n'est pas très développée à ce stade. Tout comme il existe des nuances et degrés en français, il est légitime de vouloir conserver ces propriétés en breton, de les prendre en compte dans une programmation de cycle. Ainsi l'outil détaillé à partir de la petite section (pp. 253-280), dans la partie « fonction régulatrice, argumentation requête » (p. 261) pourrait être augmentée avec l'utilisation de la forme personnelle.

Flexions du verbe *kaout*.

E25/166 : *peogwir me 'n eus un c'hoari*/parce que moi a un jeu.

E29/133 : *peogwir 'n eus lakaet voger*/parce qu'il a mis mur.

E33/140 : *teus cheñchet an plas/as* changé la place.

E34/18 : *ret eo ober un istor gant tout ar fichennoù 'peus kemeret*/il faut faire une histoire avec toutes les fiches que tu as prises.

E34/111 : *hag heu... 'Teus cheñchet ivez an hini-mañ*/et heu ... As changé aussi celle-ci.

E37/2 : *ya, me am, 'n eus lennet S. heum, heu, heun, un.../oui, moi je, a lu S ; heu, heu, heu.*

E37/50 : *ha n'eus lammet, ha 'n eus heuuuu, heu, mhm ttt, skoet ha 'n eus heu*/et a sauté, et a heuu, heu, mhm ttt, frappé et a heu.

E37/76 : *'n eus, 'neus c'hoazh torret ar di/a*, a encore cassé la maison.

E37/104 : *hag amañ, an hini-sen a zo amañ pa 'n eus torret an ti*/et ici, celui-là est ici quand il a cassé la maison.

E37/106 : *amañ pa 'n eus torret an ti-sen*/ici quand il a cassé cette maison.

E37/107 : *an ti-speern. Hag amañ, a, a 'n eus pa 'n eus la' ret eo ret ober an dra-sen, amañ, pa 'n eus heu graet an ti-brik*/La maison d'épines. Et ici, a, a, quand il a dit qu'il faut faire cette chose-ci, là, quand il a fait la maison de briques.

E37/116 : *me 'm eus 'barzh ma ti e DVD*/moi j'ai dans ma maison en DVD.

E37/122 : *kouezhet e-barzh an chodroñ, hag amañ, 'n eus bet poan, pa 'n eus skoet*/tombé dans le chaudron, et ici, a eu mal, quand il a frappé.

E38/37 : *hem, ar bleiz a 'n eus torret an ti eus an hini e plouz*/hem, le loup a cassé la maison de celui en paille.

E38/87 : *met an tri femoc'h bihan 'n eus graet ur soubenn tomm*/mais les trois petits cochons a fait une soupe chaude.

E39/128 : *'m eus dija digoret*/ai-je déjà ouvert.

E39/134 : *'n eus da adober/a* à refaire.

E40/13 : *peogwir e-barzh ma ti 'm eus tri femoc'h bihan*/parce que dans ma maison j'ai trois petits cochons.

E42/56 : *un dra 'm eus heu...*/j'ai une chose heu ...

E42/130 : *heum, heum, 'n eus poan-tre !*/heum, heum, a très mal !

E42/168 : *' teus la'ret, ' teus lakaet an dra-se amañ hag an dra-se amañ*/as dit, as mis cette chose-là ici et cette chose-là ici.

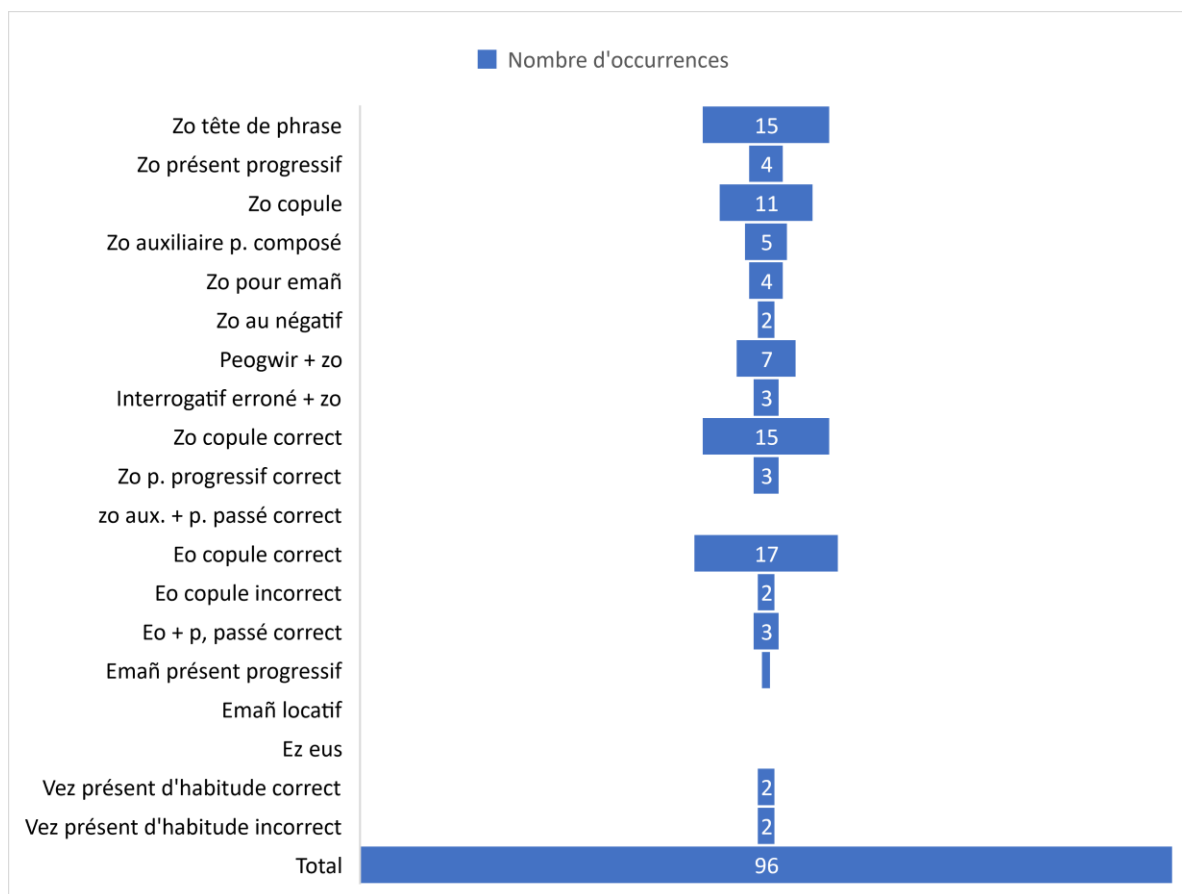
E43/148 : *rak teus cheñchet*/parce que tu as changé.

Dans ces phrases, nous retrouvons les constructions « fautives » déjà évoquées lors de l'étude des formes du verbe *bezañ*. Voici la fréquence d'utilisation des personnes au présent (personnel et impersonnel) : il/17 occurrences, avec une erreur pour l'une, il au singulier dit pour ils ; tu/6, je/5. On ne relève aucune forme pour la première, deuxième et troisièmes personnes du pluriel.

VI.5.2.9. Conclusion provisoire

Pour resituer notre réflexion, rappelons-nous que nous avons fait le choix d'analyser les phrases de quatre termes et davantage en deux temps. Nous avons tout d'abord extrait toutes les phrases narratives produites pendant l'échange portant sur la restitution du conte. Pour traiter ces phrases, nous avons choisi de les classer dans un tableau (*Tableau XXV : analyse des contenus phrastiques, position et flexions des verbes, types de phrases*, pp. 374 – 389) et procédé à l'analyse de chaque groupe d'occurrences. Le deuxième temps d'analyse et d'interprétation figurera à la suite de cette conclusion provisoire (pp. 450 – 459).

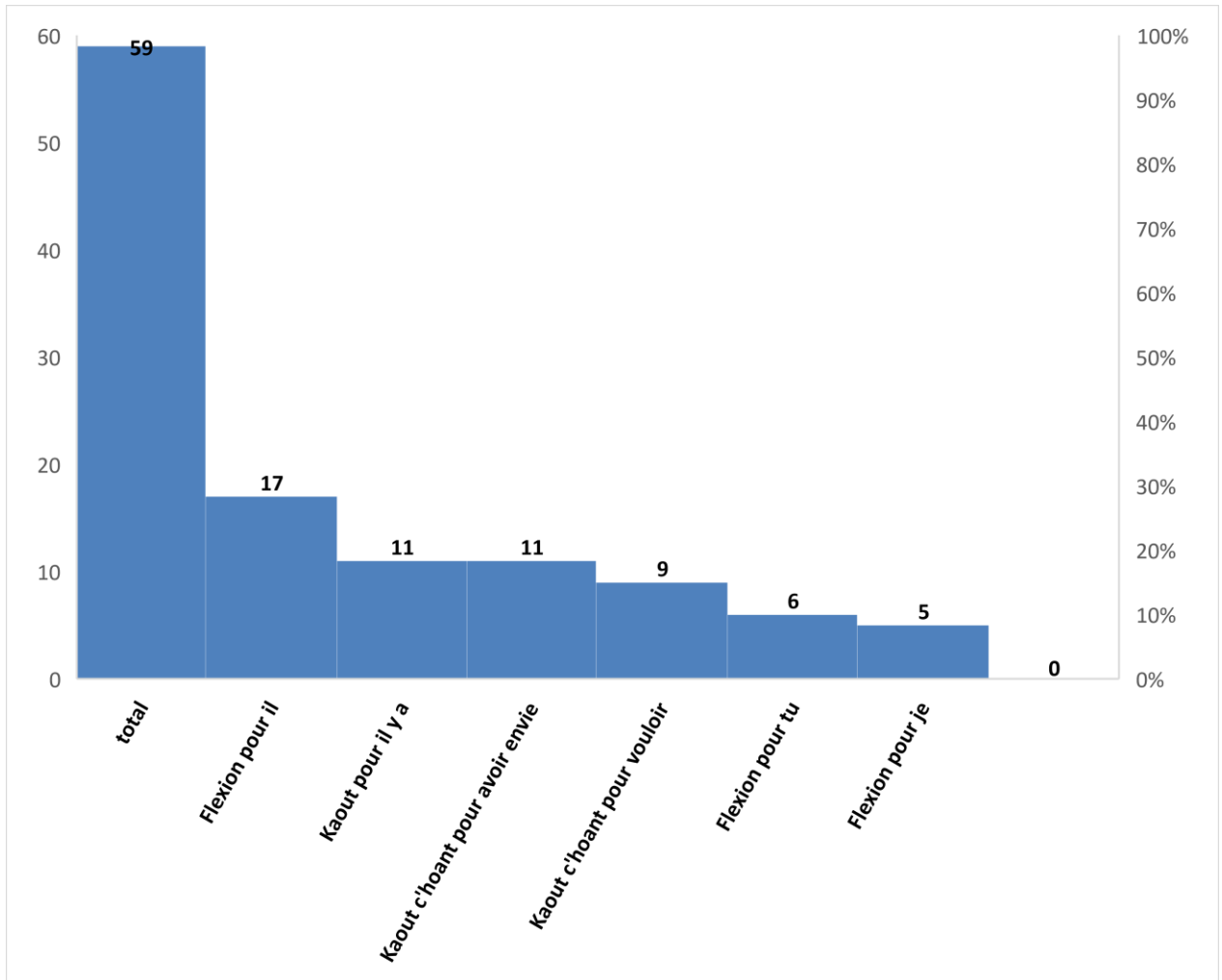
Je propose d'aborder les résultats des phrases narratives d'une manière successive, selon les groupes traités (Partie VI. 5. 2. 1 à VI. 5. 2. 8, pp. 372 – 442), ils seront exprimés à chaque fois par un graphique permettant de mettre le focus sur les occurrences et leur fréquence. Nous débuterons par le graphique 38 (*Graphique 38 : les formes du verbe être/bezañ*, p. 451) qui correspond à la partie d'analyse « VI. 5. 2.1. Analyse des quatre formes du verbe être au présent, pp. 391 – 420 ». Je présenterai ensuite le graphique n°39 (*Graphique n°39 : les formes du verbe avoir/kaout* », p. 453) qui correspond à la partie « VI. 5. 2. 9 Phrases contenant l'auxiliaire avoir/kaout », pp. 442 – 450. Nous poursuivrons avec le graphique n°40 (*Graphique n°40 : Les autres temps de la phrase*, p. 454) qui correspond aux parties « VI. 5. 2. 1. Analyse des quatre formes du verbe être/bezañ, pp. 391 – 415 », « VI. 5. 2. 2. Formes au présent continu », pp. 416 - 420) et aux phrases du tableau XXV (*Tableau XXV : analyse des contenus phrastiques, position et flexions verbales, types de phrases*, pp. 374 – 389) concernant l'imparfait (p. 387), l'impératif (p. 388), le présent d'habitude (p. 388), les phrases au futur simple (p. 388), les phrases au passé simple (p. 388) et les phrases au passé composé (pp. 388 – 389). Enfin, le graphique n°41 (*Graphique n°41 : têtes de phrase*, p. 455) exprimera l'ensemble des propositions faites par les enfants pour débiter leurs phrases, elles ont été analysées dans les parties « VI. 5. 2. 3. Infinitif (pp. 421 – 422), VI. 5. 2. 4 Participe Passé », (p. 423), « VI. 5. 2. 6. Phrases débutant par une préposition » (pp. 437 – 439).



Graphique 38 : les formes du verbe être, bezañ.

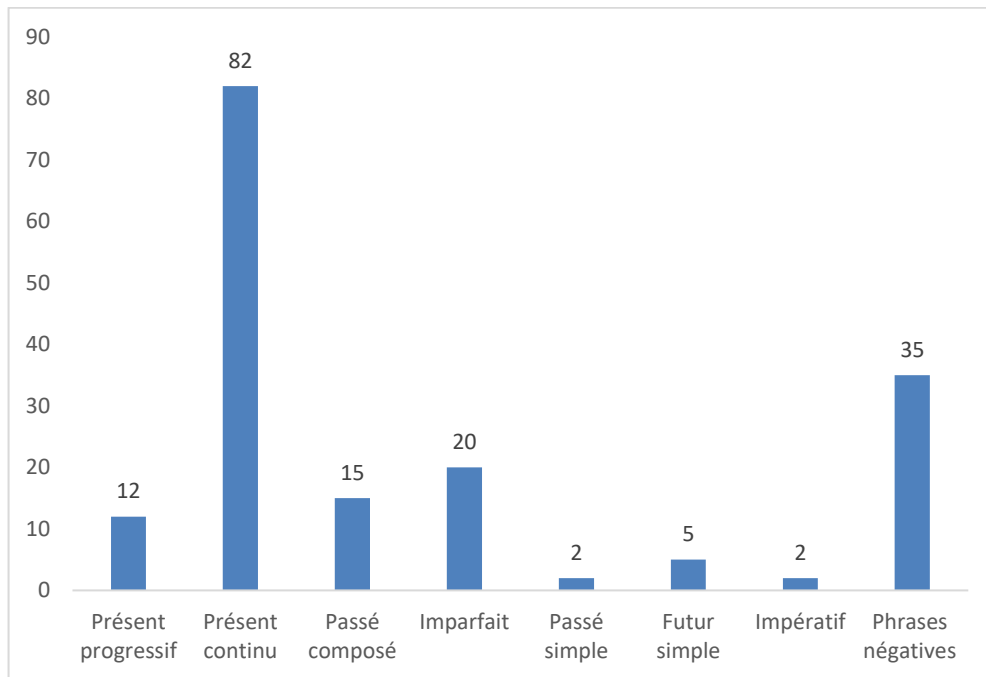
Le graphique 38 donne à voir la prégnance de la forme *zo* dans la forme bretonne du verbe être, 3^e personne du singulier au présent (66 occurrences). Elle a supplanté les autres formes, on note l'attrition de la forme progressive et locative en *emañ*, ou encore de la forme *vez* pour l'habitude, et la disparition de la forme *ez eus*, pour la forme indéfinie du verbe être. Le graphique donne à voir la variété d'usage de *zo*, s'il a perdu sa place pour exprimer la relative, les enfants y ont largement recours pour exprimer les informations de début de phrase, la progressivité de l'action. Il est utilisé pour exprimer la négation mais les erreurs ne sont pas aussi nombreuses que l'on aurait pu penser (2). On pourrait interpréter son usage comme la première marque verbale pour soutenir la description du monde du jeune bilingue. La focalisation sur *zo* a permis également de mettre en lumière les constructions justificatives : elles ne sont pas entières car les enfants ne produisent jamais la deuxième phrase pour compléter leur propos alors que le breton la demande, cela peut-être une stratégie d'évitement de l'enchâssée. La question qui se pose est la suivante : est-ce que ce fait est uétat

de la difficulté à produire des relatives dans la langue maternelle, ce fait se transférant dans la langue seconde par l'expression d'une demi-phrase. Nous pouvons nous rappeler que la partie V (« V. 3. *Des différentes fonctions du langage à la situation d'énonciation et à l'émergence du récit et des conduites argumentatives* », pp. 242 – 245) remettait en perspective les attendus de la fin de maternelle dans les compétences narratives : pour Agnès Florin (Florin, 2016), il faut attendre le CP pour que celles-ci se développent, Dominique Bassano (Bassano, 2020) a montré que celles-ci n'émergent pas avant 42 mois. Ainsi, cette cristallisation dans l'emploi de *zo* (et *eo*) est peut-être d'ordre transitoire, et la nuance verbale en langue seconde est corollaire à la maturation développementale en langue maternelle. Mais probablement que ces formes n'existent toutes en français, seul un apprentissage de type amorce syntaxique pourrait par l'entraînement les aider à les mémoriser et à les reproduire. C'est peut-être la raison pour laquelle les autres formes du verbe être sont absentes ou faiblement employées : la charge narrative ne permet pas l'interprétation de tous ces faits en l'état.



Graphique 39 : les formes du verbe avoir / kaout.

Le verbe avoir, qui bénéficie d'un statut privilégié en langue bretonne semble également souffrir d'une utilisation approximative et restreinte. Tout d'abord il semble qu'une forme a disparu dans les quatre emplois du verbe être se retrouve ici, c'est la forme « *ez eus* » il y a, exprimée « *neus* ». Cette forme est la forme indéfinie du verbe être, dans notre corpus elle exprime le sens « avoir »/ il y a. Selon Davalan (Davalan, 1997, pp. 105 – 106) cet emploi serait un usage enfantin. La question de la temporalité de cette erreur se pose ici. Notons que la volition est largement exprimée par *kaout c'hoant*/avoir envie, alors qu'il existe d'autres formes en breton.



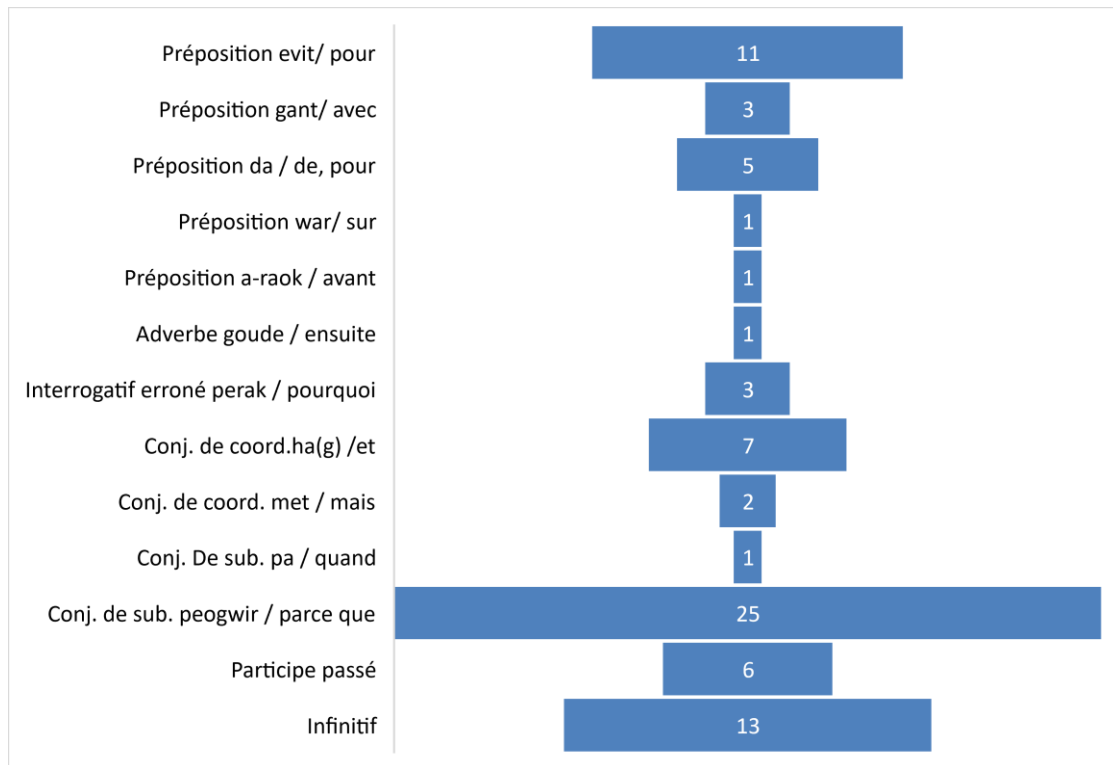
Graphique 40 : les autres temps de la phrase.

Le graphique 40 met en exergue les temps les plus utilisés dans la forme narrative/descriptive. Si l'on s'attend à ce que la forme du présent domine, on peut être étonné de l'hégémonie du présent continu (rappelons-nous que de plus, c'est la forme erronée débutant par l'utilisation de la particule verbale au lieu de la forme infinitif + auxiliaire qui domine) par rapport au présent progressif. Nous avons remarqué que l'expression de ce temps se fait avec la particule verbale en tête de phrase, ce qui n'est pas possible. D'autre part, deux particules verbales existent : « a » et « e ». La grammaire de Chalm (Chalm, 2018, pp. 83 – 84) explique que la première est systématiquement utilisée lorsqu'un sujet, un complément d'objet direct (qui peut être exprimé par un infinitif + auxiliaire *ober/faire*) sont en début de phrase. Si ce n'est pas le cas, c'est « e » qui est utilisée. Dans nos phrases « a » est largement préférée. On ne sait pas si la nuance est connue.

Les autres temps rappellent ceux utilisés en langue maternelle au regard du développement du langage. Si nous faisons référence à l'étude de D. Bassano « *Le Développement du Langage De Production en Français (DLPF)* » (Bassano, 2020, section 4, pp. 132 - 154), nous avons vu que l'utilisation des personnes ne va pas plus loin que moi, prénom,

je, tu, il et que les temps maîtrisés à 3 ans et demis sont le présent et passé composé ainsi que le futur immédiat. Les temps de l'imparfait et du futur simple ne le seront que plus tard.

L'étude de la production des phrases négatives nous a permis de constater également que la forme rudimentaire *n(e) + verbe + ket + adj/nom* est la mieux maîtrisée. La négation lorsqu'un modal est employé fonctionne pour le verbe savoir mais pas pour le verbe pouvoir. Cela nous a semblé signifier que des phrases mémorisées pour dire savoir/ne pas savoir sont disponibles aux enfants car mémorisées. Nos résultats ne sont donc pas étonnants dans le cas de l'apprentissage de la langue seconde en contexte de scolarisation.



Graphique 41 : têtes de phrases.

Le graphique 41 aide à montrer les autres modalités de construction de phrases relevées dans notre corpus, avec les têtes de phrases les plus fréquemment choisies par les enfants. En ce qui concerne les conjonctions de coordination, on se serait attendu à ce qu'elles soient exprimées en milieu de phrases comme le demande le breton, ce qui n'est pas le cas. La conjonction de subordination « parce que » est de loin la plus utilisée, mais plutôt dans un mode de justification enfantin de niveau rudimentaire et non dans une deuxième partie de phrase à la suite de l'exposition d'une indépendante exposant les tenants de celle-ci.

Au regard du développement de la conscience narrative et descriptive disponibles pour cette classe d'âge (Florin, 2016), (Bassano, 2020), on peut dire que les enfants de cette expérience montrent une réelle capacité de compréhension de la situation et de la tâche à effectuer. Ils expriment au maximum leurs capacités, ce qu'ils ont compris de l'histoire et ce qu'ils peuvent en dire. Il faut encore se rappeler que ces enfants sont techniquement pour une grande partie d'entre eux dans leur troisième année d'apprentissage de la langue bretonne et plus particulièrement, ce sont les enfants de la filière immersive qui s'expriment majoritairement. Ce sont donc nos apprentis-experts que nous retrouvons ici : les apprentissages de langue maternelle sont mis au service de la langue seconde et montrent un développement relativement efficace de cette dernière, voire similaire au niveau des temps employés, des personnes, des genres et nombres. L'entrée d'analyse par le verbe permet également de relativiser la dénomination de phrases complexes de cette partie. En effet, c'est la recherche par les temps, les modes, les personnes qui ont mis à jour la construction phrastique. En effet, les traiter comme noyau de la phrase a permis de ne pas chercher tout de suite à envisager la complexité syntaxique uniquement dans l'expression de la relative. En effet, se baser sur le verbe a renforcé même cette idée de complexité syntaxique : dans l'ordre des mots recherché par l'enfant pour exprimer les informations de temps, de personne et de circonstance, on a pu entrevoir même une « sur-complexité » qui n'existe pas en breton. Elle montre la recherche de solution active de l'enfant. Elle montre également une phase d'inhibition dans la construction de la relative qui est différente en breton, par une « sur-complexité » dans l'évitement de celle-ci. On peut interpréter ce fait d'une autre manière : la relative bretonne se construit sur un modèle très différent de la relative en français : les enfants ne sont peut être pas suffisamment exposés à celles-ci dans leur quotidien pour tenter de se les approprier, de même, est-ce que les enseignants en ont également une maîtrise suffisante pour en donner les modèles ? Cependant, il faut relativiser ces résultats et ce, pour plusieurs raisons. Bien que l'enfant soit en phase de construction lexicale et syntaxique de la langue seconde, il faut bien se rendre compte qu'il construit à la fois des modèles phrastiques par tâtonnements, par concaténations inédites et/ou répétées, mais à partir des modèles reçus de l'adulte. Rappelons-nous que ce contexte est d'autant plus important qu'au contraire d'une langue d'héritage, les enfants ne l'entendent pas à et ne la pratiquent pas à la maison

et qu'ils utilisent celle entendue auprès de leurs enseignants. Ainsi, au regard des expériences linguistiques propres à chaque enfant dans la conquête de la langue, il convient de s'interroger sur la qualité linguistique de la langue enseignée et comment est-elle reprise et enseignée. La comparaison de nos résultats avec ceux de N. Davalan (Davalan, 1997) semble montrer que certains aspects du verbe être ont changé voire disparu. Il est important de se rappeler ici que les deux expériences ne peuvent se superposer : Davalan avait enregistré une cohorte de soixante enfants de 3 à 9 ans, sans distinction particulière au niveau des attendus langagiers et dans le cadre d'une conversation libre. Dans notre étude, la classe d'âge est choisie en fin de cycle des apprentissages fondamentaux, après deux ou trois ans de contact à la langue. Il n'est peut-être donc pas étonnant que certaines formes ne soient pas encore comprises et utilisées, c'est peut-être un effet transitoire. Cela rappelle l'idée qu'une langue doit à la fois être pratiquée dans différents contextes pour être maîtrisée, et aussi être l'objet d'un travail en séances afin d'être comprise dans certains de ses traits particuliers et répétée (amorçage) afin que la forme soit mémorisée et transférable dans les contextes de discours : des questions partielles posées par l'enquêtrice par rapport au modèle breton, provoque des réponses du même type, voire erronées. C'est pourquoi, au moment de cette conclusion provisoire, je pense, outre la proposition d'une programmation étendue à l'ensemble du cycle, à la proposition d'une première mallette pédagogique. Elle devra prendre en charge ce type de séance de manière à accompagner les enseignants de maternelle dans l'aspect concret de l'apprentissage linguistique : répondre précisément à une question avec une phrase simple, mais complète. L'inquiétude qui me vient réside toutefois dans le passage difficile que nous avons remarqué au niveau de la syntaxe. L'ordre des mots, la construction de la relative sont particuliers en breton et ne sont pas acquis en fin de grande section, on a davantage l'impression d'être en phase de « proto-relatives » et de stratégies d'évitement. Hors, l'année suivante est celle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il conviendra alors de regarder de plus près les programmations grammaticales du CP afin que l'équilibre linguistique visé soit réaliste pour les réalisations syntaxiques. On peut cependant admettre qu'il existe bien une grammaire de l'enfant bilingue en contexte scolaire : grâce aux compétences développées dans sa langue maternelle (famille, école), il a compris qu'il est en position d'apprentissage de la communication, il s'entraîne à cette pratique sociale et à ses

règles selon qu'elle soit formelle (ici une restitution de conte) ou informelle (conversation). Il entretient celle-ci avec les moyens qu'il maîtrise et tente des essais avec ce qu'il connaît partiellement (toutes les tentatives d'emploi de *zo*, la surgénéralisation du pluriel, têtes de phrases...), il n'est jamais sans expérimenter la deuxième langue. On voit bien cependant après avoir étudié l'ensemble des formes relevées, que la langue de référence est la langue maternelle et que c'est à partir des modèles de fonctionnement de celle-ci que l'enfant tente des phrases nouvelles. Si ce temps d'appropriation est nécessaire, il va s'agir dans les classes de primaire à entraîner de nouveaux emplois, à partir de patterns en breton, suffisamment mémorisés pour dépasser les formes premières de la maternelle. Lorsque nous avons étudié les formes négatives, nous avons constaté une utilisation primaire, toutes les autres nuances étant encore à découvrir (« *La grammaire pour tous* », 2018, pp. 90 – 92. Il apparaît enfin, nous l'avons remarqué depuis l'étude des termes en isolation, que chaque enfant utilise un mode d'expression propre : chacun dit le monde à sa manière. Nous pouvons retenir pour la dernière partie de ce chapitre (VI. Interlangue et interférences linguistiques, pp. 505 – 518), que le rapport à la langue première pour construire la langue seconde est inévitable et irrépressible : certains enfants s'expriment avec des phrases partielles dans les deux langues, d'autres avec des phrases en breton mais construites par rapport au modèle de la langue première. Cette phase n'est pas sans rappeler Mehmet Ali-Kinci (Ali Kinci, 2002, pp. 30 – 31) et la première étape pré-grammaticale de la structure narrative (p. 372 de la thèse) : les enfants ont besoin des éléments du contexte pour construire leurs phrases. Cependant, il nous reste à savoir si ce processus de co-construction de la langue 2 par rapport à la langue maternelle résiste à un autre type de phrases relevées : celles qui sont mémorisées et dites dans le discours rapporté.

VI.6. Discours rapporté

VI.6.1 Présentation du corpus

Comme nous l'avons expliqué dans la partie VI. 5. 1 (*VI. 5. 1 Démarche d'analyse, pp. 370 – 371*), l'un des enjeux de l'étude des phrases à quatre termes était de savoir si ces phrases pouvaient être catégorisées en phrases complexes. Il semble, au vu de la première phase d'analyse, que ce n'est pas évident : les enfants tentent de produire des enchâssées, mais elles ne sont pas complètes, on trouve davantage de phrases coordonnées en « et ». Il va s'agir ici, par le relevé des phrases du discours rapporté, de savoir si la phrase complexe est employée d'une part, et si les phrases sont d'une meilleure correction syntaxique (ordre des mots) d'autre part.

Le tableau XXVI pages suivantes (*Tableau XXVI : phrases du discours rapporté, pp. 461 – 464*) montre l'ensemble des phrases du discours rapporté issues du corpus. Cependant, une distinction doit être faite : certaines sont des phrases du discours rapporté direct mais sans verbes du dire, seul le discours cité est exprimé, d'autres sont des phrases du discours rapporté direct avec discours citant + discours cité. Les premières sont du type « ouvre petit cochon », les autres « Personnage + a dit/dit +événement ». La partie VI. 6. 1 (*VI. 6. 1 Phrases du discours rapporté, pp. 461 – 464*) prendra cette distinction en charge. Le tableau XXVII (*Tableau XXVII : discours rapporté sans verbes du dire, pp. 465 – 466*) rendra compte des premières, le tableau XXIX (*Tableau XVIII : discours rapporté, phrases du discours direct, pp. 475 – 477*) exposera les autres. Un dernier tableau a été produit afin d'observer qui est davantage rapporté par les enfants (*Tableau XXIX : fréquence des événements du conte repris par les enfants par rapport au texte original, pp. 496 – 501*).

Cette partie permettra peut-être de plaider en faveur des textes à mémoriser pour apprendre à restituer des textes, des patterns syntaxiques susceptibles de favoriser l'apprentissage efficace d'une langue seconde, en évitant une surcharge de répétition de formes en dyade adulte-enfant hors contexte de communication, hors jeu.

N° de l'enfant	Phrase
20	54 : Digor din femoc'h bihan ! 72 : mmm, digor din femoc'h bihan ! 80 : debriñ a ra ac'hanout ! 97 : c'hwezhañ, lopañ a rin ha debriñ a ran ac'hanout ! 152 : Digor din femoc'h bihan ha an nor ha debriñ a ro ac'hanout !
21	153 c'hwezhañ a rin, lopañ a rin 170 : lopañ a rin ha debriñ a riañ ac'hanout
22	64 : ha diskaret e vo da
24	76 : lopañ a rin ha diskaret e vo da di 96 : (E donne « c'hwezhañ) z rin, lopañ a rin ha disketvoret da di 108 : digor din pemoc'h bihan ! 110 : lopañ a ri ha diskit 112 : diskaret e vo da di
25	50 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin 54 : diskaret e vo da ti ha dibriñ ac'hanout ho unan 68 : digor din pemoc'h bihan ! C'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da di ha debriñ a ran ac'hanout ho daou ! 78 : digor din pemoc'h bihan, diskar, nann heu 80 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da ti ha debriñ ac'hanout ho zri
28	22 : 'mont vont da, da ober un ti 24 : hum, ... A lar ur paotrig heu...
29	51 : bah, hum, hum, goude a lar' an, ar, ar, ar heu, ar paotr a lar : « Daoust hag-eñ gall a ran da gaout-se ? » 63 : an eil porc'hell a lar : « Gall a ran da ga't-se ? » 101 : lopañ a rin, lopañ 'rin hag... heu 123 : lopañ 'rin, ha dist... e vo... 125 : diskaret e vo di 145 : diskaret e vo e di
30	60 : hé bah heu, ar bleiz a lar : « Digor din da di (???) pemoc'h bihan ! » 62 : « Mod-all e skoin gant ma fav, c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da di ha debriñ ac'hanoc'h ho taou ! » 70 : hag ar bleiz a lar : « Digor din ma (???) pemoc'h bihan ! - Opala ! Ne rin ket ! - Neuze e skoin gant ma fav, c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret 'vo da di ! Ha debriñ ac'hanoc'h hot tri ! 72 : - C'hwezh ma peus c'hoant ! 74 : sko ma fell dit, ne zigorin ket ! » 94 : hag heu chach evit la'ret : « Unan, daout, tri, sachet ! »

	<p>158 : hé bah... Ur porc'hell bihan a la'r : « Gall a ran tapout foenn mar plij dit ? », ar paotrig a lar' « Ya, pa... pttt... »</p> <p>162 : ar bleiz a la'r : « Digor din da di (???) pemoc'h bihan ! »</p> <p>- Opala ne rin ket !</p> <p>164 : - Neuze e skoin gant ma fav...</p> <p>166 : C'hwezhañ a rin, lopañ a rin ha diskaret 'vo da di ha drebiñ ac'hanoc'h ho tri !</p>
32	<p>50 : heu, digor an nor</p> <p>52 : hag ar pemoc'h bihan a la'r : « Nann ! »</p> <p>54 : e vo c'hwezhet</p>
33	<p>68 : heu, heu, heu a la'r heu... A lar heu « Digor din, digor din da di femoc'h bihan ! »</p> <p>72 : « mod-all ma a, me a, me a, me a debriñ heu-ah, heu-heu, c'hwi ho daou ! »</p> <p>82 : « Digor da di femo... Heu digor da ti-brik femoc'h bihan ! »</p> <p>84 : hag an tri femoc'h bihan a la'r : « Opala ! Kit !</p> <p>- Mod-all, mod-all me a, me a l... Me a lamm, me a mmmttt »</p> <p>86 : - heu ...Mod-all me a lammo heu...</p> <p>88 : heu-heu, ha m... - Ha me diska, ha me 'diskaro e, e da di-brik</p>
34	<p>28 : an tri femoc'h bihan a oe c'hoant ur, ur, un ti, hag unan bennak a la'r : « an, an hini a ra e zi an, an muiañ a zo, a zo an hini br-br-breu ... Bravañ a vo gounezet »</p> <p>66 : « Me 'zo vont da dorriñ da di ! »</p>
36	<p>86 : « Lopañ a rin, c'hwezhañ a rin, ha debriñ a rin ac'hanout</p> <p>99 : 'vo debriiiiñ an daou</p>
37	<p>22 : an hini gentañ 'n eus kavet an, an, un, un ttt, un, en eus bet kalz a, a, a ham, a plouz ha 'n eus goulennet</p> <p>30 : ha n'eus, a zo, a 'n eus laret 'ya » ha goude a 'n eus kroget e labour</p> <p>34 : evit heu, heu heu debriñ an pemoc'h a 'n eus goulennet « Digor an nor din, pemoc'h bihan ! » ha n'eus laret « Nann ! Ne vo ket digoret hag heu, hag » (l'enfant rit)</p> <p>38 : goude a 'n eus laret : « Me 'vo skoet, me he ... m, lamm et ha me 'vooooo hañ »...</p> <p>44 : war an leur ! Hag 'n eus laret ttt', heu 'r, pemoc'h bihan : « Heu, lamm pa, pa 'teu c'hoant, heu ... » (reprend le discours du cochon dans le conte)</p> <p>48 : « Lop, lamm ma teus c'hoant me vo ket digoret an nor »</p> <p>70 : ha goude, an bleiz Gwilhoù a zo arruet hag a 'n eus laret : « Digor an n..., ti-spern, bihan heu heum ttt, heu-heum ttt heu...</p> <p>72 : « hag me 'vo sket »</p> <p>- Nann ,« Me 'vo ket digoret » !</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Ha goude me vo - ha Gwilhoù 'n eus laret hum, heum, heu « Sk... Me 'zo vont da sko, me 'zo vont da lamm ha me 'zo vont da c'hwezh - « Lamm pa to c'hoant ! Sko pat eus... - war tout da ti ha da ti-spern a vo, a vo kouezhet war an leur ! <p>76 : C'hwezh pa teus heu...</p> <p>78 : c'hoant hag ar ti-spern, « Me zo vont ket da digoriñ » ! Hag ar, lamm heuuuu-m ttt, a, hag heu, a c'h, a c'hwezh hag a sko, an ti-spern a zo bet war an leur</p> <p>80 : ha goude, an div pemoc'h a zo bet e-barzh ti ar vreur diwezhañ hag 'n eus digoret nor ha goude, ar blev 'zo arruet hag 'n eus laret : « Digor da ti-brik ! Pemoc'h bihan ! », hag 'n eus dis...</p> <p>82 : ya. Hag heu, heu, heum, heu, heum : « Me 'zo vont, me 'zo vont da debriñ c'hwi ho tri ! Pemoc'h bihan » !</p> <p>84 : hag 'n eus laret 'r pemoc'h bihan : « Nann ! Me 'zo vont ket da digoriñ an nor » !</p> <p>Goude Gwilhoù 'n eus laret : « Me 'zo vont da sko ! Me 'zo vont da mmm ttt, daaa... Heu....</p> <p>86 « ... karet (E a syllabé une partie du verbe).</p> <p>« Lamm pa to c'hoant, sko pa t eus c'hoant ha c'hwezh pa t eus c'hoant ha, ha me 'zo vont ket da digoriñ an nor » !</p>
38	<p>47 ...' gor din an nor tri fem, heu, tri femoc'h bihan</p> <p>49 : « Ne rin ket, ne rin ket ! », a lar an tri femoc'h, han nan, ar pemoc'h bihan</p> <p>51 : « Lopañ a rin, heum, lopañ a rin, skeiñ a rin, c'hwezhañ a rin ha da di vont kouezhañ en e boull, en e doull ».</p> <p>61 : « Tri fem, daou femoc'h bihan, digor din an nor » ! Heu ...</p> <p>65 : hum, bleiz, hem : « Lopañ a rin, skeiñ 'rin, hem, c'hwezhiñ a rin ha da ti vont da kouez en e boull » !</p> <p>79 : heum : « Digor din an nor » !</p> <p>81 : « Nann » ! Ha en eus laret : « Lopañ a rin, skeiñ 'rin, c'hwezhiñ 'rin ha da ti vont da kouezhañ en e doull » !</p> <p>85 : ha goude a ra an dra en eus laret a, a, a fiñvas ket ha goude a ra c'hoazh ha ne fiñvas ket ha goude a rae c'hoazh ne fiñvas ket ha o oa skuizh ha goude e lare da pign' a ra war an s, war an doenn ha : « Diskenn 'rin 'barzh an siminal ha goude e vont debr an tri femoc'h »</p>
39	<p>62 : ha heu, ha 'n eus laret d'an pemoc'h : « Ma te a digor ket me 'zo vont da debriñ ac'hanout » !</p>

	96 : ha 'n eus laret : « Ma c'hwi a digorit ket an nor, me 'zo vont da c'hwezhañ, da vountañ » !
41	48 : ha goude a, a a lar, a 'n eus laret : « Digor ma, an n-n, an nor » ! 50 : 'n eus laret 'vo debret
42	80 : « ...trujañ e vo da ti » ! (complète la fin de distrujañ syllabé par E)
43	94 : « Me a, a torr da z-di » ! 104 : heu : « Digor ! Mod-all, me, az aio da, stokañ ! »

Tableau XXIV : phrases du discours rapporté.

VI.6.2. Phrases du discours rapporté sans verbes du dire

Enfant	Phrases
20	54 : Digor din femoc'h bihan ! 72 : mmm, digor din femoc'h bihan ! 80 : debriñ a ra ac'hanout ! 97 : c'hwezhañ, lopañ a rin ha debriñ a ran ac'hanout ! 152 : Digor din femoc'h bihan ha an nor ha debriñ a ro ac'hanout !
21	153 c'hwezhañ a rin, lopañ a rin
22	64 : ha diskaret e vo da
24	76 : lopañ a rin ha diskaret e vo da di 96 : (E donne « c'hwezhañ) z rin, lopañ a rin ha disketvoret da di 108 : digor din pemoc'h bihan ! 110 : lopañ a ri ha diskit 112 : diskaret e vo da di
25	50 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin 54 : diskaret e vo da ti ha dibriñ ac'hanout ho unan 68 : digor din pemoc'h bihan ! C'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da di ha debriñ a ran ac'hanout ho daou ! 78 : digor din pemoc'h bihan, diskar, nann heu 80 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da ti ha debriñ ac'hanout ho zri
28	22 : 'mon vont da, da ober un ti
29	101 : lopañ a rin, lopañ 'rin hag... heu 123 : lopañ 'rin, ha dist... e vo... 125 : diskaret e vo di 145 : diskaret e vo e di
30	62 : « Mod-all e skoin gant ma fav, c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da di ha debriñ ac'hanoc'h ho taou ! » 72 : - C'hwezh ma peus c'hoant ! 74 : sko ma fell dit, ne zigorin ket ! » 164 : - Neuze e skoin gant ma fav...

	166 : C’hwezhañ a rin, lopañ a rin ha diskaret ‘vo da di ha drebiñ ac’hanoc’h ho tri !
32	50 : heu, digor an nor 54 : e vo c’hwezhet
33	72 : « mod-all ma a, me a, me a, me a debriñ heu-ah, heu-heu, c’hwi ho daou ! » 82 : « Digor da di femo... Heu digor da ti-brik femoc’h bihan ! » 86 : - heu ...Mod-all me a lammo heu... 88 : heu-heu, ha m... - Ha me diska, ha me ‘diskaro e, e da di-brik
34	66 : « Me ‘zo vont da dorriñ da di ! »
36	86 : « Lopañ a rin, c’hwezhañ a rin, ha debriñ a rin ac’hanout 99 : ‘vo debriiiiñ an daou
37	48 : « Lop, lamm ma teus c’hoant me vo ket digoret an nor » 76 : C’hwezh pa t eus heu... 86 « ... karet (E a syllabé une partie du verbe). « Lamm pa to c’hoant, sko pa teus c’hoant ha c’hwezh pa t eus c’hoant ha, ha me ‘zo vont ket da digoriñ an nor » !
38	47 ...’ gor din an nor tri fem, heu, tri femoc’h bihan 51 : « Lopañ a rin, heum, lopañ a rin, skeiñ a rin, c’hwezhañ a rin ha da di vont kouezhañ en e boull, en e doull ». 61 : « Tri fem, daou femoc’h bihan, digor din an nor » ! Heu ...
42	80 : « ...trujañ e vo da ti » ! (complète la fin de distrujañ syllabé par E)
43	94 : « Me a, a torr da z-di » ! 104 : heu : « Digor ! Mod-all, me, az aio da, stokañ ! »

Tableau XXVII : discours rapporté sans verbes du dire.

Ce qui apparaît tout de suite, c'est que ces énoncés classés en discours rapporté direct devraient pour être nommés ainsi, utiliser un verbe du dire et une double énonciation. C'est-à-dire que l'on pourrait entendre la voix de l'enfant et la voix de celui dont on rapporte les propos. Cependant, ce sont bien, la plupart du temps, les propos des personnages qui sont redits à l'enquêtrice avec une nette préférence pour les menaces du loup.

E20/54 : *Digor din femoc'h bihan/ouvre-moi petit cochon !*

Phrases rapportées à l'impératif

E20/54 : *digor din femoc'h bihan/ouvre-moi petit cochon !*

E20/72 : *mm, digor din femoc'h bihan/ ouvre-moi petit cochon !*

E20/152 : *digor din femoc'h bihan ah an nor ha debriñ a ro ac'hanout/ ouvre-moi petit cochon ah la porte et je te mangerai*

E24/110 : *digor din pemoc'h bihan ! /ouvre-moi petit cochon*

E25/68 : *digor din pemoc'h bihan C'hwezhañ a rin, lopañ a rin diskaret e vo da di ha debriñ a debriñ a ran ac'hanout ho daou ! /ouvre-moi petit cochon ! Je soufflerai, je frapperai, ta maison sera détruite et je te (dit pour vous) mangerai tous les deux !*

E25/78 : *digor din pemoc'h bihan/ouvre-moi petit cochon*

E30/72 : *c'hwezh ma peus c'hoant/souffle si tu veux*

E32/50 : *heu digor an nor .../heu ouvre la porte...*

E33/82 : *digor da di femoc'h bihan heu digor da ti-brik femoc'h bihan/ouvre ta maison petit cochon heu ouvre ta maison en briques petit cochon*

E37/76 : *c'hwezh pa teus heu/souffle si tu heu*

E38/47 : *[di]gor din an nor tri femoc'h heu tri femoc'h bihan/ouvre(z)-moi la porte trois cochons heu trois petits cochons*

E38/61 : *tri fem daou femoc'h bihan digor din an nor heu.../trois co(chons) deux petits cochons ouvrez-moi la porte heu (l'enfant se trompe sur l'accord du verbe avec la deuxième personne du pluriel)*

E43/104 : *heu digor **mod-all** me az aio da stokañ/heu ouvre-moi sinon je vais frapper*

On remarque que pour l'ensemble des phrases c'est toujours la deuxième personne du singulier qui est utilisée vs deuxième personne du pluriel. Trois enfants utilisent la même phrase pour exprimer la menace du loup (E20/54, E20/72, E24/110, E25/68, E25/78) : *digor din pemoc'h bihan*/ouvre-moi petit cochon. L'enfant 20 utilise la forme *femoc'h*/cochon comme si le nom avait subi une mutation consonantique ce qui n'est pas nécessité ici.

Trois enfants développent cette phrase en indiquant que c'est la porte/*an nor* qu'il faut ouvrir (E20/152, E32/50, E38/47, E38/61). Un seul spécifie que c'est la maison qu'il faut ouvrir, il se reprend même pour préciser que c'est la maison en briques qui doit l'être (E33/47).

Deux enfants (E30/72 et E37/86) expriment la moquerie des cochons lorsque le loup les menace : souffle si tu veux.

Phrases complexes

E20/152 : *digor din femoc'h bihan ah an nor ha debriñ a ro ac'hanout*/ ouvre-moi petit cochon ah la porte et je te mangerai

E25/68 : *digor din pemoc'h bihan C'hwezhañ a rin, lopañ a rin diskaret e vo da di ha debriñ a debriñ a ran ac'hanout ho daou !* /ouvre-moi petit cochon ! Je soufflerai, je frapperai, ta maison sera détruite et je te (dit pour vous) mangerai tous les deux !

C'est la conjonction de coordination *ha(g)*/et qui est utilisée ici pour relier les deux propositions. L'enfant n'a pas su utiliser la forme personnelle à la première personne du singulier au futur simple dans le premier exemple (E20/152), dans le deuxième, l'enfant n'a pas su marquer le pluriel de la deuxième personne sur la préposition traduisible par « vous » (E25//68). Cependant, la phrase de l'enfant 25 est remarquable par sa longueur et sa correction. L'erreur sur la préposition peut faire penser qu'il a non seulement très bien mémorisé la phrase en randonnée dite par le loup à chaque fois qu'il menace les trois petits cochons, mais que malgré l'erreur de nombre, il fait la différence entre le singulier sur la préposition et le pluriel de vous deux : je te mangerai toi/vous deux.

E43/104 : *heu digor mod-all me az aio da stokañ*/heu ouvre-moi autrement je vais frapper

C'est l'adverbe de manière *mod-all*/autrement qui est utilisé. L'enfant a utilisé le futur proche pour décrire l'intention du loup.

Correction syntaxique et morphosyntaxique

Ces phrases rapportées sont syntaxiquement correctes, sauf quand l'enfant veut ajouter un élément qu'il a oublié (E20/152). Les erreurs portent sur le genre et le nombre engendrant ou non des mutations consonantiques, la conjugaison personnelle.

En ce qui concerne les phrases rapportées dont la tête est un impératif, on remarque qu'elles sont globalement correctes dans l'ordre des mots et qu'elles sont compréhensibles par l'interlocuteur. L'enfant 25 montre qu'une bonne mémorisation de la phrase en randonnée portant l'élément intentionnel du loup permet d'étendre la phrase coordonnée à son maximum. Cet usage s'avère très efficace ici : en effet, en tant que conte très connu, le seul rappel de la phrase « ouvre-moi petit cochon » permet de recontextualiser à la fois l'histoire et donc de comprendre de quel personnage il s'agit, de la situation de fuite. Cependant, cette phrase change au cours de l'histoire puisque ce sont deux, puis trois petits cochons qui s'enfuient, dans la maison en bois et dans la maison en briques. Les enfants E25 et E38 font référence au nombre (deux, trois cochons), celle-ci assure l'avancée de l'histoire sans que l'enfant n'aie à décrire ce qui se passe. L'enfant 33 situe l'histoire également en citant la maison de briques : nous savons donc implicitement que nous arrivons à la fin de l'histoire. L'enfant 43 est le seul qui marque implicitement la conséquence de la menace par l'adverbe de manière autrement. Nous voyons donc que la phrase en randonnée, lorsqu'elle est utilisée dans une principale simple permet à l'enfant de progresser dans l'histoire et montre qu'il a compris le schéma narratif mais que ses moyens sont limités. Il est toutefois possible d'étendre cette phrase à partir de l'amorce (E43), ce qui pourrait être un objectif premier pour complexifier les phrases de ce genre textuel.

Phrases au présent

E20/80 : *debriñ a ra ac'hanout*/il te mange

E28/22 : *'m'on 'vont da, da ober un ti*/je vais faire une maison

E34/66 : *me zo 'vont da dorriñ da di*/je vais casser ta maison

E43/94 : *me a, a torr da z-di*/je casse ta maison

Les exemples E28/22 et E34/66 utilisent le futur proche, les derniers la forme impersonnelle du présent à la première personne du singulier. Ce sont des phrases simples mais correctes syntaxiquement. L'exemple E20/80 pose la question de savoir si l'enfant n' a pas utilisé le présent au lieu du futur, car au niveau du sens de l'histoire, elle n'est pas possible.

Phrases au futur

E20/97 : *c'hwezhañ, lopañ a rin ha debriñ a ran ac'hanout/souffler, frapper et je te mange(eraï)*

E21/153 : *c'hwezhañ a rin, lopañ a rin/je soufflerai, je frapperai (phrase partielle)*

E22/64 : *ha diskaret e vo da (di)/et ta (maison) sera détruite (phrase partielle)*

E24/76 : *lopañ a rin ha diskaret e vo da di/je frapperai et maison sera détruite*

E24/96 : (phrase commencée par E) *'z rin lopañ a rin ha disketvoret da di/ (?) je sauterai et (l'enfant tente de dire sera détruite) ta maison*

E24/110 : *lopañ a ri ha disket/ tu sauteras et (l'enfant tente de dire sera détruite), la phrase n'est pas terminée*

E24/112 : *diskaret vo da di/ ta maison sera détruite (phrase partielle)*

E25/50 : *c'hwezhañ a rin, lopañ a rin/je soufflerai, je frapperai*

E25/54 : *diskaret e vo da ti ha debriñ ac'hanout ho unan/ta maison sera détruite et (l'enfant a voulu dire je te mangerai toi)*

E25/68 : *digor din pemoc'h bihan ! C'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da di ha debriñ a ran ac'hanout ho daou/ouvre-moi petit cochon ! Je soufflerai, je frapperai, ta maison sera détruite et je te mangerai vous deux*

E25/78 : *digor din pemoc'h bihan, diskar, nann, heu/ouvre-moi petit cochon ! détr(uite), nan, heu (phrase non terminée)*

E25/80 : *c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da ti ha debriñ ac'hanout ho zri/je soufflerai, je frapperai, ta maison sera détruite et je vous mange(eraï) tous les trois*

E29/101 : *lopañ a rin, lopañ 'rin hag ... heu/je frapperai, je frapperai et heu...*

E29/123 : *lopañ 'rin, ha dist... e ...vo.../je frapperai et (ta maison) sera dé(truite)*

E29/125 : *diskaret e vo di/(ta)* maison sera détruite

E29/145 : *diskaret e vo e di/sa* maison sera détruite

E30/62 : **mod-all** *e skoin gant ma fav, c’hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da di ha debriñ ac’hanoc’h ho taou/sans* quoi je taperai avec ma patte, je soufflerai, je frapperai, ta maison sera détruite et je vous mangerai tous les deux

E30/74 : *sko ma fell dit, ne zigorin ket/tape* si tu veux, je ne t’ouvrirai pas

E30/166 : *c’hwezhañ a rin, lopañ a rin ha diskaret ‘vo da di ha debriñ ac’hanoc’h ho tri/je* soufflerai, je frapperai et ta maison sera détruite et je vous mangerai tous les trois

E32/54 : *e vo c’hwezhet/on* soufflera

E33/86 : *heu mod-all me a lammo heu/ heu*, sans quoi je sauterai heu...

E33/88 : *heu, heu ha m, ha me diska, ha me ‘diskaro e, e, da di-brik/ heu, heu et j, m,* et je dét(ruirai), et je détruirai sa, sa, ta maison de briques

E36/86 : *lopañ a rin, c’hwezhañ a rin ha debriñ a rin ac’hanout/je* frapperai, je soufflerai et je te mangerai

E36/99 : *‘vo debriñ an daou/les* deux seront mangés

E37/48 : *lop, lamm ma teus c’hoant me vo ket digoret an nor/frappe*, saute si tu en as envie, je ne t’ouvrirai pas la porte (l’enfant ne formule pas bien la négative)

E37/86 : *(dis)karet (début de verbe donné par E), lamm pa to c’hoant, sko pa teus c’hoant ha c’hwezh pa teus c’hoant, ha, ha zo vont ket da digoriñ an nor/(dé)truit*, saute quand tu le voudras (l’enfant confond *pa* et *ma* : quand et si), tape si tu en as envie et souffle si tu veux, et, et je ne t’ouvrirai pas (l’enfant se trompe sur la négative)

E38/51 : *lopañ a rin, heum, lopañ a rin, skeiñ a rin, c’hwezhañ a rin ha da di vont kouezhañ en e boull, en e doull/je* frapperai, heum, je frapperai, je taperai, je soufflerai et ta maison s’effondrera sur elle-même

E42/80 : *(dis)trujañ e vo da di/ta* maison sera détruite (verbe à l’infinitif en breton)

Ce sont treize enfants qui utilisent le futur pour restituer le discours rapporté sans verbes du dire. Ils sont tous en classe bilingue immersive. On remarque que l'ensemble des phrases relevées concernent la formulette du loup qui menace de souffler, de frapper, de détruire la maison et de manger le ou les petits cochons. Elles sont plus ou moins étendues, selon que l'enfant hésite et que le faux départ n'empêche leur développement.

E25/78 : *digor din pemoc'h bihan, diskar, nann, heu/ouvre-moi petit cochon ! détr(uite), nan, heu* (phrase non terminée)

E29/101 : *lopañ a rin, lopañ 'rin hag ... heu/je frapperai, je frapperai et heu...*

Les enfants E25 et E36 expriment le début du conte en utilisant la forme « je te mangerai », l'enfant E25 bute sur la réalisation de la préposition à la deuxième personne du singulier. Les enfants E25, E30 et E36 font progresser le conte jusqu'au deuxième petit cochon, ils rapportent la menace du loup « je vous mangerai tous les deux ». Les enfants E25 et E30 situent la fin du conte par la formule « je vous mangerai tous les trois », l'enfant 25 fait une seule erreur de mutation consonantique sur le numéral « trois » après l'utilisation du pronom vous. Neuf enfants utilisent la conjonction de coordination **ha(g)**/et. L'enfant 30 (30/62) utilise cette conjonction ainsi que l'adverbe de manière **mod-all**/sans quoi. Il est retrouvé une autre fois, employé par l'enfant E33 (E33/86). La mémorisation de la formule du loup semble aider à lister ses intentions (verbes d'action) et étendre la phrase à son maximum. Les enfants qui ont le mieux mémorisé peuvent alors ajouter des détails : qu'il va frapper avec sa patte (E30) et que la maison s'effondrera sur elle-même (E38), que c'est la maison de briques qui sera détruite (E33/80).

E25/54 : *diskaret e vo da ti ha debriñ ac'hanout ho unan/ta maison sera détruite et* (l'enfant a voulu dire je te mangerai toi)

E25/68 : *digor din pemoc'h bihan ! C'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da di ha debriñ a ran ac'hanout ho daou/ouvre-moi petit cochon ! Je soufflerai, je frapperai, ta maison sera détruite et je te mangerai vous deux*

E25/80 : *c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da ti ha debriñ ac'hanout ho zri/je soufflerai, je frapperai, ta maison sera détruite et je vous mange(rai) tous les trois*

E30/62 : *mod-all e skoin gant ma fav, c’hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da di ha debriñ ac’hanoc’h ho taou/sans* quoi je taperai avec ma patte, je soufflerai, je frapperai, ta maison sera détruite et je vous mangerai tous les deux

E30/166 : *c’hwezhañ a rin, lopañ a rin ha diskaret ‘vo da di ha debriñ ac’hanoc’h ho tri/je* soufflerai, je frapperai et ta maison sera détruite et je vous mangerai tous les trois

E36/86 : *lopañ a rin, c’hwezhañ a rin ha debriñ a rin ac’hanout/je* frapperai, je soufflerai et je te mangerai

E36/99 : *‘vo debriñ an daou/les* deux seront mangés

E37/48 : *lop, lamm ma teus c’hoant me vo ket digoret an nor/frappe,* saute si tu en as envie, je ne t’ouvrirai pas la porte (l’enfant ne formule pas bien la négative)

E37/86 : *(dis)karet (début de verbe donné par E), lamm pa to c’hoant, sko pa teus c’hoant ha c’hwezh pa teus c’hoant, ha, ha zo vont ket da digoriñ an nor/(dé)truit,* saute quand tu le voudras (l’enfant confond *pa* et *ma* : quand et si), tape si tu en as envie et souffle si tu veux, et, et je ne t’ouvrirai pas (l’enfant se trompe sur la négative)

E38/51 : *lopañ a rin, heum, lopañ a rin, skeiñ a rin, c’hwezhañ a rin ha da di vont kouezhañ en e boull, en e doull/je* frapperai, heum, je frapperai, je taperai, je soufflerai et ta maison s’effondrera sur elle-même

Deux enfants expriment le souhait avec l’auxiliaire avoir + envie/*kaout* + *c’hoant* (E37/48 et E37/86), et le modal souhaiter/*fellout* (E30/74).

Trois enfants expriment la négation : l’enfant 25 (E25/78) par la particule *nann/non*, qui ne doit être utilisée que pour exprimer une réponse négative à une question négative. À ce moment, l’enfant se trompe et on retrouve le refuge réflexe de la langue première dans la correction de ce que l’on vient de dire. L’enfant 30 (E30/74) réussit sa phrase négative. Elle pose problème à l’enfant 37 (E37/48 et E37/86).

Il apparaît, dans cette première sélection de tri et d’analyse de phrases du discours rapporté (discours cité), que le rapport du discours des personnages du conte concerne presque exclusivement le loup. Seize enfants utilisent cette forme de discours cité, ils sont

tous en classe maternelle immersive. Cela pourrait montrer que la restitution des dialogues d'autrui suppose une compréhension solide de ce qui se dit, est questionné dans la langue seconde. On remarque également que ce sont les verbes d'action (souffler, frapper, taper, sauter) qui aident à citer. D'autre part, la mémorisation de formules en breton est fortement sollicitée. Les enfants de la filière immersive ont peut-être une fréquentation plus élevée de la lecture d'albums en breton et de leur restitution en situation, voire l'habitude de mémoriser comptines et formulettes dans leur quotidien. Il faut aussi avoir entraîné sa mémoire à retenir des phrases de plus en plus longues. On voit que tous les enfants ne proposent pas tous des phrases aussi longues les uns que les autres, mais les phrases relevées montrent qu'ils ont certainement l'habitude d'entendre et redire des amorces. Certains produisent des phrases très longues mais on voit que la coordination en « et » reste l'expression majeure de la phrase complexe, seuls deux enfants utilisaient l'adverbe de manière *mod-all*/autrement. Peut-être que ce type de discours rapporté nous montre le niveau le plus élevé en la matière pour des enfants de fin de maternelle bilingue. La mémorisation de la formulette permet également aux enfants d'utiliser le futur avec une fréquence beaucoup plus importante. Enfin, les têtes de phrases sont rarement hésitantes, peu de faux départs conduisant à des constructions phrastiques erronées. Cette confiance en la mémoire permet aux enfants de produire des phrases syntaxiquement correctes et coordonnées, ce qui leur était beaucoup plus difficile en narration décontextualisée. Nous pouvons déduire à ce moment de l'étude que le conte en randonnée semble être un compagnon de choix pour étendre le lexique et la syntaxe. Les enfants sont en réussite à cette étape bien que le discours ne soit pas exprimé à l'aide des verbes du dire.

VI. 6. 3. Phrases du discours rapporté direct

28	24 : hum, ... A lar ur paotrig heu...
29	51 : bah, hum, hum, goude a lar' an, ar, ar, ar heu, ar paotr a lar : « Daoust hag-eñ gall a ran da gaout-se ? » 63 : an eil porc'hell a lar : « Gall a ran da ga't-se ? »
30	60 : hé bah heu, ar bleiz a lar : « Digor din da di (???) pemoc'h bihan ! » 70 : hag ar bleiz a lar : « Digor din ma (???) pemoc'h bihan ! - Opala ! Ne rin ket ! - Neuze e skoin gant ma fav, c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret 'vo da di ! Ha debriñ ac'hanoc'h ho tri ! 94 : hag heu chach evit la'ret : « Unan, daout, tri, sachet ! » 158 : hé bah... Ur porc'hell bihan a la'r : « Gall a ran tapout foenn mar plij dit ? », ar paotrig a lar' « Ya, pa... pttt... » 162 : ar bleiz a la'r : « Digor din da di (???) pemoc'h bihan ! » - Opala ne rin ket !
32	52 : hag ar pemoc'h bihan a la'r : « Nann ! »
33	68 : heu, heu, heu a la'r heu... A lar heu « Digor din, digor din da di femoc'h bihan ! » 84 : hag an tri femoc'h bihan a la'r : « Opala ! Kit ! - Mod-all, mod-all me a, me a l... Me a lamm, me a mmmttt »
34	28 : an tri femoc'h bihan a oe c'hoant ur, ur, un ti, hag unan bennak a la'r : « an, an hini a ra e zi an, an muiañ a zo, a zo an hini br-br-breu ... Bravañ a vo gounezet »

22 : an hini gentañ 'n eus kavet an, an, un, un ttt, un, en eus bet kalz a, a, a ham, a plouz ha 'n eus goulennet

30 : ha n'eus, a zo, a 'n eus laret « ya » ha goude a 'n eus kroget e labour

34 : evit heu, heu heu debriñ an pemoc'h a 'n eus goulennet « Digor an nor din, pemoc'h bihan ! » ha n'eus laret « Nann ! Ne vo ket digoret hag heu, hag » (l'enfant rit)

38 : goude a 'n eus laret : « Me 'vo skoet, me he ... m, lammet ha me 'vooooo hañ ... »

44 : war an leur ! Hag 'n eus laret ttt', heu 'r, pemoc'h bihan : « Heu, lamm pa, pa 'teu c'hoant, heu ... » (reprend le discours du cochon dans le conte)

70 : ha goude, an bleiz Gwilhoù a zo arruet hag a 'n eus laret : « Digor an n..., ti-spern, bihan heu heum ttt, heu-heum ttt heu...

72 : « hag me 'vo skoet »

- Nann ! Me 'vo ket digoret » !

- Ha goude me vo...ha Gwilhoù 'n eus laret hum, heum, heu « Sk... Me 'zo vont da sko, me 'zo vont da lamm ha me 'zo vont da c'hwezh

- « Lamm pa to c'hoant ! Sko pat eus...

- war tout da ti ha da ti-spern a vo, a vo kouezhet war an leur !

78 : c'hoant hag ar ti-spern, « Me zo vont ket da digoriñ » ! Hag ar, lamm heuuuu-m ttt, a, hag heu, a c'h, a c'hwezh hag a sko, an ti-spern a zo bet war an leur

80 : ha goude, an div pemoc'h a zo bet e-barzh ti ar vreur diwezhañ hag 'n eus digoret nor ha goude, ar blev 'zo arruet hag 'n eus laret : « Digor da ti-brik ! Pemoc'h bihan ! », hag 'n eus dis...

82 : ya. Hag heu, heu, heum, heu, heum : « Me 'zo vont, me 'zo vont da debriñ c'hwi ho tri ! Pemoc'h bihan » !

	<p>84 : hag 'n eus laret 'r pemoc'h bihan : « Nann ! Me 'zo vont ket da digoriñ an nor » !</p> <p>Goude Gwilhoù 'n eus laret : « Me 'zo vont da sko ! Me 'zo vont da mmm ttt, daaa... Heu....</p>
38	<p>49 : « Ne rin ket, ne rin ket ! », a lar an tri femoc'h, han nan, ar pemoc'h bihan</p> <p>65 : hum, bleiz, hem : « Lopañ a rin, skeiñ 'rin, hem, c'hwezhiñ a rin ha da ti vont da kouez en e boull » !</p> <p>79 : heum : « Digor din an nor » !</p> <p>85 : ha goude a ra an dra en eus laret a, a, a fiñvas ket ha goude a ra c'hoazh ha ne fiñvas ket ha goude a rae c'hoazh ne fiñvas ket ha o oa skuizh ha goude e lare da pign' a ra war an s..., war an doenn ha : « Diskenn 'rin 'barzh an siminal" ha goude e vont debr an tri femoc'h »</p>
39	<p>62 : ha heu, ha 'n eus laret d'an pemoc'h : « Ma te a digor ket me 'zo vont da debriñ ac'hanout » !</p> <p>96 : ha 'n eus laret : « Ma c'hwi a digorit ket an nor, me 'zo vont da c'hwezhañ, da vountañ » !</p>
41	<p>48 : ha goude a, a a lar, a 'n eus laret : « Digor ma, an n-n, an nor » !</p> <p>50 : 'n eus laret 'vo debret</p>

Tableau XXVIII : phrases du discours rapporté direct.

L'exposition des phrases du discours rapporté direct dans le tableau précédent va nous permettre d'apprécier certains faits. Nous posons la question suivante : quel type de discours permet une meilleure restitution du texte dans la correction syntaxique, phrases complexes ? Pour y répondre, nous allons observer comment débutent les phrases du discours direct, l'organisation de l'incise et celle du discours cité. Nous avons remarqué dans la partie précédente qu'une bonne mémorisation de l'amorce de la formule à l'impératif par exemple, permettait à certains enfants d'étendre au maximum la phrase, bien que la coordination reste le moyen majeur de le faire. Des mots nouveaux étaient apportés pour enrichir le texte proposé. Est-ce que la coordination du discours citant et discours cité concourt à une amélioration des deux propositions et du texte, ou au contraire, cela génère-t-il des obstacles ? Nous pouvons déjà remarquer que seuls dix enfants sur 43 utilisent le discours rapporté direct et qu'ils sont tous en classe bilingue immersive. Je propose d'observer de quelle manière ils commencent leurs phrases, noter dans l'incise les verbes du dire et la manière dont elle est organisée, et enfin, de chercher dans le discours cité, si la phrase est correcte, complexe et contient des éléments lexicaux nouveaux.

Incises embrayées par une onomatopée

E28/24 : hum

E29/51 : bah

E30/60 : hé bah heu

E30/158 : hé bah

E33/68 : heu, heu, heu

E38/65 : hum

E38/79 : heum

Sept enfants débutent le discours rapporté par une onomatopée, comme nous l'avions constaté dans la partie VI. 2. 3 (*VI. 2. 3 Interprétation du corpus (pp. 292 – 297)*), les onomatopées produites sont différentes chez chaque enfant. Elles semblent aussi fonctionner comme des embrayeurs permettant la planification textuelle. Elles se trouvent en début de phrase et disparaissent ensuite. J'ai regardé les phrases produites ensuite par ces enfants. Six

E28/24, E29/51, E30/60/90/158, 33/68/84, 37/22/34/38/82/84, 41/48 réutilisent les onomatopées ou butent sur la première lettre d'un mot mais construisent ensuite la phrase d'un seul tenant.

Incises embrayées par une conjonction de coordination

E30/94 : *hag heu/et heu*

32/52 : *hag/et*

33/84 : *hag/et*

37/30 : *ha/et*

E39/62 : *ha/et*

Cinq enfants les utilisent pour débiter la phrase. Certains en font un usage très fréquent dans le développement de l'incise (E37).

Incises embrayées par une conjonction de coordination et un connecteur de temps

E37/80 : *ha goude/et après*

E38/85 : *ha goude/et après*

E41/48 : *ha goude/et après*

Incise embrayée par un connecteur

E37/38 : *goude/après*

Incise embrayée par une préposition

E37/44 : *evit/pour*

Les verbes du dire dans les incises

E28/24 : *hum, a lar ur paotrig heu/* hum dit un petit garçon (le discours cité n'est pas dit)

E29/51 : *bah, hum, hum, goude a lar an, ar, ar, ar heu ar paotr a lar/* bah, hum, hum, après (il) dit le, le, le heu, le garçon dit

E29/63 : *an eil porc'hell a lar/*le deuxième cochon dit

E30/60 : *hé bah heu, ar bleiz a lar/*hé bah heu, le loup dit

E30/70 : *hag ar bleiz a lar/*et le loup dit

E30/94 : *hag heu chachet evit laret/*et heu (ils ont) tiré pour dire.

E30/158 : *hé bah, ur porc'hell bihan a lar/*un petit cochon dit

E30/162 : *ar bleiz a lar/*le loup dit

E32/52 : *hag ar pemoc'h bihan a lar/*et le petit cochon dit

E33/68 : *heu, heu, heu a lar heu, a lar heu/*heu, heu, heu, il dit heu

E33/84 : *hag an tri femoc'h bihan a lar/*et les trois petits cochons disent

E34/28 : *an tri femoc'h bihan a oe c'hoant ur, ur, un ti hag unan bennak a lar/*les trois petits cochons voulaient une maison, et (l')un d'eux dit

E37/22 : *an hini gentañ 'n eus kavet an, an, un, un ttt, un, en deus bet kalz a, a, a ham, a plouz ha 'n eus goulennet/*le premier a trouvé [...] a eu beaucoup de paille et a demandé (manque le discours cité)

E37/30 : *ha 'n eus, a zo, a n'eus laret/*et il a, il est, il a dit

E37/34 : *evit heu, heu heu debriñ an pemoc'h a 'n eus goulennet/*pour heu manger le cochon il a demandé

E37/34 : *ha 'n eus laret/*et il a dit

E37/38 : *goude a 'n eus laret/*et après il a dit

E37/44 : *hag 'n eus laret ttt', heu 'r pemoc'h bihan/*et il a dit, ttt, heu le petit cochon

E37/70 : *ha goude an bleiz Gwilhoù a zo arruet ha a 'n eus laret/*et après le loup Gwilhoù (prénom du loup) est arrivé et il a dit

E37/80 : *ha goude an div pemoc'h a zo bet e-barzh ti ar vreur diwezhañ hag 'n eus digoret an nor ha goude ar blev 'zo arruet hag 'n eus laret/et après les deux cochons sont allés dans la maison du dernier frère et (ils ont/il a ?) ouvert la porte le loup est arrivé et il a dit*

E37/84 : *hag 'n eus laret 'r pemoc'h bihan/et il a dit le petit cochon*

E37/84 : *goude Gwilhoù 'n eus laret/après Gwilhoù (prénom du loup) il a dit*

E38/49 : discours cité+*a lar an tri femoc'h, ha nan, ar pemoc'h bihan/discours cité + disent les trois cochons, heu non, le petit cochon*

E39/62 : *ha heu ha 'n eus laret d'an pemoc'h/et heu il a dit au cochon*

E39/96 : *ha 'n eus laret/et il a dit*

E41/48 : *ha goude a, a a, a lar a 'n eus laret/et après il a dit*

Tous les enfants utilisent le verbe dire pour introduire le discours cité. Un seul apporte une variable avec l'emploi du verbe demander qu'il reprend deux fois.

Les noms dans les incises

Le relevé des incises permet de voir les noms utilisés pour annoncer le discours cité

- E28/24 : un petit garçon. L'enfant montre de cette manière qu'il sait que le premier cochon rencontre quelqu'un qui possède de la paille dont il aura besoin. Dans le conte, il est cependant dit que c'est un homme. L'enfant reprend à son niveau la citation concernant ce personnage.
- E29/51 : un garçon. On retrouve la même stratégie que dans l'exemple précédent.
- E29/63 : le second cochon. Permet à l'enfant de faire progresser l'histoire.
- E30/60 : le loup
- E30/158 : le petit cochon
- E33/84 : les trois petits cochons. Permet de faire progresser l'histoire.
- E34/28 : l'un d'eux. L'enfant utilise le pronom anaphorique.
- E37/22 : le premier. Le numéral ordinal est utilisé en anaphor pour éviter de reprendre le petit cochon.

- E37/70 : le loup Gwilhoù. L'enfant utilise le prénom du loup, il précise loup comme si ce n'était pas évident pour l'auditeur de le savoir (ce qui est partiellement vrai, tous les enfants ne savent pas que c'est le prénom donné au loup en breton, comme Ysengrin l'est dans le roman de Renart).
- E37/80 : les deux cochons, le frère, le loup. Ici on observe une forme beaucoup plus narrativisée où l'enfant situe les différents personnages au moment où les cochons se réfugient dans la maison de leur frère avant que le loup n'arrive et ne les menace.

On peut dire ici que les enfants n'exposent pas tous les mêmes personnages de l'histoire. Cependant, un trait commun émerge : la citation des noms leur permet de situer l'épisode/l'événement précis de l'histoire sans avoir besoin de développer la phrase avant le discours cité. C'est une stratégie d'économie qui fonctionne dans la situation de communication, elle permet à l'interlocuteur de savoir ce qui se passe.

Structure des incises

Sujet+ verbe à la forme impersonnelle

E30/162 : *ar bleiz a lar/le loup dit*

On dénombre 1 occurrence qui concerne un seul enfant.

Onomatopée/ Conjonction + verbe à la forme impersonnelle + Sujet

E28/24 : *hum, a lar ur paotrig heu/ hum dit un petit garçon (le discours cité n'est pas dit)*

E29/51 : *bah, hum, hum, goude a lar an, ar, ar, ar heu ar paotr a lar/ bah, hum, hum, après (il) dit le, le, le heu, le garçon dit*

E33/68 : *heu, heu, heu a lar heu, a lar heu/heu, heu, heu, il dit heu*

E37/30 : *ha 'n eus, a zo, a n'eus laret/et il a, il est, il a dit*

E37/34 : *evit heu, heu heu debriñ an pemoc'h a 'n eus goulennet/pour heu manger le cochon il a demandé*

E37/34 : *ha 'n eus laret/et il a dit*

E37/38 : *goude a 'n eus laret/et après il a dit*

E37/44 : *hag 'n eus laret ttt', heu 'r pemoc'h bihan/et il a dit, ttt, heu le petit cochon*

E37/84 : *hag 'n eus laret 'r pemoc'h bihan/et il a dit le petit cochon*

E39/62 : *ha heu ha 'n eus laret d'an pemoc'h/et heu il a dit au cochon*

E39/96 : *ha 'n eus laret/et il a dit*

E41/48 : *ha goude a, a a, a lar a 'n eus laret/et après il a dit*

Sur l'ensemble de ces phrases on trouve deux temps : soit le présent, soit le passé composé. On remarque que certaines phrases sont construites avec la particule verbale « *a* » qui demande un sujet ou un complément d'objet en tête de phrase. Si l'on se souvient que la conjonction de coordination *ha(g)/et* relie normalement deux indépendantes, on peut déduire que ces phrases sont incorrectes grammaticalement. Cependant, l'usage des conjonctions ou des connecteurs (après) relèvent d'une forme caractéristique du récit enfantin : l'embranchement par les archiconnecteurs. C'est-à-dire, l'emploi massif de certains coordinateurs et connecteurs. Ces phrases sont davantage proches de l'oral narrativisé, des premiers essais du récit par le jeune enfant.

Onomatopée/conjonction/connecteur + sujet + verbe

E30/60 : *hé bah heu, ar bleiz a lar/hé bah heu, le loup dit*

E30/70 : *hag ar bleiz a lar/et le loup dit*

E30/158 : *hé bah ur porc'hell bihan a lar/un petit cochon dit*

E32/52 : *hag ar pemoc'h bihan a lar/et le petit cochon dit*

E33/84 : *hag an tri femoc'h bihan a lar/et les trois petits cochons disent*

E37/84 : *goude Gwilhoù 'n eus laret/après Gwilhoù (prénom du loup) il a dit*

On peut considérer ces phrases comme correctes, cependant, l'usage de la conjonction supposerait une indépendante avant.

Formes narrativisées du discours citant

E34/28 : *an tri femoc'h bihan a oe c'hoant ur, ur, un ti hag unan bennak a lar/les trois petits cochons voulaient une maison, et (l')un d'eux dit*

E37/22 : *an hini gentañ 'n eus kavet an, an, un, un ttt, un, en deus bet kalz a, a, a ham, a plouz ha 'n eus goulennet/le premier a trouvé [...] a eu beaucoup de paille et a demandé (manque le discours cité)*

E37/70 : *ha goude an bleiz Gwilhoù a zo arruet ha a 'n eus laret/et après le loup Gwilhoù (prénom du loup) est arrivé et il a dit*

E37/80 : *ha goude an div pemoc'h a zo bet e-barzh ti ar vreur diwezhañ hag 'n eus digoret an nor ha goude ar blev 'zo arruet hag 'n eus laret/et après les deux cochons sont allés dans la maison du dernier frère et (ils ont/il a ?) ouvert la porte le loup est arrivé et il a dit*

E38/85 : *ha goude a ra an dra en eus laret a, a, a fiñvas ket ha goude a ra c'hoazh ha ne fiñvas ket ha goude a rae c'hoazh, ne fiñvas ket a oa skuizh ha goude e lare da bign war an s... war an doenn ha/et après il fait la chose qu'il a dite, elle (la) et après il faisait encore, elle ne bougea pas et maison ne bougea pas il était fatigué et après il dit de grimper sur la ch, sur le toit et*

Ce sont finalement trois enfants (E34, E37, E38) qui reproduisent le mieux à l'oral la structure écrite des incises. Le premier enfant utilise l'imparfait pour situer le souhait des cochons au début de l'histoire, mais la forme n'est pas correcte. Le second commet des erreurs de mutation, d'article. L'enfant 38 pour sa part, produit une phrase qui semble très longue et peut paraître complexe. Il réalise en effet une relative et il est le seul de l'expérience à y parvenir. Sinon ce sont des modèles déclinés à la suite les uns des autres avec la conjonction de coordination « et ». Au niveau lexical il apporte l'adjectif « fatigué », le nom « toit », l'adverbe « encore » et les verbes « bouger », « grimper ». Il utilise deux fois le passé simple et une fois l'imparfait.

Autre formes

E30/94 : *hag heu chachet evit laret/et heu (ils ont) tiré pour dire.*

L'enfant semble ici avoir réalisé l'économie d'une phrase plus développée et trop difficile pour lui : l'emploi du participe passé « tiré » lui permet d'exprimer que ce sont les trois cochons qui tirent sur la queue du loup.

E38/49 : discours cité+*a lar an tri femoc'h, ha nan, ar pemoc'h bihan/discours cité + disent les trois cochons, heu non, le petit cochon*

L'enfant entoure le discours cité de deux phrases du discours cité. Il est le seul à le faire, il se corrige dans l'incise sur le nombre de cochons concernés par l'événement de de celle-ci.

➤ Résumé

Je propose de revenir sur les formes relevées dans les incises et de rapporter les traits significatifs de leur analyse. Nous avons tout d'abord relevé différentes manières de débiter la phrase

- Incises embrayées par une onomatopée : 7 enfants, différentes selon les enfants, elles sont utilisées comme embrayeurs de phrases et appui pour la planification textuelle. Elles sont présentes en début de phrase et disparaissent ensuite. Elles sont absentes dans les discours cités sans verbe du dire (VI. 6 .2).
- Incises embrayées par une conjonction de coordination : 5 enfants y ont recours. L'enfant 37 les utilise avec une très grande fréquence.
- Incises embrayées par une conjonction de coordination et un connecteur de temps : 3 enfants sont concernés, c'est la forme et après qui est utilisée.
- Incise embrayée par un connecteur de temps : un enfant est concerné, c'est le connecteur « après » qui est employé.
- Incise embrayée par une préposition : un enfant, c'est la préposition « pour » qui est utilisée.

On peut donc penser pour cette partie, que le discours citant s'appuie sur les onomatopées et les conjonctions de coordination pour être réalisé. Les enfants qui ont recours aux premières s'en servent pour organiser la phrase et ne les réemploient plus ensuite. Les conjonctions de coordination devraient être utilisées avec deux indépendantes, ce qui n'est pas le cas. Elles semblent montrer que les enfants n'ont pas encore franchi la phase du récit oral d'un récit écrit devant comporter ses traits distinctifs. Les « et » et les « après » semblent davantage appartenir aux archiconnecteurs utilisés par les enfants pour faire progresser le récit.

Les verbes du dire dans les incises

Tous les enfants utilisent le verbe dire, seul un enfant (E37) utilise le verbe demander. Les temps les plus utilisés sont le présent et le passé composé, un enfant utilise l'imparfait car il est capable de réaliser une incise plus longue. Ce sont les temps de l'ici et du maintenant qui peuvent montrer que nous sommes encore dans une situation de restitution très oralisée de l'écrit.

Les noms dans les incises

Chaque enfant cite le/les noms importants pour lui. Ils sont utilisés avec un numéral ordinal, un adjectif ayant valeur de progression dans le texte, ce qui évite la narrativisation. Deux enfants utilisent des prénoms anaphoriques pour éviter les répétitions.

Structure des incises

Sujet+ verbe à la forme impersonnelle

Un seul enfant y a recours.

Onomatopée/Conjonction + verbe à la forme impersonnelle + Sujet

Six enfants utilisent cette forme. Elles sont normalement incorrectes grammaticalement mais montrent l'aspect oral du récit.

Onomatopée/conjonction/connecteur + sujet + verbe

Quatre enfants les emploient, elles sont correctes. Cependant l'usage recommanderait deux indépendantes reliées par celle-ci.

Formes narrativisées du discours citant

Seuls trois enfants développent leur incise pour informer le locuteur sur les personnages et les événements. Un enfant parvient à réaliser une relative, apporte des nouveautés lexicales par rapport aux autres enfants, et utilise le passé simple. On peut penser que cette étape est difficile à réaliser même pour des enfants issus de la filière immersive, rappelons-nous que dix enfants sont concernés par le discours rapporté direct.

