

# L'enjeu de la scolarisation en basque: différentiation selon les contextes sociolinguistiques et pratiques des élèves

**Ibon MANTEROLA & Margareta ALMGREN**

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Département de Linguistique et Etudes Basques

Unibertsitateen ibilbidea 5, 01006 Vitoria-Gasteiz, Pays Basque, Espagne

ibon.manterola@ehu.eus

This article analyses similarities and differences in oral language practices in a school activity in Basque and Spanish L1 and L2 respectively, in two groups of children from 5 to 11 years of age. These children proceed from different linguistic environments due to the sociolinguistic situation in the Basque Country. One of the groups has Basque as home language and is schooled in Basque with Spanish as a subject matter as from primary school. The other group, from Spanish-speaking families in a Spanish-speaking environment, is schooled in Basque in an early and total immersion programme, where Spanish is also introduced as a subject matter in primary education. The analysis shows similarities in the development in L1 and L2 in aspects such as narrative autonomy and the use of text organisers, but also differences in language specific features such as ergative case marking in Basque and the incorporations of lexical items from "the other language". The didactic gestures of the teachers aim at supporting the development of narrative skills in both languages.

**Keywords:**

Basque, Espagnol, L1, L2, scolarisation en basque, pratiques narratives orales.

## 1. Introduction

Cet article<sup>1</sup> vise à identifier des différences et des similarités dans les pratiques langagières en basque et en espagnol parmi des élèves de l'enseignement primaire du Pays Basque du sud, formé par la Communauté Autonome Basque et la Communauté Forale de Navarre. Il s'agit d'élèves d'origines et de parcours linguistiques contrastés, en raison de la complexité sociolinguistique du Pays Basque du sud, qui concerne tant le statut légal que la présence et l'usage des langues dans tous les domaines sociaux. La section suivante montre comment ces paramètres sociolinguistiques exercent une influence considérable sur les systèmes scolaires de deux communautés. Les sections 3 et 4 présentent les aspects méthodologiques de cette recherche ; les résultats sont montrés dans la section 5 et la dernière section 6 est dédiée aux conclusions.

## 2. Situation sociolinguistique du Pays Basque

Jusqu'en 1979, l'espagnol étant la seule langue officielle, le basque n'avait pas de place dans l'enseignement et la perte de locuteurs était constante.

---

<sup>1</sup> Ce travail a été réalisé grâce au projet de recherche soutenu par le Gouvernement Basque (projet IT983-16 / GIC15/129).

Actuellement, le basque et l'espagnol sont les langues officielles de la Communauté Autonome Basque (CAB) et obligatoires dans l'enseignement, tandis qu'en Navarre, le statut légal du basque et sa présence dans le système scolaire diffèrent selon les zones géographiques. La langue se trouve en processus de revitalisation dans les deux communautés où elle est parlée et la perte de locuteurs a été freinée.

Dans les deux communautés, l'espagnol est L1 pour la majorité des enfants, et le rôle joué par l'école dans le processus de récupération sociale du basque est donc fondamental (Zalbide 1998). Le système éducatif et ses enseignants doivent répondre aux besoins des élèves de basque L1/L2 et espagnol L1/L2, pour qu'ils puissent développer les deux langues à l'oral aussi bien qu'à l'écrit (Cenoz 2009; Idiazabal & Dolz 2013).

Depuis 1982, les parents résidant dans la CAB peuvent choisir entre trois modèles linguistiques de scolarisation. Dans le modèle A, la langue véhiculaire est l'espagnol, tandis que le basque s'enseigne en tant que matière pendant 3 ou 4 leçons par semaine. Dans le modèle B, le basque et l'espagnol sont langues d'enseignement et finalement, dans le modèle D<sup>2</sup>, le basque est la langue d'enseignement avec l'espagnol en tant que matière pendant 3 ou 4 sessions par semaine. En Navarre, le basque n'est obligatoire dans l'enseignement que dans la zone dite "bascophone", au nord, tandis que, dans les autres deux zones, son enseignement est possible, sans être obligatoire.

Pendant les premières années après 1982, le modèle A était le préféré dans la CAB, choisi par environ 75% des familles. En 2014, l'enseignement en basque est devenu majoritaire, puisque 90% des familles choisissent le modèle D pour leurs enfants en primaire (Gobierno Vasco 2013). Cela veut dire qu'à côté des élèves de basque L1, beaucoup d'élèves sont scolarisés en basque L2 dans des programmes immersifs.

En Navarre, la présence du basque dans l'enseignement croît lentement. Cependant, en 2013 environ 50% des élèves ne l'apprenait pas à l'école (Gobierno de Navarra 2013). Il faut aussi prendre en considération que dans le contexte basque, il est difficile de marquer une ligne de séparation nette entre L1/L2, puisque les deux langues peuvent être plus ou moins présentes dans les familles. De la même manière l'usage social du basque en dehors de la famille et l'école varie beaucoup selon les entourages plutôt bascophones ou hispanophones. La prise en compte de la variété des situations linguistiques familiales et sociales des élèves devient donc indispensable pour l'enseignement (Dolz & Idiazabal 2013).

