

N° 27

LA LITTÉRACIE

VERS DE NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE DIDACTIQUE

Christine Barré-De Miniac
Présentation

Yves Reuter
La littératie. Perspectives pour la didactique

Jacinthe Giguère
*Les relations entre la lecture et l'écriture vues par des étudiants
en Sciences de l'éducation*

Marie Savelli
l'oral au service de l'écrit

Liliane Szajda-Boulanger
l'écriture entre l'oral et l'écrit

Ines Garcia Azkoaga & Itziar Idiazabal
*La cohésion nominale dans les textes narratifs des écoliers bilingues
basque-espagnol*

Alain Ménigoz
La littéracie en milieu multilingue

Danièle Cogis
Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit

Rahat Naqvi
*Le rôle de la famille dans la construction de la littératie
chez le jeune enfant immigrant*

Étirane Dauphin & Carole Calistri
Des ateliers d'écriture en milieu carcéral

Véronique Leclercq
*Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit
et de son développement ? L'exemple de quatre pays francophones*

N° 28

Intercompréhension en langues romanes

parution en décembre 2003

LE DÉPÔT : UNIVERSITÉ STENDHAL - GRENOBLE II

Miniac

LA LITTÉRACIE

VERS DE NOUVELLES PISTES
DE RECHERCHE DIDACTIQUE

REVUE DE LINGUISTIQUE

ET DE DIDACTIQUE DES LANGUES

UNIVERSITÉ STENDHAL DE GRENOBLE

Numéro coordonné par Christine Barré-De Miniac

La revue *Lidil* est éditée
par le Laboratoire de linguistique et didactique
des langues étrangères et maternelles (LIDILEM)

Université Stendhal-Grenoble 3 et IUFM de Grenoble

N° 27 / 2003

RÉDACTEUR EN CHEF

Jacqueline Billiez
Professeur à l'université Stendhal-Grenoble 3

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Catherine Brissaud

COMITÉ DE RÉDACTION

Christine Barré-De Miniac, Jean-Pierre Chevrot,
Jean-Marc Colletta, Francis Grossmann, Agnès Millet.

CONSEIL SCIENTIFIQUE

Daniel Coste, Louise Dabène, Michel Dabène, Claudine Fabre-Cols,
Françoise Gadet, Blanche-Noëlle Grunig, Vincent Lucci,
Maria Antonia Mota, Jean-Christophe Pellat, Maria Antonietta Pinto,
Bernard Py, Yves Reuter, Andrée Tabouret-Keller.

@ Ellug 2003
Université Stendhal
B.P. 25 – 38040 Grenoble cedex 9
ISBN 2-914176-07-4
ISSN 1146-6480

La littéracie

Vers de nouvelles pistes de recherche didactique

Numéro coordonné par
Christine Barré-De Miniac

Christine Barré-De Miniac
Éliane Dauphin & Carole Calistri
Ines Garcia Azkoaga & Itziar Idiazabal
Jacinthe Giguère
Danièle Cogis
Véronique Leclercq
Alain Ménigoz
Rahat Naqvi
Yves Reuter
Marie Savelli
Liliane Szajda-Boulanger

LA COHÉSION NOMINALE
DANS LES TEXTES NARRATIFS DES ÉCOLIERS
BILINGUES BASQUE-ESPAGNOL

*Ines GARCIA AZKOAGA
& Itziar IDIAZABAL**

L'écriture constitue une des activités les plus importantes de l'école. Nous avons voulu observer la maîtrise de l'écriture des scolaires bilingues comme indice des capacités linguistiques qu'ils ont pu développer à l'école.

Il s'agit de jeunes de 14 et 16 ans, qui sont bien à l'aise dans les deux langues¹, qui ont suivi un programme d'immersion précoce et totale en basque (75 % de l'horaire scolaire se développe en basque), et qui pratiquent l'espagnol comme langue dominante dans leurs échanges sociaux et souvent familiaux.

Etant donné que c'est à travers la langue basque qu'ils ont reçu l'enseignement des matières scolaires (sauf l'espagnol et la langue étrangère), nous pensons que la plupart des maîtrises discursives relatives à l'écriture ont été développées en principe en basque (Roulet, 2000). Si ces élèves arrivent à maîtriser l'écriture en espagnol, nous pensons que ce fait peut

* Universidad del País vasco – Euskal herriko unibertsitatea (fvpidgoi@vc.ehu.es, fvpgaazi@lg.ehu.es).