La conclusion globale de cette partie pourrait être que la construction des incises préparant le discours cité est une étape difficile pour les jeunes enfants bilingues. Dans notre expérience, seuls ceux de la filière immersive y ont recours. Elles sont encore embrayées par des onomatopées qui aident à planifier le texte (mise en « je » du récit) et des conjonctions de coordination fréquentes qui prennent le rôle d'archiconnecteurs. Les verbes du dire ne sont pas variés et la narrativisation de l'incise est faible, elle contient des indépendantes partiellement coordonnées.

Discours cité

Je propose à présent de regarder de plus près les formes du discours cité. Dans la partie portant sur le discours cité sans verbe du dire, nous avons remarqué que les propositions étaient dites sans hésitations et montraient un développement différent selon les compétences de l'enfant mais sur des patterns communs. De plus, la correction syntaxique était non seulement adéquate mais remarquable selon certains enfants au vu de leur âge. Nous allons voir ici si le même schéma est présent et si des éléments nouveaux émergent par rapport à la première étude.

E29/51 : *daoust hag-eñ gall a ran da gaout-se ?/ est-ce que je peux avoir ceci ?*

E29/63 : *gall a ran da ga't se ?/je peux avoir ceci ?*

E30/60 : *digor din da di (???) pemoc'h bihan/ouvre-moi ta maison petit cochon !*

- *Opala ! Ne rin ket !/Olala ! Je ne le ferai pas*
- *Neuze e skoin gant ma fav, c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret 'vo da di ha debriñ ac'hanoc'h ho tri !/alors je frapperai avec ma patte, je soufflerai, je frapperai, ta maison sera détruite et (je vous) mangerai tous les trois !*
- E30/94 : *unan, daou, tri : sachet/un, deux, trois, tiré*
- E30/158 : *gall a ran tapout foenn mar plij dit ?/puis-je te prendre de la paille s'il te plaît ?*
- E30/162 : *digor din da di pemoc'h bihan/ouvre-moi ta porte petit cochon !*
- *Opala ! Ne rin ket/Olala je ne le ferai pas !*
- E32/52 : *nann !/Non*
- E33/68 : *digor din, digor din da di femoc'h bihan !/ouvre-moi ta porte petit cochon !*
- E33/84 : *Opala ! Kit !/Olala, fuyez !*
- *-mod-all, mod-all me a, me a l... me a lammm, me a mmmttt/sans quoi, sans quoi je, je s... je saute, je ...*
- E34/28 : *an, an hini a ra e zi an, an muiañ a zo, a zo an hini br-br-breu... bravañ a vo gounezet/celui qui fait sa maison la plus belle aura gagné*
- E37/34 : *digor an nor din pemoc'h bihan/ouvre-moi ta porte petit cochon !*

- - *Nann ! Ne vo ket digoret hag heu/non ! Elle ne sera pas ouverte et heu...*
- E37/38 : *me vo skoet, me he... m, lamm et ha me 'vooooo hañ !/je frapperai, je hé, sauterai et je hañ (l'enfant bute sur sa phrase)*
- E37/70 : *digor an n... ti-spern, bihan heu heum ttt, heu-heum ttt heu/ouvre-moi la p... la maison d'épines, petit heu heum ttt, heu-heum ttt heu*
- -E37/72 : *ha me 'vo skoet/je frapperai*
- - *nann ! Me vo ket digoret/non, je n'ouvrirai pas !*
- -*Me 'zo vont da sko, me zo vont da lamm ha me zo vont da c'hwezh !/je vais taper, je vais sauter et je vais souffler !*
- - *lamm pa to c'hoant ! Sko pa teus .../saute si tu veux, tape si tu...*
- -*war tout da di spern ha da di-spern a vo, a vo kouezhet war an leur !/sur toute ta maison d'épines et (elle) tombera sur le sol*
- E37/78 : *me zo vont ket da digoriñ/je ne vais pas ouvrir !*
- E37/80 : *digor da ti-brik pemoc'h bihan !/ouvre ta maison de briques petit cochon !*
- E37/82 : *me 'zo vont, me 'zo vont da debriñ c'hwi ho tri, pemoc'h bihan/je vais, je vais vous manger tous les trois, petit cochon (l'enfant a omis la mmise au pluriel)*
- E37/84 : *Nann ! Me 'zo vont ket da digoriñ an nor !/non ! Je ne vais ouvrir la porte !*
- - *me 'zo vont da sko ! Me 'zo vont da mmm ttt, daaa ... Heu.../je vais taper, je vais mmm ttt... heu...*
- E38/49 : *ne rin ket, ne rin ket !/Je ne le ferai pas, je ne le ferai pas !*
- E38/65 : *lopañ a rin, skeiñ a rin, hem, c'hwezhiñ a rin ha da ti vont da gouezhañ en e boull !/je frapperai, je taperai, hem, je soufflerai et ta maison s'effondrera sur elle-même !*
- E38/79 : *digor din an nor !/ouvre-moi la porte !*
- E38/85 : *diskenn'rin 'barzh an siminal ha goude e vont debr an tri femoc'h/je descendrai par la cheminée et après je vais manger les trois cochons*
- E39/62 : *ma te a digor ket me 'zo vont da debriñ ac'hanout !/si tu n'ouvres pas, je vais te manger !*

- E39/96 : *ma c’hwi a digorit ket an nor, me ‘zo vont da c’hwezhañ, da vountañ !/si vous n’ouvrez pas la porte, je vais souffler, je vais pousser !*
- E41/48 : *digor ma, an-n, an nor !/ouvre (?), la p, la porte !*

Cinq enfants paraissent dessiner des îlots de dialogues où c’est tantôt le loup, les cochons qui interagissent. Je propose de les regrouper par enfant afin de cerner l’intégralité du dialogue et faire apparaître les constructions syntaxiques choisies.

Enfant 29

E29/51 : *daoust hag-eñ gall a ran da gout-se ?/Est-ce que je peux avoir ceci ?*

E29/63 : *gall a ran da ga’t-se ?/je peux avoir ceci ?*

L’enfant 29 fait référence ici à la première rencontre du premier petit cochon avec l’homme qui vend de la paille (p.6). La phrase originale est la suivante :

Gwerzhiñ a rahec’h ho plouz din ? a c’houlennas ar pemoc’h bihan/Me vendriez-vous votre paille ? Demanda le petit cochon.

La phrase du conte est d’un niveau beaucoup plus soutenu et contient la forme relative. L’enfant ne reproduit pas le même modèle, mais il utilise l’interrogatif *daoust hag-eñ/est-ce que* (il est le seul enfant à le faire), et le modal *gallout/pouvoir*. La phrase n’est pas correcte au niveau de l’ordre des mots, cependant l’enfant montre une stratégie et des moyens linguistiques assez élevés pour contourner le problème de mémorisation de la phrase originelle.

Enfant 30

E30/60 : *digor din da di (???) pemoc’h bihan/ouvre-moi ta maison petit cochon !*

- *Opala ! Ne rin ket !/Olala ! Je ne le ferai pas*
- *Neuze e skoin gant ma fav, c’hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret ‘vo da di ha debriñ ac’hanoc’h ho tri !/alors je frapperai avec ma patte, je soufflerai, je frapperai, ta maison sera détruite et (je vous) mangerai tous les trois !*
- E30/94 : *unan, daou, tri : sachet/un, deux, trois, tiré*
- E30/158 : *gall a ran tapout foenn mar plij dit ?/puis-je te prendre de la paille s’il te plaît ?*

- E30/162 : *digor din da di pemoc'h bihan*/ouvre-moi ta porte petit cochon !
- *Opala ! Ne rin ket*/Olala je ne le ferai pas !

E30/60/162

L'enfant réutilise la ritournelle à l'impératif pour embrayer la restitution du dialogue. Il utilise correctement la négative en réponse, avec la forme au futur. On remarque la présence de l'onomatopée *Opala/olala*, alors que le corpus des onomatopées montrait des onomatopées issues de la langue première.

La réponse du loup est exactement celle du conte.

- E30/94 : *unan, daou, tri : sachet/un*, deux, trois, tiré

L'enfant utilise une stratégie d'économie dans la phrase dite par les trois petits cochons ensemble. Voici le texte original (pp. 16 – 18)

A-benn ar fin e voe gwelet e lost a-us d'ar chaodouron. Hag an trede pemoc'h da dennañ ar golo kuit ha tapout Gwilhoù dre e lost.

- *Krogit ennañ ivez, a grias d'e vreudeur. Unan, daou, tri ... Sachit !*

Hag o-zri da sachañ asambles. Ha plouf !... Setu Gwilhoù e-barzh ar chaodouron !/Finalement la queue du loup se voyait au-dessus du chaudron. Et les trois petits cochons de retirer le couvercle et de prendre Gwilhoù par la queue. « Attrapez-le aussi, cria-t-il à ses frères, un, deux, trois, tirez ! Et les trois de tirer ensemble ; Et plouf ... Voilà Gwilhoù dans le chaudron !

Il a mémorisé et dit les éléments de compréhension de la scène pour l'auditeur. C'est une stratégie d'économie, mais l'enfant assure la continuité de l'échange avec les moyens dont il dispose.

- E30/158 : E30/158 : *gall a ran tapout foenn mar plij dit ?*/puis-je te prendre de la paille s'il te plaît ?

Comme l'enfant 29, l'enfant 30 contourne la phrase originale et développe une phrase avec un modal.

E33

- E33/68 : *digor din, digor din da di femoc'h bihan !*/ouvre-moi ta porte petit cochon !

- E33/84 : *Opala ! Kit !/Olala, fuyez !*
- *-mod-all, mod-all me a, me a l... me a lammm, me a mmmttt/sans quoi, sans quoi je, je s... je saute, je ...*

L'enfant réutilise les formules à l'impératif et la réponse en négative sans erreur. Il est le seul à apporter le verbe fuir, et à tenter l'utilisation de l'adverbe de manière «mod-all/sans quoi mais sans y réussir.

E34

- E34/28 : *an, an hini a ra e zi an, an muiañ a zo, a zo an hini br-br-breu... bravañ a vo gounezet/celui qui fait sa maison la plus belle aura gagné*

L'enfant fait ici référence aux pages 4 à 5 du conte, lorsque les cochons expriment leur défi de construire la plus belle maison. L'enfant utilise *muiañ*/plus et *bravañ*/plus belle pour exprimer le superlatif. Cependant la construction de la phrase est un obstacle pour lui : utilisation du futur pour construire et gagner et de la relative.

E37

- E37/34 : *digor an nor din pemoc'h bihan/ouvre-moi ta porte petit cochon !*
- *- Nann ! Ne vo ket digoret hag heu/non ! Elle ne sera pas ouverte et heu...*
- E37/38 : *me vo skoet, me he... m, lammet ha me 'vooooo hañ !/je frapperai, je hé, sauterai et je hañ (l'enfant bute sur sa phrase)*
- E37/70 : *digor an n... ti-spern, bihan heu heum ttt, heu-heum ttt heu/ouvre-moi la p... la maison d'épines, petit heu heum ttt, heu-heum ttt heu*
- *-E37/72 : ha me 'vo skoet/je frapperai*
- *- nann ! Me vo ket digoret/non, je n'ouvrirai pas !*
- *-Me 'zo vont da sko, me zo vont da lamm ha me zo vont da c'hwezh !/je vais taper, je vais sauter et je vais souffler !*
- *- lamm pa to c'hoant ! Sko pa teus .../saute si tu veux, tape si tu...*
- *-war tout da di spern ha da di-spern a vo, a vo kouezhet war an leur !/sur toute ta maison d'épines et (elle) tombera sur le sol*
- E37/78 : *me zo vont ket da digoriñ/je ne vais pas ouvrir !*

- E37/80 : *digor da ti-brik pemoc'h bihan !/ouvre ta maison de briques petit cochon !*
- E37/82 : *me 'zo vont, me 'zo vont da debriñ c'hwi ho tri, pemoc'h bihan/je vais, je vais vous manger tous les trois, petit cochon (l'enfant a omis la mmise au pluirel)*
- E37/84 : *Nann ! Me 'zo vont ket da digoriñ an nor !/non ! Je ne vais pas ouvrir la porte !*
- *- me 'zo vont da sko ! Me 'zo vont da mmm ttt, daaa ... Heu.../je vais taper, je vais mmm ttt... heu...*

C'est l'enfant qui reproduit le plus d'éléments du discours rapporté direct, dans le discours cité. La reprise de la formule à l'impératif, de la réponse négative et des actions du loup sont ses points d'appui pour faire progresser le conte. La particularité de cette restitution réside dans le fait que l'enfant prend sa place dans le discours du loup. Il utilise la forme impersonnelle du futur à la première personne du singulier. Cela produit un effet sur le dialogue : le loup utilise le futur pour donner ses intentions, la forme est plus directe et courte. Les formes de l'enfant sont alors moins qualitatives et plus proches du récit oralisé du jeune enfant. Ainsi toutes les négatives sont erronées. On note donc que malgré une bonne mémorisation du schéma narratif, la reprise par le « moi » altère la qualité de la restitution.

E38

- E38/49 : *ne rin ket, ne rin ket !/Je ne le ferai pas, je ne le ferai pas !*
- E38/65 : *lopañ a rin, skeiñ a rin, hem, c'hwezhiñ a rin ha da ti vont da gouezhañ en e boull !/je frapperai, je taperai, hem, je soufflerai et ta maison s'effondrera sur elle-même !*
- E38/79 : *digor din an nor !/ouvre-moi la porte !*
- E38/85 : *diskenn'rin 'barzh an siminal ha goude e vont debr an tri femoc'h/je descendrai par la cheminée et après je vais manger les trois cochons*

Jusqu'à l'énoncé 79, l'enfant reproduit les dialogues sans erreur. L'énoncé E38/85 fait référence aux pages 16 à 18 du conte, lorsque le loup décide de descendre par la cheminée et court à sa perte. Il ya une erreur sur l'article défini mais c'est surtout le connecteur après qui provoque un déséquilibre sur le verbe de la deuxième proposition.

E39

- E39/62 : *ma te a digor ket me 'zo vont da debriñ ac'hanout !/si tu n'ouvres pas, je vais te manger !*
- E39/96 : *ma c'hwi a digorit ket an nor, me 'zo vont da c'hwezhañ, da vountañ !/si vous n'ouvrez pas la porte, je vais souffler, je vais pousser !*

L'enfant mêle sa voix à celle du loup et on retrouve le même effet que pour l'enfant 37. La phrase est à la forme impersonnelle à la première personne du singulier et cet enrôlement provoque une destabilisation dans la reproduction du dialogue, des erreurs dans la négation. Toutefois, l'enfant utilise la préposition *eus/à*, conjuguée correctement à la deuxième personne du singulier (*ac'hanout/toi*). Il sait également utiliser le pronom de la deuxième personne du pluriel *c'hwi/vous*.

Discours rapporté indirect

E41/50 : *'n eus laret 'vo debret/il a dit qu'il serait mangé*

Une seule phrase sur l'ensemble du corpus du discours rapporté est relié à celui-ci. C'est une phrase qui commence par la forme conjuguée de l'auxiliaire avoir à la troisième personne du singulier et le verbe dire suivi de la relative *'vo debret/qu'il sera mangé*. La forme correcte aurait pu être : *lavaret en deus e vo debret/ il a dit qu'il sera mangé*.

VI. 6. 4. Les événements du conte

J'ai fait référence aux pages précédentes, aux différents épisodes du conte et aux phrases originelles afin de mettre en avant quelques stratégies utilisées par les enfants pour assurer l'avancée de l'histoire. J'ai construit le tableau XXIX (tableau XXIX: fréquence des événements du conte repris par les enfants par rapport au texte original, pp. 496 – 501) afin de remarquer les événements préférés par les enfants, exprimés dans le discours rapporté sans verbe du dire et dans le discours rapporté direct. Il n'a d'autre but que de renforcer les remarques des précédentes parties (VI. 6 à VI. 6.3) et alimenter la discussion.

Evènement	Texte original	DR sans verbes du dire/n°de l' enfants	Discours rapporté direct/n° de l'enfant
Introduction/dialogue entre les cochons (pp. 4-5)	<p>Ur wezh e oa tri femoc'h bihan. Hir e kavent o amzer er vereuri. C'hoant o doa da gaout o zi dezho o-unan. Ar pezh zo e felle da bep hini sevel an ti diouzh e veno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me a garahe kaout un ti evel-mañ. - Me a garehe kaout un ti evel-se. - Ha me a blijfe din e vefe evel-se hag evel-henn. <p>Ne zeuent ket a-benn d'en em glevout.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ma ! a lavaras an hini yaouankañ, kerzhomp pep hini d'e du ; gwelet e vo pehini a ray an ti bravañ. - Ur mennozh mat eo ! a respontas an daou all. <p>Hag ez ejont kuit, pep hini d'e du.</p>		E34
Rencontre avec l'homme/ paille (p. 6)	<p>Ar c'hentañ pemoc'h bihan a gejas gant un den a oa o tougen ur voutell plouz.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gwerzhiñ a rahec'h ho plouz din ? a c'houlennas ar pemoc'h bihan bihan. - Ya 'vat, a lavaras an den. <p>Prenañ a reas ar pemoc'h bihan e blouz digantañ hag e krogas gant e labour. Gant plouz hepken e savas e di bihan : ar</p>		E29 E37

	mogerioù a oa e plouz ; an doenn a oa e plouz ; an nor hag ar prenestr a oa e plouz.		
Rencontre avec la vieille / épines (p. 7)	An eil pemoc'h bihan a gejas gant ur vaouez a oa o tougen ur fagodenn spern. - Gwerzhañ a rafec'h ho spern din ? a c'houlennas ar pemoc'h bihan diganti. -Ya 'vat, a lavaras ar vaouez. Prenañ a reas ar pemoc'h bihan ar spern diganti hag e krogas gant e labour. Gant spern hepken e savas e di bihan : ar mogerioù a oa e spern, an doenn a oa e spern ; an nor hag ar prenestr a oa e spern.		E29
Rencontre avec l'homme / briques (pp.8 - 9)	An trede pemoc'h bihan a gejas gant un den a oa o kas un azen sammet gant brikennoù. - Gwerzhañ a rafec'h ho prikennoù din ? a c'houlennas ar pemoc'h bihan digantañ ? - Ya, 'vat, a lavaras an den. Prenañ a reas ar pemoc'h bihan ar brikennoù hag e krogas gant e labour. Sevel a reas mogerioù brik, un doenn brik, ur prenestr brik hag un nor koad.		
Contentement cochon-paille (p. 6)	Laouen-bras e oa ar pemoc'h bihan en e di-plouz. Tomm-tre e oa dezhañ. « N'eus ket ti ebet bravoc'h eget ma hini », a soñje.		

Contentement cochon-épines (p. 7)	Laouen-bras e oa ar pemoc'h bihan en e di-spern. Goudoret-brav e oa ennañ. « Ne v ket Gwilhoù ar bleiz evit e ziskar », a soñje.		
Contentement cochon-briques (pp. 8 - 9)	Brav-meurbet e oa an ti, aes bevañ ennañ ha solut-tre.		
Menace du loup et fuite maison paille-épines (pp. 10 - 11)	<p>Ha setu Gwilhoù ar bleiz, un nebeud deizioù war-lerc'h, o tont da skeiñ war dor an ti-plouz.</p> <p>Bamm ! Bamm ! Bamm !</p> <p>-Digor din da di-plouz, pemoc'h bihan !</p> <p>- Aouta ! Ne rin ket !</p> <p>- Neuze e skoin gant ma fav, c'hwezhañ a rin, lopañ a rin. Diskaret 'vo da di ha debriñ a rin ac'hanout.</p> <p>- Skoit ma 'peus c'hoant, c'hwezhit ma faot deoc'h, lopit ma karit. Ne zigorin ket. Skeiñ a reas ar bleiz gant e bav, ha c'hwezhañ, ha lopañ, ken e kouezhas an ti-plouz en e boull. Ar pemoc'h bihan a dec'has kuit avat. Redek a reas evel un tenn betek an ti-spern. E vreur en doa gwelet anezhañ o tont. Buan e tigoras dezhañ hag e prennas an nor dirak beg fri Gwilhoù.</p>	<p>E20</p> <p>E21</p> <p>E22</p> <p>E25</p> <p>E28</p> <p>E29</p> <p>E30</p> <p>E32</p> <p>E33</p> <p>E34</p> <p>E36</p> <p>E37</p> <p>E38</p> <p>E42</p> <p>E43</p>	<p>E30</p> <p>E32 (nann)</p> <p>E37</p> <p>E39</p> <p>E41</p>
Menace du loup et fuite maison épines-briques (pp. 12 - 13)	<p>Bamm ! Bamm ! Bamm !</p> <p>- Digor din da di-spern, pemoc'h bihan !</p>		<p>E37</p> <p>E39</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Hopala ! Ne rin ket ! - Neuze e skoin gant ma fav, c’hwezhañ a rin, lopañ a rin. Diskaret ‘vo da di ha debriñ a rin ac’hanoc’h ho taou. - Sko ma ‘teus c’hoant, c’hwezh ma faot deoc’h, lop ma karez. Ne zigorin ket. <p>Skeiñ a reas ar bleiz gant e bav, ha c’hwezhañ, ha lopañ, ken e kouezhas an ti-spern en e boull. An daou bemoc’h bihan a droc’has kuit avat. Redek a rejont evel un tenn betek an ti-brik. O breur en doa gwelet anezhe o tont. Buan e tigoras dezhe ha, klik-klak, e prennas an nor war o lerc’h. Poent e oa : Gwilhoù a oa o tegouezhout.</p>		
Menace du loup et échec maison en briques (pp. 14 - 15)	<p style="text-align: center;">Bamm ! Bamm ! Bamm !</p> <ul style="list-style-type: none"> - Digor din da di-brik, pemoc’h bihan ! - Hopala ! Ne rin ket ! - Neuze e skoin gant ma fav, c’hwezhañ a rin, lopañ a rin. Diskaret ‘vo da di ha debriñ a rin ac’hanoc’h ho tri. - Sko ma ‘teus c’hoant, c’hwezh ma faot dit, lop ma karez. Ne zigorin ket. <p>Skeiñ a reas ar bleiz gant e bav, ha c’hwezhañ, ha lopañ. An ti-brik ne fiñvas</p>		E33 E37 E38

	ket. Adarre e skoas, adarre e c’hwezhas, adarre e lопас : netra ! Solut-tre e oa an ti-brik. O c’hoarzhiñ e oa ar pemoc’h bihan a-dreñv ar prenestr.		
Fin du loup (pp. 16 - 18)	<p>- Hola ! Evel-se emañ kont ! a lavaras Gwilhoù. Ma, pignat a rin war an doenn. Diskenn a rin dre ar siminal hag e tebrin ac’hanoc’h ho-tri.</p> <p>Ar pemoc’h bihan a oa atav o c’hoarzhiñ. Mont a reas da lakaat muioc’h a vrankoù sec’h war an oaled dindan ar chaodouron bras leun a soubenn domm. Hag an tri femoc’h bihan da c’hwezhañ an tan evit lakaat ar soubenn da virviñ. E-pad an amzer-se e oa arbleiz o pignat war an ti. Ur pennadig war-lerc’h e voe klevet o vale war an doenn. A-benn ar fin e voe gwelet e lost a-us d’ar chaodouron. Hag an trede pemoc’h da dennañ ar golo kuit ha tapout Gwilhoù dre e lost.</p> <p>- Krogit ennañ ivez, a grias d’e vreudeur. Unan, daou, tri ... Sachit !</p> <p>Hag o-zri da sachañ asambles. Ha plouf !... Setu Gwilhoù e-barzh ar chaodouron ! Poazhet, bervet, graet e stal d’ar bleiz. Ne felle ket d’an tr femoc’h bihan en em guitaat ken. O-zri e chomjont da vevañ en</p>		E30 (sachet) E38 (dre ar siminal)

	ti-brik. Hag e-barzh emaint bepred. Nemet marv e vefent.		
--	--	--	--

Tableau XXVX : fréquence des événements du conte repris par les enfants par rapport au texte original.

Introduction/dialogue entre les cochons (pp. 4-5)

E34 : discours rapporté direct

Rencontre avec l'homme portant la paille (p. 6)

E29, E37 : discours rapporté direct

Rencontre avec la vieille portant les épines (p. 7) :

E29 : discours rapporté direct

Rencontre avec l'homme / briques (pp.8 - 9) : aucun enfant

Contentement cochon dans sa maison de paille (p. 6) : aucun enfant

Contentement cochon dans sa maison d'épines (p. 7) : aucun enfant

Contentement du cochon dans sa maison de briques (pp. 8 -9) : aucun enfant

Menace du loup et fuite de la maison de paille à la maison d'épines (pp. 10 - 11) :

E20, E21, E22, E25, E28, E29, E30, E32, E33, E34, E36, E37, E38, E42, E43, discours rapporté sans verbe du dire

E30, E32, E37, E39, E41, discours rapporté direct

Menace du loup et fuite de la maison d'épines à la maison de briques (pp. 12 - 13) :

E37, E39, discours rapporté direct

Menace du loup et échec à la maison en briques (pp. 14 - 15) :

E33, E37, E38, discours rapporté direct

Fin du loup (pp. 16 - 18) :

E30 (sachet), E38 (dre ar siminal)

Cette exposition permet de constater que l'élément le plus repris par les enfants dans le conte est la ritournelle du loup qui menace de souffler, de frapper, de détruire la maison et de manger le/les petit(s) cochon(s). Il est d'ailleurs repris majoritairement dans le discours rapporté sans verbe du dire : 15 enfants. C'est d'ailleurs le seul événement repris par cette forme de discours rapporté. Nous avons vu dans la partie suivante que cette formule est colorée parfois par la variation en nombre de petits cochons, quelques fois le complément de nom à « la maison de » permet de faire progresser l'histoire sans que ce soit systématique. Cinq enfants utilisent le discours rapporté direct pour citer cette formule. Aucun enfant ne

réussit la citation de l'ensemble des événements du conte. Ce qui permet de conclure ici que la restitution du conte par le discours rapporté est encore très partielle pour les enfants de cette expérience. La mémorisation de formule paraît se cristalliser autour de ce qui plaît aux enfants : le personnage du loup qui menace et fait peur, les petits cochons qui fuient et trouvent chaque fois une solution sans qu'elle ne soit expliquée par les enfants.

VI.7. Interlangue et interférences linguistiques

Nous avons étudié dans les parties précédentes de ce chapitre l'ensemble des phrases produites en langue bretonne. Nous avons remarqué que les phrases de quatre termes et plus relevant de la narration personnelle étaient largement encore en phase de construction et construites selon le modèle référent de la langue première. Nous avons cependant relevé d'autres phrases où les langues se mêlent, parfois sous la forme d'un mot de « l'autre langue » transféré dans la langue majoritaire de l'échange, soit sous une forme hybridée. Je propose d'exposer le corpus relevé dans le tableau XXX (*Tableau XXX : relevé des phrases en interlangue pp. 506 – 510*) et d'observer si les éléments relèvent des mêmes stratégies de communication.

La question du contact des langues ou de la recherche interlangue émerge donc dans cette partie. Elle comporte deux aspects : l'un est de l'ordre de la compréhension des principes de production linguistique : est-ce que des universaux existent ? Sont-ils guidés par un appareil inné (*Langage Acquisition Device*), ou est-ce que : « *ce qui est inné, ce ne sont pas des catégories ou des relations structurales mais des procédures d'analyse de l'input linguistique* » (Kail, 1983, p. 227)⁴² ? C'est un vaste débat qui existe entre les chercheurs. E. Slobin, défenseur de la deuxième conception a alors défini des principes opérationnels pour traiter l'apparition des phénomènes linguistiques selon chaque langue. Il s'agit ensuite de les comparer pour établir les étapes communes à toutes les langues dans leurs phases d'acquisition. C'est un peu le travail réalisé dans cette thèse : repérer les constructions syntaxiques, lexicales et contextuelles dans des énoncés oraux. Cependant, elle n'est que partielle puisque n'intervenant pas en début d'apprentissage de la langue seconde, elle constitue davantage un premier balisage qu'une étude complète.

Le deuxième aspect de la notion d'interlangue concerne celui qui apprend. Leonardo Contreras Roa⁴³ en donne une définition facilement compréhensible (Contreras Roa, 2019, pp. 22 - 23): « *[Elle] est observable à travers la production orale et écrite de l'apprenant et est composée de phénomènes provenant de la L1 et de la L2, ainsi que de phénomènes propres*

⁴² Détail en Annexe 40, p. 813.

⁴³ Détail en Annexe 41, p. 814.

issus des processus cognitifs de l'apprenant tels que la déduction et la généralisation ». autrement dit, c'est la langue personnelle qu'il construit entre la L1 et la L2. Cependant, comme nous l'avons vu avec B. Lascano (Lascano, 2016, p. 111), l'interlangue est ce qui émerge dans les énoncés de l'apprenant en interaction, mais d'autres phénomènes le constituent : le *code-switching* ou passage d'une langue à une autre dans une même phrase (alternance des codes), l'emprunt linguistique quand un trait morphosyntaxique d'une langue est introduit dans un mot de la seconde, et encore le *code-mixing* (mélange des codes) lorsque la syntaxe d'une langue est transférée dans l'autre, ce qui semblerait d'ailleurs concerner les phrases étudiées dans le Chapitre VI. Nous étudierons cela de plus près après l'exposition du tableau XXX.

N° de l'enfant	
8	108 : heu et ya
14	81 : après heu, deux... Daou 87 : et, ya, mhm ya ! Et il a soufflé, il a soufflé, il a pas réussi, donc après il est passé par la cheminée et il est tombé dans une bouilloire
16	62 ; an, an ti- bois
17	89 : daou , i s'enfuiet 111 : tssk-tssk-tssik ! Ya ! Et là : pouuuuuu ! 141 : le, ar biaize, ar bleiz
21	71 : ur ti ... C'est an ti 101 : ya ! La ti ti, oh... 127 : an ti-plouz, ah d'accord ! 147 : le l... ar bleiz 182 : passque, passque c'est une ti-brik 210 : celle-là avec an ti-brikenoù 216 : passque le femoc'h i veut pas ouvrir la porte 251 : passque 'y a tri femoc'h
22	22 : ur ur maison 24 : le premier femoc'h bihan en paille 36 : tout est spern 73 : passque i veut pas se faire manger par ar bleiz 85 : i voulait toquer pour manger unan, daou ! 105 : ar bleiz tombé sur la marmite 113 : heu, ur feu 117 : dour bouillante 129 : hag an tri femoc'h bihan i plus jamais voir le loup 159 : heu ... ar bleiz a cassé la maison en bois 199 : passque tout ça c'est la même istor 163 : heu... heu... unan, daou, tri, pevar, pemp, c'hwec'h, c'est le c'hwec'h (l'enfant recompte les images pour trouver laquelle a été retirée par E) 183 : per... per... perak passque il a tombé le loup 185 : e-barzh ar marmite
23	49 : il distrujañ an ti

24	<p>28 : evit ... Penaos e vez lavaret « construire sa maison » (production autonome)</p> <p>34 : o construire sa maison</p> <p>48 : heu, comment on dit, comment on dit, « o »</p> <p>50 : o sevel sa ti</p> <p>64 : passque i dit : « digor din bihan bihan » (proposition autonome à partir de la phrase en randonnée)</p> <p>72 : détruire le la ti</p> <p>82 : il court dans l'autre maison, l'autre ti</p> <p>84 : nann, le ti où y' a son frère (proposition autonome)</p> <p>117 : et b... b i dit « digor din pemoc'h bihan » (reprise autonome de la phrase en randonnée)</p> <p>125 : « digor din bihan pemoc'h ». Il grimpe sur le toit</p> <p>193 : hé bah celle où, je sais mais je sais plus comment ça s'appelle déjà, celle où i vont chacun de leur côté pour avoir une ti</p>
25	<p>2 : an trois fe, an tri femoc'h bihan</p> <p>95 : les trois petits cochons, an tri femoc'h bihan a c'hoarziñ</p> <p>105 : ar soubenn... très... très tomm</p> <p>127 : heu ... an tri femoc'h bihan eus an tu hag heu an tri f... ar ... ar bleiz et amañ, ar bleiz dirak an ti-brik</p> <p>162 : et gant an urzhiataer petra 'vo graet ?</p>
27	<p>101 : hag solide eo ar brik</p> <p>103 : ... Mont war an ... toit ha desc... (proposition autonome)</p> <p>105 : descendre er cheminée</p> <p>149 : bah, en début</p> <p>158 : 'kreiz div pages</p> <p>160 : hé nan, amañ e-kreiz met</p>
28	<p>80 : a souffle</p> <p>84 : o vont heu heu, o vont heu war an cheminée</p>
29	<p>151 : az a e-barzh ar, ar c'ho, ar c'ha ar chiminée</p> <p>157 : a lak e-barzh arc heu, ar dra da soubenn de fumée</p> <p>171 : ha 'n ordinateur 'm eus ket graet gantañ met 'm eus ket klewet</p> <p>189 : ur porc'hell, hag am, a lar heu que « Daoust hag-eñ gall a ran da gat-se evit da heum, d'ober ur ti ? »</p> <p>193 : a oa, qu' a oa ober un, un, heu... bah... bah n'ouzon ket</p>

30	<p>38 : gant heu... branchoù</p> <p>86 : hag heu, bah, en cheminée</p> <p>140 : ha goude : 'zo an tri femoc'h bihan a gont hag a chach a ra heu, ar bleiz e-barzh an cheminée</p> <p>152 : pa construisent an ti e brik</p>
32	98 : ha plouf ! E-barzh ar marmite !
33	92 : peogwir heu, solide eo
34	<p>36 : an hini gant ar faille</p> <p>62 : gant e, gant e griffes</p> <p>82 : Digor din ! Me 'zo vont da skriffiñ ha e di</p> <p>93 : Digor din ! Hhhh, an tri femoc'h bihan ! Me 'zo vont da, da griffiñ o di !</p> <p>95 : ha m, ha m, a ya, a-a-a ya war an cheminée</p> <p>97 : ya, hag ar, hag ar femoc'h bihan a g-lak heu tan hag an chodron, hag ar bleiz a z, a-ar tri femoc'h bihan a zo e chatouillañ ar queue ar bleiz a zo e-barzh du coup</p> <p>101 : ar guili a ra-a an bleiz</p> <p>107 : 'Teus cheñchet an tas pa e voe e ober un redadeg</p> <p>121 : ar tri femoc'h bihan a zo e guilliañ ar bleiz</p>
36	<p>49 : a 'n eus c'hoant fabrikañ un ti !</p> <p>107 : e...e... e..., e sauviñ</p> <p>109 : dans... An ti ti arall</p> <p>115 : et nan rak</p> <p>133 : et ar re 'rall, an tri femoc'h bihan a ra « Hé hé hé hé »</p> <p>180 : heun nan ! Ket-se !</p> <p>206 : tik ! Se et, hummm... Et se. Nann, et se ! Claac !</p>
37	<p>18 : an hini-goshañ en deus laret, bon, heu ni 'vo graet, graet nos ti ni unan a vo gwelet ha, pet ti a zo hem, an hini bravañ hag an tri femoc'h bihan a 'n, a 'n a zo 'n eus kerzhet evit ober o ti</p> <p>28 : hag a 'n eus hag 'n eus laret un, un pemoc'h heum ttt, heu a, a vo heum, heu heum, e vo...e, e, e « Mar plij heu,heum reiñ da plouz ha me, me a vo reiet argent dit »</p> <p>42 : ha da ti a vo effondret war ar...</p> <p>46 : heuuu, ttt', heu : « Sko bars teus c'hoant gant da batenn... »</p> <p>60 : an pemoc'h bihan a zo bet da gwelout-sse, se vreur ha goude e oe e ober un ti ha 'n eus heum-heu, heu-heu lakaet un, un clé e-barzh an serrure</p>

	<p>62 : ya, hag, goude, a, a 'n eus heu, heum ttt, heum, digoret da se vreur</p> <p>66 : gant heu, heu, hum ttt, épines</p> <p>68 : spern, hag ar, ha 'n eus digoret an or evit se vreur a, a d... a l... A mont e-barzh ha gou-ude, a 'n eus lakaet an alc'hwez e-barzh an serrure hag a 'n eus heum, heu, heu heu, heum, ttt heu, serret double ... tour</p> <p>92 : nal (termine siminal, syllabé par E) ha 'neus pignet war an doenn ha 'neus, 'n eus ar tri femoc'h bihan 'n eus graet un chaudron gant flammes hag ar blev a oe e ttt, et, la, e mont e-barzh ha goude, ar, ar, en, ar bleiz, en en, a 'n eus ket c'hoant la mont peogwir a oe soñjet ar, an flammes a oe 'barzh an chadron ha goude, an pemoc'h bihan, unan ar re, an hini 'n eus graet an ti-brik, a 'neus sachet war ar blev</p> <p>96 : a, a 'n eus laret da se vreur, heu, sachiñ war lost ha goude 'zo kouezhet 'barzh an chaudron !</p> <p>98 : a zo bet brulet ha debret gant ar pemoc'h</p>
38	<p>17 : plusieurs 'zo (skuizh ?) da chom e-barzh e, an lec'h a zo, heum, e ti-feurm</p>
39	<p>58 : a, a détruit an ti-plouz</p> <p>84 : an, an ti a zo détr..., a zo distrujet</p> <p>92 : heu... Nan !</p> <p>112 : ha pa a deus ha pa a tremen war an siminal, 'barzh an siminal, a brûle, a brûle an popotin</p> <p>114 : peogwir a oe lakaet heum, a oe lakaet heum-heu, un soubenn-tomm... A oe 'barzh un cass'role</p> <p>118 : a oe, a oe sachet lost an bleiz evit qu'à mont e-barzh</p> <p>144 : e-barzh an tresadenn—bev me a, me a oe dud (?), a oe debret un katevenn a oe laret : « En même temps, je crois qu'on a un problème » !</p>
40	<p>18 : nan, just an levr</p> <p>28 : aalors : se ! Heu, nan (Voi)là... Huuum... Ha-se ! Heu b... 'Soñj, an dra-se a ya amañ. Hag an dra-se a ya heu... ya voilà (l'enfant se parle à lui-même en classant les images)</p> <p>64 : amañ an moyen a zo e ober get e koat</p> <p>68 : ha, ar bleiz a torr hem, an ti-se, ar bleiz a torr an ti-se hag ar bleiz 'n eus c'hoant torr an ti-se heu, heu, a souffle met, met, met a réussit ket</p> <p>70 : c'hwezhañ a ra met ne c'h, ne gr, ne réussit ket</p> <p>82 : hé bah heu, a zo vont da tapañ, ha, ha pasañ, e-barzh an cheminée met e vo an chaudron</p> <p>116 : héééé ! Ar bleiz 'n eus ket soufflet !</p> <p>146 : e premier</p>

	162 : peogwir ur wech e oa fest ur skol arall ha me 'zo bet e-barzh an heu, 'm eus graet, me 'm eus marchet war an heu, an heu, war an dra-se hag ar-lerc'h me m'eus, me 'm oa bet war balançoire assis
41	84 : a lar, si , hem, hem : « Digor an nor » ! 94 : ha goude 'zo, 'zo mttt, 'zo 'barzh an soupe 114 : ah oui , amañ
42	18 : ben, en fait hé ben, an istor, 'zo mat an dra-se, nan, 'zo ket mat, perak an dra-se a ya amañ 20 : el-se... Ah nan, el-se... Oh ya... Amañ... El-se... Hag an dra-se... 22 : en fait , amañ, heu, an tri femoc'h bihan 'n eus c'hoant un un ti evit pep hini-gentañ 24 : hag an hini kentañ a, a, a, a, a gra un ti e paille ha... 30 : nan, arlerc'h e teu ar bleiz 32 : en fait , 'n eus ur skeudenn etre, etre ar bleiz hag an tri femoc'h ... Ya perak 'n eus an dra-se a-raok 36 : en fait , sell : 'n eus han an heu, an... 68 : heum : « Stokiñ a rin war da... », nan heum,e, e kentañ tout a lar : « Digor an nor ! Heu ma s..., heu ma te a, heu nan, arlerc'h 'zo an tri femoc'h, an, an a, femoc'h a lar a, arlerc'h heu, ar bleiz a lar, heum, heu-heummm, ar bleiz a lar : « Digor an nor » ! 124 : en fait , a lak-se ! E queue ! 126 : al lost e-barzh, amañ, hag a, hag a, a, nan heu, a lak e lost betek amañ, hag a, hag an tri femoc'h bihan a lak un, daou, tri ...
43	76 : ham ! Hey nan ! 96 : ehuuu... Soufflañ (que l'enfant corrige en 98 sur proposition de E) 114 : y, naaan ! 116 : rak eo re solide ! 122 : ha diskenn 'barzh an cheminal met nan ! Rak : eo kouezhet 'bar, an soupenn ! 150 : mhm heu, rak an ti-plouz 'zo ket graet goude an, goude an prom'nade ! 158 : rak, eo ket, kouezhet, 'barzh an soupenn-tomm : a-raok an ti 176 : a-a an mare a kouezh 'barzh an soupenn-tomm

Tableau XXVI : relevé des phrases en interlangue.

Analyse des phrases

L'analyse effectuée ici est à considérer comme un première approche du contact entre la langue naturelle et la langue seconde. Pour être complète, il aurait fallu étendre la comparaison aux phrases exprimées en français, ce que je n'ai pas fait. Mon souhait est de faire émerger quelques stratégies d'appui utilisées par les enfants pour effectuer leurs réponses. Il me semble intéressant d'y consacrer une partie de chapitre, car on y retrouve les trois profils définis au chapitre V (pp. 168 - 171) : le profil de l'enfant qui comprend la situation et tente d'y répondre avec une performance moindre dans la langue cible ; le cas des enfants qui utilisent les deux langues avec des embryons de phrases en breton (avec au moins une fois l'utilisation d'un verbe), et enfin, celui de l'enfant performant dans la langue cible, mais qui a recours à la langue première pour compléter ses propos.

Vingt-quatre enfants utilisent des phrases en alternance des codes pour répondre soit 56 % des enfants ou encore 4,4 % du corpus total d'énoncés (130 énoncés). Afin de mieux baliser cette partie, le recours aux transcriptions est utile car il permet de dégager trois groupes d'enfants :

- Profil 1 : E8, E14, E16, E17. Leur production moyenne d'énoncés est de 138, le pourcentage d'énoncés produits par ce groupe est de 19 % au regard de l'ensemble des énoncés. Cette valeur est augmentée du fait du nombre d'énoncés produits, mais pas par leur amplitude phrastique, certains ne sont que des réponses avec particules affirmatives ou négatives en breton, il y dans ces cas des tours de parole plus nombreux.
- Profil 2 : E21, E22, E23, E24. Leur production moyenne d'énoncés est de 200, avec un niveau le plus bas à 122 et le plus important à 260. Les productions sont assez équilibrées dans les deux langues.
- Profil 3 : E25, E27, E28, E29, E30, E32, E33, E34, E36, E37, E38, E39, E40, E41, E42, E43.

Dix-sept enfants constituent le troisième groupe, soit 37 % du groupe total. La moyenne du nombre d'énoncés produits par ce groupe est de 170, avec encore des différences individuelles : l'enfant 37 est celui qui produit le moins d'énoncés du groupe, mais

ses phrases descriptives et narratives sont les mieux construites et les plus longues. L'enfant qui produit le plus d'énoncés (E36 : 212 énoncés) répond avec beaucoup de phrases à un terme (onomatopées) ou deux termes (deux mots en breton) mais peu de phrases développées.

Productions du profil 1

E8/108 : heu et *ya*

E14/81 : après heu, deux... *Daou*

87 : et, *ya*, mhm *ya*

E16/62 : *an, an ti*-bois

E17/89 : *daou*

111 : tssk-tssk-tssik ! *Ya* Et là : poouuuuu !

141 : le, *ar biaize, ar bleiz*

On remarque dans ces productions que la forme minimale est la particule d'affirmation, puis le numéral cardinal « deux » et ensuite la forme article + nom.

Productions du profil 2

E21/71-251 : *ur ti*/c'est *an ti/ya* la *ti ti*/le l... *ar bleiz*/passque c'est une *ti-brik*/celle-là avec *an ti-brikennoù*/passque le *femoc'h* i veut pas ouvrir la porte/passque 'y *a tri femoc'h*

E22/22-24 : *ur* maison/le premier *femoc'h bihan* en paille/tout est *spern*/passque i veut pas se faire manger par *ar bleiz*/i voulait toquer pour manger *unan, daou/ar bleiz* tombé sur la marmite/heu, *ur* feu/*dour* bouillante/*hag an tri femoc'h bihan* i plus jamais voir le loup/heu *ar bleiz* a cassé la maison en bois/passque tout ça c'est la même *istor*/heu heu *unan, daou, tri, pevar, pemp, c'hwec'h*, c'est le *c'hwec'h/per per perak* passque il a tombé le loup/*e-barzh ar* marmite

E23/49 : il *distrujañ an ti*

E24/28-193 : *evit ... Penaos e vez lavaret* « construire sa maison » (production autonome)/*o* construire sa maison/ eu, comment on dit, comment on dit, « *o* »/*o sevel sa ti*/passque i dit : « ***digor din bihan bihan*** » (proposition autonome à partir de la phrase en randonnée)/ détruire le la *ti*/il court dans l'autre maison, l'autre ***ti***/nann, le ***ti*** où y' a son frère (proposition autonome)/et b... b i dit « ***digor din pemoc'h bihan*** » (reprise autonome de la phrase en randonnée)/ « ***digor din bihan pemoc'h*** ». Il grimpe sur le toit/hé bah celle où, je sais mais je sais plus comment ça s'appelle déjà, celle où i vont chacun de leur côté pour avoir une ***ti***.

On remarque ici, au vu des éléments rapportés, que c'est la même stratégie qu'au profil 1 : tout ce qui peut être dit en breton est produit. Les articles, les articles + nom, article + nom + adjectif. Ce sont les noms : loup, maison, petits cochons qui sont le plus fréquemment utilisés, et les numéraux cardinaux pour un enfant. On remarque que le mot « cochon », même sans mot antéposé qui demande une mutation consonantique, est produit avec cette marque. Cela revient à se poser la question de savoir si, dans la phrase « *an tri femoc'h bihan* »/les trois petits cochons, les enfants ont conscience de cette demande grammaticale.

Une conjonction de coordination « et » est utilisée, ainsi qu'une conjonction de causalité, mais l'enfant se trompe et utilise la forme « pourquoi » à la place de « parce que ». Il semble se rendre compte de sa difficulté à produire cette phrase puisqu'il abandonne la construction en breton et passe au français.

L'enfant 23, produit une phrase dans le modèle inverse de ses camarades qui colorent leurs phrases en français d'un mot en breton : elle propose une phrase à trois termes pour « il détruit la maison », seul le pronom est en français. On peut donc penser que cet enfant a repéré son usage dans cette langue, mais ne sait comment le transcrire en breton, c'est-à-dire utiliser la forme V+ particule verbale + auxiliaire faire à la troisième personne, forme impersonnelle.

L'enfant 24 propose des constructions encore différentes : elle utilise des formes mémorisées en breton pour demander de l'information « Comment dit-on ? » , ou pour argumenter l'arrivée du loup devant chaque maison « Ouvre-moi petit cochon ».

Productions du profil 3

Ici, j'ai parfois retranscrit les énoncés dans leur intégralité, ou seulement relevé les mots employés en français, selon le nombre d'énoncés et la longueur des phrases.

E25/2-162 : an **trois** fe, an tri femoc'h bihan/**les trois petits cochons**, an tri femoc'h bihan a c'hoarzhiañ/ar soubenn... **très... très** tomm/heu ... an tri femoc'h bihan eus an tu hag heu an tri f... ar ... ar bleiz **et** amañ, ar bleiz dirak an ti-brik/**et** gant an urzhiataer petra 'vo graet ?

E27/101-160 : hag **solide** eo ar brik/Mont war an ... **toit** ha **desc...** (proposition autonome) /**descendre** er **cheminée**/bah, en **début**/'kreiz div **pages**/hé **nan**, amañ e-kreiz met

E28/80-84 : a **souffle**/o vont heu heu, o vont heu war an **cheminée**

E29/151-193 : az a e-barzh ar, ar c'ho, ar c'ha ar **cheminée**/a lak e-barzh arc heu, ar dra da soubenn **de fumée**/ha 'n **ordinateur** 'm eus ket graet gantañ met 'm eus ket klewet/ur porc'hell, hag am, a lar heu **que** « Daoust hag-eñ gall a ran da gat-se evit da heum, d'ober ur ti ? »/a oa, **qu'** a oa ober un, un, heu... bah... bah n'ouzon ket

E30/38-152 : gant heu... **branchou** /hag heu, bah, en **cheminée**/ha goude : 'zo an tri femoc'h bihan a gont hag a chach a ra heu, ar bleiz e-barzh an **cheminée** /pa **construisent** an ti e brik.

E32/98 : ha plouf ! E-barzh ar **marmite** !

E33/92 : peogwir heu, **solide** eo

E34/36-121 : **faïlle**/griffes/skriffiñ/griffiñ/cheminée/chatouillañ/queue/du coup/guili/tas/guiliañ

E36/49-206 : fabrikañ/sauviñ/dans/et/et/nan/et/et

E37/18 - 98 : nos/argent/effondret/da batenn/se (pour son) /clé/serrure/se (son) /épines/serrure/double tour/flammes/se (son) /brûlet/

E38/17 : plusieurs

E39/58 - 144 : détruit/détr/nan/brûle, brûle *an* popotin/cass'role/qu'/'« En même temps, je crois qu'on a un problème ».

E40/18 - 162 : alors/voilà/voilà/an moyen/*a* souffle/*a* réussit *ket/ne* réussit *ket/da tapañ ha pasañ*/cheminée/chaudron/*n'eus ket soufflet/e* premier/*me m'eus marchet*, ... *war* balançoire assis

E41/84 - 114 : *si/soupe/ah* oui

E42/18 - 126 : en fait (5 occurrences toujours en tête de phrase) /*paille/queue*

43/76 - 176 : *soufflañ/solide/soupenn/prom'nade/soupenn-tomm* (2 occurrences).

Pour tous ces enfants, la production est à l'inverse des précédents : ce n'est plus un mot isolé qui est produit en breton, mais un mot isolé en français. À l'instar de leurs camarades, ils ont chacun leur manière d'insérer des mots dans leur énoncé. Ce qui est remarquable et témoigne sûrement d'une langue seconde en pleine construction, c'est que si l'on peut dire que les enfants « parlent breton », avec un certain recours aux emprunts linguistiques, leurs phrases sont pour la majorité construites sur le modèle de la phrase française.

L'enfant 25, lorsqu'il cite « les trois petits cochons » hésite, il semble vérifier à voix haute en français qu'il a bien nommé tous les éléments et n'a plus besoin d'y recourir ensuite. Il produit un adverbe en français, puis la conjonction de coordination « et » qui semble plus relever d'une habitude de conversation ou d'un effet d'empressement à dire car il l'utilise en breton.

Si l'on regarde l'ensemble des productions on retrouve à peu près les mêmes éléments en français : noms, verbes, adjectifs, conjonctions en français. Cependant d'autres paraissent intéressants en voici le relevé :

A souffle/pa
construisent/skriffiñ/griffiñ/chatouillañ/guiliañ/fabrikañ/sauviñ/effondret/brûlet/a réussit
ket/ne réussit ket/da tapañ ha pasañ/n'eus ket soufflet/me m'eus marchet/soufflañ

Nous sommes ici devant un phénomène de transfert intéressant (*emprunt linguistique*) : toutes ces formes verbales sont des hybrides construits à partir des connaissances des enfants dans les deux langues. Le premier exemple montre la capacité à utiliser la particule verbale avec un verbe en français inconnu. Le deuxième, la capacité à utiliser la conjonction de subordination « lorsque » : elle est suivie du verbe construire accordé en nombre et en temps.

Skriffiñ/griffiñ/chatouillañ/fabrikañ/sauviñ/da tapañ ha pasañ/soufflañ

Toutes ces formes sont des transpositions du verbe français en breton par la marque infinitive. Pour trois d'entre eux, les enfants utilisent même le son [ɛŋ] marque dialectale du pays vannetais pour exprimer les verbes à l'infinitif (*skriffiñ/griffiñ/sauviñ*).

Effondret/brûlet

Ce même transfert est ici utilisé pour marquer le participe passé en « et » du breton.

A réussit ket/ne réussit ket/'n eus ket soufflet

Ici, c'est la forme négative qui est produite. Le premier exemple montre l'utilisation de la particule « a » sans mise au négative « ne ». Pour les deux autres, les marques du négatif en breton sont complètes, c'est le verbe qui n'est pas connu en breton qui est exprimé en français, ou pour le dernier cas en participe passé « et ».

Me 'm eus marchet

On retrouve la même façon de procéder ici : « j'ai marché », participe- passé en « et » en breton.

Que/qu'

Ici, l'enfant tente une construction relative, et par l'utilisation du discours rapporté direct « réussit » sa phrase. La seconde tentative est plus difficile, car il essaie d'utiliser la forme indirecte, il n'y arrive pas et finit par dire en breton qu'il ne sait pas.

Branchoù/ (ar) faille/da batenn/soupenn/soupenn-tomm (2 occurrences)

On retrouve encore ici des formes hybrides entre français et breton. Les branches sont exprimées par le pluriel du breton pour les noms de choses (Chalm, 2018, p. 105).

Le deuxième exemple témoigne d'une certaine connaissance de l'influence de l'article devant le nom. En effet, l'enfant utilise une mutation consonantique sur paille alors que cela n'est pas nécessaire.

Les trois derniers exemples montrent une connaissance de la construction du nom féminin singulier avec le suffixe « *enn* » (Chalm, 2018, p. 104).

Et/alors/voilà

Comme pour l'enfant 25, ces conjonctions semblent être davantage utilisées en tant qu'appui de description et appui permettant d'entendre l'enfant réfléchir à voix haute (E40).

En fait (5) /du coup

Ces locutions ne sont utilisées que par deux enfants. Elles sont utilisées en tant qu'embrayeurs pour permettre de commencer la description (en fait) et pour conclure le propos (du coup).

La reprise des transcriptions pour cette partie me permet également de discerner un autre effet dans ce recours au français dans le texte produit en breton. Si l'analyse primaire des mots hybrides nous renseigne sur la conscience linguistique des enfants, il apparaît également que le recours aux mots du français peut être totalement anecdotique (c'est le cas de l'enfant 38 qui utilise « plusieurs », seul mot en français de son texte, alors qu'il produit une narration de très bon niveau et utilise le discours direct) ou alors montrer davantage le plaisir qu'à l'enfant à converser. Les enfants 39 et 40 sont ainsi moins regardants sur les qualités syntaxiques et lexicales de leurs phrases, mais peuvent être classés dans les types « grands parleurs ». Ces enfants s'affranchissent des règles pour dire ce qu'il y a à dire, mais ce qu'ils ont à dire, hors du contexte et avec beaucoup d'emphase.

Discussion

À ce moment de notre étude, nous pouvons rassembler des éléments afin de commencer à réfléchir au moyen de structurer l'apprentissage du dire interactionnel dans le cadre du récit oralisé. Si nous faisons référence aux chapitres IV (pp. 80 - 171), V (pp. 226 - 280) et au chapitre VI (pp. 281 - 524), nous pouvons nous rappeler que la capacité de restitution/structuration du récit est une étape difficile en fin de grande section : elle est même émergente si l'on suit Agnès Florin (Florin, 2016, p. 56). Les capacités individuelles venant également prendre leur place et tempérer les résultats. Le chapitre IV montrait que la moyenne de réussite dans cet exercice (les deux langues confondues) n'atteignait que 51 %, la plus faible des cinq compétences évaluées. En ce qui concernait la structure lexicale la réussite n'était que de 35 %, 19 % pour la structuration du conte (avec une grande difficulté pour nommer la fin du conte), la morphologie et la syntaxe atteignaient 44 %. J'avais également calculé que 30 % des enfants, seulement, avaient recours aux formules du discours rapporté.

L'étude des phrases narratives (partie VI. 5. 2 à VI. 5. 9, pp. 372 – 460) a permis d'observer des constructions syntaxiques (ordre des mots) obéissant majoritairement au modèle de la phrase française (présent continu, têtes de phrases avec prépositions, complémenteur « parce que »). Les formes du verbe être en breton sont peu variées avec une nette préférence pour la forme *zo/est*. L'auxiliaire avoir à la troisième personne du singulier est confondue avec la forme « il y a » indéfinie, exprimée par « *ez eus* » en breton. Des erreurs subsistent concernant l'emploi des articles, l'accord avec le genre et le nombre et sa répercussion sur les mutations consonantiques. Les temps connus sont ceux utilisés en langue première : le présent, le passé composé, l'imparfait. Les phrases complexes sont réalisées par la coordination en « et », le complémenteur « parce que » est utilisé pour justifier les réponses mais il n'y a qu'une seule construction relative en modèle de la langue bretonne. Les phrases contenant le modal « savoir » sont mémorisées car probablement utilisées dans d'autres contextes de classe. Les onomatopées sont des points d'appui pour la planification textuelle.

L'analyse des phrases du discours rapporté a montré d'autres réalités : les enfants utilisent des formes du discours rapporté sans verbe du dire, des formes du discours rapporté

direct, mais un seul enfant a utilisé une forme du discours rapporté indirect (avec une relative). Les phrases du discours rapporté sans verbe du dire montrent que la mémorisation de la formule en randonnée produit moins d'hésitations dans le texte qui va être dit : beaucoup moins d'onomatopées sont relevées. Les phrases sont globalement mieux construites (ordre des mots). L'impératif est un pattern efficace : l'injonction est un mode plaisant pour les enfants, et la phrase « ritournelle » qui le reprend est très utilisée, cependant il est difficile pour eux de faire varier le verbe à la deuxième personne du pluriel. Le futur est exprimé souvent, il n'est pas évident que les enfants en aient une conscience active mais la mémorisation de la phrase en randonnée permet son expression. La phrase complexe est encore donnée par la coordination en « et ». L'adverbe « autrement » est utilisé deux fois mais sans que la conséquence ne soit exposée. Une déstabilisation d'ordre syntaxique est provoquée par la mise en jeu de la voix de l'enfant dans le discours du loup ou du/des cochons. Les phrases impératives, celles marquées par le temps futur et la coordination, sont les phrases qui concernent la menace du loup et la fuite des cochons dans les maisons, cet emploi majoritaire semble refléter les goûts des enfants et peut-être un indice sur le type de conte à préférer pour assurer la motivation à vivre, mais surtout mémoriser des éléments nouveaux de la langue. Tous les enfants n'expriment pas la progression de l'histoire de la même manière : certains reprennent partiellement la formulette en relance, d'autres réussissent à y faire varier le nombre de cochons, la matérialité de la maison. On voit ici les capacités propres à chaque enfant, mais peut-être aussi l'efficacité du bain linguistique quotidien dans des comptines et histoires en breton. Rappelons-nous que seuls les enfants de la filière immersive réussissent à reproduire des phrases amorcées. Cependant, ces résultats ne prennent pas en compte les résultats de la filière bilingue publique, nous ne pouvons donc pas en faire une conclusion absolue. La capacité à faire apparaître l'implicite est relative, mais tous savent utiliser le contexte et la connivence avec l'interlocuteur pour continuer l'histoire. Ils ont tous des stratégies particulières reflétant leur compétence à ce moment d'expérience. Les verbes du dire sont au nombre de deux : dire et demander. La réalisation des incises semble encore une étape difficile pour les enfants car l'ordre des mots de la phrase n'est pas toujours correct et l'utilisation des coordonnateurs et connecteurs n'obéit pas à la règle du breton. Le discours cité fait apparaître quelques nouveautés : utilisation de l'onomatopée *opala/olala* en breton,

l'emploi du modal *gallout*/pouvoir en stratégie de remplacement du texte original est remarqué. Le futur proche est utilisé par les enfants lorsqu'ils prennent place dans le discours cité avec le loup ou le(s) cochon(s). Encore une fois, la structure de la phrase en est déstabilisée. La négative est toujours difficile à réaliser.

Le tableau XXIX nous a servi à illustrer les événements les plus fréquents du discours rapporté. Aucun enfant ne restitue l'intégralité du conte. L'événement le plus rapporté est celui donné par la formulette du loup qui menace et la fuite des cochons. Il est plus fréquent dans le discours rapporté sans verbe du dire que dans le discours direct (15 enfants pour le premier, cinq pour le second).

Nous avons également porté notre attention sur les phénomènes de contact entre les deux langues, avec une nette préférence pour la compréhension de ceux liés à la construction de la langue seconde, laissant les phrases en français de côté. L'analyse des phrases à quatre termes a mis en lumière la référence à la langue première pour la réalisation des phrases en langue seconde ou « *code mixing* », effet qui est sûrement transitoire mais à accompagner pour que l'enfant s'approprie la phrase bretonne. Cette phase d'apprentissage est marquée par le recours aux emprunts linguistiques qui témoignent de la reconnaissance des enfants de certaines formes grammaticales : les participes passés, infinitif du verbe... Nous pouvons donc dire que ces traits viennent appuyer les capacités d'enrôlement des enfants dans le processus d'apprentissage d'une langue extérieure à leur pratique sociale. Elles témoignent également des nombreuses stratégies mises en jeu pour parvenir à communiquer même avec des moyens rudimentaires, un seul mot en breton dans une phrase en français par exemple.

Comment considérer nos résultats à ce moment de l'étude ? Nous avons observé le développement du langage du jeune enfant au regard des travaux de D. Bassano (« *Évaluer les débuts du langage avec le DLPF* », Bassano, 2020), A. Florin (« *Le développement du langage* », Florin, 2016), C. Parisse (« *Perception et développement du langage*, Parisse, 2006) entre autres, et émis l'hypothèse que la langue seconde se développait de la même manière avec l'appui des acquisitions/apprentissages de la langue maternelle, certainement en décalage temporel puisque les enfants n'apprenaient le breton que depuis trois ans. On peut dire ici que cela est vrai : les enfants ne peuvent « inventer » dans leur discours des formes qu'ils n'ont jamais entendues, par contre on se rend compte de l'hétérogénéité de leurs

productions, elles sont à chaque fois relatives à leur personne et leurs compétences au moment de l'expérience : certains ont des réussites remarquables quand certains tâtonnent tout en trouvant des stratégies de communication autres que la qualité phrastique. En ce qui concerne les formes typiques à la langue bretonne : expression du genre, du nombre, et leurs mutations consonantiques corollaires sont en phase d'apprentissage. L'organisation de la phrase selon la syntaxe bretonne suit le même chemin (ordre des mots, relative) ; comme l'usage des verbes. Les obstacles rencontrés par nos apprentis-bilingues ne semblent pas être si différents de ceux des « monolingues » français : extension de la phrase, reprise de l'ensemble des éléments d'un récit, la formulation du discours direct, le passage au style indirect, temps des verbes, les fonctions du langage ... Notre étude montre toutefois qu'un « bain linguistique » progressif basé sur les amorces syntaxiques telles que celles rencontrées dans les comptines et contes formulaires proches des intérêts des enfants favorisent le développement de la langue, le passage de l'oral à l'oral scriptural. Si les difficultés sont transitoires dans l'élaboration du message dans son contexte d'utilisation, on peut alors émettre l'hypothèse que ce système est le même pour toutes les langues selon leurs particularités et codes culturels. Ainsi, le travail de programmation semble questionner la « matière » à enseigner et son organisation dans le réel de l'enfant, si on considère que le modèle est transférable à l'ensemble de celles-ci. Il doit lui donner la possibilité d'entendre les formes non accessibles dans son environnement hors classe, dans la mesure où le modèle a du sens pour l'ensemble de la communauté. Elles doivent être mises en correspondance avec les situations de vie que l'enfant pourra rencontrer : ces formes étant des promesses du faire. Les posséder c'est pousser les murs, sortir de soi pour aller vers les autres. Cependant, pour garantir cette promesse, et c'est bien là que se situe toute la difficulté, la programmation linguistique doit tenir compte de l'évolution des situations d'usage et de vie. C'est ce que l'on pourrait nommer une coordination des différentes dimensions du réel : coordonner la mémoire d'hier socle de langue et de culture, avec le présent et les possibles, par les textes. Cela ne doit pas être un entre-deux minimal : entre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, stratégie d'évitement de la prédiction sociale, jusqu'au libre choix des pratiques culturelles, socio-professionnelles futures. La programmation linguistique prend en charge la vision

politique de sa société, la politique linguistique régionale doit y prendre sa place pour la continuité de ses langues.

Si l'on questionne l'idée de programmation, on peut alors interroger également celle de la formation des maîtres, puisque la transmission des rouages du langage leur est confiée. Que doivent-ils savoir faire dans leurs classes ? L'étude réalisée dans le cadre de cette thèse permet de proposer quelques pistes : une connaissance approfondie du développement langagier des enfants du cycle dont ils ont la charge. Il leur faudra en effet comprendre les situations difficiles rencontrées par certains élèves et pouvoir y remédier. C'est donc aussi la question de la professionnalisation par cycle qui se pose : peut-on tout savoir de l'enfant (de trois à 10 ans) sur une année de formation ? Est-ce que le choix de cycle permettrait une meilleure prise en charge des apprentissages linguistiques ? Il leur faudra également connaître la langue qu'ils transmettent (cela est vrai pour les contextes mono et bilingues), on a vu dans mon cas combien le naturel de la langue première a repris sa place, générant quantité d'erreurs de tous genres. Mais tout n'est pas du ressort de l'enseignant : les programmations qu'il utilisera doivent être à la fois compréhensibles et explicites. C'est-à-dire faire montre de l'enjeu de la progressivité : on a vu que tout ne s'acquiert pas en même temps et que l'enseignement de certaines notions semblent être préférables à tel ou tel moment de l'apprentissage. J'ai accompagné des jeunes entrants dans le métier et j'ai bien vu la peur qu'ils avaient de ne pas pouvoir « tout faire », alors que finalement ce « tout » est de l'ordre de l'idéal. Ces programmations doivent également couvrir un certain empan : répondre aux besoins du maximum d'enfants, avec efficacité. Pour soutenir l'engagement des enseignants, la formation continue devrait prendre en compte à la fois les retours sur les obstacles rencontrés et les innovations, en fonction de l'avancée des recherches. La réflexivité a plus de chances d'être effective si elle est sortie de soi et partagée.

Pour terminer, on peut dire que les résultats de notre étude et ceux des CM2 bilingues de l'académie de Rennes (Diwan, 2018), reflètent les préoccupations des enseignants du primaire français : la difficulté des enfants à maîtriser la lecture et l'écrit. Nous montrons que la progressivité en fonction du développement langagier de l'enfant et de ses intérêts doit être favorisée. La grande section de maternelle est une période charnière qui doit assurer le passage entre les deux mondes, si certaines compétences ne sont pas acquises à ce moment

des difficultés apparaîtront. Ce n'est donc pas la question de la langue de transmission qui doit être remise en cause, mais le contexte social et culturel. C'est-à-dire que la programmation des contenus linguistiques, des pratiques de textes (narratifs, informatifs, poétiques) doit refléter le souhait de cette société à faire se rencontrer les élèves et les textes en s'appuyant sur celle-ci. Si cette thèse propose une programmation pour l'entrée en maternelle bilingue et des pistes pour la continuité en grande section, c'est ensuite la classe de CP qui génère les mêmes questionnements. Est-ce que les programmations de ce moment spécifique d'apprentissage de la lecture/écriture sont adaptés aux particularités de la langue bretonne (nous pensons à la construction de la phrase, la relative) ? Les enfants apprendront à lire en breton, pour ceux qui sont scolarisés en filière immersive : cependant l'écrit en langue première domine largement les productions en langue seconde. Est-ce que les modalités de cet apprentissage sont suffisamment développées et attrayantes pour que les enfants lisent en breton et aiment lire dans cette langue (choisir spontanément un livre en breton à la bibliothèque de l'école, à la médiathèque) ? Ce sont donc ici les stratégies des équipes pédagogiques (projet d'école) qui sont interrogées : comment institutionnaliser le breton dans l'établissement pour qu'il trouve une place équivalente à la langue dominante de l'environnement extra muros ? Autrement dit développer l'envie de communiquer dans cette langue, et de pouvoir le faire réellement (supports environnementaux) ? Quels sont les usages des ouvrages en breton mis à disposition des enseignants et des élèves dans les écoles ? Les ouvrages traduits répondent-ils aux besoins linguistiques des cycles ? Le travail est vaste et dépasse le cadre de cette thèse. Notre objectif était de répondre aux besoins des classes maternelles, je propose dans le chapitre suivant, de revenir sur le premier outil de guidage produit au chapitre V. 6 (pp. 250 – 270) et de le compléter par des stratégies pédagogiques résultant de nos recherches tout au long de cette thèse. Le dernier axe devait concerner la production d'outils à destination des enseignants de maternelle, le chapitre VII se terminera donc par une proposition concrète.

Chapitre VII : méthodologie de l'enseignement bilingue précoce

Le champ d'action est vaste, et pour structurer ce chapitre, dans la continuité de Pierre Rézeau (Rézeau, 2006), je pourrais l'intituler « *plaidoyer pour un environnement sonore en breton* ». En effet, la recherche sur l'accès du bébé au langage montre que dans ses premiers mois de vie, il possède l'intégralité de la palette sonore du monde, c'est sous l'influence de la langue maternelle qu'il la déconstruit. Les jeunes enfants qui arrivent à l'école maternelle sont des bilingues précoces successifs. Pour la très grande majorité d'entre eux, ils n'ont pas eu accès aux sons de la langue bretonne au sein de leur famille. C'est donc un bagage français (et autres langues) qu'ils présentent à l'école. Leurs enseignants sont souvent des néo-bretonnants qui ne connaissent que peu cet univers. Nous devons donc nous poser la question de ce qu'est parler une langue et revenir sur les étapes de cet apprentissage en ciblant ce qu'un enfant sait dire du monde en entrant à l'école maternelle. C'est-à-dire, relever les étapes nécessaires au développement linguistique/communicationnel opératoire pour l'ensemble des enfants. Dans notre cas, cela signifie que l'empan est grand : exposer ce que l'enfant ne peut connaître et qui est pourtant à la base de ce développement. Il s'agit de reproduire à l'école la langue de la famille, le quotidien (les routines de la journée, les jeux), les récits qui y sont pratiqués avec le lien d'affectivité nécessaire au maintien de l'enrôlement pérenne de l'enfant dans l'apprentissage/usage de cette langue.

VII.1. Pour la transmission du monde sonore breton

Une des premières étapes, car l'édition bretonne n'a pas été sans faire de propositions depuis des décennies, serait de procéder à l'inventaire de ce qui existe en tant que matériel sonore. Si l'on regarde de plus près le travail fourni par TES (qui est, je le rappelle un organe de Canopé éditant du matériel pédagogique en breton à destination des élèves et des enseignants) et plus particulièrement Maryvonne Berthou (ancienne enseignante à Diwan, qui a travaillé ensuite à l'édition d'outils didactiques en breton au sein de TES), de nombreux supports existent : citons « *Trouz-didrouz* » (Berthou, 1997), un CD qui rassemble des expressions concernant les sentiments et les humeurs, la famille, des expressions de la sagesse populaire dites par des natifs ou des locuteurs présentant des marques dialectales. « *Rimadelloù a ri* » (Berthou, 2012), recueil de comptines, « *Enora* », des chansons sur le quotidien (Kerrain, 1998). Je ne donne ici que quelques exemples (les plus connus), mais nombre de productions existent et il serait extrêmement important d'en constituer une liste la plus exhaustive possible (par exemple en y ajoutant les supports créés par les services pédagogiques de *Diwan* ou les enseignants de *Divyez*). Ensuite, il faudrait pouvoir faire correspondre cette liste avec les besoins communicationnels des enfants (rappelons-nous notre contexte de vide de transmission de la langue bretonne dans les familles, et le décalage qui en découle dans l'enseignement de la langue en contexte scolaire) ; valider les correspondances et penser l'absent. Ensuite, en nous basant sur la programmation proposée dans cette thèse, nous pouvons commencer à baliser les trois années du cycle. Pour les deux premières années de scolarisation (si l'on compte la toute petite section), il faudrait pouvoir apporter des imagiers sonores très simples, et d'autres, où des phrases plus longues sont proposées pour décrire les expressions du quotidien de l'enfant (voir chapitre VI). Des supports empruntables en famille : permettant de continuer le schéma de l'attention conjointe dans la description des images, mais en breton pour découvrir la langue en famille. Je n'ai pas moi-même réalisé cet inventaire, mais ce que je connais du fait de ma pratique professionnelle, et ce que les évaluations ont fait apparaître dans la première partie, m'encouragent à proposer cette piste :

Les bruits du monde humain en breton

Les bruits humains et non-humains : les bruits du corps associés à des phrases très courtes décrivant l'état, état mental et/ou affectif correspondant (ex : bruit d'éternuement/à tes souhaits ou je suis malade) , il est en train de pleurer, de rire, elle a faim, nous avons peur, j'ai soif, j'ai faim... (première exposition des pronoms et des marques verbales) .

Les phrases du quotidien

Le déroulement de la journée, un bâillement associé au lever, le bruit du petit déjeuner, la toilette, l'arrivée à l'école les activités que l'on y fait, le déjeuner à la cantine, la sieste, jouer sur la cour, le goûter, la préparation du dîner, les personnes qui s'occupent de l'enfant (famille, personnels d'éducation) ...

Les phrases *pattern* pour exprimer son goût, plaisir, incompréhension

Ezhomm am eus/j'ai besoin, c'hoant 'm eus/j'ai envie, Me a blij din/j'apprécie, me a gav mat/j'aime (pour la nourriture) ; n'emaon ket a-du ganit/je ne suis pas d'accord avec toi, N'em eus ket komprenet/je n'ai pas compris, n'ouzon ket/je ne sais pas...

Le bruit des objets, des animaux, du monde

Quelque chose qui tombe, une porte qui claque, le téléphone qui sonne, le cri des animaux domestiques et des animaux du monde associés au nom de chacun avec article et verbe, les événements climatiques : la pluie qui tombe...

Les onomatopées et les interjections

Nous avons vu que les pauses du discours oral sont primordiales et colorent syntaxiquement et lexicalement celui-ci. Savoir dire « zut », « oh » et « ah » en breton (« *c'ho* », « *c'ha* »), « olala » sont des passerelles tout à fait pertinentes à mon sens. Tout comme *aïe*, *boum*, *patatras* d'ailleurs. Souvenons-nous de l'exemple de l'enfant 38 qui dit « *ra toc-toc-toc* »/« il fait *toc, toc, toc* ».

Le monde des comptines et des formulettes

Ce sont des éléments majeurs pour l'imprégnation de la langue orale et son accentuation, pallier l'appauvrissement naturel de la palette phonétique. C'est pour cela que celles qui sont dites par des locuteurs experts sont à favoriser (je pense ici aux comptines disponibles sur le site de *Brezhoweb*, qui permet de plus la décomposition des phrases).

Les virelangues : elles sont essentielles dans la mesure où nombre de combinaisons des consonnes (sandhi consonantique) n'existent pas en français. On a vu dans les erreurs de liaisons qu'elles ont provoquées par ce manque dans la palette phonétique de l'enfant bilingue successif et provoquent des erreurs de prononciation, mais également morphologiques et syntaxiques.

Tous les jeux de doigts pour compter

Avec en particulier les comptines qui induisent le genre féminin qui s'exprime différemment en breton et les mutations corrélatives.

Tous les jeux de doigt pour répartir, choisir un joueur, utiliser les pronoms.

Toutes les comptines chantées qui nomment l'environnement proche de l'enfant

Toutes les formulettes introduisant les expressions de la sagesse populaire.

Des phrases très courtes incluant les formes basiques de la phrase en breton (verbe être) avec sa prononciation (liaisons), et son accentuation.

Un monde sonore de production/reproduction : remédiations

L'étude de la compétence sociolinguistique (pp. 139 - 190) a mis à jour les différents obstacles rencontrés par les enfants et l'enquêtrice dans la phonation de leurs énoncés. La première partie de ce chapitre a proposé de rassembler les moyens existants pour favoriser la construction du monde sonore de l'enfant, c'est-à-dire pallier le manque sonore environnemental dû au vide de la transmission familiale. C'est un mouvement rassurant et automatique, l'entrée dans le langage se faisant également par la catégorisation et dénomination du monde. Cependant, les moyens doivent également être intérieurs. Cela signifie la conscientisation par l'enseignant des règles de la prononciation de la langue qu'il transmet. Dans le cas du breton, nous avons vu que la morphologie et la syntaxe trouvent leurs marques par des traits phonologiques spécifiques (les mutations), mais qu'elles ne doivent pas être traitées pour elles-mêmes puisque c'est l'ensemble de la chaîne parlée qui est concernée : c'est ce qu'on entend qui donne du sens à la phrase, pas seulement le respect d'une règle morphologique et/ou syntaxique. Ainsi, dans les classes maternelles, il semble que la langue de l'enseignant doit tout d'abord être modélisante pour que l'enfant puisse reproduire ces traits (ce qu'il fait de manière naturelle avec les marques dialectales). La progressivité doit être pensée : en effet, la conscientisation de l'apparition de tels ou tels phénomènes doit être maîtrisée (on pense à l'apprentissage de la lecture) pour que l'enfant construise ses énoncés en méta : permettre une planification efficace des messages. Il faudra donc proposer des exercices oraux de repérage des éléments de la phrase selon leur nature afin d'opérer les premiers réglages en situation (voir l'ensemble des exemples proposés partie VII. 2 à VII. 5, pp. 533 – 550).

La prononciation du breton est également spécifique en ce qu'elle est une langue tonale. L'utilisation contrôlée ou non des pauses pour la planification du discours montre implicitement le recours à la langue naturelle et donc, la déstabilisation de l'accent tonique. Cela a davantage été remarqué dans la langue de l'adulte. Je ne peux que m'inscrire dans les recommandations de J-C. Le Ruyet qui conseille de porter une attention particulière à la prononciation du breton dès la maternelle, mais également que les enseignants s'approprient les quatre règles de prononciation (Le Ruyet, 2012, p. 68). Il constate les premiers écueils

résultant selon de lui de l'accès à la langue pour ces derniers (2012, p. 68) : « [...] beaucoup de professeurs néo-bretonnants eux-mêmes et formés souvent en l'espace de quelques mois seulement ne possèdent pas eux-mêmes les règles en question et ne les appliquent guère : ou bien ils n'ont pas eu le temps de les assimiler ou bien... on ne les leur a pas enseignées [...] ».

C'est pour cela que l'ensemble des partenaires doit se saisir de la question (ibidem) : « Il paraît indispensable que tous les ouvrages scolaires le prennent en compte et que tous les organismes de formation (universités, cours, stages, TES, etc.) intègrent le dispositif didactique spécifique à leur cursus ».

Il existe donc une double stratégie pour enseigner correctement la langue : agir en amont et en aval en *feed-back*, de l'aspirant enseignant et de son rapport à la formation continue, de l'enseignant à l'enseigné : ce qu'il dit à l'élève, ce que l'élève reçoit et ce qu'il peut construire. M. Billières revient sur ce dispositif, plus particulièrement dans le cadre des pauses. Nous avons vu dans la langue de l'enquêtrice à quel point elles peuvent impacter la langue cible. Pour M. Billières, les apprenants qui débutent l'apprentissage d'une langue sont des « bafouilleurs-experts », tant leurs discours sont marqués par ces pauses intempestives. C'est pourquoi il recommande des séances spécifiques pour réorchestrer cet apprentissage (Billières, 2016, <https://www.verbotonale-phonetique.com/pauses-importance-production-parole/>). Comme le font déjà les professeurs des écoles lors des séances de phonologie, on peut compter le nombre de syllabes ou frapper dans les mains, utiliser les signes visuels pour marquer la fin des mots, utiliser des gestes pour montrer l'accentuation. En résumé, il faut intégrer « la stratégie de la pause » dès que l'apprenant est un peu à l'aise dans la langue seconde, selon M. Billières (ibidem), il s'agit : « [...] alors d'apprendre que la pause est un moyen naturel pour gagner du temps afin de planifier la suite de son propos. Et que les pauses sonores, remplies, comme les syllabes allongées se réalisent en des endroits précis facilement identifiables ». Et comme il le note non sans humour en fin de propos (ibidem) : « [...] À ce propos, « parler comme un Français » ce n'est pas parler vite, c'est d'abord respecter le rythme de la langue. Et prendre son temps est plus judicieux que de se presser ».

L'auto-analyse de ma pratique (pp. 189 - 215) montre une tendance à presser l'enfant d'énoncés en raison de ma représentation de l'immersion, ces énoncés sont prononcés de manière scripturale pour assurer la compréhension des messages. Ce transfert de

représentations irrationnelles impacte la prononciation correcte de la langue, mais également sa qualité phrastique. Il apparaît alors que le premier bain nécessité par l'enfant de trois ans qui ne connaît pas le breton doit être autre : des phrases courtes marquées par des pauses permettant à la fois de délimiter les premières frontières de la phrase et construire du sens ; des phrases courtes délimitées par des pauses pour donner à entendre la prononciation correcte de celles-ci. Si l'on ajoute que ces phrases doivent être en adéquation avec les contenus transmis dans le contexte familial de la langue naturelle (et donc le décalage temporel), on pourrait déjà dire qu'elles doivent être de l'ordre des premières constructions syntaxiques (phrases canoniques) et dénommer le monde proche de l'enfant, par choix thématiques ; sans quoi viser un bilinguisme équilibré en fin de curriculum primaire me semble sinon inaccessible, certainement partiel et en non-adéquation avec les visées du dispositif régional de promotion des langues de Bretagne.

VII.2. Pour l'utilisation du conte à la maternelle

Le chapitre VI a mis en lumière les stratégies des enfants pour entrer dans la situation de narration en langue seconde. Nous avons vu que la restitution du récit est loin d'être acquise, sans que le breton n'en soit la cause. C'est un apprentissage à long terme qui dépasse le cadre des niveaux de maternelle et de primaire. La description des phrases en randonnée et du discours rapporté sans verbes du dire/discours rapporté direct, vient réinterroger le conte dans sa forme : un conte formulaire ou événementiel classique ne mettent pas en jeu la même complexité. Mais une forte progressivité émerge dans la prise en compte de ces deux styles : pour mémoriser et permettre l'extension des formes nouvelles, développer les connaissances de la compréhension/restitution du récit oralisé, selon ses particularités textuelles. Je propose, en reprenant l'article d'Hélène Weiss que nous avons utilisé au Chapitre III (Weis, 2021), de revisiter l'emploi du conte comme support privilégié dans l'apprentissage de la langue seconde selon les deux types cités.

L'auteur explore deux collections d'albums qui proposent deux démarches différentes pour une appropriation progressive du conte à la maternelle dans la perspective de compréhension/restitution du récit scriptural. La collection « *À petits petons* » (Didier Jeunesse) créée en collaboration avec Céline Murcier (bibliothécaire et documentaliste) en 1998, s'appuie sur la narration par des conteurs professionnels. Il s'agit de coordonner les qualités visuelles du support et le conte dit pour développer une meilleure compréhension/appropriation des textes. La stratégie retenue est de s'appuyer tout au long de celui-ci, sur des phrases en randonnée reprenant le principe bien connu des enfants dans les comptines, formulettes et autres jeux de doigts. La deuxième est « *Narramus* », collection développée par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, chercheurs au laboratoire Acté (INSPE Auvergne). Leur stratégie est différente : amener les enfants à comprendre et produire des textes narratifs en se basant d'abord sur le texte de celui-ci, dit oralement sans support visuel. C'est le questionnement qui va permettre de mieux comprendre les événements, les états mentaux des personnages, les intentions, la découverte de l'inférence. Leur démarche est intégrative, c'est-à-dire que l'ensemble des objectifs ciblés (compréhension/production) seront rencontrés dans le texte et non objets de séances spécifiques travaillées hors du conte.

Le corpus choisi a également été expérimenté par des enseignants⁴⁴ pour favoriser une meilleure coordination des résultats de la recherche et de la réalité de la classe.

