

**Master Universitario en Formación de Profesorado de
Educación Secundaria**



Travail de Fin de Master

**Le transfert comme stratégie
d'apprentissage du passé composé des
élèves bascophones en FLE.**

Ilunber Ayestaran Tellechea

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACION
GIZA, GIZARTE ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

2019-2020

Estudiante / Ikaslea / Étudiant

Ilunber AYESTARAN TELLECHEA

Título / Izenburua/ Titre

Le transfert comme stratégie d'apprentissage du passé composé des élèves bascophones en FLE.

MASTER

Master Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria / Unibertsitate Masterra Bigarren Hezkuntzako Irakasletzan.

Centro / Ikastegia / Centre

Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación/ Giza, Gizarte eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea/ Faculté des Sciences Humaines, Sociales et de l'Éducation.

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Université Publique de la Navarre.

Director-a / Zuzendaria / Directeur ou directrice

Violetta DMITRENKO

Departamento / Saila / Département

Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación / Giza eta Hezkuntza Zientzien Saila / Département des Sciences Humaines et de l'Éducation.

Curso académico / Ikasturte akademikoa /Cours académique

2019/2020

Semestre / Seihilekoa /Semestre

Primavera / Udaberria /Printemps

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'étudier le transfert entre le basque et le français dans l'apprentissage du Passé Composé en FLE.

L'étude s'est alimentée par deux moments de recherche majeurs. D'abord, les résultats d'une activité grammaticale ont été analysés. Le but a été de vérifier si les élèves font du transfert entre le basque et le français sans un travail préalable en cours. Quelques facteurs qui affectent le transfert (répertoire linguistique, usage des langues, perception des langues et conscience linguistique) ont été mis en relation avec le taux de transfert effectué grâce à quelques questionnaires. La procédure des élèves pour réaliser l'activité du début a aussi été analysée.

Dans un deuxième temps, une séquence didactique différenciée a été menée dans deux groupes afin de constater les bénéfices pour l'apprentissage de l'activation du transfert comme stratégie d'apprentissage. Un groupe a basé son apprentissage sur la comparaison avec le basque. L'autre groupe a utilisé l'espagnol et d'autres méthodes. Un questionnaire a permis de connaître le niveau d'accord des élèves pour utiliser les langues qu'ils connaissent déjà à l'heure d'apprendre le Passé Composé. Un autre questionnaire a fourni des données sur la performance de chaque groupe suite à la séquence didactique.

Cette recherche a été effectuée dans un collège immersif en basque à Pampelune (Espagne) dans la deuxième année de l'Enseignement Secondaire (ESO).

Mots clés : FLE, basque, passé composé, transfert, stratégies d'apprentissage

Abstract

The aim of this research is to study transfer between Basque and French while learning the French past tense *Passé Composé* in French as a Foreign Language (FLE).

This study is composed of two main research stages. Firstly, the results of a grammar activity were analysed. It was intended to discover whether learners used any transfer between Basque and French during the activity without any prior class work. Some factors influencing transfer (language repertoire, language use, language perception and linguistic awareness) were linked to the transfer rate, by means of some questionnaires. Learners' procedure for the first activity was analysed.

Secondly, two different learning units were put into practice, each of them for a different group. The objective was to verify the benefits for learning from activating transfer as a learning strategy. One group's learning unit was based on comparison with the Basque language. The other one used comparison with Spanish, among other methods. A questionnaire allowed us to know to what extent learners agreed with using their mother tongues for learning *Passé Composé*. Another questionnaire provided information about the performance of each group after the unit.

This research was carried out in an immersive Basque school in Pamplona (Spain), during the second year of Secondary Education (ESO).

Key words: French As a Foreign Language (FLE), Basque, *Passé Composé*, Transfer, Learning Strategies.

Resumen

El objetivo de esta investigación es estudiar la transferencia lingüística (*transfert*) entre la lengua vasca (euskera) y el francés durante el aprendizaje del *Passé Composé* (tiempo verbal pasado francés) en Francés como Lengua Extranjera (*FLE*).

El estudio comprende dos momentos principales de investigación. Primeramente, se analizan los resultados de una actividad gramatical. Con ella, se ha intentado verificar si los alumnos usan la transferencia lingüística entre la lengua vasca y el francés durante la actividad, sin trabajo previo de clase al respecto. Algunos factores que influyen en la transferencia (repertorio lingüístico, uso de las lenguas, percepción de lenguas y conciencia lingüística) han sido relacionados con la tasa de transferencia, gracias a unos cuestionarios. El proceso para efectuar la actividad por parte de los alumnos también ha sido analizado.

En un segundo momento, dos secuencias didácticas distintas se han puesto en marcha en dos grupos. Con ello se ha pretendido constatar los beneficios para el aprendizaje de la activación de la transferencia lingüística como estrategia de aprendizaje. La secuencia de un grupo se ha basado en la comparación con el euskera. La otra secuencia ha utilizado la comparación con el castellano, así como otras técnicas. Un cuestionario ha permitido conocer el nivel de acuerdo de los alumnos respecto al uso de sus lenguas maternas para el aprendizaje del *Passé Composé*. Otro cuestionario ha proporcionado información sobre el rendimiento de cada grupo después de la secuencia didáctica.

Esta investigación ha sido llevada a cabo en un instituto inmersivo en euskera en Pamplona (España), durante el segundo año de la Educación Secundaria (ESO).

Palabras clave : Francés como Lengua Extranjera (FLE), lengua vasca (euskera), *Passé Composé*, transferencia, estrategias de aprendizaje.

Laburpena

Ikerketa honen xedea da euskara eta frantsesaren artean hizkuntza-transferentzia ikertzea. Eremua FLE (Frantsesa Atzerriko Hizkuntzan) da, eta ikerketa materia *Passé Composé*, frantsesezkoa iraganeko denboraldia.

Ikerketak bi momentu ditu. Lehenik eta behin, gramatika ariketa bat eta bere analisia. Helburua izan da frogatzea ikasleek hizkuntza-transferentziarik egiten ote duten euskaratik frantsesera ariketa egin bitartean, klasean aurretik honi buruzko lanketarik egin ezean. Transferentzian eragin dezaketen faktore batzuk (hizkuntza-errepertorioa, hizkuntza-erabilera, hizkuntza-pertzepzioa eta hizkuntza-kontzientzia) transferentziarekin lotu dira, galdetegi batzuen bidez. Lehen ariketa egiteko ikasleen prozedura ere analizatu da.

Bigarrenik, bi ikasketa sekuentzia praktikan jarri dira. Bakoitza talde ezberdin batean ezarri da martxan. Asmoa izan da transferentzia aktibazioak, ikasketa estrategia bezala, izan ditzakeen onurak baieztatzen saiatzea. Talde baten ikasketa sekuentzia euskararekiko konparaketan oinarritu da. Bestea, gaztelerarekiko konparaketan, beste metodo batzuekin batera. Galdetegi baten bidez jakin ahal izan dugu ikasleak zer mailaraino ados dauden beren berezko hizkuntzak erabiltzeko, *Passé Composé* ikasterako momentuan. Beste galdetegi batek talde bakoitzaren emaitzaz informatu gaitu, sekuentzia bukatu eta gero.

Ikerketa hau euskarazko murgiltze-ereduko institutu batean egin da Iruñean, BHIko 2. urtean.

Hitz gakoak : Frantsesa Atzerriko Hizkuntza (FLE), euskara, *Passé Composé*, transferentzia, ikasketa estrategiak.

Sommaire

Introduction	2
1. Cadre théorique	5
1.1. Transfert entre les langues	5
1.1.1. Histoire du transfert entre les langues	5
1.1.2. Facteurs d'influence sur le transfert	7
1.2. Transfert comme stratégie d'apprentissage	11
1.3. Justification de la méthodologie d'enseignement-apprentissage prévue	13
1.3.1. La comparaison entre les langues	13
1.3.2. L'usage de nouvelles technologies	15
2. Étude empirique	16
2.1. Objectifs, hypothèses et questions de recherche de l'étude	16
2.1.1. Objectifs	16
2.1.2. Hypothèses	16
2.1.3. Questions de recherche	17
2.2. Méthodologie	18
2.2.1. Les participants	18
2.2.2. Les méthodes de recherches et d'analyse des données	18
2.2.3. Le matériel et les outils	19
2.2.4. La procédure	21
2.3. Analyse de données, résultats et discussions	22
2.3.1. Analyse des données et résultats au début de la séquence	23
2.3.1.1. Analyse et résultats de l'activité 1 par rapport à l'usage du basque	23
2.3.1.2. Analyse et résultats de l'activité 1 par rapport au statut du basque	26
2.3.1.3. Analyse et résultats de l'activité 1 par rapport à la conscience linguistique	28
2.3.1.4. Analyse et réponses au questionnaire après l'activité 1 par rapport à l'usage du basque	30
2.3.1.5. Analyse et réponses au questionnaire après l'activité 1 par rapport à la conscience linguistique	32
2.3.1.6. Discussion de la 1ère partie des résultats	33
2.3.2. Analyse des données et résultats après la fin de la séquence	35
2.3.2.1. Analyse et résultats du test de jugement grammatical	35
2.3.2.2. Analyse des réponses au questionnaire sur les stratégies d'apprentissage et résultats	36
2.3.2.3. Discussion de la 2ème partie des résultats	38

2.4. Réponse aux questions de recherche et les hypothèses	39
2.4.1. Réponses aux questions de recherche	40
2.4.2. Confirmation des hypothèses de l'étude	41
3. Implications pédagogiques	42
Conclusions	43
Remerciements	45
Bibliographie	46
Annexes	53

INTRODUCTION

Justification de la recherche

Cette étude a deux objectifs. D'un côté, elle cherche à contribuer à l'enseignement du français pour profiter du répertoire linguistique des élèves, dans ce cas-là, la langue basque. Également, cette étude vise à relever les bénéfices que la comparaison entre les langues pourrait apporter à la stimulation du transfert pour l'apprentissage du passé composé.

D'un autre côté, cette étude vise à appliquer les recherches jusqu'ici effectuées dans le domaine du *cross-linguistic influence* (influence inter-linguistique) ou transfert (Cenoz et Genesee, 1998 ; Odlin, 1989 ; Pavlenko et Jarvis, 2008), ainsi qu'à élargir l'étude du transfert entre les langues des familles distinctes.

Premier objectif

Notre premier objectif est l'étude des bénéfices de la comparaison entre les langues pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Aujourd'hui, le point d'intérêt est passé de l'enseignant et sa méthodologie (*teacher-centered system*) à l'élève et son apprentissage (*learner-centered system*), et donc, ses stratégies d'apprentissage (Bai et Gonzalez, 2019 ; Nunan, 1988). L'apprenant devient un sujet actif de son apprentissage (Nunan, 1988). Par conséquent, les connaissances préalables de l'élève, y comprises ses autres langues, sont un appui pour l'apprentissage (Cenoz et Genesee, 1998 ; Cook, 2001 ; Gajo, 2006). Les langues maternelles sont tenues en compte par le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) et par différents programmes pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Les langues de l'élève peuvent apporter des bénéfices grâce à leur mise en comparaison de façon explicite en classe, pour avancer dans l'apprentissage de nouvelles langues, mais aussi des langues que les élèves ont apprises avant, maternelles ou non (comme par exemple, dans des programmes pédagogiques testés : EOLE, EuroCom, EVLANG) (Ferrer 2002 ; Fournier 2000). De leur part, ces comparaisons peuvent stimuler l'usage de la stratégie

d'apprentissage *transferring* (Oxford, 1990) ou transfert de connaissances (Cyr, 1998), c'est-à-dire, le passage de connaissances d'une langue à une autre, ou même dans la langue maternelle (Odlin, 1989 ; Pavlenko et Jarvis, 2008). Cette étude cherche à relever les bénéfices qui découlent de la comparaison et de la stimulation de la stratégie d'apprentissage *transferring*.

De même, notre intention est d'aider au parcours de l'élève dans son usage des stratégies en lui montrant la possibilité d'utiliser le basque pour apprendre d'autres langues, car le *transferring* (Oxford, 1998), ou transfert de connaissances (Cyr, 1998) est souvent utilisé par les élèves de façon autonome et inconsciente, comme comparaison entre les langues (Bransford, Brown et Cocking, 2000 ; Cenoz et al. 1998 ; Cyr 1998 ; Moore, 2006 ; O'Malley et Chamot, 1990).

Deuxième objectif

Notre deuxième objectif consiste à appliquer les connaissances scientifiques du transfert dans des domaines peu étudiés, en prenant en compte le répertoire linguistiques des élèves et les conditions qui affectent le transfert.

Le cas du basque a été choisi parce que c'est une langue qui est éloignée typologiquement du français et de l'espagnol, mais qui est présente dans le répertoire linguistique des élèves en Navarre. Alors, il s'avère intéressant d'analyser si cette langue est utilisée par les élèves de façon intuitive pour transférer, et en quoi la comparaison et le transfert diminuent ou augmentent selon le répertoire linguistique de l'élève et la perception de l'élève de la distance entre les langues.

De nombreux travaux ont été réalisés afin d'analyser le transfert entre les langues de la même famille. Par contre, il y en a moins en ce qui concerne les langues des familles différentes. Dans ce deuxième cas, quelques travaux ont été réalisés pour observer du transfert inconscient. Dubois, Kamber et Skupien Dekens (2014) montrent que posséder la même structure étudiée pour la langue cible dans la langue maternelle ne garantit pas un transfert de cette

structure à la langue cible dans le cas des langues des familles différentes (par exemple, le cas du kurde avec le passé composé en français), en tout cas, si l'élève n'est pas conscient d'avance des similitudes entre sa langue maternelle et la langue cible. En outre, Santiago Alonso (2015) montre dans une étude pratique que les traits en commun entre le slovène et l'espagnol ne sont pas découverts par les élèves jusqu'à ce que le professeur y attire l'attention. La contribution de ce travail aux domaines peu étudiés du transfert consiste à fournir des données sur le transfert conscient, travaillé en classe, entre les langues éloignées.

Par rapport aux facteurs qui affectent le transfert, il est à noter que la plupart des chercheurs ont trouvé que le transfert, aussi positif que négatif (les erreurs) (Gass et Selinker, 1984 ; Odlin, 1989) se produit surtout avec des langues semblables (Bild et Swain, 1989, cité dans Cenoz et Genesse, 1998 ; Kellerman, 1983, cité dans Murphy, 2003; Odlin, 1989 ; Sjöholm, 1976).

Parallèlement, d'autres conditions nuancent l'importance de la distance entre les langues (Cenoz, 2001, cité dans Murphy, 2003 ; De Angelis et Selinker, 2008). Entre autres : le niveau des langues de l'élève et de la langue cible (Kellerman, 1983 ; Odlin, 1989), le mode d'activation (Grosjean, 2001), le niveau de *markedness* de la structure (c'est-à-dire, le degré de différenciation de la forme par rapport aux structures plus répétées dans les langues) (Gass et Selinker, 2008) et la perception de l'élève par rapport à ses langues (Kellerman, 1983).

Il est donc intéressant de poursuivre la recherche sur l'influence qu'une langue de famille différente (la langue basque) pourrait avoir pour apprendre la langue française, toutes les deux partageant une structure semblable.

Structure du travail

Le travail est distribué en deux sections principales: le cadre théorique et l'étude empirique.

Pour ce qui est du cadre théorique, dans un premier temps, une revue de la littérature offre une perspective de l'évolution du concept de transfert, sa définition et l'état actuel de connaissances liées aux facteurs qui l'influencent (1.1). Après, le transfert est considéré dans le domaine des stratégies d'apprentissage (1.2). Pour finir, la méthodologie de classe sur laquelle se base cette étude est justifiée en ce qui concerne la comparaison entre les langues ainsi que le fait d'avoir mené les classes via internet (1.3).

La section de l'étude empirique est introduite par les hypothèses, les questions de recherche et les objectifs fixés pour la recherche (2.1). Une section dédiée à la méthodologie suit (2.2). Puis, l'analyse des données, les résultats et les discussions en relation avec le cadre théorique sont offerts dans les moments opportuns (2.3). Pour finir, les réponses aux questions de recherche et la confirmation aux hypothèses sont présentées (2.4).

Quelques implications didactiques (3) et une conclusion mettent la fin au travail.

1. CADRE THÉORIQUE

1. 1. Transfert entre les langues / Cross-linguistic influence

1.1.1. Histoire du transfert entre les langues

Historiquement, l'étude de l'influence entre les langues a été focalisée sur l'erreur. Le transfert, comme un *habitus* (influence du behaviorisme), était considéré comme l'influence visible de la structure de la première langue (L1) qui façonne la structure nouvelle qui se génère (une erreur) (Lado, 1957, cité dans Murphy, 2003). L'influence de la L1 dans l'apprentissage de la L2 a été mise en doute plus tard (Durbay et Burt, 1974). De même, il paraît que certains traits syntactiques sont plus appréhendables que d'autres par tous les élèves, sans que la L1 n'y ait aucune influence, ce qui ajoute au débat le facteur de la Grammaire Universelle (Chomsky, 1972).

Aujourd'hui, l'importance de la L1 pour l'apprentissage d'autres langues a été reconsidérée (Benson, 2002), mais en concevant la langue non pas comme des répétitions (*habitus*) mais comme la formulation faite de façon active sur la base de principes innés (grammaire universelle) ainsi que d'autres structures propres à chaque langue (Gass et Selinker, 2008). Alors, le passage de connaissances, ou transfert, peut être réalisé entre les langues, mais aussi entre les langues et des principes innés linguistiques, des structures linguistiques partagées par tous. Ce travail se limite au transfert entre les langues.

Premièrement utilisé par Weinreich (1953, cité dans Murphy, 2003) le terme « interférence » est à l'époque conçue comme une erreur qui se manifeste dans une langue à cause du contact d'une autre langue dans le répertoire de l'élève, comme synonyme de transfert. Plus tard, le transfert considéré au début comme une « interférence » est nommé comme « transfert négatif » par Odlin (1989). Le transfert adopte alors une image plus nuancée, devenant une influence qui peut être positive ou négative pour la langue cible. Odlin le définit ainsi:

« transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired. »(Odlin 1989. p. 27)

Les dernières conceptions de "transfert" s'éloignent du sens initial (Odlin, 1989), car un transfert peut être issu d'une langue que l'élève ne connaît pas. Le transfert peut provenir de la langue étudiée et affecter la langue maternelle. D'autres langues apprises après la L1 peuvent aussi influencer la langue cible (Cenoz, 2001, cité dans Ortega, 2008 ; Ringbom, 1987 ; Sjöholm, 1976, cité dans Gass et Selinker, 2008 ; Williams et Hammarberg, 1998).

En outre, les influences, ne sont pas seulement grammaticales ou lexicales. Le type de discours, la façon dont on transmet les idées, peut aussi être un transfert, ou une influence linguistique (Hinds, 1983; Péry-Woodley, 1990). Et pour finir, une idée qui change le point central des premières années d'études du transfert : le transfert peut être issu d'une stratégie d'apprentissage choisie par l'élève afin de mieux comprendre, communiquer ou acquérir une notion, et

non pas uniquement une influence négative inconsciente (Cyr, 1998 ; Oxford, 1990).

Parallèlement, en 1989, Kellerman et Sharwood proposent le terme d'influence inter-linguistique (*cross-linguistic influence* ou CLI). Ils veulent englober toutes les possibles conséquences que la connaissance d'une langue d'un individu peut avoir sur la connaissance et l'usage d'une autre langue (Jarvis et Pavlenko, 2008). Kellerman et Sharwood couvrent par ce terme le transfert tel qu'il était conçu jusqu'alors, comme erreur, mais aussi : le transfert positif, comme passage de connaissances ; l'*avoidance*, c'est-à dire, le fait d'éviter des formules dans la langue cible, si la formule est trop semblable ou distante de la langue maternelle ; la façon d'apprendre une langue selon la distance entre la langue maternelle et la langue cible. Ce terme continue en usage aujourd'hui. Jarvis et Pavlenko (2008, p. 1) offrent cette définition plus moderne: « *Crosslinguistic influence, or the influence of a person's knowledge of one language on that person's knowledge or use of another language* ». C'est à dire : l'influence inter-linguistique est l'influence de la connaissance d'une langue chez un individu sur la connaissance d'une autre langue de ce même individu.