1. Cette affirmation tient à l'impression généralisée des enseignants ainsi qu'aux données d'évaluations du Gouvernement basque (Sierra & Olaziregi, 1991) et du Ministère de l'éducation espagnol (Données de l'institut national d'évaluation (INCE) publiés dans *Consejo Escolar de Euskadi*, 2001).

être dû soit aux transferts des compétences apprises en basque, soit au fait que ces mêmes compétences ont été acquises en-dehors de l'école.

Nous avons choisi de centrer l'analyse sur le texte narratif, parce qu'il s'agit d'un genre discursif très scolaire et massivement travaillé dès l'enseignement préscolaire. Néanmoins, l'écriture étant toujours une activité complexe, elle peut présenter des difficultés même à la fin de la scolarité, et elle peut nous permettre d'observer des différences dans sa maîtrise parmi les élèves de 14 et 16 ans.

L'étude porte sur des textes narratifs d'aventure produits en basque et en castillan et les analyses concernent les procédures cohésives de type nominal. Plusieurs raisons justifient ce choix : il s'agit d'une opération de textualisation décisive pour assurer la cohésion thématique (Bronckart, 1996) ; elle est réalisée différemment dans les deux langues (Garcia Azkoaga, 2003 ; García Soto, 1996) et elle présente des difficultés, même à la fin de l'école obligatoire (De Weck, 1991 ; Schnewly, 1988). En effet, dans le cadre bronckartien, « les mécanismes de cohésion nominale ont pour fonction d'une part, d'introduire les thèmes et/ou des personnages nouveaux, et d'autre part d'assurer leur reprise ou leur relais dans la suite du texte. Les unités réalisant ces mécanismes sont qualifiées d'anaphores ; il peut s'agir de pronoms, personnels ou relatifs, de démonstratifs, de possessifs, mais aussi de certains syntagmes nominaux » (Bronckart, 1996 : 124).

Dans ce même cadre théorique, des travaux réalisés en français (De Weck, 1991) montrent que parmi toutes les unités utilisées, les formes pronominales sont les plus fréquentes dans les textes narratifs. Elles sont toujours plus nombreuses que les syntagmes nominaux. Nous posons l'hypothèse que cette proportion ne serait pas la même en basque et en espagnol. En effet, le basque et l'espagnol sont des langues dites « pro drop² », ce qui permet la non production du pronom personnel en position de sujet grammatical. Par conséquent nous

2. C'est-à-dire, il n'est pas nécessaire d'utiliser les pronoms personnels sujets puisque la flexion verbale porte les marques graphiques et phonétiques correspondantes du sujet grammatical.

prévoyons que les pronoms anaphoriques seront moins fréquents dans nos textes que dans ceux du français.

Par ailleurs, le basque et l'espagnol comportent un système grammatical très différent l'un de l'autre. Si en français et en espagnol l'accord entre le verbe et le sujet est marqué morphologiquement dans le verbe, la flexion verbale, en basque, porte les marques morphologiques d'accord avec le sujet, le complément d'objet direct (COD) et le complément d'objet indirect (COI). Ceci permet d'économiser, encore plus qu'en espagnol, les pronoms qui se réfèrent aux arguments principaux de la phrase. Si nous y ajoutons d'autres différences grammaticales interlinguistiques, ceci nous permet de penser que les pronoms seront encore moins nombreux en basque qu'en espagnol.

Pour ce qui est de l'âge d'apprentissage, plusieurs études psycholinguistiques sur les narrations montrent que la fonction anaphorique des pronoms ne s'installe pas avant sept ans (Karmiloff-Smith, 1981 ; Hickmann, 1984, 1987) ; dans le cas des anaphores nominales, l'acquisition de cette fonction serait beaucoup plus tardive et elle ne serait pas encore achevée à l'âge de 14 ans (Yde & Spoelders, 1985 ; De Weck, 1991 ; García Soto, 1996). On peut en conclure que chez nos élèves de 14 à 16 ans, malgré l'usage normalisé du système des pronoms, on pourra observer des différences de performance entre les deux groupes d'âge en ce qui concerne la maîtrise de la cohésion nominale des narrations.