La littérature de jeunesse s'est donc extrêmement développée : « l'heure du conte » a depuis longtemps dépassé le seul moment « plaisir » de la classe maternelle, ici ce type de texte est un réel support d'apprentissage de la langue. Une partie de ces contes est aujourd'hui traduite en breton. Il semblerait toutefois judicieux de produire un inventaire précis de ce qui existe selon les deux catégories citées plus haut. Sinon un état des lieux de la matière, cela permettrait de mieux les répartir en fonction des différentes classes d'âge (petite, moyenne et grande section). C'est donc ensuite, la question de la pratique de ce type d'écrit dans les classes bilingues qui vient se poser logiquement. Est-ce que les enseignants sont suffisamment accompagnés pour les utiliser à bon escient ? C'est-à-dire dans une perspective de programmation ciblée de la compréhension/production orale et écrite ? Est-ce que des documents d'accompagnement spécifiques à la langue bretonne existent ? Le point de vue adopté ici permettrait de reprendre les idées actuelles : contes formulaires simples s'appuyant sur des formulettes grammaticales facilitant la mémorisation de formes jamais entendues et l'amorçage syntaxique. C'est-à-dire des textes mettant en scène les particularités de la langue bretonne d'une manière progressive : les mutations, l'expression du genre et du nombre, le temps présent et les formes des verbes être et avoir ; exprimer la volition etc. Des textes reprenant les expressions de la langue orale ciblée (expressions de la sagesse populaire, formulettes, locutions), transférables dans la langue utilisée par l'enfant pour en favoriser l'appropriation. Cette manière de penser le conte comme outil didactique ouvre également sur le jeu facilitant la mémorisation de toutes ces formes. Une langue proche des intérêts des enfants, avec formulettes et phrases en randonnées, permet cette mise en jeu. Ils se trouvent ainsi dans une zone de confort où ils ne sont pas en posture de récitants, dans une situation trop lointaine de leur expérience de vie. Cela facilite l'envie de vivre/faire vivre l'histoire, la dire et la partager avec des « écoutants ». Des histoires simples mais pas simplistes où les verbes d'action viennent aider à la progression du récit. Les textes oralisés

⁴⁴ Détail de la démarche en Annexe 38, pp. 808.

choisis en progressivité pourraient résoudre une difficulté observée dans la partie VI. 6. 2. : la restitution globale du conte grâce aux phrases amorcées.

L'utilisation de textes du type Narramus peut ouvrir de nouvelles perspectives à la création de contes en breton. En effet, les textes doivent être adaptés à l'âge des enfants : les goûts et intérêts sont différents en fonction de l'âge, mais c'est la structure du texte proposé qui permet une entrée réelle dans le genre du récit. Il doit être suffisamment balisé pour être dit de façon stricte (mise en voix du texte par l'enseignant) ou narrativisé dans un second temps, mais de manière à ce que l'enfant de langue seconde le comprenne avec son bagage de trois années en breton. On comprend bien alors que c'est encore une fois la progressivité qui doit être pensée : réussir à mettre en scène des histoires classiques et d'aujourd'hui de manière à ce que les enfants se sentent concernés par les personnages, leurs actions, la résolution des problèmes (causes/conséquences). Cependant la situation est complexe puisqu'il s'agit de mettre à disposition de l'enfant des textes contenant les marqueurs réels du récit en évitant une surcharge de formes (phrases trop longues). Le premier pas étant que ce qui est dit maintienne son attention tout au long du récit, en l'invitant à entendre la mélodie de la langue, les frontières entre les mots et les phrases (pauses). Ces textes doivent contenir un degré de complexité suffisant pour prendre en charge un réel apprentissage syntaxique, lexical, contextuel. Enfin, la compréhension de texte sans image c'est pouvoir deviner, faire référence à ce qui est sous-entendu : le texte doit pouvoir provoquer cet effet chez de jeunes bilingues. C'est donc une production qui doit être pensée au plus près des élèves et de leurs besoins au cours de leur développement. L'idée d'inventaire reste donc une piste intéressante pour interroger les textes déjà produits au regard de la programmation linguistique, favoriser la création de nouveaux supports.

Pour compléter le dispositif, il serait intéressant que les textes soient accompagnés de fiches pédagogiques permettant l'entraînement sur des formes ciblées de la langue seconde. En effet, nous avons dit plus haut que le type conte devait répondre aux besoins langagiers et écrits du programme de la maternelle. Nous avons également questionné la pratique enseignante : quel est l'usage des contes en classe bilingue, pour quels objectifs ? Si l'objet de ce chapitre est l'outillage de l'enseignant (nouvellement nommé, établi ou remplaçant) il faut réussir à répondre à l'ensemble des questions posées pour soutenir une pratique efficace. La

création d'une valise pédagogique contenant des contes adaptés à l'âge des enfants (un conte en randonnée, un conte classique dans sa structure narrative), reprenant les modalités d'exposition des deux méthodes précitées pourrait s'avérer pertinente. La programmation proposée pour l'ensemble du cycle pourrait être mise en relation avec ce genre de texte et faire apparaître les cibles de l'enseignement du langage et les fonctions qui y sont prises en charge. Ce serait ainsi une réponse concrète qui serait apportée au besoin de programmation (c'est-à-dire créer des progressions bien ciblées, permettant à leur tour de construire des séances pédagogiques précises et réalistes). Les objectifs langagiers seraient mieux cernés et les modalités de mise en œuvre plus explicites pour ce dernier. Cet outil pourrait être pensé à la fois de façon modulaire : fiches d'entraînement spécifiques à un point grammatical, lexical, fonctionnel ; soit en fonction de la progression dans le texte comme le fait Narramus. L'intérêt étant toujours que l'enseignant, quelle que soit sa réalité à ce moment (novice, expert, remplaçant) puisse effectuer des séances réelles et réalistes de manière efficace.

VII.3. Trois pistes pour favoriser le développement de la langue seconde

L'étude documentaire des travaux de Dominique Bassano (Bassano D., 2020) d'Agnès Florin (2016) et Christophe Parisse (Parisse, 2006) nous éclaire sur l'entrée dans le langage du petit enfant et l'expression de ses besoins/intérêts fondamentaux. L'accompagnement du bébé dans le monde de la communication se fait entre autres, par ses capacités perceptives et par le repérage des unités sonores dans la conversation maternelle ou *motherese* (Florin, 2016). Une fois ces repérages accomplis, il peut prendre en charge le découpage catégoriel du monde et développer son lexique, la combinaison de mots en phrases (syntaxe), les fonctions du langage, la gestion des situations d'énonciation qui vont s'offrir à lui... Tenter de synthétiser ces étapes revient à prendre en compte l'ampleur de la tâche à accomplir, la complexité des opérations cognitives, mais également la grande adaptabilité de l'enfant face à cet iceberg communicationnel : c'est pourquoi j'avais proposé le terme « apprenti-expert » dans le chapitre précédent.

D'une autre manière, on peut dire que l'enfant qui arrive à l'école à trois ans fait preuve d'une grande compétence langagière. J'insiste sur cela, car dans notre contexte, cet enfant arrive à l'école avec des pratiques langagières construites et il va lui falloir assurer ce *continuum* dans la langue seconde (ou « pluri » selon le contexte linguistique familial), apprendre de nouvelles formes syntaxiques, lexicales. On a vu, notamment dans le cas des phrases en interlangue, que l'enfant s'appuie sur ses compétences en langue première pour s'exprimer dans la deuxième, celle-ci étant un agent pivot en quelque sorte pour assurer cette expression. On peut donc déduire logiquement que ces acquisitions sont en décalage par rapport à celles de la langue première : longueur et apparition des différents types de phrases, existence ou non de phénomènes syntaxiques similaires dans les deux (la relative en breton par exemple). Le nombre d'éléments compris est supérieur aux éléments produits même pour le cas d'une seule langue ; en relation avec la variabilité des capacités développementales propres à chaque enfant, pour une même classe d'âge, dans une même période. Comment faire alors, pour qu'il acquière des compétences similaires dans celle-ci à l'orée de l'entrée au CP et favoriser l'apprentissage de la lecture/écriture ; avec des bases lexicales et syntaxiques

suffisamment riches, pour qu'il puisse les développer sans un effort trop important ? Si l'arrivée en petite section bilingue doit ouvrir sur le monde sonore particulier à la langue bretonne, la grande section doit être l'année pivot, permettant le développement des phrases complexes (produire des relatives en breton) mais également celui des premiers discours (premières narrations, structuration du discours rapporté, premiers argumentaires pour convaincre).

C'est pourquoi j'ai proposé de répondre en partie à cet enjeu essentiel, en soumettant une programmation pour l'entrée en classe maternelle bilingue (pp. 249 - 260). Elle est explicitement réalisée dans la perspective d'une progression pour les classes maternelles, de la petite section à la grande section. Son intérêt est de fonctionner sur le modèle actuel de cycle, c'est-à-dire trois années pour s'approprier les compétences langagières. Les enfants n'arrivent pas au niveau attendu en même temps, une programmation souple mais riche permet de les accompagner en respectant les besoins de progressivité propres à chacun.

À mon sens, cette conception est pertinente dans la mesure où elle reprend les fondamentaux. Une transposition du langage préscolaire (intérêts/besoins) est nécessaire puisque l'enfant n'y a pas accès dans sa langue de socialisation. Un bilinguisme équilibré ne peut exister sans que tous les dires du monde ne soient intégrés à l'apprentissage du jeune enfant : ses besoins, ses intérêts, mais également l'intégration des moyens qui sont mis en jeu dans la période préscolaire (attention conjointe, étayage). Cela, signifie-t-il que ce retour produira une surcharge cognitive et qu'il lui faudra tout refaire ? Je ne le pense pas, car l'objet de l'apprentissage du langage à la maternelle (dans la programmation nationale) est bien l'appropriation d'un langage riche et en lien avec les nombreuses situations d'interaction et leurs règles internes, ce que ne possèdent pas tous les enfants « monolingues » à l'entrée en petite section. Un mot est un mot dans quelque langue que ce soit et il concourt à l'extension du lexique de l'enfant, à son expression, sa prise de place dans la micro-société de l'école ; faciliter la compréhension des dires du monde. L'étude des énoncés des enfants interviewés pour ce projet a permis d'une part, de comprendre l'évolution de ceux-ci au regard de la langue première (limites lexicales et grammaticales liées à l'âge indépendamment de la langue) ou encore les difficultés relatives au passage des langues : chacune a ses particularités, le transfert de l'une à l'autre applique ses marques sur la seconde temporairement et

provoque donc des essais et des erreurs. Les deux premières parties de ce chapitre ont proposé deux entrées dans l'apprentissage scolaire du breton : construire un monde sonore pour reproduire la palette de la langue qu'il n'a pas apprise en famille, puis l'utilisation du conte comme support de la programmation de cycle. Il va s'agir dans la partie suivante d'exposer des pistes de consolidation de la langue. Le chapitre VI a mis en lumière les limites de la compétence narrative des enfants de cinq ans et demi. Cependant, des solutions existent afin de favoriser leur développement. On peut agir sur l'extension de la phrase, par l'amorçage syntaxique d'une part, par l'apprentissage de la liaison de la principale et la subordonnée d'autre part (les connecteurs). Enfin, nous verrons qu'il est également possible d'enrichir cette phrase lexicalement, en développant les catégories du nom.

Amorçage syntaxique

Nous avons vu précédemment que les activités de récit sont complexes pour l'enfant de maternelle : elles demandent des outils adaptés pour la mémorisation de formes nouvelles comme le conte formulaire, mais aussi une grande adaptabilité de l'enseignant : tous les enfants n'apprenant pas au même rythme. Si le conte est une entrée qui peut favoriser le développement des fonctions de l'écrit, cet outillage peut être complété par des activités spécifiques pour mieux cibler les besoins. La première piste concerne l'amorçage syntaxique. Poletti, Le Bigot et Rigalleau⁴⁵ le définissent comme une perception inconsciente ou (2012, p. 248) : « [...] une réutilisation involontaire des éléments structurels d'une phrase antérieure perçue ou produite. Ce phénomène a été appelé « répétition syntaxique » ou « persistance syntaxique », mais les études ultérieures ont conduit à privilégier l'expression « amorçage syntaxique », qui témoigne mieux du caractère sans doute inconscient du phénomène ». Cette « amorce » (p. 248) favorise le réemploi de la structure dans les énoncés suivants, que les auteurs nomment « phrase cible » (ibidem). Ainsi la répétition d'une forme particulière (avec un support visuel) permet de faire apparaître dans les énoncés des formes inconnues. Le maintien de l'activation du stimulus dépend tout d'abord de la mémoire à court terme, puis, la mémoire à long terme (Poletti, Le Bigot, & François, 2012, pp. 271 - 272). Ce qui sous-entend

⁴⁵ Annexe 34, p. 794.

qu'une réussite ponctuelle à l'exercice ne prédit pas la mémorisation longue. L'approche communicative active également le processus dans la mesure où elle permet « un alignement » des interlocuteurs. Anita Thomas dans son étude de l'amorçage syntaxique⁴⁶ (Thomas A. , 2014, p. 1591) interroge l'importance de l'*input* sur l'apprentissage de la langue seconde. La durée et la fréquence de celui-ci sont des facteurs majeurs dans la mémorisation de la langue. Nous pouvons percevoir l'utilité d'un tel exercice dans nos classes bilingues : donner à entendre des formes inédites de la langue, et nous assurer qu'un contexte uniquement scolaire ne défavorise pas la mise en mémoire de ces formes, ni de leur emploi (par ex., favoriser l'emploi varié du verbe *bezañ*). Cependant, la langue de l'enseignant doit être suffisamment riche et conscientisée pour permettre ces acquisitions. Un second point concerne la nécessaire prise en compte de l'importance de la mémorisation chez le jeune enfant, elle doit être entraînée régulièrement. Cela vient donc remettre en lumière l'utilisation de séances modulaires déconnectées d'un cadre textuel étudié à plus long terme.

Développer les phrases par les connecteurs

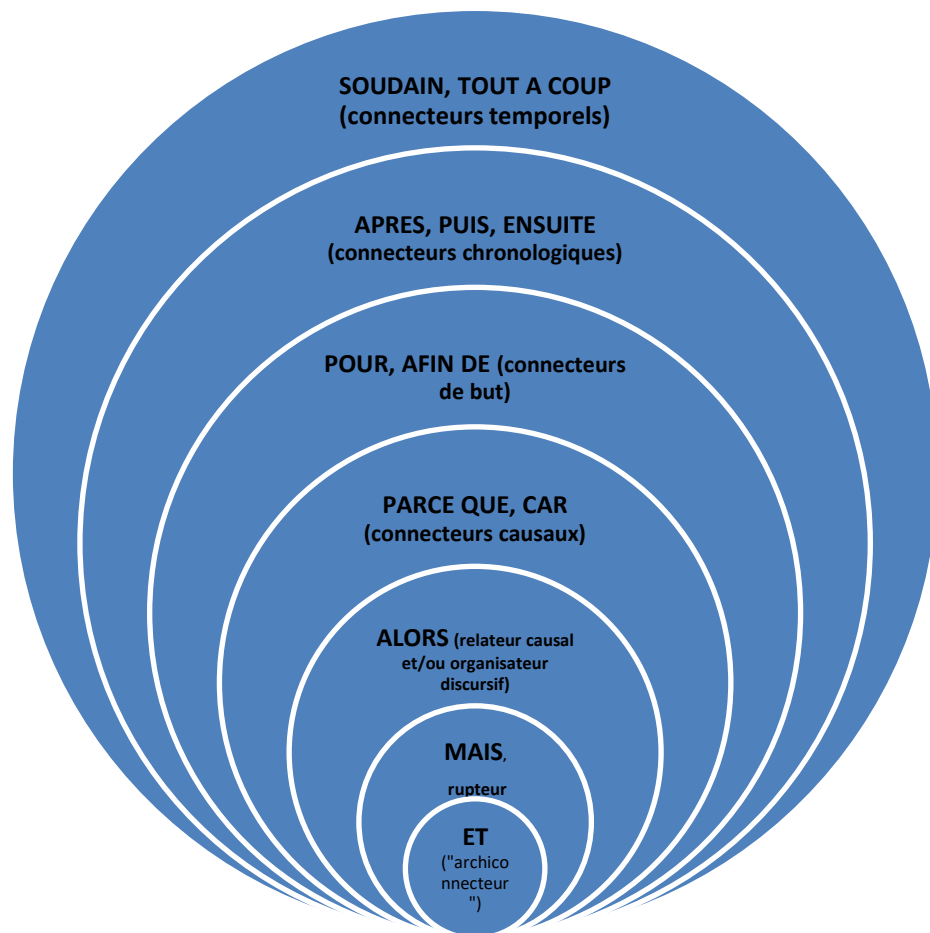
J'ai rassemblé les articles de différents auteurs afin de revisiter à la fois les définitions et fonctions des connecteurs les plus fréquents : il s'agit de Monik Favart et Jean-Michel Passerault (1999), Monik Favart et Lucile Chanquoy (2017), Jacques Moeschler (Moeschler, non daté). Une sélection de leurs travaux m'a permis de dégager ce qui nous intéresse pour notre remédiation et pour la programmation⁴⁷. Voyons l'approche de Favart&Passerault pour eux, les outils usuels type dictionnaire et grammaire restreignent leur définition (Favart, Passerault, 1999, p. 149): « *La grammaire traditionnelle semble de toute évidence lui préférer les sous-catégories conjonction, adverbe, préposition, ou encore le terme « mot de liaison ». Connecter c'est joindre, unir, assembler* ». Il faut, selon ces auteurs dépasser cette vision. En effet, les connecteurs dépassent la simple acception de coordinateurs. Favart&Passerault reprécisent leur catégorie (Favart&Passerault, 1999, pp. 150 – 151) : « [...] *Halliday et Hassan (1976) dégagent quatre types principaux de relations sémantiques exprimées par les connecteurs : relation/causale/temporelle/additive/adversative. [...] Turner et Greene (1977)*

⁴⁶ Détail, Annexe 35, pp. 796.

⁴⁷ Détail en Annexe 36, p. 799.

présentent huit classes majeures de connecteurs en fonction de la relation réalisée : conjonction/disjonction/causalité/but/concession/contraste/condition/situation[...] ».

Les auteurs nous proposent également une meilleure appréciation des compétences réelles des enfants, qui semblent en réalité les utiliser tôt (Id, p. 167) : « *Dès que les enfants sont à même de contrôler la structure des trames événementielles, ils utilisent les connecteurs appropriés, même à l'écrit. Ils savent également repérer très tôt les relations entre événements exprimées par les connecteurs* ». La fréquentation de textes différents a également un effet (ibidem) : « *[...] Les résultats rapportés montrent que la diversification des marques est spécifique aux types de textes. Les différentes structures textuelles ont des répercussions sur le choix, la valeur et la position des connecteurs (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989)* ». Cependant tous ne s'acquièrent pas en même temps avec un décalage de trois à quatre ans pour la réalisation à l'écrit (Id, p. 168). Je propose de résumer l'acquisition des connecteurs, à partir des travaux de Favart&Passerault (Favart&Passerault, 1999), dans la figure 42 de la page suivante.



Graphique 42 : apparition des connecteurs à l'oral chez l'enfant de trois à cinq ans.

Sans revenir ici sur l'explication intégrale des rôles et fonctions des connecteurs (à retrouver dans l'Annexe 36, pp 808), nous voyons dans ce graphique qu'en l'espace de quelques années l'enfant acquiert une multiplicité de connecteurs à l'oral (entre trois et cinq ans). Les auteurs précités expliquent que l'apparition de « et » marque une étape majeure dans le développement du jeune enfant de deux à trois ans (Favart&Passerault, 1999, p. 159) : « *Toutes les recherches s'accordent pour définir le ET comme le premier connecteur produit, à l'oral comme à l'écrit. [...] La fonction essentielle du ET est d'abord de marquer à l'oral la continuité discursive [...]* ». Ils complètent leurs propos (idem, p. 159) : « *L'expression de la coordination additive par ET ne se manifeste ensuite qu'après 3 ans et demi (Caron, 1983)* ». Les enfants y ont recours pour signifier nombre de relations dans leurs énoncés, c'est pour cette raison que

(id, p. 159) : « *Schneuwly (1983) lui décerne d'ailleurs le titre "d'archicconnecteur,, de "paradigme des relateurs,, ».*

Ces notions sur les connecteurs viennent donc nourrir l'idée de progressivité dans les apprentissages : ils sont activés par la maturation psychologique et cognitive, renforcés par la fréquentation de types de textes variés, en interaction avec l'adulte et les pairs. La variable étant le stade et le développement linguistique, cognitif et psychologique de l'individu à un moment donné. Nous retrouvons donc encore ici l'idée d'un entraînement par l'amorçage, cette fois-ci par les connecteurs, selon les textes oraux proposés par les enseignants (le récit, le texte procédural, etc...). Au regard des apports sur l'amorçage syntaxique et l'apprentissage des connecteurs pour étendre la phrase, il apparaît que la dimension mnésique est essentielle afin de stocker et réutiliser les matériaux rencontrés au détour des échanges, nous pourrions nous y référer lors de l'élaboration d'un support pédagogique. Ainsi, nous pouvons être confiants, à moins d'une difficulté pathologique, quant à l'amélioration des capacités langagières et linguistiques : si on admet l'hypothèse d'un développement similaire pour tous les enfants dans toutes les langues du monde (en tenant compte des particularités propres à chacune), apprendre plusieurs langues simultanément ou successivement de manière précoce n'entrave en rien la qualité de la langue naturelle de l'enfant. Enfin si l'on admet que les remédiations en contexte scolaire peuvent porter leurs fruits même pour une langue exclusivement apprise dans ce contexte, on peut en déduire que toute partie de langage peut être entraînée et améliorée.

Renforcement lexical

C'est pourquoi, je propose l'exemple donné par Agnès Florin en ce qui concerne le développement lexical catégoriel, sur la base des catégories de Rosch⁴⁸ et de l'attention conjointe, élément de réussite lexicale s'il est enrôlé par l'adulte (Florin, 2016, p. 39) : « *L'adulte peut aider l'enfant [...] en montrant du doigt tout en parlant, en touchant les objets, en mimant, etc. et de nombreuses recherches ont souligné l'importance de l'attention conjointe dans l'acquisition du langage : à partir de 6 ou 7 mois, des bébés comprennent qu'il*

⁴⁸ Détail en Annexe 37, p. 807.

y a quelque chose à regarder en suivant la ligne du regard de leur mère ou ce qu'elle montre du doigt ». Cette pratique permet au bébé de prendre en compte des objets situés plus loin que son champ de vision immédiat, il peut même prendre la place de l'adulte en pointant du doigt. Cependant, pour progresser, il doit être acteur de ses premières acquisitions (ibidem) : *« Mais c'est toujours à l'enfant qu'il revient de traiter l'information, de l'intégrer et de deviner le sens des mots »*. Un accompagnement par l'enseignant est donc nécessaire puisque l'enfant dans le contexte d'apprentissage de la langue seconde devra dépasser la désignation des objets/être animés ou inanimés par la simple perception de ceux-ci. Il faut acquérir l'ensemble des traits distinctifs qui permet de relier un élément à sa catégorie : doudou/chien/caniche/mammifère par exemple. La pratique d'ateliers modulaires spécifique au lexique prend ici sa place : la perception permet de travailler sur la qualité des objets du monde, la catégorie sur l'extension du nom.

VII.4. Compléter la programmation pour la moyenne et grande sections

Nous avons proposé un projet de progression à partir de l'entrée en petite section (pp. 253 - 280). Si l'on admet que le langage est encore en construction, les propositions initiales restent alors valables pour la continuité des niveaux moyenne et grande section. Il est possible à présent de compléter certaines parties grâce aux derniers résultats obtenus dans le chapitre précédent.

Procédés discursifs

La phrase simple (amorçage syntaxique)

Commencer la phrase par le sujet, le verbe, le complément.

Construire une phrase simple avec le complément de nom.

Reproduire des phrases avec les quatre formes du verbe être

Produire des phrases commençant par une préposition : *da/à* (moi), *gant/avec*

Produire des phrases avec « il y a », des phrases avec le verbe avoir/*kaout* (phrases nécessitant *bez eus/ am eus, en deus*. Ex : *bez eus ur c'hi hag en deus ul lost hir/il y a un chien qui a une longue queue.*

Produire des phrases avec les modaux : savoir, pouvoir, vouloir, devoir

Fonction personnelle

Dire ce que l'on aime/apprécie

Me a blij din/plijout a ra din ; j'apprécie

Me a gav mat/kavout a ran mat ; j'aime (nourriture)

Me a gar/karout a ran ; j'aime

Dire ce que l'on souhaite, souhaiterait

Me a faot din/me a fell din/me a c'houl ; je veux

Faot a ra din/fellout a ra din/goulenn a ran ; je veux

Ma a garfe/karout a rafe din ; j'aimerai

Me am eus c'hoant/c'hoant am eus ; j'ai envie de...

Utiliser la négative pour dire ce que l'on n'aime pas

Dire de quoi on a besoin

Ezhomm am eus, afer am eus/j'ai besoin

Dire ce que l'on préfère

Gwell eo din/je préfère

Dire que l'on est disposé, prêt, disponible

Prest on da/ je suis prêt, disposé à

Kontant on da/je suis disposé à

Mat eo din/je suis d'accord de

Gouest on da/kap on da/ je suis capable de

Utiliser la négative pour formuler le contraire

Fonction régulatrice, agir sur autrui

Donner son avis

Me a soñj din, ma a gav din/à mon avis

Ne soñj ket din/ne gav ket din ; je ne pense pas

Gouzout a ran/me a oar ; je sais

N'ouzon ket/je ne sais pas

Dire que l'on est d'accord, pas d'accord

A-du emañ ganit/je suis d'accord avec toi

N'emañ ket a-du ganit/je ne suis pas d'accord avec toi

Gwir eo/n'eo ket gwir, c'est vrai, ce n'est pas vrai

Fonction informative

Répondre précisément aux questions

Piv/qui

Petra/quoi

Pelec'h/où ?

Pegoulz/quand ?

Penaos/comment ?

Poser des questions simples avec ces mots interrogatifs

Utiliser les connecteurs de causalité *car/rak*, *parce que/peogwir*, formes intéressantes car elles demandent une construction différente : exposition d'une indépendante pour la première, exposition du verbe à la forme personnelle pour la deuxième.

Fonction imaginative, le récit

Utiliser le verbe dire dans la forme du discours rapporté direct/indirect : il/elle a dit, il/elle a dit que

Produire quelques phrases complexes

Avec la conjonction *ha (g)* / et

Avec les connecteurs *neuze*/alors, *met*/mais, *goude*/après, *warlerc'h*/ensuite

VII.5. Des outils pour une mise en œuvre des progressions

Le dernier axe de cette thèse concerne la création d'outils afin de mettre en œuvre dans les classes bilingues les progressions proposées. À mon sens, un tel outil devrait être pensé de manière circulaire afin de couvrir les trois niveaux de la maternelle : faciliter le travail des enseignants ayant des classes multi-niveaux (ce qui est très fréquent), mais également seconder les remplaçants dans les classes. Ce projet pourrait être construit sous forme d'une valise pédagogique contenant des séquences s'articulant autour des différentes fonctions du langage, en rapport avec des types de textes correspondants que l'enfant sera amené à découvrir au cours du cycle. On pourrait ainsi proposer un conte formulaire (narration, description), un recueil de comptines (fonction poétique), un documentaire, des recettes, des modes d'emploi (faire et faire faire, argumentation, justification), voir le document d'accompagnement concernant la découverte de l'écrit (MEN, Découvrir la fonction de l'écrit, 2015). Je propose à la suite quelques pistes de travail à partir de l'outil créé pour la petite section.

Narration/structuration du récit/description

Développer l'attention conjointe dans la dyade enfant/enseignant. Pointer et décrire d'une manière très simple pour les plus jeunes ce qu'ils perçoivent sur une page : un chien, une maison, en acceptant que l'ordre de ses priorités ne se situe pas dans le *continuum* de l'histoire.

Décrire les actions des personnages en utilisant la forme du présent progressif, puis les quatre formes du verbe être.

Répondre à des questions précises : qui, quoi, quand, où, comment ?

Décrire les épisodes d'une histoire pour les plus âgés avec quelques coordinateurs, s'enregistrer en utilisant un crayon type « crayon de Taïwan » (crayon qui permet d'enregistrer la voix à la manière d'un dictaphone, la lecture s'effectue en suivant la lecture du texte enregistré en appuyant sur le corps du crayon), pour « lire » une histoire en autonomie, rapporter l'histoire à la maison, la lire avec ses parents.

Développer l'inférence à partir d'images en lien, par exemple avec des personnages de l'histoire, des actions. Développer l'expression article + nom + verbe être « c'est ... ».

Travailler à partir de contes formulaires proches de ce que les comptines et formulettes proposent pour mémoriser des patterns syntaxiques, travailler l'amorce syntaxique : construire des phrases de plus en plus longues sur la modalité du jeu.

Travailler le discours rapporté direct et indirect. Par exemple, « Qu'est-ce qu'il a dit ? », « Qu'est-ce qu'il a fait ? ».

Au niveau lexical

Pour des enfants très jeunes, construire un répertoire lexical de base à partir d'imagiers en relation avec les albums lus et coordonnés avec le quotidien des enfants.

Pour les plus petits, partir des qualités sensorielles des objets, en lien avec l'histoire.

Proposer des jeux en groupe restreint pour mémoriser des noms, des adjectifs type « Pigeon vole », mémoriser et dire la plus longue liste d'objets, d'animaux, de personnages, de traits de caractère / physiques possible ; à partir d'objets, d'images, sans images.

Utiliser des boîtes personnelles d'images à mémoriser selon la méthode Leitner pour favoriser l'autonomie.

Développer la catégorisation sur l'exemple des prototypes de Rosch (type : c'est Doudou, c'est un chien, c'est un caniche, c'est un mammifère, c'est un carnivore...).

Découvrir le fonctionnement du syntagme nominal

La combinaison des articles indéfinis et définis, sans et avec mutation consonantique.

La combinaison des articles indéfinis et définis avec le nom et le genre.

La combinaison des articles indéfinis et définis avec le genre et le nombre.

Au niveau de la phrase

Utiliser des contes formulaires en syntaxe adaptée et les comptines pour mémoriser des phrases non entendues dans la conversation naturelle, des formes nouvelles, les onomatopées, les expressions de la sagesse populaire, les locutions figées.

La construction du complément de nom, « c'est la maison de ... » + copule.

Travailler les pronoms personnels (*flash-cards* des pronoms) dire « c'est moi, c'est toi... », « c'est celui-ci, celle-là ».

Travailler les adjectifs possessifs (*flash-cards* des adjectifs possessifs) dire « c'est le mien, c'est le sien »

Travailler les prépositions *da/à, gant/avec* : utiliser les doudous, les vêtements...

Apprendre quelques déictiques (ici, là, là-bas), puis jouer au « tabou » (pour ne plus les employer, mais utiliser une phrase : « où est-il ? Là/Où est-il ? Il est sur la table »).

Phonologie/prononciation/accentuation

Décomposer les éléments de la phrase en frappant les mains, en théâtralisant la prononciation (monter la main pour montrer l'accent). Redire les mots de la phrase en utilisant la pause.

Travailler le syntagme verbal

Faire dire des phrases pour différencier la forme « il y a » des formes du verbe avoir en breton (*kaout*).

Travailler les verbes de modalité : pouvoir, savoir, devoir, vouloir.

Développer la phrase complexe

Utiliser la pause pour améliorer la planification textuelle

La coordination en et

La coordination en mais

Travailler les connecteurs temporels : d'abord, ensuite, à la fin.

Travailler les connecteurs de causalité : parce que

Travailler les connecteurs de temporalité : lorsque

Proposer des jeux de téléphone, jeu de perroquet.

VII.6. Le modèle d'enseignement bilingue breton questionne-t-il le modèle « monolingue » français ?

Ce chapitre a exposé des pistes d'accompagnement du modèle d'enseignement bilingue précoce français-breton, au regard des résultats d'ensemble de notre étude sur les compétences linguistiques et communicationnelles des enfants de fin de grande section de cinq écoles. Possédant une pratique enseignante de vingt années dans le contexte des écoles Diwan, j'ai tenté une approche reliant une analyse scientifique des données récoltées à des questions existant dans ma pratique professionnelle, et qui répondra je l'espère, à celles de mes collègues. Je souhaiterais dans cette partie beaucoup plus subjective, interroger le modèle scolaire national dans lequel il s'inscrit. En effet, penser l'école bilingue, revient pour moi, à réfléchir à l'école maternelle telle qu'elle existe en contexte « monolingue ». Autrement dit, ce travail de thèse est traversé par la question de la langue/des langues que l'enfant doit apprendre : elle est/elles sont, le/les véhicule(s) d'un modèle social et politique qu'il me semble nécessaire d'exprimer. Cette partie ne sera donc pas neutre, car mon travail de thèse est le fruit de l'expérience d'une enseignante qui a été élève « monolingue » et qui a choisi l'enseignement immersif pour des raisons culturelles et sociales.

Évidemment, il ne s'agit pas de réinventer la roue : les enseignants de maternelle bilingues connaissent leur métier. Mon souhait a été dans ce travail, d'apporter des éléments nouveaux pour comprendre ce qu'un parcours bilingue a de spécifique au sein de l'enseignement traditionnel français, mieux jalonner ce cheminement, mieux accompagner les enfants dans leur langue de scolarisation. Cependant, on voit bien que même en contexte monolingue, l'apprentissage de la langue peut rester superficiel malgré la bonne volonté des enseignants et générer des inégalités (Florin, Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire, 1991). Elles peuvent être en relation avec les stratégies d'enseignement et la gestion du groupe classe : groupe classe/ateliers de niveau, besoin de la dyade enseignant/enfant. Agnès Florin a montré dans l'ouvrage cité *in supra* que cette gestion, si elle n'est pas réfléchie, générerait une inégalité langagière entre les enfants dits grands parleurs et petits parleurs. Les petits parleurs étant ciblés parmi les enfants plus

réservés, ou ayant moins l'habitude d'être sollicités dans leur environnement proche. Les difficultés peuvent être également de l'ordre des moyens mis à disposition des enseignants: comment organiser une communication réelle avec un effectif hétérogène et très souvent élevé, en multi-niveaux ? L'accent, au niveau national, a été mis sur le CP afin de diminuer le nombre d'élèves par classe et favoriser une meilleure individualisation des apprentissages. Notre étude des compétences en langue bretonne en fin de grande section rejoint les constats de l'enseignement français « monolingue » : apprendre à lire et entrer dans l'écrit commence avant ce niveau et par une nécessaire maîtrise de la langue. Enfin, ces inégalités peuvent émerger à mon sens, en raison de ce qu'enseigner une langue veut dire dans un pays donné, c'est-à-dire de quel ordre est la mission du dire confiée à l'école par la société, et ce que celle-ci est alors réellement en capacité de produire.

Ainsi, quelle est la réelle possibilité donnée aux jeunes enfants d'apprendre à parler d'eux, des autres, avec les autres si l'on regarde l'organisation actuelle de la maternelle ? C'est la professionnalisation par cycle qui se pose alors pour répondre aux besoins développementaux du jeune enfant. C'est aussi celle de la création de « pôles Maternelle » avec des effectifs réduits, des équipes souples pouvant gérer des niveaux différents en fonction des niveaux de classe. Je lève ici le voile sur ma conception de ces premières années de scolarisation : créer des établissements où le partenariat quadripartite existe entre les professionnels de la petite enfance/les parents/les enfants/les enseignants. Faire entrer dans l'école les réalités et les pratiques de la famille, en faire des points d'appui pour développer les apprentissages langagiers. Partager la culture de l'école avec les familles : l'enfant rentre chez lui avec des choses nouvelles à dire qui seront écoutées, discutées. Pour cela, il faut apprendre l'écoute, pouvoir expliquer aux familles le sens de l'école et ce qu'on y fait, quelles que soient la langue de scolarisation ou les origines et pratiques linguistiques de celles-ci. D'autre part, la spécificité de la maternelle est d'apprendre la socialisation (être à soi et être au monde) et le « métier d'élève ». Le chapitre V concernant le développement du langage montre combien l'enfant qui entre à la maternelle a besoin d'être accompagné et certainement davantage en dyade qu'en groupe. Les compétences langagières sont relatives aux pratiques familiales, à la maturation psychologique et cognitive de chacun : tous les enfants sont différents. Certains sont encore de « grands bébés » pour qui, en raison de

facteurs propres à leur développement et leur environnement, auront besoin de toute la scolarisation en maternelle pour « grandir » par le dire. D'autres seront déjà bien pourvus et ont droit également à un accompagnement adapté pour s'épanouir et cheminer plus avant. Les petits qui nous sont confiés ne sont pas des vases à remplir de langage : ils le développeront si on les accompagne dans ce « vaste monde » en leur tenant la main, les menant petit à petit au groupe. Les effectifs de maternelle sont encore trop souvent nombreux, ce qui peut affecter les plus fragiles. Ce sont des Enfants qui ont besoin d'être accueillis comme tels dans un contexte adapté, ils deviendront élèves petit à petit, si on parvient à donner du sens à cette fonction. Penser à un modèle de scolarisation en « pôle » revient à penser l'enfant qui est avant l'école et questionner les modes de garde. Certains sont pris en charge par un parent en congé, des assistantes maternelles à domicile, d'autres à la crèche. Pour ceux qui fréquentent déjà ce type d'accueil, la mise en relation avec l'école me semble pertinente : des crèches immersives ont été créées, renforçant l'idée de continuité sociale et linguistique. Cela pourrait être un monde où les âges pré-scolaires et maternels seraient associés pour favoriser un développement harmonieux de l'enfant. La prise en compte du métier des ATSEM et ASEM devrait être pensée dans cette continuité.

Des pôles spécifiques à l'ensemble de l'accueil de la petite enfance pourraient ainsi être créés, avec des équipes pluridisciplinaires en présence dans des lieux dédiés. C'est-à-dire où l'enfant chemine, où les professionnels (de la puéricultrice, à l'enseignant, l'ASEM et les professionnels tels que les orthophonistes, psychologues...) sont en coordination réelle et peuvent échanger avec les familles en fonction des besoins de leur enfant. La prise en charge des enfants à besoins particuliers est très problématique actuellement, et c'est la scolarisation dans son ensemble qui en pâtit à court et à long terme. On pourrait penser ici que je m'éloigne de mon sujet qui ne devrait traiter que du modèle bilingue des classes maternelles bretonnes. Cependant, la remise en cause du système tel qu'il existe concerne directement l'apprentissage des langues et le développement de l'enfant par celles-ci. L'enseignement immersif dans le cadre des écoles publiques est enfin accepté à la maternelle, avec, dans le cas du breton une urgence vitale. Cela vient alors interroger logiquement le traitement de ses langues par la France. On ne peut que constater un certain paradoxe : l'immersion existe pour les enfants allophones, avec le souhait d'intégration par la langue française. L'immersion par

les langues dites régionales autrement que dans les écoles de statut privé sous contrat Diwan dans notre cas est enfin légalement reconnue. Les langues/cultures autochtones et issues de l'immigration se valent sur ce point : les premières sont acceptées car ne présentant plus de danger pour l'unité nationale, les secondes sont accueillies à l'école dans la mesure où elles sont des passerelles vers la langue officielle, la construction d'une identité nationale. Les modèles plurilingues sont donc encore à la marge du système scolaire officiel malgré l'inscription du CECRL dans les programmes d'enseignement des langues. Cependant, est-ce que le modèle dominant « monolingue » fonctionne ? Est-ce qu'il fonctionne avec des enfants de trois ans issus de l'immigration récente et moins récente ? Est-ce qu'il fonctionne avec l'ensemble des enfants considérés comme monolingues du même âge ? On sait que non : les enfants plurilingues/monolingues dont l'environnement proche est favorisé socialement et culturellement sont en réussite à l'école, pour les autres les difficultés sont grandes. La réussite scolaire semble passer par la culture de l'égalité linguistique : la même pour tous tout au long du parcours scolaire. Mais toutes les langues ne se valent pas : une forte connotation existe. Parler français et une langue européenne/mondiale dominante est plus favorable que parler français et breton, bambara, roumain ou arabe. C'est donc une vision politique réfléchie qui transparaît au travers des langues de l'école : elles sont un moyen de prédiction de la « réussite » du futur citoyen qu'est l'enfant. La langue prédit les places en quelque sorte, bien que le discours vise l'égalité des chances grâce à la maîtrise de la langue officielle. Le modèle ne fonctionne pas, parce que retirer la langue et la culture de l'individu-enfant à son entrée à l'école, c'est déjà l'amputer du dire de soi, des dire de sa réalité contextuelle. C'est être exclu de fait par la société dominante, n'être plus qu'un seul au lieu de plusieurs en une seule personne. Une seule chance de réussite par une voie unique au lieu de plusieurs, par tout ce qu'un individu est. Un idéal monolingue produit des inégalités, car le modèle est intradiglossique : je pense aux connotations sociales négatives sur les polylectes. J'ai le sentiment de porter malgré moi et mes choix d'enseignement, un héritage de reproduction sociale inéluctable dans ce modèle officiel. J'ai pourtant choisi l'ouverture culturelle et les langues pour développer chez les enfants la conscience de soi et des autres, la création de leur propre chemin socio-professionnel. L'égalité produit des inégalités. La peur véhiculée par notre institution semble relever de la ghettoïsation sociolinguistique, le repli identitaire, le refus du

modèle culturel. Le modèle proposé ne prédit et ne produit-il pas ce repli ? Comment vouloir être et devenir puisque l'on n'est rien avec ce que l'on a ? Le bénéfice maximal étant la reproduction des places. Ce travail de thèse me conduit à réfléchir à l'équité linguistique et culturelle dès l'âge préscolaire (plutôt qu'égalité), par le partenariat de tous, dans un format d'accueil du jeune enfant original. L'enfant à naître construit déjà son langage en s'appuyant sur nombre de stimuli et de stratégies perceptives. Comment penser que le petit enfant ne poursuit pas cette route, étayant ses savoirs nouveaux par l'interaction avec les signaux du monde ? L'enfant à la maternelle apprend à parler les langues qui l'entourent et leur mode particulier d'expression qu'il soit discursif formel ou informel, fonctionnel, codé par l'écrit. Tout est nécessaire, car les niveaux de compréhension du monde sont variés et complexes selon le média utilisé, selon le contexte de réalisation de celui-ci. Cet ensemble peut ne pas être un iceberg infranchissable : si l'on prend réellement en compte le développement de l'enfant avec les langues qui l'entourent, dans la progressivité et la confiance construites par les adultes experts qui l'accompagnent à tous les moments de sa jeune vie. Si l'on admet que les langues avec leurs particularités syntaxiques, lexicales et phonétiques peuvent être apprises par tous les enfants du monde parce que l'accès au langage existe pour tous, et qu'il suit des opérations cognitives et perceptives similaires, alors le plurilinguisme est une chance réelle, parce que les langues développent les capacités cognitives transversales et sont porteuses de cultures originales.

Conclusion

Le temps de clore cette étude est venu et cependant, il apparaît nettement qu'elle est loin d'être circonscrite. Elle a permis d'évaluer le niveau atteint en breton en fin de grande section de maternelle et d'avoir peut-être un point de vue assez réaliste sur le développement du langage et ses pratiques de la période de deux ans à 5 ans et demi. Grâce aux différents chercheurs sollicités pour comprendre et en analyser les étapes, il apparaît qu'il est paradoxalement difficile de prescrire des formes absolues : le langage se développe tout au long de cette première partie de la vie et de la scolarisation. La maturation (cognitive, psychologique), les habitudes langagières environnementales de l'enfant y participent et chacun évolue selon son rythme, la variabilité inter-individuelle est peut-être l'élément majeur émergeant ici. Un outil de première importance comme « *Le niveau A.1.1. pour le français* » (Beacco, 2005), fruit d'un énorme travail de recouplement des diverses certifications mondiales nous a aidé pour proposer un premier balisage. Les travaux D'Agnès Florin (2016), Dominique Bassano (2020) et Christophe Parisse (2006) dans l'acquisition des premiers éléments de langage y ont également largement concouru. Nous avons donc la certitude que le bilinguisme tel que pratiqué dans les classes maternelles de Bretagne fonctionne et n'entrave pas le développement en langue naturelle. La conception d'un diagnostic reposant sur une évaluation à trois niveaux d'analyse a montré cette efficacité tout en pointant ce que j'avais d'abord interprété en faiblesses quant à l'apprentissage de certaines pratiques et contenus (lexicaux, grammaticaux, syntaxiques, phrastiques). Cependant, au regard de la recherche documentaire réalisée sur le développement du langage ; de la période pré-linguistique à la fin de la maternelle, elle montre que ce n'est pas *a priori* une résultante d'une difficulté particulière de la langue seconde : le développement typique du langage enfantin montre que tout ne s'acquiert pas et ne s'apprend pas dans un même mouvement, dans une certaine linéarité. Certains concepts sont plus délicats à produire et demandent du temps. La quantification des phrases produites en breton montre que trois profils existent dans l'acquisition d'une langue seconde : un profil où celle-ci est encore inhibée, un deuxième où l'interlangue se révèle par un ou quelques mots produits en langue cible, un troisième où

l'enfant s'exprime sans problème en breton, avec un recours aux mots du français peut-être à l'instar d'un jeu. Les résultats sur le développement de la phrase, du lexique, de la syntaxe sont donc logiquement très différents, mais en est-il autrement pour les enfants « monolingues » à l'école selon leur développement, leur environnement, selon qu'ils sont grands ou petits parleurs ?

À l'instar du Professeur des Écoles revenant sur un contenu de séance pour un bilan avec ses élèves, nous pourrions nous demander : qu'avons-nous appris ? Le premier élément de réponse pourrait être que traiter de l'apprentissage d'une langue autre que la langue enseignée officiellement dans un pays, revient à se questionner sur ce que parler veut dire. Ainsi, on perçoit au travers des différentes étapes de cette analyse que « tout compte », c'est-à-dire, toutes les composantes d'une langue concourent à un apprentissage réussi, il est difficile d'envisager une programmation qui ne serait que partielle et ne traiterait que tel ou tel élément par rapport à tel ou tel autre. L'étude de la phonologie selon les recommandations de Jean-Claude Le Ruyet (analyse de la compétence sociolinguistique), (Le Ruyet, 2012) a mis cette réalité à jour, et combien il sera important d'intégrer la prononciation au programme d'enseignement. Cette partie a eu également la vertu de remettre en avant l'importance de l'adulte dans le partenariat scolaire. C'est-à-dire, autant ses capacités d'adaptation à l'échange avec l'enfant (choix des situations, stratégies de communication, étayage, gestion du groupe) que ses choix dialectaux, ou encore, la perception qu'il a de lui-même en tant que locuteur de langue seconde. Au regard de ma tentative d'auto-analyse de pratique, on voit qu'elle peut influencer la transmission formelle de la langue (structure, accentuation, débit, représentations sur le bilinguisme) et provoquer des erreurs. C'est pourquoi l'aval et l'amont de cette thèse concernent la formation des futurs enseignants, mais également de ceux qui exercent depuis longtemps : en effet, il est plus que difficile d'échapper aux routines de son quotidien professionnel (situations, événements prévisibles/récurrents dans la programmation de l'apprentissage) ; mais peut-être encore davantage à l'influence de sa langue naturelle, on l'a remarqué dans mon cas (bien qu'évidemment il ne soit pas un absolu); elle peut affecter la qualité de la langue enseignée. Un deuxième élément émerge de cette réflexion : les enseignants sont-ils formés au développement du langage chez l'enfant de deux à six ans de manière suffisamment solide en début de carrière et tout au long de celle-ci ? En effet,

m'appuyant sur ma pratique, je vois bien à quel point il m'a été nécessaire de revenir sur celui-ci pour comprendre, analyser et produire une proposition. Cela pourrait, à un niveau plus général poser la question de la professionnalisation par cycle d'enseignement, afin de former des praticiens avertis sur le public très sensible qui leur est confié pendant trois ans ; gagner en efficacité et programmer des contenus mieux articulés en fonction du disponible et des attendus (on a bien vu que le développement du langage est multifactoriel).

Dans la continuité de ces interrogations, il me semble primordial de nommer l'utilisation et/ou l'inventorisation, la co-conception des supports et des contenus d'apprentissage par les différents acteurs de la transmission du breton. Ce projet doit ouvrir un vaste champ de recherche sur les propositions lexicales, syntaxiques, grammaticales et situationnelles, propres à la langue bretonne. C'est donc toute la communauté des praticiens de la langue bretonne selon leurs compétences, qui sera conviée pour enrichir cette proposition : des grammairiens, des lexicologues, des phonéticiens, des experts du bilinguisme et des locuteurs experts, des didacticiens et des enseignants. Il serait évidemment souhaitable que TES y soit associé pour la production de matériels adaptés, mais aussi des écrivains, des traducteurs (adaptations/créations en lien avec le développement et les intérêts des enfants) ... Une telle coopération pensée d'une manière modulaire pourrait répondre à ces besoins. Elle existe déjà sous la forme du Conseil Académique des Langues Régionales, une de ses missions pourrait être d'ordre méthodologique et didactique.

En effet, comme je l'avais indiqué dans le chapitre VI, si je suis capable, au regard de mes travaux, de proposer une progression pour la première année de la scolarisation bilingue, je ne peux prendre en charge la transposition de celle-ci en breton. Conservant l'idée de la dynamique de la langue, je ne peux seule décider de celle-ci : la langue se partage, et nombre d'experts seront à même d'écrire synchroniquement les contenus. Cette réflexion permet de révéler un autre aspect linguistique. La proposition d'une progression, qui pourrait être pensée d'une manière circulaire pour les deux autres niveaux du cycle (l'hypothèse étant alors que la prise en compte des trois niveaux en simultané favoriserait un accès progressif et multiple aux compétences visées) ; ouvre sur la nécessité à produire des recherches nouvelles pour l'améliorer et l'enrichir. Ainsi des études longitudinales spécifiques à l'apprentissage du lexique et de la syntaxe permettraient de mieux observer et prendre en compte les moments

opportuns du développement de tels concepts langagiers, suivre la progression naturelle de celui-ci et pouvoir le transcrire en programmation pour chaque niveau du cycle 1. C'est pourquoi la progression pour la moyenne section n'a pas été rédigée. L'intérêt d'une telle approche permettrait, dans le cadre des recherches interlangues, de comprendre et prendre en compte l'apparition des phénomènes linguistiques propres à la langue bretonne.

Enfin, et cela semble être l'enjeu majeur de l'avenir de la langue bretonne, si l'on admet que son mode de transmission est aujourd'hui majoritairement pris en charge par l'école ; une réelle prise de position politique doit être effectuée. En effet, promouvoir et ouvrir de nouveaux sites bilingues sur l'ensemble du territoire est un premier effort, cependant, nos résultats montrent que le modèle immersif produit les meilleurs résultats en termes de production. Celui-ci devrait donc être favorisé au moins pour les classes de maternelle si le souhait porté par la société est que les enfants deviennent de bons locuteurs et qu'ils soient actifs dans cette langue. J'ajouterai encore que cette thèse s'inscrit dans les travaux de ceux d'autres jeunes chercheuses se situant en aval : la famille (Chantreau, 2022), les modes de garde du jeune enfant (Le Pelleter, 2019), mais aussi l'avenir des enfants bilingues (Larvol, 2022). En effet, la maternelle peut-elle prendre totalement en charge la langue préscolaire ? Cela, a-t-il du sens quand l'un des engagements du plan État-Région (Bretagne, s.d.) porte sur la promotion de la langue bretonne auprès de l'ensemble du public breton ? Cette réappropriation doit s'inscrire dans la reprise du langage de socialisation première par la famille et les intervenants de la petite enfance. La dimension affective et développementale type *motherese* est primordiale car elle est une première représentation du monde. Elle pourrait ouvrir sur l'amour de la communication dans une langue seconde dès les premiers mois de vie, soutenir le développement de l'altérité par cette langue en contexte scolaire. L'enjeu majeur étant de produire (grâce à un appui sur une plus grande richesse lexicale, syntaxique, discursive) moins de rejet de celle-ci dans les âges correspondant à l'issue de la scolarité élémentaire. En effet, est-ce que la langue est suffisamment ancrée affectivement en l'état actuel pour que les enfants accédant au collège la pratiquent au long cours ? Cela revient à questionner d'une manière plus vaste, le désir d'une société à ouvrir ses enfants sur les langues du monde et les proposer dans son territoire, sans hiérarchie entre

elles, ne plus être sur un modèle utilitariste (travail, intégration), mais dans un désir d'ouvrir les frontières des modes du dire, dans sa multiplicité et diversité.

Bibliographie

Abbé Grégoire. (2022). *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois, et d'universaliser l'usage de la langue française par Grégoire 16 juin 1794*. (CEFAN, Éd.) Consulté le 7/07/2022 à l'adresse: <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/gregoire-rapport.htm>.

Académie de Rennes. (2010-2011). *Evaluation brezhoneg langue bretonne. Classes bilingues. Document à l'attention des maîtres*. Consulté le 30/06/2022 sur docplayer à l'adresse : docplayer.fr/127961913-Academie-de-rennes-b-evaluation-cm2-brezhoneg-langue-bretonne-classes-bilingues-document-a-l-attention-des-maitres.html.

Agresti, G. (2011). *Communication_AIEO_2011_GIOVANNI_AGRESTI*. consulté à l'adresse : <https://www.associazionelemitalia.org/attachments/article/94/Prassematica%20e%20Opianificazione%20linguistica.pdf>.

Akinci, M.-A. (2002). Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans. (L. a. publishers, Éd.) Munich, Allemagne. Consulté le 5/10/2022.

Alvarez, D. (2020, 2 novembre). *L'éducation transmet la valeur du patrimoine naturel et autochtone*. (Unesco, Éditeur). Consulté le 1/07/2022 à l'adresse: www.unesco.org/leducation-transmet-valeur-du-patrimoine-naturel-autochtone.html.

Ar Bihan, H., & An Tieg, S. (2005). *Yezh ar vugale- Le breton des enfants et des tout-petits*. Lannion, Côtes d'Armor, Bretagne: Région Bretagne & Conseil départemental des Côtes d'Armor.

Ar Moal, E. (1925). *Arvorig - 1925 - n°7*. Consulté le 22/03/2023 sur IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=arvorig-1925-n-07-8491&l=br>.

Ar Moal, E. (1932). *Breizadig*. Consulté le 22/03/2023 sur IDBE à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/data/Breizadig_1932-1935_1-23.pdf.

Assemblée Nationale. (2019, décembre 30). *Proposition de loi n°2548 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion*. (A. Nationale, Éditeur)

Consulté le 20/06/2022 sur le site www.assemblee.nationale.fr à l'adresse : assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/l15b2548_proposition_loi.

Bachasson-Montalivet, C. (1992). 59. 15 octobre 1831. Circulaire aux préfets du Finistère, du Morbihan et des Côtes-du-Nord, leur demandant avis sur un essai d'enseignement du français par le breton. *Tome 1 : 1791-1879* (L'enseignement du Français à l'école primaire-Textes officiels). (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2/07/2018 à l'adresse: https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1992_ant_5_1_1771.

Barbéris, J.-M. (1992). Onomatopée, interjection : un défi pour la grammaire. *n°53*. (Persée, Éd.) doi:10.3406/igram.1992.3215.

Barbéris, J.-M. (1995, septembre). L'interjection : de l'affect à la parade, et retour. *6*. (persée, Éd.) doi:<https://doi.org/10.3406/flang.1995.1010>.

Bassano D., F. L. (2020). Evaluer les débuts du langage avec le DLPF. 249. Consulté le 13/09/2023 à l'adresse : <https://shs.hal.science/halshs-02436994/document>.

Beacco, J. (2005). *Niveau A.1.1 pour le français*. Paris: Didier.

Beacco, J. (2016). *Ecoles et politiques linguistiques*. Paris: Didier.

Beal, C., & Mullan, K. (16 Octobre 2017). *La verbalisation du calcul interprétatif et de l'incertitude en français et en anglais : approche comparative et interculturelle, n°68*. (journals.openedition, Éd.) Les cahiers de Praxématique. doi:10.4000/praxematique.4566.

Beers, M., Van den Bogaerde, B., Bol, G., de Jong, J., & Rooijmans, C. (2000). *From sound to sentence*. (l. auteurs, Éd.) Groningen, Pays-Bas: Centre for Language and Cognition Groningen. Consulté le 1/07/2022.

Bérard, L. (1995). 125. 20 juin : Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires. *Tome 2 : 1880-1939* (L'enseignement du Français à l'école primaire-Textes officiels). (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2 juillet 2018 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2072

- Bertin, A. (2002, octobre 10). Définir une interjection : la lexicographie au défi de l'énonciation. *"Comme la lettre dit la vie", 12.* (P. u. Nanterre, Éd.) Paris. doi:10.4000/linx.1277.
- Bibliothèque Numérique Bretonne et Européenne. (s.d.). *Méthodes.* (l. d. Européenne, Éd.) Consulté le 21/03/2023 sur Institut de Documentation Bretonne et Européenne: à l'adresse : https://bibliothèque.idbe.bzh/liste_theme.php?id=methode-190&=fr.
- Bideaud, J., & Houdé, O. (1989). *Le développement des catégorisations : "capture" logique ou "capture" écologique des propriétés des objets ?, n°89.* L'année Psychologique. Consulté le 25/02/2021 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/psy_000.
- Bijeljac-Babic, R. (2017). *L'enfant bilingue de la petite enfance à l'école.* Paris, France: Odile Jacob.
- Billières, M. (2014, décembre 3). *Le déclin du structuralisme en FLE.* Consulté le 3/08/2022 sur le site Au son du FLE, à l'adresse : <https://www.verbotonale-phonetique.com/declin-structuralisme-fle>.
- Billières, M. (2014, octobre 15). *Les apports du structuralisme au FLE.* Consulté le 3/08/2022 sur le site Au son du FLE, à l'adresse : <https://www.verbotonale-phonetique.com/apports-structuralisme-fle>.
- Billières, M. (2015, mai 13). *Actes de langage et enseignement du FLE.* Consulté le 3/08/2022 sur Au son du FLE: <https://www.verbotonale-phonetique.com/actes-de-langage-enseignement-fle>.
- Billières, M. (2015, Janvier 28). *De la phrase à l'énoncé.* Consulté le 3/08/2022 sur le site Au son du FLE, à l'adresse: <https://www.verbotonale-phonetique.com/phrase-enonce/>.
- Billières, M. (2015, Janvier 14). *L'émergence des linguistiques de la communication en FLE.* Consulté le 3/08/2022 sur le site Au son du FLE, à l'adresse : <https://www.verbotonale-phonetique.com/emergence-linguistique-communication-fle>.
- Billières, M. (2016, Février 24). *Les pauses, leur importance dans la production de la parole.* Consulté le 20/06/2022 sur le site Au son du FLE, à l'adresse : [verbotonale-phonetique.com/pauses-importance-production-parole/](https://www.verbotonale-phonetique.com/pauses-importance-production-parole/).
- Blondin, C., & Straeten, M.-H. (2002). (d. l. Ministère de l'Education, Éd.) Consulté le 1/07/2022 sur ORBI à l'adresse : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/8869>.

- Bottineau, D. (2013). OUPS ! Les émotimots, les petits mots des émotions : des acteurs majeurs de la cognition verbale interactive. (HAL). Armand Colin. Consulté le 13/10/2015, à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01812603>.
- Bouron, J.-B. (2018, Juin). *Langues et dialectes*. (ENS, Éditeur, & DEGESCO-ENS Lyon, Producteur) Consulté le 24/06/2022, sur le site Géoconfluences à l'adresse : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/langues>.
- Breiz Atao- 1941 - n° 146*. (1931, Novembre). Consulté le 21/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/ViewersJS#../DATA/CLE8FEDERALISTE/CLE8MI6JANVIER82016/CLE8bREIZ8aTAO814661548.PDF>.
- Bretagne, P. d. (s.d.). *Signature du contrat de plan État-Région 2021-2027 pour la Bretagne*. Consulté le 12/09/2023 à l'adresse : <https://www.prefectures-regions.gouv.fr/bretagne/Actualites/Signature-du-contrat-de-plan-Etat-Region-2021-2027-pour-la-Bretagne>.
- Breuriez ar Brezoneg. (1935). *Goulennoù ha respontoù diwar-benn istor Breiz, eur gentel jederez*. Consulté le 14/03/2023 sur le site IDBE: à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/data/pfd/goulennou_ha_respontou_diwar_benn_istor_breiz_jederez_breuriez-ar-brezoneg_er-skoliou_1935_.pdf.
- Broudic, F., & Honoré, P. (1971, Janvier-Février). *Bibliographie élémentaire pour l'étude et l'enseignement de la langue et de la culture bretonnes*. Consulté le 14/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/data/cle_128/Skol_Vreiz_1971_niv_23_.pdf.
- Buridant, C. (2006). L'interjection : jeux et enjeux. 161. (persée, Éd.) doi:10.3406/lgge.2006.2700.
- Bursztejn, S. I. (1990). *Penser, parler, représenter émergences chez l'enfant*. Paris, France: Masson.
- Calvetti, F. (1991). Le bilinguisme à l'école primaire. 45. (Enfance, Éd.) doi:10.3406/enfan.1991.1988. Consulté le 13/09/2023 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1988

- Carré, J. (1995). 47. 20 mars 1890 : Lettre au directeur de l'enseignement primaire sur l'enseignement du français au Pays basque. *Tome 2 : 1880-1939 (L'enseignement du Français à l'école primaire-Textes officiels)*. (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2/07/2018 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000-_1995_ant_5_2_1994.
- Chalm, E. (2018). *La grammaire bretonne pour tous*. Lannion: An alarc'h embannadurioù.
- Chanoine Looten, C. (1909). *Annales du Comité Flamand de France*. Consulté le 6/07/2022 sur le site BNF-Gallica à l'adresse : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5866367n/f7.item>.
- Chantreau, K. (2022, 29 juin). Transmettre une langue minoritaire autochtone à ses enfants : le cas du breton. 431. Rennes, France. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/s217066>.
- Charles, L., Fleck, F., & Sznajder, L. (2021, 31 octobre). *Les formes du discours rapporté : repérage et interprétations*. (E. n. supérieure, Éd.). Consulté le 29/11/2022 à l'adresse : <https://ham.archives-ouvertes.fr/hal-03410415>.
- Chervel, A. (1992). 4.12 décembre 1792. Décret sur l'organisation des écoles. *L'enseignement du Français à l'école primaire- Textes officiels, 1*. Paris. Consulté le 4/03/2021 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1992_ant_5_1_1716.
- CNESCO, & ENS de Lyon. (2016). Conférence de consensus lire, comprendre, apprendre. *Conférence de consensus lire, comprendre apprendre comment soutenir le développement de compétence en lecture ?*, (p. 32). Lyon. Consulté le 1/07/2022.
- CNRTL. (2012). *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. Consulté le 24/06/2022 sur le site CNRTL à l'adresse : <https://www.cnrtl.fr/definition/dialecte>.
- Cocaign, Y. (1925). *Breuriez ar Brezoneg en Kerne, Leon ha Treger*. Consulté le 14/03/2023, sur le site IDBE à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/dat/cle_3/breuriez_ar_brezoneg_.pdf.
- Collectif. (1925). *Ar Bleun Brug e Gwengamp 8, 10 Gwengolo 1925*. Consulté le 14/03/2023 à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/data/cle_frvrier_2016/Bleun-Brug_1925_Gwengamp_.pdf.

- Collectif. (1925, Février 1). *Breiz Atao la nation Bretonne n°2*. Consulté le 14/03/2023 sur IDBE à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/data/cle_118/Breiz_Atao_1925_niv_73_da_85.pdf.
- Collectif. (1933). *Gwalarn ha Kannadig Gwalarn*. Consulté le 14/03/2023 à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/liste_theme.php?id=gwalarn-520&l=fr.
- Collectif. (1934). *Feiz ha Breiz ar vugale Nedeleg 1934*. Consulté le 14/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=feiz-ha-breiz-ar-vugale-nedeleg-1934-10342&l=fr>.
- Collectif. (1935, Décembre). *Ar Falz bulletin mensuel des instituteurs laïques partisans de l'enseignement du breton*. Consulté le 14/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=ar-falz-1935-n-26-4534&l=fr>.
- Collectif. (1965, Avril). *Ar falz - Avril 1965 Skol-Vreiz*. Consulté le 14/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/data/cle_126/Skol_Vreiz_1965_niv_1_.pdf.
- Collectif. (1989). *Gwalarn histoire d'un mouvement littéraire*. Consulté le 14/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/data/cle_41/Gwalarn_Histoire_dun_Mouvement_Litteraire_1.pdf.
- Collectif. (s.d.). *Arvorig*. Consulté le 14/03/2023 sur le site IDBE: à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/data/cle_77/Arvorig_1913_.pdf.
- Combes, E. (1902). *Une campagne laïque*. Consulté le 7/07/2022 sur le site BnF-Gallica à l'adresse : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5801940v?rk=21459;2>.
- Contreras Roa, L. (2019). o. Prosodie et apprentissage des langues : étude contrastive de l'interlangue d'apprenants d'anglais francophones et hispanophones. Rennes, Bretagne. Consulté le 16/12/2022 à l'adresse : <https://theses.hal.science/tel-03141533/document>.
- Davalan, N. (1997, octobre). Interférences linguistiques chez des enfants scolarisés en breton. *Le bilinguisme précoce en Bretagne, en pays celtiques et en Europe atlantique*. (F. Favereau, Éd.) Rennes: Klask. Consulté le 1/07/2022.

- De Monzie, A. (1995). 129. 14 août 1925 : Circulaire sur les idiomes locaux. *Tome 2 : 1880-1939* (L'enseignement du Français à l'école primaire-Textes officiels). (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2/07/2018 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2076.
- Deiss, V., & Geiger-Jaillé, A. (2012, juin 2). Maîtresse, je ne comprends rien à ce que vous dites. (L. n. d'allemand, Éd.). Consulté le 1/07/2022.
- Delalande, J., Rayou, P., & Danic, I. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*. Didact Education.
- Desoutter, C. (2006). Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères. (U. d. Bergame, Éd.) Bergame, Italie. Consulté le 1/07/2022 à l'adresse : <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/19435?mode=full.2777>.
- Diwan. (2018, Septembre 11). *L'académie de Rennes atteste du bon niveau de breton des élèves de CM2 de Diwan*. Consulté le 15/05/2023 sur le site Diwan.bzh à l'adresse : <https://www.diwan.bzh/fr/etablissements/evaluation-des-competences-des-cm2>.
- Dolz-Mestre, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). *L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? n°92*. Consulté le 25/02/2021 à l'adresse : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>.
- Falc'hun, J., Corre, J., & Amouret, L. (1977). *Ar brezoneg er skol gentañ*. Consulté le 22/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=ar-brezoneg-er-skol-gentan-25405&l=fr>.
- Favart, M., & Chanquoy, L. (2017, Janvier 5). *Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts*. doi:DOI:10.3917/lf.155.0051.
- Favart, M., & Passerault, J.-M. (1999). *Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production*. (persée, Éd.) doi:<https://doi.org/10.3406/psy.1999.28552>.
- Favereau, F. (2016, Novembre). *Bécédia*. Consulté le 17/06/2022 à l'adresse : <http://bcd.bzh/becedia/fr/signature-de-la-charte-culturelle-bretonne-en-1977>.

- Favereau, F. (2016, novembre). *Ouverture de la première école Diwan*. (Bécédia, Éditeur)
 Consulté le 30/06/2022 sur le site Bécédia à l'adresse :
<http://bcd.bzh/becedia/fr/ouverture-de-la-premiere-ecole-diwan#:~:text=La%20premi%C3%A8re%20%C3%A9cole%20Diwan%20ouvre,la%C3%AFque%20et%20enti%C3%A8rement%20en%20breton.>
- Ferry, J. (1995). 28. 27 juillet 1882 : Arrêté sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires. *Tome 2 : 1880-1939 (L'enseignement du Français à l'école primaire-Textes officiels)*. (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2/07/2018 à l'adresse :
[https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_1975.](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_1975)
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris, France: PUF.
- Florin, A. (2016). *Le développement du langage* (éd. 2ème). Paris: Dunod.
- Florin, A., Véronique, D., Courtial, J.-P., & Goupil, Y. (2002). *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*. synthèse.
- Fouéré, P. (2012). *Ar brezoneg er skol Union pour l'Enseignement du Breton 1934-1944*. Consulté le 7/07/2022 sur le site IDBE à l'adresse : <http://bibliotheque.idbe-bzh.org/document.php?id=ar-brezhoneg-er-skol-1934-1944-14443&l=fr>.
- Fouéré, Y. (1935). *Nous devons obtenir l'enseignement du breton*. Consulté le 23/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse :
https://bibliotheque.idbe.bzh/data/pdf_2015_10_01/nous_devons_obtenir_l_enseignement_du__breton_conference_de_y_fouere__1935.pdf.
- Franckel, J.-J., & Paillard, D. (1998). Aspects de la théorie d'Antoine Culioli. *n°129* (www.persee.fr). doi:<https://doi.org/10.3406/lgge.1998.2144>.
- François, P. (2009). *Tri femoc'h bihan*. (T. Kalvez, Trad.) Morlaix: Ti Embann ar Skolioù.
- Gajo, L., & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance des codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *71*. (C. M. Reviuw, Éd.) Genève, Suisse. doi:10.3138/cmlr.2740.

- Galligani, S. (s.d.). Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non-natives avancées en français. (P. U. Nanterre, Éd.) Paris, France: Linx. doi:10.4000/linx.562.
- Geiger-Jaillé, A. (2010). Frosch, wo bist du ? Quelques réflexions à propos des acquis des élèves d'un CP bilingue alsacien. 4. (N. c. d'allemand, Éd.) France. Consulté le 1/07/2022.
- Genelot, S., Négro, I., & Peslages, D. (2006). Compétences bilingues/français créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais. 28. (HAL, Éd.) Consulté le 1/07/2022 à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00218168>.
- Grainger, J. (2002, juin 19). Structure et fonctionnement du lexique bilingue. *La maîtrise du langage Textes issus du XXVII^e symposium de l'APSLF*. Rennes, France: PUR. Consulté le 1/07/2022.
- Grandjeat, J. (1956). *Les contes et récits à l'école maternelle*. doi:<https://doi.org/10.3406/enfan.1956.1533>.
- Grévy, J., & Goblet, R. (1995). 42. 30 octobre 1886 : Loi sur l'organisation de l'enseignement. *Tome 2 : 1880-1939 (L'enseignement du Français à l'école primaire-Textes officiels)*. (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2/07/2018 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_1989.
- Halté, P. (2014). Pour une conception non propositionnelle de l'implicite et de l'explicite : le cas des interjections dans un corpus de t'chat. (PUR, Éd.) Consulté le 22/09/2022 à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal.01618897>.
- Hemon, R. (1930). *Cours élémentaire de Breton premier livret*. (Gwalarn, Éd.) Consulté le 21/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=cours-elementaire-de-breton-premier-livret-7285&l=fr>.
- Herrieu, L. (1933, Janvier 1932). *Breiz Atao n 146-154*. Consulté le 21/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/data/cle_federaliste/cle_mijanvier_2016/cle_pnb/Breiz_Atao_146-154_.pdf.

- Honoré, P. (1971, Janvier-Février). *Skol Vreiz supplément au n°23*. Consulté le 14/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/ViewerJS/#../data/cle_128/Skol_Vreiz_1971_niv_23_.pdf.
- Houzel, D. (1990). Genèse du langage chez l'enfant. Dans B. Golze, & C. Bursztein, *Penser, parler, représenter chez l'enfant* (pp. 113-130). Paris: Masson.
- Inizan, V., & De Monzie, A. (1995). 130. 7 septembre 1925 : Réponse aux objections suscitées par la circulaire concernant les idiomes locaux. *Tome 2 : 1880-1939* (L'enseignement du Français à l'école primaire- Textes officiels). (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2/07/2018 à l'adresse https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2077.
- INRP. (1992). 04.12 décembre 1792. Décret sur l'organisation des écoles primaires - Textes officiels. *L'enseignement du Français à l'école primaire, Tome 1*. Paris: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2/07/2018 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1992_ant_5_1_1716.
- INRP. (1992). 05.21 octobre 1793 (30 vendémiaire an II). Décret organisant l'instruction dans les premières écoles. (B. d. l'Education, Éd.) Consulté le 9/07/2019 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1992_ant_5_1_1717.
- INRP. (1992). 07.27 janvier 1794 (8 pluviôse an II). Décret relatif à l'établissement des instituteurs de langue française dans plusieurs départements. *Tome 1 : 1791-1879* (L'enseignement du Français à l'école primaire-Textes officiels). (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 9/07/2019 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1992_ant_5_1_1719.
- INRP. (1992). 11. 17 novembre 1794 (27 brumaire an III). Décret relatif à la constitution des écoles primaires. 1. (I. N. pédagogique, Éd., & persée, Compileur) Paris. Consulté le 02/07/2018 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1992_ant_5_1_1723.

I

- INRP. (1992). 78. février 1836. Méthodes d'enseignement : emploi du temps des écoles d'enseignement simultané. *Tome 1 : 1791-1879* (L'enseignement du Français à l'école primaire-Textes officiels). (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2/07/2018 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1992_ant_5_1_1790.
- INRP. (1995). 44. 18 janvier 1887 : Arrêté ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire. *Tome 2 : 1880-1939* (L'enseignement du Français à l'école primaire-Textes officiels). (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2/07/2018 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_1991.
- INRP. (1995). 77. 1901 : Circulaire de l'inspecteur d'académie d'Eure-et-Loir sur le langage parlé à l'école primaire. *Tome 2 : 1880-1939* (L'enseignement du Français à l'école primaire- Textes officiels). (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2/07/2018 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2024.
- INRP. (1995). 86. 25 octobre 1908 : Circulaire aux inspecteurs d'académie prescrivant les mesures à prendre pour diminuer le nombre des illettrés dans la population scolaire et parmi les adultes. *Tome 2 : 1880-1939* (L'enseignement du français à l'école primaire-Textes officiels). (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2/07/2018 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2_2033.
- INRP. (2000). 10.10 mai 1806, Loi relative à la formation d'une université impériale, et aux obligations particulières des membres du corps enseignant. *Tome 1 : 1802-1914* (Les Enseignants du secondaire. XIXe-XXe siècles. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels). (Persée, Éd.) Paris, France: Bibliothèque de l'Histoire de l'Education. Consulté le 2/07/2018 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2000_ant_23_1_8831.

INSERM. (s.d.). *Acquisition du langage oral : repères chronologiques*. (INSERM, Éd.) Consulté le 1/07/2022 sur le site www.ipubli.inserm.fr à l'adresse : <http://www.ipubli.inserm.fr/bistream/handle/10608/110/sequence=10>.

Inspection générale de l'Education Nationale. (2006). *La place et le rôle des inspecteurs d'académie et des services départementaux dans l'administration, le pilotage et l'animation de l'Education nationale*. Ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche. Consulté le 7/07/2022.

Jouitteau, M. (2017). "Standard Breton, traditional dialects, and how they differ syntactically".

Jouitteau, M. (2018, Février). Children Prefer Natives A study of the transmission of a heritage language; Standard Breton, neo-Breton and traditional dialects. (JOUITTEAU, Éd.) Consulté le 28/06/2022 à l'adresse : melanie.jouitteau@iker.cnrs.fr.

Jouitteau, M. *Da*. Consulté le 26/10/2022 sur le site Arbres à l'adresse : <https://arbres.iker.cnrs.fr/index.php?title=Da>.

Jouitteau, M. *hini*. Consulté le 17/10/2022 sur le site Arbres à l'adresse : <https://arbres.iker.cnrs.fr/index.php?title=Hini>.

Jouitteau, M. *N'eus forzh*. Consulté le 27/10/2022 sur le site Arbres à l'adresse : https://arbres.iker.cnrs.fr/index.php?title=N%27eus_forzh_pe_X.

Jouitteau, M. *Ordres V2 en enchâssées*. Consulté le 12/10/2022 sur le site Arbres à l'adresse : https://arbres.iker.cnrs.fr/index.php?title=Ordres_V2_en_ench%C3%A2ss%C3%A9es.

Jouitteau, M. *Peogwir*. Consulté le 12/10/2022 sur le site Arbres à l'adresse : <https://arbres.iker.cnrs.fr/index.php?title=Peogwir>.

Jouitteau, M. *Se*. Consulté le 14/10/2022 sur le site Arbres à l'adresse : <https://arbres.iker.cnrs.fr/index.php?title=Se>.

Jouitteau, M. *Se*. Consulté le 22/10/2022 sur le site Arbres à l'adresse : <https://arbres.iker.cnrs.fr/index.php?title=Se>

Jouitteau, M. *C'hoant*. Consulté le 22/10/2022 sur le site Arbres à l'adresse : <https://arbres.iker.cnrs.fr/index.php?title=C%27hoant>.

- Kail, M. (1983). L'acquisition du langage repensée : les recherches inter-langues. 83 (L'année psychologique). Consulté le 13/07/2023 à l'adresse : doi:<https://doi.org/10.3406/psy.1983.28460>.
- Keralban, A. (1931, Décembre). *Breiz Atao n 146 - 154*. Consulté le 21/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/data/cle_federaliste/cle_mijanvier_2016/cle_pnb/Breiz_Atao_146-154_.pdf.
- Kerlann, Y. (1954). *Skritur ar brezoneg*. Consulté le 22/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=skritur-ar-brezoneg-5602&l=fr>.
- Kleiber, G. (1986). Déictiques, embrayeurs, "token-réflexives", symboles indexicaux, etc. : comment les définir ? 30. (persée, Éd.) doi:10.3406/igram.1986.2122.
- Kleiber, G. (2006). Sémiotique de l'interjection. 161. (Persée, Éd.) doi:10.3406/lgge.2006.2701.
- Konopczynski, G. (1995, septembre). L'exclamation chez l'enfant à l'entrée dans le langage : statut, marques prosodiques. 6. (persée, Éd.) doi:<https://doi.org/10.3406/flang.1995.1003>.
- Landry, R. (1982). Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada. 8. (Erudit, Éd.) Canada. doi:10.7202/900369ar.
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K., & Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. 20. (Erudit, Éd.) Ottawa, Canada: Presses de l'Université d'Ottawa et centre de recherche en civilisation canadienne-française. doi:10.7202/1005337ar.
- Lanthenas, F.-X. (1792, décembre 18). Rapport et projet de décret sur l'organisation des écoles primaires présenté à la Convention Nationale. (C. Nationale, Éd.) Paris, France. Consulté le 29/07/2022 à l'adresse : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k48952f.r=Rapport+et+projet+de+d%C3%A9cret+sur>.
- Larvol, G. (s.d.). Interactions orales en langue seconde : analyse croisée des approches des enseignants et des compétences des élèves de primaire en classe bilingue breton-

- français. Rennd, France. Consulté le 1/07/2022 à l'adresse : <https://www.theses.fr/fr/sujets/?q=Larvol+gwenole>
- Lascano, B. (2016, novembre 8). Etude du bilinguisme basque-français chez des élèves suivant une scolarité primaire immersive en basque. *Thèse de doctorat*, 550. Pau, France. Consulté le 21/06/2022 à l'adresse : <https://www.theses.fr/2016PAUU1007>
- Laurendeau, P. (1998). Théorie des représentations énonciatives et représentations : la référenciation. n°31. (O. Edition, Éd.) France: Cahiers de praxématique. doi:<https://doi.org/10.4000/praxematique.1232>.
- Le Bozec. (1933). *Le français par le breton méthode bilingue cours préparatoire*. Consulté le 21/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=le-francais-par-le-breton-methode-bilingue-20038&l=fr>.
- Le Calvez, A. (1959, Juillet). *Skol Sant-Erwan daou vloavezhiad 1957-1959*. Consulté le 21/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : https://bibliothèque.idbe.bzh/data/cle_41/Skol_Sant_Erwan_Ploueg_Ar_Mor_1957_1959_.pdf.
- Le Calvez, A. (1963). *Wanig ha Wenig*. Consulté le 14/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=wanig-ha-wenig-1963-2341&l=fr>.
- Le Calvez, A. (1981). *Herve ha Nora manuel de breton moderne Tome 02*. Consulté le 22/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse: <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=herve-ha-nora-manuel-de-breton-moderne-tome-02-15955&l=fr>.
- Le CLerc, L. (1910). *Exercices sur la Grammaire Bretonne*. Consulté le 21/03 2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=exercices-sur-la-grammaire-bretonne-27403&l=fr>.
- Le Corvec, M.-A. (2020, Décembre 16). *Armand Keravel (1910-1999), une personnalité du mouvement culturel, littéraire et politique breton*. Consulté le 25/03/2023 à l'adresse : Rebelle-Collex: <https://rebelle.hypotheses.org/257>.

Le Diuzet, A. (?). *Va yez karet*. Consulté le Mars 22/03/2023 sur le site IDBE: à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=va-yez-karet-4897&l=fr>.

Le Diuzet, A. (?). *Yannig a oar lenn*. Consulté le 22/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=yannig-a-oar-lenn-4780&l=fr>.

Le Diuzet, A. (1969). *Premiers pas en breton*. Consulté le 22/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=premiers-pas-en-breton-26482&l=fr>.

Le Jeune, T. (s.d.). *Rudimant eus ar Finister*. Consulté le 21/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=rudimant-eus-ar-finister-3469&l=r>.

Le Pelleter, S. (s.d.). *Les crèches immersives en langue bretonne, un outil essentiel de transmission de la langue bretonne*. Rennes, France. Consulté le 1/07/2022 à l'adresse <https://www.theses.fr/fr/sujets/?q=Le+Pelleter+St%C3%A9phanie>.

Le Ruyet, J.-C. (2012). *Bien prononcer le breton d'aujourd'hui*. Morlaix: Skol-Vreizh.

Le Toullec, J. (1865). *Manuel breton-français 1865*. Consulté le 21/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=manuel-breton-francais-1865-3751&l=r>.

Le Ven, Y. (2005, Avril 12). *Armand Keravel (1910-1999) ou l'Apostolat laïque d'un homme au service de la langue bretonne*. Consulté le 25/03/2023 sur le site ADU à l'adresse : <https://http://adu-brest.fr/Keravel.html>.

Leclerc, J. (2022). *Rapport du comité de salut public sur les idiômes, le 8 pluviôse an II, 27 janvier 1794*. Consulté le 7/07/2022 sur le site CEFAN à l'adresse : <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/barere-rapport.htm>.

Ledegen, G., & Légliise, I. (2013). Variations et changements linguistiques. *Sociolinguistique des langues en contact*. (persée, Éd.) ENS Editions. Consulté le 22/09/2022 à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00880476>.

Lejeune, T. (1800). *Rudiment du Finistère, Rudimant eus ar Finister*. (NHU, Éd.) Consulté le 14/03/2023, sur le site IDBE à l'adresse https://bibliothèque.idbe.bzh/data/cle_23/rudimant-eus-ar-Finister-.pdf.

- Meisel, J. (1988, Août 1). *Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action : Etudes basées sur le langage d'enfants bilingues Français-Allemand*. (Sciencedirect.com, Éd.) doi:10.1016/0024-3841(85)90033-6.
- MEN. (2015, Septembre). Ress. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.eduscol.educatopn.fr/file/Langage/39/8/Ress_c1_langage_ecrit_principe_456398.pdf.
- MEN. (2015, Septembre). *Ressources Maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions- Partie III.1. - L'écrit-Découvrir la fonction de l'écrit*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/40/0/Ress_c1_langage_ecrit_fonction_456400.pdf.
- MEN. (2015, Septembre). *Ressources maternelle- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions- Partie I- L'oral- Texte de cadrage*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/423/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf.
- MEN. (2015, Septembre). *Ressources Maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie I.4-L'oral-Organiser la classe pour favoriser les interactions langagières*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/42/1/Ress_c1_langage_oral1_4_456421.pdf.
- MEN. (2015, Septembre). *Ressources Maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie I.1-L'oral- travaillé dans les situations ordinaires*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage//41/5/Ress_c1_langage_oral_1.1_45615.pdf.
- MEN. (2015, Septembre). *Ressources Maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie I.3-L'oral-L'oral dans les situations des domaines d'apprentissage*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/9/Ress_c1_langage-oral1.3_456419.pdf.

MEN. (2015, Septembre). *Ressources Maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I.2. L'oral-L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/7/Ress_c1_01_langage_oral1.2_456417.pdf.

MEN. (2015, Septembre). *Ressources Maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie III-L'écrit-Texte de cadrage*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/filr/Langage/40/21/Ress_c1__langage_écrit_cadrage_456402.pdf.

MEN. (2015, Septembre). *Ressources Maternelle-Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I.-L'oral- Texte de cadrage*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.education.fr/file/Langage/42/3/Ress_c1_langage_oral_cadrage_456423.pdf.

MEN. (2016, Avril). Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/8/Ress_c1_Section_2_partie_2_Activites_phonologiques_569598.pdf.

MEN. (2016, Avril). *Ressources Maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II.1 -Lien oral-écrit. Annexe. Le vocabulaire et la syntaxe dans les différents domaines d'apprentissage*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.eduscol.educatio.fr/file/Langage/59/21/Ress_c1_Annexe_Section_2_partie_1_Lexique_et_syntaxe_569592.pdf.

MEN. (2016, Avril). *Ressources Maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie II.1.- Lien oral-écrit, lexique et syntaxe*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/59/4/Ress_c1_Section_2_partie_1_lexique_et_syntaxe_569594.pdf.

MEN. (2016, Avril). *Ressources Maternelle, Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie II.-Lien oral-écrit-Texte de cadrage*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/filr/Langage/18/3/Ress_c1_langage_oralecrit_cadrage_529183.pdf.

MEN. (2016, Avril). *Ressources Maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions- Partie II-Lien oral-écrit - Texte de Cadrage général*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : <https://cache;media.eduscpl.education.fr/file/Langage/>.

