

**EXPLOITATION DE LA L1 DANS LE DÉVELOPPEMENT  
DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET  
COMMUNICATIONNELLES DES APPRENANTS DE  
FRANÇAIS EN IMMERSION PRÉCOCE EN C. –B.**

par

Aline Marie Tétrault

B.A., Simon Fraser University, 2004

THESIS SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF  
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF

MASTER OF ARTS

In the Department of

French

© Aline Tétrault, 2008

SIMON FRASER UNIVERSITY

Summer, 2008

All rights reserved. This work may not be  
reproduced in whole or in part, by photocopy  
or other means, without permission of the author.

# APPROVAL

**Name:** Aline Marie Tétrault  
**Degree:** MA  
**Title of Thesis:** Exploitation de la L1 dans le développement des compétences linguistiques et communicationnelles des apprenants de français en immersion précoce en C. –B.

**Examining Committee:**

**Chair:** Dr. Christian Guilbault  
Assistant Professor  
Department of French

---

**Dr. Réjean Canac-Marquis**  
Co-supervisor  
Associate Professor  
Department of French

---

**Dr. Cécile Sabatier**  
Co-supervisor  
Assistant Professor  
Faculty of Education

---

**Dr. Danièle Moore**  
External Examiner  
Associate Professor  
Faculty of Education, SFU

**Date Defended/Approved:**

August 21, 2008



SIMON FRASER UNIVERSITY  
LIBRARY

## Declaration of Partial Copyright Licence

The author, whose copyright is declared on the title page of this work, has granted to Simon Fraser University the right to lend this thesis, project or extended essay to users of the Simon Fraser University Library, and to make partial or single copies only for such users or in response to a request from the library of any other university, or other educational institution, on its own behalf or for one of its users.

The author has further granted permission to Simon Fraser University to keep or make a digital copy for use in its circulating collection (currently available to the public at the "Institutional Repository" link of the SFU Library website <[www.lib.sfu.ca](http://www.lib.sfu.ca)> at: <<http://ir.lib.sfu.ca/handle/1892/112>>) and, without changing the content, to translate the thesis/project or extended essays, if technically possible, to any medium or format for the purpose of preservation of the digital work.

The author has further agreed that permission for multiple copying of this work for scholarly purposes may be granted by either the author or the Dean of Graduate Studies.

It is understood that copying or publication of this work for financial gain shall not be allowed without the author's written permission.

Permission for public performance, or limited permission for private scholarly use, of any multimedia materials forming part of this work, may have been granted by the author. This information may be found on the separately catalogued multimedia material and in the signed Partial Copyright Licence.

While licensing SFU to permit the above uses, the author retains copyright in the thesis, project or extended essays, including the right to change the work for subsequent purposes, including editing and publishing the work in whole or in part, and licensing other parties, as the author may desire.

The original Partial Copyright Licence attesting to these terms, and signed by this author, may be found in the original bound copy of this work, retained in the Simon Fraser University Archive.

Simon Fraser University Library  
Burnaby, BC, Canada



**SIMON FRASER UNIVERSITY**  
THINKING OF THE WORLD

## **STATEMENT OF ETHICS APPROVAL**

The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained, for the research described in this work, either:

(a) Human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics,

or

(b) Advance approval of the animal care protocol from the University Animal Care Committee of Simon Fraser University;

or has conducted the research

(c) as a co-investigator, in a research project approved in advance,

or

(d) as a member of a course approved in advance for minimal risk human research, by the Office of Research Ethics.

A copy of the approval letter has been filed at the Theses Office of the University Library at the time of submission of this thesis or project.

The original application for approval and letter of approval are filed with the relevant offices. Inquiries may be directed to those authorities.

Bennett Library  
Simon Fraser University  
Burnaby, BC, Canada

## **ABSTRACT**

This study explores the impact of the L1 on the L2 learning process in the context of the French Immersion program in British Columbia. Adopting a plurilingual perspective, we examined the output of learners at two different stages in order to understand the evolution of their language development and communicative practices. Analysis of the data is composed of two parts: 1) a linguistic analysis of the learners' language, focusing on the acquisition of French object clitics, and 2) a qualitative analysis of code switches which clarifies their functions in the development of the students' linguistic and communicative proficiencies.

Overall this study indicates that the L1 exerts an influence not only on the rate and route of the L2 learning process, but also that the L1 is an important tool/strategy employed by the students to resolve gaps in their L2 vocabulary, to co-construct meaning with their peers, and to maintain communication.

**Keywords: French as a Second Language; Transfer; Code switching; Learning strategies; Communication strategies; French object clitics**

**Subject Terms: SLA; French language : Study and teaching; Peer-peer interactions in classroom; French Immersion Program**

## RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est d'examiner le rôle de la L1 (l'anglais) dans l'apprentissage d'une L2 (le français) dans le contexte de l'immersion précoce en Colombie-Britannique. Pour ce faire, nous avons adopté une vision plurilingue des compétences linguistiques et communicatives des élèves de 2e et de 5e année du programme d'immersion française précoce. Notre étude est ainsi ancrée dans une perspective interactionniste/socioconstructiviste, qui met en relief le rôle du langage dans la construction du sens et des savoirs.

Nous avons décidé d'entreprendre une étude transversale pour mieux comprendre la construction de la langue de l'apprenant et les pratiques communicatives des élèves du programme d'immersion française à deux stades d'acquisition. Notre analyse des données comprend deux parties : 1) une analyse formelle de la langue des apprenants qui explore l'influence de la L1 sur l'apprentissage de la L2 en prenant comme exemple l'acquisition des pronoms objets clitiques, et 2) une analyse qualitative des alternances codiques afin d'éclairer leurs diverses fonctions dans le développement des compétences linguistiques et communicatives des élèves.

Cette étude dévoile que la L1 exerce une influence sur le cheminement de l'apprentissage de la L2, surtout dans les stades initiaux. Nous constatons que la L1 est un outil d'apprentissage important qui peut favoriser l'acquisition de données linguistiques en L2. En outre, les élèves du programme d'immersion mettent en oeuvre des stratégies communicationnelles, notamment le recours à la L1, lesquelles leur permettent de résoudre des obstacles cognitifs et communicatifs dans leur L2, de co-construire le sens et de s'entraider, ce qui encourage la collaboration et la coopération en salle de classe d'immersion.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier énormément mes directeurs de thèse, D<sup>r</sup> Cécile Sabatier et D<sup>r</sup> Réjean Canac-Marquis, qui ont été une source intarissable d'aide et d'appui. Leurs commentaires constructifs m'ont guidée vers des réflexions plus profondes, et ont enrichi le processus de rédiger cette thèse. C'est en fait grâce à eux que j'ai pu terminer ce mémoire. Je tiens également à remercier D<sup>r</sup> Danièle Moore de m'avoir présenté les notions du plurilinguisme, ainsi transformant la manière dont j'enseigne. J'ai beaucoup apprécié ses conseils et son encouragement. De leur encouragement constant, je remercie infiniment mes collègues au Département de français, car j'ai beaucoup bénéficié de nos nombreuses discussions; et mes collègues à l'école Sandy Hill, particulièrement Michelle et Rita qui m'ont accueillie dans leur classe. Finalement, je remercie ma famille du soutien et de la patience qu'ils ont montrés tout au long de ce parcours. 😊

# TABLE DES MATIÈRES

<b>APPROVAL</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>iv</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>vi</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>ix</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>x</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
La problématique .....	2
Les objectifs de recherche et la question de départ.....	4
<b>1 ANCRAGES CONCEPTUELS ET THÉORIQUES</b> .....	<b>7</b>
1.1 Quelques concepts .....	8
1.1.1 Le contact des langues.....	8
1.1.2 Le plurilinguisme.....	10
1.1.3 La compétence de communication .....	13
1.2 Théories et approches .....	14
1.2.1 L'approche structuraliste .....	16
1.2.2 L'approche interactionniste/socioculturelle .....	17
1.2.3 Une perspective écologique et située.....	18
<b>2 REVUE DE LITTÉRATURE</b> .....	<b>20</b>
2.1 La L1 : obstacle à l'apprentissage.....	21
2.2 La L1 : outil d'apprentissage .....	25
2.3 La L1 : ressource stratégique pour apprendre .....	29
<b>3 MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>32</b>
3.1 Les choix méthodologiques.....	32
3.2 Le contexte .....	33
3.3 Les participants.....	36
3.4 Le recueil et l'analyse des données .....	37
<b>4 DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE</b> .....	<b>44</b>
4.1 Taxinomie des erreurs .....	45
4.1.1 Erreurs Interlinguales .....	46
4.1.2 Erreurs intralinguales.....	51
4.1.3 Erreurs de surgénéralisation.....	53



Formation des temps verbaux .....	53
4.1.4 Erreurs à base communicative .....	57
4.2 Acquisition du placement des pronoms objets clitiques .....	60
4.2.1 La syntaxe des pronoms objets clitiques .....	61
4.2.2 Survol des recherches précédentes .....	64
4.2.3 L'ordre d'acquisition des clitiques : présentation des données .....	68
Stade 1 : Clitique en position postverbale .....	68
Stade 2 : Clitique entre l'auxiliaire et le participe passé.....	72
Stade 3 : Omission du clitique .....	77
Stade 4 : Clitique en position préverbale .....	83
4.2.4 La progression de l'apprentissage.....	89
4.2.5 Conclusion.....	93
4.3 Emploi du pronom fort « ça » .....	94
4.3.1 Influence de la L1 sur l'emploi du « ça » .....	98
4.3.2 Emploi du « ça » : stratégie d'évitement ou stratégie communicationnelle?.....	100
<b>5 ALTERNANCES CODIQUES : STRATÉGIES ACQUISITIONNELLES ET COMMUNICATIONNELLES .....</b>	<b>106</b>
5.1 Recherches précédentes sur les alternances codiques en situation scolaire .....	107
5.1.1 Synthèse de trois études portant sur les interactions entre enseignant et élèves.....	108
M. Causa (2002).....	108
L. Molander, (2004) .....	111
D. Moore (1996) .....	113
5.1.2 Synthèse des recherches portant sur les interactions entre pairs.....	116
5.2 Présentation des données et caractérisations des alternances codiques .....	119
5.2.1 L'analyse du corpus.....	120
5.2.2 Réalisation de la tâche .....	121
Gérer la tâche.....	121
Compréhension de la tâche.....	130
5.2.3 Stratégies Compensatoires : la demande d'aide et le maintien du contact.....	133
Demande d'aide et SPA .....	137
5.2.4 Stratégies métalinguistiques.....	140
Clarification ou vérification du sens .....	141
Pont vers l'autre langue.....	145
Self-talk	147
5.3 Le parler bilingue en devenir.....	149
5.4 Conclusion .....	154
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>157</b>
Développement de compétences linguistiques, stratégiques et communicatives .....	157

Une compétence de communication bilingue .....	159
Implications pédagogiques : vers une didactique du plurilinguisme.....	160
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>163</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>192</b>
ANNEXE A - Lettre d'autorisation du comité d'éthique .....	193
ANNEXE B - Lettres d'autorisation des parents et élèves .....	196
ANNEXE C - Tableau récapitulatif des tâches .....	200
ANNEXE D - Exemplaires des tâches .....	202
ANNEXE E - Transcription du corpus .....	207

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	Erreur interlinguale : 2 <sup>e</sup> année.....	48
Figure 2	Erreur interlinguale : 5 <sup>e</sup> année.....	50
Figure 3	Erreur de formation des temps verbaux : 2 <sup>e</sup> année.....	54
Figure 4	Erreur de formation des temps verbaux : 5 <sup>e</sup> année.....	55
Figure 5	Clitique en position postverbale.....	69
Figure 6	Clitique entre l'auxiliaire et le participe passé.....	73
Figure 7	Source d'erreur : confusion entre le participe passé et l'infinitif.....	74
Figure 8	Omission du clitique 1.....	79
Figure 9	Omission du clitique 2.....	80
Figure 10	Omission du clitique 3.....	81
Figure 11	Emploi du pronom « ça ».....	99
Figure 12	Emplois de la L1 en forme d'alternance codique par les élèves de 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> année d'immersion française en C. –B.....	120

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Pronoms en français .....	62
Tableau 2 Pronoms en anglais.....	63
Tableau 3 Synopsis des trois théories d'acquisition centrées sur l'accès à la GU (tiré de Herschensohn, 2004 : 224).....	66
Tableau 4 Nombre et pourcentage de clitiques en position postverbale (position forte) .....	68
Tableau 5 Nombre et pourcentage de clitiques entre l'auxiliaire et le participe passé.....	72
Tableau 6 Nombre et pourcentage de clitiques entre un verbe et un infinitif.....	74
Tableau 7 Nombre et pourcentage d'omissions du clitique.....	78
Tableau 8 Nombre et pourcentage de clitiques en position préverbale avec des verbes conjugués.....	84
Tableau 9 Nombre et pourcentage de clitiques réalisés correctement (forme et placement corrects) .....	90
Tableau 10 Contexte potentiel total de clitiques en fonction du temps.....	91
Tableau 11 Nombre et pourcentage de clitiques réalisés dans la bonne position en fonction du temps.....	92
Tableau 12 Nombre et pourcentage d'occurrence d'omissions et du pronom « ça » .....	95
Tableau 13 Nombre de clitiques non réussis et réussis par rapport au trait animé/inanimé pour chaque niveau .....	96
Tableau 14 Nombre et pourcentage de clitiques dans la bonne position .....	97
Tableau 15 Nombre et pourcentage de clitiques réalisés dans la bonne position en fonction du temps.....	98
Tableau 16 Formes des alternances codiques selon Causa (2002) .....	109
Tableau 17 Alternances codiques selon Molander (2004) et les relations forme-contenu .....	112
Tableau 18 Alternance codique selon Moore (1996) et les relations forme-contenu .....	114

Tableau 19 Fonctions didactiques et personnelle/identitaire des alternances codiques (tirées des études de Swain et Lapkin (2000) et Reyes (2004) .....	117
Tableau 20 Tableau récapitulatif des études antérieures sur les alternances codiques .....	119

## INTRODUCTION

Ce projet d'étude a comme perspective générale l'approfondissement de la connaissance du processus d'apprentissage et du développement langagier chez de jeunes apprenants de français langue seconde (désormais L2) scolarisés dans le programme d'immersion française précoce en Colombie-Britannique. La perspective de la chercheuse est celle d'une enseignante dans le programme d'immersion, pour qui une meilleure compréhension des mécanismes d'appropriation d'une L2 par les élèves contribuera à développer des stratégies d'enseignement et des matériaux de soutien appropriés aux différents stades de développement cognitif des élèves.

L'observation et la description de comment les élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année d'immersion apprennent la L2 et font usage de l'ensemble de leur répertoire linguistique sont centrales à cette étude. Les recherches antérieures sur l'immersion française au Canada portent majoritairement sur les performances linguistiques des apprenants, sur leurs résultats d'apprentissage et la qualité du français qu'ils atteignent. Peu d'études ont porté leur attention sur le *processus* d'apprentissage de la langue cible et, en particulier, sur l'impact de la langue première (désormais L1) sur le développement langagier et la mobilisation des ressources linguistiques des élèves (voir Rebuffot, 1993; Swain, 2000). Pour cette raison, nous tenterons d'éclairer l'apport de la L1 sur l'apprentissage de la L2, à différents stades d'appropriation, ainsi que sur les stratégies d'apprentissage et de communication que les élèves exploitent en contexte de la salle de classe d'immersion.

## La problématique

En effet, si le programme d'immersion, comme innovation pédagogique, a fait depuis ses débuts, l'objet de nombreuses études, ces dernières portaient essentiellement sur les résultats quantifiables concernant les seules compétences linguistiques des élèves. Ainsi, plusieurs recherches (voir Rebuffot, 1993) ont étudié le niveau de compétences des élèves d'immersion dans les deux langues en contact (L1 et L2) et certaines ont même comparé les habiletés des apprenants en L2 à celles des natifs afin de commenter le « succès » du programme (Calvé, 1991; Collier, 1992; Hammerly, 1989; Harley, 1998; et Johnson & Swain, 1997). Cependant, très peu d'études ont été effectuées ici en C. –B. Parmi celles situées dans la province, certaines portent sur le plurilinguisme et ses représentations par les élèves scolarisés en immersion (Dagenais & Berron, 2001; Dagenais & Day, 1998; Dagenais, Day & Toohey, 2006), d'autres sur les compétences en lecture et en écriture (Bournot-Trites & Seror, 2003; Reeder, Buntain, & Takakuwa, 1999), et d'autres encore, sur une approche formelle et fonctionnelle de l'enseignement (Day & Shapson, 2001, 1991). Or, selon Castellotti, « il serait fructueux de pouvoir disposer, en complément, d'études s'intéressant davantage au processus lui-même, à la manière dont il est vécu et perçu par les élèves » (2001a : 94).

En contraste avec les recherches précédentes, nous tenterons donc dans la présente étude de mieux comprendre le processus d'apprentissage que suivent les élèves pour atteindre les objectifs linguistiques visés par le programme. Nous chercherons à dévoiler les différentes stratégies auxquelles les élèves d'immersion ont recours afin de construire, développer et maintenir leurs compétences communicationnelles bilingues, car nous considérons l'apprenant comme un acteur jouant un rôle actif dans le développement de ses capacités d'apprendre et d'utiliser la langue cible. Plus précisément, nous chercherons à éclairer les enjeux linguistiques, fonctionnels et

communicationnels qui mènent à une compétence bi-/plurilingue chez les élèves du programme d'immersion précoce.

Nous nous interrogerons tout particulièrement sur le rôle de la L1 dans le processus de construction de cette compétence globale parce qu'il semble que jusqu'à présent aucune place spécifique ne lui soit accordée (Castellotti, 2001a), y compris dans les classes d'immersion précoce en C. -B., où l'on ne conçoit d'apprendre des langues que séparément. Par cette étude, nous viserons alors à promouvoir une perspective plurilingue de l'apprentissage de FL2 en classe d'immersion, ce qui permettra aux enseignants d'autoriser les stratégies variées déjà mises en œuvre par les élèves, lesquelles relèvent de la mobilisation de l'ensemble de leurs ressources linguistiques.

Notre analyse entrecroisera à cet effet trois dimensions : 1) les formes linguistiques produites au cours de l'apprentissage; 2) les interactions que les langues en contact entretiennent; ainsi que 3) les stratégies mises en œuvre par les apprenants pour communiquer dans la tâche à résoudre. Le déplacement de l'attention sur le développement de la langue de l'apprenant, ou plus exactement sur les processus, étapes et stratégies d'appropriation que met en place l'apprenant, autorise dès lors à partir à la recherche d'observables qui donnent à voir plus qu'un inventaire des faiblesses linguistiques des élèves. En plaçant ainsi au centre de notre questionnement l'apprenant, sa langue et ses pratiques communicatives en classe, nous nous intéresserons à la fois à l'acquisition de la L2 et à son usage au moment même où celle-ci est apprise, dans la mesure où comme le disent Besse et Porquier, « une langue se définit non seulement par ses caractéristiques structurelles, mais aussi par le critère d'intelligibilité réciproque ou d'inter-compréhension à l'intérieur d'une communauté d'utilisateurs » (1991 : 235).

Notre étude, contextualisée en C.-B., apparaît enfin d'autant plus importante que le programme d'immersion dans la province, établi à partir de



1968, date à laquelle la première classe a été ouverte à Coquitlam, continue à connaître une pleine expansion et à attirer parents et élèves : pendant l'année scolaire 2006-07, le programme d'immersion était ainsi offert dans 246 écoles à travers la province et comptait 39,499 élèves (source : [www.bced.gov.bc.ca/news/edufacts/](http://www.bced.gov.bc.ca/news/edufacts/)).

## **Les objectifs de recherche et la question de départ**

Nos objectifs de recherche, en conséquence, relèvent d'un désir de caractériser les trajectoires d'apprentissage et de construction d'une compétence bi-/plurilingue chez les élèves d'immersion française précoce qui sont particulières à ce contexte d'apprentissage. De plus, nous reconnaissons que les élèves d'immersion sont des *bilingues en devenir* (Lüdi & Py, 2003), des locuteurs qui n'ont pas terminé leur apprentissage langagier.

Puisqu'il s'est avéré que les apprenants mobilisent des stratégies spécifiques pour d'une part apprendre la langue cible, et d'autre part l'utiliser, les objectifs de cette recherche en contexte de l'immersion précoce en C.-B. sont doubles :

- ❖ explorer les structures qui semblent être difficiles à s'approprier pour les élèves d'immersion française précoce et qui pourraient bénéficier d'une action pédagogique stratégiquement planifiée;
- ❖ explorer les comportements langagiers des élèves lorsqu'ils travaillent en groupes sur des tâches collaboratives afin de mieux comprendre les stratégies acquisitionnelles et communicationnelles mises en œuvre par les apprenants pour réaliser les tâches scolaires et/ou résoudre des obstacles à la communication.

Afin de parvenir à apporter des éléments de réponse, dans le chapitre 1, nous présenterons d'une part nos ancrages conceptuels et théoriques qui s'inscrivent dans une perspective plurilingue d'appropriation d'une L2 et, d'autre part nous nous appuyerons à la fois sur les approches structuraliste et interactionniste pour mener notre analyse des données. Comme nous allons voir, ces deux approches se complètent et permettent à la chercheuse de fournir un portrait rigoureux de la construction et du fonctionnement de la langue des apprenants.

Dans le chapitre 2, nous dresserons un historique du rôle de la L1 dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (désormais ALS) afin d'explicitier comment l'étude du développement de la langue de l'apprenant peut bénéficier à prendre appui sur l'ensemble des formes et ressources linguistiques à disposition des élèves.

Le chapitre 3 exposera les choix et les outils méthodologiques employés pour effectuer cette présente étude. Les objectifs du programme d'immersion et le contexte du terrain d'enquête sont aussi présentés dans cette partie.

Dans les chapitres suivants, l'analyse des données sera divisée en deux sections afin de mieux aborder la question de recherche qui a été au départ de l'ensemble de ce travail :

*Quelle(s) influence(s) la L1 exerce-t-elle sur l'appropriation de la L2?*

Pour y répondre, trois perspectives, en lien avec les trois dimensions concomitantes précédemment citées et la vision compréhensive de l'apprentissage qui est la nôtre, seront envisagées :

1. L'appropriation de la compétence linguistique : le cas des pronoms clitiques

2. L'exploitation des stratégies communicationnelles : le cas du pronom « ça »
3. L'exploitation stratégique et communicative des alternances codiques.

À cet effet, dans le chapitre 4 nous présenterons une analyse formelle de certaines productions linguistiques des élèves, en portant une attention particulière au processus d'acquisition des pronoms objets clitiques chez les élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année. En abordant la question de l'acquisition des pronoms objets clitiques, nous signalerons des stratégies exploitées par les élèves dans le dessein de gérer les défis attachés à l'acquisition des pronoms clitiques.

Ensuite, dans le chapitre 5 nous examinerons les différentes fonctions des alternances codiques recueillies en situation de communication lors de tâches collaboratives, ainsi que la réponse ou la rétroaction qu'elles engendrent, avec une centration sur les effets potentiellement acquisitionnels des passages d'une langue à l'autre. Car, comme Lüdi & Py, ce qui nous intéresse c'est de voir et de montrer « comment, derrière les alternances codiques, il y a des régularités qui conditionnent leur réalisation et leur fonctionnement » (2003 : 152). En nous basant ainsi sur l'observation et la description des marques transcodiques, prises comme forme d'indices de contact des langues, nous tenterons de montrer que ***la langue première des élèves d'immersion a une réelle valeur acquisitionnelle et didactique potentielle.***

Enfin, une conclusion viendra reprendre l'essentiel des éléments avancés pour envisager quelques pistes didactiques qui permettraient d'élargir les types de pratiques de classe autour de connaissances qui présentent la langue de l'apprenant « comme un lieu de changements dus non seulement à des effets de système, mais aussi à des stratégies de l'apprenant » (Coste, 2004 : 63).

# 1 ANCRAGES CONCEPTUELS ET THÉORIQUES<sup>1</sup>

Nous ancrons notre enquête dans l'étude du rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2 selon deux domaines de recherche complémentaires : 1) les contacts de langues et les études sur le bi-/plurilinguisme d'un côté, et 2) les théories de l'acquisition de l'autre, notamment l'approche générativiste pour l'analyse des pronoms objets clitiques et l'approche interactionniste/socioculturelle pour l'analyse des alternances codiques. La raison pour notre approche duale est d'étudier et, à la fois, de fournir des descriptions transversales et dynamiques des modalités de construction et d'utilisation de la langue des élèves d'immersion française précoce lorsqu'ils interagissent en situation de communication. Car, comme le disent Besse et Porquier, « l'étude des interlangues porte non seulement sur des performances mais surtout sur les compétences sous-jacentes et sur la façon dont elles sont activées dans les performances » (1991 : 216). Pour ce faire, nous nous appuyons également sur une linguistique située qui adopte une perspective écologique de l'apprentissage d'une L2 et qui intègre la théorie socioculturelle et l'approche interactionniste. Comme Mondada et Pekarek Doehler, nous insistons en effet « sur le caractère situé de l'acquisition en tant que pratique sociale » (2005 : 461) car les tâches collaboratives effectuées par les apprenants en situation de classe fournissent des occasions de co-construction de sens et de savoirs ainsi que des occasions d'entraide que l'on retrouve en situation authentique de communication. En adoptant une telle perspective, nous mettrons en relief les compétences linguistiques, fonctionnelles, et communicationnelles des élèves, autrement dit ce qui est « nécessaire pour

---

<sup>1</sup> D'autres éléments théoriques seront apportés au fil de l'analyse des données.

rendre compte de la connaissance intériorisée et des échanges communicatifs qui la manifestent » (Besse & Porquier, 1991 : 234).

## 1.1 Quelques concepts

### 1.1.1 Le contact des langues

Nous commençons notre cadre conceptuel avec la double perspective que les contacts de langues, ayant l'individu comme locus du contact (Weinreich, 1953), se déroulent d'une part à l'intérieur même du système linguistique de l'apprenant, et d'autre part dans les interactions entre ce dernier et ses pairs. Selon Porquier, la rencontre de langues peut être abordée « en premier lieu soit en termes linguistiques – l'influence d'une langue sur une autre – soit en termes de bilinguisme – la coexistence et la perméabilité entre deux systèmes linguistiques chez un individu ou dans une communauté » (1994 : 162). Dans une perspective uniquement linguistique, *contact* est souvent vu comme *conflit*. De nombreuses recherches préalables sur les effets des contacts de langues, à ce titre, visaient à prédire les formes d'interférence d'une langue sur une autre en focalisant sur les seuls facteurs internes, c'est-à-dire sur le système L2 lui-même, par le biais d'une analyse contrastive (cf. Winford, 2003, et la partie revue de la littérature).

Cependant, en contraste avec les études préalables qui traitaient uniquement les facteurs internes, nous aborderons les contacts de langues comme la création d'un espace bilingue au sein des répertoires langagiers des individus. Dès lors, les changements de codes et passages de la L2 à la L1, qui surgissent dans et par les interactions entre pairs, ressemblent aux interactions entre bilingues en milieu naturel lorsqu'ils communiquent en mode bilingue (Grosjean, 1993). Castellotti constate à ce sujet que certains changements de langues déclenchés par les apprenants d'une langue étrangère rappellent « les

pratiques langagières des bilingues en milieu non scolaire, faisant usage de parlars mixtes à usage interne au groupe » (2001a : 66).

Conséquemment, le caractère potentiellement acquisitionnel des recours stratégiques à la L1 des apprenants est lié aux facteurs externes des contacts de langues en contexte scolaire, plus particulièrement au contexte de salles de classe d'immersion précoce pour notre étude. Comme le constate Winford, « every outcome of language contact has associated with it a particular kind of social setting and circumstances that shape its unique character. The goal of contact linguistics is to uncover the various factors, both linguistic and sociocultural, that contribute to the linguistic consequences of contact » (2003 : 10). Dans cette optique, les apprenants locuteurs confrontés à des besoins d'expression recourent à des stratégies et mobilisent l'ensemble de leurs ressources pour résoudre ces obstacles linguistiques et communicatifs. Ceci se traduit parfois par des transferts de structures, perçus soit de manière positive, soit de manière négative lorsqu'ils provoquent ce que les études sur les langues secondes ont nommé les *interférences*. L'origine de ces dernières consiste en des constructions structurelles qui existent en L1 mais pas en L2. Toutefois, comme le souligne Marquilló Larruy, en évoquant précisément la question des transferts en situation de contacts de langues, « si la langue source fournit bien des schèmes de généralisation et des critères de sélection de règles qui vont lui [l'apprenant] permettre d'appréhender le matériau verbal de la L2 auquel il est exposé, ce mouvement ne sera pas sans effet de retour et c'est une dynamique de va-et-vient et de restructuration des schèmes entre les deux systèmes linguistiques qui va construire et modifier la compétence transitoire de l'apprenant » (2004 : 58). En conséquence la combinaison de ces phénomènes conduit à la formation d'une langue d'apprenants qui n'est ni tout à fait la langue source, ni tout à fait la langue cible, mais une langue compréhensible et unique à la situation de communication. Cette langue rend compte que « le territoire de l'apprenant se matérialise autour de la construction d'un système de connaissances linguistiques, de l'ajustement aux normes de la langue cible, et

enfin de l'accomplissement de tâches communicatives » (Marquilló Larruy, 2004 : 57).

Cette perspective s'éloigne de certains travaux dans le domaine de ALS qui maintiennent que la langue première est toujours une source d'interférence, d'erreurs, voir même un embarras à l'apprentissage (Akcan, 2004; Calvé, 1993; Krashen, 1981; LaVan, 2001; Polio & Duff, 1994; Turnbull, 2001). Ces représentations du rôle de la L1 reflètent une vision monolingue du bilinguisme et essaient de garder les langues séparées afin d'empêcher les alternances codiques et les mélanges de langues; ces représentations sont largement associées à une conception idéalisée du bilinguisme. À l'inverse, à la suite des chercheurs qui travaillent dans le domaine du plurilinguisme, comme Herdina & Jessner (2002) le soulignent, alors que pour la ALS, les transferts et les alternances codiques sont deux éléments distincts, pour le plurilinguisme, ces deux notions sont reliées. Dès lors, les connotations négatives associées à l'erreur<sup>2</sup> disparaissent au profit d'un rôle principal de *fenêtre sur les processus d'acquisition* (Cavalli, 2005; Gaonac'h, 1987; Marquilló Larruy, 2002; Véronique, 2000).

### 1.1.2 Le plurilinguisme<sup>3</sup>

Selon Grosjean, le bilinguisme est « un fait naturel qui se développe lorsqu'il y a contact entre langues et besoin chez l'individu de communiquer en plusieurs langues » (1993 : 15). Au regard du programme d'immersion en C. – B., le bilinguisme est l'objet d'apprentissage, par le biais de l'enseignement de diverses matières en langue cible. L'objectif principal est le développement d'un bilinguisme *fonctionnel*, qu'il s'agit de définir puis de décrire.

---

<sup>2</sup> Nous reviendrons plus largement sur la notion d'erreur en lien avec la L1 dans les parties suivantes.

<sup>3</sup> Nous employons le terme plurilinguisme avec l'acception qui renvoie à deux ou plusieurs langues.

La manière dont nous définissons une personne bilingue guide non seulement les pratiques pédagogiques des enseignants mais également nos jugements sur les comportements langagiers des apprenants qui sont pleinement engagés dans le processus d'apprentissage. Par exemple, si nous acceptons une définition d'une personne bilingue qui est basée sur les seules compétences linguistiques, comme celle de Bloomfield (1933, cité dans Elmiger, 2000) lorsqu'il constate qu'un individu bilingue a une maîtrise quasi-native dans chacune des langues et qu'il utilise ainsi ses deux langues avec une égale aisance, nous nions que les apprenants sont des *bilingues en devenir*. Sur le plan des pratiques d'enseignement, cette conception se traduit en salle de classe, par la séparation nette des deux systèmes linguistiques en présence. Les changements de code pour résoudre des obstacles de communication sont alors, d'après cette définition où le bilinguisme est au final réduit à la somme de deux monolinguisms, des traces d'incompétences; ils ne sont donc pas souhaitables et sont découragés comme stratégie communicative. À l'inverse, la définition proposée par Macnamarra (1967, cité dans Elmiger, 2000), également basée sur les seules compétences linguistiques, est moins restrictive que celle de Bloomfield puisque Macnamarra affirme, lui, qu'une personne bilingue possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Mais ce que l'on retiendra surtout de cette définition est que Macnamarra reconnaît que ces quatre habiletés ne se développent pas de manière équilibrée dans chaque langue (cf. Elmiger, 2000). Les définitions de Bloomfield et Macnamarra représentent alors les deux extrêmes d'un continuum envisagé uniquement en termes de compétences linguistiques. Ces conceptions d'un individu bilingue s'appuient sur un point de vue monolingue du bilinguisme qui « évalue le bilingue par rapport à des critères conçus pour et par des monolingues » (Gajo, 2001 : 127).

Contrairement aux définitions de Bloomfield et de Macnamarra, Grosjean présente une définition *fonctionnelle* des personnes bilingues qui relève de



l'utilisation courante de deux ou plusieurs langues chez un individu dans sa vie de tous les jours. Pour Grosjean (1982), l'accent doit donc être mis non sur la seule compétence linguistique du bilingue, mais sur l'emploi habituel des deux langues, sur « the regular use of two or more languages » (1982 : 1). Au regard de notre terrain, les apprenants du programme d'immersion devraient donc être perçus comme des *bilingues en devenir* (Lüdi & Py, 2003; Py, 1997), d'une part, parce qu'ils utilisent de manière régulière leur L2 pour l'apprendre et pour apprendre d'autres matières. En effet, pour Py (1994) il n'y a pas de frontière fixe entre l'apprenant et le bilingue; l'apprenant n'étant rien d'autre qu'un individu en voie de devenir bilingue. Et d'autre part, parce que comme le dit Lüdi qui fournit lui aussi une définition fonctionnelle de l'individu bilingue - « tout individu qui pratique couramment deux langues et est en mesure de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité » (2004 : 127) - l'apprenant de L2 passe d'une langue à l'autre selon ses besoins communicatifs (Grosjean, 1993; Lüdi, 1987, 2000).

En conséquence, cela conduit à considérer l'apprenant de L2 comme *un tout* (Grosjean, 1993), chez qui la rencontre des langues, leur coexistence et leur interaction créent « un ensemble linguistique qui est difficilement décomposable en deux monolingues » (1993 : 15). En contraste avec la conception monolingue du bilinguisme, et selon la perspective bilingue que les recherches sur l'acquisition en contextes plurilingues avancent (Castellotti, 2001b; Coste, 2001; Grosjean, 1982, 1993; Gajo, 2000a&b; Herdina & Jessner, 2002; Lüdi, 1998; Moore, 2002; Py, 1991, 1997), le bilinguisme est donc dorénavant décrit comme « relevant d'une compétence originale qui ne correspond pas au collage de deux compétences monolingues mais qui se présente dans sa propre homogénéité » (Gajo, 2001 : 128).

Selon cette perspective, qui est aussi la nôtre, le recours à la L1 ainsi que les changements de codes ne sont plus des traces d'incompétence, mais présupposent que le bilingue mobilise l'ensemble de son répertoire linguistique

au fur et à mesure de ses besoins communicatifs (Lüdi, 1998; Lüdi & Py, 2003). C'est alors la gestion réciproque des langues en contact qui est à reconsidérer et ce d'autant plus que l'apprenant est engagé dans la construction d'une compétence de communication plurielle.

### **1.1.3 La compétence de communication**

D'après Hymes (1984), qui soulève les aspects sociaux du langage en envisageant l'importance du *savoir dire* en lien avec le *savoir faire*, la compétence de communication comprend : 1) la compétence linguistique, *ET*, 2) la compétence sociolinguistique. La première est composée d'un système de règles grammaticales qui permettent à l'apprenant de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés tandis que la deuxième constitue un savoir faire qui facilite la transmission d'un message approprié à la situation de communication, par exemple un savoir des nuances de variétés et de registres différents et des règles de discours en fonction du contexte social.

Cette conception de la compétence de communication implique aussi une compétence stratégique centrée sur le savoir-faire et le savoir-apprendre de l'apprenant et inclut des stratégies de communication et d'apprentissage qui peuvent aider ce dernier à résoudre des obstacles de communication (Canale & Swain, cité dans Hymes, 1984 : 183).

Pour d'autres chercheurs, cette compétence est formée de quatre composantes : linguistique; discursive; référentielle; et socioculturelle (Moirand, 1982; Germain, 1993). La composante linguistique renvoie à la connaissance des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue et la capacité de les utiliser. La composante discursive renvoie à la connaissance et à l'appropriation de différents types de discours ainsi que de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés. La composante référentielle renvoie

à la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leurs relations. Quant à la composante socioculturelle, elle renvoie à la connaissance et à l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus, les institutions (Moirand, 1982 : 20).

Dans l'optique de ce travail, le développement d'une compétence de communication inclut donc désormais non seulement les formes linguistiques de la langue cible mais suppose aussi ses règles sociales, telles que les savoirs de quand, de comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes. Cette compétence implique des moyens formels (compétence linguistique) et la mobilisation de ceux-ci à des fins communicatives (compétence stratégique).

## **1.2 Théories et approches**

Pour comprendre le développement du bilinguisme en lien avec le processus d'apprentissage d'une L2, il est également nécessaire de mobiliser différentes théories d'acquisition, car « le point de vue bilingue sur le bilinguisme convient en outre particulièrement bien au regard croisé sur l'acquisition et le bilinguisme, celui-ci fonctionnant comme partenaire et non seulement comme produit de celle-là » (Gajo, 2001 : 128).

L'apprentissage d'une nouvelle langue dans une perspective bilingue (Py, 1994) apparaît comme un enrichissement du répertoire linguistique de l'élève. Cette vision de la langue des apprenants comme un ensemble de ressources variables et dynamiques conduit à remettre en question la notion de code linguistique strictement délimité (Lüdi, 2000; Matthey, 2003a; Sabatier, 2006) au profit de celle de *ressources* qui efface les bornes entre système A et système B. Cette notion perturbe les frontières systémiques et conçoit les savoirs linguistiques comme un ensemble holistique, dans lequel l'apprenant peut puiser afin de faire passer son message. Désormais, les recours à la L1 en situation d'apprentissage d'une L2 jouent une fonction particulière et ne sont pas/plus des

traces d'un apprentissage incomplet de la langue cible. Comme le souligne Py, « les connaissances en L2 ne viennent pas tant s'ajouter, mais plutôt se combiner avec les connaissances en L1 » (1997 : 502). Nous allons donc dans le sens d'un décloisonnement entre les langues, où les bilingues, et les bilingues en devenir, sont des passeurs de frontières (Sabatier, 2005b).

Dans cette optique, les compétences linguistiques et communicationnelles des apprenants d'immersion sont à envisager dans un rapport de continuité et non de disjonction (Berthoud & Demaizière, 2005). « La grammaire [devient] une ressource pour l'interaction et l'interaction [une] ressource pour la grammaire » (Berthoud & Demaizière, 2005 : 1). Ainsi se dessine naturellement une articulation entre le plan formel et le plan communicationnel, qui autorise un ancrage théorique à la fois *structuraliste et interactionniste*. En effet, l'apprenant dispose de principes universaux qui lui permettent d'apprendre une ou plusieurs langues. Cette capacité innée, avancée par Chomsky, repose sur le fait que les apprenants peuvent comprendre et produire des structures en dépit des stimuli. Cependant, comme l'apprenant n'apprend pas une langue de manière isolée, notre regard doit aussi porter une « grande attention [...] aux faits langagiers afin de caractériser le discours de la classe de langue et les habitudes langagières de ses acteurs principaux » (Causa, 2002 : 101).

La complémentarité des approches fournira une meilleure description de ce que font les apprenants, à titre d'acteurs actifs dans leur apprentissage de la L2. C'est dans et par leurs interactions avec d'autres apprenants et/ou avec l'enseignant que les élèves construisent leurs savoirs en langue cible, et non pas par le seul apprentissage d'un système spécifique de règles normatives. Ainsi une analyse structuraliste et interactionniste va au-delà en exigeant l'examen de la compétence de communication de l'apprenant dans l'ensemble des composantes préalablement exposées.

### 1.2.1 L'approche structuraliste

L'analyse structuraliste des productions des élèves du programme d'immersion cherchera à découvrir comment et quand la L1 influence la grammaire de la langue des apprenants et si les ressemblances et les différences entre la L1 et la L2 affectent le parcours d'apprentissage de la langue cible. Certaines recherches ont ainsi trouvé que la L1 joue un rôle principalement au stade initial de l'apprentissage (Grüter, 2005; Herschensohn, 2004; White, 1996), tandis que d'autres constatent que la L1 continue à exercer de l'influence sur le processus d'acquisition même aux étapes intermédiaires (Granfeldt & Schlyter, 2004; Hulk, 2000). Dans les stades d'acquisition où la L1 ne semble pas jouer un rôle, d'autres facteurs, tels que l'accès ou pas à la grammaire universelle (désormais GU) et la mise en œuvre de stratégies communicatives peuvent expliquer la formation de structures linguistiques spécifiques au contexte d'apprentissage des élèves en immersion précoce.

L'approche structuraliste du parcours de développement des compétences linguistiques en L2 apporte en conséquence un cadre théorique dans lequel s'explique la construction de la langue des apprenants comme « progress away from L1 grammar, with restructuring in response to the L2 input » (White, 2000 : 141). Ce type d'analyse peut aussi révéler si les apprenants d'une L2 ont encore accès à la GU et peuvent alors acquérir des catégories fonctionnelles qui n'existent pas dans leur L1 (Duffield, Prévost & White, 1997; Herschensohn, 2004; White, 1996). L'attention portée au processus d'acquisition des pronoms objets clitiques permettra tout particulièrement de mettre en avant l'impact (ou non) de la L1 sur la construction formelle de la L2 « since UG-access and FCs [catégories fonctionnelles] are prerequisites for cliticisation, the study of cliticisation can contribute to a better general understanding of L1 and L2 acquisition » (Granfeldt & Schlyter, 2004 : 334).

### 1.2.2 L'approche interactionniste/socioculturelle

Parce que le contact des langues laisse des traces observables aux niveaux de la langue et de l'interaction, les interactions des apprenants sont « un lieu privilégié pour l'observation de la mise en œuvre et de la construction de la langue des apprenants » (Matthey, 2000b : 129). Ceci est surtout le cas dans les classes d'immersion où la frontière entre l'apprentissage et l'utilisation de la langue cible est gommée. En effet, la prémisse centrale du programme d'immersion est que « l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas séparable de la communication dans cette langue » (Bange, 1996 : 38).

Bien que l'objet à apprendre soit une langue seconde, les interactions entre pairs ne sont pas seulement une source d'input et donc une condition favorable à l'acquisition de la L2 (Krashen, 1982), mais « (le) lieu même où les démarches intellectuelles et les connaissances s'élaborent » (Nonnon, 1999 : 1). La théorie socioculturelle maintient que « development does not proceed as the unfolding of inborn capacities, but as the transformation of innate capacities once they intertwine with socioculturally constructed mediational means » (Lantolf & Pavlenko, 1995 : 109). Selon les travaux sur les interactions en langues secondes ou étrangères (Arditty, 2005; Mondada & Pekarek, 2005; Swain et al., 2002; Pekarek Doehler, 2000; Bange, 1996; Lantolf & Pavlenko, 1995; Brooks & Donato, 1994), cette théorie s'applique aussi à leurs études dans la mesure où, selon Lantolf & Pavlenko, « from the sociocultural stance, acquiring a second language entails more than simple mastery of the linguistic properties of the L2 » (1995 : 110). L'acte de communiquer comprend donc la connaissance de formes linguistiques ainsi que des normes d'usage; l'acte de parler est appréhendé comme l'instrument qui forme et construit les interactions des apprenants en langue cible. La langue cible devient par conséquent un outil de communication et de socialisation dans la classe de langue ainsi qu'un outil cognitif dans l'apprentissage des langues et des matières.

### 1.2.3 Une perspective écologique et située

Enfin, une perspective écologique embrasse l'ensemble des théories et approches précédemment citées parce qu'elle « intègre le fonctionnement des langues dans les structures et les réseaux sociaux des acteurs » (Sabatier, 2008 : 109). Dans ce cadre, « d'un côté, les contextes peuvent être considérés comme contenant des actes de communication, d'un autre côté, ce sont ces mêmes actes qui créent et définissent les contextes » (Pallotti, 2002 : 5). Dès lors, l'apprentissage est situé « in the learner's participation in social practice and continuous adaptation to the unfolding circumstances and activities that constitute talk-in-interaction » (Mondada et Pekarek Doehler, 2005 : 462). Les tâches collaboratives effectuées en petit groupe fournissent alors l'occasion pour chaque membre du groupe de contribuer à sa manière à l'interaction : en langue cible, avec l'aide de la L1, dans la construction ou production du sens et dans la gestion elle-même de la tâche.

La traditionnelle dichotomie *acquisition* et *apprentissage* est également interrogée. Comme l'affirme Gajo, « dans une logique de l'acquisition, l'apprenant s'oriente vers la signification plutôt que vers la forme et il développe un sentiment de ce qui est acceptable plus qu'une capacité de jugement grammatical. Dans une logique de l'apprentissage, il s'oriente vers la forme et développe un jugement grammatical » (2001 : 26). En contexte scolaire d'immersion, cette dichotomie pose d'autant plus des problèmes que l'approche pédagogique utilisée tente de mimer autant que possible les processus d'acquisition de la L1 en salle de classe. On assiste alors à l'enchâssement de ce qui relève à la fois de l'acquisition et de l'apprentissage. Pour Krashen (1982) qui est un des premiers à modéliser la dichotomie, *l'acquisition* d'une langue se fait d'une manière naturelle lorsque l'individu l'utilise pour communiquer sans être conscient des règles du système. En revanche, *l'apprentissage* exige une connaissance formelle de la langue cible et une capacité d'utiliser et discuter ses règles grammaticales. Autrement dit, apprendre une langue en contexte scolaire

relève en partie d'un processus explicite et conscient; par contraste avec le processus inconscient et « naturel » par lequel l'enfant apprend sa langue première. Toutefois, dans le programme d'immersion, et en particulier dans les stades débutants où l'enseignement de la L2 essaie de reproduire les conditions de l'acquisition de la langue maternelle, notamment par le rôle fondamental accordé à la communication, il n'est pas toujours évident de distinguer ce qui est acquis et ce qui est appris. Pour cette raison, certains chercheurs utilisent les termes acquisition et apprentissage de manière interchangeable (Mitchell & Myles, 2004) ou préfèrent rediscuter cette opposition. Ainsi, Coste (2002) suggère les termes apprentissage *non-guidé* et *guidé* et propose de revisiter la dichotomie en s'interrogeant sur les possibilités d'acquérir une L2 en classe, mais aussi sur la manière dont un environnement formel peut contribuer à l'acquisition langagière. Dès lors, pour « neutraliser la distinction acquisition/apprentissage » (Porquier, 1994 : 160), qui renvoie à la fois à la langue (apprentissage conscient/non conscient) et au contexte (milieu naturel/institutionnel), les linguistes de Neuchâtel ont proposé un terme hyperonyme *appropriation* pour englober ces deux processus (Porquier, 1994). Ce nouveau terme permet de repenser la dichotomie en forme de continuum, ce qui offre un meilleur reflet des enjeux qui ont lieu dans les classes d'immersion. Pour cette raison, nous emploierons de manière synonymique les termes acquisition, apprentissage et appropriation.



## 2 REVUE DE LITTÉRATURE

L'influence d'une langue (L1 ou autre) sur l'apprentissage d'une autre langue est une problématique longuement discutée dans l'histoire des recherches sur l'acquisition des langues secondes. Cette influence a souvent été liée à la notion d'erreur en soulignant son effet négatif sur le développement de compétences linguistiques en langue cible. Cette perception néfaste du rôle de la L1 dans l'apprentissage/l'acquisition d'une L2 a longtemps été reflétée dans le choix de terminologie utilisée par les spécialistes de l'acquisition des langues pour décrire les phénomènes de contact de langues (Cummins, 2001; Ellis, 1994; Hawkins & Towell, 1992; Py, 1992; Ringbom, 1987; Selinker, 1992; Selinker & Douglas, 1985; Tirvassen, 2003). Dans des recherches plus récentes, une nouvelle vague de pensée présente des termes plus neutres pour décrire le rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2 tels que *cross linguistic influence* (Cenoz et al, 2001; Odlin, 1996; Ringbom, 1987; Van Lier, 1995), *marques transcodiques* (Lüdi 1987, 1999; Moore & Py, 1995; Py, 1991, 1992 1997), *formulations transcodiques* (Lüdi, 1999, 2003), *bouées transcodiques* (Moore, 1996), et *stratégies exolingues* (Coste, 1997; Lüdi, 1999, 2003; Py, 1991; Py & Alber, 1986). Ces termes mettent en avant l'idée du passage d'une langue à l'autre et non plus du cloisonnement de chaque système linguistique et indiquent un positionnement renouvelé quant à la manière d'appréhender le contact des langues en général et en salle de classe en particulier.

Dans le contexte de l'immersion, historiquement la L1 a un statut défavorisé de par les influences qu'elle peut exercer sur la L2. Associé à un phénomène négatif, son rôle est perçu comme obstacle à l'apprentissage. Dès lors, les recours à la L1 sont vus comme des traces d'incompétences. Leur

statut tabou est visible sous forme de balisage des alternances (Moore, 1996). La langue source des élèves est ainsi tolérée mais à faible dose et uniquement lorsqu'elle contribue à l'apprentissage d'une forme ou à un enseignement efficace d'une structure de la langue cible.

Ce statut de la L1 dans l'apprentissage de la L2 en immersion en conséquence s'inscrit dans les différentes approches didactiques qui ont traversé l'enseignement/apprentissage des langues secondes. Nous ne retracerons pas ici l'historique de ces différentes approches (voir Germain, 1993); nous relèverons simplement ce qui permet de montrer l'évolution de la perception de la place accordée à la L1 dans les renouvellements didactiques, dans la mesure où la question qui semble être sous-jacente demeure celle de la place à accorder aux aspects formels par rapport à ceux communicationnels et de la gestion réciproque des langues en contact.

## **2.1 La L1 : obstacle à l'apprentissage**

Les théories linguistiques qui sous-tendent l'apprentissage de la L2 accordent une place à la L1 qui dans les pratiques de classe a varié au fil du temps. Alors que les méthodes traditionnelles (connues aussi sous le nom de grammaire traduction) prenaient largement appui sur cette dernière par un constant va-et-vient de traduction, à partir des années 1940, la théorie behavioriste concevait l'apprentissage d'une L2 comme le développement d'habitudes par le processus de stimuli, réponses et renforcements. Les enseignants présentaient des structures fabriquées et décontextualisées que les élèves pratiquaient et mémorisaient de manière à créer des automatismes. L'erreur, vue comme « un péché » (Hendrickson, 1978 : 387), était connotée négativement. Comme Gaonac'h le rappelle, « une bonne méthode doit conduire à un apprentissage sans erreurs » (1987 : 123). Par conséquent, la L1 était perçue comme une source de mauvaises habitudes à éviter à tout prix afin de parvenir à la L2.

En contraste avec cette théorie, les tenants de l'approche structuraliste, quant à eux, ne voyaient pas l'apprenant comme un vase vide que les enseignants remplissaient de structures préfabriquées, mais comme un sujet créatif qui pouvait générer des phrases pour communiquer. Selon les structuralistes, l'influence de la L1, sous formes de transferts négatifs, était une des sources à l'origine de la production de structures erronées en langue cible, et donc un obstacle à l'apprentissage de la L2. Il résulte ainsi de la perception négative du rôle de la L1 que tout ce qui est différent entre L1 et L2 est difficile à acquérir. Ceci a conduit à une seconde approche : l'analyse contrastive.

À la fin des années 1950s, en effet, la problématique de l'impact de la L1 sur le processus d'apprentissage de la L2 se modifie pour se déplacer d'une centration sur la prévention des erreurs interlinguales à une sur la prédiction de ces dernières. L'hypothèse forte de l'analyse contrastive (désormais AC) repose sur le mécanisme utilisé par les linguistes pour prédire toutes les erreurs potentielles dues à l'interférence négative de la L1. Ils abordent ainsi l'apprentissage d'une langue seconde à travers une comparaison de son système avec celui de la langue source. Selon ce modèle, les relations entre la L1 et la L2 sont envisagées sous formes d'interférence, ce qui induit des influences essentiellement négatives (Besse & Porquier, 1991; Castellotti, 2001a; Ellis, 1994; Hawkins & Towell, 1992). La prémisse centrale de l'AC est que tout ce qui est semblable entre L1 et L2 est facile à apprendre, et tout ce qui est différent est la cause des erreurs. Il semble, dans cette optique, que « where the grammatical properties of the L1 and L2 differed, the L1 would interfere with the learning of the L2, there would be negative transfer » (Hawkins & Towell, 1992 : 98). D'autres chercheurs considéraient même que la L1 était la source unique de toutes les difficultés d'apprentissage : « the prime cause, or even the sole cause of difficulty and error in foreign language learning is in interference coming from the learner's native language » (Lee (1968) cité dans Ellis, 1994 : 307).

Les descriptions structuralistes de la langue source et de la langue cible reposent en conséquence sur des différences de surface. Or, comme le dit Blanchet, les structurilinguistes *dissèquent* des langues comme d'autres dissèquent des poissons « pour voir de quoi c'est fait à l'intérieur » (2007 : 29). Cependant, cette dissection de la langue des apprenants ne révèle pas comment les apprenants mobilisent les systèmes linguistiques en contact ni comment ils se construisent. Ainsi, « la faiblesse majeure de l'hypothèse forte dans la théorie contrastive est sans doute la confusion entre la description linguistique d'une structure déterminée et la manière ou les modalités mises en œuvre par l'apprenant pour se les approprier » (Marquilló Larruy, 2002 : 66).

En se fondant uniquement sur une comparaison des systèmes linguistiques de chaque langue, l'AC ne prend pas en compte le fait que le processus d'apprentissage est « marqué par l'activité de celui qui apprend, et donc [met] en jeu notamment des dimensions d'ordre psycholinguistique et sociolinguistique fondamentales » (Castellotti, 2001a : 70). Ceci mène à une autre remarque formulée à l'encontre de l'AC qui repose sur le fait que toutes les erreurs prévues n'apparaissent pas. Les critiques de l'AC ont donc signalé la faiblesse de cette hypothèse à prédire toutes les erreurs puisque certaines n'étaient pas toujours liées à la L1 (Alvarez et Perron, 1995; Corder, 1981; Ellis, 1994). Comme le dit Odlin, « any judgements about the likelihood of an error do not guarantee that it will actually occur in the speech or writing of learners » (1996 : 175). Ce constat a alors attiré l'attention des linguistes sur un nouveau champ d'étude : les productions erronées des apprenants dans la visée non pas de les prédire, mais de les expliquer.

À cette fin, l'analyse des erreurs (désormais AE) focalise, elle, son attention sur les erreurs qui sont produites dans la réalité des discours des apprenants. Il s'agit désormais d'observer *a posteriori* les transferts et les productions erronées des apprenants. Le format de l'objet d'étude passe ainsi

d'une description de structures de langues à une analyse d'un corpus d'erreurs (Marquilló Larruy, 2002).

L'AE contribue, dès lors, à relativiser le rôle de la L1 dans l'apparition des erreurs. Et bien que celles-ci ne soient pas toutes liées aux transferts de formes de la L1, elles restent néanmoins systémiques en suivant la grammaire du système en construction de l'apprenant. Corder affirme d'ailleurs que « everything the learner utters is by definition a grammatical utterance in his dialect » (1971, cité dans Ellis, 1994 : 70). Les erreurs systémiques deviennent des manifestations de la compétence transitoire d'un apprenant et renseignent sur la route que prend l'apprenant pour arriver au système de la langue cible. L'erreur se voit alors « comme un signe visible de la progression du système interne de l'apprenant, un effet secondaire des compétences évolutives de l'apprenant » (Varshney, 2005 : 309); en d'autres termes comme « les indices des états transitoires de l'activité d'apprentissage » (Castellotti, 2001a : 70). Véronique appuie cette notion et affirme :

« Les lapsus, les fautes et les erreurs des apprenants de langues étrangères témoignent d'un procès d'appropriation en cours. Les erreurs sont les traces de stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'apprenant. Leur régularité et leur systématisme manifestent l'existence d'une grammaire et d'une compétence transitoires partiellement indépendantes de L1 et de L2. »

(Véronique, 2000 : 411)

L'apparition des erreurs dans la langue de l'apprenant est désormais la preuve d'un processus actif d'apprentissage, et montre comment il s'approprie des données linguistiques en L2 pour les mobiliser à des fins communicatives. De nombreuses études plus récentes soutiennent qu'en plus d'être nécessaires pour le développement langagier en L2 des élèves, les erreurs sont utiles pour le didacticien (et par extension, l'enseignant) parce qu'elles fournissent un moyen privilégié d'observer et de mieux comprendre les complexités du processus d'apprentissage de la langue cible (Calvé, 1988, 1992; Duchesne, 1995; Froc,

1995; Giacobbe, 2000; Marquilló Larruy, 2002; Matthey, 2003b; Nemni, 1993; O'Neil, 1993). Manifestations des hypothèses du fonctionnement de la langue cible que forme l'apprenant, les erreurs apparaissent bénéfiques 1) à l'élève qui peut tester ses hypothèses, 2) à l'enseignant qui se renseigne sur ce qui est acquis et ce qui n'est pas encore appris afin de planifier son enseignement et 3) au linguiste et au didacticien qui s'intéressent aux stades d'acquisition et le processus d'apprentissage de la L2 (Mitchell & Myles, 2004).

Dans cette optique, une analyse des erreurs peut beaucoup apporter aux recherches sur l'apprentissage des L2, dans la mesure où elle fournit des informations quant à la compréhension de règles mises en place par l'apprenant. Toutefois, en décontextualisant les erreurs afin de les expliquer, la vision du processus d'apprentissage est limitée car elle n'aborde pas ce que l'apprenant est capable de produire en langue cible, en situation de communication, ni son cheminement de pensée. Autrement dit, non seulement il s'avère nécessaire pour l'enseignant et pour le linguiste de comprendre la source de l'erreur, il est également important de comprendre la logique de ces dernières pour mieux y remédier. Il faut donc chercher à comprendre ce qui déclenche le transfert, car ce n'est pas nécessairement toujours en raison du contact des langues, donc du chevauchement des systèmes, que le transfert a lieu, mais en réponse aussi et parfois à des besoins communicatifs (Moore, 1996; Py, 1992, 1997).

## **2.2 La L1 : outil d'apprentissage**

En envisageant sous cet angle la question du rôle de la L1 dans le processus de construction et de restructuration de la langue des apprenants, la L1 devient désormais le point de départ du système transitoire appelé également « idiosyncratic dialect » par Corder, « approximate system » par Nemser ou « interlangue » par Selinker, (dans Larsen-Freeman et Long, 1991 : 60). Selon la définition d'Ellis, ce « transitional system reflecting the learner's current L2 knowledge » (1994 : 16), est structuré et restructuré tout au long du processus

d'apprentissage en partie grâce aux nouvelles données ainsi qu'à partir de la formulation et l'expérimentation d'hypothèses (Virginie, 2000) : « l'interlangue évolue au moyen d'un processus de complexification progressive qui prendrait appui sur une simplification et une restructuration du système intériorisé de la L1 » (Corder 1978 cité dans Castellotti, 2001a : 72).

Cette perspective conduit à envisager autrement les relations entre L1 et L2 et à quitter la vision négative du rôle de la L1. Les travaux de Corder en effet, et d'autres qui suivront (Lüdi et Py, 2003; Moore et Py, 1995; Vogel, 1995), s'appuyant sur cette conception dynamique de la langue des apprenants, ont déclenché un contournement de la perception du statut de la L1 dans l'appropriation d'une L2 : le statut de la L1 a évolué d'obstacle à un point d'ancrage. Autrement dit, à un outil à l'apprentissage de la L2.

À part son rôle de *point de départ* du système transitoire de l'apprenant, la langue première ne détient aucune autre fonction dans le processus d'apprentissage. En effet, la théorie de l'interlangue conçoit l'apprentissage de la L2 en 3 étapes : la première phase renvoie à la L1 qui est la fondation sur laquelle l'apprenant se base pour former ses hypothèses; la deuxième est la construction du système transitoire; la troisième, le résultat culminant, est une connaissance quasi-native de la L2 (Varshney, 2005). Certes, dans les recherches sur l'interlangue, « la question fondamentale est celle du fonctionnement de cette interlangue et non pas celle des relations qu'elle entretient avec la langue-cible et la langue-source » (Lüdi & Py, 2003 : 115).

Cependant, au moment où les linguistes commençaient à accorder la place de *point de référence* à la L1, mettant ainsi en relief l'apport de celle-ci dans le processus d'apprentissage de la L2, les enseignants quittaient la position du *tout formel* pour se pencher sur le rôle de la communication dans ce dernier et embrasser l'idée que la connaissance des règles grammaticales est une composante « nécessaire mais non suffisante pour la communication »

(Germain, 1993 : 203). Ce faisant, cette focalisation sur la communication pour apprendre la L2 a freiné l'acceptation de la L1 comme outil pour la remettre au stade d'obstacle : « [...] la tradition pédagogique, fondée d'une part sur les théories béhavioristes et d'autres part sur des représentations unilingues du langage et de son emploi, condamne en général tout emploi de la L1 en classe de L2 » (Lüdi, 1999 : 40).

Dans l'approche communicative, l'approche sur laquelle l'immersion s'appuie, l'accent est nettement mis sur le processus plutôt que sur le produit de la communication. Les enseignants mettent l'accent sur la négociation du sens et la transmission du message plutôt que sur la forme de ce dernier. Ils encouragent ainsi les élèves à prendre des risques lorsqu'ils s'expriment dans les interactions avec l'enseignant et/ou entre pairs. Selon cette optique, l'acquisition de la langue cible est vue comme un processus social, car c'est en communiquant en langue cible que l'on apprend à communiquer (Calvé, 1987; Coste, 1997).

Vue de cette manière, cette approche vise à assurer une séparation, ou encore un cloisonnement des deux systèmes linguistiques de l'apprenant d'une deuxième langue. Selon LaVann, il faudrait établir une séparation nette entre les langues parce que « language learning has been found to be most effective when the two languages are kept separate » (2001 : 4).<sup>4</sup> Selon cette perspective, garder les langues distinctes permet d'éviter les transferts/les interférences d'une langue à l'autre.

Envisageant de nouveau la notion de transfert comme un phénomène négatif, les enseignants et les tenants de l'approche communicative ont alors essayé de supprimer les effets négatifs qu'exerce la L1 sur la L2 par une interdiction totale de celle-là dans la classe de L2. Le sentiment qui domine est alors qu'il faut « s'empêcher d'utiliser la L1 si l'on veut progresser en L2 »

---

<sup>4</sup> Pourtant, elle ne cite aucune recherche pour soutenir cette affirmation.



(Castellotti, 2001a : 34). Heller constate que la prise de position d'envisager la L1 comme un phénomène négatif « appuie sans condition l'idée qu'il faut avoir un milieu scolaire unilingue pour mieux devenir bilingue » (1998 : 22). Cette vague de pensée est en lien avec les courants de pensée en vigueur dans les années soixante au Canada, pour lesquels « les traces du contact [du français] avec l'anglais [étaient] prises comme preuves de la dégradation du français au Canada » (Heller 1998 : 19)<sup>5</sup>. Comme le remarquent Moore & Py, on note dans cette conception cloisonnée des langues en contact, une envie puissante de préserver et de protéger la langue française, ce qui s'est manifesté dans « une forte aversion pour le mélange des langues » (1995 : 144). Les écoles sont donc devenues des milieux de vie unilingues francophones qui opéraient une séparation entre les mondes du français et de l'anglais.

L'emploi de la L1 par les enseignants est dès lors fortement découragé par la politique scolaire. Selon Cook (2001) et Matthey & Moore (1997), les enseignants ressentent même des sentiments de culpabilité lorsqu'ils l'utilisent<sup>6</sup>, comme s'ils brisaient le contrat didactique avec l'institution (Lüdi, 1999) ainsi que des sentiments de crainte de ne pas « amener une quantité de données suffisantes dans la langue cible » (Matthey & Moore, 1997 : 74). Ces sentiments de culpabilité et de crainte surgissent de deux tensions : la première reflète le besoin chez l'enseignant de transmettre à l'élève des informations et du contenu de manière claire et efficace, et la seconde comprend la transmission des données linguistiques pour le développement propice du système de l'apprenant.

Toutefois, comme le mentionne Germain, « à la limite, lorsque cela s'avère impossible ou irréaliste, le recours à la langue maternelle des apprenants est toléré. La traduction est acceptée dans certaines circonstances » (1993 : 210). La L1 est, autrement dit, employée comme dernier recours face à une

---

<sup>5</sup> Heller (1998) fournit un survol de l'histoire du français au Québec et au Canada.

<sup>6</sup> Pour les attitudes et les représentations des enseignants envers l'emploi de la L1 en classe de langue, voir aussi les travaux dans ÉLA, vol. 108, notamment ceux de Simon, 1997; Causa, 1997; Py, 1997; Coste, 1997; Cambra & Nussbaum, 1997; Garabédian & Lerasle, 1997.

panne de communication insurmontable et ne joue aucun autre rôle dans l'apprentissage de la L2. D'autres chercheurs (Cambra & Nussbaum, 1997; Castellotti, 1997; Cook, 2001; Coste, 1997; Gearon, 2006; Low & Lu, 2006; Lüdi & Py, 2003) considèrent le recours à la L1 par l'enseignant comme une stratégie efficace pour gérer certaines activités et de lever des « malentendus dans la définition des tâches » (Coste, 19997 : 395). La L1 devient désormais un outil ponctuel auquel enseignants et élèves ont recours pour résoudre des difficultés ou gérer les activités de classe.

En pratique, l'application de l'approche communicative a rapidement conduit les enseignants à se heurter au dilemme que si les apprenants communiquaient sans problème, la qualité formelle de la langue produite n'était pas celle espérée. Au final, l'approche communicative a permis aux élèves de développer une aisance communicative mais au détriment de la mise en place d'une conscience de la forme et de ses règles. Dès lors, passer du tout formel au tout communicatif, de l'attention portée aux seules formes linguistiques à celle portée au seul sens du message, n'a pas permis de questionner la légitimité linguistique et interactionnelle des transferts entre langues en situation de contacts linguistiques.

### **2.3 La L1 : ressource stratégique pour apprendre**

Ce sont les travaux sur l'acquisition des langues en contextes et ceux liés au bi-plurilinguisme qui ont permis de porter des « regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde » (Py, 1992). En effet, dans les recherches sur le plurilinguisme et la didactique des langues qui s'inscrit dans la mise en œuvre éducative de celui-ci à l'école (Moore, 2006a; Sabatier, 2005a), il existe une tradition qui accorde à la langue source un rôle légitime dans l'appropriation des langues cibles. Cette tradition se base sur la notion que « the availability of more than one language is part of a total communicative

resource » (Moore, 2002 : 290). Ainsi plutôt que de faire comme si la L1 de l'apprenant n'existait pas, il vaut mieux « aider l'élève à prendre conscience des différences entre les deux systèmes linguistiques en présence dans son répertoire verbal [ce qui] lui permettra sans doute de mieux gérer ces tensions » (Marquilló Larruy, 2002 : 81). Certaines études montrent même qu'il est souvent bénéfique à l'apprentissage du vocabulaire en langue cible de rattacher les nouvelles unités lexicales à des unités lexicales connues en langue source, favorisant ainsi « la mise en réseaux de L1 et L2 » (Scherfer, 1995, dans Lüdi, 1999 : 44).

Chez les chercheurs et praticiens canadiens, un nouvel intérêt pour l'étude du rôle de la L1 dans le processus d'acquisition des langues secondes s'est fait jour ces dernières années (Cummins, 2003; Molander, 2004; Swain & Lapkin, 2005; Turnbull, 2001; Weber & Tardiff, 1991). Certains signalent que l'emploi de la L1 « can both support and enhance L2 development » (Behan & Turnbull (1997) cité dans Swain & Lapkin, 2005 : 179). Comme le constatent Swain & Lapkin, « we solve language problems using language, and often we do that in the L1 even though the topic of discussion is the L2 or L3 » (2005 : 178). Molander (2004), dans sa recherche, soutient également que les apprenants utilisent leur L1 régulièrement dans le but d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes lexicaux. L'étude de Weber & Tardif (1991) montre, elle, comment des enfants en maternelle manipulent leurs connaissances de concepts en L1 pour faire du sens en langue cible.

Dans cette optique, les élèves d'immersion construiront leur savoir du fonctionnement de la L2 en formant des hypothèses basées sur les règles acquises en L1 (Cummins, 2001; Lightbown & Spada, 2000; Moore, 2006). La conclusion à tirer est que désormais la L1 n'est plus un obstacle, ni même un simple outil, mais une ressource à l'apprentissage de la L2 (Anton & DiCamilla, 1998; Castellotti, 1997, 2001; Cooke, 2001, 2002; Giacobbe, 1992; Pekarek, 1999; Py, 1992).

Ce déplacement du regard conduit logiquement à reconsidérer les changements de codes qui s'opèrent dans le discours des apprenants. En effet, en tenant compte de la valeur communicationnelle et des apports métalinguistiques du recours à la L1 dans le processus d'apprentissage d'une L2, lorsque des alternances codiques se produisent, celles-ci doivent désormais être « reconsidérées et légitimées » (Castellotti & Moore, 1997 : 392), afin d'effacer la connotation négative associée au terme *mélange des langues*. D'ailleurs, les travaux notamment de Myers-Scotton (2006, 2001)<sup>7</sup> sur le contact des langues montrent que la manière dont un individu bilingue change d'une langue à l'autre est grammaticale. Il n'y a donc pas d'indice d'un *brouillage* des langues, mais plutôt une alternance intégrée du point de vue de la forme et une alternance choisie selon les besoins et les intentions de communication.

Les relations entre L1 et L2 replacent désormais la gestion des langues dans une vision holistique du répertoire langagier de l'apprenant et dans la conception d'un déclenchement des transferts qui n'est pas toujours et nécessairement lié aux seuls chevauchements entre les systèmes en contact mais aussi à des stratégies d'apprentissage/acquisition pour résoudre des difficultés de communication et/ou répondre à des intentions de communication.

Dans l'optique d'un travail qui souhaite 1) décrire la construction, le fonctionnement et l'utilisation de la langue des apprenants de français en immersion précoce, et 2) apporter des pistes de réflexion quant à la gestion des contacts de langues dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant, et au vu des conceptions différentes qui traversent l'acceptation du rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2, il convient désormais de mettre en œuvre une méthodologie qui prend en compte à la fois le côté formel, de l'apprentissage, sans perdre de vue les dimensions interactionnelles de ce dernier.

---

<sup>7</sup> Ou encore ceux de Poplack et Meechan, 1998.

## 3 MÉTHODOLOGIE

### 3.1 Les choix méthodologiques

Nous avons choisi d'entreprendre une étude transversale et qualitative dans le but de comprendre le rôle de la L1 dans la construction de la langue des apprenants et les pratiques communicatives des élèves en immersion française à deux stades d'acquisition. Ce type de démarche est peu exploité dans le cadre des études sur l'immersion (Gajo, 2001). En adoptant deux approches différentes (mais complémentaires) d'analyses, nous tenterons d'offrir aux lecteurs une vision holistique du rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2 en situation exolingue. Nos observations et analyses du discours authentique des élèves d'immersion qui contient des marques transcodiques nous permettront aussi de discerner les éléments du recours à la langue source, tant du point de vue formel qu'interactionnel. Ainsi, nous partageons le sentiment de Varshney :

« À supposer que l'utilisation de la L1 dans la salle de classe témoigne de son utilité, il convient davantage de concentrer nos efforts sur la compréhension de son articulation chez l'apprenant engagé dans un processus d'apprentissage langagier. »

(Varshney, 2005 : 303)

Notre étude vise donc à prendre en compte l'ensemble des éléments qui ont un rapport avec le rôle de la L1 dans l'apprentissage afin de questionner la légitimité de la linguistique et de l'interactionnel dans l'étude des contacts de langues en situation scolaire (Py, 1992). En d'autres termes, nous nous intéresserons aux facteurs intra- et inter-linguistiques, et en particulier à l'influence de la langue première sur les compétences linguistiques en langue

seconde des apprenants et à son recours pour achever ou améliorer l'acte de communication.

### **3.2 Le contexte**

Comme nous l'avons déjà mentionné, le programme d'immersion existe en Colombie-Britannique depuis la fin des années soixante<sup>8</sup>. Le terme *immersion* renvoie à la langue d'enseignement de diverses matières qui n'est pas la langue source des apprenants (Coste, 2006; Matthey, 2003a). La définition que Rebuffot offre explicite que « l'immersion désigne une situation où des enfants d'un milieu linguistique qui n'ont eu aucun contact préalable avec la langue de l'école sont placés ensemble dans une classe où la langue seconde est la langue d'enseignement » (1993 : 50). Dans le cas de l'immersion française en C.-B., les élèves utilisent une langue à l'école, précisément le français, et une autre langue à la maison, notamment l'anglais pour la plupart. Il y a ainsi passage d'une langue utilisée à la maison et dans la communauté, à une autre langue employée à l'école, et plus spécifiquement, dans la salle de classe.

Au vu de la pratique didactique, l'enseignement immersif se rapproche de la didactique de la LM (langue maternelle) même si elle appartient officiellement à la méthodologie de l'enseignement des L2s. Le programme d'immersion vise, en d'autres termes, à mimer autant que possible l'acquisition de la L1 en privilégiant la communication authentique pour favoriser la construction de savoirs de et en langue cible. En ce sens, le bilinguisme est construit « à l'école et par l'école » (Gajo, 2001 : 163).

Selon Calvé, le but initial du gouvernement canadien en établissant le programme était en effet de « rapprocher les deux solitudes » (1991 : 7) en

---

<sup>8</sup> Nous ne reviendrons pas ici sur l'historique du programme d'immersion au Canada. Voir Rebuffot, 1993.

soutenant chacune des deux langues en présence. Dans son ouvrage, *Le point sur...l'immersion au Canada*, Rebuffot rappelle, en ces mots, les quatre objectifs liés aux programmes:

- ❖ rendre les élèves fonctionnellement compétents en français oral et en français écrit;
- ❖ favoriser et maintenir chez les étudiants un développement normal de l'anglais;
- ❖ leur permettre l'acquisition de connaissances adaptées à leur âge et à leur niveau scolaire dans différentes matières;
- ❖ développer chez eux une attitude de compréhension et de respect à l'égard des Canadiens français, de leur langue et de leur culture, tout en préservant leur propre identité culturelle

(Rebuffot, 1993 : 55)

Ces objectifs, tels qu'ils sont formulés et présentés, mettent en relief la séparation des compétences linguistiques et extralinguistiques en chaque langue et tendent à laisser transparaître une vision quelque peu monolingue du bilinguisme. On peut dès lors se demander dans quelle mesure le programme envisage de développer le bilinguisme lorsque qu'il semble que l'on s'appuie sur une conception d'enseignement qui sépare les langues et leur appropriation (Castellotti, 2001b).

Toutefois, l'utilisation des termes *fonctionnellement compétents* laisse entendre que l'on cherche à se démarquer d'une maîtrise langagière équilibrée des langues en contact chez les élèves d'immersion. En 2004, dans le guide pratique d'enseignement qu'elle publie, l'Association Canadienne des Professeurs d'Immersion (ACPI) insiste elle-même sur le développement des

compétences « mêmes partielles, qui tiennent compte des besoins actuels réels des élèves » (ACPI, 2004 : 30) renonçant par là au mythe de l'acquisition parfaite et à la maîtrise parfaite de la L2 par les élèves d'immersion. Cette emphase sur des compétences partielles, forcément déséquilibrées, conduit alors à envisager dorénavant un bilinguisme en termes fonctionnels selon une dimension dynamique qui prend en compte les habiletés linguistiques et conversationnelles des élèves ainsi que leurs buts communicatifs et les situations dans lesquelles ils vont devoir avoir recours à leur L2. Cela conduit à appréhender la salle de classe comme un lieu de construction d'une compétence bi-/plurilingue socialement située (Sabatier, 2008), où tous les moyens sont bons pour communiquer, et où l'évaluation des compétences fonctionnelles se fondent « en termes d'efficacité, de succès ou d'échec de la communication ou de l'activité verbale en cours » (Py, 1997 : 499).

Cette nouvelle conception entre en opposition avec la tradition des pratiques de classes en immersion où l'on privilégie encore l'emploi unique de la langue cible au détriment de celui de la langue source des élèves, et ce afin de préserver l'apprentissage de la L2 dans des contextes où celle-ci n'est pas présente dans l'environnement extrascolaire des élèves. C'est le cas précisément en Colombie-Britannique, dans notre terrain d'enquête où le français demeure largement une langue minoritaire, et où, les élèves, conséquemment, ont très peu d'occasions d'utiliser ou d'entendre la langue cible hors du contexte scolaire (Harley, 1992) : « students in immersion programs tend to make relatively little use of opportunities for using French outside the classroom » (Cummins, 2001 : 102).

Plus particulièrement, dans l'environnement où s'est déroulée notre étude, seules quatre écoles élémentaires (niveaux maternelle à la cinquième année) offrent le programme d'immersion française précoce. L'école où notre enquête a eu lieu compte le plus grand nombre d'élèves scolarisés en immersion et répartis en huit classes au total. L'établissement scolaire se situe dans un milieu favorisé



à l'est de la ville. Il est « à deux voies », ce qui veut dire que les classes « regular stream », où l'enseignement est en anglais, côtoient les classes d'immersion, où l'enseignement est en français. Les deux idiomes sont donc co-présents dans l'environnement éducationnel.

### **3.3 Les participants**

En suivant le protocole du comité d'éthique de l'université Simon Fraser, les participants ont volontairement participé à l'enquête et ont tous signé une lettre de permission. Nous avons choisi des élèves de la 2<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> année du programme d'immersion française précoce dans le but de faire une étude transversale et de pouvoir formuler des hypothèses sur la construction et l'évolution de la langue des apprenants ainsi que sur les fonctions du recours à la L1 chez ces jeunes apprenants de français langue seconde. Comme le déclarent Besse et Porquier, « l'itinéraire de développement échappe à l'analyse ponctuelle de l'interlangue des apprenants, mais non à l'analyse comparée des états successifs qu'elle parcourt » (1991 : 227). Puisque les élèves de 2<sup>e</sup> année sont des débutants et les élèves de 5<sup>e</sup> année sont plus avancés, une comparaison de leur système transitoire peut nous éclairer sur la progression du développement linguistique des élèves d'immersion comme le montrent les études de Bartning & Schlyter (2004) et de Dulay, Burt & Krashen (1982, cité dans Mitchell & Myles, 2004). Dulay, Burt & Krashen (1982) concluent eux aussi qu'il est fort probable que « children of different language backgrounds learning English in a variety of host country environments acquire eleven grammatical morphemes in a similar order » (cité dans Mitchell & Myles, 2004 : 40). Comme Bartning & Schlyter, nous essaierons donc de repérer des étapes de développement langagier des élèves grâce à l'enregistrement audio du discours authentique de ces élèves en classe pendant des situations orales spontanées.

Une autre raison pour le choix de ces deux niveaux est le fait que les élèves en 5<sup>e</sup> année suivent des cours d'anglais (une heure par jour) tandis que

les enfants en 2<sup>e</sup> année ne reçoivent aucun enseignement formel de l'anglais. Il nous apparaît en effet intéressant d'examiner si le fait de suivre des leçons formelles en L1 influence le nombre et le type de transferts entre L1 et L2 et d'ainsi observer si les transferts se passent non seulement de la L1 à la L2 mais dans l'autre sens aussi, car cela indiquera l'émergence d'une compétence bi-/plurilingue en construction.

Dix-neuf élèves en 2<sup>e</sup> année (âgés de sept à huit ans) et dix-neuf élèves en 5<sup>e</sup> année (âgés de dix à onze ans) ont participé à l'étude. Les enfants de 2<sup>e</sup> année ont reçu un enseignement en L2 qui varie d'une longueur d'un à deux ans parce que l'inscription dans une classe d'immersion en maternelle n'est pas requise avant d'entrer dans le programme élémentaire en 1<sup>re</sup> année. Les élèves de 5<sup>e</sup> année ont eux suivi les cours d'immersion depuis quatre à cinq ans. L'ensemble des élèves est issu d'une classe sociale moyenne et la plupart ne parlent que l'anglais hors de l'école. Cependant deux élèves de la 2<sup>e</sup> année ont comme langue première un autre idiome que l'anglais (le russe et l'afrikaans) tandis que tous les élèves de la 5<sup>e</sup> année ont indiqué l'anglais comme première langue. Un élève de chaque classe a un parent francophone, même si la langue dominante à la maison demeure l'anglais.

L'enseignante de deuxième année est Québécoise, et a une vingtaine d'année d'expérience en enseignement dans le programme d'immersion, et 15 ans à l'école où cette étude a eu lieu. L'enseignante de la cinquième année a été formée en Alberta, et a enseigné pendant sept ans en immersion, dont les quatre dernières années à la présente école. Elles sont toutes les deux bilingues, français/anglais.

### **3.4 Le recueil et l'analyse des données**

Cette recherche vise la cueillette d'un corpus pilote. Les élèves ont été enregistrés par audiocassettes en petits groupes de quatre à six élèves pendant

des activités ordinaires de classe, selon la visée ethnographique de l'enquêteur fondée sur celle de Weber & Tardif (1991). Le but de l'approche ethnographique est de décrire et comprendre le comportement des apprenants « in context and on discerning both the implicit and the explicit meaning of situations to the people living them. (...) In contrast to the product orientation of much of the research in French immersion education, the emphasis is on description, on process » (1991 : 94). Nous avons ainsi adopté cette démarche parce que nous cherchons à mieux comprendre ce qui se passe réellement dans les salles de classe d'immersion par l'observation *in vivo* des processus de communication et d'apprentissage. Comme le souligne Cambra Giné, une recherche ethnographique part « de la nature sociale de l'apprentissage et d'une conceptualisation de la classe comme scène socioculturelle [et cherche] à faire une description de la classe de langue en observant et en analysant ce que les membres d'un groupe font » (2003 : 14). Il découle de ce genre d'étude que l'enquêteur agit comme un observateur et ne s'implique ni dans le choix de tâches, ni dans les échanges verbaux afin d'amasser un corpus de discours authentiques. Ainsi, « les sources de données ne sont pas des expériences construites ad hoc, mais les situations quotidiennes telles qu'elles sont vécues dans leur contexte naturel où se déroulent les actions » (Cambra Giné, 2003 : 16). Les enseignantes des deux classes ont donc préparé leurs activités interactives pour respecter les activités et les routines de classe habituelles ainsi que la matière appropriée de chaque niveau. Ces activités de classe recouvraient les tâches<sup>9</sup> suivantes. Pour les enfants de la 2<sup>e</sup> année, il s'agissait d'une activité de littéracie pour laquelle les élèves devaient lire un texte et répondre coopérativement à des questions de compréhension. Les activités préparées pour la 5<sup>e</sup> année comprenaient un travail de recherche en sciences, la discussion d'un roman (cette activité est nommée *cercle littéraire*), la rédaction d'une pièce de théâtre sur les drogues, des activités sur le tabagisme et une tâche de résolution de problèmes en mathématiques.

---

<sup>9</sup> Selon Gajo (2001), le terme *tâche* convient au domaine scolaire qui s'organise très explicitement en tâches. Un tableau récapitulatif et des exemplaires des tâches seront proposés en annexe.

Notre corpus comprend des enregistrements d'oral spontané afin d'observer comment les élèves mettent en œuvre leurs connaissances en L1 et en L2 en portant une attention particulière aux échanges qui signalent la construction ou co-construction de savoirs linguistiques. Pour chaque classe, cinq séances ont été enregistrées, toutes d'une durée de trente minutes chacune et sur une base hebdomadaire du 11 avril au 19 juin 2006. Pendant ces séances, plus précisément, trois groupes d'élèves, constitués et choisis par les enseignantes, ont été consécutivement enregistrés avec trois mini-appareils d'enregistrement.<sup>10</sup> L'enseignante de la classe de 2<sup>e</sup> année a gardé les mêmes groupes d'élèves au cours du recueil du corpus tandis que la composition des groupes de la classe de 5<sup>e</sup> année variait d'une session à une autre, en rapport avec les tâches qui variaient également. Au final, le corpus comprend quinze heures d'enregistrements qui ont été transcrites en écriture orthographique et en écriture phonétique, là où cela s'avèrerait pertinent comme dans des situations de créations lexicales ou pour indiquer une absence de liaison obligatoire. Lorsque nous référerons à des extraits du corpus dans notre analyse des données, nous les présenterons avec une série de chiffres, par exemple : « 01-11-02-02 : 001 E je peux aller premier ». Dans cette série, le premier ensemble de chiffres (01) renvoie au nombre de la séance. Le deuxième (11) renvoie à la date de l'enregistrement. Le troisième ensemble représente le niveau scolaire, ici la 2<sup>e</sup> année, et le quatrième (02) renvoie au nombre du groupe enregistré. L'ensemble de chiffres qui suit les deux points (001) renvoie au nombre de l'énoncé. Nous avons également utilisé le(s) première(s) initiale(s) de l'élève pour signaler qui a parlé.

Quant à l'analyse des données, ce n'est pas uniquement l'évaluation du produit qui attirera notre attention, mais également les processus de construction de la langue des apprenants chez les élèves d'immersion qui sont au cœur de

---

<sup>10</sup> Durant la 5<sup>e</sup> séance pour les élèves de 5<sup>e</sup> année, un appareil n'a pas fonctionné donc il y a seulement des données pour deux groupes.

notre étude. En conséquence notre processus d'analyse s'est organisé en trois phases : une analyse préliminaire des données, une sélection des phénomènes saillants, et une interprétation et une conclusion des faits pertinents. Pour faciliter la lecture, nous présenterons ici les résultats en deux parties. Premièrement, nous avons établi une typologie des occurrences formelles de la L1 dans la L2; ce qui nous a permis de sélectionner et d'analyser une structure du français difficile à acquérir pour les élèves anglophones de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année du programme d'immersion française, à savoir l'emploi des pronoms objets clitiques. Nous avons choisi d'étudier le processus d'acquisition des clitiques parmi la multitude de pistes possibles non seulement parce que leur placement semblait être problématique pour les élèves, mais aussi parce qu'il existe une différence morphosyntaxique entre la structure de l'anglais et celle du français. L'analyse des stades de développement de cette structure a conduit à découvrir des stratégies de contournement/évitement et des stratégies communicationnelles employées par les élèves dans leurs interactions.

Dans la perspective de compréhension de la langue des apprenants en construction, il apparaîtra donc des erreurs dont l'analyse constituera le point de départ pour esquisser des hypothèses quant à l'origine de ces dernières et proposer, à terme, des stratégies réparatrices. Cette analyse doit alors d'abord comprendre un inventaire des formes d'écarts à la norme produites par les élèves. Ensuite une analyse quantitative des différents emplois des pronoms objets clitiques sera effectuée dans le but de dégager les tendances saillantes pour les élèves en 2<sup>e</sup> année et pour ceux qui sont en 5<sup>e</sup> année. Ceci facilitera la formulation de généralisations sur la progression du développement des compétences linguistiques et des stades d'acquisition des pronoms objets clitiques chez les élèves de français langue seconde dans le contexte du programme d'immersion. Plus particulièrement, nous examinerons la forme et le placement des pronoms objets clitiques dans les énoncés des élèves pour arriver à mettre au jour des contextes d'apparition. En suivant la méthodologie d'autres études (White, 1996; Hamann et al, 1996; Adiv, 1984), les positions

clitiques et non-clitiques dans les productions des élèves seront examinées et le pourcentage de structures réussies avec des clitiques objets en fonction du nombre total de contextes potentiels et réalisés sera calculé. Le pourcentage des structures conformes à la norme permettra également de mieux saisir le cheminement que parcourent les élèves en mettant en relief le fait que l'acquisition n'est pas linéaire. Pour avoir un portrait encore plus précis de l'emploi des clitiques objets dans les productions des élèves, les verbes transitifs qui prennent deux compléments (directs et indirects) seront comptés deux fois parce que l'acquisition des clitiques implique non seulement l'apprentissage du placement mais aussi de la forme du clitique. Nous présenterons l'ensemble des résultats sous forme de tableaux successifs afin de faciliter la comparaison entre la 2<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année.

Cependant, avant d'aller plus avant, une précision s'impose quant à la notion d'erreur. Selon Calvé (1992), l'erreur est une transgression de la norme<sup>11</sup>. Dans l'optique de notre recherche nous faisons une distinction nette entre *erreur* ou *forme erronée* qui résulte d'une méconnaissance du fonctionnement de la langue cible et les stratégies d'exploitation de l'ensemble des ressources linguistiques, par exemple l'emploi de l'alternance codique, qui mènent à des fins acquisitionnelles et communicationnelles. Il importe de clarifier cette distinction parce que notre objet d'étude est la construction de la langue des apprenants ainsi que la manière dont les apprenants mettent en œuvre leurs connaissances pour communiquer en L2.

Ainsi, dans le chapitre 4, l'établissement d'une taxinomie des erreurs permettra de classer les erreurs dont la L1 semble être à l'origine et celles qui résultent d'une particularité de la langue cible. Nous les catégorisons comme erreurs interlinguales et erreurs intralinguales (Alvarez & Perron, 1995) et nous signalerons d'autres recherches qui traitent de l'impact du transfert de la L1 à la

---

<sup>11</sup> Porquier signale que la norme pédagogique ne considère pas comme « correct tout énoncé ou toute forme n'appartenant pas au mythe français standard » (1977 :24-25).

L2. En particulier, nous présentons une revue de littérature brève portant sur le processus d'acquisition des pronoms objets clitiques, parce que l'examen de ce processus peut éclairer le rapport entre la L1 et les erreurs en L2 (White, 1996).

D'autres recherches traitant le rôle de la L1 dans le processus d'acquisition d'une L2 ont examiné plus spécifiquement la fonction des alternances de codes afin de révéler les emplois stratégiques de la langue source dans le développement de la langue des apprenants à la fois sur le plan des compétences cognitives et linguistiques, ainsi que dans le déroulement de la conversation selon une perspective interactionnelle (voir *É.L.A.*, vol 108, 1997; Causa, 2002; Gearon, 2006; Gumperz, 2005; Molander, 2004; Moore, 1995, 1996, 2002; Swain & Lapkin, 2000). Comme le dit Causa dans son ouvrage sur les alternances de codes, ces recherches ont cherché à établir que les alternances codiques produites par l'apprenant peuvent être expliquées « en termes d'acquisition/communication, d'interaction et enfin, d'affirmation du sujet » (Causa, 2002 : 46). Pour s'adapter et résoudre des difficultés d'une part, et d'autre part, maintenir la communication, les élèves mettent ainsi en œuvre leurs compétences communicationnelles en mobilisant l'ensemble de leur répertoire linguistique. Ils exploitent toutes leurs connaissances pour communiquer de manière efficace et selon la situation d'interaction (Garabédian & Lerasle, 1997; Matthey & Moore, 1997).