---

<sup>2</sup> En basque, la lettre C n'est pas incluse dans l'alphabet.

### 3. Population

Les données empiriques de notre recherche sont constituées par des pratiques narratives orales en basque et en espagnol, produites à l'âge de 5, 8 et 11 ans par deux groupes d'élèves d'origine et contexte sociolinguistique et didactique différents.

Le premier groupe de 24 élèves provient de familles bascophones de la ville de Zumaia, à 35 km à l'ouest de Saint Sébastien. Leur L1 est donc le basque et ils sont scolarisés en basque, avec l'espagnol présent en tant que matière à partir de l'enseignement primaire. Même si l'usage de l'espagnol est généralisé dans cette ville, la présence sociale du basque est également haute, étant donné que 87% de la population est bascophone et que l'usage attesté de cette langue dans les conversations quotidiennes atteint 54% (Soziolinguistika Klusterra 2014).

Pour l'autre groupe de 37 élèves, l'espagnol constitue la langue familiale dans un contexte sociolinguistique très hispanophone. Ils proviennent de la ville de Lizarra (Estella en espagnol), située à 40 km à l'ouest de Pampelune, la capitale de Navarre. Seul environ 6% de sa population sont des locuteurs actifs du basque. Cependant, parmi les jeunes de 5 à 19 ans la connaissance du basque atteint 31 % (Dufur Otheguy 2012). Ceci est devenu possible grâce à l'enseignement du basque par immersion. La ville de Lizarra se trouve dans la zone linguistique dite "mixte" (centre de Navarre), où l'enseignement de/en basque n'est pas obligatoire. C'est donc par décision des familles que les élèves participant à notre recherche sont scolarisés en basque L2, dans un programme immersif précoce.

### 4. Procédure de collection de données

Un adulte raconte une histoire à un groupe de six enfants avec l'appui d'un livre sans texte, avec douze images montrant les événements principaux. Les contes *Mattin Zaku* en basque et *Centellita* en espagnol sont des adaptations de deux contes populaires. Ensuite, deux enfants sont pris à part. L'un des deux raconte l'histoire à l'autre avec l'aide des images et en présence de l'adulte. Ensuite, l'enfant qui a écouté raconte l'histoire à un troisième - et ainsi de suite jusqu'au sixième. La consigne donnée aux élèves était la suivante: "*Racontez bien le conte en regardant les images; nous allons enregistrer vos narrations pour que des petits enfants puissent regarder la vidéo*". Cette procédure a été répétée dans les deux contextes sociolinguistiques et à l'âge de 5, 8 et 11 ans pour les deux groupes d'élèves.

## 5. Les éléments analysés

### 5.1 L'autonomie narrative

Nous entendons par l'autonomie narrative la capacité à raconter le conte en entier, sans aide de l'interlocuteur. En considérant le conte comme un genre monogéré produit par le locuteur, les enfants de 5 ans n'ont en général pas encore acquis cette capacité ni en L1 (De Weck 2005; Serra et al. 2000) et ils auront donc besoin d'aide avec plus d'un élément du conte (un mot, un nom, un événement).

Nos données montrent qu'à l'âge de 5 ans, environ 85% des contes se produisent déjà de manière pratiquement autonome (sauf des oublis occasionnels) en basque L1 et L2, ainsi que 78% en espagnol L1 (il faut tenir compte du fait que ces élèves n'ont pas encore travaillé sur ce genre d'activité en L1 à l'école). En espagnol L2 par contre, seulement 2 élèves sur 24 sont autonomes. Les 22 autres ont sans cesse besoin de l'aide de l'adulte, principalement à cause de difficultés lexicales. Leur compétence en espagnol est encore très limitée et la plupart de leurs productions sont dialogales (1).

- (1) Elève: y / ha dicho búho / a dónde vas Centellita? / a bruja de casa (3") la bruja ha dicho / et / a dit hibou / où vas-tu Centellita ? / à sorcière de maison (3") la sorcière a dit / Enseignant: qué le dijo la bruja? / cuál era la primera prueba? (4") qué tenía que hacer Centellita? / qu'est qu'elle lui dit la sorcière ? / quelle était la première épreuve ? (4") qu'est-ce qu'elle devait faire Centellita ? /

À l'âge de 8 ans, certaines difficultés lexicales persistent dans les deux L2, mais la plupart des élèves sont capables de restituer les contes d'une manière autonome, autant en espagnol qu'en basque. Le niveau d'autonomie acquis en espagnol L2 (83%) est particulièrement remarquable, en comparant avec les données à 5 ans et en tenant compte du fait qu'à 8 ans, l'enseignement de cette langue en tant que matière vient d'être introduit pour ces élèves.

À l'âge de 11 ans, on n'observe plus aucun problème lié à l'autonomie. Les restitutions sont tout à fait monogérées en espagnol et en basque, tant en L1 qu'en L2.