Étant donné que le transfert a ouvert son espace (le transfert du discours, de connaissances etc.) (Benson, 2002), et que ces nouveaux ajouts au sens du transfert ressemblent aux phénomènes couverts par le CLI, de nombreux auteurs sont d'accord pour utiliser de façon indistincte le terme transfert et influence inter-linguistique (Cenoz et Genesee, 1998 ; Jarvis et Pavlenko, 2008; Odlin, 1989). C'est la vision que ce travail adopte.

Pendant ces dernières années, le CLI (cross-linguistic influence) ou transfert, est perçu comme quelque chose d'inévitable et nécessaire pour l'apprentissage (Odlin, 1989) et un appui permettant un apprentissage plus rapide et efficace (Benson, 2002 ; Fournier, 2000).

1.1.2. Facteurs d'influence sur le transfert

La portée du répertoire linguistique des élèves (selon le Cadre Commun (CECR, 2001), l'expérience langagière d'un individu, où les différentes langues ne sont pas classées dans des compartiments séparés) et d'autres facteurs qui permettent ou bloquent le transfert entre les langues sont des sujets récurrents dans le domaine de la recherche linguistique.

Pour cette étude, il faut tenir en compte la distance entre les langues. Par rapport à son influence dans l'apprentissage comme appui ou comme source d'erreurs, quelques travaux mentionnés précédemment nous offrent des résultats non concluants (Dubois, Kamber et Skupien Dekens, 2014 ; Dulay et Burt, 1974, cité dans Odlin, 1989).

Néanmoins, la plupart des chercheurs ont trouvé que le transfert, aussi positif que négatif, se fait surtout entre les langues semblables (Bild et Swain, 1989, cité dans Cenoz et al. 1998 ; Cenoz et al. 1998 ; Kellerman, 1983, cité dans Murphy, 2003; Odlin, 1989 ; Sjöholm, 1976, cité dans Gass et Selinker, 2008).

Quelques travaux pratiques appuient cette théorie. Santiago Alonso (2005) montre une classe d'élèves hispanophones qui apprennent le slovène. À cause de la différence entre les langues, ils ont besoin de l'aide du professeur pour établir une comparaison entre les langues, afin de faire du transfert. Parallèlement, le transfert s'effectue de manière plus facile dans une classe d'élèves brésiliens dont la langue maternelle est le portugais et qui étudient le français (De Oliveira Graça et Viviani, 2001), grâce au fait que les deux langues partagent la même structure latine.

Toutefois, la distance typologique comme obstacle pour le transfert doit être nuancée. Le phénomène d'accentuation des traits plus spécifiques de certaines langues (*markedness*), entre en jeu. Ce *markedness* est applicable pour une structure saillante, en comparaison avec la langue maternelle ou d'autres langues avec une structure plus proche. Par exemple, deux structures peuvent être utilisées comme des synonymes dans le cas d'une même langue. Dans ce cas, ce sera la structure aux traits les plus saillants qui sera considérée plus accentuée (*marked*). Bardovi-Harlig et Ringbom (1987) montrent comment une

spécificité linguistique, éloignée des formes plus logiques et loin de la Grammaire Universelle (Chomsky, 1972), ou loin de la langue maternelle, est apprise plus efficacement. De la même façon, les formes trop similaires entre les langues, de leur côté, sont très rapidement comprises, mais souvent apprises de façon incomplète car jugées pareilles (Murphy, 2003 ; Ringbom, 1987, cité dans Gass et Selinker, 2008).

Pour le cas du basque, sa typologie est très différente du français. Ses verbes n'ont pas la même forme, et pourtant, le sens interne est le même. Alors, la langue basque s'avère la candidate idéale pour une étude.

Il existe d'autres facteurs, liées au répertoire linguistique des élèves, qui nuancent la force de la distance entre les langues ou leur typologie et qui affectent aussi le transfert. Murphy (2003), après avoir réalisé une révision de la littérature existante sur le sujet, mentionne comme des facteurs possibles : le niveau de maîtrise de la langue cible et des langues maternelles, le taux d'exposition à une langue cible et son utilisation, le mode langagier (*Language Mode*), la conscience linguistique, le nombre de langues parlées, l'âge, le contexte et le niveau éducatif. Nous allons examiner quelques-uns de ces facteurs ci-dessous :

■ Le niveau de maîtrise de langues

Le transfert est surtout fait aux premiers stades de l'apprentissage en ce qui concerne le lexique, puis la syntaxe (Murphy, 2003 ; Odlin, 1989). Le transfert du discours, de sa part, se fait surtout aux stades les plus avancés.

En ce qui concerne les multilingues, le transfert inconscient est surtout effectué depuis la L2 à la L3 (Dewaele, 1998, cité dans Murphy, 2003). Ce phénomène est particulièrement visible si la L2 n'est pas bien maîtrisée en raison d'un manque d'usage ou d'apprentissage qui renforce son identité distinguée (voir le *mode langagier* ci-dessous).

■ Perception des langues

Il faut signaler que le transfert comme stratégie d'apprentissage fonctionne différemment que le transfert inconscient. Ayant recours à cette stratégie de façon volontaire, l'élève décide quelle langue utiliser. C'est la perception qu'il a des langues qui influence son choix. Pour transférer, il choisit la langue la plus semblable à son avis, ce qui peut coïncider ou non avec la distance linguistique objective (Gass et Selinker, 2008 ; Kellermann, 1983 ; Murphy, 2003).

■ Le mode langagier (*Language mode*)

Selon Grosjean (1999. p. 3), le mode langagier est « *the state of activation of the bilingual's languages and language processing mechanisms at a given point in time*. Traduit en français, il s'agit de l'état d'activation des langues de la personne bilingue et les mécanismes de traitement linguistiques dans un moment particulier (traduction propre). Pour les monolingues qui apprennent leur deuxième langue, la L1 est prête à faire des transferts inconscients. La première langue serait une langue activée, et le locuteur serait en mode monolingue.

Pourtant, dans le cas de ceux qui apprennent la troisième langue ou encore d'autres, le transfert inconscient se fait surtout depuis la deuxième langue vers la langue étudiée, spécialement si la L2 est désactivée en usage. La L1 ne reçoit presque pas d'influences et vice versa.

L'hypothèse de la deuxième langue, *L2 hypothesis*, explique qu'avec la L3, la L2 prend le rôle de langue étrangère (*foreign language effect*), et que la L2 et L3 se connectent pour transférer ce que l'élève a déjà appris dans la L2 (Hammarberg, 2001). Bardel et Sánchez (2017) expliquent la raison de ce phénomène : les opérations mentales produites pour apprendre ou communiquer en L3 se basent sur des connaissances métalinguistiques explicites, (MLK, *explicit metalinguistic knowledge*) activées par la mémoire de travail à court terme, et ce sont ces mêmes connaissances explicites qui sont les principaux appuis de la maîtrise de la L2. Pourtant, la L1 s'appuie sur des compétences implicites (ILC, *implicit linguistic competences*), séparées du

domaine des connaissances déclaratives. Cela engendre le transfert négatif entre la L2 et L3 quand la mémoire de travail a une capacité limitée d'inhiber la L2 (Bardel et Sanchez, 2017 ; Murphy, 2003). En effet, les deux langues seraient construites du même type de connaissances.

■ La conscience linguistique due au multilinguisme

En relation avec le multilinguisme, il faut signaler que la conscience linguistique augmente au fur et à mesure qu'on apprend de nouvelles langues (Cenoz et Valencia, 1994 ; Cook, 1995, De Angelis et Selinker, 2001, cités dans Murphy, 2003 ; Grosjean, 2001). Comme « conscience linguistique » nous considérons non pas seulement des aspects grammaticaux ou sémantiques, mais aussi phonétiques, pragmatiques et sociolinguistiques, et aussi l'habileté des élèves à remarquer des aspects similaires entre les langues (Murphy, 2003). Avec la conscience linguistique, les techniques d'apprentissage s'améliorent. Il y a un seuil où se produit un renforcement, spécialement qualitatif, dans l'usage des stratégies d'apprentissage : l'apprentissage de la L3. Après, l'utilisation des stratégies continue à augmenter mais moins progressivement. Entre ces stratégies se situe l'usage du transfert (Dmitrenko, 2017; Kemp, 2007; Mägiste, 1984, cité dans Murphy, 2003 ; Murphy, 2003; Zobl, 1993, cité dans Cenoz et Genesee, 1998) (voir aussi 1.2.).

Pour finir, comme mentionné précédemment, la capacité de concentration de la mémoire de travail (*Working Memory*) (Bardel et Sánchez, 2017) aussi influence le transfert négatif. Ce facteur est à ajouter aux capacités cognitives des élèves aussi mentionnées par Murphy (2003). Cette recherche ne le prendra pourtant pas en compte.

En ce qui concerne les participants de ce travail, il ne sera pas nécessaire de mesurer le niveau de maîtrise de la langue cible parce que les élèves se situent tous dans un A2. Ils sont du même âge (13-14 ans). Leur niveau d'espagnol est similaire. Leur contexte et le niveau éducatif (qui affectent aussi le transfert) seront laissés de côté, étant homogènes dans notre échantillon.

Dans notre travail, nous allons analyser les facteurs suivants qui pourraient exercer une influence sur le transfert :

1. Le niveau d'exposition et d'usage de la langue basque par les élèves, afin de faire un lien avec le possible mode d'activation de cette L1 ou L2.
2. Le niveau d'anglais ou d'autres langues pour mesurer le degré de leur multilinguisme, et le lier à une possible conscience linguistique plus accrûe.

1.2. Transfert comme stratégie d'apprentissage

La définition et les limites du concept de stratégies d'apprentissage continuent d'être dans le débat. Il existe un consensus général sur leur importance comme outil d'apprentissage, mais le niveau de conscience de l'élève par rapport à leur usage et le niveau d'automatisme de ces techniques sont des sujets polémiques (Cohen, 2011). Est-ce que l'élève doit être conscient de l'usage des procédures dirigées à l'apprentissage pour les considérer des stratégies d'apprentissage?

Cohen (2011) offre une définition des stratégies d'apprentissage qui les limite au choix conscient :

« [...] thoughts and actions, consciously chosen and operationalized by language learners, to assist them in carrying out a multiplicity of tasks from the very onset of learning to the most advanced levels of target language (TL) performance. (Cohen, 2011, cité dans Oxford et Armstorfer, 2018, p. 682). »

Cyr (1998, p. 4), qui se centre dans son livre sur les stratégies d'apprentissage, les décrit de cette manière : « des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problème observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage ». Ce qui nous intéresse dans ce travail est de pouvoir mobiliser la stratégie d'apprentissage définie par Oxford (1990) comme *transferring*, aussi présente dans Cyr (1998) comme transfert de

connaissances choisie consciemment ou non par l'élève. C'est pourquoi la définition ouverte de Cyr (1998) est adoptée par cette recherche.

Transferring, stratégie d'apprentissage qui profite du transfert, est selon Oxford (1990, p. 85) : « [...] directly applying previous knowledge to facilitate new knowledge in the target language ». C'est-à-dire, le transfert consiste à appliquer directement des connaissances antérieures pour faciliter les nouvelles connaissances dans la langue cible.

Oxford (1990) affirme que ces connaissances peuvent être transmises depuis la langue maternelle (ou une autre) vers la langue cible (étrangère), des connaissances d'un aspect de la nouvelle langue à d'autres aspects de la nouvelle langue, ou des connaissances conceptuelles d'un domaine à un autre. Comme aspects de langue sont considérés le sens et les aspects formels (lexique, syntaxe, morphologie). Mais le transfert peut aussi se donner dans le discours (la façon de s'ordonner les idées et de les transmettre) (Hinds, 1983 ; Péry-Woodley, 1990), comme mentionné dans 1.1.

Deux autres stratégies sont aussi mentionnées par Oxford (1990) comme des stratégies qui ont recours aux autres langues de l'élève pour l'acquisition de nouvelles connaissances : traduire (*Translating*) et analyser de façon contrastive (*Analyzing contrastively*).

Afin de transférer, souvent ces deux stratégies doivent être utilisées au même moment (Cyr, 1998). Alors, *translating* et *analyzing contrastively* sont aussi mobilisés par les participants de cette étude. Cependant, pour simplifier, ce travail se centre seulement sur le concept de transfert.

1.3. Justification de la méthodologie d'enseignement-apprentissage prévue

Dans les sections suivantes, nous faisons une défense de la méthodologie suivie pendant la séquence didactique.

1.3.1. La comparaison entre les langues

La méthode de la classe sera en partie basée sur des comparaisons entre les langues des élèves (espagnol/ basque). Il est prouvé que la comparaison entre les langues est un recours incontournable pour l'apprentissage, surtout aux premières étapes. Titone (1971 dans Jamet 2000, p. 76) affirme que la langue seconde (cible) part d'une première association entre langue seconde et un premier concept interprétatif de la langue maternelle, et puis, elle passe à au *rapport stable* et final entre langue seconde, ou apprise, et un concept de la langue seconde. En effet, ce n'est pas la même chose, de générer de nouveaux concepts sur le monde en L1 que d'apprendre à les communiquer ou comprendre en L2 (Jamet, 2000 ; Puren, 2018).

Pour la langue maternelle, c'est le ILC (*implicit linguistic competence*), ou compétence linguistique implicite, qui est surtout utilisée, tandis que pour le vocabulaire et spécialement pour les nouvelles langues ce sont les connaissances métalinguistiques explicites, MLK (*explicit metalinguistic knowledge*) qui sont appliquées (Bardel et Sánchez, 2017). Comme dans tout apprentissage, pour arriver à des nouvelles connaissances dans la langue cible, il faut utiliser l'échafaudage de connaissances préalables, *scaffolding* (Dale, Van der Es et Tanner, 2011), y comprises les connaissances *explicites* (MLK) extraites de la langue maternelle. La comparaison entre les langues permet d'*échafauder* l'apprentissage.

Les expériences pratiques montrent que la comparaison entre les langues est souvent effectuée dans les établissements éducatifs, d'une façon plus ou moins consciente. Une étude de Ferrer (2002) positionne la moitié des enseignants en faveur de la comparaison entre les langues. Plus tard, Fournier (2014) présente des enseignants dont la plupart sont en faveur du contraste (de la comparaison). Ils pensent que le contraste entre les langues aide à stabiliser des notions, à comprendre plus rapidement, à récupérer des connaissances de la langue maternelle et à se créer des stratégies de production ou de compréhension dans la langue étrangère. En outre, le contraste aide souvent à donner de l'importance à la grammaire de la langue maternelle, car elle devient

un outil pour apprendre une nouvelle langue. Cet usage apporte de bons résultats (De Oliveira Graça et Viviani, 2001 ; Gajo, 2006).

La comparaison apporte aussi des *faux amis* (Oxford, 1990), mais elle peut s'avérer un outil très intéressant pour attirer l'attention des apprenants sur ces formes semblables en utilisant l'opposition entre les formes, l'un des mécanismes les plus naturels de la pensée humaine (Bransford, Brown et Cocking, 2000). Comme déjà mentionnée, les élèves font cette comparaison de façon autonome (Cyr, 1998 ; Naiman et al., 1996), plus particulièrement dans les niveaux les plus bas, (Bransford et al., 2000) et donc, il est intéressant de les accompagner et observer leur procédure de façon explicite.

D'autre part, le transfert que ce travail veut analyser et stimuler, en tant que stratégie d'apprentissage, se développe tout au long de l'apprentissage des langues. En plus, il est de mieux en mieux choisi (Cyr, 1998 ; Oxford, 1990). Néanmoins, il est convenable de le promouvoir et de faire découvrir les similitudes entre les langues par les enseignants, en faisant référence aux langues maternelles des élèves, et donc, en les comparant. Cela épargne du temps et développe l'efficacité du transfert (Allgäuer-Hackl et Jessner, 2013 ; Cyr 1998 ; Ender, 2007 ; Moore, 2006 ; Santiago Alonso, 2015).

L'objectif de l'unité didactique utilisée dans l'étude empirique est de faire raconter une histoire au passé, et donc, l'objectif de la comparaison se justifie, non pas seulement pour la recherche mais aussi pour contribuer à la fonction communicative de la langue. Les activités prévues ne seront pas seulement de comparaison pour apprendre les normes grammaticales, car la comparaison ne couvrirait pas par elle-même le processus d'apprentissage (Ellis 1998, cité dans Narcy-Combes, Narcy-Combes et Miras, 2015 ; Oxford, 1990).

1.3.2. L'usage des nouvelles technologies

L'unité didactique, y compris les documents pour la recherche, va se baser uniquement sur les nouvelles technologies, par le biais d'une classe virtuelle sur la plate-forme *Google Classroom*.

Face aux réticences possibles, il est à souligner que l'usage des nouvelles technologies dans l'apprentissage est une évolution logique de la société. La technologie est issue de la science, et donc, il s'agit d'une activité aussi sociale que la science (Narcy-Combes et al., 2015).

Le manque d'habitude de nouvelles méthodes technologiques, quant à lui, stimule l'apprentissage, car l'apprentissage nécessite un déséquilibre permanent qui mobilise les aptitudes de l'élève (Bourdet, 2007, cité dans Narcy-Combes et al., 2015).

Entre les atouts des nouvelles technologies se trouvent : l'individualisation du travail personnel qui responsabilise et active l'élève ; une gestion individuelle du temps ; l'apprentissage de la complexité des types de communications actuelles ; la souplesse et la créativité que l'ordinateur apporte ; et finalement, le fait que l'élève doit évaluer ses besoins langagiers depuis des nouvelles perspectives, car il est obligé à communiquer par des moyens différents (Narcy-Combes et al., 2015).

L'interaction continue et plus individualisée entre l'enseignant et l'élève s'adapte à la situation de l'enseignement actuel. Selon Lebrun (2007), les enseignants et les apprenants partagent et construisent des connaissances grâce à la manipulation des outils numériques.

Cette étude a été menée pendant la crise du COVID-19 de 2020 pendant laquelle les nouvelles technologies ont été utilisées pour remplacer les cours présentiels. Par conséquent, notre séquence didactique entière a été basée sur des outils numériques comme Google Classroom et Google Meet. Les activités (fichiers, vidéos) ont été postées sur Google Classroom le lundi et le mercredi, et certaines explications et l'activité initiale ont été réalisées à l'aide de Meet.

2. ÉTUDE EMPIRIQUE

2.1. Objectifs, hypothèses et questions de recherche de l'étude

Les sections suivantes présentent les objectifs, les hypothèses et les questions de recherche de l'étude empirique.

2.1.1. Objectifs

L'étude empirique réalisée dans ce travail poursuit les objectifs suivants :

1. Apporter des connaissances sur le transfert comme stratégie d'apprentissage utilisé de façon intuitive par les élèves, dans le cas des langues des familles différentes, mais avec des similitudes grammaticales.
2. Montrer que la comparaison entre les langues des familles différentes peut aider à l'apprentissage et la mémorisation des élèves.

2.1.2. Hypothèses

Les hypothèses suivantes seront vérifiées dans cette étude :

1. Les bascophones vont utiliser la structure du temps passé en basque pour comprendre la formation du passé composé en français.
 - 1.1. Un niveau plus élevé de connaissance et un plus haut degré d'utilisation quotidienne du basque vont stimuler le recours au transfert comme stratégie d'apprentissage entre cette langue et le français pour le passé composé.
 - 1.2. Le fait d'être multilingue va augmenter l'usage en quantité et en qualité du transfert.
 - 1.3. D'autres langues qui partagent une structure similaire du passé composé, peuvent aussi être mobilisées, par exemple, l'espagnol, l'anglais ou l'allemand. L'espagnol et l'anglais seront mobilisés surtout pour les formes avec « avoir ».