Dans cette seconde partie de l'analyse des données, qui sera traitée au chapitre 5, nous caractériserons alors d'un point de vue fonctionnel les contextes d'apparition de la L1 dans les interactions entre pairs. Cette section traitera de la compétence communicationnelle des participants. Elle impliquera la description et l'interprétation qualitatives des données pour parvenir à l'objectif de comprendre dans quels contextes et pour quels desseins les élèves du programme d'immersion française utilisent leur langue première. Nous replacerons ainsi dans ce second mouvement les productions des élèves dans le cadre plus large de la communication en L2 en classe. Pour ce faire, le discours

des apprenants sera abordé « en termes d'activité et de co-construction mutuelle du sens » (Causa, 2002 : 101). Nous tenterons dans cette optique de décrire les formes que les alternances de codes prennent dans les échanges verbaux des élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année du programme d'immersion, afin d'en dégager les éventuelles fonctions spécifiques. Notre analyse cherchera en conséquence à dégager le rôle (positif ou non) que peut jouer la L1 dans le maintien de la communication chez et par les élèves, sous forme de stratégies d'apprentissage qui aboutissent à la construction de nouveaux savoirs langagiers en L2. Une description des situations d'emploi de la L1 ainsi qu'une analyse des fonctions que les changements de codes accomplissent, en plus du type de feedback qu'ils déclenchent, tels que les hétérocorrections, pourraient indiquer si les alternances codiques contribuent à l'apprentissage d'une langue seconde et résultent dans des gains linguistiques. Nous chercherons, autrement dit, à éclairer le rôle potentiellement acquisitionnel de la L1 dans l'apprentissage de la L2 dans une situation exolingue.

Au final, l'ensemble des analyses permettra de réfléchir à la gestion des langues dans l'espace de la classe et à plus longs termes à envisager (ou pas) une alternance raisonnée de ces dernières (Moore, 2001b; Py, 1992).



## 4 DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

Pour cette présente section, nous adoptons le regard de Marquilló Larruy (2002) sur les erreurs qui ne porte pas un jugement critique sur la qualité du français des élèves d'immersion mais qui les conçoit comme une ouverture à une meilleure compréhension du processus d'apprentissage de français langue seconde. D'abord nous repérons les structures à l'écart de la norme en faisant une taxinomie des erreurs, ensuite nous analysons un type particulier d'erreur en le comparant avec la forme normative et en faisant des hypothèses sur la cause des formulations erronées. Puisque nous avons effectué une étude ethnographique, ces écarts sont des productions authentiques dans le discours des élèves du programme d'immersion. De ce fait, nous analysons des erreurs qui ne reflètent pas nécessairement la compétence globale des élèves d'immersion, mais peuvent relever de la performance. En revanche, nos données nous fournissent un portrait général de la route d'apprentissage que parcourent nos participants. De plus, étant donné que certaines productions erronées sont aussi attestées dans d'autres études sur l'immersion, notamment les ouvrages d'Obadia (1984a, 2004) et de Duchesne (1995)<sup>12</sup>, nous pouvons penser que ces productions sont peut-être liées au contexte d'apprentissage, notamment le programme d'immersion française précoce.

---

<sup>12</sup> Les travaux d'Obadia portent sur un corpus amassé en 1984. Pour recueillir le corpus d'erreurs produites par les élèves d'immersion, Obadia a envoyé un questionnaire à des enseignants d'immersion en Ontario, lequel demandait une liste des erreurs les plus fréquentes. L'ouvrage de Duchesne est également quantitatif.

## 4.1 Taxinomie des erreurs

Un survol global du corpus des transcriptions de conversations entre les apprenants semble faire apparaître douze types d'erreurs que nous pouvons regrouper autour des thématiques suivantes : phonétique/phonologique (ex. la liaison et l'élision, et la prononciation); morphologique (ex. les auxiliaires, les pronoms possessifs, les conjugaisons et les simplifications); syntaxique (ex. l'ordre des mots, la forme interrogative, les omissions, les accords et les prépositions); et lexical (ex. les créations lexicales et emplois erronés/calques). Les lacunes lexicales seront traitées dans la partie suivante portant sur les alternances codiques puisque le recours à la L1 semble être la stratégie préférée pour résoudre les obstacles lexicaux liés à un vocabulaire en voie de construction.

Dans le but de remettre quelque peu en question certaines références à la notion d'interférence de la L1 sur l'apprentissage de la L2, certains chercheurs classent les erreurs en deux types : les erreurs **interlinguales** et les erreurs **intra-linguales** (Alvarez & Perron, 1995; Larsen-Freeman & Long, 1991) afin de montrer que la langue source des apprenants n'est pas la seule cause de difficultés. Les premières sont celles que nous pouvons attribuer aux transferts de la L1 comme les faux amis, tandis que les dernières sont des erreurs causées par les irrégularités internes de la langue cible, par exemple l'accord du genre (Alvarez & Perron, 1995). Puisque nous nous intéressons au rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2, nous avons également adopté les catégories inter- et intra-linguale dans l'analyse de l'ensemble de nos données ainsi que le classement d'erreurs « communicative based » (Larsen-Freeman & Long, 1991) que nous abordons à la fin de cette partie pour ainsi mettre en relief quelques stratégies mises en œuvre par les apprenants pour s'approprier la langue cible et/ou pour transmettre leurs messages. Dans notre analyse explicite du processus d'acquisition des pronoms objets clitiques, nous avons ainsi remarqué l'occurrence de ces trois types d'erreur (intra-linguale, interlinguale et à base

communicative) dans les différents stades d'apprentissage du placement des pronoms objets clitiques.

#### **4.1.1 Erreurs Interlinguales**

Des recherches précédentes sur la qualité du français chez les élèves du programme d'immersion signalent que « les élèves de l'immersion française commettent un nombre important d'erreurs de plusieurs types (grammaticales, lexicales, sociolinguistiques, etc.) dans quelque 50% de leurs énoncés et que ces erreurs apparaissent effectivement fossilisées » (Duchesne, 1995 : 514<sup>13</sup>). Cette affirmation suggère que les élèves d'immersion possèdent une connaissance imparfaite du français et qu'ils cessent de progresser après un certain niveau de compétence. Autrement dit, la langue des apprenants du programme d'immersion se fossiliserait lorsqu'ils atteignent un seuil dans leur développement linguistique qui leur permet de communiquer efficacement, ce qui ne suppose pas que leurs productions respectent les règles de la langue cible (voir Hammerly (1989) et Rebuffot (1993) pour une discussion sur les compétences linguistiques des élèves d'immersion).

Cependant nos résultats semblent montrer que dans leur ensemble, les compétences linguistiques des élèves s'améliorent nettement de la 2<sup>e</sup> à la 5<sup>e</sup> année. Les erreurs interlinguales comprennent majoritairement des erreurs lexicales et syntaxiques. L'influence de la L1 sur la prononciation et la morphologie était minime. Concernant la morphosyntaxe par exemple, nous observons surtout des effets de la L1 sur l'acquisition des structures de possession car les élèves débutants et intermédiaires utilisent la forme de la langue source « regarde John's maman » (01-11-02-01 : 236 E) possiblement parce qu'il va plus vite que de dire la maman de John. Puisque certains de nos participants ne sont pas des débutants, il est vraisemblable que l'influence de la

---

<sup>13</sup> Le travail de Duchesne porte sur des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année du programme d'immersion précoce de Winnipeg (Manitoba).

L1 sur la prononciation soit plus marquante aux premiers stades d'acquisition et diminue sensiblement en fonction d'une exposition substantielle à la langue cible. En contraste, l'influence de la L1 sur la syntaxe ne semble pas suivre ce cheminement et les erreurs syntaxiques semblent avoir une tendance à persister plus longtemps dans la langue des apprenants.

Pour chaque erreur, nous avons comparé l'énoncé agrammatical avec sa forme grammaticale en langue source et en langue cible afin de déterminer l'origine de l'erreur. Il découle de cette méthode qu'il ne s'avère pas nécessaire de classer toutes les erreurs syntaxiques comme des erreurs interlinguales parce que certaines ne semblent pas dues à la L1.

Les élèves de 2<sup>e</sup> année s'appuient plus sur les règles de la L1 que les élèves de 5<sup>e</sup> année en appliquant des traductions de mots pour former des structures équivalentes en langue cible. En particulier, ils ont beaucoup de difficultés avec les prépositions et se basent essentiellement sur la préposition en anglais, alors même qu'en français une préposition n'est pas nécessaire. Par exemple, ces apprenants vont produire « je veux écouter à ça après » (01-11-02-02 : 337 M) au lieu de « je veux écouter ça (la cassette) après ». Dans la première séance, les élèves de 2<sup>e</sup> année ont commis presque trois fois plus d'erreurs avec les prépositions que les élèves de 5<sup>e</sup> année. Dans cet exemple, un groupe d'élève est en train d'illustrer sous forme de dessin un texte qu'ils ont lu ensemble.

Exemple 1 : 01-11-02-01 : 191 Ni	oké .. mais il n'y a pas de place .. comment est-ce qu'on peut le faire ↑
192 T	oui .. on peut juste/
193 Na	Niki . les clowns sur le télévision
194 Ni	on faut faire les clowns SUR le télévision ↑
195 J	hmmm .. comment je vais faire les clowns
196 Na	comment est-ce qu'on peut faire les clowns↑

197 E je fais des clowns  
 198 J je sais comment (XXX) il y a des clowns  
 comme ça

<u>structure agrammaticale</u>	<u>structure de la L1</u>	<u>structure de la L2</u>
les clowns sur le télévision	clowns on television	les clowns à la télévision

Figure 1 Erreur interlinguale : 2<sup>e</sup> année

À la ligne 191, l'apprenant N demande de l'aide aux autres membres du groupe parce qu'elle ne comprend pas comment représenter les clowns dans son dessin. L'élève Na explique à la ligne 193 qu'il faut dessiner des clowns comme s'ils jouent dans une émission à la télévision. Elle transfère la structure anglaise, « on television » à la langue cible pour faire passer son message. L'élève Ni répète cette structure lorsqu'elle vérifie sa compréhension de ce qu'il faut exactement faire (ligne 194). Il n'y a pas de tentative de correction de cette structure par les pairs parce que le message passe grâce au fait que les apprenants partagent la même langue source, et il est fort probable que ces jeunes apprenants n'ont pas reconnu l'emploi erroné de *sur* à la place de la forme correcte, *à*, comme une erreur. Comme le dit Corder, « the learner makes up the deficiencies of his knowledge of the second language by recourse to the appropriate parts of the mother tongue » (1975 : 284). Ici, les élèves d'immersion précoce, ayant des connaissances limitées en L2, basent leur compréhension du fonctionnement de la langue cible (le français) sur les règles de la L1 (l'anglais). Ceci ne pose pas de problèmes tant que la structure ciblée ne diffère pas de la L1 à la L2. Dans le cas de notre exemple, les prépositions diffèrent entre la L1 et la L2. On pourrait se demander si pour un locuteur français unilingue dans ce groupe d'élèves, il y aurait eu un obstacle à la compréhension dans la mesure où en français l'emploi de la préposition *sur* implique que l'objet est situé *sur* le téléviseur et non pas en référence à une

émission qui passe à la télévision. Le résultat de cette confusion potentielle serait donc manifesté dans cette tâche scolaire par le dessin d'un clown posé sur le téléviseur au lieu d'un clown qui joue à la télévision.

Une erreur qui persiste jusqu'à la 5<sup>e</sup> année est le choix de l'auxiliaire avoir ou être avec les verbes au passé composé. Les travaux précédents sur les erreurs produites par les élèves d'immersion montrent qu'ils semblent avoir des difficultés à apprendre quels verbes prennent l'auxiliaire être car nous observons un suremploi de l'auxiliaire avoir comme, dans la formulation « j'ai allé » au lieu de la forme correcte, « je suis allé ». Les élèves de notre corpus ont conjugué eux aussi davantage les verbes avec l'auxiliaire avoir par exemple « **SHUSH** .. alors . Taya a allée au le maison de Alex pour un .. **sleep-over** ↑ » (03-02-05-01 : 112 R). Nous interprétons cette erreur habituellement perçue comme une interlinguale, comme une erreur de suremploi de l'auxiliaire avoir. En effet, il semble peu probable que ces jeunes apprenants se basent essentiellement sur la structure de la L1 « Taya has gone » pour former la traduction mot à mot « Taya a allé ». Dans leur idiome, ils utilisent plutôt la forme en anglais « Taya went » qui est une forme non composée pour indiquer le temps du passé dans leur discours de tous les jours. Dans cet exemple, la structure erronée ne résulte pas à nos yeux du transfert de la forme en L1 à la L2, mais indique davantage un suremploi d'une forme très fréquente en langue cible, notamment l'auxiliaire avoir qui se conjugue avec plus de verbes que l'auxiliaire être. Toutefois, une limite à cette supposition pourrait être avancée en arguant que l'enfant connaît probablement la forme composée de l'anglais, même si elle est moins fréquemment utilisée, et donc pourrait l'utiliser comme base de ses hypothèses du fonctionnement du passé composé en français. En revanche, l'emploi de l'auxiliaire être dans l'exemple qui suit, semble lui montrer un transfert de L1 à L2.

Exemple 2 : 01-11-05-01 : 014 B      [...] oké ça c'est fini .. je dois      mettre  
dans le cahier maintenant .. est-ce que

tu es fini ↑ . . on doit faire . ehm . on doit  
 faire les activités  
 015 N est-ce que ça c'est tout sur le feuille ↑  
 016 B ah oui

<u>structure agrammaticale</u>	<u>structure de la L1</u>	<u>structure de la L2</u>
est-ce que tu es fini	are you finished	est-ce que tu as fini

**Figure 2** Erreur interlinguale : 5e année

Il est intéressant de noter dans cet exemple que l'élève B utilise l'auxiliaire être deux fois avec le participe passé du verbe finir (ligne 014). Le premier emploi est correct dans le sens qu'elle veut transmettre à ses pairs qu'une partie de son travail est achevée, cependant la deuxième production de l'auxiliaire être avec fini représente un emploi erroné : « est-ce que tu es fini ». En comparant cette structure avec la forme en L1, nous remarquons que les deux auxiliaires, *es* et *are*, sont de la racine être. L'élève B semble avoir alors appliqué non seulement la forme de la L1 « to be finished » à la langue cible mais aussi son sens car elle ne voulait certainement pas demander à son camarade s'il était achevé, ou en d'autres termes, mort. L'influence de la L1 avec cette structure semble forte car elle persiste dans la langue des apprenants malgré les tentatives de correction et de reformulation de la part de l'enseignant. Ces traitements correctifs ont seulement un effet à court terme. L'élève va souvent répéter la correction ou la reformulation, mais ne l'incorpore pas dans son système. Une possibilité est que peut-être il est plus difficile d'apprendre une structure qui existe dans la L1 mais avec des formes différentes de la L2, qu'une structure qui n'existe pas du tout dans la L1.

Une autre explication est le fait qu'en français nous pouvons conjuguer le verbe finir au passé composé avec chacun des auxiliaires (selon nos intentions

sémantiques). Avoir un choix entre deux utilisations sémantiques rend la tâche de savoir dans quelles circonstances il faut utiliser l'un au lieu de l'autre plus difficile parce que l'apprenant ne peut pas simplement mémoriser le fait qu'avec finir, on utilise uniquement l'auxiliaire avoir. Lorsqu'il y a incertitude, l'apprenant retourne à ce qui est déjà acquis, soit en L1 (transfert), soit en L2 (surgénéralisation). Une dernière raison de l'emploi du verbe *être* dans cette situation découle du fait que dans les classes d'immersion la focalisation est davantage sur la communication, c'est-à-dire les élèves portent plus d'attention au contenu de leur message qu'à leur forme. Certes, comme nous l'avons dit, les enseignants corrigent ou reformulent habituellement cette structure erronée, alors que les élèves voient les reformulations comme une vérification de compréhension de la part de l'enseignant (voir Lyster et Ranta, 1997). Par conséquent, les élèves continuent à utiliser de manière courante, *je suis fini*, ce qui augmente son occurrence dans l'input pour les pairs, menant à un renforcement de cette structure transférée de la L1 et intégrée dans le système des apprenants.

#### 4.1.2 Erreurs intralinguales

Les erreurs intralinguales les plus fréquentes dans notre corpus sont des erreurs de l'accord du genre. Certes, les erreurs du genre peuvent également être le résultat du transfert de l'anglais comme dans la production « [...] est son tante » (02-18-05-03 : 045 T). Dans cet exemple, l'élève associe l'article possessif à la personne qui le/la possède, et réfère à un personnage d'un roman nommé Michel et à sa tante, comme en anglais « his aunt » et non pas au genre du mot *tante*. Cependant, la majorité du temps les erreurs de genre ne sont pas liées à la L1 car nous trouvons plusieurs exemples d'un déterminant masculin autre que le possessif dans notre corpus, tels que « ok .. ça dit quelque chose about le maman » (01-11-02-01 : 176 T) ou en encore « ce n'est pas grave si on ne peut pas dessiner un maman » (01-11-02-01 : 247 N). Il est ici en l'occurrence difficile de déchiffrer l'origine de telles erreurs de genre, parce que si pour les locuteurs natifs, il semble évident qu'un terme qui représente une



femelle soit féminin, et de fait c'est la règle générale que le sexe des noms animés détermine le genre, il est possible alors que les élèves fonctionnent par hasard, comme dans notre prochain exemple :

Exemple 3 : 01-11-02-02 : 056 Av regarde ma . mon .. ma clown .. **whatever**

Cet extrait de la deuxième année montre une erreur intralinguale présystématique (Marquilló Larruy, 2002) car l'élève Av n'a pas encore appris la valeur du genre du lexème *clown*. C'est aussi ce que Corder appelle le « practice stage of learning » (1975) parce que le système de l'apprenant est instable : parfois l'élève Av réalise bien la substance du genre comme dans l'énoncé « ça regarde drôle .. mon [clown] c'est comme un . c'est comme un singe » (01-11-02-02 : 061 Av); d'autres fois elle l'utilise de manière erronée, comme dans l'exemple 3. Dans l'exemple 3, la performance de l'élève est inégale à cause du fait qu'elle n'a pas encore saisi l'importance du genre dans la langue française, donc pour elle, l'importance est que son message passe. Nous classons ainsi ce type d'erreurs comme des erreurs intralinguales parce que le genre des lexèmes est une caractéristique de la L2 et non pas de la L1 : le français accorde un genre arbitrairement aux lexèmes tandis que l'anglais ne le fait pas. Autrement dit, il est concevable que certaines erreurs du genre soit des erreurs intralinguales à cause du fait que l'anglais n'a pas de valeur substantive de genre (sauf pour les pronoms) ni de règle d'accord entre le substantif (nom) et ses modificateurs ou ses déterminants, donc les apprenants ne peuvent pas transférer la valeur du genre de leur L1 à la L2, ni les règles d'accord de genre du système nominal. En contraste avec une de nos explications de l'exemple 2, il semble que l'apprentissage de ce nouveau trait de genre, qui n'existe pas dans la L1, est problématique pour les apprenants d'immersion.

Nous pouvons toutefois voir des indices d'apprentissage chez cet apprenant de 2<sup>e</sup> année. En effet, l'élève Av fait un accord avec l'adjectif *gros* et

*clown*, basé sur son hypothèse incorrecte du genre de clown : « [...] dessiner deux grosses clowns sur/ » (01-11-02-02 : 132 Av). Elle semble donc comprendre la règle de l'accord. Les extraits que nous avons choisis montrent qu'elle tente de faire les accords de déterminants et d'adjectifs avec le noyau nominal (clown ou clowns). De plus, l'accord de l'adjectif *grosses* à la ligne 132, nous indique l'apprentissage d'une structure qui n'existe pas en L1, notamment l'accord de l'adjectif. Certes, sa production est erronée puisque clown est masculin, cependant elle prend des risques dans son apprentissage en testant ses hypothèses sur le fonctionnement du système de la langue cible. Les erreurs sont ainsi révélatrices du processus d'acquisition chez les apprenants d'une L2.

#### **4.1.3 Erreurs de surgénéralisation**

Des erreurs intralinguales encore plus intéressantes sont celles de surgénéralisation car elles montrent que l'élève a découvert une règle et sait comment l'utiliser, mais son application est au-delà du champ d'application de la règle. Marquillo Larruy catégorise ce type d'erreur comme systémique parce que l'apprenant a formulé un système et est entrain de mesurer son domaine d'application. Ces erreurs sont inestimables dans l'étude de la langue des apprenants et du processus d'acquisition d'une L2 parce qu'elles révèlent les stratégies employées par les apprenants. Les deux prochaines sections considèrent le cas de la formation des verbes en 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année.

#### **Formation des temps verbaux**

Dans leur discours, les élèves de 2<sup>e</sup> année utilisent majoritairement des verbes conjugués au présent, au passé composé et au futur proche. Ils ont appris ces conjugaisons de manières dites naturelles et non pas par un enseignement explicite de la grammaire car la conjugaison des verbes est seulement enseignée à partir de la troisième année. Ce disant, nous pouvons observer les premières hypothèses des élèves pour la formation du temps à partir de l'exemple de l'imparfait :

Exemple 4 : 01-11-02-01 : 209 Na oh . je m'excuse  
 210 Ni qu'est-ce que tu as dit↑  
 211 Na j'ai parlé en anglais (XXX) .. je  
 faut dire ça que les clowns sontaient  
 pas sur le chose  
 212 Ni pas sur la deuxième page  
 213 Na oui

<u>structure agrammaticale</u>	<u>structure de la L1</u>	<u>structure de la L2</u>
les clowns sontaient	the clowns were	les clowns étaient

Figure 3 Erreur de formation des temps verbaux : 2e année

Dans cet extrait, l'élève Na a bien compris la conjugaison de verbes réguliers à l'imparfait parce qu'elle a pris la racine du verbe au présent et a ajouté la terminaison de l'imparfait. Par exemple : l'énoncé « tu ne te concentres pas » devient « tu ne [te] concentrais pas » (02-18-05-01 : 310 J). Toutefois l'élève Na applique cette règle à un verbe irrégulier qui ne la suit pas (ligne 211). Cette production erronée est alors un indice du parcours d'apprentissage car elle révèle ce que l'apprenante a appris (la formation de l'imparfait) et ce qu'elle doit maintenant apprendre (les exceptions). Elle est intéressante parce qu'elle montre que l'apprenante n'imité pas les structures présentées dans l'input mais qu'elle prend des risques dans son apprentissage en formulant et testant des hypothèses sur le fonctionnement de la L2. Ainsi elle est un acteur actif dans son apprentissage et a recours à une variété de stratégies créatives pour développer ses connaissances en langue cible.

Nous remarquons aussi dans l'exemple 4, à la ligne 212 que l'élève Ni ne corrige pas la forme *sontaient*, cependant elle a reformulé « sur le chose » en

« sur la deuxième page ». Ce traitement correctif cible le contenu du message et vise une clarification ou vérification de l'énoncé précédent de sa camarade. L'élève Na ratifie la reformulation avec l'affirmation oui (ligne 213). Comme l'exemple 4 le montre, les tentatives de correction du contenu des messages sont plus abondantes dans notre corpus que les tentatives de correction de la forme, d'une part à cause d'un manque de compétence linguistique chez les pairs, d'autre part à cause de la nature de la tâche qui était centrée sur le contenu de la matière. Nous allons présenter d'autres exemples de ce phénomène d'entraide dans la section sur l'analyse des alternances codiques.

Comme Duchesne dans son étude sur l'évolution de la langue des apprenants d'immersion, nous observons dans notre corpus « [...] de multiples changements qui sont associés à la volonté des élèves d'explorer les possibilités de leur nouvelle langue pour exprimer des messages de plus en plus complexes » (1995 : 527). Ainsi, le prochain exemple de surgénéralisation montre une volonté de la part des élèves de 5<sup>e</sup> année d'essayer des temps de verbes qui reflètent plus précisément leurs pensées.

Exemple 5 : 02-18-05-01 : 159 A      oui . ça c'est exact .. ça c'est ce  
que je voudrais dire

<u>structure agrammaticale</u>	<u>structure de la L1</u>	<u>structure de la L2</u>
je voudrais	I would have liked	je voudrais

Figure 4 Erreur de formation des temps verbaux : 5e année

Cette structure erronée ne résulte pas du transfert de la L1 mais d'une irrégularité dans le système de la langue cible car d'habitude la formation du conditionnel requiert une connaissance de la forme du verbe à l'infinitif et de la terminaison de l'imparfait. Selon l'exemple 5, l'élève A connaît cette règle pour les verbes du premier groupe et elle l'applique à des verbes d'autres groupes tel que le verbe irrégulier vouloir. Le résultat est une création lexicale *voulerais\** qui résulte d'une surgénéralisation de la terminaison du conditionnel des verbes du premier groupe dans un environnement où elle ne s'applique pas, notamment un verbe irrégulier. En revanche, une autre élève de 5<sup>e</sup> année a bien formé le conditionnel pour le verbe devoir, qui est aussi un verbe irrégulier : « je pense que ça devrait être Bria » (03-02-05-02 : 025 D) ainsi qu'avec le verbe pouvoir : « [...] on pourrait boire le un peu » (03-02-05-02 : 159 D) Une autre élève du même groupe se sert de *serait* (03-02-05-02 : 160 B). La production correcte de verbes irréguliers au conditionnel par des élèves de 5<sup>e</sup> année, et le début d'une connaissance de l'imparfait chez les élèves de 2<sup>e</sup> dévoilent les prises de risques chez ces apprenants afin d'avancer dans leur développement langagier.

En somme, nous constatons ainsi que le progrès de la 2<sup>e</sup> année à la 5<sup>e</sup> année est notable puisque les enfants de 2<sup>e</sup> année ne tentent pas de conjuguer à des temps plus complexes autant de verbes que les élèves de 5<sup>e</sup> année. En d'autres mots, les élèves tentent des formes et structures en fonction de leur niveau de compétence. Dans le prochain exemple, les élèves de 2<sup>e</sup> ont conjugué le verbe vouloir au présent au lieu de le conjuguer au conditionnel, ce qui aurait été un meilleur usage de temps de verbe selon le sens qu'ils tentaient d'exprimer :

Exemple 6 : 01-11-02-02 : 228 M je veux être **Frankenstein**  
 229 E je suis . ehm . ehm  
 230 M qu'est-ce que tu veux être ↑  
 231 Av je veux être . ehm . ehm

Dans cet extrait, il s'agit d'une discussion à propos du personnage que ces élèves aimeraient personnifier pour changer leur identité pendant les séances d'enregistrement. L'emploi du présent, certes correct en ce qui concerne la forme, ne porte pas parfois la nuance appropriée pour représenter la proposition que ces élèves essayaient d'évoquer.

Étant donné que ce groupe était un des plus forts en 2<sup>e</sup> année, nous maintenons que le faible nombre d'occurrences de temps plus complexes chez les élèves de 2<sup>e</sup> année en comparaison avec le nombre de conjugaisons plus complexes chez les élèves de 5<sup>e</sup> année signale la progression de l'apprentissage du système verbal et le développement de compétences linguistiques chez les apprenants du programme d'immersion; et cette progression leur permet de s'exprimer dans une manière plus claire et précise.

#### **4.1.4 Erreurs à base communicative**

Les erreurs à base communicative (Larsen-Freeman & Long, 1991) prennent la forme d'une action ponctuelle qui intervient pour gérer un problème de communication, comme les stratégies communicationnelles d'évitement ou de contournement. Un exemple que Larsen-Freeman & Long en donnent est quand « the learner incorrectly labels an object but successfully communicates a desired concept » (1991 : 59). Une explication pour la forte représentation d'erreurs à base communicative dans notre corpus relève de la méthode d'enseignement dans les classes d'immersion, car les enseignants adoptent l'approche communicative pour enseigner la langue cible aux apprenants. Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre revue de la littérature, l'approche communicative conçoit le progrès linguistique en langue cible comme étant lié au besoin d'utiliser la L2 en situations authentiques de communication, comme des activités scolaires. Elle met ainsi en relief le contenu du message avant sa forme. Les élèves sont donc encouragés à communiquer en langue cible et souvent les idées qu'ils veulent transmettre dépassent leurs capacités linguistiques. Afin de maintenir la communication, les élèves ont recours à des

stratégies communicationnelles et interactionnelles qui peuvent entraîner des formes à l'écart de la norme. Ces stratégies sont intégrales dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde parce que le but d'acquérir une langue est de pouvoir communiquer efficacement en temps réel avec un locuteur natif, et pour ce faire, il faut savoir comment résoudre des pannes de communication. Comme le dit Hatch, « language learning evolves out of learning how to carry on conversations » (dans Larsen-Freeman & Long, 1991 : 130), ce qui implique le développement d'une compétence de communication (Hymes, 1984).

L'aisance avec laquelle l'apprenant emploie ces stratégies communicatives fait que même si l'énoncé n'est pas bien formé en L2, ça n'empêche pas la compréhension du message. Une focalisation sur le message peut mener soit à un emploi inconscient d'une stratégie communicative, comme dans certains cas du parler bilingue (à voir dans la section sur les alternances codiques), soit à un emploi conscient par exemple une vérification du sens. Un autre exemple d'un emploi conscient d'une stratégie communicative est la création lexicale :

Exemple 7 :	02-18-05-01 : 022	J	oui . j'ai pensé parce que elle était si concentrée sur <b>Timothy</b> qu'elle avait oublié où qu'elle était .. et elle avait .. c'est son ehm . <i>ami garçon*</i>
	023	Mi	oh

Ce que nous entendons par création lexicale, indiquée ici et dans notre corpus par un astérisque, est une forme comprenant des lexèmes ou morphèmes, comme dans « étrangeante\* » (02-18-05-01 : 240 A), en langue cible mais qui n'est pas attestée dans la langue des locuteurs natifs. Nous interprétons ainsi le recours à la forme *ami garçon* comme un emploi réfléchi de la stratégie communicative de création lexicale parce qu'il y a une pause avant le mot, ce qui suppose une recherche lexicale de la part de l'élève. Nous ne classons pas cette création comme une demande d'aide parce qu'il n'y a pas de

montée de l'intonation (voir l'analyse des alternances codiques dans la prochaine partie). Puisque la recherche lexicale n'a pas mené à un lexème connu en langue cible, l'élève J a donc utilisé comme base une expression de sa L1, *boyfriend*, et l'a traduite en L2 avec des modifications, notamment l'ordre des mots, afin d'arriver à *ami garçon*. L'objectif principal de l'élève était de partager son opinion sur un personnage du roman que les élèves discutaient pendant une activité appelée « cercle littéraire ». Tous les membres de ce groupe ont accepté cette création lexicale et la discussion a continué. Il semble alors que les autres membres du groupe ne connaissaient pas le terme ciblé non plus, ainsi il n'y a pas eu de rétroaction ciblant cette création lexicale, ou ils s'intéressaient plutôt au contenu du message qu'à sa forme. Ceci pose des problèmes potentiels dans le sens que les pairs ne peuvent pas toujours corriger les productions de leurs camarades, donc cette tâche demeure davantage la responsabilité de l'enseignant.

Il est intéressant de noter que le mot composé « *boyfriend* » a sa tête morphologique (élément principal) à la droite en anglais, mais la création lexicale *ami garçon* a sa tête à la gauche, ce qui est généralement le cas pour le français. Cet élève semble donc comprendre la différence entre l'anglais et le français pour la construction de mots composés, par exemple le nom composé *nursery school* en anglais a sa tête à la droite et son équivalent en français, *école maternelle*, a sa tête à la gauche. Des études examinant l'acquisition des noms composés chez les petits enfants bilingues anglais et français (voir les articles de Nicoladis, 1999, 2002a, 2002b) ont trouvé que leurs participants ont produits plus d'erreurs dans la production de noms composés en français qu'en anglais (Nicoladis, 1999) parce que le français comprend en effet moins de noms composés que l'anglais mais contient à leur place des syntagmes prépositionnels. Par exemple en anglais nous disons *policeman* tandis qu'en français le terme inclut une préposition, *agent de police*. Le syntagme prépositionnel en français est ainsi l'équivalent sémantique du mot composé en anglais, mais semble être plus difficile à apprendre car dans les études de



Nicoladis, les enfants omettaient la préposition et changeaient l'ordre des éléments comme *espace bonhomme* pour *bonhomme d'espace* (tiré de Nicoladis 2002b). Selon cette chercheuse, « the lower the children's French proficiency and the more likely they were to speak French, the more likely they were to reverse compounds » (Nicoladis, 2002 : 645). Il découle de ces études que la structure des noms composés subit des effets du transfert de l'anglais sur la forme française et est assez problématique pour les apprenants. En revanche, la création lexicale *ami garçon* produite par notre apprenant montre d'abord qu'elle possède une connaissance de l'ordre de la tête et du complément en langue cible, ensuite que ce terme non attesté n'est pas une traduction mot à mot mais une vraie création lexicale qui incorpore des éléments de la L1, notamment la traduction de ses lexèmes, et la structure de la L2, c'est-à-dire l'ordre des constituants. Si c'était une traduction mot à mot, l'élève J aurait produit la forme *garçon ami*.

Les erreurs à base communicative peuvent nous éclairer sur ce que l'apprenant sait faire aussi bien que sur ce qu'il ne sait pas faire, et que ces erreurs sont en fait des stratégies d'apprentissage employées consciemment par l'apprenant afin de pouvoir d'une part maintenir le contrat didactique de la classe d'immersion et d'autre part faciliter la transmission du message lorsque l'apprenant se trouve en situation de détresse lexicale. Comme notre exemple le montre, l'élève forme *ami garçon* en exploitant l'ensemble de ses connaissances linguistiques dans ses deux langues et l'utilise afin de faire passer son message sans briser le contrat didactique par un recours à la L1.

## **4.2 Acquisition du placement des pronoms objets clitiques**

Le but de ce travail étant d'avoir une compréhension plus large du rôle de la L1 dans le processus d'apprentissage d'une L2, nous avons fait le choix de cibler, parmi une liste de possibilités, la structure d'ordre des pronoms objets faibles, aussi nommés les objets clitiques, car comme le souligne White,

« looking at L2 acquisition of French clitics by native speakers of English is a good way to determine the extent of L1 influence on the initial state and early interlanguage » (1996 : 336). En faisant le recensement des structures erronées produites nous avons remarqué que l'acquisition de clitiques pronoms objets est particulièrement difficile pour les élèves anglophones du programme d'immersion et ces difficultés persistent même après cinq ans d'enseignement en français. Dans cette présente partie, nous focalisons sur l'acquisition du placement des clitiques et n'aborderons pas l'acquisition de la forme morphologiquement correcte des clitiques.

#### **4.2.1 La syntaxe des pronoms objets clitiques**

La position des objets clitiques est différente en français et en anglais :

Je fais mon travail.

I do my work.

Je **le** fais.

I do **it**.

Bien que la position du complément objet pour les syntagmes nominaux soit postverbale dans les deux langues, les pronoms objets du français se déplacent avant le verbe tandis que ceux qui sont en anglais demeurent en position postverbale comme les syntagmes nominaux. C'est ce mouvement des clitiques qui est si difficile pour les apprenants anglophones à acquérir.

**Tableau 1 Pronoms en français**

<b>pronoms sujets (faibles)</b>	<b>pronoms objets (forts)</b>	<b>clitiques accusatifs (faibles)</b>	<b>clitiques datifs (faibles)</b>
Je	moi	me	me
Tu	toi	te	te
Il	lui	le	lui
Elle	elle	la	lui
Nous	nous	nous	nous
Vous	vous	vous	vous
Ils	eux	les	leur
Elles	elles	les	leur

Parmi les différences entre les pronoms forts et les clitiques, on note que :

- 1) les pronoms forts apparaissent après le verbe et les clitiques, avant le verbe;
- 2) les pronoms forts peuvent être séparés du verbe tandis que les pronoms objets clitiques doivent être attachés au verbe; et 3) les clitiques n'ont jamais d'accent tonique.

**Tableau 2 Pronoms en anglais**

<b>pronoms sujets (forts)</b>	<b>pronoms objets (forts)</b>
I	me
you (singulier)	you
He	him
She	her
it (neutre)	it
We	us
you (pluriel)	you
They	them

Contrairement au français, il n'existe pas de pronoms faibles en anglais, seulement des pronoms sujets forts et des pronoms objets forts. Les pronoms objets se positionnent après le verbe sans jamais se déplacer dans une position préverbale. Puisqu'une position préverbale n'existe pas en anglais, les apprenants anglophones de français langue seconde doivent apprendre une nouvelle structure avec le positionnement du pronom objet devant le verbe et un nouveau trait formel pour distinguer entre pronoms faibles et forts en français. Ils ne peuvent pas compter uniquement sur le transfert des règles de la L1 pour tous les pronoms objets du français parce qu'en français, il existe deux types de pronoms objets qui diffèrent selon leur trait faible/fort et, par conséquent, selon leur positionnement avant/après le verbe : les pronoms forts du français ressemblent aux pronoms objets de l'anglais, et restent en position postverbale, position semblable à la structure canonique SVO pour les objets nominatifs; les

pronoms faibles du français se déplacent avant le verbe sauf pour les impératifs positifs.

Étant donné que la position de certains pronoms objets est différente en français et en anglais, certains chercheurs constatent qu'étudier le parcours d'acquisition peut nous éclairer sur le processus d'apprentissage d'une langue seconde (Granfeldt & Schlyter, 2004). Les études qui nous intéressent en particulier sont celles qui examinent l'acquisition des objets clitiques chez les enfants (Adiv, 1984; Granfeldt & Schlyter, 2004; Grondin & White, 1996; Grüter, 2005; Hamann, Rizzi & Frauenfelder, 1996; Hulk, 2000; White, 1996) car comme l'étude de Granfeldt & Schlyter (2004) le montre, les enfants apprennent de manière différente que les adultes.

#### **4.2.2 Survol des recherches précédentes**

Les études précédentes sur l'acquisition des pronoms objets clitiques abordaient les notions d'accès à la grammaire universelle (Duffield et al., 1997, 2002; Herschensohn, 2004; White, 1996), d'ordre d'acquisition (voir Towell & Hawkins, 1994), d'acquisition des pronoms sujets versus pronoms objets (Hamann et al., 1996; Hulk, 2000), d'acquisition des pronoms clitiques chez des apprenants du français langue seconde et chez des enfants francophones ayant des défauts de langage (Grüter, 2005, 2006), et du déplacement/positionnement des clitiques (Kayne (1975) dans Duffield et al., 2002; Sportiche, 1996).

Concernant les travaux sur l'accès à la grammaire universelle, les conclusions que les chercheurs tirent diffèrent non seulement par rapport à l'accès mais également au sujet du rôle de la L1. Herschensohn (2004) examine trois théories d'acquisition :

1. No Access
2. Structure Building
3. Full Transfer/Full Access (FT/FA)

Selon la théorie No Access, les apprenants d'une L2 ne peuvent pas acquérir des catégories fonctionnelles qui n'existent pas dans la L1. Le processus d'apprentissage de la L2 est le résultat de stratégies cognitives, donc l'output ressemble à l'input. Les recherches de Herschensohn (2004) et de White (1996) disputent cette approche parce que leurs sujets ont pu acquérir une nouvelle catégorie fonctionnelle, les clitiques objets, qui n'existaient pas dans leur L1. Nos résultats également contredisent cette théorie comme nous le verrons plus tard.

Les tenants des approches de Structure Building et de FT/FA avancent que les apprenants d'une L2 ont accès à la GU et ainsi peuvent acquérir des nouvelles catégories fonctionnelles. Ainsi, puisqu'ils ont accès à la GU, « it is not input alone that is responsible for the interlanguage grammar, so ILs [interlanguages] may differ from the input » (Herschensohn, 2004 : 224). En fait, les explications du processus d'acquisition chez les chercheurs qui appuient la théorie de Structure Building versus celle de FT/FA diffèrent sensiblement. Toutefois, les deux aspects qui nous concernent sont d'une part, que la théorie de Structure Building fait un lien entre le développement de la morphologie et de la syntaxe tandis que FT/FA avance que ces deux domaines du langage sont distincts. D'autre part, Structure Building constate que le rôle de la L1 se limite au transfert des catégories lexicales. En revanche, FT/FA affirme que l'apprenant transfère les catégories fonctionnelles de sa L1 à la L2. L'apprenant utilise le connu comme base pour ses hypothèses du fonctionnement de la langue cible, et de temps en temps, le transfert de la L1 persiste dans la grammaire de la L2 pour des périodes indéfinies, comme nous allons montrer dans la prochaine partie.

**Tableau 3 Synopsis des trois théories d'acquisition centrées sur l'accès à la GU (tiré de Herschensohn, 2004 : 224)**

	<b>No Access</b>	<b>Structure Building</b>	<b>FT/FA</b>
GU est accessible	non	oui	oui
transfert de la L1 des catégories fonctionnelles	non	non	oui
développement des catégories fonctionnelles en L2	non	graduellement	oui
lien morphosyntaxique	non	oui	non
étapes de développement	cognitive	VP à CP	morpholexicale

Parmi les travaux sur le développement par étapes des pronoms objets clitiques en français, Towell & Hawkins (1994), eux, présentent quatre stades d'acquisition des pronoms objets clitiques chez les apprenants de français langue seconde :

1. position postverbale (enclitique)
2. omission (nul)
3. entre l'auxiliaire et le participe passé
4. position préverbale (proclitique)

Bartning & Schlyter (2004), quant à elles, argumentent en faveur de la possibilité que l'acquisition du placement des pronoms objets clitiques en langue cible soit différente de la langue source des apprenants. Elles ont observé dans leur corpus un ordre légèrement différent de celui de Towell & Hawkins:

1. nul ou syntagme nominal
2. après le verbe lexical
3. entre le verbe modal et le verbe lexical
4. devant l'auxiliaire ou le verbe lexical
5. emploi de « en » et « y » (très avancé)

Un élément important de ces étapes est le rôle potentiel de la L1 dans le processus d'acquisition car Hamann, Rizzi & Frauenfelder, (1996) dans leur étude sur le développement des clitiques chez un enfant francophone monolingue n'ont pas trouvé d'exemples de clitiques dans la position postverbale. White (1996), dans son étude de deux enfants anglophones scolarisés dans une classe française, relate que ses sujets aussi n'ont pas produit de clitiques en position non clitique. Dans sa conclusion, White constate que la L1 n'est pas un facteur qui empêche le développement d'une nouvelle catégorie fonctionnelle. Cependant, elle n'a pas abordé un autre aspect qui semble avoir une influence majeure sur la route de l'acquisition des clitiques : la richesse de l'input. En suivant les pensées de Larsen-Freeman & Long, nous suggérons que la source de certaines erreurs de performance produites par nos participants est « deviant input » (1991 : 128). Les élèves d'immersion ont typiquement un seul modèle de locuteur natif de la langue cible, soit l'enseignant, ce qui fait qu'ils ont une exposition limitée à des modèles normatifs, ou même, à des modèles vivants de la langue. En revanche, ils ont une exposition substantielle à un input qui peut être à l'écart de la norme à cause des interactions entre pairs et le contexte dans lequel ces interactions ont lieu. L'input erroné produit par les pairs peut donc avoir un effet négatif sur l'acquisition de la L2, par exemple les élèves débutants ne sauraient à priori reconnaître si un pronom objet clitique est dans la bonne position ou pas donc si



un élève entend des énoncés de ses pairs contenant des clitiques en position postverbale, ce « deviant input » pourrait mener à une acceptation de cette structure. Vu que les participants de l'étude de White étaient scolarisés dans une classe francophone dès un jeune âge et qu'ils vivent dans un contexte social francophone majoritaire, nous concluons que la nature de leur input est un facteur qui a influencé le manque de position postverbale dans leurs productions de pronoms objets clitiques.

#### 4.2.3 L'ordre d'acquisition des clitiques : présentation des données

##### Stade 1 : Clitique en position postverbale

Dans notre corpus, nous avons relevé des occurrences de clitiques en position forte ou en d'autres termes, dans une position postverbale, dans le discours des apprenants de 2<sup>e</sup> année et de 5<sup>e</sup> année. Certes, nous ne comptons pas un grand nombre d'occurrences de cette structure dans nos données; néanmoins, il semble que le positionnement erroné du clitique en position postverbale persiste dans la langue des apprenants, même au niveau intermédiaire du programme d'immersion.

Tableau 4 Nombre et pourcentage de clitiques en position postverbale (position forte)

	total de contextes	Position postverbale (position forte)	Pourcentage de cl. en position forte
2 <sup>e</sup> année	322	8	2,5
5 <sup>e</sup> année	465	13	2,8
Somme totale	787	21	2,7

Nous avons repéré une variété de clitiques en position postverbale. Ils représentent les objets de verbes conjugués au présent, et au passé composé

(8a, 8b, 8d) qui se situent normalement avant le verbe modal, ainsi que des verbes à l'infinitif (8c, 8e) où le placement ciblé est entre le verbe fini et l'infinitif.

Exemple 8 : 2<sup>e</sup> année

- a) 02-18-02-01 : 059 E où est-ce qu'on met le
- b) 01-11-02-01 : 203 J oh . j'ai fait le ici
- c) 04-16-02-01 : 081 Ni Ok Emma . maintenant on faut lire le

5e année

- d) 02-18-05-02 : 011 H tu demandes nous les questions
- e) 03-02-05-02 : 159 D [...] on pourrait boire le un peu

<u>structure agrammaticale</u>	<u>structure de la L1</u>	<u>structure de la L2</u>
a) où est-ce qu'on met le	where de we put it	où est-ce qu'on le met
b) oh . j'ai fait le ici	oh, I did it here	oh, je l'ai fait ici
c) Ok Emma . maintenant on faut lire le	Ok Emma now we need to read it	Ok Emma maintenant on doit le lire
d) tu demandes nous les questions	you ask us the questions	tu nous demandes les questions
e) on pourrait boire le un peu	we could drink it a bit	on pourrait le boire un peu

Figure 5 Clitique en position postverbale

(le pronom objet clitique et le pronom objet correspondant en L1 sont en gras)

Dans les exemples 8a, 8b, 8c, et 8e, le pronom objet clitique « le » semble être perçu par les apprenants de 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année comme un pronom fort, comme en anglais, pour lequel le placement en position postverbale est correct. Les élèves qui conçoivent ce clitique comme un pronom fort le font probablement à cause du transfert de catégorie fonctionnelle de la L1, ce qui appuie la théorie FT/FA parce que ces apprenants ont accordé le trait fort au pronom objet clitique « le ». Il semble alors qu'ils n'ont pas encore appris le trait faible, ce qui exige que le pronom objet clitique ne peut pas apparaître en position forte (postverbale) sauf dans le cas de l'impératif positif. Une autre explication est que les élèves construisent leurs énoncés en se basant sur l'ordre de la structure anglaise. Selon ce point de vue, nous analysons ces énoncés comme une traduction mot à mot de la structure en anglais parce qu'ils perçoivent l'anglais et le français comme deux langues proches qui fonctionnent de manière similaire. Avec une traduction mot à mot, les apprenants n'analysent pas les éléments de l'énoncé, donc ils ne reconnaissent pas qu'il existe une différence entre le trait fort de la L1 et le trait faible de la L2. Les apprenants anglophones de FL2 doivent donc apprendre à percevoir qu'il existe une différence entre leur L1 et la L2 afin de pouvoir créer une nouvelle catégorie fonctionnelle pour accommoder l'opposition des traits faible et fort. Ceci nous ramène à la question à savoir si c'est plus difficile d'acquérir une structure en L2 qui ressemble, même en partie, à une forme en L1, qu'une qui n'existe pas dans la L1?

Or, comme nous l'avons mentionné, les clitiques en français sont des pronoms faibles et apparaissent après le verbe seulement quand il est conjugué à l'impératif positif. Pour cette raison, Adiv (1984) suggère que la source de cette erreur soit analysée comme une surgénéralisation de la règle des clitiques avec des verbes à l'impératif comme dans l'exemple « juste dis-le en anglais » (02-18-05-03 : 007 T). Étant donné que la forme impérative positive n'est pas

courante chez nos participants<sup>14</sup>, nous offrons deux autres explications possibles de cet écart à la norme : soit il résulte d'un transfert de la L1; soit il suit la structure canonique SVO. En effet, le fait que cette structure erronée persiste dans tous les environnements dans la langue des apprenants de niveau intermédiaire pourrait être le résultat de l'influence du transfert de la L1 et d'une surgénéralisation de la structure SVO combinés, qui se manifestent dans une même structure familière aux élèves : pronom objet après le verbe. Autrement dit, puisque la structure canonique SVO est partagée en anglais et en français, la ressemblance renforce une influence sur l'intégration du positionnement postverbal dans la langue des apprenants. D'une part, la familiarité avec la structure SVO résulte du fait que les enseignants du programme d'immersion utilisent davantage des phrases simples avec des syntagmes nominaux complets au lieu de pronoms afin de pouvoir d'abord rendre l'input intelligible (Krashen), et ensuite enseigner le vocabulaire aux élèves. De ce fait, il existe un manque d'exposition aux pronoms objets clitiques pour les apprenants débutants parce que la focalisation est sur l'accroissement du lexique en langue cible et la formulation de phrases simples, plutôt que l'élaboration d'un discours plus complexe. D'autre part, l'influence de la L1 est notable parce que les élèves d'immersion se fient beaucoup sur leur L1 lorsqu'ils sont poussés à communiquer en L2 afin de surmonter des difficultés d'expression. Ainsi, les règles de la L1 des élèves sont la pierre angulaire des systèmes linguistiques de ces jeunes apprenants avant qu'ils n'apprennent le code de la langue cible, et, semble-t-il, elles sont très difficiles à complètement désactiver lorsqu'elles ne ressemblent pas aux règles de la langue à apprendre. Nonobstant la difficulté de désactiver certaines règles de L1 absente en L2, dans le cas présent nous proposons que c'est plutôt l'activation du trait distinct « faible » de la L2 qui est retardée à cause d'un manque d'occurrences de pronoms objets clitiques dans l'input, ce qui a un impact sur l'évolution des étapes d'apprentissage des clitiques.

---

<sup>14</sup> Sur un total de 525 verbes conjugués, seulement 7,2% étaient à l'impératif positif. Les élèves de 5<sup>e</sup> année ont produit 24 sur 329 (7,3%) et les enfants de 2<sup>e</sup> avaient 14 sur 196 (7,1%). Ce contexte ne compte pas les verbes à l'infinitif.

## Stade 2 : Clitique entre l'auxiliaire et le participe passé

Contrairement à l'ordre des stades d'acquisition de Towell & Hawkins qui ont placé les omissions avant le clitique entre l'auxiliaire et le participe, notre corpus permet en effet de classer le placement des clitiques entre l'auxiliaire et le participe passé comme le deuxième stade parce que cette position non clitique apparaît majoritairement chez les élèves de 2<sup>e</sup> année tandis que les omissions commencent en 2<sup>e</sup> année et continuent à être très nombreuses chez les élèves en 5<sup>e</sup> année. Le prochain tableau indique précisément le nombre de clitiques réussis dans les contextes au passé composé qui requièrent un pronom objet clitique.

Tableau 5 Nombre et pourcentage de clitiques entre l'auxiliaire et le participe passé

	nombre de verbes au passé composé	forme réalisée : aux. + cl + p.p.	pourcentage d'occurrence : aux. + cl + pp
2 <sup>e</sup> année	82	4	4,9
5 <sup>e</sup> année	116	3	2,6
somme total	198	7	3,5

L'analyse de nos données montre que la structure auxiliaire + clitique + participe passé est presque deux fois plus fréquente chez les élèves en 2<sup>e</sup> année que chez ceux qui sont en 5<sup>e</sup> année. Il convient donc de chercher à savoir pourquoi ils produisent cette structure.

Exemple 9 a) 01-11-02-01 : 164 E j'ai le fait .. ce n'est pas difficile

b) 02-18-02-01 : 048 Ni [...] est-ce que John a le faire

<u>structure agrammaticale</u>	<u>structure de la L1</u>	<u>structure de la L2</u>
a) j'ai le fait .. ce n'est pas difficile	I have done it .. it wasn't hard	je l'ai fait .. ce n'est pas difficile
b) est-ce que John a le faire	has John done it	est-ce que John l'a fait

**Figure 6 Clitique entre l'auxiliaire et le participe passé**

Puisque la formulation d'un objet pronom à l'intérieur d'un temps composé au passé n'existe pas en anglais (\*I have it done), nous ne pouvons pas lier cette construction à la langue source des apprenants. De plus, Herschensohn (2004) note que l'attachement au participe passé est attesté dans les travaux sur l'acquisition du français L1. Or, nous concluons que cet écart est une erreur intralinguale même si la structure en tant que telle n'existe pas en français, mais résulte du fait que les participes passés des verbes du premier groupe, qui représentent un nombre important dans notre corpus, sont phonétiquement identiques aux verbes à l'infinitif. Les élèves associent ainsi la structure de verbe enchâssé suivi d'un infinitif avec celle comprenant un verbe au passé composé. En outre, les élèves de 2<sup>e</sup> année maîtrisent très tôt la structure avec un infinitif et l'utilisent habituellement, par exemple « est-ce qu'on doit le faire sur le tapis » (01-11-02-01 : 077 Na) et « je veux le lire » (03-02-02-01 : 110 Na). Selon notre corpus, dans le processus d'acquisition des pronoms objets clitiques, la structure qui exige un clitique entre un verbe et un infinitif semble être apprise facilement par les étudiants du programme d'immersion.

**Tableau 6 Nombre et pourcentage de clitiques entre un verbe et un infinitif**

	nombre de contexte: verbe + infinitif	nombre de clitique entre verbe + inf.	pourcentage de clitiques réussis
2 <sup>e</sup> année	112	30	26,8
5 <sup>e</sup> année	117	13	11,1
somme total	229	43	18,8

Exemple 10 : 03-02-05-03 : 306 J Ok Alice veux-tu essayer ces [dRyg] (drogues) . Molly et moi ont déjà les essayé

<u>structure agrammaticale</u>	<u>structure de la L1</u>	<u>structure de la L2</u>
Ok Alice veux-tu essayer ces [dRyg] (drogues) . Molly et moi ont déjà <b>les</b> essayé	Ok Alice do you want to try these drugs . Molly and I have already tried <b>them</b>	Ok Alice veux-tu essayer ces drogues . Molly et moi <b>les</b> avons déjà essayé

**Figure 7 Source d'erreur : confusion entre le participe passé et l'infinitif**

L'exemple 10 révèle nettement la source potentielle de confusion entre ces deux environnements car l'énoncé comprend la structure d'un verbe fini suivi d'un infinitif (veux-tu essayer) et aussi le même verbe mais au passé composé (ont essayé). Étant donné que ces deux formes du verbe sont des homophones, ceci pourrait confondre l'apprenant de français langue seconde. Hulk (1997) avance aussi l'hypothèse d'une confusion causée par ces structures pour expliquer l'occurrence des clitiques entre l'auxiliaire et le participe passé. Selon

Hulk, l'input est ambigu parce que pour un verbe fini suivi d'un infinitif, le clitique se trouve entre le verbe fini et l'infinitif (11 a). Toutefois, si le verbe fini est suivi d'un participe passé, le clitique doit précéder le verbe fini (11b).

Exemple 11 : a) Je vais les manger.

b) Je les ai mangés.

Il nous semble alors que les élèves d'immersion passent d'un stade où ils mettent le pronom objet clitique après le verbe comme dans leur L1 à un stade où ils reconnaissent qu'en français, le pronom objet clitique ne s'y situe pas. Ils tentent donc de découvrir les environnements favorables pour les clitics. Pour les élèves de 2<sup>e</sup> année, l'environnement avec les infinitifs enchâssés semble être le plus saillant parce qu'ils réussissent à bien formuler la structure verbe + clitique + infinitif de manière assez constante en comparaison avec les autres temps. Le tableau 11, plus bas dans cette partie, montre la distribution des environnements (par rapport au temps du verbe) qui exigent un pronom objet clitics et le nombre et le pourcentage de clitics réussis dans chaque environnement, c'est-à-dire dans un environnement qui requiert un clitique, (contexte total), un clitique réussi consistant dans la combinaison d'une forme correcte du clitique dans la bonne position. Dans ce tableau, nous remarquons que les élèves de 2<sup>e</sup> année réalisent 27,8% correctement un clitique avec un infinitif, 1,2% au passé composé, et 14% avec un temps conjugué. Il faut signaler que chez les élèves de 2<sup>e</sup> année, l'environnement du temps conjugué comprend un plus grand nombre de verbes à l'impératif positif, ce qui requiert un positionnement postverbal, que chez les élèves de 5<sup>e</sup> année. Les élèves de 5<sup>e</sup> année produisent eux un plus grand nombre de clitics réussis avec les différents temps conjugués, mais un pourcentage plus faible de réussites (12,2%) avec un infinitif.



Ce phénomène peut être expliqué en examinant de manière qualitative les composants des structures correctes. Par exemple, nos données dévoilent la tendance fréquente chez les élèves de 2<sup>e</sup> année de placer un clitique entre un verbe modal et un infinitif, surtout avec les infinitifs faire et lire, et suggèrent que cette structure est acquise comme telle. En comparant aussi les données du tableau 11 et celles du tableau 15, qui compte comme correct non seulement les clitics réussis mais aussi les formulations avec le pronom « ça », nous remarquons que pour les élèves de 2<sup>e</sup> année, le pourcentage de succès augmente effectivement de 27,8% à 41%, tandis que pour les élèves de 5<sup>e</sup> année, le taux de formes réussies s'accroît sensiblement pour passer de 12,2% à 34,2%. Ces données semblent indiquer que les élèves de 5<sup>e</sup> produisent plus d'infinitifs enchâssés avec le pronom « ça » qu'avec un clitique pour éviter la confusion entre les infinitifs et les participes passés. Nous aborderons l'emploi du « ça » comme stratégie d'évitement à la fin de ce chapitre.

La conclusion que nous tirons pour ce deuxième stade d'acquisition des clitics est que les élèves de 2<sup>e</sup> année appliquent la même position pour les infinitifs enchâssés et les verbes au passé composé, une circonstance de surgénéralisation que les élèves de 5<sup>e</sup> année ne produisent pas dans la même proportion et/ou qu'ils évitent avec l'emploi du pronom « ça ». En outre, comme le montre le tableau 11, il existe moins de productions erronées avec le passé composé chez les élèves de 5<sup>e</sup> année (1,7% de formes réussies chez les élèves de 5<sup>e</sup> année; 1,2% de réussies pour la 2<sup>e</sup> année), ce qui tend à montrer une progression vers la structure ciblée. Cependant le faible taux de productions au passé composé en total semble indiquer que la montée du clitique devant l'auxiliaire demeure problématique pour les élèves de ces deux niveaux, et que cette structure bénéficierait d'une intervention pédagogique. Puisque l'erreur la plus fréquente avec le passé composé chez les élèves de 2<sup>e</sup> année est le placement du clitique entre l'auxiliaire et le participe passé, nous supposons qu'un facteur qui affecte ce placement chez les enfants de 2<sup>e</sup> année est qu'ils n'ont pas encore suivi des cours formels de grammaire française car ils débutent

en 3<sup>e</sup> année seulement. Il est donc concevable que ces élèves perçoivent un verbe au passé composé comme étant deux verbes successifs, comme dans la structure de l'infinitif enchâssé. En revanche, les élèves de 5<sup>e</sup> année ont une meilleure compréhension de la conjugaison des verbes grâce à leurs cours de grammaire et à un plus grand nombre d'heures d'exposition à la langue cible, en d'autres termes, à un input plus vaste, donc ils ne confondent pas autant les participes passés et les infinitifs.

Au final, la stratégie préférée qu'adoptent les élèves de 5<sup>e</sup> année est plutôt l'omission du clitique, comme le montre le tableau 7 dans la section suivante, et ce surtout pour les verbes au passé composé<sup>15</sup>. Dans cette situation, les élèves de 5<sup>e</sup> ont remarqué que le clitique ne va pas entre l'auxiliaire et le participe passé et se comportent plus comme des apprenants de français L1 car ces derniers ne produisent pas de clitics entre l'auxiliaire et le participe passé (White, 1996). Nous pouvons donc supposer qu'une exposition plus intensive à la langue cible en plus d'un enseignement ciblant le placement du clitique devant l'auxiliaire favorisera l'acquisition des pronoms objets clitics avec les verbes au passé composé.

Puisque les omissions du pronom objet sont observables après le placement du clitique entre l'auxiliaire et le participe passé, nous les concevons comme le troisième stade de développement dans le processus de l'acquisition des clitics.

### **Stade 3 : Omission du clitique**

De toutes les erreurs de placement des clitics, les omissions sont les plus fréquentes chez les élèves d'immersion de notre corpus. Nous observons un grand nombre de pronoms objets nuls dans tous les environnements qui exigent normalement un pronom objet. L'exception à cette tendance s'observe

---

<sup>15</sup> Chez les élèves de 5<sup>e</sup> année, de tous les verbes qu'ils ont produits au passé composé qui requièrent un clitique, 69,82% n'ont aucun pronom objet. Le pourcentage pour les enfants en 2<sup>e</sup> année est 50,12%.

seulement avec des verbes à l'impératif. La décision d'omettre les clitiques découle des difficultés des élèves à reconnaître là où il faut mettre le pronom objet clitique dans la phrase. Il nous semble en effet que l'omission est une stratégie d'évitement chez ces élèves qui résulte d'une incertitude des règles de la langue cible et d'un désir de ne pas produire un énoncé erroné.

Les enfants francophones L1 passent eux aussi par une étape d'omission dans leur développement langagier (Herschensohn, 2004), mais nous supposons qu'il existe des explications différentes pour expliquer cette étape chez eux en comparaison avec les enfants de notre étude parce que premièrement, ils sont à un niveau cognitif sensiblement moins avancé que les élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année. Deuxièmement, ils ont une exposition plus variée et plus vaste au français que les apprenants du programme d'immersion. Troisièmement, les enfants FL1 apprennent le français en contexte naturel, souvent en communication un à un avec un expert, et non pas devant un groupe de pairs. Finalement, les enfants unilingues francophones ne possèdent pas une autre L1 qui pourrait être une source de transfert selon l'optique de l'hypothèse Full Acces/Full Transfer. Il semble alors concevable que même si les apprenants anglophones produisent les mêmes caractéristiques de surface (les omissions) que les enfants francophones, les causes peuvent varier, par exemple la structure profonde des élèves de FL2 subit des influences de leur L1 (l'anglais).

**Tableau 7 Nombre et pourcentage d'omissions du clitique**

	<b>nombre total de contextes potentiels</b>	<b>nombre d'omissions</b>	<b>pourcentage d'omissions</b>
2 <sup>e</sup> année	322	130	40,37
5 <sup>e</sup> année	465	185	39,78
somme total	787	315	40,02

Avec le taux élevé d'omissions, nous pouvons déduire que selon ces apprenants, le clitique n'est pas un « porteur de sens » sur lequel la transmission du message est ancrée. Pour eux, le clitique n'est pas un élément essentiel de l'énoncé, surtout quand des indices dans les échanges, c'est-à-dire le contenu d'un énoncé précédent, fournissent du soutien pour le passage du message, comme dans notre prochain exemple. Afin de mieux illustrer ce type d'omission, nous le présentons en contexte.

Exemple 12 : 01-11-05-03 : 139 N [...] est-ce que tu aimes Family  
 Guy ↑  
 140 S ehm . pas vraiment  
 141 N je aime

<u>structure agrammaticale</u>	<u>structure de la L1</u>	<u>structure de la L2</u>
je aime	I like it	je l'aime

Figure 8 Omission du clitique 1

Dans cet exemple, un élève de 5<sup>e</sup> année demande à son camarade s'il aime une émission de télévision particulière (ligne 139). L'élève S lui répond et N ayant de nouveau la parole lui dit qu'il aime l'émission, pourtant il ne reprend pas l'objet dans son énoncé. La cause de cette omission produite par l'élève N de 5<sup>e</sup> n'est pas due au transfert de la L1 parce que c'est également une erreur en anglais d'omettre le pronom objet (\*I like \_\_). Il se peut alors que l'élève N pensait que le complément n'était pas nécessaire, et qu'il suffisait d'avoir mentionné l'émission à la ligne 139 pour assurer la compréhension de sa réplique à la ligne 141. Nous avons ici un exemple d'une simplification du discours car l'énoncé est composé seulement des éléments les plus importants. Par rapport à ce qui est omis, son interlocuteur peut inférer le reste de son message en prenant en compte ce qui a été dit auparavant. D'ailleurs, puisque les omissions se présentent dans le parler d'enfants francophones avant qu'ils

maîtrisent les clitiques (Herschensohn, 2004), nous pouvons conclure que c'est une étape attendue dans le processus d'acquisition des clitiques. Pourtant, cette phase persiste dans la langue des apprenants, même après des années dans le programme d'immersion, ce qui n'est pas le cas avec les enfants francophones. Nous supposons alors que l'influence de la qualité de l'input est un facteur dans l'allongement de ce stade chez les élèves d'immersion. Un autre facteur possible est la double tâche des apprenants d'une L2 de porter attention à la fois sur la forme du message et sur le contenu. Par exemple, même lorsque l'enseignant utilise les pronoms objets clitiques dans son discours de temps en temps, comme le montre l'exemple 13, les élèves ne semblent pas remarquer l'occurrence des clitiques dans l'input. Comme Moore et Simon (2002) le constatent, ils ont de la difficulté à focaliser et sur le contenu, et sur la forme (la notion de bifocalisation de Bange, 1992). Dans cet exemple, il semble alors que l'élève focalise davantage sur la compréhension du contenu et trouve que sa réplique est assez claire pour faire passer son message. Étant donné que les omissions représentent un phénomène important dans le processus d'acquisition des clitiques chez les élèves d'immersion, une interrogation sur l'effet des clitiques dans l'input ainsi que le traitement des omissions dans les interactions des pairs seraient propices.

Exemple 13 : 02-18-02-03 : 271 Ens     combien ↑ .. vous en avez fait ..  
   deux ↑  
   272 M     oui [...] OK . on doit juste avoir  
    deux

<u>structure agrammaticale</u>	<u>structure de la L1</u>	<u>structure de la L2</u>
on doit juste avoir deux	we must only have two of them	on doit en avoir juste deux

Figure 9 Omission du clitique 2

Exemple 14 : 02-18-02-01 : 294 Na	peut-être qu'on peut faire dans les cheveux de le .. cette garçon
295 Ni	non . on veux le faire sur le bord de la fenêtre
296 J	OK . sur le bord . de la fenêtre

<u>structure agrammaticale</u>	<u>structure de la L1</u>	<u>structure de la L2</u>
peut-être qu'on peut faire dans les cheveux	maybe we can do it in the hair	peut-être qu'on peut le faire dans les cheveux

**Figure 10 Omission du clitique 3**

Dans l'exemple 13, nous observons l'omission du pronom objet clitique « en » par l'élève M à la ligne 272 malgré le fait que l'enseignant lui fournit un modèle pour l'emploi du clitique dans son énoncé (ligne 271). Cet élève de 2<sup>e</sup> année semble comprendre ce que dit l'enseignant, et par conséquent semble comprendre l'emploi du clitique. Cependant dans sa réponse, l'apprenant M ne s'en sert pas. Il se peut que dans cet exemple, une raison pour laquelle l'élève ne reprend pas le modèle de l'enseignant est parce qu'il ne perçoit pas le clitique à l'intérieur du syntagme; comme nous venons de dire, sa focalisation est sur le contenu plutôt que sur la forme. Rappelons aussi que les pronoms objets clitiques en français ont le trait faible, donc ils ne sont jamais accentués à l'oral. L'élève a alors focalisé sur les éléments les plus saillants dans l'énoncé de l'enseignant. Ainsi pour lui, le nombre de réponses complétées, deux, est plus porteur de sens que le pronom « en ».

Nous présumons alors que pour l'apprenant de français langue seconde, ce qui rend la tâche d'insérer un clitique plus complexe, surtout pour un apprenant plus avancé, c'est lorsqu'ils tentent d'exprimer leurs idées avec des formulations plus étoffées, comprenant plusieurs éléments tels qu'un auxiliaire,

un adverbe, ou les particules de négation. Non seulement il leur faut choisir la bonne forme, il leur faut aussi trouver l'ordre correct. Ce double défi se manifeste dans les productions des élèves. L'omission du clitique peut donc être une stratégie d'évitement effectuée par les apprenants plus avancés qui ont suivi des cours de grammaire et par conséquent sont conscients de la fonction du clitique dans la phrase; cependant les élèves hésitent à l'incorporer dans leurs énoncés afin de ne pas produire d'erreurs avec le placement du clitique. Comme le relate Lightbown, « acquisition is not linear or cumulative, and having practiced a particular pattern or form doesn't mean that it is permanently established » (1985 : 177). En outre, vu que l'omission ne cause pas d'obstacle à la communication, cette stratégie leur permet de s'exprimer selon leur niveau de compétence, d'une part sans perdre la face en produisant une erreur et d'autre part sans effets néfastes sur la transmission et la compréhension du message. Enfin, l'occurrence de l'omission dans cet exemple peut être le résultat d'une concentration sur le contenu et de l'évitement d'une structure problématique.

De ces deux explications, nous préférons toutefois la première dans le cas de notre exemple parce que l'élève qui l'a produit est en 2<sup>e</sup> année, et à ce niveau, il n'a pas encore reçu de cours formels de grammaire. Nous proposons que pour lui, son objectif communicationnel était de vérifier le nombre de réponses qu'il fallait trouver plutôt que d'éviter à produire une structure erronée.

Un autre défi pour les élèves d'immersion est le fait que rendu à un certain niveau scolaire, beaucoup de l'input en langue cible avec lequel ils sont en contact découle des interactions entre pairs et que ces pairs ne sont pas toujours capables de s'entraider ou de corriger, surtout en ce qui concerne la syntaxe. Par exemple, dans l'extrait 14, nous observons un échange qui a le potentiel d'être acquisitionnel (voir la section sur les alternances codiques pour les critères d'une SPA). Pendant une tâche d'exploration d'un texte narratif, l'élève Na propose une suggestion pour compléter la tâche cependant elle a omis le clitique dans son énoncé (ligne 294). L'élève Ni dans sa réplique reformule la

production de Na en utilisant correctement le clitique, sans corriger explicitement l'énoncé de sa camarade (ligne 295). La conversation se poursuit avec l'accord d'un troisième membre du groupe, l'élève J à la ligne 296, mais l'élève qui a omis le clitique au début de cet échange ne reprend pas la parole donc nous n'avons aucune indication que la reformulation avec clitique de Ni a été saisie par Na. Au sein de ce groupe d'élèves de 2<sup>e</sup> année, il semble que les deux structures soient acceptées par les pairs du groupe. L'omission du clitique ne semble pas être un obstacle à la communication; l'élève Ni n'a pas demandé à Na de clarifier son énoncé; la poursuite de la conversation montre que l'objet dont ils parlaient est sous-entendu par tout le monde grâce à la lecture et la discussion préalables du contenu du texte.

Pour conclure, la source de l'omission des pronoms objets clitics par les élèves d'immersion semble être ici liée au niveau de compétence des élèves. Pour les élèves débutants, la priorité est sur le contenu du message, donc les éléments qui affectent l'intercompréhension comme les noms et les verbes sont employés principalement pour transmettre leur message. En revanche, chez les apprenants avancés, l'omission est une stratégie d'évitement qui permet aux apprenants de communiquer leurs messages sans prendre le risque de tenter une structure dont ils sont conscients mais qu'ils n'ont pas encore acquise de manière fiable. Les raisons pour lesquelles cette structure leur est difficile à acquérir supposent qu'il existe un manque d'exposition à la forme correcte du placement du clitique dans l'input des apprenants et à un manque d'attention portée à la forme dans le débit de l'enseignant et des pairs par les élèves. Nous aborderons le traitement d'une autre stratégie d'évitement, l'emploi du pronom fort « ça » plus tard dans ce chapitre.

#### **Stade 4 : Clitique en position préverbale**

Comme l'exemple 14 (ligne 295) le montre, il est possible pour des élèves du programme d'immersion française d'acquérir les pronoms objets clitics même si cette catégorie fonctionnelle n'existe pas dans leur L1. Nous



observons dans le tableau 8 le progrès dans le processus d'apprentissage des clitiques de la 2<sup>e</sup> année à la 5<sup>e</sup> année. Avec les verbes conjugués, il y a mouvement du clitique dans sa position devant le verbe fini plus de deux fois plus fréquemment chez les élèves de 5<sup>e</sup> année que chez les enfants en 2<sup>e</sup> année (9,9% vs. 4,6%).

**Tableau 8 Nombre et pourcentage de clitiques en position préverbale avec des verbes conjugués**

	total avec verbes conjugués	position préverbale	pourcentage des réussites
2 <sup>e</sup> année	196	9	4,6
5 <sup>e</sup> année	329	32	9,9
somme total	525	41	7,8

Un autre indice du progrès que font les élèves de 5<sup>e</sup> année dans l'acquisition des pronoms objets clitiques est la variété de clitiques dont ils se servent en plus des clitiques « le et les » par exemple « me, te, se, et nous », tandis que chez les élèves de 2<sup>e</sup> année, nous trouvons majoritairement le clitique « le ou l' ». Il est évident dans les prochains extraits que les élèves plus avancés maîtrisent non seulement le placement des clitiques mais des formes différentes de clitiques.

Exemple 15 : 2<sup>e</sup> année

- a) 01-11-02-01 : 242 T      je l'aime .. regarde ma maman
- b) 02-18-02-01 : 243 Ni    j'ai fini . j'ai fini de l'écrire
- c) 02-18-02-02 : 115 Av    j'étais . j'étais sure .. Madame l'a dit que c'est cet un

### 5<sup>e</sup> année

- d) 02-18-05-01 : 022 T      ah oui je le fais
- e) 02-18-05-01 : 261 J      c'est quand quelqu'un te guide à faire quelque chose
- f) 02-18-05-01 : 166 Mi      [...] je me rappelle quand on était là
- g) 03-02-05-02 : 132 D      oui mais c'est . ça . ça nous aide pas
- h) 03-02-05-03 : 054 J      maman nous donne .. **what is it again** ↑

Comme les extraits de 2<sup>e</sup> année le montrent, les élèves utilisent davantage le clitique « le » surtout avec des infinitifs (exemple 15 b). L'exemple 15a montre un clitique avec un verbe au présent, mais puisque nous observons très peu d'emplois de clitiqes avec les verbes au présent, nous ne pouvons pas conclure définitivement que l'élève a appris la valeur du trait faible, et ainsi a consciemment déplacé le clitique car une autre possibilité de la montée du clitique ici peut être le résultat d'un apprentissage d'une structure en « bloc ». Dans cette situation, nous envisageons que l'élève T a appris la structure *je l'aime* dans son ensemble et qu'elle n'a donc pas analysé les fonctions distinctes de chaque élément qui le constitue. C'est peut-être aussi le cas pour l'exemple 15c parce que l'élève Av redouble le complément en utilisant un clitique (l') et une locution (que c'est cet un). Les deux structures ont la même fonction et sont ainsi en distribution complémentaire. Si l'élève avait appris *l'as dit* en « bloc », elle ne saurait pas quelle fonction remplit le clitique. Il semble alors difficile à savoir si ces formes sont acquises ou pas parce que nous avons peu d'items de clitiqes en position préverbale produits par les élèves de 2<sup>e</sup> année dans notre corpus.

En revanche, puisque des élèves de 5<sup>e</sup> année qui produisent une variété de clitiques dans cette position, nous concluons que pour eux, la structure est acquise. Ainsi, dans le premier exemple de 5<sup>e</sup> année (15d), l'élève T place le clitique devant le verbe au présent pour produire « je le fais ». Nous croyons que cet élève a appris la nouvelle catégorie fonctionnelle des pronoms objets clitiques parce que nous avons d'autres exemples de la 5<sup>e</sup> année avec le verbe faire au présent, pourtant ces élèves n'utilisent pas un clitique mais le pronom fort « ça » comme « on pas fait ça » (01-11-05-01 : 018 N). Comme nous allons montrer, l'emploi du « ça » est une stratégie d'évitement du clitique fortement employée par les élèves et de 2<sup>e</sup> année, et de 5<sup>e</sup> année.

Un autre indice du progrès de la 2<sup>e</sup> année et la 5<sup>e</sup> année est, comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'emploi d'une variété de clitiques (exemples 15e – 15h). Dans l'exemple 15e, il s'agit du clitique « te » que l'élève utilise de manière aisée dans l'énoncé « quelqu'un te guide à faire quelque chose ». Avant de maîtriser ce clitique les élèves moins avancés préfèrent se servir du pronom fort « toi » :

Exemple 16 : 03-02-05-02 : 030 B      je vais donner toi des bonbons

Puisque la même apprenante, J, produit aussi une structure avec le clitique « nous » en position préverbale (15h), nous constatons à partir de ces exemples qu'elle a bien saisi la différence entre les pronoms objets forts de sa L1 et les pronoms objets clitiques dans sa L2. En fait, les exemples 15g et 15h étalent les élèves J et D de 5<sup>e</sup> année qui ont bien employé le « nous » comme clitique, en position préverbale avec deux verbes différents au présent. Nous avançons ainsi que l'acquisition du trait faible des pronoms objets clitiques a vraiment lieu en cinquième année, possiblement parce qu'elle exige une exposition importante à des modèles de l'input. Toutefois, nous signalons de nouveau que pour un contexte en particulier, notamment entre un verbe modal et un infinitif, les élèves d'immersion semblent apprendre le positionnement correct

plus tôt, vers la 2<sup>e</sup> année, mais comme nous l'avons proposé plus haut, cette structure semble être apprise comme telle, et surtout avec les verbes faire et lire. Les composantes ne sont donc pas analysées en termes de catégories fonctionnelles. La question qui se pose est de savoir ce que font les élèves de 2<sup>e</sup> et les élèves de 5<sup>e</sup> moins avancés qui n'ont pas encore appris la montée de clitiques associée au trait faible?

Exemple 17 : a) 04-16-02-01 : 387 E      merci Alice .. elle a dit à nous  
                  b) 03-02-05-01 : 156 N      qu'est-ce que tu écris ↑. dis à nous

Il semble que dans un stade qui précède le placement du clitique en position préverbiale, nous trouvons que les élèves moins avancés placent un pronom objet avec une préposition après le verbe. Ainsi dans le cas du « nous » (exemple 17), la même forme, *nous*, ne représente pas un clitique mais un pronom fort parce qu'elle est séparée du verbe par une préposition. Les élèves moins avancés produisent cette structure d'une part parce qu'ils n'ont pas encore établi la distinction entre pronom fort et pronom faible dans leur système en L2, et par conséquent, ils utilisent un pronom fort dans un contexte où le pronom faible est préférable. D'autre part, puisque cette structure ressemble à une structure de leur L1 et leur est familière, nous présumons que l'élève de 2<sup>e</sup> année, E (17a), et l'élève de 5<sup>e</sup> année, N (17b) la favorisent au détriment de l'emploi d'un clitique. Ces élèves formulent l'hypothèse que le système de la langue cible ressemble à celui de la langue source. Ainsi, ils empruntent le trait fort et la distribution des pronoms objets de leur L1 et les appliquent à leur système en L2. Notre interprétation de cette structure se base sur les traductions : 1) « she said to us » en « elle a dit à nous »; et 2) « say to us » en « dis à nous ». L'application de la structure de la L1 verbe + préposition + pronom fort dans un contexte en L2 où il ne convient pas est problématique parce que en fait elle existe en L2, mais plutôt comme un choix stylistique. Les élèves d'immersion doivent donc apprendre les contextes dans lesquels cette

formulation est acceptable, ce qui fait partie de leur compétence sociolinguistique.

Par ailleurs, concernant l'exemple 17b, nous voyons aussi une omission car le verbe « dire » prend deux compléments : un direct et l'autre indirect. Ici, l'élève a seulement produit un complément d'objet indirect (à nous). L'origine de cette omission ne semble pas liée à la L1 par contraste, car c'est également une erreur en anglais dont la forme correcte sera « say it to us ». Comme nous l'avons dit dans la partie sur les omissions, l'effacement du clitique est la manifestation d'une stratégie d'évitement, mis en œuvre parce que l'apprenant ne veut pas ou ne peut pas tenter l'emploi d'un clitique.

Une différence de performance entre les élèves de 2<sup>e</sup> année et de 5<sup>e</sup> année apparaît au regard de l'emploi des différentes formes de clitics. Toutefois, il existe deux formes de clitics qui sont particulièrement problématiques pour les élèves de ces deux niveaux : les pronoms objets clitics « lui » et « en ». Nous n'allons pas commenter l'acquisition de « en » parce que nous n'avons aucun emploi de ce clitique par les élèves d'immersion dans notre corpus. Puisque les élèves ne produisent pas le « en » de manière spontanée, il faudra une recherche ciblant cette forme afin de dégager le parcours de son apprentissage. Cependant, concernant le clitique « lui », nous avons un petit nombre d'items qui indique que ce clitique semble être une source de confusion et pose des problèmes pour les élèves du programme d'immersion:

Exemple 18 : a) 03-02-02-02 : 175 Av je pense que elle va sait que  
c'est moi que l'a donné la carte

b) 02-18-05-01 : 265 Mi [...] alors comme j'ai entendu un  
gros boum alors je lui suivi . je l'ai  
suit .. ok ↑

Les exemples 18a et 18b montrent le double défi pour les apprenants de français langue seconde dans le processus d'acquisition des clitiques : il faut qu'ils apprennent la position et la forme correctes des clitiques. Dans le cas de l'exemple 18a, cet emploi est intéressant parce que l'élève de 2<sup>e</sup> année a construit son énoncé avec un redoublement, c'est-à-dire que le clitique « l' » se trouve en distribution complémentaire avec le complément objet direct tandis que dans cet exemple, l'élève a dit les deux dans la même phrase. Cet élève ne semble pas comprendre que le clitique « l' » et le syntagme nominal « la carte » ont la même fonction, et l'élève aurait dû se servir du clitique « lui » pour référer à sa grand-mère, à qui elle veut donner sa carte. L'élève Mi de l'exemple 18b, un élève de la 5<sup>e</sup> année, semble avoir appris la position correcte pour les clitiques car dans ses deux formulations « je lui suivi » et « je l'ai suit », elle les a bien placés devant le verbe et devant l'auxiliaire. En revanche, par rapport à la forme correcte, elle semble être à un stade d'exploration. Nous imaginons que la forme « lui » vient juste d'être introduite à son système et qu'elle est maintenant en train de former des hypothèses sur l'utilisation de cette nouvelle forme. Selon son autocorrection, elle semble être sur la bonne piste.

#### **4.2.4 La progression de l'apprentissage**

Le prochain tableau nous renseigne sur le nombre et le pourcentage de clitiques réalisés correctement par nos participants, plus précisément, les structures formulées avec le bon clitique dans la bonne position.

**Tableau 9 Nombre et pourcentage de clitiques réalisés correctement (forme et placement corrects)**

	<b>total de contexte potentiel</b>	<b>clitique réalisé en bonne position</b>	<b>pourcentage de réussites</b>
2 <sup>e</sup> année	322	52	16,1
5 <sup>e</sup> année	465	62	13,3
somme total	787	114	14,5

(Les structures avec le pronom « ça » ne sont pas comptabilisés parmi les formes réalisées correctement dans ce tableau parce qu'on visait à montrer l'acquisition d'un nouveau trait (faible) et le « ça » est un pronom fort.)

Selon ces résultats, d'un premier regard, il est surprenant que les élèves de 5<sup>e</sup> année aient un pourcentage de succès avec les clitiques moins favorable que ceux qui sont en 2<sup>e</sup> année. Une explication de cela pourrait relever des compétences des élèves dans chaque classe. Puisque nous avons enregistré seulement une classe de 2<sup>e</sup> et une classe de 5<sup>e</sup>, il se peut que les élèves de 2<sup>e</sup> année étaient très avancés pour le niveau, alors que la classe de 5<sup>e</sup> année avait plutôt une composition plus variée de compétences. Un autre facteur qui a probablement influencé ces résultats est les tâches collaboratives proposées et enregistrées, car les élèves de 2<sup>e</sup> année devaient répondre à des questions en cherchant les réponses dans le texte tandis que les tâches pour la 5<sup>e</sup> année comprenaient plus de dialogues spontanés. Une dernière explication est liée aux contextes d'apparition des clitiques réalisés correctement. Comme le tableau 10 le montre, les élèves de 2<sup>e</sup> année réalisent un nombre important d'environnements potentiels avec un infinitif enchâssé : 40,1%. En contraste, les élèves de 5<sup>e</sup> année ont produit seulement 29,9% d'environnements avec cette structure. Étant donné que la structure verbe fini + clitique + infinitif est aisément apprise par les apprenants, et qu'elle se trouve davantage dans des productions des élèves de 2<sup>e</sup> année, nous pouvons conclure que la haute fréquence d'occurrence des infinitifs enchâssés a influencé les données dans le

sens que les 2<sup>e</sup> année utilisent majoritairement une structure qu'ils ont maîtrisée : 27,8% de réussites avec un infinitif mais seulement 14% avec les verbes conjugués. Par contraste, les apprenants de 5<sup>e</sup> année tentent des structures variées, et ainsi des structures plus difficiles (12,2% de réussites avec un infinitif, 20,5% avec les verbes conjugués). Le fait que les productions des élèves de 5<sup>e</sup> année révèlent une plus grande variété de temps de verbes est possiblement le résultat d'un enseignement formel de la grammaire et de leur besoin d'exprimer des idées plus complexes pour achever leurs tâches. Ils expérimentent plutôt avec des verbes conjugués au présent, au conditionnel, à l'impératif et à l'imparfait par nécessité de transmettre leurs messages plus complexes.

**Tableau 10 Contexte potentiel total de clitiques en fonction du temps**

	contexte total	infinitif	p. composé	temps conjugué
2 <sup>e</sup> année	322	126	82	114
pourcentage		40,1	25,5	35,4
5 <sup>e</sup> année	465	139	116	210
pourcentage		29,9	24,9	45,2



**Tableau 11 Nombre et pourcentage de clitiques réalisés dans la bonne position en fonction du temps**

	total cl. réalisé correctement	infinitif	p. composé	temps conjugué
2 <sup>e</sup> année	52/322	35/126	1/82	16/114
pourcentage	16,1	27,8	1,2	14,0
5 <sup>e</sup> année	62/465	17/139	2/116	43/210
pourcentage	13,3	12,2	1,7	20,5

Un phénomène inattendu est la baisse de réussites avec des infinitifs de la 2<sup>e</sup> année à la 5<sup>e</sup> année, car si les élèves ont appris cette structure en 2<sup>e</sup> année (comme les élèves de 2<sup>e</sup> année de notre corpus), pourquoi est-ce qu'ils ne l'emploient pas encore? Selon nos observations, il semble que les élèves de 5<sup>e</sup> année utilisent habituellement les stratégies d'évitement de l'omission et de l'emploi des pronoms forts tels que le « ça » afin d'éviter une production erronée. Comme nous l'avons proposé plus haut, la baisse de clitiques réussis dans le contexte des infinitifs est en raison d'un suremploi de ces stratégies pour éviter un positionnement erroné dans un contexte ambigu (rappel la ressemblance entre les infinitifs et les participes passés). Une autre explication est que les élèves de 5<sup>e</sup> année ont pris l'habitude d'employer des stratégies d'évitement dans tous les contextes, même dans les environnements par rapport auxquels ils ont connu du succès auparavant. Par exemple, dans la troisième séance l'élève J de la 5<sup>e</sup> année a bien utilisé le clitique « le » : « on doit le faire » (03-02-05-03 : 140 J), en revanche, dans la prochaine séance, elle utilise le pronom « ça » dans le même environnement « oui . on peut faire ça toute seul » (04-16-05-01 : 068 J). Une raison pour la forte présence de ces stratégies est le fait que les omissions et l'emploi du ça, comme nous allons le montrer, n'entraînent pas de rétroaction corrective. Elles sont tout à fait acceptées par les pairs d'une part parce que les omissions n'entravent pas la communication. Les indices

contextuels préalables (l'information déjà présentée dans la conversation) sont suffisants pour faire passer le message sans causer de malentendus. D'autre part, l'emploi des pronoms forts comme stratégie d'évitement, ou plutôt de contournement dans la mesure où les énoncés comprennent des formes de la L2 mises dans une structure de la L1, n'engendre pas de reformulation ou de traitement correctif parce que ces structures sont comprises par les camarades qui partagent eux aussi la même L1. Les élèves d'immersion approuvent donc des formulations transcodiques comme « oui .. Rick aime toi » (01-11-05-02 : 081 S) qui se traduit *Rick likes you*, et « où est-ce qu'il dit ça » (01-11-02-02 : 027 Av), ce qui ressemble à la structure *where does it say that*. Cette dernière étant grammaticalement correcte en français, cependant discursivement, l'emploi du pronom objet clitique est préférable dans ce contexte. C'est ainsi le problème qui touche au traitement du suremploi du « ça » chez les élèves d'immersion : il est correct linguistiquement en français, mais il faut aussi considérer son utilisation sociolinguistique.

Une autre raison pour laquelle ces stratégies sont acceptées par les pairs est le fait que la centration dans les groupes était davantage sur la communication et la transmission du contenu plutôt que sur la forme du message. Puisque les élèves d'immersion ne corrigent pas leurs pairs lorsqu'ils ont recours à ces stratégies, nous pouvons alors nous demander si les élèves sont même conscients d'avoir produit des erreurs?

#### **4.2.5 Conclusion**

D'après nos données, nous argumentons ainsi en faveur de l'affirmation que les élèves de français L2 peuvent acquérir une nouvelle catégorie fonctionnelle, telle que les pronoms objets clitiques, qui n'existe pas dans leur L1. En revanche, nous admettons qu'il existe aussi des formes qui sont plus difficiles à apprendre que d'autres, notamment le datif « lui » et le gérondif « en ». Ces formes semblent donc avoir besoin d'interventions pédagogiques et

d'un input plus riche afin d'apprendre et d'utiliser de manière courante toutes formes de clitiques.

Par ailleurs, les productions de nos participants dévoilent un ordre d'acquisition qui diffère de celui avancé par d'autres chercheurs comme Towell & Hawkins (1994). De plus, nos résultats d'apprentissage sont aussi différents d'autres travaux précurseurs au nôtre (Bartning & Schlyter, 2004; White, 1996) car ces études soutiennent que dès que les apprenants produisent les clitiques dans la bonne position, ils semblent avoir maîtrisé le trait formel faible et le processus de la montée des pronoms objets clitiques. En contraste, les élèves de notre étude ont produit des clitiques dans la bonne position, surtout avec les infinitifs, mais ont également trouvé d'autres stratégies, par exemple les stratégies d'omission, d'évitement ou de contournement, qui résultent dans une diminution du nombre d'emploi total de clitiques, même dans les environnements qu'ils ont déjà maîtrisés (les infinitifs notamment). Pour mieux illustrer l'emploi de ces stratégies par nos apprenants, prenons l'exemple du pronom fort « ça » et adoptons non pas une position linguistique mais une approche interactionnelle à l'analyse des productions des élèves du programme d'immersion.

### **4.3 Emploi du pronom fort « ça »**

Il existe peu de travaux dans la littérature qui discutent le rôle du pronom « ça » dans l'acquisition des pronoms objets clitiques. Hulk (2000) a étudié l'acquisition des pronoms clitiques par un enfant bilingue français-néerlandais et note brièvement que son sujet produit des phrases avec l'objet présenté en forme du pronom « ça » dans la première période de son développement. Au regard de notre corpus, nos participants produisent des phrases avec l'objet présenté sous forme de « ça » même dans des stades plus avancés et dans des environnements où auparavant ils avaient utilisé des clitiques.