### 5.2 Les organisateurs textuels

Les mécanismes de connexion marquent "les relations existant entre les différents niveaux d'organisation d'un texte" (Bronckart 1996: 268). Plusieurs recherches attestent d'un usage très basique de ces mécanismes avec un répertoire des formes très limité (notamment les organisateurs archi-connecteurs *et*, *et puis*) à l'âge de 5 ans (Akinçı & Jisa 2001; Vion & Colas 2004; Manterola et al. 2012).

Dans notre cas, les narrations produites par les élèves de 5 ans constituent des simples chaînes d'actions unies par *eta* / *y* (*et*), sans différence entre le temps du conte et le temps de le raconter. Ceci est le cas tant en L1 qu'en L2, les

similarités entre les deux groupes d'élèves étant remarquables (Fig. 1). La connexion se marque donc à un niveau local, au niveau des énoncés et des actions isolées (2, 3).

- (2) *eta* / esan zu-en Matxu Zaku / atera otsoa! / *eta* en / *eta* akabatu zuten denak oiloak / *eta* esan zuen erregea eraman zazue plazaren erdia *eta* e / (L2-5 ans)  
*et* / dit Mattin Zaku / sors loup! / *et* em / *et* ils tuèrent tous les poulets / *et* le roi dit amène-le au milieu de la place *et* e /
- (3) *y* y sin dar cuenta llegaron a casa *y* y no había fuego / *vete* adonde la aquí hay en el bosque hay una / una casa de la bruja *y* / (L1-5 ans)  
*et* *et* sans s'en rendre compte elles arrivèrent à la maison *et* *et* il n'avait pas de feu / vas-y où là ici il y a dans la forêt une / une maison de la sorcière *et* /

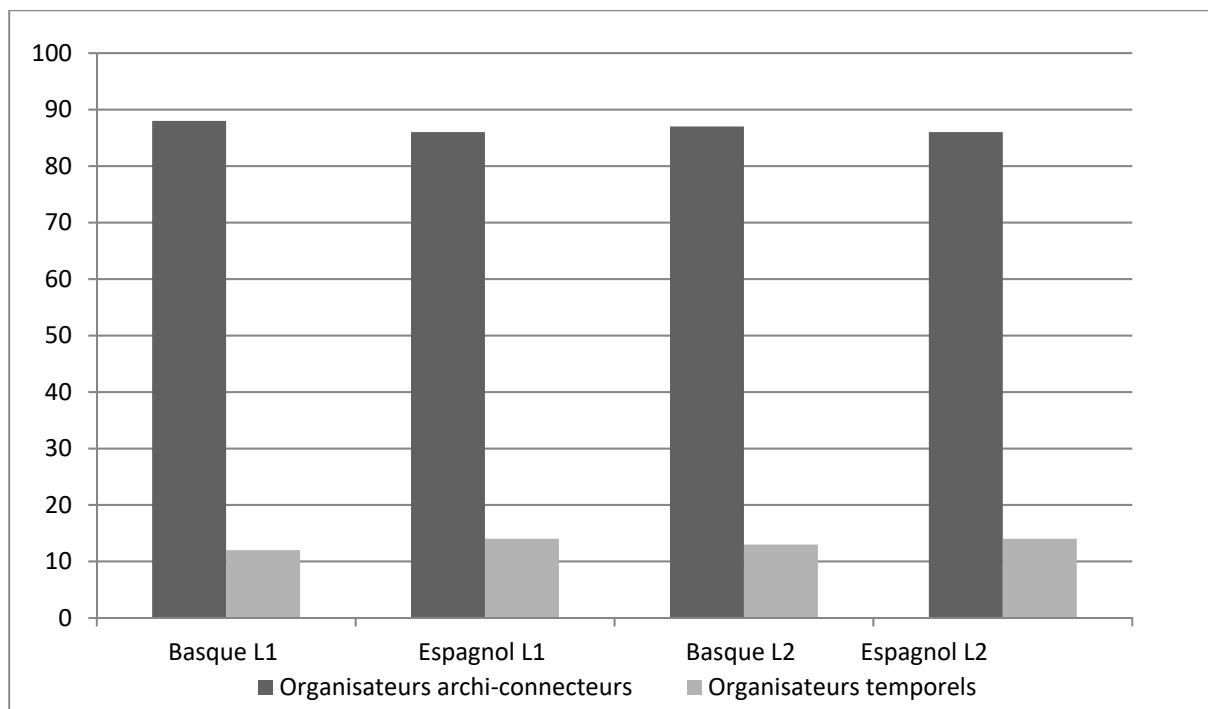


Fig. 1: organisateurs textuels à 5 ans (%)

À l'âge de 8 ans, le développement montre une diversification de formes où le pourcentage des organisateurs temporels est plus élevé qu'à 5 ans. En contraste avec l'exemple (2), l'exemple (4) illustre cette tendance, avec la présence de formes telles que *egun batean* (*un jour*); *hurrengo egunean* (*le jour suivant*).