2. Prendre conscience des similitudes de la formation du passé composé en français et en basque facilite sa mémorisation et son apprentissage.

2.1. La perception que les élèves ont de la distance linguistique entre le basque et le français va influencer le recours au transfert. Ainsi, le groupe expérimental va percevoir les deux langues comme plus proches que le groupe témoin, le premier groupe ayant plus de recours au transfert après le travail de comparaison.

2.1.3. Questions de recherche

L'étude va répondre à deux questions de recherche :

1. Dans quelle mesure les différents facteurs qui affectent le transfert (diversité de répertoires linguistiques des élèves et typologie des langues) permettent l'usage du transfert du passé composé du basque au français, étant ces deux langues de familles différentes?
2. Est-ce que faire le transfert du passé composé du basque au français apporte des bénéfices de mémorisation et d'apprentissage de cette structure?

2.2. Méthodologie

Les sections suivantes présentent les participants de l'étude, les méthodes de recherche, le matériel et les outils et la procédure pour mener à bien toute la séquence didactique et la recherche.

2.2.1. Les participants

L'échantillon est non-probabiliste, non-aléatoire, de convenance. La recherche a été effectuée en Espagne, en deux groupes de classe de deuxième année d'ESO (13-14 ans), ce qui correspond à la troisième année du collège français. Un groupe comprend 9 personnes (groupe témoin) et l'autre 16 personnes (groupe expérimental). Le groupe de 16 élèves est légèrement moins avancé. Il s'agit d'un établissement immersif en langue basque à Pampelune (Espagne). Tous les élèves sont multilingues (avec une bonne maîtrise du basque et de

l'espagnol, un niveau A2/B1 d'anglais et A1-A2 de français). Un élève connaît le catalan.

2.2.2. Les méthodes de recherche et d'analyse des données.

L'étude utilise la méthode de recherche quasi-expérimentale avec de différentes comparaisons de groupes. Au début de la séquence, quelques groupes ont été formés selon certaines caractéristiques (taux d'usage du basque, statut de la langue basque, conscience linguistique) et leurs résultats ont été mis en comparaison (Tableau 1). Dans un deuxième temps, nous avons eu un groupe témoin et un groupe expérimental (Tableau 2), en profitant des classes existantes dans l'établissement scolaire. Un traitement a été effectué qui consiste à introduire en classe expérimentale des éléments méthodologiques qui stimulent le transfert entre les langues des élèves. La recherche quasi-expérimentale s'intègre dans une unité didactique et se combine avec l'enquête par questionnaire. Une méthode quantitative a été mise en œuvre pour l'analyse des données. Les Tableaux 1 et 2 associent les groupements des participants aux différents types des données analysées.

Comparaison des résultats de l'activité 1 selon le taux d'usage de la langue basque	Comparaison des résultats de l'activité 1 selon statut de la langue basque (maternelle ou non)	Comparaison des résultats de l'activité 1 selon la conscience linguistique	Comparaison du transfert en basque et espagnol dans l'activité 1 selon le taux d'usage de la langue basque	Comparaison du transfert en basque et espagnol dans l'activité 1 selon la conscience linguistique
Groupe A/B	Groupe A+/B+	Groupe C/D	Groupe A/B	Groupe C/D

Tableau 1. Groupes pour la mise en comparaison des résultats au début de la séquence

Comparaison des résultats du test de jugement grammatical	Comparaison du niveau d'accord pour l'usage de l'espagnol/ le basque afin de générer le Passé Composé	Comparaison du niveau d'accord pour l'usage de l'espagnol /le basque afin de mémoriser la structure du Passé Composé
Groupe témoin / Groupe expérimental	Groupe témoin / Groupe expérimental	Groupe témoin / Groupe expérimental

Tableau 2. Groupes pour la mise en comparaison à la fin de la séquence

2.2.3. Le matériel et les outils

La recherche s'intègre dans une unité didactique qui introduit aux élèves une nouvelle structure grammaticale : le Passé Composé. Les matériels de l'étude incluent :

- les matériels de l'unité didactique (Annexe 9).
- un questionnaire sur la procédure des participants suite à l'activité 1 (Annexe 3).
- un questionnaire sur leur niveau de multilinguisme (Annexe 4).
- un questionnaire sur l'usage de basque des participants (Annexe 4).
- un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage (Annexe 8).
- un test de jugement de correction grammaticale (Annexe 8).

La plate-forme Google Classroom a été utilisée pour recueillir les données ainsi que pour mener à bien la séquence didactique (Annexe 9).

Le questionnaire sur les stratégies d'apprentissages (Annexe 8).

Les questions qui nous intéressent sont alimentées par des items des questionnaires des stratégies d'apprentissage des langues SILL (Oxford, 1990) et M-SILL (Dmitrenko, 2016) (Annexe 8).

Dans ce questionnaire, les questions 2 et 9, d'un côté, et 5 et 8, de l'autre côté, sont considérées comme synonymes (une moyenne a été faite entre les deux).

Pour répondre, une échelle Likert de 5 points est proposée. Les autres questions servent à dérouter l'élève de l'objectif de l'étude ainsi qu'à les faire réfléchir à leurs stratégies d'apprentissage.

Les questions 2 et 9 de notre questionnaire correspondent à l'item n° 36 du SILL de la version 5.1 (Oxford, 1990) : « *I look for similarities and contrasts between the new language and my own* » (la comparaison par l'élève des nouvelles connaissances avec la langue propre). Nous ajoutons aujourd'hui d'autres langues aussi comme possibles points de comparaison. Ces questions s'alimentent aussi de l'item n° 34, « *apply general rules to a new situation* » (appliquer des règles générales à une situation nouvelle) mais avec un transfert de langues.

Par rapport à la mémorisation (questions 5 et 8) nous avons utilisé deux items du questionnaire Multilingual SILL de Dmitrenko (2016, p. 524-525), basé sur des révisions de différents auteurs, dont Oxford (1990). D'un côté l'item n°4 : « *Comparo elementos (sonidos, vocabulario, gramática, construcciones) de la lengua-meta con los elementos de mis otras lenguas para recordar similitudes y diferencias* » / C'est-à-dire, je compare les éléments (les sons, le vocabulaire, la grammaire, les constructions) de la langue cible avec les éléments de mes autres langues pour me rappeler les similitudes et les différences (traduction propre). D'un autre côté, l'item n°19 : « *Aprovecho las similitudes entre las lenguas que conozco para recordar nuevas estructuras.* » / Je profite des similitudes entre les langues que je connais pour me rappeler les nouvelles structures (traduction propre). Ce dernier item est plus précis, car il mentionne les structures (passé composé) et les similitudes entre les langues (basque/français).

2.2.4. La procédure

Une unité didactique sur les vacances a été mise en œuvre afin d'intégrer la recherche dans la routine des élèves du collège.

1. D'abord (11 mai), un texte a été fourni aux participants via Google Meet écrit à la 3^{ème} personne du singulier, avec des passés composés conjugués avec « être » et « avoir » (Annexe 4), qu'ils ont aussi reçu via Classroom. Sans aucune aide, ils ont dû remplir une continuation, postée sur Classroom avec des vides à la place des passés composés à la 3^{ème} personne du singulier. Les élèves devaient élucider la règle du passé composé en ce qui concerne l'usage de « être » ou « avoir ».

Cet exercice a été effectué en deux temps. Dans un premier temps, les élèves se sont guidés par ce qu'ils ont décidé d'être important pour remplir les vides. Dans un second temps, l'activité a apporté un exemple de traduction du passé composé à l'espagnol et au basque : « *Il est passé. Él ha pasado. Hura pasa da / Il a passé. Él ha pasado. Hark pasa du.* ». Ils ont rempli la deuxième partie de la conversation avec cette petite aide, incluse dans l'activité après quelques lignes.

Après l'activité, le professeur a fourni deux questionnaires. D'abord, un questionnaire à questions fermées pour demander ce qu'ils ont découvert et comment ils se sont guidés pour faire l'activité. Il s'agissait de découvrir qui a fait le transfert de la structure basque au français. Après, les élèves ont rempli un petit questionnaire de données sociolinguistiques pour connaître leur niveau de multilinguisme et le rôle et le taux d'usage du basque, pour nous faire une idée du *mode d'activation* du basque (Annexe 3).

2. Dans un second temps, pendant cette même session, un tableau a été fourni, avec une comparaison triple en français, espagnol et basque (groupe expérimental), et un autre en espagnol et français (groupe témoin) (Annexe 6).

3. L'unité didactique a continué le mercredi suivant (13 mai) et deux semaines de plus, parfois avec deux méthodes différenciées (Annexe 8). Le groupe expérimental a mis l'accent sur la traduction en espagnol et en basque. Le groupe témoin a suivi une découverte de la règle par la logique qui la fonde (si le verbe porte ou non un objet, s'il peut le porter, la transitivité), et il a fait aussi de la comparaison avec l'espagnol.

4. Une semaine après avoir fini l'unité didactique (1 juin), un test de jugement grammatical a été posté sur Google Classroom dans les deux cours afin de mesurer le niveau de mémorisation, ainsi qu'un questionnaire à l'échelle Likert sur les stratégies d'apprentissage que les élèves utilisent après les séquences didactiques différentes. L'objectif a été de mesurer dans quelle classe le transfert comme stratégie d'apprentissage a été plus utilisé et quelle classe l'utilise plus pour se rappeler (Annexe 8).

La collecte des données a été réalisée sur Internet. Toutes les réponses ont été recueillies sur Classroom : les réponses à la première activité, les réponses aux différents questionnaires et le test de jugement grammatical.

2.3. Analyse des données, résultats et discussions

Deux analyses majeures de données ont été effectuées pendant la recherche : l'analyse des données après le début de la séquence (Section 2.3.1) et analyse des données à la fin de la séquence (2.3.2).

2.3.1. Analyse des données et résultats au début de la séquence

- Objectif : observer le possible transfert du basque au français et les facteurs qui influencent ce transfert.

Dans l'activité 1, les élèves devaient élucider la règle du passé composé au singulier en ce qui concerne l'usage des auxiliaires « être » et « avoir ». Quelques comparaisons entre les réponses reçues ont été faites pour observer le possible usage du transfert avec le but de découvrir la règle.

Les groupes à comparer ont été fixés selon de différents facteurs de leur répertoire linguistique : usage de la langue basque, son statut -maternelle ou non- et le multilinguisme des élèves (qui finalement n'a pas pu être mesuré ; Cette étude a utilisé les réponses du questionnaire dirigé à mesurer le multilinguisme pour mesurer le niveau de la conscience linguistique).

Le contenu comparé a été double : dans un premier temps, les résultats de l'activité 1 (2.3.1.1 / 2.3.1.2 / 2.3.1.3) ; après, les réponses des élèves sur leur procédure dans l'activité 1 (2.3.1.4 / 2.3.1.5) (voir 2.2.2).

Suite à chaque analyse, les résultats sont offerts. À la fin de cette partie, une discussion met en relation les résultats avec le cadre théorique.

2.3.1.1. Analyse et résultats de l'activité 1 par rapport à l'usage du basque.

La première comparaison a été menée entre ceux qui ont la langue basque comme première ou deuxième langue en mode activé et ceux qui l'ont comme L2 moins activée.

- Formation des groupes.

En ce qui concerne l'étude d'un possible avantage entre les élèves qui utilisent le basque plus couramment, les deux groupes ont été séparés selon leur réponse sur le questionnaire de langues (Annexe 4). Si les élèves ont considéré que le basque était utilisé au moins dans un 3/10 de leur journée, cet usage a été considéré comme élevé (Groupe A). En effet, en général, les élèves bascophones à Pampelune utilisent rarement la langue basque hors de l'école (25 % de leur temps). Un usage moindre signifie l'appartenance au groupe B.

- Analyse et mise en comparaison des données

Pour la comparaison, le taux de bonnes réponses par personne dans l'activité 1 a été calculé. Pour cela faire, d'abord, les réponses des élèves ont été ordonnées dans des tableaux. Les réponses avec le bon auxiliaire, bien conjugué, a reçu un point entier. Le fait d'avoir créé un participe passé correct ou incorrect n'a pas été pris en compte, mais si le fait de l'avoir ajouté. Comme résultat, nous avons par exemple, *je suis aller, tu es alle, il a mange* etc. Ces réponses ont été nommées « réponses parfaites ».

En outre, quelques réponses qui se sont rapprochées à un participe passé ont reçu un demi-point (0,5), si l'auxiliaire était mal choisi ou mal conjugué (par

exemple : *j'ai aller, tu es mange* etc.) mais la forme « auxiliaire+ participe » a été générée.

Le reste des réponses ont été des verbes conjugués au présent, à l'infinitif, ou d'autres et elles n'ont pas été prises en compte.

Pour chaque groupe (A/B), la moyenne a été calculée en additionnant toutes les « réponses parfaites » et en les divisant par le nombre d'individus dans chaque groupe. La même procédure a été menée en ce qui concerne les réponses approximatives, étant celles-ci ajoutées aux réponses parfaites. La somme totale a aussi été divisée par le nombre des individus formant chaque groupe.

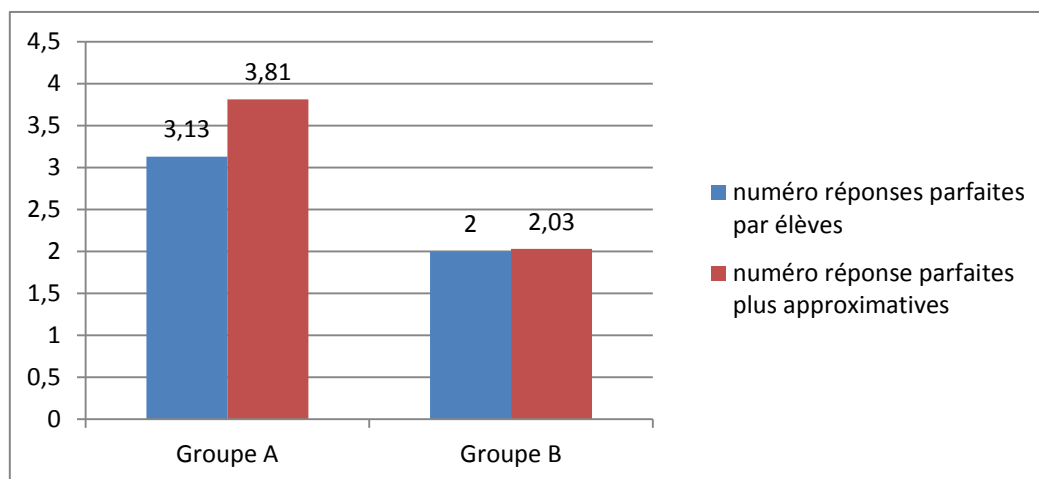
- Résultats de la Comparaison de deux groupes selon le taux d'usage quotidien du basque.

	Groupe A	Groupe B
Activation du basque	activé	moins activée
Participants	8 élèves, 3 issus du groupe témoin et 5 du groupe expérimental	16 élèves, 5 du groupe témoin et 11 du groupe expérimental
La moyenne d'usage quotidien du basque	3,28/10	2,25/10
Résultats	25 réponses parfaites(*) et 11 réponses approximatives au passé composé (5,5 points)= 30,5 points	32 réponses parfaites et 1 réponse approximative au passé composé (0,5 points)= 32,5 points
Taux de résultats corrects obtenus par personne	3,13	2
Taux de résultats corrects par personne, avec les formes approximatives incluses	3,81	2,03

Tableau 3. Données des deux groupes selon le taux d'usage quotidien du basque.

Sur le graphique (Figure 1), la colonne bleue représente les réponses parfaites et la colonne rouge, les réponses approximatives obtenues en moyenne par chaque individu du groupe correspondant.

Figure 1. Réponses correctes par individu selon le taux d'usage du basque



2.3.1.2. Analyse et résultats de l'activité 1 par rapport au statut du basque

La deuxième comparaison a été faite entre ceux qui ont le basque comme langue maternelle et les élèves qui ont l'espagnol comme langue maternelle. Cette comparaison n'a pas apporté de grandes différences par rapport à la première (2.3.1.1).

- Formation des groupes

Les deux groupes ont été choisis selon que l'élève constate que le basque est l'une de ses langues maternelles (groupe A+) ou non (groupe B+).

- Analyse et mise en comparaison des données

La même procédure que dans 2.3.1.1 a été suivie.

- Résultats de la comparaison entre les élèves qui ont la langue basque comme maternelle (parlée à la maison) et les autres

	Groupe A+	Groupe B+
Statut de la langue basque	Parlée à la maison	Apprise à l'école
Participants	9 élèves : 3 issus du groupe témoin et 6 du groupe expérimental. Les mêmes du groupe A et une élève de plus	15 élèves : 5 du groupe témoin et 10 du groupe expérimental
Résultats	25 réponses parfaites et 11 réponses approximatives au passé composé (5,5 points)= 30,5 points	32 réponses parfaites et 1 réponse approximative au passé composé (0,5 points)= 32,5 points
Taux de résultats corrects obtenus par personne	2,78	2,13
Taux de résultats corrects par personne, les formes approximatives incluses	3,5	2,17

Tableau 4. Données des deux groupes selon le statut du basque comme langue maternelle ou non.

La différence avec la première comparaison (2.3.1.1) est petite. En effet, l'individu ajouté au groupe A n'a donné aucune réponse correcte, et la distribution des résultats reste la même pour les deux groupes. Dans les deux cas (Tableau 2 et 3) on constate un avantage dans le groupe où le basque détient une présence plus forte (Groupe A et A+).

Les résultats de 2.3.1.1 et 2.3.1.2 semblent confirmer l'hypothèse 1.1 de ce travail, qui affirme qu'avoir la langue basque plus active va faciliter un transfert depuis cette langue. Les deux groupes plus liés au basque montrent une meilleure performance dans le choix de l'auxiliaire du passé composé. Pourtant, il faut attendre les résultats de 2.3.1.4 (les langues que les élèves ont utilisées) pour pouvoir vérifier que c'est la langue basque qui a permis de trouver la règle, ou au moins, qu'elle a été mobilisée pour le transfert (voir 2.4).

2.3.1.3. Analyse et résultats de l'activité 1 par rapport à la conscience linguistique

Une comparaison était prévue entre les élèves montrant une connaissance supérieure en langues et ceux qui considèrent qu'ils ont un niveau plus bas. L'objectif était de discerner deux groupes : un groupe avec des élèves plus « multilingues », et certainement ayant une conscience linguistique plus accrue, et un autre groupe avec moins de connaissances de langues. En effet, comme mentionné dans le cadre théorique, un nombre plus élevé de langues est lié à une conscience linguistique plus élevée.

Pour mesurer le degré du multilinguisme des participants, ils ont effectué une autoévaluation basée sur une échelle numérotée de leur niveau en langues. Pourtant, les résultats donnés par les élèves ont été trop divers. Certains élèves considéraient leur niveau de français (débutant) faisant partie d'un 4/6, étant 6 le maximum et 1 le minimum, ce qui était totalement invraisemblable.

Comme alternative pour observer des liens entre les réponses à l'activité 1 et le taux de *conscience linguistique*, une comparaison des résultats a été faite entre les élèves qui ont donné des résultats plus logiques, plus proches de leur niveau de langue et ceux qui n'ont pas su le mesurer.

- Formation des groupes.

Les deux groupes ont été choisis selon la distance entre leur niveau de français (A1-A2) et le niveau des langues qu'ils maîtrisent bien (5-6, basque/ espagnol).

Si la distance était de 2 points ou inférieure, nous avons considéré que l'élève ne disposait pas d'une conscience accrue en ce qui concerne la connaissance de ses langues. La connaissance du niveau des langues de l'élève peut être liée à la conscience linguistique. Dans ce cas, les élèves (n=8) ont été introduits dans le groupe D.