MEN. (2017, Mai). *Partie IV- La littérature de jeunesse-Texte de cadrage*. Consulté le 26/03/2021, sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf.

MEN. (2017, Mai). *Partie IV.4. La littérature de jeunesse-Les imagiers*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/5/Ress_c1_langage_litterature_imagiers_774765.pdf.

MEN. (2017, Mai). *Partie IV-La littérature de jeunesse à l'école maternelle, cycle 1*. Consulté le 26/03/2021 sur le site Eduscol à l'adresse : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/1/Ress_c1_langage_litterature_apprendre_a_comprendre_recits_774761.pdf.

Merieult, A. (2019-2020). *Le développement du langage verbal*. Consulté le 2/09/2022 sur le site Studocu à l'adresse : <https://www.studocu.com/fr/document/universite-cotedazur/hlpy10x-psychologie-du-developpement/developpement-du-langage/7681176>.

Mermet, M. (2006, Novembre 23). *Informatique et maîtrise de l'oral à la maternelle bilingue-breton-français : modèle de l'élève dans le dialogue enfant-ordinateur et ergonomie*

- de la parole en breton. (H. t. ligne, Éd.) Bretagne. Consulté le 26/03/2021 à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel00199337>.
- Midell, M. (1990). La Révolution Française vue par les contre-révolutionnaires à l'Assemblée Nationale de 1789 à 1791. n°283. (Persée, Éd.) Annales historiques de la Révolution française. doi:<https://doi.org/10.3406/ahrf.1990.1412>.
- Ministère de la Culture. (2001). *La délégation générale à la langue française et aux langues de France*. Consulté le 20/06/2022 sur le site www.culture.gouv.fr à l'adresse : <https://www.culture.gouv.fr/Nous-connaître/Organisation/La-delegation-generale-a-la-langue-francaise-et-aux-langues-de-France>.
- Ministère de la Culture. (2011, décembre 31). *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques n°3 : langues de France, langues en danger (aménagement et rôle des linguistes)*. Consulté le 20/06/2022 sur le site www.culture.gouv.fr à l'adresse : <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Nos-missions/Promouvoir-les-langues-de-France/Langues-regionales>.
- Ministère de l'Education Nationale. (2001, septembre 13). *bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale n°33 du 13 septembre 2001*. Consulté le 30/06/2022 sur le site www.education.gouv.fr à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/default.htm>.
- Ministère de l'Education Nationale. (2003, juin 19). *Langues étrangères ou régionales à l'école primaire*. Consulté le 30/06/2022 sur le site www.education.gouv.fr à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/2003/hs2/default.htm>.
- Ministère de l'Education Nationale. (2007, septembre 27). *Bulletin Officiel [B.O.] hors série n°9 du 27 septembre 2007-Sommaire*. (M. d. Jeunesse, Éditeur). Consulté le 20/06/2022 sur le site www.education.gouv.fr à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs9/default.htm>.
- Ministère de l'Education Nationale. (2013, Novembre). *Apprendre et enseigner les langues et les cultures régionales dans l'école de la République*. Consulté le 20/06/2022 sur le site eduscol.education.fr à l'adresse :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langues_vivantes/85/4/2013_langues_regionales_guide_web_293854.pdf.

Ministère de l'Education Nationale. (2013, juillet 8). *education.gouv.fr*. (M. d. Jeunesse, Éditeur) Consulté le 20/06/2022 sur le site [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618) à l'adresse : education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618.

Ministère de l'Education Nationale. (2016). *Ressources pour l'évaluation du niveau de maîtrise du socle commun*. (Eduscol, Éditeur, & Ministère de l'Education Nationale, Producteur) Consulté le 30/06/2022 sur le site eduscol.education.gouv.fr : à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/document/14749/download>.

Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse . (2020, septembre). *Les principes directeurs de l'apprentissage des langues*. (www.education.gouv.fr, Producteur) Consulté le 30/06/2022 sur le site Ministère de l'Education Nationale: à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues-1001>.

Moeschler, J. (s.d.). *Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural*. Consulté le 15/05/2023 à l'adresse : https://clf.unige.ch/files/4914/4102/7698/11-Moeschler_nclf24.pdf.

Moreau, Y. (s.d.). Le son, le sens, la stupeur, catastrophes et onomatopées. (CAIRN, Éd.) Consulté le 13/10/2015 à l'adresse : https://www.cairn.info/article_p.php?.

Morel, V. (2016, Novembre). *La classification internationale des contes*. Consulté le 3/07/2023 sur le site BCD sevenadurioù à l'adresse : <https://bcd.bzh/becedia/fr/la-classification-internationale-des-contes>.

Nations Unies. (2021, mars 3). *Coopération entre l'Organisation des Nations Unies et les organisations régionales ou autres : coopération entre*. Consulté le 2/07/2022 à l'adresse : <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N21/057/97/PDF/N2105797.pdf?OpenElement>.

Office Public de la Langue Bretonne. (1977). La charte Culturelle Bretonne de 1977. Consulté le 7/07/2018 à l'adresse : https://www.ofis-bzh.org/upload/travail_paragraphe/fichier/126fichier.pdf.

OPLB. *Da*. Consulté le 26/10/2022 sur le site Meurgorf à l'adresse : <https://meurgorf.brezhoneg.bzh/meurgorf/pennger/63906/da>.

Organisation des Nations Unies. (2021, Mars 3). *Organisations internationales, Les relations entre le Conseil de l'Europe et les Nations Unies*. Consulté le 14/05/2023 sur le site Conseil de l'Europe à l'adresse : <https://rm.coe.int/un-resolution-2020-fr/1680a1bc3b>.

Parisse, C. (2006, Septembre 5). Perception et développement du langage. (*tel-00091149*), 251. Paris XI, France: Université Paris Sud. Consulté le 19/07/2022 à l'adresse : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00091149>.

Perrin, P. (2000). Chapitre 1 : L'enseignement primaire au début du XIXe siècle. *Les idées pédagogiques de Jean-Marie De La Mennais*. (PUR, Éd.) Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes. doi:<https://doi.org/10.4000/books.pur.11313>.

Perrot, M.-C. (1997, Septembre). La politique linguistique pendant la Révolution française. n°52 (Mots). (Persée, Éd.) doi:10.3406/mots.1997.2474.

Piccardo, E. (2023). *L'approche actionnelle*. Consulté le 29/03/2023 sur le site Conseil de l'Europe à l'adresse : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>.

Poletti, M., Le Bigot, L., & François, R. (2012). *Les intérêts de l'amorçage syntaxique*. Consulté le 6/12/2022 à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2012-2-page-247.htm>.

Préfecture de Bretagne. (2022, mars 15). *Langues régionales : une convention spécifique pour la transmission des langues de Bretagne et le développement de leur usage dans la vie quotidienne (2022-2027)*. Consulté le 2/07/2022 sur le site La Préfecture et les services de L'Etat en région Bretagne à l'adresse : <https://www.prefectures-regions.gouv.fr/bretagne/Actualites/Langues-regionales-Signature-d-une-convention-specifique-2022-2027>.

- Prémel, G. (1995). n°72. (persée, Éd.) Rennes, Bretagne: Langage et société. doi:<https://doi.org/10.3406/lsoc.1995.2698>.
- Py, B. (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. 1. Neuchâtel, Suisse. Consulté sur doc.rero.ch/record/20127.
- Rafoni, J.-C. (2011, Décembre). *Le vocabulaire et son enseignement : l'acquisition du vocabulaire en français langue seconde*. (MENJVA/DGESCO, Éd.) Consulté le 29/03/2023 sur le site Eduscol à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/document/15652/download>.
- Région Bretagne. (2022). *Transmettre et soutenir le breton au quotidien*. Consulté le 2/07/2022, sur le site Bretagne.bzh à l'adresse : <https://www.bretagne.bzh/actions/langues-regionales/breton/>.
- Rézeau, P. (2006). L'interjection accompagnée d'un geste. Plaidoyer pour une description lexicographique. (Persée, Éd.). Consulté le 30/04/2019 à l'adresse : doi:10.3406/lgge.2006.2707.
- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M., & Moro, M.-R. (2007, mars). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. 158. (A. Colin, Éd.) Paris, France. doi:10.3917/lfa.158.0058.
- Rosier, L. (2000, janvier 1). Interjections, subjectivité, expressivité et discours rapporté à l'écrit : petits effets d'un petit discours. n°34, *L'interjection en français*. (d. Presses universitaires, Éd.) Consulté le 30/04/2019 à l'adresse : <https://journals.openedition.org/praxematique/390>.
- Rosier, L. (2000). Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques. 87 (coll. "Champs linguistiques"). (persée, Éd.) Paris-Bruxelles: Duculot. Consulté le 27/09/2015 à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2000_num_87_1_2748_t1_0068_0000_4.
- Rosier, L. (2006). De la vive voix à l'écriture vive. L'interjection et les nouveaux modes d'organisation textuels. 161. (persée, Éd.). Consulté le 30/04/2019 à l'adresse : doi:10.3406/lgge.2006.2709.
- Rosier, L. (2008). *Le discours rapporté en français*. Paris, France: Ophrys.

- Seité, V. (1973). *Le breton par l'image*. Consulté le 22/03/2023, sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=le-breton-par-l-image-12739&l=fr>.
- Seité, V., & Stephan, L. (1949). *Deskom brezoneg méthode de breton*. Consulté le 21/03/2023, sur le site IDBE à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/data/cle_102/Deskom_Brezoneg_.pdf.
- Seité, V., & Stephan, L. (1949). *Yez hon tadoù nouvelle méthode de breton*. Consulté le 21/03/2023, sur le site IDBE à l'adresse : https://bibliotheque.idbe.bzh/data/cle_219/yez_hon_tadoa.pdf.
- Seité, V., & Stephan, L. (1957). *Deskom brezoneg*. Consulté le 22/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=deskom-brezoneg-12544&l=fr>.
- Sohier, Y. (1941). *Me a lenno*. Consulté le 21/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=me-a-lenno-2098&l=fr>.
- Stephens, J. (2000, 12). The development of grammatical structures in the Breton of nursery school children. *Ikastaria*, pp. 123-142. Consulté le 28/06/2022.
- Thomas, A. (2014). *Effet d'amorçage structurel en français langue seconde : une étude de corpus longitudinale*. (E. Sciences, Éd.) Consulté le 6/12/2022 sur le site SHS web of conferences à l'adresse : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cmlf14_01330/shsconf_cmlf14_01330.html.
- Thomas, M. (2022, Septembre). *Kerlann, Keravel et le mouvement Ar Falz*. Consulté le 25/03/2023 sur le site Bécédia à l'adresse : <https://bcd.bzh/becedia/fr/kerlann-keravel-et-le-mouvement-ar-falz>.
- Thomas, M. (2022, Janvier 27). *Rapport sur le cours facultatif de langue bretonne de Landéda*. Consulté le 24/03/2023 sur le site Rebelle-Collex à l'adresse : <https://rebelle.hypotheses.org/553#more-553>.
- Thomas, M. (2022, Septembre). *Skol Blistin. L'école de Plestin : la première école en breton ?* Consulté le 24/03/2023 sur le site Bécédia à l'adresse :

<https://bcd.bzh/becedia/fr/skol-blistin-l-ecole-de-plestin-la-premiere-ecole-en-breton>.

Tricoire, J. (1955). *Komzom, lennom ha skrivom brezoneg*. Consulté le 22/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=komzom-lennom-ha-skrivom-brezoneg-lodenn-genta-24835&l=fr>.

Trim, J., Coste, D., North, M., & Sheils, M. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. (C. d. L'Europe, Éditeur) Consulté le 30/06/2022 sur le site www.coe.int à l'adresse : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.

Uguen, C., & Visant, S. (1941). *Me a zesk brezoneg*. Consulté le 21/03/2023 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe.bzh/document.php?id=me-a-zesk-brezoneg-2326&l=fr>.

Union Régionaliste Bretonne. (1940-1941). Bulletin annuel de l'U.R.B. (Imprimerie provinciale de l'Ouest). (URB, Éd.) Rennes, Bretagne. Consulté le 7/07/2022 sur le site IDBE à l'adresse : <https://bibliotheque.idbe-bzh.org/document.php?id=bulletin-annuel-de-l-u.r.b.-1940-1941-3133&l=fr>.

Unité des Politiques linguistiques, S. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Consulté le 20/06/2022 sur le site www.coe.int/fr. à l'adresse : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>.

Verhelst, Branden, V. d., Nulft, V. d., & Verhallen. (2009, Mars). *Cadre pour l'apprentissage d'une langue seconde*. (C. d. L'Europe, Éditeur, & N. Taalunie, Producteur) Consulté le 20/06/2022 sur le site www.coe.int/lang/fr. à l'adresse : taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Taalunie_fr.pdf.

Voltaire. (1881). Lettre de Voltaire à M. Damilaville. 12. (BNF, Éd.) Paris, France: Garnier frères. Consulté le 29/06/2022 sur Gallica.bnf.fr.

Weis, H. (2021, Décembre 3). *Le conte en randonnée, un classique pérenne de l'école maternelle*. Consulté le 19/07/2023 sur OpenEdition Journals à l'adresse : <https://journals.openedition.org/strenae/8774#ftn25>.

Liste des annexes et annexes

Annexe 1 : les domaines rencontrés par l'apprenant et leurs contenus (CECRL, p.39-81).	586
Annexe 2 : les tâches communicatives et leur finalité (CECRL, p.39-81).	589
Annexe 3 : modalités et stratégies de réception (CECRL p.39-81).....	592
Annexe 4 : stratégies d'interaction orales, supports, genres, types de textes oraux et écrits (CECRL, p.39-81).....	595
Annexe 5 : aptitudes, savoir-être, savoir-faire (CECRL, p.39-81).....	600
Annexe 6 : relevé des compétences linguistiques et niveau de certification maximal (CECRL, p. 80-101).....	609
Annexe 7 : relevé d'informations « Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde » (p.16-29), compétences et niveaux d'analyse.....	628
Annexe 8 : types d'oraux fréquentés à la maternelle (Programme de l'école maternelle 2015, « Le langage dans toutes ses dimensions », Eduscol).....	647
Annexe 9 : protocole de recherche à destination des enseignants et responsables pédagogiques.	662
Annexe 10 : Tableau d'analyse de la capacité à demander des informations	680
Annexe 11 : Phrases à trois termes.....	725
Annexe 12 : Première phase de tri des propositions.....	732
Annexe 13 : discours citant, première phase de tri.....	737
Annexe 14 : les quatre théories du développement du langage (Parisse, 2006), (pp. 77 – 79).....	744
Annexe 15 : la conception Chomskyenne, Florin (Florin, Le développement du langage, 2016), (pp. 17 – 21).	746
Annexe 16 : le développement de la phrase avec ou sans grammaire innée, (Parisse, 2006), (pp. 85 – 94).	748

Annexe 17 : Dominique Bassano, développement de la phrase complexe	753
Annexe 18 : Agnès Florin, les actes illocutoires, la structuration du récit et la conduite argumentative.....	754
Annexe 19 : D. Bassano, section 2 du DPLF, résultats.....	756
Annexe 20 : D. Bassano, section 3 du DPLF, résultats.....	757
Annexe 21 : D. Bassano, section 4 du DPLF.....	759
Annexe 22 : D. Bassano, section 5 du DPLF.....	761
Annexe 23 : D. Bassano, acquisitions lexicales.	762
Annexe 24 : D. Bassano, grammaire.....	764
Annexe 25 : C. Parisse, acquisition des formes et fonctions, du langage oral.	766
Annexe 26 : C. Parisse, les trois niveaux de la phrase.	768
Annexe 27 : conjugaison et grammaire, références extraites de la grammaire de Chalm. .	770
Annexe 28 : N. Davalan, extraits référencés de « Interférences linguistiques chez des enfants scolarisés en breton », revue Klask.....	778
Annexe 29 : M. Jouitteau, grammaire références site ARBRE.....	778
Annexe 30 : B. Lascano, présentation du conte de fée.	786
Annexe 31 : Laurence Rosier, le discours rapporté (pp. 22- 23).....	789
Annexe 32 : Memet-Ali Akinci, « les trois phases du développement des compétences narratives ».....	790
Annexe 33 : Charles, Fleck&Sznadger, « les formes du discours rapporté ».....	791
Annexe 34 : Poletti, Le Bigot et Rigalleau, « Les intérêts de l’amorçage syntaxique » (2012).	793
Annexe 35 : Anita Thomas, l’amorçage syntaxique.	795
Annexe 36 : définition, catégorisation et fonctionnement des connecteurs (Favart, Passerault, Moeschler & Chanquoy) (Favart & Chanquoy, Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes	

experts, 2017) (Favart & Passerault, Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production, 1999).....	798
Annexe 37 : A. Florin, remédiation lexicale (Florin, Le développement du langage, 2016).	806
Annexe 38 : H. Weis, le conte formulaire, supports et démarche de création.....	807
Annexe 39 : la classification du conte, Vincent Morel (Morel, 2016)......	811
Annexe 40 : M ; Kail, « Acquisition du langage repensée : les recherches inter-langues, 1983).....	812
Annexe 41 : Leonardo Contreras Roa, (Contreras Roa, 2019), p.448 du document....	8133
Annexe 42 : relevé phrastique par enfant, inventaire phrases à deux termes, trois termes, quatre termes et plus en breton, phrases en inter-langue.....	814

1 - Annexe 1 : les domaines rencontrés par l'apprenant et leurs contenus (CECRL, p.39-81).

	Domaine personnel	Domaine public	Domaine éducationnel	Questionnements
Domaines et situations	Vie privée, amis, famille, activités individuelles lire pour le plaisir, loisirs	Transactions diverses pour des buts différents (poste, magasin...)	École	
Conditions et contraintes Lieux Moments Acteurs Objets			École/classe/journée, séance d'apprentissage Enseignant connu ou inconnu/intervenants/aide-maternelle/pairs Mobilier/supports d'apprentissage Diction/bruit/qualité de l'écrit/temps imparti	Indiquer les conditions matérielles et leur impact sur la communication Impact du nombre/nature des interlocuteurs Indiquer les contraintes de temps
Contexte mental apprenant/interlocuteur	Facteurs : appareil perceptif/mécanismes d'attention/expérience... influencent la perception du contexte La perception fournit le contexte mental : intentions, courant de pensée (idées, sentiments, sensations, impressions, attentes, opération mentale de déduction/induction, besoins, désirs, motivations, intérêts, état d'esprit (fatigue, excitation), santé, qualités personnelles			Capacité de l'apprenant à observer et identifier les traits pertinents du cadre de la communication Relation entre les activités communicatives

	Domaine personnel	Domaine public	Domaine éducationnel	Questionnements
				<p>et l'apprentissage et les désirs</p> <p>Motivations et intérêts de l'apprenant</p> <p>Jusqu'où l'apprenant est tenu de réfléchir sur son expérience</p> <p>De quelle façon les caractéristiques mentales de l'apprenant conditionnent et contraignent la communication</p> <p>Dans quelle mesure les apprenants devront s'adapter au contexte mental de leurs interlocuteurs</p> <p>Comment préparer le mieux les apprenants à faire les ajustements nécessaires</p>
Thèmes de communication				Quels thèmes l'apprenant aura besoin de manipuler

	Domaine personnel	Domaine public	Domaine éducationnel	Questionnements
				ou pour lesquels il devra être outillé Sous-thèmes manipulés Notions spécifiques relatives aux lieux, institutions, personnes, objets, événements et actions dont il aura besoin pour manipuler chaque thème

2 - Annexe 2 : les tâches communicatives et leur finalité (CECRL, p.39-81).

	Domaine personnel	Domaine éducationnel	Domaine public	Questionnements
Tâches communicatives et finalités : répondre à un besoin donné	<p>Conversation/échange d'informations sur la famille/amis/ce qui plaît ou ne plaît pas, comparer des expériences et des attitudes</p> <p>S'identifier : nom, prénom, adresse, âge, sexe, décrire leur famille, dire ce qui plaît ou pas, dire comment sont les autres, comprendre et solliciter des informations semblables de la part de leurs interlocuteurs</p>	<p>Comprendre un règlement et ses conséquences, participer à un jeu de rôle, interactions en classe</p> <p>S'identifier : nom, prénom, adresse, âge, sexe, décrire leur famille, dire ce qui plaît ou pas, dire comment sont les autres, comprendre et solliciter des informations semblables de la part de leurs interlocuteurs</p> <p>Finalités : supports/produits langagiers, réalisations</p>	<p>Échange commercial se rendre à un bureau de poste, faire des courses dans un magasin</p> <p>Visite d'un lieu d'exposition, une bibliothèque, une ferme, participer</p>	<p>Quelles tâches communicatives (dans les domaines personnel, public ou éducationnel) l'apprenant aura besoin de réaliser ou pour lesquelles il devra être linguistiquement outillé.</p> <p>L'évaluation des besoins de l'apprenant sur lesquels le choix des tâches est fondé</p> <p>De quel outillage dans le domaine éducationnel devront-ils bénéficier pour participer à des interactions, des projets, des</p>

	Domaine personnel	Domaine éducationnel	Domaine public	Questionnements
				simulations, des jeux de rôle
Utilisation de la langue	<p>Utilisation ludique : jeux de société, devinettes, énigmes, rébus, charades, jeux médiatiques (radio, télévision), jeux de mots</p> <p>Utilisation poétique : comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires ; réécriture et récit répétitif d'histoires, audition/lecture/écriture/récit de textes d'imagination (histoires en images), représenter et regarder ou écouter un récital...</p>			Dans quelles activités ludiques ou créatives l'apprenant aura besoin de s'engager, quel outillage pour le faire ?
Opération de communication, aptitudes (locuteur/scripteur/auditeur/lecteur)	<p>Parler</p> <p>prévoir/organiser un message (aptitudes cognitives)</p> <p>formuler un énoncé (aptitudes linguistiques)</p> <p>prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques)</p> <p>Écrire</p> <p>organiser et formuler le message (aptitudes cognitives et linguistiques)</p> <p>écrire à la main/machine (aptitudes motrices)</p> <p>Écouter</p> <p>percevoir l'énoncé (aptitudes perceptives auditives)</p>			

	Domaine personnel	Domaine éducationnel	Domaine public	Questionnements
	<p>identifier le message linguistique (aptitudes linguistiques)</p> <p>comprendre le message (aptitudes sémantiques)</p> <p>interpréter le message (aptitudes cognitives)</p> <p>Lire</p> <p>percevoir le texte écrit (aptitudes visuelles)</p> <p>reconnaître le graphisme (aptitudes orthographiques)</p> <p>identifier le message (aptitudes linguistiques)</p> <p>comprendre le message (aptitudes sémantiques)</p> <p>interpréter le message (aptitudes cognitives)</p>			

3 - Annexe 3 : modalités et stratégies de réception (CECRL p.39-81).

	Domaine personnel	Domaine éducationnel	Domaine public	Questionnements
Réception orale écoute ou compréhension de l'oral	<p>Écouter des annonces publiques renseignements, consignes, mises en garde</p> <p>Fréquenter les médias radio, télévision, enregistrements, cinéma</p> <p>Être spectateur théâtre, réunion publique, spectacles surprendre une conversation</p> <p>Écouter pour comprendre l'information globale/information particulière/détaillée l'implicite du discours</p> <p>Échelle de compréhension</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre une interaction entre locuteurs natifs - comprendre en tant qu'auditeur - comprendre des annonces et des instructions orales - comprendre des émissions de radio ou des enregistrements 			<p>Quels types de productions l'apprenant aura-t-il besoin ou devra-t-il être capable de comprendre ?</p> <p>Quel outillage ?</p> <p>Dans quels buts ?</p> <p>Dans quel type de réception sera-t-il impliqué ?</p>

	Domaine personnel	Domaine éducationnel	Domaine public	Questionnements
Réception écrite	<p>Lire pour s'orienter</p> <p>Lire pour s'informer (en utilisant des ouvrages de référence)</p> <p>Lire et suivre des instructions</p> <p>Lire pour le plaisir</p> <p>Lire pour comprendre l'information globale/particulière/détaillée</p> <p>l'implicite du discours</p> <p>Échelle de compréhension de l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre la correspondance - lire pour s'orienter - lire pour s'informer et discuter - lire des instructions 			<p>Dans quels buts l'apprenant aura besoin de lire ?</p> <p>Quel outillage ?</p> <p>De quelle manière l'apprenant souhaite lire ?</p> <p>Quel outillage ?</p>
Réception audiovisuelle information auditive et visuelle	<ul style="list-style-type: none"> - suivre un texte à haute voix - regarder la télévision, une vidéo - utiliser les nouvelles technologies (multimédia, cédérom) 			
Stratégies de réception	<p>Planification (choisir un cadre cognitif, mettre en œuvre un schéma, créer des attentes)</p> <p>Exécution (identifier des indices et en tirer une déduction)</p> <p>Évaluation (vérifier les hypothèses : appairer les indices et le schéma)</p>			

	Domaine personnel	Domaine éducationnel	Domaine public	Questionnements
	Remédiation (réviser les hypothèses s'il y a lieu) Lacunes : insuffisances linguistiques/conditions de réception difficiles/manque de connaissance du sujet/le locuteur-scripteur pense qu'on est au courant du sujet/usage de sous-entendus, d'euphémismes Cadrage Révision d'hypothèses			
Production orale	Parler : production d'un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs Annonces publiques (renseignements, instructions), exposés (documentaires, en suivant des dessins, affiches), jouer un rôle qui a été répété, parler spontanément, chanter, monologue suivi pour décrire l'expérience (se décrire, ce que l'on fait, son lieu d'habitation), le monologue suivi pour argumenter, s'adresser à un auditoire			Dans quelle gamme de production orale ou d'activités l'apprenant devra être performant, quel outillage
Production écrite	L'utilisateur de la langue est un scripteur qui produit un texte écrit lu par plusieurs lecteurs remplir des formulaires et questionnaires, écrire des articles, produire des affiches, rédiger des rapports, des notes, prendre des notes pour s'y reporter, écrire des textes libres, écrire des lettres personnelles ou d'affaires			Dans quels buts l'apprenant aura à produire des textes écrits, quel outillage

4 - Annexe 4 : stratégies d'interaction orales, supports, genres, types de textes oraux et écrits (CECRL, p.39-81).

	Domaine personnel	Domaine éducationnel	Domaine public	Questionnements
Stratégies d'interaction orale le locuteur à la fois locuteur/auditeur/destinataire	<p>Utilisation constante de stratégies de production/réception afin de construire un discours conversationnel dont on négocie le sens suivant un principe de coopération :</p> <p>tours de parole (la donner et la prendre) /cadrage/mise au point d'un mode d'approche/proposition de solutions/synthèse/résumé des conclusions, aplatissement d'un désaccord</p>			
Interaction orale	<p>Échanges courants, conversation courante, discussions informelles et formelles, débat, interview, négociation, planification conjointe, coopération en vue d'un objectif</p> <p>Échelle</p> <p>comprendre un locuteur natif, conversation, discussion informelle entre amis, discussion et réunions formelles, coopération à visée fonctionnelle, obtenir des biens et des services, échange d'informations, interviewer et être interviewé</p>			<p>Dans quels types de communications interactives l'apprenant sera amené à intervenir et quel sera l'outillage nécessaire ?</p> <p>Quels rôles l'apprenant sera amené à jouer et l'outillage dont il aura besoin ?</p>
Interaction écrite	<p>Transmettre et échanger des notes, des mémos etc. dans le cas où l'interaction orale est impossible et inappropriée/correspondre par lettres, télécopies, courrier électronique/négocier le texte d'accords en reformulant et échangeant des brouillons/participer à des forums en ligne et hors ligne</p>			

	Domaine personnel	Domaine éducationnel	Domaine public	Questionnements
Communication non-verbale : gestes et actions, activités orales en face à face	<p>Désignation du doigt, de la main, d'un coup d'œil, hochement de tête. Ces gestes accompagnent des déictiques pour l'identification de choses, de personnes, comme par-exemple : « je voudrais celui-là, pas celui-ci ».</p> <p>Démonstration accompagnant les déictiques et des verbes simples au présent : » je prends ça et je le fixe ici, comme ça. Maintenant, tu le fais toi-même ».</p> <p>Actions clairement observables commentaire, ordre que l'on peut supposer connus comme : « Ne fais pas ça ! C'est bien ! Oh non ! Il l'a laissé tomber ! » Seule l'action permet de comprendre l'énoncé</p>			<p>À quel degré d'aptitude les apprenants devront-ils être capables de joindre le geste à la parole ?</p> <p>Dans quelles situations devront-ils être capables de la faire ?</p> <p>Quel outillage pour le faire ?</p>
Comportement paralinguistique	<p>Le langage du corps certains gestes (poing levé), expression du visage, posture, contact corporel (poignée de main), proximité</p> <p>Onomatopées chut ! Sifflement, bof, aïe, pouah !</p> <p>Utilisation de traits prosodiques</p>			<p>De quels comportements paralinguistiques cibles l'apprenant devra disposer reconnaître et comprendre ; utiliser ?</p>

	Domaine personnel	Domaine éducationnel	Domaine public	Questionnements
	traduisent une attitude ou état admis par tous sans rentrer dans le système phonologique. Qualité (voix étouffée, perçante), ton (grognon), volume, intensité, durée, insistance « <i>trèèès bien</i> »			
Communication non-verbale : éléments para-textuels	Illustration/typographie			De quels traits para-textuels l'apprenant devra prendre connaissance pour les utiliser ?
Supports correspondant aux types et genres de textes oraux et écrits	La voix en direct (<i>viva voce</i>), le téléphone, le vidéophone, la téléconférence, les moyens de sonorisation, les émissions de radio, la télévision, le cinéma, les ordinateurs (courriers électroniques, cédéroms), cassettes, disques et bandes vidéo, l'imprimé, le manuscrit,			Quels supports l'apprenant devra/aura besoin de maîtriser ? Quel outillage ?
Types et genre de textes oraux	Annonces publiques et instructions, discours, conférences, exposés, sermons, rites (cérémonies, services religieux), spectacles (théâtre, lectures publiques, chansons), commentaires sportifs (football...), informations radio ou télévisées, débats publics et contradictoires, conversations personnelles en face à face, conversations téléphoniques, entretiens d'embauche			Quels types de textes l'apprenant aura besoin de traiter/outillage pour la réception, la production, l'interaction, la médiation ? Y-a-t-il une prise en compte des différences du canal et des opérations psycholinguistiques en jeu dans les activités de compréhension orale et
Types et genres de textes écrits	Livres, romans, revues littéraires, magazines, journaux, modes d'emploi, manuels scolaires, BD, brochures et prospectus, dépliants, matériel publicitaire, panneaux et notices, étiquettes des magasins et des rayons de supermarché, emballages et étiquettes de produits, billets, formulaires et questionnaires, dictionnaires, lettres professionnelles et			

	Domaine personnel	Domaine éducationnel	Domaine public	Questionnements
	personnelles, exercices et compositions, notes de service, compte-rendu et rapports, notes et messages, base de données			<p>écrite, production orale et écrite, si oui, comment ?</p> <p>écrite, production orale et écrite, si oui, comment ?</p> <p>Lors du choix/adaptation/élaboration des textes écrits/oraux présentés aux apprenants ?</p> <p>Dans la façon dont les apprenants sont censés traiter les textes ?</p> <p>Dans l'évaluation des textes que les apprenants produisent ?</p> <p>Si l'on fait prendre une conscience critique aux apprenants et aux enseignants des caractéristiques textuelles : du discours de la classe/des consignes et des réponses aux tests et examens/ du</p>

	Domaine personnel	Domaine éducationnel	Domaine public	Questionnements
				<p>matériel d'enseignement et de référence et si oui comment ?</p> <p>Si les textes sont conduits à être plus appropriés à leurs besoins communicatifs/au contexte d'utilisation (domaines, situations, destinataires, contraintes), au canal utilisé et si oui, comment</p>

5 - Annexe 5 : aptitudes, savoir-être, savoir-faire (CECRL, p.39-81).

	Définition du Cadre	Utilisation
Connaissance du monde	La connaissance du monde englobe la connaissance (qu'elle soit acquise par l'expérience, par l'éducation ou par l'information, etc.) des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits. La connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée est de première importance pour l'apprenant.	Les utilisateurs du Cadre de Référence envisageront et expliciteront selon le cas : <ul style="list-style-type: none"> - quel niveau de culture générale ou de connaissance du monde l'apprenant sera tenu d'avoir ou sera tenu d'avoir - quelle culture nouvelle, notamment sur le pays dans lequel la langue est parlée, l'apprenant devra acquérir durant son apprentissage
Savoir socioculturel	<p>La vie quotidienne</p> <p>nourriture et boisson, heure des repas, manières de table, activités de loisirs (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias)</p> <p>Les relations interpersonnelles</p> <p>relation entre les sexes (courantes et intimes), structure et relations familiales, relations entre les générations, relation au travail</p>	

	Définition du Cadre	Utilisation
	<p>Valeurs, croyances et comportements</p> <p>en relation à des facteurs ou des paramètres tels que les cultures régionales, la sécurité, les institutions, la tradition et le changement, les arts, l'humour</p> <p>Langage du corps</p> <p>Connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socio-culturelle de l'utilisateur/apprenant</p> <p>Savoir-vivre</p> <p>La ponctualité, les vêtements, les boissons, les repas, la convention et les tabous de la conversation et du comportement, la façon de prendre congé</p> <p>Comportements rituels : attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle, célébrations, bal</p>	
Prise de conscience interculturelle	<p>La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Outre la connaissance</p>	

	Définition du Cadre	Utilisation
	objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous forme de stéréotypes nationaux.	
Aptitudes pratiques et savoir-faire	<p>Aptitudes sociales</p> <p>La capacité de se conduire selon les principes énoncés et les usages en vigueur (le savoir-vivre) dans la mesure où cela est considéré comme convenable, notamment pour des étrangers</p> <p>Les aptitudes de la vie quotidienne</p> <p>La capacité de mener à bien efficacement les actes courants de la vie quotidienne (faire sa toilette, s'habiller, marcher, faire la cuisine, manger, etc.) ; l'entretien et la réparation de l'équipement ménager, etc.</p> <p>Les aptitudes techniques et professionnelles</p> <p>la capacité d'effectuer des actions mentales et physiques spécialisées exigées pour remplir les devoirs de sa tâche (salarié et travailleur indépendant).</p>	Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les aptitudes pratiques et les savoir-faire dont l'apprenant aura besoin ou qu'il devra posséder afin de communiquer efficacement autour d'un centre d'intérêt donné.

	Définition du Cadre	Utilisation
	<p>Les aptitudes propres aux loisirs</p> <p>La capacité d'effectuer efficacement les actes requis par des activités de loisirs, par ex : les arts (peinture, sculpture, musique, etc.), l'artisanat et le bricolage (tricot, broderie, tissage, vannerie, menuiserie, etc.), les sports (sports d'équipe, athlétisme, course à pied, escalade, natation, etc.), les passe-temps (photographie, jardinage)</p>	
Aptitudes et savoir-faire interculturels	<p>La capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère</p> <p>La sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture</p>	<p>Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas :</p> <ul style="list-style-type: none"> • quelles dispositions sont prévues pour que l'apprenant ait une expérience de la culture cible ?
Savoir être	<p>Les attitudes</p> <p>ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations</p> <p>Les motivations</p>	<p>Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas</p> <ul style="list-style-type: none"> • les caractéristiques personnelles s'il y en a, que les apprenants auront besoin de développer, ou devront développer, ou seront encouragés à développer, ou

	Définition du Cadre	Utilisation
	<p>instrumentales ou extrinsèques (obtenir quelque chose de concret, pratique par l'acquisition d'une langue étrangère), intégratives (intrinsèques) attitude positive face aux locuteurs de la langue cible, intégration, désir de les connaître (élément clé de la maîtrise de la langue, elle soutient le mieux à long terme l'acquisition de la langue cible), désir et besoin humain de communiquer.</p> <p>Les styles cognitifs</p> <p>(Le System 4MAT, Les apprenant.e.s sont classé.e.s selon 4 façons d'aborder les informations reçues :</p> <p>L'apprenant.e Why (Imaginatif, pourquoi) ? Aime écouter, parler, réagir, échanger, brainstorm ; (divergent)</p> <p>L'apprenant.e What (Analytique, quoi) ? Aime observer, analyser, classer, théoriser ; (assimilateur)</p> <p>L'apprenant.e How (Pragmatique, comment) ? Aime expérimenter, manipuler, améliorer, bricoler ; (convergent)</p>	<p>dont ils devront disposer ou dont ils auront à faire preuve</p> <ul style="list-style-type: none"> • comment, le cas échéant, les caractéristiques de l'apprenant seront prises en compte et selon quelles dispositions pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de la langue ?

	Définition du Cadre	Utilisation
	<p>L'apprenant.e What if (Dynamique, et si) ? Aime modifier, adapter, risquer, créer. (accommodateur), holistique (globalité de la personne)</p> <p>Les traits de personnalité</p> <p>Beaucoup considèrent que le développement d'une « personnalité interculturelle » formée à la fois par les attitudes et la conscience des choses constitue en soi un but éducatif important</p>	
Savoir apprendre	<p>Il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. Elle a plusieurs composantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - conscience de la langue et de la communication - aptitudes phonétiques - aptitudes à l'étude - aptitudes (à la découverte) heuristiques 	

	Définition du Cadre	Utilisation
Conscience de la langue et de la communication	Connaissance et compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement	
Consciences et aptitudes phonétiques	<p>Aptitude à prononcer facilitée</p> <p>para-textuels</p> <ul style="list-style-type: none"> - La capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques - la capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus - la capacité comme auditeur, de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques (c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs) - la compréhension et la maîtrise du processus de réception et de production des sons applicable à tout nouvel apprentissage d'une langue 	<p>Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas</p> <ul style="list-style-type: none"> • quelles démarches sont entreprises le cas échéant, pour développer la conscience linguistique et communicative de l'apprenant ? • de quelles aptitudes de discrimination auditive et de capacités articulatoires l'apprenant aura besoin ou devra disposer ?

	Définition du Cadre	Utilisation
	Ces aptitudes phonétiques sont distinctes de la capacité à prononcer une langue donnée	
Aptitudes à l'étude	<ul style="list-style-type: none"> - rester attentif à l'information apportée (concentration) - saisir le but d'une tâche à accomplir - coopérer efficacement en groupe et par deux - utiliser activement de manière fréquente et précoce la langue étudiée - capacité d'organiser et d'utiliser tout le matériel disponible pour un apprentissage autonome - la capacité d'apprendre de manière efficace (aux plans linguistiques et socioculturels) par l'observation directe et la participation à des actes de communication et par le développement des aptitudes perceptives, analytiques et heuristiques 	<p>Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas de- quelles aptitudes à l'étude les apprenants sont aidés à développer ou encouragés à le faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • quelles attitudes heuristiques les apprenants sont aidés à développer ou encouragés à le faire ? • quelles conditions sont mises en place pour que les apprenants deviennent de plus en plus indépendants dans leur apprentissage et leur utilisation de la langue ?
Aptitudes (à la découverte) heuristique	<p>c'est la capacité de l'apprenant à</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'accommoder d'une expérience nouvelle (des gens nouveaux, une langue nouvelle, des nouvelles manières de faire, etc.) et de mobiliser ses autres compétences 	

	Définition du Cadre	Utilisation
	<p>(par exemple par l'observation, l'interprétation de ce qui est observé, l'induction, la mémorisation, etc.) pour la situation de l'apprentissage donnée.</p> <ul style="list-style-type: none"> - à utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et, si nécessaire transmettre une information nouvelle (notamment en utilisant des sources de référence en langue cible) - à utiliser les nouvelles technologies (par exemple bases de données, hypertextes, etc. ; pour chercher des informations). 	

6 - Annexe 6 : relevé des compétences linguistiques et niveau de certification maximal (CECRL, p. 80-101).

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
Compétences linguistiques	Codifier la pratique, mettre en rapport forme et sens et utilisant une terminologie qui s'éloigne de la pratique traditionnelle que lorsqu'il faut traiter des phénomènes extérieurs à la gamme des modèles de description traditionnels	Progrès de la capacité d'apprentissage d'un apprenant à utiliser des ressources linguistiques	<p style="text-align: center;">A2</p> <ul style="list-style-type: none"> • possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communications • peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routines quotidiennes, désirs et

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
			<p>besoins, demandes d'informations</p> <ul style="list-style-type: none"> • peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. • possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
			<p>surviennent dans les situations imprévues</p> <p>A1</p> <ul style="list-style-type: none"> • possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant
<p>Compétence lexicale</p>	<p>Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose</p> <p>1. D'éléments lexicaux</p> <p>2. D'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser</p> <p>1. Éléments lexicaux</p> <p><i>a. Des expressions toutes faites</i> (les indicateurs des fonctions langagières tels que les salutations, les proverbes, les archaïsmes) et les locutions figées (des métaphores figées sémantiquement opaques, par ex, il a cassé sa pipe. Le contexte et le registre en régissent souvent l'usage. Des structures figées et apprises « passe-moi le sel »</p> <p><i>b. Des mots isolés</i></p>	<p>Étendue du vocabulaire</p> <p>Maîtrise du vocabulaire</p>	<p>A2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des objets familiers • Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires • Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
	<p>de classe ouverte (nom, adj, verbe, adverbe) ensemble lexicaux fermés (jours de la semaine).</p> <p>2. Éléments grammaticaux</p> <p>classe fermée de mots</p> <p>articles (un, les, etc.)</p> <p>quantitatifs (certains, tous, beaucoup, etc.)</p> <p>démonstratifs (ce, ces, cela, etc.)</p> <p>pronoms personnels (je, tu, il/elle, etc.)</p> <p>interrogatifs et relatifs (qui, que, quoi, comment, où, etc.)</p> <p>possessifs (mon, ton, son, le sien, le leur, etc.)</p> <p>prépositions (à, de, en, etc.)</p> <p>auxiliaires (être, avoir, faire, verbes modaux)</p> <p>conjonctions (mais, et, or), particules</p>		<p>A1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières <p>A2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets <p>A1</p> <ul style="list-style-type: none"> • pas de descripteur disponible
<p>Compétence grammaticale</p>	<p>C'est la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et reconnaissant des phrases bien formées selon [...] les principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases)</p>	<p>Correction grammaticale</p>	<p>B1+</p> <ul style="list-style-type: none"> • communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
	<p>La description de l'organisation grammaticale présuppose que l'on définisse</p> <ul style="list-style-type: none"> - les éléments (morphèmes, racines, affixes [préfixes et suffixes] des mots - les catégories (nombre, genre, cas concret/abstrait, Compétence sémantique discret/continu, transitif/intransitif, passé/présent/futur, aspect, progressif - les classes (ouvertes/fermées), conjugaisons, déclinaisons - les structures mots composés et complexes, syntagme (nominal, verbal), propositions (principale, subordonnée, coordonnée), phrases (simple, composée, complexe) - les processus (descriptifs) nominalisation, affixation, suppléance, gradation, transposition, transformation - les relations régime, accord, valence, etc. 		<p>maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.</p> <ul style="list-style-type: none"> • peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles. <p style="text-align: center;">A2</p> <ul style="list-style-type: none"> • peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair. <p style="text-align: center;">A1</p> <ul style="list-style-type: none"> • a un contrôle limité

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
	<p>- morphologie (structure interne des mots, dérivation, formation des mots), mots simples/mots dérivés/mots composés</p> <p>Mais aussi des autres moyens de modifier la forme des mots</p> <p>alternances vocaliques/modifications consonantiques/formes irrégulières/suppléance/formes invariables</p> <p>- La morphophonologie traite de la variation des morphèmes déterminée par le contexte phonétique et des variations phonétiques déterminées par le contexte morphologique</p> <p>- Syntaxe</p> <p>traite de l'organisation de mots en phrases. La capacité de construire des phrases pour produire du sens est au centre même de la compétence à communiquer</p>		<p>Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas</p> <ul style="list-style-type: none"> • sur quelle théorie grammaticale ils ont fondé leur travail • - les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations que les apprenants devront manipuler ou devront être outillés pour le faire • les éléments morphologiques et les opérations que l'apprenant aura besoin de manipuler ou dont il devra être outillé pour le faire • les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations grammaticaux que les apprenants auront besoin de

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
			manipuler ou devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire
Compétence sémantique	<p>Elle traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens. L'apprenant de la langue doit acquérir et la forme et le sens.</p> <ul style="list-style-type: none"> - relation du mot et du contexte (référence, connotation - relations inter-lexicales (synonymes, antonymes, hyponymes, collocation, équivalence en traduction. <p>La sémantique grammaticale traite du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux.</p> <p>La sémantique pragmatique traite des relations logiques telles que la substitution, présupposition, implication</p>		
Compétence phonologique	<p>Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire</p> <ul style="list-style-type: none"> - les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones) 	Maîtrise du système phonologique	<p>B1</p> <ul style="list-style-type: none"> • la prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelques fois perceptible et si des erreurs de prononciation

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
	<ul style="list-style-type: none"> - les traits distinctifs qui distinguent les phonèmes (sonorité, nasalité, occlusion, labialité). - la composition syllabique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements) - la prosodie ou phonétique de la phrase : accentuation et rythme de la phrase, intonation, réduction phonétique, réduction vocalique, formes faibles et fortes, assimilation, élision. 		<p>proviennent occasionnellement</p> <p style="text-align: center;">A2</p> <ul style="list-style-type: none"> • la prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. <p style="text-align: center;">A1</p> <ul style="list-style-type: none"> • la prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur. <p style="text-align: center;">Les utilisateurs du Cadre de référence</p>

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
			envisageront et expliciteront selon le cas <ul style="list-style-type: none"> - les aptitudes nouvelles exigées de l'apprenant - l'importance relative des sons et de la prosodie - si l'exactitude phonétique et l'aisance constituent un objectif d'apprentissage immédiat ou à plus long terme
Compétence orthographique	Perception des symboles qui composent les textes écrits. Pour les systèmes alphabétiques, les apprenants devront connaître et être capables de percevoir et produire : <ul style="list-style-type: none"> - la forme des lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules - l'orthographe correcte des mots - les signes de ponctuation et leur usage 	Maîtrise de l'orthographe	A1 <ul style="list-style-type: none"> - Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple, par exemple des signaux ou des consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
			<p>d'expressions utilisées régulièrement</p> <p>Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas</p> <ul style="list-style-type: none"> - les besoins des apprenants en termes d'orthographe et d'orthoépée en fonction de l'usage qu'ils feront des oraux et des écrits et du besoin qu'ils auront à transcrire de l'oral à l'écrit et vice versa.
<p>Compétence sociolinguistique</p>	<p>La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociales</p> <p>Marqueurs de relations sociales</p>	<p>Correction sociolinguistique</p>	<p>A2+</p> <ul style="list-style-type: none"> - peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base telles que l'échange d'information et la

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
	<p>usage et choix des salutations (à adapter selon l'interlocuteur, relation, registre de discours, selon la langue)</p> <p>Usage et choix des salutations d'accueil/de présentation/pour prendre congé</p> <p>usage et choix des formes d'adresse officiel/formel/informel/familier, intime/autoritaire/agressif</p> <p>Conventions de prise de parole</p> <p>Usage et choix des exclamations</p> <p>Règles de politesse (attention aux malentendus inter-ethniques)</p> <p>Politesse positives</p> <p>montrer de l'intérêt, partager expérience et soucis, exprimer admiration, affection, gratitude</p> <p>Politesse par défaut</p> <ul style="list-style-type: none"> - éviter les comportements de pouvoir - exprimer un regret, s'excuser pour un comportement de pouvoir <p>Expressions de la sagesse populaire</p>		<p>demande et exprimer simplement une idée et une opinion</p> <p>A2</p> <ul style="list-style-type: none"> - peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut faire des invitations, des excuses et y répondre. <p>A1</p> <ul style="list-style-type: none"> - peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
	<p>en exprimant des attitudes courantes les expressions figées les renforcent</p> <p>proverbes/expressions idiomatiques/expressions familières/attitudes, clichés/valeurs</p> <p>Différence de registre</p> <p>officiel/formel/neutre/informel/familier/intime</p> <p>Dialecte et accent</p> <p>La compétence sociolinguistique recouvre également la capacité de reconnaître les marques linguistiques de l'origine régionales</p> <p>marques</p> <p>lexicales/grammaticales/phonologiques/traits vocaux/paralinguistiques/langage du corps</p>		<p>Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas</p> <ul style="list-style-type: none"> - la gamme des salutations, des adresses et des exclamations <p>que les apprenants devront</p> <ul style="list-style-type: none"> a- reconnaître b- situer sociologiquement c- utiliser, ou dont ils auront besoin ou dont ils devront disposer <ul style="list-style-type: none"> - les règles de politesse <p>que les apprenants devront</p> <ul style="list-style-type: none"> a- reconnaître et comprendre b- utiliser ou dont ils auront besoin ou

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
			<p>dont ils devront disposer</p> <p>c- les formes d'impolitesse</p> <p>que les apprenants devront</p> <p>a- reconnaître et comprendre</p> <p>b- utiliser s'ils le souhaitent, en connaissance de cause ou dont ils auront besoin ou dont ils devront disposer</p> <p>c- les proverbes, stéréotypes et expressions idiomatiques</p> <p>que les apprenants devront</p> <p>a -reconnaître et comprendre</p>

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
			<p>b -utiliser ou dont ils auront besoin ou devront disposer</p> <ul style="list-style-type: none"> - les registres que les apprenants devront a- reconnaître b- utiliser ou dont ils auront besoin ou dont ils devront disposer
<p>Compétence pragmatique</p>	<p>Compétence discursive :</p> <p>a- organisés/structurés</p> <p>permet d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents. Elle recouvre la connaissance de l'organisation des phrases et leurs composantes, la capacité à les maîtriser en termes de</p> <ul style="list-style-type: none"> - thème (ce dont on parle ex : ta grand-mère) /rhème (ce qu'on en dit ex : fait du vélo) - information donnée et nouvelles - enchaînement naturel - cause/conséquence 	<p>Souplesse</p> <p>Tours de parole</p> <p>Dév.t Thématique</p> <p>Cohérence et cohésion</p>	<p>Souplesse</p> <p>A2+</p> <p>peut adapter à des circonstances particulières des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée</p> <p>A2</p> <p>peut développer des expressions apprises par la</p>

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
	<p>Capacité de gérer et de structurer le discours en termes</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'organisation thématique/de cohérence et de cohésion/d'organisation logique/de style et de registre/d'efficacité rhétorique/de principe coopératif (observation de principes congruence : qualité (véracité), quantité (informatif mais pas plus), pertinence (ne dire que ce qui est approprié), modalité (concision versus obscurité et ambiguïté) <p>capacité à structurer le plan du texte dans une communauté donnée</p> <ul style="list-style-type: none"> - comment est structurée l'information pour réaliser les # macro-fonctions (description, narration, argumentation) - comment sont racontées les histoires, les anecdotes, les plaisanteries - comment est construite une argumentation (débat, cour de justice) - comment les textes écrits sont mis en page (essais, lettres officielles), en paragraphes 		<p>simple recombinaison de leurs éléments</p> <p>A1</p> <p>pas de descripteur possible</p> <p>Tours de parole</p> <p>A2+</p> <p>peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation</p> <p>peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face</p> <p>peut attirer l'attention</p> <p>A1</p> <p>pas de descripteur possible</p> <p>développement thématique</p> <p>A2</p>

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
			<p>peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs</p> <p>A1</p> <p>pas de descripteur disponible</p> <p>cohérence et cohésion</p> <p>A2+</p> <p>peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points</p> <p>A2</p> <p>peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « mais » et « parce que »</p> <p>A1</p>

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
			peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors »
	<p>Compétence fonctionnelle</p> <p>B- utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives</p> <p>recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières</p> <p>Les micro-fonctions</p> <p>catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (généralement courts), habituellement lors d'une intervention en interaction</p> <p>donner et demander des informations</p> <p>identification/compte rendu/correction/demande/réponse</p> <p>exprimer et découvrir des attitudes</p> <p>factuelles (accord/ désaccord) /de connaissance savoir/ignorance, souvenir/oubli, probabilité/certitude, de modalité obligations/nécessité/capacité/permission, de volition volontés/désirs/intentions/préférences,</p>	<p>Aisance à l'oral</p> <p>Précision</p>	<p>Aisance à l'oral</p> <p>B1</p> <p>peut discourir de manière compréhensible même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre</p> <p>A2</p> <p>- peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents</p>

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
	<p>émotives, morales excuses/approbation/regret/compassion</p> <p>Faire faire suggestions, requêtes, avertissements, conseils, encouragements, demande d'aide, invitations, offres</p> <p>établir des relations sociales</p> <p>commencer un débat, prendre la parole, clôturer remédier à la communication</p> <p>Les macro-fonctions sont des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte qui consiste en une suite (parfois importante) de phrases description/narration/commentaire/exposé/exé gèse/explication/démonstration/instruction/argumen tation/persuasion</p> <p>Le schéma d'interaction modèles d'interaction sociale qui sous-tendent la communication, tels que les modèles d'échanges verbaux :</p> <p>question/réponse déclaration : accord/désaccord requête/offre</p>		<p>- peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages évidents</p> <p>A1</p> <p>- peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication</p> <p>Précision B1</p> <p>- peut transmettre une information simple et</p>

Compétence	Définition/contenu	Marqueurs de progressivité	Niveau de certification maximal
	excuses : acceptation/refus salutations, toasts/réponse		<p>d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus importante-peut exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle souhaite de façon compréhensible</p> <p>A2</p> <p>peut communiquer ce qu'il/elle veut dans un échange d'information limitée et direct sur des sujets familiers et habituels, mais dans d'autres situations, doit transiger sur le sensation</p> <p>A1</p> <p>pas de descripteur disponible</p>

7 - Annexe 7 : relevé d'informations « Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde » (p.16-29), compétences et niveaux d'analyse.

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
<p>Compréhension orale</p>	<p>Aptitude : attitude d'écoute, condition générale de base, fondamentale. Disposition à l'écoute/intérêt pour ce que les autres ont à dire.</p> <p>Interlocuteur/public : maître, pairs</p> <p>Type de texte : travailler à partir de situations où l'on parle à l'enfant de choses qui l'intéressent et où, par la pratique, celui-ci élabore ses compétences générales de compréhension des messages verbaux.</p> <p>Objet : la vie de la classe</p> <p>Contexte : quantité et qualité des messages : ambiance linguistique riche, variée,</p>	<p>Phonologie :</p> <p>-Maîtriser les différents sons significatifs (savoir marquer la différence entre « dessus » et « dessous »).</p> <p>Lexique :</p> <p>Développer une connaissance réceptive de</p> <p>- noms communs (relatifs à l'environnement de l'enfant à la maison, à l'extérieur de la maison et à la maternelle).</p> <p>-mots désignant des fonctions, prépositions et adverbes.</p> <p>Domaines sémantiques suivants</p> <p>- Mots désignant des événements quotidiens et des choses qui les entourent, comme,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Compréhension orale en première place (indissociable des trois autres). [...] en général cette compréhension est indissociable des diverses activités quotidiennes de la classe (même si exercices pour travailler certains aspects de la compréhension orale). ● La compréhension de l'oral est un processus actif : construire une signification à partir d'une série de sons produits par un interlocuteur dans un but donné et y donner suite d'une manière aussi adaptée que nécessaire. ● Travailler à partir de situations où l'on parle à l'enfant de choses qui

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>intéressante et compréhension ; en lien avec la vie de la classe, du matin à la fin de journée (bricolage, gymnastique, promenade, jeu). Contexte immédiat et présent</p> <p style="text-align: center;">NIVEAU DE TRAITEMENT</p> <p style="text-align: center;">:</p> <p style="text-align: center;">Niveau descriptif</p> <p>1. L'enfant comprend, une instruction ou une consigne qui lui est adressée (et le montre en réagissant correctement).</p> <p>1.1 Accomplir une action physique : le montre en effectuant l'action</p> <p>1.2 Accomplir une action mentale ou linguistique pertinente dans une situation présente et pratique (ex ; « dis à tous les enfants qu'ils doivent ranger les pinceaux »).</p> <p>2. L'enfant comprend une question qui lui est posée/</p>	<p>par exemple le mouvement (se lever, s'asseoir, courir, tourner, etc.) ; des parties du corps (tête, œil, nez, etc.) ; des éléments de l'environnement (armoire, sol, fenêtre, bac à sable, etc.) ou des objets (stylo, crayon, livre, etc.) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - les principaux chiffres - les notions relatives à l'espace - les indicateurs de durée et de taille - éléments relatifs aux sentiments <p style="text-align: center;">Morphologie (structure des mots) /syntaxe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguer le singulier du pluriel - les formes verbales élémentaires (comme la différence entre le passé et le présent) et les négations. Ce sont des règles qui peuvent avoir un impact considérable sur les 	<p>l'intéressent et où, par la pratique, celui-ci élabore ses compétences générales de compréhension des messages verbaux.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quantité et qualité des messages : ambiance linguistique riche, variée, intéressante et compréhension ; en lien avec la vie de la classe, du matin à la fin de journée (bricolage, gymnastique, promenade, jeu). • Au niveau micro, établir des liens entre les mots qu'ils entendent et les concepts /objets visés. • La connaissance au niveau micro n'est pas un objectif en soi, mais doit toujours être envisagé en corrélation avec les objectifs de communication et fonctionnels décrits dans le niveau moyen.

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>destinée et le montre par une réaction/réponse adéquate.</p> <p>2.1 L'enfant comprend des questions qui lui sont destinées et qui portent sur ses intentions, ses intérêts et ses préférences, éventuellement avec le soutien d'images et de sons (et le montre par une réaction ou par une réponse). Ex : « Tu choisis un livre, celui-ci avec l'ours, ou celui-là sur le jardin d'enfants ? ».</p> <p>2.2 L'enfant comprend des questions ouvertes sur son propre vécu ou expérience (et le montre par une réaction ou par une réponse).</p> <p>2.3 L'enfant comprend des questions qui lui sont adressées à propos de ses sentiments ou ceux de ses partenaires pertinents dans son environnement (et le montre par une réaction ou une réponse).</p>	<p>tâches intervenant au niveau moyen.</p> <p>Phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les phrases courtes et simples dans un premier temps - les questions (qui, quoi, pourquoi) - les constructions qui indiquent des instructions et des consignes (qui appellent une action) - les négations (pas, rien). 	

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>2.4 L'enfant comprend des questions qui lui sont adressées à propos de situations, actions ou objets de son environnement concret (réaction ou réponse).</p> <p>3. L'enfant suit et comprend une histoire qui lui est racontée (et le démontre avec des mimes pendant que la maîtresse raconte ou par l'agencement d'images dans l'ordre correct à l'issue de l'histoire).</p> <p>4. L'enfant comprend ds communications qui l'informent sur des événements ou des faits concrets, pertinents pour lui dans le contexte local et présent (et le démontre par sa réaction).</p> <p>4.1 Ex : « Le puzzle se trouve dans le tiroir ».</p> <p>4.2 L'enfant comprend des événements ou des faits concrets, pertinents pour lui en dehors du contexte local et présent (et le</p>		

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>démontre par sa réaction). Ex : « La semaine prochaine, nous prendrons tous le bus pour aller au zoo ».</p> <p>4.3 L'enfant comprend des communications sur des règles et consignes qui sont pertinentes pour lui dans des situations concrètes (et le montre par son comportement). Ex : « Quand vous jouez dehors, il ne faut pas sortir de la cour ».</p>		
<p>Production orale</p>	<p>Aptitude : être disposé à parler, oser parler, prendre la parole/céder son tour</p> <p>Interlocuteur/public : camarades et adultes connus</p> <p>Type de texte : conversation, description, explication, parole spontanée, raconter, reformuler, demander de l'aide</p> <p>Objet : environnement concret et présent et ou extérieur</p>	<p>Phonologie :</p> <p>Indispensable pour l'enfant que les mots soient bien prononcés de façon compréhensible, et que l'on s'approche donc autant que possible d'une prononciation standard (objectif minimum : il n'est pas nécessaire que l'enfant parvienne dès le départ à exprimer correctement tous les sons, mais il doit les prononcer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Communication : compréhension et production orales indissociables qui se développent en interaction (conversation avec les autres/en écoutant/en parlant). ● En plus de savoir comprendre la langue de scolarisation, les enfants doivent savoir s'exprimer de façon compréhensible : dans le cadre d'une interaction, ils doivent être

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>et présent. Sentiments, intentions et intérêts, objets, personnes, actions, expérience, histoire, rôle, information, aide.</p> <p>Contexte : en situation/en évocation</p> <p>Niveau de traitement : Descriptif</p> <p>1. L'enfant peut, et d'une manière adaptée à la communication, répondre à des questions qui lui sont destinées.</p> <p>1.1 Répondre à des questions concrètes relatives à son propre environnement immédiat et présent.</p> <p>1.2 Répondre à des questions extérieures à son cadre immédiat et présent (« Tu as fait quoi pendant les vacances ? »).</p> <p>1.3 Répondre à des questions relatives à ses propres sentiments, intentions et intérêts (ex : « Tu as peur de quoi ? »).</p>	<p>assez bien pour se faire comprendre).</p> <p>Lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - noms communs (relatifs à l'environnement de l'enfant à la maison, à 'extérieur de la maison et à la maternelle), - mots désignant des fonctions (pronoms, conjonctions), Domaines sémantiques suivants - Mots désignant des événements quotidiens et des choses qui les entourent, comme, par exemple le mouvement (se lever, s'asseoir, courir, tourner, etc.) ; des parties du corps (tête, œil, nez, etc.) ; des éléments de l'environnement (armoire, sol, fenêtre, bac à sable, etc.) ou des objets (stylo, crayon, livre, etc.) ; - les principaux chiffres 	<p>capables de répondre à une question, de produire de leur propre initiative des éléments pour la conversation, de demander des explications ou des éclaircissements ; ils doivent être capables de réagir aux messages des autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans la conversation, les enfants doivent pouvoir exprimer leur pensée à différents types de personnes (copains, adultes, connus ou inconnus). Ces pensées vont au-delà des nécessités quotidiennes directes, telles que les salutations, la demande d'aide et les remerciements, mais doivent s'étendre à des échanges d'informations au niveau des expériences et avis personnels et de l'acquisition des connaissances. • Pour le développement de leurs

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>1.4 Fournir une description d'un objet concret et pertinent ou d'une personne qui se trouve/ se trouvait dans une situation concrète pour lui (ex : vote nouveau bébé il est comment ? »).</p> <p>1.5 Décrire éventuellement avec l'aide d'une image un événement tiré de son propre vécu (ex : « mais qu'est-ce qui est arrivé à ta tête ?).</p> <p>1.6 Interrogé, et éventuellement avec l'aide de gestes et d'images, expliquer comment il a procédé dans une situation concrète (ex : « comment as-tu construit cette tour ? »).</p> <p>2. L'enfant peut d'une manière spontanée adaptée à la communication, parler spontanément ou sur demande de sujets qui le concernent.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - les notions relatives à l'espace - les indicateurs de durée et de taille - éléments relatifs aux sentiments 	<p>compétences orales, il est important que les enfants de maternelle (et principalement les enfants qui apprennent une langue seconde) aient beaucoup d'occasions et de possibilités de s'exprimer. Tout au début, il ne faut cependant pas les forcer à parler (période de latence).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un enfant qui se limite à écouter et saisit rarement l'occasion de parler apprend moins vite : occasions nombreuses, situations variées, supports visuels et concrets. • Motiver les enfants : leurs goûts, environnement rassurant et positif où le petit ose parler. Lui donner le sentiment qu'il est utile d'écouter les messages des autres, mais que l'on prête aussi attention à ce qu'il veut exprimer. • L'utilisation correcte de la langue par l'enfant

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>2.1 L'enfant peut communiquer ou raconter, à des camarades connus ou à des adultes connus, quelque chose qui concerne les objets de son environnement immédiat et présent.</p> <p>2.2 L'enfant peut communiquer ou raconter [...] quelque chose qui concerne des objets, une expérience ou des sentiments personnels ou des événements relatifs au passé ou à l'avenir et à une situation concrète et pertinente pour lui-même. (ex : « tu étais où hier ? » « -À la mer. »).</p> <p>2.3 Donner une description d'un objet concret ou d'une personne.</p> <p>3. L'enfant peut reformuler une communication pertinente ou une histoire destinée aux enfants de</p>		<p>doit être envisagée comme un processus de croissance poursuivant un objectif. Le feedback systématique et implicite permet de compléter, d'améliorer et d'amplifier naturellement les énoncés des enfants de maternelle dans les échanges, tandis que l'accent reste mis sur le contenu de la conversation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le feed-back implicite est intimement mêlé à la conversation : les phrases sont discrètement améliorées ou complétées, et le bon exemple est évidemment donné sans désigner explicitement les erreurs.

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>maternelle de manière que le contenu reste reconnaissable.</p> <p>3.1 Transmettre une instruction concrète à des camarades connus ou des adultes connus.</p> <p>3.2 L'enfant peut jouer des rôles et des situations reconnaissables et ainsi (re)-produire certaines expressions dans le cadre du jeu (jeu d'imitation).</p> <p>3.3 L'enfant peut raconter dans ses propres termes une histoire simple à de camarades connus ou à des adultes connus.</p> <p>4. L'enfant peut solliciter l'aide des autres d'une manière appropriée.</p> <p>4.1 L'enfant peut demander des explications, interlocuteurs connus.</p> <p>4.2 L'enfant peut demander des informations</p>		

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>importantes pour lui, interlocuteurs connus.</p> <p>4.3 L'enfant sait lui-même demander de l'aide.</p>		
<p>Compréhension écrite</p>	<p>Aptitude : motivation, aimer la lecture, vivre les histoires</p> <p>Interlocuteur/public : maître, pairs</p> <p>Type de texte : mots, phrases courtes, images, texte d'albums, listes, etc.</p> <p>Objet : albums, mots de l'écrit, prénoms, images, pictogrammes</p> <p>Contexte :</p> <p>NIVEAU DE TRAITEMENT :</p> <p>1. L'enfant peut d'une manière appropriée, associer un sens à des symboles écrits ou à un texte écrit destiné à des enfants de maternelle (et l'indiquer par</p>	<p>Phonologie :</p> <p>pour une prise de conscience des phonèmes, il est important que les enfants</p> <p>-découvrent que les mots sont constitués de lettres</p> <p>-parviennent à distinguer les sons</p> <p>Lexique :</p> <p>- mots qui se rapportent aux livres et à la lecture. Page, tourner les pages, mot, lettre, phrase, titre, chapitre, etc.</p> <p>- les mots permettant aux petits d'exprimer leur motivation ou leur disposition pour la lecture peuvent également être inclus au vocabulaire à transmettre : faire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Au niveau micro, reconnaissance de pictogrammes, de logos et d'étiquettes spécifiquement destinés aux enfants de maternelle ; une ébauche de reconnaissance des lettres (ex : mes lettres du prénom de l'enfant).

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>une réaction orale ou par le biais d'une action)</p> <p>1.1 L'enfant peut interpréter un langage visuel (d'images) destiné aux enfants de maternelle et indiquer à quoi [elles] correspondent (et le démontre, par exemple en le commentant), ex : image d'action de se laver les dents, mots/gestes pour expliquer.</p> <p>1.2 L'enfant peut « lire » des pictogrammes [...] et le montre par la réaction/réponse demandée ; ex : choisir la bonne image de la météo.</p> <p>2. L'enfant a conscience de diverses fonctions de la langue écrite et le montre par son utilisation d'écrits ou par ses réactions à ceux-ci.</p> <p>2.1 L'enfant perçoit que la langue écrite peut traverser le temps et les distances (ex : écrire</p>	<p>la lecture, livre d'images, coin de lecture, etc.</p>	

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>réellement une carte à un enfant malade de la classe...)</p> <p>2.2. L'enfant perçoit que la langue écrite peut être conservée et répétée. Ex : relire le même livre, le texte est conservé.</p> <p>2.3. L'enfant prend conscience que l'écrit peut servir à soutenir la mémoire. Ex : listes, calendriers.</p> <p>2.4. L'enfant expérimente l'importance et l'utilité que la langue écrite représente pour lui. Ex : écrire son prénom.</p> <p>3. L'enfant développe une compréhension élémentaire de divers aspects de la langue écrite (et le démontre par ses réactions à des livres, des petits courriers ou de petites phrases écrites).</p> <p>3.1. L'enfant développe sa compréhension de certaines conventions de la langue écrite telles que le sens de la lecture et</p>		

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>l'orientation des livres. Ex : sens immuable de la lecture, G à D, H en Bas, avant et arrière d'un livre, le fait que les mêmes lettres se répètent.</p> <p>3.2. L'enfant prend conscience de la relation entre la forme de la langue orale et la langue écrite. Ex : associer certaines lettres à des sons.</p> <p>3.3. L'enfant développe sa compréhension de la structure des histoires. Ex : M montre un livre d'images et l'enfant montre qu'il perçoit où sont le début, le milieu et la fin de l'histoire.</p> <p>4. L'enfant est motivé pour découvrir le sens des textes écrits et le démontre par ses réactions positives ou de recherche face aux livres, aux petits courriers ou aux phrases écrites.</p>		

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>4.1 L'enfant aime apprendre à lire lui-même ou qu'on lui fasse la lecture. Ex : lectures textes ou petits courriers.</p> <p>4.2 L'enfant vit les histoires des livres d'images ou des bandes dessinées qu'il « lit ». Ex : implication dans la lecture d'une lettre, un livre.</p> <p>4.3 L'enfant prend plaisir à des livres (d'images) de divers types et de différentes cultures.</p>		
<p>Production écrite</p>	<p>Aptitude : perception, prise de conscience, motivation</p> <p>Interlocuteur/public : maître, pairs, personnes absentes.</p> <p>Type de texte : textes répondant à un besoin de l'écrit : lettres, listes, calendriers, histoires collectives, parties d'histoire, etc.</p>	<p>Phonologie :</p> <p>Acquérir l'aptitude de segmenter les mots en sons</p> <ul style="list-style-type: none"> - les enfants prennent conscience des phonèmes, ils découvrent que les mots sont constitués de sons et que les lettres correspondent à ces derniers - les enfants sont capables de réagir et de jouer avec certains 	

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>Objet :</p> <p>La production écrite est la restitution de pensées et de la langue parlée en signes visibles. La relation intrinsèque CO/PO et CE/PE devient manifeste quand la maîtresse note un message que les enfants dictent : découvrir les fonctions de la langue écrite avant d'être en mesure de former certains signes sur du papier.</p> <p>Comment le texte est consigné sur papier : le message doit être exprimé en phrases brèves et succinctes, la phrase se compose de mots, l'ordre des mots doit être respecté, ces mots se composent de phonèmes et des signes graphiques y sont rattachés. Comprendre l'écriture : participer à l'inscription de son propre message sur papier, afin que celui-ci reste disponible pour toute personne qui souhaiterait le lire par la suite.</p>	<p>types de sons présents dans les mots (rimes initiales et finales).</p> <p>L'écriture consiste à produire des signes auxquels un certain message est associé. Pour un petit nombre de « signes », il convient que l'enfant maîtrise bien cette notion à la fin de la maternelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> - réaliser des pictogrammes, copier des logos et des étiquettes - connaissance première des lettres (petit rond = « o », les lettres de son prénom). <p>Lexique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - certaines parties du corps ; pouce, index, main, tête, etc. - notions spatiales concrètes : rond, cercle, carré, etc. - des notions qui définissent une notion dans 	

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>Contexte :</p> <p>NIVEAU DE TRAITEMENT :</p> <p>1. L'enfant peut avec l'aide d'adultes, formuler une version « écrite primitive » de ses propres messages.</p> <p>1.1 L'enfant peut reproduire visuellement une expérience ou une histoire et la relire en y associant la signification originellement voulue. Ex : dessin et raconter à un autre enfant ce qui y est représenté.</p> <p>1.2 L'enfant peut, dans le cadre du jeu, utiliser ses propres conventions écrites, et indiquer à quoi elles correspondent. Ex : exposition, créer des billets et des indications pour orienter les visiteurs.</p> <p>1.3 L'enfant peut compléter une histoire</p>	<p>l'espace : haut-bas, au-dessus-en-dessous, au milieu, dedans-dehors, etc.</p> <p>- des notions qui indiquent un déplacement dans l'espace : en avant, en arrière, loin-près, revient, etc.</p> <p>Morphologie/syntaxe / Pragmatique et sociolinguistique/</p>	

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>incomplète dans la langue des images. Ex : dessiner les images manquantes d'une BD, ou ranger à leur place les images existantes qui manquent</p> <p>2. Les différentes fonctions de l'écriture</p> <p>2.1 L'enfant perçoit que la langue écrite peut traverser le temps et les distances</p> <p>2.2 L'enfant perçoit que la langue écrite peut être conservée et répétée</p> <p>2.3 L'enfant prend conscience que l'écrit peut servir à soutenir la mémoire</p> <p>2.4 L'enfant expérimente l'importance et l'utilité que la langue écrite présente pour lui, personnellement.</p> <p>3. L'enfant perçoit les principales conventions de la langue écrite</p>		

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	<p>3.1 L'enfant perçoit que, dans on utilisation de la langue écrite, certaines conventions doivent être respectées pour le sens de l'écriture et l'orientation de la feuille</p> <p>3.2 L'enfant peut « écrire » un mot en lettres (avec ou sans modèle), à l'aide de tampons ou de lettres en plastique, et réalise que ces lettres correspondent aux sons du mot. Ex : « écrire » et « relire ».</p> <p>3.3 L'enfant développe une compréhension de la structure d'un texte et le démontre en plaçant, par exemple, des images dans l'ordre correct et/ou en formulant lui-même un début ou une fin.</p> <p>4. L'enfant est motivé pour apprendre à lire lui-même.</p> <p>4.1 L'enfant ose écrire, expérimente l'écriture et y</p>		

Compétence	Niveau moyen	Niveau micro	Notes
	réfléchit. Ex : écrire le bon mot désignant un dessin et vérifier		

8 - Annexe 8 : types d'oraux fréquentés à la maternelle (Programme de l'école maternelle 2015, « Le langage dans toutes ses dimensions », Eduscol).

<p>PARTIE I.1 L'ORAL TRAVAILLE DANS LES SITUATIONS ORDINAIRES</p>	<p>Langage de communication commencé avec la famille,</p> <ul style="list-style-type: none">- s'appuyer sur les objets et les actes du quotidien- manipulation du vocabulaire de base- précision et complexification des énoncés produits- oral qui laisse une part importante aux gestes, grâce auxquels les plus petits peuvent se faire comprendre, important pour établir la relation maître-élève <p>Oral contextualisé</p> <p>l'enfant apprend en compréhension et en production. L'enseignant surveille son expression aux plan lexical et syntaxique</p> <p>Le maître rappelle l'enjeu du discours (expliquer une règle...), fait reformuler l'enfant qui reformulera de lui-même au fil du temps, montrant la compréhension de plus en plus aigüe qu'il a de la tâche</p> <p>Ce sont les situations de vie ordinaire qui permettent de travailler le lexique et la syntaxe dans une relation plus individualisée adulte-enfant. Place très importante en petite section.</p> <p>Dimension psychoaffective :</p> <p>le développement global de l'enfant tire parti des possibilités croissantes offertes par le langage qui donne à l'enfant des outils plus précis pour formuler et partager ses besoins, sentiments, ses émotions, lui permettant de s'inscrire dans un processus d'individuation et d'affirmation de son identité ; ce qui va permettre l'auto-régulation (anticipation, prévision, recul réflexif, tous éléments liés au langage.</p> <p>Dimension sociale : le sentiment d'altérité se développe au sein d'interactions développées au sein d'un groupe.</p>
---	---

Langage : entrer en relation et exercer un pouvoir sur autrui. Ces relations vécues avec les autres construisent le sentiment d'appartenir à un groupe

Rôle de l'ASEM

prendre un temps chaque année pour définir le projet langage

La manière dont s'acquière le langage oral

- l'importance de pointer du doigt en situation avec un vocabulaire précis et adapté
- des interactions valorisantes et sécurisées
- des formulations correctes

Moments propices

Le rangement : lexique concernant les lieux, les objets, les jeux, les prépositions de positionnement, les actions

La sieste et l'habillement : lexique des vêtements, parties du corps, prépositions de positionnement.

Moments privilégiés pour établir un échange entre l'adulte et l'enfant. En PS l'ASEM peut participer à ces échanges individualisés, sa présence est plus que souhaitable.

Accueil des enfants après la sieste, ex. pour des TPS/PS, proposition à partager avec l'ASEM.

Classe multi-niveaux

prévoir des ateliers en autonomie (dans le prolongement de ce qui vient d'être fait) pour être disponible dès l'arrivée du premier petit.

Décloisonnement

l'enseignant doit savoir de combien de temps il dispose avant le début du réveil échelonné. (Bien dormi? Ton doudou bien dormi aussi?)

L'hygiène : lexique du corps, l'eau, les actions, etc.

Passage aux toilettes et habillage

	<p>l'inviter à s'habiller : où est ta panier ? Ton pull est de quelle couleur aujourd'hui ? Verbaliser, faire verbaliser les étapes successives de l'habillage</p> <p>L'arrivée et le départ : lexique et expressions concernant les salutations</p> <p>Les moments de vie dominés par une émotion, un sentiment qui permettent de nommer et décrire le lexique et les expressions les concernant. Les reconnaître, les identifier, les nommer pour aider l'enfant à se réguler</p> <p>Les événements, les incidents</p> <p>Les événements sociaux (goûter d'anniversaire, fête)</p> <p>Le temps périscolaire se prête aussi aux interactions</p> <p>Les repas : lexique des aliments, le matériel, le goût, les actions y sont travaillées en contexte</p> <p>Les jeux à règles</p> <p>Les jeux d'imitation</p> <p>Vie extra-scolaire de l'enfant</p> <p>Être reconnu et entendu/individuation</p>
<p>PARTIE I.2 L'ORAL TRAVAILLE DANS LES SITUATIONS PEDAGOGIQUES REGULIERES</p>	<p>Le programme 2015 insiste sur le fait que la stabilisation des repères temporels passe par le retour de certaines activités qui rythment la journée de façon prévisible et sécurisent l'enfant. Leur caractéristique principale provient donc de la répétition du script [de l'énoncé], leur déroulé, associé à une activité langagière spécifique « dire la date », « relater ce qui s'est passé dans l'atelier » par exemple. Les enfants savent ce qui va leur être demandé.</p> <p>Activités régulières : proposées souvent aux enfants (fréquence et non durée, adaptée selon l'âge)</p> <p>Activités ritualisées : avec des modes d'organisation plus ou moins forts, dont les rituels, mais aussi des activités ritualisées ciblant des tâches langagières précises comme « décrire un tracé », jeux de devinettes ou des activités plus complexes comme « raconter des histoires »</p> <p>Etablir une communauté des apprentissages</p>

1.1 Proposer des cadres réguliers pour travailler les tâches langagières

Déroulement prévisible des activités pour les enfants. Cadre où l'enfant peut s'engager sans risque, construit des habitudes de travail, développe la confiance dans sa capacité d'apprendre et d'accroître son assurance.

1.2 Gérer le groupe

pour qu'il devienne une « communauté langagière » qui coopère par le langage pour réaliser l'activité.

Donner une place à chacun

Etayage e l'enseignant (aider à se répondre, compléter leur prise de parole, se contredire). Favoriser une nouvelle réponse sur le propos connu plutôt qu'une réponse à l'enseignant

1.3 Développer les interactions

Scénarios efficaces (régularité, supports, questionnements identiques) favoriseront l'engagement du groupe et sa concentration sur les propos de l'échange

2. Les activités régulières.

Les échanges langagiers liés directement aux apprentissages en cours : lancement et retour d'activités, bilan de journée et demi-journée.

Transitions entre les activités : situations hautement pédagogiques où le langage va jouer un rôle déterminant pour orienter et donner sens aux activités proposées aux enfants

Lancement, retour et bilan d'activités : mise en mots, mise en distance des gestes et des actions des enfants, le « faire » pas suffisant pour s'approprier un savoir, créer une dynamique d'apprentissage.

Action : expérience partagée, accès à la construction de nouvelles compétences. On revient sur les actions et leurs résultats.

Construire une culture commune à deux niveaux :

- la tâche donnée, ses contraintes et ses enjeux
- des éléments de langage pour parler de l'action propre à chacun en lien avec cette tâche.

2.1 L'organisation

- objets/matériel utilisé, traces de l'activité, espace classe aménagé, place assise, garder une posture favorable à une attention, une écoute attentive

Les gestes professionnels à adopter

2.2.1 Dès le moment de la préparation

Anticiper les mots utilisés tout au long du projet d'apprentissage. Donnés pendant, repris après chaque séance

2.2.2 Concernant le lancement de l'activité

formuler la tâche prescrite dans la consigne en utilisant un vocabulaire choisi avec attention (noms, verbes, prépositions, adjectifs, etc.)

Formuler la consigne pour rendre la tâche d'apprentissage compréhensible et lisible dans l'activité proposée

2.2.3 Retour ou bilan d'activité

substituts des situations (supports d'images, dessins...) qui facilitent la restructuration des représentations mémorisées.

3. Les activités ritualisées

Appropriation par répétition pour travailler sur le lexique et la syntaxe, les postures communicationnelles orales.

Proposer des activités ritualisées ciblant des tâches langagières précises (décrire un tracé, décrire en jouant aux devinettes, raconter une histoire avec des outils).

Rythme : il convient d'alterner dans la journée les apprentissages liés aux activités ritualisées avec des tâches connues et qui sont liées aux projets et séquences avec de nouvelles tâches à repérer et à comprendre. Elle doit faire l'objet de modifications (ennui), nouveaux outils et supports, légère complexification, évolution de la tâche et sa durée.

	<p>3.1 Activités ritualisées en lien avec « apprendre ensemble et vivre ensemble » regroupées sous l'intitulé « L'appel ».</p> <p>3.2 Activités ritualisées autour du temps (ordre dans la journée, ordre des jours, date...)</p> <p>3.3 Activités ritualisées de description : les tracés</p> <p>3.4 Activités ritualisées de description : les jeux de devinette</p> <p>3.5 Activités ritualisées pour apprendre à raconter</p>
<p>PARTIE I.3 L'ORAL TRAVAILLE DANS LES SITUATIONS DES DOMAINES D'APPRENTISSAGE</p>	<p>Le langage étant une priorité de l'école, il (le programme) insiste sur le fait que toute séquence a un objectif langagier et que tous les domaines concourent à l'amélioration de l'activité langagière.</p> <p>Il est nécessaire en classe, de transformer le langage oral utilisé en tant qu'outil de communication en réel objet d'apprentissage permettant à la fois la maîtrise des discours (explicatif, descriptif, narratif) et l'appropriation des savoirs. Ces activités rentrent dans le cadre de :</p> <p>L'oral élaboré</p> <p>dit scriptural qui renvoie à la fonction seconde du langage, il ne s'agit plus simplement de communiquer dans des échanges quotidiens mais d'accéder à un type de discours particulier, en portant attention à sa mise en forme</p> <p>Oral enseigné</p> <p>de manière consciente et explicite, avec deux niveaux d'intervention</p> <p>1. Tâches langagières déterminées par les contenus des domaines d'apprentissage</p> <p>vocabulaire spécialisé et [des] conduites de description et d'explication, [...] tout au long des activités, pour une meilleure compréhension de la notion</p> <p>2. Un ou plusieurs phrases spécialement dévolues au langage prévues dans la séquence pour, une fois la notion comprise, permettre aux élèves d'accéder à un degré de maîtrise du langage supérieur et produire un</p>

discours encore plus organisé et contrôlé, au plan syntaxique et lexical. C'est alors la tâche langagière qui est première. Cerner :

- les points sur lesquels portent spécifiquement ces oraux enseignés, le vocabulaire, les discours, la diversité des formes d'oraux, le changement de posture énonciative de l'élève.

- les enjeux et les modalités de mise en œuvre des oraux qui sont organisés dans le 2e niveau d'intervention, ceux qui ont trait aux séquences d'apprentissage dans un domaine donné

1. Enseigner et apprendre le vocabulaire spécifique aux domaines d'apprentissage

- termes qui, en rapport avec leur science de rattachement, constituent une partie du stock lexical à acquérir

Vocabulaire spécialisé/approprié/adapté

- 1.1 Enseignement du vocabulaire intégré aux domaines d'apprentissage

le maître donne du sens aux apprentissages car les mots utilisés sont utilisés en contexte, dans une situation de nécessité motivante

- 1.2 Enseignement lié aux observations et manipulations

- pour aider à la mémorisation des termes

- 1.3 mise en lien de l'approche sensorielle du monde, sa représentation mentale et sa mise en mots

les enfants construisent en même temps les habiletés liées à l'action et les compétences langagières nécessaires à leur expressions

Faire du jus d'orange : désigner des objets/les ustensiles utilisés/actions entreprises/mot précision.

La verbalisation accompagne et/ou commente les gestes et permet le retour sur les mots employés et les constructions

Action accomplie ou évoquée avec les mots.