- (4) *egun batean* esan zion Mattu- Mattin Zaku amari / hemen ondoan errege bat bizi da *eta* oso aberatsa da / nahi baduzu / joango naiz / o- / *hurrengo egunean* / bidetik zo- / joaten *zela* / azeria ikusi zuen / (L2-8ans)  
*un jour* Mattu- Mattin Zaku dit à sa mère / prêt d'ici habite un roi *et* il est très riche / si tu veux / j'irai / o- / *le jour suivant* / par le chemin il al- / *quand* il allait / il vit le renard /

À cet-âge-ci, la production d'organisateur temporels est plus faible en espagnol L2 (23%) qu'en espagnol L1 (33 %), mais aussi plus faible en basque L1 (24%) qu'en basque L2 (30%) (Fig. 2). Il semble donc qu'il existe des différences plus marquées entre les deux groupes.

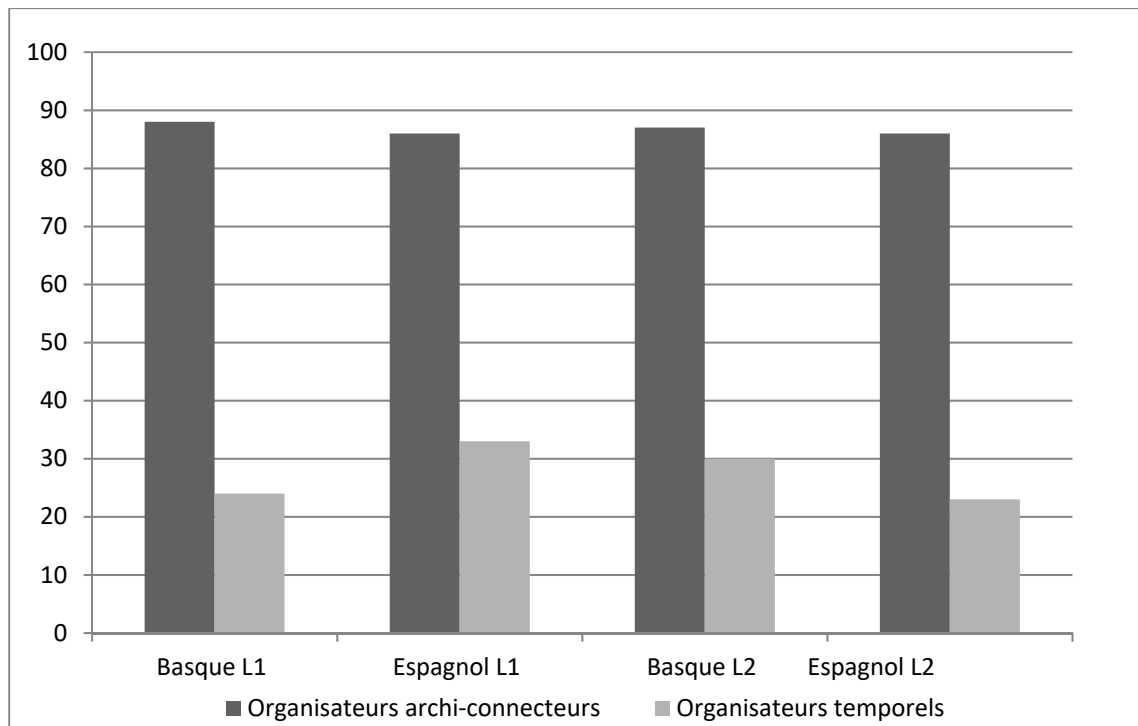


Fig. 2: organisateurs textuels à 8 ans (%)

À 11 ans, nous voyons non seulement une diversification d'organiseurs, mais aussi un développement dans le marquage de la connexion entre des segments de texte supérieurs à l'énoncé, notamment les épisodes ou les phases de la narration (5). Les élèves ont développé un contrôle textuel-discursif qui leur permet de lier les actions, les épisodes et les phases narratives (De Weck, 2005).

- (5) *un día fue a trabajar con su madre / y trabajaron hasta tarde / y cuando vinieron a casa se descuidaron y el fuego estaba apagado* (L2-11 ans)  
*un jour elle alla travailler avec sa mère / et elles travaillèrent jusqu'à tard / et quand elles arrivèrent à la maison elles ne firent pas attention et le feu était éteint*

Les différences attestées à l'âge de 8 ans entre les deux groupes dans les deux langues semblent diminuer à 11 ans (Fig. 3).