Si la distance était de 3 points ou supérieure, l'auteur a considéré que l'élève disposait d'une conscience linguistique plus développée. Ces élèves ont été mis dans le groupe C (16 élèves).

Exemple : le participant *i* répond que son niveau de français est de 3 sur 6 et son niveau de basque de 5 sur 6. La distance est inférieure à 3 points. Alors, il est du groupe D.

- Analyse et mise en comparaison des données

Même procédure que dans 2.3.1.1 et 2.3.1.2.

- Résultats de la comparaison entre les élèves selon leur conscience linguistique

	Groupe C	Groupe D
Niveau de conscience linguistique	Plus élevé	Plus bas
Participants	16 élèves (5 du groupe témoin et 11 du groupe expérimental)	8 élèves
Résultats	43 réponses parfaites et 12 réponses approximatives = 49 points.	15 réponses parfaites et 0 réponses approximatives. = 15 points.
Taux de résultats corrects obtenus par personne	2,687	1,875
Taux de résultats corrects par personne, si les formes approximatives sont prises en compte	3,063	-

Tableau 5. Données des deux groupes selon le niveau de conscience linguistique.

Une tendance à avoir de meilleurs résultats est claire chez les élèves qui sont plus conscients de leur niveau de langue, et par conséquent, qui peuvent être considérés comme ayant une conscience linguistique supérieure (Groupe C).

2.3.1.4. Analyse et réponses au questionnaire après l'activité 1 par rapport à l'usage du basque

- Formation des groupes

En ce qui concerne le questionnaire pour connaître si les participants ont fait du transfert (et entre quelles langues), la première comparaison a été faite entre les élèves qui utilisent le basque plus et moins couramment (groupes A et B de 2.3.1.1). La matière à comparer a été le choix des langues pour transférer la règle du passé composé lors de l'activité 1.

- Analyse et mise en comparaison des données

Quatre tableaux (groupe A, B, et les autres deux pour l'analyse de 2.3.1.5, avec les groupes C et D) ont été créés, avec une colonne pour chaque langue mentionnée. Seulement le basque et l'espagnol ont été mentionnés. Un x a été écrit pour chaque mention de la langue par élève.

D'abord, le nombre de fois que le basque a été mentionné (x) a été additionné et divisé par le nombre de personnes de chaque groupe. Puis, la même procédure pour l'espagnol a été suivie. Une moyenne a été calculée pour l'usage de chaque langue dans chaque groupe et elle a été mise en comparaison.

À la fin de la séquence, une autre analyse des données a été réalisée.

- Résultats du transfert entre les langues : Comparaison de l'usage du basque pour le transfert entre ceux qui utilisent plus le basque, ceux qui l'utilisent moins (groupes A / B)

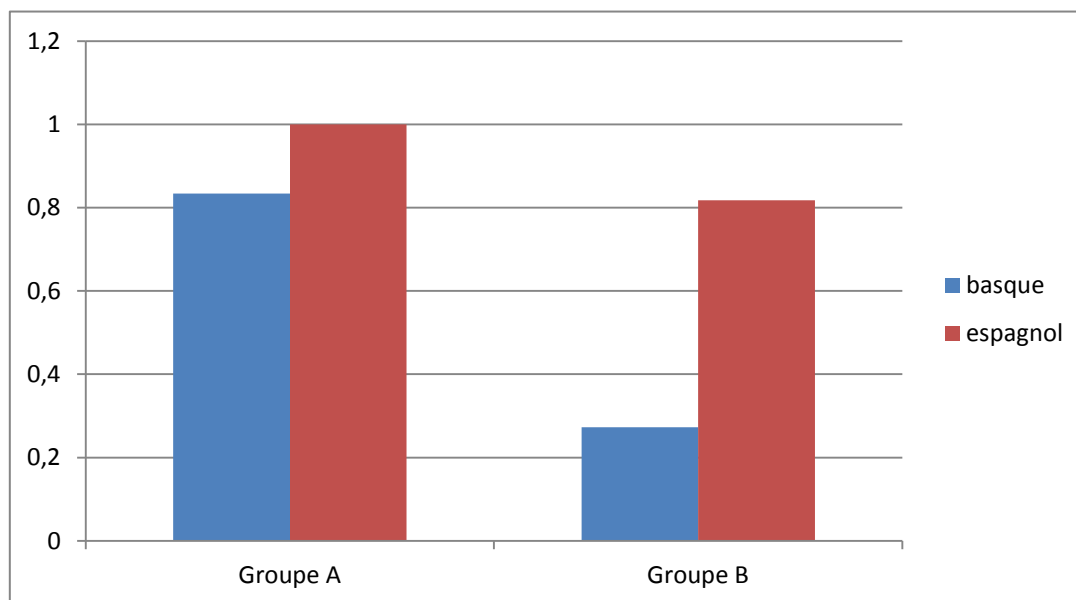
D'abord, il faut mettre en doute ces résultats car, dû à une erreur personnelle, ce questionnaire a été finalement passé une semaine plus tard et les élèves pourraient ne pas s'être souvenus de leurs choix.

Tout de même, nous pouvons travailler avec ce que nous avons. Le groupe A a été réduit à 6 personnes car les autres n'ont pas répondu.

Comme résultat du questionnaire, ce groupe (usager plus habituel de la langue basque) montre un taux d'usage du transfert de 1 en espagnol (c'est-à-dire, tous ont utilisé l'espagnol pour chercher la règle du Passé Composé) et de 0,834 en ce qui concerne le basque.

Le groupe B, réduit de sa part à 11 réponses (16 personnes), a utilisé l'espagnol un 0,818 par personne, et 0,273 le basque.

Figure 2. Langues utilisées pour le transfert et le taux d'usage du basque : Groupe A (plus) / Groupe B (moins)



2.3.1.5. Analyse et réponses au questionnaire après l'activité 1 par rapport à la conscience linguistique

- Formation des groupes

Avec le même questionnaire que dans 2.3.1.4 (Annexe 4), la deuxième comparaison a été faite entre les élèves qui montrent un niveau plus élevé de conscience linguistique et les autres (groupes C et D de 2.3.1.2).

- Analyse des données

Expliquée dans 2.3.1.4.

- Résultats du transfert entre les langues : Comparaison de l'usage du basque pour le transfert entre les groupes avec une conscience linguistique plus et moins élevée (groupes C/ D)

La même comparaison a été effectuée entre les élèves qui ont su mieux fixer leur niveau linguistique (groupe C) et ceux qui ont montré moins d'efficacité à cet égard (groupe D).

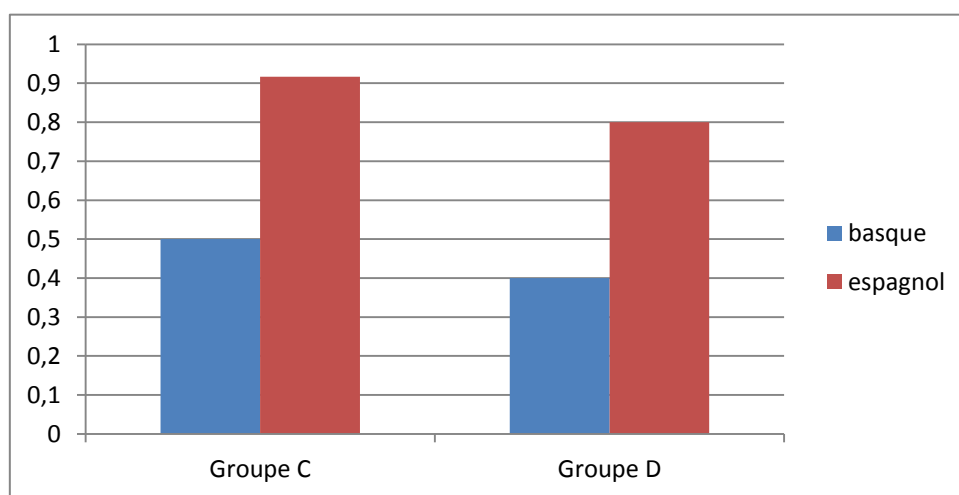
Dans le groupe C, nous avons reçu 12 réponses. Presque tous les élèves ont utilisé l'espagnol (n=11, 91,7 %). Le basque a été utilisé par une moitié de ce groupe (n=6, 50%).

Dans le groupe D, nous avons reçu 5 réponses. Quatre sur cinq élèves ont utilisé l'espagnol (80%). Le basque a été utilisé par deux élèves, c'est-à-dire, le 40 %.

Une même tendance est observable. Les participants du Groupe C (avec le niveau de la conscience linguistique plus élevé) ont utilisé plus la comparaison entre les langues.

D'autres langues étaient attendues mais elles n'ont pas été mentionnées.

Figure 3. Langues utilisées pour le transfert, selon niveau de conscience linguistique groupe C (plus) / Groupe D (moins)



Nous n'avons pas pu calculer l'usage individuel du transfert du basque, et donc la qualité du transfert ne peut pas être mesurée. Toutefois, une tendance claire d'utilisation de la langue basque pour le transfert est visible dans les groupes A (plus bascophones) et C (plus conscients linguistiquement).

2.3.1.6. Discussion de la 1^{ère} partie des résultats

En ce qui concerne les connaissances que nous avons du transfert actuellement, les données de 2.3.1.4 pourraient être considérées comme allant à l'encontre de l'hypothèse de la L2 de Hammarberg (2001). En effet, le basque a un statut de première langue, L1, pour le Groupe A, au moins de langue maternelle, et faire du transfert inconscient de la L1 à la L3 sans passer par la L2 n'est pas habituel (Dewaele, 1998, cité dans Murphy, 2003).

Pourtant, le basque, même pour le groupe qui l'utilise plus, reste une langue moins utilisée que l'espagnol (dans les questionnaires, il n'arrive jamais à surpasser l'espagnol dans les réponses). Alors, elle est une L2, maternelle souvent, très active au cas du groupe A. Du coup, l'effet de la L2 n'est pas démenti. En outre, l'effet de la L2 est surtout dirigé au transfert inconscient. Dans notre cas, les élèves ont fait un travail réflexif, et donc les interférences ne joueraient pas un rôle aussi important ici comme le fait de considérer le basque comme une possible langue de transfert, ce qui est relié à la perception des langues (Kellerman, 1983).

En ce qui concerne la qualité et quantité du transfert, nous pouvons dire du groupe qui a mieux mesuré son niveau de langues et du groupe plus bascophones (C et A), qu'ils ont utilisé plus de langues pour le transfert, plus d'espagnol et de basque. Nous ne pouvons pas affirmer que le basque ait été utilisé de façon efficace, mais le taux plus élevé de bonnes réponses dans ces groupes nous conduit dans cette direction. La meilleure performance du groupe A coïncide avec un niveau plus élevé de langues, dans ce cas la langue basque, qui apporte une quantité plus grande de transfert et de meilleure qualité (O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990).

Par rapport au groupe C, il n'est pas possible de vérifier si le degré plus haut du multilinguisme améliore la quantité et la qualité du transfert (Cenoz et Genesee, 1998 ; Mägiste, 1984, cité dans Murphy, 2003), et de façon plus générale, l'apprentissage ou la performance dans d'autres langues (Murphy, 2003). Nous ne l'avons pas pu mesurer. Pourtant, face aux résultats, il semble que la

conscience linguistique des élèves a stimulé la comparaison avec les langues qu'ils maîtrisent bien, comme appuie Murphy (2003).

Ces résultats ne nous informent pourtant pas sur la raison d'avoir choisi une langue de famille différente du français (le basque). Est-ce en raison de son caractère marqué ou *markedness* (Ringbom, 1987) ? Ou est-ce que les élèves ont calculé la « transférabilité » de la structure ? C'est possiblement une alliance des deux, comme Gass et Selinker (2008) affirment. Le statut du basque comme langue d'apprentissage des matières non-linguistiques dans l'école immersive peut aussi avoir joué un rôle.

Nos résultats coïncident avec l'opinion générale que les langues les plus proches sont celles avec lesquelles le transfert est effectué. L'espagnol a été plus utilisé que le basque, au moins dans un premier abord. Cela coïncide avec les opinions de Bild et Swain (1989, cité dans Cenoz et al. 1998), Cenoz et al. (1998), Kellerman (1983, cité dans Murphy, 2003), Odlin (1989) et Sjöholm (1976, cité dans Gass et Selinker, 2008).

Les sections suivantes vont présenter l'analyse des données et la discussion des résultats après la fin de la séquence didactique.

2.3.2. Analyse des données et résultats après la fin de la séquence

➤ Objectifs:

1. Relever les bénéfices d'une comparaison explicite en basque pour l'apprentissage et la mémorisation du passé composé (2.3.2.1)
2. Connaître l'usage des élèves de la comparaison entre les langues et du transfert comme stratégie d'apprentissage (2.3.2.2)

2.3.2.1. Analyse et résultats du test de jugement grammatical

- Formation des groupes

Dans cette deuxième partie de l'analyse des données, les bénéfices ou désavantages de deux procédures de cours ont été analysés, ainsi que l'usage

que les élèves font de la comparaison entre les langues. Les groupes, dans ce cas et le prochain (2.3.2.2) ont été le groupe témoin (6 personnes) et le groupe expérimental (11 personnes). Le groupe témoin a suivi un procédé de comparaison avec l'espagnol et d'explication par rapport au Complément d'objet Direct (COD) et sa relation avec l'usage du verbe *avoir* au passé composé. Le groupe expérimental, pour sa part s'est basé presque uniquement sur la comparaison avec le basque.

- Analyse des données

Les réponses correctes du test de jugement grammatical (Annexe 8, Questionnaire 2) ont été additionnées et une moyenne de réponses correctes a été calculée pour chaque groupe (témoin / expérimental).

- Résultats de la comparaison des réponses dans le test de jugement grammatical entre les groupes témoin et expérimental

Le nombre de bonnes réponses a été comparé. Des 6 réponses du groupe témoin, les participants ont fait en moyenne 8,67 réponses correctes sur 13 possibles. En ce qui concerne le groupe expérimental (au manque d'une réponse, réduisant le groupe à 10), ils ont la moyenne de 8,7 réponses correctes.

Le chiffre est presque le même entre les deux groupes. Cependant, il faut tenir en compte deux facteurs. Le manque de réponses de la part des deux groupes (peu d'élèves ont répondu en comparaison avec le nombre d'élèves dans chaque groupe) et probablement, la mauvaise qualité des réponses aux questionnaires, car la tâche a été envoyée après la fin de la 3ème évaluation, sans obligation de faire bien les activités.

Néanmoins, en tenant en compte que le groupe expérimental avait d'habitude des résultats académiques inférieurs, un chiffre qui est pareille pour les deux groupes devrait nous convaincre des atouts de la comparaison avec la langue basque pour la mémorisation et génération du Passé Composé en français.

2.3.2.2. Analyse des réponses au questionnaire sur les stratégies d'apprentissage et résultats

- Formation des groupes

Même procédure que dans 2.3.2.1.

- Analyse des données

D'abord, quatre tableaux ont été réalisés, séparés par groupes. Sur l'axe x, des langues mentionnées par les élèves sur le questionnaire (Annexe 3), dans deux sections majeures : création du passé composé / mémorisation. Sur l'axe y, les élèves. Chaque fois qu'un élève a mentionné une langue, elle a été marquée sur le tableau. Pour la présenter, dans sa colonne correspondante, on a calculé la moyenne de 2 et 9 pour la génération du Passé Composé et de 5 et 8 pour la mémorisation. Le résultat a été introduit. Les points de chaque langue dans chaque groupe et section ont été additionnés et leur moyenne par personne du groupe a été calculée. Le but a été d'obtenir une moyenne de l'usage de chaque langue dans les différents groupes. Pour finir, l'usage de chaque langue (le chiffre) a été mis en comparaison entre le groupe expérimental et le groupe témoin.

- Résultats de la comparaison entre le groupe témoin et le groupe expérimental : opinion sur l'utilité de la comparaison entre les langues.

1. Usage des langues pour générer des formes du Passé Composé

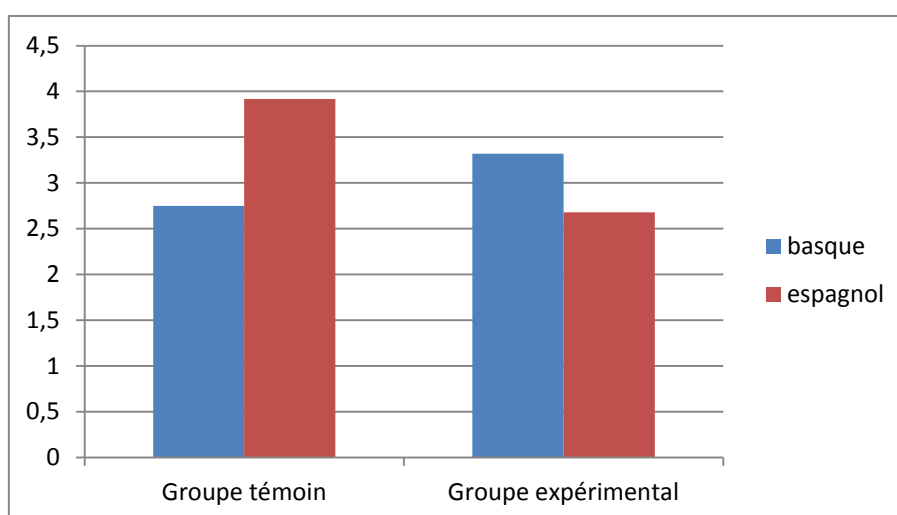
	Groupe témoin (6 réponses)	Groupe expérimental (11 réponses)
Usage du basque	2,75 /5 =entre désaccord et d'accord	3,318 = d'accord
Usage de l'espagnol	3,916= plutôt d'accord	2,68 = entre désaccord et d'accord

Tableau 6. Usage des langues pour générer des formes du Passé Composé

Il est clair que le groupe qui a suivi la séquence didactique basée sur la comparaison avec le basque a trouvé plus intéressant la comparaison avec cette langue.

Pourtant, le groupe témoin semble avoir plus utilisé la comparaison que le groupe expérimental (ce dernier étant celui qui s'est basé sur la comparaison). Alors, le résultat n'est pas clair. Toutefois, l'information la plus concrète que nous pouvons extraire est le fait que les élèves aient décidé quelle langue reste au-dessous et quelle au-dessus à l'heure de comparer. Et la décision est claire : dans le groupe témoin, c'est l'espagnol, tandis que dans le groupe expérimental, c'est le basque.

Figure 4. L'usage des langues pour créer le passé composé selon le cours suivi



2. Usage des langues pour mémoriser la structure du passé composé

	Groupe témoin (6 réponses)	Groupe expérimental (11 réponses)
Usage du basque	0,5 (un élève a répondu « un peu le basque ») 8,33%	5 personnes l'ont mentionné 45,45%

Usage de l'espagnol	1 (ce même élève a répondu : « l'espagnol ») 16,66%	6 personnes l'ont mentionné 54,54%
Usage général des langues maternelles pour générer des formes du Passé Composé	3,58 /5 = entre d'accord et plutôt d'accord 71,6 %	4/5 = plutôt d'accord 80%

Tableau 7. Usage des langues pour mémoriser la structure du passé composé

La différence de réponses s'avère un obstacle pour l'analyse de l'usage des langues pour la mémorisation. Pourtant, la tendance est visible : un 45 % du groupe expérimental a utilisé le basque, tandis qu'une seule personne a mentionné l'avoir utilisé un peu dans le groupe témoin.