- 1.4 Enseignement intentionnel et implicite

L'enseignant décide en amont de la séquence, des mots à faire apprendre [...] il les note sur sa fiche de préparation.

Insister pour obtenir les mots justes et la construction nécessaire car il y a nécessité (pour obtenir un résultat). Il faut de multiples emplois pour affermir la connaissance d'un mot.

1.5 Extension des sens spécialisés

multiplicité des sens d'un verbe (ranger)

1.6 Enseignement progressif

en plaçant la compréhension en premier. Les mots spécialisés sont utilisés et répétés fréquemment par le maître ; ensuite les enfants peuvent s'en saisir et les utiliser, sans que ce but soit fixé.

1.7 Enseignements articulés sur des supports concrets

2. La double avancée du langage de la notion

Amener l'enfant à une utilisation intentionnelle du langage oral comme outil auxiliaire pour résoudre des problèmes donnés

- se souvenir, anticiper, comparer, classer, choisir, etc., tout ce que l'écriture a permis d'améliorer, de diversifier

Faire ressortir l'importance et la finalité de l'activité, pour accroître la prise de conscience de ses enjeux

Co-construction du langage et de la pensée en construction.

Les temps d'échange deviennent alors essentiels, temps d'oraux très diversifiés : moments collectifs libres, puis guidés, des situations duelles enfant/enseignant pour expliquer au groupe ce qu'on a dessiné, avec l'étayage de l'enseignant

Faire dire et répéter les étapes en modifiant les modalités d'organisation en s'appuyant sur de l'écrit et le dessin pour soutenir l'oral.

3. Le statut de certains oraux inclus dans les séquences d'apprentissage.

3.1 Réexploiter l'oral enseigné dans les domaines d'apprentissage.

Pour un travail ciblé sur les activités langagières

Aller plus loin/utiliser le langage pour faire/faire/discours explicatif conduit à une plus grande maîtrise. Le cadre scolaire d'une séquence d'enseignement est alors à considérer comme un dispositif cognitif (construction des savoirs, mise en pratique des compétences) mais aussi comme mise en pratique d'une expérience sociale (réel).

3.2 Les enjeux de ces situations

dans ce type d'activité l'enseignant doit amener l'élève à être capable de

- repérer la tâche langagière
- collaborer avec l'enseignant en repérant ses intentions à travers ses modes d'étayage
- gérer les tours de parole avec les pairs en coopérant sur la tâche langagière.

Le maître en activités décrochées peut mettre l'enfant en mesure de

- repérer la visée discursive (expliquer aux autres)
- repérer l'enjeu discursif par rapport à un autre (expliquer raconter)
- coopérer avec d'autres élèves à la construction du discours, d'introduire, même, des commentaires sur l'élaboration collective. Production collective.

Dans ce contexte, l'enfant devient élève lorsqu'il est amené à gérer progressivement trois questions fondamentales à propos de ce langage élaboré utilisé en classe

- que cherche-t-on à me faire comprendre ?
- qu'attend-on que je réponde ?
- sous quelle forme précise-mot, syntaxe- dois-je produire mon énoncé.

Donner clairement l'objectif de la séance.

3.3.1 L'enfant au clair sur la notion

ne les mettre en situation d'expliquer que s'ils ont compris prévoir des moments de co-construction des savoirs pour clarifier la situation

	<p>3.3.2 Les enfants « experts » en situation haute</p> <p>Ceux qui expliquent doivent détenir des informations que les autres n'ont pas, ce qui leur donne une sécurité et une légitimité que seul le savoir permet d'acquérir (pourquoi expliquer qqe chose que tout le monde a compris).</p> <p>Experts (ne font pas) /acteurs obéissent aux consignes.</p> <p>3.3.3 Les occasions pour l'enfant de s'exercer</p> <p>Donner du temps.</p> <p>Pas pour les PS/MS, mais s'approprier la conduite langagière en associant des photos et actions, mettre les photos dans l'ordre chronologique et justifier ses choix, commenter les dessins des actions des enfants.</p> <p>En fin de cycle, l'enfant devrait pouvoir, à propos d'activités langagières portant sur des explications, distinguer un fait d'une simple appréciation personnelle, élaborer un questionnement en comment et en pourquoi, produire une hypothèse, justifier, questionner, relater..., définir une notion par un mot technique, produire un rapport de cause à conséquence par des connecteurs (puis...ensuite...alors).</p>
<p>PARTIE I RESSOURCES POUR LA CLASSE, PARTIE I, L'ORAL- FICHE REPERE N°2</p>	<p>Un oral élaboré et proche de l'écrit : l'oral scriptural</p> <p>Au-delà d'un premier rapport pratique à la langue, doit s'instaurer un rapport second, beaucoup plus structuré et distancié</p> <p>Ce rapport second est privilégié par l'école car c'est l'instrument d'entrée dans les apprentissages qui relèvent aussi de l'écrit.</p> <p>Oral scriptural : objectif majeur de l'école maternelle. Et c'est sur sa capacité à l'utiliser que peut se jouer l'avenir scolaire de l'enfant.</p>
<p>PARTIE II.1 LE LIEN ORAL- ECRIT LEXIQUE ET SYNTAXE</p>	<p>La qualité lexicale et syntaxique des énoncés compris et produits par les élèves conditionne l'accès à la langue de l'école et l'entrée dans l'écrit.</p> <p>1. Interaction entre vocabulaire et syntaxe</p> <p>Apparition des noms puis des verbes</p>

- verbes d'action concrets, verbes de mouvement
- verbes d'action, casser, manger, laver, habiller
- verbes de perception (voir, entendre, toucher)
- verbes renvoyant à des états mentaux (penser, réfléchir).

1.2 Les classes grammaticales

Il faut que le lexique d'un enfant ait atteint une « masse lexicale critique » (+ ou – 150 noms pour certains chercheurs), pour qu'il y ait une explosion de l'acquisition (4 à 10 nouveaux mots par jours) qui se combine entre eux (noms et verbes).

Cette phase constitue le démarrage de la syntaxe, les verbes et les mots grammaticaux peuvent alors se développer. Leur émergence et extension entraînent en retour une augmentation du stock lexical. De même la capacité à combiner deux mots, qui survient généralement entre 20 et 24 mois, sert de premier format syntaxique. (Julien tombé : Julien est tombé ou je suis tombé).

Cette nouvelle capacité à combiner deux unités va favoriser le stockage lexical. Syntaxe et vocabulaire sont donc liés.

II-Le lexique

le lexique est une notion théorique : il désigne l'ensemble complet des mots d'une langue. Il est à distinguer du vocabulaire qui correspond à l'ensemble des mots effectivement employés par une personne dans un énoncé écrit ou oral. Il est important de rappeler que le lexique se trouve au carrefour d'autres secteurs

- la phonologie pour la prononciation exacte des mots
- la morphologie pour la formation des mots
- la sémantique pour le sens des mots
- la syntaxe développement lié à celui du lexique et le sens d'un mot peut être modifié par sa construction.

2.1 Les mots à apprendre

Le vocabulaire devrait être de 2000 à 2500 mots à la fin de la maternelle, stock jugé nécessaire pour faciliter l'apprentissage de la lecture au CP.

Pour le petit enfant acquérir des mots, c'est mettre en correspondance des unités de langage

- avec des objets ou des personnes
- avec des actions
- avec des propriétés ou des qualités spatiales, temporelles ou logiques.

Les premiers apprentissages visent les mots les plus fréquents

- les mots relatifs au quotidien (hygiène, habillage, collation, repas, repos)
- aux activités de la classe (locaux, matériel, matériaux, actions, productions)
- les relations avec les autres (salutations, remerciements).

L'aspect quantitatif ne doit pas faire négliger l'aspect qualitatif, les mots sont plus ou moins disponibles et on fait la différence entre vocabulaire passif (compris mais non directement utilisé en situation de discours), il comprend toujours un nombre de mots plus important ; et le vocabulaire actif, utilisé.

L'apprentissage d'un mot ne dépend pas de sa seule dénomination, [...], le mot appartient à une classe d'objets [...] un mot ne renvoie pas seulement à un référent mais à un concept, une image mentale.

2.2 Des principes didactiques

- varier les modes de regroupement
- varier les entrées
- ne pas survaloriser les mots
- veiller à ce que la langue cible visée par l'enseignant puisse constituer un modèle pour les enfants. Usage abondant de la reformulation des propos des enfants.

2.3 Le vocabulaire mobilisé dans les domaines d'apprentissage

2.4 Les relations entre les mots

	<p>Le lexique est un ensemble organisé, un mot n'est jamais isolé, il prend son sens par rapport à d'autres mots avec lesquels il entretient des relations de sens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - synonymes, antonymes, champ lexicale-des relations hiérarchiques : termes génériques, termes spécifiques <p>Des relations morphologiques : mots de la même famille.</p> <p>Enseigner le lexique ne se limite-t-il pas exclusivement à l'extension d'un capital de mots. Au cours d'activités les enfants peuvent manipuler un réseau de mots regroupés autour d'une thématique- le champ lexical, dans des catégories différentes (fruit/légume), opposer certains termes (rugueux/doux), découvrir qu'un mot peut avoir plusieurs sens en fonction de son contexte d'utilisation.</p> <p>Savoir qu'il existe plusieurs manières de dire la même chose et les mobiliser à bon escient selon les circonstances est un acquis fondamental pour tous.</p>
<p>EDUSCOL-RESSOURCES POUR L'ECOLE PRIMAIRE/L'ACQUISITION DU VOCABULAIRE EN LANGUE SECONDE/JEAN CHARLES RAFONI</p>	<p>Enjeu : développer le vocabulaire à l'école chez des enfants pour lesquels le français est à la fois langue seconde et langue de scolarisation est évidemment nécessaire.</p> <p>I- Les types de publics concernés</p> <p>Il peut sembler paradoxal qu'en France, pays à tradition monolingue, le français puisse avoir un statut de langue étrangère pour certains élèves dans les classe ordinaires.</p> <p>Un dernier groupe retiendra encore toute notre attention : il s'agit d'enfants natifs très jeunes issus de milieux allophones, et scolarisés très tôt en maternelle. Les idées reçues sur le bilinguisme précoce cher à nos élites (un parent/une langue) nous obligent à dissiper certaines confusions trop souvent alimentés par l'institution.</p> <p>Ces enfants relèvent du bilinguisme successif-et non simultané- qui postule qu'une langue seconde ne peut s'acquérir convenablement que si elle s'appuie sur une langue première déjà bien maîtrisée. Ce qui est rarement le cas pour des enfants de 2 ou 3 ans, qui de toute évidence, n'ont pas fini de se construire dans leur langue maternelle. Il faut bien comprendre qu'à cet âge, la langue s'acquiert dans des interaction familiales et affectives limitées à quelques interlocuteurs (parents, fratrie) alors que l'irruption dans une situation de classe exige de se greffer sur des pratiques langagières anonymes et complètement inhabituelles. Si le bilinguisme idéal</p>

est extravagant en maternelle, c'est qu'on ne peut apprendre à parler à lorsqu'on n'a pas terminé d'assurer son trajet linguistique en famille.

II- Les premiers champs lexicaux autour du parler de l'école.

Si l'on tente, par exemple, de recenser dans une journée les moments et les lieux où l'élève non francophone est immergé en français dans une situation spontanée (sans enjeu didactique), on constate qu'il l'est la majorité du temps et que le ressort de l'acquisition se trouve nulle ailleurs que dans ce qu'il faut bien appeler « le parler de l'école ».

En classe : bavardages élèves, échange maître-élève en situation ordinaire, consignes générales de la classe).

Hors classe : sur le chemin de l'école, cantine, récréation, interclasse (déplacements)

Activités dans les disciplines non fondamentales (EPS, Arts Plastiques, Musique, Travaux Manuels, Piscine), sorties éducatives, fête de l'école, kermesse, classes transplantées.

Activités périscolaires : garderie, ateliers du soir, centre de loisirs, animations culturelles, à la bibliothèque

Au cours d'activités sportives municipales.

On peut ainsi répertorier un certain nombre de situations connues et vécues par les élèves, et pour chacune d'elle, ouvrir les premiers champs lexicaux qui s'y rapportent : en classe par exemple, ce qu'on y trouve, ce qu'on y fait, ce qu'on y dit et avec qui. Nous pensons également qu'en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, le parler de l'école, décliné dans les situations de communication précitées, sera à la fois le prétexte, le support et la matière linguistique privilégiés. Les élèves liront sur des mots dont on est assurés de l'acquisition en compréhension ou en production orale.

III-Le rôle déterminant de la syntaxe pour l'acquisition du lexique

À l'arrivée en classe, le mot phrase ou l'énoncé asyntaxique reste le mode d'organisation privilégié des élèves non francophones pour communiquer [...] même au stade du « un mot » on pressent donc toujours une syntaxe latente, une syntaxe à trous qui ne vise malgré tout qu'à traduire une idée. Cette fonction est essentielle car elle préfigure la seule voie d'acquisition du lexique en français langue seconde : non pas étiqueter les choses mais s'essayer à tenir un propos sur le monde environnant. Dès qu'un élève produit une phrase à structure

minimale de type « thème/propos » ou « sujet/prédicat », il dispose d'un « carburateur syntaxique » qui lui permettra petit à petit d'engranger, en situation, tout le vocabulaire afférent. C'est bien le début d'une croissance exponentielle du lexique, vérifiée dans toutes les structures d'accueil non francophones.

Il convient donc, avec l'enseignant, de multiplier mes occasions de tenir des propos sur des sujets différents (vie de classe, récits d'expérience, récits fictifs) avant de s'engager dans d'inaccessibles leçons de vocabulaire autour des champs sémantiques ou morphologiques d'un mot isolé de out contexte d'énonciation.

Exemples :

Désignation (compréhension orale) : tenir un propos sur un objet, un personnage, un moment du récit ou un dialogue et faire désigner la référence sur l'image.

Questions à choix multiples (compréhension orale) : tenir des propos contradictoires sur un objet, un personnage, un moment du récit ou un dialogue et demander à l'élève d'énoncer la bonne réponse.

Énoncé à rectifier (production orale à minima) : tenir volontairement un propos erroné sur un objet, un personnage, un moment du récit ou un dialogue et faire rectifier.

Énoncé à trous (production orale à minima) : dérouler des propos autour d'un récit et faire dire les syntagmes manquants (hier nous sommes allés... à la piscine).

Dans tous ces cas, l'élève non francophone s'appuie sur du « déjà dit » (rails syntaxiques de l'enseignant) pour tenter d'y agréger un vocabulaire émergent.

9 - Annexe 9 : protocole de recherche à destination des enseignants et responsables pédagogiques.

**DIAGNOSTIK HA
METODOLOGIEZH AR
C'HELENN DIVYEZHEK ABRED
BREZHONEG-GALLEG**

**DIAGNOSTIC ET
METHODOLOGIE DE
L'ENSEIGNEMENT BILINGUE
PRECOCE BRETON-FRANÇAIS**

Projet de recueil de données en classe de cycle 1 Grande Section

Ariane GUGUEN, doctorante deuxième année CRBC, Rennes 2, janvier 2018

Ariane GUGUEN, doktoradez eil bloavezh, KEBK, Roazhon 2, Genver 2018

Table des matières

1. Diagnostic et méthodologie de l'enseignement précoce bilingue :.....	675
1.1 Présentation du projet.....	675
2. Contenu du dispositif d'évaluation.....	678
2.1 Fiche établissement.....	679
2.2 Fiche élève.....	681
2.3 Fiches séances.....	682
2.3.1 Fiche séance Compréhension Orale/ Expression Orale.....	682
2.3.2 Fiche de séance Compréhension Écrite/ Production Écrite.....	686
3. Traitement des résultats.....	688
3.1 Choix du codage.....	688
3.2 Tableau de collecte des données.....	689
3.2.1 Tableau de codage résultats séance Compréhension Orale et Production Orale.....	689
3.2.3 Tableau de codage résultats séance Compréhension Écrite et Production Écrite.....	693

9.1. Diagnostic et méthodologie de l'enseignement précoce bilingue breton-français

9.1.1 Présentation du projet

Avant de développer et de présenter ce projet d'une manière plus formelle, je souhaite me présenter brièvement à vous, chers collègues qui avez eu la gentillesse de bien vouloir m'accueillir dans votre classe.

Je suis titulaire du concours de recrutement des professeurs des écoles du privé en langue régionale. J'ai obtenu ce concours en 2001, alors que je travaillais dans les écoles immersives du réseau *Diwan* depuis 1998. J'ai enseigné 18 ans, principalement en classes de maternelle et, ai nourri une curiosité pour la création d'outils pouvant nous aider à améliorer nos pratiques d'enseignement de la langue seconde auprès des plus jeunes de nos élèves. C'est ainsi qu'en 2016, j'ai proposé à M. Gwendal DENIS (actuellement directeur de cette thèse ainsi que M. Erwan HUPEL) un sujet de doctorat portant sur l'enseignement bilingue précoce.

Ce projet est soutenu par la Région Bretagne et s'inscrit dans sa politique linguistique :

Le Conseil régional de Bretagne a officiellement reconnu, aux côtés du français, le breton et le gallo comme langues de la Bretagne historique. Il a assorti cette reconnaissance d'un plan volontariste pour leur sauvegarde, leur transmission et leur développement. L'enjeu : les revitaliser et promouvoir leur usage dans tous les domaines. Lors de la session du 29 mars 2012, les élu.e.s régionaux.les ont dressé le bilan et envisagé les nouveaux développements de cette politique en faveur du breton et du gallo.⁴⁹

D'une manière plus concrète, je bénéficie d'une ARED (allocation de Recherche Doctorale) : « *Cette action a pour but de dynamiser les compétences scientifiques des laboratoires de recherche implantés en Bretagne*⁵⁰. »

Ainsi, je bénéficie de trois années pour effectuer le diagnostic et la méthodologie de l'enseignement bilingue précoce français-breton. Voici la manière dont il a été proposé à la Région par le CRBC :

⁴⁹http://www.bretagne.bzh/jcms/JB080117_6202/fr/langues-de-bretagne, lu le 28/01/18.

⁵⁰http://www.bretagne.bzh/jcms/preprod_55966/fr/ared-allocations-de-recherche-doctorale, lu le 28/01/18.

Le but du projet est de structurer l'enseignement de la seconde langue, le breton, dans les « classes maternelles ». Le diagnostic visera d'abord à évaluer les techniques et l'efficacité de l'enseignement bilingue en Bretagne et permettra de déterminer une méthodologie de l'enseignement bilingue afin d'établir une progression dans l'apprentissage, de définir le lexique de base, d'élaborer un travail de classification c'est-à-dire d'aborder la phraséologie (expressions lexicalisées, les expressions idiomatiques, les locutions, les unités lexicales complexes - phrasèmes). La troisième étape du projet sera consacrée à la diffusion auprès du personnel enseignant des outils méthodologiques élaborés lors de la seconde phase.

Ainsi, ce diagnostic demande le recueil de données au sein des trois filières d'enseignement du breton dans ces écoles. Les données choisies sont évidemment celles relevant de l'oral, car constituant le premier domaine d'apprentissage de la maternelle dans les programmes 2015 (Bulletin Officiel n°33 de 2001) . On peut lire les recommandations suivantes, concernant les modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire et plus précisément encore dans la partie consacrée aux objectifs linguistiques de l'enseignement bilingue recommande :

[Qu'] À l'issue de l'école maternelle, il est souhaitable que les enfants sachent s'exprimer, à l'oral, dans la langue régionale, de façon compatible avec les intérêts et l'expérience d'enfants de leur âge. À la fin du CM2, les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français. Elles seront mises en relation avec celles définies pour les cycles à l'école primaire par les programmes officiels.

Les objectifs linguistiques visent trois domaines de compétences, le but de chacun des cycles de la scolarité étant de les perfectionner progressivement :

- les compétences de communication ;
- les compétences linguistiques ou langagières, compétences de production orale, de lecture et d'élaboration d'écrits ;
- les compétences relatives au fonctionnement de la langue ou compétences métalinguistiques.

Ces compétences se développent par paliers et de manière concomitante dans les deux langues.

La Grande-Section étant la dernière année du cycle 1, il semble évident d'évaluer les compétences langagières acquises à l'issue de celui-ci. Comme le définit notre projet ARED, il s'agit donc bien d'évaluer les compétences langagières : Compréhension et Production Orales, Compréhension et Production Écrites. Vous trouverez ainsi, à la suite de cette présentation l'ensemble des situations d'évaluation.

Je souhaite enfin insister sur un paramètre qui a toute son importance à mon sens : j'interviendrai dans les classes avec un statut d'observateur, non pas en tant qu'enseignante évaluatrice. Je suis entièrement disposée à rencontrer chaque enseignant qui le souhaitera afin de définir ensemble ce statut : en termes de confiance et de sécurité affective pour les élèves, définir les temps d'intervention et les espaces où celles-ci se dérouleront.

9.2. Contenu du dispositif d'évaluation

FICHENN TITOUROÙ/ FICHE ÉTABLISSEMENT.

Da vezañ leuniet gant ar rener(ez)-skol, à remplir par le/la directeur/trice.

Goulennoù	Respontoù
Niver a skolidi enskrivet er skol <i>Effectif total de l'établissement</i>	
Patrom kelenn diryezhek <i>Mode d'enseignement bilingue</i> Evit an hentadoù par-ouzh-par : pet klas, petskoliad a zo er skol ? <i>Pour les filières à parité horaire : combien de classes bilingues y-a-t-il ? Combien d'élèves y-a-t-il ?</i>	
Liammoù he devez ar skol gant brezhonegerien a-vihanik, pedet e vezont da eskemm gant ar skolidi er skol, mont a ra ar skolidi en diavez d'o daremprediñ ? <i>Existe-t-il des échanges dans l'école/ à l'extérieur avec des locuteurs natifs ?</i>	
Daoust hag ur politikerezh sevenadurel a vez lakaet e pleustr gant an ti-kêr ? <i>La municipalité a-t-elle mis en place une politique culturelle en faveur de la langue bretonne ?</i>	
Daoust hag-eñ emañ sevenadur Breizh e-barzh ar raktres-skol (OPO, raktresoù all ?) <i>Est-ce que la culture bretonne figure dans le projet d'école (APC, autres projets ?)</i>	
Brezhoneger eo an implijid nann-kelenner ? <i>Le personnel non-enseignant de l'établissement est-il bretonnant ?</i>	
Evit ar skolioù e-maez ar c'hentok-yezhek : peseur mod e vez diorret anaoudegezh sevenadur Breizh ? Skoazell politikerezh sevenadurel an ti-kêr ? Ma ne vezont ket sikouret, penaos e reont evit diorren anaoudegezh sevenadur Breizh en o c'hlasoù ? <i>Pour les écoles en dehors de la zone bretonnante historique, bénéficient-elles d'une politique culturelle municipale en faveur du breton ? Sinon, comment développent-elles la conscience culturelle de leurs élèves ?</i>	

9.2.3 Fiches séances

9.2.3.1 Fiche séance Compréhension Orale/ Expression Orale

COMPRÉHENSION ORALE ET PRODUCTION ORALE, FICHE DE PRÉPARATION DE SÉANCE.

NIVEAU MACRO	
Domaine et situation	
Conditions et contraintes:	Domaine éducationnel
- lieux	Salle de classe
- moments	en décloisonnement
- acteurs	observateur/groupe de 4 enfants
- durée	10mn pour le dessin
- objets	15mn pour la production Feutres, papier à dessin
Savoirs	Connaissance du monde: les personnes, les lieux de l'école, la classe, son organisation, ses objets, les actions, les droits, les devoirs
Aptitude, conscience et savoirs-faire pratiques	<ul style="list-style-type: none"> - attitude: ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences, les autres - savoir apprendre: conscience de la langue et de la communication, aptitudes phonétiques - aptitude à la découverte heuristique - aptitude à l'étude: rester attentif, saisir le but d'une tâche à accomplir, utiliser de manière fréquente la langue cible - aptitudes heuristiques: s'accommoder d'une expérience nouvelle (gens, langue, manière de faire) et de mobiliser ses autres compétences (observation, interprétation), utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et si nécessaire transmettre une information nouvelle - prise de conscience interculturelle - écouter pour comprendre en tant qu'auditeur - parler: prononcer un énoncé oral, monologue suivi pour argumenter - stratégies d'interaction orale: utilisation constante de stratégies de production/réception afin de construire un discours conversationnel dont on négocie le sens suivant un principe de coopération, tours de parole (la donner et la prendre). - communication non-verbale, comportement paralinguistiques: gestes et actions clairement observables, désignation (dédicatives), langage du corps, onomatopées, traits prosodiques.

NIVEAU MOYEN	
<p>Compréhension orale Niveau de traitement Écouter et Comprendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aptitude: attitude d'écoute, condition générale de base, fondamentale. Disposition à l'écoute/intérêt pour ce que les autres ont à dire. ● Type de texte: travailler à partir de situations où l'on parle à l'enfant de choses qui l'intéressent et où, par la pratique, celui-ci élabore ses compétences générales de compréhension des messages verbaux, conversation formelle. ● objet: la classe ● contexte: immédiat, vie de la classe <p>1. L'enfant comprend, une instruction ou une consigne qui lui est adressée (et le montre en réagissant correctement).</p> <p>2. L'enfant comprend une question qui lui est posée/destinée et le montre par une réaction/réponse adéquate</p> <p>2.1 L'enfant comprend des questions qui lui sont destinées et qui portent sur ses intentions, ses intérêts et ses préférences, éventuellement avec le soutien d'images (ici, dessin)</p> <p>2.3 L'enfant comprend des questions qui lui sont adressées à propos de ses sentiments ou ceux de ses partenaires pertinents dans son environnement concret (réaction ou réponse).</p> <p>4. L'enfant comprend des communications qui l'informent sur des événements ou des faits concrets, pertinents pour lui dans le contexte local et présent (et le démontre par sa réaction).</p> <p>4.3 L'enfant comprend des communications sur des règles et consignes qui sont pertinentes pour lui dans des situations concrètes (et être disposé à parler, oser parler, prendre la parole/céder son tour, le montre par son comportement)</p>
<p>Production orale Niveau de traitement Parler/Répondre/Décrire/Justifier</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aptitude: être disposé à parler, oser parler, prendre la parole/céder son tour ● Interlocuteur/public: camarades et adultes connus ● Type de texte: conversation, description, explication, parole spontanée, raconte et reformuler, demander de l'aide. ● Objet: environnement concret et présent. Sentiments, intentions et intérêts, objets, personnes, actions, expérience, rôle, information, aide. ● Contexte: en situation/ en évocation <p>1. L'enfant peut, et d'une manière adaptée à la communication, répondre à des questions qui lui sont destinées.</p> <p>1.1 Répondre à des questions concrètes relatives à son propre environnement immédiat et présent.</p> <p>1.3 Répondre à des questions relatives à ses propres sentiments, intentions et intérêts.</p> <p>1.4 Fournir une description d'un objet concret et pertinent ou d'une personne qui se trouve/trouvait dans une situation concrète pour lui.</p>

	<p>2. L'enfant peut d'une manière spontanée adaptée à la communication, parler spontanément ou sur demande de sujets qui le concernent.</p> <p>2.1 L'enfant peut communiquer ou raconter, à des camarades connus ou à des adultes connus, quelque chose qui concerne les objets de son environnement immédiat et présent</p> <p>2.3 Donner une description d'un objet concret ou d'une personne.</p>
Type d'oral	<p>Oral contextualisé/ Oral travaillé dans les situations ordinaires]: l'enfant apprend en compréhension et en production. L'observateur surveille son expression au plan lexical et syntaxique. Il rappelle l'enjeu du discours (action et description), fait reformuler l'enfant.</p> <p>Oral travaillé dans les domaines d'apprentissage Oral élaboré ou scriptural oral utilisé ici de manière intentionnelle et explicite pour permettre aux élèves d'accéder à un degré de maîtrise du langage supérieur et produire un discours de plus en plus organisé et contrôlé</p>
NIVEAU MICRO	
Compréhension orale	<ul style="list-style-type: none"> ● Phonologie: maîtriser les différents sons significatifs ● lexicale: développer une connaissance réceptive de noms communs (relatifs à l'environnement de l'enfant à la maison, à l'extérieur de la maison et à la maternelle), mots désignant des fonctions, prépositions et adverbes. ● Domaines sémantiques suivants: <ul style="list-style-type: none"> - mots désignant des événements quotidiens et des choses qui les entourent, des parties du corps, des éléments de l'environnement ou des objets. - les principaux chiffres - les notions relatives à l'espace - les indicateurs de durée et de taille - éléments relatifs aux sentiments. ● Morphologie/syntaxe: <ul style="list-style-type: none"> - distinguer le singulier du pluriel - les formes verbales élémentaires (comme la différence entre le passé et le présent) et les négations ● Phrase: <ul style="list-style-type: none"> - les phrases courtes et simples dans un premier temps - les questions (qui, quoi, pourquoi) - les constructions qui indiquent des instructions et des consignes (qui appellent une action) - les négations (pas, rien)
Production orale	<ul style="list-style-type: none"> ● Production orale: indispensable pour l'enfant que les mots soient bien prononcés de façon compréhensible, et que l'on s'approche donc autant que possible d'une prononciation standard (objectif minimum: il n'est pas nécessaire que l'enfant parvienne dès le départ à

evit sikour dezhañ reiñ lusk d'an eskemm. Ret e vo d'an arsellour bezañ war evezh evit ma chomfe ar vugale e-barzh ar stem kehentiñ ha santout pa z'eo poent Mozañ gant displegadenn ur bugel.

1. L'observateur va s'installer dans un endroit calme choisi par l'enseignant avec quatre enfants. Expliquer ce que l'on va faire: «Je vais vous demander de prendre chacun une feuille et des feutres et vous allez dessiner votre classe. Vous allez dessiner les objets, les coins, les personnes qui s'y trouvent. Attention, j'ai apporté un chronomètre (montre) pour mesurer le temps. Vous aurez quinze minutes pour réaliser votre dessin, quand le chronomètre sonnera vous arrêterez votre dessin. Avez-vous compris? Qui peut me réexpliquer ce que vous allez faire?». «Ensuite, chacun à votre tour, vous aller nous expliquer ce que vous avez dessiné. Attention, chacun devra rester bien calme et écouter ses copains. Vous nous direz quels objets, quels endroits, quelles personnes vous avez dessiné, à quoi les choses servent, que font les personnes, ce que vous faites le matin et l'après midi, ce que vous aimez ou n'aimez pas faire. Quand le camarade a terminé, en levant le doigt vous pourrez lui poser des questions sur son dessin, ou dire si vous êtes d'accord avec ce que vous voyez». «Qui peut réexpliquer ce que l'on va faire après le dessin?». S'installer.

Cette partie sera enregistrée car elle correspond à l'oral travaillé dans les situations ordinaires.

2. Mettre le chronomètre en marche. L'observateur ira d'enfant en enfant pour commenter avec lui ce qu'il est en train de faire. Partie enregistrée pour les mêmes raisons que précédemment.

3. Lorsque le chronomètre sonne dire: «Rangez les crayons maintenant et vous allez nous raconter chacun votre tour ce que vous avez dessiné. Qui peut me rappeler les règles pour prendre la parole?». Commencer et enregistrer.

Rôle de l'observateur: il relance la parole en posant des questions:

qui/quoi/comment/que fais-tu le matin, l'après midi? Qu'aimes-tu dans ta classe?

Qu'aimes-tu faire?». Il pourra avoir une fiche récapitulative des questions pour garder la dynamique de l'échange. Il aide également les autres enfants à entrer en interaction en sollicitant leur avis: «Et toi, que penses-tu de ce qu'à dit X? Es-tu d'accord? Explique pourquoi?». Il devra s'assurer que les enfants restent bien dans le cadre de la conversation et sentir quand il est temps de clore l'exposé de l'enfant. À la fin de la séance, il remercie les enfants et les ramène en classe.

9.2.3.2 Fiche de séance Compréhension Écrite/ Production Écrite

COMPRÉHENSION ÉCRITE ET PRODUCTION ÉCRITE, FICHE DE PRÉPARATION DE SÉANCE.

NIVEAU MACRO	
Domaine et situation	
Conditions et contraintes: - lieux - moments - acteurs - durée - objets	Domaine éducationnel Salle de classe en décloisonnement observateur/enfant, un par un 10mn série de 6 cartes décrivant le conte des « Trois petits cochons »
Savoirs	-connaissance des contes traditionnels
Aptitude, conscience et savoirs-faire pratiques	-attitude: ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences, les autres -savoir apprendre: conscience de la langue et de la communication, aptitudes phonétiques -aptitude à la découverte heuristique -aptitude à l'étude: rester attentif, saisir le but d'une tâche à accomplir, utiliser de manière fréquente la langue cible -aptitudes heuristiques: s'accommoder d'une expérience nouvelle (gens, langue, manière de faire) et de mobiliser ses autres compétences (observation, interprétation), utiliser la langue cible pour trouver, comprendre et si nécessaire transmettre une information nouvelle
NIVEAU MOYEN	
Niveau de traitement Compréhension écrite Réagir	<ul style="list-style-type: none"> ● Aptitude: motivation, aimer la lecture, vivre les histoires ● Type de texte: images séquentielles ● objet: album ● contexte: immédiat ● L'enfant peut interpréter un langage visuel (d'images) destiné aux enfants de maternelle et indiquer à quoi [elles] correspondent (et le démontre, par exemple en commentant) ● L'enfant développe sa compréhension de la structure des histoires (perçoit et montre le début, le milieu et la fin de l'histoire)
Niveau de traitement Production écrite Désigner/nommer/expliquer	<ul style="list-style-type: none"> ● L'enfant peut ranger des images dans l'ordre et expliquer son choix ● L'enfant peut compléter une histoire incomplète dans la langue des images ● L'enfant peut nommer les différentes parties de l'histoire
Type d'oral	Oral travaillé dans les domaines d'apprentissage Oral élaboré ou scriptural, oral enseigné de manière intentionnelle et explicite pour permettre aux élèves d'accéder à un degré de maîtrise du langage supérieur et produire un discours de plus en plus organisé et contrôlé

NIVEAU MICRO	
Compréhension écrite	<ul style="list-style-type: none"> ● Phonologie: distinguer les sons ● Lexique: mots qui se rapportent aux livres ● reconnaissance de pictogrammes
Production écrite	<ul style="list-style-type: none"> ● Lexique: histoire, début, milieu, fin, maison, paille, bois, brique, cochon, petit, trois, loup, tomber, couir, cheminée, brûler, aller, parce que, mais, et, alors, derrière, grand, méchant.
Compétence discursive	<ul style="list-style-type: none"> ● Ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents, les maîtriser en termes de thème/rhème, information donnée/information nouvelle, enchaînement naturel, cause/conséquence ● Gérer et structurer le discours en terme: d'organisation thématique/ de cohérence et de cohésion, organisation logique, style, registre, qualité, quantité, pertinence
Compétence fonctionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ● Macro-fonctions: narration, explication, description
DÉROULEMENT	
<p>1. En em staliañ a ra an arsellour en ur sal sioul gant ur bugel (dor digor). Displegañ a ra dezhañ perak emaint asambles ersal hag ar pezh emaint o vont d'ober asambles:</p> <p>«- Emaomp o vont da c'hoari gantskeudennoù ur gontadenn anavezet mat ganit, an tri femoùh bihan.»</p> <p>2. -Setu ur pakad kartoù divar-benn an istor. Emaout o vont da sellout outo da gentañ, amzer a zo, ha goude e c'houlennin diganit urzhiañ anezho diouzh ar pezh a c'hoarvez en istor. Ret eo dit displegañ perak peus dibabet an uz-h-se.» Goulenn gant ar bugel adformuliñ an uz-h-labour.</p> <p>3. - Goude e tennin dre guzh divskeudenn, serriñ a ri da zaoulagad. Ret eo vo dit adlavarout ar pezh a vank en istor.</p> <p>4. Goude, e tiskouezin dit teir c'hartenn, lavarout a ri din petra eo o flas en istor ha perak.</p> <p>5. Evit echuiñ e c'helli lavarout din hag-eñ e plij pe ne blij ket dit an istor.</p> <p>1. L'observateur s'installe dans un endroit calme à proximité de la classe (porte ouverte) avec l'enfant. Lui expliquer pourquoi nous sommes tous les deux dans cet endroit et ce que nous allons faire ensemble:</p> <p>«- nous allons jouer avec les images d'un conte que tu connais bien, les trois petits cochons.»</p> <p>2- Voici les cartes de l'histoire. Tu vas d'abord prendre le temps de les regarder et ensuite tu les mettras dans l'ordre de l'histoire. Quand tu auras terminé tu me diras si elles sont bien rangées et pourquoi à ton avis». Refaire formuler la consigne par l'enfant.</p> <p>3. - Ensuite, pendant que tu fermes les yeux, je retirerai deux cartes tu devras me dire ce qu'il manque dans l'histoire».</p> <p>4. - Puis je te montrerai trois cartes et tu me diras où elles sont situées dans l'histoire».</p> <p>5.- Pour terminer tu pourras me dire ce qui t'a plu ou ne t'a pas plu dans l'histoire.</p>	

9.3. Traitement des résultats

9.3.1 Choix du codage

Afin d'effectuer une première évaluation des données collectées lors des enregistrements audio des énoncés des élèves, nous avons pensé ré-utiliser un codage bien connu des enseignants participant aux évaluations nationales.

1 : compétence acquise, réponse pertinente

9 : autre réponse

0 : absence de réponse

Une fois les tableaux d'évaluation remplis, ils pourront être communiqués aux responsables des différentes filières ainsi qu'aux équipes pédagogiques afin d'avoir un premier regard sur les données. Le tableau de calcul est enregistré en formule pourcentage, ce qui donnera un taux pour chaque item évalué.

9.3.2 Tableau de collecte des données

9.3.2.1 Tableau de codage résultats séance Compréhension Orale et Production Orale

L'enfant comprend des communications sur des règles et consignes qui sont pertinentes pour lui dans des situations concrètes (être disposé à parler, oser parler, prendre la parole, céder son tour et le montre par son comportement) ^α	COM6 ^α
Compréhension orale niveau Micro^α	
Phonologie [°] : maîtrise les différents sons significatifs ^α	COMI1 ^α
Lexique [°] : développe une connaissance réceptive des noms communs de son environnement ^α	COMI2 ^α
Lexique [°] : développe une connaissance réceptive des fonctions ^α	COMI3 ^α
Lexique [°] : développe une connaissance réceptive des prépositions ^α	COMI4 ^α
Lexique [°] : développe une connaissance réceptive des adverbes ^α	COMI5 ^α
Lexique [°] : développe une connaissance réceptive des verbes de mouvement, d'action ^α	COMI6 ^α
Lexique [°] : développe une connaissance réceptive des verbes décrivant des états mentaux ^α	COMI7 ^α
Morphologie/syntaxe [°] : distingue le singulier du pluriel ^α	COMI8 ^α
Morphologie/syntaxe [°] : distingue les formes verbales élémentaires (passé/présent) ^α	COMI9 ^α
Morphologie/syntaxe [°] : comprend la forme négative ^α	COMI10 ^α
Phrase [°] : comprend les phrases courtes et simples ^α	COMI11 ^α
Phrase [°] : comprend les questions (qui, pourquoi, quoi, comment) ^α	COMI12 ^α
Phrase [°] : comprend les constructions qui indiquent des instructions et des consignes ^α	COMI13 ^α
environnement concret ^α	
L'enfant comprend des communications qui l'informent sur des événements ou des faits concrets, pertinents pour lui dans le contexte local et présent (et le démontre par sa réaction) ^α	COM5 ^α

Item	Codage
L'enfant est compréhensible	POM10
L'enfant produit un énoncé cohérent et organisé	POM11
L'enfant est à l'aise pour parler dans la situation	POM12
Production orale niveau Micro	
Phonologie: s'approche le plus possible d'une prononciation standard	POMI1
Lexique: emploi des noms communs liés à la situation	POMI2
Lexique: emploi des pronoms de différentes catégories	POMI3
Lexique: emploi des adjectifs	POMI4
Lexique: emploi des prépositions	POMI5
Lexique: emploi des adverbes	POMI6
Lexique: emploi des conjonctions	POMI7
Lexique: emploi des verbes de mouvement, d'action	POMI8
Lexique: emploi des verbes décrivant des états mentaux, émotionnels	POMI9
Morphologie/syntaxe: utilise le singulier et le pluriel	POMI10
Morphologie/syntaxe: utilise les formes verbales élémentaires (passé/présent)	POMI11
Morphologie/syntaxe: utilise la forme négative	POMI12
Phrase: produit des phrases longues (4 mots ou+)	POMI13
Phrase: produit des phrases avec propositions subordonnées	POMI14
Phrase: utilise les constructions qui indiquent des instructions et des consignes	POMI15

Item	Codage
Compétence sociolinguistique	
Utilise les conventions de politesse	CS1
Adapte les conventions de politesse à son interlocuteur	CS2
L'enfant utilise quelques expressions de la sagesse populaire	CS3
L'enfant utilise une marque linguistique régionale : dialecte et accent	CS4

9.3.2.3 Tableau de codage résultats séance Compréhension Écrite et Production Écrite

Item ^α	Codage ^α
Compréhension Écrite/ Production Écrite aptitudes, savoir-faire ^α	
Attitude [°] : ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences ^α	CPE1 ^α
Attitude [°] : ouverture et intérêt envers les autres ^α	CPE2 ^α
Savoir apprendre [°] : conscience de la langue et de la communication ^α	CPE3 ^α
Aptitude phonétique [°] : comprend les principaux sons distinctifs ^α	CPE4 ^α
Aptitude à l'étude [°] : reste attentif ^α	CPE5 ^α
Aptitude à l'étude [°] : saisit le but de la tâche à accomplir ^α	CPE6 ^α
Aptitude à l'étude [°] : utilise de manière fréquente la langue cible ^α	CPE7 ^α
Aptitude heuristique ^α	CPE8 ^α
Compréhension Écrite niveau moyen ^α	
Motivation à lire, vivre les histoires ^α	CEM1 ^α
L'enfant peut interpréter un langage visuel d'images destiné aux enfants de maternelle et indique à quoi [elles] servent (et le démontre, par exemple en commentant) ^α	CEM2 ^α
L'enfant comprend la structure de l'histoire (perçoit et montre le début, le milieu et la fin de l'histoire) ^α	CEM3 ^α
Compréhension Écrite niveau micro ^α	
Phonologie [°] : distingue les sons ^α	CEM1 ^α
Lexique [°] : comprend le vocabulaire spécifique de l'objet livre, de l'histoire (personnages, lieux, actions, sentiments), de la structure de l'histoire ^α	CEM2 ^α
Production Écrite niveau moyen ^α	
L'enfant peut ranger des images dans l'ordre et expliquer son choix ^α	PEM1 ^α
L'enfant peut compléter une histoire incomplète dans la langue des images ^α	PEM2 ^α
L'enfant peut nommer les différentes parties de l'histoire ^α	PEM3 ^α
Production Écrite niveau Micro ^α	
Phonologie [°] : s'approche le plus possible d'une prononciation standard ^α	PEM1 ^α
Utilise l'oral scriptural propre à la narration ^α	PEM2 ^α
Lexique [°] : emploie les noms communs de l'histoire, en relation avec l'histoire ^α	PEM3 ^α
Lexique [°] : emploi des pronoms de différentes catégories ^α	PEM14 ^α
Lexique [°] : emploi des adjectifs pertinents pour la narration de l'histoire ^α	PEM5 ^α
Lexique [°] : emploi des prépositions ^α	PEM6 ^α
Lexique [°] : emploi des adverbes ^α	PEM7 ^α
Lexique [°] : emploi des conjonctions ^α	PEM8 ^α
Lexique [°] : emploi des verbes de mouvement, d'action ^α	PEM9 ^α
Lexique [°] : emploi des verbes décrivant des états mentaux, émotionnels ^α	PEM10 ^α
Morphologie/syntaxe [°] : utilise le singulier et le pluriel ^α	PEM11 ^α
Morphologie/syntaxe [°] : utilise les formes verbales élémentaires (passé/présent) ^α	PEM12 ^α
Morphologie/syntaxe [°] : utilise la forme négative ^α	PEM13 ^α
Phrase [°] : produit des phrases longues (4 mots ou +) ^α	PEM14 ^α
Phrase [°] : produit des phrases avec propositions subordonnées ^α	PEM15 ^α

Item ^α	Codage ^α
Phrase ^α : utilise les constructions qui indiquent des instructions et des consignes ^α	PEMI16¶ ¶ α

10 - Annexe 10 : Tableau d'analyse de la capacité à demander des informations

Capacité à demander des informations

EE enfant	H (parité horaire) M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
1	PH							<p>4 : d'habitude c'est ça en premier</p> <p>6 : ah sinon j'la mets dans l'ordre et heu, si j'me souviens</p> <p>14 : i nous manque une page là, j'crois</p> <p>16 : ah ! C'est çççç...</p> <p>61 : t'as enl've quand i détruit la</p>		8/41

EE nfant	P H (parité horaire) I M (immers if)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
								<p>maison en paille</p> <p>63 : et aussi quand, heum...</p> <p>Quand ...</p> <p>Heu...</p> <p>Quand, quand la dame, y donne à l'aut' cochon</p> <p>67 : et heu quand il a fini la maison en briques</p> <p>69 : quand il a fini de la construire</p>		

EE enfant	H (parité horaire) M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
2	PH	18 : lui 20 : ah mais là 22 : après, heu 25 : hein, pas, après						12 : heu c'est pas du tout ça 14 : ça normalement tout à la fin 27 : et ça là 47 : celle-là c'est pas bon ! On n'a qu'à enlever 51 : enl'ver où i casse la maison en bois		9/28
3	PH	18 : là 22 : là 24 : là 26 : là						14 : ça va pas 66 : i manque les trois petits		9/39

EE enfant	P H (parité horaire) M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
		28 : là						cochons à la page ici 68 : i manque que la madame et l'cochon, il, la madame, elle donne le bois, et l'cochon donne heu des sous 70 : c'est le loup i casse la maison en bois		
4	PH									0/21
5	PH			8 : ya 10 : ya L'enfant répond que						2/14

EE enfant	P H (parité horaire) M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				c'est le bon ordre						
6	PH	10 : c'est ça 12 : là 16 : heu heu là-bas 18 : heu là oui 20 : heu là 22 : heuuu là 24 : heu nan 26 : mhm mhm là 28 : heu-heu ici 30 : là Énoncés exprimés par étayage fort et utilisation de l'album	4 : 'sais pas (ne comprend pas la formule « comment tu t'appelles ») 107 : heuuu je sais pas							13/58

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
		93 : ah je sais ! La dame qui avait l'bois								
7	PH	16 : hem, faut remettre dans l'ordre les heu 18 : d'abord c'est ça, après c'est ça (utilisation de l'album) 49 : la maison en bois 51 : et là la maison en brique 53 : il a fini sa maison en brique								8/29

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
		55 : les trois p'tits cochons 57 : oui (montre oralement ne dit pas quoi et comment)								
8	PH		104 : heu je sais pas	16 : heu ya 18 : ya 20 : ya 84 : ya	24 : heu ket (se trompe et réfute que l'on utilise l'album) 106 : heu ket (pas sûr que l'enfant aie compris la question)					7/57
9	PH		72 : heu j'sais plus comment on demande			140 : ça veut dire quoi ?		20 : toujours c'est ça 142 : faut ...		7/76

EE nfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
			76 : je sais pas comment dire 94 : ah je ssss heu heu an ti 100 : heu heu je sais plus comment on dit							
10	PH	18 : oui		12 : ket 16 : ket						3/21
11	PH		20 : je sais pas	16 : ket		88 : maint'nant je vais aller où ?				2/44
12	PH	10 : mh m c'est...								1/56
13	PH			10 : ya 14 : ya						7/73

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				26 : ket 28 : ya 113 : ya 115 : ya 117 : ya						
14	PH			25 : ya 27 : ya				99 : i faudra remettre 145 : non là avant	101 : divinout (à la place de adkavout)	5/79
15	PH		14 : ya 18 : ya	22 : ket 24 : ya 26 : ya 77 : ya 79 : ya						7/51
16	PH	20 : mh oui (se trompe en acquiesçant que l'ordre est le bon)		4 : ya 6 : ya 14 : ya 16 : ya 84 : ya						6/49

EE enfant	H (parité horaire) M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
17	PH	<p>18 : nan (rectifie 16)</p> <p>147 : ouais, j'ai ré, j'ai réussi tout</p> <p>20 : mhm ça ?</p> <p>22 : oui (20 et 22 pour dire qu'il faut remettre dans l'ordre)</p> <p>169 : ahhhh ! J'ai compris !</p>	<p>10 : ya</p> <p>16 : ya (se trompe en acquiesçant sur la possibilité de raconter l'histoire en l'état)</p> <p>155 : hu, ça veut dire quoi ?</p> <p>177 : et ça sert à quoi ? (parle du dictaphone)</p>			<p>115 : oh, c'est quoi ça ? Là c'est la page (l'enfant semble trouver le temps long)</p>		<p>8 : faut remettre dans l'ordre</p> <p>26 : je prends les deux petits cochons qui bois, après c'est en paille, maison de briques, aïe, hé hé hé, après ah, comment...</p> <p>117 : c'est cette page</p> <p>119 : c'est cette page</p> <p>121 : c'est cette page</p>	17/89	

EE enfant	PH (parité horaire) MI (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
								<p>123 : ah non c'est cette page (de 117 à 123 l'enfant montre qu'il vérifie)</p> <p>149 : encore, maintenant c'est encore à moi (manifeste le désir de jouer)</p>		
18	PH	8 : si (répond à la question négative « tu ne sais pas de quelle histoire il s'agit »)						16 : mettre les cartes dans le bon ordre)		2/36

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
19	PH		<p>6 : heu je sais pas (le prénom de l'E)</p> <p>76 : oui</p> <p>90 : je sais pas</p> <p>99 : heu heu je sais pas</p> <p>78 : j'ai même pas mal</p> <p>88 : comme core des pages pour lire</p>	<p>72 : ya</p> <p>74 : ya</p>				<p>10 : heu çui-là i va ici</p> <p>18 : celle-là et celle-là (l'enfant est tout de suite dans le rangement sans écouter les autres énoncés de E)</p> <p>22 : après c'est la maison en bois</p> <p>44 : j'ai fait une histoire</p>		10/50
20	IM	10 : heu non (répond à la		4 : an tri femoc'h					8 : komzet eus an istor	12/85

EE enfant	H (parité horaire) M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
		question « on fait n'importe comment pour raconter l'histoire » ? Sous-entendu que faut-il faire ?)		bihan (répond à la question sais-tu de quelle histoire il s'agit ?) 14 : ya 16 : ya 127 : ya 129 : ya 136 : ya 154 : ya					12 : (ren)kañ ar c'hartoù 131 : kuzhat daou kartoù (décrit ce que va faire E pour le deuxième jeu) 133 : serr daoulagad (décrit ce qu'il faut qu'elle fasse pour jouer)	
21	IM	18 : ça doit être dur (de ranger les cartes dans l'ordre)		6 : ya 12 : ya 20 : bah ya (oui ça doit être difficile à faire) 204 : ya		240 : ah, la première ou la dernière ?		29 : tik, heu non c'est pas ça		8/128

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				206 : ya hé hé hé						
22	IM	40 : i construira une maison en briques et même j'ai lu ce livre 42 : heu mais sauf j'lai pu là 95 : et là ce s'ra encore pire 189 : passque là c'est un peu à l'envers	14 : oh, j'me suis trompé 137 : heu je ne sais pas	4 : ya 6 : ya 10 : ya 26 : ya 141 : ya 145 : ya 147 : ya 149 : ya				16 : c'est celui-là (pour ranger la carte dans l'ordre) 38 : et l'autre ce s'ra là 177 : d'abord ça commence par celui-là		17/106
23	IM	102 : passque M elle avait lu le livre et du coup moi je m'en souviens	98 : passque je sais pas	4 : ya 83 : ya						5/59

EE enfant	H (parité horaire) M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
		104 : moi je m'en souviens passque M un jour elle avait lu le livre								
24	IM	8 : pas trop 20 : passque dans le livre il était comme ça 16 : heu là c'est ptêt'ici 18 : ça ça ça 22 : passque dans le livre il était comme ça 186 : ah ok 193 : hé bah celle où, je sais mais je	78 : heu j'arrive plus à l'dire 92 : je sais pas son nom	4 : ya 6 : ya 14 : ya 90 : ya 185 : ya 188 : ya 191 : ya 199 : ya 201 : ya			28 : penaos vez lavaret construire sa maison	12 : hé bah dire, dire les moments où ils sont		20/92

EE nfant	P H (parité horaire) I M (immers if)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
		sais plus comment ça s'appelle déjà, celle où i vont chacun de leur côté pour avoir une ti								
25	IM			56 : ya 8 : goude hop goude 10 : goude 123 : ya (répond à « Tu sais bien raconter les histoires » 125 : ya (répond à « Un autre jeu ? »)			4 : petra eo an urzh ? 145 : dibenn petra eo ? 162 : et gant an urzhiataer petra 'vo graet ?			11/86

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				129 : ya 131 : ya 137 : ya						
26	IM			16 : heu heu ya (se trompe en acquiesçant au fait que les images sont dans l'ordre) 20 : bah geo (si, il y a un problème dans l'ordre des cartes) 28 : bah-se 30 : bah-se 32 : 'n dra- mañ 34 : bah ya 36 : ya	8 : bah nann (ne sait pas de quelle histoire il s'agit 44 : ne oran ket 77 : bah 'oran ket 145 : bah 'oran ket (ne sait pas ce qui lui plaît dans l'histoire)			40 : bha señs (evit cheñch)	17/74	

EE nfant	H (parité horaire) M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				38 : nann 121 : bah ya 123 : ya 137 : bah ya, se 141 : amañ						
27	IM		12 : heu non (ne sait pas pour quelle raison E est là) 22 : no-oon (sait que les images ne sont pas rangées dans le bon ordre)	14 : ya (dit que E est là pour jouer) 16 : ya 18 : ya (sait de quelle histoire il s'agit) 28 : ah, goude-se, se, goude, goude ya 34 : ok amañ 45 : 'vel-se 30 : ya				24 : gant-se e krog 26 : gant ar skeudenn- mañ, gant ar skeudenn- mañ, hum (l'enfant se parle à lui- même)	16/90	

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				36 : se 77 : ya (répond à la question « est-ce que c'est son frère ?) 123 : ya 135 : ya (es- tu sûr ?) 180 : ya						
28	IM			18 : bah mat eo 100 : digor (répète la consigne pour participer au deuxième jeu, fermer les yeux)						2/70

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
29	IM		27 : nan (les images ne sont pas rangées dans le bon ordre)	12 : ya 14 : ya 25 : ya 31 : ya (peut les ranger) 33 : n'eo ket (l'enfant dit que l'ordre n'est pas le bon) 171 : ha 'n ordinateur 'm eus ket graet gant añ met 'm eus klewet (l'enfant dit qu'il n'a pas utilisé l'ordinateur mais qu'il l'a entendu, c'est-à-dire	54 : 'zon ket (ne sait pas dire « paille ») 165 : 'on ket (ne sait pas)				214 : din eo 216 : din eo ? 218 : bah din eo d'ober (214-218 : l'enfant se propose de prendre la place de E pour jouer)	13/117

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				qu'il a entendu l'histoire sur ce support) 179 : ya						
30	IM			8 : ma c'hoar a zo X ha Y 'zo ur babig 10 : ya 14 : bah nann (non l'histoire n'est pas rangée dans le bon ordre) 16 : ya (oui l'enfant peut aider E) 24 : ya 26 : ya, hé	20 : n'ouzon ket 112 : bah n'ouzon ket					11/85

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				116 : ya 118 : ya 120 : ya						
31	IM			20 : heu just an dra-sen, tout ar 32 : ya 34 : ya 38 : ya 40 : han an ti 42 : ya 46 : ya (répond oui mais se trompe) 50 : ya	6 : heu nann 14 : nann 16 : nann		30 : perak ? (demande pourquoi E ne sait pas ranger les images)			12/79
32	IM	14 : nan		4 : ya 6 : ya 8 : ya	24 : n'ouzon ket				16 : ah ret eo ober heu renkañ	18/79

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				10 : ya 20 : an dra-se 22 : an dra-se, an dra-se, an dra-se, an dra-se (classe en même temps) 40 : K he deus lavaret « tammoù-koad » (l'enfant justifie son choix en disant que c'est son enseignante qui a employé ce terme) 110 : ya	62 : n'ouzon ket					

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				112 : ya 118 : heu 'zo cheñchet an div-se 124 : ya ha 'zo heu hennezh 126 : ha hennezh 130 : ha goude hemañ 136 :amañ						
33	IM			4 : ya 6 : heu se a zo heu 8 : heu an dra-se heu a zo tout tout heu goude ha ha se ivez	136 : n'ouzh					27/87

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				<p>10 : ya (aurait dû répondre nann pour dire que E s'est trompée dans son classement)</p> <p>12 : ya</p> <p>14 : hum-heu heu heu an dra-se a zo mat</p> <p>16 : n'eo ket mat mat an dra-sen a zo heu heu heu en diwezh war-lerc'h</p> <p>18 : an dra-sen ivez ! An dra-sen a zo heu amañ An dar-se a zo</p>						

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				<p>amañ huum an dra-sen a zo amañ</p> <p>20 : an dra- sen a zo heu, an dra-sen a zo tout heu amañ</p> <p>22 : amañ</p> <p>24 : amañ ! Heu se ' zo</p> <p>26 : ya</p> <p>28 : an dra- sen a zo, gortoz</p> <p>30 : an dra- sen a zo amañ, amañ</p> <p>32 : amañ, amañ</p> <p>34 : ya</p>						

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				122 : ya 124 : ya 126 : ya 128 : ya 130 : an dra- sen a zo mat 132 : hin, amañ 134 : amañ ? 138 : amañ 140 : teus cheñchet an plas 142 : peogwir heu hum						
34	IM		14 : nan	10 : ya 16 : ya 20 : ya 24 : ya					18 : ya. Ret eo ober an istor gant tout ar fichennoù	12/72

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				107 : heu teus cheñchet an tas pa voe e ober un redadeg 109 : pa voe e ober e ti e plouz hag e ti e koad 111 : hag heu teus cheñchet an hini-mañ 113 : ya 115 : ya 117 : ya					'peus kemeret	
35	IM		32 : oups	2 : ya 4 : ya 6 : ya 12 : ya 14 : heu nann 16 : ya						35/91

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				22 : ya 24 : ya 26 : ya 28 : amañ 30 : ya 36 : ya 38 : ya 40 : ya 42 : ya 44 : ya 46 : heu amañ 48 : ya 50 : ah ! Amañ ! 52 : ya 131 : ya 133 : ya 135 : ya						

EE nfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				137 : ar re-se 139 : peogwir an hani-se 141 : 'zo bet goude-se, evel-se 143 : peogwir e aet tout ar pemoc'h e pep du 145 :ya 147 : ha 149 : oh ya ! 151 : heu nann ! N'eo ket mat humhum 153 : peogwir a ya amañ ! Amañ 155 : peogwir se 'zo bet						

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				goude-se ! Peo-peogwir ar bleiz 'zo tremenet amañ 157 : ya 159 : ya						
36	IM			2 : ya 4 : ya 10 ya 14 : ya 16 : heu ya 24 : nann 26 : ah ! Se ha se a zo amañ 30 : ya 34 : et ya amañ 154 : ya 156 : ya	12 : heu nann (aurait dû répondre n'ouzon ket ou ket)		22 : peg-lec'h pour pelec'h (où, veut savoir où dans les images y-a-t- il eu une farce de faite à E)			17/105

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				160 : oh se 162 : se 'zo ket amañ 164 : n'eo ket e plas 166 : amañ						
37	IM			2 : ya, me am, 'n eus lennet k heum heu heu (indique que son enseignante a lu l'histoire) 6 : ya 8 : ya 10 : goude, amañ, ha, amañ hag amañ						8/62

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				<p>100 : an hini-sen, an hini-sen</p> <p>102 : a, a, 'n eus heu, a oe fin-tout e debriñ an bleiz</p> <p>104 : hag amañ, an hini-sen a zo amañ pa 'n eus torret an ti</p> <p>106 : amañ pa 'n eus torret an ti-sen</p>						
38	IM		109 : nan	8 : an istor eus an tri femoc'h bihan					113 : da lakaat en he flas	11/79

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				<p>10 : nann (aurait du répondre n'emañ ket ou ket)</p> <p>12 : 'n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog amañ zo ar fin</p> <p>105 : ya</p> <p>107 : ya</p> <p>111 : peogwir an hini-mañ e oa ket en he flas</p> <p>115 : an hini ivez n'eo ket en he flas</p> <p>117 : ya ... tik</p>						

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				119 : ya						
39	IM	12 : nan		8 : ya 10 : an tri femoc'h bihan 16 : ya 18 : heu un tammig 20 : an dra- sen, an dra- sen, an dra- sen, an dra- sen 22 : setu 126 : ya 128 : 'm eus dija digoret 130 : heu hemañ, hemañ					2 : evit heu lavar, evit heu kontiñ an istor e brezhoneg 14 : lakaat en urzh 134 : 'n eus da adober	16/84

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				<p>132 : heu hemañ ha hemañ an div-sen</p> <p>142 : te a oui ket ober un istor</p> <p>144 : e-barzh an tresadenn- bev me a, me a oe dud, a oe debret un katev a oe laret : « En même temps, je crois qu'on a un problème », commente lorsque E dit qu'elle a un problème</p>						

EE enfant	H (parité horaire) M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				dans son classement						
40	IM	20 : nan 96 : ok		4 : ya 6 : ya 8 : ya 12 : an tri femoc'h bihan 13 : peogwir e-barzh ma ti 'm eus tri femoc'h bihan 16 : ya 18 : nan just al levr 22 : geo (l'enfant se dédit pour atténuer le fait que l'adulte n'a	62 : hum, n'ouzon ket ! Amañ, hou, an bihanoc'h a zo e ober un, un ti eeee plouz 74 : pttt ! N'ouzon ket 142 : n'ouzon ket penaos e vez lavaret e brezhoneg 144 : n'ouzon ket penaos 'vez lavaret e brezhoneg		10 : ham petra ? 76 : solut ?	170 : 'm eus c'hoant d'ober un c'hoari arall	22/75	

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				pas bien rangé les images) 24 : han ! oh : just heu amañ 26 : heu ya 28 : aalors se, heu nan, (voil)là, huuum ha-se, heu b... 'Soñj, an dra-se a ya amañ. Hag, an dra-se a ya, heu, ya, voilà 98 : ya 102 : ya						
41	IM			8 : ya 10 : ya	6 : n'ouzon ket					8/66

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				100 : heu an dra-se (montre les briques d'une image pour dire quelle est celle qui manque) 102 : an dra- se (pareil) 106 : du-hont 108 : mhm tst... Du-hont 110 : eo						
42	IM		2 : nan	10 : ya 12 : ya 14 : an tri femoc'h bihan						16/88

EE nfant	P H (parité horaire) I M (immers if)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				<p>16 : eo (si il y a un problème)</p> <p>18 : ben en fait, hé ben, an istor, 'zo mat an dra-se, nan, 'zo ket mat, perak an dra-se a ya amañ</p> <p>20 : el-se... Ah nan, el-se... Oh ya... Amañ... El-se... Hag an dra-se</p> <p>134 : ah ya</p> <p>136 : ya</p> <p>138 : ya</p> <p>140 : ya</p>						

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				142 : eo (si il y a un problème) 144 : kalz a gudenn 146 : ya 148 : heu amañ 168 : teus laret, teus lakaet an dra- se amañ hag an dra-se amañ 170 : ya						
43	IM		10 : nan (E l'induit en erreur en lui demandant s'il sait d'où proviennent les images)	8 : ya 12 : d'an tri femoc'h bihan 16 : d'am soñj el-sen	26 : ne ouian ket 70 : ya, me a oui			14 : n'eo ket mat ! Ret eo gober un dra all	21/92	

EE nfant	P H (parité horaire) M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				<p>18 : mui... Hin-hin...</p> <p>20 : d'am soñj eo el-sen</p> <p>22 : d'am soñj eo ... Mhum... ttt... Amañ d'am soñj, ya. An dra-sen</p> <p>24 : 'ni vihan eo an tri femoc'h bihan</p> <p>30 : amañ</p> <p>37 : e, e, e, an dra-sen a ya amañ</p> <p>45 : d'am soñj</p> <p>48 : ya</p> <p>146 : an dra- sen n'eo ket</p>						

EE enfant	P H (parité horaire) I M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalement ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				el-sen met el-sen 148 : rak te teus cheñchet 150 : mhm heu, rak an ti plouz 'zo ket graet goude an, goude an prom'nade 152 : ya (aurait dû répondre nann) 156 : an dra-sen a ya amañ 158 : rak, eo ket, kouezhet, 'barzh an, soupenn-						

EE enfant	H (parité horaire) M (immersif)	Mani feste qu'ils sait en français	Mani feste qu'il ne sait pas en français	Mani feste qu'il sait en breton	Mani feste qu'il ne sait pas en breton	Dem ande des explications en français	Dem ande des explications en breton	Exp rime verbalemen t ses intentions en français « c'est ça qu'il faut faire »	Exp rime oralement ses intentions en breton	No mbre d'énoncés par enfant
				tomm : a- raok an ti 160 : a-raok distrujañ an ti						

11 - Annexe 11 : Phrases à trois termes

N° de l'enfant	
7	22 : unan, daou, tri (compte au lieu de conter)
8	32 : heum, er gêr 40 : ul loch (répétition) 46 : un ti-brik
9	30+32 : tri ... femoc'h bihan (rassemblés car E8 a été interrompu par E) 62 : ar pemoc'h bihan 84 : ti, an ti
13	97 : heu ar bleiz
14	31 : kavi a unan (reprend partiellement la proposition de E, mais a compris et la reprend à son compte) 53 : un ti-plouz 57 : an ti-koat (choisit la bonne proposition sur les deux proposées par E)
18	19 : tri femoc'h bihan 27 : un ti-plouz (répète la proposition de E, la reprend à son compte) 65 : an ti-brik
19	70 : 'barzh an tan (reprend la proposition de E)
20	12 : 'añ (renkañ) ar c'hartoù (fin de verbe trouvée sur syllabation de E) 30 : evit ober un ti 42 : un ti-spern 52 : Gwilhoù ar Bleiz (répétition) 76 : lopañ a rin (RA) 78 : lopañ a rin 131 : kuzhat daou kartoù
21	49 : heu ... un ti 53 : un ti-plouz

	<p>111 : an ti-brik 129 : an ti-plouz 137 : lopañ a rin 151 : ma pemoc’h bihan (incomplet, sur le modèle de la phrase en randonnée) 155 : diskar rin ac’hanout 222 : un ti-solut (reprend la proposition de E)</p>
22	<p>18 : unan, daou, tri (confond compter et conter) 30 : an ti-plaz 44 : un ti-pern 46 : un ti-pern 62 : c’hwezhañ a rin (modèle de phrase en randonnée)71 : evèt, evèt redek 83 : heu, ar bleiz 139 : ‘n eus ket (dit pour n’eus ken, c’est la fin) 179 : fin an istor ? (nomme la question à haute voix, comme pour y réfléchir en dehors de lui)</p>
23	<p>21 : o sevel un ti 25 : un ti-spern 45 : un ti-spern 67 : marv, marv, marv 79 : en ti-brik 108 : sevel un ti</p>
24	<p>94 : Gwilhoù ar bleiz (répète la proposition de E) 100 : teout (pour tec’hout) a reont (répète la proposition de E) 110 : c’hwezhañ a rin (PA) 137 : kouezhañ a ri (pour il tombe)</p>
25	<p>8 : goude hop goude 12 : tri femoc’h bihan 20 : heu, un ti 22 : a blij deoc’h 24 : un ti-plouz 30 : un ti-plouz 36 : un ti-brik 72 : an ti-brik 74 : an ti-brik 93 : mouz’d eo (répète « mouzet eo » il boude, proposé par E)</p>

	<p>97 : an bleiz a ... 141 : heu peogwir... peogwir ... 145 : dibenn petra eo ? (question autonome) 147 : fin an istor ? (répète à voix haute la deuxième proposition de E, entre : « dibenn pe fin an istor » 160 : ar soubenn-tomm</p>
26	<p>10 : bah, tri femoc'h 16 : heu, heu, ya 32 : 'n dra-mañ 40 : ben señs (pour cheñch) amañ 42 : heum, tri femoc'h 44 : ne oaran ket 48 : heu, un ti 51 : 't eus laret E26 ! 57 : hum, un ti... 61 : bah ... Al louarn (louarn dit pour bleiz, confusion avec le français loup) 77 : bah oaran ket 89 : bah a redek 91 : an ti-brik 95 : bah peogwir heu 105 : bah lak tan 117 : e-barzh an tan 125 : an ti-foenn ? 137 : bah ya-se ! 145 : bah... 'Oaran ket</p>
27	<p>28 : ha goude ! Se (l'enfant se parle à lui-même) 47 : tri femoc'h bihan 51 : hum, bah, ti 67 : bah, an porc'hell 71 : diskaret an ti 95 : diskaret an ti 133 : gant ar bleiz ? 151 : er penn-kentañ (complète la phrase de E « er penn... »</p>
28	<p>14 : tri forc'hell bihan (E a aidé E28 à reconstruire le titre) 18 : bah, mat eo 20 : tri porc'hell bihan</p>

	<p>42 : gant un plac'h 56 : a vont kuit 58 : an all porc'hell 72 : 'barzh an ti 76 : un ti-brik 114 : ar ti-brik</p>
29	<p>22 : tri folec'h bihan 33 : n'eo ket ! (dit pour « N'emañ ket ar skeudenn en he flas », l'image n'est pas à sa place) 61 : ur ti bihan 77 : heu, ar bleiz 85 : gant ar bleiz 91 : ez'ae kuit 103 : n'ouzon ket 208 : an ti-plouz (l'enfant réussit enfin à décrire la carte manquante) 212 : war e lost 224 : mhm... 'zon ket (pour « n'ouzon ket ») 226 : kregiñ an istor</p>
30	<p>20 : n'ouzon ket (????) 36 : bah gant plouz 48 : bah a red 90 : bah ar siminal 98 : ur poull-dour 126 : gant e ti 128 : hé bah... Houm 136 : an ti-koat 150 : se hag heu...</p>
31	<p>40 : han, an ti ! 53 : un ti 61 : hhh, tammoù koat 117 : han ttt, heu 129 : tri femoc'h bihan 133 : n'ouzon ket 141 : krogañ an istor</p>
32	<p>20 : an dra-se</p>

	<p>24 : n'ouzon ket 30 : un ti brav 70 : digor an nor ! 72 : bihan, bihan. Nann ! 82 : digor an nor ! 90 : ha solut eo 108 : e vo debret 130 ha goude hemañ (trouve le pronom mais pas le genre)</p>
33	<p>64 : en ti-spern (l'enfant se parle à lui-même et corrige sa réponse épines à la place de paille) 96 : dre ar siminal 102 : lakaat heu, tan 104 : en chaodroñ bras 116 : n'ouzon ket 142 : peogwir heu... Hum... 152 : an hini-kentañ (trouvé seul mais genre incorrect) 154 : an diwezhañ (trouvé seul) 169 : heu ar lost</p>
34	<p>26 : hum, heu, heu... 34 : ah, an ti 38 : get heu plouz (l'enfant a corrigé de lui-même l'énoncé 36 « paille ») 90 : an ti-brik 123 : er fin tout 134 : an hini-kentañ (trouve seul mais se trompe sur le genre)</p>
35	<p>60 : un ti brav 93 : an hini bihanañ 99 : torriñ an ti 137 : ar re-se</p>
36	<p>34 : hé ya amañ 82 : emañ o vont 84 : ya ! Hhhh ! Ssss... 111 : an ti... Brik 168 : e, e gentañ</p>
37	<p>16 : heu, ha, mhmmm 56 : ya ! Hag a ...</p>

	64 : ha 'n eus (renforce sa voix pour être écoutée par E jusqu'au bout) 110 : an hini gentañ 114 : heu e-kreiz
38	25 : unan e plouz 83 : en e doull (l'enfant essaie de se corriger mais réemploie « doull » au lieu de « boull » 123 : heum, er fin
39	14 : lakaat en urzh 18 : heu, un tammig 46 : un ti-koat 48 : un ti-koat 94 : ah ! Ya an ... 98 : a distruje ket 130 : heu... Hemañ, hemañ... 140 : hi-hi-ya ! 152 : an penn-kentañ (l'enfant reconstitue les syllabations de E)
40	88 : evit ar bleiz 150 : ha ! Kreiz ar... 158 : an dra-se
41	6 : n'ouzon ket 32 : un ti-brik 46 : a c'hwezh ha... 58 : ar tamm-koat 72 : a, a c'hwezh 88 : hm, hem, nann 96 : un soubenn domm 102 : an dra-se 126 : echuiñ an istor 130 : Fin an istor
42	52 : « Digor an nor » ! 70 : « stokiñ war » ha... 72 : « C'h... Hag e... » 116 : a zo tan
43	18 : mui... Hin-hin... 26 : ne ... ouian ket 45 : d'am soñj

	64 : un ti-brik 82 : di, di-spern 106 : « ... jañ da di » ! (complète le verbe syllabé par E) 108 : c’hwezhañ a reas (répète la phrase de E) 112 : torret an ti 124 : un soubenn-tomm 128 : ha eñ : plouf ! 162 : efin tout ! 164 : heu, a-raok tout ! 170 : amañ ket amañ
--	---

12 - Annexe 12 : Première phase de tri des propositions.

N° de l'enfant	Phrase
14	11 : me eo, heu + prénom
20	8 : mm, komzet eus an istor 64 : han kuit eus an ti 86 : kuit ! Kuit eus an ti ! Spenn 101 : peogwir a zo brik ! 147 : a, a zo an femoc'h gant un all femoc'h 165 : evit ober un ti
23	35 : o tistrujañ an ti 65 : marv eo ar bleiz
24	44 : 'n eus un pemoc'h bihan 46 : 'n eus un pemoc'h bihan
25	4 : petra eo an urzh ? 18 : emañ o vont kuit (ils) 42 : a distrujañ ar, ar, an ti-plouz 86 : n'eo ket...n'eo ket... 88 : nann ! N'eo ket laouen 99 : a zo pignet e-bar... 133 : ar tri femoc'h bihan a ... a... 166 : peogwir me 'n eus un c'hoari
26	65 : bah torret an ti 71 : 'n eus ket c'hoant 93 : bah, 'n eus c'hoant torr met a c'hell ket 101 : heu, mont betek an doenn 113 : heu a sach war al lost
27	24 : gant-se e krog 73 : bah redek a ra betek e ti all 85 : bah, diskaret an ti 99 : hum, peogwir 'oa e brik ha ...
28	34 : d'ober un ti 36 : 'zo vont da gerc'haat heu... 48 : a ra, a ra un ti-brik 64 : a tistruj an ti 74 : 'n eus tri porc'hell bihan 128 : a ra un ti 134 : peogwir an bleiz, hé ben, 'vo, 'vo heu... 140 : heu peogwir 'n eus heu bleiz
29	131 : ha ket an hini-mañ 133 : peogwir 'n eus, 'n eus lakaet voger

	<p>137 : bah, pa c'hell ket 191 : mhm... Te a oar, ar ti da, an hini-mañ 218 : bah, din eo d'ober</p>
30	<p>8 : ma c'hoar a zo X ha Y 'zo ur babig 76 : peogwir e brik eo 80 : bah, a fich ket 84 : mont war an ti heu 96 : hé bah... Bet eo e-barzh 108 : hé ba'r vo debret gant an tri femoc'h bihan 112 : bah n'ouzon ket 124 : an hini, a, l, a distruj an ti</p>
31	<p>75 : 'n eus c'hoant debret a, ar, ar pemoc'h hé... 77 : 'n eus c'hoant debret 119 : heu, n'ouzon ket 149 : perak me a gav mat an ti-mañ</p>
32	<p>16 : ha ret eo ... ober, heu renkañ 56 : heu, el, e vo graet evel-se 62 : ha ivez, e, heu n'ouzon ket 64 : an ti 'zo torret 88 : peogwir an ti graet e brik eo 118 : heu... 'Zo cheñchet an div-se 124 : ya ! Ha, ' 'zo heu hennezh 128 : peogwir hemañ, a ya hemañ, peogwir ne vez ket distrujet an ti. Hemañ 132 : 'vez distrujet a-raok hemañ 134 : ha ne vez ket distrujet hemañ</p>
33	<p>6 : heu ! Se a zo heu 8 : heu, an dra-se heu a zo tout, tout heu goude, ha, ha-se ivez 14 : hum-heu heu heu, an dra-se a zo mat 16 : n'eo ket mat... Mat... An dra-sen a zo heu, heu, heu en diwezh war-lerc'h 18 : an dra-se ivez ! An dra-sen a zo heu amañ ... An dra-sen a zo amañ ... Huum, an dra-sen a zo amañ 24 : amañ, heu se 'zo 28 : an dra-sen a zo, gortoz 30 : an dra-sen a zo amañ, amañ 60 : an hini kentañ ! Peogwir 'n eus, heu 'n eus c'hoant de debriñ an tri femoc'h bihan 130 : hum, an dra-sen a zo mat 140 teus chañchet an plas 163 : an daou-se a zo e-kreiz</p>
34	<p>18 : ret eo ober un istor gant tout ar fichenoù 'peus kemeret</p>

	<p>111 : hag heu... 'Teus cheñchet ivez an hini-mañ 138 : evit me a gav, me, me, a zo plijus pa, pa, pa ar bleiz a zo 'barzh ar chodroñ</p>
35	<p>97 : ya ! An hini diwezhañ eo an hini (henañ ?) 103 : an ti-se zo ket a-benn da dorriñ an ti-se 105 : peogwir e brik eo 121 : peogwir eo kouezhet e-barzh an tan ! 123 : mhum, debriñ ar bleiz-se 141 : 'zo bet goude-se, evel-se 143 : peogwir eo aet tout ar pemoc'h e pep du 151 : heu nann ! N'eo ket mat hum-hum 105 : peogwir a ya amañ ! Amañ ! 155 : peogwir se 'zo bet goude-se ! Peo-peogwir ar bleiz 'zo tremenet amañ 174 : peogwir ar bleiz a debr an tri femoc'h met ne a c'hell ket</p>
36	<p>73 : perak a zo, e zo, e zo... 117 : ar, an ti a zo, a zo 162 : se 'zo ket amañ 164 : n'eo ket e plas</p>
37	<p>104 : hag amañ, an hini-sen a zo amañ pa 'n eus torret an ti 106 : amañ pa 'n eus torret an ti-sen 107 : an ti-speern. Hag amañ, a, a 'n eus, pa 'n eus laret e ret ober an dra-sen, amañ, pa 'n eus heu graet an ti-brik 116 : me 'm eus 'barzh ma ti e DVD 102 : peogwir ar blev a zo kou... Heum, heu-heum... 122 kouezhet e-barzh an chaudron, hag amañ, 'n eus bet poan, pa 'n eus skoet</p>
38	<p>12 : 'n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog amañ 'zo an fin 33 : peogwir e, e en oa c'hoant e ti oa kreñv 111 : peogwir an hini-mañ e oa ket en he flas 113 : da lakaat en he flas 115 : an hini ivez n'eo ket en he flas 125 : heu e, da c'homañs 135 : pa, a c'hoarzhiñ er fin amañ 139 : heum, me 'blij din pas av an ti 145 : amañ an ti e plouz peogwir 'zo brav 149 : ya, ha an ti e brik 'zo, 'zo brav ha ivez 'zo solut ! 151 : heu nann pas c'hoazh (l'enfant indique q'il n'a pas terminé de dire ce qui lui plaît) 153 : mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan 'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou pemoc'h</p>

	157 : ha te a lar an aotre
39	2 : evit heu lavar, evit heu kontiñ an istor e brehoneg 42 : an bleiz a ya amañ 100 : peogwir a zo gant brikoù 104 : ober kalz a wech 124 : peogwir a zo domm-tre 128 : 'm eus dija digoret 132 : heu... Hemañ ha hemañ an div-sen (trouve le pronom mais se trompe sur le genre) 134 : 'n eus da adober 142 : te a oui ket ober un istor ! 164 : heu... A zo heu... Amañ 'zo farsus 166 : peogwir an bleiz a ya e-barzh, a lamm
40	13 : peogwir e-barzh ma ti 'm eus tri femoc'h bihan 36 : krogiñ. Daou, tri, pevar, pemp (a compris de compter pour commencer) 62 : hum, 'n ouzon ket ! Amañ, hou, an bihanoc'h a zo e ober un ti, un ti e eeee plouz 72 : peogwir a zo brik 74 : pttt ! N'ouzon ket 104 : ah peogwir, hein ! E foñs tout heu... 142 : n'ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg 144 : n'ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg 170 : 'm eus c'hoant d'ober un c'hoari all
41	18 : 'n eus c'hoant, ober heum, ttt, heum... 22 : 'n eus c'hoant ober unan e brik
42	54 : ha se a-raok, ti-koat hag an dra-sen 56 : sell : un dra 'm eus heu... 58 : amañ 'n eus an, un ti heum, evit pep hini 60 : an hini gentañ a yae ti e plouz 110 : perak, perak a zo e brik 164 : heum, heum, evit krogiñ tout 166 : mhm, e gentañ tout 168 : teus laret, teus lakaet an dra-se amañ hag an dra-se amañ
43	14 : n'eo ket mat ! Ret eo gober un dra all 20 : d'am soñj eo al-sen, hum-hum 22 : d'am soñj eo... Mhum... ttt... Amañ d'am soñj, ya, an dra-sen (l'enfant réfléchit à voix haute) 24 : 'n hini vihan, eo an tri femoc'h bihan ! 37 : e, e, e, an dra-sen a ya amañ 70 : me a oui 72 : mhummmm... Ppp... Ne ouian ket mui

	86 : ha, ha amañ 'n eus ar bleiz e zi 146 : an dra-sen ne oe ket el-sen met el-sen 148 : rak te teus cheñchet 160 : a-raok distrujañ an ti 178 : ha an lost a zo amañ
--	---

Tableau XXVII : première phase de tri des propositions.

13 - Annexe 13 : discours citant, première phase de tri.

N° de l'enfant	Phrase
20	54 : Digor din femoc'h bihan ! 72 : mmm, digor din femoc'h bihan ! 80 : debriñ a ra ac'hanout ! 97 : c'hwezhañ, lopañ a rin ha debriñ a ran ac'hanout ! 152 : Digor din femoc'h bihan ha an nor ha debriñ a ro ac'hanout !
21	153 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin 170 : lopañ a rin ha debriñ a riañ ac'hanout
22	64 : ha diskaret e vo da
24	76 : lopañ a rin ha diskaret e vo da di 96 : (E donne « c'hwezhañ) z rin, lopañ a rin ha disketvoret da di 108 : digor din pemoc'h bihan ! 110 : lopañ a ri ha diskit 112 : diskaret e vo da di
25	50 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin 54 : diskaret e vo da ti ha dibriñ ac'hanout ho unan 68 : digor din pemoc'h bihan ! C'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da di ha debriñ a ran ac'hanout ho daou ! 78 : digor din pemoc'h bihan, diskar, nann heu 80 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da ti ha debriñ ac'hanout ho zri
28	22 : 'mont vont da, da ober un ti 24 : hum, ... A lar ur paotrig heu... 26 : a zo vont, 'n eus c'hoant... 52 : hé, heu, an louarn hé ben, 'n eus c'hoant debriñ ar porc'hell 70 : a, az a c'hoazh e-barzh an all ti 126 : an porc'hell 'n eus c'hoant tap'
29	47 : bah 'n eus c'hoant da gerc'haat un dra evit tap, ur, ur ti 51 : bah, hum, hum, goude a lar' an, ar, ar, ar heu, ar paotr a lar : « Daoust hag-eñ gall a ran da gaout-se ? » 63 : an eil porc'hell a lar : « Gall a ran da ga't-se ? » 81 : ar borc'hell a, a da, az ae kuit 101 : lopañ a rin, lopañ 'rin hag... heu 107 : ez ae kuit ar porc'hell e-barzh an all ti 123 : lopañ 'rin, ha dist... e vo... 125 : diskaret e vo di 145 : diskaret e vo e di 163 : a ch... a chach war e lost 167 : sach e-barzh ar dra ! Ha goude : pffff !