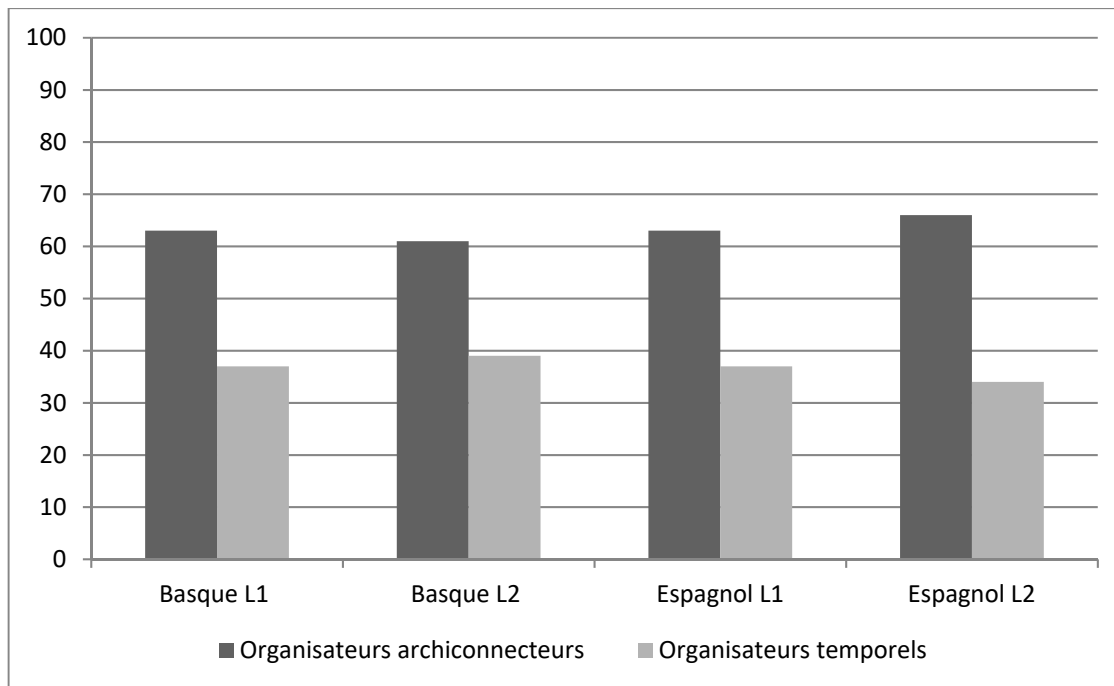


Fig. 3: organisateurs textuels à 11 ans (%)

### 5.3 Le marquage du cas de l'ergatif en basque

En basque, à la différence de l'espagnol (et du français), les sujets des verbes transitifs portent le marquage du cas ergatif, tandis que les sujets des verbes intransitifs ne portent pas de marquage (6, 7).

(6) Jonek esnea erosi du  
Jon a acheté du lait

(7) Jon etxera doa  
Jon va à la maison

Plusieurs études montrent que l'acquisition du cas ergatif est tardive même en basque L1, et sa production suppose beaucoup de difficultés pour les nouveaux locuteurs du basque. Selon Ezeizabarrena et al. (2009), à l'âge de 5 ans, les enfants parlant le basque en tant que L1 produisent l'ergatif dans les contextes morpho-syntaxiques correspondants, tandis que les enfants basque L2 ne le produisent guère à cet-âge-là. À l'âge de 8 ans, de grandes différences persistent encore (Ezeizabarrena 2012). Les exemples 8, 9 et 10 montrent l'omission du marquage de l'ergatif en L2 aux trois âges:

(8) eta Matxin ZakuØ esan zion (L2-5 ans)  
et Matxin Zaku lui dit

(9) eta azeriaØ esan zuen (L2-8 ans)  
et le renard dit

(10) Matt- MattinØ beroa sentitu zuenean (L2-11 ans)  
quand Matt- Mattin sentit la chaleur

Nos données reflètent une différence assez remarquable entre les élèves parlant le basque en tant que L1 et L2 encore à 11 ans (Fig. 4).

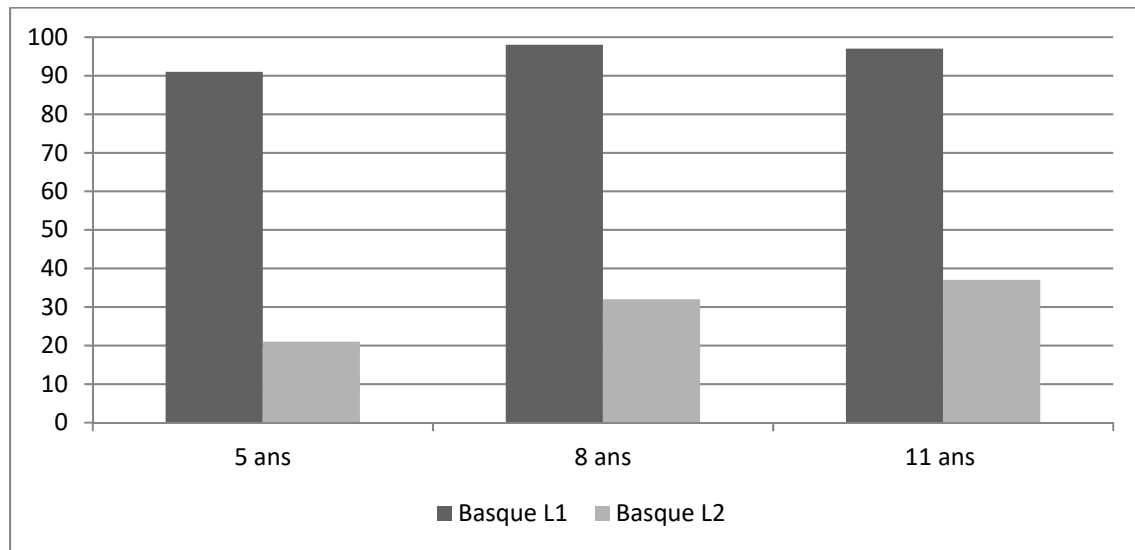


Fig. 4: production du cas ergatif en L1 et L2 (%)