2.3.2.3. Discussion de la 2ème partie des résultats

Le niveau d'usage des langues maternelles a été moindre dans l'activité 1 en comparaison avec la fin de la séquence didactique. Ce fait montre comment il est important de faire appel aux similitudes de façon explicite par le professeur, comme le prouve Santiago Alonso (2015). Sinon, les élèves n'ont pas la conscience d'être en train d'apprendre quelque chose qu'ils savent déjà, et leurs langues maternelles ne font dans ce cas aucune différence dans les résultats, comme dans l'étude de Dubois, Kamber et Skupien Dekens (2014). Il faut pousser les élèves à la comparaison pour faciliter le transfert (Allgäuer-Hackl et Jessner, 2013 ; Cyr, 1998 ; Ender, 2007 ; Moore, 2006 ; Santiago Alonso, 2015).

Les élèves ont changé progressivement la langue pour comparer avec le français. Une question en classe a été répondu de façon unanime que l'espagnol ressemble plus au français que le basque, et donc, la première tendance, sans un travail préalable en classe, a été de comparer le français avec l'espagnol, comme précédemment mentionné. Mais suite à une séquence didactique où les similitudes avec le basque ont été montrées, les élèves ont préféré utiliser le basque. Cela appuie l'idée que la distance entre les langues

reste nuancée par la perception des élèves, comme affirment Kellermann (1983) et Gass et Selinker (2008).

2.4. Réponses aux questions de recherche et les hypothèses

Dans les sections suivantes, nous répondons aux questions de recherche et aux hypothèses présentés au début de l'étude.

2.4.1. Réponses aux questions de recherche

1. Dans quelle mesure les différents facteurs qui affectent le transfert (diversité de répertoires linguistiques des élèves et typologie des langues) permettent l'usage du transfert du passé composé du basque au français, étant ces deux langues de familles différentes?

Comme réponse à la première question, nous concluons que les différents facteurs analysés dans cette étude ont une portée remarquable dans l'usage du transfert et la décision consciente de cet usage. Les élèves qui utilisent plus le basque quotidiennement (qui auront certainement cette langue plus activée) ont choisi de l'utiliser davantage que les élèves qui ne l'utilisent pas tellement. Le niveau de langues a donc eu une influence. En outre, même si le multilinguisme des élèves n'a pas pu être calculé, nous avons pu séparer les élèves en deux groupes selon leur niveau de conscience linguistique. Ceux qui ont donné des réponses logiques au questionnaire sur leurs connaissances en langues (montrant un niveau plus élevé, Groupe C) ont utilisé plus le basque et l'espagnol pour comparer avec le français que ceux qui ont répondu de façon invraisemblable (Groupe D).

2. Est-ce que faire le transfert du passé composé du basque au français apporte des bénéfices de mémorisation et d'apprentissage de cette structure?

Comme réponse à la deuxième question, nous confirmons l'idée. Les élèves du groupe moins avancé qui ont suivi la séquence didactique basée sur la comparaison avec le basque ont eu un résultat légèrement meilleur que l'autre

groupe. En tout cas, plusieurs élèves ont utilisé le basque comme technique pour mémoriser ou créer des formes du Passé Composé. Alors, cette langue s'avère un outil pratique.

2.4.2. Confirmation des hypothèses de l'étude

L'hypothèse 1 est confirmée par la comparaison 2.3.1.4. Les bascophones, tous les élèves, ont utilisé le basque depuis le début de la séquence, même si avec l'aide du professeur cet usage a augmenté.

L'hypothèse 1.1, qui affirme qu'un niveau plus élevé de basque et un usage plus courant de cette langue va augmenter le recours au transfert de cette langue et le français est aussi confirmée. La comparaison 2.3.1.4 prouve que le groupe plus bascophone est aussi celui qui a utilisé plus le basque pour comparer entre cette langue et le français. Les comparaisons 2.3.1.1 et 2.3.1.2, de leur part, montrent que ce groupe a été celui qui a obtenu des meilleurs résultats en moyenne. Parallèlement, l'espagnol a été plus utilisé dans les deux groupes lors de la comparaison des langues (2.3.1.4) (une hypothèse aussi tenue par ce travail, 1.3).

L'hypothèse 1.2 qui lie le multilinguisme avec un usage de meilleure qualité et quantité du transfert a changé en raison du terrain. Ce n'est plus le multilinguisme, mais la conscience linguistique qui a été mise en comparaison. Les élèves qui ont mieux mesuré leur niveau de langues ont montré une utilisation plus élevée du basque et de l'espagnol pour comparer. L'autre groupe a moins comparé ses langues (2.3.1.3).

L'hypothèse 1.3 n'a pas été vérifiée. Les autres langues n'ont pas été mentionnées. Mais nous ne la rejetons pas, en raison d'une réponse tardive des élèves au questionnaire sur la procédure pour remplir l'activité 1. Certainement certains élèves ont pu avoir l'idée de comparer avec l'anglais mais ils l'ont oublié après.

L'hypothèse 2 peut être confirmée. L'hypothèse 1.1 peut être reliée à cette idée. Les élèves qui utilisent le basque d'habitude ont montré un usage plus fréquent de cette langue pour l'apprentissage du passé composé et de meilleurs

résultats dans l'activité 1, ainsi que dans le test de jugement grammatical (2.3.2.1).

L'hypothèse 2.1 est confirmée avec des réserves. Le fait d'avoir travaillé en basque les similitudes du passé composé a apporté que les élèves l'utilisent plus que l'espagnol dans le groupe expérimental (2.3.2.2). Ces élèves semblent percevoir le basque plus proche du français que les élèves du groupe témoin.

Pourtant, le groupe témoin n'a pas suivi le cours basé sur la comparaison et montre néanmoins des taux supérieurs que le groupe expérimental dans l'usage de la comparaison pour créer et mémoriser le Passé Composé. Nous pouvons avoir une approximation de la réalité, mais la réponse des élèves reste très imprécise. En tout cas, en ce qui concerne la différence entre le basque et l'espagnol, le basque l'emporte dans le groupe expérimental, et l'espagnol dans le groupe témoin.

Après avoir analysé les données, les questions de recherche et les hypothèses, nous pouvons signaler quelques implications pédagogiques liées à l'utilisation du transfert entre le basque et le français en classe du FLE.

3. IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

L'apprentissage se base sur les connaissances que les élèves détiennent déjà. C'est la technique de l'échafaudage (*scaffolding*) (Dale, Van der Es et Tanner, 2011). Alors, utiliser leurs langues maternelles pour apprendre des nouveaux concepts semble logique.

L'utilisation de la langue basque en classe du FLE a été bénéfique, malgré la distance linguistique entre cette langue et le français. Le groupe qui obtenait d'habitude les pires résultats a obtenu un léger avantage dans le test de correction grammatical, et les élèves de ce groupe sont maintenant plus conscients des similitudes entre le français et le basque.

Cela ne veut absolument pas dire que l'apprentissage doive se baser uniquement sur la traduction. D'autres techniques semblent être utiles aussi, par exemple, des images pour mémoriser (Annexe 7), des explications comme le fait que les verbes conjugués au Passé Composé avec *avoir* peuvent porter un objet, ou simplement la méthode immersive.

En outre, cette étude montre l'importance de rendre les élèves conscients des points en commun entre les connaissances dont ils disposent pour continuer à apprendre. Il est convenable de pousser le transfert de tout type, non pas seulement linguistique, c'est-à-dire, connecter les connaissances des différents champs pour arriver à des nouvelles connaissances. Pour autant, ce travail n'est pas toujours à la portée des élèves. Les professeurs devraient se former dans les connaissances et les langues des élèves. Il faudrait créer des méthodes, des espaces qui servent à la découverte de ces connexions, ces traits en commun, comme l'affirmation, dans le champ du transfert Allgäuer-Hackl et Jessner (2013), Cyr (1998), Ender (2007), Moore (2006) et Santiago Alonso (2015). Sinon, les élèves ne se rendent pas compte de leurs connaissances (Moore, 2006).

D'après l'aspect linguistique qu'on apprend, on peut s'appuyer sur l'une ou l'autre langue en cours et profiter du répertoire linguistique des élèves. Mais souvent, il n'y a pas de ressources didactiques pour le faire. C'est pourquoi nous invitons les professeurs à échanger leurs bonnes pratiques, leurs expériences et matériels.

Les explications s'avèrent plus faciles en nous basant sur ce que l'élève connaît déjà. Cette pratique épargne du temps et des efforts cognitifs, ce qui pourrait être intéressant, étant donné le nombre limité d'heures de classe.

Pour finir, utiliser une méthode de comparaison pour stimuler le transfert est lié à une pensée analytique. De nombreux élèves apprennent mieux avec cette technique. On pourrait donc étendre ce type d'apprentissage à la diversité des élèves.

CONCLUSIONS

L'objectif de cette étude était d'étudier le transfert entre le basque et le français dans l'apprentissage du Passé Composé en FLE. Pour cela, nous avons organisé deux moments de recherche majeurs dans un collège immersif en basque à Pampelune dans la deuxième année d'ESO.

Au début, les élèves ont réalisé une activité grammaticale, sans aucun travail préalable en classe. Nous avons mis en comparaison les résultats des élèves selon leur usage de la langue basque, le statut de cette langue et leur conscience linguistique. Nous avons aussi demandé aux participants quelles langues ils ont utilisées pour réaliser cette activité.

Dans un second temps, une séquence didactique différenciée a été menée dans deux groupes afin de relever les bénéfices de l'activation du transfert comme stratégie d'apprentissage. Un groupe a basé son apprentissage sur la comparaison avec le basque. L'autre groupe a utilisé l'espagnol et d'autres méthodes. De différents questionnaires ont permis de connaître le niveau d'accord des élèves pour utiliser les langues qu'ils connaissent déjà à l'heure d'apprendre le Passé Composé, ainsi que leur performance suite à la séquence didactique.

Le transfert entre le basque et le français semble être bénéfique, étant donné que les groupes qui l'ont utilisé ont obtenu des meilleurs résultats. En outre, les élèves qui ont utilisé la langue basque pour faire des comparaisons semblent être d'accord avec l'idée d'utiliser cette langue grâce à ses similitudes avec le français dans le cas du Passé Composé. Nous avons confirmé les hypothèses générales 1 et 2, tandis que les hypothèses 1.2 et 1.3 pourraient être explorées dans d'autres études.

En ce qui concerne l'apport de cette recherche à l'enseignement des langues, ce travail semble confirmer que deux langues de familles linguistiques différentes, dont une cible, ne sont pas souvent mises en comparaison par les apprenants de façon autonome si cette comparaison n'est pas stimulée. Le niveau de transfert au début de séquence n'a été très grand dans aucun groupe. D'autre part, l'activation d'une L2 maternelle (la langue basque) a été un facteur positif pour le transfert conscient. Le facteur de la conscience linguistique semble jouer aussi en faveur du transfert.

Cette étude a également des limites. On pourrait mettre en doute certains de ces résultats. D'autres facteurs que nous n'avons pas pu analyser (si les participants sont des bons élèves, leur niveau de concentration etc.) ont certainement leur effet sur la quantité et la qualité du transfert. En outre, les résultats des activités de jugement grammatical ne signifient pas que les élèves ont appris à utiliser le Passé Composé, car la correction d'exercices ne peut pas refléter l'acquisition. Comme Gass et Selinker (2008) affirment, une formule bien utilisée dans une activité particulière, peut se répéter dans d'autres moments linguistiques où elle ne devrait pas ressortir parce que les élèves ont assimilé la norme sans le sens linguistique et ils l'appliquent là où ils ne doivent pas.

En outre, les réponses des élèves aux différents questionnaires n'ont pas été recueillies dans des conditions optimales. Cette étude a été réalisée pendant la crise du COVID-19 avec des élèves qui ne maîtrisaient pas bien le travail télématique. Ces élèves ont souvent travaillé sans supervision et les consignes n'ont pas été toujours bien comprises.

Pour des futures recherches, il serait intéressant de transférer ce travail à d'autres domaines de la langue. De même, cette recherche pourrait être faite en mettant en comparaison des élèves bascophones et des élèves dont leur seule langue bien maîtrisée est l'espagnol, afin de faire un travail de comparaison entre les deux langues et constater les bénéfices de chaque langue pour l'apprentissage de différents aspects du Passé Composé. Il serait convenant aussi d'étendre l'étude à un nombre plus large de participants.

Il serait de même nécessaire de poser une question aux élèves suite à une activité : Pourquoi as-tu choisi d'utiliser cette langue pour comparer, si tu l'as utilisée? Cette question pourrait donner une réponse claire à la raison d'utiliser l'une langue ou l'autre, ce que nous n'avons pas pu analyser ici.

Remerciements

Je voudrais remercier mes élèves qui ont fait un effort visible dans une situation difficile. Les voir avancer dans l'apprentissage m'a émerveillé.

Un grand merci à ma directrice de recherche, Violetta Dmitrenko, qui m'a tellement aidé à formuler de façon plus compréhensible mon enchevêtrement d'idées.

Merci à Itziar, mon autre professeure du Master en spécialité de français, pour sa disponibilité et les articles envoyés.

Bibliographie :

- Allgäuer-Hackl, E. et Jessner, U. (2013). Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht. Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins. Dans *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Innsbruck Universität.
- Bai, X. et Gonzalez, O.R. (2019). *A comparative study of teachers' and students' beliefs towards teachers-centered and learners-centered approaches in grade 12 English as a Foreign Language at one governmental senior secondary school in Shaan-xi province, China*. Assumption University. assumptionjournal.au.edu
- Bardel, C. et Sánchez L. (2017). *The L2 status factor hypothesis revised. The rôle of metalinguistic knowledge, working memory, attention and noticing in third language learning*. Stockholm University.
- Bardovi-Harlig, K. (1987). Markedness and salience in second-language acquisition. *Language Learning Research club, Language Learning*. Online 2006. Répéré à : <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00577.x>
- Beacco, J.C. (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées Dans J. Pêcheur et G. Vigner (Dir.), *Le français dans le monde (recherches et application)*, numéro spécial, "Méthodes et Méthodologies", janvier, p. 36-41. CLE international.
- Benson, C. (2002). Key concepts in ELT journal. Transfer/Cross-linguistic influence. *ELT Journal*, Vol. 56, N° 1, p. 68-70. Edinburgh University. Doi : 10.1093/elt/56.1.68
- Bild, E.R. et Swain, M. (1989). *Minority language students in a French immersion program: their French proficiency*. <https://doi.org/10.1080/01434632.1989.9994377> (publié sur internet 2014).
- Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. Dans *ALSIC : spécial TIDILEM*. Vol. 10, N°1, p. 23-32. Cité dans J-P. Narcy-Combes, M-F. Narcy-Combes, G. Miras, (2015). *La didactique des langues à l'heure du numérique*.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., et Cocking, R. (2000). *How People Learn, Brain, Mind, Experience, and School, Early Childhood Development and Learning: New Knowledge for Policy*. The national academies press. Répéré à : <https://www.nap.edu/read/10067/chapter/7>
- Cenoz, J. et Genesee, F. (1998). Psycholinguistic perspectives on Multilingualism and Multilingual Education. Dans *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg. Multilingual matters LTD.

- Cenoz, J. et Valencia, J.F. (1994). *Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country*. Publié online par Cambridge university Press. 2008. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005324>
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind*. New York. Harcourt Brace Jovanovich
- Cohen, A. (2011). Second language learner strategies. University of Minnesota. Dans E. Hinkel, (Dir.). *Handbook of research in Second Language Teaching and Learning*. (2ème ed.). Seattle university. Routledge.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques.
- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *The Canadian Modern Language Review* (CMLR). 57 (3), 402-423. Doi : 10.3138/cmrl.57.3.402
- Cyr, P. et Germain P. (1998) *Les stratégies d'apprentissage - Didactique des langues étrangères*. Paris. Broché.
- Dale L., Van der Es W. et Tanner R. (2011) *CLIL Skills*. (2ème éd.) European Platform-internationalising education. Repéré à : https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Dale+L.%2C+Van+der+Es+W.%2C+Tanner+R.+%282011&btnG=
- De Angelis, G. et Selinker L., (2001). *Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg. Multilingual Matters Ltd.
- De Oliveira Graça, R.M. et Vivini, Z. A. (2001). Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire. *ÉLA. Études de Linguistique Appliquée. Revue de didactologie et de lexiculurologie des langues-cultures*, p. 79-87. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-79.htm#>
- Dewaele, J.M. (1998). Lexical inventions : French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied linguistics*, 19 (4), 471-490. Oxford University Press.
- Dmitrenko, V. (2016). *Las estrategias de aprendizaje de idiomas para el desarrollo de la competencia plurilingüe en lenguas europeas en alumnos adultos*. Thèse doctorale. Universidad de Navarra.
- Dmitrenko, V. (2017). *Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages*. *International Journal of Multilingualism*, 14 (1), 6-22. Doi : 10.1080/14790718.2017.1258978

- Dubois, M., Kamber et A. Skupien Dekens C. (2014). A quantitative and qualitative analysis of French L2 students' spelling problems: The case of adjective agreement. Dans H. Tyne, V. André, C. Benzitoun, A. Boulton et Y. Greub (Dir.). *French through Corpora. Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies* (pp. 317-338). Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- Dulay, H.C. et Burt, M.K. (1974). *Natural sequences in child second language acquisition*. Paper. *Annual TESOL Convention*, Denver, Colorado, March, 1974. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>
- Ellis, N.C. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language Learning*, 48 (4), p. 631-664. Language Learning Research Club, University of Michigan
- Ender, A. (2007). *Wortschatzerverb uns Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren. University of Bern.
- Ferrer, V. (2002). The mother tongue in the classroom: Cross-linguistic comparisons, noticing and explicit knowledge. Dans P. Lindsay (Dir.) *Teaching English Worldwide*. Toronto. Alta English Publishers. Repéré à : https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33162034/Ferrer_mother_tongue_in_the_classroom.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DFerrer_mother_tongue_in_the_classroom.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200130%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200130T092812Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=1915e2c8f467a0c1161fcfe4e4c6e35d3fe37d235fd385da5077f1da68cb7f75
- Fournier, A. (2014). La comparaison des langues pour améliorer les compétences métalinguistiques en français. *Education 2013*. Laubardemonts. Dumas.
- Gajo, L. (2006). L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. Paper. Actes du colloque *L'intercompréhension entre langues voisines*, organisé par la DLF (CIIP, Suisse) les 6-7 novembre 2006. Genève. Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/268338125_L'intercomprehension_entre_didactique_integree_et_enseignement_bilingue
- Gass, S.M. et Selinker, L. (1984). *Language Transfer in Language Learning. Issues in Second Language Research*. John Benjamins Publishing Co.