	<p>199 : a distruj ar ti 210 : heum... a, a sach war ar bleiz</p>
30	<p>30 : bah ... An tri porc'hell a 'n eus c'hoant da gaout un ti e unan</p> <p>42 : hé ben hemañ 'n eus c'hoant da gaout un ti-brik 44 : hé ben goude, ar bleiz a deus torret an ti d'ar porc'hell, d'ar bihan pemoc'h 60 : hé bah heu, ar bleiz a lar : « Digor din da di (???) pemoc'h bihan ! » 62 : « Mod-all e skoin gant ma fav, c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da di ha debriñ ac'hanoc'h ho taou ! » 66 : bah, heu, a 'z a kuit, evit mont gant e vreur 70 : hag ar bleiz a lar : « Digor din ma (???) pemoc'h bihan ! Opala ! Ne rin ket ! Neuze e skoin gant ma fav, c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret 'vo da di ! Ha debriñ ac'hanoc'h hot tri ! 72 : - C'hwezh ma peus c'hoant ! 74 : sko ma fell dit, ne zigorin ket ! » 76 : skeiñ a ra, c'hwezhañ a ra, met netra 92 : ha goude an tri femoc'h bihan a dap lost d'ar, d'ar bleiz 94 : hag heu chach evit la'ret : « Unan, daout, tri, sachet ! » 134 : ar b, ar bihan porc'hell a deus gant e vreur e ti, ha goude e veur a digor an nor 158 : hé bah... Ur porc'hell bihan a la'r : « Gall a ran tapout foenn mar plij dit ? », ar paotrig a lar' « Ya, pa... pttt... » 162 : ar bleiz a la'r : « Digor din da di (???) pemoc'h bihan ! » Opala ne rin ket ! 164 : - Neuze e skoin gant ma fav... 166 : C'hwezhañ a rin, lopañ a rin ha diskaret 'vo da di ha drebiñ ac'hanoc'h ho tri !</p>
32	<p>26 : heu, hé monet ... en tu evit ober e zi 34 : heu... a ra un ti get plouz 38 : heu sevel a ra un ti get tammoù-koat 42 : heu ar pemoc'h bihan a zo e ober un ti e, get brikennoù 50 : heu, digor an nor 52 : hag ar pemoc'h bihan a la'r : « Nann ! » 54 : e vo c'hwezh 64 : an ti 'zo torret 66 : a zo daet betek an ti-koat 74 : he, c'hwezhañ, bountañ ha (???) 78 : heu, a ya e ti-brik 86 : hau, bountañ, c'hwezhañ ha lammat. Ha a ra netra 92 : heu... Krapat dre ar siminal ha...</p>

	<p>94 : a zo, mont e-barzh</p> <p>96 : ha goude an tri femoc'h bihan hag heu los tar bleiz, a lak los tar bleiz a vont</p> <p>104 : ha goude, debra, debret 'vo gant ar mamm, get ar vamm</p> <p>120 : heu ... Heu, ar pemoc'h a, a ra e di e plouz</p> <p>121 : ha an tri femoc'h bihan a ya en e gostez</p> <p>156 : heu... Al, al, ar bleiz a ya e-brazh ar chaodron</p>
33	<p>38 : e vonet, e vonet da, da, hum da... Da, da (???) e zi</p> <p>40 : evit sevel e di, heu, dezhañ, di</p> <p>44 : un ti brav e, e vo evit pep hini</p> <p>48 : heu, heu, gant hemañ e vo un ti e heu, koat</p> <p>52 : ar bleiz a distruj an ti-plouz</p> <p>58 : a distruj an ti heu plouz</p> <p>62 : monet en ti... koat</p> <p>68 : heu, heu, heu a la'r heu... A lar heu « Digor din, digor din da di femoc'h bihan ! »</p> <p>72 : « mod-all ma a, me a, me a, me a debriñ heu-ah, heu-heu, c'hwi ho daou ! »</p> <p>76 : monet e ti-brik</p> <p>82 : « Digor da di femo... Heu digor da ti-brik femoc'h bihan ! »</p> <p>84 : hag an tri femoc'h bihan a la'r : « Opala ! Kit ! Mod-all, mod-all me a, me a l... Me a lamm, me a mmmttt »</p> <p>86 : - heu ...Mod-all me a lammo heu...</p> <p>88 : heu-heu, ha m... - Ha me diska, ha me 'diskaro e, e da di-brik</p> <p>94 : da bin, heu-heu, da bignat, da diskenn war na heu, hé, e-bah heu</p>
34	<p>28 : an tri femoc'h bihan a oe c'hoant ur, ur, un ti, hag unan bennak a la'r : « an, an hini a ra e zi an, an muiañ a zo, a zo an hini br-br-breu ... Bravañ a vo gounezet »</p> <p>54 : ha goude ar bleiz a zo daet evit torriñ ar di, d'ar, d'an hini kentañ</p> <p>60 : hé torriñ ar ti d'an hini kentañ d'ar pemoc'h kentañ</p> <p>66 : « Me 'zo vont da dorriñ da di ! »</p> <p>72 : a zo vont kuit a ya, hm, he, 'barzhan ti a-ar, an eil femoc'h</p> <p>76 : 'n eus, 'n eus c'hoazh torret ar di</p> <p>78 : d'an hini d, heu, an, an hini ... An hini arall</p> <p>84 : a, a dorr an di d'an hini re-all</p> <p>88 : a ya 'barzh an ti arall</p> <p>109 : pa oe e ober e ti e plouz hag e ti e koat</p> <p>125 : heu, un femoc'h, an trede femoc'h a voe ec'h ober un ti e brik</p>
35	<p>56 : get, pep hini en e gorn evit ober un ti</p> <p>58 : evit ober un ti</p> <p>64 : e plouz e voe an ti</p> <p>66 : e koat e voe</p>

	<p>68 : e oe e brik 82 : debriñ a rpemoc'h bihan 111 : ha a ra tout an draoù a c'hell ober met, a c'hell ket ober netra 115 : a gouez 'barzh ar siminal ha goude, a sach, ha goude... 117 : ahah ! War ar bleiz, ha goude 'zo e-barzh</p>
36	<p>86 : « Lopañ a rin, c'hwezhañ a rin, ha debriñ a rin ac'hanout 99 : 'vo debriiñ an daou 136 : hhh, 'n eus forzh petra evit, evit, heu, evit marv ar bleiz</p>
37	<p>2 : ya, me am, 'n eus lennet S. heum, heu, heun, un.... 4 : heu, heu, an tri femoc'h bihan 12 : amañ hag amañ ar pemoc'h bihan 'n oa c'hoant, heu, heu, oober e ti e unan</p> <p>14 : hag, a-a-a-a-a hag an hini gozh, an hini gozh heu-ho... 20 : hag goude, an, an hini heu, heu, an hini... 22 : an hini gentañ 'n eus kavet an, an, un, un ttt, un, en eus bet kalz a, a, a ham, a plouz ha 'n eus goulennet 30 : ha n'eus, a zo, a 'n eus laret ' ya » ha goude a 'n eus kroget e labour 32 : hag heu vleiz, ar vleiz a zo arruet 34 : evit heu, heu heu debriñ an pemoc'h a 'n eus goulennet « Digor an nor din, pemoc'h bihan ! » ha n'eus laret « Nann ! Ne vo ket digoret hag heu, hag » (l'enfant rit) 38 : goude a 'n eus laret : « Me 'vo skoet, me he ... m, lammet ha me 'vooooo hañ »... 44 : war an leur ! Hag 'n eus laret ttt', heu 'r, pemoc'h bihan : « Heu, lamm pa, pa 'teu c'hoant, heu ... » (reprend le discours du cochon dans le conte) 48 : « Lop, lamm ma teus c'hoant me vo ket digoret an nor » 50 : ha 'neus lamm, ha 'n eus heuuuu, heu, mhm tttt, skoet ha 'n eus heu... 58 : hag ar, an ti a zo bet war an leur 70 : ha goude, an bleiz Gwilhoù a zo arruet hag a 'n eus laret : « Digor an n..., ti-spern, bihan heu heum ttt, heu-heum ttt heu... 72 : « hag me 'vo sket » Nann ,« Me 'vo ket digoret » ! Ha goude me vo ha Gwilhoù 'n eus laret hum, heum, heu « Sk... Me 'zo vont da sko, me 'zo vont da lamm ha me 'zo vont da c'hwezh « Lamm pa to c'hoant ! Sko pat eus... war tout da ti ha da ti-spern a vo, a vo kouezhet war an leur ! 76 : C'hwezh pat eus heu... 78 : c'hoant hag ar ti-spern, « Me zo vont ket da digoriñ » ! Hag ar, lamm heuuuu-m ttt, a, hag heu, a c'h, a c'hwezh hag a sko, an ti-spern a zo bet war an leur</p>

	<p>80 : ha goude, an div pemoc'h a zo bet e-barzh ti ar vreur diwezhañ hag 'n eus digoret nor ha goude, ar blev 'zo arruet hag 'n eus laret : « Digor da ti-brik ! Pemoc'h bihan ! », hag 'n eus dis...</p> <p>82 : ya. Hag heu, heu, heum, heu, heum : « Me 'zo vont, me 'zo vont da debriñ c'hwi ho tri ! Pemoc'h bihan » !</p> <p>84 : hag 'n eus laret 'r pemoc'h bihan : « Nann ! Me 'zo vont ket da digoriñ an nor » !</p> <p>Goude Gwilhoù 'n eus laret : « Me 'zo vont da sko ! Me 'zo vont da mmm ttt, daaa... Heu....</p> <p>86 « ... karet (E a syllabé une partie du verbe). « Lamm pa to c'hoant, sko pa t eus c'hoant ha c'hwezh pa t eus c'hoant ha, ha me 'zo vont ket da digoriñ an nor » !</p> <p>Hag ar ble-iz 'n eus skoet, 'n eus lammet ha 'n eus c'hwezhet heuuuuu ttt, 'n eus ...</p> <p>102 : a, a 'n eus heu, a oe fin-tout e debriñ an bleiz</p> <p>E37/107 : an ti-speeern. Hag amañ, a, a 'n eus pa 'n eus la'ret eo ret ober an dra-sen, amañ, pa 'n eus heu graet an ti-brik</p>
38	<p>21 : hem, hem, e vont da ober an ti an hini bravañ</p> <p>27 : e, en oa graet unan e, e koat</p> <p>31 : e, e en oa graet un ti e, gant brik</p> <p>35 : evit ket ar bleiz a torret e zi</p> <p>37 : hem, ar bleiz a 'n eus torret an ti eus an hini e plouz (l'enfant a trouvé seul ensuite, le nom du loup)</p> <p>41 : debriñ an tri femoc'h bihan</p> <p>45 : toc, a ra toc toc toc</p> <p>47 ...' gor din an nor tri fem, heu, tri femoc'h bihan</p> <p>49 : « Ne rin ket, ne rin ket ! », a lar an tri femoc'h, han nan, ar pemoc'h bihan</p> <p>51 : « Lopañ a rin, heum, lopañ a rin, skeiñ a rin, c'hwezhañ a rin ha da di vont kouezhañ en e boull, en e doull ».</p> <p>53 : ya, ha goude an torr an ti eus an, ar femoc'h bihan</p> <p>55 : a red, a red bihan 'vit mont en ti eus e, eus e vreur</p> <p>61 : « Tri fem, daou femoc'h bihan, digor din an nor » ! Heu ...</p> <p>65 : hum, bleiz, hem : « Lopañ a rin, skeiñ 'rin, hem, c'hwezhiñ a rin ha da ti vont da kouez en e boull » !</p> <p>69 : heum, kouezhañ a ra en e doull</p> <p>71 : ha gou, ha goude an tri femoc'h bihan a ya e ti e breur</p> <p>75 : a la, a ra toc toc toc</p> <p>79 : heum : « Digor din an nor » !</p> <p>81 : « Nann » ! Ha en eus laret : « Lopañ a rin, skeiñ 'rin, c'hwezhiñ 'rin ha da ti vont da kouezhañ en e doull » !</p> <p>85 : ha goude a ra an dra en eus laret a, a, a fiñvas ket ha goude a ra c'hoazh ha ne fiñvas ket ha goude a rae c'hoazh ne fiñvas ket ha o oa</p>

	<p>skuizh ha goude e lare da pign' a ra war an s, war an doenn ha : « Diskenn 'rin 'barzh an siminal ha goude evont debr an tri femoc'h » 87 : met an tri femoc'h bihan 'n eus graet ur soubenn tomm 89 : ha, ha, hag an, ar bleiz a nan, an tri femoc'h bihan a, a klevas ar bleiz war an toenn ha goude an tri fe, goude ar bleiz oa o tiskenn an tri femoc'h bihan a ra sach war al lost eus Gwilhoù ha goude « plouf » ! 'Zo kouezhet 'barzh an heu... 95 : heum, a z, a zo tout devet 97 : heum, goude a, a laoskas e-barzh a, a, a evit an, evit tenva anezhañ</p>
39	<p>10 : an tri femoc'h oa oe c'hoant ober e ti dezhe, heu, amañ a oe, a oe... 28 : hemañ ? Heu, ober un ti, heu, heu, d'un, d'ar re, d'e unan 30 : heu hemañ a zo vont d'ober un ti gant heu, an heu, heu, heu, g... 34 : gant plouz, heu, goude an bleiz a arru... 36 : ha e oe an pemoc'h arall 50 : heu, a sav, sa un ti-spern 54 : evit ka, evit bout solut-tre 62 : ha heu, ha 'n eus laret d'an pemoc'h : « Ma te a digor ket me 'zo vont da debriñ ac'hanout » ! 66 : a t, a torr an ti 72 : an ti a, a zo distrujet 74 : a ya 'barzh an ti heu... 76 : a ya 'barzh an ti... 78 : a ya 'barzh an ti-spern 82 : heum, a ra, a arru ar memestra 86 : a ya 'barzh an ti heu... Brik 96 : ha 'n eus laret : « Ma c'hwi a digorit ket an nor, me 'zo vont da c'hwezhañ, da vountañ » ! 106 : ha ne deue, a, a, a ya war ar, an heu ti, a ya war an ti 108 : war doenn an ti et ha ha, a ya 'barzh an siminal evit de, evit heummm... Evit mont heu... Evit mont 'barzh an ti, evit... 110 : evit debriñ an tri femoc'h bihan 122 : ha goude a lamm</p>
40	<p>66 : hag an brasoc'h a zo e, e ober hem, eeee, e brik 90 : evit, evit he, aar tri femoc'h a mhm a, a kouez, ar bleiz ne ket anezhañ 160 : o tistrjañ an ti</p>
41	<p>66 : hag an brasoc'h a zo e, e ober hem, eeee, e brik 90 : evit, evit heu, ar tri femoc'h bihan a mhm a, a kouez, ar bleiz ne ket anezhañ 24 : unan ha, un tammig koat ha unan e plouz 30 : oc'h ober un ti e, e, e... Hum, ttt, e tammoù koat</p>

	<p>44 : o debrañ ar tri femoc'h bihan 48 : ha goude a, a a lar, a 'n eus laret : « Digor ma, an n-n, an nor » ! 50 : 'n eus laret 'vo debret 66 : da debriñ ar, ar pemoc'h bihan 90 : a mont heu war an cheminal 92 : ar kouezhañ 'b' an siminal 98 : a, a, a c'hoarzh 160 : o tistrujañ an ti</p>
42	<p>64 : an eil e brik hag amañ 'n eus an bleiz a, hag e rru hag a dorr tout an... 80 : « ...trujañ e vo da ti » ! (complète la fin de distrujañ syllabé par E) 90 : a ya kuit e-barzh an ti a, an ti e spern 100 : heu, a torr tout an di 104 : a ya kuit e-barzh an ti e brik 114 : hum e ya e-barzh an siminal 120 : 'n eus lakaet tan, ya 128 : a sach a, a, a sach... Kalz, hag, hag a t, hag a kouezh e-barzh an an chaodouron 130 : heum, heum, 'n eus poan-tre ! 150 : hem-heu, sachañ war al lost 152 : evit heu a kouezh</p>
43	<p>52 : an, an bihan femoc'h bihan a ra un ti e plouz 56 : evit ket bout tapet get an bleiz 60 : a ra un ti e plouz 74 : e torriñ an ti-plouz 80 : met an pemoc'h a red, evit mont, 'barzh an ti-spern 94 : « Me a, a torr da z-di » ! 102 : a red betek an ti-brik 104 : heu : « Digor ! Mod-all, me, az aio da, stokañ ! » 120 : pignat war an toenn</p>

Tableau XXVIII : discours rapporté, discours cité et discours citant.

14 - Annexe 3 : les quatre théories du développement du langage (Parisse, 2006), (pp. 77 – 79), p. 210, chapitre V.

- La théorie piagétienne et la fonction symbolique que Claude Bursztejn (Bursztejn, 1990, p. 53) définit comme :

[...] le fruit d'une construction progressive qui a pour origine l'acte moteur, c'est donc une évolution qui part du corps pour aboutir à la pensée et au langage. Pour Piaget, c'est en effet, à partir des premiers réflexes dont dispose le nouveau-né que s'organisent les premiers schème sensorimoteurs (structure d'une action telle qu'elle se généralise lors de répétitions), qui caractérisent ce premier stade du développement de l' « intelligence », qui recouvre les dix-huit premiers mois de la vie.

- La théorie de de la « *Base organismique de la formation du symbole* » Werner et Kaplan (pp. 77-78) :

L'aspect développemental de cette théorie est fondamental et justifie, d'une part qu'il n'y ait pas de significations ou d'objets prédéfinis dans le monde et dans le système nerveux et, d'autre part, que le sens des objets et des véhicules ne soit pas figé et évolue en permanence, même chez l'adulte. Cette théorie explique donc que le lexique de l'enfant dans sa seconde année évolue par différenciations progressives des sens et des véhicules (les mots). Les sens et les mots sont progressivement construits et de plus en plus spécifiés [...].

- La théorie d'Halliday (p. 79) :

[qui] insiste sur la variété de fonctions que peuvent avoir les énoncés de l'enfant. [il les] divise ainsi en énoncés à caractère pragmatique (instrumental ou régulateur) et à caractère mathétique (interactionnel, personnel, heuristique, imaginaire). Ce travail de classification est très intéressant car il montre bien la richesse et surtout la dimension sociale des premiers échanges linguistiques de l'enfant.

- La théorie de Bruner (p. 79) :

Il milite pour l'existence de ce qu'il appelle un système de support d'acquisition du langage et dont le support est « format ». Ce format est au départ un schéma d'interaction limité à un microcosme et qui contient des rôles bien démarqués. Ce schéma évolue ensuite pour arriver à des rôles réversibles. Ils seront alors devenus des routines familières. Ces schémas s'expriment dans trois situations fondamentales, celle du jeu, de la référence et de la requête. Bruner insiste également sur la notion de référence partagée entre l'enfant et

l'adulte, sur l'importance des phénomènes de pointage et du repérage par l'enfant des intentions de l'adulte.

15 - Annexe 15 : la conception Chomskyenne, Florin (Florin, Le développement du langage, 2016), (pp. 17 - 21), page 210 du document.

Les travaux de Noam Chomsky [...] ont [...] suscité de nombreux travaux et débats en psycholinguistique dans les années 1960. Selon lui, "on peut envisager une grammaire, représentée d'une manière ou d'une autre dans l'esprit, comme un système qui spécifie les propriétés phonétiques, syntaxiques et sémantiques d'une classe infinie de phrases possibles" (Chomsky, 1979). À partir d'un système fini de règles, le sujet peut comprendre et générer un nombre infini de phrases, sans les avoir entendues ou produites auparavant, ce qui correspond à une « grammaire générative ». Ce système est fixe, propre à l'espèce humaine, génétiquement déterminé et correspond à un "dispositif inné d'acquisition du langage" (LAD = *Language Acquisition Device*).

Elle détaille la spécificité de sa théorie (p. 17) :

[Il] développe deux notions importantes : compétence et performance. La compétence est essentiellement une abstraction et désigne la connaissance intuitive qu'a un sujet du système des règles de la langue [...], tandis que la performance correspond à l'utilisation que fait le sujet de ce système de règles, dans la production et la compréhension, compte tenu des limites de sa mémoire et de ses capacités de traitement de l'information [...]. Selon Chomsky, il existerait une grammaire universelle, une compétence de base, sous-jacente à toutes les langues, qui contiendrait des informations sur les universaux du langage, tels que : l'existence des phrases, d syntagmes nominaux et verbaux, l'existence de relations telles que sujet-verbe-objet.

Elle nuance cependant cette théorie (p. 19) :

L'analyse de la performance par Chomsky relève davantage de conditions idéales que des conditions réelles de production du discours : le discours spontané auquel le jeune enfant est confronté pour l'apprentissage de sa langue comporte de nombreuses irrégularités syntaxique, des faux-départs, hésitations, des phrases sans verbe ou inachevées, etc., ce qui n'empêche pas l'enfant d'en dégager la signification. Le modèle de Chomsky ne considère pas ces irrégularités et l'activité du sujet.

Les travaux de M. Halliday ont pris en compte la dimension sociale du sujet dans la conversation, cependant, cette préoccupation avait déjà alimenté d'autre recherches (Florin, p. 21) :

Certes les conceptions sociales du langage avaient largement été développées dans la psychologie soviétique des années 1930 (Bakhtine, Vygotsky) et dans les années 1950 aux États-Unis (notamment par le groupe de psychiatres et d'anthropologues de Palo Alto, près de San Francisco). À la base de ces travaux se trouve la notion d'interaction : toute action conjointe mettant en présence au moins deux acteurs, chacun modifiant son comportement en fonction des réactions de l'autre. Selon Vygotsky (1997),

l'individu est le résultat de ses rapports sociaux et il s'agit de comprendre comment l'interaction entre l'enfant et son environnement constitue le moteur de l'acquisition du langage, comment les adultes experts aident au développement des compétences de l'enfant novice, en guidant son activité pour lui permettre de réaliser de manière autonome ce qu'il a d'abord pu effectuer avec l'aide de l'adulte. La différence entre le niveau de résolution de problèmes avec l'aide de l'adulte et celui atteint définit la « zone proximale de développement », celle dans laquelle l'éducation est efficace ; en dessous, l'enfant n'apprend rien qu'il ne connaisse déjà ; au-dessus, les exigences de la tâche sont trop élevées par rapport à ce que l'enfant peut apprendre.

Ces approches continuent d'évoluer et elle en rapporte encore deux qui pourraient expliquer le développement du langage (pp. 18-19) :

À partir des années 1980, un certain nombre de chercheurs, dans la lignée des travaux de Chomsky, ont défendu l'idée d'un langage autonome, d'un *module* indépendant du reste de la vie mentale. Les théories *modularistes* font du traitement du langage un système indépendant du reste de la vie mentale, spécialisé dans le traitement de données verbales et imperméable aux autres types de données (connaissances, éléments de contexte, etc.) et à tout contrôle central, d'où la rapidité de son fonctionnement. Cette perspective a servi de base aux modèles informatiques de traitement du langage et à de nombreux travaux sur l'accès au lexique permettant de dégager des traitements séquentiels du mot le traitement de la forme, puis celui de la signification, etc.). [...] Pour d'autres chercheurs développant des modèles connexionnistes, le traitement du langage n'est qu'un aspect du fonctionnement mental général. Il correspond à un processeur spécialisé parmi d'autres, qui constituent un réseau de connexions nombreuses fonctionnant en parallèle et ce sont les opérations simultanées qui vont être renforcées et stabilisées, selon leur indice de probabilité. La référence est ici le fonctionnement du cerveau et de ses réseaux neuronaux, mais on ne dispose encore que de validations partielles de cette approche.

16 - Annexe 16 : le développement de la phrase avec ou sans grammaire innée, (Parisse, 2006), (pp. 85 – 94), p. 217 du document.

Sans grammaire innée

- Braine

C. Parisse la présente ainsi :

Historiquement, une des premières théories influentes au sujet de l'apprentissage distributionnel est la théorie du mot-pivot de Braine (1963 ;1976). Braine a argumenté que les enfants repèrent des structures type P+X ou X+P où P est un mot fixé et X est un ensemble de formes variées. Les enfants repèrent ces constructions lorsqu'elles ont suffisamment fréquentes et les utilisent de manière productive. Chaque enfant a toute une série de mots pivot qu'il utilise. L'idiosyncrasie des mots pivot prouve qu'ils dépendent directement du langage entendu et produit par l'enfant. [...] cette théorie [...] dont la simplicité est un grand atout, peut décrire beaucoup des structures utilisées par l'enfant et représente une des premières descriptions de ce qui pourrait être le début d'un apprentissage distributionnel chez l'enfant.

Dans « *Genèse du langage chez l'enfant* » (Bursztejn, 1990, pp. 114-130), Didier Houzel revient sur cette théorie (p. 122) :

Braine a proposé a proposé une théorie syntaxique des énoncés à deux termes à partir d'une analyse essentiellement quantitative et fréquentielle des mots utilisés. Il distingue deux classes de mots, la classe pivot et la classe ouverte les mots appartenant à la classe pivot se caractérisent par une fréquence d'emploi très élevée, par leur nombre restreint, par leur position fixe et par le fait qu'ils n'apparaissent pas isolément ; les mots de la classe ouverte se caractérisent par une fréquence d'emploi moins élevée, leur plus grand nombre, leur position relativement libre et le fait qu'ils peuvent apparaître isolément. À partir de cette classification, Braine décrit quatre types d'énoncés : un mot de la classe ouverte isolé, des énoncés à deux termes comportant un mot pivot et un mot ouvert ou un mot ouvert et un mot pivot.

Pour les préciser, nous retrouvons ces explications par Alexis Merieult (Merieult, 2019-2020):

Par exemple, quand un enfant dit « encore bonbon », le mot « encore » est le mot de la classe pivot qui détermine le mot qui vient après le mot « bonbon », il exprime la récurrence, l'enfant réclame un bonbon de plus. Ces mots peuvent aussi désigner la disparition « a plus », la localisation (boîte), la possession « à moi », et enfin la relation action/patient « manger bonbon ». Comme l'enfant ne dispose pas de mots fonctions

et de mots grammaticaux (pas d'articles, pas de prépositions, pas d'adverbes, etc.), c'est l'intonation qui va compenser. Par exemple en français, quand on pose une question, la voix monte. Les enfants vont donc reproduire ce ton montant à la fin de la phrase pour poser une question. C'est l'intonation qui va marquer les différentes formes morphosyntaxiques.

- Slobin

Selon C. Parisse (p. 87) :

Braine n'est pas le seul à présenter une théorie non innéiste du développement du langage, théorie dont le développement initial précède la diffusion des idées chomskyennes. Une autre série d'études (Slobin, 1973 ; Slobin, 1986) fait de même et propose une série de principes dits opératoires qui doivent permettre à l'enfant de découvrir au fur et à mesure les propriétés du langage et de sa langue maternelle. Ce travail est fondé sur la convergence d'études traitant de diverses langues (quinze dans l'article de 1986). Slobin met en avant deux idées fondamentales : il vaut mieux étudier en détail les données avant de proposer une théorie précise, et il existe une grammaire enfantine de base qui sera décrite à l'aide des principes opératoires et qui est commune à tous les enfants et à toutes les langues. [...] Ces principes vont du domaine perceptif à la syntaxe et à la sémantique en passant par le stockage d'information. Ils peuvent permettre effectivement de découvrir la syntaxe d'une langue à partir de l'interaction enfant-adultes.

- Maratsos et Chalkey

Pour l'auteur (pp. 88-90) :

Maratsos est un des premiers à avoir décrit une manière d'acquérir un système grammatical entier à partir de corpus d'interactions langagières (Maratsos & Chalkey, 1980 ; Maratsos, 1982). [...] Le système de Maratsos et Chalkey comporte trois types d'éléments. Les éléments du premier type sont « les éléments de base du codage distributionnel-sémantique ». [...] Les éléments du second type sont des mots, ou plus exactement des formes verbales qui, bien que cela ne soit pas spécifié, correspondent en réalité à des racines ou à des morphèmes, par exemple en anglais *play*. Les éléments du troisième type sont des modèles qui forment une partie du résultat de l'apprentissage distributionnel [...]. Ces modèles correspondent en général à une forme morphologique, par exemple *-ed* en anglais pour marquer le passé.

Il propose d'en expliquer le fonctionnement (pp. 89-90) :

D'abord l'enfant commence par créer des modèles élémentaires du type (1) – par exemple, « il travaille », « nous pleurons » [...] puis il étend ces modèles à d'autres mots [...] – par exemple le modèle de la forme « il-e » comprenant « il travaille », « il pleure », « il joue », etc. tous ces exemples étant connus de l'enfant. Les mots sont alors classifiés selon l'ensemble des modèles avec lesquels ils sont liés. Ceci forme des classes distributionnelles de mots – voir (3), qui correspondent par exemple à l'ensemble [« il – e », « nous – ons », « je – e », « tu – es »], généré grâce à des exemples connus de l'enfant comme comprenant « il travaille », « nous travaillons », « je travaille », « il joue », « nous jouons », « je joue », etc. Enfin, des généralisations peuvent plus tard se produire comme décrit en (4) – c'est-à-dire que à partir de forme « il chante », seule connue de l'enfant, on peut générer les autres formes « je chante », « tu chantes », « nous chantons ». [...]. Ce mécanisme peut bien évidemment créer des sur-généralisations – par exemple, « il est » peut amener à la forme non-correcte « je est » ou « nous est ». Pour éviter cela, Maratsos et Chalkey supposent l'existence de mécanismes inhibiteurs qui viennent bloquer explicitement certaines constructions.

- MacWhinney

Voici ce que C. Parisse explique (pp. 90-92) :

Mac Whinney (1982) a proposé un ensemble de procédures d'apprentissage distributionnel de la syntaxe. Six principes sont proposés : 2 principes non-combinatoires, et 4 principes combinatoires. Les deux premiers principes sont 1) l'apprentissage par cœur et 2) l'analogie – par exemple, l'enfant qui connaît « maman » et « ma maman » génère à partir de « papa » la forme « pa papa ». Les 4 principes de combinaison sont : 3) par règles élémentaire de disposition (au début d'une phrase, en fin d'intonation, après un agent, ou en fonction de critères sémantiques comme l'adéquation, la saillance, la primauté, etc.) ; 4) par règles autour d'un élément défini ; 5) par règles libres ; et 6) par règles basées sur un modèle distributionnel. [...] Il présente de nombreux arguments pour justifier l'importance des productions qui reproduisent sans les modifier des éléments entendus auparavant et non-analysés (voir aussi Peters, 1983), ainsi que l'importance des analogies qui forment un système productif tout en étant très simple dans son principe. Ces deux principes ont de particulier qu'ils ne reposent que sur la forme sonore de la langue sans intervention nécessaire de la syntaxe ou de la sémantique, ce qui les rend particulièrement adaptés à la descriptions des comportements du tout petit enfant qui peut jongler avec les sons de sa langue sans autre but qu'une exploration de son environnement.

Ses travaux mettent également le modèle de compétition (pp. 91-92) :

[...] Le système linguistique de base sur lequel repose le modèle de compétition est la correspondance entre forme et fonction (voir Bates & MacWhinney, 1982). Ce système se veut être un substitut aux modèles générativistes. [...] Les indicateurs sont

gérés selon plusieurs critères, leur disponibilité, leur fiabilité, leur force (fréquence multipliée par la taille de leur domaine d'utilisation), leur coût (s'il est facile ou non de les percevoir, de leur attribuer un rôle). Les fonctions ont des caractéristiques de prototype, c'est-à-dire qu'elles peuvent s'appliquer de manière plus ou moins conformes au modèle idéal. [...] L'ensemble fonctionne comme un modèle connexionniste, c'est-à-dire gouverné par les données de manière probabiliste, d'où le principe de compétition.

Ce modèle présente un intérêt pour notre étude, car l'auteur complète (p. 92) :

Les principes du modèle de compétition ont été testés et améliorés par de nombreux chercheurs travaillant sur des langues très diverses. Le français, en particulier, a été étudié par Michèle Kail et son équipe (voir en particulier Kail, 1997 pour une description de l'ensemble des travaux consacrés à ce sujet) qui ont montré, grâce notamment à des études interlangues (cf. Kail & Charvillat, 1988 ; Kail & Diakogiorgi, 1994), que le poids et l'importance des indicateurs varient en fonction de la langue parlée par les sujets étudiés. Ces résultats confirment l'importance des études interlangues en acquisition du langage.

- Tomasello

Pour terminer son recensement, il explique (pp. 93-94) :

Dans les dix dernières années, une nouvelle théorie non-innéciste, cognitive et reposant sur la notion d'apprentissage distributionnel a été développée par Tomasello et collaborateurs. [...]. La théorie repose sur la notion de formes syntaxiques à contexte limité et d'une acquisition petit élément à petit élément. [...] Ces formes sont proches des formes pivot de Braine, mais d'après Tomasello, elles portent sur les formes verbales, car les verbes sont les éléments fondamentaux qui permettent de créer des structures grammaticales complexes. [...] Tomasello considère par exemple que la classe des noms est maîtrisée très tôt par les enfants et de manière presque innée, ou tout au moins très fortement marquée par la cognition (Tomasello, Akhtar, Dodson, & Rekau, 1997 ; Tomasello 2000a).

Sa conception du cas du verbe est spécifique (pp. 93-94) :

La démonstration de Tomasello repose, non seulement sur des études de production de langage, mais aussi sur des études expérimentales qui montrent que les jeunes enfants ne savent pas tout de suite généraliser l'usage des verbes (Olguin & Tomasello, 1993 ; Akhtar & Tomasello, 1997 ; Tomasello et al., 1997). Par exemple, après avoir entendu un verbe inconnu dans une forme intransitive, les enfants de moins de 3 ans vont avoir fortement tendance à la reproduire dans la même forme et à ne pas l'étendre à une forme transitive, même si on les encourage à la faire. Après cet âge, ceci n'est plus vrai. En fait, Tomasello montre qu'il y a une progression, jusqu'à 4 ans

et au-delà, dans la capacité à utiliser des nouveaux verbes de manière variée et constructive. [...] C'est pourquoi Tomasello (2000a) rejette, arguments à l'appui, l'idée que les enfants jeunes ont des capacité linguistiques – innées identiques à celle des adultes.

17 - Annexe 17 : Dominique Bassano, développement de la phrase complexe (p. 228).

[...] Le questionnaire propose une série de phrases complexes, chacune comportant un mot de liaison, généralement une conjonction, qui établit une relation plus ou moins élaborée entre deux propositions (par exemple, *bébé dort parce qu'il est fatigué, quand il fait beau, on va se promener, j'ouvre la porte pour que le chat rentre*). Le parent est invité à cocher la phrase (réponse positive) si elle correspond au type de production de l'enfant. Les phrases complexes documentées sont au nombre de 17 au total (Annexe II.8). [...] Les domaines ciblés par le choix du mot de liaison vont de la négation (item 1 : *pas*) et de la coordination (item 2 : *et*) à la concession (item 16 et 17 : *pourtant, même*), en passant notamment par divers types de subordination, telle que causale (item 3 : *parce que*), temporelle (item 7 : *quand*), conditionnelle (items 8, 13, 15 : *si* en contexte affirmatif, négatif, irréel).

Elle expose ses résultats (pp. 92-93) :

[...] Les phrases complexes, comportant un mot de liaison tel qu'une conjonction, sont peu produites par les enfant avant 30 mois. Au terme de la période étudiée, seulement trois des 17 items testés sont acquis par la quasi-totalité des enfants (la négation *pas*, la conjonction *comme* et le *si* conditionnel). La précocité de la phrase négative n'est pas étonnante, dans la mesure où la négation n'établit pas une liaison entre deux propositions. [...] Ces résultats montrent que, même si les enfants peuvent utiliser certains morphèmes dans une phrase simple (comme *le monsieur et la dame descendant* ou *mais il fait froid !*), le niveau de complexité est tout autre quand ce morphème a pour fonction de relier deux propositions. Ainsi, les performances sont moins bonnes pour le *si* conditionnel en contexte négatif (*si je ne suis pas sage, je n'aurai pas de bonbon*) qu'en contexte positif, et encore moins bonnes en contexte irréel (*s'il faisait beau, on irait au parc*).

Et complète (p. 97) :

En résumé, qu'il s'agisse de structures ou de phrases, l'accès à la complexité syntaxique émerge à peine durant les premiers mois de l'étude et n'est pas réellement manifeste avant l'âge de 25 mois. Le contraste entre les deux registres de la complexité est ensuite patent. La production des structures complexes, qui explose à partir de 25 mois, est totalement assurée à 41-42 mois. Les différents groupes de structures sont acquis de manière relativement synchrone, bien qu'on puisse noter une avance des capacités d'emploi du déterminant nominal et du pronom sujet. En revanche, la production de phrases complexes se développe tardivement et progressivement, loin d'être assurée à la fin de l'étude.

18 - Annexe 18 : Agnès Florin, les actes illocutoires, la structuration du récit et la conduite argumentative, p. 230 du document.

Les différentes fonctions du langage (pp. 55 – 56) :

[...] La fonction *instrumentale*, qui s'exprime déjà à travers les cris du bébé, puis par ses gestes de pointage accompagnés de mimiques pour obtenir ce qu'il désire [...]. Au cours de la deuxième année, les enfants savent utiliser la fonction instrumentale du langage (je veux ça), et la fonction *personnelle* pour exprimer leurs sentiments, leurs intérêts ou leur dégoût (j'aime ; j'aime pas). Ils savent aussi manier verbalement la fonction *régulatrice*, qui permet de contrôler le comportement d'autrui (donne ! Fais ça !), et la fonction *interpersonnelle* pour entrer en relation avec autrui ou maintenir le contact (bonjour ! coucou ! ça va ?). D'autres fonctions apparaissent plus tardivement dans le langage de l'enfant : la fonction *heuristique*, pour développer ses connaissances sur le monde (dis, pourquoi... ?) ; la fonction *imaginative*, pour créer son propre environnement, en inventant un récit par exemple ; la fonction *informative*, qui permet l'échange d'informations entre interlocuteurs.

Le sens du message produit est lui-même décomposé en séries (pp. 56-57) :

On distingue classiquement cinq types d'actes illocutoires : les *assertifs* consistent, à affirmer la réalité de ce qui est (« il fait beau »), à témoigner, à supposer ; les *directifs* correspondent à l'intention d'ordonner, de suggérer, de demander (« ferme la fenêtre ») ; les *expressifs* permettent d'informer sur son état psychologique, ce que ressent le locuteur (« je suis content »), mais aussi de féliciter, de s'excuser, de remercier ; les *promissifs* correspondent à un engagement du locuteur de réaliser une action dans le futur (« je vais ranger ma chambre ce soir ») ; les *déclarations* (à ne pas confondre avec les assertifs) expriment des propositions qui font correspondre la situation à ce qui est dit ([...] « c'est eux les voleurs et nous, on est les policiers »).

Elle décrit ensuite l'apprentissage du récit (pp. 57-58) :

Les premières activités de récit prennent place dans des situations de jeux ou de lecture partagés avec un adulte, sous forme de co-narration. Les récits des tout-petits sont très elliptiques, ne mentionnant qu'un événement ou une caractéristique particulièrement marquants pour eux, même s'il s'agit d'un élément anecdotique de l'histoire. Vers 4 ans, se met en place un début de schéma narratif, d'organisation du récit, sans planification particulière : l'enfant décrit les images les unes après les autres sans établir de lien entre elles, sous formes d'énoncés juxtaposés. Vers 6 ou 7 ans, l'enfant se construit une représentation d'ensemble et il va produire un récit avec des marques de cohérence, en mentionnant les actions successives du héros (il a fait ça, et puis ... , et puis après...). La trame de l'histoire peut être restituée, mais sous une forme assez pauvre, et sans mention de détails.

L'auteur complète (p. 58) :

Les enfants, très tôt, aiment qu'on leur raconte des histoires, et qu'on leur raconte souvent les mêmes. Elles les aident à comprendre le monde dans lequel ils vivent, à intégrer les valeurs de leur culture, à dominer certaines peurs, et ne prennent sens pour eux que dans la mesure où elles répondent à ces besoins culturels. Vers 3 ou 4 ans, ils commencent à utiliser leurs propres récits pour agir sur autrui, justifier un comportement, séduire ou tromper, obtenir un soutien. Ultérieurement, l'activité de récit, d'abord orale, puis écrite, va constituer un aspect important du travail sur la maîtrise de la langue en milieu scolaire.

Les conduites argumentatives sont également abordées, selon Agnès Florin, on peut les définir ainsi (pp. 58-60) :

L'argumentation est une forme de conduite langagière, dont la finalité est de faire partager ou modifier des représentations. Argumenter implique à la fois des opérations langagières spécifiques (l'utilisation de certaines marques linguistiques) et des opérations cognitives, telles que la capacité à se décentrer et à considérer le point de vue d'autrui. [...] Deux opérations peuvent être distinguées : la *justification* et la *négociation*.

La *justification* est la compétence à fournir un argument à l'appui d'une prise de position (Golder, 1996). C'est la structure minimale de l'argumentation, qui respecte le respect de deux procédés : l'*étayage* et la *recevabilité*. L'*étayage* amène à rendre crédible l'énoncé par un autre énoncé, sous la forme d'une relation de causalité, de finalité ou d'un exemple, en fournissant un exemple factuel. [...] Le locuteur doit également rendre *recevable* un argument, et ouvrir à la *négociation*, en se référant à des valeurs socialement reconnues, en présentant des faits attestés : « On n'a pas le droit de taper un enfant ».

La *négociation* consiste à construire son argumentation en tenant compte des contre-arguments de l'interlocuteur, à travers un « change » avec modifications, restrictions ou spécifications où il s'agit davantage de convaincre que de persuader l'interlocuteur, de telle sorte qu'il n'y ait plus d'objections.

Dès 3 ou 4 ans, les enfants peuvent utiliser des formes argumentatives comme l'insulte ou la menace, notamment pour résoudre des conflits, justifier leurs besoins ou leurs désirs. Vers 4 ou 5 ans, ils commencent à utiliser les opérations de justification, en intégrant des éléments factuels, en énumérant des faits. Vers 5 ou 6 ans, la compréhension des règles conversationnelles s'améliore nettement (nécessité de respect des tours de paroles et d'une continuité thématique) : le jeune locuteur commence à s'engager dans son énonciation et émet plus de jugements.

19 - Annexe 4 : D. Bassano, section 2 du DPLF, résultats (p. 231).

- **Section 2.1. Intelligibilité des messages :** [...] ces résultats indiquent que la compréhension des messages de l'enfant par le parent ou par un autre adulte proche est très bonne dès 18 mois pour la majorité des enfants, cela avec un léger avantage pour le parent par rapport à l'autre adulte. La compréhension par un autre enfant est un peu plus tardive et moins nettement assurée, ce qui corroborerait qu'elle constitue un critère d'intelligibilité plus exigeant que la compréhension par le parent ou un autre adulte.
- **Section 2.2. Attention et réaction à autrui. En résumé,** ces résultats indiquent que la plupart des enfants sont précocement – dès dix-huit mois – capables de mobiliser et soutenir leur attention pour prendre en compte l'intervention d'un interlocuteur. En revanche, la capacité à interagir verbalement et à solliciter une intervention complémentaire de l'interlocuteur paraît plus tardive et nettement moins assurée [...].
- **Section 2.3. Adaptation à la situation de communication. En résumé,** dès 18-20 mois, la majorité des enfants utilise des stratégies simples pour capter l'attention, tandis que les reformulations sont plus tardives et ne sont pratiquées que par une minorité jusqu'à 28 mois.
- **Section 2.4. Pertinence de la réponse. En résumé,** la plupart des enfants sont [donc] capables de fournir très précocement – dès dix-huit mois – et de manière assurée une réponse appropriée à une demande d'action simple, un peu plus tardivement une réponse par « oui » ou « non ». Il faut attendre les alentours de deux ans pour qu'une majorité d'entre eux puisse répondre par une phrase simple, ce qui est cohérent avec le fait qu'une telle aptitude suppose le développement de certains moyens linguistiques, notamment l'accès aux combinaisons de mots.
- **Section 2.5. Conversation et tours de paroles. En résumé,** ces résultats indiquent que la capacité à prendre l'initiative de l'échange est assez précocement partagée par la plupart des enfants – vers 24 mois, de même que la capacité à reprendre la parole après l'interlocuteur pour poursuivre l'échange. En revanche, le respect du tour de parole de l'autre est plus difficile à acquérir et maîtriser.
- **Section 2.6. Maintien du thème de l'échange. En résumé,** la capacité à maintenir le thème de l'échange est assez précocement assurée pour la majorité des enfants, qui font preuve très tôt d'un intérêt pour le suivi de la conversation – dès 24 mois ou avant. La capacité à ajouter de l'information sur le même thème est plus tardive, mais son développement est explosif et rattrape rapidement celui de la capacité à maintenir le thème. C'est la capacité à enrichir le thème qui constitue le véritable indice que l'enfant est à même de faire progresser la conversation. Son délai de développement est cohérent avec le fait qu'elle suppose l'existence d'une motivation à exprimer du nouveau et la maîtrise de moyens linguistiques plus élaborés. [...] Dès l'âge de deux ans, l'attitude rupture du thème est nettement moins fréquente que les attitudes de maintien, mais ne disparaît pas, même chez les enfants les plus âgés.

20 - Annexe 20 : D. Bassano, section 3 du DPLF, résultats (p. 231).

- **Section 3.1. Expression des désirs et émotions. En résumé,** dans leur quasi-totalité, les enfants expriment leur émotion dès 18 mois – dans le cas simple qui nous occupe, celui de l'expression d'une petite douleur ; ils le font par des moyens non-linguistiques, tels que les gémissements, ou, un peu moins fréquemment pour les plus jeunes, en utilisant les mots et le langage. Tandis que l'utilisation des moyens linguistiques de l'expression de l'émotion se développe avec l'âge et devient rapidement systématique pour tous, le recours aux manifestations physiques tend à diminuer légèrement chez les enfants les plus âgés de l'échantillon, tout en restant conséquent.
- **Section 3.2. Requêtes : les demandes d'objets. En résumé,** dans leur grande majorité, les enfants expriment spontanément des requêtes dès 18 mois. Jusque vers deux ans et même après, ils le font principalement en désignant l'objet demandé par un geste ou un mot simple ; on notera que le mot simple est préféré au geste pratiquement à tous les âges de l'étude. L'utilisation de ces deux modes de demande de type déictique régresse avec l'âge, de sorte qu'elle devient rare chez les enfants les plus âgés de l'échantillon. À l'inverse, l'expression de la demande mobilisant des moyens linguistiques plus complexes, naturellement rare avant deux ans, progresse et se trouve pratiquée par la majorité des enfants après 30 mois et par la quasi-totalité à partir de 38 mois. La régression des modes de demande déictiques élémentaires apparaît ainsi comme un phénomène assez naturel, lié à la compétition des modes plus sophistiqués que l'enfant acquière.
- **Section 3.3. Les demandes d'information. En résumé,** plus de la moitié des enfants formulent spontanément des demandes d'information dès 18 mois, et une très large majorité le fait à partir de 30 mois. Jusque vers deux ans, les questions portent principalement sur l'identité des choses et des personnes et sur le lieu des événements, nettement moins sur le moment et la cause de ceux-ci. Ces quatre sortes de questions progressent en fréquence avec l'âge, jusqu'à être produites par la quasi-totalité des enfants de l'échantillon durant les derniers mois de l'étude. Si l'examen des fréquences fait apparaître une partition nette entre identité et lieu d'une part, et moment et cause d'autre part, en revanche, l'analyse ne conforte pas l'idée présumant un avantage de l'identité sur le lieu ni du moment sur la cause. [...] Ainsi, jusque vers trois ans, les questions sur la cause – le 'pourquoi ?' si cher aux enfants – apparaissent un peu plus fréquentes que les questions sur le moment des événements, tandis que l'inverse semble se produire pour les groupes les plus âgés de l'échantillon.
- **Section 3.4. Assertions simples : dénominations, descriptions. En résumé,** dès 18 mois, près de la moitié des enfants expriment spontanément des commentaires simples sur le réel – ici un jouet – et une très large majorité le fait à 30 mois, témoignant de la disponibilité précoce de la fonction assertive du langage sous ses formes simples. Pour commenter l'objet, les très jeunes enfants (jusqu'à 21-22 mois) utilisent presque exclusivement une simple dénomination. La désignation de l'objet par une phrase et la description de ses qualités ou attributs sont deux moyens qui se développent ultérieurement mais rapidement, au même rythme et avec la même fréquence

d'emploi. Ces deux moyens phrastiques, qui participent au développement de la combinatoire linguistique, sont utilisés par la grande majorité des enfants dès 30 mois, et finalement par leur quasi-totalité durant les derniers mois de l'étude. En revanche, et en toute logique, la simple dénomination tend à diminuer au fur et à mesure que les procédés linguistiques plus complexes se mettent en place, bien qu'elle puisse être encore largement utilisée après 30 mois.

- **Section 3.5. rapports d'événements et explications.** Plus complexe au plan cognitif et langagier que la dénomination/description d'objet, les procédures de rapport et d'explication constituent une forme supérieure de la fonction assertive du langage. En résumé, comme on pouvait s'y attendre, la capacité à rapporter ou expliquer un événement est relativement tardive. Ce n'est qu'après trois ans que la plupart des enfants en sont capables, même si la majorité d'entre eux y parvient après deux ans. Ceci est compréhensible dans la mesure où les capacités testées sont assez complexes. Raconter un événement (ce que quelques enfants font dès 21 mois et la majorité dès 27 mois) implique une prise de distance par rapport à celui-ci et la mobilisation de moyens propres au récit. Et exprimer une règle (ce que quelques-uns font dès 27 mois et la majorité dès 38 mois) implique la généralisation et l'inscription de l'événement dans le cours du monde.

21 - Annexe 21 : D. Bassano, section 4 du DPLF (p. 231).

- **Section 4.1. Référence aux personnes** [gradation, prénom, pronom « moi », je, tu, vous, notes d'A.G.]. **En résumé**, l'utilisation du système des pronoms personnels sujet « je », « tu », « il (s)/elle (s) » pour faire référence aux personnes impliquées dans la communication est très peu fréquente avant deux ans mais se trouve largement maîtrisée à la fin de l'étude. L'utilisation de la première personne – réalisée par les trois quarts des enfants à 30 mois – est un peu plus précoce et fréquente que celle des deuxième et troisième personnes, bien que le rythme d'acquisition soit similaire pour les trois pronoms. Pour référer à la personne propre, les enfants, jusque vers 20 mois, utilisent avec la même fréquence (modeste) les trois modes d'expression examinés : prénom, pronom « moi », pronom « je ». Ensuite, et jusqu'après 30 mois dans notre échantillon, ils utilisent prioritairement leur prénom et le pronom « moi ». Ces deux procédures régressent ensuite – tandis que l'emploi du « je » se généralise – ce qui suggère que les enfants deviennent sensibles au statut non canonique de ces tournures dans le langage adulte standard, bien qu'un bon nombre des enfants les plus âgés de l'échantillon continue cependant à les utiliser.

- **Section 4.2. référence au temps des événements.** **En résumé**, la moitié des enfants vers deux ans et leur quasi-totalité vers 30 mois utilisent des formes temporelles du présent pour référer à des événements actuels. La référence aux événements passés ou futurs s'effectue plus tardivement avec le passé composé pour l'une et le futur immédiat pour l'autre, formes aux conditions d'emploi relativement simples (mention d'événements en lien avec ou proches du présent). À 42 mois, cependant, les trois formes sont utilisées à peu près également par tous les enfants. Il n'en n'est pas de même pour les deux autres formes référant au passé ou au futur de manière plus subtile, l'imparfait et le futur simple, très peu utilisées avant 30 mois et non totalement maîtrisées par les enfants les plus âgés de l'étude. Ainsi et comme attendu, l'antériorité d'acquisition de la référence au présent sur les références au passé et au futur est plus nette, de même que l'antériorité du passé composé sur l'imparfait dans le domaine du passé, et celle du futur immédiat sur le futur simple dans le domaine du futur. En revanche, aucune antériorité nette du passé sur le futur ou vice-versa ne peut être établie.

- **Section 4.3. Enchaînement de phrases.** **En résumé**, les enfants ne commencent à enchaîner les phrases que vers deux ans et, pour la moitié d'entre eux, ne le font « souvent » qu'à partir de 26 mois. Il est à noter que dans le domaine discursif, la plus grande fréquence des enchaînements de phrases chez un enfant ne signale sans doute pas la stabilisation d'une capacité au même titre que la fréquence des combinaisons de mots dans le domaine grammatical. Elle peut relever de différents facteurs de personnalité, notamment un caractère plus « bavard » ou enclin à discourir.

- **Section 4.4. Procédés discursifs.** **En résumé**, très peu d'enfants disposent de procédés linguistiques d'organisation discursive avant deux ans, ce qui est logique puisque très peu réalisent des enchaînements de phrase avant cet âge. Les trois procédés examinés se développent ensuite rapidement et au même rythme : contraste défini/indéfini, pronom anaphorique, procédé de thématization [c'est...qui] sont tous

trois employés par la moitié des enfants à 30 mois et par leur quasi-totalité à 40-42 mois.

22 - Annexe 22 : D. Bassano, section 5 du DPLF, résultats (p. 231).

- **Section 5- vers une vue d'ensemble du développement pragmatique/5.1. L'organisation des capacités de participation aux échanges langagiers.** En résumé, malgré les différences de rythmes visibles surtout dans la première partie du parcours, les six capacités de participation aux échanges langagiers [intelligibilité, pertinence de la réponse, attention et réaction à autrui, tours de parole, adaptation à la communication, maintien du thème de l'échange], déjà bien installées à 18 mois, se développent précocement et sont pour la plupart largement maîtrisées dès 30 mois environ. La capacité à s'adapter à la situation de communication et la capacité à maintenir et enrichir le thème de l'échange sont un peu plus tardives que les autres et, dans la deuxième partie du parcours, sont grevées par les items régressifs 'abandon du propos' et 'rupture du thème', moins pratiqués par les enfants plus âgés. C'est l'adaptation à la situation de communication qui reste la capacité la moins assurée, en lien avec la difficulté des enfants à reformuler leur message.

- **Section 5.2. L'organisation des capacités d'utilisation du langage et des actes de parole.** En résumé, les cinq capacités d'utilisation du langage dans les actes de parole émergent et se développent à des rythmes variés, avec des différences particulièrement manifestes durant la première partie du parcours. L'aptitude à exprimer des émotions est très précoce, présente à 18 mois chez une large majorité d'enfants et assurée dès deux ans. Les deux capacités de demande (demande d'objet et demande d'information), ainsi que la capacité à commenter le réel de façon élémentaire (assertion simple), sont-elles aussi présentes à 18 mois et maîtrisées par la majorité des enfants à 30 mois. En revanche, l'aptitude à rapporter et expliquer des événements, qui est, comme attendu l'acte de langage le plus tardif, n'émerge qu'à partir de 20 mois et se trouve encore en plein essor après 30 mois, ce qui témoigne de la complexité cognitive propre à la démarche explicative.

Section 5.3. L'organisation des capacités discursives. En résumé, aucune des capacités d'organisation discursive des messages n'émerge véritablement avant 20 mois, et aucune n'est achevée à 30 mois. Ces capacités se développent simultanément sur toute la période étudiée, à un rythme de progression homogène. On peut cependant mentionner la précocité initiale de la référence aux personnes et son léger déficit dans les derniers mois de la période étudiée (phénomènes l'un et l'autre explicable par la présence des items régressifs), ainsi que le léger déficit de la capacité à référer au temps des événements, non totalement assurée chez les enfants les plus âgés de l'échantillon.

Section 2 – Pour approfondir l’analyse des acquisitions lexicales : mots et classes de mots.

2.1. Les items para-lexicaux. Rappelons que seulement deux rubriques du questionnaire sont représentatives des items para-lexicaux : la rubrique « Onomatopées, interjections et bruits d’animaux » [...] et la rubrique ‘Jeux, routines et expressions’ [...]. **En résumé**, les deux rubriques d’items para-lexicaux ont donc en commun une fréquence de production non négligeable à 18 mois et une baisse du rythme d’augmentation après 30 mois. La différence d’ampleur dans l’augmentation des deux rubriques est en bonne part liée à la différence de nature des deux types d’items. Les ‘Onomatopées, interjections et bruits d’animaux’ représentent des moyens langagiers rudimentaires, tandis que les ‘Jeux, routines et expressions’ témoignent d’un registre de langage plus élaboré, comportant des expressions et des formules à valeur socio-pragmatiques’.

Section 2.2. Les mots à valeur référentielle : les noms. **En résumé**, le répertoire des noms, encore relativement restreint à 18 mois, s’accroît de manière remarquable dans tous les champs sémantiques. Il est d’abord alimenté par les noms désignant des êtres animés (animaux, personnes de l’entourage) et de la nourriture, puis des objets du quotidien. On note l’importance avant deux ans, des noms de personnes et du vocabulaire du corps, surutilisé par rapport à leur fréquence de base dans le questionnaire et par rapport à d’autres types de noms. Après deux ans, la structure du vocabulaire des noms se stabilise progressivement, la densité des différentes rubriques s’accordant avec la fréquence de base des mêmes rubriques dans le questionnaire. Les plus riches concernent la nourriture (un biais français ?), les objets concrets quotidiens et les animaux, tandis que les plus pauvres restent les rubriques référant à des entités moins concrètes, telle que les lieux, pièces de la maison et sentiments ou émotions – encore que l’augmentation progressive avec l’âge des « autres noms abstraits » soit notable.

Section 2.3. Les mots à valeur prédicative : verbes et adjectifs. **En résumé**, très peu de verbes ou d’adjectifs sont produits à 18 mois. Malgré leur claire différence de fréquence, les deux classes de mots à valeur prédicative présentent une certaine similarité de développement : une tendance à l’augmentation lente durant les premiers mois, suivi d’un accroissement quasi-linéaire (plus net pour les verbes que pour les adjectifs).

Section 2.4. Les mots grammaticaux. **En résumé**, aucun type de mots grammaticaux n’est réellement produit à 18 mois et peu le sont à deux ans. Les adverbes et les prépositions sont les mots fonctionnels les plus précoces et de loin les plus fréquents, reflétant leur statut sémantique à la frontière entre contenu et action. Plus représentatifs des mots de fonction, les déterminants et les pronoms se développent à partir de deux ans, présentant des fréquences proches et intermédiaires, tandis que les mots interrogatifs ou exclamatifs et les conjonctions ont les fréquences les plus basses, elles aussi proches l’une de l’autre.

Section 3 – Vers une vue d'ensemble : l'organisation lexicale et ses transformations.
En résumé, [...] les catégories les plus représentatives du lexique des enfants les plus jeunes (autour de 18-20 mois) ou des petits vocabulaires (moins de 50 mots) sont les items para-lexicaux et les noms, tandis que les termes prédicatifs et les mots grammaticaux sont beaucoup moins représentés (ensemble, environ 20 %). Le développement ultérieur du vocabulaire s'accompagne d'une diminution drastique de fréquence relative pour les éléments para-lexicaux, d'une augmentation suivie d'une légère diminution pour les noms, et d'une augmentation continue pour les prédicats et les mots grammaticaux. Les changements les plus importants se produisent entre 18 et 30 mois (avant que le vocabulaire n'atteigne 500-600 mots), tandis qu'entre 30 et 42 mois les évolutions sont plus légères, marquées par la poursuite de l'augmentation des proportions de prédicats et mots grammaticaux, les deux catégories associées à la mise en place de la grammaire.

24 - Annexe 24 : D. Bassano, grammaire, (p. 232 du document).

Section 2.1. Formes du groupe nominal. En résumé, les enfants produisent dès 18 mois des articles au singulier, masculin et féminin, mais pas vraiment d'articles au pluriel, plus tardifs. Le léger décalage initial observé entre la fréquence du masculin et celle du féminin s'atténue rapidement, tandis que le décalage entre singulier et pluriel est net et persistant. La variation en genre des adjectifs apparaît réalisée plus tardivement que celle des articles. Ce décalage peut être lié à la différence de statut entre les deux classes de mots : l'emploi du déterminant est obligatoire en français, et c'est l'indicateur le plus fiable des marques du genre et du nombre, tandis que l'adjectif est employé de manière facultative et non systématiquement marqué pour le genre et le nombre. [...] Enfin, l'acquisition du pluriel irrégulier des noms est tardive, puisqu'elle n'est effective pour la quasi-totalité des enfants que dans les derniers mois de l'étude. De la sorte, sa progression est tout à fait analogue à celle du pluriel des articles – du moins s'agissant des pluriels courants proposés en exemple dans le questionnaire.

Section 2.2 Formes verbales régulières. En résumé, à 18 mois les enfants produisent fréquemment deux formes verbales régulières, l'impératif et l'indicatif présent singulier, homophones à l'oral ('mange'). Ils produisent aussi, bien que moins fréquemment, des formes non canoniques (agrammaticales) de participé passé et infinitif employés seuls pour exprimer les fonctions de passé et futur. Les autres formes de conjugaison apparaissent plus tard : à partir de 21 mois pour le passé composé et le futur proche, formes complètes du passé et du futur, et à partir de 28-30 mois pour les autres formes telles que futur simple, imparfait, plus-que parfait et autres conditionnels, futurs antérieurs ou subjonctifs, qui (à l'exception du futur simple et du plus-que parfait) sont produites par moins de la moitié des enfants les plus âgés de l'échantillon.

Section 2.3. Formes particulières de verbes. En résumé, les analyses montrent, pour les formes particulières des verbes, l'antériorité de l'indicatif présent et de l'infinitif par rapport aux autres formes temporelles, et l'antériorité du singulier par rapport au pluriel (les formes précoces sont en majorité des formes au présent singulier, au premier chef, *a, est, veux*, ainsi qu'à l'infinitif). Il est vraisemblable que, parmi les facteurs déterminants dans l'apparition des formes verbales irrégulières, se trouvent leur fréquence d'usage et leur valeur fonctionnelle dans la communication (ce sont des copules, des modaux ou des auxiliaires), associées à leur simplicité morphologiques.

Section 2.4. Formes verbales erronées. On sait que les enfants commettent des erreurs lorsqu'ils produisent certaines formes verbales, concernant en particulier les verbes irréguliers (par exemple **assir* pour *asseoir*). Les recherches ont montré l'intérêt de ces erreurs, qui renseignent sur les phénomènes de sur-généralisation dans le processus d'acquisition grammaticale. [...] Les formes erronées sont très peu fréquentes jusqu'à 24 mois. Deux principalement sont produits : ** assir* pour *asseoir* (11 % des enfants à 18 mois) et **couré* pour *couru* (4 % à 18 mois). Les erreurs augmentent ensuite en nombre et en diversité, et cela jusqu'à la fin de la période considérée, soit 42 mois.

Section 2.5. Structures complexes. Pour la rubrique « Structures complexes », le questionnaire propose une série de couples de structures où la deuxième présente une construction plus complexe que la première (par exemple « *poupée/la poupée ; pas monter/peux pas monter ; est là, le ballon/il est là, le ballon ; regarde la voiture de moi/regarde ma voiture*, etc.). [...] Elles ciblent huit registres dans lesquels se manifeste en français l'accès à la complexité : l'emploi du déterminant nominal [...], du verbe copule, auxiliaire ou modal [...], du pronom sujet [...], des prépositions [...], du pronom objet [...], les structures possessives [...], la construction interrogative [...] et les constructions subordonnées, telles que complétives, relatives, infinitives [...]. **En résumé**, les structures complexes examinées ne sont pratiquement pas produites avant 21 mois, et peu avant 25 mois. Les plus précocement utilisées concernent l'emploi des déterminants devant les noms, ainsi que l'emploi des auxiliaires ou modaux et celui des pronoms sujets devant les verbes. Cependant, à l'issue de la période étudiée, presque toutes les structures sont produites par la quasi-totalité des enfants. Les plus tardives ou les plus problématiques sont les constructions possessives, les structures interrogatives et les subordonnées.

25 - Annexe 25 : C. Parisse, acquisition des formes et fonctions, du langage oral (p. 279).

Toute théorie linguistique, psychologique ou psycholinguiste pose, de manière différente à chaque fois, le problème du rapport dans le langage entre forme et fonction. La nature de ce rapport varie d'une théorie à l'autre et dans certains cas, c'est ce même rapport qui forme le cœur de la théorie développée. Il est donc tout à fait normal que cette problématique soit présente dans tous les travaux sur le développement du langage chez l'enfant. Des arguments existent pour montrer le primat de la forme comme celui de la fonction. Certaines formes se cristallisent autour de fonctions acquises précédemment par l'enfant tandis que certaines fonctions le font autour des formes linguistiques spécifiques d'une langue ou d'une autre. Par exemple, le concept du mot « biberon » va être maîtrisé la plupart du temps avant que le mot soit utilisé, même dans une version phonétiquement simplifiée. Par contre, un mot comme « au revoir » sera utilisé avant que le concept associé ne soit réellement compris. Les concepts cognitifs viennent orbiter et se focaliser autour des concepts linguistiques, ce d'autant plus que ceux-ci sont saillants, et inversement. Par exemple, la manière de développer la catégorisation des concepts spatiaux dépend de la langue maternelle de l'enfant et de sa culture (Bowerman, 1996 ; Choi, Mc Donough, Bowerman, & Mandler, 1999).

Autrement dit, avant la production des mots, des mécanismes sont déjà à l'œuvre chez l'enfant. C. Parisse précise plus loin (p. 192) :

Nous postulons simplement que l'enfant dispose d'indices en nombre variable suivant les circonstances, qui lui permettent de caractériser cognitivement une situation et de comparer deux situations pour savoir si elles se rapportent au même contexte sémantique, à un contexte similaire ou complètement différent. Ces indices ont des caractéristiques semblables à celles des indices phonétiques ou visuels, c'est-à-dire qu'ils ne correspondent pas aux grandes classes lexicales, syntaxiques ou cognitives. On peut imaginer qu'ils se développent d'une manière similaire aux critères morphologiques, à partir de schémas corporels d'abord grossiers puis de plus en plus détaillés au fur et à mesure que l'enfant se développe, couplés à une utilisation fréquente du principe de la métaphore ou de la projection symbolique (les enfants projettent les propriétés des objets, comme par exemple dans le jeu de manière très précoce). [...] Ceci signifie que l'intercompréhension entre êtres humains résulte de leur communauté de culture et de langue plutôt que de leur patrimoine génétique. Ce qui permet à deux personnes d'apprendre à se comprendre, c'est en particulier le fait que la langue a une structure particulière et stable et qu'elle a, comme le proposait Saussure, sa propre cohérence et logique interne. La langue est donc une structure autonome supra-individuelle qui forme une mémoire collective, différente de celle d'un individu isolé, et on comprend assez bien l'avantage procuré par un tel instrument dans la course à l'évolution des espèces. [...] D'une part, comme nous le proposons ci-dessous, la structure de la langue du développement (c'est-à-dire de la langue orale usuelle) est plus simple et plus répétitive que celle de la langue écrite. D'autre part, la

communauté linguistique s'accompagne d'une communauté culturelle, ce qui assure que non seulement les formes mais aussi les fonctions linguistiques sont partagées.

Ou encore (p. 125)

Beaucoup de mots produits par l'enfant ont en fait de multiples fonctions, en même temps référentielles et expressives. C'est par exemple le cas de *bonjour* qui réfère aussi bien à une personne que l'on a clairement identifiée – on dit bonjour à quelqu'un, donc on l'a identifié-, qu'à un acte social, et ce autant chez l'adulte que chez l'enfant – même si bien sûr chez l'enfant l'acte social n'a pas la même valeur que chez l'adulte. [...] Des mots comme encore, plus, à moi, non, référencent des objets précis, précis ou génériques, des actions, des personnes, des sentiments. Un simple mot comme oh, très utilisé par les enfants anglais ou français, référence un acte, une surprise, une désapprobation, une satisfaction, et est aussi bien utilisé seul qu'en conversation avec un adulte. Avec ces mots, on voit que les enfants ont pu, au cours de leur seconde année apprendre aussi bien la référence multiple que spécifique, la généralité, qu'ils peuvent référencer des objets et des actions par les mêmes mots ou des mots différents selon le cas, que le même mots peut avoir plusieurs sens, ou au moins être utilisé en différentes circonstances.

26 - Annexe 26 : C. Parisse, les trois niveaux de la phrase (p. 292 du document).

Les qualificatifs de grossier et de précis font référence à la dimension temporelle des éléments phonéto-accoustiques pouvant être traités par les processus. Ils font aussi référence à la nature du processus, soit de type holistique, soit de type analytique. Il s'agit en fait du même principe global/local que dans le cas de la reconnaissance de l'écrit. Les éléments plus longs qu'une syllabe sont grossiers, tandis que ceux qui sont plus courts qu'une syllabe sont précis. La syllabe, quant à elle, relève de deux types de processus en fonction de la situation.

La tâche du classificateur grossier est donc l'identification d'éléments récurrents de la langue, intonations, sons, mots, énoncés, etc. [...] L'idée de base est que les formes récurrentes sont les formes de la langue. Comme elles sont de ce fait les formes les plus fréquentes, ceci permet de les repérer aisément. Toute forme qui n'est pas une forme de la langue a, au contraire, moins de chance de réapparaître régulièrement. [...] On peut supposer que ces éléments sont, au fur et à mesure qu'ils sont identifiés, associés à des régularités sémantiques, extraites par un mécanisme du même type (cf. Perruchet & Vinter, sous presse). Les éléments extraits par le classificateur grossier seront appelés ci-dessous éléments holophrastiques (voir page 78).

La tâche de l'assembleur grossier est de composer par concaténation des éléments holophrastiques (issus d'un niveau quelconque, N1 à N3) par analogie avec des structures linguistiques entendues par l'enfant (et elles-mêmes composées d'éléments holophrastiques connus de l'enfant) ou sur la base de critères sémantiques ou cognitifs non-linguistiques (c'est-à-dire que l'enfant forme un énoncé cohérent avec sa propre connaissance du monde, mais sans s'inspirer d'une structure langagière adulte). Toute association entre éléments de même niveau produit un élément d'un niveau de complexité supérieure (N1 et N1 → N2 ; N2 et N2 → N3), sauf pour les combinaisons du niveau le plus complexe qui restent de même niveau (N3 et N3 → N3, dans un système à trois niveaux) [...]. La tâche du désassembleur-réassembleur précis est de repérer des régularités fines à l'intérieur des formes holophrastiques, dans le but de distinguer puis de combiner des éléments qui ne sont jamais produits de manière isolée, ni manipulés par le classificateur grossier ou l'assembleur grossier. Il est donc capable de générer des éléments holophrastiques originaux, jamais mémorisés par le classificateur grossier [...]. Le premier cas correspond au très jeune enfant qui découvre la langue, et ne produit que des formes holophrastiques, sans créer de groupes prosodiques. Le deuxième cas correspond à l'enfant âgé et à l'adulte chez lesquels un niveau intermédiaire peut apparaître entre les niveaux N2 et N3. Ce niveau intermédiaire correspondrait aux énoncés complexes et à l'enchaînement d'énoncés simples, tandis que le dernier niveau correspondrait plutôt à l'enchaînement d'énoncés complexes et au discours. Toutefois, sans le support de l'écrit, cette complexité de quatre niveaux serait réservée, à l'oral, à des formes très précises ou à des situations rares (mais que tout un chacun peut rencontrer) comme de raconter une histoire -ou, par exemple, dans le cadre d'épopées orales des cultures africaines ou de l'antiquité-, c'est-à-dire dans le cadre d'une sophistication délibérée et consciemment préparée au discours oral. Il serait à ce propos probablement très intéressant d'étudier les différences syntaxiques entre les traditions orales transmises de bouche à oreille et le même type

de sujet composé directement pour l'écrit, ou de comparer l'évolution de la manière orale et écrite de raconter une histoire par un enfant.

27 - Annexe 27 : conjugaison et grammaire, références extraites de la grammaire de Chalm (pp. 309 - -) du document.

Référence 1, le fonctionnement des mutations (pp.24 - 43), page 731 du document

. Six font partie des occlusives (sourdes et sonores) : K, T, P, G, D, B
La dernière est une nasale : M

Il y a trois types de mutations :

1. Les mutations par adoucissement
 2. Les mutations par renforcement
 3. Les mutations par spiralisation
- + une mutation nasale exceptionnelle

Il existe, en revanche, quatre groupes de mutations :

1. Les mutations par adoucissement
2. Les mutations par renforcement
3. Les mutations mixtes
4. Les mutations par spirantisation

Les catégories de mots qui peuvent muter

Les trois types de mutations

Les mutations par adoucissement

Dans ce type de mutations, on observe trois phénomènes :

○ Les occlusives sourdes deviennent sonores

K>G

T>D

P> B

○ Les occlusives sonores deviennent des spirantes

Les noms, les qualificatifs, les verbes, les numéraux, les interrogatifs...

G> C'h

GW>W

D>Z

B>V

○ La nasale devient une spirante sonore

M>V

Référence 2, marque de personne, forme personnelle et impersonnelle (pp ; 48 – 49), page 309 du document :

Le verbe prend des terminaisons qui indiquent, outre le temps, la marque de personne. À l'affirmatif : quand le mot sujet n'est pas présent ; c'est-à-dire quand le sujet n'est pas représenté par un nom (commun ou propre). En effet, les pronoms personnels sujets ne peuvent suivre le verbe, ainsi, si la phrase commence par autre chose que le sujet, le pronom sujet ne peut apparaître. C'est alors la terminaison du verbe qui porte la marque de personne.

Ex : *Ni a zebr frouezh bemdez*, nous mangeons des fruits tous les jours

(ordre : sujet + verbe + COD + adv.)

Frouezh a zebromp bemdez, nous mangeons des fruits tous les jours.

(ordre : COD + verbe + adv.)

Bemdez e tebromp frouezh, nous mangeons des fruits tous les jours.

Les formes impersonnelles : le verbe ne porte que la marque du temps. La forme correspond alors à la troisième personne du singulier (S3) de chaque temps.

Le verbe prend des formes différentes selon que le ou les mots sujets sont présents ou non dans la phrase. On parle alors de forme impersonnelle et de forme personnelle. À l'affirmatif, quand le mot sujet est présent dans la phrase. Pronom sujet (qui se trouve obligatoirement devant le verbe)

Me a skriv, j'écris.

Nom sujet (placé avant ou après le verbe)

Ar sportourien a rede buan, les sportifs couraient vite.

(ordre : sujet + verbe+ adverbe)

Buan e rede ar sportourien, les sportifs couraient vite.

(ordre : adverbe +verbe + sujet)

Référence 3, les particules verbales, (pp. 83-84) , (p. 310 du document) :

Les particules verbales **a** et **e** s'emploient dans les phrases affirmatives. La particule **a** entraîne la série de mutation n°1. On utilise la particule verbale a quand le verbe est précédé du sujet ou d'un complément direct :

An dud-se a gar al loened, ces gens-là aiment les animaux.

An avel a glever, on entend le vent.

Dans le cas d'un complément anticipé

Ar bugel a save an dour en e zaoulagad, les larmes montaient aux yeux de l'enfant.

On utilise a également après un infinitif en tête de phrase (qui fait fonction de complément direct) dans les constructions auxiliées avec le faire ober, faire :

Mont a rin d'ar sinema goudez kreisteiz, j'irai au cinéma cet après-midi.

Et les construction du genre de (avec des verbes semi-auxiliaires) :

Tresañ a fell din, je veux dessiner.

24 *Labourat a rankomp*, nous devons travailler.

La particule *e* entraîne la série de mutations n°4. [...] On emploie la particule *e* dans les cas où la particule *a* ne peut s'appliquer, c'est-à-dire à chaque fois que ce qui précède le verbe conjugué n'est ni sujet ni complément direct :

Bremañ *e* welan anezhañ, maintenant je le vois.

Bez' *e* vo ganimp arc'hoazh. Il/elle sera (en effet) avec nous demain.

Klevet *e* vije bet o klemm. On l'aurait entendu se plaindre.

Référence 4, les quatre formes du verbe bezañ/être (pp. 69 – 70 ; 73) :

[...] Le verbe *bezañ* possède quatre formes à la troisième personne du présent de l'indicatif : *zo*, *eus*, *eo*, *emañ*. Ces quatre formes s'emploient suivant le type et la place du sujet.

Avec *zo* et *eus* il y a obligatoirement un sujet exprimé.

Eo et *emañ* peuvent s'employer avec des sujets non-exprimés, et doivent donc être conjugués dans ce cas.

Emploi de la forme *zo*

La forme *zo* s'emploie dans tous les cas où le sujet, défini ou indéfini, est placé en tête de phrase, et elle est toujours précédée de la particule verbale *a*.

An oabl a zo glas, le ciel est bleu.

Yann a zo o lenn. Yann est en train de lire. [...]

On utilise *zo* également dans les cas équivalents au français « il y a » (+indéterminé) :

Avel a zo, il y a du vent.

Tri miz 'zo, il y a trois mois.

On ne trouve [donc] jamais *zo* au négatif. Si le sujet est défini, la forme *zo* sera remplacée par *eo* (et *emañ* dans le cas de situation) ; si le sujet est indéfini, elle sera remplacée par *eus*.

Da dad a zo bras, ton père est grand > *N'eo ket bras da dad*, ton père n'est pas grand.

Ur c'harr a zo war ribl ar straed, il y a une voiture sur le trottoir > *N'eus karr ebet war ribl ar straed*, il n'y a pas de voiture sur le trottoir.

En ce qui concerne plus particulièrement la forme « *emañ* », la grammaire explique (pp. 72-73) :

Les formes de situation ne sont pas précédées de la particule verbale. On appelle « forme de situation » cette forme *emañ*, et elle sert à exprimer la situation géographique (à peu près équivalent au français « se trouver ») ou temporelle du sujet (« avoir lieu »). Il ne peut s'employer qu'avec des sujets définis (dans le cas d'un sujet indéfini, on utilise *ez eus*). Le sujet, s'il est exprimé, suivra toujours le verbe à l'affirmatif.

War an dorgenn emañ an ti, la maison est sur la colline.

Pelec'h emañ ma c'hreionoù. Où sont mes crayons ?

Da bet eur emañ an abadenn ? À quelle heure est la séance ?

D'ar Yaou emañ ar marc'had. Le marché se tient le jeudi.

Hiziv emañ al lun. Aujourd'hui c'est lundi.

Quand le sujet n'est pas exprimé, la conjugaison personnelle s'impose :

Amañ emaint. Ils/elles sont ici.

Comparez : *amañ emañ*, il/elle est ici, et *amañ eo*, c'est ici.

Les formes de *emañ* peuvent – et ceci est exceptionnel pour les verbes bretons – commencer la phrase :

Emañ an asied war an daol, l'assiette est sur la table.

On utilise *emañ* également dans les cas équivalents du français « il y a » (+déterminé), dans le cas d'une énumération par exemple.

War ar skeudenn emañ Anquetil ha Poulidor, il y a Anquetil et Poulidor sur la photo (= Anquetil et Poulidor sont sur la photo).

Er brezel emañ Bro-Saoz ha Bro-Spagn, dans cette guerre il y a l'Angleterre et l'Espagne. (=se (re)trouvent).

On utilise *emañ* dans le sens du « **c'est** » français temporel : [quand le sujet commence la phrase il faut donc utiliser *zo* : *ar sul 'zo hiziv*.]

Hiziv emañ ar Sul, aujourd'hui c'est dimanche, on est dimanche aujourd'hui.

Outre la localisation géographique ou dans le temps, la forme de situation est utilisée également dans divers cas dénotant l'attitude, la disposition, la position (et la prise de position), l'humeur :

Avec divers adverbes ou locutions adverbiales : comme *war evezh*, sur ses gardes ; *en e sav*, en position debout ; *a-du*, d'accord ; *a-dreuz*, de travers ; *a-enep*, contre ; *a-gevret*, *asambles*, ensemble, adverbes basés sur *evel*, *e-giz*...

A-du emaint ganimp, ils/elles sont d'accord avec nous.

Avec des adjectifs utilisés adverbiallement, 'l'interrogatif *penaos* dans certains cas...

Penaos 'mañ ? Comment est-il (placé, disposé) ? *Mat 'mañ*, il est bien mis/placé/disposé.

Evel-se 'mañ an traoù, les choses sont ainsi.

Des variations de sens peuvent ainsi apparaître d'après le choix de la forme : *Dilabour eo* et *Dilabour emañ*, qui se traduisent tous-deux par il est sans travail. Dans le premier cas, il s'agit d'une constatation d'ordre général et pour un laps de temps non précisé (présent continu), et dans le second cas, il s'agit d'une constatation (présent d'actualité), pour le laps de temps précis dont on parle.

Avec des infinitifs précédés de da : *Da werzhañ emañ*/ il/elle est à vendre, c'est à vendre

Avec des compléments circonstanciels ou indirects :

Gant e c'hoar emañ an alc'hwez, la clé est avec sa sœur.

Gantañ emañ ar wirionez, il a raison (« la vérité est avec lui »).

Avec des notions d'ordre et de rang :

Da gentañ emaomp, nous sommes les premiers, en première position.

Da eil emaon, je suis deuxième.

Da ziwezhañ emañ ar re c'hlas, les bleus sont les derniers, en dernière position.

Avec des notions de quantité et de nombre :

Hec'h-unan emañ, elle est (toute) seule.

Ho-taou emaoc'h e vakañsoù, vous êtes tous les deux en vacances.

Re emaint, ils sont trop nombreux. [...]

La forme emañ est également à utiliser pour le progressif - sauf en cas d'utilisation de l'habitude :

Emañ ma zad o koarañ e votoù, mon père est en train de cirer ses chaussures.

O kousket emaint, ils/elles sont en train de dormir.

À la forme négative [...] : des quatre formes vues précédemment seules les formes *eo*, *eus* et *emañ* peuvent se trouver dans des phrases au négatif.

Référence 4, « zo » (pp. 69 – 70 ; 73), page 360 du document.

Voici ce que décrit la « *Grammaire de Chalm* » au sujet de « *zo* » (pp. 69 - 70 ; 73) :

[...] Le verbe *bezañ* possède quatre formes à la troisième personne du présent de l'indicatif : *zo*, *eus*, *eo*, *emañ*. Ces quatre formes s'emploient suivant le type et la place du sujet.

Avec *zo* et *eus* il y a obligatoirement un sujet exprimé.

Eo et *emañ* peuvent s'employer avec des sujets non-exprimés, et doivent donc être conjugués dans ce cas.

Emploi de la forme *zo*

La forme *zo* s'emploie dans tous les cas où le sujet, défini ou indéfini, est placé en tête de phrase, et elle est toujours précédée de la particule verbale *a*.

An oabl a zo glas, le ciel est bleu.

Yann a zo o lenn. Yann est en train de lire. [...]

On utilise *zo* également dans les cas équivalents au français « il y a » (+indéterminé) :

Avel a zo, il y a du vent.

Tri miz 'zo, il y a trois mois.

On ne trouve [donc] jamais *zo* au négatif. Si le sujet est défini, la forme *zo* sera remplacée par *eo* (et *emañ* dans le cas de situation) ; si le sujet est indéfini, elle sera remplacée par *eus*.

Da dad a zo bras, ton père est grand > *N'eo ket bras da dad*, ton père n'est pas grand.

Ur c'harr a zo war ribl ar straed, il y a une voiture sur le trottoir > *N'eus karr ebet war ribl ar straed*, il n'y a pas de voiture sur le trottoir.

Référence 5, le complément de nom et le nom (pp. 118 – 119), p. 360 du document.

Un nom peut avoir comme complément un autre nom ou un infinitif (nom verbal).

Ce complément indique plusieurs genres de rapport : la qualité, la quantité, l'espèce, l'appartenance, l'origine ou la partie.

La relation entre un nom et son complément peut être faite de trois manières : à l'aide d'un déterminant, à l'aide d'une préposition ou par simple apposition. [...] Lorsque le nom est indéfini et qu'il exprime une matière, un être, la destination d'une chose ou l'objet d'une action, alors le nom complément n'est précédé d'aucune préposition : *Ul + loa + arc'hant* = *ul loa arc'hant*, une cuillère en argent, une cuillère d'argent le système est DETERMINANT + NOM QUALIFIE + NOM QUALIFIANT/NOM COMPLEMENT.

An tamm bara, Le morceau de pain

Ur vandennad vugale/Une bande d'enfants [...]

Relié par un trait d'union, il forme un mot à part entière.

[...] On emploie la préposition *a* (+ mut 1) lorsque le complément indique : une qualité, [...] une profession, une fonction, une désignation, une évaluation (âge, valeur, etc.).

[...] La structure sans *a* n'est plus une évaluation, mais une information sûre et précise.

[...] On emploie la préposition a lorsque le nom qualifié exprime une quantité et est suivi d'un adjectif.

[...] Dans le cas d'une chose possédée déterminée, la construction est : NOM SANS ARTICLE + NOM COMMUN introduit par [un] article, [...] un nombre, [...] un adjectif indéfini, [...] marque de possession.

Dans le cas d'un nom propre, les deux noms sont simplement accolés.

En ce qui concerne la formation du pluriel, il existe plusieurs règles, celle qui nous intéresse ici et que nous retrouverons tout au long du corpus, concerne ce que la grammaire appelle « noms collectifs » (pp. 113-114) :

Les noms collectifs sont des noms qui considèrent des choses ou des êtres comme un groupe, un ensemble.

On retrouve les noms collectifs surtout dans le domaine végétal (arbres, fruits, fleurs ...), et le domaine animal (animaux de petite taille se trouvant souvent par groupe, en premier chef les insectes et les animaux marins ...), quelques éléments liés au temps ou au ciel, à certaines matières qui se présentent normalement ensemble, en piles (y compris certains produits manufacturés : [...] *brik*, des briques [...]).