En ce qui concerne la capacité bilingue, nous savons que malgré les programmes éducatifs d'immersion totale en langue minorée, les enfants apprennent la langue dominante, c'est-à-dire l'espagnol au Pays basque d'Espagne, l'anglais au Canada et ailleurs (Cenoz & Genesse, 2001). L'hypothèse de Cummins (1983) est assez plausible : il y a un transfert interlinguistique de capacités langagières, et plus particulièrement des capacités métalinguistiques associées à l'écriture. Il nous semble aussi pertinent de rappeler ici la vieille idée d'apprentissage intégré des langues, chaque jour mentionnée davantage (Roulet, 1980 ; Billiez, 1998). Dans ce sens nous considérons d'ailleurs que le concept de compétence discursive (Roulet, 2000 ; Avelino & Capucho, 2001 ; Idiazabal & Larringan, 2002) doit servir pour expliquer et avancer dans

l'éducation plurilingue et pluriculturelle. Comme nous l'avons prouvé ailleurs (Idiazabal & Larringan, 1997), nous posons que les maîtrises discursives sont transférées d'une langue à une autre, et très particulièrement, quand l'enseignement tient compte du versant discursif de la langue.

Par conséquent, nous prévoyons que si les textes basques montrent un niveau d'accomplissement adéquat, les textes en espagnol doivent aussi avoir un niveau acceptable, ou en d'autres termes, que les traits discursifs analysés dans ce travail montreront, sûrement, un niveau d'accomplissement égal dans les deux langues de nos élèves.

Nous décrivons d'abord le corpus et présenterons la méthode d'analyse utilisée. Ensuite nous analyserons les résultats obtenus, et terminerons par une discussion sur des considérations de caractère pédagogique.

Le corpus et la méthode d'analyse

L'étude porte sur des textes narratifs écrits en basque et en espagnol par des enfants bilingues de 14 et 16 ans.

Que dire de la situation sociolinguistique bilingue et du modèle d'immersion en basque suivi par ces scolaires? Quelles sont les différences de performance d'écriture entre nos élèves montrent et des élèves monolingues? C'est une question à laquelle il est difficile de répondre, d'une part parce que nous n'avons pas de données au sujet d'élèves espagnols monolingues, et d'autre part parce qu'il est très difficile de savoir avec précision quelle a été l'expérience langagière de chacun d'eux. En effet, il nous semble de plus en plus difficile de parler de comportement langagier typique d'un groupe, quel qu'il soit, si on part de l'idée qu'il existe des groupes d'élèves, avec une histoire d'expérience langagière et un enseignement homogène.

Nous savons peu de choses de l'histoire de l'enseignement langagier qu'ont suivi ces élèves. Nous connaissons la distribution horaire officielle des langues dans une école d'immersion totale basque. Mais nous en savons très peu sur l'expérience langagière vécue par ces jeunes. On sait que très souvent, les enfants parlent en castillan en même temps que

l'enseignant est en train de le faire en basque. La cour de récréation, la rue, les médias, les rapports entre enfants, peuvent se développer soit en basque, soit en castillan, soit dans les deux langues, assez simultanément. De plus, la situation linguistique varie beaucoup d'une région à l'autre, d'une école à l'autre, et même d'un jour ou d'un moment à un autre, selon la situation de communication établie. Les études socio-démographiques montrent que la région (la ville) de nos sujets est une des plus bascophones du Pays basque espagnol (Mondragon: 50% de bascophones). Certains des élèves ont deux parents bascophones, d'autres n'en ont qu'un et ceux des autres sont tous deux monolingues hispanophones.

S'il est difficile de connaître l'input langagier, il est encore plus difficile de connaître l'expérience langagière dans les usages de la vie courante. Nous savons que, même dans des familles où tout le monde est bascophone, il existe un usage important de l'espagnol. L'espagnol est clairement une langue dominante dans le Pays basque d'Espagne.

Ceci dit, nous pensons que les sujets de notre étude ont appris à écrire, fondamentalement, en basque. Mais il est vrai que le système éducatif basque exige une maîtrise de l'espagnol de même niveau que celui qui est exigé pour tous les scolaires espagnols, et que toutes les évaluations faites (par exemple INCE, 1998) n'ont montré aucun déficit appréciable ni dans la maîtrise de la langue ni dans d'autres matières scolaires.