Rowley MA. Newbury House Publishers. Repéré à : https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=srz1gXPXBowC&oi=fnd&pg=PA197&dq=selinker+and+gass+1984&ots=aRtn_novk5&sig=UdHyQw1WjPgPFRZa9OmPIPFjcMg#v=onepage&q=selinker%20and%20gass%201984&f=false

- Gass, S.M. et Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An introductory course*. (3ème éd.). New York et Londres. Routledge
- Grosjean, F. (1999). The bilingual's language modes. Université de Neuchâtel, Suisse, dans J. L. Janet (2000). *One mind, two languages : Bilingual language processing*. Hoboken, NJ. Willey-Blackwell.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 dans L2 in L3 production and acquisition. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner (2001) . *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives*. p.21-41. Clevedon, R.U. : Multilingual Matters. Repéré à Google Books.
- Hinds J. (1983). *Contrastive rhetoric : Japanese and English*. University of Hawaii at Manoa. Dans JALT Journal. Vol.15, n°2 (November 1993). Text 3, p. 183-195. Editorial Advisory Board.
- Hinkel, E. (2011). *Handbook of research in Second Language Teaching and Learning*. (2ème ed.). Taylor & Francis E-Library. Sur internet. Repéré à https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TUqVAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Handbook+of+research+in+Second+Language+Teaching+and+Learning.&ots=m__1cpeum_&sig=xaUtlZefy7AEpeJZKZXHRP9FyDQ#v=onepage&q=Handbook%20of%20research%20in%20Second%20Language%20Teaching%20and%20Learning.&f=false
- Jamet, C. (2000). *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France : approche anthro-pdidactique*. Thèse. Université Lumière Lyon 2. Repéré à https://www.google.com/search?q=contrastivit%C3%A9+et+enseignement+de+la+langue&rlz=1C1AFAB_enES440ES485&oq=contrastivit%C3%A9+et+enseignement+de+la+langue&aqs=chrome..69i57j33l2.5991j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Jarvis, S. et Pavlenko, A. (2008). *Cross-linguistic influence in language and cognition*. Taylor & Francis E-Library.
- Kellermann, E. (1983). Now you see it, now you dont. Dans S. Gass et L. Selinker (Dir.), *Language transfer in language learning* (pp.112-134). Rowley, MA : Newbury House.
- Kemp, C. (2007). Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? Paper. Dans (s.a.) (2010) *International Journal of Multilingualism*, 4 (4), 241-261. Taylor & Francis E-Library. Repéré à : <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/ijm099.0>

- Klein, H.G. et Stegmann, T.D. (2000). *EuroComRom - The Seven Sieves, How to read all the roman languages right away* (2ème éd.) Vol.5. Aachen (2003). Éditions EuroCom. Repéré à https://www.google.com/search?q=the+seven+sieves&rlz=1C1AFAB_enES440ES485&oq=the+seven+sieves&aqs=chrome..69i57j0.3967j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Koda, K. (2005). *Insight into Second Language learning. A cross-linguistic approach*. Cambridge applied linguistics. Cambridge. Cambridge University Press. Doi : <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524841>
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*, University of Michigan press.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles. Éditions De Boeck
- Mägiste, E. (1984). Learning a third language. Dans *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5 (5), 415-421. Routledge. Doi : <https://doi.org/10.1080/01434632.1984.9994170>
- Ministère de l'éducation. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015). *Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015*, Annexe 3 : Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4).
- Ministère de l'Éducation. (2012). *Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012*.
- Miquel, C. (2009). *Vite et Bien 1*. p. 82. Paris. CLÉ international.
- Moore, D. (2006). Plurilingualism and Strategic Competence in Context, *International Journal of Multilingualism*. (p.125-138). Repéré à https://www.researchgate.net/publication/233339064_Plurilingualism_and_Strategic_Competence_in_Context
- Murphy, S. (2003). *Second Language Transfer During Third Language Acquisition*. Vol.3, n°2. New York. Édition commune : Columbia University libraries et Applied Linguistics and TESOL. Repéré à <https://journals.library.columbia.edu/index.php/SALT/article/view/1625>
Doi : <https://doi.org/10.7916/salt.v3i2.1625>
- Naiman, N., Fröhlich M., Stern H.H., Todesco A. (1996). *The good language learner*. Bristol. Multilingual Matters.
- Narcy-Combes, J-P., Narcy-Combes, M-F., Miras G. (2015). *La didactique des langues à l'heure du numérique*. Université Sorbonne nouvelle, Paris. HAL CCSD

- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge. Cambridge university press.
<https://www.cambridge.org/core/books/language-transfer/0A19422B8005A10AFC282615FD542519>
- O'Malley J.M et Chamot A.U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge. Cambridge Univeristy Press.
- Ortega, M. (2008). *Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production*. Article de recherche. Universitat Pompeu Fabra.
 Repéré à
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322008000100007
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston. Heinle&Heinle.
- Oxford, R. et Amrstorfer, C.M. (2018). *Language Learning Strategies and Individual Learner Characteristics*. Londres. Bloomsbury Academic.
 Repéré sur :
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6CVJDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=\)+Language+Learning+Strategies+and+Individual+Learner+Characteristics&ots=iMbakomKV&sig=YcVAWnoPofpZx4l-U5cfaPQja18#v=onepage&q=\)%20Language%20Learning%20Strategies%20and%20Individual%20Learner%20Characteristics&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6CVJDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=)+Language+Learning+Strategies+and+Individual+Learner+Characteristics&ots=iMbakomKV&sig=YcVAWnoPofpZx4l-U5cfaPQja18#v=onepage&q=)%20Language%20Learning%20Strategies%20and%20Individual%20Learner%20Characteristics&f=false)
- Péry-Woodley, M.P. (1990). Contrasting discourse : contrastive analysis and a discourse approach to writing. *Language Teaching*. 23, p.143-151. Cambridge.
- Puren, C. (2018). *Des limites de la réflexion grammaticale et des règles de grammaire dans l'apprentissage des langues*. Essai. Repéré sur :
<https://www.christianpuren.com/>
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon. Multilingual matters LTD.
- Santiago Alonso, G. (2015). Contrastive analysis as a Didactic Tool in the Acquisition of the Spanish Article for Slovenian Learners. Dans A. Akbarov (Dir.) *The Practice of Foreign Language Teaching: Theories and Applications*. p. 192- 200. Newcastle upon Tyne. Cambridge scholars publishing. Repéré à
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=AJ3WCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA192&dq=contrastive+plurilingual+experience&ots=xXKB9LCjdb&sig=>

LSDUUxSBiqS2fwl99WsHc5WZA5s&redir_esc=y#v=onepage&q=contrastive%20plurilingual%20experience&f=falseç

- Sjöholm, K. (1976). A comparison of the test results in grammar and vocabulary between Finnish and Swedish-speaking applicants for English, dans H. Ringbom et R. Palmberg (Dir.). p.54-137. *Errors made by Finns and Swedish-speaking Finns in the learning of English. Abo. Abo academy : Publications of the Department of English.*
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. Dans, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9 (3), p. 235-246. Routledge.
- Titone, R. (1971). *Psicologica applicata. Introduzione Psicologica alla Didattica delle Lingue.* Roma. Brossura editoriale.
- Williams, S. et Hammarberg, B. (2005). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied linguistics*, Vol.19. 3^{ème} éd., p. 295-333. Oxford. Oxford university press. DOI: 10.3366/edinburgh/9780748635115.003.0003
- Zolb, H. (1993) Prior linguistic knowledge and the conversation of a learning procedure : Grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners. Dans S.M Gass & L. Selinker (Dir.), *Language transfer in language learning* (p.176-196). Amsterdam : John Benjamins.

Annexe 1.**Le passé composé, similitudes justifiant le transfert**

Le passé composé, temps verbal pour parler d'actions ponctuelles, d'activités ou de situations qui se sont déroulés au passé, est conjugué selon trois facteurs: le sujet qui accompagne le verbe ; l'auxiliaire (être ou avoir) à choisir selon le type de verbe ; le verbe principal, décliné au participe passé.

Source d'erreurs pour les hispanophones, le choix de l'auxiliaire selon que le type de verbe soit situationnel (être) ou d'activité/d'action (avoir) s'avère difficile. L'espagnol ne compte pas avec une différenciation formelle des verbes situationnels et autres. En plus, le fait que a plupart des verbes conjugués avec avoir sont transitifs n'empêche pas qu'il y ait des exceptions (ex : « J'ai dansé pendant toute la soirée »).

De sa part, la langue basque utilise dans tous ses temps verbaux l'auxiliaire être (izan) et avoir (ukan). Le concept est le même : les verbes situationnels ou de mouvement sont conjugués avec être, izan, et les actions ou activités, avec ukan, avoir, et c'est le cas pour le passé composé aussi. La seule différence avec le français est que le verbe principal qui détient le sens ne subit aucun changement pour devenir participe passé en basque au passé composé.

Comme en français, quelques verbes (les mêmes) peuvent ne pas être transitifs mais pourtant portent l'auxiliaire avoir (ex : travailler, sauter, danser). Ils s'agissent de verbes d'activité. Également, quelques verbes situationnels peuvent prendre un COD et devenir transitifs à « avoir » (ex : monter, descendre quelque chose).

Seulement deux verbes font la différence entre le français et le basque par rapport à toute cette logique : apparaître et être, conjugués avec avoir en français (d'habitude), et avec être, izan, en basque.

Ce tableau montre deux verbes, manger (transitif d'action-activité) et aller (situationnel-mouvement), en français (gauche) et en basque (droite) au passé composé. En caractères gras, les auxiliaires. (Avoir= ukan/ être= izan).

Manger / Avoir	Jan / Ukan (avoir)	Aller / Être	Joan / Izan (être)
J'ai mangé	(Nik) jan dut	Je suis allé(e)	(Ni) joan naiz
Tu as mangé	(Hik) jan duk/n*	Tu es allé(e)	(Hi) joan haiz
Il / Elle / On a mangé	(Hark) jan du	Il / Elle / On est allé(e)	(Hura) joan da
Nous avons mangé	(Guk) jan dugu	Nous sommes allé(e)s	(Gu) joan gara
Vous avez mangé	(Zuek) jan duzue	Vous êtes allé(e)s	(Zuek) joan zarete
Vous avez mangé (forme de politesse)	(Zuk) jan duzu	Vous êtes allé(e)s (forme de politesse)	(Zu) joan zara
Ils / Elles ont mangé	(Haiek) jan dute	Ils / Elles sont allé(e)s	(Haiek) joan dira

*La deuxième personne informelle du singulier change selon que le récepteur soit un homme ou une femme, en faisant usage du "k" pour un homme et du "n" pour une femme.

Les sujets en basque sont entre parenthèses car ils peuvent être enlevés, comme en espagnol.

Tableau de différences et similitudes entre le français, le basque et l'espagnol.

	Français	Basque	Espagnol
Existence d'un participe passé formellement différencié.	✓		✓
Accord féminin et pluriel au participe passé	✓		
Obligation de maintenir le sujet	✓		
Différenciation entre verbes situationnels et d'action par l'auxiliaire être / avoir	✓	✓	

Annexe 2.**Lettre de présentation pour les parents.**

Estimada/o padre/madre/tutor,
me presento. Soy Ilunber Ayestaran, el profesor de francés de su hija o hijo. Actualmente también estoy finalizando el Trabajo de Fin de Master en Profesorado de Educación Secundaria. Estoy recogiendo datos anónimos sobre el aprendizaje del francés en niveles principiantes para hacer posible mi Trabajo de Fin de Máster con un pequeño estudio pedagógico.

El proyecto tiene que ver con las estrategias que los/las estudiantes se crean al aprender una nueva lengua, en este caso el francés. Como punto de partida de mi investigación, he escogido la forma verbal *passé composé*. Las conclusiones podrían ayudar a acelerar y mejorar los procesos de aprendizaje de idiomas.

Para ello, realizaremos las actividades previstas en el curriculum y en el centro (trabajar acciones pasadas, *passé composé*), sin aumento de carga de trabajo, con la diferencia de que una pequeña parte de los resultados de las actividades será analizada para el estudio.

De la misma manera, los alumnos rellenarán unos formularios cortos con el objetivo de fomentar su consciencia lingüística e interlingüística, cuyos resultados también serán utilizados para el estudio. Los resultados del estudio no arrojarán dato personal alguno. No es necesario dar ningún nombre durante el estudio.

Si están de acuerdo en que los resultados de su hijo / hija formen parte de la investigación, firmen diciendo:

yo, tutor, padre, madre de doy mi permiso para que los trabajos sean usados en el TFM de Ilunber Ayestaran.

Un saludo, y muchas gracias.

Guraso edo tutore agurgarria,
nire burua aurketzen dut. Ilunber Ayestaran naiz, zuen seme-alaben frantses irakaslea. Momentuotan Nafarroako Unibertsitate Publikoan Master Bukaerako Lana bukatzen ari naiz, Bigarren Hezkuntzako irakasle karreran. Informazio anonimoa biltzen ari naiz hasierako mailako ikasleekin nire ikerketa pedagogikoa posible egiteko.

Proiektua ikasleek hizkuntza berri bat ikasteen sortzen dituzten estrategiekin dago lotuta. Kasu honetan, frantsesarekin lotuta. Ikerketa abiapuntutzat frantseseko *passé composé* aditz denbora hartu dut. Ondorioek hizkuntza ikasketa prozesua bizkortzen lagun lezakete.

Honetarako, curriculumean eta institutuan aurreikusita dauden saioak egingo dira, lan karga areagotu gabe. Emaitzen zati bat ikerketarako erabilia izanen da.

Modu berean, ikasleek galdetegi motz batzuk beteko dituzte, haien hizkuntzekiko eta hizkuntzen arteko loturaren kontzientzia garatzeko. Hauen emaitzak ere ikerketarako erabiliko dira.

Emaitza hauek guztiak anonimoki tratatuak izanen dira. Ez da izenik eman behar.

Ados bazaude zure seme-alabaren emaitzak ikerketaren parte izateko, mesedez, sina ezazu azpian honela:

Nik,ren ama/aita/tutorea, baimena ematen dut bere lanen emaitzak Ilunber Ayestaran-en MBLan erabiltzeko.

Mila esker.

Annexe 3.**1. Questionnaires pour les élèves à fournir après la première activité (Espagnol).**

	SÍ	NO
He decidido conjugar el verbo basándome en la comparación del sujeto "il" y "je" / "tu"		
He decidido conjugar el verbo basándome en la palabra que viene después		
He decidido conjugar el verbo basándome en la palabra que viene antes.		
He decidido conjugar el verbo con "être" o "avoir" basándome en el verbo principal, que viene entre (), y en cómo está cambiado en el texto completo. p.ex: (manger) = mangé.		
He decidido conjugar el verbo con "être" o "avoir" basándome en el verbo principal, que viene entre (), y su sentido.		
¿Puedes hacer dos grupos entre los verbos que has conjugado?	Si es afirmativo ¿Cuáles?	
Para conjugar los verbos: he decidido traducir o comparar los verbos ya conjugados del principio de la conversación	Sí: ¿Qué idioma has usado para traducir?	

1. Questionnaires pour les élèves à fournir après la première activité (Basque).

	BAI	EZ
“Il” eta “je”/ “tu” subjektuen konparaketa eginez erabaki dut nola jokatu aditza.		
Gero datorren hitzan oinarrituz erabaki dut aditza nola jokatzeara.		
Lehenago datorren hitzan oinarrituz erabaki dut aditza nola jokatu.		
Aditz nagusiaren (ad : manger) eta bere bukaera(mangé) testu osoan nola aldatua dagoen arabera erabaki dut “être” edo “ avoir” txertatzea.		
“Être” edo“ Avoir” jokatzeko hautatzea erabaki dut aditz nagusiaren () zentzuaren arabera.		
Jokatutako aditzen artean, bi talde egin zenitzake?	Hala bada, zeintzuk?	
Aditzak jokatzeko, konbertsazioaren testu osoko aditzak beste hizkuntza batekin konparatzea edo itzultzea erabaki dut.	Hala bada: zein hizkuntzarekin?	

Annexe 4. Tableau avec les informations sur le répertoire linguistique

Bete taula hau / Remplissez ce tableau

Âge:			
Langues parlées / comprises	Niveau (1-tik 6-ra) 1 : très peu. 6 : maternelle.	Maternelle. Répondez oui/non.	Utilisée de façon habituelle, rue, maison, école (oui / non)
1-ex. : bengali	6	oui	oui
1-			
2-			
3-			
4-			
5-			
6-...			
Nationalité:			
Sexe:			

Nous n'attendons pas la connaissance précise de leur niveau de langues. Pour assurer un point basique d'accord en ce qui concerne le niveau de leurs langues, le professeur demandera qu'ils mettent 3 en anglais si leurs notes sont en moyenne de 9 ou 10 (B1) et qu'ils mettent 2 dans le cas échéant (A2). S'ils considèrent que le niveau de la classe est très facile et ils ont un niveau plus élevé de langue anglaise, ils peuvent mettre ce qu'ils considèrent. Ce sont des données approximatives pour pouvoir distinguer des groupes. De cette façon, nous assurons que le niveau, subjectif, des langues par rapport à l'anglais va être assez fiable et les élèves peuvent se mesurer avec d'autres langues.

Afin de faire une approche au mode d'activation, la recherche mesurera le degré d'utilisation du basque pour comparer ceux qui l'utilisent plus que l'espagnol ou dans la même mesure et ceux qui l'utilisent moins.

	Eskolan, bai irakasle bai ikasleekin. (%30)	Familiarekin Etxea / besteak (%30)	Kalean, lagunekin (%30)	Ezezagunekin (%10)
Euskara Gaztelera Beste batzuk (idatzi hizkuntza) : ingelera eta frantsesa bakarrik eskolan ikasten duzun bitartean ez dute balio.				

Annexe 5.**Fiche pour mettre en marche la séance et activités de production. (Aussi dans
SÉQUENCE DIDACTIQUE COMPLÈTE)**1. *Questions de compréhension générale du texte*

-Quels mots sont reliés au mot "vendanges" (mahats bilketa) dans la première réponse d'Antoine?

- Le texte est :
- a) une conversation sur quelqu'un qui habite à l'étranger
 - b) une conversation sur un voyage
 - c) une conversation sur un magasin de vin

-Quels deux lieux a visité Antoine?

-Est Bordeaux une ville agréable?

-L'image en haut s'agit de :

- a) Bordeaux
- b) Le Bordelais

-La caisse de pomerol et la caisse de Saint-Estèphe sont des caisses de :

- a) chocolat
- b) vin

-À votre avis, est-ce que ces vins sont chers? Pourquoi (cherchez sur le texte)

-Vous pouvez entendre cette conversation :

- a) en vacances
- b) à l'école primaire
- c) à la rentrée au travail

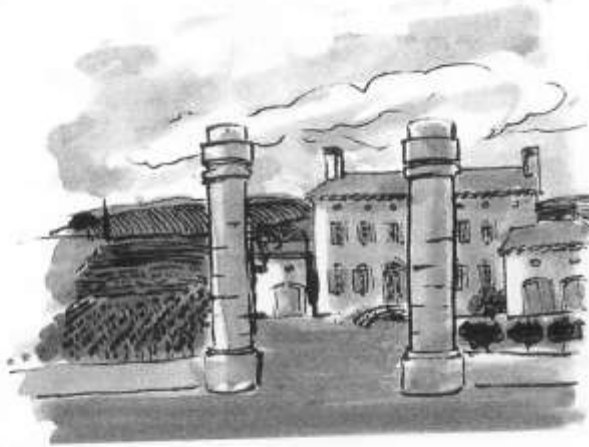
-Est-ce que les personnes qui entretiennent la conversation se connaissent? Utilisent-ils "vous" ou "tu"?

-Est-ce que les actions se déroulent maintenant? Quand? Soulignez les verbes et regardez-les.



DIALOGUE

Un week-end dans le Bordelais



Étienne : Où est-ce que tu es allé, finalement ?

Antoine : Je suis allé dans le Bordelais. Je suis arrivé juste à la fin des vendanges. Quelle merveille ! Imagine le Médoc ou Saint-Émilion, avec les vignes dorées, les raisins, les vigneron, les tonneaux...

Étienne : Juste ces noms... cela fait rêver !

Antoine : Oui. Je suis revenu avec une caisse de pomerol et une de saint-estèphe. Je me suis ruiné, mais tant pis !

Étienne : Tu as visité la ville de Bordeaux ?

Antoine : Oui, bien sûr, je me suis promené dans la vieille ville. Elle date du XVIII^e siècle. Elle est superbe et très bien restaurée.



DIALOGUE

La Bourgogne

Julie : Est-ce que Boniface a passé de bonnes vacances ?

Virginie : Oui, il a passé des vacances merveilleuses

Vite et Bien 1. A₁ A₂ Le patrimoine

Clare Mizgel
CLE international.

en Bourgogne. Il est d'abord allé dans le sud de la région, pour visiter quelques églises romanes : Tournus, Cluny... Après, il est passé par Beaune et la région des vins, puis il est remonté vers le nord. Il a vu Vézelay, bien sûr, et puis Avallon... Il y a tant de choses à voir ! Chaque village contient un monument historique...

Julie : En plus, Boniface est gourmand. Il a certainement apprécié la gastronomie.

Virginie : Bien sûr ! Quand il est arrivé à Époisses, il est tombé sur une sorte de foire dans le parc du château : dégustation de vins et de fromages...