#### 5.4 La production des formes du plus-que-parfait en espagnol

À l'âge de 5 ans, les enfants se réfèrent généralement aux faits passés en usant des formes verbales perfectives et imperfectives (Sebastián 1989). Cependant, la capacité à établir des relations complexes sur l'axe temporel se développe plus tard. C'est le cas de l'antériorité, marquée en espagnol par des formes du plus-que-parfait. Les références à son usage n'apparaissent guère dans les études d'acquisition précoce (Serra et al. 2000).

Le conte merveilleux de notre recherche est un genre qui exige l'usage de cette forme, dans la mesure où la temporalité des événements est gérée dans le passé. Le modèle adulte la contient dans la phase initiale, afin de situer l'origine du problème présenté: le manque de feu (11):

- (11) cuando llegaron a casa se *había apagado* el fuego  
 quand elles arrivèrent à la maison, le feu *s'était éteint*

Ensuite, cette forme apparaît dans chaque épreuve que l'héroïne doit surmonter.

Les élèves parlant l'espagnol en tant que L1 produisent quelques formes de plus-que-parfait déjà à l'âge de 5 ans, et le développement se traduit par une croissance significative de ces formes à 8 et 11 ans (12,13).

- (12) y cuando llegaron se les *había apagado* el fuego (L1-8 ans)  
 et quand elles arrivèrent le feu *s'était éteint*
- (13) y le dijo a la bruja que ya *había terminado* su tarea (L1-11 ans)  
 et elle dit à la sorcière qu'elle *avait déjà terminé* sa tâche

En espagnol L2 ces formes sont absentes à l'âge de 5 ans et la production en est encore faible à 8 ans. Même si elle croît considérablement à 11 ans, elle demeure inférieure à celle du groupe espagnol L1 du même âge (Fig. 5). Dans ce contexte, il faut tenir compte du fait que cette forme verbale n'a pas de correspondance exacte en basque, où elle doit être exprimée par d'autres constructions.

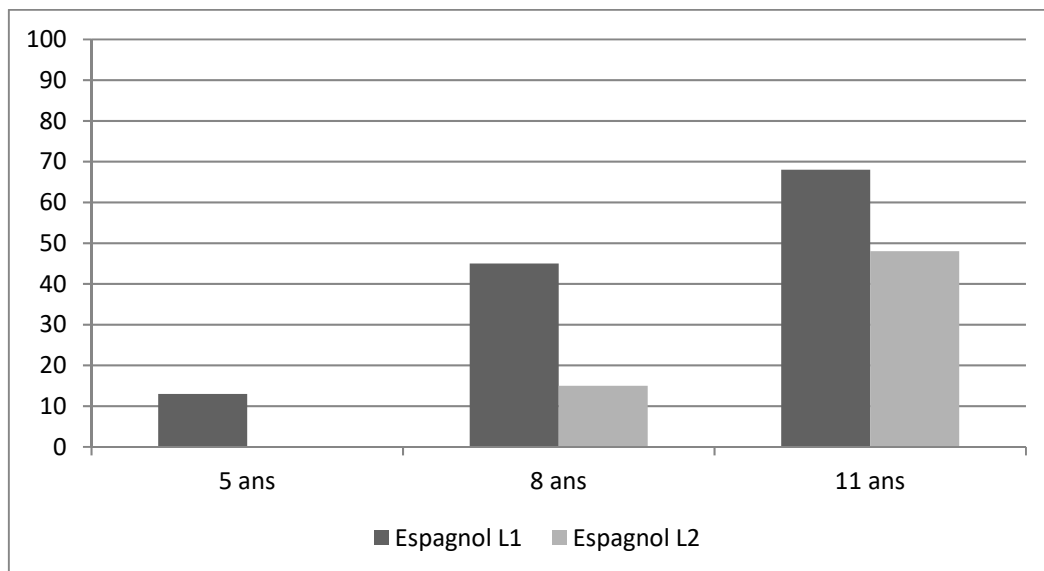


Fig. 5: La production du plus-que-parfait en espagnol L1 et L2 (% de contes)

Tant le cas ergatif que le plus-que-parfait sont des constructions spécifiques qui n'ont pas de correspondance dans l'autre langue. Il s'agit de difficultés grammaticales typiques dans l'acquisition de ces langues en tant que L2. Nos données confirment que ces difficultés persistent encore à 11 ans dans les deux L2.