Il est aussi intéressant de noter, par rapport à nos données, que les omissions et l'emploi habituel du pronom « ça » sont les erreurs les plus fréquentes en comparaison des erreurs d'ordre de mots dans les contextes qui requièrent un pronom objet clitique (voir tableau 12) et continuent dans la langue des apprenants des deux niveaux pour les cinq séances que nous avons enregistrées.

**Tableau 12 Nombre et pourcentage d'occurrence d'omissions et du pronom « ça »**

	nombre total de contextes	omissions	pronom « ça »
2 <sup>e</sup> année	322	130	121
pourcentage		40,4	37,6
5 <sup>e</sup> année	465	185	170
pourcentage		39,8	36,5
somme total	787	315	291
pourcentage total		40,0	37,0

D'après le tableau 12, par rapport à un nombre total de 322 environnements qui exigent un clitique, les élèves de 2<sup>e</sup> année ont omis l'objet dans 130 de ces contextes, et ont employé le pronom fort « ça » dans 121 contextes. Ceci donne des pourcentages d'occurrences des stratégies d'omission et de contournement avec « ça » de l'ordre de 40,4% et 37,6% respectivement. Quant aux productions des élèves de 5<sup>e</sup> année, ce phénomène se maintient car leurs choix de stratégies ressemblent aux résultats de la 2<sup>e</sup> année (39,8% d'omissions et 36,5% de « ça »). L'emploi du pronom « ça » apparaît alors comme une stratégie préférée des élèves d'immersion à la place de l'emploi d'un clitique, probablement à cause de sa ressemblance avec la

structure en anglais. Il faut noter que les élèves n'utilisent pas, et donc correctement, le « ça » pour représenter des objets animés, mais seulement des objets inanimés selon les formes *it* et *that* de l'anglais.

**Tableau 13 Nombre de clitiques non réussis et réussis par rapport au trait animé/inanimé pour chaque niveau**

	sujet animé	sujet inanimé
formes pas réussies : 2 <sup>e</sup> année	0	8
formes pas réussies : 5 <sup>e</sup> année	1	5
formes réussies : 2 <sup>e</sup> année	11	19
formes réussies : 5 <sup>e</sup> année	30	13

Le tableau 13 montre que les élèves de 2<sup>e</sup> année produisent plus de clitiques inanimés qu'animés (27 inanimés, 11 animés) tandis que les élèves de 5<sup>e</sup> année produisent plus de clitiques animés (31 animés, 18 inanimés). La distinction animé/inanimé révèle que les élèves de 5<sup>e</sup> année ont une meilleure connaissance des formes animées, et se penchent sur l'emploi du « ça » pour les inanimés afin d'éviter une structure pas encore acquise. Nous suggérons ainsi que pour les inanimés, ces élèves fondent leurs hypothèses du fonctionnement du système du français sur une ressemblance de formes et une perception de ressemblance de structures entre les « it » et « that » de l'anglais (la L1) et le « ça » du français (la L2). En fait, c'est une stratégie dont ils se servent car ils la voient justement comme étant correcte selon et la forme, et le placement.

Comme nous l'avons dit plus haut, l'emploi du pronom « ça » est grammaticalement correct en français. Cependant il existe des contraintes à son emploi, notamment le « ça » est employé quand le locuteur veut

emphatiquement souligner un objet situé dans l'environnement par exemple : donne-moi ÇA.<sup>16</sup> En tenant compte de cette ambiguïté potentielle pour les apprenants de français L2, nous avons subséquemment jeté un nouveau regard sur les données. Nous proposons ainsi un tableau (tableau 15) qui compte comme correctes toutes les occurrences du pronom « ça » dans notre corpus. Il semble aussi qu'en notant les réactions des pairs, ces derniers les considèrent eux mêmes comme des productions correctes. Ce nouveau regard montre que les résultats désignant le pourcentage de formes réussies progressent sensiblement grâce à l'inclusion des structures avec « ça ». Nous concluons alors qu'il faudrait enseigner aux élèves d'immersion les contextes spécifiques dans lesquels l'emploi du « ça » est approprié; sinon les élèves continueront de l'employer dans tous les contextes, comme la structure de leur L1, et au détriment de l'emploi du pronom objet clitique.

**Tableau 14 Nombre et pourcentage de clitiques dans la bonne position**

	<b>nombre total de contexte</b>	<b>clitique ou « ça » en bonne position</b>	<b>pourcentage de formes réussies</b>
2 <sup>e</sup> année	322	173	53,7
5 <sup>e</sup> année	465	231	49,7
somme totale	787	404	51,3

(Les structures avec « ça » sont comptées parmi les formes réalisées correctement)

Le tableau 14 regroupe le nombre et le pourcentage de formes réalisées correctement, incluant les occurrences du pronom fort « ça ». En reprenant les chiffres du tableau 9 et les comparant avec ceux du tableau 14, nous voyons que le pourcentage de structures réalisées correctement augmente de 16,1 (sans compter le ça) à 53,7% (avec le « ça ») pour les élèves de 2<sup>e</sup> année et de 13,3 à

<sup>16</sup> Une analyse plus profonde du rôle du pronom « ça » dans l'acquisition des pronoms objets clitiques dépasse le cadre de cette étude et est un sujet pour des recherches futures.

49,7% pour les élèves en 5<sup>e</sup> année. Une progression importante qui dévoile clairement ce que font les apprenants en situation réelle.

**Tableau 15 Nombre et pourcentage de clitiques réalisés dans la bonne position en fonction du temps**

	total	infinitif	p. composé	temps conjugué
2 <sup>e</sup> année	173	71	34	68
pourcentage		41,0	19,6	39,3
5 <sup>e</sup> année	231	79	29	123
pourcentage		34,2	12,5	53,2

(Les structures avec « ça » sont comptées parmi les formes réalisées correctement)

#### 4.3.1 Influence de la L1 sur l'emploi du « ça »

Rappelons que la question de départ était d'éclairer le rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2 en examinant le processus d'acquisition des pronoms objets clitiques. Particulièrement, nous avons cherché à déchiffrer quelles erreurs dans le placement des clitiques sont liées à la L1. Concernant les deux stratégies d'évitement/contournement que nous avons abordées, nous avons montré que la source des omissions n'était pas nécessairement la L1, tandis que de toute évidence, l'emploi du pronom « ça » semble être dû à l'influence (indirecte) de la L1, comme le montre l'exemple 19.

- Exemple 19 a) 04-16-05-02 : 052 D [...] encercle les mots cachés ..  
 on peut faire ça plus tard  
 053 R Oh
- b) 05-13-02-03 : 114 B comment tu fais ça  
 115 N regarde dans ça

c) 04-16-02-02 : 019 E      est-ce que je **rip ça** ↑ ..I **gotta rip**  
    **it**  
    **not .. oh**  
    020 M

<u>structure agrammaticale</u>	<u>structure de la L1</u>	<u>structure de la L2</u>
a) on peut faire <b>ça</b> plus tard	we can do <b>it</b> later	on peut <b>le</b> faire plus tard
b) comment tu fais <b>ça</b>	how do you do <b>it</b>	comment est-ce que tu <b>le</b> fais
c) est-ce que je <b>rip ça</b>	do I rip <b>it</b>	est-ce que je <b>le</b> déchire

Figure 11 Emploi du pronom « ça »

Nous avons choisi ces extraits de la 4<sup>e</sup> et de la 5<sup>e</sup> séance pour montrer que l'emploi du « ça » est une stratégie employée même dans des stades plus avancés. Dans ces trois contextes, le pronom objet « ça » réfère à un objet inanimé et suit le verbe, comme le pronom objet fort « it » de l'anglais. Les élèves ne tentent pas autant des structures qui impliquent une prise de risques en formant des phrases avec une nouvelle catégorie fonctionnelle de pronom objet faible, car ils peuvent simplement transférer la catégorie qui existe déjà dans leur L1 et l'appliquer à une structure qui leur est familière. Cette solution leur paraît appropriée (comme l'indiquent les réponses aux lignes 053, 115 et 020) parce que les pronoms forts existent également en langue cible. Toutefois, la forme normative dans ces contextes est le pronom faible. En outre, nos participants interprètent le pronom « ça » comme la forme française du pronom fort « it » en anglais. Le terme équivalent en anglais de « ça » est en effet « this » ou « that » selon la position de l'objet en question. Les élèves d'immersion ne semblent pas (re)connaître cette distinction subtile et le traitent



comme équivalent à « it », ce qui est clairement montré dans l'exemple 19c car l'élève a reformulé sa phrase avec une traduction pratiquement mot à mot (ligne 119).

#### **4.3.2 Emploi du « ça » : stratégie d'évitement ou stratégie communicationnelle?**

Comme le signalent Bartning et Schlyter (2004), l'acquisition des pronoms objets clitiques chez les apprenants de français langue seconde s'achève seulement après avoir atteint un niveau avancé dans leur apprentissage de la langue cible. Les élèves d'immersion, poussés à communiquer dans la langue cible dès le début de leur apprentissage, développent des stratégies pour faire passer leur message. Nous avons classé la stratégie de l'emploi du pronom « ça » comme une stratégie d'évitement/contournement parce que les élèves évitent d'utiliser les clitiques par le biais de l'emploi du « ça », une forme qui n'implique pas de mouvement comme la montée des clitiques. Ainsi, ils contournent une structure problématique (les clitiques) par l'utilisation d'une forme qui existe et est grammaticale dans la L1 comme dans la L2. Cependant ils l'appliquent en L2 dans les contextes où un clitique est préféré. Pour illustrer la mise en œuvre de cette stratégie, prenons l'exemple : « tu fais ça .. tu faut le faire ça » (04-16-02-01 : 054 J) car l'élève utilise le pronom fort « ça » deux fois. La première fois montre un mouvement de contournement afin d'éviter l'utilisation d'un clitique. Cependant la deuxième fois, le « ça » apparaît dans une structure qui contient déjà un clitique. Dans ce deuxième énoncé, il ne s'agit pas alors de stratégie d'évitement car l'élève a correctement employé un clitique, mais de stratégie communicationnelle parce que l'élève J a utilisé l'item « ça » pour aider ses pairs à savoir ce qu'ils devaient faire afin d'effectuer la tâche. Ici, et dans les autres exemples avec « ça », la focalisation des élèves est sur la communication plutôt que sur la forme. Nous l'interprétons comme telle parce que son emploi n'engendre pas de tentative de correction par les pairs plus avancés. L'emploi du « ça » permet ainsi le maintien du flot de conversation sans obstacles à la communication ni un besoin d'ouvrir une séquence latérale

de correction parce que le message des apprenants passe de manière efficace. Par exemple dans le prochain extrait, les élèves utilisent le « ça » de manière fluide :

Exemple 20 : 02-18-05-02 : 108	T	tu as choisi ça parce que . parce que tu penses que .. la magie est vraie ↑	
	109	H	oui .. j'ai choisi ça parce que si le magie n'existe pas . comment est-ce qu'on est fait

Cet échange entre deux élèves de 5<sup>e</sup> année montre comment l'emploi du pronom « ça » facilite la communication et permet aux apprenants de focaliser sur le contenu le plus important du message. L'élève H a choisi un extrait significatif d'un roman et sa camarade, T, doit dire pourquoi c'est important. Ici, savoir et utiliser le terme *extrait* n'est pas important à la réalisation de la tâche. En employant « ça », les apprenants peuvent se concentrer sur le sens de la citation et de sa signification par rapport à l'ensemble du roman, avant d'exprimer leurs pensées.

Les partisans d'une linguistique prescriptive et normative concevront l'emploi de « ça » par nos apprenants comme preuve d'un manque de compétence langagière qui sacrifie la pureté de la forme pour satisfaire un besoin de communiquer. Nous, en revanche, l'envisageons comme une stratégie d'apprentissage qui contribue au développement d'une compétence communicationnelle/interactionnelle en langue cible. Nous appuyons ainsi ici la conception de Lüdi et Py (2003), conception déjà précédemment avancée, que les apprenants sont des bilingues en devenir, ayant des connaissances inégales dans chaque langue certes, mais qui peuvent gérer ce déséquilibre à des fins acquisitionnelles. Ainsi les apprenants ont recours à une variété de stratégies qu'ils exploitent pour avancer dans leur apprentissage de la langue cible. C'est effectivement en mobilisant l'ensemble de leur répertoire linguistique, y compris en fabriquant des tournures erronées qu'ils vont apprendre à communiquer.

Nous adoptons une vision interactionnelle face à l'emploi du pronom « ça » en le concevant comme un type de stratégie communicationnelle qui simultanément évite une structure problématique, et permet aux élèves de maintenir le flot de communication afin d'effectuer leurs tâches scolaires. Dans le prochain exemple, la fonction de l'emploi du « ça » ne se limite pas à un remplacement d'un clitique, mais il est employé ici par un élève comme stratégie communicative d'une part pour combler une lacune lexicale, et d'autre part afin d'éviter un autre type de structure « problématique », notamment l'emploi de la L1 des apprenants. Apparaît alors ici explicitement le recours à la compétence stratégique des apprenants, en tant que composante de la compétence de communication de ces derniers.

Exemple 21 : 05-13-02-01 : 169	T	qu'est-ce que c'est difficile ↑
170	J	oui
171	E	on besoin faire en <b>handwriting</b>
172	N	oui . regarde . ok [...]
173	T	on doit ↑ (...)
175	T	je sais comment faire du .. du ça
176	Ens	fais-le pas . fais-le pas en écriture cursive .. seulement (imprimez ?)
177	T	oh .. mais je veux
178	N	ok . ok

Dans cet extrait, il s'agit d'un travail en groupe à l'écrit. Étant donné qu'une partie de la feuille d'instructions est en écriture cursive, les élèves croient qu'ils doivent aussi compléter les exercices en écriture cursive<sup>17</sup>. Nous observons dans cet échange deux types différents de stratégie communicative : d'abord l'emploi de la L1, ensuite l'emploi du pronom « ça ».<sup>18</sup> Dans la ligne 171, l'élève E qui ne connaît pas le mot « écriture cursive » change de code pour

<sup>17</sup> L'écriture cursive est seulement enseignée en 3<sup>e</sup> année à cette école donc pose des problèmes pour la majorité des élèves de 2<sup>e</sup> année.

<sup>18</sup> Une autre stratégie employée par les élèves d'un autre groupe pour combler la même lacune lexicale était la paraphrase : « tu dois faire les lettres attachées ensemble » (05-13-02-02 : 136 M).

combler cette lacune lexicale. La conversation poursuit; le passage à la L1 par E est approuvé par sa camarade N. Toutefois, l'élève T qui elle non plus ne sait comment dire **handwriting** en français, veut faire passer son message sans avoir recours à sa L1. Elle se fie alors à une autre stratégie pour résoudre son manque lexical en prenant la décision d'utiliser un terme général, « du ça » à la ligne 175. Selinker et Douglas (1985) ont aussi souligné l'emploi d'un item lexical général par des locuteurs non natifs afin de résoudre un manque dans leur vocabulaire. Étant donné qu'il y a une pause avant de mettre en œuvre cette stratégie, nous concluons que c'est un choix conscient par l'élève T d'éviter l'emploi de sa L1 dans le dessein de satisfaire les conventions linguistiques de la classe d'immersion, c'est-à-dire de communiquer en langue cible. Avec l'emploi de « ça », l'élève réussit à faire passer son message. L'enseignant comprend ce qu'elle veut dire et lui dit de ne pas le faire (ligne 176), ensuite elle fournit la forme correcte en langue cible. L'élève T reprend la parole, mais ne tente pas la nouvelle forme, peut-être parce qu'elle est encore inconnue ou trop difficile à répéter. Plus loin dans la conversation, l'élève T utilise une autre stratégie communicationnelle/interactionnelle pour éviter son emploi de la L1 :

Exemple 22 : 05-13-02-01 : 189	N	<b>I don't know how either .. just write</b> exclame <b>and/</b>
	190	E /exclame ↑ où↑ .. <b>here</b> ↑
		s'exclame ou l'exclame ↑
	191	N oh .. l'exclame
	192	T qu'est-ce que c'est un L ehm un L en (pause avec sons d'hésitation)
	193	N <b>handwriting</b> ↑
	194	T oui
	195	N comme ça [...]

À la ligne 192, l'élève T fait une demande d'aide parce qu'elle ne sait pas comment faire la lettre L en écriture cursive. Puisqu'elle ne se rappelle pas de la reformulation présentée par l'enseignant, elle tente une autre stratégie pour faire passer son message sans devoir parler en anglais. Cette stratégie prend la forme d'un énoncé avec un indice d'hésitation (ehm) suivi d'une répétition avec

une pause à l'endroit problématique. L'élève N lui offre le mot en L1 (ligne 193) parce qu'elle ne peut plus se rappeler de la forme en L2. Cependant, elle le dit avec un ton montant parce qu'elle ne sait pas si l'élève T va l'accepter ou si elle va lui dire de ne pas parler en L1. L'élève T donne son accord et sa camarade lui montre comment le faire. Cet extrait nous permet d'observer la résolution d'un obstacle à la communication, réalisée grâce à la mise en œuvre d'une stratégie communicationnelle/interactionnelle, et la remise de la focalisation des élèves sur l'aboutissement de la tâche.

Dans les exemples 21 et 22, le passage à la L1 par les élèves n'est pas exactement une stratégie d'évitement car les élèves ne tentent pas d'éviter une structure mais de résoudre un manque qui existe dans leur lexique afin de transmettre leurs messages. Nous appelons les recours à la L1 de cette sorte des stratégies compensatoires (De Angelis & Selinker, 2001), et elles font partie d'un sous-ensemble de stratégies communicationnelles. Une stratégie compensatoire est mise en évidence lorsqu'un apprenant effectue une recherche lexicale et que cette recherche ne mène pas à l'item lexical ciblé. Les élèves compensent pour ce lapsus lexical (comme le terme *écriture cursive* dans nos exemples) en mobilisant des différentes ressources linguistiques, comme le montre l'exemple 21 où les apprenants ont employé deux stratégies communicatives différentes : une que l'élève formule dans sa L1, l'autre qu'un autre enfant à formuler dans sa L2, afin de faire passer leurs messages.

Nous avons présenté quelques exemples de stratégies différentes qui encouragent la progression des compétences communicatives/interactionnelles des élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année. Nous avons aussi montré comment ces stratégies peuvent affecter le processus d'acquisition de certaines structures comme les pronoms objets clitiques en influençant leur route de développement. Des études à des niveaux supérieurs pourraient confirmer ces tendances, et aider à mieux comprendre le développement de la langue des élèves d'immersion. La question qui se pose alors en termes d'acquisition linguistique

de la langue cible est essentiellement de savoir si le développement de compétences communicationnelles peut favoriser le développement de compétences langagières? Autrement dit, est-ce vraiment en communiquant que l'on apprend à communiquer (Calvé, 1993)? Certainement, dans l'échange de l'exemple 21, l'emploi du pronom « ça » comme stratégie communicationnelle a suscité un traitement correctif en forme d'une reformulation<sup>19</sup> par l'enseignant (ligne 176). Cependant nos données montrent que d'habitude l'emploi de ce pronom n'entraîne pas de rétroaction correctrice. Allons donc du côté des alternances codiques pour voir si le recours à ce type de stratégie communicationnelle, peut ainsi mener à des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPAs) ainsi contribuant à l'apprentissage et l'acquisition de la langue cible.

---

<sup>19</sup> Selon Lyster & Ranta, (1997), la reformulation est la plus fréquente des traitements correctifs pourtant elle est aussi la moins efficace des types de rétroaction car la correction ne se fait pas de manière explicite.

## **5 ALTERNANCES CODIQUES : STRATÉGIES ACQUISITIONNELLES ET COMMUNICATIONNELLES**

Les enseignants du programme d'immersion française au Canada ont longtemps cru qu'il ne fallait pas faire travailler les élèves en groupes parce qu'ils parleraient trop en anglais entre eux et, par conséquent, qu'ils ne progresseraient pas dans leur apprentissage et usage du français (LaVan, 2001; Swain & Lapkin, 2000). Or, nous allons montrer dans cette nouvelle section de l'analyse des données que tout recours à la L1 des apprenants n'entrave pas nécessairement l'acquisition/apprentissage de la langue cible. Mais au contraire celle-là remplit des fonctions qui méritent d'être explorées afin de considérer leur potentiel tant sur le plan de l'apprentissage de la langue cible qu'au plan des pratiques enseignantes. Notre recherche nous a ainsi conduit à caractériser les différentes fonctions de l'utilisation de la L1 en focalisant sur les réactions des pairs lorsque des changements de langue qui surgissent à l'intérieur des groupes lors des activités collaboratives.

Comme le constate Molander, « la signification et la fonction d'une alternance codique tiennent à ce qui la précède et à ce qui la suit dans l'interaction » (2004: 96). Pour cette raison, nous analysons l'alternance codique par rapport à sa fonction dans l'échange où elle apparaît et non pas par rapport à sa grammaticalité dans l'énoncé. Nous tenons compte des situations dans lesquelles les alternances codiques sont une aide à l'apprentissage de la L2, et aussi un élément important dans le développement d'une compétence communicationnelle bilingue. Certes, nous ne confondons pas ces deux apports de la L1 (une aide sur les plans linguistique et communicationnel) car même si le passage d'une langue à l'autre « peut répondre à des enjeux communicationnels, il n'est pas automatiquement un facteur potentiellement

favorable à l'acquisition » (Mondada, 1999 : 96). Ceci nous montre que la question à poser sur le rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2 est davantage non pas celle du recours à la L1 qui favoriserait ou empêcherait l'apprentissage de la L2 mais plutôt celle qui conduit à se demander si l'utilisation de la langue source par les élèves en collaboration en petits groupes peut effectivement créer des séquences potentielles d'apprentissage.

## **5.1 Recherches précédentes sur les alternances codiques en situation scolaire**

Nous pouvons distinguer les études sur le rôle des alternances codiques dans l'apprentissage d'une L2 ou langue étrangère en deux groupes : celles qui étudient les passages d'une langue à l'autre dans les interactions entre enseignant et élèves (Causa, 2002; de Pietro et al, 1989; Gearon, 2006; Heller, 1998; Lüdi, 1999; Molander, 2004; Moore, 1995, 1996, 2002; Pekarek, 1999; Py, 1995, 1996; et dans ÉLA vol. 108: Cambra & Nussbaum, 1997; Castellotti, 1997; Causa, 1997; Coste, 1997; Garabédian & Lerasle, 1997; Gearon, 1997; Simon, 1997), et celles qui examinent l'emploi de la L1 dans les interactions des apprenants travaillant sur des tâches collaboratives en contexte scolaire (avec adultes : Anton & DiCamilla, 1998; avec enfants : Reyes, 2004; Swain & Lapkin, 2000). De ces dernières, seule l'étude de Swain & Lapkin traite les échanges entre les élèves du programme d'immersion française au Canada.

Puisqu'il existe peu de recherches qui examinent le rôle des changements de code dans les interactions entre jeunes apprenants en immersion précoce en C.-B., nous allons d'abord synthétiser les résultats de trois ouvrages fondamentaux qui ont analysé les alternances codiques dans les interactions entre enseignant et élèves (enfants). En effet, certains usages et fonctions des alternances codiques que ces études présentent sont également observables dans notre étude, parce que certains élèves endossent le rôle de l'enseignant dans les groupes collaboratifs.



### **5.1.1 Synthèse de trois études portant sur les interactions entre enseignant et élèves**

Les travaux sur le recours à la L1 des apprenants dans le discours pédagogique entre enseignant et élèves nous ont éclairé sur une nouvelle perspective du rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2 en classe d'immersion précoce. Certains, dont ceux de Causa, ont montré que l'enseignant utilise l'alternance codique dans un but pédagogique pour expliquer le sens ou « faire passer des savoirs en langue cible » (Causa, 2002: 49). La visée de ces chercheurs est, bien entendu, de déstigmatiser l'utilisation de la L1 dans les classes de langue. D'autres études (Molander, 2004; Moore, 1996) ont dévoilé les emplois stratégiques de la langue source par les apprenants sous les formes de sollicitations ou reformulations dans le dessein de combler une lacune lexicale ou vérifier le sens des structures en langue cible. Nous allons ci-après revenir un peu plus en détails sur les travaux de trois chercheurs. Ces travaux en effet sont ceux qui nous ont guidé dans l'analyse des AC dans les productions des élèves de notre corpus.

#### **M. Causa (2002)**

Causa, dans son ouvrage *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère* cherchait à dégager les pratiques de transmission employées par les enseignants de cours de langue étrangère (italien) en France. Elle avance sept formes d'alternances codiques groupées en quatre catégories :

**Tableau 16 Formes des alternances codiques selon Causa (2002)**

<p><b>1. la mise en correspondance bilingue</b> (avec marqueurs verbaux)</p>	<p><b>2. les équivalences métalinguistiques</b> (avec verbes métalinguistiques)</p>
<p><b>3. les activités de reprises</b> -les répétitions -les reformulations</p>	<p><b>4. le parler bilingue</b> -l'alternance codique préparée -l'alternance codique non préparée -l'alternance codique non marquée</p>

(interactions entre enseignant et apprenants)

La mise en correspondance bilingue d'items lexicaux ou de constituants syntaxiques implique une tentative par l'enseignant de mettre en relation ou en opposition des éléments de la langue source et de la langue cible. La mise en correspondance est facilement déchiffrable dans les énoncés de l'enseignant grâce à des marqueurs lexicaux comme dans la formulation que Causa offre « en italien nous disons X/en français vous dites Y » (2002 : 112). La nature de ce type d'alternance codique est fortement métalinguistique : le but de son emploi est purement acquisitionnel car le fait d'effectuer une mise en correspondance constitue une sorte de séquence latérale qui interrompt le flot de communication pour focaliser sur un élément de la langue.

La différence entre la mise en correspondance et les équivalences métalinguistiques est la substitution de marqueurs lexicaux par des verbes

métalinguistiques tels que vouloir dire, signifier etc. Le terme inconnu en langue cible est explicitement défini en langue source. Ce type d'alternance codique joue aussi un rôle fortement pédagogique. La valeur des équivalences métalinguistiques est qu'elles peuvent être initiées soit par l'enseignant, soit par l'apprenant, dans un but essentiellement d'apprentissage/d'acquisition.

Comme pour les équivalences métalinguistiques, les activités de reprise peuvent être déclenchées par l'enseignant ou par l'apprenant sous forme de répétition (mot à mot) ou reformulation (avec des modifications). En revanche, les activités de reprise ne sont pas annoncées par des marqueurs lexicaux ni par des verbes métalinguistiques. De plus, contrairement à la mise en correspondance et aux équivalences métalinguistiques qui ont une fonction nettement acquisitionnelle, la fonction des activités de reprise semble se destiner à la fois aux compétences linguistiques lorsque la focalisation est sur la forme et aux compétences communicationnelles lorsque le contenu du message est privilégié.

Les alternances préparées, non préparées, et non marquées sont regroupées pour former la catégorie du parler bilingue. Une alternance de code préparée est introduite par des marqueurs lexicaux, du type « je vais le dire en anglais » et son contenu est souvent de nature métacommunicative<sup>20</sup>. L'alternance non marquée suppose aussi une dimension métacommunicative comme celui de l'alternance préparée; cependant cette dernière ne comprend pas de marqueurs qui préparent l'interlocuteur à un passage à l'autre langue et l'on constate généralement un effacement complet de la dimension métacommunicative. L'emploi de ce type d'alternance codique en classe de langue se rapproche d'une situation naturelle de communication bilingue. Ce qui différencie le parler bilingue avec les trois autres catégories d'alternances codiques est que le changement de code ne marque plus un retour sur ce qui a

---

<sup>20</sup> Causa nous explique que la dimension métacommunicative implique une séquence où « l'enseignant parle de l'objet-langue à apprendre et de dimension communicative quand le message prend une allure plus personnelle » (2002 : 111).

été dit auparavant. Il n'y a pas non plus de rupture de la conversation car le parler bilingue suit le flot de communication et n'initie pas de séquence latérale. Ce sont ainsi « les séquences les plus proches d'une conversation naturelle » (2002 : 218) ayant une variété de fonctions de type stylistique, métaphorique, pédagogique et communicative.

### **L. Molander, (2004)**

L'étude de Molander (2004) porte, elle, sur le rôle de l'alternance codique de l'enseignant et de l'apprenant dans une classe d'immersion française au Canada. Elle a effectué une recherche détaillée sur la délimitation et la classification de l'alternance codique par l'enseignant ainsi que sur les fonctions interactionnelles de l'alternance codique de l'enseignant et de l'apprenant. Les résultats qui nous intéressent dans le cadre de notre étude sont ces formes d'alternances codiques produites par des élèves dans ce contexte scolaire particulier:

- ❖ l'usage métalinguistique de la L1
- ❖ la traduction en L1
- ❖ l'échange bilingue
- ❖ l'alternance codique compensatoire
- ❖ l'alternance codique non compensatoire.

Comme nous l'avons dit, le programme d'immersion au Canada représente une situation scolaire particulière. Les élèves ont la double tâche d'apprendre une langue seconde et d'apprendre des matières dans cette langue. Il leur est alors souvent difficile d'opérer cette double focalisation qui exige une centration à la fois sur le message et sur sa forme linguistique. Nous allons reprendre ci-après les usages de la langue source des apprenants repérés par Molander (2004) et les présenter dans un tableau en mettant en relief les relations forme et contenu qu'ils engendrent.

**Tableau 17 Alternances codiques selon Molander (2004) et les relations forme-contenu**

utilisation de la L1	focalisation sur la forme du message	focalisation sur le contenu du message
l'usage métalinguistique	oui	non
la traduction en L1	oui	non
l'échange bilingue	oui	oui
l'alternance codique compensatoire	oui	non
l'alternance codique non compensatoire	oui	oui

(interactions entre enseignants et apprenants)

Les deux premières catégories d'alternances codiques remplissent des fonctions d'enseignement ou d'apprentissage car elles focalisent sur la forme du message. Selon Molander, « l'élément de L1 équivaut donc tantôt à un élément de L2 dont les enseignants veulent clarifier la signification, tantôt à un élément de L2 qui aide à identifier le mot-objet en L2 » (2004 : 98). En revanche, l'intervention bilingue qu'elle définit comme « la production régulière de mots, de phrases ou d'énoncés alternativement en L1 et en L2 respectivement dans un tour de parole et dans un échange dominé par L2 » (2004 : 98) vise à clarifier et à expliquer le contenu, c'est-à-dire la matière enseignée en classe. L'objectif de l'intervention bilingue est donc de clarifier le contenu afin de favoriser l'apprentissage d'une matière autre que la langue cible ou étrangère. Les deux dernières catégories, notamment l'alternance codique compensatoire et non compensatoire, sont produites par les apprenants à des fins soit acquisitionnelles, soit interactionnelles. Elles assurent les fonctions de combler une difficulté lexicale, de confirmer ou préciser une équivalence et de commenter quelque chose.

Molander constate que les alternances codiques de l'enseignant et de l'apprenant remplissent d'importantes fonctions ciblant l'enseignement aussi bien que l'apprentissage de la langue cible et que « l'usage de la L1 non seulement facilite mais aussi enrichit la communication et l'enseignement-apprentissage/acquisition qui ont lieu dans ce contexte (le programme d'immersion française) » (2004 : 104).

#### **D. Moore (1996)**

Dans son article renommé, Moore (1996) montre clairement que « le recours à la langue maternelle marque la mise en œuvre de stratégies intéressantes qui préparent un travail véritablement acquisitionnel » (1996 : 95). Elle présente les alternances codiques en termes de fonctions, contrairement à Causa qui classifie les changements de code basés sur leur forme. Pour Moore, la notion d'interaction est fondamentale; son analyse des fonctions prend en compte la réaction (de l'enseignant ou de l'élève) qui est déclenchée par le recours à la L1. Parmi les différentes stratégies d'entraide que souligne Moore on trouve l'emploi de la « L1-bouée » comme :

- ❖ balise du dysfonctionnement
- ❖ appel à l'aide
- ❖ outil de communication pour maintenir le contact
- ❖ pont vers l'autre langue.

Comme pour les alternances de Molander, il nous semble utile de présenter ces emplois de la L1 en montrant leur rapport avec la focalisation de l'apprenant ou l'enseignant qui a produit l'alternance codique.

**Tableau 18 Alternance codique selon Moore (1996) et les relations forme-contenu**

<b>la fonction de la L1 bouée</b>	<b>focalisation sur la forme du message</b>	<b>focalisation sur le contenu du message</b>
balise de dysfonctionnement	oui	oui
appel à l'aide	oui	non
outil de communication	non	oui
pont vers l'autre langue	oui	non

(interactions entre enseignant et apprenants)

Selon Moore, une stratégie souvent employée par les apprenants hispanophones du français en contexte du français langue seconde en Espagne est l'alternance codique comme une balise de dysfonctionnement. Les apprenants ont recours à leur L1 lorsqu'ils se trouvent en panne ou en situation de détresse dans leur L2. Autrement dit, ils ne disposent pas des moyens linguistiques suffisants en L2 pour faire passer leur message : le changement de code en L1 met alors en relief une lacune lexicale en L2. La forme et le traitement de la balise de dysfonctionnement détermine sa fonction. D'une part, l'enseignant peut interpréter la balise de dysfonctionnement comme une sollicitation d'aide et ainsi mettre en œuvre une réparation de l'alternance codique sous forme de reformulation en langue cible. D'autre part, il peut l'accepter comme l'exploitation du répertoire linguistique de l'apprenant, ainsi cette acceptation de l'alternance codique préserve le flot de communication et le maintien du contact. Dans le premier cas, la balise de dysfonctionnement remplit la fonction de demande d'aide tandis que dans le deuxième, elle permet aux interlocuteurs de maintenir la nature communicative de l'échange. Ces

conclusions tendent à montrer qu'il faut considérer la réponse à l'alternance codique avant de cerner sa fonction dans une situation spécifique.

Une autre stratégie observée est l'emploi de la langue source des apprenants pour franchir les ponts entre les deux systèmes linguistiques, ce qui va les mener vers l'apprentissage de la langue cible. (Moore, 1996 : 101). Effectivement Moore parle d'un rapprochement des deux (ou plusieurs) langues des apprenants car la formation de ponts entre la L1 et la L2 des élèves par l'enseignant favorise la création de liens et l'effacement de frontières entre les langues que les élèves possèdent et/ou sont en train de s'approprier. Un bénéfice de l'établissement explicite de liens entre L1 et L2 est assurément « l'effet sécurisant de pouvoir rattacher le mot nouveau à un réseau conceptuel à l'aide d'un mot connu en L1 » (Lüdi, 1999 : 44). Ainsi, la formation de ponts par l'enseignant rend forcément plus stables les nouvelles entrées lexicales dans le lexique mental de l'apprenant.

Tout comme Causa, Moore décrit les alternances préparées comme des recours à la L1 qui sont précédés par des « balises d'entrée » (1996 : 107). Cependant, ce qui est intéressant chez Moore c'est l'appui sur l'aspect bilingue de ces changements de code. Comme le constate Moore, en effet, une alternance préparée est réalisée à partir d'une transformation d'une conversation en mode monolingue (typique des conventions linguistiques de la classe d'immersion), à un échange en mode bilingue. Cette transformation s'achève par l'enseignant qui donne son autorisation à l'apprenant de changer de code. Ce mouvement protège la face de l'apprenant pour qu'il puisse s'exprimer dans sa langue première sans être perçu comme celui qui a brisé le contrat de la classe. Ce faisant, l'enseignant permet alors à l'élève d'exploiter l'ensemble de ses ressources linguistiques avec une visée communicationnelle afin de faire passer son message. Chez l'apprenant, l'objectif principal de ce type d'alternance codique est de transmettre son message pour recevoir confirmation du contenu avant de tenter une formulation en L2.



### **5.1.2 Synthèse des recherches portant sur les interactions entre pairs**

Les prochaines études que nous allons mentionner ici portent sur les interactions entre pairs qui travaillent sur des tâches collaboratives autres que sur des activités centrées sur la langue. Étant donné que dans l'étendu de notre étude les participants sont scolarisés dans un contexte qui se définit comme des « content-based classrooms », les élèves passent plus de temps à discuter le contenu des matières à apprendre que la forme de la langue cible. Pour cette raison, nous ne commenterons pas les études effectuées dans les cours de langue.

Les travaux de Swain & Lapkin (2000) et Reyes (2004) ont cherché à montrer les différentes tendances et fonctions des alternances codiques chez des jeunes apprenants bilingues (anglais/français pour les premiers, espagnol/anglais chez le second) lorsqu'ils travaillent en groupes sur des tâches collaboratives. Swain & Lapkin (2000) présentent trois catégories des fonctions de l'emploi de la L1 chez les élèves : faire avancer la tâche, attirer l'attention et effectuer des interactions interpersonnelles. Dans son étude, Reyes (2004) dégage onze catégories de fonctions conversationnelles des alternances codiques : rapporter le discours, citer ou imiter, délimiter les tours de paroles, changer de sujet, changer de situation, insister, souligner, clarifier, spécifier une personne, poser une question, marqueurs du discours et autres. Nous regroupons les différentes fonctions que ces chercheurs ont abordées sur deux plans : d'abord nous classons ensemble les changements de code qui remplissent les fonctions qui concernent la réalisation de la tâche; ensuite nous assemblons les alternances qui impliquent un facteur personnel ou identitaire.

**Tableau 19 Fonctions didactiques et personnelle/identitaire des alternances codiques  
(tirées des études de Swain et Lapkin (2000) et Reyes (2004))**

<b>fonctions didactiques</b>	<b>fonctions personnelles/identitaires</b>
gérer/comprendre la tâche	effectuer des interactions sociales
attirer l'attention	changer de situation
demander d'aide	changer le sujet
poser une question	donner de l'emphase
donner de l'emphase (ex. des répétitions)	accommoder l'interlocuteur
clarifier le sens	

(Interactions entre pairs)

Nous avons déjà commenté la plupart des fonctions de la première colonne dans la section précédente qui portaient sur les interactions entre enseignants et élèves parce que plusieurs de ces fonctions répertoriées se réalisent dans le discours pédagogique des enseignants. Pourtant, nous n'avons pas rencontré dans les recherches précédentes l'emploi de la L1 pour gérer la tâche, peut-être parce que dans les classes d'immersion les enseignants utilisent la langue cible pour donner les directives aux élèves (voir Calvé, 1993). Pendant le travail en groupe, Swain et Lapkin ont, elles, trouvé que les élèves de leur étude utilisent souvent des formulations telles que « let's do it » (2000 : 259) pour faire avancer l'activité.<sup>21</sup> Ces élèves utilisent aussi leur L1 pour mettre en ordre l'information afin d'organiser leurs pensées. Toujours dans leur étude, Swain & Lapkin signalent que 88% des recours à la L1 étaient localisés sur la tâche et « served important cognitive and social functions » (2002 : 268). Ces chercheuses soulignent dès lors que le recours à la L1 est un outil cognitif notable pour l'élève d'immersion. Reyes pour sa part a remarqué que les élèves utilisaient leur L1 pour communiquer leurs savoirs de la matière et pour réaliser

<sup>21</sup> Cook (2001) remarque également que les enseignants utilisent la langue maternelle des élèves pour organiser les tâches.

la tâche complexe. Ses résultats montrent que « those speakers with the greatest degree of bilingual communicative competence are the ones who most frequently use CS (code-switching) as a strategy to meet their conversational goals and to communicate with their peers » (2004 :93). Il semble alors que dans son étude, les élèves plus avancés changeaient de codes plus fréquemment que les élèves moins forts.

Par rapport au contenu de la deuxième colonne, les études de Swain & Lapkin d'un côté, et celle de Reyes de l'autre décrivent les fonctions liées au *je sujet personne* (Causa, 2002 : 48) des alternances codiques. En d'autres termes, elles sont tournées vers le moyen d'expression personnelle de l'apprenant. Toutefois dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons non pas au discours social/personnel ou « off-task » des élèves, mais nous focalisons essentiellement sur les alternances codiques qui aboutissent à des gains linguistiques ou contribuent à développer une compétence communicative qui permet aux élèves de partager leurs connaissances pendant des activités centrées sur l'apprentissage d'une matière.

Pour conclure cette section, nous offrons un tableau récapitulatif des études présentées qui indique les chercheurs, les participants dans les études et la manière dont les chercheurs ont classé les alternances codiques.

**Tableau 20 Tableau récapitulatif des études antérieures sur les alternances codiques**

<b>chercheur(s)</b>	<b>Causa (2002)</b>	<b>Molander (2004)</b>	<b>Moore (1996)</b>	<b>Swain &amp; Lapkin (2000)</b>	<b>Reyes (2004)</b>
<b>participant(s)</b>	enseignants et élèves de classes de LÉ (France) niveau débutant	enseignants et élèves du programme d'immersion (Canada) niveau secondaire	enseignants et élèves de classes de LÉ (Espagne) niveau débutant	élèves du programme d'immersion (Canada) niveau intermédiaire	élèves natifs espagnols apprenant l'anglais (É. U.) niveau élémentaire
<b>catégorisation des alternances codiques</b>	par forme	par forme	par fonction	par fonction	par fonction

## **5.2 Présentation des données et caractérisations des alternances codiques**

Nous présenterons dans cette section d'abord les différentes fonctions des alternances codiques que nous avons repérées de notre corpus et nous commenterons les tendances saillantes des recours à la L1 par les élèves de 2<sup>e</sup> année et de 5<sup>e</sup> année. Puisque ce qui nous intéresse particulièrement sont les emplois de la L1 qui ont une valeur acquisitionnelle, nous traiterons les types d'alternances codiques qui peuvent mener à la construction de savoirs (langagiers ou reliés aux domaines scolaires), et/ou au développement d'une compétence communicationnelle. Nous qualifierons les premières comme des stratégies d'apprentissage parce qu'elles sont utilisées pour l'acquisition de nouveaux savoirs et les secondes comme des stratégies communicationnelles car elles interviennent pour gérer des problèmes de communication advenus en cours d'interaction (Gajo, 2001). Ainsi, nous chercherons à montrer que les apprenants passent stratégiquement d'une langue à l'autre pour faire avancer leurs compétences réceptives (les clarifications et vérifications) et productives (stratégie compensatoire, maintien de communication, demande d'aide). Nous terminerons ce chapitre en présentant une dernière catégorie d'alternance

codique qui met en évidence à la fois, et les compétences linguistiques, et les compétences communicatives des apprenants.

### 5.2.1 L'analyse du corpus

Selon Isaac Joseph, « le point de départ de toute analyse qualitative consiste donc à se poser la question de la signification d'un comportement pour un acteur » (cité dans Py & Alber, 1986 : 152). En suivant cette conception, ce qui a motivé la caractérisation des alternances codiques était de réfléchir à l'objectif de l'apprenant lorsqu'il changeait de codes en situation d'interaction et d'observer la réponse au changement de code produite par ses pairs. Ce faisant, nous avons ainsi repéré onze différents emplois d'alternances codiques dans les interactions entre apprenants des niveaux de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année. De ces onze types d'alternances codiques, nous focaliserons notre attention seulement sur les changements de codes qui ont une valeur potentiellement acquisitionnelle, c'est-à-dire qui peuvent contribuer au développement des compétences linguistiques et/ou communicatives des apprenants. Nous les avons classés en trois catégories, et les présentons dans la figure qui suit:

<b>réalisation de la tâche</b>	<b>stratégies compensatoires</b>	<b>stratégies métalinguistiques</b>
gérer la tâche	demande d'aide	clarification ou vérification du sens d'un lexème
comprendre la tâche	maintien de communication	pont vers l'autre langue
		self-talk

Figure 12 Emplois de la L1 en forme d'alternance codique par les élèves de 2e et 5e année d'immersion française en C. –B.

Nous présentons ces sept usages de la L1 afin de montrer comment les élèves du programme d'immersion précoce exploitent leur L1 en salle de classe pendant le travail en groupes pour apprendre la langue cible et les autres matières. Les alternances de code que nous ne traitons pas dans le cadre de ce travail comprennent deux autres catégories : d'abord les alternances codiques à fonction stylistique telles que les interjections et les répétitions pour emphase, ensuite les alternances de code ayant une fonction personnelle/identitaire qui font partie des interactions sociales des élèves.

### **5.2.2 Réalisation de la tâche**

Comme l'étude de Swain et Lapkin, dans notre corpus les élèves se servent davantage des expressions en L1 de type « now what do we do » (01-11-02-01 : 034 J) ou « you have to » (05-13-05-03 : 082 Sé) pour s'assurer que la tâche continue à bien se dérouler. Nous faisons une distinction nette entre, d'une part, les alternances codiques qui aident à la gestion de la tâche et qui touchent aux rituels liés aux prises de paroles, aux distributions de rôles et à l'ordre de traitement de l'information ou des activités; et d'autre part, celles qui rendent la tâche plus compréhensible et qui sont plus centrées sur le code, sur l'accès à l'information sémantique pertinente à l'achèvement de la tâche et sur la co-construction du sens.

### **Gérer la tâche**

Les élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année du programme d'immersion précoce se servent de leur L1 pour s'organiser afin d'effectuer une tâche pendant des activités en petits groupes. Nous observons des changements de code dans le sens de la langue cible à la langue source qui ont les fonctions de : a) déterminer la tour de parole, b) indiquer la distribution des tâches, c) désigner l'ordre des procédures à suivre pour réaliser la tâche, d) organiser les matériaux, et e) ramener les pairs à la tâche. Nous observons dans notre corpus que les

alternances de code qui remplissent la fonction de gestion de la tâche sont employées autant par les élèves de 2<sup>e</sup> année que ceux qui sont en 5<sup>e</sup> année.

#### Déterminer les tours de parole

Exemple 21 01-11-02-02 : 008 A **my turn** .. zut le téléviseur ne  
fonctionne pas  
009 Ar bébé Éric a descend/  
010 A /non .. dessiné  
011 Ar dessiné deux gros clowns sur l'école  
012 A non .. sur l'écran  
013 Ar l'écran . l'écran .. **your turn** Erin

Cet extrait est tiré d'une séance de 2<sup>e</sup> année dont la tâche est de lire un texte et répondre à des questions. Les élèves de ce groupe utilisent habituellement les termes *my turn* et *your turn* pour déterminer les tours de parole et ici, les tours de lecture. Ils ont fort probablement l'habitude de jouer à des jeux dans leur L1. Ces expressions semblent figées dans leur système, apparaissant davantage comme des automatismes langagiers, sortes de locutions idiomatiques partagées par les élèves du groupe. Il semble aussi que ces emplois de la L1 sont acceptables; ils ne brisent pas le contrat linguistique de la classe parce que même l'élève qui joue le rôle de l'enseignant en corrigeant son pair (lignes 010 et 012) s'en sert. Personne ne lui dit de parler en langue cible. Les alternances codiques de ce type n'ont pas ici vraiment une valeur acquisitionnelle dans le sens où elles vont mener à l'acquisition de nouvelles données linguistiques. Toutefois elles favorisent la construction du discours en contribuant au déroulement de la tâche. Ces changements de codes n'empêchent néanmoins pas l'acquisition de la langue cible parce qu'ils assistent les élèves à demeurer focaliser sur la tâche.

Au regard de la 5<sup>e</sup> année, nous n'avons pas trouvé d'exemples de ce type d'alternance codique dans notre corpus, ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'ils n'en produisent pas. En fait, la gestion des tours de paroles chez les élèves de 2<sup>e</sup> année n'est pas accordée à une seule personne, mais divisée parmi

les membres du groupe. En contraste chez les élèves de la 5<sup>e</sup> année, l'élève qui a assumé le rôle du chef de groupe semble avoir pris en charge de gérer aussi les tours de paroles. Puisque cet élève est le plus fort académiquement du groupe, les échanges qui déterminent les tours se déroulent en français, comme dans le prochain exemple :

Exemple 22 02-18-05-01 : 066 J      oui . je pense que c'est juste  
parce que Mlle Charlotte est si  
gentille . parce que elle donne de  
bons idées et des pointes à vue ↑  
.. avec des choses  
067 A      Jocelyne ↑ .. est-ce que nous  
deux sont ici ↑  
068 J      qu'est-ce que tu veux dire ↑  
069 A      tu toujours . comme aller seulement à .  
les autres personnes  
070 J      mais tu lèves pas la main  
071 A      tu n'as pas besoin de . tout le monde a  
besoin de répondre  
072 J      oké . alors qu'est-ce que c'est ton  
réponse alors  
073 A      tu as juste dit . ta réponse .. alors  
074 J      oké . alors chef de sélection .. qui veut  
aller  
075 Mm      ehm . moi  
076 J      et Alice tu peux juste parler si tu veux ..  
alors .. mais tu ne peux pas interrompez  
les autres

Cet échange de la deuxième séance porte sur une discussion d'un roman pendant l'activité cercle littéraire. Tous les membres du groupe paraissent engagés dans la tâche et veulent contribuer à la discussion. L'élève J a pris la charge du groupe et gère les tours de paroles. Cependant, l'élève A n'est pas en accord avec la manière dont J décide de qui peut répondre aux questions. Elle cherche à savoir alors si J sait qu'elle et sa camarade font partie du groupe (ligne 067). Cette question déclenche une discussion sur la gestion des tours de paroles et a lieu complètement en français, probablement parce que ces élèves ont eu beaucoup d'occasions pour travailler en groupe durant leurs cinq ans de



scolarité. Ils ont ainsi appris les rituels du travail en groupe et comment les énoncer. En particulier, l'élève J assume le rôle de l'expert du groupe. C'est en effet elle qui avance les règles à suivre : lever la main (ligne 070) et ne pas interrompre (076); et elle qui ramène ses pairs à la tâche aussi (ligne 074).

### Indiquer la distribution des tâches

Exemple 23	05-13-02-03	:	015	R	(lecture) c'est bien Nicolas dit Julie parce que tu n'as pas encore deux ans moi . mais moi je sais danser
			016	M	Nina
			017	N	(lecture) et elle danse
			018	B	<b>what do I do</b> ↑
			019	M	<b>you don't have to do anything ..</b> OK réponds par oui ou par non (...)

Les alternances codiques qui remplissent la fonction de déterminer la distribution des tâches étaient parmi les moins nombreuses de notre corpus. Il se peut alors que la structure des tâches ait eu une influence sur le manque d'occurrences de ce type d'alternance codique parce qu'elle exigeait une participation équilibrée de tous les acteurs, ou comme dans le cas pour les élèves de 5<sup>e</sup> année, les tâches pour certaines activités étaient déterminées par l'enseignant auparavant. Dans cet extrait, il s'agit d'une tâche de littéracie. L'élève M prend en charge le groupe, et décide des tours de lecture (016). Finalement il ne reste plus de texte à lire après les tours de ses camarades, donc l'élève B, qui n'a pas encore participé à l'activité, veut savoir ce qu'elle peut alors faire. Elle formule sa question en anglais pour attirer l'attention de l'élève M et de ses pairs parce qu'elle cherchait une réponse de ces derniers qui lui permettra de participer à la tâche. Comme d'autres études ont montré (Reyes, 2004; Moore, 2002; Swain & Lapkin, 2000), certains recours à la L1 remplissent la fonction de signaler ou de mettre de l'emphase sur soit le contenu, soit la forme. Selon Moore, « a switch to L1, whether initiated by the teacher or the student, is likely to arouse the degree of attention paid to discourse content and/or form, and will usually involve feed-back » (2002 : 281). Le fait de poser la

question en anglais a aussi ouvert une séquence latérale visant à dégager le rôle de l'élève B dans le groupe. Une autre indication que nous observons l'ouverture d'une séquence latérale est que la réponse de l'élève M est aussi en langue source. Après sa réponse, elle revient à la langue cible pour ramener le groupe à la tâche : **you don't have to do anything** .. OK réponds par oui ou par non (ligne 019).

#### Désigner l'ordre des procédures à suivre pour effectuer la tâche

Exemple 24 04-16-02-02 : 131 E **now what do we do** ↑  
 132 A on doit coller .. tu peux utiliser ma après  
 133 M j'espère qu'on colle  
 134 E moi aussi .. ou toutes ces papiers  
 choses vont tomber

Exemple 25 05-19-05-03 : 194 Sé oké .. Liliane achète vingt-quatre mètres carrés de tapis à trente-deux virgule quarante-cinq . **or** . ehm quatre-vingt-quinze dollars par mètre .. combien achète .. ehm .. oké **say if it's twenty-four times thirty-two**  
 195 T oui .. c'est .. ça c'est très facile alors  
 196 Sé **first we have to write** données **and everything**

Dans ces exemples, nous observons deux formes d'alternances codiques ayant la même fonction : déterminer l'ordre des procédures à suivre. Dans le premier exemple, l'alternance codique est sous forme de question ou demande d'aide. L'élève E a fini une partie de la tâche et cherche à savoir la prochaine étape dans la réalisation de la tâche. Elle formule sa question en L1 et ce changement de code est accepté comme une demande d'aide visant l'achèvement du travail en groupe. Nous ne voyons pas de reformulation en langue cible par l'élève A. En revanche, l'élève A lui répond en langue cible peut-être parce qu'elle travaille déjà sur la prochaine étape ou parce qu'elle veut maintenir le contrat didactique puisqu'elle joue le rôle de l'enseignant en donnant des renseignements. En effet, son maintien du contrat didactique en répondant

en langue cible à la demande d'aide de son amie respecte à la fois la face de sa camarade parce qu'elle ne l'a pas corrigée et les conventions de la classe d'immersion. Semblable à l'exemple précédent, le recours à la L1 ici ouvre une séquence latérale cependant en contraste avec l'exemple 23, puisque la réponse est en langue cible. Cet échange continue en langue cible et se termine avec une plaisanterie, toujours en langue cible. La différence du traitement d'une question posée en L1 entre les exemples 23 et 24 peut être à cause de la configuration des groupes. Le groupe dans l'exemple 23 est composé d'élèves qui sont moins avancés que les élèves de l'exemple 24, et pour les élèves plus faibles, le nombre de recours à la L1 est plus élevé, un phénomène qui est aussi attesté dans l'étude de Swain & Lapkin (2000).

Par ailleurs, dans l'exemple 25 nous trouvons particulièrement intéressant la façon dont les élèves de 5<sup>e</sup> année utilisent leur L1 pour élucider l'activité, un peu comme un « self-talk » mais pour le groupe d'élèves au lieu d'un seul individu. Par exemple, à la ligne 194 l'élève Sé reformule le problème de mathématiques en L1 pour le rendre plus clair. Il ne recourt pas à sa L1 pour combler un manque lexical, ni pour solliciter de l'aide de ses pairs; mais plutôt pour mieux organiser ses pensées. Sa camarade lui fournit la vérification que son élucidation de comment procéder pour résoudre le problème de mathématiques est correcte en disant « oui, ça c'est facile ». Avec l'approbation de son pair pour avoir trouvé la bonne opération, Sé de nouveau prend la parole et donne au groupe la première démarche du processus de résolution du problème : écrire les données. Dans cette situation, grâce à l'emploi de la L1, les élèves s'assurent d'une compréhension de comment poursuivre, ce qui implique « developing a shared perspective on the task, setting goals, and negotiating a positive co-operative tone to the activity » (Swain & Lapkin, 2000 : 255). Les changements de codes dans l'exemple 25 montrent alors que les élèves d'immersion utilisent leur L1 pour organiser et partager leurs pensées et pour décider l'ordre des items d'informations. La L1 est présente dans les stratégies d'apprentissage des élèves et découle du contexte sociolinguistique

bilingue de la classe d'immersion en C. –B. : à l'école, les deux langues de ces apprenants sont en contact et peuvent se compléter.

### Organiser les matériaux dont ils ont besoin

Exemple 26 01-11-05-02 : 009 S on cherche les couleurs pour six  
010 R **l'll go get mine**  
(XXX) bruits de fond)  
011 R **where are you guys** ↑ .. I mean où es-  
tu ↑

Dans l'exemple 26, l'alternance codique facilite l'organisation des matériaux essentiels à la réalisation de la tâche. Ici, l'élève R, lui, veut contribuer à la tâche et maintenir l'esprit coopératif qui est essentiel au travail en groupes. Il offre d'aller chercher ses marqueurs. Le choix de parler en anglais semble naturel même si la demande a été faite en langue cible. L'utilisation de la L1 est ici acceptée par les autres membres du groupe parce que personne ne commente le changement de code. Lorsque l'élève revient avec ses couleurs, il voit que son groupe a continué à travailler. Or, il demande en anglais où ils sont rendus dans l'activité. Aussitôt qu'il se rend compte qu'il a brisé le contrat didactique, il reformule sa question en langue cible pour sauver sa face. La reformulation à la ligne 011 est ainsi un mouvement qui d'une part protège la face de l'apprenant et d'autre part maintient les conventions linguistiques de la classe.

Il faut dire que cet extrait est tiré de la première séance d'enregistrement. De ce fait, les élèves sont peut-être plus conscients du magnétophone, ce qui peut donc avoir une influence sur leurs comportements langagiers. Nous avons remarqué une plus grande aisance chez les élèves de 5<sup>e</sup> année dans les séances ultérieures à accepter les changements de codes et à ne pas toujours reformuler leurs énoncés; tandis que chez les élèves de 2<sup>e</sup> année, la tendance de reformuler leurs énoncés en langue cible demeure fort : « **hey .. do you want me to ask** Madame ↑ .. Nancy est-ce que tu veux moi . dire à Madame » (04-16-

02-01 : 316 E). Chez ces élèves, il semble y avoir une pression sensible de maintenir les conventions linguistiques. Pareillement aux enseignants qui se sentent coupables d'avoir utilisé la L1 de leurs élèves, les élèves de 2<sup>e</sup> semblent ressentir ce même sentiment de culpabilité de ne pas respecter les règles de la classe (Cook, 2001; Matthey & Moore, 1997). De plus, certains élèves demandent pardon d'avoir parlé en anglais :

Exemple 27	01-11-02-01	: 091 Na	pourquoi est-ce que c'est/
		092 T	pourquoi elle est triste ↑
		093 Ni	<b>I don't know . I just write it that way</b> .. oh . excuse-moi . excuse-moi . excuse-moi
		094 Na	je ne sais pas parce que j'ai/
		095 T	/Madame . Madame/
		096 Na	/je ne sais pas parce que j'ai juste le dessiné/
		097 Ni	/oh . dessin . dessin . dessin
		098 E	oké .. on va sur le
		099 Na	non .. je n'ai pas fini
		100 T	Madame .. Niki a parlé en anglais
		101 Ens	attention
		102 Ni	oui

Cet exemple montre l'impact de la politique tacite du non emploi de la L1 en salle de classe d'immersion. Ces jeunes apprenants sont impliqués dans un travail de construction de sens d'un texte narratif. Une élève pose une question en langue cible et sa camarade lui répond en langue source (ligne 093). Tout de suite elle s'excuse d'avoir eu recours à sa L1. Une autre camarade tente de lui offrir une reformulation en L2 (lignes 094 et 096); cependant une autre élève appelle l'enseignant pour lui dire que l'élève Ni a parlé en anglais (ligne 100). L'enseignant donne alors un avertissement à l'élève Ni, sans savoir comment cet apprenant a utilisé sa L1. Toute cette séquence latérale (lignes 093-102) enlève la focalisation des élèves sur la tâche pour la placer sur le choix de langue, rendant effectivement cette échange « off-task ». La question qui a déclenché le recours à la L1 n'a pas obtenu de réponse. Ici, nous observons l'effacement

d'une opportunité pour ces apprenants de co-construire le sens en collaborant entre eux à cause de la perception du rôle de la L1 dans la salle de classe d'immersion.

#### Ramener les pairs à la tâche

Exemple 28 01-11-02-03 : 141	E	regarde je suis un bébé . Joseph . Mark je suis un bébé . regarde (rire)
142	J	<b>mine is the worst .. there</b> (rire)
143	M	mon est le plus pas beau .. <b>worst colouring job</b>
144	Em	<b>guys come on . we have to do it nicely</b>
145	E	<b>OK . l'll erase the whole thing</b>
146	M	<b>ya . me too</b>

Nous choisissons cet échange parce que en contraste avec les exemples précédents, ici la langue de base n'est pas forcément la langue cible, mais elle bascule entre la langue cible et la langue source. Ce groupe comprend trois garçons qui sont très bons amis (E, J, et M) et une fille (Em). L'élève E ouvre la séquence en langue cible en plaisantant. Son ami, l'élève J, de sa part fait un commentaire personnel sur la qualité de son travail en L1 soit parce qu'il plaisante lui aussi, soit parce qu'il ne sait pas comment dire « the worst » en langue cible donc il met en œuvre une stratégie compensatoire (à voir plus loin dans cette section). Son camarade M à la ligne 143 veut souligner que le sien est le pire (une petite compétition entre amis) mais lui non plus ne connaît pas le bon terme en L2. Il emploie donc la stratégie de paraphrase pour résoudre son manque lexical et en même temps pour maintenir le contrat didactique. Toutefois, M change de code pour assurer la compréhension de ses pairs et/ou pour conserver son alliance avec le groupe de garçons. C'est donc ici où la langue de l'échange bascule vers la L1 qui devient la langue de connivence. L'élève Em qui endosse normalement le rôle de l'enseignant en rappelant le contrat didactique à ses pairs choisit de parler en anglais pour ramener les garçons à la tâche. Cet emploi de la L1 a le double avantage d'abord de permettre à Em de faire partie du groupe, et ensuite de mettre de l'emphasis sur

son message. Selon Simon, « l'utilisation de la langue source marque un phénomène de solidarité sociale » (1997 : 450). Bien que l'emploi de la L1 par Em n'entrave pas une reprise de la langue cible pour effectuer la tâche puisque nous voyons que la conversation continue à dérouler en L1, nous avons néanmoins une résolution du temps perdu à cause des plaisanteries avec l'accord des garçons qu'il faut retourner au travail.

Pour conclure, les recours à la L1 qui remplissent la fonction de gérer la tâche n'ont pas vraiment de valeur acquisitionnelle en ce qui concerne l'acquisition de données linguistiques. Cependant ils jouent un rôle indispensable dans l'organisation et la gestion de la tâche et des pensées des apprenants et favorise la collaboration entre les membres du groupe.

### **Compréhension de la tâche**

L'emploi de la L1 pour aider la compréhension de la tâche est une stratégie fort utile dans les classes d'immersion où les élèves apprennent différentes matières telles que les Mathématiques et les Sciences en langue cible. Dans l'étude de Swain et Lapkin, ces chercheuses concluent que « without their L1 use, the task presented to them may not have been accomplished as effectively, or perhaps it might not have been accomplished at all » (2000 : 268). Dans notre corpus, nous trouvons une distinction nette par rapport aux occurrences de cette catégorie d'alternance codique chez les élèves de 2<sup>e</sup> année et 5<sup>e</sup> année. Les élèves de 2<sup>e</sup> ont recours à leur L1 plutôt pour vérifier la compréhension de la langue cible, une fonction que nous allons traiter plus tard, tandis que les élèves de 5<sup>e</sup> année passent à leur langue source pour assurer la compréhension de la tâche et les concepts sous-jacents. Il se peut que nous observons un plus grand nombre d'alternances codiques à fonction d'aide à la compréhension de la tâche chez les élèves de 5<sup>e</sup> année à cause du fait de l'ampleur des difficultés que leurs activités exigent.

Exemple 29 05-19-05-03 : 177	Sa	<b>well</b> .. regarde le <b>ruler</b> .. ça c'est un mètre .. dix millimètres est un centimètre .. combien de centimètres est dans un mètre ↑
178	T	ehm . cent .. alors c'est vingt parce que/
179	R	/c'est cent et puis .. alors cent centimètres
180	T	oké tu juste fais vingt-cinq divisé par . ehm vingt-cinq sous divisé par cinq dollars .. combien de vingt-cinq sous va dans un dollar ↑
181	R	il faut . ehm . diviser dans . ehm un dollar ↑
182	T	dans cinq dollars . mais .. <b>here .. just go</b> combien de vingt-cinq sous va dans un dollar ↑
183	Sa	quatre .. quatre (chuchoté)
184	R	<b>what</b> ↑
185	T	<b>how many . twenty-five cents go into one dollar</b> ↑
186	R	<b>four</b>
187	T	oui . et puis si il y a CINQ dollars ↑
188	R	<b>four .. four times five</b> ↑
189	T	oui
190	Sé	<b>four times five is twenty</b>
191	R	<b>so that would be .. twenty .. twenty</b> .. ehm .. mètres ↑ <b>right</b> ↑
192	T	oui . je pense
193	R	alors ça va être B

Nous avons relevé ce long échange dans son entier parce qu'il illustre bien comment les élèves de 5<sup>e</sup> année mobilisent l'ensemble de leur répertoire linguistique pour réaliser une tâche, autrement dit comment les apprenants exploitent leur L1 et L2 comme des outils cognitifs pour comprendre la tâche et raisonner afin de résoudre un problème comme celui-ci de mathématiques. Dans ce travail de co-construction de sens et de savoirs, les alternances de codes fonctionnent comme des formes d'entraide entre les apprenants. Ainsi, l'élève T assume le rôle de l'enseignant pour aider sa camarade (R). Elle commence en L2 pour lui expliquer ce qu'il faut faire pour trouver la réponse. Il existe pourtant une confusion avec les termes de mathématiques et, en effet, elle



se trompe en disant qu'il faut diviser vingt-cinq sous par cinq dollars (ligne 180). Dans ce même tour de parole, elle reformule la question en disant combien il y a de vingt-cinq sous dans un dollar. Elle évite l'emploi du mot *diviser*, ce qui lui a causé des problèmes auparavant. D'autre part, en changeant le montant de cinq dollars à un dollar, elle modifie les données, ce qui simplifie l'opération de maths, et ainsi la tâche pour l'élève R. Comme le constatent Mondada & Pekarek Doehler, « learners themselves can be actively involved in reconfiguring the task at hand » (2004 : 476). Toutefois, l'apprenant R ne comprend pas la stratégie de T et cherche la vérification du changement des données (lignes 181). T de nouveau tente de lui expliquer comment résoudre le problème, et finalement à la ligne 185, elle passe à sa L1 pour faciliter l'intercompréhension. Avec le passage à la L1, la double tâche de comprendre la langue et le concept est réduite : R peut alors comprendre la question et y répondre. L'élève T, satisfaite que R comprenne alors, reprend ses directives en L2 afin de maintenir le contrat didactique. L'élève R demeure en L1 pour vérifier sa compréhension de la tâche, et T, toujours dans le mode « enseignante » donne son approbation en langue cible. Un autre apprenant qui suivait cet échange fournit la réponse en L1. Son choix de langue peut être parce qu'il veut vérifier s'il a bien suivi la discussion des élèves T et R, à savoir si sa réponse est correcte, ou simplement parce qu'il veut aider son pair, l'élève R. À la ligne 191, R produit une réponse plus complète, « twenty mètres », puis elle demande vérification encore en L1. La clôture de cet échange se réalise d'abord avec l'approbation en langue cible de l'apprenant T; ensuite l'élève R donne la réponse cette fois et en terme de la bonne lettre du choix multiple et en langue cible.

Nous remarquons avec cet extrait que surtout pour les élèves les plus faibles, la L1 est un outil fondamental qui leur permet de comprendre des concepts plus complexes, de participer à l'activité et de ressentir que leurs contributions sont valables. La valeur acquisitionnelle du passage d'une langue à l'autre est que la L1 est employée comme « a strategic tool for cognizing and

constructing tasks, meaning, and shared situational definitions » (Brooks & Donato, 1994 : 263).

### **5.2.3 Stratégies Compensatoires : la demande d'aide et le maintien du contact**

Les alternances codiques qui remplissent les fonctions d'appel à l'aide et de maintien de la communication forment un sous-ensemble d'alternances codiques que nous classons comme stratégies compensatoires. Dans ce sous-ensemble, il s'agit des recours à la L1 par les apprenants qui visent à combler une lacune lexicale en L2, et comme l'affirment DeAngelis & Selinker, « compensatory strategies (...) are an efficient and often (but not always!) successful way to deal with information deficiency » (2001 : 51). Pareillement, Lüdi relate que l'apprenant d'une LE change de langue « pour combler une lacune lexicale dans le lexique de la langue de base (mot inconnu, voir momentanément inaccessible ou terme inexistant) » (2004 : 132), et que ces alternances codiques dévoilent « qu'il existe des règles et normes qui couvrent plusieurs (toutes les ?) langues et gouvernent le mélange harmonieux, c'est-à-dire grammatical, d'éléments de langues différentes » (idem). Donc, lorsque les élèves d'immersion rencontrent un obstacle à la communication dû à leur connaissance limitée du/en français, ils vont changer de la langue cible (français) à la langue source (anglais) de manière grammaticale, pour résoudre l'obstacle et ensuite reprendre la parole en français pour compléter le message. Ce passage révèle une certaine compétence communicationnelle. Or, ce changement momentané d'une langue à l'autre a pour but de faciliter le passage du message et maintenir le flot de la conversation.

Une telle alternance codique, comme nous l'avons vu précédemment dans les recherches antérieures, remplit deux fonctions selon l'objectif de l'apprenant. Soit le changement de code peut signaler la lacune et solliciter l'aide d'un enseignant ou d'un pair, soit l'alternance codique joue le rôle d'une bouée transcodique (Moore, 1996) qui permet à l'élève de poursuivre son

message de manière fluide. Nous faisons une distinction entre les fonctions de demande d'aide et de maintien de la communication par la présence d'une pause qui précède l'alternance codique et, parfois, une montée d'intonation qui suit l'alternance codique à fonction de demande d'aide parce que ces éléments semblent indiquer d'abord une recherche de mot et ensuite une sollicitation d'une reformulation en langue cible. Pour l'alternance de code à fonction de maintien de communication, il n'y a pas de pause, ni d'intonation montante. L'unité ou l'ilot (voir Myers-Scotton & Jake, 2001) en L1 est complètement intégré(e) dans la langue de base. Le prochain extrait montre ces deux types d'alternances codiques.

Exemple 30 02-18-05-03 : 130 R

à la page trente . il parle de ehm .  
 Prince Édouard et mon ehm . le ami de  
 mon maman vit au Prince Édouard .. à  
 la page trente-neuf il dit que Michel est  
 . **embarrassed** ↑ parce que . il a **lie** à  
 ses parents et ça . ça me raconte parce  
 que je vois un film sur une fille qui  
 toujours **lie** et c'est . ehm . à la page  
 vingt-et-un ça dit que le maison est  
 mystérieuse et il y a tous les problèmes  
 avec ça .. ça me raconte parce que j'ai  
 regardé/  
 131 T /ne touche pas  
 132 S je ne touche pas/  
 133 R /parce que j'ai regardé .. LES  
 PERSONNES.. parce que j'ai regardé  
 un film avec un groupe de personnes  
 qui **solve crime** et il y était les ehm . les  
 maisons comme ça  
 134 T oui . mon tour

Nous interprétons la première alternance codique *embarrassed* comme une demande d'aide parce que l'élève a fait une pause avant de changer de code; ce qui montre que le recours à la L1 ici est une stratégie employée par les élèves à la recherche d'un item lexical. De plus, l'intonation montante n'indique pas la formulation d'une question mais un appel à l'aide pour que ses pairs lui

fournissent le mot qui lui manque. Puisque les autres membres du groupe acceptent l'alternance codique sans lui offrir une reformulation en langue cible, l'élève continue son discours et emploie encore une stratégie compensatoire lorsqu'elle se trouve dans une situation de détresse lexicale. Toutefois les prochaines alternances codiques, notamment *lie* et *solve crime*, ne remplissent pas la fonction de demande d'aide, mais de maintien de communication. En effet, l'élève R voit que ses pairs s'intéressent au contenu de son message et aux connexions qu'elle en tire avec le texte et sa vie. Les autres membres du groupe ne veulent pas (ou ne peuvent pas, ce qui est souvent le cas en immersion) reformuler les alternances codiques en L2. Le fait que les élèves ici ne lui disent pas de « parler en français » nous indique que les élèves autorisent les recours à la L1 comme stratégie compensatoire dans le dessein de combler une lacune lexicale. Ils acceptent « le discours bilingue comme stratégie communicative légitime de transmission d'un contenu et de demande d'aide, et les focalisations sur les formes linguistiques sont entièrement liées à l'intercompréhension » (Pekarek, 1999 :132). La L1 est donc une ressource essentielle parce qu'elle permet aux élèves de résoudre un obstacle de base lexical et de poursuivre leur message. La notion de la L1 comme ressource nous semble clé car dans une classe d'immersion dont l'objectif est la participation de tous les élèves. L'ensemble des élèves ne possède pas toujours et nécessairement les moyens linguistiques de faire passer leur message en langue cible. Ainsi, il semble que le recours à la L1 a un impact favorable sur la construction de savoirs (pas nécessairement linguistiques) parce qu'elle peut assurer et/ou encourager la contribution de tous les membres du groupe. Toutefois, nous observons dans l'exemple 31 un échange où le recours à la L1 comme stratégie compensatoire de maintien de communication n'est pas initialement approuvé par un élève :

Exemple 31 01-11-02-02 :	117 Av	est-ce que je peux voir ↑
	118 M	oui
	119 Av	tu as oublié le . ehm . le queue
	120 M	mais ça c'est le queue

121	Av	Mario
122	M	en <b>disguise</b>
123	Av	en <b>disguise</b> ↑ . c'est anglais
124	M	mais je ne sais pas comment dire <b>disguise</b>
125	Av	oké . oké

L'exemple 31 nous dévoile un aspect intéressant des alternances codiques, notamment que les élèves emploient consciemment, voir stratégiquement la L1 lorsqu'ils reconnaissent un manque dans leur système L2 en voie de construction. L'élève justifie clairement son changement de code en disant qu'il ne sait pas le mot en langue cible. Son copain, qui n'a pas initialement approuvé le changement de code (ligne 123), arrive à l'accepter avec l'affirmation OK (ligne 125) grâce à son explication de ne pas savoir le mot en langue cible. Dans le prochain extrait, l'emploi de la L1 d'un élève de la 5<sup>e</sup> année n'est définitivement pas approuvé par les autres membres du groupe.

Exemple 32	02-18-05-03 :	116	Sé	<b>thanks</b> Taya
		117	B	merci Taya
		118	T	quoi ↑
		119	Sé	<b>you interrupted me</b>
		120	B	tu as <i>interrompé*</i> moi
		121	Sé	<b>you're very nice</b>
		122	B	tu es très gentille .. ça c'est beaucoup de anglais qu'il a juste dit
		123	T	ah ha tu dois parler français

Dans cet extrait, il s'agit d'un élève (Sé ) qui est un peu mécontent d'avoir été interrompu lorsqu'il répondait à une question. Dans les lignes 116, 119 et 121, l'élève Sé continue à parler en L1 malgré les tentatives de corrections effectuées par une troisième élève (lignes 117, 120 et 122). Il semble qu'il ignore les reformulations en L2, et même une réplique en langue cible par l'élève T (ligne 118) n'a aucun effet sur son choix de langue. Cet échange termine avec un commentaire sur l'emploi de la L1 et le rappel du contrat linguistique de cette classe d'immersion. Il apparaît alors que même pour certains élèves, certains

usages de la langue source ne sont pas acceptables, surtout ceux qui ne favorisent pas le développement de compétences linguistiques ou communicatives. Nous allons donc présenter un exemple de demande d'aide qui mène à une séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA).

### **Demande d'aide et SPA**

Bien que l'alternance codique comme une demande d'aide soit une stratégie souvent employée par les élèves de 2<sup>e</sup> année, notre corpus contient une faible quantité de ce type d'alternance de code qui mène à des SPAs, probablement à cause du fait que les élèves de 2<sup>e</sup> année sont presque des débutants pas assez encore avancés dans leur apprentissage de la L2 pour corriger leurs pairs. Nous présentons l'exemple 32 pour montrer cependant l'effet d'une connaissance limitée de la langue cible qui est en même temps la langue de communication :

Exemple 33	01-11-02-02 :	108	Av	on doit dessiner une souris sur le dos
		109	M	<b>mechanical</b> .. ça va être drôle (XXX)
		110	E	regarde ma souris .. <b>nibble</b> . <b>nibble</b>
		111	M	tu dois avoir un comme . un . <b>handle</b>
				chose sur
		112	E	oh . je sais .. je mettre un
		113	Av	je fais un
		114	M	mais tu ne peux pas avoir ce (si)
				gros
		115	Ar	je voir . je fais un . non . je fais un sur
				le . sur le .. comme ça
		116	M	je fais un comme ça
		117	Av	est-ce que je peux voir ↑
		118	M	oui

De nos observations de ce passage, nous constatons que le changement de code à la ligne 111 est une demande d'aide pour solliciter le mot en langue cible pour *handle*. Puisque aucun de ses pairs ne connaît le terme correct, le groupe collectivement choisit d'utiliser un mot général : un. Dans cette situation, il n'existe pas de résolution à la demande d'aide et, par conséquent, pas d'apprentissage de nouvelles données linguistiques à cause d'une part du fait

que les élèves ne possèdent pas les savoirs en L2 suffisants pour se corriger et d'autre part parce que les conventions linguistiques exigent qu'ils parlent en langue cible. Ils trouvent donc un moyen de maintenir le contrat didactique, c'est-à-dire la stratégie d'utiliser un terme global lorsqu'on est en panne lexical.

En comparaison avec la 2<sup>e</sup> année, certains élèves de 5<sup>e</sup> année possèdent une connaissance assez avancée de la L2 pour corriger leurs pairs comme dans cette situation :

Exemple 34	02-18-05-01 : 051	A	et c'est comme si tu vas à . si tu es dans l'Abbotsford et tu veux aller au .. <b>Spain</b> . c'est comme <b>oh wow</b>
	052	J	l'Espagne
	053	Mm	et moi j'ai Chilliwack et Abbotsford alors

Ainsi dans cet échange, un élève endosse le rôle de l'expert en corrigeant sa camarade. Comme l'ont souligné Swain, Brooks & Tocalli-Beller, « peers can be concurrently experts and novices » (2002 : 172) . En outre, Moore et Simon signalent que « le statut d'expert et l'attribution des compétences sont ici relativement partagés entre les membres du groupe » (2002 : 16). La demande d'aide, indiquée par la pause qui précède l'alternance codique *Spain*, est réparée par l'élève J, l'expert, qui propose à sa camarade la forme correcte en L2. Puisque l'apprenant A qui a fait la demande d'aide ne reprend pas la parole, nous ne pouvons pas conclure que cet échange montre une SPA puisque nous n'observons pas de saisie du nouvel item lexical par cette élève. Selon Py, la saisie d'une nouvelle donnée linguistique est « son intégration à la compétence linguistique [de l'élève] » (1995 : 160). Il se peut alors qu'elle ait utilisé l'alternance pour solliciter le nouveau lexème mais ayant déjà fini son énoncé, elle n'avait donc pas l'occasion de le reprendre dans son discours. Dans notre corpus, nous relevons cependant un échange avec une réparation comme une SPA lorsqu'il y a une saisie de la correction ou reformulation par l'élève qui a fait la demande d'aide:

Exemple 35 02-18-05-03 : 022 T

**what** ↑ .. qui . comme . ehm .. doit  
trouver quelque chose qui est dans  
le maison grise et puis donner le à le

.. **spirit** ↑

023 S

esprit

024 T

esprit de L'AUTRE MICHEL

Du point de vue acquisitionnel, cette séquence semble montrer une SPA. À l'intérieur de cet échange, nous avons encore une pause avant le changement de code produit par l'apprenant T, ce qui signale une demande d'aide pour résoudre une lacune lexicale dans son système. L'alternance est donc utilisée comme une bouée transcodique (Moore, 1996) pour solliciter l'aide ou une réparation de la part de ses pairs. L'élève S répond à la demande d'aide en fournissant le mot équivalent en L2 (ligne 023), ce que De Pietro, Matthey, & Py appellent « un mouvement d'hétérostructuration » (1989 : 81). La saisie a lieu à la ligne 024 : l'élève T, qui a déclenché cette séquence latérale de réparation, reprend la correction et l'intègre dans son discours pour terminer son message. Ce n'est pas tout simplement une répétition de la forme correcte, mais une vraie saisie parce qu'elle accepte et essaie d'approprier la nouvelle donnée dans son système en l'utilisant correctement pour communiquer ses idées. Pendant cette séquence, nous remarquons que la focalisation des apprenants est sur la forme du mot *esprit*, ce qui est essentiel pour la prise de nouvelles données linguistiques. Nous supposons aussi qu'en utilisant une alternance codique pour solliciter l'aide de ses pairs au lieu d'une demande explicite en L2, l'apprenant T leur donne l'option de réparer ou non la panne lexicale. Ils peuvent donc ainsi accepter l'alternance comme une stratégie compensatoire qui vise le maintien de la communication s'ils ne possèdent pas les compétences pour corriger le recours à la L1 de leur pair.



## 5.2.4 Stratégies métalinguistiques

Ce groupement d'alternances codiques comprend trois types à forte densité métalinguistique et avec une focalisation sur la forme du message : 1) la clarification ou vérification du sens, 2) le pont vers l'autre langue, et 3) le self-talk. Les prochains exemples montrent comment « metatalk is an important component of discursive activity in both *initiating* and *sustaining* further discourse. In other words, metatalk serves to promote verbal interaction and is one type of verbal metacognition » (Brooks & Donato, 1994 : 266). Nous croyons que ces interactions entre les participants révèlent la manière dont le métalangage favorise la co-construction du sens et permet aux élèves de demeurer investis dans la tâche en rendant l'input plus compréhensible et ainsi, plus accessible, ce qui encourage encore d'autres interactions.

Exemple 36	03-02-02-02 : 020	Ar	<b>what one</b> ce c'est ↑
	021	Av	oncle
	022	E	l'oncle
	023	Av	non . oncle
	024	E	<b>Lauren</b>
	025	Av	<b>no it's not LAUREN</b> .. il y a un T
	026	Ar	est-ce que c'est cette ↑
	027	E	ehm . Avita .. <b>there's no room for</b> . ehm
	028	Av	oui . juste écris oncle

L'exemple 36, tiré de la 2<sup>e</sup> année, montre comment le métalangage peut rendre l'input, ou ici le texte, plus compréhensible. Nous remarquons ici, qu'une élève, E, a confondu à la ligne 024 le nom dans le texte *Laurent*, pour le nom d'une de ses amies de classe, *Lauren*. Puisque la réponse exigeait une compréhension du mot oncle, ainsi un mâle, pour l'élève Av, il importait de contraster Laurent (mâle) avec Lauren (femelle). Sa remarque comprend deux mouvements : d'abord elle passe à la L1 pour attirer l'attention de ses pairs et pour souligner le fait que ce n'était pas le nom de son amie Lauren; ensuite elle emploie le métalangage pour signaler la différence entre les deux noms, et, par

conséquent, préciser le sexe du personnage. Cet acte a ainsi aidé l'élève Ar à tenter une réponse à la question (ligne 026). Il est important à noter que l'élève Ar avait plus de problèmes en lecture que ses pairs. Cet échange qui comprend et la L1, et du métalangage, lui a fourni suffisamment d'information compréhensible pour risquer une réponse. Sans l'appui de ces deux stratégies d'apprentissage, il semble peu probable que cet élève moins compétent aurait hasardé une réplique volontiers.

### Clarification ou vérification du sens

La clarification ou vérification du sens sont deux phénomènes très fréquents dans les productions des élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année. Ces phénomènes sont orientés vers l'acquisition des faits linguistiques de la langue cible. Il s'agit bien de deux stratégies d'apprentissage où la L1 est le point de repère pour intégrer de nouveaux lexèmes de la langue cible dans le lexique de l'apprenant.

Exemple 37 02-18-02-02 : 168 Av

	puis Rougeole a glissé le long de la tresse de la fillette et sauté dans l'œil du voisin .. quelle . QUELLE MALCHANCE (lecture) .. ehm maintenant . il a glissé de les cheveux et . et . aller sur le voisin .. le voisin c'est le <b>neighbour</b>
169 M	oui . dans l'œil . dans l'œil
170 Av	oh oui dans l'œil
171 E	<b>ear</b>
172 Av	non . le . non . <b>eye</b>
173 Ar	<b>ow . that would hurt</b>
174 Av	oui . oké

Les alternances codiques qui remplissent les fonctions de clarification et vérification du sens sont des stratégies d'entraide qui permettent aux élèves de co-construire le sens pendant des activités collaboratives. Les élèves peuvent ainsi exploiter les connaissances d'autres élèves et potentiellement réaliser une tâche que seuls, ils ne pourraient pas achever. Dans l'exemple 37, l'élève Av

clarifie le sens du mot « voisin » pour ses pairs afin d'assurer leur compréhension du lexème (ligne 168). Nous identifions ce mouvement comme une équivalence métalinguistique auto-déclenchée (Causa, 2002), ce qui veut dire que l'élève a ciblé ce mot parce qu'elle le croyait nouveau pour d'autres membres de son groupe. Elle tentait ce faisant d'éviter une correspondance erronée (Causa, 1997). Grâce à l'élève qui a confirmé une équivalence sémantique en L1 d'un élément inconnu de la L2, les autres élèves peuvent intégrer le nouveau lexème de la langue cible dans leur lexique et continuer la tâche.

À la ligne 171, nous remarquons une équivalence hétéro-déclenchée qu'un autre élève propose pour vérifier le sens du mot « œil ». Certes l'élève sait que le mot réfère à une partie du corps mais elle confond « œil » avec « oreille », peut-être à cause de l'ambiguïté du mot œil causée par la haute fréquence de l'emploi de « yeux » aux dépens de la forme au singulier. On remarque d'ailleurs qu'il y a effectivement une résolution de cette ambiguïté à la ligne 172. L'élève qui a produit la clarification du lexème « voisin » présente également une équivalence du mot inconnu « œil » en L1. La réponse à la clarification (ligne 173) indique que le mot est maintenant compris par tous parce que le commentaire de l'élève Ar « that would hurt » montre qu'il peut maintenant s'identifier au personnage et ressentir qu'un objet dans l'œil est déplaisant. Bref, les recours à la L1 dans cet échange ont d'une part, contribué à l'intégration de nouveaux lexèmes dans le système L2 des apprenants et d'autre part, enrichi le travail textuel par l'encouragement de la construction de liens personnels avec le récit.

Une autre forme d'alternance codique qui traite de la clarification du sens est la demande de clarification ou la clarification préparée<sup>22</sup>. Cette forme de

---

<sup>22</sup> Nous empruntons le terme « préparée » des travaux de Moore (1996) et de Causa (2002) selon le sens accordé au mot dans le terme « alternances préparées ».

clarification du sens est introduite par une demande d'aide explicite, soit en L2, soit en L1.

Exemple 38	04-16-02-01	: 135	J	on fait un avec les rayures
		136	T	qu'est-ce que c'est ça ↑
		137	J	rayures ↑
		138	T	oui
		139	J	<b>lines</b>
		140	Na	il y a deux avec les rayures
		141	Ni	oui alors on découpe les deux

Nous voyons clairement ici ce qui différencie cette forme de clarification de sens avec les autres exemples déjà présentés en haut. Ici, l'élève T en demandant ce qu'est « rayure » autorise un changement de code pour clarifier le mot inconnu. Ce mouvement illustre bien l'ouverture d'une séquence latérale qui focalise sur l'appropriation d'un nouvel item lexical (lignes 136 – 139). L'élève T déploie cette stratégie qui est centrée sur la forme parce qu'elle ne peut pas continuer avec la tâche sans savoir le sens de ce mot clé. Son camarade choisit de lui présenter une équivalence en L1 parce que c'est une résolution efficace et rapide. La séquence latérale prend seulement quatre énoncés pour arriver à une compréhension mutuelle. L'acceptation de clarification et clôture de la séquence se fait par l'élève Na qui les ramène à la tâche. Cet exemple dégage le rôle favorable que peut jouer la L1 dans l'apprentissage de la L2. L'emploi de la langue source des élèves n'a pas heurté l'acquisition du terme en langue cible. Au contraire, les élèves se servent du lexème « rayure » plusieurs fois le long de cette séance. Nous pouvons donc en conclure que certains emplois de la L1, par exemple la clarification ou la vérification du sens, sont des stratégies nettement orientées vers l'acquisition des données linguistiques.

Les deux exemples (37 et 38) de clarification ou vérification que nous avons présentés sont tirés des séances avec les élèves de 2<sup>e</sup> année. Les élèves de ce niveau produisent une bonne quantité d'alternances codiques tournées davantage sur la clarification ou vérification d'unités lexicales. En contraste, il

existe une plus grande tendance chez les élèves de 5<sup>e</sup> année de changer de code pour clarifier le sens global d'un récit narratif ou informatif.

Exemple 39 04-16-05-01 : 209 J	wow .. certains scientifiques croient que chaque cigarette fumée réduit la durée de la vie de cinq minutes .. alors . que chaque cigarette que tu fumes <b>makes your life five minutes shorter</b>
210 N	oui . je sais
211 S	ça c'est pas vrai
212 J	oui c'est vrai .. et puis si tu as comme un parent qui fume ça dit que ça c'est aussi .. ça peut être tabac .. [tabakte]
213 S	Jocelyne est-ce que ton papa ↑ . ton papa ↑ .. parce que mon papa .. est-ce que ton papa fait ↑
214 J	on ne doit pas être d'accord

Dans l'exemple 39 nous remarquons que l'élève J reformule ce qu'elle a lu pour assurer la compréhension de ses pairs (ligne 209). Son changement de code est annoncé par le mot « alors », ce qui confirme son intention de reformuler ce qu'elle vient de lire. Cette clarification du contenu déclenche une discussion sur la validité de l'affirmation. À la ligne 212, l'élève J ajoute de l'information afin de soutenir son argument, pourtant elle ne semble pas avoir réussi à convaincre son pair. Elle met fin donc au débat en sauvant sa face et la face de l'élève S. Cet exemple, comme les exemples 37 et 38, montre que le passage momentanément de la langue cible à la langue source peut enrichir le travail discursif en clarifiant le contenu, ainsi rendant l'input plus compréhensible, ce qui peut mener à une réflexion plus profonde et à une ouverture à la discussion. Nous réfutons la notion que l'emploi de la L1 encourage un comportement « off task » de la part des élèves (voir Swain & Lapkin, 2000). Les élèves de notre corpus sont pour la plupart du temps impliqués dans les tâches, et utilisent leur L1 stratégiquement, surtout pour d'une part rendre l'input compréhensible, et d'autre part combler des lacunes lexicales soit dans un but de sollicitation

d'aide, soit afin de maintenir le contact et assurer l'intercompréhension. Comme le disent très bien Moore et Simon, « force est de constater que ces « bricolages linguistiques » contribuent néanmoins à la construction d'un sens, étant à la fois les moyens et les traces de progrès vers un apprentissage (pas nécessairement de type linguistique dans une langue particulière) » (2002 : 17). Au final, les alternances codiques du type clarification et/ou vérification du sens remplissent deux fonctions majeures; elles assistent à expliquer l'input et ainsi le rendre compréhensible et accessible, et servent à prévenir un possible problème d'incompréhension. La focalisation ici est à la fois sur le contenu et sur la forme. Les deux prochaines catégories d'alternances codiques englobent une focalisation sur la forme.

### Pont vers l'autre langue

L'établissement de ponts d'une langue à l'autre était parmi les emplois de la L1 les moins abondants dans notre corpus. Notre explication de ce phénomène nous ramène à la conception du rôle de la L1 dans la classe d'immersion et au fait que la L1 des élèves n'apparaît pas souvent comme passerelle interlinguistique (Py, 1991). Par exemple dans la deuxième séance pour les élèves de 2<sup>e</sup> année le texte parlait des *microbes*, un terme inconnu chez ces élèves. Ce n'est qu'à la ligne 233 qu'un élève découvre finalement le sens de *microbe* en l'associant au mot en anglais : « oh . je pense que un *microbe* c'est un **microbe** . c'est un petit (...) » (02-18-02-02 : 233 M). Comme le signale Py, « la co-occurrence de formes L1 et L2 apparaît comme une passerelle facilitant l'accès à la L2 à partir de la L1 » (1991 : 157).