Un rêve, pour lui !

Julie : Il est resté longtemps dans cette région ?

Virginie : Non, il est resté quatre jours seulement. Il est rentré dimanche soir à Paris.

Julie : Il t'a tout de suite téléphoné ?

Virginie : Oui ! Il m'a rapporté quelques bouteilles de côtes-de-beaune...

Julie : Tu aimes le vin, maintenant !



2. Continuez la conversation du texte "La Bourgogne". Pourquoi utilise-t-on parfois le verbe être, et parfois le verbe avoir (Il a acheté, il est allé)? Imaginez votre réponse personnelle Remplissez les vides avec les verbes entre parenthèse en mettant avant être ou avoir à la 3ème personne du singulier. Exemple: Il a gagné du poids? Faites ce que vous pouvez.

2. Segi ezazu "La Bourgogne" testuko konbertsazioa, "être" eta "avoir" aditzak zergatik tartekatzen diren hausnartuz. Bete hutsuneak "être" edo "avoir" erabiliz eta aditz nagusia eraldatuz. Egin ezazu ongi dagoela uste duzuna.

Julie:

et dis moi, si ce n'est pas très grossier de demander ça. Il _____(gagner) du poids?

Virginie:

hehehe Non, il _____ (rester) pareil. Maigre.



3- Donner une traduction comme possible réveil du transfert. Récupération du texte et distribution du même texte vide encore une fois.

Il a passé un cadeau= él ha pasado un regalo = berak opari bat pasa du.

Il est passé par la côte = él ha pasado por la costa = bera kostaldetik pasa da.

La Continuation :

Julie: Est-ce qu'il _____(apporter) quelque chose d'autre? Il _____
(acheter) des produits regionaux dans la foire? J'adore ça!

Virginie:

Oui!! Tu as deviné! Il t' _____(apporter) un cadeau! Il
_____ (aller) dans un magasin de pâtes dans la foire et ..voilà! Des pâtes
faites maison. Il _____ (retourner) à la maison avec plein de choses....

4. Complétez avec le verbe être ou avoir cet exercice. Le verbe principal est déjà conjugué au participe passé. C'est la continuation de la conversation de "Le Bordelais"

Burutu ariketa "être" edo "avoir" aditzekin. Aditz nagusia jadaneko eraldatuta dago. "Le Bordelais" konbertsazioaren segida da.

Étienne: Michelle et moi, nous _____ partis samedi dernier à Paris. Nous
_____ allés au quartier Latin, nous _____ vu la Tour Eiffel,
la cathédrale brûlée de Notre Dame... Nous _____ fait les choses
typiques que les touristes font. Tu vois... Nous _____ retournés hier
soir.

Annexes 6.

Tableau à fournir au groupe expérimental.

Français	Espagnol	Basque
J'ai fini	(Yo) he acabado	(Nik) bukatu dut
Je suis tombé	(Yo) he caído	(Ni) erori naiz
Tu as passé	_____	(Zuk) pasa duzu
Tu es passé	(Tú) has pasado	(Zu) _____
Il m'a rapporté	(Él) me ha traído	(Hark) ekarri dit
Il est resté	(Él) se ha quedado	(Hura) geratu da
Elle a mangé	_____	(Hark) jan du
Elle ____ arrivée	(Ella) ha llegado.	(Hura) iritsi da
Nous avons visité	_____	(Guk) bisitatu dugu
Nous sommes allés	_____	(Gu) joan gara
Vous _____ mangé	Vosotros habéis comido	_____
Vous êtes tombés	_____	_____
Elles ont fini	_____	_____
Ils _____ allés	_____	(Haiek) joan dira.

Tableau à fournir au groupe témoin.

Français	Espagnol
J'ai fini	(Yo) he acabado
Je suis tombé	(Yo) he caído
Tu as passé	_____
Tu es allé	(Tú) has ido
Il m'a rapporté	(Él) me ha traído
Il est resté	(Él) se ha quedado
Elle a mangé	_____
Elle ____ arrivée	(Ella) ha llegado.
Nous avons visité	_____
Nous sommes allés	_____
Vous _____ mangé	Vosotros habéis comido
Vous êtes tombés	_____
Elles ont fini	_____
Ils _____ allés	_____

Annexe 7.

Image à montrer à tous les élèves pour la mémorisation visuelle des verbes avec « être ».



Sur internet.

<https://ernestoquitian.jimdofree.com/conjugaison-1/le-pass%C3%A9-compos%C3%A9/>

Annexe 8.**Les questionnaires sur l'usage du transfert.****CUESTIONARIO 1**

Marque en las casillas bajo los números 1, 2, 3, 4, 5 su nivel de acuerdo con estas afirmaciones respecto a su proceso personal de aprendizaje, siendo 1 "nunca" y 5 "siempre".

	1	2	3	4	5
1. Cuando empezamos con el passé composé en clase, sentí ilusión por ser este un tema nuevo.					
2. Cuando he visto u oído una frase en passé composé, la he traducido a otro idioma para entenderlo y utilizarlo mejor. Qué idioma(s):					
3. He leído libros en passé composé para aprender a utilizarlo.					
4. Me he puesto metas durante las sesiones para aprender el passé composé					
5. Si tengo que acordarme del passé composé, pienso en el mismo tiempo verbal en mi idioma.					
6. Para formar un passé composé, pienso en el verbo y su tipo de auxiliar.					
7. Para formar un passé composé, pienso en las tablas être y avoir.					
8. Para formar un passé composé, pienso en otro idioma y hago la traducción o comparo los dos idiomas.					
9. La formación de los verbos del passé composé me ha recordado a otro(s) idioma(s) Cual :					
10. He agrupado los verbos según el auxiliar con el que se conjugan.					
11. Para utilizarlo en momentos oportunos, me he aprendido de memoria las frases en passé composé.					

QUESTIONNAIRE 1

Cochez les cases sous les numéros 1,2,3,4 et 5 votre niveau d'accord avec ces affirmations par rapport à votre processus personnel d'apprentissage, étant 1 "jamais" et 5 "toujours".

	1	2	3	4	5
1. Quand nous avons commencé avec le passé composé en cours, j'étais content car c'était un nouveau thème.					
2. Quand j'ai vu ou entendu une phrase au passé composé, je l'ai traduit à une autre langue afin de mieux la comprendre et l'utiliser. Lesquelles :					
3. J'ai lu des livres au passé composé pour apprendre à l'utiliser.					
4. Je me suis mis des objectifs pendant les sessions pour apprendre le passé composé.					
5. Si je dois me souvenir du passé composé, je pense au même temps verbal dans ma langue.					
6. Pour former un verbe au passé composé, je pense au verbe et à son auxiliaire.					
7. Pour former un passé composé, je pense aux tableaux du verbe être et avoir.					
8. Pour former un passé composé, je pense dans une autre langue et je fais la traduction ou la comparaison.					
9. La formation des verbes au passé composé me rappellent à celle d'autres langues. Lesquelles :					
10. J'ai fait des groupes de verbes selon l'auxiliaire avec lequel ils se conjuguent. Nous avons fait cette activité en cours : oui / non- Cochez un.					
11. Pour l'utiliser au moment approprié, j'ai appris des phrases au passé composé.					

1. GALDETEGIA

Marka itzazu 1,2,3,4,5 zenbakien azpiko laukietan zure adostasun maila hurrengo esaldiekin, 1ek « inoiz ez » esan nahi duelarik et 5ek « beti ».

	1	2	3	4	5
1. Passé composé gaiarekin hasi garenean, gai berri bat izanik pozik jarri naiz.					
2. Passé composé zegoen esaldi bat ikusi dudanean, beste hizkuntza batera itzuli dut hobeki ulertu eta erabiltzeko. Zeine(ta)ra ?					
3. Passé composé erabiltzen jakiteko liburuak irakurri ditut.					
4. Saioaren bitartean helburuak jarri dizkiot nire buruari passé composé ikasteko.					
5. Passé composé-az oroitzeko, nire hizkuntzan zer denbora den pentsatzen dut.					
6. Passé composé aditz bat sortzeko, aditzean eta bere aditz laguntzailean pentsatzen dut.					
7. Passé composé sortzeko, « être » eta « avoir » aditzen taulan pentsatzen dut.					
8. Passé composé sortzeko, beste hizkuntza batean pentsatzen dut eta itzulpena edo konparaketa egiten dut.					
9. Passé composé-ren aditzen sorkuntzak beste hizkuntza hau dakarkit burura :					
10. Passé composé egiteko erabiltzen diren aditz laguntzaileen araberako aditz taldeak sortu ditut .					
11. Momentu egokian erabiltzeko, buruz ikasi ditut passé composé esaldi osatuak.					

CUESTIONARIO 2. TEST DE JUGEMENT GRAMMATICAL

Lea las frases una a una y marque correct si opina que el auxiliar del verbo está bien conjugado y escogido en passé composé, e incorrect si opina que el auxiliar utilizado no está bien escogido.

Lisez les phrases une par une et cochez sur la case correct si vous pensez que l'auxiliaire est bien conjugué au passé composé, et cochez sur la case incorrect si vous croyez que l'auxiliaire n'est pas bien choisi.

Irakur itzazu esaldiak banaka eta marka ezazu eskuineko laukietan correct, aditzaren laguntzailea passé composé-n ongi jokatura dagoela uste baduzu, eta incorrect, gaizki jokatura uste baduzu.

	Correct	Incorrect
As-tu bu du thé ?		
Es-tu bu du thé ?		
Je suis écouté votre conversation ! Arrêtez de parler de moi !		
Nous n'avons pas allé à la plage cet été, il pleuvait fort.		
Nous sommes allé chez notre cousine pour son anniversaire ?		
Elle a née le 18 mars.		
Je suis tombé dans la rue.		
Je ai descendu au bord de la mer voir les dauphins.		
Il est lu el Quijote quand il était petit.		
Qui a écrit mon prénom sur le mur ? Je me sens menacé !		
Quelques européens sont arrivés en Amérique avant Colon.		
J'ai parti de chez moi à 16 :00 heures et j'ai arrivé au centre à 17 :00 heures.		
Qui a arrivé le premier ? L'œuf ou la poule ?		

Annexe 9.**Séquence didactique complète**


Les activités de l'unité didactique seront effectuées via classroom. Le titre des activités sera numéroté pour suivre l'ordre nécessaire à notre étude.

Les questionnaires ici présents seront offerts via questionnaire google.

Pour le respect des horaires des élèves:

- les activités n°1, 2, 3 et 4 seront effectuées lundi.
- Les activités n°5, 6.1,6.2,6.3,6.4 seront effectuées mercredi.
- L'activité groupale n°6.5 sera effectuée le 2ème lundi.
- L'activité n°6.7, 6.8. seront effectuées le 2ème mercredi.
- Le projet.
- Une semaine de repos.
- Les questionnaires et le test de jugement grammatical.



Les activités avec loupe () sont liées à la recherche et leurs résultats peuvent être analysés.

1-Lecture du texte La Bourgogne et travail de compréhension.

1. Lisez le texte *La Bourgogne* et répondez à ces questions de compréhension.

1. *Irakurri La Bourgogne testua eta erantzun ulermen galdera hauei.*

-Quels mots sont liés au mot "vendanges" (mahats bilketa) dans la première réponse d'Antoine?

- Le texte est :
- a) une conversation sur quelqu'un qui habite à l'étranger
 - b) une conversation sur un voyage
 - c) une conversation sur un magasin de vin

-Quels deux lieux a visités Antoine?

-Est Bordeaux une ville agréable?

-L'image en haut s'agit de :

- a) Bordeaux
- b) Le Bordelais

-La caisse de pomerol et la caisse de Saint-Estèphe sont des caisses de :

- a) chocolat
- b) vin

-À votre avis, est-ce que ces vins sont chers? Pourquoi (cherchez sur le texte)

-Vous pouvez entendre cette conversation :

- a) en vacances
- b) à l'école primaire
- c) à la rentrée au travail

-Est-ce que les personnes qui entretiennent la conversation se connaissent? Utilisent-ils "vous" ou "tu"?

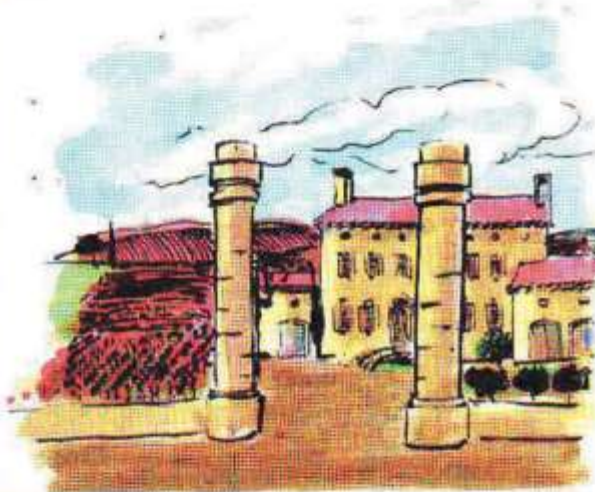
-Est-ce que les actions se déroulent maintenant? Quand? Soulignez les verbes et regardez-les.

Le patrimoine



DIALOGUE

Un week-end dans le Bordelais



Étienne : Où est-ce que tu es allé, finalement ?

Antoine : Je suis allé dans le Bordelais. Je suis arrivé juste à la fin des vendanges. Quelle merveille ! Imagine le Médoc ou Saint-Émilion, avec les vignes dorées, les raisins, les vigneron, les tonneaux...

Étienne : Juste ces noms... cela fait rêver !

Antoine : Oui. Je suis revenu avec une caisse de pomerol et une de saint-estèphe. Je me suis ruiné, mais tant pis !

Étienne : Tu as visité la ville de Bordeaux ?

Antoine : Oui, bien sûr, je me suis promené dans la vieille ville. Elle date du XVIII^e siècle. Elle est superbe et très bien restaurée.



DIALOGUE

La Bourgogne

Julie : Est-ce que Boniface a passé de bonnes vacances ?

Virginie : Oui, il a passé des vacances merveilleuses

en Bourgogne. Il est d'abord allé dans le sud de la région, pour visiter quelques églises romanes : Tournus, Cluny... Après, il est passé par Beaune et la région des vins, puis il est remonté vers le nord. Il a vu Vézelay, bien sûr, et puis Avallon... Il y a tant de choses à voir ! Chaque village contient un monument historique...

Julie : En plus, Boniface est gourmand. Il a certainement apprécié la gastronomie.

Virginie : Bien sûr ! Quand il est arrivé à Époisses, il est tombé sur une sorte de foire dans le parc du château : dégustation de vins et de fromages...

Un rêve, pour lui !

Julie : Il est resté longtemps dans cette région ?

Virginie : Non, il est resté quatre jours seulement. Il est rentré dimanche soir à Paris.

Julie : Il t'a tout de suite téléphoné ?

Virginie : Oui ! Il m'a rapporté quelques bouteilles de côtes-de-beaune...

Julie : Tu aimes le vin, maintenant !



Image extraite de : Miquel C. (2009). Vite et Bien 1. p. 82. CLÉ international.



2-Continuation de la conversation. Seulement avec le sujet "il" Transfert autonome?

2. *Continuez la conversation du texte "La Bourgogne". Pourquoi utilise-t-on parfois le verbe être, et parfois le verbe avoir (Il a acheté, il est allé)? Imaginez votre réponse personnelle Remplissez les vides avec les verbes entre parenthèse en mettant avant être ou avoir à la 3ème personne du singulier. Exemple: Il _a gagné_ du poids? Faites ce que vous pouvez.*

2. *Segi ezazu "La Bourgogne" testuko konbertsazioa, "être" eta "avoir" aditzak zergatik tartekatzen diren hausnartuz. Bete hutsuneak "être" edo "avoir" erabiliz eta aditz nagusia eraldatuz. Egin ezazu ongi dagoela uste duzuna.*

Julie:

et dis moi, si ce n'est pas très grossier de demander ça. Il _____(gagner) du poids?

Virginie:

hehehe Non, il _____ (rester) pareil. Maigre.



3- Donner une traduction comme possible réveil du transfert. Récupération du texte et distribution du même texte vide encore une fois.

Il a passé un cadeau= él ha pasado un regalo = berak opari bat pasa du.

Il est passé par la côte = él ha pasado por la costa = bera kostaldetik pasa da.

La Continuation :

Julie: Est-ce qu'il _____(apporter) quelque chose d'autre? Il _____
(acheter) des produits régionaux dans la foire? J'adore ça!

Virginie:

Oui!! Tu as deviné! Il t' _____(apporter) un cadeau! Il

_____ (aller) dans un magasin de pâtes dans la foire et ..voilà! Des pâtes
faites maison. Il _____ (retourner) à la maison avec plein de choses....

(Dans l'étrange cas où un élève arrive à tirer la norme depuis le début, ce fait serait constaté dans la première version de la première activité. On lui posera des questions personnellement pour voir comment il a su).



4- Réponse au questionnaire.

Ce questionnaire sera adapté au format de questionnaire classroom.

Bete taula hau / Remplissez ce tableau

Âge:			
Langues parlées /comprises	Niveau (1-tik 6-ra) 1 : très peu. 6 : maternelle.	Maternelle. Répondez oui/non.	Utilisée de façon habituelle, rue, maison, école (oui / non)
1-ex. :bengali	6	oui	oui
1-			
2-			
3-			
4-			
5-			
6-...			
Nationalité:			
Sexe:			

Nous n'attendons pas la connaissance précise de leur niveau de langues. Pour assurer un point basique d'accord en ce qui concerne le niveau de leurs langues, le professeur demandera qu'ils mettent 3 en anglais si leurs notes sont en moyenne de 9 ou 10 (B1) et qu'ils mettent 2 dans le cas échéant (A2). S'ils considèrent que le niveau de la classe est très facile et ils ont un niveau plus élevé de langue anglaise, ils peuvent mettre ce qu'ils considèrent. Ce sont des données approximatives pour pouvoir distinguer des groupes. De cette façon, nous assurons que le niveau, subjectif, des langues par rapport à l'anglais va être assez fiable et les élèves peuvent se mesurer avec d'autres langues.

Afin de faire une approche au mode d'activation, la recherche mesurera le degré d'utilisation du basque pour comparer ceux qui l'utilisent plus que l'espagnol ou dans la même mesure et ceux qui l'utilisent moins.

Dagoen portzentaiatik hartu zenbatekoa egiten duzun gaztelera, zenbatekoa euskaraz eta zebat beste hizkuntza batean. Adibidez: eskolan (%30): %20 euskaraz %7 gaztelera %3a beste hizkuntzatan. =%30

	Eskolan, bai irakasle bai ikasleekin. (%30)	Familiarekin Etxea / besteak (%30)	Kalean, lagunekin (%30)	Ezezagunekin (%10)
Euskara Gaztelera Beste batzuk (idatzi hizkuntza) : ingelera eta frantsesa bakarrik eskolan ikasten duzun bitartean ez dute balio.				



5- Continuation du travail de grammaire. Commencement des deux méthodes.

Pour le cours expérimental, le tableau espagnol/basque/français.

Pour le cours témoin, tableau français espagnol+ question sur le COD.

Français	Espagnol	Basque
J'ai fini	(Yo) he acabado	(Nik) bukatu dut
Je suis tombé	(Yo) he caído	(Ni) erori naiz
Tu as passé	_____	(Zuk) pasa duzu
Tu es passé	(Tú) has pasado	(Zu) _____
Il m'a rapporté	(Él) me ha traído	(Hark) ekarri dit
Il est resté	(Él) se ha quedado	(Hura) geratu da
Elle a mangé	_____	(Hark) jan du
Elle ____ arrivée	(Ella) ha llegado.	(Hura) iritsi da
Nous avons visité	_____	(Guk) bisitatu dugu
Nous sommes allés	_____	(Gu) joan gara
Vous _____ mangé	Vosotros habéis comido	_____
Vous êtes tombés	_____	_____
Elles ont fini	_____	_____
Ils _____ allés	_____	(Haiek) joan dira.