### 5.5 Difficultés lexicales en L2

Il est bien connu que l'un des difficultés posées pendant l'acquisition de la L2 concerne le lexique. Fréquemment, le manque d'items lexicaux ou "lexical gaps" causent des interruptions du discours. Dans les cas où les interlocuteurs connaissent les deux langues, un recours normal consiste en demander la traduction en L2 d'un mot de L1 (Gajo 2009). L'exemple (14), où l'élève ne se rappelle pas comment on dit "feu" en espagnol, illustre cette manière de résoudre le problème:

- (14) sua nola da erderaz?  
 feu comment on le dit en espagnol? (L2-5 ans)

Mais les locuteurs bilingues peuvent aussi incorporer des items lexicaux de leur L1 dans leur L2. Il s'agit généralement de noms ou de verbes qui n'appartiennent pas au lexique commun de la L2, mais qui incorporent souvent

des marques morphologiques de la L1 (De Houwer 2009). À l'âge de 5 ans, nous en trouvons des exemples fréquents dans notre corpus (15, 16, 17, 18), autant en basque L2 qu'en espagnol L2. Il est curieux d'observer que, dans les exemples (16, 17), il s'agit du manque du même mot, "tronc" dans les deux L2:

- (15) *bulbitu*<sup>3</sup> zuen etxera (L2-5ans)  
(volver en espagnol + -tu suffixe perfectif basque)  
il retourna à la maison
- (16) *zugaitzezko* pues *tronkoa* (L2-5 ans)  
(tronco en espagnol + -a article basque)  
de l'arbre, bon, le tronc
- (17) *ahora todos los enborras* quita! (L2-5 ans)  
*enborra*= tronc en basque + -s morphème pluriel espagnol)  
maintenant enlève tous les troncs
- (18) *tres galderas* / *tres galderas* / (L2-5 ans)  
(*galdera* = question en basque; -s morphème pluriel esp.)  
trois questions

À l'âge de 8 et de 11 ans, ces exemples ne se trouvent plus en espagnol L2. Cependant, ils sont encore abondants en basque L2:

- (19) *eta: / zorroa* sartu zen zakuan (L2-8ans)  
(*zorro* = renard en espagnol + -a article basque)  
il mis le renard dans le sac
- (20) *oso disgustatua* zegoen (L2-11 ans)  
(*disgustado*= ennuyé en espagnol + -(t)a suffixe adjectival basque)  
il était très ennuyé

### 5.6 Les gestes didactiques

Finalement, nous avons trouvé que les pratiques linguistiques différentes des élèves amènent les enseignants à développer des gestes didactiques adaptés aux besoins et aux contextes spécifiques. Nous nous référons ici aux gestes de régulation qui visent à "guider" les élèves lors de la réalisation de l'activité (Schneuwly & Dolz 2009). Ces régulations ont souvent comme point de départ le constat des obstacles rencontrés par les élèves ou des apports d'élèves à la construction de l'objet d'enseignement auxquels les enseignants se doivent de réagir (Jacquin 2009). Les gestes didactiques de régulation à l'égard des phénomènes d'alternance codique que nous trouvons seraient donc des traces d'un processus d'enseignement et d'apprentissage – des obstacles et des apports des élèves – portant sur la signification de l'activité en cours (Aeby Daghe & Almgren 2014).

Dans les cas où nos élèves "se trompent" de langue, le geste pour reconduire la narration à la langue du conte est généralement "indirect": l'enseignant régule l'usage de l'espagnol (21) et du basque (22) respectivement, en changeant la langue:

<sup>3</sup> Nous avons transcrit ce mot selon l'orthographe basque, qui n'utilise pas le v.

- (21) Elève: erakutsi erakutsi /  
montre, montre  
Enseignant: no puedes ver los dibujos e / (L2-5 ans)  
tu ne peux pas voir les images
- (22) Elève: que no me acuerdo /  
que je ne me rappelle pas  
Enseignant: ezer ez? / nola izena zuen / mutikoak? / (L2-5 ans)  
rien du tout? / comment il s'appelait / le garçon ? /

Nous trouvons aussi la régulation par répétition de l'énoncé dans la langue du conte, une autre manière "indirecte" de reconduire l'activité narrative à la langue correspondante:

- (23) Elève: eta gero joan ziren /  
Enseignant: y luego se fueron / (L2-5ans)  
et après ils se sont en allés

À 8 ans et à 11 ans, le besoin de régulations décroît considérablement. Il faut dire, cependant, que l'enseignant insiste toujours sur l'usage du basque, même dans le cadre des contes en espagnol, dans un geste qui régule le basque comme langue de l'école et comme la langue faible à protéger. Mais avec une exception: face aux difficultés des élèves de basque L1 de s'exprimer en espagnol à 5 ans, les gestes de l'enseignant visent à renforcer l'usage de cette langue (Aeby Daghé & Almgren 2015):

- (24) Elève: hola, X naiz /  
salut, je suis X  
Enseignant: bueno, y ahora todo en castellano eh / lo que se pueda / (L2-5 ans)  
bon et maintenant tout en espagnol euh / tout ce qu'on peut /

## 6. Conclusions

Les pratiques narratives des deux groupes d'élèves à 11 ans montrent beaucoup de similarités dans leurs L1 et L2, malgré leurs origines et parcours sociolinguistiques contrastés. À cet âge, les élèves montrent une autonomie narrative très avancée autant en L2 qu'en L1. L'usage diversifié des organisateurs temporels à partir de 8 ans et surtout à 11 ans permet le marquage de nuances temporelles entre les actions et les phases narratives, aussi bien que la distinction de la temporalité du conte et celle de l'activité narrative. Cependant, la persistance à 8 et 11 ans des difficultés lexicales en L2 et le recours aux éléments lexicaux de la L1 a été identifiée seulement en basque. Ceci constitue un aspect différentiel des pratiques linguistiques des deux groupes.