Exemple 40	04-16-05-02 : 160	D	oh oui cancer .. ça c'est un risque aussi . alors
	161	S	cancer .. <b>it's the second one</b>
	162	D	oui
	163	B	<i>nersa*</i> ↑
	164	S	<i>nersa*</i> <b>is</b> cancer
	165	D	oké . ehm .. <b>what's the first one</b> ↑
	166	B	mais il n'y a pas de S
	167	S	CANCER .. <b>C . it's a C .. not an S</b>

168	B	oh
169	S	c'est comme ehm . le mot en anglais . <b>cancer</b>
170	D	oui . alors .. (...)

La tâche ici pour ce groupe d'élèves de 5<sup>e</sup> année est un jeu de mots où les élèves doivent déchiffrer les risques du tabagisme d'une série de lettres mélangées. D'abord l'élève D trouve la réponse du deuxième groupe de lettres mélangées : cancer. Auparavant, elle avait essayé des différentes formes, telle que la création lexicale<sup>23</sup> *nersa*. Dans un mouvement de vérification, l'élève S passe à la L1 pour assurer que *cancer* est vraiment la réponse du deuxième groupe de lettres. L'apprenant D le confirme en lui répondant oui. Toutefois, une troisième élève (B), fait une autre demande de confirmation lorsqu'elle répète *nersa* avec un ton montant. L'élève S fournit la confirmation cette fois avec un changement de code, *is*, qui vise à souligner que c'est bien la réponse. L'apprenant D veut continuer son travail; elle ratifie donc la confirmation de son pair et ensuite fait une demande d'aide en L1 pour faire avancer la tâche. L'élève B n'est cependant pas certaine; elle pense à une orthographe phonétique du mot *cancer*, et c'est la raison de son commentaire sur l'absence de la lettre S dans le groupe de lettres mélangées. Le camarade qui l'aide lui dit que c'est bien la lettre C dans le mot *cancer* et pour renforcer cette orthographe du mot, il s'appuie sur sa L1 pour lui faire comprendre et accepter l'épellation correcte. Dans cet extrait, il s'agit d'une instance où un élève (S) a tenté d'utiliser une forme en L1 comme un pont vers l'apprentissage d'un lexème en langue cible (ligne 169). Le recours à la L1 comme pont vers la L2 a donc une valeur acquisitionnelle dans ce cas parce que les deux lexèmes sont équivalents à la fois sur le plan du sens et de la forme. Le résultat est une convergence ou une construction de liens entre la L1 et la L2 dans le sens que l'apprenant s'est « appuyé sur une ressemblance formelle des deux langues en contact sur ce point précis du lexique » (Moore, 1996 : 105). Ce travail lexical est donc facilité

---

<sup>23</sup> Dans nos transcriptions, nous avons dénoté les créations lexicales par une astérisque.

par la proximité des langues en contact. De plus, puisque la ressemblance est signalée seulement à la fin de l'échange, nous pouvons dire que cet emploi de la L1 représente une stratégie d'appui sur la L1, amorcée de manière rétroactive (voir Moore, 1996).

Par ailleurs, ce type d'alternance (pont vers l'autre langue) est fortement métalinguistique parce que le changement de langue se produit exclusivement sur l'élément central de l'énoncé. Dans notre exemple, les élèves sont déjà impliqués dans un discours métalinguistique parce qu'ils font des commentaires sur la langue comme « *mais il n'y a pas de S* » (ligne 166) et « *it's a C .. not an S* » (ligne 167). Quand l'élève S passe à l'anglais à la ligne 169, c'est du métalangage parce qu'il vise à mettre en relief la ressemblance qui existe entre la L1 et la L2 pour le mot cancer. Comme la mise en correspondance bilingue de Causa, l'alternance codique ici est annoncée par un marqueur : « c'est comme ehm . le mot en anglais ». Le but de passer à l'autre langue est ici de faciliter l'acquisition d'un nouvel item lexical en L2, *cancer*, en relevant sa similarité à un mot connu en L1. En effet, cette stratégie d'apprentissage nous rappelle le processus d'acquisition des clitics car les élèves passent d'un premier stade où ils partent des règles de la L1 pour les appliquer à la L2, autrement dit ils se servent du connu pour apprendre l'inconnu. Les alternances codiques qui établissent des ponts entre les langues font donc émerger les savoirs des apprenants en L1 « qui vont aider à mémoriser le lexème en L2 » (Garabédian & Lerasle, 1997 : 438). Effectivement, cet échange est une activité pédagogique et acquisitionnelle.

### **Self-talk**

Le self-talk est faiblement représenté dans notre corpus. Une explication possible est que les élèves étaient tellement impliqués dans la tâche collaborative. Il était cependant difficile de délimiter clairement entre les occurrences d'alternances codiques à fonction de compréhension de la tâche et les alternances de self-talk. Toutefois, nous avons essayé de le faire en prenant



en compte la réaction chez les autres membres du groupe à l'énoncé en question. Nous sommes néanmoins conscientes qu'un autre regard pourrait arriver à des conclusions différentes des nôtres. Il est aussi possible que la taille des groupes soit un facteur qui influence l'occurrence du self-talk car les élèves de notre étude n'emploient que rarement cette forme d'alternance codique, contrairement à ceux de l'étude de Reyes (2004) qui étudiait seuls des élèves en dyades (partenaires).

Exemple 41 : 01-11-05-02 : 177	T	j'ai trouvé quelque chose .. j'ai trouvé spirer*
	178	R non tu n'as pas
	179	T oui j'ai
	180	S respiration
	181	T respiration .. j'ai trouvé
	182	R oh . j'ai trouvé
	183	T Rick .. qu'est-ce que tu fais ↑
	184	R <b>I didn't copy you .. I just/</b>
	185	T <b>/OK . I thought you/</b>
	186	S j'ai trouvé un autre
	187	T ok .. on peut regarder pour artère ou aspirer .. <b>ooh . that's probably what I found</b> . aspirer

L'exemple 41 provient de la première séance avec les élèves de 5<sup>e</sup> année. La matière d'étude était les Sciences et les élèves travaillaient sur une recherche de vocabulaire lié aux poumons, sous forme de mots cachés. Cette séquence d'échanges nous montre vraisemblablement la gestion d'une compétence bilingue chez ces apprenants. La langue de base est, bien entendu, la langue cible. Cependant les élèves passent d'une langue à l'autre non pas à cause d'un manque de compétence, mais pour signaler un changement dans la situation discursive. La question de l'apprenant T (ligne 183) et la réponse en L1 à la ligne 184 qui marquent l'ouverture de cette courte séquence latérale nous laissent prévoir l'altération dans la situation. Ici, l'élève R passe à la L1 soit pour insister qu'il n'a pas triché, soit pour se défendre contre une accusation potentielle. Selon ces deux possibilités, le recours à la L1 semble être une

question d'identité et d'affirmation du sujet. L'autre membre du groupe les ramène à la tâche en langue cible. À la ligne 187, l'élève T commence son énoncé en langue cible pour donner des consignes à ses camarades; cependant en lisant le mot *aspirer*, ceci engendre une réflexion personnelle concernant son énoncé à la ligne 177 : elle fait une connexion entre *spirer* et *aspirer*. Son commentaire *ooh, that's probably what I found* nous paraît comme une élucidation de ses pensées à haute voix, et non pas un commentaire pour ses camarades parce que autrement, elle aurait peut-être signalé sa révélation à l'élève R qui a fait une réplique lorsqu'elle avait initialement annoncé sa découverte du mot *spirer* (ligne 178).

Une dernière observation est que cet exemple nous montre clairement « le langage en action » (Lüdi, 2004 : 133) et la richesse d'avoir deux langues à sa disposition. D'une part, l'alternance de codes désigne un changement dans la situation, d'autre part le passage à la L1 est la manifestation de la réflexion et des traces de pensée chez l'élève. Les alternances codiques se présentent donc dans les « pratiques communicatives très diverses des apprenants, qui, en plus, changent au fur et à mesure où ces derniers deviennent des locuteurs de plus en plus autonomes » (Lüdi, 1999 : 31). En fait, les compétences linguistiques et communicationnelles que les élèves du programme d'immersion sont en voie de développer sont carrément bilingues.

### **5.3 Le parler bilingue en devenir**

En contraste avec un emploi stratégique de la langue source pour combler une lacune lexicale, un autre type d'alternance de codes se caractérise par une qualité spontanée. Nous observons ce type d'alternance pendant des conversations qui se déroulent naturellement dans les deux langues partagées par les interlocuteurs. Certains chercheurs, particulièrement Lüdi et Py (2003), nomment les échanges où les interlocuteurs utilisent de manière complémentaire deux ou plusieurs langues le *parler bilingue*. La description du *parler bilingue* que

Lüdi et Py en donnent est que c'est l'emploi simultané de deux ou plusieurs langues par choix du locuteur et ce choix est réglé par la situation dans laquelle il se trouve.

« Le parler bilingue ne représente pas un pis-aller, choisi pour cause d'une maîtrise insuffisante de l'une ou de l'autre langue (ou des deux à la fois). Il s'agit au contraire d'un véritable choix de « langue » dans la mesure où tous les interlocuteurs interprètent la situation comme également appropriée pour l'usage des deux idiomes ou, plus précisément, pour leur usage plus ou moins simultané. »  
(Lüdi & Py, 2003 : 140)

Selon Moore, « la possibilité de désactiver ou non certaines composantes des répertoires ne dépend pas uniquement des compétences linguistiques dans une langue ou dans l'autre, mais aussi (et peut-être surtout) des intentions de communication et des situations, et de leur interprétation » (2006 : 101). Le prochain exemple est tiré de la deuxième année. Nous le présentons comme représentatif d'un parler bilingue en train de se développer parce qu'en contraste avec la stratégie compensatoire d'une demande d'aide, l'intention n'est pas de solliciter de l'aide. Nous notons par ailleurs qu'il ne présente pas des marques d'hésitation avant ni de ton montant après ces changements de codes.

Exemple 42	02-18-02-02 : 119	Av	ça va être .. ehm je . je .. <b>I wish that</b>
			c'est dans couleur parce que/
	120	E	<b>/it would help/</b>
	121	Av	oui .. et avec des autres/
	122	E	<b>/like this is vert and this is purple .</b>
			<b>or red</b>
	123	Av	oui .. <b>how about we just do it</b>
	124	M	en français .. en français

Effectivement, il nous semble que le changement de code ne résulte pas d'un manque lexical mais d'une volonté de communiquer en mobilisant l'ensemble des ressources linguistiques. Comme le signale Moore, « l'entrée

dans une séquence bilingue s'opère de manière fluide, sans balisage très marqué » (1996 : 110). Ainsi, c'est la fluidité qui marque cet échange car les alternances inter- et intra-phrastiques de ces deux élèves découlent de manière naturelle et sont orientées vers une conversation vraisemblablement bilingue.

Une autre raison pour laquelle la production des alternances codiques dans cet exemple ne nous semble pas être la mise en œuvre de stratégies compensatoires mais plutôt tendent à montrer l'émergence d'un parler bilingue, est que dans les exemples précédents, nous pouvons facilement cerner la langue de base (le français) et la langue enchâssée (l'anglais), alors que dans l'exemple ci-dessus, les deux langues sont activées de manière égale et mutuellement admissible. Par exemple, dans le prochain exemple, les élèves de 5<sup>e</sup> année passe d'une langue à l'autre de manière naturelle.

Exemple 43	04-16-05-02 : 074	Z	j'ai trouvé poumons
	075	B	poumons ↑ <b>you don't have to find ..</b>
			<b>oh ya</b>
	076	R	poumons <b>is</b> facile
	077	B	<b>ya I found it too</b>

Nous classons cette séquence comme du parler bilingue parce que les deux langues sont activées de manière simultanée et les passages d'une langue à l'autre ne résultent pas d'un manque de savoirs du système de la langue cible. En effet, nous observons chez l'élève B qu'elle avait déjà utilisé la structure *j'ai trouvé* : « nicotine .. j'ai trouvé aussi » (04-16-05-02 : 060 B). Nous pouvons ainsi conclure que le parler bilingue ne résulte pas d'une maîtrise insuffisante d'une langue mais est en fait la manifestation « d'un [seul] répertoire verbal en voie de reconstruction » (Py, 1992 : 15).

Nous proposons aussi que le parler bilingue chez un individu englobe les occasions où l'élève change de code inconsciemment. Certes, il est difficile de savoir ce que fait l'élève inconsciemment, pourtant il nous semble que aussitôt

que son changement de code est signalé par son interlocuteur, l'élève peut le reformuler en langue cible sans aide, il développe du parler bilingue. Autrement dit, si l'élève peut s'autocorriger, son alternance codique ne résulte pas d'une lacune lexicale mais du fait que ses deux langues sont accessibles simultanément. Notre prochain exemple montre ce type de parler bilingue. Dans un premier regard, l'alternance codique paraît comme une lacune lexicale. Cependant, en suivant la conversation, nous observons que le mot *fingers*, employé à la ligne 336 de l'exemple 44, est connu en langue cible (ligne 339). En nous appuyant sur Larsen-Freeman & Long qui constatent qu'un « learner cannot self-correct an error because it is a product reflective of his/her current stage of L2 development, or underlying competence » (1991 : 59), nous avançons que l'emploi de *fingers* est une manifestation de la mobilisation d'une compétence bilingue globale en développement, et non pas une stratégie compensatoire. Dans l'exemple qui suit, l'élève semble donc avoir accédé ou choisi de recourir plus rapidement au terme en anglais qu'en français.

Exemple 44	01-11-02-01	:	336 J	/ça ce n'a pas . (trois ?) <b>fingers</b>
			337 T	tu as parlé anglais
			338 Ni	tout le monde a parlé en anglais
			339 J	doigts
			340 T	tu as parlé en anglais plus que un fois
			341 J	oui .. [...]

Nous remarquons à la ligne 340 que l'élève T n'a pas accepté le parler bilingue de son pair et joue le rôle de l'enseignant en surveillant le nombre de recours à la L1 que fait chaque membre du groupe (lignes 337 et 340). Pareillement, l'élève M à la ligne 124 de l'exemple 42 endosse le rôle de l'enseignant et clôt l'échange bilingue en rappelant à ses pairs qu'elles doivent rester en mode monolingue (français). À l'inverse des élèves de 2<sup>e</sup> année qui acceptent donc moins les changements de codes au cours de la tâche, les élèves de 5<sup>e</sup> année ont tendance à permettre les changements de code à

fonction de stratégie compensatoire et le parler bilingue. Une explication possible est que les tâches pour les élèves de 5<sup>e</sup> année exigeaient un travail cognitif plus sophistiqué que celles au niveau de la 2<sup>e</sup> année. La réflexion et la discussion dominaient les tâches de 5<sup>e</sup> année tandis que les élèves de 2<sup>e</sup> année travaillaient sur leur compréhension textuelle en répondant à des questions qui se trouvaient dans les textes. Ainsi, les élèves de 5<sup>e</sup> année focalisaient sur le contenu du message tandis que les élèves de 2<sup>e</sup> année portaient plus d'attention à la forme. Une autre explication est l'âge et la maturité de nos participants. Il est de notre expérience que les élèves de 2<sup>e</sup> année s'intéressent plus à plaire à l'enseignant que les élèves de 5<sup>e</sup> année. Pour ces derniers, les relations entre pairs prennent la priorité : peu d'élèves en 5<sup>e</sup> année désirent jouer le rôle de l'enseignant car ce n'est pas « cool » et par conséquent, certains n'aiment pas que leurs pairs leur disent quoi faire, comme dans le prochain extrait.

Exemple 45	01-11-05-03	: 168	N	va dans ton groupe .. je vais dire à Madame si tu fais ça un autre fois Hannah
		169	S	Alice (pseudonyme d'Hannah)
		170	N	Alice
		171	S	je vais dire à la professeure
		172	N	quoi ↑
		173	S	Alice
		174	N	d'accord
		175	S	Alice . elle dérange nous .. elle comme/
		176	N	/elle parle à nous/
		177	S	elle comme toujours dit quoi dit .. <b>like</b> quoi fait sur les choses et elle dit comme les <b>answers</b>
		178	Ens	oké
		179	S	les . ehm . réponses pour tous les choses
		180	Ens	oké

Il se peut que dans cet exemple l'équilibre entre un effort d'entraide et un désir de mener la tâche a été rompu en faveur du dernier. Les élèves S et N n'ont pas accepté les tentatives d'aide ou de guidage que l'élève H leur offrait. Il

faut toutefois expliquer que la configuration des groupes d'élèves de 5<sup>e</sup> année était prédéterminée par l'enseignant et changeait d'une séance à une autre : il arrivait donc que des conflits surgissent de temps en temps parce qu'une partie du travail en groupe est justement d'apprendre à travailler en groupe.

Pour résumer cette section, les élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année du programme d'immersion sont capables de mobiliser l'ensemble de leurs ressources linguistiques pour communiquer entre eux. Ils le font de manière naturelle, spontanée, et grammaticale. Dans le cas du parler bilingue, les alternances codiques à base lexicale ne sont pas des traces d'une connaissance imparfaite de la langue cible, mais preuve d'une activation simultanée des deux langues en contact et dans les interactions, et dans le cerveau du bilingue en devenir.

## **5.4 Conclusion**

Nous avons montré que les élèves du programme d'immersion utilisent leur L1 pendant des tâches collaboratives et leurs recours à la L1 peuvent être perçus soit comme un phénomène qui aide à la structuration linguistique : demande d'aide, clarification/vérification de sens, pont vers l'autre langue; soit comme un phénomène de communication/interaction : maintien du contact, réalisation/compréhension de la tâche, le parler bilingue. Nous avons mis en relief comment les élèves exploitent leur L1 comme une stratégie à la fois linguistique, d'apprentissage, et/ou de communication. Les stratégies d'apprentissage sont déployées par les élèves surtout pour comprendre/saisir des faits de la langue cible, tandis que les stratégies de communication visent à maintenir ou promouvoir la communication afin de construire collectivement le sens. Appréhender ainsi la L1 comme une ressource dans le processus d'apprentissage de la L2 renvoie à la notion de compétence bilingue. Comme l'affirme Castellotti, « au-delà de la L2, de la L1, et de leurs relations, c'est l'idée d'une compétence langagière globale qui est en jeu » (2001a : 92).

Dans le processus de construire une compétence langagière globale, les élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année changent de codes pour répondre à un nombre de besoins. Ils produisent les alternances de sortes d'appels à l'aide et de clarification/vérification du sens de manière similaire en fréquence. En fait, la sollicitation d'aide représente la catégorie d'alternance codique la plus fréquente chez les élèves de 2<sup>e</sup> année et la deuxième plus fréquente chez ceux de 5<sup>e</sup> année. L'apparition constante de ces alternances (appels à l'aide et clarification/vérification) chez les élèves de 2<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année nous mène à constater qu'elles sont des stratégies d'apprentissage efficaces, un résultat qui est aussi attesté dans Molander (2004).

En comparant les emplois d'alternances par niveau, les élèves de 2<sup>e</sup> année utilisent davantage la L1 pour gérer la tâche, surtout pour déterminer les tours de paroles, semblables aux élèves dans l'étude de Swain & Lapkin (2000).

Une autre différence entre la 2<sup>e</sup> et la 5<sup>e</sup> année est que les élèves de 2<sup>e</sup> année semblent respecter les conventions linguistiques de la classe d'immersion plus que les élèves de 5<sup>e</sup> année, ainsi ils sont surtout centrés sur le choix de langue, donc sur la forme du message. Moore note également que le traitement par l'enseignant de l'alternance préparée est souvent localisé sur la langue et vise « à mener l'apprenant vers une acquisition d'ordre linguistique » (1996 : 116). Certains élèves de 2<sup>e</sup> année endossent le rôle de l'enseignant, mais ils commentent de manière négative les alternances, ou ils les signalent à l'enseignant (exemple 27). Cette réaction au recours de la L1 rejoint une représentation de la L1 souvent négative. En revanche chez les élèves de la 5<sup>e</sup> année, il semble que dans les interactions entre pairs le traitement d'alternances codiques ne donne pas lieu autant à une rétroaction métalinguistique mais plutôt contribue à la co-construction du discours. Autrement dit, les élèves de 5<sup>e</sup> année ont tendance à commenter le contenu de l'énoncé plus que la forme du message, comme dans l'exemple 39.



En outre, les alternances codiques les plus nombreuses chez les élèves de 5<sup>e</sup> année sont celles à fonction compensatoire qui se caractérisent par une fluidité de la communication et visent la transmission efficace du message. Elles reflètent « des mises en relais des langues dans la construction collective du message » (Moore, 1996 : 46). L'acceptation de ces alternances par les pairs de 5<sup>e</sup> année (exemple 30) témoigne l'importance d'une variété de stratégies d'accès au sens lorsque la langue cible est l'outil par lequel il faut communiquer, surtout dans un contexte scolaire où il faut passer aux savoirs disciplinaires par le biais de la L2. Le recours à la L1 leur permet « d'enrichir la gamme des possibilités discursives et de favoriser le développement d'interactions plus diversifiées et plus complexes » (Castellotti, 2002a : 65).

Au final, nos réflexions sur les alternances de codes nous mènent à la conclusion que le programme d'immersion, en limitant l'emploi de la L1, appuie une vision monolingue du bilinguisme et une séparation des langues, qui ne correspond pas la réalité du discours authentique des apprenants lorsqu'ils sont placés en situation de communication et/ou lors de la résolution de tâches collaboratives. Dès lors, ne faudrait-il pas contourner le mythe de l'immersion en repensant le rôle de la L1 dans l'apprentissage de la L2 chez les élèves du programme d'immersion afin de réaliser le dessein d'une compétence (réellement) bilingue?

## **CONCLUSION**

Parvenue au terme de ce long travail qui a cherché à avoir une meilleure compréhension des mécanismes d'appropriation d'une L2 en plaçant le regard sur la place que la L1 occupe dans ce processus, que peut-on précisément conclure en ce qui a trait au rôle de la L1 dans le développement de compétences linguistiques et compétences communicationnelles?

Il est en effet clairement apparu que la question de la légitimité linguistique et interactionnelle des transferts entre langues en contact, sans oublier celle stratégique qui est apparue au fil des analyses, trouve des éléments de réponse beaucoup plus complexes qu'une simple explication se réduisant à une dichotomie pour/contre l'emploi de la L1. Et qu'il fallait en conséquence, s'interroger sur des implications pédagogiques qui permettraient de tirer profit de la L1 des élèves, afin de promouvoir une conception différente du rôle de cette dernière dans le processus d'acquisition/apprentissage du français L2 en contexte immersif de C.-B.

### **Développement de compétences linguistiques, stratégiques et communicatives**

Dans cette optique, l'attention portée sur une structure difficile à acquérir et qui diverge de la L1 à la L2 a permis dans un premier temps d'éclairer les phénomènes interlinguistiques particuliers à l'apprentissage du français L2 en contexte scolaire du programme d'immersion. L'étude des différents stades du développement de l'acquisition des pronoms objets clitiques a ainsi laissé voir

des résultats où les productions formelles des élèves pouvaient être analysées tantôt comme relevant du chevauchement des deux systèmes en présence, tantôt comme provenant d'autres phénomènes systémiques. Dès lors, comme le souligne White, « interlanguage grammars can be pushed in new directions, whether the more abstract underlying principles come from UG, the L1, or both » (2000 : 149). Et, tout comme la conception de la notion de l'erreur a changé, celle du rôle de la L1 évolue grandement pour passer d'un signe d'incompétence à une ressource (méta)linguistique, communicationnelle et stratégique. Il demeure cependant entendu que tous les usages de la langue source ne mènent pas l'apprenant à la construction de savoirs langagiers en langue cible, mais « tout est une question de mesure et d'équilibre » (Matthey & Moore, 1997 : 81).

L'attention ensuite portée à ce que Besse & Porquier appellent des « stratégies d'éludage » à partir du pronom « ça » a également mis en lumière que les apprenants de L2 ont recours à d'autres moyens que les seuls formels pour résoudre des besoins et/ou des difficultés de communication et ce, pour « éviter les zones dangereuses, c'est-à-dire les structures mal maîtrisées » (Besse & Porquier, 1991 : 238).

Nos résultats montrent également que ces stratégies sont partie prenante de la compétence communicationnelle. Et qu'il faut dès lors voir la syntaxe comme une ressource à disposition des locuteurs pendant des situations communicationnelles/interactionnelles. Ce qui conduit désormais à concevoir les relations L1/L2 comme appartenant à la langue que l'apprenant est en train de développer, et dans une acception du répertoire verbal de l'individu qui les met désormais en réseaux.

Enfin, l'étude des différentes fonctions des alternances de codes dans les situations discursives de résolution de tâches collaboratives a permis de révéler que les apprenants, en plus de la capacité à intégrer formellement les items de la langue source dans la langue cible, étaient en mesure capables et conscients

que les changements de code pouvaient remplir différents rôles dans le maintien de la communication. D'ailleurs, comme le souligne Moore en reprenant Pekarek, « [cette dernière] insiste plus particulièrement sur les capacités interactives et discursives que les apprenants mettent en jeu dans leurs recours aux alternances, et considère alors les alternances comme un élément fonctionnel dans le développement d'un répertoire langagier diversifié, et la manifestation d'une ébauche de stratégies communicatives bilingues, ou d'une préfiguration de ces stratégies » (Pekarek (1999) cité dans Moore, 2001b : 77).

## **Une compétence de communication bilingue**

Avec la visée en tête de focaliser notre attention sur les alternances codiques et les fonctions qu'elles remplissent, nous sommes arrivée à la conclusion qu'il fallait adopter une optique bilingue de l'apprentissage d'une L2, où le passage d'une à l'autre langue enrichit désormais la communication et favorise la co-construction du discours ainsi qu'elle permet un accès au sens de la L2 et encourage le processus d'apprentissage de données linguistiques dans la L2 en suscitant chez l'élève « la prise de conscience de la présence d'un problème de nature linguistique qui appelle un effort de résolution » (Matthey & Moore, 1997 : 74).

Cela contribue à renforcer ce que nous avons essayé de faire apparaître tout au long de ce travail, à savoir que les apprenants que nous avons suivis sont des individus bilingues, qui développent une compétence de communication, laquelle mobilise l'ensemble de leurs ressources langagières à disposition. Cette compétence bi/plurilingue, située et ancrée dans la mise en contact de la L1 et de la L2 au regard des situations de communication, justifie alors l'emploi stratégique de la L1 comme moyen « to create a social and cognitive space in which learners are able to provide each other and themselves with help throughout the task » (Anton & Di Camilla, 1998 : 338).

Outil cognitif par excellence, la L1 participe au développement et à la construction d'une compétence globale qui implique le transfert d'éléments d'une langue à l'autre, ainsi que le transfert des habiletés d'une langue à l'autre. Dès lors, c'est toute la question de la gestion des places réciproques des langues en contact qui est posée à l'intérieur du programme d'immersion précoce.

### **Implications pédagogiques : vers une didactique du plurilinguisme**

En effet, il apparaît que cette restructuration globale des connaissances des élèves du programme d'immersion ne peut se traduire sur le plan des pratiques de classe qu'en un décloisonnement entre langues dans la mesure où la séparation entre la L1 et la L2 ne va pas de paire avec cette vision holistique des répertoires plurilingues (Sabatier, 2006).

Cette nouvelle perspective permettrait à l'apprenant d'une part une certaine liberté de recours à sa L1 en rendant légitime les marques transcodiques, et d'autre part l'intégration des savoirs (Py, 1997). C'est effectivement en provoquant le changement d'un objectif d'une compétence monolingue du bilinguisme à une visée d'une compétence bilingue globale, qui consistera ainsi « en un répertoire de variétés distinctes et en la capacité de gérer ce répertoire comme un seul ensemble » (Coste, 1997 : 396) que le programme d'immersion pourrait pleinement réaliser ses objectifs d'un bilinguisme fonctionnel et d'un rapprochement *des deux solitudes* en les amalgamant pour créer une collectivité bilingue.

Parce que « les enseignants constituent un pivot entre l'institution et la gestion de l'interaction en classe, [et qu'ils] concrétisent dans et par leurs pratiques professionnelles, les innovations pédagogiques » (Gajo, 2001 : 29), il

semble désormais important que ces derniers incluent<sup>24</sup> davantage l'appui sur la L1 et donnent la permission aux élèves de s'appuyer sur leur L1 dans le dessein de mettre en œuvre des stratégies plurilingues. Pour ce faire, il conviendra de porter un nouveau regard sur comment les systèmes de la L1 et la L2 se combinent et se complètent. De plus, le fait d'enseigner et communiquer dans les deux langues (français et anglais) apportera une dimension supplémentaire aux contacts des langues en classe et rendra légitimes les pratiques bilingues des apprenants comme le sont celles des bilingues en milieu naturel. Toutefois, pour s'assurer que les élèves savent comment mettre en œuvre ces stratégies, il faudra aussi fournir les moyens métalinguistiques pour savoir comment mobiliser l'ensemble de leurs ressources, car comme le signalent Matthey & Moore, « tolérance ne rime pas avec laissez-faire » (1997 : 72).

Cette autre composante de la didactique du plurilinguisme qui vise l'instauration d'une pédagogie qui traite le développement des compétences métalinguistiques va dans le sens d'une programmation qui encouragera l'exploitation des systèmes linguistiques « en proposant des outils heuristiques pertinents pour l'analyse des phénomènes langagiers et la maîtrise des enjeux du marché des langues, à l'école et dans la société » (Moore, 2006a : 227). Le travail de comparaison entre les langues autour d'une réflexion métalinguistique dès lors devient central car il tend « à développer une réflexion plus fine sur ce qui [est] générique [et aussi] est spécifique à chacune des langues abordées » (Castellotti, 2001a : 82). Nos données se prêtent d'ailleurs au postulat que le processus d'acquisition des pronoms objets clitiques pourrait bénéficier d'une action pédagogique stratégiquement planifiée de l'ordre réflexion métalinguistique, par exemple la mise en opposition des structures de la L1 et L2. En profitant de cet appui de la L1, l'enseignant serait conduit à demander aux élèves de réfléchir sur le « déjà-là » afin d'explicitier des phénomènes et

---

<sup>24</sup> Nous précisons *inclure* parce que la boîte de stratégies d'enseignement des enseignants devrait comprendre une multitude de stratégies afin d'accommoder les styles différents d'apprentissage des élèves.

étendre leurs compétences linguistiques en L2. Ce faisant, « le travail guidé de réflexion sur les langues stimule à la fois les activités de construction et de « contrôle » des hypothèses et facilite les transferts des connaissances linguistiques et extra-linguistiques d'un contexte à un autre » (Moore & Castellottii, 2001 : 153).

## RÉFÉRENCES

- Adiv, E. (1984). Language Learning Strategies : The Relationship Between L1 Operating Principles and Language Transfer in L2 Development. Dans R.W. Andersen (Ed.) *Second Languages : A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 125-142). Rowley, MA : Newbury House.
- Akcan, S. (2004). Teaching Methodology in a First-Grade French Immersion Class. *Bilingual Research Journal*, 28(2): 267-277.
- Alvarez, G., & Perron, D. (1995). *Concepts linguistiques en didactique des langues (2<sup>e</sup> édition)*. Québec : Centre International de Recherche en Aménagement Linguistique.
- Anton, M. & DiCamilla, F. (1998). Socio-cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(3): 314-342.
- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language Contact and Bilingualism*. Great Britain : Edward Arnold Ltd.
- Arditty, J. (2005). Approches interactionnistes. Exemples de fondements théoriques et questions de recherche. *Français dans le monde*, Numéro spécial, juillet 2005 : 8-19.
- Association Canadienne des Professeurs d'Immersion, (2004). *L'immersion en français au Canada: Guide pratique d'enseignement*.
- Bange, P. (1996). Le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. Dans M. Pujol Berché *Las lenguas en la Europa comunitaria, II*, vol 1-4 (pp.15-42). Amsterdam : Éditions Rodopi.



- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment ses formes institutionnelles. *AILE*, 1 : 53-85.
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *French Language Studies*, 14 : 281-299.
- Behan, L. & Turnbull, M., avec J. Spek (1997). The Proficiency Gap in Late Immersion: Language Use in Collaborative Tasks. *Le journal de l'immersion*, 20 : 41-42.
- Berthoud, A. -C. & Demaizière, F. (2005). *Des formes linguistiques pour communiquer : vers de nouveaux rapports entre linguistique et didactique*. Revue en ligne : [http://didactic.net/article.php3?id\\_article=22](http://didactic.net/article.php3?id_article=22).
- Berthoud, A. -C. & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne : Peter Lang.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. France : Hatier/Didier.
- Bialystok, E. (2002). Cognitive Processes of L2 Users. Dans V. Cook (Ed.) *Portraits of the L2 User*, (pp. 147-165). Clevedon : Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (1996). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bialystok, E. & Sharwood Smith, M. (1985). Interlanguage Is Not a State of Mind : An Evaluation of the Construct for Second-language Acquisition. *Applied Linguistics*, 6(2) : 101-117.

- Blanchet, P. (2007). Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 1 : 1-66.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York : Holt.
- Bournot, Trites, M. & Seror, J. (2003). Students' and Teachers' Perceptions About Strategies Which Promote Proficiency in Second Language Writing. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 6(2) : 129-157.
- Braidi, S.M. (1999). *The Acquisition of Second Language Syntax*. New York : Arnold.
- Brooks, F. B. & Donato, R. (1994). Vygotskian Approaches to Understanding Foreign Language Learner Discourse During Communicative Tasks. *Hispania*, 77(2) : 262-274.
- Calvé, P. (1993). Pour enseigner le français...en français. *The Canadian Modern Language Review*, 50(1) : 15-29.
- Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *The Canadian Modern Language Review*, 48(3) : 458-471.
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada, 1965-1990. *Études de Linguistique Appliquée*, 82 : 7-23.
- Calvé, P. (1988). Immersion: How high will the balloon fly? Réflexions sur une aventure pédagogique. Dans P. Calvé (Éd.) *Aspects of Immersion* (pp.23-42). Toronto : Ontario Educational Research Council.
- Calvé, P. (1987). Les programmes de base: Des principes à la réalité. Dans P. Calvé, & A. Mollica (Éds.) *Le français langue seconde : Des principes à la pratique* (pp. 16-32). Ontario : Revue canadienne des langues vivantes.

- Calvé, P. & Mollica, A. (1987). *Le français langue seconde : Des principes à la pratique*. Ontario : Revue canadienne des langues vivantes.
- Cambra, M. & Nussbaum, L. (1997). Gestion des langues en classe de LE : le poids des représentations de l'enseignant. *Études de Linguistique Appliquée*, 108 : 423-432.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 : 1-47.
- Carr, W. (2006). Le français intensif : un programme à considérer. *Revue de la BCTF* (BC Teachers' Federation), 18(4) : 12.
- Castellotti, V. (2001a). *Langue maternelle en classe de langue étrangère*. Saint-Germain-du-Puy : CLE International.
- Castellotti, V. (2001b). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans V. Castellotti *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, (pp.9-37). France : Publications de l'Université de Rouen.
- Castellotti, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance? *Études de Linguistique Appliquée*, 108 : 401-410.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Article en ligne (2008-07-20) : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- Castellotti, V., & Moore, D. (1997). Alternner pour apprendre, alternner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue. *Études de Linguistique Appliquée*, 108 : 389-392.

- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère: stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne : Peter Lang.
- Causa, M. (1997). Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant. *Études de Linguistique Appliquée*, 108 : 457-465.
- Cavalli, M. (2005). *Bilinguisme et éducation bi-/plurilingue. Le cas du Val d'Aoste*. Collection LAL (Langues et Apprentissage des langues). Paris : Crédif, Didier.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cloud, N., Genesee, F. & Hamayan, E. (2000). *Dual Language Instruction : A Handbook for Enriched Education*. Boston, Mass. : Heinle & Heinle.
- Collier, V. P. (1992). The Canadian Bilingual Immersion Debate : A Synthesis of Research Findings. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(1) : 87-97.
- Conseil Canadien sur l'Apprentissage (CCA) (2007). L'enseignement en immersion française au Canada. *Carnet du savoir*, mai 2007. Revue en ligne : [http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070517\\_French\\_Immersion\\_programs.htm](http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20070517_French_Immersion_programs.htm)
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 User*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cook, V. (2002). Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective. Dans V. Cook (Éd.) *Portraits of the L2 User* (pp. 327-343). Clevedon : Multilingual Matters.

- Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3) : 402-423.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford : Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1978). Language-learner Language. Dans J.C. Richards *Understanding Second and Foreign Language Learning, Issues and Approaches*, (pp. 71-93). Rowley, MA : Newbury House.
- Corder, S. P. (1971). Describing the Language Learner's language. *CILT Reports and Papers*, No. 6. CILT.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4) : 161-170.
- Coste, D. (2006). De la classe bilingue à l'éducation plurilingue? *Le Français Dans le Monde*, 345 : 18-19.
- Coste, D. (2004). De l'étudiant à l'alloglotte : du compte-rendu au modèle. Dans L. Gajo, M. Matthey, D. Moore et C. Serra (eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, (pp. 61-64). Paris : Didier.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? *AILE*, 16. Revue en ligne: <http://aile.revues.org>
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore penser les compétences plurilingues? Dans V. Castellotti *D'une langue à d'autres* (pp.191-202). Mont-Saint-Aignan : Publications de l'Université de Rouen.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de Linguistique Appliquée*, 108 : 393-400.

- Cummins, J. (2003). Bilingual Education : Basic Principles. Dans J. -M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (Eds.) *Bilingualism : Beyond Basic Principles*, (pp. 56-66). Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Research Findings from French Immersion Programs Across Canada : A Parent's Guide. Dans C. Baker and N. Hornberger (Éds.) *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins* (pp. 96-105). Clevedon : Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1996). Interdependence of First- and Second-language Proficiency in Bilingual Children. Dans E. Bialystok (Ed.) *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 70-89). Cambridge : Cambridge University Press.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Dagenais, D. & Berron, C. (2001). Promoting Multilingualism through French Immersion and Language Maintenance in Three Immigrant Families. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2) : 142-155.
- Dagenais, D. & Day, E. (1998). Classroom Language Experiences of Trilingual Children in French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 54(3) : 376-393.
- Dagenais, D., Day, E., & Toohey, K. (2006). A Multilingual Child's Literacy Practices and Contrasting Identities in the Figured Worlds of French Immersion Classrooms. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2) : 205-218.
- Day, E. & Shapson, S. (2001). Integrating Formal and Functional Approaches to Language Teaching in French Immersion : An Experimental Study. *Language Learning*, 51(Sup. 1) : 47-80.

- De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Éds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 42-58). Clevedon : Multilingual Matters.
- De Courcy, M. (1999). Interlanguage Development in the First Three Years of a French Bilingual Program. *Babel*, 34(2) : 14-19.
- de Pietro, J. -F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans D. Weil & H. Fugier (Éds.) *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Duchesne, H. (1995). Évolution de l'interlangue chez les élèves de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année en immersion française. *The Canadian Modern Language Review*, 51(3) : 512-536.
- Duffield, N., White, L., De Garavito, J.B., Montrul, S. & Prévost, P. (2002). Clitic Placement in L2 French : Evidence From Sentence Matching. *Journal of Linguistics*, 38(3) : 487-525.
- Duffield, N., Prévost, P. & White, L. (1997). A Psycholinguistic Investigation of Clitic Placement in Second Language Acquisition. *Proceedings of the Annual Boston University Conference on Language Development*, 21(1) : 148-159.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York : Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

- Elmiger, D. (2000). Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32 : 55-76.
- Études de Linguistique Appliquée (1997), 108, coordonné par V. Castellotti & D. Moore. Fontenay : ENS.
- Fagan, W. T., & Jones, L. (1991). Transfer in French Immersion : A Case Study. *Reflections on Canadian Literacy*, 9(3&4) : 204-207.
- Froc, M. (1995). Error Correction in French Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 51(4) : 708-717.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Collection LAL (Langues et apprentissages des langues). Paris : Éditions Didier.
- Gajo, L. (2000a). Le bilinguisme par l'apprentissage et le bilinguisme pour l'apprentissage. Dans J. Duverger (Éd.) *Actualité de l'enseignement bilingue* (pp. 110-117). Paris : Le Français Dans le Monde.
- Gajo, L. (2000b). Le bilinguisme. Dans G. De Weck et al. *Attraper le français. Acquisition du langage et bilinguisme*, (pp. 81-97). Vallée D'Aoste : IRRSAE.
- Gajo, L., Koch, P. & Mondada, L. (1996). La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64 : 61-86.
- Gajo, L., Matthey, M., Moore, D., & Serra, C. (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Suisse : Éditions Universitaires de Fribourg.



- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-Crédif.
- Garabien, M. et Lesrasle, M. (1997). L'alternance codique, la double contrainte. *Études de Linguistique Appliquée*, 108 : 433-443.
- Gearon, M. (2006). L'alternance codique chez les professeurs de français langue étrangère pendant des leçons orientées vers le développement des connaissances grammaticales. *Revue canadienne des langues vivantes*, 62(3) : 449-467.
- Gearon, M. (1997). L'alternance entre l'anglais et le français chez les professeurs de FLÉ en Australie. *Études de Linguistique Appliquée*, 108 : 467-474.
- Genesee, F. (2002). Portrait of the Bilingual Child. Dans V. Cook (Ed.) *Portraits of the L2 User*, (pp. 170-196). Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Genesee, F. (1991). Second Language Learning in School Settings : Lessons from Immersion. Dans A. Reynolds (Ed.) *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*, (pp. 183-201). Hillsdale, N. J. : L. Erlbaum Associates.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages*. Cambridge, Massachusetts : Newbury House Publishers.
- George, H. V. (1976). *Common Errors in Language Learning*. Rowley, MA : Newbury House.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

- Germain, C., & LeBlanc, R. (1987). Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues. Dans P. Calvé & A. Mollica (Éds.) *Le français langue seconde : Des principes à la pratique* (pp. 96-109). Welland, Ontario : The Canadian Modern Language Review.
- Giacobbe, J. (2000). Développement du langage et acquisition des langues secondes : quelques rappels théoriques et un exemple. Dans P. Martinez et S. Pekarek Doehler (Éds.) *La notion de contact de langues en didactique* (pp. 103-126). Fontenay : ENS Éditions.
- Giacobbe, J. (1992). A Cognitive View of the Role of L1 in the L2 Acquisition Process. *Second Language Research*, 8(3) : 232-250.
- Granfeldt, J. & Schlyter, S. (2004). Cliticisation in the Acquisition of French as L1 and L2. Dans P. Prévost & J. Paradis (Eds) *The Acquisition of French in Different Contexts* (pp. 333-370). Philadelphia : John Benjamins.
- Grondin, N. & White, L. (1996). Functional Categories in Child L2 Acquisition of French. *Language Acquisition*, 59(1) : 1-34.
- Grosjean, F. (1995). A Psycholinguistic Approach to Code-Switching : The Recognition of Guest Words by Bilinguals. Dans L. Milroy & P. Muysken (Eds) *One speaker, Two languages : Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching* (pp. 259-275). Cambridge : Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : Essai de définition. *TRANEL*, 19 : 13- 41.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Grüter, T. (2006). Object (Clitic) Omission in L2 French : Mis-setting or Missing Surface Inflection ? Dans Mary Grantham O'Brien, Christine Shea, and John Archibald (Eds.) *Proceedings of the 8th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2006)*, (pp. 63-71). Somerville, MA : Cascadilla Proceedings Project.

- Grüter, T. (2005). Comprehension and Production of French Object Clitics by Child Second Language Learners and Children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 26 : 363-391.
- Gumperz J. J., & Cook-Gumperz, J. (2005). Making Space for Bilingual Communicative Practice. *Intercultural Pragmatics*, 2(1) : 1-23.
- Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Gumperz, J. J. (1972). The Communicative Competence of Bilinguals : Some Hypotheses and Suggestions for Research. *Language in Society*, 1 : 143-154.
- Hamann, C., Rizzi, L. & Frauenfelder, U.H. (1996). On the Acquisition of Subject and Object Clitics in French. Dans H. Clahsen (Ed.) *Generative Perspectives on Language Acquisition* (pp. 309-334). Philadelphia : John Benjamins.
- Hamers, J. (2004). A Sociocognitive Model of Bilingual Development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(1) : 70-98.
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hammerly, H. (1989). French Immersion (Does it work?) and the Development of Bilingual Proficiency Report. *The Canadian Modern Language Review*, 45(3) : 567-578.
- Harley, B. (1998a). French Immersion Research in Canada : The 1990s in Perspective. *Mosaic*, 6(1) : 3-10.

- Harley, B. (1998b). The Role of Focus-on-Form Tasks in Promoting Child L2 Acquisition. Dans C. Doughty, & J. Williams (éds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 156-174). New York : Cambridge University Press.
- Harley, B. (1992). Patterns of Second Language Development in French Immersion. *Journal of French Language Studies*, 2(2) : 159-183.
- Hatch, E. (1978). *Second Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House (pp. 403-404).
- Hawkins, R. (2001). *Second Language Syntax*. Malden, MA : Blackwell.
- Hawkins, R. & Towell, R. (1992). Second Language Acquisition Research and the Second Language Acquisition Of French. *Journal of French Language Studies*, 2(1) : 97-121.
- Heller, M. (1998). La norme et l'alternance des langues en milieu scolaire minoritaire. *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues (LIDIL)*, 18 : 17-33.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching : Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, 62(8) : 387-398.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism : Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Herschensohn, J. (2004). Functional Categories and the Acquisition of Object Clitics in L2 French. Dans P. Prévost & J. Paradis (Eds) *The Acquisition of French in Different Contexts* (pp. 207-242). Philadelphia : John Benjamins.

- Herschensohn, J. (2000). *The Second Time Around : Minimalism and L2 Acquisition*. Philadelphia : John Benjamins.
- Housen, A. (2002). Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde. *AILE*, 16. Revue en ligne : <http://aile.revues.org>
- Hulk, A. (2000). L'acquisition des pronoms clitiques français par un enfant bilingue français-néerlandais. *Canadian Journal of Linguistics*, 45(1/2) : 97-117.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Traduction de F. Mugler. Paris : Hatier – Crédif.
- Hymes, D. H. (1972). *Reinventing Anthropology*. New York : Pantheon Books.
- Johnson, R. K., & Swain, M. (1997). *Immersion Education : International Perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Joseph, I. (1982). L'analyse de situation dans le courant interactionniste. *Ethnologie française*, 12(2) : 229-234.
- Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : LAL.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York : Pergamon Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures : Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan : University of Michigan.

- Lantolf, J. & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15 : 108-124.
- Lapkin, S., & Swain, M. (1987). Faisons le point. Dans P. Calvé & A. Mollica (Éds.) *Le français langue seconde : Des principes à la pratique* (pp. 56-66). Welland, Ontario : The Canadian Modern Language Review.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York : Longman.
- LaVan, C. (2001). Help! They're Using Too Much English! The Problem of L1 vs. L2 in the Immersion Classroom. *ACIE Newsletter*, 4(2) : 1-8.
- Law, J. (1996). Sheltered Instruction : An Introduction. *Notes on Literacy*, 22 (1) : 50-59.
- Lee, W. (1968). Thoughts On Contrastive Linguistics in the Context of Language Teaching. Dans J. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications, Monograph Series on Languages and Linguistics #21 (Report on the 19th Annual Round Table)*. Washington, D.C. : Georgetown University Press,
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2000). Do They Know What They're Doing? L2 Learners' Awareness of L1 Influence. *Language Awareness*, 9(4) : 198-216.
- Low, W. & Lu, D. (2006). Persistent Use of Mixed Code : An Exploration of Its Functions in Hong Kong Schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2) : 181-204.
- Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, IX-2 : 125-135.

- Lüdi, G. (2003). Code-switching and Unbalanced Bilingualism. Dans J. -M. Dewaele, A. Housen & L. Wei (Eds) *Bilingualism : Beyond Basic Principles*, (pp. 174-188). Clevedon : Multilingual Matters.
- Lüdi, G. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. Dans V. Castellotti & D. Moore (Éds.) *Alternances des langues et construction de savoirs*, (pp. 25-51). Fontenay : ENS Éditions.
- Lüdi, G. (1998). L'enfant bilingue : chance ou surcharge. *Acta Romanica Basiliensa*, 8 : 13-30.
- Lüdi, G. (1987). Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme. Dans G. Lüdi (éd.) *Devenir bilingue – parler bilingue* (pp. 1-21). Tübingen : Max Niemeyer Verlag.
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, 51(sup. 1) : 265-301.
- Lyster, R. (1999). La négociation de la forme : la suite...mais pas la fin. *The Canadian Modern Language Review*, 55(3) : 355-384.
- Lyster, R. (1994). La négociation de la forme : Stratégie analytique en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50(3) : 446-465.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 : 37-66.
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance : A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23(2) : 58-77.

- Marquilló Larruy, M. (2004). De l'interlangue à l'interaction : balises sur un itinéraire. Dans L. Gajo, M. Matthey, D. Moore, & C. Serra (éds) *Un parcours au contact des langues – Textes de B. Py commentés* (pp. 55-59). Paris : Didier.
- Marquilló Larruy, M. (2002). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Matthey, M. (2003a). *Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues*. Article en ligne (2008-03-12), <http://lesla.univ-lyon2.fr/imh/pfg/doc-614.pdf>.
- Matthey, M. (2003b). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. 2<sup>e</sup> édition. Berne : Peter Lang.
- Matthey, M. (2001). Immersion et enseignement traditionnel : ce que nous apprennent les apprenants. Dans V. Castellotti *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, (pp.111-128). France : Publications de l'Université de Rouen.
- Matthey, M. (2000a). Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative. *Études de Linguistique Appliquée*, 120 : 487-496.
- Matthey, M. (2000b). Processus d'acquisition et construction des connaissances : un point de vue interactionniste. Dans P. Martinez et S. Pekarek Doehler (Éds.) *La notion de contact de langues en didactique* (pp. 127-135). Fontenay : ENS Éditions.
- Matthey, M. & de Pietro, J.-F. (1997). La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée? Dans H. Boyer et al. *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues?* (pp. 133-190). Paris : Harmattan.
- Matthey, M., & Moore, D. (1997). Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. *TRANEL*, 27 : 63-82.



- McCarthy, M. (2001). *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Milroy, L., & Muysken, P. (1995). *One Speaker, Two Languages : Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories. Second Edition*. New York : Oxford University Press.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Molander, L. (2004). L'alternance codique en classe d'immersion: délimitation interprétation et fonction interactionnelle. *Sociolinguistica*, 18 : 86-105.
- Mondada, L. (1999). Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles. Dans V. Castellotti & D. Moore (Éds.) *Alternances des langues et construction de savoirs*, (pp. 83-98). Fontenay : ENS Éditions.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2005). Second Language Acquisition as Situated Practice : Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 61(4) : 461-490.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *AILE*, 12. Revue en ligne : <http://aile.revues.org>
- Moore, D. (2006a). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moore, D. (2006b). Français et immersion au Canada. *Le Français Dans le Monde*, 346 : 16-17.

- Moore, D. (2002). Case Study : Code-switching and Learning in the Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5) : 279-293.
- Moore, D. (2001a). Les représentations des langues et de leur apprentissage. Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. Dans D. Moore (éd.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, (pp. 7-22). Paris : Collection Crédif-Essais, Didier.
- Moore, D. (2001b). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? *Études de Linguistique Appliquée*, 2001/1, 121: 71-78.
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive. *AILE*, 7 : 95-121.
- Moore, D. & Simon, D. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *AILE*, 16 : 121-144.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. Dans V. Castellotti *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, (pp.151-189). France : Publications de l'Université de Rouen.
- Moore, D. & Castellotti, V. (1999). Alternance de langues et construction des savoirs. Dans V. Castellotti & D. Moore (Éds.) *Alternances des langues et construction de savoirs*, (pp. 9-23). Fontenay : ENS Éditions.
- Moore, D., & Py, B. (1995). Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde. *Plurilinguismes*, 9/10 : 133-145.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices : An Introduction to Bilingualism*. Malden, MA : Blackwell Publishing.

- Myers-Scotton, C., & Jake, J. (2001). Explaining Aspects of Code-Switching and Their Implications. Dans J. Nicol (Éd.) *One Mind Two Languages : Bilingual Language Processing* (pp. 84-116). Oxford : Blackwell.
- Nemni, M., Huovelin, M., Rondeau, D., & Vadnais, M. (1993). L'erreur : les intéressés prennent la parole. *Revue de l'ACLA*, 15(2) : 119-135.
- Nicoladis, E. (2002a). The Cues that Children Use in Acquiring Adjectival phrases and Compound Nouns : Evidence from Bilingual Children. *Brain and Language*, 81 : 635-648.
- Nicoladis, E. (2002b). What's the Difference Between 'toilet paper' and 'paper toilet'? French-English Bilingual Children's Cross-linguistic Transfer in Compound Nouns. *Journal of Child Language*, 29 : 843-863.
- Nicoladis, E. (1999). "Where is my brush-teeth?" Acquisition of Compound Nouns in a French-English Bilingual Child. *Language and Cognition*, 2(3) : 245-256.
- Nonnon, E. (1999). Interactions et apprentissages. *Le français aujourd'hui*, 113. Revue en ligne : [http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral/art\\_en2.asp](http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral/art_en2.asp)
- Obadia, A. (2004). *Techniques de prévention e de correction des fautes orales dans les classes d'immersion, Guide Pédagogique*. Burnaby, C. -B. : Faculté d'éducation, Université Simon Fraser.
- Obadia, A. (1984a). *Analyse des fautes orales des élèves en immersion et techniques de correction*. Burnaby, C. -B. : Faculté d'éducation, Université Simon Fraser.
- Obadia, A. (1984b). Les piliers du nouveau bilinguisme. *Langue et société, Numéro spécial*, 12 : 17-21.

- Odlin, T. (1996). On the Recognition of Transfer Errors. *Language Awareness*, 5(3&4) : 166-178.
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier.
- Pallotti, G. (2002). Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. *AILE*, 16. Revue en ligne : <http://aile.revues.org>
- Peat, Marwick et Associés et S. Churchill (1987). *Évaluation du Programme des langues officielles dans l'enseignement. Rapport final*. Ottawa : Direction de l'évaluation des programmes, Secrétariat d'État 172 p.
- Pekarek Doehler, S. (2003a). Interaction, acquisition, enseignement. *Babylonia*, 1(03) : 69-72.
- Pekarek Doehler, S. (2003b). Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2. *Marges linguistiques*, septembre 2003. Revue en ligne : <http://www.marges-linguistiques.com>
- Pekarek Doehler, S. (2002). Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales. L'apport d'une perspective interactionniste. *Babylonia*, 10(4) : 24-29.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *AILE*, 12. Revue en ligne : <http://aile.revues.org>
- Pekarek, S. (1999). Stratégies de communication bilingues en classe de L2? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs. *Aile: Actes du 8<sup>e</sup> colloque*. EUROSLA (pp. 127-141).

- Pekarek, S., Saudan, V., & Lüdi, G. (1996). Apprentissage du français en Suisse alémanique : des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64 : 87-111.
- Perdue, C. (2002). Development of L2 Functional Use. Dans V. Cook (Ed.) *Portraits of the L2 User*, (pp. 123-145). Clevedon : Multilingual Matters.
- Polio, C. & Duff, P. (1994). Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. *Modern Language Journal*, 78 (3) : 313-24.
- Poplack, S. & Meechan, M. (1998). How Languages Fit Together in Codemixing. *International Journal of Bilingualism*, 2(2) : 127-138.
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contexte d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59 : 159-169.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée*, 25 : 23-43.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français Dans le Monde*, 347 : 37-40.
- Py, B. (1997). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de linguistique appliquée*, 108 : 495-503.
- Py, B. (1996). Reflection, Conceptualisation and Exolingual Interaction : Observations of the Role of the First Language. *Language Awareness*, 5(3-4) : 179-187.
- Py, B. (1995). Interaction exolingue et processus d'acquisition. *Cahiers de l'ILSL*, 7 : 159-175.

- Py, B. (1992). Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde. *Lidil*, 6 : 9-25.
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : Rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL*, 17 : 147-161.
- Py, B. & Alber, J. -L. (1986). Langue des apprenants et conversation exolingue. Dans A. Giacomi & D. Véronique *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Tome I.* (pp. 149-166). Aix-en-Provence : Université de Provence.
- Rebuffot, J. (1993). *Le point sur...l'immersion au Canada.* Anjou, Québec : Centre Éducatif et Culturel.
- Reeder, K., Buntain, J. & Takakuwa, M. (1999). Intensity of L2 Instruction and Biliterate Proficiency in the Intermediate Years of a French Immersion Program. *The Canadian Modern Language Review*, 56(1) : 49-72.
- Reyes, I. (2004). Functions of Code Switching in Schoolchildren's Conversations. *Bilingual Research Journal*, 28(1) : 77-98.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning.* Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Sabatier, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamique d'appropriation langagière. Dans D. Moore & V. Castellotti (éds) *La compétence plurilingue...Regards francophones*, (pp. 105-126). Berne : Peter Lang, Éditions scientifiques européennes.
- Sabatier, C. (2006). Figures identitaires des élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France, *Education et Francophonie*, *ACELF*, 26 : 111-132.

- Sabatier, C. (2005a). *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*. Lille : ANRT.
- Sabatier, C. (2005b). Les "passeurs de frontières". Dans D. Coste, M. A. Mochet, et al. (éds) *Plurilinguisme et Apprentissages – Mélanges*, (pp. 183-196). Lyon : ENS Editions.
- Sauter, K. (2002). *Transfer and Access to Universal Grammar in Adult Second Language Acquisition*. Dissertation. Accessed June 19, 2008. <http://irs.ub.rug.nl/ppn/240919122>
- Scherfer, P. (1995). Zu einigen Aspekten der Erforschung des mentalen Lexikons von Fremdsprachenlernern. Dans K.R. Bausch, H. Christ, F.G. Konigs, & H.-J. Krum *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*, (pp.165-173). Tübingen : Gunter Narr.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London : Longman.
- Selinker, L. (1979). Interlanguage. *Studies in Descriptive Linguistics*, 2 : 55-77.
- Selinker, L. & Baumgartner-Cohen, B. (1995). Multiple Language Acquisition : 'Damn It, Why Can't I Keep These Two Languages Apart?' *Language Culture and Curriculum*, 8(2) : 115-121.
- Selinker, L. & Douglas, D. (1985). Wrestling with 'Context' in Languge des apprenants Theory. *Applied Linguistics*, 6(2) : 190-204.
- Selinker, L. & Lakshmanan, U. (1983). Language Transfer and Fossilization : The Multiple Effects Principle. Dans S. Gass & L. Selinker *Language (Eds) Transfer in Language Learning* (pp. 197-216). Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975). The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. *Language Learning*, 25 : 139-152.

- Sharwood Smith, M. (1991). Language Modules and Bilingual Processing. Dans E. Bialystok (Ed.) *Language Processing in Bilingual Children*, (pp.10-24). Cambridge : Cambridge University Press.
- Simon, D. –L. (1997). Alternance codique en classe de langue : Rupture de contrat ou survie? *Études de Linguistique Appliquée*, 108 : 445-455.
- Spolsky, B. (1978). *Educational Linguistics : An Introduction*. Massachusetts : Newbury House Publishers.
- Sportiche, D. (1996). Clitic Constructions. Dans J. Rooryck & L. Zaring *Phrase Structure and the Lexicon*, (pp. 213-276). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Springer, C. (2002). Évaluation de la compétence et problématique de l'acquisition en L2 : Préliminaires pour une définition de profils prototypiques de compétence en L2. *Marges Linguistiques*, juillet 2002. Revue en ligne : <http://www.marges-linguistiques.com>
- Stern, H. H. (1984). L'immersion : une expérience singulière. *Langue et société, numéro spécial*, 12 : 4-7.
- Stern, H. H. (1972). Introduction. Dans M. Swain (éd.) *Bilingual Schooling : Some Experiences in Canada and the United States*. Toronto : OISE Press. 1-6.
- Swain, M. (2001). Integrating Language and Content Teaching Through Collaborative Tasks. *Canadian Modern Language Review*, 58(1) : 44-63.
- Swain, M. (2000). French Immersion Research in Canada : Recent Contributions to SLA and Applied Linguistics. *Applied Linguistics (Annual Review)*, 20 : 199-212.



- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis : Just Speaking and Writing Aren't Enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1) : 158-164.
- Swain, M., Brooks, L. & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-Peer Dialogue as a Means of Second Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22 : 171-185.
- Swain, M. & Johnson, R. K. (1997). Immersion Education : A Category Within Bilingual Education. Dans R. K. Johnson & M. Swain, *Immersion Education : International Perspectives*, (pp. 1-16). Cambridge : Cambridge University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2005). The Evolving Sociopolitical Context of Immersion Education in Canada : Some Implications for Program Development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2) : 169-186.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on Form Through Collaborative Dialogue : Exploring Task Effects. Dans M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Éds.) *Researching Pedagogic Tasks : Second Language Learning, Teaching and Testing* (pp. 99-118). New York : Longman.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based Second Language Learning : The Uses of the First Language. *Language Teaching Research*, 4(3) : 251-274.
- Tirvassen, R. (2003). Approcher les contacts des langues à partir des outils issus du structuralisme: quel usage effectuer du terme interférence? *Glottopol*, 2 : 123-133.
- Towell, R. & Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- Tsedryk, K. (2006). *Le syncrétisme casuel dans l'interlangue des apprenants du français L2*. Article en ligne : [http://kanstantsin.tsedryk.ca/papers/bwtl\\_10\\_2006\\_clitics\\_handout.pdf](http://kanstantsin.tsedryk.ca/papers/bwtl_10_2006_clitics_handout.pdf)

- Turnbull, M. (2006). Employons le *français* en français de base! *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 62(4) : 611-629.
- Turnbull, M. (2001). There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But... *Canadian Modern Language Review*, 57(4) : 531-540.
- Van Lier, L. (1997). Approaches to Observation in Classroom Research. Observation From an Ecological Perspective. *TESOL Quarterly*, 31(4) : 783-787.
- Van Lier, L. (1995). The Use of L1 in L2 classes. *Babylonia*, 2 : 37-43.
- Varshney, R. (2005). Représentations chez l'apprenant de l'utilisation stratégique de la langue première dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Etude comparative d'apprenants australiens et français. Dissertation. Paris 3 – University of Queensland.
- Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues - Question(s) d'interaction*. Paris : Didier.
- Véronique, D. (2005). Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère : Quelques pistes de travail. *AILE*, 23 : 9-41.
- Véronique, D. (2000). Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : Fiches et chantiers en didactique des langues étrangères. *Études de Linguistique Appliquée*, 120 : 405-417.
- Véronique, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes : Un état des lieux et quelques perspectives. *AILE*, 1 : 5-36.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.

- Virginie, M. (2000). *Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires*. Mémoire, I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier. En ligne : <http://www.crdpmontpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/b/0/00b0014/00b0014.pdf>
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue la langue de l'apprenant*. Traduit par J. –M. Brohée & J. –P. Confais. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Vygotsky, L. S. (1985 [1934]). *Pensée et langage*. Paris : Messidor, Éditions Sociales.
- Wantz-Bauer, F. (2001). Le statut de la langue maternelle en cours de langue étrangère : points de vue d'apprenants. Dans V. Castellotti *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, (pp. 39-57). France : Publications de l'Université de Rouen.
- Weber, S., & Tardif, C. (1991). Culture and Meaning in French Immersion Kindergarten. Dans L. Malavé & G. Duquette (Éds.) *Language, Culture and Cognition. A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition* (pp. 93-109). Clevedon : Multilingual Matters.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. New York : Publication of the Linguistic Circle of New York.
- White, L. (2003). Fossilization in Steady State L2 Grammars : Persistent Problems With Inflectional Morphology. *Bilingualism : Language and Cognition*, 6(2) : 129-141.
- White, L. (2000). Second Language Acquisition : From Initial to Final State. Dans J. Archibald *Second Language Acquisition and Linguistic Theory* (pp. 130-155). Massachusetts : Blackwell Publishers Inc.

White, L. (1998). Universal Grammar in Second Language Acquisition : The Nature of Interlanguage Representation. Accessed January 2, 2008. [www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW09/white.pdf](http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW09/white.pdf)

White, L. (1996). Clitics in L2 French. Dans H. Clahsen (Ed.) *Generative Perspectives on Language Acquisition* (pp. 335-368). Philadelphia : John Benjamins.

White, L. (1989) *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Winford, D. (2003). *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford : Blackwell Publishing.

Wong Fillmore, L. (1996). Second-language Learning in Children : A Model of Language Learning in Social Context. Dans E. Bialystok (éd.) *Language Processing in Bilingual Children*, (pp. 49-69). Cambridge : Cambridge University Press.

## **ANNEXES**

**ANNEXE A - Lettre d'autorisation du comité d'éthique**

# SIMON FRASER UNIVERSITY

OFFICE OF RESEARCH ETHICS



URNARY RESEARCH  
CANADA V5A 1S6  
Telephone: 604-291-1447  
FAX: 604-298-6785

March 10, 2006

Ms. Aline Tetrault  
Graduate Student  
Department of French  
Simon Fraser University

Dear Ms. Tetrault:

**Re: Caractérisation des marques transcodiques dans les interactions entre apprenants  
Anglophones du programme d'immersion précoce - Ref. #37365**

I am pleased to inform you that the above referenced Request for Ethical Approval of Research has been approved on behalf of the Research Ethics Board. This approval is in effect until the end date of March 8, 2009.

Any changes in the procedures affecting interaction with human participants should be reported to the Research Ethics Board. Significant changes will require the submission of a revised Request for Ethical Approval of Research. This approval is in effect only while you are a registered SFU student.

Your application has been categorized as "minimal risk" and approved by the Director, Office of Research Ethics, on behalf of the Research Ethics Board in accordance with University policy R20.01, <http://www.sfu.ca/policies/research/r20-01.html>. The Board reviews and may amend decisions or subsequent amendments made independently by the Director, Chair or Deputy Chair at its regular monthly meetings.

"Minimal risk" occurs when potential participants can reasonably be expected to regard the probability and magnitude of possible harms incurred by participating in the research to be no greater than those encountered by the participant in those aspects of his or her everyday life that relate to the research.


.../2

Page 2

Please note that it is the responsibility of the researcher, or the responsibility of the Student Supervisor if the researcher is a graduate student or undergraduate student, to maintain written or other forms of documented consent for a period of 1 year after the research has been completed.

Best wishes for success in this research.

Sincerely,

  
Dr. Hal Weinberg, Director  
Office of Research Ethics

c. Dr. Rejean Conac-Marquis, Supervisor

/s/any

B



## **ANNEXE B - Lettres d'autorisation des parents et élèves**

Abbotsford, March \_\_, 2006

Dear parents or guardians,

My name is Aline Tétrault and I teach French Immersion Kindergarten at Sandy Hill school. I am also currently working on my Master's degree in Second Language Acquisition under the supervision of Dr. Réjean Canac-Marquis, Associate Professor, Department of French at Simon Fraser University. In the upcoming months, I will be collaborating with Mme X, Mme X and their students to study discourses in the French Immersion classroom. The title of my study is "Caractérisation des marques transcodiques dans les interactions entre apprenants anglophones du programme d'immersion précoce" (Characterization of the Use of L1 and L2 in Interactions Among Students in the Early French Immersion Program) and the main purpose of my research is to examine both student-student and student-teacher interactions as they are an important component in language teaching and in the construction of knowledge.

In accordance with Simon Fraser University ethics policies, I am seeking your consent as part of this study requires audio-taping the children during typical interactive activities in the classroom. Your child will not be asked to do anything beyond the normal activities conducted in the classroom. You can also be assured that all care will be taken to protect your child's identity. The audiotapes and transcriptions will be labeled with pseudonyms and will be stored separately and in secured locations.

Attached you will find the official letter of consent. If you agree to allow me to ask your child to participate in this study, please complete this form and return it to your child's teacher. If you do not wish for your child to participate in this study, his/her grade or evaluation will not be affected in any way. You are welcome to contact me at Sandy Hill (604 850 7131) should you have any questions regarding this study or you may direct any questions to my supervisor, Dr. Réjean Canac-Marquis, Department of French, Simon Fraser University, Burnaby, (604 291 4740).

Thank you in advance for your cooperation. Your child's participation is greatly appreciated and will be a valuable contribution to the study of different stages of second language acquisition. I strongly believe that greater insights into the learning process and communication strategies of immersion students may help educators provide enriching and stimulating environments in which to learn.

Sincerely,

Aline Tétrault  
French Immersion Teacher  
Sandy Hill Elementary School

**PERMISSION FORM FOR PARENTAL CONSENT**

I understand the above description of the study "Caractérisation des marques transcodiques dans les interactions entre apprenants anglophones du programme d'immersion précoce." and that:

1. My child's participation is voluntary and he or she may withdraw from the study at any time, with no consequence to his/her grade or evaluation.
2. I can register any concerns or raise questions about the project at any time by contacting Dr. Réjean Canac-Marquis.
3. Participation in this study involves being audio-taped during group activities in the classrooms of Mme X or Mme X at school.
4. My child's name will not appear in reports of the research.

I consent to have the child named below invited to participate in this study (please circle one response):

**YES**

**NO**

**CHILD'S NAME (Please print):**

---

**CHILD'S TEACHER'S NAME:**

---

**PARENT/GUARDIAN'S NAME:**

---

**CONTACT NUMBER AND/OR EMAIL:**

---

**SIGNATURE OF PARENT:**

---

**WITNESS:**

---

**DATE:**

---

I understand the description of the study « Caractérisations des marques transcodiques dans les interactions entre apprenants anglophones du programme d'immersion précoce ».

I understand that:

1. my participation is voluntary and I can withdraw from the study at any time,
2. I can ask Mme Tétrault questions about the project at any time,
3. I will be audio-taped during classroom activities,
4. my name will not appear in reports of the research and no one other than Mme Tétrault will listen to the recordings.

I would like to participate in the study

YES \_\_\_\_\_

NO \_\_\_\_\_

My name : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

## **ANNEXE C - Tableau récapitulatif des tâches**

**Tableau récapitulatif des tâches (par niveau, domaine scolaire et activité).**

	séance 1	séance 2	séance 3	séance 4	séance 5
<b><u>2° année</u></b>					
Domaine scolaire	littéracie	littéracie	littéracie	littéracie	littéracie
Activité ou texte	« Après l'école. »	« Les cachettes de Rougeole. »	« Les cartes de souhaits de Caroline. »	« Le bouquet de ballons. »	« Les points de la coccinelle. »
<b><u>5° année</u></b>					
Domaine scolaire	Sciences	Cercle littéraire	Santé et Planification personnelle	Santé et Planification personnelle	Mathématiques
Activité	recherches sur parties du corps	étude d'un roman	« Comment dire non à la drogue. »	« Prévention du tabagisme. »	résolution de problèmes

## **ANNEXE D - Exemples des tâches**

## Annexe D – Exemple de tâche de la 2<sup>e</sup> année (séance 2)

2<sup>e</sup> année le 18 avril 2006  
séance 2

### TON PROJET

Je te propose un jeu. Tu dois découvrir les cachettes de Rougeole, un microbe, qui se dissimule dans une classe de 2<sup>e</sup> année. Cette classe est illustrée dans les pages suivantes.

1. Pour connaître le chemin que Rougeole a suivi ainsi que ses cachettes, lis le texte **Les cachettes de Rougeole**.
2. Puis, observe le dessin de la classe et trace le chemin que Rougeole a suivi en faisant une croix aux endroits où il s'est posé.



## Les cachettes de Rougeole

Rougeole, le microbe, s'est caché  
dans la poubelle noire qui est sous la fenêtre.

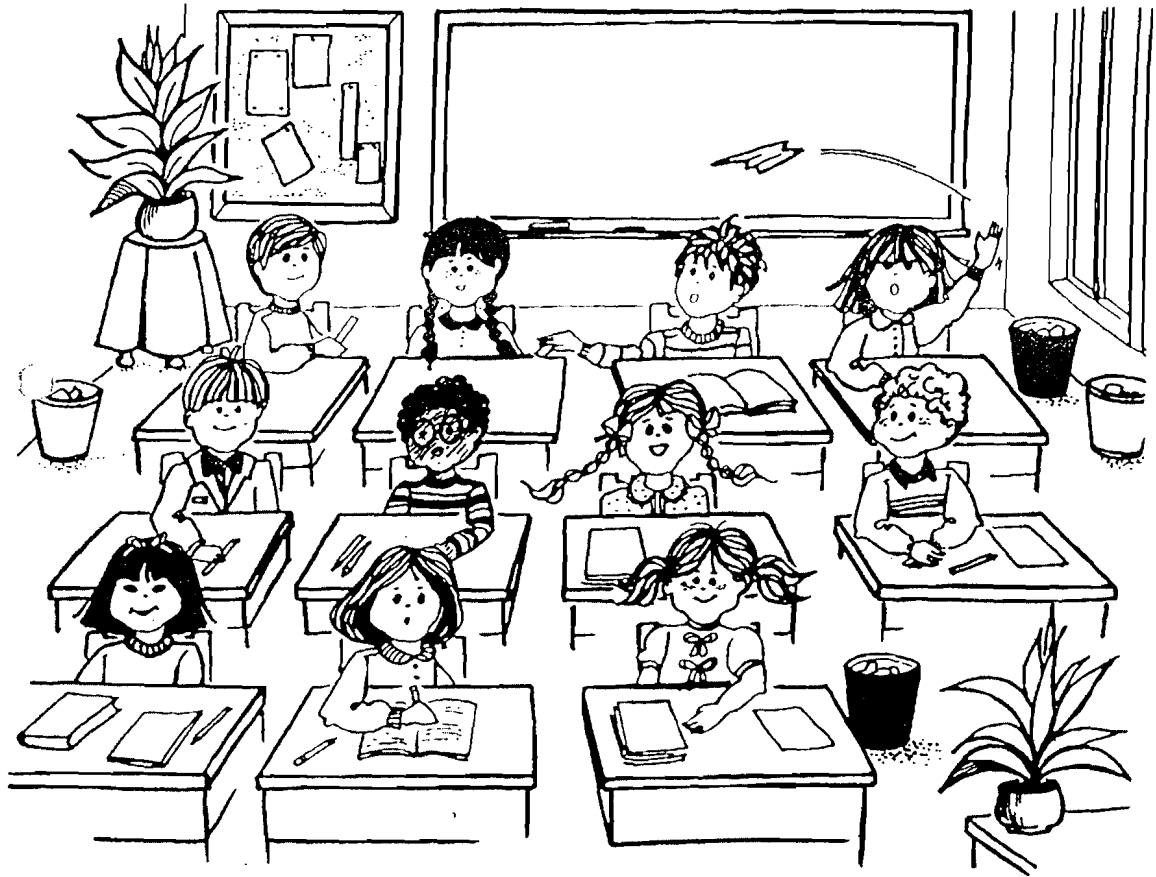
Il a traversé la classe  
en sautant sur le bord du tableau.

Il s'est déposé sur une feuille de la plante verte  
qui est au fond de la classe.

Ensuite, Rougeole a vu deux beaux rubans  
dans les cheveux d'une fillette.  
Il s'est blotti dans l'un des rubans.

Puis, Rougeole a glissé  
le long de la tresse de la fillette  
et a sauté dans l'oeil du voisin.  
Quelle malchance !  
Rougeole s'est frappé contre une paire de lunettes.  
Tout étourdi, il est tombé par terre.

Rougeole s'est relevé et il est disparu dans la classe.
--



## Annexe D – Exemple de tâche de la 5<sup>e</sup> année (séance 3)

### Activité de l'élève #3

Activité de la 5<sup>e</sup> année  
séance 3  
le 2 mai 2006

### Des Situations Où L'on T'offrira Probablement De La Drogue

1. Tu es invité à passer la nuit chez un ami. Pendant que tu te prépares pour la nuit, ton ami te demande si tu as déjà fumé. À ce moment-là, ton ami sort un paquet de cigarettes de sous le matelas et t'en offre une. **Que devrais-tu faire?**
2. Ta soeur aînée fait une fête un soir pendant que tes parents sont sortis. Tu décides de rejoindre la fête pour peu de temps quand soudainement tu sens une sorte de fumée étrange. Tu réalises que quelqu'un assis près de toi fume un joint. Avant que tu ne le réalises, cette personne te passe le joint. **Que devrais-tu faire?**
3. C'est samedi après-midi, toi et tes amis n'avez rien à faire. Vous êtes assis au parc depuis 30 minutes. Un de tes amis vous invite à aller chez lui. Les parents ne sont pas là et votre ami suggère que ce serait amusant d'essayer différentes boissons alcoolisées. **Que devrais-tu faire?**
4. La mère de ton ami a une prescription pour drogue "valium" à cause d'une dépression. Ton ami te dit qu'ils ont déjà essayé de la prendre quelques fois auparavant parcequ'ils étaient curieux de son effet. Ils t'invitent à l'essayer. **Que devrais-tu faire?**

### Comment Dire Non

1. Dis exactement ce que tu ne veux pas faire.
2. Dis pourquoi tu ne veux pas le faire.
3. Dis ce que tu peux faire à la place.
4. Fais ce que tu as suggéré.

Si rien ne semble marcher, éloigne-toi.

## **ANNEXE E - Transcription du corpus**

## Conventions de transcription

Ens :	enseignant
Enq :	enquêteur
A :	initial de l'apprenant
. :	pause
... :	pause plus longue
<b>en gras</b> :	changement de langue du français à l'anglais
(XXX) :	segment incompréhensible
[ ] :	approximation phonétique
/ :	interruption, enchaînement immédiat
alinéa à droite :	chevauchement
MAJUSCULE :	intonation marquée
↑ :	intonation montante
(ami?) :	transcription incertaine de l'énoncé
(ami) :	suggestion du bon item lexical
* :	création lexicale

- 001 J qu'est-ce qu'on va/  
002 Ni /on va lire  
003 J oui mais qu'est-ce qu'on va faire ↑.. comme est-ce que chacun va lire une ligne ou quoi  
004 Ni un ligne jusqu'à la point ↑  
005 groupe OUI  
006 J qui va aller premier  
007 Ni Natalie  
008 J Natalie  
(lecture)  
009 Na Stéphanie arrive de l'école . elle a . excuse-moi  
010 Ni elle a descend au sous-sol pour écouter son émission préfère  
011 É zut . le téléviseur ne fonctionne pas  
012 J bébé Éric a [dəsine ]/  
013 Ni [dəsine]  
014 J [dəsine] de gros . de gros clowns sur [le : ] /  
015 Ni /[kran]  
016 J [lekran]  
017 T Stéphanie [e] triste. est triste point  
018 Na pour se consoler elle lit une histoire de [tintin]  
019 Ni Minou ronronne /  
020 É [tētē]  
021 Ni Minou ronronne sous le téléviseur  
022 É tout est calme  
023 J toute/  
024 Ni /tout à coup  
025 J tout à coup [ stɛ : fɛ : ] /  
026 Na /Stéphanie  
027 J lance un grand . /  
028 Ni /cri  
029 J cri  
030 T la souris [mekanlk] de [pirɔt] vient de monter sur son dos  
031 Na quelle PEUR  
032 Ni à ce moment sa maman vient s'asseoir sur le tapis pour lui [pal]  
parler  
033 E bravo Stéphanie est heureuse maintenant  
  
(fin de la lecture)  
034 J **well now what do we do ↑**  
035 E qu'est-ce qu'on fait sur les deux dessins  
036 Ni oui . je ne sais pas  
037 Na qui va porter les crayons de bois ↑  
038 J **I will**

039 Na Emma est-ce que tu/  
 040 J /je peux/  
 041 Na /est-ce que tu peux aller . ehm . trouver tes crayons à mine ↑  
 042 Ni John . tu peux aussi parce que les crayons à mine sont les mêmes  
 043 Na Madame est-ce qu'on peut colorier avec des feutres ↑  
 044 Ens pas tout de suite .. maintenant tu dois les écouter ce que les . ce  
 qu'on te demande  
 045 Na mais Madame . il y a deux choses  
 046 Ens oui .. avant et après  
 047 Ni avant et après ↑ . ça c'est avant quand elle est triste et ça c'est  
 quand le chose . quand le souris (monte ?) alors .. je ne sais pas ..  
 oké on va lire  
 048 T oui . on va lire .. oké  
 049 E encore ↑  
 050 groupe OUI  
 051 E **can I start** ↑  
 052 Ni oui . tu peux  
  
 (relecture)  
 053 E Stéphanie arrive de l'école  
 054 J elle [ dəs]/  
 055 Ni /[dəsə]  
 056 J descend au sous-sol pour être  
 057 Ni écouter  
 058 J écouter son [e/mi/zə]  
 059 E émission préférée  
 060 T ZUT .. le téléviseur ne fonctionne pas  
 061 Na bébé Éric a dessiné deux [gros] clown sur l'écran  
 062 Ni Stéphanie est [tri : st]  
 063 E pour se consoler elle lit une histoire de Tintin  
 064 J [mi : nu]/  
 065 Ni /oh . excusez-moi . excusez-moi . je sais quelque chose que on  
 peut écrire/  
 066 J /ronronne sous le/  
 067 Ni Johnua . arrête une minute .. on peut . on peut dessiner le . le  
 histoire de Tintin ici .. qu'est-ce qu'elle lit  
 068 groupe OH .. OUI  
 069 Na parce qu'elle /  
 070 groupe /OUI . OKÉ  
 071 T sur le tapis ↑  
 072 Ni oui  
 073 Ens est-ce qu'on a des questions ↑  
 074 groupe NON  
 075 Ni on a trouvé un chose  
 076 E le livre de Tintin  
 077 Na est-ce qu'on doit le faire sur le tapis ↑

078 Ni oui  
 079 Ens oui . tu peux mettre un livre sur le tapis .. écoute-moi bien .. le premier paragraphe va en haut et le deuxième va en bas .. d'accord ↑  
 080 Ni oui  
 081 Na qu'est-ce qu'on doit faire ↑  
 082 T le livre de [tintin]  
 083 E [tētē]  
 084 Ens vous connaissez les livres de Tintin ↑  
 085 E J & Ni oui  
 086 Na & t non  
 087 J il y a des vidéos  
 088 Ens oui . il y a des vidéos c'est vrai .. c'est une bande dessinée ↑ .. Tintin ↑  
 089 Ni c'est très amusant  
 090 Ens oui .. je l'adore (XXX)  
 091 Na pourquoi est-ce que c'est/  
 092 T pourquoi elle est triste ↑  
 093 Ni **I don't know . I just write it that way** .. oh . excuse-moi . excuse-moi . excuse-moi  
 094 Na je ne sais pas parce que j'ai/  
 095 T /Madame . Madame/  
 096 Na /je ne sais pas parce que j'ai juste le dessiné/  
 097 Ni /oh . dessin . dessin . dessin  
 098 E oké .. on va sur le  
 099 Na non .. je n'ai pas fini  
 100 T Madame .. Niki a parlé en anglais  
 101 Ens attention  
 102 Ni oui (XXX)  
 103 Na une minute . une minute .. attends moi .. Tintin  
 104 E vas-y . à Minou .. John  
 105 J Minou ronronne sous le télévision . téléviseur  
 106 T tout est calme  
 107 Ni oh Minou .. il n'y a pas de Minou  
 108 T non  
 109 Ni Minou  
 110 T Minou . qu'est-ce que c'est ↑  
 111 J un chat . **maybe**  
 112 Ni non .. c'est un chien .. c'est le chien de Tintin  
 113 Ens est-ce que ça dit Minou ou Miloup ↑  
 114 Ni & T Minou  
 115 Ens oh Minou .. le chien de Tintin s'appelle Miloup  
 116 E Minou . ça dit  
 117 T qu'est-ce que c'est Minou ↑



118 Ens un chat  
 119 J c'est un chat parce que/  
 120 Ni /mais où est-ce que c'est le chat ↑ .. je pense que le chat est là  
 121 T le chat .. oui . **it says** /  
 122 E /Minou ronronne sous le /  
 123 T /le télévision  
 124 Ni alors tout le monde faut écrire .. pas écrire dessiner/  
 125 T /sous le télévision  
 126 Na est-ce que c'est un chat ↑  
 127 Ni oui  
 128 Na comment il regarde ↑  
 129 Ni juste comme un [nɔʁmɛl]\* chat  
 130 J juste un chat  
 131 Na oké  
 132 J oké ..j'ai fini  
 133 Na je n'ai pas fini  
 134 Ni j'ai fini  
 135 T j'ai fini  
 136 E j'ai fini  
 137 Na je n'ai pas fini (rire)  
 138 J mais où est-ce que .. qu'est-ce qu'il fait ↑  
 139 E ronronne  
 140 J qu'est-ce que c'est ÇA  
 141 Na je pense que c'est/  
 142 T /le bruit de le chat/  
 143 Na oui . le bruit de le chat  
 144 Ni oké . maintenant on lit  
 145 Na J'AI PAS FINI  
 (XXX)  
 146 T **why does** ça cri ↑ parce que ça dit tout à coup Stéphanie lance un  
 grand cri  
 147 J oui  
 148 Ni oh ça c'est . ça c'est le deuxième page .. ça c'est ici  
 149 T oui . mais qu'est-ce que c'est un cri ↑  
 150 Ni c'est comme .. elle cri .. comme AAAAH  
 151 ? AAAAAH  
 152 E oui . la souris mécanique de Pierrot vient de monter sur son dos  
 153 Ni peut-être on peut écrire . on peut dessiner le . la souris/  
 154 Na /sur son dos ↑  
 155 Ni oui  
 156 Na mécanique  
 157 Ni ça c'est sur le deuxième page  
 158 E on doit dessiner un . ehm . un souris mécanique  
 159 J **what is it** ↑  
 160 Ni c'est une souris mais ce n'est pas un vrai souris  
 161 Na est-ce que le souris doit avoir ce chose dans le dos ↑

162 Ni il faut être sur le dos je pense  
 163 T c'est un peu difficile  
 164 E j'ai le fait .. ce n'est pas difficile  
 165 Ni oh . tu peux faire le chose . ehm . derrière .. oh . ça c'est un beau souris  
 166 E merci  
 167 Na oh . je dois le . je veux faire cette souris .. est-ce que je peux voir s'il te plaît .. merci .. comment tu fais ↑  
 168 Ni tu faut faire le . ehm . le qu'est-ce que c'est ↑  
 169 J queue .. le queue  
 170 T oui  
 171 Ni j'ai juste voir ça  
 172 J j'ai presque fini  
 173 T attends  
 174 Na je n'ai pas fini .. j'ai presque  
 175 Ni oh . le maman .. oh non  
 176 T qu'est-ce que .. oké . ça dit quelque chose **about** le maman  
 177 Ni oui . le maman parce que /  
 178 E /sa maman vient [sə/səswar]/  
 179 T sa maman vient s'asseoir sur le tapis  
 180 Ni on faut écrire enfant dessiner le maman SUR LE TAPIS  
 181 Na quelle . ehm . celle-là ↑ ou celle-là ↑  
 182 Ni celle-là  
 183 Na ça va être difficile  
 184 Ni je dis que comme .. petit  
 185 J non  
 186 E **I'm just going to make her in . like . something ..** (rire)  
 187 T tu parles anglais  
 188 E oh . excuse-moi  
 189 Ni tout le monde parle anglais  
 190 T un petit peu  
 191 Ni oké .. mais il n'y a pas de place .. comment est-ce qu'on peut le faire ↑  
 192 T oui .. on peut juste/  
 193 Na Niki . les clowns sur le télévision  
 194 Ni on faut faire les clowns SUR le télévision ↑  
 195 J hmmm .. comment je vais faire les clowns  
 196 Na comment est-ce qu'on peut faire les clowns ↑  
 197 E je fais des clowns  
 198 J je sais comment (XXX) il y a des clowns comme ça  
 199 Ni j'ai fini un clown  
 200 T j'ai fini un clown mais  
 201 E où est-ce qu'on fait ↑ .. là ou là  
 202 T j'ai fait là  
 203 J oh . j'ai . oh . j'ai fait le ici .. on doit le faire ici  
 204 Na non .. on doit le faire ici

205 Ni oui .. on doit le faire ici  
 206 J deux grosses clowns sur (XXX)  
 207 Na **good thing I told you .. 'cause you could have done it on the wrong/**  
 208 J **/I know**  
 209 Na oh . je m'excuse  
 210 Ni qu'est-ce que tu as dis ↑  
 211 Na j'ai parlé en anglais (XXX) .. je faut dire ça que les clowns sontaient pas sur le chose  
 212 Ni pas sur la deuxième page  
 213 Na oui  
 214 J oké . maintenant . je faut faire . le maman  
 215 T tout le monde ici parle un petit peu en anglais  
 216 Na oui (rire)  
 217 Ni mais . c'est pas grave . ce n'est pas grave .. je veux faire le maman  
 218 T j'ai presque fini  
 219 J moi aussi  
 220 E oh . je dois faire deux  
 221 Na j'ai presque fini  
 222 Ni tu dois faire deux mamans ↑  
 223 E non  
 224 T pourquoi elle lire et le télévision est . ehm  
 225 Ni oui .. elle peut juste . oh c'est . oh . parce que son petit . son bébé frère a dessiné des clowns sur le télévision  
 226 T AH . ça c'est pourquoi  
 227 Na son bébé frère ↑  
 228 Ni oui  
 229 Na comment son bébé frère peut dessiner des clowns  
 230 Ni on doit effacer  
 231 J je dois effacer maman (XXX)  
 232 Na peut-être je dois faire un maman avec ce tête . après . ça se passe sur le tapis comme ça  
 233 E j'ai fini mon maman  
 234 Na le maman comme ça .. avec des mains  
 235 J le maman est petit  
 236 E **oh yeah** . je sais .. regarde **John's** maman . **it's so** petit  
 237 Na oh . Emma a parlé en anglais  
 238 T tout le monde a parlé en anglais un petit peu  
 239 Ni c'est pas grave  
 240 Na c'est pas drôle le maman (de John ?)  
 241 J je l'aime pas  
 242 T je l'aime .. regarde ma maman  
 243 Na je pense que sa maman est plus petit que elle  
 244 Ni oui . ça c'est que j'ai pensé  
 245 T regarde MA MAMAN  
 246 Na je pense que . oh/