La consigne utilisée pour les deux groupes d'âge et pour les deux langues a été la même: «Un frère et une sœur vont en vacances dans un village avec leurs parents. Là, il y a une maison mystérieuse qui garde un secret. Les enfants ont vécu beaucoup d'aventures et essaient d'en découvrir le secret».

Le texte a été écrit d'abord en basque puis en espagnol.

Un recueil de vingt textes pour chaque groupe d'âge (14 et 16 ans) et chaque langue (basque et espagnol) a permis de constituer un corpus total de 80 textes analysés.

Le *Tableau 1* montre les unités linguistiques de cohésion nominale dont nous avons tenu compte pour l'analyse des textes.

Cohésion nominale	Expressions anaphoriques	Anaphores pronominales	
		Anaphores nominales	Anaphores fidèles
			Anaphores non fidèles
	Autres anaphores		
Expressions non anaphoriques: noms propres			

Tableau 1 – Classement des éléments de cohésion nominale analysés.

Nous avons classé les expressions anaphoriques en trois groupes en fonction de la catégorie linguistique utilisée pour exprimer la relation de co-référence entre deux éléments d'un texte donné: les anaphores pronominales, les anaphores nominales et les autres anaphores. Les anaphores pronominales incluent les pronoms personnels, les possessifs, et les indéfinis. Nous considérons comme anaphores fidèles (Charolles, 1991; Kleiber, 1990 ou « Anaphore *stricto sensu* » de Corblin, 1985) les cas où il y a une reprise lexicale identique avec, généralement, des éléments attributifs et déterminatifs. Nous avons intégré sous la dénomination d'anaphores non fidèles les anaphores associatives et les anaphores conceptuelles. Les anaphores associatives (Kleiber, 1990), comme leur nom l'indique, sont celles qui ont été produites par association et projection sémantique du lexème antécédent.

Dans le cas des anaphores conceptuelles, nous nous référons aux expressions qui récupèrent, résument, valorisent et modifient le statut énonciatif de l'antécédent (Descombes-Dénervaud & Jespersen, 1992). Cet antécédent peut comprendre plusieurs concepts, plusieurs actions ou toute une situation à laquelle l'anaphore conceptuelle fait référence. Les anaphores conceptuelles peuvent adopter plusieurs formes: un lexème différent à l'antécédent accompagné d'un déterminant défini ou démonstratif, un synonyme, hyponyme ou hyperonyme, ou une expression démonstrative neutre ou universelle du type « ceci, cela, etc. » entre autres.

Dans le groupe « autres expressions anaphoriques » nous avons inclus, fondamentalement, les adverbes et les ellipses.

Finalement, nous avons comptabilisé aussi les noms propres, même si nous ne pouvons pas les considérer comme anaphoriques, parce qu'ils jouent un rôle important cohésif du récit. En effet, la présence des noms propres est assez abondante dans les textes analysés.

Après avoir identifié toutes les expressions anaphoriques et cohésives des textes analysés, nous avons calculé la densité moyenne de chaque catégorie par groupe de textes, et procédé ensuite à l'analyse de leur évolution selon l'âge et selon la langue utilisée. Nous avons calculé le nombre d'occurrences de chaque type d'anaphore dans chacun des textes. Nous exprimons la densité en pourcentages calculés par rapport au nombre total des mots du texte. Nous avons également calculé la densité moyenne de chaque type d'expression anaphorique dans chaque groupe d'âge. Les résultats, en termes de pourcentages moyens, apparaissent dans le *Tableau 2* que nous allons commenter dans le point suivant.

Analyse des résultats

Le *Tableau 2* montre les données quantitatives de notre analyse.

Type d'expression anaphorique	14 ans		16 ans		
	basque	espagnol	basque	espagnol	
Anaphores pronominales	2,37	4,76	2,13	4,87	
Anaphores nominales	Anaphores fidèles	3,42	2,36	3,33	2,97
	Anaphores associatives	3,13	3,03	3,35	1,92
	Anaphores conceptuelles	1,07	1,13	0,74	0,73
Autres expressions anaphoriques	Adverbes	1,06	0,62	1,21	0,74
	Ellipses	2,49	1,63	2,95	3,33
	Pronoms relatifs	0,07	0,02	0,00	0,25
Noms propres	1,17	0,93	2,18	1,23	
TOTAL	14,78	14,48	15,89	16,04	

Tableau 2 – Densité des expressions anaphoriques par groupe et par langue.