Référence 6, le présent progressif (pp. 67 ; 87), p. 374 du document.

Et (p. 87) :

La particule o entraîne la série de mutations n°4.

O se présente sous 3 formes :

La forme de base o devant une consonne :

Emañ o redek. Il/elle est en train de courir.

Oc'h devant les verbes commençant par une voyelle :

Emaint oc'h ober paneroù. Ils/elles sont en train de faire des paniers.

Ouzh avec un pronom personnel antéposé.

Référence 7, la conjonction de coordination « ha(g) » (p. 208), page 401 du document ;

On peut insister sur le lien de subordination en utilisant **ha (g)** devant la particule :

An iliz//hag a welit ahont//a zo bras/l'église que vous voyez là-bas est grande.

Hag permet en outre de lever certaines ambiguïtés. En effet, la formulation est la même entre, par exemple, *An den a zeuy fenoz* pour *La personne viendra ce soir* et *La personne qui viendra ce soir*. *An den hag a zeuy fenoz*, *La personne qui viendra ce soir*, lève donc l'ambiguïté.

Hag est également utilisé systématiquement si un pronom personnel direct est antécédent :

*Hi **hag** a zlee bezañ amañ abaoe ur c'hardeur.../Elle, qui devait être ici depuis un quart d'heure...*

*Me **hag** a zo erru kozh .../Moi, qui suis devenu vieux/vieille ...*

Quand un nom propre débute un énoncé :

*Ronan, **hag** a oa klañv, a chomas er gêr ivez/Ronan, qui était malade, était resté à la maison également.*

Cette forme avec **ha (g)** est obligatoire avec un nom indéfini :

*Ul lizher//**hag** a zo skrivet brav/Une lettre qui est joliment écrite.*

*Mont a rin da c'houlenn ouzh unan bennak//**hag** a oar an hent/J'irai demander à quelqu'un qui connaît le chemin.*

En ce qui concerne la subordonnée interrogative indirecte (p. 211) :

S'il n'y a pas de mot interrogatif, la subordonnée peut être introduite soit par *ha*, soit par *hag-eñ*.

Si elle est introduite par *ha*, la subordonnée garde une structure d'indépendante.

*Me a garfe gouzout **ha** diskrog-labour a vo arc'hoazh/J'aimerais savoir s'il aura grève demain.*

*Me a garfe gouzout **hag** arc'hoazh e vo diskrog-labour/idem.*

*Me a garfe gouzout **ha** bez' e vo diskrog-labour arc'hoazh/idem.*

Si elle est introduite par **hag-eñ**, la subordonnée a une structure de complétive (eV) :

*Me a garfe gouzout **hag-eñ** e vo diskrog-labour arc'hoazh/idem.*

28 - Annexe 28 : N. Davalan, extraits de « .Interférences linguistiques chez des enfants scolarisés en breton », revue Klask, octobre 1997.

Référence 1, « zo » (p. 101) :

La fréquence d'emploi de **zo** et **eo** varie selon les dialectes et les générations, **zo** connaît en effet « banalisé » qui ne met pas forcément en emphase le sujet. Peu de méthodes et de grammaires mentionnent cet emploi (elles y voient sans doute l'influence du français). Cet emploi banalisé de **zo** est plus fréquent dans certains dialectes (le vannetais notamment) que dans d'autres.

Notons que l'hypercorrection aidant, l'emploi banalisé de **zo** semble moins courant chez les bretonnants instruits que chez les autres

Fautes de débutants : Les débutants marquent plus de difficulté à maîtriser cette opposition, **An dra-se *eo du, Gwenn*zo**, sont des fautes courantes chez les débutants. Elles cessent normalement rapidement.

Faits néo-bretons : Le néo-breton dans sa totalité respecte bien ces règles, notons tout de même que dans les cas de phrases à deux sujets, contrairement au breton traditionnel, c'est le ***Me zo Yann** qui prime sur **Me eo Yann**, cette « faute » - nous l'avons vu- est attestée localement (en vannetais et en Pays bigouden) chez les locuteurs traditionnels.

Référence 2 (pp. 110 – 111), le présent d'habitude, p. 378 du document.

[...] 'vez (est) est une autre forme du verbe *bezañ* au présent. Elle marque ce que l'on appelle un peu vite l'aspect d'habitude. *Pa vez war vor 'vez klañv. (quand + est sur mer +est + malade) Quand il est en mer, il est malade* et donc il n'a pas forcément pour habitude d'aller en mer ! Cet aspect marque une autre dimension du présent, une dimension qui n'est pas forcément liée à l'actuel. Bien que le mot « aspect d'habitude » nous semble restrictif, on gardera ce terme pour plus de commodité.

Il existe donc une opposition actuel ~ habituel très nette et non facultative. Elle est source de nombreuses subtilités que le français rendra à l'aide de périphrases, ainsi *drouk 'vez (méchant + est) il est méchant*, il a un comportement méchant dans certaines occasions et donc il n'est pas toujours méchant, il est aussi gentil s'opposera à *drouk eo (méchant + est) il est méchant de nature, il n'est pas gentil. Pa vez klañv (quand + est + malade) quand il est malade s'opposera à P'emañ klañv (quand + est + malade) puisque de fait il est malade.*

Son deuxième emploi est son utilisation au passif, *komzet 'vez galleg (parlé +est +breton) on parle français, ne vez ket sikouret (ne + est +pas +aidé on ne l'aide pas.*

Cet usage sera rendu en français par le on impersonnel. Mais jamais par le on, équivalent « populaire » du nous.

En ce qui concerne les usages chez les apprenants (p. 111) :

Fautes de débutants : Nombreux sont les débutants qui n'utilisent pas cette forme, *quand je suis malade* est régulièrement rendue par *pa * on skuizh* (au lieu de *pa vezan skuizh*). Cette faute reste courante malgré l'effort des professeurs.

Usage néo-bretonnant : On remarque une forte tendance à ne pas utiliser la forme d'habitude, sauf peut-être lorsque la phrase contient des adverbes tels que *alies souvent*, *bemdez tous les jours*, c'est certainement l'effet des méthodes qui introduisent généralement cette forme avec ces adverbes. Par contre les nuances de sens *drouk eo ~ drouk 'vez*, ne semblent pas maîtrisées. L'emploi de la forme 'vez comme outil du passif est très répandu, on l'utilise souvent avec excès pour rendre le *on* impersonnel du français sans en comprendre la structure passive : *gwelet e vez ar c'hi (vu + est + le chien) on voit le chien*, donc *on les voit* est souvent rendu par *gwelet *vez *anezho* au lieu du correct *gwelet 'vezont*. Le paradigme normal de la forme d'habitude nous semble en conséquence tomber en désuétude.

Dans son corpus de phrases, il analyse (pp. 111-114) :

Il est difficile à priori de considérer tous ces exemples comme fautifs puisque la langue permet d'utiliser la forme de base, mais [il] pour pouvoir attester ces exemples comme voulus, il faudrait pouvoir attester de nombreux exemples d'emploi correct de la forme d'habitude, or ceux-ci sont très rares, on n'en n'a relevé que cinq exemples et dans la bouche de trois enfants uniquement. Ceux-ci ont eu pour première langue le breton [...]. Par contraste, les cas où *vez* a servi à des tournures qui sont ou qui devraient être passives sont nombreux [...]. Voici d'autres exemples où le sujet n'est pas exprimé : 'vez *redet (Redet e vez) [...]*.

[...] Dans le corpus, nous n'avons relevé que deux exemples certains d'emplois passifs, tous deux dans la bouche d'un enfant dont le breton a été la première langue. [...] Ces deux exemples permettent de penser que certains (sans doute ceux qui ont été le plus exposés au breton à la maison) utilisent le passif, alors que d'autres (la majorité ?) utilisent 'vez comme outil de traduction du *on* français, que celui-ci soit impersonnel ou équivalent du nous.

Cet emploi a été poussé à son paroxysme chez quelques enfants pour qui le groupe *forme verbale (infinitif, base verbale, ou participe passé + vez)* rend le français *on + verbe au présent*. Cette utilisation « *pidgin* » n'est le fait que d'enfants ayant appris le breton à l'école et présentant de graves lacunes dans d'autres domaines, lexical notamment.

Nous avons relevé un emploi étrange de la structure *participe- passé + vez* qui vaut pour *il + verbe au présent*. Deux enfants d'écoles géographiquement éloignées les unes des autres, nous ont donné ces exemples (l'un deux a pour première langue le breton) : 'Vez *kollet e lost (koll a ra e lost) il perd sa queue*.

'Vez *kollet e dreid (Koll a ra e dreid) il perd ses pieds*.

Référence 3, « ez eus » (pp. 103 – 104), p. 380 du document.

[...] (*ez*) *eus* est une forme « indéfinie » du verbe *bezañ*. Elle s'utilise normalement quand le sujet est indéfini, elle s'opposera aux formes définies du verbe *bezañ* : *ez eus ~ emañ* (aspect de situation) *amañ ez eus ur c'hazh* (ici + est + un chat) Il y a un chat ici et *amañ emañ ar c'hazh* (ici + est + le chat) Le chat se trouve ici, *ez eus ~ eo* (auxiliaire) *Kavet ez eus bet ur c'hazh* (trouvé +est + été + un chat) On a trouvé un chat et *kavet eo*

bet ar c'hazh (trouvé + est + été + le chat) On a trouvé le chat. *Ez eus* n'aura jamais le rôle de copule, c'est un chat se dira *ur c'hazh eo*, quand bien même le sujet serait indéfini. Lorsque le sujet sera mis en avant, il y aura neutralisation par *zo*. *Amañ ez eus tud* (ici + est + des gens) Ici, il y a des gens mais *Tud a zo amañ* (gens + est + ici) Il y a des gens ici.

[...] La tradition littéraire utilise *ez eus*, les bretonnants instruits ont tendance à rétablir l'emploi de *ez eus* ; il était traditionnellement en perte de terrain, mais son emploi est revivifié.

Certains instituteurs suivent leurs parlars, d'autres préfèrent suivre l'usage conseillé dans les grammaires et méthodes, il nous semble que *ez eus* reprend l'avantage sur *zo* même chez ceux qui cultivent un breton « local ».

Il complète (p. 104) :

Fautes de débutants et faits néo-bretonnants : Les débutants et une partie des néo-bretonnants ont tendance à associer automatiquement *ez eus* (& *bez ez eus*) à *il y a*, ce qui génère de nombreuses fautes *bez' *ez eus tan en ti*. Il y a le feu dans la maison au lieu de *Emañ an tan en ti*. Il ya le feu chez moi. *E-kichen ma mamm *ez eus ma breur*. A côté de ma mère, il y a mon frère au lieu de *E-kichen ma ma mamm emañ ma breur*. Dans l'opposition *ez eus ~ emañ*, on note donc un suremploi de *ez eus*.

Ez eus est par contre délaissé par beaucoup dans l'opposition *ez eus ~ eo* (auxiliaire) : une partie non négligeable des néo-bretonnants a associé *le participe passé + eo bet* au *on a + participe passé* du français sans se rendre compte qu'il s'agissait en breton d'un passif (*kavet eo bet ar c'harr* (trouvé + est + été + la voiture) *on a trouvé la voiture*), d'où ces fautes qu'il n'est pas rare d'entendre en néo-breton : *lakaet *eo bet traoù* on a mis des choses au lieu du correct *lakaet ez eus (bet) traoù*, *skrivet *eo bet ul lizher din* on m'a écrit une lettre au lieu du correct *skrivet ez eus (bet) ul lizher din*.

Référence 4, bilan et conclusion (pp. 115 – 116), pp. 381 – 382 du document.

Au cours de ce bref examen, nous avons pu remarquer que la majorité des enfants connaît les différentes formes du verbe *bezañ* (à la troisième personne du singulier du moins), les nuances d'aspect que drainent traditionnellement ces formes semblent en revanche être ignorées de la plupart d'entre eux : cela favorise l'utilisation de la forme simple (*eo*) et rend rares ou facultatives les formes d'habitude ('vez) et de localisation (*emañ*). L'influence du français permet à la forme (*eus*) de se maintenir, en devenant le calque du français *il y a* et en perdant sa valeur première de forme indéfinie du verbe *bezañ*, elle permet à la forme d'habitude de survivre malgré la perte de l'aspect en devant l'outil de traduction du français *on + verbe au présent*.

[...] Il s'agit d'un bilan mitigé : les formes sont là et lorsqu'elles ne sont pas utilisées, elles restent comprises ; mais la richesse que véhiculent ces formes est absente. Nous ne nous en étonnons pas outre mesure. Car, pour la majorité de ces enfants, le seul contact avec la langue bretonne est l'instituteur, le français a lui pour domaine la maison, la cour de récréation, la télévision, la famille... Nous ne pouvons nous attendre à un miracle linguistique de la part de ces enfants, mais cela mérite notre vigilance, car

en effet, un « bon » bretonnant traduira facilement en anglais, le français on ne les aide pas par *they are not helped*, puisqu'en breton il utilisera à l'instar de l'anglais une structure passive *ne vezont ket sikouret* [...]. Sans une certaine qualité de langue, c'est l'argument de vente du bilinguisme français-breton qui est remis en question ici.

Il termine enfin (p. 116) :

Il ne s'agit pas d'être alarmiste, les plus âgés de ces enfants n'ont que neuf ans, l'année suivante ils entreront au collège, le travail des professeurs pourra sans doute combler une partie de ces lacunes. Une partie seulement car certains de ces emplois « fautifs » seront difficiles à corriger puisqu'une partie des adultes néo-bretonnants les affectionnent, nous devons alors reconsidérer ces notions de « fautes ». Ce néo-breton devient incontournable dans la vie de la langue bretonne aujourd'hui, il sait même influencer le breton des locuteurs traditionnels.

Si parallèlement aux écoles *Diwan* et bilingues, il existait un courant fort de transmission du breton entre parents locuteurs traditionnels et enfants, on pourrait s'arrêter à des considérations d'ordre normatif quant aux fautes néo-bretonnantes, mais ce n'est pas le cas, la survie du breton se fait dans ces écoles, ces « fautes » méritent considération et une part d'indulgence, elles marquent sans doute une étape essentielle dans l'évolution de la langue bretonne. L'abandon de l'aspect de la forme d'habitude du verbe être en gallois au profit du futur chez les jeunes générations, n'a nui ni à la survie du gallois ni à sa richesse...

Quand un amoureux de la langue bretonne entend pour la première fois des enfants dans les écoles bilingues, il est tel un botaniste dont le but premier est d'étudier la luxuriance d'une forêt équatoriale et dont l'avion a atterri au milieu d'un pays déboisé par le feu. Les essences rares ont disparu, mais la vie reprend au sol, petit à petit. Ce renouveau de la vie mérite l'attention du botaniste, le renouveau du breton par le biais des enfants mérite la nôtre.

Référence 5, « ez eus, kaout »/ il y a, verbe avoir (pp. 105 – 106), page 405 du document.

Voici ce qu'il explique :

[...] Nous avons par contre noté un fait d'importance : on a relevé dans le corpus de très nombreux *neus* employés à l'affirmatif, 106 exemples auxquels il faudrait sans doute ajouter une partie des *n'eus ket* qui sont perçus comme *neus ket* :

- *E-barzh hom ti neus un diri (En hon ti ez eus un diri)* il y a une escalier chez nous
- *Neus dour (Douz zo/ez' 'z eus dour)* il y a de l'eau
- *Ur c'hi neus (Ur c'hi zo)* il y a un chien
- *Neus vuoc'h (buoc'hed zo/Bez 'z' eus buoc'hed)* il y a des vaches [...]

Cette forme s'explique facilement par analogie avec la forme négative [nøsket] *n'eus ket* 'y pas [nø] « *neus* » 'y a. On trouve ce « *neus* » aussi bien chez les enfants élevés en breton que chez les autres, et quoique sa fréquence baisse chez les enfants de huit et neuf ans, elle reste bien attestée jusque chez les plus âgés. Cette forme est propre

aux enfants ; à notre connaissance elle n'est pas ou très peu attestée chez les adultes (néo-bretonnants ou non).

Cette forme, qui ne pourrait être qu'un trait du langage enfantin, soulève un problème : ce « *neus* » du verbe *bezañ* est phonétiquement identique au *en deus* ('*n* *eus*) il y a du verbe *kaout* (avoir) (qui diachroniquement vient du verbe *bezañ* !). Mais alors que les adultes différencieront facilement *n'eus ket arc'hant* (n + est + pas + argent) il n'y a pas d'argent de '*neus ket arc'hant* (*n'en deus ket arc'hant*) (n + a + pas + argent) il n'a pas d'argent, parce que dans un cas on dira *arc'hant zo* et dans l'autre *arc'hant 'neus*, on est en droit de se demander si ces enfants sentent cette différence puisque dans les deux cas, ils diront *arc'hant* + [nø̃s].

Certains exemples semblent confirmer que *il a* et *il y a* sont rendus par une forme unique chez certains enfants.

- *Neus dour amañ* (*dour zo amañ*) & *Morvan neus torret*
- *Ur c'hi neus* (*ur c'hi zo*) & *neus kemeret al levr*
- *Tud noa* (*tud a oa*) & *noa kemeret*

Cette identité des deux formes serait confirmée par trois exemples, trois enfants du (un du Léon, un du Trégor et l'un de Rennes), ont utilisé *ez eus* pour rendre le français *il a*.

- *Ur bugale 'z eus dek vloaz* (*Ur bugel en deus dek vloaz*) un enfant a dix ans.
- *Ez eus ket fri ruz* (*Ur fri ruz en deus*) Il n'a pas de nez.
- *Ur jeu électronique 'z eus bet da Nedeleg* (*Ur c'hoari elektronek en deus bet da Nedeleg*) il a eu un jeu électronique pour Noël.

Un exemple français conforterait cette idée :

Qu'est-ce qu'il y a sur l'image ?

Il a un chien.

Certains de ces enfants pourraient en réalité utiliser le verbe *avoir* du breton au lieu de son verbe *être* pour rendre le verbe *avoir* français sous sa forme *il y a*. Quel dommage et quelle ironie ! Cela serait dommage lorsque l'on sait que dans de nombreuses langues (en anglais notamment) utilisent leur verbe *être* pour rendre le français *il y a*, quel avantage aurait alors le petit bretonnant sur un petit francisant si un plaquage si énorme devait s'opérer ? Cela serait une ironie, quand on sait qu'historiquement le verbe *avoir* du breton n'est qu'un dérivé du verbe *être* ... Ce verbe *être* sait d'ailleurs se faire rappeler de façon nette. *Il doit y avoir un pont là-bas* se dira *eno 'tle bezañ ur pont* (*là-bas doit être un pont*) et non pas *eno 'tle *kaout ur pont*.

29 - Annexe 29 : M. Jouitteau, grammaire, références site ARBRES (pp. 360–du document).

Référence 1, « peogwir » (p.360) :

Elle définit son emploi ainsi (Jouitteau, Ordres V2 en enchâssées, 2022) :

En breton standard et dans les grammaires descriptives, le verbe tensé se place immédiatement après un complémenteur (Kervella 1947 : §771). Avec un complémenteur prototypique comme *ma* 'que' ou *pa* 'quand', l'ordre des mots est donc canoniquement (C)-VSO. Cependant, certains complémenteurs permettent régulièrement des ordres de mots où un constituant apparaît entre le complémenteur et le verbe tensé. Ces sont des ordres V2 enchâssés. Les complémenteurs tolérant ces ordres V2 sous eux sont *penaos* 'que' dans son usage déclaratif, *la(r)*, et *ha(g)*, ainsi que les complémenteurs de causalité *kar*, *rak*, *rakkar*, *peogwir* et *parskan*, et les complémenteurs d'opposition *hogen* et *met*. Certains dialectes traditionnels, mais pas le standard, autorisent des ordres V2 après les complémenteurs *ma* et *pa*.

Après *peogwir*, 'puisque'

L'ordre canonique standard place *peogwir* directement devant le verbe tensé.

(1) Evid peogwir ez eo deh da noz e oa, n'eo ket
henoz.

car puisque R est hier de1 nuit R était ne est pas ce.soir

'Car, puisque c'est hier soir que ça se passait, ce n'est pas cette nuit.'

Trégorrois, Gros (1984 :126)

(2) Ni zo bet o kouronkañ peogwir e oa tomm.

'Nous sommes allés nous baigner car il faisait chaud.'

Standard, Menard & Kadored (2001 : 'peogwir')

Merser (2011 :55), Cheveau (2017 : §321) signalent que *peogwir/pandeogwir* n'est cependant pas toujours directement suivi du verbe fléchi. Les exemples sont relativement faciles à trouver en corpus.

(3) Bara e poa er gear ie, peogwir gwiniz e pehe.

pain R avait en.le 1maison aussi puisque blé R aviez

'Il y avait du pain à la maison, puisqu'il y avait du blé.'

Plougerneau, Elegoet (1975 : 58)

(4) ... pandeogwir (hani anezhe) ne venne (hani anezhe) plegiñ d'an arall.'

puisque aucun de.eux ne1 voulait aucun de.eux plier à le arall

'...puisque aucun d'entre eux ne voulait céder devant l'autre.'

Vannetais standard, Cheveau (2017 : §321).

Référence 2, la préposition « da », p. 399.

La plupart des spécialisations sémantiques de *da* découlent de deux sens distincts :

(i) son sens spatial de direction ou de destination

(ii) son sens de marque de l'expérienceur

Da de but/destination

La préposition *da* peut introduire un complément de but (destination, usage d'un objet ou d'une action). Elle est en cela en concurrence relative avec la préposition *evit*, 'pour'.

Da vs. *evit*

La facette sémantique de but de *da* découle vraisemblablement du sens de destination de la préposition spatiale, la destination spatiale ayant donné par extension le sens de destination comme usage ('destiné à'). Le but qu'elle exprime est plus faible que celui dénoté par la préposition *evit*, et son syntagme ne peut pas être antéposé (Gourmelon 2014 :142).

(1) { * *Da vont* / *Evit mont* } *buanoch e tremenimp dre*
Lesneven.

pour¹ aller / pour aller vite.plus R4 passerons par Lesneven
'Pour aller plus vite, on passera par Lesneven.'

Gourmelon (2014 : 142)

Référence 3, « 'n eus forzh », p. 406 du document.

Voici ce qu'explique M. Jouitteau à son sujet (Jouitteau, N'eus forzh, 2022) :

Morphologie

Le nom *forzh* est traduisible par 'cas' dans 'ne pas faire cas de... ', d'autant plus qu'il s'agit d'un item de polarité négative comme 'cas' en français.

Grammaticalisation

Lorsque l'item de polarité négative *n'eus forzh* prend portée sur un pronom interrogatif, on obtient sémantiquement un indéfini de choix libre.

(2) *N'eus forz da di biou ez in, e vin degemeret*
mad.

ne y.a cas à¹ maison¹ qui R+C irai R serai accueill.i
bien

'Où que j'aille je serai bien reçu.'

Trégorrois, Gros (1989 : 'forz')

Cette structure a grammaticalisé en un groupe nominal indéfini de choix libre: *n'eus forzh* pe X. Ce groupe nominal peut être précédé d'un article indéfini.

(3) Un *n'eus forzh piv ne deo ket den da reiñ bara d'ur*
plac'h seven.

un ne y.a cas qui ne¹ +Cest pas homme à¹ donnerpain
à un fille respectable

'Quelqu'un qui est n'importe qui n'est pas homme à donner du pain à une fille respectable.'

Léon, Abeozen (1986 :48)

30 - Annexe 30 : B. Lascano, présentation du conte de fée (p. 339 du document).

Il précise (p. 139) :

Nous pouvons dire du conte qu'il est le genre textuel par excellence de l'école maternelle et primaire. Cette place privilégiée lui est concédée par son universalité : le conte est présent dans toutes les cultures, à toutes les époques, il s'adresse à tous, véhiculant des messages relevant de la sagesse et du savoir populaire, tout en donnant une vision féerique du monde. Aytekin (2011) les qualifie d'«*outils éducationnels remarquables*», reflétant la société dont ils sont issus. Ils ont un intérêt psychologique (contribuant à la formation des symboles, d'inconscient collectif, mobilisant l'imagination, la mémoire, l'éthique, etc.).

Ce type de texte possède ses caractéristiques qu'il explique (p. 133) :

Le type discursif *narration* est un de ces quatre types de discours [*les autres sont le discours interactif (exposé impliqué), le discours théorique (exposé autonome) et le récit interactif (raconté impliqué), note de bas de page*], il est de l'ordre du raconté autonome, les coordonnées des contenus thématiques sont disjointes de celles de la situation d'énonciation (Adam et Revaz, 1996 parlent de diégèse pour qualifier ce monde représenté dans le texte et dans lequel se déroule les événements), et les agents sont autonomes par rapport aux paramètres de cette situation. Les propriétés linguistiques associées à ce type discursif sont les suivantes : absence de phrases non déclaratives et de pronoms et adjectifs de 1^e et 2^e personne renvoyant aux protagonistes de l'interaction verbale, présence d'organiseurs temporels, d'anaphores pronominales et nominales. La densité verbale et syntagmatique est moyenne. Les deux temps de base sont le passé simple et l'imparfait (ils organisent la temporalité première de la narration) : ce sont les temps du système du récit (Simonnet, 2004).

Il continue (pp. 133-134) :

En ce qui concerne la planification textuelle d'une narration, nous pouvons nous baser sur les séquences (narrative, descriptive, argumentative, explicative, dialogale) dont parle Adam (1992). Une séquence est une structure autonome (liée à l'ensemble du texte), construite par l'articulation de plusieurs phases. Chaque phase est constituée par un emboîtement de ce que l'auteur appelle des macro-propositions (équivalent de phrases), et chaque macro-proposition est composée par une ou des propositions. [...] La séquence narrative et la séquence descriptive (souvent insérée à l'intérieur des séquences narratives) sont des types de planification que l'on retrouve dans les types discursifs de l'ordre du *raconter* (récit interactif ou narration).

Il explique ensuite les « *mécanismes de textualisation* » (p. 135) :

[...] L'un de [ces] mécanismes est celui de la connexion, qui est en partie construite par la mobilisation des outils linguistiques appelés organisateurs textuels [...]. Parmi les organisateurs nous retrouvons des adverbes ou locutions adverbiales (*toutefois, en fait, puis, premièrement, d'une part, finalement, en outre, etc.*), des groupes prépositionnels, assumant la fonction de complément de phrase (*ex : après trois jours*) ou ayant le statut de phrases subordonnées adjointes (*ex : pour la concrétisation de ce projet*), les coordonnants (conjonctions de coordination sous leur forme simple : *et, ou, ni, mais, etc.*, ou sous leur forme plus complexe de locution : *c'est alors que, c'est-à-dire, etc.*), les subordonnants, ou les conjonctions de subordination (*avant de, dès que, parce que, etc.*), mais aussi la ponctuation (Larrigan, 2009), marquant la hiérarchie et l'articulation entre les contenus thématiques à contextualiser. Ces mécanismes peuvent intervenir au niveau structurel global du texte comme au niveau local : Bronckart (1996) parle de fonction de segmentation (lorsque ces mécanismes articulent des parties du plan du texte, des transitions entre types de discours), de démarcation ou de balisage (articulation entre les phases d'une séquence), d'empaquetage (intégration de phrases syntaxiques dans la phase d'une séquence) et de liage ou d'enchâssement (articulation de plusieurs phrases syntaxiques en une seule phrase graphique : juxtaposition, coordination ou subordination).[...] La cohésion verbale est l'autre mécanisme de textualisation organisant la connexion d'un texte. Elle assure une partie de l'organisation temporelle des procès (états, événements et actions) verbalisés dans le texte, par l'utilisation des systèmes de temps des verbes. Ils précisent le déroulement de ces procès par rapport à la temporalité de la situation d'énonciation ou les uns par rapport aux autres : relation d'antériorité, de postériorité, etc. (Bronckart, 1996). Enfin, la cohésion nominale créée des chaînes anaphoriques (unité source qui est en général un groupe nominal indéfini) est d'abord introduite dans le texte, et une chaîne sera ensuite dressée, par l'emploi de plusieurs autres unités (groupes nominaux ou pronominaux) qui feront co-référence à cette unité source (assurant ainsi la fonction de reprise) (Bronckart, 1996 ; Garcia-Azkoaga, 1999 ; Garcia-Azkoaga et Diaz de Gereñu, 2009).

Un élément majeur s'ajoute au dispositif mis en action (pp. 136-137) :

Les mécanismes de cohérence pragmatique (assez indépendants par rapport à la progression du contenu thématique), marquent les voix qui s'expriment dans le texte, et proposant diverses évaluations du contenu thématique (jugements, opinions, sentiments) [...]. Le marquage des voix (voix de l'auteur, voix sociales extérieures au contenu thématique du texte, voix des personnages impliqués, du narrateur) est un de ces mécanismes. Ces voix peuvent être implicites ou explicites (marquées par des formes pronominales, des syntagmes nominaux ou des (segments de) phrases), avoir des focalisations différentes, être rapportées par le biais de discours directs/indirects. Plusieurs voix peuvent aussi être rapportées en même temps (polyphonie discursive). Ce marquage peut donc être plus ou moins complexe selon les textes.

La modalisation est l'autre mécanisme de cohérence pragmatique, elle traduit les commentaires ponctuels à propos des contenus thématiques : modalisations logiques

(les éléments sont jugés attestés, possibles, probables, nécessaires, etc.), déontiques (jugés par rapport à des valeurs ou des règles sociales : relevant du droit, de l'obligation, de la conformité aux normes en usage, etc.), appréciatives (les éléments sont évalués comme bénéfiques, malheureux, étranges, etc.), pragmatiques (lorsque la responsabilité d'une entité est présentée : raisons, intentions, contraintes ayant mené à telle ou telle action). La modalisation peut être marquée par les verbes du mode conditionnel, les auxiliaires de mode (vouloir, devoir, falloir, pouvoir) ou des verbes qui peuvent fonctionner comme tel (croire, penser, aimer, souhaiter, être obligé de, etc.), des adverbes ou des locutions adverbiales (certainement, évidemment, peut-être, sans doute, par bonheur, etc.), des phrases impersonnelles qui régissent une phrase subordonnée complétive (il est probable que... Il est regrettable que..., sans doute que..., etc.), des adjectifs (Bronckart, 1996 ; Garcia-Azkoaga et al., 2015).

31 - Annexe 31 : Laurence Rosier, le discours rapporté (pp. 22- 23), page 344 du document.

[...] Ils ont aussi appris à décontextualiser et à recontextualiser le DR, en voyant l'adaptation filmique ou théâtrale d'un conte, ou, encore par des illustrations iconiques différentes, d'une histoire qu'on leur a racontée. L'entrée dans l'écrit montre une difficulté à gérer le passage à des marqueurs muets qui se substituent aux marqueurs intonatifs, gestiques, iconiques une tension entre construction narrative en situation et normes écrites phrastiques des formes de DR scolaires décontextualisées.

Et plus loin (pp. 24-25) :

Le DR à l'oral s'insère dans un récit d'interactions, il implique l'interlocuteur. C'est une forme textuelle, utilisée à des fins pragmatiques diverses : transmettre une nouvelle, faire rire, argumenter. Elle est plus ou moins dramatisée, plus ou moins simulée dans la mise en voix. L'égoцентризм linguistique du sujet parlant montre à la fois une tendance à l'actualisation directe du récit d'événements passés, qui superpose en fait l'ancrage de l'énonciation censément première et sa réactualisation lors de l'interaction narrée, et des formes mixtes où se mêlent les actualités passées et présentes.

Le DR à l'oral montre des cas de reprise du discours de l'autre spécifiques aux interactions spontanées : reprendre les mots de l'autre, c'est en faire usage, c'est à la fois vérifier qu'on est sur la même longueur d'ondes sémantiques, c'est montrer qu'on participe pleinement à l'échange. [...] Les frontières entre discours citants et discours cités sont marquées par l'intonation, des particules d'amorce spécifiques (des interjections, des morphèmes comme bon, ben) des modes d'insertion particuliers où se combinent le verbe, la voix, le geste.

32 - Annexe 32 : Memet-Ali Akinci, « les trois phases du développement des compétences narratives » (p. 353 du document).

En ce qui concerne les relations entre formes et fonctions, les jeunes enfants (les enfants âgés de moins de 5 ans dans l'étude de Berman & Slobin, 1994) ont une bonne connaissance de la morphosyntaxe au niveau phrastique (l'ordre des mots, le marquage des temps, etc.). Les enfants du niveau intermédiaire (les 7 ans) ont un éventail de formes linguistiques plus large pour marquer les relations au niveau local entre les clauses successives. En revanche, les enfants de la phase III (enfants et adultes) marquent ces relations à un niveau global et à des fins discursives.

La seconde dimension concerne la distinction Labovienne de la composante référentielle et de l'évaluation des narrations. Pendant la première phase, les enfants se concentrent sur les événements qui constituent la trame de la narration et prêtent très peu attention aux événements d'arrière-plan. Ils expliquent rarement le pourquoi et les circonstances des événements. Les enfants de la phase II donnent quelques éléments motivés d'arrière-plan, mais ce sont les sujets âgés ou adultes qui conçoivent ces éléments comme la partie intégrante de la performance narrative. EN revanche, l'importance qu'ils donnent à ces éléments dépend des individus.

Enfin la troisième dimension concerne donc l'interprétation de la tâche de la production. Les jeunes sujets interprètent la tâche comme une activité interactive et comptent énormément sur l'interlocuteur qui est présent lors des enregistrements. N'étant pas sous l'influence des contraintes narratives, ils produisent des récits qui varient beaucoup individuellement. Les sujets de la phase II essaient de produire une narration stéréotypée, conformes aux contraintes narratives. Les sujets âgés intègrent également des motivations personnelles. Leur récit peut varier d'un individu à l'autre en fonction notamment des formes linguistiques et du style utilisé.

33 - Annexe 33 : Charles, Fleck&Sznadjer, « les formes du discours rapporté », page du document.

[...] Le champ de ce que l'on vient de circonscrire est bien entendu celui du discours rapporté, encore que les contours de ce que l'on entend par « discours rapporté » soient un peu fluctuants. Ce concept se fonde en effet dans la vaste constellation des phénomènes de « polyphonie » énonciative ou « dialogisme », pointés par Bakhtine et théorisés en linguistique par Oswald Ducrot en France et Eddy Roulet en Suisse dans les années 1980. Toutes les manières d'inscrire des points de vue différents au sein d'un énoncé sont envisagées dans ce cadre (négation polémique, connecteur adversatif...). Les êtres discursifs qui sont les sources de ces points de vue sans pour autant être responsables de l'énonciation (sans dire « je ») sont nommés « énonciateurs » par Ducrot, qui explique que "l'énonciateur est au locuteur ce que le personnage est à l'auteur".

Elles rentrent pages suivantes (pp. 1 - 2) dans le vif du sujet en nous rappelant les formes du discours rapporté :

Parmi les nombreux phénomènes relevant de l'hétérogénéité énonciative, on isole traditionnellement sous l'étiquette de « discours rapporté » le discours direct (DD : exemple 1) et le discours indirect (DI : exemple 2).

(1) *Dicis* : « **Propero, fac si facis !** » (Mart. I, 46,1)

« Tu me dis : "**Presse-toi, achève ton affaire**" »

(2) *Dicis amore tui bellas ardere puellas.* (Mart. II, 87,1)

« Tu dis **que les jolies filles brûlent d'amour pour toi.** »

Tous deux représentent explicitement le contenu d'une autre énonciation : ce discours cité est enchâssé dans le discours citant au moyen d'un verbe de dire (ici, *dicis* dans les deux cas) dont il dépend syntaxiquement. Cette présence du verbe de dire constitue une marque univoque de la présence du discours rapporté. Ces deux formes canoniques de discours rapporté s'opposent par leur caractère direct et indirect.

La première rapporte directement le discours cité en intégrant une énonciation secondaire avec ses propres coordonnées déictiques : l'exemple (1) met en scène deux locuteurs distincts. Le discours direct opère ainsi ce que Jacqueline Authier-Revuz appelle « citation-monstration » : le discours cité s'y trouve en emploi autonome, c'est-à-dire en mention. Dans cet emploi, les mots renvoient à eux-mêmes en tant que signes langagiers, c'est-à-dire qu'ils peuvent référer à la fois à leur signifié et à leur signifiant. Le segment autonome, quelle que soit sa nature grammaticale, fonctionne comme un substantif, complément d'objet direct du verbe dire.

Le discours indirect, lui, n'est constitué que d'un seul plan énonciatif et n'entraîne pas de changement de locuteur et de coordonnées déictiques. Le discours indirect ne représente pas à proprement parler les paroles d'un autre locuteur, mais le point de vue d'un autre énonciateur (E2, responsable du discours cité). Cet énonciateur second a toutefois la particularité d'être explicitement présenté comme le locuteur d'un énoncé préexistant dont le contenu est rapporté : on pourra parler à son propos de locuteur cité. Dans le discours indirect, le discours cité relève de l'emploi « standard », où les mots employés renvoient à des éléments du monde ; il y est en usage. Les mots exprimant le contenu du discours rapporté sont ainsi censés y être ceux du locuteur, qui opère une « reformulation-traduction » des propos tenus.

34 - Annexe 34 : Poletti, Le Bigot et Rigalleau, « Les intérêts de l'amorçage syntaxique » (2012), page du document.

Ils décrivent les premiers travaux sur celui-ci (pp. 248 - 249) :

Les individus produisant un énoncé ont tendance à utiliser un ou des groupes de mots déjà produits dans le discours, par eux ou par leur(s) interlocuteur(s). Levelt et Kelter (1982) ont réalisé une des premières expériences démontrant la répétition d'éléments syntaxiques. Une de leurs expérimentations consistait à appeler des commerçants au téléphone pour leur demander l'heure de fermeture de leur magasin, en utilisant deux formes de questions ne différant que par l'ajout d'une préposition en début de phrase. Leur hypothèse est que les participants confrontés à une question avec une proposition initiale doivent ensuite produire plus souvent une réponse avec une préposition, tandis que les participants confrontés à une question sans préposition doivent produire une réponse sans préposition. [...] Les résultats ont confirmé que les participants avaient tendance à apparier leur réponse à la forme de la question qu'ils avaient entendue.

Cependant, cette forme n'est pas exclusive selon les auteurs (pp. 249 - 250) :

[...] Bock (1986) a montré que cette réutilisation pouvait survenir sans qu'elle implique une réponse à une question. Lors d'une tâche évaluant la mémoire, elle faisait répéter des phrases à des participants, puis leur demandait de décrire une image, sans rapport avec la phrase qu'ils venaient d'entendre et de répéter. Afin de justifier la tâche de mémorisation auprès des participants, ils devaient, une fois la description de l'image réalisée, juger s'ils avaient déjà été confrontés à cette phrase au cours de la session expérimentale. De même, une fois la description de l'image réalisée, les participants devaient juger s'ils avaient vu cette image au cours de la session expérimentale précédente. Les phrases à répéter étaient des amorces et les images à décrire constituaient le stimulus permettant la production des phrases cibles. [...] L'analyse des résultats a confirmé les hypothèses de Bock : lorsque les participants décrivaient l'image, ils employaient plus fréquemment la structure de la phrase répétée auparavant qu'une autre structure. Bock a conclu que l'amorçage syntaxique n'était pas seulement assimilable à une tendance à formuler une réponse respectant la structure d'une question, mais qu'il reflétait aussi une réutilisation de la structure syntaxique venant d'être produite. Les deux expérimentations évoquées ici ont démontré qu'il existait une tendance à la réutilisation des différents éléments de la structure de la phrase.

D'autres expériences ont cherché à savoir quels autres éléments pouvaient influencer la perdurance de l'amorce dans la phrase cible (pp. 254 - 260), notamment les mots de classe ouverte ou « *mots de contenu* » :

Deux grandes classes d'éléments lexicaux sont généralement distinguées : les mots de contenu et les mots fonctionnels. Les mots de contenu sont les noms, les adjectifs, les

verbes, certains adverbes. Les mots fonctionnels sont les articles, les pronoms, les verbes auxiliaires, et d'autres éléments grammaticaux qui servent souvent à introduire les mots de contenu lorsqu'ils apparaissent dans les phrases, c'est-à-dire dans le contexte d'une structure syntaxique. [...] Globalement, les recherches sur la contribution lexicale à l'amorçage syntaxique suggèrent que chaque mot de contenu est lié à des informations grammaticales et sémantiques. Les liens établis peuvent expliquer pourquoi une structure syntaxique a d'autant plus de chances d'être reproduite qu'elle est construite sur des mots identiques ou partageant certaines propriétés, éventuellement non-syntaxiques. La contribution lexicale à l'amorçage syntaxique, même si elle est limitée en portée temporelle est une donnée importante qui éclaire en partie l'un des mécanismes opérant pour produire l'amorçage : la propagation (et le maintien) de l'activation dans un lexique où des informations sur les environnements syntaxiques possibles sont associées aux mots de contenu.

D'autres éléments assurent cette persistance, c'est le cas de la fréquence de l'amorce et la préférence inversée, c'est-à-dire que la production d'une structure spontanée peut-être délaissée par l'amorce d'une autre forme même plus rare ce qui leur permet de conclure (pp. 260 - 261) :

Du point de vue théorique, l'effet de préférence inverse est intéressant car il conduit à envisager l'amorçage comme un phénomène d'apprentissage, permettant aux structures rarement produites d'être plus fréquemment employées.

35 - Annexe 35 : Anita Thomas, l'amorçage syntaxique (p. 441 du document).

L'auteur a choisi de questionner cet amorçage en tentant (p. 1591) :

[...] de combler un double manque : d'une part celui d'études de l'effet d'amorçage sur le français L2 et d'autre part celui d'études de l'effet d'amorçage dans des données de corpus. La présente étude se fera sur un corpus longitudinal de neuf enfants apprenant du français L2 et sur l'utilisation de l'auxiliaire *être* avec les verbes qui le demandent aux temps composés du passé.

Influence de l'input (p. 1591) :

L'influence de l'input sur l'acquisition d'une langue seconde (L2) a été largement reconnue durant les quinze dernières années (Ellis ; Véronique 2010), mais les recherches sur la nature de cette influence restent limitées. Les études effectuées dans le cadre interactionniste (Gass 1997, 2003 ; Long 1983, 1996 ;) soulignent le rôle bénéfique de l'interaction sur le développement d'une L2, parce qu'un tel contexte mobilise un certain nombre de processus psychologiques tels que l'attention ou le *noticing* tout en permettant des activités tels que des feedbacks, des *recasts* ou des négociations de sens. Comme le suggère Gass (1997), l'input devient saillant dans le dialogue (voir aussi Bozier 2005 ; Matthey 1996 et les séquences potentiellement acquisitionnelles). Les études effectuées dans le cadre de l'approche basée sur l'usage (Bybee 2008 ; Ellis 2002) ont quant à elles mis en évidence le rôle de la fréquence des formes et des constructions présentes dans l'input sur la production des apprenants. Elles suggèrent que la grammaire des apprenants se construit à partir de ce qu'ils trouvent dans l'input. Selon cette approche, les apprenants commencent par traiter chaque item rencontré de manière individuelle. Ce n'est qu'après une certaine expérience de la langue cible que l'apprenant fera des généralisations. Ce processus de généralisation correspond à un effet de fréquence type, que l'on peut considérer comme une forme de catégorisation. La fréquence type compte en effet le nombre d'items participant à un même pattern. Selon Paradis, Nicoladis, Grago et Genesee (2011) la fréquence type pourrait représenter la masse critique d'input qui permet la mise en place d'un schéma productif. En d'autres termes, l'apprenant doit avoir traité suffisamment de cas d'exemple similaire pour pouvoir en déduire un pattern ou un schéma.

Les études centrées sur les effets d'amorçage syntaxique ou structurel (*structural / syntactic priming*) sont ancrées dans ces deux approches en étudiant les effets de la présence ou non d'une construction sur la production ultérieure de celle-ci par les apprenants [...]. L'étude de l'effet d'amorçage structurel permet ainsi d'examiner la relation (potentielle) entre *input* et *output* dans l'interaction.

Elle précise (p. 1594) :

Les enfants L2 ont commencé l'école maternelle ou primaire sans aucune connaissance préalable du français. A l'école, ils sont presque exclusivement exposés au français,

mais aucun d'eux ne parle français à la maison. Les enfants vivent tous dans un milieu socio-économique relativement aisé.

Voici ses conclusions (p. 1602 - 1603) :

L'objectif de la présente était de vérifier si l'on peut trouver des effets d'amorçage syntaxique dans des données de corpus [...]

Ces analyses ont tout d'abord permis de répondre positivement à la question de savoir si l'on pouvait observer un effet d'amorçage pour cette construction. Les données ont montré que tous les enfants produisaient plus d'auxiliaires *être* avec les verbes qui prennent cet auxiliaire après avoir été exposés à une amorce, comparé à la production sans amorce, et que, toutes les occurrences prises ensemble, cette différence était significative. Ces résultats confirment le fait qu'il est possible d'observer des effets d'amorçage en conversation spontanée non seulement dans des corpus de locuteurs natifs (Gries 2005, 2011) mais aussi de locuteurs L2.

[...] L'examen de l'effet d'amorçage syntaxique dans un corpus longitudinal d'apprenants a également confirmé le fait que les effets d'amorçage varient selon le niveau de développement de la L2 de l'apprenant (McDonough 2006). Les effets d'amorçage pourraient aider l'apprenant à passer d'un stade débutant où les apprenants où les participes passés sont produits sans être précédés par un auxiliaire au stade intermédiaire où les apprenants alternent dans leur choix d'auxiliaires [...]. Une fois le que ce niveau intermédiaire est atteint et que l'auxiliaire est le plus souvent exprimé, les amorces semblent encore une fois soutenir l'apprenant vers une production plus correcte, à savoir la production de l'auxiliaire *être* avec les verbes cibles. Les possibles effets bénéfiques de l'effet d'amorçage sur le développement de cette construction grammaticale semblent avant tout avoir lieu lorsque l'apprenant hésite entre les deux formes [...]. Dans ces cas, l'effet d'amorçage pourrait être particulièrement saillant en conversation en raison de l'alignement mutuel sous-jacent à l'effet d'amorçage.

Elle nuance toutefois (p. 1603) :

L'effet d'amorçage semblait avoir peu d'effet sur les apprenants les plus jeunes [...] probablement parce qu'il leur faut plus d'expérience avec la langue cible pour pouvoir produire ces verbes aux temps composés du passé. [...] Dans le cadre de l'acquisition d'une L2, l'effet d'amorçage pourrait donc surtout avoir un effet bénéfique au niveau intermédiaire [...]. L'effet d'amorçage semble soutenir et renforcer le processus d'acquisition d'une structure cible. En effet, les deux enfants qui présentent le plus fort développement de la production de l'auxiliaire *être* avec les verbes cibles, Viola et Hannes, sont aussi les enfants qui tiennent le mieux compte des contextes d'amorçages présents dans l'input.

Elle termine (p. 1603) :

Le fait que l'apprenant ne tienne pas compte des contextes d'amorçages dans sa production mais persiste dans une production incorrecte ou idiosyncrasique semble

ne pas promouvoir la production de nouvelles amorces. Cela pose la question de la quantité de contextes d'amorçages nécessaires ainsi que leur *timing* ; ils doivent arriver aux bons moments, c'est-à-dire dans des moments où l'apprenant pourrait être prêt à aller plus loin. [...] En somme, les données indiquent une possible corrélation entre les contextes d'amorçages et le développement de la structure par les apprenants L2. Une telle corrélation pourrait souligner le caractère fortement interactif de l'effet d'amorçage, dans le sens que l'interaction permet une activité d'adaptation mutuelle.

36 - Annexe 36 : définition, catégorisation et fonctionnement des connecteurs (Favart, Passerault, Moeschler & Chanquoy) (Favart & Chanquoy, Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts, 2017) (Favart & Passerault, Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production, 1999), **p. 469 du document.**

Définition

[...] C'est la définition de Fayol et Abdi (1986 ; 1990) qui nous permettra d'introduire une approche psychologique de ces marques linguistiques : les connecteurs marquent en surface, pour un destinataire, le degré et la nature des relations inter-propositionnelles, qui sont le reflet de relations entre des unités de représentations pré-linguistique, concernant les objets et les événements décrits.

Catégorisation (pp. 150 - 152)

[...] Schneuwly, Rosat et Dolz (1989) distinguent les organisateurs temporels/spatiaux/argumentatifs/explicatifs. Halliday et Hasan (1976) dégagent quatre types principaux de relations sémantiques exprimées par les connecteurs : relations causale/temporelle/additive/adversative. Leur classification présente, sur cette base, des sous-catégories très détaillées. Turner et Greene (1977) présentes huit classes majeures de connecteurs en fonction de la relation réalisée : conjonction/disjonction/causalité/but/concession/contraste/condition/situation [...].

Le connecteur ET

Le ET est un connecteur dont la classification pose problème (Schneuwly, 1988). Selon Grévisse (1959, p. 935), il « unit et relie les phrases ». Fayol et Abdi (1986) précisent que la liaison assurée par ET est forte, sans indication relative à la nature de celle-ci. Peterson et McCabe (1987a) soulignent également son manque de spécificité. Et Costermans (1980, p.185) le juge même d'une « ambiguïté notoire ».

Premier connecteur à apparaître dans le langage enfantin, il est également le seul à figurer dans toutes les langues (Caron, 1983). Bronckart et Schneuwly (1991) le qualifient d' « archiconnecteur », et Schneuwly (1988) en fait une catégorie de connecteurs à part entière. Du fait de son ambiguïté, il peut être produit en lieu et place de connecteurs très divers, pour exprimer différents types de relations, en fonction des significations propositionnelles ; Schneuwly (1988), Peterson et McCabe (1987b), Segal, Duchan et Scott (1991) s'accordent pour attribuer au ET l'expression potentielle de la coordination additive, de la relation temporelle (= *puis*), de la relation causale (= *donc – parce que*), et de la relation adversative (= *mais*).

Schiffrin (1987) ajoute à ces considérations sémantiques une fonction du ET qu'elle considère comme principale en production orale : celle de permettre le maintien de la continuité de l'activité du locuteur.

Le connecteur MAIS

Il est classé par Halliday et Hasan (1976) dans les connecteurs adversatifs. Cette valeur contrastive de MAIS est soumise au fait qu'il introduit une information qui surprend le lecteur par rapport au déroulement attendu des événements (Caron, 1987 ; Schiffrin, 1987). MAIS indique que, « contrairement aux attentes créées par l'assertion d'une proposition, une seconde proposition est également vraie » (McCLure et Geva, 1983, p. 412).

Marquant une rupture dans le continuum événementiel du texte, MAIS est un connecteur de choix pour signaler la survenue d'un obstacle statique (Mouchon, Fayol et Gombert, 1989) tel que la complication du récit. Mouchon, Fayol et Gaonac'h (1995) montrent d'ailleurs que la présence du connecteur MAIS avant l'arrivée d'un obstacle entraîne une facilitation de traitement sur le segment textuel immédiatement adjacent.

Du point de vue de l'organisation et du découpage des unités de traitement, deux propositions séparées par le connecteur MAIS ne peuvent être considérées séparément ; elles forment ensemble une unité de traitement unique (Caron, 1985).

Favart et Passerault présentent ensuite d'autres types de connecteurs (p. 152) :

Les connecteurs chronologiques

Nous avons choisi d'y classer PUIS, APRÈS, ENSUITE [...]. Halliday et Hasan intègrent ces marques à la catégorie des temporels séquentiels. En effet, produits pour marquer dans le texte le passage d'un propos à un autre, ou d'un événement au suivant (Schiffrin, 1987), ces connecteurs sont généralement placés entre deux énoncés sans relation sémantique autre que chronologique. Cependant, le paradoxe est qu'ils se révèlent le plus souvent inutiles pour indiquer la succession : la simple suite des propositions y suffit généralement (Fayol, 1985, pour le récit).

Quelle peut-être alors leur véritable fonction ? PUIS semble en fait essentiellement fonctionner comme connecteur d'énonciation, pour assurer le marquage de la continuité de l'action discursive (fonction phatique). APRÈS et ENSUITE semblent plus marquer une rupture thématique qu'une véritable succession dans la continuité du texte. [...] Selon Gernsbacher (1984), Fayol (1985), Fayol et Abdi (1986, 1990), ces connecteurs isolent carrément les séquences qui les suivent de celles qui les précèdent, et suscitent lors du traitement de ces segments la constitution de deux blocs intégrés de manière séparée.

Les connecteurs temporels (p. 152)

Nous réservons cette appellation aux connecteurs « typiquement temporels », que nous divisons en deux catégories :

- *Les rupteurs* : SOUDAIN, TOUT À COUP, qui marquent une cassure nette dans le continuum événementiel du texte, rompant le déroulement normal des événements. Comme MAIS, ils signalent la présence ou la survenue d'un obstacle ; mais l'obstacle qu'ils introduisent est de nature plutôt dynamique (Fayol, 1985 ; Mouchon, Fayol et Gombert, 1989). L'effet de rupture suscité par ces connecteurs est d'ailleurs accentué par les marques de ponctuation auxquelles ils sont trois fois sur quatre associées (Fayol, 1986). Ils créent ainsi l'attente d'un événement inattendu (par ex. l'irruption de la complication du récit), et opèrent en tant qu'accélérateurs du rythme (Schneuwly et Rosat, 1986). Ils entraînent alors une facilitation de traitement sur le segment textuel immédiatement adjacent (Mouchon, Fayol et Gaonac'h, 1995).
- *Les a-chroniques* : QUAND, LORSQUE, PENDANT QUE. Ils indiquent à l'inverse une simultanéité des actions.

Le connecteur *alors* est distingué (p. 153)

Comme MAIS, il introduit une nuance d'emphase en thématissant la proposition qui le suit (Fayol et Abdi, 1986, 1990). Il permet ainsi une répartition du contenu informationnel de la phrase (Kail, 1979).

Comme ET, il marque une relation inter-propositionnelle forte, bien que d'un degré moindre. Comme ET, il est également plurifonctionnel (Mouchon, Fayol et Gombert, 1991) et peut être produit en tant que relateur causal et/ou organisateur discursif (Jisa, 1984).

Produit dans le récit, ALORS peu revêtir cette valeur de relateur causal ou encore, comme SOUDAIN ou TOUT À COUP, le marquage d'une rupture forte dans la continuité (Fayol, 1986).

Apparaissent ensuite les connecteurs causaux (p. 153)

CAR et PARCE QUE introduisent la cause de ce qui précède (Adam, 1984). Ainsi produit, ils introduisent une unité textuelle subordonnée à la précédente (Schiffrin, 1987).

On connaît l'effet facilitateur des relations causales sur la lecture et la compréhension (Keenan, Baillet Brown, 1984). En production, Townsend (1983) montre un effet comparable : produire une suite événementielle à une amorce est plus facile lorsque la suite est introduite par un connecteur causal que par un connecteur chronologique, et encore plus difficile sans connecteur.

On s'attend à ce que les connecteurs causaux soient plutôt produits dans le récit, du fait du lien étroit qu'entretiennent schéma et relations causales (Trabasso et Nickels, 1992 ; Trabasso et Sperry, 1985 ; Trabasso et Van den Broek, 1985).

Les connecteurs de but (pp. 153 – 154)

POUR, AFIN DE semblent plutôt s'inscrire dans le cadre hiérarchique du texte procédural, du fait de la structure en buts emboîtés de ce type de texte (Dixon, Faries et Gabrys, 1988).

Les marqueurs d'intégration linéaire

Ce terme utilisé par Auchlin (1981) désigne une catégorie de connecteurs spécifiques au marquage de l'organisation du texte. Principalement produits dans le texte descriptif, ils n'y fonctionnent jamais seuls mais en série. C'est d'ailleurs d'une telle association qu'est née la catégorie de ces marqueurs. La liste des MIL est délicate à dresser (Adam et Revaz, 1989) : puisqu'il n'existe pas de morphèmes spécifiques à l'organisation du texte, ils doivent donc être empruntés à d'autres sous-systèmes (Turco et Coltier, 1988 ; Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989). Ainsi les MIL sont-ils issus de différentes classes sémantiques, et perdent-ils leur vocation primitive pour revêtir cette fonction d'organisation (Turco et Coltier, 1988). L'ensemble de ces marques peut donc sembler quelque peu hétéroclite. Les MIL regroupent en effet :

- Les marques spatiales : d'une part ... d'autre part / d'un côté ... de l'autre ;
- Les marques temporelles : dans un premier temps ... dans un second temps ;
- Les marques additives, où l'on retrouve des connecteurs chronologiques : d'abord (l'ouverture)... puis ... ensuite ... (le relais) ... enfin (la clôture) ;
- Les marques de numération (chiffres et lettres) ;
- Les tirets énumératifs.

Ces marques ont pour double fonction celle du système des connecteurs temporels-chronologiques (auquel elles appartiennent pour la plupart), tout en jouant un rôle décisif dans l'intégration en assurant une segmentation globale du texte. Cette fonction « métatextuelle » des MIL (Conte, 1984) est un moyen pour le producteur de traduire dans le texte le caractère hiérarchique de sa représentation mentale. Ainsi les MIL permettent au destinataire une construction cognitive en adéquation avec cette représentation hiérarchisée (Adam et Revaz, 1989 ; Ziti, 1995).

Leurs fonctions (pp. 156 - 157)

En délimitant des unités fonctionnelles de représentations, les connecteurs facilitent les activités de sélection, élaboration et organisation nécessaires à la compréhension. Ils œuvrent ainsi dans le but d'une intégration de l'information dans la représentation en cours de construction, en aidant à la structuration du modèle mental (Segal, Duchan et Scott, 1991), et cela conformément aux intentions du producteur (Caron, 1989 ; Ziti, 1993). Ainsi la fonction procédurale des connecteurs est-elle étroitement liée à la planification. [...] La fonction procédurale des connecteurs opère à des niveaux multiples au sein du texte : mot, phrase, paragraphe (Caron, 1983). Elle intègre les éléments du texte dans une structure de plan, à travers des opérations de connexité (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier, 1985).

[...] Adam (1984), Schneuwly (1988), Schneuwly et Rosat (1986), Schneuwly, Rosat et Dolz (1989) distinguent trois types d'opérations de structuration du texte ainsi réalisées par les connecteurs :

- *Les opérations de liage* : leur unique fonction semble être d'assurer le maintien de l'activité langagière en surface du texte. Elles opèrent à un niveau très local, et renvoient aux hésitations, remplissages repérés dans les productions orales, surtout chez les enfants : ET, PUIS, ET PUIS, APRÈS revêtent alors une fonction phatique, et

servent à maintenir la communication en enchaînant les énonciations successives grâce à un élément répétitif [...].

- *Les opérations d'empaquetage* : comme leur nom l'indique, elles aboutissent à la création de « paquets » de propositions (Adam, 1984), en fonction d'exigences issues du processus de planification. Elles sont assurées en majorité par les conjonctions de coordination qui relient les unités propositionnelles (Chanquoy et Costeplane, 1995) [...].

- *Les opérations de balisage* : elles assurent dans la suite linéaire langagière un marquage de la hiérarchie du texte (voir l'exemple des MIL). Opérant aux niveaux macrostructural ou super structural, elles guident le traitement et l'intégration de l'information textuelle (Adam, 1987) en vue de l'établissement de ces niveaux.

La procédure de traitement des connecteurs (pp. 157 - 158)

A travers ces opérations, le rôle des connecteurs est effectif à la fois aux niveaux macro- et microstructural (Chaudron et Richards, 1986). Les différentes marques peuvent, en fonction de leur condition d'utilisation, instruire aussi bien les relations globales que locales entre unités d'idées. Mais c'est au niveau global de la planification du texte que se définit la production des connecteurs (Adam et Revaz, 1989 ; Chanquoy, 1991 ; Chanquoy et Costeplane, 1995). Le déterminant majeur en est en effet la représentation cognitive pré-linguistique des états ou événements décrits [...]. Le recours à ces marques dépend d'une part de la « distance » entre faits se succédant immédiatement dans le texte, et d'autre part de la prise en compte des capacités inférées du lecteur/auditeur à rétablir ou non les relations entre les événements successivement énoncés (Fayol et Abdi, 1986).

« L'évolution des différents types de connecteurs » (pp. 159 - 162)

Le connecteur ET

Toutes les recherches s'accordent pour définir le ET comme étant le premier connecteur produit à l'oral comme à l'écrit.

À l'oral, Brown (1973) définit l'acquisition de la coordination comme une étape majeure du développement du langage. Elle est précoce (Bates, 1976) puisque ET apparaît vers l'âge de deux à trois ans (Peterson et McCabe, 1978b ; Scott, 1984).

La fonction essentielle du ET est d'abord de marquer à l'oral la continuité discursive. Sa production semble résulter du recours à une « routine énonciative » nécessaire au maintien de la continuité du monologue (Mouchon, Fayol et Gombert, 1991). L'expression de la coordination additive par ET ne se manifeste ensuite qu'après 3 ans et demi (Caron, 1983). Selon Peterson et McCabe (1987a), il apparaît cependant comme plurifonctionnel à tout âge. Schneuwly (1988) lui décerne d'ailleurs le titre d'« archiconnecteur », de « paradigme des relateurs ». ET propose [en effet] un modèle de connexion, et semble constituer une unité à partir de laquelle les autres vont se différencier. Il sert d'introduction à de nouvelles relations sémantiques (par ex. causales ou chronologiques), lesquelles seront par la suite exprimées par des formes

plus appropriées (Peterson et McCabe, 1987b). Scott (1984) constate à l'oral, chez les enfants entre trois et quatre ans, une expansion considérable de la production des connecteurs, avec la présence d'une plus large variété de formes, portant une série plus large de relations.

[...] Outre sa précocité, ET est le connecteur le plus employé par tous les enfants à tous les âges. Et ce, à l'oral encore plus qu'à l'écrit. [...] De nombreux auteurs s'accordent pour constater une baisse de la fréquence de sa production au fur et à mesure qu'apparaissent des connecteurs plus diversifiés (Bennet-Kastor, 1986 ; Fayol, 1986 ; McCutchen et Perfetti, 1982 ; Rutter et Raban, 1982).

En ce qui concerne le connecteur ALORS (p. 160)

Il est présent et employé de façon appropriée dès l'âge de trois ans dans le discours oral (French et Nelson, 1985). Il précède en général l'acquisition de MAIS.

ALORS est plus fréquemment utilisé à l'oral qu'à l'écrit, et assez rarement dans les récits produits à l'école élémentaire (Mouchon, Fayol et Gombert, 1991). Sa fréquence en production écrite augmente légèrement entre le CE2 et le CM2 (Favart et Passerault, 1996a). ALORS est en général produit dans les récits en co-occurrence avec MAIS. Il introduit la résolution subséquente à une complication statique amorcée par MAIS.

C'est le cas de MAIS qui est traité ensuite (pp. 160 - 161)

En compréhension de phrases, le connecteur MAIS semble être, jusqu'à huit ans, pris pour un synonyme de ET (Kail, 1980).

En production, l'apparition de MAIS est, selon Caron (1983), contemporaine de la capacité à produire des unités narratives complexes. Son utilisation de base pour le marquage d'une relation adversative est assez bien maîtrisée dès le CM1 (McClure et Geva, 1983). [...] Ce connecteur ne pourrait [donc] être pleinement utilisé en production ou en compréhension avant l'âge de 13-14 ans.

L'emploi de MAIS dans les récits (Mouchon, Fayol et Gombert, 1991) semble toutefois stable à l'oral et à l'écrit quel que soit l'âge, et motivé dans les deux modalités par la présence d'un obstacle statique. La force de la trame narrative permet de façon précoce cette utilisation adéquate.

Viennent ensuite d'autres « connecteurs logiques et temporels » (p. 161)

L'utilisation de PUIS, APRÈS, ENSUITE semble se limiter au fur et à mesure de l'évolution du niveau scolaire (Schneuwly, 1988). [...] Ils apparaissent dès cinq ans à l'oral, et au CE2 à l'écrit [...].

Puis « *les marqueurs d'intégration linéaire* », qui « [...] *semblent rarement produits dans les textes enfantins* », (p.161). L'avant dernier point hautement intéressant pour nous se trouve dans la revue à l'oral des « Principes généraux et mécanismes à l'origine de l'évolution de la production des connecteurs » (pp. 161-162) :

Scott (1984) étudie la production de connecteurs dans les conversations entre enfants. Selon elle, les progrès développementaux constatés sont le résultat d'une interaction entre la forme, le contenu et l'utilisation.

Après la production très précoce du ET et l'explosion d'une variété de formes vers l'âge de quatre ans, Scott (1984) et Jisa (1984) constatent vers cinq ans l'utilisation chronologique de *THEN* (*alors, puis, ensuite*).

A six ans, les enfants réalisent encore un éventail réduit de mises en relation, avec en général un seul item lexical pour chacune.

Jusqu'à douze ans, le développement consiste à utiliser plus fréquemment les mêmes connecteurs, ainsi qu'à maîtriser à la fois des items lexicaux supplémentaires à l'intérieur d'un même ensemble de relations, et de nouvelles relations pour un même type de connecteurs (ex : le connecteur *THEN* devient énumératif/additif).

Les auteurs passent ensuite en revue les types de textes et les connecteurs utilisés dans « le texte procédural ou informatif » en « production orale » (p.163) :

Une observation en production orale de texte procédural est intéressante de par les conclusions qu'elle fournit concernant leur rôle fonctionnel des connecteurs (Caron-Pargue, 1982). Les instructions verbales données par un enfant à un autre en vue de lui faire construire un nœud, entraînent la production de trois types de connecteurs. Cette production ne semble pas se faire au hasard :

APRÈS introduit une nouvelle séquence d'instructions (avec utilisation d'un nouveau système de référencement). PUIS enchaîne une opération sur la précédente sans en changer le cadre. ET a un rôle essentiellement conclusif, puisqu'il introduit la dernière instruction d'une séquence.

Cette observation confirme que le rôle des connecteurs dans le texte procédural est bien de délimiter des unités fonctionnelles de représentation.

Ainsi peuvent être déterminés un maintien en mémoire de travail ou un traitement conjoint des informations.

La production des connecteurs dans ce but est assez rapidement maîtrisée à l'oral, mais semble n'apparaître que très progressivement avec l'âge dans la production écrite du texte procédural (Caron, 1984).

Le temps de pause (p. 167)

Chez les enfants, les pauses précédant un connecteur, quelque soit sa nature, sont systématiquement plus longues que celles qui le suivent ; ces dernières se révélant de durée équivalente à une pause intra propositionnelle (aux fluctuations aléatoires près). Si l'on accepte l'hypothèse selon laquelle la durée de pause constitue un indicateur du travail cognitif à effectuer, il semble qu'entre la fin d'une proposition et le début de la suivante s'effectue un travail cognitif d'activation et de récupération en mémoire de nouveaux contenus. Les connecteurs quant à eux, semblent produits avec la proposition qui les suit.

Conclusion (pp. 167 – 168)

Ces différents résultats expérimentaux s'accordent pour nous permettre de constater que l'acquisition des connecteurs et leur utilisation dans les productions orales et écrites sont précoces. Dès que les enfants sont à même de contrôler la structure des trames événementielles, ils utilisent les connecteurs appropriés, même à l'écrit. Ils savent également repérer très tôt les relations entre événements exprimées par les connecteurs. [...] Les résultats rapportés montrent que la diversification des marques est spécifique aux types de textes. Les différentes structures textuelles ont des répercussions sur le choix, la valeur et la position des connecteurs (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989). La fréquence d'occurrence et la nature de ces marques varient avec les différents types de trames et, à l'intérieur d'une même trame, en fonction de la prédictibilité possible des événements. C'est l'acquisition progressive d'une gestion experte du processus de planification qui motive l'évolution de la production des connecteurs. Nous pensons que cette évolution est due à la fois :

- En accord avec Fayol (1986) à une organisation plus précise de la représentation cognitive préalable à la production ;
- Et en accord avec Schneuwly (1988) à une meilleure prise en compte de la situation de production (incluant le destinataire).

Ces considérations valent pour l'oral comme pour l'écrit. Nous voulons toutefois insister sur le décalage systématique qui existe entre les deux modalités concernant l'apparition des connecteurs (Mouchon, Fayol et Gombert, 1991). L'ordre d'apparition des connecteurs à l'écrit est le même qu'à l'oral (Mouchon, Fayol et Gaonac'h, 1995), mais avec un retard de trois à quatre ans (Fayol, 1981, 1986 ; Schneuwly, 1998). La première raison invoquée, de façon très triviale, est que l'écrit s'acquiert après l'oral [...]. [Or] une telle automatiser n'est que partiellement assurée chez l'enfant de 10-11 ans. Le contrôle encore nécessaire des activités de bas niveau entraîne alors vraisemblablement une surcharge attentionnelle, qui leur sera dévolue aux dépens des traitements de haut niveau exigés pour l'élaboration de textes plus complexes.

37 – Annexe 37 : A. Florin, remédiation lexicale (Florin, Le développement du langage, 2016), p. du document.

Recommandations pour renforcer la catégorisation lexicale et développer le vocabulaire (Florin p. 44) :

Pour ce travail, avaient été constituées des planches de dessins correspondant à des catégories organisées selon différents niveaux de généralité : le niveau de base (les chiens), intermédiaire entre le niveau sous-ordonné (les caniches) et le niveau sur-ordonné (les animaux), selon les distinctions de Rosch. Les enfants les plus jeunes opèrent un traitement perceptif (regroupement sur la base de propriétés perceptives communes, telles la couleur, la forme, la taille), puis un traitement sémantique (regroupement d'objets sur la base de leur fonctions ou leurs usages, sans qu'elles soient fondées sur leurs ressemblances perceptives), ou une organisation des éléments comme des parties de classes collectives, en sélectionnant des propriétés taxonomiques. [...] Dans les séances d'entraînement, les enfants bénéficient d'aides verbales en cas d'échec à la question de catégorisation posée pour une planche à plusieurs dessins. Pour la catégorisation sur une base perceptive, l'adulte doit focaliser l'attention de l'enfant sur chaque particularité du dessin. [...] Après trois séances d'entraînement avec 130 enfants de 5-6 ans, des effets positifs apparaissent (15% et plus d'amélioration en moyenne), non seulement dans les épreuves de catégorisation (ce qui a été au centre des entraînements), mais aussi dans le répertoire lexical, en termes de progrès qualifiés de procéduraux : les entraînements à la catégorisation ont permis d'améliorer la stratégie de sélection nécessaire pour opérer un choix correct à partir d'un ensemble de distracteurs. Il est ainsi possible de focaliser l'attention des enfants sur des propriétés perceptives simples, soit sur des propriétés plus complexes, de type taxonomique ou abstrait. Les résultats obtenus permettent de plaider pour l'élaboration d'outils pédagogiques destinés à développer le lexique des enfants, en utilisant l'activité de catégorisation. Des jeux éducatifs favorisant la catégorisation ont été mis sur le marché.

38 - Annexe 38 : H. Weis, le conte formulaire, supports et démarche de création, p. 475 du document.

Rédition d'un support ancien de programmation

On peut s'étonner de trouver un tel recueil dans la liste officielle, car de nombreux textes de son corpus sont désormais obsolètes, la littérature de jeunesse dépendant fortement des idéologies éducatives des différentes périodes. L'ouvrage appartient à une tradition longue touchant d'une part l'Heure du conte dans les bibliothèques et d'autre part le besoin d'outils pour les récits de la maternelle figurant dans les premiers programmes de 1887. Il est remarquable de constater que l'auteur accorde une grande importance aux choix des enfants, et cite précisément les histoires plébiscitées par eux. *Les trois petits cochons*, *Les trois ours*, *L'histoire de la vieille femme et son cochon*, sont des textes qui scandent encore aujourd'hui le parcours des écoles maternelles, comme *La petite poule rousse*, *Le petit prince de Pain d'Épices*. Le recueil Bryant témoigne donc d'une culture commune ancienne, bien connue lorsqu'on interroge les jeunes maîtres arrivant en formation, au même titre d'ailleurs que les comptines.

Le conte formulaire

Dans les différents articles qui rendent compte de ces recherches, Petitat propose une approche interactionniste de ces contes, qui sera reprise par Raphaël Béroni : « tout récit est l'actualisation d'un ensemble de virtualités interactives ». Cependant, les contes formulaires feraient état d'un premier niveau de complexité du schéma actionnel, celui des « virtualités interactives ». Cependant, les contes formulaires feraient état d'un premier niveau de complexité du schéma actionnel, celui des « virtualités fondamentales de l'activation et l'inhibition des facultés motrices ». Les jeux du dit et du non-dit sont plus présents dans les contes d'animaux et les contes merveilleux touchent le respect et la transgression des conventions, les négociations autour de la régulation normative.

Elle complète (p. 3) :

Au niveau 1, les contes toucheraient essentiellement les capacités motrices et donc les affrontements physiques, comme par exemple l'histoire du *Petit cochon têtu*, qui ne pense qu'à se goinfrer et qu'une série de personnages va refuser de punir [...]. Des séries concernant « qui va manger qui » sont proches de ces cascades de menaces physiques aisément compréhensibles, mais se teintent progressivement d'attentes et de ruses perceptives plus fines. Ainsi pour *Les Trois Boucs*, qui parviennent à se débarrasser du Troll dévorateur à la fois par le jeu de leurs capacités physiques grandissantes, mais aussi par leur accord et leur capacité à intervenir dans l'ordre, du plus fragile au plus gros. Ce conte se rapproche d'ailleurs des Trois petits cochons, où le récit se complique du fait du contrat solidaire au sein de la fratrie, absent très probablement du conte type, à la différence des ruses du troisième petit cochon à l'égard du loup.

Elle conclue cette partie ainsi (p. 3) :

Le corpus des contes issus de la tradition populaire permettrait peut-être d'envisager, dans ce domaine spécifique, la reprise de la notion de progressivité chère à Mireille Brigaudiot, pour la construction des parcours de compréhension à la maternelle. Encore est-il nécessaire d'avoir en main des supports cohérents et de qualité.

L'utilisation du conte « formulaire », tout d'abord, celle de Céline Murcier (pp. 3 - 4)

Céline Murcier, bibliothécaire à Livres au Trésor et ayant un long intérêt pour le conte [qui] constate dans les années 1990 le manque dans la production francophone, de ressources pour l'âge préscolaire, et rassemble dans une importante documentation : les textes eux-mêmes, leur origine et la pratique orale, incluant les entretiens avec les conteurs eux-mêmes, qu'elle connaît personnellement. Elle est contactée par Michelle Moreau de Didier Jeunesse en 1997 [collection *À petits petons*], et met à son service toute sa connaissance des ressources de l'oralité. Elle propose la création d'une collection d'albums où le texte serait demandé à un(e) conteur(se) [...].

Hélène Weis reprend les termes de Céline Murcier (p. 4) expliquant les modalités de création des supports :

Il me paraissait essentiel qu'ils [les albums] soient écrits dans une langue fidèle au style oral des contes traditionnels où rythme, rimes, assonances, répétitions, formules et ritournelles donnent au texte musicalité et vitalité. Cette musicalité donne le goût des mots et des récits aux tout-petits, même si le sens n'est pas immédiatement compris. Nous avons pu observer des enfants de dix-huit mois à deux ans tourner les pages et scander des formules ou des phrases entières. [...] Il faut arriver à transposer dans l texte écrit tout ce qui relève du langage non verbal, les intonations, les silences, les sourires, les gestes et attitudes du conteur, tout en préservant le plus possible le caractère spontané, vivant, de l'oralité.

La seconde proposition est celle de Sylvie Cèbe et du corpus « Narramus » (pp. 5 - 6)

Qui est d'abord un outil permettant de travailler la compréhension à partir d'un corpus d'albums installés en progressivité de la PS au CP.

Le choix du corpus se veut dicté par les enseignants, sur la pratique desquels la méthode est appuyée : de fait, on retrouve dans leur liste des « classiques » de l'usage en classe des dix dernières années, y compris dans les éditions les plus populaires comme celles d'Auzou par exemple, sans pour autant intégrer les classiques anciens de toute façon pratiquée. Il s'agit le plus souvent d'histoires d'animaux et toujours d'histoires répétitives. Par contre, nous pourrions discuter l'usage « en randonnée », qui désigne ici simplement la structure répétitive du récit [...].

La progression observée, de la PS à la GS, est globalement cohérente avec les constatations de l'équipe Petitat et la progressivité nécessaire au choix des récits [...]. Dans [les] cas, l'image fait aussi randonnée en marquant la répétition, accompagnant

le ou les personnages d'une page à l'autre, offrant un chemin guide et s'inspirant parfois des techniques de la bande dessinée avec surplus de vignettes pour souligner la rapidité et la répétition de l'action, et ses modifications.

L'exposition de ces deux méthodes est précédée d'un recadrage par H. Weis (p. 4) :

Ici, il faut souligner la difficulté soulevée par le terme « oralité ». Pour les linguistes, ce terme renvoie au langage oral et à son développement, fondamentaux dans la mission de l'école maternelle depuis les réformes liées au plan Rouchette : il s'agit de mener les enfants de l'oral en situation, pratique, vers un oral distancié qui va les aider à l'entrée dans l'écrit. Lorsque les prescripteurs composent la liste officielle, ils voient probablement le conte comme un scénario dont il existe de nombreuses versions et que le maître peut faire sien différemment, en se faisant conteur lui-même. Les propositions de récits par Sara Cone Bryant ont justement une qualité très nette, celle de se tenir au plus près de la structure narrative, sans glose et sans détails.

Les conteurs, par contre, à partir de ce qu'on pourrait appeler des trames, travaillent plutôt un texte rythmé et souvent rimé, où intonations et refrains mettent l'accent sur les épisodes du récit, aident à les mémoriser et à camper les personnages, en faisant apparaître leurs motivations, le tuot avec une grande inventivité poétique dans la mise en forme :

Patim patam patoum

Messieurs, mesdames baissez la tête

Patim patam patoum

Ne marchez pas sur Patouffèt

Le personnage apparaît par succession de redondances rythmées : « une vieille, très vieille dame, toute ridée, toute ratatinée » ou par une succession d'adjectifs qui riment et vont faire sens progressivement, aussi en relation à l'image : ainsi les trois boucs nommés Poilu, Velu et Barbu s'opposent-ils à un Troll ventru, pour devenir au final ... dodus !!

Revenant sur la collection *À petits petons*, l'auteur insiste (p. 4) :

La narration et la mise en texte ont donc ici une importance fondamentale : dans ce cas, il ne s'agit pas pour les maîtres de gloser simplement la fiction, mais bien de se l'approprier et surtout de se couler dans ce qui est finalement une véritable création, très exigeante en termes de clarté et, parallèlement, de rythmicité. Le pari des albums de cette collection est de mettre en bouche ce texte, qui, de fait, est parfaitement auto-suffisant et peut se passer de l'image pour la compréhension du récit.

Il faut souligner dans la construction de ces albums, que l'illustrateur choisi a carte blanche pour l'interprétation du texte produit [...] Ce sont pour la plupart des iconotextes, au sens contemporain du terme [...]. Si nous prenons ici l'exemple *du Petit cochon têtu* illustré par Martine Bourre, images et personnages font aussi randonnée, avec la bonne femme bleue qui court d'une page à l'autre pour supplier ses partenaires

successifs, qui vont se retrouver à plusieurs sur la même double page lorsque l'action se dénoue, et qu'au final, cet « énorme » petit cochon, qui remplit à la fin toute une page, se décide à obéir [...].

Les albums de la collection « À petits petons » sont donc un exemple de ce que l'édition actuelle, lorsqu'elle est très informée en amont de la culture de l'enfance dans sa tradition ancienne, peut produire en se transférant dans l'album, où la rencontre entre conteurs et illustrateurs, alliée à une maquette très travaillée – les paroles des personnages apparaissent dans des couleurs différentes du texte même - offre au jeune élève lecteur, auditeur, spectateur, différentes dimensions pour rentrer dans la littérature de son âge.

39 - Annexe 39, la classification du conte, Vincent Morel (Morel, 2016), p. du document.

Comme bien d'autres éléments de culture populaire qui se transmettent oralement sur des périodes longues, les contes parvenus jusqu'à nous se déclinent toujours en de multiples versions qui peuvent présenter entre elles des variantes parfois très importantes. Celles-ci peuvent porter sur les personnages, le contexte, mais la structure narrative reste reconnaissable. Ainsi, l'histoire des Trois Petits Cochons telle que tout le monde la connaît n'est à l'origine qu'une version parmi beaucoup d'autres : les trois cochons peuvent être ailleurs des oies, des poules ou des chèvres, la maison de brique du troisième animal sera ailleurs une maison hérissée d'aiguilles, réalisée avec l'aide de la Sainte Vierge, etc.

Pour s'y retrouver parmi les milliers de contes recueillis par les collecteurs, notamment depuis le XIXe siècle, des chercheurs ont mis au point une classification internationale des contes, dite « classification Aarne-Thompson ». Celle-ci repose sur la notion de « conte type » et de « version ». Le conte type se voit attribuer un numéro, un titre générique, et une description de la structure permanente et reconnaissable du récit. Ainsi, Les Trois Petits Cochons sont une version du conte type n° 124 : Le loup et les trois animaux dans leurs petites maisons. Le catalogue français établi grâce à cette classification, dit le « Delarue-Ténèze », permet de recenser 50 versions françaises publiées, auxquelles s'ajoutent de nombreuses autres versions issues de collectes non publiées et les versions d'autres pays.

Les quelque 2 340 contes types définis par Aarne et Thompson, correspondant probablement à plusieurs dizaines de milliers de versions de contes recueillies dans le monde, se répartissent en sept grandes catégories : contes d'animaux, contes merveilleux, contes religieux, contes-nouvelles, contes de l'ogre ou du diable dupé, contes facétieux et anecdotes, contes formulaires.

40 - Annexe 40 : M ; Kail, « Acquisition du langage repensée : les recherches inter-langues, 1983), p. 448 du document.

Résumé de l'article (pp. 251 – 252) :

Après avoir rappelé les conditions historiques d'émergence et de constitution de ce domaine, la première partie est une présentation des principales propositions théoriques qui le caractérisent ; celles-ci s'articulent sur deux questions fondamentales pour toute théorie de l'acquisition du langage : celle de la nature et du statut des universaux, celle des « préalables cognitifs » nécessaires. Les recherches interlangues constituent une source d'informations factuelles et théoriques irremplaçables pour comprendre si et comment la structure du langage à acquérir affecte le processus d'apprentissage lui-même. Fondateur du domaine, Slobin (1973, 1981) a formulé divers « principes opérationnels », à partir des données longitudinales d'observation et de recherches expérimentales sur plus d'une quarantaine de langues, principes qui guident l'enfant tant dans le développement de stratégies de compréhension et de production que dans la construction du système des règles linguistiques. La présentation détaillée de ces principes ainsi que celle de certains concepts, comme celui de *local cue* constituent la majeure partie de l'article. Celui-ci se termine par une présentation du modèle de compétition (*competition model*), exemple d'approche fonctionnelle de la grammaire proposé par Bates et Mc Whinney.

41 - Annexe 41 : Leonardo Contreras Roa, (Contreras Roa, 2019), p.448 du document.

Pp. 22 – 23.

[...] Le système linguistique – ou la grammaire, en termes générativistes – des apprenants ont été créés. Nemser (1971) parlait d'un « système approximatif » de la L2 et Corder (1971) l'appelait un « dialecte idiosyncratique » de la L2 propre à l'apprenant. Ce même terme a ensuite été abordé Selinker (1972) qui le baptise d' « interlangue ». Il définit l'interlangue comme un système linguistique propre à l'apprenant, intermédiaire entre sa langue maternelle et la langue qu'il apprend. Il est observable à travers la production orale et écrite de l'apprenant et est composé de phénomènes provenant de la L1 et de la L2, ainsi que de phénomènes propres issus des processus cognitifs de l'apprenant tels que la déduction et la généralisation. Au fur et à mesure que l'apprenant est exposé à la langue (à l'input), il avance dans le processus d'apprentissage, qui peut être regardé comme un continuum aux extrêmes duquel se trouvent la L1 et la L2. En d'autres mots, ce système est propre à chaque apprenant et se régit par ses propres règles. Étant un état intermédiaire ou plutôt un « ensemble de systèmes intermédiaires successifs », il est constamment en restructuration tout au long du processus d'apprentissage par les « hypothèses que [l'apprenant] émet quant au fonctionnement du système à acquérir » (Lepetit, 1992 :14), et est par conséquent susceptible à l'input – toute production de la L2 à laquelle il est exposé. Si le terme d'interlangue de Selinker met en valeur le statut intermédiaire du système linguistique de l'apprenant, le terme de Nemser souligne son caractère transitionnel et dynamique (Corder, 1975, p. 204), trois propriétés que nous souhaitons tenir en compte dans notre approche méthodologique à son étude.

Annexe 42 : Relevé phrastique par enfant, inventaire phrases à deux termes, trois termes, quatre termes et plus en breton, phrases en interlangue.