Dans le cas des élèves de basque L2, c'est l'école immersive qui semble fondamentale pour atteindre une compétence du basque semblable à celle des élèves de basque L1. Sans oublier l'aspect différentiel mentionné, l'école immersive semble capable de surmonter les difficultés posées par un contexte sociolinguistique général non favorable. Précisément, c'est la présence sociale

forte de l'espagnol, aussi bien que son enseignement à l'école, qui semble garantir l'apprentissage de l'espagnol L2 par des élèves de basque L1.

Il ne faut pas oublier la persistance chez les deux groupes de difficultés liées aux traits spécifiques de la L2 sans correspondance dans la L1 (l'ergatif et le plus-que-parfait). Il nous semble que ces difficultés signalent des besoins didactiques très précis.

Enfin, les gestes didactiques analysés reflètent la prise en compte du contexte sociolinguistique par les enseignants dans la gestion de l'usage des langues. Les régulations visent dans tous les cas à promouvoir l'usage du basque langue faible, à l'exception de l'espagnol L2 à 5 ans, dont l'usage est promu face aux difficultés des élèves.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aeby Daghe, S. & Almgren, M. (2014). L'alternance de langues et les gestes didactiques dans l'enseignement en L1 et L2. In P. Ottavi & A. Di Meglio (éds.), *Faire Société dans un Cadre Pluriculturel. L'école peut-elle didactiser la pluralité culturelle et linguistique des Sociétés Modernes?* (pp. 103-114). Limoges: Éditions Lambert-Lucas.
- Aeby Daghe, S. & Almgren M. (2015). Los gestos didácticos y la alternancia de lenguas en la enseñanza en L1 y L2 entre los 5 y los 11 años. In I.M García-Azkoaga & I. Idiazabal (éds.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (pp. 79-100). Bilbao: Servicio Editorial UPV/EHU.
- Akinci, M-A. & Jisa, H. (2001). Développement de la narration en langue faible et forte: le cas des connecteurs. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 14, 87-110.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Cleveland: Multilingual Matters.
- De Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In B. Piérart (éd.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?* (pp. 179-193). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J. & Idiazabal, I. (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Dufur Otheguy, A. (2012). Lizarra, euskararen biziberrizetik indarberritzera. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 85(4), 161-178.
- Ezeizabarrena, M.J. (2012). The (in)consistent ergative marking in early Basque: L1 vs. child L2. *Lingua*, 122(3), 177-318.
- Ezeizabarrena, M.J., Manterola, I. & Beloki, L. (2009). Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak haurren ipuin-kontaktetan. *Euskera*, 54(2-1), 639-681.
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL: principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues Modernes*, 4, 15-24.
- Gobierno de Navarra (2013). Departamento de Educación. Estadística de datos básicos. <http://www.educacion.navarra.es/eu/web/dpto/estadisticas/estadistica-de-datos-basicos> (récupéré le 08/01/2015).

- Gobierno Vasco. (2013). Hezkuntza-sistemari buruzko estatistikak. <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/hezkuntza-estatistika/-/informazioa/matrikula-bilakaera-irudiak/> (récupéré le 08/01/2015).
- Idiazabal, I. & Dolz, J. (2013). Diversidad lingüística y formación plurilingüe. In J. Dolz & I. Idiazabal (éds.), *Enseñar (lenguas) en contextos plurilingües* (pp. 11-32). Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Jacquin, M. (2009). L'ouverture vers la communication: une demande aussi des élèves. In B. Schneuwly, & J. Dolz (éds.), *L'objet enseigné en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative* (pp.159-174). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Manterola, I., Almgren, M & Idiazabal, I. (2012). L'usage des connecteurs dans les contes oraux en L1 et L2 chez des enfants bilingues basque-espagnols. In R. Delamotte & M.-A. Akinci (éds.) *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte* (pp. 329-352). Rouen: PURH.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *L'objet enseigné en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sebastian, E. (1989). *Tiempo y Aspecto Verbal en el Lenguaje Infantil*. Thèse doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R. Bel, A. & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Soziolinguistika Klusterra (2014) *Datu Soziolinguistikoen Bilduma. Zumaia 1986 – 2011*. <http://zumaia.eus/eu/udala/sailak/euskara/zumaiako-datu-soziolinguistikoak/zumaiako-datu-soziolinguistikoak>.
- Vion, M. & Colas, A. (2004). On the use of the connective 'and' in oral narration: a study of French-speaking elementary school children. *Journal Child Language*, 31, 399-419.
- Zalbide, M. (1998). Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 43(2), 355-424.