Une comparaison générique en basque entre les groupes de 14 et 16 ans montre l'absence de différences significatives, sauf pour ce qui est des noms propres. Les chiffres de quelques catégories augmentent à 16 ans et d'autres diminuent par rapport aux valeurs recueillies à 14 ans, mais les différences ne dépassent jamais le 1 %. Il semble donc qu'aucune évolution n'est appréciable en ce qui concerne la cohésion nominale dans les récits d'aventures. Notre première hypothèse ne se confirme donc pas en ce qui concerne la langue basque.

L'usage le plus fréquent des noms propres avec valeur cohésive à 16 ans peut être interprété comme indicateur d'une certaine maîtrise d'écriture, étant donné que la consigne propose comme héros un frère et une sœur qui, très souvent, assument des actions différentes. En basque, d'ailleurs, il n'existe pas de genre grammatical nominal. Il s'ensuit que soit les noms propres sont des éléments de reprise très précise, soit il faut utiliser des synonymes tels que « la fille, le garçon, etc. », synonymes très peu utilisés par nos sujets.

Toujours en basque, nous constatons que les anaphores pronominales sont moins nombreuses que les anaphores nominales. Ce résultat confirme notre deuxième hypothèse. C'est-à-dire qu'en basque, langue « pro drop » et avec une flexion verbale qui marque les trois arguments grammaticaux principaux (le sujet, le COD et le COI), l'usage des pronoms est moins nécessaire qu'en espagnol et encore moins nécessaire qu'en français ou en anglais où le verbe est à peine marqué morphologiquement (du moins phonétiquement). Dans ce sens, la présence relativement forte des ellipses peut répondre à ce même trait grammatical de la langue.

Par contre, la présence relativement rare des anaphores conceptuelles n'est pas étonnante étant donné qu'il s'agit d'un texte narratif ; néanmoins, il est surprenant qu'à 16 ans ces anaphores soient plus rares qu'à 14 ans.

Pour ce qui est des données du castillan, les tendances sont très similaires. La densité anaphorique augmente à peine de 14 à 16 ans, ce qui ne confirme pas non plus dans cette langue la première hypothèse.

Si nous comparons les données du castillan avec celles du basque, nous observons que les anaphores pronominales sont plus fréquentes en castillan qu'en basque, ce qui est normal :

en castillan, les pronoms compléments d'objet direct et indirect sont nombreux et très utilisés. Cela confirmerait la deuxième hypothèse. C'est dire que le système pronominal du castillan favorise davantage que le basque l'usage des pronoms à valeur anaphorique. Nous ne disposons pas de données semblables concernant des enfants monolingues espagnols. Par conséquent, nous ne pouvons pas affirmer si nos résultats sont seulement représentatifs de notre population (bilingue, scolarisée en basque) ou s'ils sont généralisables à tous les élèves scolarisés en castillan. Par ailleurs, les anaphores pronominales ne sont jamais plus nombreuses que les anaphores nominales, ce qui est clairement le cas en français (DeWeck, 1991 : 153).

Il est intéressant de remarquer que le nombre d'anaphores associatives diminue en espagnol à 16 ans, en même temps que les ellipses de ce même groupe augmentent par rapport aux productions des élèves de 14 ans. Il semble que les deux phénomènes soient en rapport. En fait, on trouve très peu de synonymes, et une légère augmentation des anaphores fidèles ou répétitions, les ellipses sont donc nombreuses. À 16 ans, et en castillan, les noms propres augmentent même si l'accroissement n'est pas aussi remarquable qu'en basque.

Discussion

L'analyse des textes narratifs produits par des élèves bilingues basco-hispanophones à la fin de la scolarisation obligatoire montre une capacité très semblable dans les deux langues, malgré la différence de temps d'enseignement dédié à l'école à chacune de ces langues (15 % en espagnol face au 75 % en basque).