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7		22 : unan, daou, tri (compte au lieu de conter)		
8	16 : heu ya 24 : heu ket 50 : ar bleiz 52 : ar bleiz 70 : heu ket 106 : heu ket 110 : heu ket	32 : heum, er gêr 40 : ul loch (répétition) 46 : un ti-brik	42 : un loch un ti-koat	108 : heu et ya
9	8 : mhm ya 90 : drebiñ aaaaaar, a, ar (drebiñ réemployé sur proposition antérieure de E)	30+32 : tri ... femoc'h bihan (rassemblés car E8 a été interrompu par E) 62 : ar pemoc'h bihan 84 : ti, an ti	86 : des (?) brik, tri femoc'h bihan	
10				
11	22 : daou, tri (répétition de E)			

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
12	74 : ar bleiz (dit après syllabation par E)		92 : heu, betek ti-brik (spontané ou reprise des propositions antérieures de E ?)	
13	79 : ur bleiz 83 : ur bihan 93 : an ti	97 : heu ar bleiz	95 : mhm, an ti-brik	
14	49 : mhm ya 71 : ar c'hazh (se trompe et dit chat au lieu de loup, mais propose une réponse) 95 : mhm ya 123 : an trede ! (choisit la bonne réponse à partir de deux propositions de E) 137 : ar penn... (réponse partielle à partir de la syllabation de la réponse par E)	31 : kavi a unan (reprend partiellement la proposition de E, mais a compris et la reprend à son compte) 53 : un ti-plouz 57 : an ti-koat (choisit la bonne proposition sur les deux proposées par E)	11 : me eo, heu E14	81 : après heu, deux... Daou 87 : et, ya, mhm ya ! Et il a soufflé, il a soufflé, il a pas réussi, donc après il est passé par la cheminée et il est tombé dans une bouilloire
15	95 : ar fin (répète la proposition de E, étayage explicatif)		97 : pe an dibenn (répète la proposition de E, étayage explicatif)	
16	68 : ar bleiz (reprend la proposition de E, E16 avait dit loup en 66)		88 : ha an daoulagad (répète en partie, E a demandé de fermer les yeux)	62 ; an, an ti-bois
17				89 : daou, i s'enfuient 111 : tssk-tssk-tssik ! Ya ! Et là : pouuuuuu !

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
				141 : le, ar biaize, ar bleiz
18	41 : ar bleiz (le nom est donné dans la narration par E) 47 : ar bleiz	19 : tri femoc'h bihan 27 : un ti-plouz (répète la proposition de E, la reprend à son compte) 65 : an ti-brik	29 : heu, ti-p, ti-koat	
19		70 : 'barzh an tan (reprend la proposition de E)		
20	40 : da blouz (reprend partiellement la phrase de E) 48 : ar bleiz (RA) 50 : ar bleiz 68 : ti-spern (RA) 82 : an daou ! (RA, dans la succession correcte des événements du conte) 105 : ar bleiz ! 119 : chomont asambles (choisit et répète l'une des propositions de E) 133 : serr daoulagad (réexplique la consigne) 149 : an bleiz	(l'enfant a trouvé seul) 12 : 'añ (renkañ) ar c'hartoù (fin de verbe trouvée sur syllabation de E) 30 : evit ober un ti 42 : un ti-spern 52 : Gwilhoù ar Bleiz (répétition) 76 : lopañ a rin (RA) 78 : lopañ a rin 131 : kuzhat daou kartoù	4 : an tri femoc'h bihan 8 : mm, komzet eus an istor (réponse autonome) 46 : oh ! un ti-brik (RA) 54 : Digor din femoc'h bihan ! (RA) 64 : han kuit eus an ti 66 : e-barzh an ti-mañ 72 : mmm, digor din femoc'h bihan 80 : debriñ a ra ac'hanout 86 : kuit ! Kuit eus an ti ! Spern ! 88 : mmm, an... Ti-brik (répète) 93 : an daou, han hou ! An bleiz ! 95 : digor din femoc'h bihan !	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			97 : c'hwezhañ, lopañ a rin ha debriñ a ran ac'hanout ! (reprécisera dans la phrase suivante « tri ») 101 : peogwir a zo brik ! 103 : unan, daou, tri, plaf ! 117 : ha unan 'barzh an ti- brik 138 : mmmm... An ti-plouz 143 : an ti-plouz ha... 145 : h mmm an ti-spern 147 : a, a zo an femoc'h gant un all femoc'h 152 : digor din femoc'h bihan ah an nor ha debriñ a ro ac'hanout 165 : evit ober un ti	
21 (profil linguistique n°2)	67 : ar bleiz (donne la bonne réponse suite-à la syllabation de E) 115 : ar bleiz 133 : digor ma... (phrase incomplète sur le modèle de la phrase en randonnée) 135 : ma c'hw... (idem) 161 : o breur 164 : ar bleiz	49 : heu ... un ti 53 : un ti-plouz 111 : an ti-brik 129 : an ti-plouz 137 : lopañ a rin 151 : ma pemoc'h bihan (incomplet, sur le modèle de la phrase en randonnée) 155 : diskar rin ac'hanout 222 : un ti-solut (reprend la proposition de E)	10 : an tri femoc'h bihan (l'enfant traduit le titre qu'elle a dit d'abord en français) 107 : hi hi hi ya 153 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin 170 : lopañ a rin ha debriñ a riañ ac'hanout	71 : ur ti ... C'est an ti 101 : ya ! La ti ti, oh... 127 : an ti-plouz, ah d'accord ! 147 : le l... ar bleiz 182 : passque, passque c'est une ti-brik 210 : celle-là avec an ti- brikennou 216 : passque le femoc'h i veut pas ouvrir la porte

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
	161 : gor ma (phrase incomplète sur le modèle de celle en randonnée) 192 : soubenn-yen (choisit la bonne réponse en s'appuyant sur les deux propositions de E) 202 : chom asambles (idem)			251 : passque 'y a tri femoc'h
22 (profil linguistique n°2)	56 : ur bleiz (RA) 60 : pemoc'h bihan (incomplet sur le modèle de la phrase en randonnée) 67 : da di (complète la phrase en randonnée) 87 : pemoc'h bihan (idem) 91 : e redek 111 : ur bleiz 135 : chomont asambles (choisit la bonne réponse à partir de deux propositions de E)	18 : unan, daou, tri (confond compter et conter) 30 : an ti-plaz 44 : un ti-pern 46 : un ti-pern 62 : c'hwezhañ a rin (modèle de phrase en randonnée) 71 : evèt, evèt redek 83 : heu, ar bleiz 139 : 'n eus ket (dit pour n'eus ken, c'est la fin) 179 : fin an istor ? (nomme la question à haute voix, comme pour y réfléchir en dehors de lui)	2 : an tri femoc'h bihan 34 : spern, spern spern, spern (répète comme pour mémoriser le mot) 64 : ha diskaret e vo da (idem) 77 : e-barzh ar plerc'h (pour an ti-spern ?) 131 : heu un dra all (choisit à partir de deux propositions données par E) 211 : unan, daou, tri, heu ... unan, daou, tri, pevar, pemp, c'hwec »h, seizh, eizh (l'enfant à qui E demande de conter ce qui lui plaît dans le conte, compte au lieu de conter)	22 : ur ur maison 24 : le premier femoc'h bihan en paille 36 : tout est spern 73 : passque i veut pas se faire manger par ar bleiz 85 : i voulait toquer pour manger unan, daou ! 105 : ar bleiz tombé sur la marmite 113 : heu, ur feu 117 : dour bouillante 129 : hag an tri femoc'h bihan i plus jamais voir le loup 159 : heu ... ar bleiz a cassé la maison en bois 199 : passque tout ça c'est la même istor

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
				163 : heu... heu... unan, daou, tri, pevar, pemp, c'hwec'h, c'est le c'hwec'h (l'enfant recompte les images pour trouver laquelle a été retirée par E) 183 : per... per... perak passque il a tombé le loup 185 : e-barzh ar marmite
23 (profil linguistique n°2)	9 : tri femoc'h 31 : ar bleiz (RA) 47 : ar bleiz 71 : o c'hwezhañ 92 : an diwezhañ	21 : o sevel un ti 25 : un ti-spern 45 : un ti-spern 67 : marv, marv, marv 79 : en ti-brik 108 : sevel un ti	2 : an tri femoc'h bihan (RA) 35 : o tistrujañ an ti 65 : marv eo ar bleiz	49 : il distrujañ an ti
24 (profil linguistique n°2)	30 : un ti 36 : e ti 54 : tammoù koat 88 : ar bleiz 106 : ar bleiz 138 : ar siminal 140 : soubenn-domm 197 : e brikennou	94 : Gwilhoù ar bleiz (répète la proposition de E) 100 : teout (pour tec'hout) a reont (répète la proposition de E) 110 : c'hwezhañ a rin (PA) 137 : kouezhañ a ri (pour il tombe)	2 : an tri femoc'h bihan (RA) 10 : ar tri femoc'h bihan ? 32 : heu ... un pemoc'h bihan 44 : 'n eus un pemoc'h bihan (RA) 46 : 'n eus un pemoc'h bihan 62 : un ti gant brikennou 76 : lopañ a rin ha diskaret e vo da di 86 : un ti tamm-koat	28 : evit ... Penaos e vez lavaret « construire sa maison » (production autonome) 34 : o construire sa maison 48 : heu, comment on dit, comment on dit, « o » 50 : o sevel sa ti 64 : passque i dit « digor din bihan bihan » (proposition autonome à partir de la phrase en randonnée) 72 : détruire le la ti

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>96 : (E dit « c’hwezhañ) z rin, lopañ a rin ha disketvoret da di</p> <p>108 : digor din pemoc’h bihan (proposition autonome sur le modèle de la phrase en randonnée)</p> <p>110 : lopañ a ri ha diskit</p> <p>112 : diskaret e vo da di (E a dit « diskaret » en rallongeant la dernière syllabe)</p>	<p>82 : il court dans l’autre maison, l’autre ti</p> <p>84 : nann, le ti où y’ a son frère (proposition autonome)</p> <p>117 : et b... b i dit « digor din pemoc’h bihan » (reprise autonome de la phrase en randonnée)</p> <p>125 : digor din bihan pemoc’h. Il grimpe sur le toit</p> <p>193 : hé bah celle où, je sais mais je sais plus comment ça s’appelle déjà, celle où i vont chacun de leur côté pour avoir une ti</p>
25	<p>66 : ar bleiz</p> <p>76 : ar bleiz</p> <p>101 : an doenn (répète la rpropositiond e E°</p> <p>103 : an siminal (proposition autonome)</p> <p>107 : ar bleiz</p> <p>11 : klañv eo (l’enfant a dit « il est mort » en français)</p> <p>156 : klañv eo</p>	<p>8 : goude hop goude</p> <p>12 : tri femoc’h bihan</p> <p>20 : heu, un ti</p> <p>22 : a blij deoc’h</p> <p>24 : un ti-plouz</p> <p>30 : un ti-plouz</p> <p>36 : un ti-brik</p> <p>72 : an ti-brik</p> <p>74 : an ti-brik</p> <p>93 : mouz’d eo (répète « mouzet eo » il boude, proposé par E</p>	<p>4 : petra eo an urzh ? (question autonome)</p> <p>14 : o por, o pourmen</p> <p>18 : emañ o vont kuit (pour « ils »)</p> <p>28 : o sevel un ti</p> <p>32 : heu... un ti... un ti...</p> <p>40 : hag amañ ar bleiz</p> <p>42 : a distrujañ ar, ar, an ti-plouz</p>	<p>2 : an trois fe, an tri femoc’h bihan</p> <p>95 : les trois petits ochons, an tri femoc’h bihan a c’hoarzhiñ</p> <p>105 : ar soubenn... très... très tomm</p> <p>127 : heu ... an tri femoc’h bihan eus an tu hag heu an tri f... ar ... ar bleiz et amañ, ar bleiz dirak an ti-brik</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
		<p>97 : an bleiz a ... 141 : heu peogwir... peogwir ... 145 : dibenn petra eo ? (question autonome) 147 : fin an istor ? (répète à voix haute la deuxième proposition de E, entre : « dibenn pe fin an istor » 160 : ar soubenn-tomm</p>	<p>50 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin (reprend le modèle de la phrase en randonnée) 54 : diskaret e vo da ti ha dibri ac'hanout ho unan 60 : an ti, an ti... an ti... 64 : e ti e vreur 68 : digor din pemoc'h bihan ! C'hwezhañ a rin lopañ a rin, diskaret e vo da di ha debriñ a ran ac'hanout ho daou ! 78 : digor din pemoc'h bihan, diskar nann heu 80 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret e vo da ti ha debriñ ac'hanout ho zri ! 84 : un ti-brik solid 86 : n'eo ket... n'eo ket... 88 : nann ! N'eo ket laouen (E a proposé « laouen ») 99 : a zo pignet e-bar... 121 : e-barzh an ti-brik 133 : ar tri femoc'h bihan a...a ... 135 : pep hini eus un tu (proposition autonome) 1143 : pep hini eus un tu</p>	<p>162 : et gant an urzhiataer petra 'vo graet ?</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			166 : peogwir me 'n eus un c'hoari 168 : an tri femoc'h bihan	
26	8 : bah nann 20 : bah eo 28 : bah-se ? 30 : bah-se ? 34 : bah ya 53 : heu... bah... 67 : bah debriñ 69 : bah nann 73 : heu, redek 83 : bah debriñ 103 : ar siminal (proposition autonome) 109 : bah... Heu... 119 : bah ya 121 : bah ya 127 : an tan ? 131 : al louarn (confusion) 133 : ar bleiz (l'enfant se corrige après insistance de E) 143 : bah ya 147 : bah ya	10 : bah, tri femoc'h 16 : heu, heu, ya 32 : 'n dra-mañ 40 : ben señs (pour cheñch) amañ 42 : heum, tri femoc'h 44 : ne oran ket 48 : heu, un ti 51 : 't eus laret E26 ! 57 : hum, un ti... 61 : bah ... Al louarn (louarn dit pour bleiz, confusion avec le français loup) 77 : bah oaran ket 89 : bah a redek 91 : an ti-brik 95 : bah peogwir heu 105 : bah lak tan 117 : e-barzh an tan 125 : an ti-foenn ? 137 : bah ya-se ! 145 : bah... 'Oaran ket	65 : bah torret an ti 71 : 'n eus ket c'hoant 75 : heu, betek ti heu... (reprend partiellement la phrase de E) 93 : bah, 'n eus c'hoant torr met a c'hell ket 101 : heu, mont betek an doenn 107 : hau... Bah ... Al louarn (confusion) 113 : a sach heu war al lost (proposition autonome) 129 : bah, an tri femoc'h 135 : bah, o sach war al lost	
27	34 : ok amañ 45 : 'vel-se 53 : gant plouz	28 : ha goude ! Se (l'enfant se parle à lui-même) 47 : tri femoc'h bihan	20 : istor an tri, an tri porc'hell 24 : gant-se e krog	12 : heu non 101 : hag solide eo ar brik

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
	55 : heu, mhum 61 : ul louarn (confusion avec « loup » en français) 63 : ur bleiz (l'enfant se corrige sur proposition de E) 65 : bah debriñ 69 : mont kuit (proposition autonome) 81 : an louarn (confusion) 83 : ar bleiz (se corrige sur proposition de E) 129 : e ti (répond à o vont da gerc'haat peadra da sevel ?) 155 : en fin 172 : bah ya	51 : hum, bah, ti 67 : bah, an porc'hell 71 : diskaret an ti 95 : diskaret an ti 133 : gant ar bleiz ? 151 : er penn-kentañ (complète la phrase de E « er penn... »)	26 : gant ar skeudenn-mañ, gant ar skeudenn-mañ hum (l'enfant se parle à lui-même) 49 : (???) e ra plouz (???) 73 : bah redek a ra betek e ti all 75 : heu... Annn all porc'hell 85 : bah, diskaret an ti 89 : e ti e breur (proposition autonome) 91 : e-barzh an ti-brik 93 : bah'l louarn, An bleiz (l'enfant se corrige sur la confusion « loup ») 99 : hum, peogwir 'oa e brik ha... 107 : heu, 'n eus graet soubenn 115 : 'barzh an e-barzh an dour 125 : bah, an heu, an, an tri pe, pemoc'h 127 : heu, mont da gerc'haat plouz (proposition autonome)	103 : ... Mont war an ... toit ha desc... (proposition autonome) 105 : descendre er cheminée 147 : bah i, a mont war an cheminal 149 : bah, en début 158 : 'kreiz div pages 160 : hé nan, amañ e-kreiz met

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>131 : heu ben, an heu, aaannn, an ti-plouz o tiskarañ 137 : goude an ti-brik hag ar louarn o t... 139 : ar bleiz o tigor e fri ! 143 : oooo, o diskaret an ti ! 166 : ben peogwir 'n eus louarn heu (confusion) 168 : echhhh... Ar bleiz hag heu, bah 'fin tri femoc'h bihan 170 : hag a c'hell ket distrujet an ti-brik 174 : peogwir, peogwir, 'n eus tan hag heu, heu... 176 : heu, aaaa, heu, heu : 'zo ket kontant heu</p>	
28	<p>32 : a dap 44 : vaouez kozh (répète la proposition de E) 46 : ur ti 54 : ar bleiz (l'enfant corrige son erreur sur proposition de E) 66 : an louarn (confusion)</p>	<p>14 : tri forc'hell bihan (E a aidé E28 à reconstruire le titre) 18 : bah, mat eo 20 : tri porc'hell bihan 42 : gant un plac'h 56 : a vont kuit 58 : an all porc'hell</p>	<p>22 : 'mont o vont da, da ober un ti 24 : hum... A lar ur paotrig heu 26 : a zo vont, 'n eus c'hoant... 34 : d'ober un ti</p>	<p>80 : a souffle 84 : o vont heu heu, o vont heu war an cheminée</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
	<p>68 : ar bleiz (se corrige) 82 : a c'hwezh (l'enfant trouve seul à partir de l'imitation du souffle par E) 90 : chasañ, chasañ (pour « sachañ », tirer) 92 : al louarn (confusion) 106 : ar louarn (confusion) 108 : 'r bleiz (se corrige sur proposition de E) 110 : ar porc'hell 112 : e-barzh 122 : ur paotr 136 : o troc'hiñ (propose seul, E a dit et montré « couic »)</p>	<p>72 : 'barzh an ti 76 : un ti-brik 114 : ar ti-brik</p>	<p>36 : 'zo vont da gerc'haat heu... 48 : a ra, a ra un ti-brik 52 : hé, heu, an louarn hé ben, 'n eus c'hoant debriñ ar porc'hell (confusion louarn-loup) 64 : a tistruj an ti 70 : a, az a c'hoazh e-barzh an all ti 74 : 'n eus tri porc'hell bihan 78 : al louarn, heu, ar bleiz 94 : war, war lost ar louarn (confusion) 98 : tomm, an dour-tomm 102 : hum, ar, heu, ar ti-brik 124 : gant heu, foenn... Foenn 126 : an porc'hell 'n eus c'hoant tap' 128 : a ra un ti 132 : gant istor an tri porc'hell bihan 134 : peogwir an bleiz, hé ben, 'vo, 'vo heu... 138 : an dour-tomm 140 : heu peogwir 'n eus heu bleiz</p>	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
29	<p>43 : porc'hell bihan 53 : 'zon ket (pour « n'ouzon ket », je ne sais pas) 65 : mhm ket (pour « n'ouzon ket », je ne sais pas) 99 : e vreur (l'enfant complète sur syllabation partielle du mot par E) 109 : ar porc'hell 159 : ur chaodouron (répète la proposition de E) 161 : sssss-soubenn 165 : 'on ket (pour « n'ouzon ket », je ne sais pas) 183 : ar plouz (phrase condensée pour dire « c'est l'image où l'on voit le cochon prendre de la paille qui manque ») 201 : ti-se 214 : din eo (L'enfant dit que c'est à son tour de faire deviner les cartes à E) 216 : dine o ? (l'enfant insiste sous forme de question)</p>	<p>22 : tri folec'h bihan 33 : n'eo ket ! (dit pour « N'emañ ket ar skeudenn en he flas », l'image n'est pas à sa place) 61 : ur ti bihan 77 : heu, ar bleiz 85 : gant ar bleiz 91 : ez'ae kuit 103 : n'ouzon ket 208 : an ti-plouz (l'enfant réussit enfin à décrire la carte manquante) 212 : war e lost 224 : mhm... 'zon ket (pour « n'ouzon ket ») 226 : kregiñ an istor</p>	<p>47 : bah 'n eus c'hoant da gerc'haat un dra evit tap, ur, ur ti 51 : bah, hum, hum, goude a lar' an, ar, ar, ar heu ar paotr a lar', daoust hag-eñ gall a ran da gaout-se ? 63 : an eil porc'hell a lar : « Gall' a ran da ga't-se ? » 69 : evit ober ur bihan ti 73 : sss, bah gant voger 81 : ar borc'hell a a da, az ae kuit 83 : peogwir heu tout, tout torret eo e di 93 : 'barzh ar ti-mañ 95 : porc'hell ... Ya, e vamm (E a demandé si le cochon figurant sur la carte est sa mère, alors qu'elle attend la réponse « son frère » l'enfant se trompe) 101 : « lopañ a rin, lopañ 'rin hag... Heu... » (utilise la forme de phrase en randonnée en autonomie) 107 : ez ae kuit ar porc'hell e-barzh an ti all</p>	<p>87 : non, mhm 151 : az a e-barzh ar, ar c'ho, ar c'ha ar cheminée 157 : a lak e-barzh arc heu, ar dra da soubenn de fumée 171 : ha 'n ordinateur 'm eus ket graet gantañ met 'm eus ket klewet 189 : ur porc'hell, hag am, a lar heu que « Daoust hag-eñ gall a ran da gat-se evit da heum, d'ober ur ti ? » 193 : a oa, qu' a oa ober un, un, heu... bah... bah n'ouzon ket</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
	228 : ar porc'hell (l'enfant nomme le porcelet quand E attend qu'il nomme le début du conte)		117 : e-barzh an all ti 119 : d'un all porc'hell 123 : « lopañ 'rin, ha dist... e vo ... » (utilise partiellement l'une des phrases en randonnée) 125 : « diskaret e vo di » 131 : ha ket an hini-mañ 133 : peogwir 'n eus, 'n eus lakaet voger 137 : bah pa c'hell ket 141 : da, heum, da, da, da, da hmhm... 143 : na c'hell ket 145 : diskaret 'vo e di 153 : peogwir en 'n eus c'hoant tapout ar p, ar porc'hell evit debl 163 : a ch a chach war e lost (pour « sach », tirer) 167 : sach e-barzh ar dra ! Ha goude : pffff ! 191 : mhm... Te a oar, ar ti da, an hini-mañ (pour indiquer quelle est l'autre image manquante) 197 : a d... a, ad, ar, a, ah ! A... (ne trouve plus ses mots)	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>pour dire que la carte manquante est celle en paille détruite par le loup) 199 : a distruj ar ti 206 : an tiiii... ps, spern 210 : heum... a, a sach war ar bleiz 218 : bah din eo d'ober (l'enfant insiste toujours pour faire jouer l'adulte) 230 : penn d'ar porc'hell (l'enfant dit la tête du cochon quand E donne partiellement le début et attend que l'enfant complète) 232 : penn-kentañ an istor (l'enfant reprend « penn-kentañ » mais rajoute « istor », histoire) 234 : ar fin an istor (l'enfant renomme la fin à sa manière)</p>	
30	14 : bah nann 18 : ah ... Heu 26 : ya, hé 40 : gant spern 68 : ur bleiz	20 : n'ouzon ket (?????) 36 : bah gant plouz 48 : bah a red 90 : bah ar siminal 98 : ur poull-dour	8 : ma c'hoar a zo X ha Y 'zo ur babig 12 : bah, tri fo, tri forc'hell bihan	38 : gant heu... branchoù 86 : hag heu, bah, en cheminée 140 : ha goude : 'zo an tri femoc'h bihan a gont hag a

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
	<p>88 : hé b...</p> <p>100 : un chaodouron</p> <p>102 : hé bah...</p> <p>104 : dour-tomm</p> <p>148 : heu bah...</p> <p>156 : heu... Hemañ (proposition autonome du pronom mais se trompe sur le genre)</p> <p>160 : hag-se</p>	<p>126 : gant e ti</p> <p>128 : hé bah... Houm</p> <p>136 : an ti-koat</p> <p>150 : se hag heu...</p>	<p>30 : bah... An tri porc'hell a 'n eus c'hoant da gaout un ti e unan</p> <p>42 : hé ben hemañ 'n eus c'hoant kaout un ti-brik</p> <p>44 : hé ben goude, ar bleiz a deus torret an ti d'ar porc'hell, d'ar bihan pemoc'h</p> <p>50 : bah, heu e tiiii ...mignon</p> <p>54 : heu nann ur c'hoar (l'enfant a peut-être fait l'association avec le fait qu'il a lui-même une sœur)</p> <p>60 : hé bah heu, ar bleiz a lar « Digor din da di (????) pemoc'h bihan » (reprend la phrase en randonnée du conte)</p> <p>62 : mod all : « E skoin gant ma fav, c'hwezhañ 'rin, lopañ a rin diskaret e vo da di ha drebiñ ac'hanoc'h ho taou » !</p> <p>66 : bah, heu, a 'z a kuit, evit mont gant e vreur</p> <p>70 : hag a rbleiz a la'r : « Digor din ma (???)</p>	<p>chach a ra heu, ar bleiz e-barzh an cheminée</p> <p>152 : pa construisent an ti e brik</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>pemoc'h bihan ! Opala, ne rin ket ! Neuze e skoin gant ma fav, c'hwezhañ a rin, lopañ a rin, diskaret 'vo da di ! Ha drebiñ ac'hanoc'h ho tri ! »</p> <p>72 : « C'hwezh ma peus c'hoant... »</p> <p>74 : sko ma fell dit, ne zigorin ket ! »</p> <p>76 : skeiñ a ra, c'hwezhañ a ra, met netra</p> <p>76 : peogwir e brik eo !</p> <p>80 : bah, a fich ket</p> <p>84 : mont war an ti heu</p> <p>92 : ha goude an tri femoc'h bihan a da par lost d'ar, d'ar bleiz</p> <p>94 : hag heu chach evit laret « unan daou, tri, chaset » (chach, chachet dit pour sach, sachet)</p> <p>96 : hé bah... Bet eo e-barzh !</p> <p>108 : hé bar'vo de'bet gant an tri femoc'h bihan !</p> <p>112 : bah n'ouzon ket !</p>	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>124 : an hini a l, a distruj an ti</p> <p>130 : bah an ti-koat</p> <p>134 : ar b, ar bihan porc'hell a deus gant e vreur e ti, ha goude e vreur a digor an nor</p> <p>138 : ar bleiz 'n eus torret an ti-koat peogwir 'n eus c'hoant deb'iñ ac'hanoc'h ho taou !</p> <p>142 : bah mhm... An tri femoc'h bihan</p> <p>144 : bah... Heu... E fin an istor</p> <p>158 : hé bah... Ur porc'hell bihan a lar : « Gall a ran tapout foenn mar plij dit ? Ar paotrig a lar : ya, pa...pttt... »</p> <p>162 : ar bleiz a lar : « Digor din da di (???) pemoc'h bihan ! Opala, ne rin ket ! »</p> <p>164 : « Neuze e skoin gant ma fav...</p> <p>166 : c'hwezhañ a rin, lopañ a rin ha diskaret 'vo da di ha drebiñ ac'hanoc'h ho tri ! »</p>	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
31	6 : heu, nann 22 : tri femoc'h 71 : an louarn 73 : ur bleiz 89 : e redek 113 : dre amañ (périphrase de cheminée, que l'enfant trouve ensuite) 131 : evit echuiñ 153 : hum hum	40 : han, an ti ! 53 : un ti 61 : hhh, tammoù koat 117 : han ttt, heu 129 : tri femoc'h bihan 133 : n'ouzon ket 141 : krogañ an istor	20 : heu... Just an dra-sen, tour ar... 57 : hhh, un ti melen 75 : 'n eus c'hoant debret a, ar, ar pemoc'h, hé 77 : 'n eus c'hoant debret 119 : heu, n'ouzon ket 149 : perak me a gav mat an ti-mañ	
32	44 : ar bleiz (l'enfant est ensuite de dire le nom du loup « Gwilhoù ar Bleiz » 68 : ar bleiz 76 : torret eo 100 : ur chaos (une sauce, dit pour soupe) 138 : efin 142 : en dibenn ? (proposition autonome d'un synonyme de fin) 144 : e penn ? 146 : an istor 150 : e-kreiz (proposition autonome)	20 : an dra-se 24 : n'ouzon ket 30 : un ti brav 70 : digor an nor ! 72 : bihan, bihan. Nann ! 82 : digor an nor ! 90 : ha solut eo 108 : e vo debret 130 ha goude hemañ (trouve le pronom mais pas le genre)	12 : an tri femoc'h bihan 16 : ha ret eo... ober, heu renkañ 22 : an dra-se, an dra-se, an dra-se, an dra-se (nomme en plaçant les cartes) 26 : heu, hé monet... en tu evit ober e zi 34 : heu... a ra un ti get plouz 38 : heu sevel a ra un ti get tammoù-koat 40 : S he deus lavaret tammoù-koat (l'enfant argumente le choix de ses mots car son institutrice les a employés)	98 : ha plouf ! E-barzh ar marmite !

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>42 : heu ar pemoc'h bihan a zo e ober un ti e, get brikennou</p> <p>50 heu, digor an nor</p> <p>52 : hag ar pemoc'h bihan a lar : nann !</p> <p>54 : e vo c'hwezhet</p> <p>56 : heu, evel, e vo graet evel-se</p> <p>62 : ha ivez, e, heu n'ouzon ket</p> <p>64 : an ti 'zo torret</p> <p>66 : a zo daet betek an ti-koat</p> <p>74 : heu, c'hwezhañ, bountañ ha (???)</p> <p>78 : heu, a ya e ti-brik</p> <p>86 : hau, bountañ, c'hwezhañ ha lammat. Ha a ra netra</p> <p>88 : peogwir an tig graet e brik eo</p> <p>92 : heu... Krapat dre ar siminal ha...</p> <p>94/ a zo, mont e-barzh</p> <p>96 : ha goude an tri femoc'h bihan hag heu los tar bleiz, a lak los tar bleiz a vont</p>	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>104 : ha goude, debra, debret 'vo gant ar mamm, get ar vamm 118 : heu... 'Zo cheñchet an div-se 120 : heu... Heu, ar pemoc'h a, a ra e di e plouz 121 : ha an tri femoc'h bihan a ya en e gostez 124 : ya ! Ha, l'zo heu hennezh (trouve et utilise le pronom mais pas le genre correct) 128 : peogwir hemañ, a ya hemañ, peogwir ne vez ket distrujet an ti. Hemañ (idem) 130 : ha goude hemañ (pronom mais pas genre) 132 : 'vez distrujet a-raok hemañ 134 : ha ne vez ket distrujet hemañ 154 : heu... An dra-se 156 : heu... Al, al, ar bleiz a ya e-barzh ar chaodron</p>	
33	32 : amañ, amañ 56 : Gwilhoù a... (l'enfant a trouvé seul le nom du loup)	64 : en ti-spern (l'enfant se parle à lui-même et corrige	6 : heu ! Se a zo heu !	70 : heu heu, heu... Heu, heu, sinon heu, mhmmm 92 : peogwir heu, solide eo

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
	<p>74 : ya, ya 98 : me, mod (???) 108 : heu ha... 110 : o sachañ 114 : e-barzh 118 : hé ! ya ! 122 : mhm ya 132 : hin, amañ 136 : n'ouzh... 156 : ho-ah ! 150 : evit kregiñ 161 : e-kreiz</p>	<p>sa réponse épines à la place de paille) 96 : dre ar siminal 102 : lakaat heu, tan 104 : en chaodroñ bras 116 : n'ouzon ket 142 : peogwir heu... Hum... 152 : an hini-kentañ (trouvé seul mais genre incorrect) 154 : an diwezhañ (trouvé seul) 169 : heu ar lost</p>	<p>8 : heu, an dra-se heu a zo tout, tout heu goude, ah, ha se ivez 14 : hum-heu heu heu an dra-se a zo mat (l'enfant se parle à lui-même) 16 : n'eo ket mat... Mat... An dra-sen a zo heu, heu, heu en diwezh war-lerc'h (idem) 18 : an dra-sen ivez ! AN dra-sen a zo heu amañ... An dra-sen a zo amañ... Huum, an dra-sen a zo amañ (idem) 24 : amañ, Heu se 'zo 28 : an dra-sen a zo, gortoz 30 : an-dra-sen a zo amañ, amañ 36 : an tri femoc'h bihan 38 : e vonet, e vonet da,da, hum da... Da, da (???) e zi 40 : evit sevel e di, heu, dezhañ, di 42 : an di e unan 44 : un ti brav e, e vo evit pep hini 46 : heu, heu, un ti e plouz 48 : heu-heu, Gant hemañ e vo un ti e heu, koat</p>	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>50 : hag amañ un ti brikez 52 : ar bleiz a distruj an ti-plouz 58 : a distruj an ti heu plouz 60 : an hini-kentañ ! Peogwir 'n eus, heu 'n eus c'hoant da debriñ an tri femoc'h bihan 62 : monet en ti... koat 68 : heu, heu, heu a lar heu... A lar heu : « Digor, digor da di femoc'h bihan ! » 72 : mod-all me a me a, me a, me a debriñ heu-ah, heu-heu, c'hwi ho daou ! (l'enfant a su réutiliser l'adverbe « mod-all » / sinon que E a proposé) 76 : monet, monet e ti-brik 82 : digor da di femo... Heu digor da ti-brik femoc'h bihan 84 : hag an tri femoc'h bihan a lar : « Opala ! Kit ! Mod-all, mod-all me a, me a l... Me a lamm, me a mmmttt... 86 : heu... Mod-all me a lammo heu...</p>	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>88 : heu-heu, ha m... Ha me diska, ha me 'diskaro e, e da di-brik</p> <p>94 : da bin, heu-heu, da bignat, da diskenn war na heu, hé, e-bah heu...</p> <p>106 : ha, heu, haa an haa an, an lost bah</p> <p>130 : hum ... An dra-sen a zo mat...</p> <p>140 : teus cheñchet an plas</p> <p>163 : an daou-se a zo e-kreiz</p>	
34	<p>22 : hop ! hop !</p> <p>80 : ar bleiz</p> <p>129 : hum ... Amañ</p>	<p>26 : hum, heu, heu...</p> <p>34 : ah, an ti</p> <p>38 : get heu plouz (l'enfant a corrigé de lui-même l'énoncé 36 « paille »)</p> <p>90 : an ti-brik</p> <p>123 : er fin tout</p> <p>134 : an hini-kentañ (trouve seul mais se trompe sur le genre)</p>	<p>12 : heu, an tri femoc'h bihan</p> <p>18 : ya. Ret eo ober an istor gant tout ar fichennoù 'peus kemeret</p> <p>28 : ar tri femoc'h bihan a oe c'hoant ur, ur un ti, hag unan bennak a lar : « an an hini a ra e zi an, an muiañ a zo, a zo an hini br-br-bre... Bravañ a vo gounezet</p> <p>46 : heum, an hini e koat</p> <p>52 : heu... Gant ar brik</p>	<p>36 : an hini gant ar faille</p> <p>62 : gant e, gant e griffes</p> <p>82 : Digor din ! Me 'zo vont da skrifiñ ha e di</p> <p>93 : Digor din ! Hhhh, an tri femoc'h bihan ! Me 'zo vont da, da griffiñ o di !</p> <p>95 : ha m, ha m, a ya, a-a-a ya war an cheminée</p> <p>97 : ya, hag ar, hag ar femoc'h bihan a g-lak heu tan hag an chodron, hag ar bleiz a z, a-ar tri femoc'h bihan a zo e chatouillañ ar</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>54 : ha goude ar bleiz a zo deuet evit torriñ ar di, d'ar, d'an hini kentañ</p> <p>60 : hé torriñ ar ti d'an hini kentañ d'ar pemoc'h kentañ</p> <p>66 : me 'zo vont da dorriñ da di</p> <p>72 : a zo vont kuit hag a ya, hum, heu, 'barzh 'barzh an ti a-ar, an eil heu femoc'h</p> <p>76 : 'n eus, 'n eus c'hoazh torret ar di</p> <p>78 : d'an hini d, heu, an an hini... An hini arall</p> <p>84 : a, a dorr an di d'an hini re-all</p> <p>86 : d'ar pemoc'h arall</p> <p>88 : a ya 'barzh an ti arall</p> <p>109 : pa voe e ober e ti e plouz hag e ti e koat</p> <p>111 : hag heu... 'Teus cheñchet ivez an hini-mañ</p> <p>125 heu, un femoc'h, an trede femoc'h a voe ec'h ober un ti e brik</p> <p>136 : heu, er penn an istor</p>	<p>queue ar bleiz a zo e-barzh du coup</p> <p>101 : ar guili ar a-a an bleiz</p> <p>107 : 'Teus cheñchet an tas pa e voe e ober un redadeg</p> <p>121 : ar tri femoc'h bihan a zo e guilliañ ar bleiz</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			138 : evit me a gav, me, me, a zo plijus pa, pa, pa arbleiz a zo 'barzh ar chodroñ 142 : heu, an hini-se	
35	14 : heuuuu, nann 46 : heu amañ 74 : ur bleiz (l'enfant retrouvera son nom sur syllabation de E) 84 : kae kuit ! 88 : mont kuit 107 : kreñv eo 113 : ah ya ! 119 : bhum, marv 149 : oh ya ! 167 mhm, hmhmhmmm	60 : un ti brav 93 : an hini bihanañ 99 : torriñ an ti 137 : ar re-se	8 : mhumhum, an tri femoc'h 56 get, pep hini en e gorn evit ober un ti 58 : evit ober un ti 62 : get an hani ... Bihanañ 64 : e plouz e voe an ti 66 : e koat evoe 68 : e oe ebrik 72 : get ar pemoc'h bras 82 : debriñ ar pemoc'h bihan 90 : mhmmm, e-barzh an ti- koat 97 : ya ! An hini diwezhañ eo an hini (henañ ?) 103 : an ti-se zo ket a-benn da dorriñ an ti-se (utilisé à la place de la préposition « a ») 105 : peogwir e brik eo 111 : ha a ra tout an draoù a c'hell ober met a c'hell ket ober netra	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>115 : a gouez 'barzh ar simminal ha goude, a sach, ha goude ...</p> <p>117 : ahah ! War ar bleiz, ha goude 'zo e-barzh</p> <p>121 : peogwir 'eo kouezhet e-barzh an tan !</p> <p>139 : peogwir an hani-se...</p> <p>141 : 'zo bet goude-se, evel-se</p> <p>143 : peogwir e aet tout ar pemoc'h e pep du</p> <p>123 : mhum, debriñ ar bleiz-se</p> <p>151 : heun nann ! N'eo ket mat humhum</p> <p>105 : peogwir a ya amañ ! Amañ</p> <p>155 : peogwir se 'zo bet goude-se ! Peo-peogwir ar bleiz 'zo tremenet amañ</p> <p>163 : heu... E penn-kentañ</p> <p>174 : peogwir ar bleiz a debr an tri femoc'h met ne a c'hell ket</p>	
36	<p>12 : heu, nann</p> <p>16 : heu ya !</p> <p>18 : tri femoc'h</p>	<p>34 : hé ya amañ</p> <p>82 : emañ o vont</p> <p>84 : ya ! Hhhh ! Ssss...</p>	<p>53 : an ti e ... Heu...</p> <p>61 : un ti... e kaot</p> <p>67 : an hin... U ti e brik</p>	<p>49 : a 'n eus c'hoant fabrikañ un ti !</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
	41 : heu... Nann 43 : e unan 71 : ah ya ! 77 : ar leiz 91 : an koat 97 : ar bleiz 101 ah-ahm (imite le loup qui avale la cochon) 121 : ah Solut ! 144 : ya ! Oooh ! 152 : Ah ah 172 : ha ppp... 174 : ha se 184 : hé, heu... 186 ket kregiñ (périphrase pour ire commencer) 190 : oh oh ... 192 : penn-ketañ 202 : ah ham	111 : an ti... Brik 168 : e, e gentañ	73 : perak a zo, e zo, e zo... 86 : lopañ a rin, c'hwezhañ a rin, ha debriñ a rin ac'hanout (phrase en randonnée du conte) 99 : 'vo debriiiiñ an daou 117 : ar an ti a zo, a zo ... 136 hhh, 'n eus forzh petra evit, evit, heu, evit marv ar bleiz 148 : mium-mium-mium ! (l'enfant utilise beaucoup d'onomatopées pour supporter son récit) 160 : ttt... hhh... Ooh ! Se ! 162 : se 'zo ket amañ 164 : n'eo ket e plas 170 : hé bé, ivez-se 176 : mhmmmm, ya. Heu... Tout an dra-se 178 : mhmmmm, ya, heu... Tout an dra-se 178 : hhh, heu... Hum hé ya (l'enfant vérifie)	6 : hé ! E36, ket E38 ! (E s'est trompée sur le prénom de l'enfant) 26 : ah ! Se,a, e zo amañ Heu... 'N eus c'hoant ober heu, un ti 51 : evit ket, evit debrañ par a, gant ar bleiz 107 : e...e... e..., e sauviñ 109 : dans... An ti ti arall 115 : et nan rak 131 : e-barzh an cheminal 133 : et ar re 'rall, an tri femoc'h bihan a ra « Hé hé hé hé » 180 : heun nan ! Ket-se ! 206 : tik ! Se et, hummm... Et se. Nann, et se ! Claac !
37	54 : c'hwezh, c'hwezhet 74 : « c'hoant, hag » (l'enfant a été interrompu)	16 : heu, ha, mhmm 56 : ya ! Hag a ...	2 : ya, me am, 'n eus lennet S. heum, heu, heun, un....	18 : an hini-goshañ en deus laret, bon, heu ni 'vo graet, graet nos ti ni unan a vo

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
	par E qui a donné un mot pour l'aider à assurer la continuité de sa phrase)	64 : ha 'n eus (renforce sa voix pour être écoutée par E jusqu'au bout) 110 : an hini gentañ 114 : heu e-kreiz	4 : heu, heu, an tri femoc'h bihan 12 : amañ hag amañ ar pemoc'h bihan 'n oa c'hoant, heu, heu, oober e ti e unan 14 : hag, a-a-a-a-a hag an hini gozh, an hini gozh heu-ho... 20 : hag goude, an, an hini heu, heu, an hini... 22 : an hini gentañ 'n eus kavet an, an, un, un ttt, un, en eus bet kalz a, a, a ham, a plouz ha 'n eus goulennet 30 : ha n'eus, a zo, a 'n eus laret 'ya » ha goude a 'n eus kroget e labour 32 : hag heu vleiz, ar vleiz a zo arruet 34 : evit heu, heu heu debriñ an pemoc'h a 'n eus goulennet « Digor an nord in, pemoc'h bihan ! » ha n'eus laret « Nann ! Ne vo ket digoret hag heu, hag » (l'enfant rit)	gwelet ha, pet ti a zo hem, an hini bravañ hag an tri femoc'h bihan a 'n, a 'n a zo 'n eus kerzhet evit ober o ti 28 : hag a 'n eus hag 'n eus laret un, un pemoc'h heum ttt, heu a, a vo heum, heu heum, e vo...e, e, e « Mar plij heu,heum reiñ da plouz ha me, me a vo reiet argent dit » 42 : ha da ti a vo effondret war ar... 46 : heuuu, ttt', heu : « Sko bars teus c'hoant gant da batenn... » 60 : an pemoc'h bihan a zo bet da gwelout-sse, se vreur ha goude e oe e ober un ti ha 'n eus heum-heu, heu-heu lakaet un, un clé e-barzh an serrure 62 : ya, hag, goude, a, a 'n eus heu, heum ttt, heum, digoret da se vreur 66 : gant heu, heu, hum ttt, épines

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>38 : goude a 'n eus laret : « Me 'vo skoet, me he ... m, lammet ha me 'vooooo hañ »...</p> <p>44 : war an leur ! Hag 'n eus laret ttt', heu 'r, pemoc'h bihan : « Heu, lamm pa, pa 'teu c'hoant, heu ... » (reprend le discours du cochon dans le conte)</p> <p>48 : « Lop, lamm ma teus c'hoant me vo ket digoret an nor »</p> <p>50 : ha 'neus lammet, ha 'n eus heuuuu, heu, mhm tttt, skoet ha 'n eus heu...</p> <p>58 : hag ar, an ti a zo bet war an leur</p> <p>70 : ha goude, an bleiz Gwilhoù a zo arruet hag a 'n eus laret : « Digor an n..., ti-spern, bihan heu heum ttt, heu-heum ttt heu...</p> <p>72 : « hag me 'vo sket »... Nann ,« Me 'vo ket digoret » ! Ha goude me vo ha Gwilhoù 'n eus laret hum, heum, heu « Sk... Me 'zo</p>	<p>68 : spern, hag ar, ha 'n eus digoret an or evit se vreur a, a d... a l... A mont e-barzh ha gou-ude, a 'n eus lakaet an alc'hwez e-barzh an serrure hag a 'n eus heum, heu, heu heu, heum, ttt heu, serret double ... tour</p> <p>92 : nal (termine siminal, syllabé par E) ha 'neus pignet war an doenn ha 'neus, 'n eus ar tri femoc'h bihan 'n eus graet un chaudron gant flammes hag ar blev a oe e ttt, et, la, e mont e-barzh ha goude, ar, ar, en, ar bleiz, en en, a 'n eus ket c'hoant la mont peogwir a oe soñjet ar, an flammes a oe 'barzh an chadron ha goude, an pemoc'h bihan, unan ar re, an hini 'n eus graet an ti-brik, a 'neus sachet war ar blev</p> <p>96 : a, a 'n eus laret da se vreur, heu, sachiñ war lost</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>vont da sko, me 'zo vont da lamm ha me 'zo vont da c'hwezh « Lamm pa to c'hoant ! Sko pat eus... war tout da ti ha da ti-spern a vo, a vo kouezhet war an leur !</p> <p>76 : C'hwezh pat eus heu... 78 : c'hoant hag ar ti-spern, « Me zo vont ket da digoriñ » ! Hag ar, lamm heuuuu-m ttt, a, hag heu, a c'h, a c'hwezh hag a sko, an ti-spern a zo bet war an leur 80 : ha goude, an div pemoc'h a zo bet e-barzh ti ar vreur diwezhañ hag 'n eus digoret nor ha goude, ar blev 'zo arruet hag 'n eus laret : « Digor da ti-brik ! Pemoc'h bihan ! », hag 'n eus dis...</p> <p>82 : ya. Hag heu, heu, heum, heu, heum : « Me 'zo vont, me 'zo vont da debriñ c'hwi ho tri ! Pemoc'h bihan » ! 84 : hag 'n eus laret 'r pemoc'h bihan : » Nann !</p>	<p>ha goude 'zo kouezhet 'barzh an chaudron ! 98 : a zo bet brulet ha debret gant ar pemoc'h</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>Me 'zo vont ket da digoriñ an nor » ! Goude Gwilhoù 'n eus laret : « Me 'zo vont da sko ! Me 'zo vont da mmm ttt, daaa... Heu....</p> <p>86 « ... karet (E a syllabé une partie du verbe). Lamm pa to c'haont, sko pat eus c'hoant ha c'hwezh pat eus c'hoant ha, ha me 'zo vont ket da digoriñ an nor » ! Hag ar ble-iz 'n eus skoet, 'n eus lammet ha 'n eus c'hwezhet heuuuuu ttt, 'n eus ...</p> <p>94 : war los tar blev</p> <p>109 : an hini-sen, an hini-sen</p> <p>102 : a, a 'n eus heu, a oe fin-tout e debriñ an bleiz</p> <p>104 : hag amañ, an hini-sen a zo amañ pa 'n eus torret an ti</p> <p>106 : amañ pa 'n eus torret an ti-sen</p> <p>107 : an ti-speern. Hag amañ, a, a 'n eus, pa 'n eus laret e ret ober an dra-sen, amañ, pa 'n eus heu graet an ti-brik</p>	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			112 : an hini heum, fin tout 116 : me 'm eus 'barzh ma ti e DVD 118 : heu, heum-heu, heum an hini-sen hag... An hini-sen 102 : peogwir ar blev a zo kou... Heum, heu-heum... 122 kouezhet e-barzh an chaudron, hag amañ, 'n eus bet poan, pa 'n eus skoet	
38	63 : « Ket, ket » ! 103 : a c'hoarzhif 117 : ya... tik 127 : da krog 129 : penn-kentañ 131 : e-kreiz	25 : unan e plouz 83 : en e doull (l'enfant essaie de se corriger mais réemploie « doull » au lieu de « boull » 123 : heum, er fin	8 : an istor eus an tri femoc'h 12 : 'n eus ar, n'eo ket, heum, war, war ar, amañ 'zo ar krog amañ 'zo an fin 15 : heum, an tri femoc'h bihan 19 : pep hini eus e du 21 : hem, hem, e vont da ober an ti an hini bravañ 23 : hum gant an hini, gant an hini bihan 27 : e, en oa graet unan e, e koat 29 : ya, un ti-spern 31 : e, e en oa graet un ti e, gant brik	17 : plusieurs 'zo (skuizh ?) da chom e-barzh e, an lec'h a zo, heum, e ti-feurm

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>33 : peogwir e, e en oa c'hoant e ti oa kreñv</p> <p>35 : evit ket ar bleiz a torret e zi</p> <p>37 : hem, ar bleiz a 'n eus torret an ti eus an hini e plouz (l'enfant a trouvé seul ensuite, le nom du loup)</p> <p>41 : debriñ an tri femoc'h bihan</p> <p>45 : toc, a ra toc toc toc</p> <p>47 ...' gor din an nor tri fem, heu, tri femoc'h bihan</p> <p>49 : « Ne rin ket, ne rin ket ! », a lar an tri femoc'h, han nan, ar pemoc'h bihan</p> <p>51 : « Lopañ a rin, heum, lopañ a rin, skeiñ a rin, c'hwezhañ a rin ha da di vont kouezhañ en e boull, en e doull ».</p> <p>53 : ya, ha goude an torr an ti eus an, ar femoc'h bihan</p> <p>55 : a red, a red bihan 'vit mont en ti eus e, eus e vreur</p> <p>59 : heum, toc toc toc</p>	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>61 : « Tri fem, daou femoc'h bihan, digor din an nor » ! Heu ...</p> <p>65 : hum, bleiz, hem : « Lopañ a rin, skeiñ 'rin, hem, c'hwezhiñ a rin ha da ti vont da kouez en e boull » !</p> <p>69 : heum, kouezhañ a ra en e doull</p> <p>71 : ha gou, ha goude an tri femoc'h bihan a ya e ti e breur</p> <p>73 : an hini e brik</p> <p>75 : a la, a ra toc toc toc</p> <p>77 : hem, heu : »Tri femoc'h bihan... »</p> <p>79 : heum : « Digor din an nor » !</p> <p>81 : « Nann » ! Ha en eus laret : « Lopañ a rin, skeiñ 'rin, c'hwezhiñ 'rin ha da ti vont da kouezhañ en e doull » !</p> <p>85 : ha goude a ra an dra en eus laret a, a, a fiñvas ket ha goude a ra c'hoazh ha ne fiñvas ket ha goude a rae c'hoazh ne fiñvas ket ha o oa</p>	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>skuizh ha goude e lare da pign' a ra war an s, war an doenn ha : « Diskenn 'rin 'barzh an siminal ha goude evont debr an tri femoc'h »</p> <p>87 : met an tri femoc'h bihan 'n eus graet ur soubenn tomm</p> <p>89 : ha, ha, hag an, ar bleiz a nan, an tri femoc'h bihan a, a klevas ar bl-eiz war an toenn ha goude an tri fe, goude ar bleiz oa o tiskenn an tri fmoc'h bihan a ra sach war al lost eus Gwilhoù ha goude « plouf » ! 'Zo kouezhet 'barzh an heu...</p> <p>95 : heum, a z, a zo tout devet</p> <p>97 : heum, goude a, a laoskas e-barzh a, a, a evit an, evit tenva anezhañ</p> <p>111 : peogwir an hini-mañ e oa ket en he flas</p> <p>113 : da lakaat en he flas</p> <p>115 : an hini ivez n'eo ket en he flas</p> <p>125 : heu e, da c'homañs</p>	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>135 : pa, a c'hoarzhiñ er fin amañ 139 : heum, me 'bli din pas av an ti 143 : an ti e brik 145 : amañ an ti e plouz peogwir 'zo brav 149 : ya, ha an ti e brik 'zo, 'zo brav ha ivez 'zo solut ! 151 : heu nan pas c'hoazh (l'enfant indique q'il n'a pas terminé de dire ce qui lui plaît) 153 : mh, peogwir me oar ket pa, 'barzh an ist, 'barzh an istor eus an tri femoc'h bihan 'n eus ar bleiz a, a, a torr an ti eus an tri femoc'h, eus an daou pemoc'h 157 : ha te a lar an aotre</p>	
39	<p>56 : an bleiz 68 : o c'hwezhiñ 70 : o vountañ 80 : e vreur 90 : an bleiz 120 : a lamm 146 : an fin</p>	<p>14 : lakaat en urzh 18 : heu, un tammig 46 : un ti-koat 48 : un ti-koat 94 : ah ! Ya an ... 98 : a distruje ket 130 : heu... Hemañ, hemañ... 140 : hi-hi-ya !</p>	<p>2 : evit heu lavar, evit heu kontiñ an istor e brehoneg 10 : an tri femoc'h oa oe c'hoant ober e ti dezhe, heu, amañ a oe, a oe... 20 : an dra-sen, an dra-sen... An dra-sen an dra-sen</p>	<p>58 : a, a détruit an ti-plouz 84 : an, an ti a zo détr..., a zo distrujet 92 : heu... Nan ! 112 : ha pa a deus ha pa a tremen war an siminal, 'barzh an siminal, a brûle, a brûle an popotin</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
		<p>152 : an penn-kentañ (l'enfant reconstitue les syllabations de E)</p>	<p>26 : an hini br, bra, bravañ posub' 28 : hemañ ? Heu, ober un ti, heu, heu, d'un, d'ar re , d'e unan 30 : heu hemañ a zo vont d'ober un ti gant heu, an heu, heu, heu, g... 34 : gant plouz, heu, goude an bleiz a arru... 36 : ha e oe an pemoc'h arall 40 : an ti heu koat 42 : an bleiz a ya amañ 50 : heu, a sav, sa un ti-spern 52 : un, un ti-brik 54 : evit ka, evit bout solut-tre 62 : ha heu, ha 'n eus laret d'an pemoc'h : « Ma te a digor ket me 'zo vont da debriñ ac'hanout » ! 66 : a t, a torr an ti 72 : an ti a, a zo distrujet 74 : a ya 'barzh an ti heu... 76 : a ya 'barzh an ti... 78 : a ya 'barzh an ti-spern</p>	<p>114 : peogwir a oe lakaet heum, a oe lakaet heum-heu, un soubenn-tomm... A oe 'barzh un cass'role 118 : a oe, a oe sachet lost an bleiz evit qu'à mont e-barzh 144 : e-barzh an tresadenn—bev me a, me a oe dud (?), a oe debret un katevenn a oe laret : »En même temps, je crois qu'on a un problème » !</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>82 : heum, a ra, a arru ar memestra 86 : a ya 'barzh an ti heu... Brik 96 : ha 'n eus laret : « Ma c'hwi a digorit ket an nor, me 'zo vont da c'hwezhañ, da vountañ » ! 100 : peogwir a zo gant brikoù 104 : ober kalz a wech 106 : ha ne deue, a, a, a ya war ar, an heu ti, a ya war an ti 108 : war doenn an ti et ha ha, a ya 'barzh an siminal evit de, evit heummm... Evit mont heu... Evit mont 'barzh an ti, evit... 110 : evit debriñ an tri femoc'h bihan 116 : 'barzh un chaodouron 122 : ha goude a lamm 124 : peogwir a zo domm-tre 128 : 'm eus dija digoret 132 : heu... Hemañ ha hemañ an div-sen (trouve le</p>	

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			pronom mais se trompe sur le genre) 134 : 'n eus da adober 142 : te a oui ket ober un istor ! 148 : a, an hini kentañ 160 : e-kreiz an istor 164 : heu... A zo heu... Amañ 'zo farsus 166 : peogwir an bleiz a ya e-barzh, a lamm	
40	10 : ham... Petra ? 26 : heu ya 34 : amañ, am... 46 : ha ! A-raok 80 : heu... Bah... 84 : tomm-tre 114 : peogwir... mhm... 120 : fin tout	88 : evit ar bleiz 150 : ha ! Kreiz ar... 158 : an dra-se	12 : an tri femoc'h bihan 13 : peogwir e-barzh ma ti 'm eus tri femoc'h bihan 24 : han ! Oh : just heu, amañ 36 : krogñ. Daou, tri, pevar, pemp (a compris de compter pour commencer) 62 : hum, 'n ouzon ket ! Amañ, hou, an bihanoc'h a zo e ober un, un ti e eeee plouz 66 : hag an brasoc'h a zo e, e ober hem, eeee, e brik 72 : peogwir a zo brik 74 : pttt ! N'ouzon ket	18 : nan, just an levr 28 : aalors : se ! Heu, nan (Voi)là.. Huuum... Ha-se ! Heu b... 'Soñj, an dra-se a ya amañ. Hag an dra-se a ya heu... ya voilà (l'enfant se parle à lui-même en classant les images) 64 : amañ an moyen a zo e ober get e koat 68 : ha, ar bleiz a torr hem, an ti-se, ar bleiz a torr an ti-se hag ar bleiz 'n eus c'hoant torr an ti-se heu, heu, a souffle met, met, met a réussit ket

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>90 : evit, evit heu, ar tir femoc'h bihan a mhm a, a kouez, ar bleiz ne ket anezhañ</p> <p>104 : ah peogwir, hein ! E foñs tout heu...</p> <p>112 : heu non pas c'hoazh</p> <p>142 : n'ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg</p> <p>144 : n'ouzon ket penaos 'vez lavaret e breoneg</p> <p>154 : an dra-se hag an dra-se</p> <p>156 : hag an dra-se hag an dra-se</p> <p>160 : o tistrujañ an ti</p> <p>170 : 'm eus c'hoant d'ober un c'hoari all</p>	<p>70 : c'hwezhañ a ra met ne c'h, ne gr, ne réussit ket</p> <p>82 : hé bah heu, a zo vont da tapañ, ha, ha pasañ, e-barzh an cheminée met e vo an chaudron</p> <p>116 : héééé ! Ar bleiz 'n eus ket soufflet !</p> <p>146 : e premier</p> <p>162 : peogwir ur wech e oa fest ur skol arall ha me 'zo bet e-barzh an heu, 'm eus graet, me 'm eus marchet war an heu, an heu, war an dra-se hag ar-lerc'h me m'eus, me 'm oa bet war balançoire assis</p>
41	<p>4 : E41, E41</p> <p>14 : femoc'h bihan</p> <p>36 : e ti...</p> <p>40 : un louarn</p> <p>42 : ur bleiz (l'enfant se corrige sur proposition de E)</p> <p>52 : e zo...</p> <p>56 : o redek</p> <p>60 : ar bleiz</p> <p>76 : o redek</p> <p>78 : ar brik</p>	<p>6 : n'ouzon ket</p> <p>32 : un ti-brik</p> <p>46 : a c'hwezh ha...</p> <p>58 : ar tamm-koat</p> <p>72 : a, a c'hwezh</p> <p>88 : hm, hem, nann</p> <p>96 : un soubenn domm</p> <p>102 : an dra-se</p> <p>126 : echuiñ an istor</p> <p>130 : ... Fin an istor</p>	<p>18 : 'n eus c'hoant, ober heum, ttt, heum...</p> <p>22 : 'n eus c'haont ober unan e brik</p> <p>24 : unan ha, un tammig koat ha unan e plouz</p> <p>28 : un ti e plouz</p> <p>30 : oc'h ober un ti e, e, e...</p> <p>Hum, ttt, e tammoù koat</p> <p>38 : heu, ti, un ti heu, brik</p>	<p>62 : si hem...</p> <p>84 : a lar, si, hem, hem : « Digor an nor » !</p> <p>94 : ha goude 'zo, 'zo mttt, 'zo 'barzh an soupe</p> <p>114 : ah oui, amañ</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
	104 : ar brik 120 : du-hont		44 : o debrañ ar tri femoc'h bihan 48 : ha goude a, a a lar, a 'n eus laret : « Digor ma, an n-n, an nor » ! 50 : 'n eus laret 'vo debret 66 : da debriñ ar, ar pemoc'h bihan 82 : ar heu, ar bleiz 90 : a mont heu war an cheminal 92 : ar kouezhañ 'b' an siminal 98 : a, a, a c'hoarzh 100 : heu... An dra-se 106 : heum ttt... Du-hont (périphrase pour la fin) 112 : ar, ar, ar... Ar heu, ti e brik 124 : heu... n't, heu... Heum 128 : er-heum ... Er heu...	
42	28 : ha, pa... 44 : heu-heum 46 : oh ya ! 48 : ar bleiz ! 98 : ar memestra 106 : ar memestra ! 148 : heu amañ	52 : « Digor an nor » ! 70 : « stokiñ war » ha... 72 : « C'h... Hag e... » 116 : a zo tan	14 : an tri femoc'h bihan 26 : un ti-plouz, an hini all... (l'enfant reprend la proposition de E) 40 : an ti e koat 54 : ha se a-raok, ti-koat hag an dra-sen	18 : ben, en fait hé ben, an istor, 'zo mat an dra-se, nan, 'zo ket mat, perak an dra-se a ya amañ 20 : el-se... Ah nan, el-se... Oh ya... Amañ... El-se... Hag an dra-se...

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
	<p>154 : evit echuiñ (l'enfant trouvera « dibenn »/fin tout seul en 160)</p> <p>156 : an istor</p> <p>158 : ti-brik</p> <p>162 : ya er...</p>		<p>56 : sell : un dra 'm eus heu...</p> <p>58 : amañ 'n eus an, un ti heum, evit pep hini</p> <p>60 : an hini gentañ a yae ti e plouz</p> <p>62 : an eil, an ti e spern</p> <p>64 : an eil e brik hag amañ 'n eus an bleiz a, hag e rru hag a dorr tout an...</p> <p>80 : « ...trujañ e vo da ti » ! (complète la fin de distrujañ syllabé par E)</p> <p>90 : a ya kuit e-barzh an ti a, an ti e spern</p> <p>92 : hé heu, an eil</p> <p>100 : heu, a torr tout an di</p> <p>104 : a ya kuit e-barzh an ti e brik</p> <p>110 : perak, perak a zo e brik</p> <p>114 : hum e ya e-barzh an siminal</p> <p>118 : an tri femoc'h bihan</p> <p>120 : 'n eus lakaet tan, ya</p> <p>128 : a sach a, a, a sach... Kalz, hag, hag a t, hag a kouezh e-barzh an an chaodouron</p>	<p>22 : en fait, amañ, heu, an tri femoc'h bihan 'n eus c'hoant un un ti evit pep hini-gentañ</p> <p>24 : hag an hini kentañ a, a, a, a, a gra un ti e paille ha...</p> <p>30 : nan, arlerc'h e teu ar bleiz</p> <p>32 : en fait, 'n eus ur skeudenn etre, etre ar bleiz hag an tri femoc'h ... Ya perak 'n eus an dra-se a-raok</p> <p>36 : en fait, sell : 'n eus han an heu, an...</p> <p>68 : heum : « Stokiñ a rin war da... », nan heum,e, e kentañ tout a lar : « Digor an nor ! Heu ma s..., heu ma te a, heu nan, arlerc'h 'zo an tri femoc'h, an, an a, femoc'h a lar a, arlerc'h heu, ar bleiz a lar, heum, heu-heummm, ar bleiz a lar : « Digor an nor » !</p> <p>124 : en fait, a lak-se ! E queue !</p> <p>126 : al lost e-barzh, amañ, hag a, hag a, a, nan heu, a</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			130 : heum, heum, 'n eus poan-tre ! 144 : hum, kalz a gudenn 150 : hem-heu, sachañ war al Isot 152 : evit heu a kouezh 164 : heum, heum, evit krogñ tout 166 : mhm, e gentañ tout 168 : teus laret, teus lakaet an dra-se amañ hag an dra-se amañ	lak e lost betek amañ, hag a, hag an tri femoc'h bihan a lak un, daou, tri ...
43	28 : hum-hum 36 : mhum-mhum 66 : an bleiz 92 : « Mod-all... » 100 : heu... Torret ! 132 : a kan	18 : mui... Hin-hin... 26 : ne ... ouian ket 45 : d'am soñj 64 : un ti-brik 82 : di, di-spern 106 : « ... jañ da di » ! (complète le verbe syllabé par E) 108 : c'hwezhañ a reas (répète la phrase de E) 112 : torret an ti 124 : un soubenn-tomm 128 : ha eñ : plouf ! 162 : efin tout ! 164 : heu, a-raok tout ! 170 : amañ ket amañ	12 : d'an, tri femoc'h bihan 14 : n'eo ket mat ! Ret eo gober un dra all 16 : d'am soñj el-sen... 20 : d'am soñj eo al-sen, hum-hum 22 : d'am soñj eo... Mhum... ttt... Amañ d'am soñj, ya, an dra-sen (l'enfant réfléchit à voix haute) 24 : 'n hini vihan, eo an tri femoc'h bihan ! 37 : e, e, e, an dra-sen a ya amañ 50 : an tri femoc'h bihan	76 : ham ! Hey nan ! 96 : ehuuu... Soufflañ (que l'enfant corrige en 98 sur proposition de E) 114 : y, naaan ! 116 : rak eo re solide ! 122 : ha diskenn 'barzh an cheminal met nan ! Rak : eo kouezhet 'bar, an soupenn ! 150 : mhm heu, rak an ti-plouz 'zo ket graet goude an, goude an prom'nade ! 158 : rak, eo ket, kouezhet, 'barzh an soupenn-tomm : a-raok an ti

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue
			<p>52 : an, an bihan femoc'h bihan a ra un ti e plouz 54 : un ti, ha ne... 56 : evit ket bout tapet get an bleiz 60 : a ra un ti e plouz 70 : me a oui 72 : mhummm... Ppp... Ne ouian ket mui 74 : e torriñ an ti-plouz 80 : met an pemoc'h a red, evit mont, 'barzh an ti-spern 84 :an bl, an div femoc'h bihan 86 : ha, ha amañ 'n eus ar bleiz e zi 90 : « An div femoc'h bihan » 94 : « Me a, a torr da z-di » ! 102 : a red betek an ti-brik 104 : heu : « Digor ! Mod-all, me, az aio da, stokañ ! » 120 : pignat war an toenn 146 : an dra-sen ne oe ket el-sen met el-sen 148 : rak te teus cheñchet 160 : a-raok distrujañ an ti 178 : ha an lost a zo amañ</p>	<p>176 : a-a an mare a kouezh 'barzh an soupenn-tomm</p>

N° de l'enfant	Phrase à deux termes	Phrase à trois termes	Phrase à quatre termes et plus	Phrase en interlangue

Liste des graphiques

Graphique 1 : moyenne des réponses « Compréhension Orale ».....	86
Graphique 2: pourcentage des réponses par niveau d'analyse.	87
Graphique 3 : aptitude à utiliser la langue cible de manière fréquente.....	91
Graphique 4: répartition des scores par filière d'enseignement.....	92
Graphique 5 : répartition des réponses correctes CPE.....	96
Graphique 6 : pourcentage des réponses par niveau d'analyse.....	104
Graphique 7 : langue utilisée pour formuler une réponse.	109
Graphique 8 : langue des phrases de quatre mots et plus.....	110
Graphique 9 : capacité à traiter de l'information par filière et nombre d'énoncés.	118
Graphique 10 : pourcentage moyen des scores par type de réponse, niveau micro.	123
Graphique 11 : nombre d'enfants ayant employé au moins une fois une des formes attendues items POMI	125
Graphique 12 : scores « Production Écrite », niveau micro.....	127
Graphique 13 : moyenne des scores « Structure Lexicale ».	144
Graphique 14 : moyenne des réussites « Structure Lexicale, français-breton »....	145
Graphique 15 : répartition des items « Structure Lexicale » en français et en breton.	146
Graphique 16 : répartition des scores au rang 1 par filière d'enseignement.	147
Graphique 17 : restitution des parties du conte en pourcentage.	148
Graphique 18 : moyenne des réussites en pourcentage, restitution « Début, milieu, fin » du conte.....	149
Graphique 19 : moyenne des scores « Morphologie et Syntaxe ».	156
Graphique 20 : moyenne des réussites français-breton.....	157

Graphique 21 : répartition des scores en pourcentage « Morphologie Syntaxe », par filière d'enseignement.....	158
Graphique 22 : répartition des scores en pourcentages, moyenne par langue et par item.....	159
Graphique 23 : pourcentage des réponses en français et en breton par « type de phrases produites ».....	161
Graphique 24 : profil linguistique 1.....	168
Graphique 25 : profil linguistique 2.....	169
Graphique 26 : profil linguistique 3.....	170
Graphique 27 : répartition des scores en pourcentage, par item, « Compétence Sociolinguistique ».....	176
Graphique 28 : répartition des scores en pourcentage, selon les quatre règles de prononciation du breton.....	179
Graphique 29 : répartition des interjections par nature.....	313
Graphique 30 : articles utilisés et réalisations.....	327
Graphique 31 : répartition des noms utilisés par fréquence.....	330
Graphique 32 : répartition des noms selon les intérêts lexicaux des enfants.....	331
Graphique 33 : les réalisations des syntagmes nominaux.....	342
Graphique 34 : réalisations des syntagmes verbaux.....	343
Graphique 35 : syntagmes dont le noyau est une onomatopée.....	344
Graphique 36 : autres formes.....	345
Graphique 37 : fréquence par catégorie de mot.....	346
Graphique 38 les formes du verbe être, bezañ.....	451
Graphique 39 : les formes du verbe avoir / kaout.....	453
Graphique 40 : les autres temps de la phrase.....	454
Graphique 41 : têtes de phrases.....	456

Graphique 42 : apparition des connecteurs à l'oral chez l'enfant de trois à cinq ans.....541

Liste des tableaux :

Tableau I : indicateurs retenus pour la construction de séance à partir du CECRL, p.39-81.	60-62
Tableau II : indicateurs retenus pour la construction de séance à partir du "Cadre de référence pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde".	63
Tableau III : indicateurs retenus pour la construction de séance à partir du "Programme de la maternelle 2015".	64 - 65
Tableau IV : questionnaire préliminaire.....	69 - 73
Tableau V : « Compréhension Orale », items et codage.....	85
Tableau VI : « Compréhension Écrite » items et codage.....	95
Tableau VII : « Production Orale », items et codage.....	101 - 102
Tableau VIII : les types de phrases exprimant le goût et l'intérêt personnels.....	112 - 114
Tableau IX : « Production Écrite », items et codage.	126
Tableau X : phase 1 de l'analyse, structurer l'histoire, début, milieu, fin.....	130 - 131
Tableau XI : phase 2, narration de l'histoire.....	132
Tableau XII : phase 2. 1 , classer des images et expliquer son choix.	133
Tableau XIII : « Production Écrite » niveau micro, nouveaux items.....	134 - 137
Tableau XIV : « Compétence Sociolinguistique », items et codage.	172
Tableau XV : phonologie, étude selon les « quatre règles » de Jean—Claude Le Ruyet..	178
Tableau XVI : prononciation et accentuation.	188
Tableau XVII : "Caractérisation des formes de la compétence à communiquer", "Niveau A1.1 pour le français".	219 - 224
Tableau XVIII : proposition de programmation pour la Petite Section bilingue selon les six fonctions du langage.....	253 - 280
Tableau XIX : nombre d'interjections onomatopéiques par enfant.....	285 - 286
Tableau XX : inventaire des interjections onomatopéiques.....	289 - 291
Tableau XXI : répartition des interjections par nature.....	306 - 325

Tableau XXII : relevé des phrases à deux termes.....	318 - 325
Tableau XXIII : inventaire du lexique mobilisé.....	349
Tableau XXIV : relevé des phrases à quatre termes et plus.....	352 - 3688
Tableau XXV : analyse des contenus phrastiques, position et flexions des verbes, types de phrases.....	374 - 38989
Tableau XXVI : phrases du discours rapporté.	451 - 4644
Tableau XXVII : discours rapporté, phrases du discours direct sans verbes du dire.465 -	4666
Tableau XXVIII : discours rapporté, phrases du discours direct.	475 - 4777
Tableau XXIX : comparaison des fréquences de discours avec le texte original. .	496 - 5011
Tableau XXX : relevé des phrases en interlangue.....	506 - 5100
Tableau XXXI : première phase de tri des propositions.	732 - 7366
Tableau XXXII : discours rapporté, discours cité et discours citant.	737 - 7433

Table des matières

Remerciements	3
Résumé	4
Abstract	6
Introduction.....	11
Chapitre I : enseignement et langue de scolarisation.....	15
I. 1 De la naissance de l’Instruction aux langues de scolarisation de l’état nation	16
I.2. Du militantisme scolaire à une législation favorable à l’enseignement du breton.....	20
I.2.1. Les méthodes d’apprentissages.....	20
I.2.2. Les revues pour enfants.....	25
I.2.3. Les militants et leur mouvements	26
I.2.4. Les dates majeures en faveur du breton à l’école.....	35
Chapitre II : La planification de l’enseignement des langues de France à l’école primaire : ressources documentaires	42
II. 1. Du cadre européen commun pour les langues à la programmation du breton à l’école primaire	43
II. 2. Planification linguistique européenne et nationale : enjeux et objectifs	47
II. 3. Choix des ressources documentaires	51
II.5. Bilinguisme précoce et langue de scolarisation	55
Chapitre III. Protocole de recherche.	57
III.1. Analyse croisée des documents : premières pistes de recherche	59
III. 2. Questionnaire préliminaire.....	68
II. 3. Le conte support de l’expérimentation	74
III. 4. Passation : possibles et limites	76

Chapitre IV : résultats et analyse du corpus d'énoncés	80
IV.1. Analyse du tableau de la compétence « Compréhension orale »	84
Discussion.....	88
IV.2. Analyse du tableau de la compétence « Compréhension Écrite »	95
Discussion.....	97
IV.3. Analyse du tableau de la compétence « Production Orale ».....	101
.....	101
Discussion.....	103
IV.4. Analyse du tableau de la compétence « Production Écrite »	126
Discussion.....	162
IV.5. Analyse du tableau de la compétence « sociolinguistique »	172
Discussion.....	175
Chapitre V : recherche documentaire et catégorisation du corpus	226
Catégorisation des inventaires	226
V.1. Développement du langage : stades	230
V. 2. Le développement de la phrase	236
V.2.1. Holophrases ou le mot isolé	237
V.2.2. Phrases à deux termes.....	239
V.2.3. Phrases à trois termes	240
V.2.4. Phrases complexes.....	241
V.3 Des différentes fonctions du langage à la situation d'énonciation, et à l'émergence du récit et des conduites argumentatives.....	242
V.4. Contenus phrastiques	246
V.5. Développement du bilinguisme précoce en contexte scolaire.	248
V.6. Conclusion provisoire et production d'un premier outil de guidage	251

VI. Analyse du corpus.....	281
VI. 1. Productions holophrastiques : items para-lexicaux, onomatopées et interjections	283
VI.2. Onomatopées : définition	283
VI.2.1. Répartition des « interjections onomatopéiques » en isolation du corpus.....	285
VI.2.2. Transcription phonétique des interjections onomatopéiques.....	288
VI.2.3. Interprétation du corpus recueilli.....	292
VI.2.4. Discussion	298
VI.3. Interjections : définition	301
VI.3.1. Répartition des interjections	302
VI.3.2. Description du corpus.....	307
VI.3.3. Discussion	310
VI.3.4. Conclusion provisoire	314
VI.4. Phrases à deux termes.....	317
Conclusion provisoire.....	350
VI.5. Phrases à quatre termes et plus.....	351
VI.5.1 Démarche d'analyse	369
VI.5.2. Phase narrative	371
VI.5.2.1. Analyse des quatre formes du verbe être au présent.....	390
VI. 5. 2. 2. Formes au présent continu	415
VI.5.2.3. Infinitif.....	420
VI. 5. 2. 4. Participe passé	422
VI. 5. 2. 5. Phrases négatives.....	423
VI. 5. 2. 6. Phrases débutant par une préposition	436
VI. 5. 2. 7. Phrases débutant par une conjonction (de coordination, causalité, temporalité)	439

VI.5.2.8. Phrases contenant l’auxiliaire avoir/kaout.....	441
VI.5.2.9. Conclusion provisoire	450
VI.6. Discours rapporté	460
VI.6.1 Présentation du corpus	460
VI.6.2. Phrases du discours rapporté sans verbes du dire.....	465
VI. 6. 3. Phrases du discours rapporté direct.....	475
VI. 6. 4. Les événements du conte	495
VI.7. Interlangue et interférences linguistiques	504
Discussion.....	518
Chapitre VII : méthodologie de l’enseignement bilingue précoce	524
VII.1. Pour la transmission du monde sonore breton	525
VII.2. Pour l’utilisation du conte à la maternelle	531
VII.3. Trois pistes pour favoriser le développement de la langue seconde	535
VII.4. Compléter la programmation pour la moyenne et grande sections	543
VII.5. Des outils pour une mise en œuvre des progressions	546
VII.6. Le modèle d’enseignement bilingue breton questionne-t-il le modèle « monolingue » français ?.....	549
Conclusion	554
Bibliographie	559
Table des matières	7
Liste des annexes et annexes	583
1 - Annexe 1 : les domaines rencontrés par l’apprenant et leurs contenus (CECRL, p.39- 81).....	586
2 - Annexe 2 : les tâches communicatives et leur finalité (CECRL, p.39-81).....	589
3 - Annexe 3 : modalités et stratégies de réception (CECRL p.39-81).....	592

4 - Annexe 4 : stratégies d'interaction orales, supports, genres, types de textes oraux et écrits (CECRL, p.39-81).	595
5 - Annexe 5 : aptitudes, savoir-être, savoir-faire (CECRL, p.39-81).....	600
6 - Annexe 6 : relevé des compétences linguistiques et niveau de certification maximal (CECRL, p. 80-101).....	609
7 - Annexe 7 : relevé d'informations « Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde » (p.16-29), compétences et niveaux d'analyse.....	628
8 - Annexe 8 : types d'oraux fréquentés à la maternelle (Programme de l'école maternelle 2015, « Le langage dans toutes ses dimensions », Eduscol).....	647
9 - Annexe 9 : protocole de recherche à destination des enseignants et responsables pédagogiques.	662
10 - Annexe 10 : Tableau d'analyse de la capacité à demander des informations	680
11 - Annexe 11 : Phrases à trois termes	725
12 - Annexe 12 : Première phase de tri des propositions.....	732
13 - Annexe 13 : discours citant, première phase de tri.	737
14 - Annexe 14 : les quatre théories du développement du langage (Parijsse, 2006), (pp. 77 – 79), p. 210, chapitre V.....	744
15 - Annexe 15 : la conception Chomskyenne, Florin (Florin, Le développement du langage, 2016), (pp. 17 – 21), page 210 du document.....	746
16 - Annexe 16 : le développement de la phrase avec ou sans grammaire innée, (Parijsse, 2006), (pp. 85 – 94), p. 217 du document.....	748
17 - Annexe 17 : Dominique Bassano, développement de la phrase complexe (p. 228). 753	
18 - Annexe 18 : Agnès Florin, les actes illocutoires, la structuration du récit et la conduite argumentative, p. 230 du document.	754
19 - Annexe 19 : D. Bassano, section 2 du DPLF, résultats (p. 231).....	756
20 - Annexe 20 : D. Bassano, section 3 du DPLF, résultats (p. 231).....	757

21 - Annexe 21 : D. Bassano, section 4 du DPLF (p. 231).....	759
22 - Annexe 22 : D. Bassano, section 5 du DPLF, résultats (p. 231).....	761
23 - Annexe 23 : D. Bassano, acquisitions lexicales, p. 232 du document.	762
24 - Annexe 24 : D. Bassano, grammaire, (p. 232 du document).	764
25 - Annexe 25 : C. Parisse, acquisition des formes et fonctions, du langage oral (p. 279).	766
26 - Annexe 26 : C. Parisse, les trois niveaux de la phrase (p. 292du document).	768
27 - Annexe 27 : conjugaison et grammaire, références extraites de la grammaire de Chalm (pp. 309 - -) du document.	770
Référence 1, le fonctionnement des mutations (pp.24 - 43), page 731 du document.....	770
Référence 2, marque de personne, forme personnelle et impersonnelle (pp ; 48 – 49), page 309 du document :.....	771
Référence 3, les particules verbales, (pp. 83-84) , (p. 310 du document) :	771
Référence 4, les quatre formes du verbe bezañ/être (pp. 69 – 70 ; 73) :.....	772
Référence 5, le complément de nom et le nom (pp. 118 – 119), p. 360 du document.....	775
Référence 6, le présent progressif (pp. 67 ; 87), p. 374 du document.	776
Référence 7, la conjonction de coordination « ha(g) » (p. 208), page 401 du document ;	776
28 - Annexe 28 : N. Davalan, analyse du corpus (pp ; du document).	778
Référence 1, « zo » (p. 101) :.....	778
Référence 2 (pp. 110 – 111), le présent d’habitude, p. 378 du document.....	778
Référence 3, « ez eus » (pp. 103 – 104), p. 380 du document.	779
Référence 4, bilan et conclusion (pp. 115 – 116), pp. 381 – 382 du document.	780
Référence 5, « ez eus, kaout »/ il y a, verbe avoir (pp. 105 – 106), page 405 du document.	781

29 - Annexe 29 : M. Jouitteau, grammaire, références site ARBRES (pp. 360– du document).....	783
Référence 1, « peogwir » (p.360) :	783
Référence 2, la préposition « da », p. 399.....	783
Référence 3, « 'n eus forzh », p. 406 du document.....	784
30 - Annexe 30 : B. Lascano, présentation du conte de fée (p. 339 du document).....	786
31 - Annexe 31 : Laurence Rosier, le discours rapporté (pp. 22- 23), page 344 du document.....	789
32 - Annexe 32 : Memet-Ali Akinci, « les trois phases du développement des compétences narratives » (p. 353 du document).....	790
33 - Annexe 33 : Charles, Fleck&Sznadjer, « les formes du discours rapporté », page du document.....	791
34 - Annexe 34 : Poletti, Le Bigot et Rigalleau, « Les intérêts de l'amorçage syntaxique » (2012), page du document.....	793
35 - Annexe 35 : Anita Thomas, l'amorçage syntaxique (p. 441 du document).....	795
36 - Annexe 36 : définition, catégorisation et fonctionnement des connecteurs (Favart, Passerault, Moeschler & Chanquoy) (Favart & Chanquoy, Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts, 2017) (Favart & Passerault, Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production, 1999), p. 469 du document.....	798
Définition	798
Catégorisation (pp. 150 - 152).....	798
Le connecteur ET	798
Le connecteur MAIS.....	799
Les connecteurs chronologiques	799
Les connecteurs temporels (p. 152)	799

Le connecteur <i>alors</i> est distingué (p. 153)	800
Apparaissent ensuite les connecteurs causaux (p. 153).....	800
Les connecteurs de but (pp. 153 – 154)	800
Leurs fonctions (pp. 156 - 157)	801
La procédure de traitement des connecteurs (pp. 157 - 158).....	802
« <i>L'évolution des différents types de connecteurs</i> » (pp. 159 - 162).....	802
Le connecteur ET	802
En ce qui concerne le connecteur ALORS (p. 160).....	803
C'est le cas de MAIS qui est traité ensuite (pp. 160 - 161)	803
Viennent ensuite d'autres « <i>connecteurs logiques et temporels</i> » (p. 161)	803
Le temps de pause (p. 167)	804
Conclusion (pp. 167 – 168).....	804
37 – Annexe 37 : A. Florin, remédiation lexicale (Florin, Le développement du langage, 2016), p. du document.	806
38 - Annexe 38 : H. Weis, le conte formulaire, supports et démarche de création, p. 475 du document.	807
Réédition d'un support ancien de programmation	807
Le conte formulaire.....	807
L'utilisation du conte « formulaire », tout d'abord, celle de Céline Murcier (pp. 3 - 4) .	808
La seconde proposition est celle de Sylvie Cèbe et du corpus « <i>Narramus</i> » (pp. 5 - 6).	808
39 - Annexe 39, la classification du conte, Vincent Morel (Morel, 2016), p. du document.....	811
40 - Annexe 40 : M ; Kail, « Acquisition du langage repensée : les recherches interlangues, 1983), p. 448 du document.	812

41 - Annexe 41 : Leonardo Contreras Roa, (Contreras Roa, 2019), p.448 du document.

..... 813

Annexe 41 : Relevé phrastique par enfant, inventaire phrases à deux termes, trois termes, quatre termes et plus en breton, phrases en interlangue. 814