- 247 Ni /ce n'est pas grave si on ne peut pas dessiner un maman .. ce n'est pas grave/
- 248 Na /ma maman est bon .. [u :] j'ai pas fini avec ma maman .. j'ai juste dessiné/
- 249 J /ça c'est bon Niki .. **'cause she's holding her hand (XXX)/**
- 250 Na /oké ↑
- 251 Ni oké .. c'est d'accord
- 252 Na on peut dire oké .. aussi je pense
- 253 Ni c'est d'accord
- 254 E [dakɔ : Rə]
- 255 Na est-ce que tu vas [mãɲ]
- 256 Ni chut .. regarde ici .. quand quelqu'un parle . ça va comme ça
- 257 Ens est-ce qu'on a presque terminé ici ↑
- 258 groupe OUI
- 259 Na oké .. sur le tapis
- 260 E oké j'ai fini .. bravo Stéphanie est heureuse maintenant
- 261 Ens est-ce que ça c'est la maman ↑
- 262 groupe OUI
- 263 Ens ici .. qu'est-ce qu'il y a à la télévision
- 264 Ni non .. c'est ici où les clowns sont
- 265 Ens c'est pas ici non plus ↑
- 266 J oui
- 267 Ens aah
- 268 Ni oh . il faut écrire quatre clowns
- 269 groupe OH
- 270 T est-ce qu'on peut colorier en feutre ↑
- 271 Ens en feutre ↑ .. pourquoi pas
- 272 J il y a un clown sur les deux
- 273 Na oui .. pourquoi ça va comme ça ↑
- 274 J chut .. on parle et ça va comme/
- 275 E /quand on parle en anglais . les choses fait comme ça (parle des lumières sur le magnétophone)
- 276 Na oké
- 277 J non ça ne fonctionne pas .. c'est en français
- 278 E oui
- 279 J c'est tout en français
- 280 Na parfois on ne peut pas dire les mots en anglais et après/
- 281 Ni non .. en anglais c'est comme ça mais . en français c'est comme ça
- 282 T non .. je pense que si tu parles/
- 283 Na /hé . on doit faire le chose
- 284 Ni laisse ça .. c'est pas grave
- 285 J oui . ce n'est pas grave .. qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑
- 286 Ni oh . il faut faire le livre ici aussi
- 287 J **oh man**
- 288 T quoi ↑
- 289 Ni regarde . il n'y a pas de livre là .. il faut un livre là

290 J c'est comme un . fantôme à (XXX)  
 291 Na tu as fini avec vos clowns ↑ .. j'ai pas fini avec mes clowns  
 292 T E J Ni j'ai fini  
 293 Na je n'ai pas fini  
 294 J qu'est-ce qu'on fait maintenant  
 295 Na attendez moi .. ça c'est qu'est-ce que tu dois faire maintenant  
 296 Ni ça c'est grand  
 297 Na c'est maman .. est-ce que les mamans dois être petits ↑ .. non . ils  
 doit être grands  
 298 Ni mais/  
 299 J /mon maman est petit **too**  
 300 T pourquoi il marche sur le . ehm . livre (rire)  
 (XXX)  
 301 Ni John . est-ce que je peux utiliser ton crayon (XXX)  
 302 E moi . j'ai utilisé  
 303 Na je veux les crayons de cire  
 304 T est-ce qu'on est . est-ce qu'on est fini ↑  
 305 Ni oui (XXX)  
 306 T pourquoi on doit parler en français ↑  
 307 Ens ben . c'est parce que t'es ici pour apprendre le français .. c'est la  
 meilleure façon de l'apprendre .. c'est de pratiquer  
 308 Na est-ce qu'on doit faire un chat ici aussi ↑  
 309 J oui  
 310 Ens mais oui  
 311 Ni oh . on n'a pas fait le deux chats  
 312 E **oh man**  
 313 Ni on n'a pas fait le deux chats  
 314 T on doit fait les deux chats un autre fois parce que (XXX)  
 315 E je faut ranger mes crayons avec . ehm . le efface  
 316 J moi aussi  
 317 T est-ce qu'on est fini ↑  
 318 Ni John . est-ce que je peux utiliser ton crayon de cire ↑  
 319 J regarde mon petit cheveux  
 320 Ni **oh my**  
 321 E dessine (avec les ?) crayons de cire  
 322 Ni oh . oh  
 323 J ça c'est mes  
 324 Ni mon n'a pas de .. oh . oui . mon a  
 325 J moi j'aime cette crayon de cire parce que (XXX)  
 326 E laisse nous trois peux utilise ça et vous deux/  
 327 J /on peut utilise ça/  
 328 E je attends  
 329 Na oh. les yeux .. j'ai oublié les yeux de maman .. la maman dois avoir  
 des yeux et elle dois avoir des cheveux (fait une liaison  
 [dwazavwar])  
 330 Ni tu ne veux pas met des cheveux (rire)

331 T où est ton blanc ↑ .. où est ton blanc  
 332 J c'est ici  
 333 Ni comment tu faut le blanc  
 334 T pour les clowns .. tu ne sais pas/  
 335 Na /oh . les mains .. maman dois avoir des mains/ (liaison)  
 336 J /ça ce n'a pas . (trois ?) **fingers**  
 337 T tu as parlé anglais  
 338 Ni tout le monde a parlé en anglais  
 339 J doigts  
 340 T tu as parlé en anglais plus que un fois  
 341 J oui .. et  
 342 Na ça c'est .. oui . il a parlé en anglais un autre fois  
 343 J quoi ↑ .. tu as parlé en anglais plus qu'un fois  
 344 Ni oui . je sais .. tout le monde a parlé en anglais  
 345 Na John a parlé plus qu'un fois en anglais  
 346 T tout le monde a parlé en anglais  
 347 J oui .. pas juste moi .. oh . tu as presque assis . sur ça  
 348 Ni oh . excuse-moi  
 351 Na non . tu as dit **excuse me**  
 352 Ni uh .uh .. excuse-moi  
 353 Na non  
 354 E elle a dit excuse-moi  
 355 Na non .. **excuse me**  
 356 E tu as parlé en anglais  
 (XXX)  
 357 Ni on faut fini  
 358 T oui . on faut finir (XXX)  
 359 Na quoi ↑ .. John n'a pas de chose  
 360 Ni ton est ici .. ton est ici . ça c'est ton  
 361 J oh oui  
 362 E ça c'est . mon  
 363 Na est-ce que je peux le utiliser .. s'il te plaît ↑  
 364 J je ne veux pas colorier  
 365 T il faut  
 366 J pas les clowns .. je n'aime pas mes clowns ..je ne veux pas colorier  
 367 Na quelle couleur est-ce que ça chat vas être Niki (liaison [vazɛtr])  
 368 E est-ce que ça c'est à moi ↑  
 369 Ni non .. mais ça c'est à toi  
 370 E hé  
 371 T mais tu as dit que je peux utiliser  
 372 Ni ça c'est à John . Johnua  
 373 J comment tu as sais ça  
 374 Ni parce que Emma a déjà son  
 375 Na et plus .. ton nom est ici  
 376 J oh .. ça c'est pas mon nom  
 377 Na H . R . quelque chose

378 Ni H . S  
379 T c'est H . C  
380 J H . G .. G . H  
(XXX)  
381 J ne utilise pas ça . cette (couleur ?) . ne utilise PAS  
382 Ni est-ce que tu veux ça ↑  
383 T oh . je ne sais pas .. si je veux .. je veux . je veux . je veux  
384 E on doit colorier à sa place  
385 Ni oh . là-bas  
386 J on doit colorier à notre place ↑ .. ça c'était facile  
387 T oui

- 001 E je peux aller premier  
 002 Av oké .. Erin tu peux aller  
 003 E Stéphanie arrive à . de l'école  
 004 Av Mario  
 005 M elle descende [dəsəd]  
 006 Av non . elle descend  
 007 M j'ai dit ça .. elle descend au sous-sol pour écouter son émission préférée  
 008 Av **my turn** .. ZUT . le téléviseur ne fonctionne pas  
 009 Ar bébé .. bébé Éric a descend/  
 010 Av /non .. dessiné/  
 011 Ar dessiné deux gros clowns sur l'école  
 012 Av non .. sur l'écran  
 013 Ar l'écran . l'écran .. **your turn** . Erin  
 014 E Stéphanie est très . triste  
 015 M pour se consoler elle lit une histoire de Tintin  
 016 Av Minou ronronne sous le téléviseur  
 017 Ar tout . est . calme  
 018 E tout à coup Stéphanie lance un grand cri .. Mario  
 019 M la souris mécanique de Pierrot vient de monter sur son dos  
 020 Av quelle peur .. **can I read the next one too** ↑  
 021 E **ya**  
 022 M oui parce que ça c'est juste (XXX)  
 023 Av à ce moment sa maman vient s'asseoir sur le tapis pour lui parler ..  
**go Arly**  
 024 Ar bravo Stéphanie est heu . heureuse [mani]/  
 025 Av /maintenant/  
 (fin de la lecture)  
 026 M qu'est-ce qui est arrivé ↑  
 027 Av où est-ce qu'il dit ça ↑ .. oké . maintenant on doit/  
 028 E /dessiner/  
 029 Av **this is so weird** .. pourquoi il y a deux dessins ↑  
 030 M tu es bizarre  
 031 Av non . tu es bizarre  
 032 E c'est pas vrai (XXX)  
 033 Av je vas demander à l'autre groupe .. excusez-moi . mais pourquoi il y a . ehm . pourquoi il y a deux . ehm . ehm . deux choses comme ça ↑  
 034 Ens les amis .. vous savez que le premier paragraphe va avec la première image ici  
 035 M quoi ↑  
 036 Ens est-ce que vous avez découvert quelque chose ici ↑  
 037 M oh Madame . oh . oké



- 038 E oké . je comprends maintenant (XXX) . . Mario . juste lit . ça .. maintenant
- 039 Av on va commencer avec le premier para/
- 040 E /Stéphanie arrive à l'école
- 041 Av non . DE l'école .. elle descend le sous-sol . au sous-sol . pour écouter/
- 042 M /oké .. on dit . ehm . on doit faire deux . ehm . deux gros clowns
- 043 Av non . non . est-ce que je peux voir ↑ .. zut le téléviseur ne fonctionne pas .. bébé Éric a dessiné deux gros clowns . sur l'écran
- 044 M oké . alors on doit/
- 045 Av /on doit dessine deux clowns/
- 046 E oh . sur le/
- 047 Av /télévision/
- 048 M ça c'est qu'est-ce que j'ai dit
- 049 E huh ↑
- 050 Av il dit . zut le télévision ne fonctionne pas . bébé Éric a dessiné deux grosses clowns sur le l'écran
- 051 M oh . **so** le bébé a/
- 052 Av /dessiné/
- 053 E c'est comme le bébé écrire sur le mur
- 054 Av pas sur le mur
- 055 M quoi↑ .. les bébés fait ça ↑ ..et n'oublie pas les clowns sont GROS
- 056 Av regarde ma . mon clown .. ma clown .. **whatever**
- 057 E il est drôle .. (rire)
- 058 Ar **look at mine**
- 059 E oh . il parle en anglais (chuchoté)
- 060 M oui
- 061 Av oké . ehm . ça regarde drôle (rire) .. mon c'est comme un . c'est comme un singe .. regarde
- 062 M et c'est pas gros (rire) .. bon
- 063 E regarde **Mario's** .. c'est **fat**
- 064 M je sais . ça dit gros .. quoi ↑ .. qu'est-ce que ça veut dire .. pourquoi tu fais [ε :]
- 065 Av non . j'ai .. je juste .. oké . qui est fini les deux clowns ↑
- 066 E, Ar moi
- 067 M peut-être moi .. est-ce qu'on doit écrire le bébé qui fait ça
- 068 Av non . non .. on doit juste dessiner
- 069 M ah .. a déjà .. ah
- 070 E regarde les deux clowns (rire) .. (éternue) excusez-moi
- 071 Ar j'ai fini
- 072 Av est-ce que tout le monde est fini les deux clowns ↑
- 073 groupe OUI
- 074 Av oké . maintenant .. maintenant . zut le téléviseur (XXX) (lecture rapide) .. Stéphanie est triste
- 075 M oké . alors on doit /
- 076 E /non . non il est triste

077 Av elle  
 078 M alors on doit/  
 079 Av /non . non Mario .. il est déjà triste .. non Mario .. **come on**  
 080 M oh oui . je vois  
 081 Av elle lit .. elle lit un . un histoire .. un histoire pour se consoler . **or whatever**  
 082 M quelle histoire  
 083 E quel livre Mario que tu veux  
 084 M ehm  
 085 E contes jaunes ↑  
 086 M j'ai pas bien . oh . je sais  
 087 Av elle lit un livre de chansons  
 088 M j'ai pas vraiment met les mots  
 089 Av oh . Mario .. est-ce que tu peux faire plus beau que ça  
 090 M non  
 091 Av Mario  
 092 M **I don't even know how to draw one**  
 093 Av oké . oké . oké . ça c'est bien .. c'est bien .. maintenant elle lit un histoire pour se consoler .. de Tintin  
 094 E qu'est-ce que c'est Tintin ↑  
 095 Av tu ne sais pas Tintin ↑  
 096 E j'ai oublié  
 097 Ar je sais qu'est-ce que c'est Tintin  
 098 Av juste fait un livre .. j'ai juste fait un livre avec beaucoup de mots  
 099 M comment est-ce que tu écris Tintin ↑  
 100 E T . I . N . T . I . N  
 101 M oh  
 102 Av tout est calme  
 103 M j'ai écrit Tintin  
 104 E&Av Mario  
 105 M quoi ↑  
 106 Av **so** . maintenant . oké . tout à coup Stéphanie lance un grand cri  
 107 E parce que .. la souris est un petit rat et vient monter sur son dos . oké ↑  
 108 Av on doit dessiner une souris sur le dos  
 109 M **mechanical** .. ça va être drôle (XXX)  
 110 E regarde ma souris .. **nibble** . **nibble**  
 111 M tu dois avoir un comme . un . **handle** chose sur  
 112 E oh . je sais .. je mettre un  
 113 Av je fais un  
 114 M mais tu ne peux pas avoir ce gros  
 115 Ar je voir . je fais un . non . je fais un sur le . sur le .. comme ça  
 116 M je fais un comme ça  
 117 Av est-ce que je peux voir ↑  
 118 M oui  
 119 Av tu as oublié le . ehm . le queue

- 120 M            mais ça c'est le queue  
121 Av            Mario  
122 M            en **disguise**  
123 Av            en **disguise** ↑ . c'est anglais  
124 M            mais je ne sais pas comment dire **disguise**  
125 Av            oké . oké  
126 M            hé tu as juste parlé en anglais (rire) .. c'est [oka//oka] mais ça va ..  
                  dans Québec il dit oké  
127 Av            oké . maintenant .. à ce moment sa maman vient s'asseoir sur le  
                  tapis pour lui parler  
128 M            [ɔ̃ : m] (réaction de dégoût)  
129 E            **we have to** . on faut dessiner le maman ↑  
130 M            je ne sais pas .. oké . ehm  
131 E            je veux dessiner deux grosses clowns maintenant  
132 Av            non . non . il ne dit pas de dessiner deux grosses clowns sur/  
133 M            /encore  
134 Av            oui  
135 E            oké . ça c'est le maman ↑  
136 Av            oui  
137 E            pourquoi c'est sur le . oh oui .. je comprends maintenant .. est-ce  
                  que on peut juste colorier↑  
138 Av            non  
139 M            après on peut .. on peut  
140 Av            j'ai fini ça  
141 E            j'ai pas fini ça  
142 M            j'ai pas bien faire ça  
143 Av            Arly . je pense que tu dois dessiner la maman plus gros que ça  
144 M            ah oui .. est-ce que ça c'est bien ↑  
145 Av            quoi ↑ (XXX)  
146 M            je n'ai pas pensé ça gros  
147 Av            parle en français (à un autre groupe)  
148 M            oui . est-ce que tu as oublié qu'il y a un **tape recorder** chose **thing-**  
                  **a-ma-bob**  
149 ?            il y a un chose↑  
150 Av            on . ehm . comme . on **share it**  
151 ?            OH  
152 ?            est-ce que tu peux faire ma maman (quelqu'un de l'autre groupe)  
153 Av            je peux faire  
154 E            mon maman c'est petit  
155 Av            ma maman  
156 E            ma maman . oui  
157 Av            est-ce que tout le monde est fini ↑  
158 E            non .. (XXX) Mario  
159 M            quoi ↑  
160 E            ne fais pas ça (XXX)  
161 M            je dois refaire un peu

162 Av Mario est-ce que tu veux que je dessine ↑  
 163 E non . il dessine  
 164 Av oké  
 165 M le télévision c'est/  
 166 Av **/in the way**  
 167 M oui .. oké . qu'est-ce que  
 168 Av qu'est-ce qu'on fait maintenant .. Stéphanie est/  
 169 M /oh/  
 170 Av **ya she's** . elle . elle  
 171 M elle pleure .. blah blah blah  
 172 E pourquoi tu écris ça . blah blah blah ↑ .. Avita **look what** Mario fait  
 .. il écrit blah blah blah  
 173 Av Mario  
 174 M quoi ↑ ça dit qu'elle . parle  
 175 Av mais juste fait comme ça  
 176 M mais elle PARLE  
 177 Ens ah . la souris mécanique  
 178 Av & M oui  
 179 Ens c'est une belle souris  
 180 Av merci  
 181 E Avita .. maintenant qu'est-ce qu'on fait ↑  
 182 Av maintenant on colorie/  
 183 M /mais la maman n'est pas heureuse .. la fille/  
 184 Av /tout le monde peut utiliser mes feutres .. j'ai apporté mes deux/  
 185 E est-ce que la fille . est heureuse ↑ .. la petite fille ou la maman ↑  
 186 Av oui  
 187 M **wow** .. ça c'est trop de feutres  
 188 Av je n'ai pas trop de feutres (XXX)  
 189 ? **teacher said we'll get one next time**  
 190 M pourquoi ↑  
 191 Av oh . parce que elle n'a pas . ehm . Madame Tétrault a juste trois et  
 il y a quatre groupes .. **so/**  
 192 M /oh . vraiment ↑/  
 193 Av **/so** cette groupe n'a pas  
 194 M bonjour (rire)  
 195 E bonjour .. comment ça va ↑ (XXX)  
 196 Av on . on colorie  
 197 E quelle couleur est-ce que les cheveux de maman va être  
 198 Av maman ↑ .. utilise cet un  
 199 E je vas/  
 200 Av /est-ce que tu veux mettre/  
 201 E /tu as beaucoup de feutres/  
 202 M s'il vous plaît ne copiez pas moi  
 203 E mais je ne .. je veux les cheveux de le maman va être noirs  
 204 M hé .. tu copies moi  
 205 E non .. le tapis va être .. hmm ..

206 Av rouge ↑  
 207 E non (XXX)  
 208 Av et tu dois colorier les deux  
 209 M les deux quoi ↑  
 210 Av les deux dessins  
 211 M je sais  
 212 E je ne sais pas quelle couleur .. est-ce que je peux **user** le brun ↑  
 213 M est-ce que tu peux faire une table ici ↑  
 214 E non  
 215 M ah .. pourquoi pas ↑  
 216 E parce que Mario . ça ne dit pas un table  
 217 M mais je veux un table  
 218 E demande à Avita .. elle va dire  
 219 M mais je sais que je ne peux pas avoir un table  
 220 Av oui .. tu ne peux pas avoir un table (rire)  
 221 M mais je VEUX un table  
 222 Av mais peut-être un petit comme .. là  
 223 M j'ai fait un petit table là .. trop petit  
 224 Ar est-ce que tu peux voir le table  
 225 M non . c'est trop petit  
 226 Av j'ai juste **remember** que on peut choisir des noms  
 227 E&M oui  
 228 M je veux être **Frankenstein**  
 229 E je suis . ehm . ehm  
 230 M qu'est-ce que tu veux être ↑  
 231 Av je veux être . ehm . ehm  
 232 M ehm ↑ .. Avita ↑  
 233 Av non .. Sierra  
 234 E je veux être Anne  
 235 M maintenant Arly . qui est-ce que tu vas être ↑  
 236 Ar Marcus Naslund  
 237 Av mais ça c'est le nom de mon frère  
 238 Ar Marcus Naslund ↑  
 239 Av non .. juste Marcus  
 240 Ar **that's what Mario said .. I'm gonna be Marcus Naslund**  
 241 M parce que Marcus Naslund est le dernière nom .. on ne peut pas  
 dire les vrais noms parce que c'est sur ça  
 242 Av mais Madame Tétrault va  
 243 E elle n'a pas dire  
 (XXX)  
 244 E juste colorez .. ce n'est . ce n'est pas grave  
 245 Av oui  
 246 M tout le monde dit à moi que je suis **Frankenstein**  
 247 Av tu es . Mario  
 248 M non . **Frankenstein**  
 249 E bonjour **Frankenstein**

250 Av bonjour Mario  
 251 E non Avita .. **don't** dire ton nom  
 252 Av mais Madame Tétrault va ÉCRIRE les . écrire/  
 253 M /oh . les **phoney** noms  
 254 Av oui  
 255 M mais qu'est-ce qu'on va faire si quelqu'un **break in** dans sa maison  
 et . ehm . prend et . ehm . ensuite/  
 256 Av /oké . ehm . je suis Sierra .. non . je suis Brianna . oké ↑  
 257 M oké  
 258 E je suis Anne  
 259 M oké . mais on a . on a déjà dit qu'est-ce que c'est les noms  
 260 Av&E NON  
 261 E ça c'est mon DERnier nom je pense  
 262 M non je sais .. c'est parce que . les autres personnes ne sais pas le  
 français  
 263 Av&E OUI  
 264 M non  
 265 Av mais elle . elle écrit tout dans français  
 266 M ah . oui  
 267 Av et les personnes à la . la place sait le/  
 268 E /ça ne va pas là Mario  
 269 M **oopsy** .. j'ai oublié  
 270 Av j'ai deux . Mario  
 271 M j'ai oublié  
 272 E ça c'est plus petite que (ces?) ...  
 273 Ar est-ce que tu as juste entendu un cloche ↑  
 274 groupe OUI  
 275 E oui .. j'ai entendu  
 276 M j'ai entendu (XXX) (rire)  
 277 Ar non . pour vrai .. comme un **ding**  
 278 E oui . j'ai entendu  
 279 Av oui . parce que quand ehm . quand j'ai [zarive] à l'école . j'ai  
 entendu  
 280 M oh . peut-être c'est ehm . le (classe ?) . ou ehm . un voiture où on  
 peut avoir de la crème glacée  
 281 E j'aime la crème glacée  
 282 Av il dit blah blah blah et l'autre dit Tintin . Tintin  
 283 M non .. juste Tintin . Tintin  
 284 Av j'ai dit ça Tintin . Tintin  
 285 M non .. tu as dit tintintin  
 286 Av non .. j'ai dit Tintin . Tintin  
 287 M non .. tu as dit tintintin (rire)  
 288 Av est-ce que tu as entendu ma préférée ehm . émission de  
 télévision ↑  
 289 M oui .. **the Price is Right**  
 290 Av et quelque chose d'autre

291 M j'ai ehm/  
 292 Av **interior decorating shows**  
 293 Ar **I never heard of that**  
 294 Av ça c'est comme ehm . quand tu (décorer?) une autre place  
 (bruit d'un magnétophone d'un autre groupe)  
 295 M oké . j'ai entend . j'ai entendu cette cloche  
 296 Av oh mes oreilles  
 297 M oh je sais qu'est-ce que c'était .. c'est un de ces choses  
 298 Ta tu peux colorier à ton place  
 299 Av mais on ne veut pas  
 300 M on veut faire ici .. à côté de notre **buddy** (l'appareil)  
 301 Av hé . qu'est-ce que c'est ta émission préférée ↑  
 302 M **favorite** ↑  
 303 Av qu'est-ce que c'est ↑  
 304 M c'est un chaîne que j'aime  
 305 E ehm . je n'ai pas un  
 306 M c'est un chaîne que j'aime .. j'aime toutes les **show** . non . toutes  
 les sauf quelques uns .. oké . j'ai fini colorier ça  
 307 E Mario .. Avita **look at** qu'est-ce que/  
 308 Av MARIO  
 309 M quoi ↑  
 310 Av si tu ne veux pas être un bon colorié . [œR]  
 311 M je ne veux pas être un bon COULEUR  
 312 E un bon couleur ↑  
 313 M je suis un bon couleur ↑  
 314 Ta tu dois faire le clown sur le télévision  
 315 Av mais le maman c'est . parler .. Taya . elle ne dit pas de faire sur le/  
 316 Ni oui . on faut .. Madame a dit ça .. on faut le faire là  
 317 Ta et le livre aussi ... et le livre  
 318 M ET le livre ↑  
 319 Na où est le . où est le chat ↑  
 320 E il n'y a pas de chat  
 321 Ta oui  
 322 M oh . oui sur le télé  
 323 Ni non . SOUS  
 324 M sous ↑  
 325 Ni oui  
 326 Av où est-ce qu'il dit ↑  
 327 Ni regarde .. il y a Minou sous le table  
 328 Na non . le télévision  
 329 M oui .. ici . sous  
 330 Av **oh great** .. on doit dessiner un chat maintenant  
 331 Ni les . deux fois  
 332 Av&M non  
 333 Ni&Ta oui  
 334 M on peut faire le . tu vas voir . on va faire le lion

- (...)
- 335 E où est mon crayon ↑ .. je ne peux pas trouver .. est-ce que  
quelqu'un peut **lendé\*** [lɛnde] sa crayon ↑ .. où est ma CRA-yon  
↑
- 336 Av tu peux utiliser ma  
(XXX) (bruits de fond)
- 337 M je veux écouter à ça après .. est-ce que tu veux ↑
- 338 E oui
- 339 Av est-ce qu'on peut demander ↑
- 340 M on peut ↑ . mais je pense que le réponse va être non
- 341 E oh . dommage
- 342 M oui je sais .. je veux aller avec elle et écouter
- 343 E oui
- 344 Av on parle et ça va être (sur?) (XXX) .. est-ce que tu comprends  
qu'est-ce que je dis ↑
- 345 M oui
- 346 E Josh .. si tu parles . ça va être dans ça



- 001 Em Stéphanie arrive de l'école  
 002 L elle descend au sous-sol pour écouter son émission préférée  
 003 J ZUT  
 004 M **you have to read the next one too Joseph**  
 005 J le téléviseur ne fonctionne pas  
 006 Ev bébé Éric a dessiné deux gros clowns sur l'écran  
 007 M Stéphanie est triste  
 008 Em pour se consoler elle lit une histoire de Tintin  
 009 M /j'ai une idée .. est-ce que on peut juste . ehm . lire et faire qu'est-ce qu'il dit .. le première et après le deuxième ↑/  
 010 L /[miau] ronronne sous le télévision .. tout est calme  
 011 J tout à coup Stéphanie lance un grand cri  
 012 M Everett  
 013 Ev ehm  
 014 M la souris  
 015 Ev la souris mécanique de [piɛrɔt] vient de [mɔ̃tɛr] sur son dos  
 016 M quelle peur ↑ .. **that makes no sense**  
 017 J **OK read here**  
 018 Em à ce moment sa maman vient s'asseoir sur le tapis pour lui parler  
 019 L bravo . Stéphanie est heurire . heureuse maintenant  
 (fin de la lecture)  
 020 L qu'est-ce qu'on dessine ↑  
 021 Em oh . la maman vient  
 022 J **no . you have to do this first .. you have to do** Stéphanie arrive à l'école . de l'école . elle descend au sous-sol pour écouter son émission préférée .. zut/  
 023 L **oh my . look at her hair**  
 024 M **that's her screaming from the mouse on her back .. oh . I know . I know what**  
 025 Em on sait  
 026 M toute ça va à cet un et ça va à cet un  
 027 J oui  
 028 Em non  
 029 M&Ev oui  
 030 Ens est-ce qu'on a des questions ici ↑  
 031 Em Madame . est-ce que **that** va ici et **that**/  
 032 J //l'autre/  
 033 Em /va ici ↑  
 034 Ens oui  
 035 Em oké  
 036 M Stéphanie arrive de l'école (...) (lecture à lui-même) **oh . I know how to do the** télévision ne fonctionne pas  
 037 Ev **you have to make the screen do [i :]**

038 L non  
 039 M la télévision ne fonctionne pas  
 040 Em Stéphanie lance un GRAND cri  
 041 L oh . parce que le chat va dessus ↑  
 042 M **what** ↑ .. le chat fait quoi ↑  
 043 Em PERSONNES .. Mark . Everett . Joseph . Lori j'ai a/  
 044 Ev **how about** ça ↑  
 045 M je sais . je vois .. tu sais quand le télévision ne fonctionne pas . il va blanc et noir ↑  
 046 Em oh oui  
 047 J **we're gonna have to draw** . deux grosses clowns  
 048 Ev quoi ↑  
 049 L deux gros clowns  
 050 M deux grosses clowns  
 051 Ev **crazy clowns**  
 052 Em oui . et parle français  
 053 L je ne sais pas que je veux colorie . sur le/  
 054 Em /tu ne peux-tu . c'est ton . ehm . **decision**  
 055 L je ne sais pas  
 056 J c'est ton **decision** .. **you have to draw not too good . can't draw your best 'cause bébé . because it's un bébé like this .. and maybe the mouth where one of the eyes goes like . like here's the sad mouth and the eyes**  
 057 M en français  
 058 Em comme ça . comme ça pas bon  
 059 Ev regarde mon  
 060 J regarde mon . mon n'est pas bon  
 061 M maintenant on colorie  
 062 Em oui  
 063 Ev c'est **demented clowns**  
 064 M PARLE FRANÇAIS  
 065 Em **this is going to be funny .. just take any color you want and just scribble**  
 066 M parle français  
 067 L parle français . est-ce que tu as regardé ça ↑  
 068 Em je sais ça est là  
 069 M c'est parce que ehm  
 070 L **scribbles**  
 071 M [ɑ : wə] (exclamation de frustration)  
 072 L **Madame's not going to hear any of it .. it won't be part of our grade ... can you color it in like this .. regarde ça .. je n'est pas bon à colorie comme ça .. color like this**  
 073 M ça c'est pas bon  
 074 Em oui . ça c'est qu'est-ce qu'il veut pas que c'est bon  
 075 Ev oui .. JE veux que c'est bon  
 076 L c'est une BÉBÉ qui a fait  
 077 Ev

078 M tu ne veux pas que c'est bon . si c'est un bébé  
 079 Ev regarde (rire)  
 080 Em on dessine le ehm  
 081 M souris  
 082 Em souris sur le dos  
 083 J pas maintenant  
 084 M on peut  
 085 J pas maintenant  
 086 L je pense que le bébé a mis le souris ehm . sur le dos  
 087 M oui . le bébé n'est pas bon  
 088 J **where** ↑  
 089 L ça c'est pas bon  
 090 Ev (rire) oui c'est bon  
 091 M **I put the tail and then I did the/**  
 092 Em PARLE EN FRANÇAIS  
 093 M **oink . oink . oink**  
 094 L Mark . NON  
 095 M **hello .. it doesn't matter if you talk in English**  
 096 Em oui  
 097 M non  
 098 L oui  
 099 M non (rire) **we don't have to**  
 100 Ev **is that Mrs. Baby** ↑  
 101 J **ya**  
 102 Em c'est . ehm . Madame . FRANÇAIS  
 103 L ça c'est un drôle bébé  
 104 M **he's wearing a diaper** (rire)  
 105 J **hey . I need this to color the diaper**  
 106 Em il colorie le **diaper**  
 107 Ev et le **poopoo** (rire)  
 108 Em c'est le doudou  
 109 J **he's going to break everything**  
 110 M oui  
 111 Em parle en français . Joseph (XXX)  
 112 Ev regarde des [ROBOTS] des [ROBOTO]  
 113 M oh . on doit faire Minou sous le télévision  
 114 Em non  
 115 J **ya**  
 116 Em Minou ↑  
 117 M oui  
 118 Em qui est Minou ↑  
 119 M c'est la . c'est un chat . MINOU  
 120 Em oh . oui  
 121 M ronronne  
 122 L son conte jaune ↑  
 123 Em oh oui .. Minou . le chien

124 M non . le CHAT  
 125 Ev il n'y a pas de chat sur Tintin  
 126 J on ne fait pas Tintin maintenant .. on fait le chat  
 127 M Tintin va ici  
 128 J bonjour Tintin .. bonjour .. bonjour Tintin . bonjour .. bonjour bonjour  
 bonjour Tintin (chante une chanson)  
 129 M **who thinks mine are the worst** ↑  
 130 Em&L moi  
 131 J non . mon est le ehm . **worst**  
 132 M **let's see it** (rire) .. **mine's the worst** (rire) .. **mine and Joseph's is the worst**  
 133 Ev **mine is the worst**  
 134 L mon est le . **worst**  
 135 Ev non . non ton est le plus beau .. ça c'est le plus beau .. oui  
 136 M tu n'es pas **near** le .. tu ne vas pas être **recorded**  
 137 Ev demain je vas **camping**  
 138 J je veux **turn off** le **recorder** (rire)  
 139 Ev demain je vas **camping**  
 140 Em oh . je aime ton effacer . Lori  
 141 Ev regarde .. je suis un bébé . Joseph . Mark je suis un bébé . regarde (rire)  
 142 J **mine is the worst .. there** (rire)  
 143 M mon est le plus pas beau .. **worst coloring job**  
 144 Em **guys come on . we have to do it nicely**  
 145 Ev **OK . I'll erase the whole thing**  
 146 M **ya . me too**  
 147 Ev **can you erase the tv** ↑  
 148 J **no.. I'm gonna erase it too**  
 149 Em hé . hé  
 150 M **it's a bébé who did it**  
 151 Em **I know . I want to do it nicely**  
 152 M **you want a bébé to be a good drawer** ↑  
 153 Ev **or a bad drawer who always draws a diaper**  
 154 Em **I want it to be a good drawer**  
 155 L **me too**  
 156 Ev **I wish babies would go on the toilet instead of just poopin' in their diaper and stink**  
 157 M **then you wouldn't have to change it right** ↑  
 158 Ev **ya**  
 159 J **that would take away the purpose of a diaper though**  
 160 Ev **but then the baby wouldn't need a diaper**  
 161 J **if they were potty trained then you wouldn't need one**  
 162 M **ya . but you still need to empty the . ehm . potty .. which would be worse 'cause it sits in there for hours and hours**  
 (XXX) (bruits de fond)  
 163 J **there . erased it already**

164 M      **ya . I'm gonna erase mine too .. mine looks a bit too bad for a baby** (rire)  
 165 Ev      **mine looks a bit too bad for a baby .. it's just gonna be . it's gonna be (better?) with color** (rire)  
 166 M      **that's a huge eye**  
 167 Em      **we still have to draw it nice**  
 168 M      **no we don't**  
 169 L      ça c'est drôle  
 170 M      oui . le clown est drôle .. ça c'est le . **that's the point**  
 171 Ev      mon clown regarde drôle  
 172 M      **I just like the extra hint of color don't you .. in the back ground .. that's good enough for me . right ↑ .. is that good enough for you ↑**  
  
 173 Em      oh . le bébé ne lit pas le livre Tintin  
 174 L      oui  
 175 Em      est-ce que le bébé lit le livre de Tintin ↑  
 176 J      le bébé est **talented**  
 177 Em      bonjour  
 178 Enq      je veux seulement voir l'appareil  
 179 L      mon chien n'est pas gentil  
 180 M      ce n'est pas un chien  
 181 L      sur le télévision c'est un chien  
 182 M      non . c'est juste deux clowns  
 183 L      on FAUT colorier un clown ↑  
 184 M      deux clowns  
 185 L      on faut Mark ↑  
 186 M      oui . il dit sur le texte  
 187 L      non .. c'est [klɔn] . c'est [klɔn]  
 188 M      deux gros clowns  
 189 L      non . [klɔ : nə]  
 190 M      Stéphanie est triste .. oh oh . c'est (XXX) de Tintin . Joseph . ehm . pour se consoler elle lit un histoire de Tintin .. le bébé ne lit pas le histoire de Tintin .. le fille lit le histoire de Tintin  
  
 191 J      **but . don't put it then**  
 192 M      oké . pour se consoler elle lit un histoire de Tintin .. ELLE .. ELLE  
 193 J      **I know but look it . consoler . which means like to make her a little bit happier**  
  
 194 M      **she**  
 195 J      **the only problem is she is sad and he's happy . so if she . if she was (hurt?) . ehm . I don't get it**  
  
 196 M      **let's just ask Madame**  
 197 J      **do you want to ↑**  
 198 M      **you go**  
 199 J      **I need to draw a bigger girl**  
 200 M      (XXX) I'm right Joseph  
 201 J      **you are ↑**

202 M **ya . I asked Madame**  
 203 L pourquoi ça dit [sɔni] (Sony) ↑  
 204 M **be** . ça c'est un **brand** de . de . Microsoft .. Sony est un . ehm /  
 205 J **/a thing of electricity/**  
 206 M un . ehm . **brand**  
 207 J **a electricity brand**  
 208 M oui .. **it's a brand . name** ... Minou ronronne sous le télévision .  
 tout est calme  
 209 J **she stopped crying**  
 210 M tout est calme . tout à coup Stéphanie lance un grand cri .. aaah . la  
 souris mécanique de Pierrot vient de monter sur son dos .. quelle  
 peur .. à ce moment sa maman vient s'asseoir sur le tapis pour lui  
 parler . bravo Stéphanie est heureuse maintenant  
 211 Em tout le monde colorie le télévision . ehm . noir  
 212 M **do we have to do it noir on the/**  
 213 J **no . she probably turned it off by now**  
 214 M **oh ya . and when they turn it off it becomes black**  
 215 Ev **good point**  
 216 J **or she could have wiped off . the things**  
 217 Em je vais juste colorie noir  
 218 M **I think** le bébé et le chat . ehm . **I think we should leave it there .**  
**the clowns** et le bébé et le chat .. **don't you** ↑ .. **don't you** ↑  
 219 Ev oui  
 220 M oké **so** le bébé **will now be over here . and laughing**  
 221 L rire Mark  
 222 Em Madame G. a dit tu dois parle en français  
 223 M non non non non  
 224 Em Mark  
 225 M bonjour  
 226 Ev **look the baby** . ehm . le bébé a un **diaper**  
 227 M mon aussi  
 228 J ça c'est de **poo**  
 229 M non . c'est un **diaper**  
 230 Ev ça ne regarde pas comme un **diaper** (XXX) .. (sa maman?) **is**  
**gonna be sitting on a woopy cushion** (rire)  
 231 L ça c'est drôle  
 232 Em en français ... j'ai juste besoin un autre (crayon?) pour dessiner  
 mon  
 233 M ehm . pas un problème . tu peux utiliser mon .. **I have way more**  
 234 Ev regarde Mark .. un **woopy cushion** .. Mark fait un **woopy cushion**  
 235 M non . je ne veux pas  
 236 Ev **babies do kind of go poo all the time . so maybe I could do that**  
**a fart** (rire)  
 237 Em ne parle pas ça  
 238 L qu'est-ce que c'est ça ↑  
 239 M ça c'est le **mommy**

240 J c'est un **mummy** . oh oh (rire) .. **MUMMY**  
 241 M [mɔ : mi]  
 242 Ev **mummy** . **mommy**  
 243 M **mommy**  
 244 Em un maman  
 245 M un maman  
 246 Ev **her mom is a mummy** (bruits de momies)  
 247 Em MARK . ça c'est pas drôle .. je vas dire à Madame  
 248 M **why do you tattle-tale** ↑ .. **you are always being a tattle-tale**  
 249 Ev oui  
 (XXX)  
 250 J **who's eraser** ↑  
 251 M **I think I'll use this eraser**  
 252 L **that's mine**  
 253 J **heads or tales** ↑  
 254 Em tête  
 255 J **it's tales**  
 256 Em hé . ça ne fait pas comme le **tales**  
 (XXX)  
 257 Ev bonjour bonjour (rire)  
 258 J **stop saying that**  
 259 Ev bonjour .. **I'm so cute**  
 260 M **no you're not .. you're a boy/**  
 261 J **/boys aren't cute/**  
 262 M **/they're not handsome . they're skinny . I mean fat . heavy**  
 (XXX) .. **that's what boys are**  
 263 L il est **skinny** sur son tête et il est **fat** sur son . **butt**  
 264 M non . ça c'est incorrect .. et Madame entendu tout ça .. **she said it**  
**not me**  
 265 Ev **(even Mark?) wants to tattle-tale like Emmy**  
 266 M quoi ↑  
 267 J **come on guys .. stop it**  
 268 Ev je ne suis pas fini . je ne suis jamais fini .. Joseph . je suis jamais  
 fini  
 269 J jamais ↑  
 270 Ev oui . fini ma **work**  
 271 M qu'est-ce que tu vas . qu'est-ce que ça va dire ↑  
 272 Ev **I'm never finished my work .. kidding . that's not true .. I'm**  
**always finished**  
 273 M **on time** ↑ **you're not always finished it on time**  
 274 Ev **most of the time I am**  
 275 J **I am more than you**  
 276 M moi aussi .. **I need mystery eraser back**  
 277 J **that's not mystery eraser**  
 278 Em ne fais ça .. Mark **flick** le **eraser**  
 279 Ev **good**

280 Em Madame Tétrault (XXX)  
 281 M **hey . give it back to me**  
 282 J **ya . but that's actually my eraser .. don't do it**  
 283 Ev **I'm gonna do it**  
 284 J **no**  
 285 M **I just got rid of it . Joseph . Joseph . I put it in here then I went  
 like this and it flew away (rire) .. who thinks I have a (weird?)  
 sense of humour ↑**  
 (XXX)  
 286 L tu as besoin de mettre des couleurs sur  
 287 Ens est-ce que vous avez presque terminé ici ↑  
 288 M oui  
 289 Ens est-ce que c'est amusant ↑  
 290 Em&L oui  
 291 M non  
 292 Ens qui a dit non ↑ .. tu n'as pas aimé ↑  
 293 M non  
 294 J Madame . Madame . regarde  
 295 Ens oh c'est beau  
 296 M c'est **boring**



- 001 E Natalie . tu commences  
002 Ni Natalie/  
003 J Natalie tu commences  
004 Na on dessine ici  
005 Ni la deuxième page . ça  
006 J oui .. la deuxième page  
007 Na jusqu'à un point ↑  
008 E les cachettes de Rougeole  
009 Ens Rougeole  
010 E Rougeole  
011 Ni Rougeole  
012 Na Rougeole le microbe s'est caché dans la poubelle noire qui est sous la fenêtre  
013 Ni oké on faut . on faut mettre un X sous la fenêtre  
014 J et poubelle noire  
015 Na oh  
016 Ni j'ai fait un X  
017 E Natalie . est-ce que tu peux apporter ton (XXX) ↑  
018 Na quoi ↑  
019 J ton taille-crayon  
020 Ni oké . mon tour .. il traverse la classe en sautant sur le bord du tableau  
021 E bord du tableau ↑  
022 Ni qu'est-ce que c'est le bord ↑ .. est-ce que c'est en haut ou en bas ↑  
023 J je n'sais pas  
024 Ni on peut mettre un X là .. ça peut être Rougeole  
025 Na (XXX) pourquoi ↑  
026 J qu'est-ce que c'est le bord ↑  
027 Ens je pense que le bord du tableau c'est ici .. quelque part là  
028 Ni oh .. on peut faire un X quelque part .. on peut alors faire un .. oké .. John . c'est ton tour .. numéro trois  
029 J oh  
030 E je peux faire  
031 Ni oké John . ta tourne\* pour . ehm lire .. numéro trois  
032 J il s'est déposé sur la fleur  
033 E une feuille  
034 J une feuille de la plante vert qui est au fond de la classe  
035 Na le fond de la classe ↑ .. oh . ici . non . qu'est-ce que c'est fond ↑  
036 J je ne sais pas  
037 Na Madame . qu'est-ce que c'est fond de la classe ↑  
038 Ens au FOND de la classe .. à l'autre bout  
039 Na oh  
040 Ni où ↑ .. ici ou ici ↑

041 Ens regarde ici . ehm .. Niki . au fond  
 042 Ni oh ici ..c'est ici  
 043 Ens non .. ça c'est le devant de la classe  
 044 Ni ici ↑  
 045 Ens oui . le fond . oui  
 046 Ni oh  
 047 Na oh . ici  
 048 Ni oui .. sur un feuille .. ici . sur quelques feuilles .. est-ce que John a  
 le  
 faire ↑  
 049 E ensuite Rou/  
 050 Ni Rougeole  
 051 E Rougeole a vu deux beaux rubans dans le cheveux d'un filet .  
 fillette  
 052 Ni rubans ↑  
 053 E il s'est blotti dans l'un des rubans  
 054 J quoi c'est ça ↑  
 055 Na oh . je pense que c'est ici.. regarde ici  
 056 Ni oh oui . c'est ici .. juste sur un ruban  
 057 E où ↑  
 058 Ni c'est le tour de Natalie  
 059 E où est-ce qu'on met le  
 060 Ni ici . ça ou ça .. c'est le tour de Natalie  
 061 Na puis Rougeole a glissé le long de la tresse de la fillette et a sauté  
 dans . l'œil . du . voisin .. QUEL MALCHANCE .. Rougeole se .  
 s'est frappé contre une paire de lunettes .. tout étourdi . il est tombé  
 par terre  
 062 Ni où est-ce que c'est ↑ .. il n'y a pas un . avec le . oh là  
 063 Na où ↑ .. oh oui  
 064 Ni mais .. qu'est-ce que ça a dit ↑  
 065 J il a tombé par terre mais/  
 066 Na /puis Rougeole a glissé le long de la tresse de la fillette et a sauté  
 dans l'œil du voisin .. QUEL MALCHANCE .. Rougeole/  
 067 Ni /il a . il a sauté dans l'œil de cet un . ehm  
 068 J cet enfant  
 069 Na Rougeole s'est frappé contre une paire de lunettes . tout étourdi . il  
 est tombé par . terre  
 070 Ni alors . c'est .. comme .. oké  
 071 J tombé par/  
 072 Ni /oh je sais quoi faire .. on peut fait comme ça . ça et puis ça et puis  
 ça et/  
 073 J /oui/  
 074 Ni /et puis ça et ça  
 075 Na sur les lunettes est-ce qu'on doit faire ↑  
 076 Ni non  
 077 E où est-ce qu'on va ↑

078 J par terre  
 079 Na pourquoi pas sur les lunettes ↑  
 080 Ni parce que ça dit par terre  
 081 Na mais regarde . regarde  
 082 Ni ça dit/  
 083 Na /regarde .. puis Rougeole a glissé le long de la tresse de la fillette  
 et a sauté DANS L'ŒIL du voisin  
 084 Ni et puis PAR TERRE . alors tu fais un X sur l'œil du voisin et puis  
 par terre .. j'ai fait le . j'ai fait comme ça  
 085 Na oh  
 086 J **that's exactly what I did**  
 087 Ni tu vas là . et puis tu vas là . puis comme ça .. et puis tu vas là .. par  
 terre  
 088 Na on doit faire ces lignes ↑  
 089 J oui  
 090 Ni on peut .. je veux . je fais comme ça . et puis là  
 091 Na non . non .. ici  
 092 Ni oh . on a oublié ÇA . et puis/  
 093 J /je n'ai pas oublié  
 094 Ni tu n'as pas oublié ↑ .. j'ai oublié  
 095 Na juste déposez sur une feuille de la plante  
 096 J je n'ai pas OUBLIÉ  
 097 Ni oui . mais j'ai oublié  
 098 E tu as oublié  
 099 Ni oui .. et un X là  
 100 E tu as OUBLIÉ  
 101 Ni OUI .. oké .. oké . maintenant c'est mon tour à lire  
 102 E y'a pas  
 103 J il n'y a pas .. on faut faire  
 104 Ni on a fini  
 105 E oui  
 106 Na je ne veux pas faire ces lignes  
 107 Ni oh . excuse-moi .. moi aussi . je vais effacer les lignes  
 108 E oui .. c'est pas beau  
 109 Ni je ne veux pas les faire .. je vais effacer tout (XXX)  
 110 E **hey I want** mon efface  
 111 Na oh . je m'excuse .. **oopsy**  
 112 J est-ce que je peux utiliser ton efface après toi ↑  
 113 Na tu peux l'ut/  
 114 Ni /j'ai fini .. maintenant je vais faire les X  
 115 Na Emma . pourquoi pas tu ne veux pas . avoir ton livre (quand tu ?)  
 effaces↑ .. je pense que c'est plus facile avec un livre  
 116 J non ce n'est pas  
 117 Na oui .. Emma est-ce que c'est plus facile avec un livre ↑  
 118 E oh oui  
 119 Ni j'ai pas un livre .. donne-moi un livre s'il vous plaît

120 J on n'a pas un livre .. je n'ai pas un livre  
 121 Ni je veux juste le livre tu lisais une minute .. donne-moi un livre  
 122 Na S'IL TE PLAÎT  
 123 Ni s'il te plaît .. Natalie  
 124 E oké . on est fini  
 125 J j'ai presque fini  
 126 Ni oui . on est fini  
 127 J j'ai presque fini . oh . j'ai fini (rire)  
 128 E Madame . on est fini  
 129 Ens oké . qu'est-ce qu'on fait quand on a fini  
 130 E l'autre feuille  
 131 Ens oui .. la feuille qui est ici .. vous allez décider d'un autre trajet  
 132 Ni est-ce que je peux l'écrire ↑  
 133 J je veux l'écrire  
 134 Na et qui faut l'écrire ↑  
 135 Ni on peut choisir .. est-ce que je peux l'écrire ↑  
 136 Na je veux l'écrire  
 137 J non . je veux  
 138 Ni oké . **pick a ticket** pour l'écrire ... oké je vais l'écrire .. oh non  
 139 E quoi ↑  
 140 Ni il a un trou maintenant .. oké . comment est-ce qu'on va le faire ..  
 comme  
 141 E tu dois décider  
 142 Ni non . tout le monde  
 143 E TU dois décider  
 144 J&Ni non . tout le monde  
 145 Ni tout le monde décide mais je écrire que tout le monde décide ..  
 comment est-ce qu'on va commencer ↑  
 146 J je ne sais pas  
 147 Ni ehm  
 148 Ens oké .. une façon que vous pourriez commencer c'est peut-être  
 prendre le même texte et dire Rougeole . le microbe . s'est caché ↑  
 .. où est-ce qu'il s'est caché .. où est-ce que vous voulez qu'il se  
 cache en premier  
 149 Na dans .. dans le ruban d'elle ↑  
 150 Ens dans le ruban . de la fille . qui est devant la classe ↑  
 151 Ni dans le  
 152 Ens bon . tu commences à écrire la phrase ici  
 153 Ni Rougeole le microbe . oké je faut  
 154 Ens oké . vous décidez ensemble . où Rougeole est allé se cacher  
 155 E on doit faire un autre nom  
 156 Na est-ce que tu as fait ton nom Emma ↑ (XXX)  
 157 Ni oké .. Rougeole le microbe s'est cache . s'est caché .. oké . où est-  
 ce que il va cacher le première fois  
 158 Na dans le ruban de la fille  
 159 J non

160 Ni avec le cheveux  
 161 Na dans le .. ehm . le cheveux de la fille dans la première rangé (XXX)  
 162 Ni mais .. peut-être il y a deux filles dans la première rangé  
 163 E eh oui . il y a juste un  
 164 Ni alors .. oké  
 165 Na non non non/  
 166 J /un dans le troisième rangé/  
 167 Na /non Niki . **but that's** .. cette fille avec . ehm .. ehm  
 168 J ehm . ehm . ehm . ehm  
 169 E **he is** (malade ?)  
 170 Ni oui oui .. il est comme ehm . ehm . ehm . ehm ... ça . ce n'est pas  
 écrire très bon .. j'ai pas écrire ça bon .. je vais effacer et  
 recommencer  
 171 E des queues de cheval  
 172 Ni des queues de cheveux  
 173 E cheval  
 174 Na oké .. des queues de cheveux  
 175 Ni comment est-ce que tu écris un queue de cheveux ↑  
 176 E queue de CHEVAL  
 177 Na Madame . comment est-ce que tu écris un queue de cheveux ↑  
 178 Ens queue de cheval .. queue c'était un mot de dictée .. Q . U . E . U . E  
 . de cheval  
 179 Na queue de cheval  
 180 Ni un minute .. un minute .. **oh man**  
 181 E je pense que c'est/  
 182 Ni /un minute .. (XXX) **oh my gosh**  
 183 J qu'est-ce que tu dis ↑  
 184 Ni c'est pas facile à écrire . tu sais ↑  
 185 E queue de cheval .. queue de CHE . VA . LE  
 186 J cheval  
 187 Ni oké . comment tu écrire ça ↑  
 188 Na queue . de . cheval  
 189 Ni MERCI .. comment est-ce que tu écrire ça ↑  
 190 J je ne sais pas  
 191 Na queue .. de cheval  
 192 J je ne sais pas  
 193 E C . H . E . V . A/  
 194 Ni /je sais comment écrire cheval mais queue  
 195 J&Na Q . U . E . U . E  
 196 E de cheval  
 197 Ni oh .. oké  
 198 J queue de che . va . le  
 199 Ni je sais .. je sais  
 200 Na dou . dou . dou . dou  
 201 Ni est-ce que tu peux arrêter de chanter ↑  
 202 Na&J la la la la

203 Ni ARRÊTER DE CHANTER (XXX) .. ARRÊTER . DE . CHANTER  
 204 E maintenant qu'est-ce qu'on fait ↑  
 205 J je ne sais pas .. tu faut décider  
 206 Ni non  
 207 E non .. tout le groupe doit décider  
 208 Na oké . le microbe s'est caché dans les . queues de cheval  
 209 J dans les queues . de . che . va . le  
 210 Ni LE queue de cheval ↑  
 211 E non . les queues de cheval  
 212 J oui . les queues . de . che . va . le  
 213 Ni ehm . maintenant qu'est-ce qu'on va/  
 214 Na /maintenant on faut faire dans/  
 215 J /dans ça  
 216 Na oh oui  
 217 Ni c'est un **paper airplane** . qu'est-ce que c'est en français ↑  
 218 J c'est un avion de papier  
 219 E non  
 220 Ni oui . je (pense ?) .. oh comment est-ce  
 221 J c'est un avion de papier  
 222 Ni il a traversé .. je vais dire (XXX) traversé . comment est-ce que tu  
 écrire traversé ↑  
 223 J je ne sais pas  
 224 Ni maintenant . juste  
 225 J tra . ver . sé  
 226 Na Emma . Emma . regarde .. (rire) .. Niki . regarde  
 227 E **it's like an arrow**  
 228 Na EMMA/  
 229 Ni /pourquoi tu/  
 230 Na /en FRANÇAIS/  
 231 E je sais  
 232 Ni pourquoi est-ce que tu as fait ça . parler en anglais  
 233 J elle ne fait pas sur le  
 234 Ni pourquoi est-ce que tu as fait ça .. oké . tu ne faut pas  
 235 E est-ce que tu as fini de/  
 236 Ni /oui .. oh non .. regarde .. Rougeole le microbe s'est caché dans le  
 queue de cheval .. il a traversé la classe . dans . un/  
 237 Na /un avion de papier  
 238 E un avion en papier  
 239 Ni alors .. dans/  
 240 J /dans la classe/  
 241 Na (gros soupir)  
 242 E Natalie . qu'est-ce que tu fais ↑ .. Natalie . arrêtez  
 243 Ni j'ai fini . j'ai fini de l'écrire .. maintenant qu'est-ce que on va faire ↑  
 244 Na est-ce que tu as effacé un ligne ↑  
 245 E oui  
 246 J comment tu as effacé un ligne ↑

247 Ni j'ai pas  
 248 E est-ce que tu es fini de ehm  
 249 J l'écrire ↑  
 250 E oui . l'écrire  
 251 Ni oui .. oké . maintenant .. quoi ↑  
 252 E qu'est-ce qu'on  
 253 J qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑  
 254 E combien de lignes ↑  
 255 Ni je vais demander à Madame  
 256 J oui . combien de lignes  
 257 Ni si on va faire un autre ligne . je veux faire dans le livre  
 258 Na oh oui . dans le livre  
 259 Ni Madame . combien de lignes ↑  
 260 Ens ah . peut-être . quatre cachettes .. d'accord ↑  
 261 E un . deux . trois  
 262 Ni le deux . le deuxième cachette va être dans le livre de le petit fille  
 263 Na non .. on n'a .. non . le troisième . le troisième  
 264 Ni le troisième cachette va être dans le livre de cette petit fille  
 265 Na PETIT ↑  
 266 Ni oui . dans le fille . dans le livre de la fille  
 267 Na est-ce qu'on doit faire un X sur ça ↑  
 268 Ni non .. je ne sais pas .. il s'est déposé .. sur le livre de le petit fille  
 269 E **I know how to do a T in handwriting .. I just did it on my leg**  
 270 Na quoi quoi quoi. QUOI ↑  
 271 J où est ↑  
 272 E **I erased it**  
 273 J **how does the skin go** ↑ .. oh . ow  
 274 Ni j'ai fini d'écrire .. je veux faire six cachettes . ou cinq  
 275 Na est-ce qu'on DOIT ↑  
 276 J non .. on ne faut pas  
 277 Ni oké . on doit faire juste un cachette parce qu'on a faire trois .. le  
 quatrième va être où ↑  
 278 J on peut faire/  
 279 Ni /qu'est-ce que c'est ça ↑  
 280 E juste du **handwriting**  
 281 Ni je peux faire ça  
 282 J est-ce qu'on peut faire .. est-ce qu'on FAUT le faire ↑  
 283 Ni on faut faire quatre . et on a déjà faire trois . alors un . un de plus ..  
 qu'est-ce que ça va être le . ehm  
 284 Na oh . ehm . dans . non . sur le papier  
 285 Ni que est sur ↑ . qu'est-ce que c'est ça  
 286 Na hmm . peut-être sur le fenêtre ↑  
 287 J oui .. sur le fenêtre  
 288 E sur le tableau ↑  
 289 Ni sur le fenêtre

290 Ens le bord de la fenêtre  
 291 Ni sur le bord/  
 292 Ens /le bord du tableau . le bord de la fenêtre/  
 293 Ni sur le bord de la fenêtre  
 294 Na peut-être qu'on . peut-être qu'on peut faire dans les cheveux de le .  
 cette garçon  
 295 Ni non . on veut le faire sur le bord de la fenêtre là  
 296 J oké . sur le bord . de la fenêtre  
 297 Ni ensuite .. ensuite Rougeole a/  
 298 E /où est mon **pencil**/  
 299 Ni /Rougeole a vu le beau . E - A - U . soleil et il était .. comment est-  
 ce que tu écris était ↑  
 300 Enq [e] . [t]  
 301 Ni E . T ↑  
 302 Enq oui . [ɛ] .. A . I . et une lettre silencieuse  
 303 Ni S ↑  
 304 Enq non pas S .. une autre lettre silencieuse  
 305 Ni quoi ↑ .. T ↑  
 306 Enq oui .. bien  
 307 Ni était assis sur  
 308 J je pense que trois minutes  
 309 E sur le bord . de . la . fenêtre  
 310 Ni le bord de  
 311 J le fenêtre  
 312 E la fenêtre  
 313 Na oui . de LA fenêtre  
 314 J de LA . de LE . c'est presque le même chose  
 315 Ni on a fini .. WOU HOU  
 316 groupe WOU HOU  
 317 J oké . on est fini  
 318 Ens qu'est-ce que vous allez faire ici mes amis ↑  
 319 Ni Madame . on a fini tous [tus]  
 320 Ens vous pouvez faire les X et les lignes avec de belles couleurs  
 321 Ni on ne veut pas faire les lignes  
 322 Ens il faut faire les lignes pour montrer où il est allé après  
 323 Na je vais apporter mes crayons  
 324 E on doit colorier  
 (XXX) (bruits de fond)



- 001 M        oké  
002 E        oké . on doit fait les phrases  
003 Av       non . on doit aller à l'autre page .. ça c'est juste . expliquer qu'on .  
qu'est-       ce qu'on fait  
004 M        oui . et Madame a déjà expliqué .. (XXX) ça dit ton nom (rire)  
005 Av        oké . Erin . tu peux commencer  
006 E        oké .. où ↑  
007 Av        ehm . là  
008 E        oké . Rougeole le .. est-ce qu'on finit à un point ↑  
009 M        **ya**  
010 E        oké . Rougeole le .. ehm . ma/  
011 Av        /le microbe  
012 E        microbe s'est [[are]  
013 M        non . caché  
014 E        caché dans la poubelle noire qui est sous le fenêtre . la fenêtre  
015 M        c'est cet un  
016 Av        c'est cet un  
017 M        alors .. un (cercle ?)  
018 Av        non . c'est un X  
019 M        non . pour montrer que c'est le premier .. qui . qui est  
020 Av        oh . oké  
021 E        on fait un X comme ça ↑  
022 Av        non . ehm  
023 M        non . on/  
024 Av        /cercle en premier parce que c'est le premier où il a . a  
025 M        c'est le premier  
026 Av        oui .. Aaron . c'est ton tour  
027 M        sous de la fenêtre  
028 Av        Aaron c'est ton tour  
029 Ar        il traverse la classe en/  
030 M        c'est il ↑  
031 E        **no . wrong one**  
032 Av        non . non . non . non . **that's not where we are**  
033 M        mais .. il a traversé  
034 Av        oh .. pourquoi tu as **rip** cet un **off** ↑  
035 Ar        **no . that came off when I turned the pages**  
036 Av        **oh .. I'm sorry .. OK** . ehm  
037 Ar        il a trouvé . traversé la classe . en . [sot//ā] . sur . le bord du . table  
038 Av        tableau  
039 Ar        tableau  
040 M        **that is** ici  
041 E        **where's that** ↑

042 Av non . il a traversé . ehm . il a traversé la classe en sautant sur le BORD du tableau .. qu'est-ce que c'est le bord ↑  
 043 M je pense que .. oh . oui . traversé la classe . peut-être c'est ici ↑  
 044 Av cet un ↑  
 045 E on peut demander quelqu'un.. qu'est-ce que c'est le bord  
 046 M non . cet un .. c'est un tableau . de . bulletins  
 047 Ar **let's ask Madame**  
 048 E oui  
 049 M chercher bord bord bord bord  
 050 Av je pense que il a fait comme ça .. mais je ne sais pas  
 051 M oké . on essaie .. on va essaie comme ça  
 052 Av ou Mario .. il a fait comme ça  
 053 E demande à Madame Tétrault ou Madame G.  
 054 Av on peut juste faire comme ça  
 055 E comme ça ↑  
 056 Av sautant sur le bord .. **what does bord mean** ↑  
 057 M **I think it's this .. on top** .. non . bord . ehm  
 058 E **that . maybe** ↑  
 059 Av non .. bord **is some kind of . side**  
 060 M le . bord .. ehm . je pense que c'est le haut .. juste mettre là  
 061 E qu'est-ce que c'est bord ↑  
 062 Av qu'est-ce que c'est bord ↑ ... (l'enquêteur l'indique) ... oh  
 063 M il s'est/  
 064 Av /le bord il . elle a dit là  
 065 M oh  
 066 E Mario . ehm . est-ce que tu es fini ↑  
 067 Av oké . maintenant c'est le tour de Mario  
 068 E oui  
 069 M oké .. il s'est dépose sur une fenêtre de la/  
 070 Av /non . il a . il s'est déposé sur un feuille .. de la/  
 071 M /de la plante vert/  
 072 M&Av qui était au fond de la classe  
 073 E **we have to go all the way over here**  
 074 Av non  
 075 E **ya . it has to/**  
 076 M /fond . fond .. c'est la (XXX) .. c'est ici  
 077 E oh . oké .. **we have to go** .. il a . qui est ehm .. est-ce que tu sais .  
 qui est ehm . **who** Rougeolant (Rougeole) ehm  
 078 M un petit garçon  
 079 Av non .. il ne peut pas . ehm . rester sur un plante .. comme ça  
 080 M il peut aller . sur . le . pupitre . qu'est-ce/  
 081 Av Mario  
 082 M quoi ↑  
 083 Av je pense que c'est comme un . ehm . ami de quelque chose  
 084 E je ne pense pas que c'est cette plante  
 085 Ar **what's** au fond ↑

086 Av ehm . au fond de la classe . au fond c'est . ehm . c'est ehm. **corner**  
 087 M oui .. et .. mais/  
 088 E /ça c'est dans le/  
 089 Ar **/but they're both in the corner**  
 090 M non . c'est coin . c'est coin  
 091 E **that's COIN**  
 092 M fond c'est ici  
 093 Ar **it's underneath**  
 094 Av je ne pense pas  
 095 M OH .. je .. non  
 096 Av ehm . il ne . ehm . **he didn't jump . he didn't JUMP**  
 097 E je vais chercher Madame  
 098 Av **ya**  
 099 M ça ne fait pas de sens  
 100 Av je vas faire cette plante .. je pense que c'est cette plante là  
 101 Ar **how about we just ASK**  
 102 M non . tout le monde fait . qu'est-ce que il . ehm  
 103 Av non .. **we have to do it with our own** groupe  
 104 M mais . fond . c'est pas . en haut c'est en bas  
 105 Av **but it would help if we had color ..** parce que VERT  
 106 M **oh ya**  
 107 E **ya and it's only ..** c'est juste en noir et blanc  
 108 Av oui  
 109 M est-ce que tu as . dire .. est-ce que tu as déjà vu une plante comme  
 ça ↑ .. qui n'est pas vert ↑  
 110 E oui . il peut être violet  
 111 M non . seulement les fleurs  
 112 Av est-ce que tu veux demander à Madame . ehm . qu'est-ce que c'est  
 . ehm. fond ↑  
 113 E qu'est-ce que c'est le fond ↑  
 114 Av regarde .. je vais juste demander  
 (XXX) (bruits de fond)  
 115 Av j'étais . j'étais sure .. Madame l'a dit que c'est cet un ha ha  
 116 E **well you don't have to say ha ha**  
 117 Av **sorry**  
 118 M **that's just plain confusing**  
 119 Av ça va être .. ehm je . je .. **I wish that** . c'est dans couleur parce  
 que/  
 120 E **/it would help/**  
 121 Av oui .. et avec des autres/  
 122 E **/like this is vert and this is purple . or red**  
 123 Av oui .. **how about we just do it**  
 124 M en français .. en français  
 125 E en différents couleurs . que ça c'est vert et ça c'est rouge .. parce  
 que ça peut . ehm . aider  
 (XXX)

126 Ar Mario/  
 127 E /Avita . c'est ta tourne\* . de lire/  
 128 Ar **/he kept on going down .. he went all the way down to there** ↑  
 129 Av est-ce que je peux voir Mario ↑  
 130 M ensuite Rougeole/  
 131 Av **/no it's my turn**  
 132 Ar regarde le de Mario  
 133 M **I know . that's what I'm doing .. OK Aaron** ↑ .. I'm doing the  
**next thing**  
 134 Av non . tu . on doit faire en groupe .. ensuite Rougeole [Rugolə] a vu  
 deux beaux rubans dans les cheveux d'une fillette .. il s'est blotti  
 dans l'un des rubans .. je sais . je sais . cette fille ici  
 135 E oui . je sais  
 136 Av et . je pense . je pense/  
 137 M /ça c'est un garçon  
 138 Av non ça c'est  
 139 M oh . je pense que tu as dit cet un  
 140 Av non . cet un .. les garçons ne portent pas des rubans (rire) .. ça va  
 être drôle si il (avait ?) un  
 141 M mais qu'est-ce que c'est ça ↑  
 142 Av ça c'est juste des cheveux . quelques garçons/  
 143 M /non . c'est des **bunny ears** (rire)  
 144 Av est-ce que . ehm . est-ce que Rougeole est un . insecte ↑  
 145 M oh  
 146 Av parce que il saute sur un feuille et dans les cheveux .. j'ai pensé  
 que c'est un insecte  
 147 E oui .. j'ai pensé ça  
 148 Av parce que c'est drôle que quelqu'un saute dans un feuille  
 149 M oh . je pense que c'est un **ladybug**  
 150 Enq pensez à la discussion que vous venez d'avoir avec Madame G. ...  
 vous avez parlé de quoi .. des insectes ↑  
 151 Av oui  
 152 Enq vous avez parlé de la varicelle .. la varicelle c'est un insecte ↑  
 153 E non .. oh . je sais qu'est-ce que c'est .. **it's passing on .. to other**  
**people .. chicken pox are passing on to other people**  
 154 M&Av oh  
 155 M maintenant j'ai compris  
 156 Av oui  
 157 M j'ai pensé que c'est un enfant  
 158 E un insecte . mais c'est les **chicken pox**  
 159 Av un enfant ne peut pas sauter sur un feuille  
 160 E oui  
 161 M et une fillette  
 162 Av oui . boing .. oké Erin . c'est ton tour  
 163 E oké .. puis Rougeole a glacé/  
 164 Av /glissé

165 E glissé le long de la tresse de la fillette et a saute dans [lɔj]  
 166 Av l'œil  
 167 E l'œil du voisin  
 168 Av puis Rougeole a glissé le long de la tresse de la fillette et sauté  
 dans l'œil du voisin .. quel . QUELLE MALCHANCE .. ehm .  
 maintenant . il a glissé de les cheveux et . et . aller sur le voisin .. le  
 voisin c'est le **neighbour**  
 169 M oui . dans l'œil . dans l'œil  
 170 Av oh oui dans l'œil  
 171 E **ear**  
 172 Av non . le . non . **eye**  
 173 Ar **ow . that would hurt**  
 174 Av oui . oké  
 175 M **if it's poisonous**  
 176 Av oui . ehm . Aaron . **your turn .. right** ↑ .. juste ici  
 177 Ar ici ↑  
 178 M ici  
 179 Ar Rougeole s'est frappé contre une paire du lunettes (avec Avita)  
 180 Av **OK .. let's do that . OK . ehm . see he jumped in between . the  
 glasses but .. où est les**  
 181 M ici  
 182 Av oui .. **OK he jumped/**  
 183 M entre les/  
 184 E /Avita ↑ . **how about we colour** ↑ . on couleur ça vert et un autre  
 couleur . parce que ça va être . aider  
 185 Av non . non . **don't** . oké maintenant . ehm .. tout étourdi il est tombé  
 par terre .. Rougeole s'est relevé .. il et . il est disparu dans la  
 classe  
 186 M oh oh .. la classe ehm a un . ehm . insecte et ça . et  
 187 Av **are you sure** c'est pas le varicelle  
 188 M dans . dans quelques places les enfants a un . ehm . quelque  
 chose dans la classe ↑ et peut-être c'était un . ehm . sac et ça c'est  
 189 E **I thought it was** varicelle  
 190 M je ne sais pas  
 191 Av regarde le . ehm . **tape recorder** tourner .. tourne tourne tourne  
 192 M **cool**  
 193 E est-ce que on va colorier maintenant ↑  
 194 M non on/  
 195 Av /on faut écrire maintenant  
 196 M oui . on doit  
 197 E je vais demander à Madame  
 (XXX)  
 198 E Madame a dire on ne colorie pas  
 199 M oké  
 200 Av on doit écrire . oké . oké . j'ai écrit . j'ai écrit  
 201 M on doit écrire qu'est-ce que Rougeole fait

202 Av non  
 203 M oui oui  
 204 Av non . on doit faire comme ça .. je vas commencer avec Rougeole le  
 microbe  
 205 M les cachettes de Rougeole  
 206 Ar **what happens if you're not supposed to copy** ↑  
 207 Av non . on doit . on ne . ehm . copier les noms .. Madame a dit  
 208 Ar **OK . whatever .. they're measles going around us**  
 209 M **thirty-five minutes** .. ehm . ehm trente-cinq minutes avant de le  
 récré  
 (XXX)  
 210 Av où est-ce que tu veux ehm . que . ehm le microbe ehm . passe en  
 premier ↑  
 211 E dans le . ehm poubelle blanc  
 212 Av non . le poubelle c'est là . je veux faire/  
 213 M /oh je sais .. dans le . dans cette feuille  
 214 E dans les/  
 215 Av /dans les livres  
 216 M non  
 217 E ehm . dans le ehm .. je veux voir quelque chose .. ehm le plante ..  
 le tableau  
 218 Av oh ce n'est pas cette fillette . c'est DEUX rubans  
 219 Ar **oh . so it wasn't .. we were wrong .. we had to go over here**  
 220 M mais  
 221 E **and also we have to go here . and up over here**  
 222 Av non . il a fait comme ça  
 223 E oké  
 224 Av et après il a (switch ?) et après . ici  
 225 Ar **I'm done**  
 226 E je pense que c'est comme ça mais non c'est pas  
 227 Ar **oh . it doesn't matter**  
 228 E je vais juste effacer ça et juste laisser comme ça . comme il était  
 229 Ar **how about just leave it .. Madame doesn't care**  
 230 M non .. elle ne .. ehm ça ne va pas affecter notre bulletin . alors c'est  
 d'accord  
 231 E oké  
 232 Av Rougeole le microbe  
 233 M oh . je pense que un microbe c'est un **microbe** . c'est un petit/  
 234 Av /oui/  
 235 M /c'est un petit petit petit **itsy bitsy** chose  
 236 Av ehm. dans le papier que le ehm  
 237 E oh je sais qu'est-ce que on peut écrire  
 238 Av dans le ehm. oui . dans le livre de/  
 239 E /les filles ont fait ça  
 240 Av on va commencer dans le poubelle blanche  
 241 E **ya** et puis/

- 242 Av /en dessous de la fenêtre  
(XXX)
- 243 M demie heure avant . non . ah .. trente minutes avant de la récré
- 244 Av oké . maintenant . ehm . le . il saute . dans le livre de la fille . la  
fillette
- 245 M avec des . la fillette avec des ehm lunettes
- 246 Av non . il saute dans le livre de la fillette avec/
- 247 M /dans rangé deux et colonne . trois
- 248 Av non non . il . il saute dans le cheveu de garçon . ehm . de garçon .  
avec/
- 249 E /les lunettes ↑
- 250 Av non .. de gar . de gar .. il saute dans le cheveu de garçon avec/
- 251 M /dans rangé A – 1 .. dans rangé A – 1 parce que dans **Battleship** .  
c'est comme ça . A -1 ... dans rangé A – 1
- 252 Av oké . ehm .. on peut dire que il saute dans le cheveu de garçon  
avec le boucle
- 253 E oké  
(XXX)
- 254 Av saute . dans . le . cheveu . de . la . garçon . avec . le . boucle . point
- 255 E MARIO .. il a mangé un papier
- 256 Av ce . ce n'est pas grave
- 257 M c'est juste du papier
- 258 Av il a . il a caché dans un livre de fille avec . ehm . oh . avec les **pony  
tails**
- 259 E qu'est-ce que c'est **pony tails** ↑
- 260 M quel un . quelle fille ↑
- 261 E **pony tails .. that girl**
- 262 M cet un ↑
- 263 Av **what's pony tails** ↑
- 264 E des queues de cheval
- 265 M chevaux
- 266 ? Aaron . arrêtez
- 267 M Aaron déränge l'autre groupe
- 268 Ar je m'excuse . je m'excuse
- 269 M Aaron déränge notre groupe
- 270 Av il a . ehm . déposé sur un . fille
- 271 E ou le fillette
- 272 Av il a déposé sur . ehm le livre . le cheveu et . ehm . le queue de  
cheval
- 273 Ar **I'm done my whole name .. that's my whole entire name**
- 274 M **I can't fit my whole name**
- 275 Ar **I had to make this line a bit longer**
- 276 E **I could . mine could fit the whole thing on there but . hey Avita**
- 277 Av je [mæt] mon nom
- 278 E ton **whole name**
- 279 Av Avita

- 280 M tout le monde écrit tout leur nom . pas moi
- 281 Av **I have a long last name**
- 282 Ar **so do I**
- 283 Av **one two three four five six seven eight nine**
- 284 Ar **one two three four five six seven**
- 285 M **mine has . OK . mine has a whole bunch**
- 286 Ar **oh . let's go count . I'm gonna go count how many in your last name**
- 287 E elle a dit que on peut colorier après  
(XXX)
- 288 Ar **sixteen letters in your whole . in your last name**
- 289 M je veux voir
- 290 E on peut . on peut colorier
- 291 Av Erin .. je ne veux pas . Aaron .. **we're not doing this for last names**
- 292 M oh . tu sais Madame a dit pas (met ?) les noms de famille
- 293 Av oui
- 294 Ens vous pouvez utiliser les crayons de couleur pour montrer les cachettes et refaire le trajet
- 295 M pourquoi ↑
- 296 Ens pour que ça fait . pour que ce soit plus facile à voir
- 297 M oké . où est-ce qu'on est maintenant ↑
- 298 Av on a juste besoin d'une autre
- 299 M d'une autre ↑ .. est-ce que/
- 300 E il saute dans le cheveu de/
- 301 M&Av /non
- 302 Av on a déjà fait ça
- 303 M il saute sur le tableau
- 304 Av il saute sur la table . non . sur le . ehm . ça . ça . sur le fenêtre
- 305 M sur ça
- 306 E oui . il saute sur le fenêtre
- 307 M non .. ça . sur ça
- 308 Av il saute sur le plante . ehm
- 309 E rouge .. il saute sur la plante rouge
- 310 M ça c'est plus . ehm . grand que . il saute sur le fenêtre et fenêtre était un mot de dictée
- 311 ? est-ce qu'on peut faire . plus de quatre ↑
- 312 Ens c'est ton groupe qui décide .. j'ai dit au moins quatre donc . ça peut être cinq
- 313 M est-ce qu'on peut faire . cinq ↑
- 314 Ens décidez avec votre groupe .. n'oubliez pas d'écrire votre nom ici
- 315 M ça c'est bien . ça c'est bien .. une autre
- 316 Av&E non
- 317 M Avita . juste cinq autres
- 318 Av non
- 319 M juste vingt autres



320 Av NON  
321 M [wɛː:] . je veux ma maman  
322 Av écris ton nom juste ici comme moi  
323 M wow . ça c'est des grands noms .. non . on doit écrit l'autre sorte de nom  
324 Av non . écris les noms ici . ici . et . ici  
325 E Mario . juste écris ton nom  
326 Av **we're not writing our** nom de famille ... et Aaron . tu peux écrire là

- 001 R        puis Rougeole a glacé/  
002 M        /glissé  
003 R        glissé le long de la trousse/  
004 M        /tresse  
005 R        de la filet  
006 M        fille  
007 R        et a saute dans l'œil de voisin  
008 M        du  
009 R        du voisin .. oh . c'est le tour de Derrek  
010 M        non .. mais ça c'est une chose  
011 R        non . regarde . il y a  
012 M        oh oui oké . Derrek  
013 D        qui mal/  
014 M        /quelle  
015 D        quelle mal . mal  
016 M        malchance  
017 D        malchance  
018 R        oké Nina .. tu lire  
019 N        Rou  
020 M        Rougeole  
021 N        Rougeole s'est fra . pé  
022 M        frappé  
023 N        frappé contre une .. [pri]  
024 M        paire  
025 N        paire de/  
026 D        /lunettes  
027 R        Derrek . elle doit lire  
028 M        tout étourdi il est tombé par terre .. oké . **so** Rougeole le microbe  
s'est caché . dans le poubelle noire qui est sous la fenêtre .. **so** ..  
**guys .. we're gonna/**  
029 R        /non . parle français .. les PERSONNES  
030 M        on va commencer ici .. oh non .. Rougeole le microbe est . s'est  
caché dans la poubelle noire sous la fenêtre .. **OK . so .. make an**  
**X here**  
031 D        où ↑  
032 R        ici  
033 M        **in the** poubelle noire  
034 D        elle a deux poubelles noires  
035 R        oui il y a deux  
036 M        oui mais . ehm sous la fenêtre  
037 R        oh oui .. je comprends maintenant  
038 M        oké . ehm . il a traversé la classe en sautant sur le bord . du  
tableau

039 D bord de tableau ↑  
 040 N où est le fenêtre ↑  
 041 R fenêtre ↑ . c'est là  
 042 N oh . oké  
 043 M bord du tableau . **so . here . 'cause** .. mais qu'est-ce que c'est  
 bord ↑  
 044 R bord ↑ .. demande à Madame  
 045 D je vas demander  
 046 M oké . qu'est-ce que c'est le .. bord  
 047 N bord . je ne sais pas  
 048 D en bas  
 049 M **OK . OK .. so then/**  
 050 D /on fait comme . ÇA .. **like** on fait un ligne comme ça  
 051 N non  
 052 D je pense que oui parce que EN BAS .. c'est en bas  
 053 N oui . mais . (**it won't ?**) **reach** après  
 054 R non . on fait comme . ÇA  
 055 D ehm . Ryan ↑ . tu as fait trop long  
 056 R comme ça ↑  
 057 D oui  
 058 M oké . et maintenant .. il s'est déposé sur une feuille de la plante vert  
 qui est au fond de la classe .. (XXX) (lecture rapide) .. VA JOHN  
 059 J quoi ↑  
 060 M VA  
 061 N **where** ↑ .. John **where** ↑  
 062 R on parle en . FRANÇAIS  
 063 N est-ce que tu vois . le bord de ta classe ↑  
 064 J oui . c'est là  
 065 M tu faut aller  
 066 N oh . oké . ici  
 067 D oké . j'ai le fait  
 068 M **OK . I think I'm gonna go ask** Madame qu'est-ce que c'est . s'est  
 déposé sur une feuille de la plante vert qui est au fond .. **I'm gonna  
 go ask her** (...)  
 069 R qu'est-ce que c'est Molly ↑  
 070 M ici  
 071 R et puis .. oké . ehm .. ensuite Rougeole a vu deux beaux rubans  
 dans les cheveux d'une . fille .. il (XXX) (lecture rapide) .. oké ..  
 deux beaux rubans ↑  
 072 M Ryan . ici .. **so** maintenant il va dans un des rubans .. juste un des  
 rubans  
 073 N où est ↑  
 074 R LÀ  
 075 D qui est le . de ces . ehm . est-ce que c'est un . personne ↑  
 076 N qui est le . ehm le cheveu d'un personne ↑ (rire)

077 M puis Rougeole a glissé le long de la tresse  
 078 Av excusez-moi .. mais qu'est-ce que c'est au fond de la classe ↑  
 079 R on ne sait pas  
 080 D c'est là  
 081 M **oh . it's over here**  
 082 Av oh oui . ça c'est qu'est-ce que je . j'ai pensé mais on . je n'ai pas sûr  
  
 083 R on pense que c'est . là  
 084 M non . non c'est cet un  
 085 D oui . Madame a dit  
 086 M oké . maintenant et a sauté dans l'œil du voisin .. est-ce que c'est à gauche ou à droite ↑  
  
 087 N à gauche ↑ ou à/  
 088 R /à gauche  
 089 N où c'est ↑  
 090 D ah . gauche est cet . un .. comme ça et/  
 091 N /gauche ↑/  
 092 D /à droite c'est/  
 093 M **/there's** gauche à droite . gauche à droite . gauche à droite  
 094 N gauche à droite  
 (...)