Le *Tableau 3* montre que la longueur moyenne du nombre des mots par texte est très similaire dans les deux langues et dans les deux groupes d'âge. D'ailleurs, nous avons constaté que la planification et l'organisation générale des textes suivent la consigne de manière semblable.

	Basque		Espagnol	
	14 ans	16 ans	14 ans	16 ans
Les textes les plus courts	120	124	143	144
Les textes les plus longs	526	501	596	564
Longueur moyenne	291	272	301	336

Tableau 3 – Nombre de mots des narrations.

Par ailleurs et cela confirmerait un apprentissage différencié des langues, nous avons constaté que pour chaque langue les ressources sont spécifiques, ou tout au moins, les proportions des unités linguistiques utilisées sont différentes dans les textes de chaque langue. Ainsi, les pronoms anaphoriques sont toujours plus nombreux en castillan qu'en basque.

La cohésion nominale des narrations est assurée en basque grâce à l'usage des anaphores fidèles, des anaphores associatives et des anaphores pronominales, dans cet ordre de fréquence. Les noms propres et les ellipses sont aussi importants pour marquer la cohésion nominale, et ils occupent une place considérable parmi les catégories analysées. En espagnol, les anaphores pronominales constituent la première catégorie, suivie par des anaphores fidèles et les anaphores associatives, mais il y a une inversion de l'ordre des dernières unités à 16 ans. Les ellipses sont plus nombreuses à 16 ans et les noms propres qui sont un peu moins nombreux qu'en basque sont aussi un peu plus fréquents à 16 ans qu'à 14 ans.

Si l'on considère que l'emploi des anaphores nominales, et en particulier des anaphores associatives et conceptuelles, est un indicateur de la maîtrise des procédures lexicales et cognitives importantes pour l'écriture, et que les ellipses et les noms propres en indiquent une certaine carence, il faudrait réfléchir à la didactique de la langue. En effet, on observe quelques lacunes dans le domaine étudié que les élèves de 16 ans ne semblent pas avoir surmontées par rapport à ceux de 14 ans, et cela dans les deux langues. Nous ne pensons pas que cela soit dû à l'enseignement bilingue. Les textes que nous avons analysés ne présentent pas de problèmes de cohérence, mais il y manque souvent la précision ; l'efficacité, la spécifi-

cité et la force cohésive que peut et doit apporter la maîtrise des reprises lexicales est une capacité difficile, qui exige une didactique de la langue en termes de capacités discursives.

Nous ne savons pas si nos élèves ont suivi un enseignement intégré ou pas des deux langues, mais on ne remarque pas de problèmes graves d'interférence ; au contraire, nous avons constaté une claire différenciation des traits grammaticaux de chaque code en ce qui concerne le domaine observé.

Pour ce qui est d'autres questions relatives à la correction du code, concernant la grammaire de la phrase, l'accord du verbe, l'orthographe, etc. nous n'avons pas fait d'observations spécifiques ; mais nous remarquons quelques erreurs évidentes dans les textes analysés. Et cependant nous ne pensons pas que ces problèmes doivent être abordés en priorité par rapport aux problèmes discursifs. Au contraire, il nous semble que si l'on admet le rôle des pronoms ou des reprises lexicales dans les textes narratifs, on ne devrait jamais fonder l'apprentissage du système pronominal espagnol sur des listes de formes à apprendre par cœur, et les synonymes ne devraient pas être travaillés en dehors du texte dans lequel ils doivent remplir une fonction discursive précise.

Heureusement, les apports didactiques fondés sur des procédures discursives sont de plus en plus nombreux et de bonne qualité. On parle aussi de plus en plus de l'enseignement intégré des langues à l'école. On sait peu de choses sur la fréquence et la manière dont est menée à terme cette « interlinguïté » harmonieuse. Nous pensons que les deux principes (travailler la compétence discursive et l'interlinguïté) sont indispensables pour améliorer l'éducation linguistique.

Mais il est nécessaire de multiplier les études empiriques et d'apporter des données précises pour soutenir ces principes. Sinon c'est la nomenclature qui change mais les contenus restent toujours les mêmes. La présente étude empirique constitue une contribution dans ce sens.