Français	Espagnol
J'ai fini	(Yo) he acabado
Je suis tombé	(Yo) he caído
Tu as passé	_____
Tu es allé	(Tú) has ido
Il m'a rapporté	(Él) me ha traído
Il est resté	(Él) se ha quedado
Elle a mangé	_____
Elle ____ arrivée	(Ella) ha llegado.
Nous avons visité	_____
Nous sommes allés	_____
Vous _____ mangé	Vosotros habéis comido
Vous êtes tombés	_____
Elles ont fini	_____
Ils _____ allés	_____

Est-ce qu'on peut dire : Je suis allé quelque chose (zerbait)
 Est-ce qu'on peut dire : j'ai fini quelque chose
 Est-ce qu'on peut dire, il est parti quelque chose
 Est-ce qu'on peut dire : il a mangé quelque chose

Quelque chose (zerbait) c'est un objet. Les verbes qui portent un objet sont conjugués avec « avoir »

Les autres, de mouvement, sont conjugués avec « être »

(HORS RECHERCHE) 6-Continuation de la séquence didactique.

6.1. Travail avec les sujets au singulier au passé composé.

1. Continuez la conversation du texte "La Bourgogne". Remplissez les vides avec les verbes entre parenthèse et conjuguez-les avec l'auxiliaire être ou avoir.

1. Segi ezazu "La Bourgogne" testuko konbertsazioa, "être" eta "avoir" aditzak zergatik tartekatzen diren eta nola jokatzeko diren analizatuz: il a acheté, il est allé. Bete hutsuneak "être" edo "avoir" erabiliz eta aditz nagusia eraldatuz. Egin ezazu ongi dagoela uste duzuna.

Virginie : Bon, ça suffit de parler des vacances d'autres personnes. Et toi, Julie, tu _____ (passer) des bonnes vacances?

Julie : Bah... Pas les meilleures vacances de ma vie. Je _____ (partir) lundi dernier de Bayonne et je _____ (aller) à Saint Sébastien, au pays basque espagnol. Tu connais, la ville?

Virginie : Mais bien sûr! Certainement, tu _____ (manger) des pintxos! Tu _____ (entrer) dans les bars du centre de la ville?

Julie : En fait, non, je _____ (manger) de la nourriture de l'hôpital.

Virginie : merde alors, pourquoi?

Julie : Bah, tu vois? Je voulais descendre dans la filmothèque, qui est au-dessous d'un bâtiment. Il y a des escaliers qui descendent depuis la rue. Alors, je

_____ (descendre) par les escaliers, elles étaient mouillées, et ... je

_____ (finir) à l'hôpital. Je _____ (tomber) et je

_____ (passer) des vacances terribles. Mais je

_____ (améliorer) mon niveau d'espagnol, à l'hôpital! Il y avait une femme qui n'arrêtait pas de parler à côté.

Virginie : Alors, tu _____ (passer) des mauvaises vacances, je vois...

6.2. Écoute du texte "Le Bordelais".

Écouter une 1ère fois aux yeux fermés.

Le professeur posera des questions sur le document. (À créer encore)

Lire des questions plus détaillées (Créer des questions)

-Écouter une deuxième fois.

-3. Compléter l'activité.

1. Complétez avec le verbe être ou avoir cet exercice. Le verbe principal est déjà conjugué au participe passé. C'est la continuation de la conversation de "Le Bordelais".

1. Burutu ariketa "être" edo "avoir" aditzekin. Aditz nagusia dagoeneko eraldatuta dago. "Le Bordelais" konbertsazioaren segida da.

Étienne: Michelle et moi, nous _____ partis samedi dernier à Paris. Nous _____ allés au quartier Latin, nous _____ vu la Tour Eiffel,

la cathédrale brûlée de Notre Dame... Nous _____ fait les choses typiques que les touristes font. Tu vois... Nous _____ retournés hier soir.

6.3. Le professeur demandera au même temps de faire deux tableaux avec les verbes qui apparaissent conjugués avec être et de ceux qui apparaissent avec avoir sur leur cahier.

6.4. Une image sera fournie à tous les élèves pour les verbes à être. Dessinez, avec l'idée de cette maison, un autre espace ou une histoire avec ces verbes sur votre cahier.



Sur internet.

<https://ernestoquitian.jimdofree.com/conjugaison-1/le-pass%C3%A9-compos%C3%A9>

6.5. Découverte de la règle des participes passés parmi des documents.

Les élèves devront écrire leur théorie sur la formation des participes passés en groupe. Le professeur mettra une note à la théorie. Tous auront le même texte.

6.6. L'accord genre/nombre ne va pas être traité dans cette unité.



6.7. Travail différencié de distinction des verbes selon leur auxiliaire

6.7.1. Distinction des verbes transitifs et intransitifs.

1. Complète les vides avec l'auxiliaire être ou avoir à la troisième personne du singulier. Si le verbe demande un objet, on utilise avoir. Si le verbe ne demande pas un objet, on utilise être.



Comment sait-on si le verbe demande un objet?
On peut faire une question!

"Qu'est-ce que Maria a pris?"

Elle a pris son petit-déjeuner.

-Oui, le verbe demande un objet: "petit déjeuner"
Alors, "prendre" utilise l'auxiliaire "avoir".

"Qu'est-ce que Maria est allée?" Cette question ne fait pas de sens! Aller ne demande pas d'objet.
Alors, "aller" utilise l'auxiliaire "être".





Hier, Maria _____ eu une journée stressante

Elle s'_____ réveillée en retard. Elle a sauté du lit et elle _____ pris son petit déjeuner pendant qu'elle descendait les escaliers. Elle _____ tombée par terre et tous ses documents _____ tombés.

Elle _____ entrée dans la voiture. Elle _____ conduit (la voiture) très vite. Elle _____ eu un accident, en roulant au dessus d'un homme. Il est à l'hôpital.

-Elle ___ apporté une caisse de bomboms à l'hôpital. L'entrepris _____ expulsé Maria pour être allée à l'hôpital et ne pas avoir travaillé.

2. Maintenant, réécris les phrases au passé composé dans l'une ou l'autre colonne. La colonne avoir a des images, des objets. Écris les phrases avec avoir à côté de leur image.

Avec être	Avec avoir
	   



6.7.2. Groupe expérimental. Activité de traduction en basque.

6.7.2. Groupe témoin.

1. Relie les phrases qui sont en bleu à leurs images (si elles ont une image), et traduisez-les en espagnol.

1. Lotu urdinez dauden esaldiak haien irudiekin (irudirik badute), eta itzul itzazu gaztelerara.

Le texte

Hier, Maria a eu une journée stressante

Elle s'est réveillée en retard. Elle a sauté du lit, elle est tombée par terre et elle a pris son petit déjeuner pendant qu'elle descendait les escaliers. Elle est tombée par terre dans la rue et tous ses documents sont tombés.

Elle est entrée dans la voiture. Elle a conduit (la voiture) très vite. Elle a eu un accident, en roulant au dessus d'un homme. Il est à l'hôpital.

-Elle a apporté une caisse de bombons à l'hôpital. L'entrepris a expulsé Maria pour être allée à l'hôpital et ne pas avoir travaillé.



6.7.3. Tableau transitifs intransitifs, même activité.

2. Faites un tableau avec deux colonnes. Ajoutez à gauche les phrases où le verbe demande un objet et à droite les phrases où le verbe ne demande pas d'objet. Dans quel cas utilise-t-on "avoir"?



6.8. Activité pour distinguer les verbes mixtes.

Groupe expérimental Il fera la distinction en se basant sur la similitude d'usage en langue basque.	Groupe témoin Il fera la distinction en se basant sur un travail d'identification du sens, du COD et de mémoire.
--	---

6.8.1. Groupe expérimental

Ces verbes font l'exception des règles du passé composé.

Sauter / Travailler/ Danser / Descendre / Monter / Lire /

Descendre et monter peuvent utiliser l'un ou l'autre auxiliaire selon la situation. "Avoir" s'ils portent un COD. Être si l'action est intransitive, il n'y a pas d'objet outre le seul corps.

Travailler, sauter, danser et lire, vont toujours avec "avoir", mais parfois ils ne portent pas de COD parce que ce sont des verbes qui expriment une activité.

1. Remplis les vides avec l'auxiliaire convenant et son participe passé. Pour trouver l'auxiliaire convenant, traduis les phrases en basque.

Les deux a) portent le même verbe. Ainsi dans les 6 cas.

1. Bete hutsuneak dagokien laguntzailearekin eta bere partcipe passé-rekin.

Beharrezkoa den laguntzailea aurkitzeko (être ala avoir) , itzuli esaldia euskarara.

Exemple:

A) Nous avons eu peur! Nous avons sauté de la peur!

Beldurra izan dugu! Beldurratik salto egin dugu. (ukan/ objekturik ez)

A) Pendant notre promenade dans les bois, nous avons sauté des buissons avec des épines pour ne pas nous faire du mal.

Gure paseoan basoan barna, sastrakak saltatu ditugu minik ez hartzeko.

(ukan/objektua=sastrakak).

B) Elles _____ au bar depuis le 4ème étage.

B) Elles _____ un jeu de société.

C) Tu _____ tout l'après-midi.

C) Tu _____ le journal.

D) Il _____ les escaliers.

D) Il _____ en ascenseur.

E) J' _____ un vals.

E) J' _____ avec toi.

F) Nous _____ dans la même entreprise pendant des années.

F) - Qu'est-ce que vous avez fait en classe?
- Nous _____ le thème du passé composé.

6.8.2. Groupe témoin.

Ces verbes font l'exception des règles du passé composé.

Descendre/Monter	Sauter/ Danser /Lire/Travailler
Ces deux verbes peuvent utiliser comme auxiliaire être, mais aussi avoir, s'ils portent un objet, un COD.	Ces verbes utilisent avoir, mais ils n'ont pas toujours un objet COD. Ils peuvent être des verbes d'activité continuée.

1. Remplis ces vides avec l'auxiliaire convenant et le verbe au participe passé pour former des passés composés. Écrivez si le verbe porte un COD.

1. Bete hutsuneak dagokien aditz laguntzailearekin (être ala avoir) eta bere partcipe passé-rekin. Idatz ezazu ea aditzak objekturik daraman berarekin.

Exemple:

A) Nous avons eu peur! Nous avons sauté de la peur!
(avoir / objekturik ez)

A) Pendant notre promenade dans les bois, nous avons sauté des buissons avec des épines pour ne pas nous faire du mal.
(avoir / objektua=des buissons).

- B) Elles _____ au bar depuis le 4ème étage.
- B) Elles _____ un jeu de société.
- C) Tu _____ tout l'après-midi.
- C) Tu _____ le journal.
- D) Il _____ les escaliers.
- D) Il _____ en ascenseur.
- E) J' _____ un vals.
- E) J' _____ avec toi.
- F) Nous _____ dans la même entreprise pendant des années.
- F) - Qu'est-ce que vous avez fait en classe?
- Nous _____ le thème du passé composé.

7. Projet. Création de l'histoire de quelqu'un qui a une mauvaise journée.

8. Changement de sujet. Laisser passer une semaine.



9. Répondre au questionnaire sur les stratégies d'apprentissage et remplissage du test de jugement grammatical.

QUESTIONNAIRE 1

Cochez les cases sous les numéros 1,2,3,4 et 5 votre niveau d'accord avec ces affirmations par rapport à votre processus personnel d'apprentissage, étant 1 "jamais" et 5 "toujours".

	1	2	3	4	5
1. Quand nous avons commencé avec le passé composé en cours, j'étais content car c'était un nouveau thème.					
2. Quand j'ai vu ou entendu une phrase au passé composé, je l'ai traduit à une autre langue afin de mieux la comprendre et l'utiliser. Lesquelles :					
3. J'ai lu des livres au passé composé pour apprendre à l'utiliser.					
4. Je me suis mis des objectifs pendant les sessions pour apprendre le passé composé.					
5. Si je dois me souvenir du passé composé, je pense au même temps verbal dans ma langue.					
6. Pour former un verbe au passé composé, je pense au verbe et à son auxiliaire.					
7. Pour former un passé composé, je pense aux tableaux du verbe être et avoir.					
8. Pour former un passé composé, je pense dans une autre langue et je fais la traduction ou la comparaison.					
9. La formation des verbes au passé composé me rappellent à celle d'autres langues. Lesquelles :					
10. J'ai fait des groupes de verbes selon l'auxiliaire avec lequel ils se conjuguent. Nous avons fait cette activité en cours : oui / non- Cochez un.					
11. Pour l'utiliser au moment approprié, j'ai appris des phrases au passé composé.					

1. GALDETEGIA

Marka itzazu 1,2,3,4,5 zenbakien azpiko laukietan zure adostasun maila hurrengo esaldiekin, 1ek « inoiz ez » esan nahi duelarik et 5ek « beti ».

	1	2	3	4	5
1. Passé composé gaiarekin hasi garenean, gai berri bat izanik pozik jarri naiz.					
2. Passé composé zegoen esaldi bat ikusi dudanean, beste hizkuntza batera itzuli dut hobeki ulertu eta erabiltzeko. Zeine(ta)ra ?					
3. Passé composé erabiltzen jakiteko liburuak irakurri ditut.					
4. Saioaren bitartean helburuak jarri dizkiot nire buruari passé composé ikasteko.					
5. Passé composé-az oroitzeko, nire hizkuntzan zer denbora den pentsatzen dut.					
6. Passé composé aditz bat sortzeko, aditzean eta bere aditz laguntzailean pentsatzen dut.					
7. Passé composé sortzeko, « être » eta « avoir » aditzen taulan pentsatzen dut.					
8. Passé composé sortzeko, beste hizkuntza batean pentsatzen dut eta itzulpena edo konparaketa egiten dut.					
9. Passé composé-ren aditzen sorkuntzak beste hizkuntza hau dakarkit burura :					
10. Passé composé egiteko erabiltzen diren aditz laguntzaileen araberako aditz taldeak sortu ditut .					
11. Momentu egokian erabiltzeko, buruz ikasi ditut passé composé esaldi osatuak.					

TEST DE JUGEMENT GRAMMATICAL

Lisez les phrases une par une et cochez sur la case correct si vous pensez que l'auxiliaire est bien conjugué au passé composé, et cochez sur la case incorrect si vous croyez que l'auxiliaire n'est pas bien choisi.

Irakur itzazu esaldiak banaka eta marka ezazu eskuineko laukietan correct, aditzaren laguntzailea passé composé-n ongi jokatura dagoela uste baduzu, eta incorrect, gaizki jokatura uste baduzu.

	Correct	Incorrect
As-tu bu du thé ?		
Es-tu bu du thé ?		
Je suis écouté votre conversation ! Arrêtez de parler de moi !		
Nous n'avons pas allé à la plage cet été, il pleuvait fort.		
Nous sommes allé chez notre cousine pour son anniversaire ?		
Elle a née le 18 mars.		
Je suis tombé dans la rue.		
Je ai descendu au bord de la mer voir les dauphins.		
Il est lu el Quijote quand il était petit.		
Qui a écrit mon prénom sur le mur ? Je me sens menacé !		
Quelques européens sont arrivés en Amérique avant Colon.		
J'ai parti de chez moi à 16 :00 heures et j'ai arrivé au centre à 17 :00 heures.		
Qui a arrivé le premier ? L'œuf ou la poule ?		

Annexe 10.**Réponses recueillies :**

- au questionnaire sur la procédure des élèves pour faire l'activité 1 (Annexe 3),
- au questionnaire sur leur usage des langues propres pour générer et rappeler le Passé Composé (Annexe 8)
- au test de jugement grammatical.

1. Usage des langues lorsque l'activité a été faite selon le statut de la langue basque comme maternelle ou non

Groupe A

	espagnol	basque	D'autres langues?		
a	x	x			
b	x				
c	x	x			
d	x	x			
e	x	x			
f	x	x			
...	s.r.	s.r.			
...	s.r.	s.r.			

Groupe B

	espagnol	basque	D'autres langues?		
g	x				
h	x				
i	0	0			
j	x				
k	x	x			
l	x	x			
m	x	x			
n	x				
o	x				
p	x				
q	0	0			
r	s.r.	s.r.			

s.r.: sans réponse

Groupe A: 8- 6 réponses 6 espagnol / 5 basque= A: 1 y 0,834

Groupe B: 16- (11 réponses) 9 espagnol / 3 basque = B: 0,818 y 0,273

2. Usage des langues selon leur conscience linguistique:

D	basque	espagnol
e	x	x
g		x
n		x
i		
k	x	x

C	Basque	espagnol
a	x	x
b		x
c	x	x
f	x	x
d	x	x
j		x
h		x
p		x
o		x
l	x	x
m	x	x
q	0	0

D: 5 élèves; 2 basque / 4 espagnol

C: 12 élèves ; 6 basque / 11 espagnol

Stratégies d'apprentissage:

Groupe témoin

	Transfert entre langues BASQ	Transfert entre langues pour comparer? CAST	Comparaison entre langues pour se souvenir?
g	4	4	5
a	4,5	4,5	4,5
j	2	4	4 (gazte /pixko bat euksr)
e	4	4	2
o	0	3	3
p	2	4	3

Groupe expérimental

	Transfert entre langues BASQ	Transfert entre langues pour comparer? CAST	Comparaison entre langues pour se souvenir?
h	4,5		5 (basque)
i	0	0	5
b	3,5	0	3 (espagnol)
c	3,5	3,5	4 (esp/bas)
k	3,5	3,5	2
d	4	4	3,5
l	4,5	4,5	5 (esp/basq)
m	4	4	4,5 (esp)
n	4	4	4 (esp/eus)
f	4	4	4,5 (esp/bas)
r	4	2	3,5

Résultats des stratégies d'apprentissage:

1. Création des passés composés:

GRUPE TÉMOIN

pour créer les passés composés: la traduction en espagnol: 3,916

en basque: 2,75

GRUPE EXÉRIMENTAL

traduction espagnol: 2,68

traduction basque: 3,318

2. Mémorisation de la structure du Passé Composé:

GRUPE TÉMOIN

3,58 sur 5 Pour les deux. Seulement une élève a spécifié la langue utilisée : espagnol et un peu de basque.

GRUPE EXPÉRIMENTAL

4 sur 5. 5 utilisent le basque (%45) et 6 l'espagnol (%54)

Résultats TEST DE JUGEMENT GRAMMATICAL

Groupe témoin

	Numéro de réponses correctes
g	13
j	12
a	5
e	3
o	7
p	12

Groupe expérimental

	Numéro de réponses correctes
h	13
i	8
b	6
c	6
k	7
d	9
l	5
m	9
n	11
f	13

6: 8,67 réponses correctes par personne dans le groupe témoin

10: 8,7 réponses correctes par personne dans le groupe expérimental

Bibliographie des annexes

Image femme lit: <https://annenazaire.wordpress.com/2015/02/05/tomber-brutalement-du-lit-au-leve-du-jour/>

Image femme réveil: <https://glandouille.fr/autres/8-astuces-utiles-pour-ne-pas-que-vous-vous-reveiller-en-retard/>

Image femme stressée: https://fr.123rf.com/photo_247338_journ%C3%A9e-stressante-.html

Image femme voiture: <https://publicdomainvectors.org/fr/gratuitement-des-vecteurs/Image-vectorielle-dune-fille-au-volant-voiture-dr%C3%B4le/4954.html>

Image lupe: <https://publicdomainvectors.org/es/vectoriales-gratuitas/Herramienta-Lupa/40907.html>

Image signal

attention: https://es.ancestris.org/index.php?title=Archivo:Panneau_atencion.svg

Image virage: <https://www.eleconomista.es/declaracion-renta/noticias/8347963/05/17/Como-debe-hacer-la-declaracion-de-la-Renta-si-fue-despedido-durante-2016.html>