095 R tu as mon crayon  
 096 M oui . c'est MON  
 097 R mais pas ça  
 098 M oké . c'est cet cercle . **and it has to be on/**  
 099 R /chut/  
 100 M /ça doit être sur un lunette  
 101 N lunette ↑  
 102 M oui . lunette  
 103 R et maintenant . quelle malchance  
 104 M tout étourdi il est tombé par terre .. oké il est maintenant par terre .. les amis . **guys** .. ici  
  
 105 N oh  
 106 M **and then . and then** il a disparaître . de la classe  
 107 N où ↑  
 108 R là  
 109 M il a disparaître  
 110 N est-ce que juste . ici ↑  
 111 R juste là ↑ .. oui  
 112 M oké . maintenant on doit faire/  
 113 R /non  
 114 N tu faut écrire  
 115 R non . tu as fait un . ehm .. **a** accident  
 116 M **it doesn't matter on which side .. oh my goodness**  
 (XXX)  
 117 M oké . maintenant on doit faire une autre histoire

- 118 groupe OKÉ
- 119 M cachettes de Rougeole (...) aaah .. aaah
- 120 R arrête de faire ça Molly
- 121 M faire quoi ↑
- 122 R aaah .. aaah
- 123 M mais ça c'est qu'est-ce que la petit fille fait .. est-ce que c'est vrai  
Nina ↑ .. les petites filles . ehm/
- 124 N /oui/
- 125 M /fait ça beaucoup .. aaah . aaah . aaah
- 126 N oui  
(...)
- 127 R est-ce que tu es fini de écrire ↑
- 128 M oui .. oké
- 129 N tu faut ÉCRIRE
- 130 M je sais .. mais on doit décider
- 131 D je sais .. elle va dans le classe de troisième année
- 132 M elle ↑ .. elle ↑
- 133 D elle
- 134 M Rougeole c'est un GARÇON
- 135 D oh .. je comprends .. c'est IL (rire)
- 136 N c'est IL .. oui (rire)
- 137 M **just shush you . your mouth now**
- 138 R chut .. TU PARLES EN ANGLAIS
- 139 M oké . oké . oké .. excusez-moi que j'ai fait ça (rire)
- 140 R ce n'est pas drôle Molly .. c'est pas gentil de dire ça .. on est sur ça
- 141 M oké . oké . je suis . DÉSOLÉE (rire)
- 142 R qu'est-ce que c'est . drôle .. moi ↑ .. on est sur ça Molly .. ce n'est  
pas drôle .. ça ↑ [ø//ø//ø]  
(XXX)
- 143 R ça peut entendu . toutes les choses
- 144 N&M oh oh
- 145 R elle va . ehm . Madame va le . ehm . faire . le classe va ehm .  
entend . va entendu
- 146 groupe OH
- 147 M on peut dire Madame .. elle n'a pas entendu .. **don't tell her**
- 148 N oui . oui .. s'il vous plaît pas . parce que
- 149 D on faut .. on faut
- 150 R je veux parce que je veux les amis fait ha ha ha ha ha (rire)
- 151 M non .. est-ce qu'on doit a .. de faire .. **rewind** ↑
- 152 D **stop** .. ÉCRIRE
- 153 R oui Molly .. ÉCRIRE (rire)
- 154 D oké Molly .. est-ce que tu peux écrire . il va dans le classe de  
troisième année ↑
- 155 M il est dans la classe de DEUXIÈME année
- 156 N oui Derrek .. hou hou (rire)
- 157 R on doit faire le différent chose de ça

158 M oui . on sait  
 159 N hou hou hou hou (rire)  
 160 Mr c'est un . insecte  
 161 M va Merrick . s'il vous plaît .. tu n'es pas/  
 162 Er non . **I thought it was** varicelle .. **it's going around** ↑ .. **you know**  
 . **chicken pox** ↑  
 163 R en français  
 (XXX)  
 164 M oké oké oké . il . ehm  
 165 R chut  
 166 M oui je sais .. oké ↑  
 167 R pas (XXX)  
 168 M oui .. Derrek ↑  
 169 D elle ehm. cache derrière le ehm  
 170 groupe IL  
 171 M ce n'est pas elle elle elle  
 172 D IL cache derrière/  
 173 M /ce n'est pas E . L . L . E  
 174 D il cache derrière le poubelle .. le blanc poubelle  
 175 M le [blākubɛl] ↑  
 176 D le BLANCHE poubelle  
 177 M coubelle ↑ .. il a dit coubelle (rire) .. je vais dire encore ça .. il a dit ..  
**COU-BELLE** (rire) .. **oh my goodness**  
 178 N Derrek a dit ça .. est-ce que tu peux entendu ↑ (rire)  
 179 M NON .. ne touchez pas Monsieur .. Monsieur (XXX) . ne touchez  
 pas (rire)  
 180 R Derrek . vient .. j'ai un idée  
 181 N qui fait ça ↑ .. qui fait i . i . i  
 182 M oké . bonjour . qu'est-ce que tu es . ehm je ne sais pas qu'est-ce  
 que .. tu es un .. **SONY . CLEARVOICE** quelque chose  
 183 R Molly . tu faut écrire  
 184 M et tu as beaucoup de . ehm . **buttons**  
 185 R boutons .. Molly .. tu écris Molly .. Molly .. Molly **ÉCRIS**  
 186 D Molly .. elle parle à ça  
 187 M non  
 188 D oui  
 189 M tu as aussi  
 190 R Molly . **ÉCRIS**  
 191 M oui . je sais  
 192 D on fait dans le troisième ligne .. on peut/  
 193 N /non . deuxième  
 194 M **how about** cinquième ↑ .. (XXX) **highschool** ↑  
 195 R tu parles anglais  
 196 ? demande à Madame qu'est-ce que c'est  
 197 M oh je sais  
 198 R je pense que c'est cinquième année

199 M non .. **university**  
 200 R TU PARLES EN ANGLAIS  
 201 M université  
 202 R mais pas ça .. c'est .. demande à Madame  
 203 D non non .. il va dans . dans le ehm . le classe de/  
 204 M /LA . classe de  
 205 R LE classe de  
 206 N de Derrek  
 207 D non  
 208 N de Madame (Pizza ?) ↑  
 209 D non  
 210 M dans la classe de Madame blah blah (rire)  
 211 N la classe de Madame G. (rire)  
 212 R est-ce qu'on peut . est-ce qu'on peut faire notre travail  
 maintenant ↑  
 213 D oui  
 214 M oké . **so** il ehm . il revient de la fenêtre et il ehm et puis il ehm saute  
 . ehm sur tout le monde et puis il ehm . il ehm . il ehm ehm ehm [i :  
 ja : ø] . il mange les plantes et ehm puis il ehm ehm  
 215 N est-ce que tu peux écrire ça ↑ (rire)  
 216 R maintenant les plantes a le varicelle et le poubelle et ça .. il a allé  
 sur ça  
 217 M on juste met les **buttons**  
 218 D non . les X  
 219 M les taches  
 220 R les taches ↑  
 221 M oui les taches .. puis toute la classe a le varicelle  
 222 ? non  
 223 M et le tableau .. et le tableau a le varicelle  
 224 groupe NON  
 225 M oké  
 226 N juste écris Molly  
 227 M mais je ne sais pas quoi écrire  
 228 D oké . on écrit . on dire et tu écris  
 229 M il vient de la fenêtre et/  
 230 D /il/  
 231 N /chut/  
 232 M /il saute de la fenêtre  
 233 R il saute  
 234 D il ↑  
 235 M **ÉCRIS**  
 236 N non . on écrit pas  
 237 R c'est toi  
 238 D oui  
 (XXX)

- 239 M oké . il saute de le . de la fenêtre .. hé .. ne **whisper** pas (...) il saute de la fenêtre
- 240 D et il cache derrière . le . plante .. dans la place derrière (XXX) (bruits de fond)
- 241 M oké les amis . on .. oké .. il saute dans le poubelle blanche . ehm sous le fenêtre
- 242 R oké . est-ce que tu peux écris ça ↑
- 243 M oké . il saute . ehm . qu'est-ce que je dois écrire ↑
- 244 R il saute . dans le . poubelle
- 245 M chut (...)
- 246 N hé .. qu'est-ce que ça peut faire si on dit .. rien ↑ .. ne dire rien
- 247 D non (XXX) (rire)
- 248 M **don't . stop** . arrête .. va .. ne fais pas ça . tu vas le **knock over**
- 249 N bonjour
- 250 M bonjour petite chose . QUOI ↑
- 251 N et ça ce était Molly
- 252 M oui . c'était moi . Molly .. oui
- 253 R un petit princesse
- 254 M je ne suis PAS un petit princesse
- 255 R oké oké . on fait notre travail
- 256 M est-ce qu'on faut .. tu peux entendu dans ça ↑ .. est-ce que tu vas mettez sur ça ↑
- 257 Enq pas si vous ne le voulez pas
- 258 M non non non non
- 259 N merci
- 260 R oké . qu'est-ce qu'on fait ↑
- 261 M il saute de la fenêtre .. il saute dans le poubelle blanche sous la fenêtre
- 262 R oh non . regarde .. mon crayon de mine est dans mon pied .. je veux dire mon soulier . pas mon pied
- 263 N est-ce qu'on est . fini ↑
- 264 R oké . il saute de la fenêtre .. il .. dans le poubelle blanche sous la . fenêtre .. il va .. il va .. Molly .. (XXX)
- 265 R il y a un chat qui s'appelle un deux trois .. et un s'appelle **one two three** .. le . **the boat sank** .. **which cat survived** ↑
- 266 Enq je ne sais pas
- 267 R un deux trois quatre [kat] cinq (**sank**)
- 268 Enq c'est une bonne blague
- 269 R **can . I mean** . est-ce que on peut juste écrit ↑ .. on peut écrit .. il saute de la fenêtre
- 270 M chut .. s'il vous plaît .. chut (...) Madame ↑ . combien il faut ↑
- 271 Ens quatre cachettes .. quatre cachettes au moins .. vous en avez trouvé combien ↑ .. vous en avez .. fait .. deux ↑



272 M oui .. il saute dans le poubelle . un . deux .. oké . on doit juste avoir deux  
 273 R oké .. **there was two cats**  
 274 N parle en français Ryan  
 275 R et un **one two three** . et le **boat sank** .. **which one died** ↑ .. **get it** ↑  
 un deux trois QUATRE cinq  
 276 N parle en français .. ça c'est Ryan  
 277 D ça c'est Ryan  
 278 R non . c'est Derrek le **meany** .. Nina n'est pas gentille  
 279 N Ryan  
 280 R Nina dit Ryan . Nina a dit RYAN  
 281 N chuchote  
 282 R maintenant elle dit chuchote  
 283 N et Molly écrit  
 284 R et Molly écrire  
 285 N et Ryan a dit ça  
 286 R non . c'est Nina parce que elle est coucou  
 287 M Ryan arrêtez . oké je vais dire à Madame .. et tu vas avoir un **time-out**  
 288 R non  
 289 N oui  
 290 R non  
 291 M il y a quelque chose comme un **time-out**  
 292 N oui  
 293 R non  
 294 M oké . on va juste faire ehm . quatre  
 295 N qu'est-ce que on faire maintenant ↑  
 296 R écrire  
 297 M un deux trois quatre .. je faut trois et quatre

- 001 Na      oké . qui ↑  
002 E      mais c'est quoi cela ↑  
003 N      elle ne peut pas trouver le deuxième . c'est.. pas cet un  
004 T      oui  
005 N      non  
006 Na      mais où est ↑  
007 J      il y a deux Sophies  
008 E      on ne sait pas parce que il y a deux Sophies  
009 Enq      deux Sophies ↑  
010 N      qu'est-ce que c'est [lakasɔ̃] ↑ [lakasɔ̃]  
011 Enq      l'occasion  
012 N      qu'est-ce que c'est ça ↑  
013 Enq      lis toute la phrase Niki  
014 N      une carte pour Sophie à la . l'occasion la Saint Valentin ↑  
015 Enq      ouais  
016 N      qu'est-ce que c'est ↑  
017 Enq      quand c'est ehm la fête de la Saint Valentin . l'occasion c'est juste  
une autre façon de dire la fête de la Saint Valentin  
018 N      oké oké .. mais regarde .. regarde ici . ça dit .. oké . surprise mais  
voici je sais que tu passes une [ɛpʁø] à la piscine . demain .. je te  
souhaite bonne chance  
019 Enq      ouais  
020 J      oh ça c'est . Sophie a huit ans aujourd'hui  
021 N      Sophie  
022 E      oké . **so** on écrit Sophie ↑  
023 N      juste fait . oké écrit Sophie a fête un huit  
024 E      oui . **that's what I was** . ça c'est que/  
025 N      /j'ai pensé  
026 E      oui  
027 Na      avec un quoi ↑  
028 E      mon chat rappelle Sophie  
029 T      s'appelle  
030 N      j'ai fait un huit dans le petit carré  
031 T      oh oui . je dois faire ça  
032 N      oui .. et sur l'autre carte . on a .. on peut .. on ne peut pas faire  
033 E      oké .. est-ce que je peux lire celle-là ↑  
034 N      oui  
035 E      c'est aujourd'hui un journée spéciale pour toi .. j'espère qu'elle sera  
. [ãgʁeablə] .. agréable .. tu auras un grosse/  
036 N      /non non non . arrête . arrête un minute  
037 J&T      ÇA C'EST SOPHIE

038 N ça c'est Sophie et ça c'est Sophie avec le huit .. regarde . tu auras un gros gâteau garni de chandails . chandelles . ça c'est . ça c'est le /  
 039 Na /oh oui  
 040 N on a le meilleur Sophie .. ça c'est . ça c'est . ça . ça ne c'est pas .. oké j'ai un idée .. oké .. laisse le deuxième et puis à la fin on peut regarder quel reste  
 041 T oui  
 042 E oké .. je vas faire les **checkmark**  
 043 T oui  
 044 E c'est quoi l'ordre ↑  
 (XXX)  
 045 E oké  
 046 N oké . on a fait deux .. le troisième  
 047 J est-ce que je peux lire ↑  
 048 T on lire le . troisième .. on est sur le quatrième  
 049 J oké . je suis triste .. du savoir que tu as un . vilaine [gyR]/  
 050 N /grippe  
 051 J grippe .. j'ai hâte de jouer avec toi  
 052 E qu'est-ce que c'est ↑  
 053 N c'est  
 054 Na Pierrot ↑  
 055 N c'est Pierrot  
 056 T oui  
 057 E est-ce qu'on écrit Pierrot ↑  
 058 N oui .. P-I-E-R-R/  
 059 T /O-T/  
 060 N maintenant . je veux lire cet un .. bonjour .. je t'in/  
 061 T /t'invite/  
 062 N bonjour bonjour . je t'invite de venir manger chez moi . samedi prochain .. à .. à/  
 063 T&E dix-sept . heures .. trente  
 064 N à dix-sept heures trente .. j'ai hâte de te voir et de te montrer les nouveaux jouets .. oké oké oké  
 065 T je pense que c'est . Sylvie  
 066 E Sylvie l'aide beaucoup  
 067 N non  
 068 E je pense que ça c'est Sylvie l'aide beaucoup  
 069 N on a déjà faire .. on a . on a . on a . faire . trois  
 070 J j'ai fait quelque chose de . pas bon  
 071 N on a fait (XXX) et marque . oui .. oké  
 072 E&T et Sophie  
 073 E Sophie a huit ans aujourd'hui  
 074 N non  
 075 E oui . on a fait ça là  
 076 N oh oui

077 E oké mais c'est quoi le . ehm le . le cinquième ↑  
 078 J qu'est-ce que c'est le .. DEUXIÈME ↑  
 079 T c'est .. **wait** .. non j'ai pas  
 080 N je pense que le deuxième c'est Sylvie l'aide beaucoup  
 081 E oui  
 082 T je pense que c'est le . cinquième  
 083 J oui .. c'est le cinquième  
 084 N non .. le deuxième c'est Sylvie .. regarde  
 085 J quoi ↑  
 086 N regarde regarde .. oké oké .. surprise me voici .. je sais que tu  
 passes une [ePROV] **that's** ça c'est comme un **improvement**  
 087 Na on parce que .. oké le deuxième c'est Sylvie ↑  
 088 N oui .. le deuxième c'est juste Sylvie  
 089 Na Sylvie l'aide beaucoup  
 090 T comment est-ce que tu écris Sylvie ↑  
 091 E S-W-L-V-I-E  
 092 J et l'autre c'est Sophie  
 093 N oui . l'autre c'est Sophie avec le huit  
 094 Na non . l'autre c'est Sophie avec pas le huit  
 095 E maintenant . le dernier c'est .. juste Sophie  
 096 N il y a .. on a déjà .. oh oui .. le dernier c'est Sophie  
 097 J Sophie pas de huit  
 098 E oké .. qui est fini ↑  
 099 groupe MOI  
 100 E attends .. on doit aller à Mme X  
 101 N on doit aller .. ehm pas aller . quoi quoi quoi  
 102 E tiens .. attends John . j'ai pas fini  
 103 T il a met une . ehm S . avec Sophie  
 104 E oké viens . viens tout le monde  
 (XXX)  
 105 Na est-ce que je peux commencer à lire ↑  
 106 N oui  
 107 J on n'a pas le deuxième feuille  
 108 N oui .. elle a cherché  
 109 E ça c'est/  
 110 Na /je veux le lire/  
 111 E ehm . demande à Madame/  
 112 Na /je veux le lire . je veux le lire/  
 113 N oké  
 114 Ens est-ce qu'il y a une feuille que vous n'aviez pas ↑  
 115 E oui . John a pas cette feuille  
 116 N on a ça .. mais pas John  
 117 E John a pas celle-là  
 118 Ens je ne sais pas s'il m'en reste  
 119 Na je vais commencer à lire  
 120 Ens John .. lis avec les amis simplement . d'accord ↑

121 Na tu peux lire avec .. Niki  
 122 N [ã↑ã↓]  
 123 Na pas moi . pas moi  
 124 E oké . vas-y Natalie .. vas-y  
 125 Na il existe plusieurs sortes de cartes . de . souhaits .. peux-tu choisir  
 des cartes .. je veux lire  
 126 N non pas tout .. je veux lire le première .. Nicolas [lɔk]  
 127 T on est là  
 128 N Nicolas qui est malade .. quelle carte enverras-tu à Nicolas qui est  
 malade ↑  
 129 E à l'oncle/  
 130 N Laurent qui part en voyage  
 131 J à Julie pour sa fête  
 132 N à Dominique que doit passer une [apɾøv] de natation  
 133 Na Annie/  
 134 N /à Annie pour l'inviter à souper  
 135 Na est-ce qu'on a lit ça ↑ . lu ça  
 136 N oui  
 137 E oké maintenant on doit/  
 138 N /je veux lire le premier carte  
 139 E oké . c'est celle-là  
 140 N celle-là ↑ .. oké .. bientôt tu vas [parti : ra] en voyage  
 141 J je sais qu'est-ce que c'est  
 142 N ça c'est facile  
 143 T le oncle .. c'est le l'oncle [lalablu]b  
 144 E je vas dessine l'oncle  
 145 N oui . l'oncle  
 146 T tu peux écrire . l'oncle L  
 147 E oui .. l'oncle L  
 148 N oncle L ↑  
 149 T oui .. c'est trop long  
 150 J oncle L . oké j'ai fini  
 151 N tu ne dois pas mais tu peux si tu veux  
 152 E oké . je vas dire le deuxième .. celle-là .. tu as grandi aujourd'hui ..  
 je te souhaite beaucoup de ca/  
 153 N /cadeau/  
 154 E cadeau .. passe une bonne journée/  
 155 T /c'est le fête . c'est le fête .. Julie  
 156 N c'est la fête  
 157 T Julie  
 158 E oké  
 159 J C'EST LE FÊTE  
 160 N le fête de Julie  
 161 T est-ce que je peux lire cette ↑  
 162 Na quelle ↑  
 163 T c'est cet un

164 N le bonjour un  
 165 E ehm . il y a bonjour . bonjour .. ici  
 166 N ehm . cette bonjour  
 167 T oui .. bonjour c'est un jour bien spécial/  
 168 E /-née bien spéciale/  
 169 T /-née bien spéciale .. tu es ma meilleure amie veux-tu être ma  
 valentin aujourd'hui ↑ .. je sais . ehm  
 170 J qu'est-ce que c'est  
 171 T je pense que c'est  
 172 Na Dominique ↑  
 173 T non  
 174 J Dominique ↑  
 175 E je pense que c'est Annie ou Dominique  
 176 N je vais laisser cet un et je vais juste .. ehm  
 177 E oké Natalie .. tu peux/  
 178 N /lire l'autre bonjour/  
 179 E /celle-là  
 180 Na bonjour .. on m'a dit que tu es malade  
 181 E oh . je sais  
 182 N&T je sais  
 183 J c'est Niki  
 184 N Nicolas  
 185 J comment tu écris ça ↑  
 186 N [ni : ko : la :]  
 187 E oké .. maintenant .. ehm . toi  
 188 J j'ai pas de papier/  
 189 N /Nicole .. ton nom est dans Nicolas  
 190 E laisse . laisse John a . ehm .. donné ces papiers parce que il veut  
 (lire ?) ... à la plus  
 191 J à la plus mer/  
 192 N /merveilleuse  
 193 J merveilleuse des amies .. je te dis un [gros] merci .. tu m'as/  
 194 N /m'aide  
 195 J tu m'aider beaucoup à comprendre mes problèmes  
 196 E c'est qui ça  
 197 N oh ça c'est  
 198 E Dominique  
 199 N non . **wait** . non  
 200 E Annie ↑  
 201 T oui c'est amie  
 202 N non Annie . ANNIE .. mais elle ne . oké . à Annie pour l'inviter à la  
 souper .. la souper .. est-ce que tu penses que c'est Annie ↑  
 203 T oh .. non  
 204 J LE SOUPER ↑  
 205 N alors c'est pas Annie  
 206 T c'est Dominique

207 E oké . c'est Dominique  
 208 N oké Dominique  
 209 J Dominique  
 210 N Do-mi-ni-que  
 211 T c'est long  
 212 N Dominique . oké .. ça/  
 213 T /**and then** ça c'est Annie  
 214 E Annie  
 215 N oui et le dernière c'est Annie  
 216 E je vas pas écrire le A parce que le A est là  
 217 Na oh  
 218 N oké on est fini .. qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑  
 219 E on donne à Madame  
 220 Na je n'ai pas fini  
 221 J oh . tu n'es pas  
 222 Na attends  
 223 N ça c'est Annie .. A-N-N .. qu'est-ce que tu fais ↑  
 224 Na je vas pas écrire le A pour Annie parce que le A est là  
 225 N ah non .. c'est Annie . Annie . Annie pas Anna . ANNIE  
 226 Na **OK can you please stop saying that**  
 227 N I-E  
 228 Na **thank you**  
 229 E oké viens tout le monde .. Madame . on est fini  
 230 Ens merci les filles . les garçons .. vous pouvez faire une carte de  
 souhaits maintenant .. en français .. pour quelqu'un .. ça peut être  
 pour quelqu'un dans la classe . pour Madame Tétrault . une carte  
 de souhaits  
 (XXX)

001 Av c'est des .. ça c'est des ehm ..  
 002 M Nicolas qui est malade ↑  
 003 Av non .. Mario .. tu dois/  
 004 E /il veut commencer/  
 005 M j'ai déjà commencé un peu  
 006 Av MARIO ↑  
 007 M juste un part  
 008 E Mario ↑ .. quel part est-ce que c'est ↑  
 009 M c'est cet un  
 010 Av oui . j'ai voir .. il dit . BONJOUR .. on m'a dit/  
 011 M que tu es malade .. [gəʀivɪt] .. ce vilain [ʀəm] oké . **whatever**  
 012 Av ehm .. Erin tu peux regarder sur/  
 013 M /à l'oncle .. à l'oncle **Lauren**  
 014 E à l'oncle **Lauren** ↑ (rire)  
 015 Av oncle Laurent  
 016 M oké . c'est cet un  
 017 E quel un ↑ .. cet un ↑  
 018 M oui  
 019 Av bientôt tu partiras en voyage .. cet un  
 020 Ar **what one** ce c'est ↑  
 021 Av oncle  
 022 E l'oncle  
 023 Av non . oncle  
 024 E **Lauren**  
 025 Av **no it's not LAUREN** .. il y a un T  
 026 Ar est-ce que c'est cette ↑  
 027 E ehm . Avita .. **there's no room for** . ehm  
 028 Av oui . juste écris oncle  
 (...)

029 E est-ce que tout le monde (sait ?) qu'est-ce que on fait prochain ↑  
 030 Av non  
 031 M oui  
 032 Av non .. est-ce qu'on peut voir ↑  
 033 M ehm . oké  
 034 Av non . tu ne/  
 (XXX) bruits de fond

035 M fais attention à ça  
 036 Ar ne dis pas ça à moi  
 037 Av Julie pour sa fête  
 038 E Julie . pour sa . fête  
 039 Av oh je sais .. je sais  
 040 E c'est une journée bien .. est-ce que c'est cet un  
 041 M (XXX) blah . valentin .. **yuck**



042 Av **which one's** valentin ↑  
 043 E cet un  
 044 M **no .. how can it be** ↑.. ça c'est valentin  
 045 E non .. une journée spéciale .. tu es ma meilleure amie .. veux-tu être ma .. oh  
 046 Av hé . ehm .. tu as grandi aujourd'hui .. je sais .. oh je sais  
 047 E quel un ↑  
 048 Av ça  
 049 E à la plus .. **I think it's this one**  
 050 M je te dis un gros merci .. blah blah blah  
 051 Av non .. non c'est cet un .. Julie  
 052 E **I know how to spell it**  
 053 Av maintenant .. à Dominique que qui doit passer un (épreuve ?) de natation  
 054 E oh . je/  
 055 Av /à la plus merveilleuse des amies .. je te dis un gros merci .. tu m'aides beaucoup de comprendre .. mes problèmes  
 056 M oh . je sais .. c'est cet un  
 057 E oh oui oui  
 058 M Do-mi-nique .. oh Dominique  
 059 Ar **which one is it**  
 060 Av cet un .. D-O-M/  
 061 M /fini .. et ça c'est/  
 062 Av /l-Q-U-E .. oké maintenant  
 063 E /nous a fini/  
 064 Av /pour l'anniversaire à souper  
 065 M c'est le dernière qui reste  
 066 E quel un . cet un ↑  
 067 M oui .. c'est le d'un .. **yuck**  
 068 Av oké .. juste Annie (XXX)  
 069 M oh .. n'oubliez pas de faire le nom  
 070 E j'ai fait mon nom .. je pense (rire) (XXX) .. nous a fini  
 071 Ens vous avez fini .. les deux feuilles ↑ .. maintenant vous allez écrire une carte de souhaits .. pour n'importe qui  
 072 M est-ce que je peux faire un enveloppe ↑  
 073 Ens tu es capable de faire les enveloppes ↑  
 074 M oui . j'ai déjà fait quand je suis petit . j'ai essayé de faire ehm. avec le papier . un avion en papier et ehm . j'ai faire un enveloppe  
 075 Enq oh la la .. tu avais quel âge Mario ↑  
 076 M ehm . je pense que/  
 077 Av huit ↑  
 078 Enq non . il a huit ans maintenant mais quel âge avait-il quand il a fait/  
 079 M /ehm . quatre ou cinq ans (XXX)  
 080 M on doit faire le carte en premier  
 081 E où est-ce que tu as eu ça ↑

082 Av ehm . là  
 083 E ehm . Avita **what's that for** ↑ . qu'est-ce que ça c'est pour  
 084 Av la carte de souhaits .. tu vas voir  
 085 E et ça ↑  
 086 Av tu vas voir  
 087 M on . on .. je pensais qu'on va faire un carte ensemble  
 088 Av non  
 089 M oh  
 090 Av je vais juste voir .. Madame est-ce qu'on fait un carte ensemble ↑  
 091 Ens non .. vous devez faire chacun une carte .. vous avez des idées ↑  
 092 Av **yes**  
 093 M j'ai une idée .. après que tout le monde faire/  
 094 E /les cartes .. les enveloppes ↑/  
 095 M /j'ai pensé qu'on peut **staple** ↑  
 096 Av non  
 097 M seulement si c'est . tu as le même personne  
 098 E oui .. je sais qui mon est pour .. Avita . qui est ton pour  
 099 Av **I'm making a mystery card to my Grandma**  
 100 E oh .. ne dis pas de Avita  
 101 Av non  
 (XXX) bruits de fond  
 102 M pourquoi tout le monde/  
 103 E /Avita est-ce que ça c'est bon ↑ .. Avita  
 104 Av oui  
 105 M pourquoi ehm . tout le monde ehm . fait ehm . a deux feuilles ↑  
 106 E un est pour l'enveloppe .. mais Avita ne veut pas  
 (...)

107 E qui veut faire un enveloppe avec moi ↑  
 108 M je veux .. oké .. non je veux que tout le monde copie moi  
 109 Av je ne veux pas  
 110 M oké . tout le monde qui veut .. ehm . premier tu fais . fais ça .. et  
 ensuite tu fais ça  
 111 E tu vas .. tu vas trop vite  
 112 M et . ensuite .. tu prends du colle  
 113 E ehm .. **does that look good Avita if I do it like that** ↑  
 114 Av **one sec**  
 115 M oké .. maintenant on peut plie  
 116 Av **yeah it looks cool**  
 117 E oké .. j'ai plié  
 118 M maintenant on colle  
 119 E où ↑  
 120 M ici  
 121 Av oui et tu peux faire comme ça  
 122 E oui .. où tu veux  
 123 M et ensuite . laisse . non non non non .. où tu as faire ça  
 124 E Avita

125 Av oui  
 126 E moi (attendais ?) pour toi .. Avita .. pour la colle  
 127 Av où est-ce que tu as besoin ↑  
 128 E là .. ça ne fonctionne pas  
 129 M **OK then .. you wipe it off**  
 130 Ar oh je m'excuse  
 131 Av tu peux coller comme des petites choses là  
 132 E **that's better**  
 (XXX) bruits de fond  
 133 E oké Mario .. j'ai fini  
 134 M **now wait for it to dry**  
 135 E ça et puis/  
 136 M /ehm attends qu'il ehm . sèche .. et pendant que tu fais ça tu peux/  
 137 E /plier ↑  
 138 Av tu plies ça ↑/  
 139 M /tu fais ton carte  
 140 Av Erin . est-ce que tu aimes ↑  
 141 E oui .. oh .. tu vas mettre dans le milieu ↑  
 142 M j'ai par accident **knock ça over**  
 143 Av juste mettre là .. oui .. c'est bien  
 (...)  
 144 Av Erin (elle lui montre sa carte)  
 145 E ooh ..**what are you going to do .. put a little note in it** ↑  
 146 Av tu vas voir  
 147 E Avita . qu'est-ce que tu fais ↑  
 148 Av un petit enveloppe  
 149 E oh je sais .. est-ce que tu vas mettre un petit .. chose dans le ↑  
 150 Av tu vas voir .. je vas dessiner quelque chose (XXX) .. **who's your**  
 carte de souhaits **gonna be to** ↑  
 151 E **to** Madame Tétrault  
 152 M **I wonder who I can give mine to**  
 153 Av **who's yours gonna be to . Arly** ↑  
 154 Ar **I don't know**  
 155 Av **why don't you make it like to your Grandma or someone**  
 156 Ar **I have to take it up to her . until Chris . I have to take it up at**  
**Christmas .. I have to give it to them at Christmas**  
 157 Av **why** ↑  
 158 Ar **'cause that's the only time when they came down**  
 159 Av **oh .. then maybe not**  
 160 M **where do yours live** ↑  
 161 Ar **Prince George .. a long ways from here**  
 162 M **I have some relatives up there and I also have some friends**  
**too**  
 163 Ar **I have some . my cousins all live up there too**  
 164 E **what does Madame Tétrault like** ↑

165 Av **I don't know**  
 166 M **French**  
 167 E est-ce que la . ehm colle est ehm . a séché ↑  
 168 M oui .. est-ce que tu cherches des . **staples** ↑  
 169 Av **I'm gonna draw a picture when this dries**  
 170 E **who are you giving yours to**  
 171 Av **my grandma .. it's gonna be a mystery letter** .. oh ehm . ça va être un . ehm lettre  
 172 E lettre mystère  
 173 Av oui  
 174 E qu'est-ce qu'elle va faire ↑  
 175 Av je ne sais pas .. elle va .. je pense que elle va sait que c'est moi . que l'a donné la carte  
 176 Ar mais avec ça ↑ (indique le magnétophone)  
 177 Av quoi ↑ .. mais ma grand-maman ne va pas (entender\* ?) ça  
 178 Ar quoi ↑  
 179 Av Mario comprend  
 180 E moi aussi . je comprends  
 181 Ar moi aussi  
 182 Av je m'excuse mais je ne pense pas que tu as comprends .. ah ah .. pas de personnes va voir .. je ne veux pas que personne regarde pourquoi ↑  
 183 E parce que  
 184 Av **stare .. stare .. stare**  
 185 Ar est-ce que tu peux/  
 186 Av /quoi ↑ .. est-ce que tu peux quoi  
 187 Ar est-ce que tu peux pas faire ça ↑  
 188 Av est-ce que tu peux aller à la toilette ↑ (rire)  
 189 M (chante) tra la la la la .. [kisdigERl]  
 190 Av qu'est-ce que ça veut dire en anglais ↑  
 191 E il a dit qu'est-ce que ça veut dire en anglais  
 192 Av tra la la la la .. **kiss the girl** (chuchoté)  
 193 E **I know that one .. it's from Ariel** .. je sais le ... Avita est-ce que ça c'est une fille ↑  
 194 Av un quoi ↑  
 195 E une fille ↑  
 196 Av **NON**  
 197 E un garçon ↑  
 198 Av c'est un (XXX) (rire)  
 199 E Avita . est-ce que je peux utiliser ta brun ↑  
 200 Av ma brun ne fonctionne plus  
 201 M qui veut jouer des X et O avec moi ↑  
 202 Ar je veux  
 203 E je vas demander à Molly

205 Av ehm Erin ↑ .. (XXX) .. il regarde comme tu **chew gum** parce que tu fais comme ça  
(XXX) bruits de fond

206 E je vas colorier mon/

207 Av /pourquoi tu as fait le visage . ehm

208 E je ne sais pas .. ça c'est juste qu'est-ce que je vas faire

209 Av **how do you write made** ↑

210 E quoi ↑

211 Av **how do you write made .. in English**

212 E M-A-I-D .. je pense

213 M **my felts are getting wrecked** . mes feutres commencent . ehm

214 Av mes aussi

- 001 Em maintenant je fais le deuxième  
 002 M quel un est-ce que tu fais ↑  
 003 Em ehm .. on m'a dit que tu es malade  
 004 M oh . **it's** ehm . Nicolas .. **wait Joseph .. I just did yours** (rire) **I don't know how to spell** ehm/  
 005 Ev **I don't get it .. I don't get to do that . 'cause I already did it .. I got it all right**  
 006 M **Everett . look at this .. this is how you spell my name in French . and this is how you spell my cousin's name in French .. her name is Julia and that says Julie .. and her name is Julia**  
 007 Ev **my name . my name's different in French .. it starts with a l .. and then it ends V-A-N .. kind of silly isn't it**  
 008 M **no it's not silly**  
 009 Ev **ya**  
 010 M **no it's not**  
 011 Em oké . Dominique . **it goes here .. ici**  
 012 J **Emmy . you have to travaille en groupe .. you can't just do everything yourself**  
 013 Em **I saw someone else doing it**  
 014 M **I need to know what . what this one is**  
 015 J **OK erase all that because it's not where it's supposed to be .. you see . Nicolas is supposed to be ici**  
 016 M **really ↑**  
 017 L **Nicolas goes here ↑ .. what about Sophie ↑**  
 018 J **no there is no Sophie .. look it .. it's a different one than we used to .. so we don't do that**  
 019 Em oui  
 020 J **we don't do that**  
 021 M **I know but/**  
 022 J **/we're supposed to travaille en groupe/**  
 023 M **/I had .. I took the wrong page**  
 024 J **that's the right page**  
 025 M **that one . Annie . Nicolas . l'oncle Lorit**  
 026 Ev **no that's wrong**  
 027 J **no that isn't .. Madame said**  
 028 Ev **but Madame gave me this one**  
 029 J **I know . but it doesn't matter if you took the wrong pages .. it's just all mixed-up .. if you got this page and that page then it's all right .. see . I got this one and that . then I did it**  
 030 Em **ya me too**  
 031 M **no .. no that's wrong .. this is right . that is wrong**  
 032 J **you don't know**

033 M I DO .. I'll show you which one .. it is this one with these cards  
 .. 'cause the lines are like this  
 034 J I'll be right back  
 035 M I'm very confused  
 036 Ev I don't really care  
 037 M then you'll get it wrong  
 038 J we only have to do this one  
 039 M I'm very . I'm really confused  
 040 J don't worry  
 041 M I'm totally confused  
 042 J Emmy . Emmy come here .. are you finished this one ↑  
 043 Em yes .. hey where did my feuille go ↑  
 044 J your what ↑  
 045 Em where did my feuille go ↑  
 046 Ev it disappeared  
 047 J it's right there  
 048 Em OK . then where's my other one ↑  
 049 J did you get another one ↑  
 050 Em ya .. and now I don't have it  
 051 J well .. it doesn't matter .. Madame just said do one  
 052 M we just have to do one ↑  
 053 J Mark .. Mark .. Mark . it's OK  
 (XXX) bruits de fond  
 054 Ev I did two  
 055 M you did two .. hey . you took mine  
 056 Ev no I didn't  
 057 M yes you did  
 058 L stop arguing  
 059 M I only have one  
 060 Ev well mine says Everett  
 061 J hey . hurry up Everett . hurry up  
 062 Ev you guys didn't wait for me  
 063 M we have to do a carte de souhaits  
 064 J I know  
 065 L OK . I'm going to do my carte de souhaits  
 066 M we have to like .. make a card  
 067 L Everett . Everett can I use your brown ↑  
 068 Ev ya sure  
 (XXX) bruits de fond  
 069 Ev cool it's still going  
 070 M bonjour  
 071 Ev it's still going (rire)

- 001 Ni qui va commencer à lire ↑
- 002 Na toi
- 003 E non moi moi
- 004 Na non
- 005 Ni qui as pas commencé
- 006 E moi
- 007 Ni oké . Émlie peut
- 008 E Pierrot aime son amie [du : lin] .. il lui prépare des surprises ..  
quelles surprises ↑ si tu lises . si tu lises le texte tu [TRUVER] . tu  
trouver le réponse
- 009 J sort ta colle et tes ci . ciseaux .. retrouve l'ami Pierrot .. et colle la  
tête et . le corps dans . le carré
- 010 Na vas-y Niki
- 011 J découpe/
- 012 T /non ça c'est le de Niki
- 013 J **I can still read**
- 014 Ni découpe . découpe ce qu'il offrira à [dulyn//kɔli/kɔlile] au bout des  
lignes
- 015 T Pierrot est jardinier de ballons dans le ciel .. il décide d'offrir à son  
amie . ehm . [dulyn] . ehm . un . bouquet de ballons pour sa fête ..  
pour elle il invite (invente) les plus beaux ballons
- 016 Na à cette occasion il porte un magnifique costume .. il s'habille . tout  
de blanc pour la fête de . Doucelune .. il porte un petit chapeau noir  
sur sa tête .. il dessine trois étoiles sur sa joue .. ses yeux ont le . le  
forme d'un triangle . ses boutons sont ronds .. Emma
- 017 Ni je sais c'est /
- 018 J /je sais/
- 019 Ni c'est ça
- 020 J oui
- 021 E chut .. il choisit pour .. [du : lyn] un ballon en forme d'une cœur ..il  
prend un autre ballon [parsem] d'étoiles/
- 022 Ni /oké arrête/
- 023 E /il ajoute aussi/
- 024 groupe arrête arrête
- 025 J on sait
- 026 E **guys don't cut it out now**
- 027 Ni je veux dire quelque chose .. on ne/
- 028 T /tu as dit en anglais .. oui/
- 029 Ni /c'est pas ehm . c'est pas facile pour . oké . on peut découper ça et  
ça et puis le coller et blah blah blah et puis on peut faire le première  
ballon deuxième troisième quatrième et . ou . blah blah blah
- 030 E mais tu coupes pas maintenant
- 031 T oui on a fini .. on sait



032 E non on a pas fini de/  
 033 J /mais on sait .. on sait/  
 034 Ni /mais . elle n'a pas fini avec les ballons .. oké . alors . je m'excuse .  
 vas-y  
 035 E un ballon à pois et deux ballons à ruyures (rayures)  
 036 Ni maintenant qu'est-ce que c'est à poil ↑  
 037 T je ne sais pas  
 038 Na qu'est-ce que c'est ↑ (tournez les pages) .. est-ce que . est-ce que  
 c'est cet un ↑ Niki  
  
 039 J est-ce que c'est ça .. ou ça ↑  
 040 Ni ou ça .. ça .. ça  
 041 J Niki .. **I did an extra one**  
 042 Ni ça c'est à moi .. **thank you**  
 043 T tu as parlé en anglais  
 044 Ni merci  
  
 045 Na Niki .. Niki  
 046 Ni oui  
 047 Na lequel un est-ce que c'est .. est-ce que c'est cet un ou cet un ↑  
 048 Ni cet un ou cet un  
 049 E c'est quoi ↑ .. cet un ou cet un ↑  
 050 Ni cet un ou cet un  
 051 T regarde regarde  
 052 ? oh non  
 053 Ni ce n'est pas grave . parce que les têtes est là .. pas là  
 054 J tu fais ça .. tu faut le faire ça (XXX)  
 055 E **am I the only one who got big scissors** ↑  
 056 Ni non  
 057 E **but those aren't Tanya's**  
 058 Ni **who's are those** ↑  
 059 T&E Madame  
 060 Ni **I love** . ehm j'aime/  
 061 Ens est-ce que c'est trop facile ↑ (à la classe)  
 062 classe OUI  
 063 E oké ça ça va avec .. ça ↑  
 064 Ni je ne pense pas que quelqu'un va avoir ça . ehm avec le meilleur  
 chose  
 065 E **so** celle-là va avec celle-là ↑  
 066 J est-ce que je peux utiliser quelqu'un . quelqu'un colle ↑  
 067 E **hello**  
 068 Ni oui  
 069 E ehm . celle-là va avec celle-là ↑  
 070 Ni non celle-là .. oui  
 071 T tu peux utiliser MA colle .. tu peux utiliser ma colle

072 J est-ce que je peux utiliser ta colle ↑  
 073 T oui  
 (XXX)  
 074 Na Tanya est-ce que je peux utiliser ta colle s'il te plaît ↑  
 075 Ni non . tu peux utiliser ça colle (ça = cette)  
 076 T mais quelle tête ↑  
 077 Ni le tête avec les étoiles sur le  
 078 E quelles rayures ↑  
 079 Ni on va faire le cœur . le ballon avec les cœurs . première  
 080 J où est mes ciseaux ↑  
 081 Ni tu as tes ciseaux .. oké Emma ↑ maintenant on faut lire le .. il  
 choisit ehm un ballon en forme de cœur alors quand tu es fini tu  
 peux . tu peux découper le ballon qui est en forme de cœur  
 082 T oh . qui est en forme de cœur ↑  
 083 Ni oui  
 084 J et puis un étoile  
 085 Ni non  
 086 J oui  
 087 Ni on ne sait pas . on n'a pas . on va lire alors  
 088 E **so** l'un avec le cœur ↑  
 089 Ni oui . c'est le un qui a . oui cet un  
 090 J j'ai juste fait comme ça  
 091 T Madame . qu'est-ce que c'est poil veut dire ↑  
 092 Ens des pois . c'est des pois  
 093 Ni oh je sais qu'est-ce que c'est  
 094 J **oh like/**  
 095 Ni /c'est l'un avec les/  
 096 Na /c'est ça c'est ça  
 097 Ni oh le deuxième qu'est-ce que c'est ↑  
 098 E **oh I kind of broke it**  
 099 Ni il prend un autre ballon [pɾɔmɔsɛ] d'étoiles .. alors fait . découpe un  
 autre ballon qui avec qui a les étoiles  
 100 Na pas de étoiles ou qui/  
 101 Ni /qui A des étoiles  
 102 J des étoiles ou un étoile  
 103 Ni des étoiles  
 104 Na est-ce que je peux utiliser ta colle ↑  
 105 Ni non . utilisez ça  
 106 J et puis un avec des avec/  
 107 E /non .. rayures  
 108 J **OK . hold on**  
 109 Ni j'ai juste fait comme ça  
 110 J tu as ↑ .. j'ai pas .. j'ai fait comme ça  
 111 E **see** j'ai a fait comme ça  
 112 J j'ai fait comme ça .. on a le gymnase aujourd'hui

113 E **really** ↑  
 114 Ni non . on n'a pas le gymnase  
 115 J oui  
 116 Na non . c'est mardi  
 (...)

117 Ni oké maintenant .. il ajoute aussi un ballon à pois et deux ballons à rayures .. alors  
 118 E pois c'était cet un  
 119 Ni oui parce que . découper l'un qui est/  
 120 Na /celle-là ↑  
 121 J non . l'un avec les **circle** sur  
 122 Na ça ↑  
 123 T les **CERCLES**  
 124 Ni et puis on faut découper  
 125 J un avec des rayures  
 126 Ni oui . les deux avec les rayures  
 127 J les deux ↑  
 128 Ni oui . il y a deux .. cet un et cet un  
 129 J oh  
 130 Ni ça dit deux  
 131 T et l'un avec pois  
 132 Ni et ça c'est  
 133 T et après cet un qu'est-ce qu'on fait ↑  
 134 Ni l'autre ehm  
 135 J on fait un avec les rayures  
 136 T qu'est-ce que c'est ça ↑  
 137 J rayures ↑  
 138 T oui  
 139 J **lines**  
 140 Na il y a deux avec les rayures  
 141 Ni oui alors on découpe les deux  
 142 E deux autres  
 143 Ni oui  
 (...)

144 E oké maintenant  
 145 ? où est mon chose ↑  
 146 Ni quoi ↑  
 147 E maintenant qu'est-ce qu'on fait ↑  
 148 J un avec les lignes . les rayures  
 149 Ni non . DEUX  
 150 E ehm . un ici ↑  
 151 J oui  
 152 Ni non deux  
 153 J oui . non . je . ai découpe juste un et après on va découper l'autre  
 154 Na est-ce qu'on peut découper quelque on veut ↑  
 155 Ni oui

156 Na oh  
 157 Ni et puis tu découpes l'autre  
 158 Na et on met le  
 159 Ni oui  
 160 Na oh  
 161 T mais pourquoi il y a un deux trois quatre CINQ lignes ↑  
 162 Ni il y a DEUX rayures  
 163 T non il y a pas  
 164 Ni oui  
 165 T oh oui .. mais quel . mais ehm lequel ↑  
 166 Ni les deux  
 167 J **doesn't matter which one**  
 168 Ni découpe les DEUX ballons avec les rayures  
 169 E oké .. maintenant un autre  
 170 Ni j'ai presque fini  
 171 E maintenant quel un ↑  
 172 Ni tu faut juste un autre ballon  
 173 Na j'ai fini maintenant  
 174 E tu dois attendre avec ton groupe  
 175 J j'ai fini  
 176 Ni j'ai fini  
 177 T j'ai fini aussi  
 178 Na est-ce que vous . vont . écrire ton nom ↑  
 179 groupe OUI  
 180 Ni oh . ça c'est bon .. N-I-C-O-L  
 181 E **am I the only one who like .. cut them out good ↑**  
 182 J **you don't really need these**  
 183 Ni oui  
 184 J **they just put it so you know what to do**  
 185 T mais c'est trop difficile . de fait ça  
 186 J non  
 187 Ni je peux fait ça mais .. non . j'ai décidé de fait ça  
 188 E oké viens .. qui est fini ↑  
 189 groupe MOI  
 190 E viens  
 191 Ni tout le monde est fini  
 (...)

192 Na le cirque du soleil .. je veux commencer à lire .. je veux commencer à lire  
 193 J non moi  
 194 Na non .. je veux  
 195 Ni John veut commencer puis moi . Tanya et toi  
 196 J **hey . I got two**  
 197 Ni donne à quelqu'un  
 198 T ça ce n'est pas MON

199 Ni je sais . c'est à moi et John (...) John va commencer et puis moi et  
 puis toi et puis toi et puis John blah blah . oké . numéro un  
 200 J oké . le premier lutin . [pʁɔt] un/  
 201 Ni /porte  
 202 J porte une tuque orangée/  
 203 Ni /ornée  
 204 J ornée d'un pompom  
 205 Ni qu'est-ce que c'est d'ornée ↑  
 206 J d'ornée ↑  
 207 T je pense que c'est dorée ↑ ou quelque chose comme ça mais il n'y  
 a pas de couleur  
 208 Ni qu'est-ce que c'est d'ornée ↑  
 209 Ens qu'est-ce qui a par-dessus  
 210 Ni oh .. oké .. [mɛlʒe] (malgré) sa tuque on peut voir apparaître ses  
 cheveux qui sont raides et longs . il déteste boutonner son gilet car  
 il trouve que c'est une .. perte de temps .. comme il est toujours/  
 211 T /ça c'est mon  
 212 Ni oké  
 213 T comme il est toujours pressé il a coupe ses trois boutons .. son  
 pantalon/  
 214 E non . c'est le tour de Natalie maintenant  
 215 T non  
 216 Ni John . moi . Tanya  
 217 T il a coupé ses trois boutons .. son pantalon est décoré d'une pièce .  
 triangulaire et il est [ʁətəne] par un ce . cen . ceinture  
 218 Ni oké . arrête et on va/  
 219 Na NIKI  
 220 Ni quoi ↑ .. tu vas lire mais tu vas lire le deuxième  
 221 T non . je n'ai pas fini .. j'ai là  
 222 Ni où est-ce que tu es ↑ .. oké allez  
 223 Na pour se protéger les mains il porte des mitaines . il est aussi  
 chaussé de bottes à bouts pointus  
 224 Ni oké . je pense que je sais qu'est-ce que c'est  
 225 E moi aussi .. c'est celle-là  
 226 Ni c'est six  
 227 E six ↑  
 228 T mais sept et six est le même  
 229 Ni non . parce que sept a les boutons .. et six a pas  
 230 J je pense que c'est six  
 231 Ni oui  
 232 Na mais qu'est-ce qu'on va faire .. couper ↑  
 233 Ni oui  
 234 T mais il a deux pompoms il . a . dit  
 235 Ni numéro un c'est pas cet un parce qu'il n'y a pas de rectangulaire .  
 oké ↑  
 236 J ça c'est un rectangulaire

- 237 T oui
- 238 Ni alors c'est neuf
- 239 J c'est cet un ou cet un ou cet un
- 240 T le première c'est neuf ↑
- 241 E non . parce que ça a une chose comme ça et ça a une chose comme ça
- 242 Ni qu'est-ce que tu veux dire .. oké . je pense que c'est.. ehm . c'est neuf
- 243 J quel un est-ce que c'est
- 244 Ni c'est NEUF
- 245 Na non il dit qu'il y a .. est-ce que ça a dit que il y a un ceinture ↑
- 246 Ni oui
- 247 Na alors c'est dix
- 248 T dix ↑ mais il a dit . regarde que il y a deux pompoms
- 249 Ni DEUX POMPOMS .. qu'est-ce que tu veux dire deux pompoms ↑
- 250 Na il n'y a pas deux pompoms
- 251 E il dit D'UN pompom .. D accent U – N
- 252 Ni d'un .. alors Madame est-ce que d'un [dɜ : r] est un ↑ (prononcé dir = sir)
- 253 Ens deux veut dire un ↑
- 254 E D'UN [dɛ̃]
- 255 Ens où le vois-tu ↑ .. d'un pompom .. oui
- 256 J **hey my water's going low**
- 257 T mais je ne vois pas deux pompoms
- 258 Ni c'est un
- 259 Na c'est dix . c'est dix
- 260 Ni arrête c'est dix parce qu'il y a un pompom
- 261 E maintenant qu'est-ce qu'on fait avec ↑
- 262 Ni est-ce qu'on cercle ↑
- 263 J je ne sais pas
- 264 Ni Madame est-ce qu'on .. oké va
- 265 E Madame est-ce qu'on cercle ↑
- 266 Ens tu peux encercler ou écrire le numéro du (lutin ?)
- 267 E oké
- 268 J qu'est-ce qu'on fait ↑
- 269 E tu peux fait encercler ou crochet ou numéro un . je vas écrire numéro un
- 270 Na on doit faire numéro un ici
- 271 T je veux fait les deux . les trois
- 272 Ni moi aussi
- 273 E **you can just write** un .. **you don't have to write** numéro
- 274 J j'ai écrits numéro un (XXX)
- 275 Na Niki regarde
- 276 Ni oh .. oké
- 277 E oké maintenant qu'est-ce qu'on fait ↑

278 Ni c'est le .. Emma tu commences  
 279 Na non  
 280 Ni Emma tu commences parce que John a déjà commencé et puis moi et puis Tanya et puis Natalie  
 281 E **so** est-ce que je ehm est-ce que je fais/  
 282 Ni /le deuxième lutin  
 283 E le deuxième lutin a perdu le pompom de sa tuque .. autour de . ciel-ci . on peut voir apparaître (apparaître) ses cheveux qui/  
 284 Ni /wo wo wo arrête un chose . arrête un fois .. je pense qu'on a fait quelque chose de/  
 285 J /quoi ↑  
 286 Ni les cheveux .. on a oublié de ses cheveux .. est-ce que ça a .. oké (XXX)  
 287 T ses cheveux qui sont raides et LONGS  
 288 Ni raides ↑ .. qu'est-ce que c'est raides ↑  
 289 E **straight**  
 290 Ni alors c'est pas cet un  
 291 E oui .. le dixième a les cheveux raides  
 292 Ni non le cinquième  
 293 J il n'a pas de pompom  
 294 Ni oh oké non . excuse-moi .. oké où est-ce que tu étais ↑  
 295 E ehm . autour du ciel on peut voir apparaître (apparaître) ses cheveux qui sont longs et frisés  
 296 T je pense que c'est dix  
 297 Ni oui c'est dix  
 298 T ce n'est pas cet un parce que cet un n'a pas de pompoms  
 299 E hé Tanya .. tu as tes ehm tes . **outside shoes**  
 300 T oui je sais  
 301 Ni moi aussi . regarde ... alors allez . Emma  
 302 E oké .. qui sont longs et frisés .. si on observe les boutons de son gilet on peut remarquer qu'ils sont bien attachés  
 303 Ni quoi ↑  
 304 J quoi ↑  
 305 Ni qu'est-ce que ça veut dire ↑ oké oké je vais  
 306 E **they're finished the** deuxième  
 307 J **we're gonna be second**  
 308 E **how do you know**  
 309 T tu deux parles en anglais  
 310 E **SO**  
 311 T tu ne peux pas parle en anglais  
 312 E oui .. tu peux parler en anglais si tu veux .. un peu  
 313 J oui on peut  
 314 E un peu d'anglais  
 315 Ni si on observe les boutons de son gilet/  
 316 E **hey .. do you want me to ask** Madame ↑ .. Niki est-ce que tu veux moi . dire à Madame

317 Ni dire à Madame ↑  
 318 Na les boutons ronds .. RONDS  
 319 Ni oké .. je pense que c'est cet un  
 320 E quel un ↑  
 321 Ni numéro douze  
 322 T oui  
 323 Ni parce qu'il a le plus .. oké .. je vais juste lire quelque chose  
 324 T numéro douze .. mais est-ce que il dit que il a un pompom ↑  
 325 J non . il n'y a pas de pompom  
 326 E je pense que c'est cet un  
 327 Ni il y a un ceinture alors c'est pas douze  
 328 T c'est cet un  
 329 Ni quoi ↑  
 330 T c'est ehm ou est-ce que c'est  
 331 J sept  
 332 T non c'est ehm  
 333 Ni quatorze  
 334 T oui . quatorze  
 335 J oké c'est quatorze  
 336 Ni oké .. regardez  
 337 T mais les souliers est différents . regarde ... Niki regarde  
 338 Ni oh c'est treize  
 339 J non  
 340 Ni oui  
 341 J non c'est pas . il n'y a pas les cheveux frisés  
 342 T et les souliers .. qu'est-ce qu'il dit **about** les souliers  
 343 Ni oh c'est cet un  
 344 J oui c'est cet un  
 345 T non mais il n'a pas de ceinture  
 346 Ni ah ça c'est difficile .. c'est cet ah non il n'a pas les cheveux frisés ..  
 Emma on faut d'aide (XXX) est-ce qu'il y a deux mitaines ↑  
 347 E oui et des boutons  
 348 Ni on ne peut pas le trouver  
 349 E attends .. oké  
 350 Ni c'est difficile  
 351 E perdu le pompom .. ses cheveux qui sont longs et frisés  
 352 T c'est numéro quatre  
 353 Ni numéro quatre .. il n'a pas de ceinture  
 354 E oui .. il doit pas avoir du ceinture  
 355 Ni il faut  
 356 E non  
 357 Ni **really** ↑ oké c'est numéro quatre  
 358 Na quel numéro est-ce que ça dois être [dwazɛtrə] ↑  
 359 J deux  
 360 Na deux ↑  
 361 T ça dit comme son gilet recouvre sa ceinture



362 Ni qu'est-ce que ça veut dire .. oh  
 363 E oké .. maintenant le troisième  
 364 J est-ce que je peux lire ↑  
 365 Ens oké les amis . regardez-moi ici .. vous allez mettre le numéro à côté  
 du petit texte . si ehm .. avez-vous trouvé le clown numéro un . le  
 lutin numéro un ↑  
 366 classe OUI  
 367 Ens quel est le numéro ↑  
 368 ? SIX  
 369 Ni&E dix  
 370 Av non c'est six  
 371 Ni c'est dix  
 372 Ens c'est dix ↑ .. es-tu certaine ↑ regarde bien  
 373 Av dix c'est numéro trois  
 374 Ens on ne le dit pas maintenant  
 375 T oh . dix est numéro trois  
 376 J **Natalie I need the eraser .. Natalie . eraser**  
 377 E dix est numéro trois  
 378 Ni dix est numéro trois  
 379 E **yup**  
 380 Ni numéro un c'est six . oké ↑  
 381 E et maintenant on est fini .. merci Avery  
 382 Na et numéro quatre **is** deux ↑  
 383 Ni numéro un est six  
 384 Na **and** numéro quatre **is** deux ↑  
 385 Ni oui  
 386 Na oké  
 387 E merci Avery .. elle a dit à nous (rire)  
 388 J on est fini  
 389 Ni une minute  
 390 E oh . on doit ehm . faire les numéros .. à côté de texte  
 391 J je ne .. **I didn't do that** .. un c'est/  
 392 E /numéro six .. numéro deux c'est .. numéro (quatre ?)

- 001 Ar **is this yours Avita** ↑  
 002 Av oui ça c'est à moi (...) oké oké est-ce que tout le monde a écrit ton nom ↑  
 003 M oui  
 004 Ar **oh I forgot my pen**  
 005 E j'ai écrit ça  
 006 Ar **I wonder why it's like this (XXX)**  
 007 groupe chut  
 008 Av le bouquet de ballons  
 009 E qui va lire ↑  
 010 Ar **I don't have it .. I can't find my glue**  
 011 Av oké tu peux utiliser cette .. est-ce que tu peux commencer s'il vous plaît Mario ↑  
 012 M non  
 013 Av Pierrot est . jar . est jardinier de ballons  
 014 M ehm je pense que c'est (beaucoup ?)  
 015 E Avita ↑ combien as-tu ↑  
 016 Av j'ai deux  
 017 E tu as deux ↑ .. oui . tu as deux  
 018 Av oké  
 019 E est-ce que je **rip** ça ↑ .. **I gotta rip it**  
 020 M **not .. oh**  
 021 Ar **where are we** ↑  
 022 Av dans . le ciel .. dans LE ciel .. dans le ciel  
 023 M il a beaucoup de ballons qui sont dans le ciel  
 024 E **Avita . I just ripped all three . when I ripped out that one**  
 025 Av **we'll staple it after**  
 026 E oké  
 027 Av il décide d'offrir à son amie Douce . Doucelin .. un bouquet de ballons pour sa fête .. pour . pour .. non . Arly  
 028 Ar oh  
 029 M Doucelin c'est le nom de son amie ↑  
 030 Av oui  
 031 Ar pour elle il invite les plus beaux ballons/  
 032 M /il invinte . invente les plus beaux ballons  
 033 Av oké invente .. oké . oké ton tour Mario pour/  
 034 M /à cette océan (occasion) il porte un .. magnifique costume .. il s'habille tout de bal/  
 035 Av /de blanc  
 036 M blanc pour la fête de Doucelin .. oké toute blanc . oké  
 037 Av ehm . maintenant tu dois lire encore pour savoir quel visage/  
 038 M /il porte un petit chapeau  
 039 E oké

040 Av **they all have** [pətiʃapoz] (petits chapeaux)  
 041 M **oh . oké .. so ..** oh ehm chapeau NOIR  
 042 Av **oh so it has to be one of these**  
 043 M sur sa tête  
 044 E oké . maintenant qu'est-ce que c'est ↑  
 045 M il dessine trois ehm trois étoiles sur sa .. joue  
 046 Av oh je sais  
 047 E c'est cet un  
 048 Av oui . c'est cet un .. **that's easy enough**  
 049 M oui  
 050 Av **the middle one** .. maintenant tu dois coller dans . ça  
 051 M non .. je vais attendre  
 052 Av oui .. je vais attendre aussi et après coller juste à le dernier  
 053 E oui . attendez pour . avoir toutes les choses  
 054 Av ça c'est amusant  
 055 E oui  
 056 Av oké . est-ce que tout le monde a coupé ↑  
 057 E comme le jeu . nous a fait  
 058 Av oké .. maintenant/  
 059 M /UN il y a un deux trois quatre cinq ballons  
 060 Ar cinq ballons  
 061 Av oké . où . on .. ehm  
 062 M je suis .. ehm Pierrot c'est cet un  
 063 Av non mais on ne sait pas quel **body** c'est .. parce que **they mixed them up** .. oké . sur le . ehm . ses yeux ont le forme d'un triangle . ses boutons sont ronds  
 064 M ça c'est . le tête .. oh ses boutons/  
 065 Av /sont ronds  
 066 M sont ronds .. c'est cet un  
 067 Av oui .. les boutons sont ronds  
 068 E **I hope we get to colour it**  
 069 Av couleur ça  
 070 M je ne veux pas colorier  
 071 E je veux  
 072 Ar je ne veux PAS  
 073 Av tout le monde peut utiliser mes . mes feutres  
 074 E oui .. et nous peut faire les clowns .. je va mettre mes clowns très haut .. pas trop haut mais  
 075 Av oké . est-ce que tout le monde est fini ça ↑  
 076 E presque  
 077 M non  
 078 Ar fini  
 079 E fini  
 080 Ar c'est pas trop difficile .. **come on Mario**  
 081 E ça c'est facile  
 082 Av maintenant il juste faut les ballons

083 E **oh there you go .. Avita .. it looks like THAT**  
 084 M ça c'est pourquoi j'ai pas fait comme toi  
 085 Av il choisit pour . Doucelune . un ballon en forme de cœur . oh . je  
 sais/  
 086 M /en forme de cœur .. cet un  
 087 Av oui  
 088 E je pense que juste .. ça va être difficile à (couper ?)  
 089 Ar non ce n'est pas  
 090 Av non .. c'est facile .. j'ai fini  
 091 Ens est-ce que c'est trop facile ↑  
 092 classe OUI  
 093 M et c'est amusant  
 094 Ar un peu  
 095 Av oké .. est-ce que tout le monde a fini de couper le ehm le cœur ↑  
 096 M je pense  
 097 E oui  
 098 Av oké maintenant ehm choisis un deuxième .. il prend un autre ballon  
 . parse . parsemé d'étoiles  
 099 M ah .. cet un  
 100 Av oui . l'un avec les . étoiles  
 101 Ar **I did a line through the other ones**  
 102 M **that's what I did**  
 103 Av j'ai fini le ballon  
 104 E moi aussi  
 105 M j'ai presque fini  
 106 Av oké Mario  
 107 M je suis . je suis fini  
 108 Av oké tu as juste ehm .. oké . ehm .. il ajoute aussi un ballon à pois ↑  
 .. à pois  
 109 M qu'est-ce que c'est à pois ↑  
 110 Av et deux ballons à rayures .. **so two striped balloons .. two striped  
 balloons**  
 111 E un deux .. j'ai trouvé .. ces deux .. un . deux  
 112 Av oké (...) est-ce que tout le monde est fini ↑  
 113 E presque  
 114 Av oké .. qu'est-ce que c'est à pois ↑  
 115 M ehm .. je ne sais pas  
 116 E oh .. je pense que c'est ça  
 117 Av non .. **I'll go ask Madame**  
 118 M oui .. juste pour fait sûr  
 119 E **we just need one more then we're done**  
 120 M **yeah . Avita's gonna go up**  
 121 Av Madame .. qu'est-ce que c'est à pois ↑  
 122 Ens des pois .. des petits pois  
 123 M oh des **spots .. it must be**  
 124 Av c'est comme des trous

125 E           oui . je sais  
 126 Av          et ça c'est le dernier  
 127 E           **I'm surprised we didn't use this one up here**  
 128 M           **which one** ↑  
 129 E           **the one in the corner**  
 130 M           **yeah .. that one's easy to (cut ?) so I don't like the people who**  
                   **made** . je n'aime pas les personnes qui ont fait (ça ?)  
                   (XXX)  
 131 E           **now what do we do** ↑  
 132 Av          on doit coller .. tu peux utiliser ma après  
 133 M           j'espère qu'on colle  
 134 E           moi aussi ..ou toutes ces papiers choses vont tomber  
 135 Av          Mario  
 136 M           quoi ↑  
 137 Av          bonjour  
                   (XXX)  
 138 Ar          **Avita he said you're coucou**  
 139 Av          **I know .. I am**  
 140 Ar          **you are coucou too**  
 141 M           je suis coucou aussi  
 142 E           **remember what we said at the park** ↑ .. Avita ↑  
 143 Av          **what** ↑  
 144 E           **do you remember what we said at the park** ↑  
 145 Av          **yeah**  
                   (XXX)  
 146 E           regarde  
 147 M           **I know**  
 148 E           il faut parler en français  
 149 Av          presque fini ... oké . j'ai fini ça  
 150 M           je suis fini (rire) .. je SUIS . fini  
 151 Av          Erin c'est ton tourne pour le **recycling**  
 152 E           non  
 153 Av          **Mondays . Wednesdays . Fridays .. your days**  
 154 M           tu . parles . anglais  
 155 E           **but I do it on Fridays and Monday I do it**  
 156 Av          **oh I thought today was Monday**  
 157 E           **nope**  
 158 M           Avita . Avita  
 159 Ar          **here's mine Avita**  
 160 Av          **OK Arly . you gotta stick that back on .. OK perfect .. est-ce que**  
                   tu peux mettre ça avec .. dans le  
                   (XXX)  
 161 Av          voilà .. oké . tout le monde doit écrire  
 162 Ar          **oh I found it**  
 163 M           [oka]  
 164 E           oh regarde toutes les ehm

165 Av il y a seize en tout  
 166 E oui  
 167 Ar j'ai trouvé  
 168 E quoi ↑  
 169 M **hey . cheater**  
 170 Ar **that's so easy I found it**  
 171 E **which one is it then**  
 172 M le premier lunettes porte une tuque/  
 173 Av /no .. **let's just . let's just wait**  
 174 M oké .. avec un pompom  
 175 Av non Mario .. je vais lire ça . tu vas lire ça et Erin . tu peux lire ça ..  
 (XXX) oké . le premier lutin porte une tuque . ornée . d'un pompom  
 .. oké . **that .. that doesn't really help**  
 176 M oui .. ça peut être cet un . cet un . cet un . pas cet un .. cet un . cet  
 un .. pas cet un . cet un . cet un . cet un .. pas cet un . pas cet un .  
 pas cet un .. cet un (rire)  
 177 Av oké .. malgré sa tuque .. malgré sa tuque .. **OK Mario your turn to**  
**go ask Madame what malgré means**  
 178 E je veux .. est-ce que je peux ↑  
 179 Av **ya**  
 180 Ar **can I go after** ↑  
 181 M oui  
 182 Av **hello .. it's (XXX) of the recycling (XXX)**  
 183 M **watch this . watch this** (sons de singes)  
 184 Ar Mario . tu es coucou  
 185 Av **ha ha . you asked for it**  
 186 E oké . c'est cet un .. tu peux voir ses cheveux .. **so like if . if he has**  
**hair . you can still see**  
 187 Av **OK OK .. that doesn't really help** .. oké on peut voir apparaître qui  
 sont rade raides et longs .. **so it's straight and long . OK**  
**that one**  
 188 E **no we don't know** .. il dé . déteste boutonner son [gilɛ] (gilet) . car  
 il trouve que c'est une perd de temps  
 189 Av qu'est-ce que c'est un perd de temps ↑  
 190 E **I don't know**  
 191 Av demande à Madame  
 192 E **oh I know .. he doesn't button his shirt .. he doesn't have**  
**buttons because he thinks it's a waste of time** .. non . je sais .  
 Arly .. on sait  
 194 M oh alors c'est/  
 195 Av /on sait Madame .. on sait  
 196 Ens qu'est-ce que c'était ↑  
 197 Av ehm . on . il dit que/  
 198 Ens /qu'est-ce que vous voulez savoir ↑  
 199 Av il déteste boutonner son [gilɛ]  
 200 Ens gilet

201 Av gilet car il trouve que c'est un perd de temps  
 202 Ens une perte de temps  
 203 M oh le gilet c'est/  
 204 Av **/it's a waste of time**  
 205 Ens oui c'est ça  
 206 M c'est **a belt**  
 207 Av non c'est/  
 208 E /c'est des boutons sur ça  
 209 Av oui  
 210 M boutonner .. et gilet c'est un **belt**  
 211 Av&E non  
 212 M oui  
 213 Av **it is not a belt .. une ceinture c'est un belt**  
 214 M **oh ya**  
 215 Av **so** c'est quelqu'un avec les cheveux longs et pas de boutons  
 216 E elle  
 217 Av je pense que c'est trois .. mais .. oké .. maintenant .. oké comme il  
 est toujours . pressé .. il a coupé ses trois boutons .. oké .. son  
 pantalon est décoré d'un d'une pièce train-gu-laire (triangulaire)  
 218 M cet un cet un .. alors c'est cet un .. et pas les autres avec pas de  
 boutons et triangulaire  
 219 Av non mais . je veux juste . ehm . je vais juste voir ..oké .. triangulaire  
 .. et il est retenu par une ceinture .. pour se protéger les les mains il  
 porte des mitaines  
 220 M il porte des mitaines .. je dis .. c'est numéro un  
 221 E je pense que c'est/  
 222 Av /oké . il porte des mitaines .. il est aussi chaussé des bottes à bouts  
 pointus .. oké on sait qu'est-ce que c'est  
 223 M j'ai dis longtemps . c'est cet un  
 224 Av c'est . c'est . c'est numéro six mais qu'est-ce qu'on fait pour  
 (montrer ?) qu'on a trouvé  
 225 Ar **I think it's three**  
 226 E non . c'est pas trois  
 227 Av Madame .. qu'est-ce qu'on fait quand on a trouvé un ↑  
 228 Ens vous pouvez écrire numéro un . numéro deux numéro trois  
 229 Av oké on peut écrire numéro un dans le coin  
 230 E un .. j'ai écrit un  
 231 M ça c'est qu'est-ce que j'ai fait  
 232 Av non pas . ICI  
 233 E oh .. maintenant je sais  
 234 Av parce que ça regarde comme soixante ehm soixante-et-un (rire)  
 235 E et puis ça .. **wow I never knew there were sixty-one**  
 236 Av oké Mario c'est ton tour de lire  
 237 M une minute .. une minute  
 238 Av ton tour  
 239 M le deuxième lutin a perdu le pompom de sa tuque

240 Av oké .. pas de pompom  
 241 M autour de celle-ci . on peut voir . apparaître ses cheveux qui sont  
 longs et frisés  
 242 E **so it's long and curly**  
 243 Av **ya . so .. and he doesn't have a pompom .. so**  
 244 M peut-être ça va être cet un  
 245 Av c'est douze quinze ou quatorze  
 246 E oui  
 247 Av douze quinze ou quatorze  
 248 E ou quatre  
 249 Av non .. oh oui ou quatre .. oké . lire Mario . lire . lire . lire .. si on  
 observe  
 250 M hé .. si on observe les boutons de son gilet . on peut remarquer  
 qu'ils sont bien attachés .. oké . il a des boutons  
 251 Av oké . il a des . **OK that doesn't really help**  
 252 Ar il est bon attaché les .. ehm boutons  
 253 Av **OK . next**  
 254 M pour répéter son pantalon touré (troué) il [kus] (a cousu) une pièce  
 carrée .. carrée  
 255 Av oh . c'est carrée .. **so** c'est/  
 256 E /ça c'est difficile/  
 257 Av /c'est . ehm carrée  
 258 M ÇA AIDE PAS .. ça . aide . pas  
 259 E c'est quatorze .. ou c'est quatre .. c'est quatre  
 260 Av oui .. oké maintenant lire . lire . lire  
 261 M ehm .. comme son gilet recouvre sa ceinture . on peut la voir  
 262 Av on ne peut pas la .. on ne PEUT la voir  
 263 M oh  
 264 E **so you can't see it ↑**  
 265 Av oh . c'est numéro quatre .. oké . lire  
 266 M ou .. ou seize  
 267 Av mais .. non mais seize .. il y a un ehm pompom  
 268 M oh . oui oui  
 269 Av oké Mario lire  
 270 M ehm .. ehm  
 271 Av ce lutin  
 272 M ça doit être numéro quatre  
 273 Av on .. juste lire le . le dernier  
 274 M ehm . TU lis  
 275 Av ce lutin ont horreur de porter des mitaines et il passe l'année en  
 souliers à bouts ronds .. **so . so**  
 276 E c'est quatre je pense  
 277 Av c'est quinze . non  
 278 E je pense que c'est quatre  
 279 Av c'est quatre .. oui . c'est quatre  
 280 E numéro deux



281 M j'ai dis que c'est quatre  
 282 Av oké Erin .. c'est ton tour  
 283 E le troisième lutin resse/  
 284 M /ressemble  
 285 E ressemble beaucoup au premier ..il n'y a que la [pese]/  
 286 Av /non . la pièce  
 287 E la pièce . sur son pantalon qui est différent  
 288 M oké .. presque le même que le premier  
 289 Av oui .. **so** .. c'est le exactement juste le **symbol on his pants are different .. let's see** .. onze .. je sais . c'est numéro dix  
 290 E oh .. maintenant .. juste  
 291 Av c'est numéro dix  
 292 M oui .. je suis (**so mad** ?)  
 293 Av oké . maintenant .. oké . est-ce que tout le monde a fini ↑ . oké  
 294 E oui  
 295 Av Mario ↑ .. Arly ↑ .. **good job** .. **now** tout le monde peut (colorer ?)  
 296 Ar **hello** .. je suis Mario (rire) Mario  
 297 Av qui c'est ça ↑  
 298 M il n'est PAS Mario  
 (...)

299 E qu'est-ce qu'on peut faire ↑  
 300 Av où est Madame Tétrault ↑

- 001 M qui veut lire . tout le texte ↑
- 002 J **who . me** ↑
- 003 M Joseph . oké . tu peux lire tout le texte (rire)
- 004 J **just this .. not that .. Madame already (did ?) that**
- 005 M oui .. **just read one of those at a time**
- 006 J Pierrot est jardinier de ballons dans le ciel .. il décidé d'offrir à son amie Doucelune un bou . bouquet de ballons pour sa fête .. pour elle . il invite (invente) les plus beaux . ballons .. à cette occasion . il porte un magnifique costume . il s'habille tout de blanc pour . la fête .. il porte un petit chapeau . noir . sur sa tête .. il dessine trois étoiles sur sa joue .. ses yeux ont le forme d'un triangle .. ses boutons sont ronds
- 007 M **oh . it's this one**
- 008 J il choisit pour Doucelune .. un ballon . en forme de cœur .. il prend/
- 009 M **/it's this one . right** ↑/
- 010 J /un autre ballon parsemé d'étoiles .. il ajoute aussi un ballon à pois et deux ballons à rayures
- 011 M **wait .. OK .. it could be those two .. I think it's those two or those two .. Joseph . I think it's those two or those two**
- 012 E **I already know which one goes with which**
- 013 J **no it's this one .. know why** ↑ .. **because it has stars** . les étoiles sur le
- 014 M **I know .. ya . I think that I figured like .. oh ya .. so it's these .. do we have to go .. do we have to go for all of them** ↑
- 015 J **we have to colle them together**
- 016 M **do we have to do ALL of them** ↑
- 017 E **do we have to cut them** ↑
- 018 J **we have to like put them on a piece of paper**
- 019 M **with this .. this piece .. wait .. this one you can cut .. that one isn't mine .. you have to put it on this one**
- 020 J **oh ya .. you have to put it on that/**
- 021 Ens /puis . comment ça va ici ↑
- 022 groupe BIEN
- 023 Ens est-ce que vous avez commencé à lire ↑
- 024 groupe OUI
- 025 M toute fini
- 026 J parce que .. ehm il y a juste (trois ?) ici et beaucoup de ballons
- 027 M oui
- 028 Ens tu dois choisir .. tu dois bien lire
- 029 J est-ce que tu dois découper les ballons ↑
- 030 Ens dois découper les ballons ↑ . oui
- 031 J découper les ballons
- 032 M **but we also have to** découper cette chose aussi

033 E j'ai a trouvé trois ballons pour cet un  
 034 L moi aussi .. ça . ça . et . ça  
 035 M well  
 036 J oh . I get it now  
 037 M ya  
 038 J we just have to match it with them  
 039 E oui  
 040 M ya but you have to make FOUR  
 041 J see .. one two three four five six .. one two three four five six  
 042 M but what matches with/  
 043 J /étoiles matches .. ya  
 044 E I get it now  
 045 M carré matches  
 046 J here .. I'll show you how you do it .. see .. you put them with  
 the ballons .. one two three four five  
 047 L wait .. this is hard  
 048 J this one has stars .. and this one . this guy has hearts .. and  
 they both have the same thing  
 049 M no that guy doesn't have hearts  
 050 J no this guy  
 051 M ya but .. wait .. oh ya .. and it says here .. it has to be those two  
 .. it has to be those two .. because it has a star on the cheek  
 and it's wearing all white  
 052 L oh . wait . I was thinking it would just go like that  
 053 M but it doesn't  
 054 L it doesn't ↑  
 055 M no  
 056 L OK  
 057 E I don't know because this has circles on the top . and this has  
 circles  
 058 J I think that and that and that go together  
 059 E and I think . I think/  
 060 M but you have to do all four . you have to do quatre ballons et le  
 personne ici  
 (XXX)  
 061 L this is hard because we can't find/  
 062 J /I get it now  
 063 E I found four for this person . I found four . heart heart heart  
 heart  
 064 J here . I'll show you how to do it .. there's one two three four  
 five ballons who goes with the person . so which one  
 065 E but I found all four  
 066 J no you didn't  
 067 E ya  
 068 M for this one but/  
 069 E /see . triangle . triangle

070 J **but we need five**  
 071 E **heart . heart**  
 072 M **WE NEED FIVE EMMY**  
 073 E **oh**  
 074 M **and also . and also it says here wearing all white .. the person's wearing all white**  
 075 J **no . it has to be that .. une tuque noire .. it has to be that .. see il porte un petit chapeau noir sur sa tête .. il dessine trois étoiles sur sa joue .. ses yeux ont le forme d'un triangle**  
 076 M **trois étoiles**  
 077 J **OK guys .. ses boutons sont ronds .. so it's that and that .. it's these two**  
 078 Ens **est-ce que c'est trop facile ↑**  
 079 classe **OUI**  
 080 groupe **NON (XXX)**  
 081 J **c'est pas .. so it's that that and that**  
 082 E **we have to find four things**  
 083 J **oké .. un autre ballon porte parsemé d'étoiles**  
 084 M **that's étoiles .. that's the right one**  
 085 J **I know .. il ajoute aussi un autre ballon à pois et deux ballons à . deux ballons/**  
  
 086 E **I need one more**  
 087 L **this one ↑**  
  
 088 E **we found it .. we found the last one . this is the person . watch**  
 089 M **no it isn't**  
 090 E **one two three four five**  
 091 M **no it isn't . it's actually those two . right Joseph ↑**  
 092 E **no**  
 093 J **ya**  
 094 E **but I found . the things that go**  
 095 M **ya but it'll tell you . watch**  
 096 J **you have to read the text**  
 097 M **I'll tell you why .. because . because it says circle boutons**  
 098 J **il ajoute aussi un ballon à pois et deux ballons à rayures**  
 099 E **quoi ↑**  
 100 M **it says circle boutons .. right ↑ it says circle ballon right Joseph ↑**  
 101 J **ya**  
 102 M **in the text . so it can't . so it has to be these two**  
 103 J **one . two . three . four .. found it**  
 104 M **yup**  
 105 L **we're allowed to wear flipflops if you have flipflops**  
 106 M **I don't have flipflops (rire)**

107 J my sister has some .. OK now we have to . we have to cut them  
 out .. these are all the right ones . one two three four five  
 108 M wait . one two three four five  
 109 J ya because deux things à pois .. à pois is dots  
 110 M ya . and stripes . two striped ones .. does it say that ↑  
 111 J yup  
 112 M OK  
 113 J now we have to colle it .. colle (sur ta feuille ?)  
 114 M wait . I think that one's mine . wait this one's mine  
 115 J get your/  
 116 M /you have to cut them out now and glue them . circle the ones  
 that are right .. these are the ones that are right  
 117 J who's gonna finish first ↑ .. let's go . start cutting  
 118 M I hope we finish first  
 119 J Cathy go(do ?) your stuff  
 120 M ya . don't distract Emmy . right ↑  
 121 J ya .. if you didn't want to get video taped then just go do your  
 stuff  
 122 M ya because you're getting video taped . I mean not video taped  
 . heard on the tape . Cathy . and you didn't want to be  
 123 J so if you don't want to be on the tape then just go away  
 124 M ya  
 125 C is it right ↑  
 126 E just tell Madame (XXX)  
 127 L so what type is it ↑  
 128 J we're not going to tell you because you weren't listening  
 129 M ya . you weren't listening  
 130 L ya . well me and Emmy are just going to do it the way we want  
 then  
 131 E OK  
 132 J but we have to do it as a group  
 133 L well I don't care because you guys aren't telling us  
 134 E you guys have to show us  
 135 J we ARE going to tell you  
 136 M once we're finished . right ↑  
 137 J ya  
 138 E I know which one  
 139 L which one ↑  
 140 E I think it's this . this this this . this (because ?) heart . heart .  
 heart/  
 141 M it doesn't have to match  
 142 E ya it does  
 143 J&M no it doesn't  
 144 J you have to read the text .. and that has all the answers  
 145 L I think it's these . because that's what they said  
 146 M we didn't say it was THAT

147 L        you said it was that  
 148 E        I know those two go together  
 149 M        maybe  
 150 L        oh I know what maybe means  
 151 M        you guys can just copy us . because we're showing you which  
              ones go on there already . right ↑ .. by doing it . right Joseph ↑  
 152 J        ya  
 153 M        I'm not glueing mine straight away  
 154 J        you aren't ↑  
 155 L        I have a sun burn on my shoulder  
 156 J        good for you  
 157 L        I wasn't talking to you  
 158 E        I know you have to do the heart . and the striped one ..  
              because it shows on this  
 159 M        on mine it shows more . right Joseph .. on mine it shows more  
              ... there we go .. now it's time for me to glue all these .. now  
              you can just look and you'll know all the ballons  
 160 E        OK .. so you have to do a striped one  
 161 M        the most that we can be is first . because the whole group has  
              to be finished right ↑  
 162 J        actually the most that we can be is .. first  
 163 M        ya  
 164 J        no . second actually  
 165 M        no  
 166 J        ya because one group is finished  
 167 M        oh . now they're all finished  
 168 J        now we'll probably be second  
 169 M        if those two don't hurry up  
 170 J        this isn't a race  
 171 M        I know  
 172 E        those two boys are fighting  
 173 M        there we go .. now it's time for me to découpe le personne  
 174 E        now what ↑  
 175 L        now we're done  
              (XXX)  
 176 M        you can just look at the spots that we're cutting . then you'll  
              know . right Joseph . they can just /  
 177 E        /I know which one it is/  
 178 J        /can look at what ↑  
 179 M        /they can just look at the spots that we're cutting  
 180 J        or just look at what we did on our paper  
 181 M        ya .. which would take a bit longer . right ↑ ... I'm all finished .  
              I'm all finished  
 182 J        you are ↑  
 183 M        yup .. I'm going to ask Madame what we do with the other one  
 184 J        no wait Mark

(...)

185 M **who needs help .. qui besoin d'aide**  
 186 J **I don't**  
 187 M je peux couper pour .. lui  
 188 L **OK . I found all the balloons**  
 189 M **what about the person**  
 190 L **I haven't done the person yet**  
 191 E **you can look on mine**  
 192 M **you can't look on mine .. I'll show you why .. I'm closing it**  
 193 J **I can't close mine**  
 194 E **are these the right people ↑**  
 195 J **I have to restaple mine**  
 196 M **oh . ya**  
 197 E **does it have to go in order ↑**  
 198 J **no**  
 199 E **no ↑**  
 200 M **you can put it where ever you want**  
 (...)

201 J **Mark .. MARK**  
 202 M **ya . Joseph**  
 203 J **I have a pencil like that**  
 204 M **just watch .. look at this**  
 (XXX)

205 M **girls can you hurry up .. let's just go back to our desks**  
 206 J **ya**  
 207 E **no . we have to do the second one**  
 208 M **well we're just gonna go back to our desks til we're waiting for  
 you . guys**

209 E **we're almost done**  
 210 M **ya .. but we're ALL DONE**  
 211 L **Emmy's gonna copy my clown**  
 212 E **I'm already done that**  
 213 L **are you already (copied ?)**  
 214 E **I already started that one**  
 (...)

215 J **and after you're finished . you gotta put these things in the  
 garbage .. are you finished ↑**

216 L **ya .. do we still need to use our glue in the other one ↑**  
 217 E **oui**  
 218 J **I don't know**  
 (...)

219 Ens **Mark .. que fais-tu ↑**  
 220 M **ehm . j'ai fini**  
 221 Ens **va avec ton groupe (XXX) s'il te plaît**  
 222 M **we're the last ones**  
 223 J **what ↑**

224 M **we're the last ones finished**  
 (XXX)  
 225 M **here comes Mr. Cottontail .. walking down the cotton trail .. OK**  
**. who wants to read ↑**  
 226 E **I'll read first**  
 227 M **OK Joseph . you can read first**  
 228 E **hey . I said I wanted to**  
 229 M **Joseph do you wanna read first ↑**  
 230 J **I don't know**  
 231 M **Joseph do you wanna read everything ↑**  
 232 J **no we're not gonna read everything .. we're just gonna look .**  
**we're gonna do the same thing**  
 233 M **what ↑ .. read one part at a time ↑**  
 234 J **ya**  
 235 M **le premier lutin/**  
 236 E **Mark . did you put yours away ↑ . your garbage**  
 237 M **what garbage ↑**  
 238 E **your garbage like this . like the other ones**  
 239 M **ya . we don't do . we don't go onto that page/**  
 240 J **/le premier lutin porte une tuque ornée d'un pompom**  
 241 M **what's a ornée d'un pompom ↑**  
 242 J **well .. I don't know .. I think it's like . ehm ... on peut voir [aparte]**  
**(apparaître) ses cheveux qui sont raides et longs**  
 243 M **raide is straight et longs .. straight and long**  
 244 E **il déteste bou/**  
 245 M **Joseph's already reading**  
 246 L **hey where's our other one**  
 247 M **we have to read more . there's only .. the whole thing goes on**  
**one .. the first thing goes on one**  
 248 J **OK so how about ehm**  
 249 M **did you read the whole . sentence ↑**  
 250 J **ya**  
 251 M **you did ↑**  
 252 J **not the whole this**  
 253 M **you read all that ↑**  
 254 J **no**  
 255 M **you didn't read all that ↑**  
 256 J **I ehm**  
 257 M **did you read the whole paragraph ↑ .. you have to read the**  
**whole paragraph .. then that's just for one lutin .. Joseph**  
 258 J **oh ya .. il déteste boutonner son gilet car . il trouve que c'est une**  
**perte de temps .. gilet . qu'est-ce que c'est un gilet**  
 259 M **gilet ↑ ehm . isn't it ehm .. I forget what a gilet is .. guys .. what's**  
**un gilet**  
 260 L **it's a belt**



261 J **no it isn't that's a ceinture**  
 262 M **a ceinture is a belt**  
 263 E **oh ehm .. gilet .. that's . ehm .. jacket ↑**  
 264 J **oh . ya .. with buttons**  
 265 M **I found a gilet with boutons**  
 266 E **there's a whole bunch**  
 267 J **wait .. il déteste boutonner son gilet car il trouve que c'est une  
 perte . de temps .. it's that one**  
 268 E **it's that one**  
 269 M **but it doesn't have buttons**  
 270 J **no . gilet doesn't . isn't supposed to have buttons**  
 271 E **ya . it's supposed to**  
 272 J **no it isn't**  
 273 E&L **ya it is**  
 274 M **did it say gilet avec les boutons ↑**  
 275 E **it's supposed to have buttons**  
 276 M **not all of them**  
 277 E **ya .. remember when she drew those buttons . she said that  
 was un gilet**  
 278 M **or without buttons . she said it's still un gilet**  
 279 E **no .. go ask**  
 280 M **what's un gilet .. is it like that or like that**  
 281 J **it's like that**  
 282 M **gilet doesn't have to have buttons . right Joseph ↑**  
 283 L **yes it does  
 (...)**  
 284 J **so what is it**  
 285 M **I have no clue**  
 286 J **Emmy . so what is it ↑**  
 287 E **OK . she said if there's no buttons . they didn't do up the  
 jacket yet .. but if there's buttons . they did do it up**  
 288 J **un gilet . what is it ↑**  
 289 E **so . did it say he had . ehm . un gilet ↑**  
 290 M **that's what Lori's wearing . that thing that she just put down  
 and she's sitting on .. it's a gilet**  
 291 E **ya but she didn't undo it so it's unbuttoned  
 (XXX)**  
 292 M **I don't get this**  
 293 E **the first one has long hair . it's long and it's straight**  
 294 L **I think it's this one**  
 295 E **I think it's number six**  
 296 M **I think it's number three .. what is it ↑**  
 297 J **I think it's this one**  
 298 E **no . ya it's that one**  
 299 L **so we circle it ↑**  
 300 E **or we could just colour it**

301 J **wait . no . I have to read the whole sentence**  
 302 M **we're not finished the whole sentence**  
 303 E **OK**  
 304 M **you did that one .. that's . that's . it's a paragraph**  
 305 J **I know**  
 306 E il déteste boutonner/  
 307 M **/no . Joseph's reading it**  
 308 J comme il est toujours . ehm . pressé .. il a coupé ses trois boutons  
 .. son pantalon est . décoré d'une pièce triangulaire et est/  
 309 L **it's this one .. actually**  
 310 J **ya . it's that one**  
 311 E **no . I'm not/**  
 312 M **/which one ↑**  
 313 J **it's this one**  
 314 M **number six ↑**  
 315 J **ya**  
 316 E **it's number six ↑ .. does it say it has a triangle on it ↑**  
 317 M **yup**  
 318 J pour se protéger les mains il porte des mitaines .. il est aussi  
 chaussé des bottes au bouts pointus .. **yup it's this one**  
 319 M **is that the whole/**  
 320 L **/now we colour it ↑**  
 321 E **I just . ehm . circled number six**  
 322 M **I just . I just put a one in the background**  
 323 E **I know the second one has frizzy hair and/**  
 324 J **/lost a pompom**  
 325 M **frizzy hair and lost a pompom**  
 326 J le deuxième lutin a perdu le pompom de sa tuque .. autour de celle-  
 ci on peut voir apparaître ses cheveux qui sont longs et frisés .. **so**  
 perdu le pompom .. **it might be this guy**  
 327 E **OK . he has buttons**  
 328 J si on observe les boutons de son gilet/  
 329 M **/just listen to Joseph already**  
 330 J **ya listen .. it's this guy**  
 331 L **he didn't (get ?) a belly button**  
 332 J **it's ehm . twelve**  
 333 E **twelve ↑**  
 334 M **ya it's the twelve**  
 335 E **twelve and six**  
 336 M **not yet . we're not finished the paragraph**  
 337 J oké .. pour réparer son pantalon troué il a cousu une pièce carrée ..  
**yup that's it**  
 338 M **that's the right one**  
 339 J **one sec .. comme son gilet recouvre sa ceinture/**  
 340 M **/here she comes**  
 341 E **there's three lutins and we ran out of time**

342 Ens oké les amis regardez-moi ici .. vous allez mettre le numéro . à côté  
 . du petit texte .. si . ehm .. avez-vous trouvé le clown numéro un .  
 le lutin numéro un ↑

343 classe OUI

344 Ens quel et le numéro ↑

345 J&M six

346 Ens six .. vous allez écrire numéro six ici

347 Ni non c'est dix

348 Ens regarde bien

349 Av non dix c'est numéro trois

350 M dix is number three

351 E oh . OK

352 M **let's just make sure**

353 J **that is twelve .. there**

354 M **OK . so do we do number twelve ↑**

355 J **ya . number twelve .. six . twelve**

356 M **first I'm gonna colour number twelve**

357 L **what's this one ↑**

358 J **you don't have to colour it**

359 M **I want to**

360 E **it's totally number eight**

361 M **what ↑**

362 E **the second one**

363 M **how do you know it's number eight**

364 E **because .. crazy hair . lost a pompom**

365 M **this guy has no pompom .. does he have his jacket done up ↑**

366 E **no**

367 M **the guy says that he does .. in the text**

368 E **oh ya .. it is twelve**

369 L **wait til Joseph comes back**

370 E **crazy hair . lost a pompom . square on his pants and . ehm .  
 done up .. it's number twelve**

371 J **no .. it's number six .. then number twelve and the .. the last  
 one /**

372 M **/ya but we're just gonna make sure . right ↑**

373 J le troisième lutin ressemble beaucoup au premier/

374 E **/OK . now we get to colour**

375 M **I coloured all of them/**

376 J /il n'y a que la pièce sur son pantalon qui est différent . **it's dix**

377 M **OK**

378 J (parce que ?) il n'y a que la pièce sur le pantalon qui est différent

379 M **is it dix ↑**

380 J **ya**

381 M **I'm gonna do a frizzy thingy on him .. aren't you ↑ .. wouldn't  
 that be funny**

382 E **now we can colour**

383 M I'm all finished colouring  
 (XXX)  
 384 E they're all girls  
 385 M no . this guy's a boy  
 386 E no that's a girl .. they have long hair  
 387 M Joseph . is this a boy ↑  
 388 J ya . they're all boys  
 389 E no . they're all girls  
 390 M boys  
 391 E girls .. because they have long hair  
 392 M none of them have eyelashes  
 393 L so . it doesn't matter  
 394 M girls always have eyelashes in books  
 395 E you have eyelashes  
 396 M ya but in BOOKS . they always have eyelashes .. they always  
 have like/  
 397 E /I've seen a book and the boy had eyelashes  
 398 J it's not realistic  
 399 M what kind of book  
 400 E you're right .. it was a fairy tale (rire)  
 (...)  
 401 L on est fini  
 402 Ens vous avez fini ↑  
 403 J on a juste besoin de faire (ça ?)  
 404 Ens que font les autres . Joseph  
 405 J quand il est fini .. il ehm . faut colorier quelque chose d'autre

001 N qui va commencer ↑  
 002 J moi  
 003 T je veux  
 004 E non . moi  
 005 T non . Niki  
 006 N oké .. Emma commence . et puis moi et puis John et puis Tanya  
 007 E oké .. la musique joue et Nicolas danse  
 008 N oké .. on dirait un petit ours que . il se balance . il avance . il recule  
 . il rit aux éclats et fait le . aller ses bras comme de courtes pattes  
 009 J c'est bien . Nicolas . dit Julie . parce . que tu n'as pas encore/  
 010 E /deux ans  
 011 J deux ans  
 012 T mais moi je sais danser .. et elle danse  
 013 E répond par oui ou par non  
 014 N oké  
 015 E deux mois  
 016 J **what** ↑  
 017 E Nicolas a-t-il/  
 018 N /oh . elle a . elle a .. quel an est-ce que .. ehm je vais juste . oh .  
 elle n'a pas deux ans .. oké ↑ .. **so**/  
 019 T /bientôt deux ans  
 020 N **ya** . bientôt  
 021 E **so** non ↑  
 022 N alors . écrire oui  
 023 E oui ↑  
 024 N oui pour le . le dans le milieu  
 025 J **what** ↑ . **what** ↑  
 026 N oui ici  
 027 T et non sur les autres  
 028 E DIX ANS .. NON  
 029 N oké .. écris vrai ou faux .. Nicolas a .. quoi ↑ .. Nicolas a appris à  
 danser au cours de danse .. il est très gracieux .. ehm . **that** . **that** .  
 est-ce que ça c'est Julie ou (l'autre ?)  
 030 E Julie .. non . Nicolas . a appris  
 031 N oh . appris .. est-ce qu'il a appris ↑  
 032 T ehm .. non  
 033 N Nicolas n'a pas appris alors/  
 034 T /c'est faux  
 035 J oh oui  
 036 N A – U – X . oké  
 037 E **what** ↑  
 038 T A – U – X

039 N Nicolas n'est qu'un bébé . quand il entend de la musique . il se  
 balance comme un petit ours  
 040 T oui . vrai . VRAI  
 041 N c'est vrai  
 042 E **guys . GUYS .. I'm still not ..** je suis pas fini le premier  
 043 N oh .. faux .. oké oké  
 044 T c'est faux .. F – A – U – X  
 045 E F – A – U – X .. Nicolas n'est qu'un/  
 046 J **/and that's** . vrai  
 047 E vrai ↑  
 048 J est-ce que je peux utiliser . quelqu'un's ehm . **eraser** ↑  
 049 T oui  
 050 N oké . oké . on a mélange les mots .. re . recopie la phrase comme  
 elle est dans la lecture .. la musique danse et Nicolas joue  
 051 E oui  
 052 T oké . qu'est-ce qu'on fait ↑  
 053 N mots croisés  
 054 J&T mots croisés  
 055 E mais qu'est-ce qu'on fait ici ↑  
 056 T tu dois . tu dois fait . ça .. et tu écris les/  
 057 N /les mots/  
 058 T /oui .. les mots là .. ici  
 059 E oh  
 060 N alors .. qu'est-ce qu'on va faire ↑ .. oké .. deux ↑  
 061 J deux  
 062 N alors un/  
 063 E /deux amis ↑  
 064 N non  
 065 J deux . (arbres ?)  
 066 E des ↑  
 067 N non . c'est deux  
 068 T oké . l'autre c'est Julie  
 069 N Julie ↑ . non c'est pas Julie  
 070 E oui .. c'est Julie ehm/  
 071 T /et l'autre c'est Nicolas/  
 072 E /non . c'est pas Julie  
 073 T oui  
 074 N oh .. j'ai pensé que tu veux dire .. Julie  
 075 E qu'est-ce que c'est avant le . ehm  
 076 N L . oh non .. c'est un U  
 077 J **how do you do it** ↑ .. c'est pas Julie  
 078 groupe OUI  
 079 T il y a un fille .. un garçon .. et . un deux  
 080 E oké .. mais c'est quoi . oh Nicolas  
 081 T oui .. j'ai . j'ai écrit ça  
 082 N j'ai fini

083 T oké . maintenant tu/  
 084 E /deux .. Julie .. Nicolas  
 085 J est-ce qu'on doit faire .. qu'est-ce qu'on doit fait ↑  
 086 T écris les mots  
 087 M Madame ↑ .. je vais (...) recopie la phrase comme elle est dans la lecture  
 088 J quoi ↑  
 089 E comment tu recopies cette phrase ↑  
 090 N moi . je ne sais pas quelle . phrase .. oké  
 091 T **ask** Madame quelle phrase on doit recopier (...)  
 092 E **I don't think there's gonna be a Freezy sale today 'cause it's raining**  
 093 J **ya .. they need . they need to sell them**  
 094 N on doit recopie ça .. la musique danse et Nicolas joue  
 095 T oh .. la . musique . danse .. et Nicolas . joue ... fini  
 096 N fini  
 097 E l'autre page ↑  
 098 T oui  
 099 N **wait** .. arrête .. ehm . oké  
 100 E celle-là . il y a deux pages .. Madame a dit .. attends . attends  
 101 N oké Emma commence  
 102 E oké oké .. ah si j'avais des points comme ceux-là sur le . doigt ↑  
 103 N sur le dos  
 104 E sur le dos .. surprise la/  
 105 T /non .. c'est le tour . c'est le tour/  
 106 N /non .. non il n'y a pas . regarde .. c'est pas moi .. ÇA c'est mon tour .. pour .. alors .. soupire  
 107 E surprise .. la coccinelle/  
 108 N /soupire .. ça c'est . sou . pire .. il n'y a pas de R  
 109 E combien de fois est-ce que je dois faire ça ↑  
 110 J ehm .. je ne sais pas  
 111 T moi non plus  
 112 N juste commencer  
 113 E la coccinelle à la robe . toute . rouge  
 114 N pour les voir de plus près . elle se pose sur le cahier .. John ↑  
 115 J oh . oh  
 116 T John ↑ .. Véronique  
 117 J Véronique l'aperçoit . l'examine . et s'exclame (avec l'aide des autres)  
 118 N oké  
 119 J mais où/  
 120 N non . c'est Tanya  
 121 T non . il doit lit .. oh oui .. mais où sont tes points noirs ↑  
 122 N pauvre coccinelle . oh c'est Emma

123 E pauvre coccinelle ne bouge pas on va arranger ça  
 124 N elle saisit son stylo et se met à écrire avec . [eklasjõ] . sur le dos de  
 la coccinelle  
 125 J tu [sara]  
 126 groupe seras  
 127 J seras la plus belle . dit ehm  
 128 N dit Véronique .. Tanya ↑  
 129 T la coccinelle se regarde dans le miroir  
 130 E elle n'est plus . malheureuse  
 131 N sur la robe rouge elle (porte ?) sept magnifiques points .. John  
 132 J je .. ehm .. je te/  
 133 N /porterai/  
 134 J /porterai .. bonheur .. dit . elle/  
 135 E /à Véronique  
 136 T avant  
 137 J avant .. de ↑  
 138 E s'envoler  
 139 N oké  
 140 E **that's pretty hard . huh** ↑  
 141 J **ya**  
 142 N chut .. répond par vrai ou par faux .. oké .. pour voir les points/  
 143 E /sur la main/  
 144 N /wo . wo . wo/  
 145 E /sur la main de Véronique  
 146 N pour voir les points de plus près . la coccinelle . se pose-t-elle .. sur  
 le cahier ↑ .. sur le stylo ↑  
 147 E sur la main de Véronique  
 148 N où est-ce que elle se dépose ↑ où est-ce que elle . **land** .. oké  
 149 T tu as dit . quelque chose dans anglais  
 150 E c'est pas grave  
 151 T oui  
 152 J non .. ce n'est pas  
 153 N oké .. où est ehm  
 (XXX) (bruits de fond)  
 154 T oh oh  
 155 E Tanya  
 156 J **that's happened before**  
 157 E c'est pas grave .. si tu parles en anglais  
 158 J ce n'est pas  
 159 T oké .. qu'est-ce qu'on fait ↑  
 160 N oké .. cahier .. cahier .. oké écrire faux à cahier .. juste là dans le  
 milieu .. écrire faux  
 161 E oké  
 162 N non . VRAI . VRAI . VRAI .. tu faut écrire vrai .. excusez-moi .. vrai  
 .. et faux sur les autres  
 163 T et les deux autres faux ↑



- 164 N oui (...) oké .. jeu de la . jeu de la maison des mots  
165 T on doit écrire en . ehm .. en . ehm .. regarder  
166 E John . tu n'es pas drôle  
167 J **but I'm really itchy**  
168 N oh .. ça c'est . difficile  
169 T qu'est-ce que c'est difficile ↑  
170 J oui  
171 E on besoin faire en **handwriting**  
172 N oui . regarde . oké .. jeu de la maison des mots .. Véronique  
l'aperçoit la regarde avec attention et s'écrit . Véronique l'aperçoit  
173 T on doit ↑  
174 je vais . ehm aller  
(...)  
175 T je sais comment faire du .. du ça  
176 Ens fais-le pas . fais-le pas en écriture cursive .. seulement (imprimez ?)  
177 T oh .. mais je veux  
178 N oké . oké  
179 J qu'est-ce qu'on fait ↑  
180 N écrire ça .. et tu ne faut pas l'écrire en **handwriting**  
181 T ça là  
182 N mais tu ne faut pas l'écrire en **handwriting**  
183 T mais je veux  
184 E non  
185 T je veux  
186 E **I don't even know how to write in handwriting**  
187 T je sais  
188 J **what do we do** ↑  
189 N **I don't know how either .. just write** exclame and/  
190 E /exclame ↑ où ↑ .. **here** ↑ .. s'exclame ou l'exclame ↑  
191 N oh .. c'est l'exclame  
192 T qu'est-ce que c'est un L ehm . un L en/  
193 N /**handwriting** ↑  
194 T oui  
195 N comme ça .. **like that .. this is how I write mine usually**  
196 E comment tu .. ehm . Niki ↑  
197 T est-ce que tu peux faire pour moi ↑  
198 N **no . but I don't know .. I can't even do mine . my name in  
handwriting**  
199 E **I don't even know what I'm doing**  
(...)  
200 J **it's like half an hour until recess**  
201 T **what's** .. qu'est-ce que c'est un L ↑  
202 N un L .. oh ça dit je pense .. oh non . ça ne dit pas  
203 T qu'est-ce que c'est un L ↑  
204 J L .. L .. **oh they're easy .. like that** ↑  
205 T non .. non sur (XXX)

206 N **how does an L goes** ↑  
 207 Ens est-ce que tout le monde comprend bien quoi faire ↑  
 208 groupe OUI  
 209 E oké maintenant c'est et s'exclame  
 210 J quoi ↑ .. **what** ↑ .. **where are we** ↑  
 (...)