BIBLIOGRAPHIE

- AVELINO, C. et CAPUCHO, M.-F., (2001): « Grammaire : la forme ? Le sens ? Le cas des programmes de français dans l'enseignement au Portugal », *Études de linguistique appliquée*, 122, 241-256.
- BILLIEZ, J. (dir.) (1998): *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, Lidilem.
- BRONCKART, J.-P. (1996): *Activité langagière, textes et discours Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- CENOZ, J. & GENESSE, F. (eds.) (2001): *Trends in Bilingual Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins.
- CHAROLLES, M., (1991): « L'Anaphore. Définition et classification des formes anaphoriques », *Verbum*, XIV, 2-3-4, 203-216.
- CORBLIN, F. (1985): « Remarques sur la notion d'anaphore », *Revue québécoise de linguistique*, 15 (1), 173-196.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2001): *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (1994-2000)*, Eusko Jaurlaritza. Gobierno Vasco.
- CUMMINS, J. (1983): « Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües », *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.
- DESCOMBES-DENERVAUD & JESPERSEN (1992): « L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite », *Pratiques*, 73, 465-477.
- DE WECK, G. (1991): *La cohésion dans les textes d'enfants*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- GARCIA AZKOAGA, I. (2003): « Kohesio anaforikoa hiru testu-generotan. Adinaren araberrako garapenaren azterketa », thèse de doctorat, Université du Pays basque.
- GARCÍA SOTO, X.R. (1996): *Era unha vez un neno...*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco.
- HICKMANN, M. (1984): « Fonction et contexte dans le développement du langage », *Langage et communication à l'âge préscolaire*, 2, Presses universitaires de Rennes, 27-57.
- HICKMANN, M. (1987): « Ontogenèse de la cohésion dans le discours », in G. Piéaut-Le-Bonniec (dir.), *Connaître et le dire*, vol I, Bruxelles, Mardaga, 239-262.
- IDIAZABAL, I. & LARRINGAN, L.M. (1997): « Transfert de maîtrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol », *AILE*, 10, 107-125.
- IDIAZABAL, I. & LARRINGAN, L.M. (2002): « La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo », Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism, 23-26 October, 2002.
- ARMILOFF-SMITH, A. (1981): « The grammatical marking of thematic structure in the development of language production », *The Child's Construction of Language*, New York, Academic Press, 121-147.
- LEIBER, G. (1990): « Sur l'anaphore associative. Article défini et adjectif démonstratif », *Rivista de Lingüística*, 2,1, 155-175.
- OULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Hatier, Credif.
- OULET, E. (2000): *La description de l'organisation du discours*, Paris, Hatier.
- CHNEUWLY, B. (1988): *Le langage écrit chez l'enfant*, Lausanne, Delachaux-Niestlé.
- TERRA, J. & OLAZIREGI, I. (1991): *OHoko 8. Mailaren azterketa A, B eta D ereduetan*, Vitoria-Gasteiz, Dpto. de Educación Universidades e Investigación, Gobierno Vasco.
- DE, P. & SPELDERS, M. (1985): « Text cohesion: An exploratory study with beginning writers », *Applied Psycholinguistics*, 6, 407-416.

Table des matières

<i>Présentation</i> Christine Barré-De Miniac	5
<i>La littératie. Perspectives pour la didactique</i> Yves Reuter	11
<i>Les relations entre la lecture et l'écriture vues par des étudiants en Sciences de l'éducation</i> Jacinthe Giguère	25
<i>L'oral au service de l'écrit</i> Marie Savelli	41
<i>L'écriture entre l'oral et l'écrit</i> Liliane Szajda-Boulanger	55
<i>La cohésion nominale dans les textes narratifs des écoliers bilingues basque-espagnol</i> Ines Garcia Azkoaga & Itziar Idiazabal	75
<i>La littéracie en milieu multilingue Principes didactiques.</i> Alain Ménigoz	89
<i>Marques orthographiques du féminin et pratiques de l'écrit</i> Danièle Cogis	103
<i>Le rôle de la famille dans la construction de la littératie chez le jeune enfant immigrant</i> Rahat Naqvi	117

<i>Des ateliers d'écriture en milieu carcéral</i> Éliane Dauphin & Carole Calistri	131
<i>Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement ? L'exemple de quatre pays francophones</i> Véronique Leclercq	145