211 N j'ai fini  
 212 T je suis fini aussi  
 213 E j'ai tout fini je pense .. **is that how you do it** ↑  
 214 N **ya ya .. OK what do we do** ↑  
 215 E je sais .. quand tu mets les . les points sur la/  
 216 N /je veux . je veux faire/  
 217 E /écris dans la bulle ce que dit Véronique à ce moment là .. mais  
 qu'est-ce qu'on écrit ↑

218 N ehm regarde  
 219 T ehm je vais/  
 220 N /non non non non . je sais .. je sais comment faire  
 221 T oh je sais .. regarde cette page  
 (XXX) (bruits de fond)

222 N est-ce qu'on peut écrire (XXX) .. ehm je vais (lire ?) .. tu seras la  
 plus belle dit Véronique .. tu seras la plus belle .. ça c'est quoi on  
 va écrire .. tu seras la plus belle

223 J **I don't know what to (write?)**  
 224 E **you turn the other page**  
 225 J **how do you write se** ↑/  
 226 E /tu seras la PLUS belle  
 (XXX)

227 T je ne veux pas faire en . ehm .. c'est trop difficile à faire  
 228 N j'ai fini  
 229 E dit Véronique  
 230 J **you only write** dit Véronique ↑  
 231 E **you only gotta write** . tu seras la plus belle .. dit/  
 232 N **/but it says** tu seras la plus belle dit Véronique .. **so you have to**  
**write** dit Véronique

233 T fini .. colorie la coccinelle et/  
 234 N /hé . on n'a pas fini  
 235 T je sais  
 236 N **how do you write** Véronique ↑  
 237 E V – E – R – O – N – I – Q – U – E  
 238 T je ne veux pas colorier la coccinelle  
 239 N j'ai fini  
 240 J **I writed mine in handwriting**  
 241 E **ya .. good luck with** (Madame ?)  
 (...)

242 N on faut colorier avec les feutres  
 243 E **what the heck are we doing** ↑

244 N on va les colorier et ehm .. j'ai pas un rouge  
 245 T oui tu as de la rouge  
 246 N c'est comme orange  
 (...)

247 J **I don't like doing this**  
 248 E **so I got erasables**  
 249 T j'ai a des/  
 250 N /non . non  
 251 T regarde  
 252 N quoi . quoi . quoi  
 253 T cent .. cent neuf cinq  
 254 N cent neuf dix-sept  
 255 T non  
 256 N oui  
 257 T mais . mais ça regarde comme ça dit .. deux cents/  
 258 E /deux cents/  
 259 J on a fait trois minutes un fois  
 260 N oui . je sais . ça c'est pas beaucoup  
 261 J non  
 262 N tu ne peux pas faire . ehm dix minutes .. sur ça  
 263 T oui .. une .. non  
 264 N je pense que neuf c'est .. le plus  
 265 T oui  
 266 N Emma ↑  
 267 E quoi ↑  
 268 N est-ce que je peux utiliser ta ehm . ta noir ↑  
 (...)

269 T combien ↑  
 270 E quoi ↑  
 271 T combien de/  
 272 E /j'ai fini/  
 273 T /combien de points est-ce que tu faut faire ↑  
 274 J ehm **how many what** ↑  
 275 N combien tu veux .. j'ai fait un deux trois quatre cinq six sept huit  
 276 E j'ai fait/  
 277 T /je a fait un deux trois quatre cinq six sept huit .. **wait** .. un deux  
 trois quatre cinq six sept huit neuf dix onze . douze  
 278 E oké maintenant on doit faire la question en bas .. en s'envolant la  
 coccinelle parle à Véronique .. recopie son dernière mot

279 T oui .. ça dit recopie son dernière mot  
 280 N belle  
 281 T non .. c'est Véronique  
 282 N c'est belle  
 283 J **but you can't do** dit Véronique  
 284 N belle  
 285 E oké .. maintenant on est fini

286 T non .. oui  
287 N si tu as terminé avant tes camarades dessine sur ton cahier toute une famille de coccinelles . de très grosses . des moyennes et de toutes petites .. OH  
288 E OH  
289 J **can we do it at our desk** ↑  
290 N non  
291 T qu'est-ce que on doit faire ↑  
292 N on doit . on doit dessiner  
293 T où est-ce que on dessiner ↑  
294 E je vais demander à Madame si on peut faire à notre pupitre  
295 T oui .. je pense que oui  
(XXX) (bruits de fond)  
296 E on est fini  
297 T oui ↑  
298 N non . on faut juste faire une chose à notre place  
299 E oui

- 001 Av est-ce que tu as écrit ton nom ↑  
 002 M j'ai oublié comment écrire mon nom (rire)  
 003 Ar **M – E – R – R - I/**  
 004 E /en français/  
 005 Ar /K – C  
 006 Av C – K . pas K – C  
 007 M qu'est-ce que c'est cassé ↑ (K – C) (rire)  
 008 Av oké . ehm . Erin tu peux commencer à lire le premier phrase  
 009 E la musique joue et Nicolas dans  
 010 M Nicolas  
 011 E Nicolas .. danse  
 012 Av tu peux lire l'autre aussi  
 013 E oké . on dit/  
 014 Av /dirait  
 015 E dirait un petit ours . il . se . bal/  
 016 Av /balance .. oké ma tour .. il se balance . il avance . il recule . il rit  
 aux éclats et fait aller ses bras comme de courtes pattes  
 017 M hé Erin a juste fait une partie de la phrase .. ça c'est pas le fin de la  
 phrase  
 018 Av oh Mario .. il se balance il avance il recule il rit aux éclats et fait  
 aller ses bras comme de courtes pattes  
 019 Ar c'est bien Niki/  
 020 Av /Nicolas  
 021 Ar Nicolas dit Julie .. par .. parce que qui tu n'as pas encore/  
 022 M /que .. que tu n'as pas encore  
 023 Av deux ↑  
 024 Ar deux .. ans  
 025 Av oké Mario  
 026 M mais moi . je sais danser .. et elle danse  
 027 Av oké .. ehm  
 028 M oh . oh . oh .. Anna . Mauzac .. inédit (rire)  
 029 Av réponds par oui ou par non .. Nicolas y a-t-il deux mois ↑ .. bientôt  
 deux ans ↑ .. dix ans ↑  
 030 E dix ans  
 031 Av oh je sais/  
 032 M /presque ehm/  
 033 Av /oui . bientôt deux ans  
 034 M oui  
 035 Av **so** écris ehm . non ici .. non ici et oui là  
 036 E non .. non .. oui .. O – U – I  
 037 M est-ce que je peux lire le prochain ↑ .. Nicolas a appris à danser au  
 course de danse .. il est très . gracieuse .. vrai ou faux

038 E très gracieux  
 039 Av hé . attendez-moi  
 040 M mais tu as dit que je peux  
 041 Av oké .. qu'est-ce que tu as juste lire ↑  
 042 M écris vrai ou faux .. Nicolas a appris à danser au course de danse/  
 043 Av /cours/  
 044 M /cours de danse .. il est très gracieuse  
 045 Av FAUX  
 046 Ar **what did you say** ↑  
 047 M&Av c'est faux . c'est faux  
 048 M est-ce que je peux faire le prochain ↑  
 049 Av non .. oké je peux .. Nicolas n'est qu'un bébé .. quand il entend de  
 la musique il se balance comme un petit ours .. vrai  
 050 M vrai  
 051 Av on a mélangé/  
 052 E /est-ce que c'est mon tour ↑  
 053 M oui  
 054 Av oké tu peux lire  
 055 E on a mélangé des mots  
 056 Av les mots  
 057 E recopie la phrase . comme elle est dans . la . ehm  
 058 Av lecture  
 059 E lecture .. la musique/  
 060 M /oh . ça c'est le phrase . qui est mélangée .. la musique danse et  
 Nicolas joue .. la musique danse (rire)  
 061 E **OK let's do it**  
 062 M la musique joue et Nicolas danse  
 063 Av oui .. ça c'est bien  
 064 E le musique  
 065 Av non LA musique  
 066 E la musique .. joue ↑  
 067 Av joue . oui  
 068 E et Ni . co . las .. danse .. fini  
 069 Av oké .. est-ce que tout le monde a fini ↑  
 070 Ar non  
 071 M est-ce que tout le monde a fait un point ↑  
 072 Av oui  
 073 M parce qu'il y a un point ici .. oh j'ai oublié de dire un de les mots ..  
 point (rire)  
 074 Av danse .. oké oké tu dois met un point .. oké maintenant .. mots  
 croisés .. oh on doit juste ehm . comme .. qu'est-ce que tu . ehm ..  
 oh je sais .. je sais cet un  
 075 E deux  
 076 Av deux . oui .. tu mets un E là  
 077 M et le avec le garçon c'est Nicolas  
 078 Av oui

079 M Ni . co . las .. et la fille s'appelle/  
 080 Av /Julie  
 081 M oui . Julie  
 082 Av fini .. Arly est-ce que tu as fini ↑  
 083 Ar non  
 084 Av Julie . c'est juste là  
 085 Ar **well there's** deux . Nicolas/  
 086 Av et un L .. L .. et E .. oké maintenant on tourne la page .. pour un  
 autre  
 087 M est-ce que je peux lire ↑  
 088 E oui  
 089 M TOUT ↑  
 090 Av non  
 091 M les points de la coccinelle  
 092 Av trois  
 093 M **where** ↑ .. six  
 094 E ça c'est six et ça c'est trois .. oh .. oui .. ça c'est deux pages  
 095 Ar ça c'est deux pages ↑  
 096 Av oui Madame a dit  
 097 Ar c'est très .. (long ?)  
 098 Av je sais comment .. tu (sens ?)  
 099 M ehm .. j'ai a eu le ehm .. (grippe ?) ehm . j'ai commencé à eu quand  
 je n'ai pas avoir des **earache**  
 100 Av j'ai juste . j'ai juste/  
 101 M /premièrement .. première/  
 102 Av /est-ce que tu peux juste . lis ↑  
 103 M ah si j'avais des points comme ceux-là sur le dos .. surpris la  
 coccinelle à la robe toute rouge .. pour les voir de plus près elle se  
 pose sur le cahier .. Véronique l'aperçoit . l'examine et s'exclame  
 mais où sont tes points noirs .. pauvre coccinelle .. elle . ne bouge  
 pas on va Arlyger ça .. elle saisit son stylo et se met à écrire avec  
 application sur le dos de la coccinelle/  
 104 E /on ne peut pas . ehm utiliser le/  
 105 M /tu serai la plus belle dit Véronique .. la coccinelle se regarde dans  
 le miroir .. elle n'est plus . elle n'est plus malheureuse . sur sa robe  
 rouge elle compte sept magnifiques points .. je te porterai . bonheur  
 dit elle à Véronique . avant de . s'envoler  
 106 Av tu as oublié une partie .. André Poziner . histoires pour les enfants  
 de cinq ans  
 107 E on n'est pas cinq .. on sait ça  
 108 Av tu as huit .. tu as huit .. j'ai huit .. tu as huit (...) maintenant réponds  
 par vrai ou faux .. pour voir les points de plus près la coccinelle se  
 pose-t-elle sur la main de Véronique . sur le cahier . sur le stylo  
 109 Ar Avita .. **just color over** cinq .. **that's what we're doing**  
 110 E **and** dessine huit  
 111 Av huit

112 M ce n'est pas pour les cinq ans ici  
 113 Av je fais des flèches .. oké . oké où est-ce que la coccinelle se pose ↑  
 114 M sur le cahier  
 115 Av elle pose sur . oui . le cahier  
 116 M écris oui oh non vrai . vrai  
 117 Av oui mais on doit écrire faux .. vrai .. faux .. oké le premier c'est faux  
 .. le deuxième c'est vrai  
 118 E et le troisième c'est faux  
 119 Av **oh my goodness** qu'est-ce qu'on .. (fait ?)  
 120 M&E jeu de la maison des mots  
 121 Av non non .. Arly n'a pas fini  
 122 M la maison des mots  
 123 Av oké .. Véronique l'aperçoit la regarde avec attention et s'écrie ..  
 Véronique l'aperçoit  
 124 M encore ↑  
 125 Av je ne sais pas comment on faire ça  
 126 E demande à Madame  
 127 M je ne peux pas écrire comme ça (...) oh ça c'est ehm .. exclame .  
 exclame .. ça c'est exclame .. le deuxième . lettre  
 128 Av oui et exclame .. non **it's** examine  
 129 M examine . oui examine  
 130 E **where is that** ↑  
 131 Av ehm .. **there it is**  
 132 E **right there** ↑  
 133 Av oui  
 134 M examine .. tu dois/  
 135 Ar /**what** ↑ .. **is** examine **right** . ehm **right at that X**↑/  
 136 M /tu dois faire les lettres attachées ensemble  
 137 Av non . tu ne dois pas .. mais pourquoi as-tu fait ça Erin ↑ .. tu ne dois  
 pas .. non tu ne dois pas Mario  
 138 M **well** . ça c'est comment je vais faire .. est-ce que ça c'est d'accord  
 avec toi ↑  
 139 E **how do you want me to write it** ↑  
 140 Av examine .. **just write that** .. A – M – I – N – E .. et l'autre exclame  
 141 M oui  
 142 Av ehm .. où est exclame ↑ . exclame .. c'est juste à côté de/  
 143 M /oui . j'ai trouvé/  
 144 Av /examine  
 145 M je pense que tout le monde sait où est-ce que c'est  
 146 Av est-ce que tout le monde sait ↑  
 147 Ar écris dans le . boule . que de (XXX) ... **what** ↑  
 148 M j'ai fait ça .. et ça fait un **puck** (XXX) (bruits de fond) .. ton tête est  
**hollow**  
 149 Ar oui  
 150 M est-ce que mon est **hollow** ↑  
 151 Av on doit . on doit faire l'autre page maintenant



152 E non . il y a des questions  
 153 Av non . ça c'est juste .. écris dans la bulle ce que dit Véronique à ce moment là  
 154 M oh  
 155 E les coccinelles est rouges et noirs  
 156 Av non . tu dois écrire qu'est-ce que il dit  
 157 E oh  
 158 Av je ne sais pas  
 159 M oké je vais lire et tu peux écrire .. oh .. je vais juste dire les lettres .. oké ↑  
 160 Av non mais .. ça  
 161 M M – A .. oh . hé Avita .. oké on peut faire ça en premier  
 162 E **how many dots** ↑  
 163 Av sept  
 164 Ar **I'm already done**  
 165 Av et Mario ↑ . est-ce qu'on peut utiliser ehm .. ehm/  
 166 M /effacer ↑  
 167 Av non .. pas la efface  
 168 M qu'est-ce que c'est ↑  
 169 Av **never mind**  
 170 M QU'EST-CE QUE C'EST ↑  
 171 Av le noir mais . ça va être .. **we can use it** parce que il n'y a pas de . **side at the other end**  
 172 E **I got it first**  
 173 M c'est mon .. C'EST MON  
 174 Av est-ce que je peux juste tester . si  
 175 M oui oui oui  
 176 E **do we have to colour this in red** ↑  
 177 M oui  
 178 Ar non  
 179 M oui . oui on doit  
 180 Ar non  
 181 E **I think that would be neat though**  
 182 Av **ya** .. oké . c'est bien  
 183 E est-ce que je peux l'avoir après toi Mario ↑  
 184 M oui  
 185 Av oh .. qui a besoin d'un mouchoir ↑ .. Arly .. Arly . il y a juste là . tu ne dois pas .. **what's the matter** ↑  
 186 Ar je ne veux pas  
 (...)
 187 Av Madame .. qu'est-ce qu'on doit écrire sur . dans cette bulle ↑  
 188 Ens qu'est-ce qu'il y a d'écrit ↑ .. lis-moi ce qui est écrit  
 189 Av mais on ne sait pas comment parce que ehm . il commence à écrire comme ah si j'avais des points/  
 190 Ens /quelle est la question . Avita ↑

- 191 Av écris dans la bulle ce que dit Véronique à ce moment –là  
192 Ens qu'est-ce qu'elle dit ↑  
193 M quel un est . à ce moment-là ↑  
194 Ens décidez avec votre groupe .. décidez de la réponse  
195 M oh .. le premier . le premier  
196 Av non . mais ça doit commencer avec un C  
197 M oh oui  
198 Av coccinelle ↑  
199 M s'exclame .. [kɛksklam] (C-exclame)  
200 E Mario .. **this pen smells bad .. this pen**  
201 Ens c'est un T la première lettre  
202 Av non c'est un C  
203 Ens c'est un T majuscule en cursive  
204 M oh .. tu seras la plus belle  
205 E on écrit  
206 Av **oh cool Arly .. you . ehm Bob Toews' team ↑ .. it's on your back  
and we're using that exact one to sell our house  
how much is that .. your house ↑**  
207 E  
208 M elle ne sait pas  
209 Ar **I can't see what you're spelling**  
210 M oké le dernier  
211 Av est-ce qu'on peut faire ça en dernier ↑  
212 E ça c'est le dernier chose  
213 Av où est-ce que tu dois .. où est-ce que tu copies  
214 Ar **oh you made** un U  
215 M ça c'est bien  
216 Av oui .. parce que ça c'est un T  
217 Ar oh  
218 Av Madame a juste dit  
219 M est-ce que tu sais quelque chose ↑  
220 Ar quoi ↑  
221 M Madame a juste dit (rire)  
222 Av où est-ce que .. **oh ya** .. tu seras la plus/  
223 M /oh c'est un . ehm . ehm. **exclamation** (...) en s'envolant la  
coccinelle parle à Véronique .. le dernière mot . qu'est-ce que c'est  
le dernière mot ↑  
224 Av non . on juste écrit . tu seras la plus belle  
225 M non non non là  
226 Av oh  
227 M tu écris le bonheur  
228 Av ehm belle . belle  
229 M non non non bonheur .. c'est . c'est .. lis le question  
230 Av quoi ↑ .. oh . en s'envolant la coccinelle (...) je ne sais pas  
231 M je te porterai . bonheur  
232 Av non . tu dois .. le dernier mot de cette phrase  
233 M non .. en s'envolant/

234 Av /I'll go ask Madame  
 235 E I don't get this  
 236 Ar now what do I do Mario ↑  
 237 M HEY . NO PEEKING  
 (XXX) (bruits de fond)  
 238 Av c'est bonheur  
 239 M c'est bonheur ↑  
 240 Av oui  
 241 Ar what ↑  
 242 M hey . shoo shoo  
 243 E how do you spell bonheur ↑  
 244 M tu dois copier  
 245 Ar what is it ↑  
 246 groupe bonheur  
 247 Ar where is . bonheur ↑  
 248 M ici . ici .. tu peux regarder ici  
 249 Av oké tout le monde a fini ↑  
 250 E non pas là .. là  
 251 M oui . efface ça . et écrire rien de chose là .. oké ↑ .. est-ce que tu  
 comprends Arly ↑  
 252 Av Arly . est-ce que tu as comprends ↑  
 253 E oh .. ça c'est le deuxième fois que j'ai fait (tomber ?)  
 254 Av oké . c'est bien . oké . si tu as terminé avant tes camarades  
 dessine sur ton cahier toute un famille de coccinelles .. de très  
 grosses de moyens et de tout petits  
 255 M oh .. je ne pense pas qu'on doit/  
 256 Av /non ça c'est juste dans ton cahier tu peux dessiner les choses  
 257 E où ↑  
 258 Av on a fini ça  
 259 E est-ce qu'on peut colorier ça rouge .. en rouge ↑ .. si on veut  
 260 Av oui . on peut

- 001 R qui va commencer ↑  
 002 N ehm . Molly  
 003 M la musique joue et Nicolas danse .. Derrek ↑  
 004 D on/  
 005 M /dirait  
 006 D dirait un petit ours il se balance . il avance il/  
 007 M /recule  
 008 D il rit aux/  
 009 M /rit aux éclats  
 010 D et fait/  
 011 M /aller  
 012 D aller ses bras comment/  
 013 M /comme  
 014 D comme de courtes .. pattes  
 015 R c'est bien Nicolas dit Julie parce que tu n'as pas encore deux ans  
 moi . mais moi je sais danser  
 016 M Nina  
 017 N et elle danse  
 018 B **what do I do** ↑  
 019 M **you don't have to do anything** .. oké réponds par oui ou par non  
 . Nicolas a-t-il deux mois ↑ .. bientôt deux ans .. dix ans .. oké ..  
 c'est bien Nicolas dit Julie .. tu n'as pas encore .. deux ans .. **OK so**  
 . bientôt deux .. cet un  
 020 B quel ↑  
 021 M oké . on va juste faire cet un . ehm on va juste faire un crochet  
 022 R bientôt deux ans ↑  
 023 M oui (...) écris vrai ou faux .. Nicolas a appris à danser au course de  
 danse .. il est très gracieuse .. ehm c'est faux . faux (...) Nicolas  
 n'est qu'un bébé quand il entend de la musique il se balance  
 comme un petit ours  
 024 Av oh excusez-moi .. je . je besoin/  
 025 R /bonjour Avita  
 026 B Ryan .. **I'm gonna tell** Madame  
 027 D est-ce que c'est . vrai ↑  
 028 M on a mélangé les mots .. recopie la phrase comme elle est dans la  
 lecture .. la musique danse et Nicolas joue .. oké . la musique joue  
 et Nicolas danse  
 029 R la .. musique ↑ .. joue/  
 030 B **/what are we doing** ↑  
 031 R **just write it**  
 032 M la musique joue . et Nicolas danse (...)  
 033 R mots . croisés

034 D ehm  
 035 B fini  
 036 N **there**  
 037 M un E ici (...) comme ça . Nicolas .. Ni – co – las .. Nicolas . et ..  
 Julie  
 038 D Ju .. Ju/  
 039 R /lie  
 040 D Julie  
 041 R comme .. Julie ... et . Nicolas .. oh j'ai trouvé Nicolas  
 042 N ehm . avec un N (là ?)  
 043 R Ni – co – las .. j'ai trouvé Nicolas  
 044 N est-ce que tout le monde est fini ↑  
 045 M est-ce que tout le monde a fini ↑  
 046 D non  
 047 R j'ai fini tout  
 048 M points de la coccinelle  
 049 D je n'ai pas fini .. (j'ai besoin ?) quelque chose  
 050 M c'est correcte .. écris Julie  
 051 D je ne sais pas où c'est . JULIE  
 052 R Julie . est . là  
 053 D qu'est-ce que c'est ↑  
 054 B L  
 055 D oh  
 056 M un petit  
 (...)

057 D **now** .. l'autre page ↑  
 058 R tourne la page  
 059 D oké  
 060 M oké . je vais lire une phrase pour toi  
 061 B il ne sait pas lire ça  
 062 M je vais lire la première phrase et puis Derrek .. ah si j'avais des  
 points comme ceux-là sur le dos .. soupire la coccinelle à la robe  
 toute rouge ... pour ↑

063 D pour . les . voir . de . plus . près .. elle se . pense/  
 064 M /pose  
 065 D pose sur le . ca/  
 066 M /cahier  
 067 D cahier  
 068 M Ryan  
 069 R mais où sont tes points ↑  
 070 M non . non .. **we're right here** .. **you have to look . under** pour les  
 .. **you have to go here now**  
 071 N **with the V**  
 072 R pour les voir de plus près elle se/  
 073 M /non .. NON .. **you have to** . SUIVRE .. (montre avec le doigt)  
 074 R oh . Véronique l'aperçoit l'exclame et . s'exclame

075 M l'examine et s'exclame (...) **that's not a point**  
 076 R oh .. mais où sont tes points noirs ↑  
 077 N pauvre coccinelle ne bouge pas .. on . va . arranger . ça  
 078 B elle .. qu'est-ce qu c'est le mot ↑  
 079 M elle saisit  
 080 B son stylo et se met . à écrire avec/  
 081 M /application  
 082 B application sur le dos de la coccinelle  
 083 M tu seras la . plus belle dit Véronique  
 084 D la coccinelle . se regarde dans la . miroir  
 085 M dans le miroir  
 086 D le miroir  
 087 R elle n'est plus la coccinelle .. non .. elle n'est plus mal/  
 088 M /malheureuse  
 089 R malheureuse  
 090 N sur sa robe rouge . elle/  
 091 M /compte  
 092 N sept mag/  
 093 M /magnifiques  
 094 N magnifiques points  
 095 B je te [PROTERi] (porterai) bonheur  
 096 M /Véronique  
 097 B Véronique avec de s'envoler  
 098 M avant de s'envoler .. oké .. réponds par vrai ou par faux .. pour voir  
 les points de plus près la coccinelle se pose-t-elle .. sur la main de  
 Véronique .. sur le cahier .. sur le stylo .. ehm (XXX) (lecture  
 rapide) .. oh .. oké .. sur le stylo  
 099 D huh ↑  
 100 R sur le stylo . c'est vrai  
 101 N vrai ou .. oh faux  
 102 M oké .. les deux ici sont vrais .. et . oké ↑  
 103 B ici ↑  
 104 M et .. cet un est . faux .. et cet un . est faux  
 105 R non .. faux . vrai . faux  
 (...)

106 M jeu de la maison des mots .. Véronique l'aperçoit . la regarde avec  
 attention et s'écrie . Véronique l'aperçoit  
 107 D **what** ↑  
 108 M l'examine  
 109 R oh . l'examine  
 110 B est-ce que ça c'est exclame ↑  
 111 M L'EXAMINE  
 112 R examine  
 113 M l'examine  
 114 B comment tu fais ça ↑  
 115 N regarde dans ça/

- 116 M /l'examine .. **write it** .. exAmine .. écris [amin]
- 117 N N – E
- 118 M oui .. **A – M – I – N – E**
- 119 N l'autre ↑
- 120 M est s'exclame
- 121 D qu'est-ce que c'est ↑
- 122 M j'ai fait
- 123 B non je n'ai pas fini
- 124 M **how come you always have to copy me** ↑ .. look .. **you can look right there .. there** . exclame
- 125 B **I thought there was supposed to be an X there**
- 126 M **there is** .. exclame .. [I] .. **see . there's already** . E – X
- 127 B oh .. j'ai fini
- 128 M oké
- 129 R écris dans la boule ce que dit . Véronique .. à ce moment-là (XXX) (bruits de fond)
- 130 M oké .. qu'est-ce que tu fais ici ↑  
(...)
- 131 B est-ce qu'on fait les points ↑
- 132 N colorie la coccinelle et n'oublie pas les points
- 133 B pas .. colorie . la coccinelle/
- 134 M /je fais comme ça .. tu es la plus belle avec les points noirs
- 135 R tu es . la plus belle avec . les points noirs  
(XXX) (bruits de fond)
- 136 N **what do we do on this one** ↑
- 137 B tu seras la plus belle
- 138 R Molly dit une autre/
- 139 M /**just erase** .. fais qu'est-ce que tu veux
- 140 R qu'est-ce qu'on fait ici ↑
- 141 B ehm .. efface ça .. et ça
- 142 R et Derrek . tu aussi
- 143 D **don't**
- 144 N il peut faire comment il veut
- 145 R **OK . if we're sticking with our own thing we don't have to do what Molly does**
- 146 D qu'est-ce que tu fais ↑
- 147 M tu seras la plus belle avec des points noirs **whatever**
- 148 D tu . te
- 149 M **don't copy me .. you can look .. it's right there .. the last phrase**
- 150 D je . te . [bɔnar]
- 151 M **it says . no it says right there . see** ↑ .. je te porterai bonheur
- 152 D qu'est-ce que c'est bonheur ↑
- 153 B comment tu écris bonheur ↑  
(...)
- 154 M est-ce que tout le monde a fini ↑
- 155 groupe non

- 156 N regarde
- 157 B je te porterai bonheur ↑
- 158 R on a fini
- 159 M point
- 160 B où est bonheur ↑
- 161 M juste là
- 162 B ici ↑
- 163 M c'est pas là .. H – E – U – R .. **and erase the la .. there's no la**  
(XXX) (bruits de fond)
- 164 M noir et rouge
- 165 R quoi ↑
- 166 M noir et rouge .. on colorie/
- 167 R /oui je sais
- 168 N que . est-ce que sont les . différents .. comme (combien ?) on faut  
faire ↑
- 169 M fais sept points avec le noir .. et tu peux colorier/
- 170 D /ehm . **can I use yours** ↑
- 171 M en français s'il vous plaît .. BRIANNE  
(XXX)
- 172 N **you have to** .. tu faut faire avec ton groupe  
(...)
- 173 M ça c'est assez
- 174 D non .. j'ai un deux trois quatre cinq six sept .. juste sept
- 175 N j'ai sept .. est-ce que tu as sept Brianne ↑
- 176 M un deux trois quatre cinq six sept huit neuf dix onze douze treize  
quatorze
- 177 B **oh . I thought you were supposed to do sept on each side .. I**  
**did sept on each side**
- 178 R **you're allowed to do as many as you want**
- 179 D on sait .. les amis
- 180 M mais peut-être tu ne vas pas .. ça ne va pas être bon parce que  
dans le texte ça dit/
- 181 R /on peut faire qu'est-ce qu'on (veut ?)
- 182 D non
- 183 R oui
- 184 D non
- 185 R Madame a dit .. on peut
- 186 M colorie la coccinelle et n'oublie pas les points
- 187 Ens avez-vous lu la DERNIÈRE question ↑
- 188 M si tu as terminé avant tes camarades (XXX) (lecture rapide) .. quel  
cahier↑  
(...)
- 189 R **Brianne . you don't have to have sept .. you can have as many**  
**as you want**
- 190 M maintenant on doit ehm . faire une famille de coccinelles



(XXX) (retournent aux pupitres avec les autres élèves)

191 M on doit dessiner les coccinelles ↑  
192 Av **that's a ladybug Molly**  
193 M je sais

groupe 1a Bria et Nico T tâche : les dents  
 groupe 1b Zita F et Zita M tâche : le squelette

- 001 B en premier on doit copier ça en cette papier là  
 002 N oui . on doit  
 003 B ehm . les [se] segments  
 004 ZF le squelette  
 005 N dentine .. pulpe . pulpe . dent . dentaire . ehm . les vaisseaux  
 006 B c'est amusant ça  
 007 ZM (il faut?) juste copier ↑ (bruits de papier)  
 008 ZF on va mettre juste là  
 009 N **cool**  
 010 B mo . molaire  
 011 N ça c'est . ça c'est amusant  
 012 B oui . vraiment  
 013 N [emɛl] ↑ ça c'est ton **email** (rire)  
 014 B collet .. couronne .. oké ça c'est fini .. je dois mettre dans le cahier maintenant .. est-ce que tu es fini ↑ . . on doit faire . ehm . on doit faire les activités  
 015 N est-ce que ça c'est tout sur le feuille ↑  
 016 B ah oui
- 001 ZF [tiba] regarde [tiba]  
 002 ZM tibia
- 017 B on doit lire ça ensemble  
 018 N non . on peut . on pas fait ça  
 019 B on doit lire ça et faire les activités .. d'accord ↑  
 020 N MADAME .. fait les . fait les mots qui sont bruns  
 021 B oh ça c'est facile .. je veux faire ça  
 022 N ça c'est facile aussi  
 023 B oké .. vocabulaire . photocopié . découpe de le long des lignes  
 024 N on ne coupe pas et on doit . on doit ehm .. on doit lire  
 025 B oké . **how about** on fait comme ça .. je dis . tu dis . je dis . tu dis  
 026 N d'accord
- 003 ZF j'ai fini .. maintenant je veux lire .. vocabulaire .  
 photocopie . découpe le long des lignes . associe  
 chaque mot à sa définition .. oké . ehm . oh activité un  
 . ehm là . activité un  
 004 ZM on doit regarder les mots  
 005 ZF alors on peut juste commencer .. un seconde . je veux  
 . je veux juste **highlight** les

006 ZM d'accord .. moi aussi

- 027 B dent
- 028 N nombre à l'âge adulte
- 029 B d'adulte
- 030 N d'adulte
- 031 B position
- 032 N fonction
- 033 B description
- 034 N âge moyen où les dents [pɛrmenãt/aparesãt] (permanentes apparaissent)
- 035 B faits intéressants
- 036 N in . incisive
- 037 B huit
- 038 N ça c'est les choses devant de la bouche
- 039 B mais on doit faire ehm
- 040 N je pense qu'on doit fait un idée par chose
- 041 B alors on va recommencer . oké ↑
- 042 N d'accord
- 043 B dent
- 044 N incisive
- 045 B [kan]/
- 046 N /[nin]/
- 047 B d'accord
- 048 N canine .. prémolaire
- 049 B molaire
- 050 N nombre à l'âge de l'adulte . incisive ↑
- 051 B huit
- 052 N canine ↑
- 053 B quatre
- 054 N prémolaire ↑
- 055 B huit
- 056 N molaire
- 057 B douze
- 058 N incisive
- 059 B sur le devant de la bouche
- 060 N canine
- 061 B de chaque côté des incisives
- 062 N prémolaire
- 063 B [dɛ] . derrière les canines
- 064 N prémo/ .. molaire
- 065 B derrière le . prémolaire . [fɔksjɔn] (fonction) . ehm . incisive ↑
- 066 N trancher les aliments
- 067 B canine ↑
- 068 N déchirer les aliments
- 069 B prémolaire

- 070 N broyer les aliments  
071 B molaire  
072 N broyer les aliments .. description .. incisive  
073 B mince . [ap] aplatie avec un [RƏbAR] coupant  
074 N canine  
075 B pointu  
076 N prémolaire  
077 B possédant deux cupides (cuspides)  
078 N molaire  
079 B possédant quatre [kypidā] . âge moyen où les dents per . perdantes [asisjō]  
080 N incisive .. sept à huit ans  
081 B ehm . canine  
082 N onze ans  
083 B prémolaire  
084 N dix à treize ans  
085 B molaire  
086 N de six ans jusqu'à ce que les dernières molaires pointent vers vingt ans .. faits intéressants . incisives  
087 B les [defi] (défenses) des éléphants sont des incisives  
088 N canine  
089 B les chèvres et les moutons n'est pas de canines  
090 N prémolaire  
091 B le quatrième prémolaire [sup ?] des chiens se nomme le dent [kARNASER]  
092 N molaire  
093 B parfois les dernières molaires dents de sage sont mal placées et devant être [ēvɔle]  
094 N on peut faire activité numéro un  
095 B oké . activité numéro un .. mots cachés  
096 N est-ce que tu peux chercher un **highlighter** Bria ↑  
097 B non  
098 ZF j'ai un mais . un seconde  
099 N Mickey Mouse (XXX)  
100 B **email**  
101 N regarde Bria . Mickey Mouse .. prends tes choix .. le bleu est très beau .. oh . j'ai trouvé un permanente  
102 B où  
103 N juste ici .. juste là  
104 B d'accord  
105 N je vais changer de couleur  
106 B j'ai trouvé un  
107 N j'ai trouvé un aussi  
108 B je regarde pour ... j'ai trouvé **email**  
109 N j'ai trouvé **email** aussi  
110 B oké . tu as trouvé **email** aussi

- 111 ZF j'ai trouvé **email** sur mon  
 112 N où ↑ . où est-ce que tu as trouvé **email** ↑  
 113 ZF juste . ehm./  
 114 B /j'ai trouvé mol . molaire  
 115 N molaire est là  
 116 ZF ah . non  
 117 N où est . ehm .. j'ai trouvé dent  
 118 B j'ai trouvé dent mais c'est pas/  
 119 N /oui . oui c'est/  
 120 B non . regarde .. D . E . N . T  
 121 N aaah  
 122 B ehm . cavité  
 123 N est-ce que tu as trouvé cavité ↑  
 124 B non .. (éternue) **that's going to sound good**  
 125 N où est cavité ↑  
 126 B où est couronne ↑
- 007 ZF je vais regarder pour ehm . muscle  
 008 ZM oké . et je vais regarder pour rotule  
 009 ZF voiture ↑  
 010 ZM non . ehm rotule  
 011 ZF oh . rotule (rire) .. je vais regarder pour . épine
- 127 N oh . j'ai trouvé carie  
 128 B plaque .. je utilise ça sur mes dents  
 129 N quoi ↑  
 130 B le plaque  
 131 N le plaque est le chose qui fait les dents/  
 132 B /non . le plaque est quelque chose . c'est comme **mouthwash**  
 mais c'est .. mais c'est comme .. je vais regarder pour ehm . c'est  
 comme . ehm . le **mouthwash** mais c'est différent  
 133 N gencive .. je pense que j'ai trouvé gencive mais j'ai .. mon place a/  
 134 ZF /combien de mots est-ce que tu as  
 135 B je ne sais pas . un deux ... vingt-huit .. j'ai vingt-huit  
 136 Ens je vais commencer avec toi Bria .. tu écris ton nom/  
 137 B /on a déjà fait le  
 138 Ens oké . ben . écris-le sur la liste ici .. chaque personne peut écrire son  
 nom  
 139 B oké (XXX)  
 140 N où est-ce que tu as ça ↑  
 141 B en dessous de la table  
 142 N Madame Brightside . tu ne peux pas faire des choses comme ça ..  
 juste pour faire les choses comme ÇA  
 143 B uh huh (...)  
 144 N oh . je ne peux pas trouver nerf

012 ZM j'ai trouvé fémur  
 013 ZF où est-ce que c'est sur le liste .. oh .. je vais faire un accent  
 014 ZM oui .. Zita . quand tu es fini avec ça . est-ce que . est-ce que je ehm. je dois avoir encore .. lequel est-ce que j'ai rendu à .. rose . non bleu  
 015 ZF où est-ce que c'est ↑ .. est-ce que tu sais où est épine ↑  
 016 ZM non  
 017 ZF je ne peux pas trouver . épine .. c'est vraiment vraiment vraiment difficile

145 N tra la la la . oh . j'ai trouvé gencive .. FINALEMENT  
 146 B où ↑  
 147 N juste ici .. finalement  
 148 B où ↑ . quoi ↑ . **whatever**  
 149 N finalement  
 150 B j'ai le Mickey Mouse ehm  
 151 N (XXX) (chuchotement)  
 152 B c'est pas vrai .. c'est pas vraiment pas vrai  
 153 N c'est vrai  
 154 B non  
 155 N oui  
 156 ZM ARRÊTE DE CHUCHOTER (rire)  
 (XXX)  
 157 N j'ai trouvé carie  
 158 B bien pour toi  
 159 N regarde ça  
 160 B j'ai trouvé jupide . cupide . cuspide  
 161 ZM ça ressemble comme . ehm . stupide  
 162 N qu'est-ce que tu as trouvé ↑  
 163 B cuspide  
 164 N et cuspide est ↑  
 (XXX)

018 ZM je veux regarder pour moelle osseuse . ah . j'ai trouvé moelle osseuse  
 019 ZF moelle osseuse .. regarde il y a UN L  
 020 ZM ça c'est [fɾystretɪŋ]\*  
 021 ZF **frustrating**  
 (XXX)

165 N je dois trouver incisive  
 166 B oké  
 167 N D'ACCORD

- 022 ZF j'ai trouvé foramen  
023 ZM foramen ↑ . où .. oké . j'ai trouvé parc mais c'est pas dans le liste  
024 ZF où ↑ .. (rire) ischium . ischium .. je ne peux pas trouver ischium
- 168 N je dois aller  
169 B où ↑  
170 N à une place où tu ne veux pas aller  
171 B [iu :] .. Nico a pété  
172 ZM je sais  
173 ZF c'est **stinky** (rire)  
174 B ce petit garçon est trop .. très . très . ehm . chaud  
175 ZM pas  
176 ZF il est pas chaud . il est/  
177 B /ce garçon est très *chaud* (voix altérée) .. PAS (rire)  
178 N tu sais Madame Tétrault va lire ça . entendre ça  
179 B oui  
180 N (attention ?) s'il te plaît .. ah . regarde ça . regarde ça  
181 B tu as dit (rote ?) (rire)  
182 N je regarde pour tous les A .. j'ai trouvé  
183 B trouvé quoi ↑ tu as trouvé quoi ↑  
184 N attends .. attends attends .. un seconde  
185 B donne-moi mon crayon Nico .. j'ai trouvé plaque  
186 N où est le plaque ↑
- 025 ZM maintenant on doit trouver levier . ligament . omoplate . péroné . radius et vertèbre  
026 ZF pas beaucoup  
027 ZM péroné .. qu'est-ce que c'est le péroné ↑  
028 ZF péroné ↑ .. je ne peux pas trouver et j'ai vraiment regardé pour un heure  
029 ZM minute  
030 ZF longtemps  
031 ZM est-ce que tu sais où est . radius ↑  
032 ZF non . mais je peux regarder et tu peux regarder pour ischium  
033 ZM ou levier .. je vais regarder pour levier parce que c'est un petit mot  
034 ZF j'ai trouvé  
035 ZM levier ↑ .. oh . radius .. oh . oké maintenant on doit regarder pour ligament .. je ne peux pas trouver levier  
036 ZF laisse-moi regarder

- 001 S est-ce que tu as des couleurs ↑  
 002 T moi ↑  
 003 S oui  
 004 T oui  
 005 R est-ce qu'on doit colorier ↑  
 006 T oui .. Madame a juste dit ça  
 007 S est-ce que tu as fait ça ↑  
 008 T Seb n'est pas (XXX)  
 009 S on cherche les couleurs pour six/  
 010 R **/!ll go get mine**  
 (XXX) (bruits de fond)  
 011 R **where are you guys** ↑ .. **I mean** où es-tu ↑  
 012 S je suis . ehm . bronchioles  
 013 T est-ce qu'on est fini ou est-ce qu'on doit . ehm  
 014 S on besoin de coulorer\* [kulɔre] et après on doit fait le cœur  
 015 R Seb  
 016 S mon nom est pas Seb . c'est Marcus  
 017 T Marcus ↑  
 018 S Marcus Naslund  
 019 R non Seb . . **you** . Seb tu dois comme être une personne .. ça c'est  
 un anglais nom .. pourquoi on peut pas dire le vrai nom ↑  
 020 T parce que c'est pour  
 021 S c'est juste un (**recorder** ?)  
 022 R **darn**  
 023 S où est Rick ↑ .. bonjour Rick  
 024 R est-ce que tu as/  
 025 S /aimé mon (rire)  
 026 T tu peux utiliser ça  
 027 S où est ton rouge ↑  
 028 R Seb . est-ce que tu as prend mon papier ↑  
 029 S non  
 030 R Seb . est-ce que ça c'est mon  
 031 S non .. tu as prend ta papier .. j'ai pas prend ta papier .. Taya a  
 prend ta papier  
 032 R Seb . **SEB** .. c'est ici  
 033 S ça c'est mon coeur  
 034 R où est-ce que c'est  
 035 S **shoot .. hey**  
 036 R tu as dit **shoot**  
 037 S tu as dit ça  
 038 R Seb . oh . tu as **bump** moi Seb  
 039 S est-ce que tu as un aiguiseur ↑



040 R non  
 041 S s'il te plaît Rick  
 042 R oké . c'est dans mon pupitre  
 043 S d'accord  
 (XXX) (bruits de fond)  
 044 S bouge Rick  
 045 R SEB  
 046 S Rick . ARRÊTER  
 047 R oké . Marcus Naslund .. pas fais ça  
 048 S qu'est-ce que tu as fait ↑  
 049 T j'ai bougé le . **that thingy**  
 050 S (rire)  
 051 R Seb .. va à ton place .. Seb . **thank you**  
 052 S Rick . est-ce que tu as un rose ↑  
 053 R non .. **well . ya huh**  
 (XXX)  
 054 S dou dou dou  
 055 R Seb . parle en français  
 056 S est-ce que tu as un rose ↑  
 057 T oui  
 058 R est-ce qu'on doit copie ces couleurs ↑  
 059 T oui .. je pense oui  
 060 R oh non  
 061 S oups  
 062 R Seb . est-ce que je peux utilise ça après toi ↑  
 063 S non .. oui  
 064 R merci beaucoup Seb  
 065 S d'accord  
 066 R merci .. ah Seb  
 067 S **sorry**  
 068 R j'ai besoin d'un violet type de couleur  
 069 S j'ai besoin de un bleu type de couleur  
 070 T tiens  
 071 S **perfecto** (XXX) (rire)  
 072 T qu'est-ce que c'est . drôle ↑  
 073 S Rick (rire) . ça c'est le nom de . KILEY  
 074 R Seb .. Naslund  
 075 T **maybe it should be NERDslund**  
 076 R **ya . nerdsie**  
 077 S Kiley  
 078 R j'ai besoin de bleu .. j'ai besoin de bleu (XXX)  
 079 S est-ce que je peux utilise un rouge .. merci  
 080 T oké . j'ai fini ce (livre ?) .. est-ce que ça c'est le de Rick ↑  
 081 S oui .. Rick aime toi  
 082 T **what** ↑  
 083 S tu sais pas ça ↑ .. est-ce que tu sais si tu aimes il ↑

084 R Seb .. Sandy a **ask** moi  
 085 S et tu as dit oui et elle a dit oui .. dou . dou . dou dou (chant des noces)  
 086 R elle **ask** Sandy et Sandy **ask** moi et moi . j'ai dit oui (XXX)  
 087 T ha ha .. c'est un blague .. c'est tout un blague . ha ha  
 088 Ens Seb  
 089 ? **can we delete it** ↑ (chuchoté) (XXX)  
 090 T **I wonder what this button does** ↑  
 091 S qu'est-ce que ça bouton fait  
 092 R Seb . qu'est-ce que tu as dit  
 093 S oké . j'ai besoin de blanc  
 094 T je suis l'étoile de ça .. oké ↑ (rire) .. **sorry**  
 095 S Rick . arrêtez de jouer avec Taya  
 096 R Seb . arrête de joue avec toi  
 097 S hé .. mon nom est Marcus . Marcus Naslund . Nazzi [nazi]  
 098 R je sais . Seb .. tu dois colorer ça et ça  
 099 S Naslund  
 100 T oké .. quand on est fini les poumons . est-ce qu'on travaille sur . le cœur ↑  
 101 S est-ce que tu as colorie ça comme ça ↑  
 102 R tu dois colorie ça  
 103 T mais . j'ai déjà (XXX) (bruits de fond et crayons de couleur)  
 104 S qu'est-ce que tu fais ↑  
 105 T je colorie  
 106 R c'est parfait  
 107 S mais regarde ça et regarde ça  
 108 R c'est [magnɪfɪk]  
 109 T [magnɪfɪk] ↑ .. magnifique  
 110 R Seb . pas **poke** moi  
 111 T Madame est juste là .. Madame est juste là  
 112 S Kylie .. Kylie  
 113 R ton nom peut être Seb Roi  
 114 T Sebnette (rire)  
 115 R **oh God** Seb .. pas touche moi  
 116 Ens c'est mieux de fonctionner dans les prochaines pages que de commencer à décorer là premièrement  
 117 S comme passer dans quelle page  
 118 Ens non . le paquet que tu as .. tout va avec ça  
 119 groupe OH  
 120 S est-ce qu'on juste reste ici et fait ↑  
 121 Ens oui  
 122 R oups .. ça c'est tout ce qu'on fait ↑  
 123 T&S oh oh  
 124 T on peut commencer avec ces activités choses

125 R SEB  
 126 S hé . où est ma crayon ↑  
 127 R je ne sais pas .. SEB  
 128 S mon nom est Marc/  
 129 ? /ton nom est MacDonald . Ronald MacDonald  
 130 S qu'est-ce que c'est le . qu'est-ce que c'est le paquet de . poumons  
 (XXX)  
 131 R Seb . est-ce que tu es dans le même [pakaʒə]\* de moi ↑  
 132 S oui . j'ai le même  
 133 T on fait les faits intéressants ou le vocabulaire ↑  
 134 R est-ce que tu es dans le cœur ↑  
 135 S non  
 136 R est-ce que tu es dans/  
 137 S /est-ce que ça c'est les poumons Taya ↑/  
 138 T les . ehm . faits intéressants et le vocabulaire  
 139 R oui .. qu'est-ce qu'on fait ↑  
 140 T mais il a deux .. il a deux  
 141 R oui . tu juste prends celui  
 142 S d'accord .. qu'est-ce que tu fais sur cette page ↑  
 143 T **take it out first**  
 144 S non  
 145 T Seb est un petit . **nerd**  
 146 S mon nom est Naslund  
 147 R qu'est-ce qu'on fait ici ↑  
 148 S on fait . hé je veux faire ça maintenant  
 149 T (soupir) c'est le processus/  
 150 R /oh ça c'est comme le . ça c'est les choses qu'il dit.. je dois (XXX)  
 151 T **hey I found one .. no . not really** .. ça dit . regarde . ça dit bronche  
 mais il y a juste l  
 152 S quoi ↑  
 153 R Seb . où est mon crayon .. Seb  
 154 S j'ai trouvé  
 155 T trouvé quoi ↑  
 156 S G . E  
 157 R on fait le **crossword** ↑  
 158 S ah . ça c'est un mot  
 159 T **what** ↑  
 160 S A . L . V . É . O . L . E .. regarde Taya  
 161 R qu'est-ce que tu es sur . quelle activité ↑ .. est-ce que tu fais . le  
 même que moi ↑  
 162 S on fait le première Rick  
 163 R où est-ce que c'est le première Seb ↑  
 164 T Rick fait pas le même chose que nous  
 165 R je sais  
 166 T RICK . ça c'est le mauvaise

167 S Rick . ça c'est mauvaise .. juste là Rick  
 168 R je ne suis pas Rick .. je suis Carly  
 169 T j'ai un cousin qui s'appelle Carly  
 170 R Carly ↑  
 (XXX)  
 171 T oh . j'ai trouvé air  
 172 S **what** ↑ . quoi . qu'est-ce que tu as trouvé ↑  
 173 T air  
 174 R je peux trouver ça  
 175 T **OK . never mind**  
 176 R ça c'est facile  
 177 T j'ai trouvé quelque chose .. j'ai trouvé [spire]  
 178 R non tu n'as pas  
 179 T oui j'ai  
 (...)  
 180 S respiration  
 181 T respiration .. j'ai trouvé  
 182 R oh . j'ai trouvé  
 183 T Rick .. qu'est-ce que tu fais ↑  
 184 R **I didn't copy you .. I just/**  
 185 T **/OK . I thought you/**  
 186 S j'ai trouvé un autre  
 187 T oké . on peut regarder pour artère ou aspirer .. **ooh . that's**  
**probably what I found** .. aspirer  
 188 S j'ai trouvé aspiration  
 189 R j'ai déjà trouvé  
 190 S j'ai trouvé aspiration  
 191 T j'ai trouvé corps  
 192 R quoi ↑  
 193 S aspirer ↑ .. qu'est-ce que ça veut dire aspirer ↑  
 194 R je ne sais pas  
 195 T tu ne sais pas ↑  
 196 S non  
 197 T aspirer/  
 198 S /mais ce n'est pas le même chose de respirer  
 199 T (fait les sons pour montrer aspirer)  
 200 S j'ai trouvé [u :] . j'ai trouvé [pymɔ̃]  
 201 R [pymɔ̃] ↑  
 202 T non . poumons  
 203 S on besoin de faire le/  
 204 R /ow/  
 205 S /on besoin de faire le première  
 206 T Rick . c'est ici .. dans tes mots décris le processus de la respiration  
 207 R est-ce que c'est ça . ici ↑  
 208 T oui ... dans tes mots . décris le processus de la respiration  
 209 R ehm . comment est-ce que tu . ehm . **whatever**

210 T **you . ehm . do this then you** . tu fais ça et puis (...)  
 211 R je veux être Elvis  
 212 S bonjour Elvis .. qu'est-ce que tu vas faire aujourd'hui ↑  
 213 T fais un . un chanson de Elvis  
 214 R je ne sais pas  
 215 S Madame .. on sait qu'est-ce que le respiration est mais . comme .  
 ehm .  
 216 Ens pardon ↑  
 217 T est-ce que ça dit comme . **like** on sait qu'est-ce que c'est la  
 respiration . mais c'est difficile à expliquer  
 218 Ens c'est pour ça que tu lis les informations supplémentaires  
 219 groupe OH . OUI  
 220 Ens et l'affiche et la liste de vocabulaire  
 221 groupe OUI .. OUI  
 222 T regarde . les/  
 223 R /respiration . ici  
 224 S respiration [pyl] .. regarde .. **look**  
 225 Ens tu dois écrire ton nom sur la feuille  
 226 S ton nom .. Mickey Mouse . Mrs Brightside  
 227 R ça c'est comme un bon chanson  
 228 S quoi ↑  
 229 T **you probably write your name and your phoney name**

Nigel

Sammy

Hannah (seule dans son groupe)

- 001 S oké . maintenant . on juste doit écris et écris avec un partenaire  
 002 N quel numéro est-ce que tu es sur ↑  
 003 S je suis sur numéro cinq .. quel numéro est-ce que tu es sur ↑  
 004 N six  
 005 S vraiment ↑  
 006 N non .. sur numéro . un  
 007 S oké  
 (XXX) (bruits de fond)  
 008 N beaucoup de bruit  
 009 S [mysyl] de mains .. j'ai écrit pas bon . oh . [mysyl] de . la . main  
 010 N eh ↑ .. [mysyl] de la main ↑ .. qu'est-ce que c'est [mysyl] ↑  
 011 S **muscle**  
 012 N je veux numéro huit  
 013 S tu es sur numéro huit ↑  
 014 N non . je veux FAIRE . je veux faire les grands numéros comme huit  
 . sept . comme tout ça .. je veux des **abs**  
 015 S oui . moi aussi  
 016 N quand est-ce que tu vas faire le **bodybuilding** ↑  
 017 S **pardon** ↑  
 018 N je veux faire quand je suis **fifteen**  
 019 S oui  
 020 N je veux faire quand je suis un **teen**  
 021 S treize  
 022 N quand je suis treize ans  
 023 S je **lift weights**  
 024 N moi aussi .. comme j'ai déjà des . (rire)  
 025 S hé .. j'ai fini ce page .. oké maintenant .. qu'est-ce qu'on fait ..  
 qu'est-ce que c'est le deuxième chose qu'on fait ↑  
 026 N le corps ↑  
 027 S merci pour l'aide  
 028 N de rien .. ha ha ha  
 029 S vraiment drôle  
 030 Ens ça va ↑  
 031 S on a fini ça mais/  
 032 Ens /vous avez fini déjà ↑  
 033 S oui  
 034 N j'ai pas  
 035 Ens est-ce que c'était trop facile ↑  
 036 S oui  
 037 N j'ai pas fini Madame

- 038 Ens t'as pas fini ↑ .. ça va .. (XXX) il faut lire les trois prochaines pages .. faits intéressants . vocabulaire .. tu lis ça .. ça va t'aider à répondre aux activités un deux trois quatre des autres pages
- 039 N wow .. tu fais ça ↑
- 040 S le cœur pompe le [saɪ]
- 041 N pas ↑
- 042 S **what** ↑ quoi ↑
- 043 N pas comme [lɑfɛɪpɛpɛ] (ton moquant)
- 044 S le cœur pompe le [saɪ] et assure une circulation constante dans le corps .. il y a environ cinq millions/
- 045 N /j'ai pas besoin de . lire maintenant (rire) .. parce que tu lire
- 046 S ha ha .. cinq millions de [gɔly/globly]/
- 047 N /[glɔblə] ↑ où est le mot
- 048 S globule .. qu'est-ce que c'est globule ↑
- 049 N je ne sais pas
- 050 S qu'est-ce que c'est globule ↑
- 051 N JE NE SAIS PAS .. EST-CE QUE TU SAIS ↑ (dans l'appareil)
- 052 S ça c'est pas drôle (XXX) . oké .. un cœur adulte est environ de la taille/
- 053 N **I wanna** entendre ça .. on déjà sait
- 054 S oui mais elle veut . entendre nous parle en français
- 055 N oui mais pas dire comme une histoire **just like** blah blah blah
- 056 S oké Monsieur **Smartypants** . qu'est-ce qu'on doit/
- 057 N /lis . dans . ton . tête .. huh . tu dois penser ça . dans ton tête
- 058 S **whatever** . ha ha ha
- 059 N **hardy har har**
- 060 S [wo :] .. un cœur batte environ soixante-dix fois à la minute .. **wow** .. un . deux . trois . quatre . (compte son pouls)
- 061 N mon a deux . comme quand ça **beat** un . ça **beat** encore
- 062 S deux . quatre
- 063 N non .. mon fait . [bumbum/bumbum] ça fait ça .. comme à la même temps ça fait deux
- 064 S moi aussi .. c'est comme ça
- 065 N non . c'est pas
- 066 S oui
- 067 N non
- 068 S oui .. un deux . un deux . un deux .. oké ↑
- 069 N oké
- 070 S ehm . la masse du cœur se situe entre deux milles . deux . non . deux cent soixante . non . six virgule huit et deux cent quatre-vingt-trois virgule cinq grammes .. un souffle cardiaque est/
- 071 N /DANS TON TÊTE (rire)
- 072 S faits intéressants .. un deux trois quatre cinq six sept huit neuf **wait** neuf points ici
- 073 N (bruits avec sa bouche)
- 074 Ens ça va Nigel ↑ .. tu travailles fort ou tu joues ↑

075 N non  
 076 S il travaille très fort  
 077 N oui  
 078 Ens maintenant tu mens beaucoup  
 079 N je suis ici  
 080 Ens ah .. si t'es déjà là c'était trop facile .. ça va être plus difficile quand tu vas le mémoriser  
 081 N on doit MÉMORISER ↑  
 082 Ens fais certain que tu n'as pas fait de fautes  
 083 S est-ce qu'on doit mémoriser tout ça ↑  
 084 Ens oui  
 (XXX)  
 085 S j'ai de gros muscles comme ce personne sur le dessin  
 086 N grrr .. on est des rhinocéros  
 087 S oké Nigel . juste fait un blague encore .. il dit que ses muscles c'est comme un rhinocéros .. aïe . hé Nigel . pourquoi tu . NIGEL .. tu as parle à moi  
 088 N pas parle à ton famille imaginaire  
 089 S oké . oké . mais . j'aime ma famille imaginaire (rire) (XXX) .. il faut lire quelque chose  
 090 N quoi ↑  
 091 S mon papier vole  
 092 H quel est ton nom ↑  
 093 N Bob  
 094 S je suis Monty Python .. quel est ton nom ↑  
 095 H Alice  
 096 N Alice .. arrête de parler à nous .. tu es dans un différent groupe .. on veut juste faire les choses de Sciences  
 097 S allez Hannah .. je veux dire Alice .. (rire) j'ai fait par accident  
 098 N tu toujours fais les choses . PAR ACCIDENT  
 099 S tu as fait par accident .. tu as fait aussi  
 100 N quoi ↑  
 101 S tu as dit/  
 102 N /j'ai pas dit (XXX) (bruits incompréhensibles)  
 103 S tu as écrit beaucoup (sifflement) .. qu'est-ce que tu dessines ↑  
 104 N toi  
 105 S ça c'est pas moi .. il a des **buck teeth** .. et un **unibrow** [u :] . et les cheveux comme Elvis . Presley .. qui est ça maintenant ↑  
 106 N toi  
 107 S c'est pas moi . c'est toi  
 108 H il semble à toi un petit peu  
 109 N à moi ↑  
 110 S oui . à toi  
 111 N Alice . arrête  
 112 S oui Alice . Bob  
 113 N oké . Monty Python .. Monty **poo**pon



114 S Monty Python .. Monty c'est mon première nom . et Python c'est le dernière nom  
 115 N bonjour Monty (XXX) .. c'est toi  
 116 S c'est un singe . comme toi  
 117 N toi  
 118 S j'ai pas un moustache  
 119 N ça c'est les . cheveux de nez (rire)  
 120 S oh . ça regarde comme une personne sur mon nez .. il est dans mon nez  
 (XXX)  
 121 S oké .. le masse de cœur . oké . j'ai déjà lu ça .. un souffle cardiaque est un bruit inhabituel/  
 122 N qu'est-ce que c'est ça ↑  
 123 S ça c'est le vocabulaire .. ça c'est le chose que tu dois dit . mémoriser .. c'est pas les choses que tu . je ne pense pas de mémoriser mais je pense  
 124 N mais qu'est-ce que c'est ça ↑  
 125 S ça ↑ .. c'est les activités .. tu dois/  
 126 N /I **know** . je sais  
 127 S d'accord  
 (XXX)  
 128 S hé Bob .. où est-ce que tu vas ↑ ... oké .. qu'est-ce que tu as vu ↑(rire) où est mon . où est mon . aïe .. oké ... arti oh . mots croisés .. on doit fait un mots croisés ↑ .. blah  
 129 N et après on doit fait ça  
 130 S oké . oké . le professeur est ici  
 131 N qu'est-ce que tu fais . Monty ↑  
 132 S bois de l'eau ... (rote) excusez-moi  
 133 N quoi ↑  
 134 S excusez-moi .. j'ai beaucoup de . **belch**  
 135 N c'est un (**musical** ?)  
 136 S est-ce que tu aimes **Sponge Bob** ↑  
 137 N non  
 138 S **Simpsons** ↑  
 139 N un petit peu .. est-ce que tu aimes **Family Guy** ↑  
 140 S ehm . pas vraiment  
 141 N je aime  
 142 S je n'aime pas Stewey  
 143 N je aime Stewey  
 144 S Stewey est . bon . il est comme . mais je n'aime pas ( l'autre ?)  
 145 N j'aime . tous les amis .. ils sont drôles  
 146 S vraiment ↑ .. Nigel . qu'est-ce que tu fais ↑  
 147 N rien  
 148 S oui .. tu es comme ça  
 149 N je regarde/  
 150 S /ça c'est mon (XXX)

- 151 N        quoi ↑
- 152 S        oké .. lors d'un [batimā] (battement) le cœur produit deux sons .. le première est causé par la fermeture des valves entre les [ɔrelet] et les [ventrikyl]
- 153 N        explique dans tes mots .. le [traʒ] à parti (partir) du cœur . de . la circulation [sãʒwẽ]
- 154 S        arrête de jouer
- 155 N        je pas jouer
- 156 S        **oh gee** . ça fait mal .. **don't (tap ?) me so hard**
- 157 N        je pas fait .. j'ai juste fait ça
- 158 S        pour l'amour du ciel donne-moi mon/  
/(bruits de Nigel)/  
/pour l'amour du ciel donne-moi mon taille à crayon
- 159 N        qu'est-ce que c'est un [dã] de ciel ↑
- 160 S        l'amour du ciel . c'est un chose que tu dis comme/
- 161 N        /c'est stupide .. l'amour du ciel ↑ . **oh ya ya** . l'amour du ciel
- 162 S        oké . BOB
- 163 N        d'accord . Monty  
(XXX)
- 164 N        oké . explique dans tes mots la [tra : ʒɛ] à partir du cœur .. qu'est-ce que c'est un trajet ↑
- 165 S        trajet . trajet .. où est-ce que tu as vu ça ↑
- 166 N        je pense . numéro un
- 167 S        je ne sais pas .. bienvenue .. j'aime écrire mon nom avec les flammes
- 168 N        va dans ton groupe .. je vais dire à Madame si tu fais ça un autre fois Hannah
- 169 S        Alice
- 170 N        Alice
- 171 S        je vais dire à la professeure
- 172 N        quoi ↑
- 173 S        Alice
- 174 N        d'accord
- 175 S        Alice . elle dérange nous .. elle comme/
- 176 N        /elle parle à nous/
- 177 S        elle comme toujours dit quoi dit .. **like** quoi fait sur les choses et elle dit comme les **answers**
- 178 Ens      oké
- 179 S        les . ehm . réponses pour tous les choses
- 180 Ens      oké
- 181 H        j'ai pas dit ça
- 182 Ens      oké .. faites votre travail et Nigel .. tu peux être un peu plus (attentif ?) . un petit peu plus .. parler un peu plus
- 183 H        j'ai pas dit ça
- 184 Ens      ce n'est pas grave .. continue à travailler

185 S je vais lire .. cinq milles globules . oh . globules c'est les choses  
 dans ton [sɛ̃]  
 186 N sang  
 187 S sang . oké  
 188 Ens et les garçons .. travaillez un peu plus vite  
 189 N et les [traʒ] . les [traʒ]  
 190 S [traʒ] ↑ . je ne sais pas .. qu'est-ce que c'est les [traʒ] ↑  
 191 H c'est pour le cœur  
 192 N c'est pour le cœur  
 193 S aïe . ça fait mal  
 194 N c'est un efface  
 195 S oh  
 196 N tu es **weak**  
 197 S je n'aime pas les mots croisés .. pourquoi est-ce qu'on doit fait les  
 mots croisés .. je n'aime pas fait ça  
 198 Ens oké .. écrivez votre nom là pis votre . nom inventé  
 199 S c'est Monty et/  
 200 N /écris votre nom .. Madame . Madame . je suis Bob .. j'ai dit en  
 premier que j'étais Bob  
 201 Ens **well** . Seb a rempli la feuille avant toi .. tu peux être Monsieur Bob  
 si tu veux  
 202 N je vais être Stewey .. Sammy . tu écris dans mon .. je vais être  
 Stewey  
 203 S Stewey ↑  
 204 N oui . Stewey  
 205 S oké . mets ton nom ici et maintenant tu es Stewey .. oké  
 206 N Stewey .. maintenant je suis Stewey  
 207 S [m : ɔ : n : ]  
 208 N juste fait Monty  
 209 S non . Monty Python .. Alice . tu dois écrit ton nom ici  
 210 N oui Alice  
 (XXX)  
 211 N ehm . sépare les parties droit et gauche du cœur .. [ampɛf]/  
 212 S pardon ↑  
 213 N rien

- 001 J pourquoi penses-tu que Mlle Charlotte était [pɛR] . si perdue quand on parlait de Timothé ↑ . comme tu sais . comme elle était tout comme . dans un **blivious** (oblivious) et comme . blah
- 002 Mm arrête de dire . comme
- 003 J elle a comme . **daydream** de Timothé/
- 004 A /ça c'est la quatrième fois/
- 005 J /alors .. ehm . pourquoi est-ce que tu penses que après elle était . ehm . comme elle a . **wake-up** de la rêve . qu'elle était si perdue et si comme . qu'est-ce qui arrive
- 006 Ma ehm . parce que . ehm . parce qu'elle a ehm . ne sait pas qu'est-ce que arrivé .. elle pense peut-être que c'est . la vrai vie .. et elle ne sait pas que
- 007 J un peu . mais . oké . Micha qu'est-ce que tu penses ↑
- 008 Mi parce que elle était . peur de comme .. comme si elle continue est dans son rêve quelque chose bon va arriver et elle va être comme . vraiment comme .. ah
- 009 Mm arrête de dire COMME
- 010 J je pense que c'est parce que elle est concentrée si beaucoup sur Timothé
- 011 Mm ehm .. Jocelyne
- 012 J oui
- 013 Mm ehm . Alice ↑
- 014 J oh
- 015 A je peux aller ↑
- 016 J oké vas-y Alice .. je m'excuse . ma faute
- 017 A je pense que c'était parce que quand elle était . comme .. elle avait dormir ↑
- 018 Mi mais elle n'a pas dormir .. elle était comme (XXX)
- 019 A oui . je sais . mais/
- 020 J /ce n'est pas dormir . c'est dormi/
- 021 A /quand elle était comme . ehm . réalisé que quelque chose a arrivé mais elle n'était pas certaine quoi . qu'est-ce que c'était . alors .. oui
- 022 J oui . j'ai pensé parce que elle était si concentrée sur **Timothy** qu'elle avait oublié où qu'elle était .. et elle avait .. c'est son ehm. *ami garçon\**
- 023 Mi oh
- 024 J alors mon autre question est .. oké . Alice arrête . sérieusement
- 025 A oui (rire)
- 026 J pourquoi penses-tu que Mlle Charlotte veut encore .. veut le centre d'art même si cela ehm . coûte beaucoup d'argent ↑
- 027 A parce qu'elle aime beaucoup beaucoup/
- 028 J /oui . Micha ↑

- 029 Mi parce que elle pense que ça va être bon de relaxer dedans et de elle veut vraiment un place où elle peut juste rester . et colorier
- 030 A je pense que elle aime beaucoup beaucoup/
- 031 Ma /les arts ↑
- 032 J oui . ça c'est . qu'est-ce que j'ai écrit .. pourquoi penses-tu que Mlle Charlotte veut vraiment que Alexia fait quelque chose à propos de le divorce de ses parents ↑
- 033 Mm ehm . oh oh oh .. parce que elle ne veut pas avoir comme deux maisons de tes parents et aussi elle ne veut que . tes les parents restent . ehm
- 034 J ensembles ↑
- 035 Mm ensembles oui
- 036 J oui .. oké Alice ↑
- 037 A je pense que c'est comme . ce que Miriame a dit mais plus que ça parce que . elle ehm . elle a probablement les autres amis qui avaient cette problème ↑
- 038 Mm oui
- 039 A et quand ça arrive . ça te faite comme . **wow** . ça c'est/
- 040 Mm /c'est probablement difficile pour (l'enfant ?) qui est dedans
- 041 Aa oui
- 042 J oui .. qu'est-ce que tu penses ↑
- 043 Mi moi je pense parce que comme . si tu as deux parents qui . qui te [sep] . qui sépare/
- 044 J /divorce
- 045 Mi divorce . ehm qu'est-ce que . ehm . c'est comme .. c'est pas vraiment bon d'aller à une maison jusqu'à l'autre . un maison jusqu'à l'autre parce que si tu es comme ehm . attaché à ton maman et tu ne veux pas à ton papa alors /
- 046 J /ton papa va être très triste/
- 047 Mi très triste et ton maman va être comme (fait un geste)
- 048 A oui
- 049 J oui . ça va être difficile d'aller
- 050 Mm c'est comme elle est . spéciale
- 051 A et c'est comme si tu vas à . si tu es dans l'Abbotsford et tu veux aller au .. **Spain** . c'est comme **oh wow**
- 052 J l'Espagne
- 053 Mm et moi j'ai Chilliwack et Abbotsford alors
- 054 J oui . qu'est-ce que tu penses Matilde ↑
- 055 Ma mon ami est comme ça . et ehm . ton maman fait . comme tout les choses pour . ehm . comme tu ne peux pas aime ton papa
- 056 J oui ça c'est pas gentil du tout . quand les parents font ça .. je pense c'est parce que elle est si triste que Alexia . pour Alexia .. et parce que Mme Charlotte a un grand cœur . elle comme .. alors mon dernière question c'est pourquoi penses-tu que les enfants [tryst]\* Mlle Charlotte aussi .. pourquoi ils pensent qu'elle est si . comme . bon

057 Ma qu'est-ce que c'est le question ↑  
 058 J oké en anglais c'est **why do they trust her so much** . pourquoi  
 est-ce qu'ils [tryst] aussi .. oui Micha ↑  
 059 Mi parce que elle est . comme beaucoup de personnes qui sont . vieux  
 et pas vraiment . tu sais .. qui sont pas comme .. **active** ↑  
 060 J oui . actifs  
 061 Mi des fois c'est . ils . comme les . les personnes qui sont vieux sont  
 vraiment comme . parce que ils restent à la maison et ils parlent . et  
 ils sont comme gentils et ils pensent que elle est gentille oui . alors  
 elle les [tryst] parce que elle est gentille et elle les fait beaucoup de  
 choses/  
 062 J /oui  
 063 Mi elle les fait des . du spaghettis et tout  
 064 J oui . des spaghettis d'oranges (rire) .. oui Miriame ↑  
 065 Mm ehm peut-être parce qu'elle a fait tout les choses qui sont bons . ils  
 trouvent ça .. (XXX) (bruits, tapage) parce qu'elle a fait les choses  
 bons et .. alors ils trouvent ça  
 066 J oui . je pense que c'est juste parce que Mlle Charlotte est si gentille  
 . parce que elle donne de bons idées et des pointes à vue ↑ .. avec  
 des choses  
 067 A Jocelyne ↑ .. est-ce que nous deux sont ici ↑  
 068 J qu'est-ce que tu veux dire ↑  
 069 A tu toujours . comme aller seulement à . les autres personnes  
 070 J mais tu lèves pas la main  
 071 A tu n'as pas besoin de . tout le monde a besoin de répondre  
 072 J oké . alors qu'est-ce que c'est ton réponse alors  
 073 A tu as juste dit . ta réponse .. alors  
 074 J oké . alors chef de sélection .. qui veut aller  
 075 Mm ehm . moi  
 076 J et Alice tu peux juste parler si tu veux .. alors .. mais tu ne peux  
 pas interrompez les autres  
 077 Mi qui . qui veut/  
 078 A /c'est Matilde qui est le .. Matilde est le chef de sélection  
 079 J le chef de sélection .. Matty vas-y  
 080 Ma ehm .. page trente-sept .. paragraphe un  
 081 Mm est-ce que je peux . lire ↑  
 082 A qui est-ce que ça c'est à ↑  
 083 Ma ça c'est mon  
 084 A ça c'est à toi  
 085 ? (mais ?) ça c'est numéro un . ça c'est numéro deux  
 086 Mm est-ce que je peux lire ↑  
 087 Ma ça c'est à toi  
 088 A non .. Jocelyne as-tu ton livre ↑  
 089 J c'est dans mon pupitre  
 090 A alors ça c'est à toi  
 091 J c'est le numéro six . le mien

092 Ma mon est numéro trois  
 093 Mm mon est .. je ne sais pas  
 094 J je suis certaine que c'est numéro six .. je vais aller  
 095 Ma ça c'est numéro quatre  
 096 A ce n'est pas exactement comme ça .. le mien est numéro (XXX)  
 097 Ens est-ce que .. c'est qui qui présente maintenant ↑  
 098 Ma moi mais tout le monde est comme  
 099 Ens oké . alors présente .. ça ne fait rien les nombres des livres  
 100 Ma page trente-sept .. paragraphe un .. Justin Jacob s'était (annoncé  
 ?) le premier (survit ?) de ses petits amis .. cent vingt mille . douze  
 marches d'escaliers à planche à roulettes .. il avait un tas de  
 records de vitesse .. personne avait été blessé .. mais le (XXX)  
 avait été démoli et en (main ?) .. d'argent de sécurité de lancer le  
 (XXX) des enfants . oké .. pourquoi je choisis ça ↑  
 101 J je pense .. oh est-ce que quelqu'un d'autres veut aller ↑  
 102 A je veux  
 103 J oké . vas-y et puis je va aller  
 104 A je pense parce que il a fait ehm . comme cent vingt quelque choses  
 105 J cent vingt mille . douze marches  
 106 A oui  
 107 Ma c'est beaucoup de/  
 108 A /oui . et (XXX) ça c'est drôle  
 109 J alors tu penses que c'est parce que c'est drôle ↑  
 110 A oui  
 111 J oké vas-y Miriame  
 112 Mm moi ↑ .. même chose ↑  
 113 A peut-être parce que c'est drôle .. c'est drôle  
 114 J oké . vas-y Miriame  
 115 Mm c'est juste drôle  
 116 J oui . moi aussi je pense que cent vint mille . douze marches c'est  
 comme un numéro qui est très étrange . alors . je juste pense que  
 c'est drôle .. Micha ↑ .. tu as un opinion ↑  
 117 Mi je pense que tu penses que c'est comme beaucoup de numéros  
 parce que c'est beaucoup de marches et c'est drôle  
 118 J mais c'est drôle alors  
 119 A oui . c'est exactement ça  
 120 Mm oui . exactement (XXX)  
 121 J oh les amies . sérieusement  
 122 Ma oké . page .. est-ce que un autre personne veut lire ↑  
 123 A non .. tu dois lire toute .. arrête  
 124 Mi quoi ↑  
 125 A donne-moi mon crayon  
 126 Ma page quarante-deux . paragraphe deux  
 127 Mi page quarante-deux ↑  
 128 Ma Joyeux Noël . ah non .. pardon .. bonjour bienvenue . je suis  
 enchantée de rencontrer (XXX)/

- 129 J /ça c'est . ça c'est . elle était très comme . oh qu'est-ce que c'est le mot . comme .. parce que elle est juste réveillée de son **daydream** de Timothé .. elle était comme quoi ↑ .. Noël . Halloween huh ↑ qu'est-ce qui arrive ↑ .. alors je pense que c'est tellement drôle .. ça c'est la partie où mon question se place
- 130 Mm c'est surprenant/
- 131 A /oui . c'est surprenant/
- 132 Mm /c'est surprenant parce que elle est . comme .. Joyeux Noël .. Joyeux Noël .. au lieu de/
- 133 Mi /peut-être c'est une surprise parce que elle se/
- 134 J /elle ne sait pas même où elle est parce qu'elle est en train de . rêver (XXX) .. oké . vas-y Micha
- 135 Mi Miriame est-ce que c'est comme vraiment étrange qu'elle fait ça . parce que elle juste/
- 136 Mm [bibibibi]
- 137 J elle est un personne . sérieux un peu .. elle n'est pas comme un **fool around** ou quelque chose
- 138 Mi alors c'est comme étrange qu'elle fait ça
- 139 Mm oui . comme quand elle dit Joyeux Noël et pas bonjour . c'est très surprenant que il dit ça
- 140 Ma oké .. page quarante-neuf
- 141 Mi quarante-deux ↑
- 142 Ma quarante-neuf . paragraphe un .. (XXX) (lecture incompréhensible) .. c'est toujours bon .. non non . c'est juste (XXX) Alexia (XXX) des regards puis dans le même (XXX) elle (XXX) Justin Jacob et Alexia éprouvent des dangereux coups de pieds/
- 143 J /des dangereux coups de pieds ↑
- 144 Mm qu'est-ce que ça veut dire ↑
- 145 J c'est .. je vais dire après/
- 146 Ma (XXX) faces de vomies . patates pourries et poissons (XXX)
- 147 Mi ça ce n'est pas .. **YUCK**
- 148 J est-ce que je peux dire qu'est-ce que c'est les dangereux coups de pieds ↑ .. c'est quand des personnes font comme . une personne a fait frappe avec leurs jambes .. alors ça c'est ça
- 149 A ça c'est comme .. **breathtaking**
- 150 J ça c'est épeurant cette page-là . c'est comme . aaaaah
- 151 ? oui
- 152 Mi c'est parce que tu penses que c'est comme dégueulasse et **wow**
- 153 Ma oui . dégueulasse
- 154 A ça c'est comme . dégueulasse et **breathtaking** et surprenant
- 155 Mm oui . c'est tout ça
- 156 Ma oui . oui . c'est ça .. et page quarante-neuf paragraphe un la même .. pas la même chose mais dans la même ehm . qu'est-ce que tu penses que l'autre chose . dans le même paragraphe
- 157 J parce que Justin Jacob a eu un temps .. il était très fâché à Alexia et c'est drôle



- 158 groupe oui
- 159 A oui . ça c'est exacte .. ça c'est ce que je *voulerais\** dire
- 160 J je dis toujours les choses qu'est-ce que les autres personnes veut dire .. un petit peu mais quand il dit les mots comme faces de vomies . je pense que c'est . **yucky**
- 161 A c'est drôle et c'est très **gross** aussi
- 162 J oké rapporteur de liens . c'est qui ça ↑
- 163 A moi
- 164 J oh . Alice
- 165 Mm Alice va faire le rapporteur de liens
- 166 Mi mais Alice . je me rappelle quand on était là et tu . tu . tu es/
- 167 A /mon . mon livre ↑ .. mon livre/
- 168 Mi tu as dit que le rapporteur de liens . non/
- 169 A /Matty . elle a prend mon livre/
- 170 Mi /je me souviens de qu'est-ce que tu as dit
- 171 J oké . le chose peut pas nous entendre parce qu'on parle en même ternps .. alors le chose va seulement entendu comme blah blah blah blah
- 172 A oké . (lecture rapide ) (XXX) quelle chance (XXX) dans les trous ils avaient finalement trouvé (XXX) dans le sous-sol même de l'édifice qu'ils détestaient tant . CHUT (XXX) .. après des heures d'attendre . d'attente . et des silences . angoissantes . voilà qu'un bruit horrible (XXX) les oreilles .. il était pour (XXX) . plus attentivement c'était un son très . étonne/
- 173 Mi /est-ce que tu peux/
- 174 Mm /tu pas besoin de dire ça/
- 175 Mi /dire ça très vite dans tes propres mots parce que j'ai pas/
- 176 Ma /moi aussi
- 177 Mi c'est . c'est .. ce livre-là . c'est très difficile de comprendre
- 178 groupe oui
- 179 Ma c'est comme/ (XXX)
- 180 Mm quand tu entends des personnes parler des bébés
- 181 J oui je sais .. c'est comme les bébés blah blah blah . et puis ça continue avec les . les coups de pieds
- 182 A ça c'est . ça c'est tout ce que tu as besoin de/
- 183 J oké . c'est quoi ton lien .. c'est quoi ton lien ↑
- 184 A juste .. après des heures d'attentes et de silences .. **whatever** . voilà un bruit horrible
- 185 J c'est comme quand on regarde l'horloge quand on fait les **homework check**
- 186 A non
- 187 Ma j'ai quelque chose . j'ai quelque chose .. c'est quand . quand tu as une amie et tu attends pour elle et quand elle vient c'est comme (XXX) (son incompréhensible)
- 188 A oui .. Micha ↑

- 189 Mi ehm . parce que le rapporteur de liens tu dois dire quelque chose qui arrive dans le livre et dans ta vie alors . comme ça arriver à toi comme .. c'était comme tout était comme . et après quelque chose a arrivé/
- 190 J /et dans la vie ça arrive beaucoup dans la vie c'est comme . [bam]
- 191 A c'est comme si ton amie préférée qui était dans Calgary a venu à ton . ton fête et tu es comme **wow** .. qu'est-ce qui a arrivé
- 192 Mm explique la/
- 193 A /tu es comme juste/
- 194 Mm /la .. tu ne peux pas voir ces petits
- 195 A le seule chose qui . que je . qui était différent que moi a . été . que les personnes dans le livre . ils ont attendé là pour des heures et des heures . alors/
- 196 J mais on doit aller un peu plus vite je pense parce que . les autres
- 197 A d'accord .. alors je vais seulement faire un autre
- 198 J oké . c'est ton choix
- 199 A ehm . avez-vous trois cents dollars ↑ .. ehm .. ah .. ici .. les trois amis échangent un regard furieux .. une bonne (XXX) mais vous n'avez rien compris Justin Jacob .. avez-vous trois cents dollars pour aller au théâtre demande sagement Alexia .. TROIS CENTS DOLLARS .. ah ça non .. je n'ai même pas soixante-trois dollars et soixante-trois sous .. commence Mlle Charlotte .. oui Micha ↑
- 200 Mi parce que tu as pas trois cents dollars et elle avait pas trois cents dollars
- 201 A Jocelyne ↑
- 202 J je pense que tu .. c'est juste .. ça parle de l'argent et je pense que tu aimes l'argent .. je sais pas
- 203 Mm je sais .. ehm tu as besoin de l'argent . mais . le chose que tu veux acheter coûte TROIS CENTS DOLLARS
- 204 J c'est que tu AS cet argent .. tu as trois cents dollars/
- 205 A oké . Matty . explique-le .. Matty
- 206 Ma non
- 207 Mm tu ne veux pas ↑ .. c'est **mandatory** (rire)
- 208 A oké .. je .. Madame Charlotte n'avait pas assez d'argent pour aller à théâtre et ehm. comme un fois quand je *voulerais* \* aller à un ehm/ /théâtre /↑
- 209 J /un théâtre avec mes amis .. ehm . j'avais pas . j'avais besoin de dix dollars de plus
- 211 Ma oui
- 212 A ben . j'avais pas cela . et la père de ma amie/
- 213 Ma /est-ce que c'est Janese ↑
- 214 A non . Jessica
- 215 J mon amie . de mon amie Jessica
- 216 A mon amie ↑
- 217 J oui . c'est mon amie . huh Micha ↑
- 218 Mm ma amie

219 A ben . c'est un fille  
 220 J mais c'est encore mon amie parce que amie/  
 221 A&Mm MA AMIE  
 222 J&Mi MON AMIE  
 223 Ma oké oké oké .. personnes .. personnes  
 224 A oké oké . le père de mon amie avait dit qu'il pourrait\* payer pour le  
 reste .. alors oui  
 225 Ma ah ça c'est bon  
 226 A **ya .. woopie** (XXX)  
 227 J oké c'est le tour de le sorcier des mots .. qui est le sorcier ↑  
 228 A Micha  
 229 Mi moi  
 230 J oh . j'aime le sorcier . c'est mon préféré  
 231 Mi oké . c'est page trente-huit paragraphe/  
 232 J /je pense que tu dois juste dire le mot et puis on peut dire/  
 233 Mi non  
 234 J oké  
 235 Mi mon mot est fauflant  
 236 J [fofiliã] .. je pense que ça veut dire comme étrange . quelque  
 chose  
 237 Ma oh . c'est quand . c'est quand . c'est comme/  
 238 Mi /parle fort . alors que/  
 239 Ma /chut  
 240 A *étrangeante* \*  
 241 Ma hé . oké . ehm  
 242 Mm oh . je m'excuse .. **are you OK** ↑  
 243 J oké .. vas-y  
 244 Ma c'est quand/  
 245 J /oké les amies . on doit expliquer  
 246 Ma c'est comme tu es sophistiqué(e) ou quelque chose  
 247 A sophistiqué ↑  
 248 Ma comme tu es joli(e)  
 249 Mi oké . Alice . tu as déjà dit ton . oui ↑  
 250 A oui  
 251 Mi non . non . non . non  
 252 J quel est le plus proche sophistiqué ou étrange ↑  
 253 Mi je ne sais pas .. commence encore  
 254 Mm non  
 255 Mi oké .. fauflant c'est du mot faufile qui . comme si il y a beaucoup de  
 personnes .. il y a beaucoup de personnes et tu essaies de comme  
**crawl**  
 256 J alors c'est quoi le/  
 257 Mi /c'est comme tu peux faufile au travers beaucoup de personnes et  
 (XXX) j'ai essayé de faufler à travers de beaucoup de personnes  
 mais je ne pouvais pas .. mon deuxième mot est guider  
 258 Ma oh oh . c'est quand il y a un guitare et il a le petit chose/

259 Mm /et tu as guidé ça/  
 260 Ma /et ça fait la la la la  
 261 J c'est quand quelqu'un te guide à faire quelque chose  
 262 Mm je pense que c'est quand tu quitté un chose . je sais pas  
 263 Mi oké Alice . qu'est-ce que sont ton ehm  
 264 A ehm . je pense que .. c'est guider ↑ .. comme quelqu'un qui guide .  
 comme un chien ou quelque chose . non ↑  
 265 Mi guider . oké . je pense que Jocelyne était le plus proche mais elle  
 était pas exactement .. tu sais . guider veut dire comme si tu  
 entends comme un gros bruit . tu essaies de suivre ce bruit . alors  
 comme j'ai entendu un gros boum alors je lui suivi . je l'ai suit ..  
 oké ↑ et fameux  
 266 J fameux c'est quelqu'un qui a beaucoup d'argent . qui est comme  
 sur le **red carpet** et qui est comme un **star**  
 267 A oui . ça c'est ce que je pense  
 268 Ma&Mm qu'est-ce que c'est le mot ↑  
 269 Mi fameux .. ça veut pas dire ça  
 270 J est-ce que je peux voir comment tu l'épelles ↑  
 271 Mi c'est vraiment pas bon  
 272 A oh . ça veut dire (faim ?) et pas bon  
 273 Mi oui . comme j'ai vu une personne danser mais elle n'était pas  
 fameux  
 274 Mm j'ai juste dit ça  
 275 Ma Miriame . tu n'as pas . tu n'as pas dit  
 276 J oké juste vas-y Micha  
 277 Mi pétrin  
 278 Mm c'est quand tu as/  
 279 J /c'est un adjectif . c'est un adjectif .. je pense que . alors/  
 280 Mm /je parle JOCELYNE  
 281 J oké . vas-y  
 282 Mm c'est quand tu as un animaux et tu portes à le ehm. [vetrian] et .  
 mais c'est un différent mot pour le [vetrian]  
 283 Mi Alice ↑  
 284 A ehm . non  
 285 Mi Matilde ↑  
 286 Ma ehm .. comme . peut-être comme **proud** ou une chose .. je sais pas  
 287 Mi ça veut dire si . comme moi j'étais . parce que moi . j'étais besoin  
 de choisir entre mon danse et . et mon famille .. c'est comme je  
 suis dans une .. je suis dans une pas bon situation comme . je veux  
 aller au danse mais/  
 288 Mm /oké oké . on compris . on compris  
 289 Mi je pense que ils sont dans une pas bon situation  
 290 A alors . Miriame ↑ . est-ce que je peux voir ton feuille ↑  
 291 Mm oké  
 292 A aah .. est-ce que c'est Mlle Charlotte ↑  
 293 Mm non . c'est toutes les personnes

294 A **wow** Micha . tu as fait bien  
 295 Mi merci  
 296 J j'ai fait Mlle Charlotte sur un lit ou quelque chose  
 297 Ma ça c'est quand ehm . ma cousine a reçu un bébé .. et ça c'est mon autre/  
 298 Mm /ah oui . tu as parlé de ça sur le téléphone hier  
 299 Ma oui .. et ehm . et j'ai choisi ça parce que j'ai aimé les bébés et c'est le partie dans le livre quand ils ont ehm . parlé des bébés . ça me [Rəkɔ̃t] de ça  
 300 A oké . Jocelyne doit .. voir ton feuille  
 301 Mm oh tu n'as pas fait le  
 302 Ma oui c'est parce que .. j'étais  **rushed**   
 303 A et Jocelyne ↑ .. est-ce que ça c'est bon ↑  
 304 J ehm . la feuille est ... je vais juste additionner ça .. tout le monde a fait très bien aujourd'hui .. (XXX) oké . je pense que nous sommes finies .. je vais aller chercher/  
 305 A attends . attends .. on doit dire toutes les notes  
 306 Ma  **actually you get a**  trois ici  
 307 Mm j'ai juste reçu huit ↑  
 308 J oui parce que ton  **frame**  n'était pas rempli alors ça c'est .. je vais donner deux pour ça  
 309 Mm deux ↑  
 310 J tu ne concentrais pas .. le français . tu as eu un cinq . ça c'est certain .. oké je vais changer .. c'est quatorze maintenant (XXX)  
 311 J alors . oké . on va juste dire .. juste dis ton voix et ton nom . commence avec Micha alors elle peut voir  
 312 Mm  **actually**  c'est Matilde  
 313 J  **OK I'll go first**  .. ça c'est mon voix .. je suis Lilly  **slash**  Jocelyne .. Micha vas-y .. dis la même chose (...) oké .. Miriam  
 314 Mm oké .. ça c'est Miriam  **slash**   **Sponge Bob**   
 315 A ça c'est Alice  **slash**  .. Jocelyne ..  **I don't know .. anything**   
 316 Mm tu parles en anglais  
 317 Ma ehm . c'est  **Pickle slash**  Matilde  
 318 Mi bonjour . ça c'est Micha  **slash**   **Larry Lunchbucket**   
 319 J alors ça c'est notre voix .. merci Madame Tétrault . au revoir  
 320 groupe AU REVOIR

- 001 H alors Tammy . tu es le meneur de discussion ↑  
002 T oui  
003 S je suis le dessinateur .. et tu es le .. chef de sélection ↑  
004 H oui  
005 S oké  
006 T alors je (commence ?)  
007 S&H quoi ↑  
008 T moi . je première ↑  
009 H oui . oui  
010 T ehm . je .. non je pas besoin de  
011 H tu demandes nous les questions  
012 T ah oui .. oké . est-ce que tu penses que l'arbre .. est vraiment magique ↑  
013 H&S oui  
014 T oké .. j'ai dit oui aussi . ehm .. si tu es bannie . est-ce que tu . vas montrer le arbre à quelques personnes ↑ parce que tu . comme/  
015 S /tu as . tu as donné ↑  
016 T non . comme non . comme/  
017 H /montrer à quelqu'un ↑  
018 T oui .. à un autre personne  
019 S ehm  
020 H non  
021 S non  
022 T ah . oui je (le ?) fais .. est-ce que ton maman chante un chanson pour tu dors ↑  
023 H non  
024 S non (rire)  
025 T non (rire) .. est-ce que tu as un histoire préférée ↑  
026 S ehm .. non  
027 H un histoire (préférée ?) .. qu'est-ce que tu veux dire ↑  
028 T c'est juste un histoire d'un livre ou quelque chose  
029 H oui .. lequel est-ce que ai-tu ↑  
030 T j'ai pas un  
031 S ehm .. **now** c'est le tour de .. c'est mon tour maintenant ↑  
032 H c'est mon tour  
033 T c'est Hannah .. le chef de sélection  
034 S et après c'est moi  
035 H alors . sur page trente .. quand Tammy apporte les (pauvres ?) .. ehm . le dernière fois ils tout avaient pas de livres . comme TOUT avaient pas de livres

036 T oh .. je pense que je comprends .. ça c'est qu'est-ce que on a fait le dernière fois

037 H tu vas lire cette section .. à voix haute .. alors il faut se pratiquer

038 T oh .. j'ai pas mon livre (XXX)

039 H alors . c'est page trente

040 S tu faut lire **now**

041 H Grand-mère s'approche à la forêt . et poussa légèrement le rideau de (XXX) tous ces gens avec leurs automobiles et leurs camions .. ils ne finissent pas à me rattraper .. après trente ans .. ils empoisonneront mes animaux et moi .. et si ça continue . bannit toujours à la fin (XXX) à son tour .. alors elle regarde la forêt et rien ne (XXX) .. oké

042 S ehm .. je ne peux presque pas entendre

043 T oui .. moi aussi .. je ne peux pas entendre

044 H tu peux lire toi-même si tu veux

045 S oké . quelle page ↑

046 H trente

047 S trente ↑ .. quel paragraphe ↑

048 H c'est ça .. ça commence avec Grand-mère

049 S Grand-mère a .. Grand-mère a .. ici ↑

050 H s'approche à la forêt .. c'est ici ça commence .. tu es prête ↑

051 S ehm .. où .. à où ↑

052 H à **almost** ici

053 T non . comme à ici et ici

054 H non .. il continue .. après on tourne la page

055 S oké (...)

056 H est-ce que tu as lu ça à ça ↑

057 S oui

058 H oké . pourquoi est-ce que tu penses que j'ai choisi ça ↑

059 T ehm . je ne sais pas

060 H juste dis un idée

061 S ehm . parce que tu aimes les animaux ↑

062 H oui .. un peu .. est-ce que tu as un autre idée ↑

063 S j'ai . pas une idée

064 H oké .. ehm .. j'ai choisi cela parce que nous sommes aussi les personnes qui va dans leurs autos et polluent dans les forêts et tout places

065 T quoi ↑

066 H (lentement) j'ai choisi cela parce que nous sommes aussi les personnes qui va dans leurs autos et polluent . les forêts et tout places

067 T oh . oké

068 H page trente-et-un . paragraphe sept

069 S paragraphe sept . ça c'est le dernière paragraphe ↑ .. est-ce que ça commence ici ↑

070 T je n'avais ↑  
 071 S où est-ce que ça commence ↑  
 072 H c'est ici .. alors dit-elle  
 073 S alors dit-elle à où  
 074 H c'est ici  
 075 S oh non .. à où ↑ . à où ↑  
 076 H ici à .. ici .. est-ce que tu (vas lire ?)  
 (...)

077 S je pense que c'est étrange que .. quelqu'un parle à les animaux  
 078 H un peu .. ehm .. Tammy ↑  
 079 T ehm .. parce que .. tu choisis les choses difficiles  
 080 H oui  
 081 T ehm .. qu'est-ce que . ehm .. quoi je besoin de dit  
 082 S juste . juste dis quelque chose .. qu'est-ce que tu penses  
 083 T ehm . où est-ce que ça commence . parce que/  
 084 S ça commence à . alors dit-elle et ça . ehm  
 085 T tu choisis ça parce que tu penses que . ehm c'est ehm./  
 086 S /bizarre ↑/  
 087 T /c'est ehm . impossible de faire les choses ehm  
 088 H j'ai choisi parce que c'est ehm/  
 089 S /intéressant ↑ .. parce que les animaux ↑/  
 090 T oui . parce que les personnes peut parler avec les animaux  
 091 H parce que/  
 092 S /tu penses que c'est quoi ↑  
 093 H parce que c'est .. vrai .. tu peux parler avec les animaux .. page  
 quarante-trois  
 094 T quarante-trois ↑  
 095 S et quel paragraphe ↑  
 096 H ehm .. paragraphe deux  
 097 S paragraphe deux ↑  
 098 T la magie ↑  
 099 S la magie ↑  
 100 H oui  
 101 S à où ↑  
 102 H à .. juste le paragraphe .. ça c'est tout  
 103 S ça c'est tout ↑  
 104 H oui .. Tammy ça c'est tout que tu as besoin de lit  
 105 T oh . oké (...)

106 S est-ce que .. tu ne penses que ça ce n'est pas . gentil ↑  
 107 H ehm . j'ai choisi . parce que . ehm . si le magie n'existe pas/  
 108 T /tu as choisi ça parce que . parce que tu penses que .. la magie est  
 vraie ↑  
 109 H oui .. j'ai choisi ça parce que si le magie n'existe pas . comment  
 est-ce qu'on est fait  
 110 S oké . quelle page ↑



111 H quarante-quatre  
 112 S quarante-quatre .. quel paragraphe ↑  
 113 H ehm .. ah . tu es là . (XXX) pas fait marcher  
 114 S pas fait marcher ↑ .. ça c'est tout ↑  
 115 Ens qui présente ↑  
 116 S Hannah  
 (XXX)  
 117 T pas d'idées (rire)  
 118 S je n'ai pas d'idées non plus  
 119 H j'ai choisi parce que j'ai pensé que c'est drôle .. oké . Sidney ↑  
 120 S oké  
 121 H tu as dessiné toi et ton maman qui .. ehm . va dehors et jouer ou  
 quelque chose ↑  
 122 T ehm . c'est .. Stéphanie et ça c'est son maman  
 123 S ça c'est moi chez ma grand-maman et elle . comme vit dans un .  
 forêt .. cette partie c'est comme Stéphanie habite à la maison de sa  
 grand-maman . et je choisis cela parce que ma grand-maman ehm.  
 aussi vit dans un . cabane et dans la forêt . oké  
 124 H je dois ehm . évaluer  
 125 T ah oui . je n'ai pas faire .. je vais chercher un stylo  
 126 S oh je peux chercher un de mes crayons parce que .. Hannah .  
 Hannah .. **I like mine** .. je a un  
 127 H tu peux utiliser un stylo .. si tu veux .. pour écrire les notes  
 128 S non (...) est-ce qu'elle compte le dessin ↑ ou juste/  
 129 H /ehm . le dessin aussi  
 130 T qu'est-ce que tu fais ↑ .. on peut fait ça .. on peut fait ça après .. hé  
 .. pas fais ça  
 131 H alors est-ce que tu veux . marquer . un cinq . et un total . sur vingt  
 132 T non  
 133 H oui .. tu as marqué  
 134 T non j'ai pas  
 135 H tu as marqué . oui  
 136 T est-ce que je peux voir ton feuille ↑  
 137 S mon feuille ↑ .. ça c'est le . écrit et ça c'est le dessin  
 138 H ehm . ça c'est dix-neuf  
 139 T oui  
 140 H Tammy . tu es drôle .. tu es comme (rire) .. dix-neuf . c'est dix-neuf  
 .. **I didn't even** donné la réponse à toi et je n'ai pas écrit la bonne  
 réponse  
 141 T oui  
 142 H ehm . c'est tout ↑ . c'est tout .. alors .. ça c'est le papier  
 143 S est-ce que je peux faire les A ↑ . sur Olive .. Tammy ↑  
 144 H oh . je veux faire les A .. est-ce qu'on peut écrire un accent ↑  
 145 T non  
 146 S l'autre fois est-ce que . ehm Olive n'était pas ici et/  
 147 T /hé je n'ai pas fini

148 H tu peux fait ça quand tu es fini/  
149 S /l'autre fois . l'autre fois Olive est . n'était pas ici et ehm./  
150 H /hé ça c'est à moi .. tu attends  
151 T je sais mais ça ne marche pas .. regarde  
152 H oh . d'accord/  
153 S /le dernière fois . tu étais . c'était drôle parce que tu as juste fait  
zéro . zéro . zéro . pour Olive . parce que elle n'était pas ici . et  
Hannah a dit pour faire  
154 H non . j'ai pas dit  
(XXX)  
155 T tu as pas regardé mon feuille  
156 H oui . j'ai regardé  
157 T oh . pourquoi c'est pas bon ↑  
158 H quoi ↑  
159 T ça  
160 H c'est dix-huit . pas treize  
161 S ah .. qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑  
162 H préparer ehm . ah . préparer pour expliquer les réponses  
163 T Hannah . j'ai fait  
164 H quoi ↑  
165 T discussion ↑ . qu'est-ce que c'est discussion .. comme quand tu  
parles avec les personnes ↑  
166 H discussion c'est le .. c'est comme .. oui . c'est ça  
167 S le discussion c'est ehm . quand/  
168 H /quand tu parles un petit peu .. c'est un petit peu . ehm . c'est pour  
qu'on peut parler  
169 S est-ce qu'on a fini maintenant ↑ .. je vais demander à Madame  
170 H Tammy . quel est ton nom ↑  
171 T ehm .. **Captain Jack** (rire)  
172 S on peut commencer (XXX)  
173 H oh . oké .. alors est-ce qu'on . comme **recheck ours** ↑  
174 S je ne sais pas .. on juste donne je pense

- 001 S qui va en premier ↑  
002 Sé ehm . le meneur de discussion .. alors . ma première question est qui est le garçon et c'est quoi son nom ↑  
003 T&R ehm . le garçon est Michel  
004 R je pense que c'est un . fantôme . qui . ehm je pense que c'est un fantôme qui a comme .. qui ehm vit dans le . ehm . maison pour comme . cent d'années et il a comme . il veut cette note .. que .. oui  
005 T oké .. je pense l'autre Michel qui est un voisin ou quelque chose comme ehm .. je pense .. ehm .. qu'il a vit là pour un long . temps et puis . ehm . ah .. il a juste mordu de . de . ehm le ehm **whatever** . le cancer ou quelque chose parce que .. **ya**  
006 B oké je pense que il .. comme . comme Taya mais que il a vit là et .. et ehm .. je ne sais pas le mot  
007 T juste dis le en anglais  
008 B et .. il a mordu parce que .. cette .. il .. dans ça il n'a pas de .. comme c'est très/  
009 T (vieux ?)  
010 B oui .. et il a mordu  
011 Ens mordre ↑ .. de quoi vous parler ↑  
012 R non . mourir  
013 Ens oké . c'est il est mort .. mordu c'est quand quelqu'un .. mange quelqu'un .. oké ↑ .. il est mort .. il est mort  
014 S je pense c'est le voisin . qui .. ehm .. vit là pour très longtemps qui a . comme mort à comme des **germ** ↑ ou quelque chose  
015 Sé ehm .. je pense que il est l'autre enfant . comme le cousin de Michel . eh ehm .. il . il est le personne qui est morte de la maladie  
016 R oh  
017 Sé qu'est-ce qui contient la lettre ↑  
018 R quoi ↑  
019 Sé qu'est-ce qui est dans la lettre ↑  
020 R oh . oh . je pense que qu'est-ce qui a dans le lettre c'est comme une . une note ↑ qui dit qu'est-ce qu'il a et comme . c'est comme très important .. il y a comme des . **ancien** choses dedans  
021 T je pense que dans le lettre il a comme .. ehm . dit que . ehm le Michel qui est .. ici devrait (chercher dans?) le maison et de trouver quelque chose qui/  
(XXX)  
022 T **what** ↑ .. qui . comme . ehm .. doit trouver quelque chose qui est dans le maison grise et puis donner le à le . **spirit** ↑  
023 S esprit  
024 T esprit de L'AUTRE MICHEL

- 025 B oké .. je pense que dans le lettre il y a ehm . il y a comme . où ..  
comme comment ça a se passé comme comment il a mordu et ..  
oui
- 026 S je pense .. je pense que ehm .. c'est un lettre qui est le personne  
que ehm . mort ↑ .. une personne a mouri .. comme .. oui
- 027 Sé je pense que c'est comme . le **will** de la personne . comme . pour  
comme .. ehm . qui va **inherit** toutes les choses de lui . et il a juste  
placé dans ça pour quelqu'un de le trouver .. pourquoi sur l'île du  
Prince Édouard .. pourquoi est-ce qu'il doit aller dans . sur l'île du  
Prince Édouard ↑
- 028 R parce que ça c'est où . ehm le personne le ehm je pense que c'est  
ça parce que il y a comme un autre maison gris à le . île de Prince  
Édouard .. il y a comme un autre ou quelque chose
- 029 T c'est un peu comme le de Renée . il y a les autres maisons grises  
pour . comme . il y a les .. il y a les différentes choses que il doit  
ehm trouver pour comme donner à l'esprit de l'autre Michel ou  
quelque chose et puis (il doit?) **make it avec/**
- 030 R /oh il peut aller/  
031 T /oui
- 032 B je pense que c'est comme Taya ehm .. tu dois . il a .. tu as trouvé  
les choses de il et . oui .. comme Taya
- 033 S je pense qu'il est comme . qu'est-ce que Renée a dit mais c'est  
comme une ehm
- 034 R lettre ↑
- 035 S comme une lettre mais c'est comme une . ehm . qu'est-ce que tu  
fais comme ça
- 036 T une **map** ↑
- 037 S non . oui quelque chose comme ça pour/  
038 B /comme une **MAP**
- 039 S oui mais c'est (...)
- 040 Sé ehm .. je pense ehm parce que . il doit aller à l'île du Prince  
Édouard parce que il n'y a pas vraiment un musée acadien dans  
Nouveau Brunswick alors il est juste allé sur l'île du Prince Édouard  
.. comment sait-il le garçon dans le maison grise le nom de la mère  
de Michel ↑
- 041 T quoi ↑
- 042 R parce que . parce que Michel a dit à-t-il
- 043 T qu'est-ce que c'est le nom de la mère de Michel ↑
- 044 Sé non .. comment sait le garçon qui vit dans la maison grise . le nom  
de la mère de Michel
- 045 T parce que il est **related** alors .. et il est **related** et le maman de  
l'autre Michel . ehm est son .. tante ↑
- 046 B je pense que c'est .. comme Taya mais ehm c'est le tante mais le ..  
qu'est-ce que c'est le mot . comme il y a un
- 047 T dit le mot en anglais
- 048 B oui . mais

- 049 T dis le mot en ANGLAIS
- 050 B je ne sais pas .. je sais comment dire en français mais
- 051 S alors dis en français
- 052 B c'est comme .. ehm
- 053 T c'est difficile à expliquer ↑
- 054 B oui
- 055 S je pense que c'est . ehm un coïncidence que c'est . les deux personnes noms est ehm . Michel
- 056 Sé qui est le .. chef de sélection ↑
- 057 S ehm . tu as pas dit le réponse
- 058 Sé oh . oké . parce que il est comme le cousin de Michel
- 059 B oké . ehm .. tu n'as pas . tu ne dois pas aller là mais ehm. page vingt paragraphe un .. j'ai choisi parce que c'est différent des autres histoires .. Seb **actually you have to go** tu dois aller là parce que tu dois/
- 060 R /on ne doit pas maintenant parce que ça va/
- 061 B /oui tu dois aller là parce que tu . tu/
- 062 S /tu as juste dit la réponse à nous
- 063 B NON . ça c'est qu'est .. tu dois . aller . là et et **and you have to think of** . qu'est-ce que c'est
- 064 T oké . à quelle page ↑
- 065 B à la page vingt paragraphe un
- 066 S tu as juste dit la réponse à nous
- 067 B non
- 068 Sé oui tu as Bria
- 069 R parce que c'est . aventureux ↑
- 070 S c'est ehm .. étrange comme/
- 071 Sé /c'est étonnant
- 072 T c'est surprenant parce qu'il ne sait pas que ça va être si . [deZOR] . en désordre et pas organisé
- 073 B Seb ↑
- 074 S je pense que tu as choisi parce que c'est étrange et comme [dududu :]
- 075 B oké j'ai choisi parce que c'est différent des autres histoires parce que comme .. sur . sur l'autre chose c'est comme . différent .. oké page vingt-deux paragraphe un .. j'ai/
- 076 R /quelle page ↑
- 077 B vingt-deux paragraphe un
- 078 R ehm .. parce que c'est drôle
- 079 B oké
- 080 S c'est très heureuse que tu as .. c'est . que quelque chose a arrivé
- 081 T c'est intéressant et un peu . comme effrayant parce que ehm . ils SONT effrayants
- 082 Sé je pense que tu as choisi ça parce que c'est . intéressant
- 083 B j'ai choisi parce que ehm . c'est intéressant et et parce que c'est comme/

084 R /Seb  
 085 Sé arrête  
 086 B j'ai choisi parce que c'est intéressant parce que je sais .. parce que c'est . c'est comme un mystère parce que je ne sais pas pourquoi les grands-parents à elle (pas ?) donné le maison .. oké page vingt-trois paragraphe deux  
 087 Sé Seb . arrête .. je vais dire à Madame  
 088 S qu'est-ce que je fais ↑  
 089 T tu fais comme [mlumlu] avec le **recorder**  
 090 R c'est parce que c'est comme .. ehm . c'est comme un peu ehm .. je ne sais pas le mot  
 091 T ehm comme dans le sens parce que il est comme identique ↑  
 092 R ehm .. surprenant  
 093 B oké .. Taya ↑  
 094 T c'est surprenant aussi et ça sent un peu effrayant parce que il est dans un coin et puis comme . les yeux sont **big** et puis .. c'est juste sent effrayant pour . pour le .. Seb ↑  
 095 S je pense que tu penses c'est ehm curieux et à la même temps comme . horrible  
 096 B oké .. Sévan  
 097 Sé je pense que tu as choisi cette partie parce que . tu as pense que c'est intéressant ↑  
 098 B oké j'ai choisi parce que ehm . parce que je n'aime pas quand les autres regardent  
 099 S tu n'as pas fait ça bien  
 100 Sé tu dois choisir/  
 101 B /page vingt/  
 102 R /trois ↑  
 103 B non j'ai pas fait cet un j'ai fait ça .. page vingt-quatre oké . il n'avait pas .. (XXX) (lecture rapide) .. oké il regardait une chose/  
 104 S tu n'as pas écrire ça  
 105 B non j'ai écrit . j'ai choisi parce que il n'aime pas parler/  
 106 Sé /oké . est-ce qu'on peut choisir un rapporteur de liens ↑/  
 107 S /tu dois faire comme est-ce que c'est intéressant . est-ce que c'est drôle . est-ce que c'est étonnant . est-ce que c'est/  
 108 R /est-ce qu'on peut juste continuer ↑  
 109 B oké . page vingt-quatre paragraphe un  
 110 R parce que c'est intéressant  
 111 T une minute  
 112 S parce que c'est très . ehm heu . heureuse et à la même temps . ehm .. elle a (peur ?)  
 113 T oké . parce que c'est surprenant parce que Michel/  
 114 Sé /tu as choisi parce que c'est intéressant parce que . ehm tu ne savais pas que il avait comme/  
 115 T /c'est surprenant parce que les deux Michels a un **resemblance** chose

- 116 Sé **thanks** Taya  
 117 B merci Taya  
 118 T quoi ↑  
 119 Sé **you interrupted me**  
 120 B tu as *interrompé\** moi  
 121 Sé **you're very nice**  
 122 B tu es très gentille .. ça c'est beaucoup de anglais qu'il a juste dit  
 123 T ah ha tu dois parler français  
 124 R oké est-ce qu'on peut continuer ↑  
 125 B oké . j'ai choisi parce que j'aime regarder aux photos dans un album  
 126 Sé oké . allez-y .. toi  
 127 S non . c'est le chef de sélection . oh . est-ce que . oh . oké  
 128 R oké . tu ne dois pas tourne ici mais à page vingt-six . ehm ça m'a . il parle d'une lettre très précieuse et qu'il ne veut pas le prendre . comme il ne veut pas que les autres personnes prendre . le lettre . et ça raconte parce que il était une fois très longtemps passé que j'ai reçu une lettre et je ne sais pas qu'est-ce que c'est et c'est très . un coïncidence parce que ça a dit précieuse sur  
 129 T hmmm ouais  
 130 R à la page trente . il parle de ehm . Prince Édouard et mon ehm . le ami de mon maman vit au Prince Édouard .. à la page trente-neuf il dit que Michel est . **embarrassed** ↑ parce que . il a **lie** à ses parents et ça . ça me raconte parce que je vois un film sur une fille qui toujours **lie** et c'est . ehm . à la page vingt-et-un ça dit que le maison est mystérieuse et il y a tous les problèmes avec ça .. ça me raconte parce que j'ai regardé/  
 131 T /ne touche pas  
 132 S je ne touche pas/  
 133 R /parce que j'ai regardé .. LES PERSONNES .. parce que j'ai regardé un film avec un groupe de personnes qui **solve crime** et il y était les ehm . les maisons comme ça  
 134 T oui mon tour  
 135 Sé non . Seb .. tu es le dernier  
 136 S page vingt-un paragraphe un .. le mot est [vɛratə] (verrat ?)  
 137 T quoi ↑  
 138 Sé **I can't read that**  
 139 T [vɛratəratrə] ↑  
 140 Sé je pense que ça veut dire/  
 141 S /non . tu besoin de regarde dans ton livre  
 142 Sé ça veut dire un boa  
 143 S non c'est pas .. tu besoin de regarde dans ton chose  
 144 T non . j'ai pas .. j'ai besoin de regarde à la phrase  
 145 B oké . je pense que c'est .. (rire) le tête de Seb  
 146 T **why is Sévan mad at me** ↑  
 147 B **because you said something rude** ↑

- 148 T non j'ai pas  
149 S oui  
150 T non . j'ai pas dit quelque chose méchant  
151 S ehm . Taya  
152 Sé je pense que c'est . ehm . quelque chose très effrayant et ..  
**slithering**  
153 B effrayant et **slithering** ↑ .. je pense que c'est **Seb's** tête  
154 S elle dit la tête de Seb . dans le **recorder\*** [RƏKɔRDɔɐR]  
155 Ens **well** ça va paraître bizarre dans le projet de Madame Tétrault s'il y  
a des choses comme ça Bria .. pourquoi as-tu fait ça ↑  
156 B je ne sais pas  
157 Ens tu as signé une feuille disant que t'allais travailler sur les travaux  
(en groupe ?) .. est-ce que vous avez fini ↑  
158 Sé non . presque .. Taya attend  
159 S ça veut dire **boar**  
160 T quoi ↑  
161 Sé **like a boar** ↑  
162 S comme le .. c'est comme un ehm  
163 T qu'est-ce que c'est ça ↑  
164 Sé tu besoin de fait une phrase avec  
165 S ehm . je pense que . ehm .. je pense que ma mère ehm  
166 Sé c'est [vɛRat]  
167 T mais qu'est-ce que c'est un [vɛRat] ↑  
168 R j'ai un [vɛRat] à ma maison ↑  
169 S oui .. j'ai un [vɛRat] à ma maison  
170 T **you have a pig** ↑ **at your house** ↑ (rire)  
171 S oké .. Taya ↑  
172 T [vɛRat] ↑ .. je pense que c'est quelque chose effrayant et drôle ou  
quelque chose  
173 B oké . je pense que c'est/  
174 S /ehm . j'ai déjà dit qu'est-ce que c'est/  
175 B /je pense que c'est un chose/  
176 S j'ai déjà dit  
177 Sé je veux faire le **boar** est très grand  
178 T oké  
179 S d'espadrilles  
180 R oh oh . je pense que c'est les souliers  
181 B les sandales  
182 T oh oui les sandales  
183 Sé non . sandales **is sandals** .. espadrille c'est comme . ça  
184 R oui .. **running shoes**  
185 S oui . espadrilles c'est les **runners** .. ah . j'ai beaucoup de  
espadrilles  
186 Sé oké . je vais faire une phrase avec et la phrase est . ehm je porte  
les espadrilles aujourd'hui  
187 R j'ai dix paires d'espadrilles



- 188 T ehm . mes espadrilles ont . courir dans le salon (rire)
- 189 B mes ehm espadrilles aiment Sévan
- 190 S j'ai beaucoup de espadrilles . ehm vingt-trois paragraphe un .  
costaud
- 191 Sé oh oh . c'est comme un personne qui aime manger et comme [gu :]
- 192 T qu'est-ce que c'est le mot ↑
- 193 S costaud
- 194 T je pense que c'est . ehm . un type de **silverware** ou quelque chose
- 195 S tu pense à la mauvaise .. ça veut dire **buff**
- 196 T **buff** ↑
- 197 S ça dit **buff** dans le dictionnaire
- 198 R qu'est-ce que c'est ça ↑
- 199 B qu'est-ce que c'est **buff** ↑
- 200 S très comme [wa :]
- 201 Sé costaud ↑  
(XXX)
- 202 S oké . page vingt-quatre . paragraphe un . [ɔmbrazə]
- 203 Sé [ɔmbrazə] ↑ ehm je pense que c'est . comme avec du **shadow** ↑
- 204 R je pense que c'est le **dark**
- 205 T comme le nuit ↑
- 206 R oui
- 207 T oui . comme Renée a dit
- 208 B je pense que c'est . comme les **clothes hangers**
- 209 S c'est qu'est-ce que Renée a dit .. qui est le dessinateur ↑
- 210 T moi .. qu'est-ce que tu penses arrive dans ce dessin ↑
- 211 R oh je pense que ça c'est toi et ton père
- 212 T oui
- 213 B et tu es sur un . ehm . **rocket** (rire)
- 214 S je pense que c'est toi et ton père qui a bougé à un nouveau maison
- 215 Sé non non . c'est dans ton . **clubhouse**
- 216 T oui
- 217 groupe OH
- 218 T oui . c'est mon **clubhouse** .. oké c'est . ehm quand Michel a rentré  
dans la maison grise . ça m'a fait penser quand j'ai rentré dans  
mon **treehouse** . pour le premier fois . et c'était pas un désastre .  
c'était amusant mais il y avait les araignées dans les coins avec les  
mouches dans le bouche .. il y avait aussi les feuilles et du saleté  
sur le plancher .. ehm je choisis ça parce que j'aime mon  
**treehouse\*** [tri] et c'est un bon mémoire
- 219 S alors on est fini .. au revoir
- 220 B ON EST FINI
- 221 groupe au revoir
- 222 B Taya . Renée . Sévan . Seb et Bria
- 223 S **now** . je suis très . **cool**

- 001 N oké . qu'est-ce qu'on fait ici ↑  
 002 R on doit lire numéro un  
 003 N quoi ↑  
 004 R on doit lire numéro un et faire comme un **play**  
 005 N tu es invité à passer la nuit chez un ami  
 006 R pendant que tu prépares pour la nuit ton ami te demandes si tu as déjà fumé  
 007 N Tammy  
 008 T quoi ↑  
 009 N [o : f]  
 010 R tu es là  
 011 N LIRE  
 012 T **where**  
 013 R à ce moment-là  
 014 T ce moment-là .. **where do I stop** ↑  
 015 N à .. juste à le point  
 016 R on peut juste recommencer  
 017 T à ce moment-là le/  
 018 N à le point  
 019 T oké .. ce moment-là ton ami sort un paquet de cigarettes de sous le [ma : tɛl] et t'en offre un  
 020 N que devrais-tu faire ↑ .. ehm .. je ne sais pas .. Tammy  
 021 R TAMMY  
 022 T quoi ↑  
 023 R j'ai pensé qu'on doit a comme une ehm . comme un personne qui demande à un autre personne si elle veut un cigarette .. un autre personne vient comme .. **out of nowhere** pour juste dit oh . est-ce que je peux a un cigarette ↑ et ehm  
 024 N et la personne qui dit non **slap** le autre personne (rire)  
 025 T NON .. chut  
 026 R non mais l'autre personne dit tu vas être **cool** si tu prends un cigarette et l'autre personne dit non et blah blah blah  
 027 N et le titre devrait être (**X-head** ?) parce que je suis le personne qui a les cheveux (rire)  
 028 T **what ever .. we're not doing a play**  
 029 N quoi ↑  
 030 T **we're not doing a play**  
 031 N oui  
 032 R oui  
 033 T **no .. we juste have to write it on paper**  
 034 N non  
 035 R **well** on doit écrit le **play** et aussi .. fait le **play**  
 036 N oui

037 T **no way**  
 038 N **no way** (ton moquant)  
 039 R est-ce que quelqu'un a un pièce de papier ↑  
 040 T **ya . I got some .. no wait I don't .. oh ya I got some**  
 041 ? **do you guys know how to say drunk driver in French** ↑  
 042 T **look it up in the dictionary and you should find it .. I don't got paper**  
 043 N je vais chercher un (...)  
 044 R oké qui veut écrire ↑  
 045 N pas moi .. tu as le papier  
 046 R oké .. Renée . Tammy et .. Nico  
 047 N qu'est-ce qu'on va écrire ↑  
 048 R je ne sais pas  
 049 N qu'est-ce que je vas dire et tu vas dire ↑ .. eh ↑  
 050 R est-ce que on peut écrire comme .. on peut a comme une nom d'une personne comme  
 051 T comme quoi ↑  
 052 R Michelle a allée au/  
 053 N /je veux être Michelle  
 054 T **no .. (that's ?) just like a normal name that we can use**  
 055 R combien de personnes est-ce qu'on a .. **how many people do we need** ↑  
 056 N trois  
 057 R **then . he picks a name then you pick a name**  
 058 N Michelle  
 059 T **you can't be a girl**  
 060 N oui .. j'ai les cheveux  
 061 T **oh my God**  
 062 R ça ne peut pas être une . personne de notre classe  
 063 T **ya**  
 064 N Stewie  
 065 T **what the heck**  
 066 N **he's from Family Guy**  
 067 T **oh**  
 068 R **OK . Tammy pick one** .. un nom de .. **pick** un nom de un  
 069 N choisir un nom  
 070 T moi ↑  
 071 N oui toi  
 072 R tu peux être .. (Barbara ?)  
 073 N (XXX) (rire)  
 074 T pas drôle  
 075 N tu peux être Mack  
 076 R Mack ↑  
 077 T ehm .. Madame Z. (rire)  
 078 R Tammy **pick** un nom

079 T je ne sais pas .. tu choisis un nom  
 080 R **how about . Alex** ↑  
 081 T **whatever**  
 082 R **so** Alex allée au . le maison .. le maison de Stewie  
 083 N maison de Stewie .. qui est Alex ↑  
 084 R oh . je sais . je sais .. tu vas pour un **sleep-over** (rire)  
 085 T **a guy and a girl sleep over** (rire)  
 086 R ça peut être comme une **party** avec beaucoup de personnes  
 087 N NON . (rire) .. est-ce que tu as vu **CSI** hier ↑  
 088 T non  
 089 N **it was gross**  
 090 T oh .. alors qu'est-ce que on peut faire ↑  
 091 R on peut a deux filles pour commencer .. comme Alex allée au le maison de Isabella  
 092 T non . **oh my God** . tu es Isabella ↑ .. qui est Isabella ↑  
 093 R toi  
 094 T non  
 095 R alors qu'est-ce que c'est ton nom .. juste dis un nom  
 096 N **hey . we're having a party** ↑  
 097 T **can I . can I see that** ↑ .. Renée . **let me see the pencil**  
 098 N (tousse)  
 099 Ens ne touchez pas dans la machine  
 100 N j'ai pas  
 101 Ens oui tu as .. tu n'as pas toussé comme ça la journée longue et maintenant tu tousses comme ça pour aller dans la machine . ça va briser les oreilles (...)  
 102 T Rolia .. **that's my name** . Rolia  
 103 R Tammy  
 104 N Tammy . tu dois juste choisi un nom pas vrai  
 105 T blah blah  
 106 R oké . je vais juste écris .. Taya  
 107 T **fine**  
 108 R Taya .. elle allée/  
 109 N /Taya et Stewie  
 110 R **shush**  
 111 T **your name should be Hubert**  
 112 R **SHUSH** .. alors . Taya a allée au . le maison de Alex pour un .. **sleep-over** ↑  
 113 T **that's what it says**  
 114 R pour un **sleep-over**  
 115 T **no . it's not a sleep-over .. it says .. just write** . pour passer la nuit  
 116 N Tammy .. Tammy regarde  
 117 T **I know .. I'm not stupid**  
 118 N tu n'es pas ↑

- 119 R **OK . shush** .. est-ce qu'on peut juste fait ça .. Taya a allée au le maison de Alex pour la nuit .. elle a .. ehm . au
- 120 T **he asked her if she smokes** ↑
- 121 R **ya** . ou elle **asked** il
- 122 N Tammy .. Tammy **or go hey Mack** (rire)
- 123 R **shush** Nico .. arrête . on doit fait ça
- 124 T **I'll ask .. let's say I brought the cigarettes**
- 125 R on peut fait/
- 126 T **/wait .. how will he come into the play** ↑ .. **like ehm . how .. will you invite him** ↑
- 127 R oké ehm .. est-ce que tu as ehm . un efface ↑
- 128 T quoi ↑
- 129 R un efface
- 130 T **how's he gonna go into the story .. a guy invited to a girl's sleep-over** ↑ .. **hi . I'm here** (rire)
- 131 R **maybe he can be an older brother or something**
- 132 T **or a little brother that will smoke** (rire) .. **that would be weird**
- 133 R alors on va recommencer
- 134 T **or a little sister** (rire)
- 135 R **shush** .. Taya a allée au le maison de Alex pour la nuit . Alex . ehm .. ouvrir la porte .. oké .. qu'est-ce qu'on .. qu'est-ce qu'on peut écrire ↑
- 136 N ehm
- 137 T **OK .. so what did you write** ↑
- 138 R oké .. Taya a allée au le maison de Alex pour la nuit .. Alex ouvrir la porte . bonjour Taya .. aller dans sa maison .. bonjour .
- 139 N bonjour . bonjour ↑ .. pourquoi deux fois ↑
- 140 T **no Renée . it's just talking .. like you don't write . you don't write what's talking . you just have to write where they are and that's it**
- 141 R&N NON
- 142 R tu dois écrit **when someone's talking**
- 143 N Tammy est stupide (chuchoté).. Tammy . Tammy
- 144 R oké . on doit .. on a comme juste un peu de temps
- 145 N OUI .. on a
- 146 R qu'est-ce qu'on peut faire . pour comme . elle **offer** les cigarettes
- 147 N **like . hey Mack**
- 148 R oh . ehm .. on peut fait que Alex était avant dans . dans le chambre de Alex et .. ehm . elle **offer** les cigarettes là parce que elle ne veut pas que ses parents (voient ?)
- 149 T **so they'll go in the bedroom .. OK**
- 150 R oké . et après Alex dit est-ce que tu as ehm fumé ↑  
(...) (Renée l'écrit)
- 151 N qu'est-ce qu'on va faire ↑ .. c'est déjà une minute soixante (parle du magnétophone) ... Tammy . qu'est-ce que tu écris ↑
- 152 T [na :]

153 R Tammy tu dois dis  
 154 T **I know . I know . I know .. just wait a minute**  
 155 N Taya . claya . (rire)  
 (...)

156 N qu'est-ce que tu écris ↑ dis à nous  
 157 T **I'm writing**  
 158 R tu dois dit à nous qu'est-ce que tu écris  
 159 T **I know just wait . just wait**  
 160 N qu'est-ce que tu vas écrire . et si on ne comprend pas . tu . dois ..  
 faire quelque chose d'autre .. oké ↑ .. d'accord d'accord  
 (...)

161 T Taya . Alex . Alex . Taya  
 162 R non . c'est ehm . Alex qui dit ça  
 163 T non  
 164 R oui . parce que Taya a allée à le chambre de Alex .. à le . à le  
 maison de Alex et Alex demande si elle veut un

165 T **OK . then you switch them**  
 166 R TU .. tu as écrit  
 167 T Alex .. Taya  
 168 R Taya (XXX) .. Alex est-ce que tu as déjà fumé ↑  
 169 T non .. on peut pas  
 170 N Tammy .. [tija] .. oui  
 171 T TAYA  
 172 N Alex dit est-ce que tu as [dəʒa] .. quoi ↑  
 173 R ou elle peut dit . est-ce que tu VEUX fumer  
 174 N qu'est-ce que c'est cette mot .. déjà ↑  
 175 T DÉJÀ  
 176 R tu ne sais pas qu'est-ce que déjà veut dire ↑  
 177 N non .. pourquoi tu mets un . question ↑  
 178 T **because they're asking a question**  
 179 R écris Taya là  
 180 N où est-ce que mon nom est ↑  
 181 T **just wait .. you're gonna come in soon**  
 182 N QUAND .. dans un heure ↑  
 183 R tu vas être comme un petit frère  
 184 N de qui ↑  
 185 T de Alex  
 186 N toi ↑  
 187 R de Alex . le personne qui a/  
 188 N /qui est Alex ↑  
 189 T je ne sais pas .. toi  
 190 N je le frère de . Taya . ou Alex ↑  
 191 R tu es le frère de Alex .. le petit frère de Alex  
 192 T **is this how you spell . cigarette ↑**  
 193 N [si : ga : RET]

194 T **how do you spell that** ↑ .. oh .. **it's right there**  
 (...)

195 N est-ce que tu sais quel temps est-ce que c'est ↑  
 (...)

196 R tu dis à nous qu'est-ce que tu écris

197 T **OK .. you read it and try to think of something else**

198 R oké .. Taya a allée à le maison de Alex pour la nuit . Alex bonjour  
 Taya bonjour .. Alex et Taya (va ?) dans le chambre de Alex .. Alex  
 . Taya .. Taya . oui

199 T **no . you don't write say Alex Taya**

200 R **I know but/**

201 T **/you don't say that .. you can't say that Renée or else it doesn't  
 make any sense**

202 R **I know .. but I'm just doing it for right now**

203 T **NO . it won't make any sense**

204 R **just right now Tammy**

205 N Taya a allée à le maison à Alex pour la nuit .. ouvrir le porte ..  
 bonjour .. aller dans son maison .. bonjour .. pourquoi ça dit bonjour  
 deux fois ↑ .. bonjour bonjour

206 R pourquoi est-ce que tu dis quoi ↑

207 N pourquoi ça dit bonjour deux fois ↑

208 R bonjour bonjour ↑

209 N oui

210 R ehm .. si je dis bonjour . un personne dit à l'autre personne .  
 comme **hi . hey**

211 N **hi . hey** (rire) .. bonjour bonjour .. Alex et Taya va dans le chambre  
 d'Alex .. Taya .. oui .. est-ce que tu as déjà fumé ↑ .. non . pourquoi  
 ↑ .. parce que je veux demander . si tu veux . un cigarette .. non . je  
 veux pas un cigarette .. et puis le petit frère/  
 /ça doit être comme . **JE VEUX PAS UN CIGARETTE**  
 et puis le petit frère de ehm/  
 /un seconde/  
 /de Alex dit . oh je veux je veux .. donne-moi donne-moi  
 ehm .. qu'est-ce que c'est le nom  
 Stewie . le petit frère  
 et Stewie dit/  
**/how much tape do we have in this** ↑ .. Tammy ↑  
**I don't know/**  
 /et Stewie dit/  
**/is it still turning** ↑  
**ya** .. cinquième année .. groupe/  
 tu .. on a trois minutes .. et puis/  
 /où est mon nom ↑  
 ici  
 oh .. Stewie . quoi tu fais avec ces cigarettes ↑ .. et puis il dit  
 donne-moi donne-moi

228 R non  
 229 T oui  
 230 R non . c'est comme Taya et Stewie qui dit comme NON . tu ne dois pas  
 231 N tu ne peux pas .. c'est juste les adultes (...) je veux être le papa et dit donne-moi donne-moi .. et puis le papa vient ↑ et il dit arrêter nous  
 232 R Taya .. Taya peut dit pourquoi est-ce que tu veux les cigarettes ↑ .. ou quelque chose comme ça  
 233 N et c'est toi qui as les cigarettes ↑  
 234 R Taya peut dit je ne veux pas les cigarettes  
 235 T **we already said that**  
 236 R non . comme .. je ne veux pas/  
 237 N /il ne sent pas de sens/  
 238 R /des cigarettes/  
 239 T **it doesn't make sense**  
 240 R parce que .. tu peux mort .. qu'est-ce que on peut fait après ça ↑ (...)  
 241 R non Tammy .. ça c'est bon  
 242 T **no . I just got . I'm just adding something**  
 243 N quoi ↑ .. qu'est-ce que tu effaces.. efface le chose de Stewie  
 244 T **I know. we're gonna put that/**  
 245 N /non . comme Taya dit oui  
 246 R quoi ↑  
 247 N Taya . tu dis oui et après je vas viens dans le et je dis non pas fais ça  
 248 R non . elle dit non .. elle dit non  
 249 N elle dit oui et puis je dis/  
 250 T **/no then we would have to change it all**  
 251 R **ya ...** on ne peut pas dis que tu dis donnez-moi  
 252 T oui on peut  
 253 R mais qui va dit NON ↑  
 254 T Taya  
 255 N mais je ne vais pas écouter  
 256 R oh . et je sais . tu peux **run out of the room** avec les cigarettes et le papa peut **catch** toi  
 257 T mais qu'est-ce que tu fais avec les cigarettes ↑  
 258 Ens les amis . on va laisser le travail et continuer après  
 259 T **just leave it here**



- 001 D oké . est-ce que ton nom va être Patrick ↑  
002 S oké  
003 B oké . Patrick .. tu peux être/  
004 D /tu peux être Eileen  
005 B oké . et tu peux être/  
006 D /est-ce que je dois dire mon nom ↑  
007 B quel est ton  
008 D ehm . Heather  
009 B oké . Heather  
010 D ehm . d'accord  
011 S Darla . lis  
012 B qu'est-ce que on . ehm qu'est-ce que notre pièce de théâtre va être  
comme  
013 S c'est numéro trois  
014 D c'est samedi après-midi . toi et tes amis n'avez rien à faire .. vous  
êtes assis au parc depuis trente minutes .. un de tes amis vous  
invite à aller chez lui .. les parents . est-ce que je dois lire tout ↑  
015 B non  
016 D oké .. qui veut être le personne qui veut boire le l'alcool  
017 S quoi ↑  
018 D oké moi . et toi . tu peux .. ehm et elle peut être comme le bon  
personne  
019 B oui oui oui  
020 D tu peux être le personne . silencieux .. est-ce que tu veux être le  
personne silencieux qui est comme (XXX) ↑  
021 B oui  
022 S non  
023 D oké . qui est-ce que tu veux être ↑  
024 B non . pas mon partie .. j'aime mon partie  
025 D je pense que ça devrait être Bria . oké qui .. on va voter sur les  
parties . tu ne dois pas être le personne silencieux Seb .. qui vote  
pour moi d'être l'alcool personne ↑  
026 S quoi ↑  
027 D le personne qui veut boire le l'alcool  
028 B ehm .. tu peux être le silencieux personne et il peut être ton  
personnage  
029 D oké . tu peux boire le l'alcool ou être silencieux  
030 B je vais donner toi des bonbons  
031 D oké . qu'est-ce que tu veux être .. pas la partie de Bria  
032 S je veux être le partie .. ça  
033 D agressive ↑ .. ça c'est le personne qui va probablement boire le .  
l'alcool .. est-ce que tu veux être . boire le l'alcool ↑

034 S oké  
 035 D d'accord .. tu vas être . ehm oui .. oké . le .. (XXX) est-ce que je  
 peux écrire ↑ .. personnes .. personnes  
 036 B ehm. oui  
 037 D personnages (...) donne à moi Seb  
 038 S j'ai . pas . a  
 039 B Patrick . garçon (rire)  
 040 D onze ans  
 041 ? qu'est-ce que c'est **drunk driver** en français ↑  
 042 D je sais pas .. ehm .. hmm .. ehm .. c'est un .. [kɔ̃dʁitœʁ]  
 043 ? conducteur ↑  
 044 D conducteur .. je ne sais pas .. ça c'est **conductor** . conducteur ..  
 regarde dans le dictionnaire ou demande Madame .. qui veut boire  
 le l'alcool .. quoi est-ce que tu (écris ?) ↑  
 045 S non . je veux être .. qu'est-ce que tu es ↑  
 046 D non c'est trop tard .. l'alcool .. [laʁku]\* c'est pas vraiment  
 047 B ehm [ø :] .. minute  
 048 D comme ça ↑  
 049 S tu ne sais pas comment tu écris le ↑ (rire) .. je ne sais pas aussi ..  
 non . je suis . Pat  
 050 B I-L-E-E-N  
 051 D I-L-E-E-N ↑  
 052 B E-I-L-E-E-N  
 053 D huh ↑ .. E-I-L/  
 054 B /comme ça  
 055 D oké . où est le efface ↑  
 056 B SEB  
 057 S quelle main est ↑  
 058 B là .. là .. là .. j'ai dit là (rire)  
 059 S ça .. ça .. **are you sure** ↑  
 060 B oui  
 061 S non . c'est les (XXX) .. Bria . fait encore  
 062 D oké .. qu'est-ce qu'on fait après les personnages ↑  
 063 S ehm .. description de le **scene** ↑  
 064 D la scène  
 065 S titre .. qu'est-ce que c'est le titre ↑  
 066 D oh . ehm .. on sait pas .. oké mainte maintenant . il faut pas  
 vraiment écrire ça . je pense  
 067 B tu n'as pas l'efface  
 068 D l'efface est là  
 069 S ah  
 070 B est-ce que ça c'est le mien ↑  
 071 S Bria a juste lancé ça  
 072 D ah . c'est grave pas .. mais . si c'était toi . hmm ... description . de .  
 la . scène

073 S Bria  
 074 B tu n'as pas  
 075 S tu as fait encore  
 076 B [nɛ̃] .. tomber  
 077 S non  
 078 B oui c'est  
 079 S j'ai la efface  
 080 B oh . je ne peux pas attendre de demain  
 081 S je ne peux pas attendre de demain (ton moquant) .. pourquoi ↑  
 082 B parce que c'est le **babysitting course** et on allés au Chief Dan  
 George  
 (...)  
 083 B Darla .. il a met un efface sur moi .. maintenant il a prend  
 084 D **whoopy**  
 (XXX)  
 085 B est-ce que tu besoin de aide avec le .. est-ce que tu es presque fini  
 Darla ↑  
 086 D oké .. est-ce que ça c'est bon ↑ .. oké . ça c'est les personnages  
 alors .. trois amis sont assis au parc sur un samedi après-midi .. un  
 . un ami invite les autres à sa maison  
 087 S ça c'est ça c'est qu'est-ce que ça dit dans le livre  
 088 D non . tu dois dire comme le même chose  
 089 S oh .. d'accord .. et qui est-ce que fait . qui est-ce que tu fais après ↑  
 090 D il faut .. fait/  
 091 B tu as bon bonne écriture  
 092 D merci .. je ne pense pas .. ses parents ehm . ses parents ne sont  
 pas là (...) il suggère/  
 093 B /qu'est-ce que tu fais ↑/  
 094 D /de boire  
 095 S Bria  
 096 B **what**↑  
 097 D oké  
 098 S BRIA .. ouvre les deux mains  
 099 B un  
 100 D oké . maintenant on va commencer de écrire . notre . théâtre alors .  
 ehm . alors ça doit commencer avec Seb .. et puis . ehm . oh .  
 qu'est-ce qu'on devrait dire ↑ . comme .. (XXX) (discussion d'un  
 autre groupe) .. Mimi . ça doit être en français  
 101 M **I know but this isn't** (XXX)  
 102 B oké Seb peut dit . ehm  
 103 D Patrick  
 104 B écris parenthèse . ah silencieux  
 105 D ehm . je m'ennuie de faire .. je m'ennuie de s'asseoir . est-ce que  
 tu/  
 106 S /qui est le silencieux personne

107 D ehm . c'est moi .. voulez-vous . venez . chez moi ↑ (...) oké . Eileen  
oui ça sera bien .. est-ce que ça c'est/  
108 B /oui . ça c'est très bien/  
109 D /oui . ça . sera . bien/  
110 S Darla  
111 D oké si tu ne . SEB  
112 S j'ai pas mon crayon . Bria a prend  
113 D oké . où est mon efface et où est mon/  
114 S je ne sais pas mais/  
115 D /tu as déjà perdu un de mes affaires .. TROUVE ÇA MAINTENANT  
116 S Bria a .. ton efface .. elle a prend de moi  
117 B je n'ai pas  
118 D donne à moi Bria  
119 B je n'ai pas  
120 D Seb  
121 S ça c'est Bria  
122 D oh oui  
123 B je n'ai pas Seb  
124 D oui et il a juste mis là et il est comme .. c'était Bria  
125 S oui . c'était Bria  
126 D qu'est-ce que toi . tu penses Heather ↑  
127 B et tu peux dit comme . oui c'est bien  
128 D ça sera bien  
129 S on peut a les . plus que juste deux caractères  
130 D SEB .. c'est sérieux .. tu fais rien  
131 S non . je fais beaucoup  
132 D oui . mais c'est . ça . ça nous aide pas  
(rire)  
133 S Bria a juste (XXX)  
134 D elle ne lance pas à moi  
(...)  
135 D oké . Patrick ehm . est-ce que .. Bria ↑ .. où est-ce que tu vas ↑  
136 B prends mes lunettes  
137 D Seb  
138 S je suis Patrick  
139 D Seb . tu n'as pas aidé moi un . petit  
140 S (personne ?) aide  
141 D Bria m'aide mais pas toi .. oké .. est-ce que ça c'est bon ↑ .. oké  
Patrick .. je m'ennuie d'asseoir ici .. voulez-vous aller . voulez-vous  
venez chez moi ↑ .. Eileen . oui ça sera bien .. qu'est-ce que tu  
penses . qu'est-ce que toi tu penses Heather ↑ .. Heather . petit  
voix . oui . ça sera bien .. à la maison de Patrick .. Patrick . mes  
parents ne sont pas ici .. et j'ai/  
142 S /un surprise  
143 D j'ai . juste . eu . une idée .. [brilijõ//brilijă] (brillant)  
144 S c'est comme brouillon

- (...)
- 145 B qu'est-ce que ça dit ici .. ehm mes parents ne sont pas ici et/  
 146 D /et j'ai juste eu une idée [brilijā] .. Eileen  
 147 B ehm . ehm quoi ↑  
 148 D oui  
 149 S QUOI ↑  
 150 B ou . ehm . quoi . ça sent bon  
 151 D quoi .. quoi (rire)  
 152 S quoi quoi quoi  
 153 D Patrick .. puis je dis comme rien . c'est comme Patrick . Eileen .  
 154 B Heather  
 155 D et puis c'est Patrick . Eileen . Patrick  
 156 B mais tu es le silencieux personne  
 157 D oui je sais mais j'ai comme . un plan . pour moi  
 158 B Patrick peut dit comme  
 159 D comme mes parents ont beaucoup de l'alcool .. on pourrait boire le  
 un peu . ils vont rien savoir  
 160 B et comme . tu dis . je ne pense pas que ça serait bien  
 161 D non . ehm . oké je vais dire ça et tu peux comme . dire ehm . je ne  
 pense pas que ça c'est une bonne idée Patrick  
 162 B je suis d'accord avec . Eileen  
 163 D oui et puis .. toi Heather ↑ et puis il va être comme fâché avec nous  
 164 B oké . Patrick ↑  
 165 S d'accord  
 166 D oké qu'est-ce qu'il dit encore ↑ .. oh ehm . on pouvait . on pourra  
 pas pouvait .. on pourra  
 vite Heather  
 167 B vite Heather  
 168 D on pourra . boire . l'alcool . de . mes . parents .. ils . vont . rien  
 savoir (...) oké est-ce qu'on peut dire cette partie juste pour ehm  
 169 B oké  
 170 D oké ↑  
 171 S oké  
 172 D trois amis sont assis au parc sur un samedi après-midi .. un ami  
 invite les autres à sa maison .. ses parents ne sont pas là .. il  
 suggère de boire .. de boire l'alcool .. maintenant Patrick  
 je m'en/  
 173 S je m'en/  
 174 D /je m'ennuie  
 175 S je m'ennuie ma . d'asseoir ici .. voulez-vous venir chez moi ↑  
 176 B oui . ça serait bien .. qu'est-ce que . toi TU penses . Heather ↑  
 177 D oui . ça sera bien .. à la maison de Patrick  
 178 S mes parents ne sont pas ici .. hé j'ai juste eu une idée . [brilijāt]  
 179 B quoi ↑ quoi ↑  
 180 S on . pourra/  
 181 D /pourra  
 182 S pourra boire l'alcool de mes parents .. ils vont rien savoir  
 183 B je ne pense pas que ça c'est une bonne idée

184 D oui .. je suis d'accord avec Eileen .. oké Patrick  
185 S quoi ↑ .. qu'est-ce que tu dis ↑  
186 D Seb  
187 S j'ai pas  
188 B si tu (XXX) tu as un chance .. Heather .. tu as un chance  
189 D j'ai un . un chance aussi  
190 S [i : u :]  
191 D quoi ↑  
192 S regarde ça  
193 B [i : u :]  
194 S **I'm not gonna go in there**  
195 D Seb . je vais aller dire à Madame  
196 B SEB  
(XXX) bruits de fond

- 001 J alors on doit avoir le fille .. qu'est-ce que va être son nom ↑  
 002 T Julianna ↑ .. Alyssa ↑  
 003 J oké . Alyssa  
 004 T je pense que Alyssa est avec un A  
 005 J oh . le fille que je *moniteure*\* est avec un E .. je vais changer  
 006 M c'est le nom de mon cousin . cousine  
 007 J oh vraiment ↑  
 008 M oui  
 009 J alors ça c'est le .. ehm qu'est-ce que on va dire .. c'est le fille du  
 maman qui invite .. le fille qui invite à prendre les [dRyg] ↑  
 (drogues)  
 010 M oui  
 011 J le fille .. quel âge ↑  
 012 T ehm . douze ans  
 013 M seize .. parce que mon cousin est seize  
 014 J seize ↑ .. un fille de seize ans .. et puis on doit avoir un garçon  
 parce que on doit avoir trois personnes .. on doit avoir comme le  
 personne qui va à la maison .. comme . Alyssa invite toi à prendre  
 les [dRRyg] et ça doit être/  
 015 M /un policier ↑/  
 016 J /ça doit être comme son ami  
 017 M&T oh  
 018 J alors quel nom ↑ .. comme .. et tu vas être cette partie  
 probablement parce que tu es le seul garçon  
 019 M et je veux être le .. ehm policier aussi  
 020 J oké .. si on/  
 021 M /oké .. un nom ↑ . ehm  
 022 J ehm .. quoi ↑  
 023 M Nick .. Nick  
 024 J oké (rire) .. le garçon de quel âge ↑  
 025 M ehm .. dix-sept ans  
 026 T dix-sept .. oui .. dix-sept  
 027 J oké .. et on peut ajouter quelqu'un d'autre si on a besoin plus tard  
 028 M le policier  
 029 J est-ce qu'on VEUT un policier dans le situation parce que/  
 030 N&T /OUI  
 031 J on doit avoir comme un solution où tu .. parce que on doit parler ..  
 ehm quel est le mot .. affirmatif .. alors ça c'est comme on dire  
 comme NON .. alors il n'y a pas vraiment des policiers .. mais on va  
 voir .. alors .. ça commence .. Alyssa peut dire . comme .. Nick  
 veux-tu essayer ces [dRyg] .. ou quelque chose (rire)  
 032 M non . ehm le maman . le maman demande à Alyssa

033 J le maman demande à Alyssa ↑ .. mais c'est .. oké mais si tu comprends le chose .. ça dit . oké .. Alyssa invite à essayer .. que fais-tu .. alors

034 M un ami de Alyssa .. Nick

035 J alors .. on est dans .. on doit dire où sommes-nous .. comme dans où ↑

036 T on est dans la .. dans . l'école .. dans l'école .. non dans le maison

037 J dans le maison de Alyssa ↑

038 T&M OUI

039 J l'histoire se passe dans le . maison de Alyssa .. l'histoire . se . passe . dans . la . maison . de .. Alyssa .. alors . comment est-ce qu'on .. ehm .. alors Alyssa dit ehm Nick veux-tu essayer ces [dryg] chuchoter

040 M chuchoter

041 J oké . chu .. comment est-ce qu'on .. Matt . Tina .. comment est-ce qu'on écrit/

042 M chuchoter ↑

043 J oui

044 M C-H-U-C-H-A-N-T

045 J A-N-T ↑ tu es sûr↑

046 M oui

047 J chuchante ↑

048 T chuchante ↑

049 M oui ça dit sur le (tableau ?)

050 J je vais voir .. un seconde

051 M c'est juste là .. chuchoter

052 J je n'ai pas pensé que c'était comme cela .. mais .. c'est comme ça .. oké . alors . elle dit . ehm .. veux-tu essayer ces [dryg] et ehm ces drogues . pas/

053 M /ces drogues .. maman nous donne .. **what is it again** .. il a dit quelque chose dans l'histoire

055 M la maman donne toujours

056 J ton ami dit qu'ils ont déjà essayé .. et .. oké .. nous avons déjà essayé

057 M et c'est bien

058 J oh .. on devriez comme .. un frère parce que ça dit nous avons . alors ça devriez avoir comme un frère et un sœur

059 T oké

060 M Nick va être **the** frère

061 J mais il doit avoir un ami aussi

062 M oké .. un fille ou garçon ↑

063 T ça peut être une fille .. Madison

064 J Madison ↑ .. ça doit être plus jeune que Alyssa ... alors comme douze ↑

065 M douze ↑

066 J oké .. la fille de douze ans

067 M non .. change son nom à . Michel



068 J tu es certain ↑ .. oké .. et puis Madison peut être l'un qui est  
 comme . très gentille .. et comme/  
 069 M /et je suis . Michel (rire)  
 070 J oké .. sœur de .. Alyssa . mais tu es ami avec Alyssa pas Madison  
 alors veux-tu changer ↑ .. alors tu es ami avec Madison pas Alyssa  
 ↑  
 071 M c'est oké  
 072 J tu es oké avec ça ↑ .. comme ça ↑  
 073 M oui .. c'est deux les mêmes  
 074 J oké .. alors Alyssa dit nous a . Madison et moi avons .. Madison . et  
 . moi . ont . déjà . déjà les essayé .. oké .. il y avait des étapes que  
 tu dois suivre pour le problème et on doit trouver  
 075 M je vais . je vais comme juste regarder sur ça  
 076 J oké .. dit exactement ce que je . tu veux pas faire .. alors Nick va  
 dire comme .. eh . je ne veux pas prendre des [dryg]  
 077 M oui  
 078 J mais  
 079 M Michel  
 080 J Michel .. j'ai pensé que c'était Nick .. parce que tu changes tout le  
 temps .. oké . Michel .. est-ce que Madame va être fâchée ↑ non .  
 je pense pas  
 081 M peut-être .. j'ai pas choisi le nom de Madison . tu as  
 082 J j'aime ce nom **anyways** .. je ne veux pas . prendre ces [dryg]  
 083 M oui . ça c'est bon  
 084 J et puis ça peut être comme .. oh oui viens-y Michel .. ça c'est bon .  
 ou quelque chose .. juste prends quelques uns  
 085 M alors on va demander à Madison . est-ce que c'est bon  
 086 J oui .. oké . Alyssa .. viens . allez-y  
 087 T ils sont bons  
 088 J juste prends un  
 089 T juste prendre un . un peu  
 090 J oké .. et puis Michel va répéter .. non . je ne veux pas prendre des  
 [dryg]  
 091 M oui . oui  
 092 J Michel . je . ne . veux . pas . prendre .. des [dryg]  
 093 M est-ce que tu es comme stupide ou quelque chose ↑  
 094 J non .. on dit pas ça .. ça c'est qu'est-ce que Madame a expliqué ..  
 on dit pas que/  
 095 M affirmative .. calme et ferme  
 096 J non . c'est pas cette page . c'est cette page ... dis exactement . dis  
 pourquoi tu ne veux pas faire .. oké Alyssa va dire encore et puis le  
 prochaine fois tu peux dire je ne veux faire parce que ils sont illégal  
 blah blah .. oké Alyssa .. agressive (...)  
 097 M maman . Alyssa . Michel  
 098 T maman n'est pas dans ça  
 099 J on va efface . mais je pense que elle va **show up** quelque part

100 M oui . dans ça  
 101 J oké . Alyssa agressive . qu'est-ce qu'elle dit ↑ .. prends tes prends ces [dryg] .. tout le monde/  
 102 T /regarde moi . je vais prends les [dryg]  
 103 J tous les personnes **cool** prend ces [dryg]  
 104 M et après le policier vient  
 105 J oké .. et le policier est .. Matt  
 106 T personnes **cool** ↑  
 107 J prend ces [dryg] . tous les personnes **cool**  
 108 T tous les personnes/  
 109 J /les prend/  
 110 T tous les personnes comme . le maman ↑  
 111 M et le policier peut être une fille et c'est Rita  
 112 J Rita (rire)  
 113 M non ↑  
 114 J **did you know that Madame** . oh .. la chose peut nous entend  
 115 M non  
 116 J oui (rire)  
 117 M mais ça c'est un bon nom  
 118 J oui je sais . oké  
 119 T oké . on dit Rita (rire)  
 120 J et puis Michel va dire ah . non je ne veux pas les prendre parce que ils sont illégal  
 121 M et si les ehm policiers vient .. le policier peut être . ehm Rick  
 122 T Rick (XXX) (rire)  
 123 J je ne veux pas prendre . ces . la chose nous entend .. oké on peut . oké Michel .. non je ne veux pas prendre ces [dryg] parce que  
 124 T pourquoi Michel  
 125 M parce que ils sont illégal et il est pas bon pour toi  
 126 J oké .. illégal .. et mauvaises à ton santé ↑ .. pour toi .. oké qu'est-ce que c'est le prochain étape ↑ ehm  
 127 M ici  
 128 T ici  
 129 J oké Madison veut dire . Madison revenir et elle va être .. Madison va être .. comme  
 130 M si on choisit cette drogue on va être en trouble  
 131 T tu vas être en trouble (aussi ?)  
 132 J qu'est-ce que tu veux dire ↑  
 133 T je veux . je vais appeler à aux policiers  
 134 M JE VEUX APPELER AUX POLICIERS . (XXX) (bruits de sirènes)  
 135 J tu ne peux pas faire ça . ça c'est **unrealistic** .. si le personne qui veut les [dryg] dit à le personne je vais appeler aux policiers  
 136 T non . comme .. alors Michel appelle aux policiers ↑  
 137 J **well** on est supposé de suivre ces étapes  
 138 T oké  
 139 M oké . **just one**

140 J on doit le faire . oké . ce que tu peux .. dis ce que tu fais à la place  
 141 T est-ce qu'on peut changer les noms encore ↑ (rire)  
 142 J oui on peut .. oké . Michel Alyssa Michel Alyssa . qu'est-ce que le  
 nom de Madison va être ↑  
 143 M ehm .. juste laisse . ehm **I don't care . you guys can do whatever  
 you want**  
 144 J hé . le chose nous écoute . tu dois parler en français Matt  
 145 M [ã :]  
 146 T ehm . Kayla  
 147 J Kayla ↑ . oh ça c'est un bon nom . oké  
 148 T on va change Madison à Kayla ↑  
 149 J oui . oké alors Alyssa a juste/  
 150 M /maintenant tu dois changer ça  
 151 J **right**  
 152 T à Kayla  
 153 M ou Jocelyne  
 154 J NON . je veux pas prendre les [dryg] dans l'histoire  
 155 T Michel tu es juste très étrange  
 156 M oh oui . oké . merci beaucoup pour les drogues [i :] est-ce que tu .  
 Kayla . tu veux encore ↑  
 157 J **oh my (XXX)** .. oké . je m'excuse chose  
 158 T je m'excuse . on n'est pas **suppose** de dit ça  
 159 J chut . oké .. prends-les ou je vais te faire mal  
 160 M oké si tu fais moi . mal .. je vais appeler les polices (rire) . policiers  
 161 T oké et les policiers va être .. Rick ↑  
 162 J je . veux . te faire . mal . et puis ehm . Kayla doit dire quelque  
 chose comme . ehm  
 163 T tu écris Jocelyne  
 164 M non .. ehm et je vais chercher Mikaela  
 165 J Mikaela ↑  
 166 T Kayla  
 167 M non . je . tu . oké ça dit ça .. je veux chercher Mikaela et elle va dire  
 qu'elle va dire (XXX)  
 168 J huh ↑ . je ne comprends pas  
 169 M comme Alyssa dit je veux chercher Mikaela pour dire peut-être elle  
 prend aussi et c'est bien  
 170 J oké  
 171 T oké  
 172 J alors on va dire Mikaela non Kayla et maman arrivent dans le .  
 maison .. alors Kayla va dire et ça c'est nos [dryg] ces [dryg]/  
 173 M /sont bons  
 174 J sont bons . oui  
 175 T sont très bons  
 176 J et Michel va dire . NON  
 177 M arrête de dire ça ou je vais téléphoner les polices . policiers

- 178 J oké . alors et puis tu peux dire pourquoi tu veux pas et puis on va téléphoner les policiers
- 179 M&T oké
- 180 J oké . non je ne veux pas/
- 181 T /tu vas te rendre en trouble
- 182 J tu . vas . te rendre . en trouble .. et puis maman dit . maman peut dire je vais te faire mal et Michel peut dire/
- 183 M /je **call**/
- 184 J /téléphone/
- 185 M /je téléphone les policiers .. bip bip
- 186 J oké . maman dit nous allons . mais tu dois les prendre .. parce que la maman est sur les [dryg]
- 187 T ils sont très bons
- 188 J oké alors maintenant Michel dit je pars .. je vas à la maison parce que je ne veux pas faire partir de ça
- 189 T et les [dryg] sont pas bons
- 190 J les [dryg] . sont mauvaises
- 191 M oh . et le papa de Michel va être un policier
- 192 T oké . oui
- 193 J est-ce que ton papa EST un policier ou/
- 194 M /non . un **fireman**
- 195 T oh cool
- 196 J il est un **firefighter** .. oké .. les [dryg] sont illégales .. tu sais que tu ne devriez pas les prendre
- 197 T est-ce que je peux dire un chose .. un fois **we were at our old school . Jocelyne . and** on a les présentations et **one kid said oh I want to be a firetruck when I grow up** (rire)
- 198 J le chose entend . le chose entend
- 199 T et oui et et tout le monde a dit oui tu regardes comme un **firetruck** parce que son visage est comme ça (aplatit son visage avec ses mains)
- 200 J oké .. les [dryg] sont mauvaises .. je ne veux pas faire partir de ça/
- 201 M /tu dois écrire le papa
- 202 T de Michel
- 203 M de Michel .. Martin/
- 204 J /arrêter ou je téléphone les policiers
- 205 M je vais téléphoner mon papa .. le policier peut être .. Rick
- 206 J oké . puis Michel va à la maison .. est-ce que quelqu'un peut chercher un autre papier ↑
- 207 M oui
- 208 J merci
- 209 M je ne sais pas pourquoi on a besoin de beaucoup de papiers
- 210 J je ne sais pas aussi
- 211 M on a juste comme besoin de un paquet
- 212 J oui je sais .. oké Michel va à la maison .. oh on doit avoir les parents de Michel alors

- 213 M non . juste un papa .. mon maman a mort  
 214 T pas de maman ↑  
 215 M non parce que mon papa et maman est un policier et mon maman a mort  
 216 J ton maman n'est pas MORT  
 217 M **it's just a story**  
 218 J oké . papa de Michel/  
 219 M /un policier/  
 220 J /qui est un policier  
 221 T **I feel sorry for these people**  
 (...)  
 222 M on peut juste écrire . Marty . papa de Michel  
 223 J Marty ↑ . et qu'est-ce qu'on va dire pour maman ↑  
 224 M a fait mal  
 225 T par le ehm . **bad person**  
 226 J Michel va à la maison .. il ouvre la porte  
 227 M PAPA PAPA  
 228 J et puis papa et maman dit bonjour Michel .. oh . on a deux mamans .. oké alors tu vas seulement avoir un papa Michel  
 229 T non non non non parce que ça c'est le maman de Alyssa  
 230 J mais on . ehm on doit .. ehm ça appelle le même chose .. Michel ↑ ton maman est mort . oké ↑  
 231 M oui . ça c'est qu'est-ce que je veux dire  
 232 J oké oké . ton maman est mort .. **bye**  
 233 T tu aimes ton maman ↑  
 234 M oui .. des fois  
 235 T plus que moi .. j'aime pas des fois ma maman .. je **yell at** ma maman .. **I yell at my mom**  
 236 J papa dit bonjour Michel .. oké Michel dit  
 237 M [həmələ : həmələ :] (sons de panique)  
 238 J il est dix-sept ans Michel .. il fait pas [həmələhəmələ] .. la famille de Alyssa/  
 239 M /de les **wart-hog**/  
 240 J /Alyssa . essayer de me forcer de prendre les [dɹyg]/  
 241 M /est-ce que tu as prendre ↑ . non/  
 242 J /les [dɹyg] ou me faire mal  
 243 M le papa de Michel . Marty  
 244 T Marty ↑  
 245 M parce que Marty est plus facile de faire . comme le papa de Michel . le papa de Michel  
 246 J alors j'ai parti  
 247 M bien pour toi  
 248 J je ne voulais pas être partir de ça .. et puis papa va dire BRAVO MICHEL  
 249 M mais on doit aller là  
 250 J aller où ↑/

- 251 T /on a **gym** . on a **gym** en cinq minutes/  
252 J tu as le plus grand rôle Matt . **by the way** .. oké .. alors je ne  
voulais pas être partir de ça . papa . bravo Michel .. si elle continue  
je vais téléphoner les policiers .. je vais quoi .. je vais aller↑ les  
parler .. je suis un policier .. Michel va dire oui papa et papa va dire  
. allez chez . allez avoir du crème glacée
- 253 M yé  
254 J ehm . non .. les personnes de dix-sept ans prend pas le crème  
glacée alors quel . qu'est-ce que/  
255 M /aller voir un vidéo  
256 J aller voir un nouveau film au cinéma  
257 M yé  
258 T (rire) pas le crème glacée  
259 M je veux écouter de ça  
260 J oké . **well** . est-ce qu'on va pratiquer un fois ↑  
261 T oui  
262 M non .. oké oui  
263 J oké . qui va être qui ↑  
264 M qui est le papa de Michel ↑  
265 J tu es le papa aussi  
266 M non parce que je parle  
267 J oké . ehm mais est-ce que tu peux faire des différents voix ↑ . ton  
**normal** voix et ton papa voix
- 268 M MICHEL . DIS NON À FAIS ÇA .. non  
269 J oké  
270 T pourquoi .. tu ..tu peux être le MÈRE de Michel  
271 J le mère de Michel ↑ . alors ça peut être le papa . la maman .  
Madame .. je vais dire un dernière nom
- 272 T Madame Z. (rire)  
273 M Madame Wood (rire)  
274 J Madame W  
275 M W ↑  
276 J et ça c'est maman  
277 M le mère de Michel  
278 T qui est un policier  
279 J oké on doit changer tout ça .. est-ce qu'on .. alors veux-tu être ..  
ehm .. je voulais être Alyssa et tu peux être maman et/  
280 T /je peux être Jocelyne tout le monde  
281 J Jocelyne ↑ je veux pas être Jocelyne .. je veux que ça soit Kayla  
282 T je suis seulement un fois dans cette chose  
283 J non non tu vas être Kayla aussi et oké  
284 T Kayla n'est pas ici . seulement un fois  
285 M non .. Kayla . Kayla . Kayla  
286 J on doit changer tout . Madame .. et maman . et Madame W ↑ **was**  
**it** ↑  
287 M Madame W est le mère

288 J et maintenant on doit changer tout  
 289 T tu peux être le maman  
 290 J maman ..maman ..maman  
 291 M **Nigel . why do you come over here** ↑  
 292 J oké .. je vais être Alyssa .. NIGEL PARTIR .. on fait ça .. oké . je  
 vais être Alyssa ehm  
 293 M je veux être Michel  
 294 T maman  
 295 J oké tu es Michel et tu es maman et je vais être comme le **narrator**  
 comme ça  
 296 M et tu es le maman de moi  
 297 J et tu peux être Kayla aussi  
 298 T oké .. Kayla et maman  
 299 M qui est le maman de moi ↑  
 300 J Tina .. qu'est-ce que c'est le titre ↑  
 301 T ehm . pas prendre les [dryg]  
 302 J les [dryg] on va juste dire  
 303 M oui  
 304 J oké alors bonjour . notre chose est les [dryg] .. les personnages  
 sont Madame W Alyssa Michel Kayla et Maman .. l'histoire se  
 passe dans la maison de Alyssa .. Matt . Matt . on fait le chose  
 (XXX)  
 305 M oké  
 306 J oké . Matt lire ça parce que tu pratiques .. oké Alyssa veux-tu  
 essayer ces [dryg] Madison et moi ont déjà les essayé  
 307 T Madison ↑  
 308 J oh Kayla  
 309 T c'est **gym and it's outside**

- 001 S oh . ça c'est assez difficile ça .. remettre les lettres  
 002 M oui mais .. on met les lettres  
 003 S et je pense que c'est juste ici  
 004 J non . ça c'est pour ces choses-là  
 005 N oh .. je ne comprends pas ça-là .. Jocelyne ↑ .. je ne comprends pas ça-là  
 006 S Jocelyne .. Jocelyne  
 007 J qu'est-ce que tu veux ↑  
 008 S on doit faire .. on doit remettre les lettres en ordre ↑  
 009 J oui mais .. je sais c'est vraiment difficile  
 010 M (Seb ?) où (peux ?) –tu es ↑  
 011 N je suis là  
 012 S demandez à Madame . Jocelyne  
 013 J c'est quoi ce qu'on fait ↑ .. quelqu'un cherche Madame  
 014 N je sais .. Jocelyne . c'est facile  
 015 J c'est pas facile  
 016 N oui c'est  
 017 J **Nic .. you're being really stubborn and really (XXX)**  
 018 N **I'm just . (sitting here ?)**  
 019 J hé Mica . viens ici et puis Seb peut s'asseoir là  
 020 M non  
 021 J **Seb doesn't care**  
 022 M oké  
 023 S Jocelyne . je sais qu'est-ce que tu fais  
 024 J oké  
 025 S Jocelyne . c'est facile  
 026 J Seb est-ce que tu/  
 027 S /Jocelyne . c'est très facile  
 028 N oui . c'est  
 029 J oké .. qu'est-ce que tu fais ↑  
 030 S est-ce que tu sais qu'est-ce que .. on élève (enlève) tous ces lettres ici .. **there's J W B** et Z et ça veut dire un nom  
 031 groupe oh  
 032 J oké . **J W B** et Z  
 033 M est-ce que ça c'est qu'est-ce qu'on .. est-ce que ça c'est les lettres qu'on enlève ↑  
 034 S oui  
 035 M je ne comprends pas  
 036 J tu enlèves toutes les lettres là .. dans toutes/  
 037 N /qu'est-ce que c'est le mot ↑/  
 038 M /(enlève ?) dans toutes les questions ↑  
 039 J oui  
 040 M **everything** ↑



041 J oh le premier c'est sexy  
 042 S quoi ↑  
 043 J le dernière  
 044 S quoi ↑ . non  
 045 J oui .. regardez .. regardez  
 046 S où est l'autre . il y a juste un S  
 047 J J Z B W  
 048 S ça dit .. **AWESOME** .. Nico . ça  
 049 N quoi ↑  
 050 S **look**  
 051 N oh (rire)  
 052 S (XXX) oups  
 053 J Seb . ça c'est qu'est-ce que ça dit là  
 054 S ehm . Madame .. il y a . un . mauvais . mot  
 055 J attends .. attends une minute . je vais juste effacer tout ça  
 056 N qu'est-ce que c'est le premier ↑  
 057 J oké W Z .. B Z W  
 058 N qu'est-ce que c'est le premier ↑  
 059 M [syksis] ↑ . S j'ai S – E – C – C – S  
 060 S S - U - C  
 061 M S – U – C – C – S  
 062 J je . je vais essayer le premier .. oké . ça on peut faire toute seul je  
 pense  
 063 S attends .. est-ce que ça c'est succès ↑  
 064 N non parce qu'on a besoin de deux/  
 065 J /oh oui c'est .. W B Z .. R – A – F – F – I – N – E .. le premier c'est  
 R – A – F – F – I – N – E  
 066 N raffine ↑  
 067 M je pense que ça c'est facile  
 068 J oui . on peut faire ça toute seul  
 069 S d'accord  
 070 N non mais Jocelyne . Madame a dit qu'on/  
 071 S /oh Jocelyne . ça c'est . ça c'est très facile .. ici .. pour ça . tu  
 besoin de trouver les mots  
 072 N oui ça c'est facile  
 073 M M – N . E – U – R .. mineur ↑ . attends .. j'ai un M  
 074 S pas fais cette partie .. fais le partie c'est risque  
 075 J c'est risqué  
 076 M attends .. **people .. you guys are going too fast**  
 077 N **no we're not**  
 078 M **I don't understand**  
 079 N **well/**  
 080 J /Mica . cette partie est facile  
 081 M **(well ?) I don't understand**  
 082 J oké . les personnes ehm  
 083 M mais je suis pas fini ça

084 S Jocelyne . qu'est-ce que c'est/  
 085 J /on va faire . c'est risqué/  
 086 S /Jocelyne . qu'est-ce que c'est le deux . le troisième ↑ .. [mins] ↑  
 087 N et qu'est-ce que c'est le .. oh **wait**  
 088 J oké W .. oké M – I – N – C – E – U – R .. minceur  
 089 S merci  
 090 N SEB  
 091 M Jocelyne . comment tu écris ça ↑  
 092 J M – I – N [mɛ̃] . oké les amis .. on devrait faire c'est risqué parce  
 que c'est très difficile  
 093 S oui oui .. risqué  
 094 M [so : ki : al//sokial] (social)  
 095 S est-ce qu'il y a les réponses à la fin ↑  
 096 N SEB  
 097 J oké les amis . écoute .. on devrait faire c'est risqué parce que si on  
 le fait pas/  
 098 N /on sait Jocelyne  
 099 J mais Madame a dit de faire les choses difficiles .. oké . c'est risqué  
 .. remets ces lettres en ordre pour trouver les risques du  
 [tabagism](tabagisme) .. mais comment est-ce qu'on sait ça ↑  
 100 N quoi ↑  
 101 J oké .. on peut regarder dans les mots de détecteur de fumée et voir  
 s'il y a les (mêmes ?) mots  
 102 S c'est pas . Jocelyne  
 103 J pourquoi ↑  
 104 S dans . dans détecteur/  
 105 N /oh .. j'ai trouvé un  
 106 S quoi ↑  
 107 N nicotine  
 108 J où ↑ .. c'est quel ↑  
 109 N c'est dans ici  
 110 J non . mais on fait ça ici  
 111 S j'ai trouvé pollution  
 112 M j'ai . trouvé .. dépendance .. j'ai trouvé dépendance .. **I already  
 found** . pollution  
 113 J j'ai trouvé oxygène  
 114 N **Seb already found it**  
 115 J oké les amis .. on doit trouvé les risques du [tabagism]  
 116 M oh . j'ai trouvé poumons  
 117 J non . les personnes . on doit faire les choses difficiles  
 118 S oui . ça c'est qu'est-ce que je veux dire les petits  
 119 N **don't touch me**  
 120 S à les petits  
 121 J oké .. ici  
 122 S Nico ↑ .. Taya is (XXX)  
 123 N **SEB . you're/**

- 124 J /C – A – N .. oh j'ai trouvé un . cancer  
125 N quoi ↑  
126 J le deuxième . c'est cancer  
127 N **and how do you spell that** ↑  
128 J **C – A – N . C – E - R**  
129 S Jocelyne .. PAS DIT LES RÉPONSES .. il devrait être/  
130 J /on fait ensemble  
131 N oh .. est-ce que ça c'est .. le ehm troisième .. est comme .. ehm .  
mon .. non  
132 S le dernier je pense est/  
133 M /désir  
134 J oké . ehm . tu peux essayer de trouver le dernier  
135 S **just put them all like .. mix them around**  
136 M ça c'est trop difficile  
137 N SEB  
138 S quoi ↑  
(XXX) (bruits de fond)  
139 M [rɪsdə]  
140 J quoi ↑  
141 M [rɪsdə] ↑  
142 J non .. je ne pense pas  
143 N oh .. [sədɪr//sədri]  
144 S peut-être/  
145 N /[sədri] Jocelyne  
146 J quoi ↑  
147 S [sədri] .. non .. **we'll recognize it** quand . on va le .. ehm ..  
[rəkɒnɪzɪ]\* (reconnaître) quand le mot (est bon ?)  
148 J ça c'est trop difficile  
149 N [saɪd] ↑  
150 J je pense que c'est comme **disease** ou quelque chose  
151 M S – E – D – I – R . [sədɪr]  
152 N c'est juste .. ehm  
(...)  
153 J oké les amis .. veux-tu sauter ça ↑  
154 S mais ça c'est un de les difficiles  
155 N est-ce qu'on (peut ?) ehm . sauter ↑ ou pas  
156 J ehm . est-ce que tu .. oké peut-être un de nous peut aller demander  
Madame où on peut . comme où/  
157 S /Jocelyne . tu fais . cette fois  
158 J j'ai déjà  
159 S j'ai déjà aussi  
160 J oké Seb ou Mica  
161 S Nico  
162 M je peux aller  
163 S la prochaine fois Nico fait

164 J Mica .. demande Madame où est-ce qu'on peut trouver les réponses pour ça .. ou quelque chose comme ça .. oké . on va essayer celui-là

165 S Jocelyne . essaie ça .. Jocelyne essaie ça .. c'est facile

166 J clavier mystère ↑ .. résous les devinettes en remplaçant chaque numéro par une des trois lettres

167 N qu'est-ce qu'on fait là ↑ .. qu'est-ce que tu fais sur le clavier [misteri] ↑

168 S résous les devinettes en remplaçant chaque numéro par une des trois lettres qui se trouvent en dessous .. oh je sais Jocelyne ... je sais qu'est-ce qu'on doit faire .. les nombres ↑

169 J oui

170 S il y a [kɔlym]\* (colonne) et c'est comme . UN .. on doit fait . ehm . un de ces mots pour comme . deviner

171 J comment rit un fumeur .. oké huit . neuf .. alors ça peut être I ou K puis neuf c'est O ou L .. il . combien de mots est il .. il

172 S **the first one's** il

173 J quatre . huit . cinq

174 M huh ↑

175 S **the first one here is** il

176 N **eighty-nine** ↑ .. comment tu as trouvé ↑

177 S ici .. **four can either be** . R F

178 M hé .. qu'est-ce que tu fais ↑ .. des nombres ↑ .. **peoples**

179 J oui .. oké Mica . oui ↑

180 M elle a dit on peut regarder dans ce livre ou les duotangs de planification personnelle

181 J mais ça c'est trop difficile .. oké .. les personnes .. on fait le (XXX) la santé . ton corps .. les [dɾyg] et médicaments peut-être ↑

182 M non

183 N je pense qu'il y a un qui dit **tobacco**

184 J **tobacco** ↑ . [toba]

185 M Seb . donne-moi mon efface (**please** ?)

186 S et parle en français

187 N qu'est-ce que c'est après .. LE TABAC .. PARFAIT .. on peut utiliser cette page ici

188 J comme tu le sais probablement le tabac est un plante .. blah blah blah

189 N tabac est juste ici

190 M comment est-ce que tu écris .. où est-ce que ça dit tabac ↑

191 J le tabac est .. non . ça c'est pas le tabac .. quels sont les effets .. les effets d'un long-terme usage du tabac peuvent être (XXX)/

192 S /est-ce que tu peux m'aider sur ça

193 N SEB

194 S qu'est-ce que c'est ton problème ↑

195 J Seb .. (tues-toi (tais-toi) et baisse ?)

196 S JOCELYNE

- 197 N un autre est .. regarde . regarde quand un personne parle regarde (...)
- 198 J dommage sur (XXX) .. ça peut causer du dommage aux poumons .. ça c'est un .. dommage aux poumons
- 199 M oké .. il y a un H juste là
- 200 J oh mais c'est pas assez grand .. comptez . gourdon . goudron .. non .. oké .. regarde pour ces deux
- 201 M je m'excuse mais c'est vraiment (difficile ?)
- 202 J A R S .. [sirin] ↑/
- 203 N /Jocelyne . tu es vraiment bon à ça/
- 204 J /parce qu'ils demeurent dans les poumons
- 205 N quoi Jocelyne .. quoi Jocelyne ↑
- 206 J regarde . vois c'est risqué . le un deux trois quatre .. le cinquième c'est peut-être l'inflammation des poumons
- 207 S non . il n'y a pas de P
- 208 M non
- 209 J wow .. certains scientifiques croient que chaque cigarette fumée réduit la durée de la vie de cinq minutes .. alors . que chaque cigarette que tu fumes **makes your life five minutes shorter**
- 210 N oui . je sais
- 211 S ça c'est pas vrai
- 212 J oui c'est vrai .. et puis si tu as comme un parent qui fume ça dit que ça c'est aussi .. ça peut être tabac .. [tabakte]
- 213 S Jocelyne est-ce que ton papa ↑ . ton papa ↑ .. parce que mon papa .. est-ce que ton papa fait ↑
- 214 J on ne doit pas être d'accord
- 215 S et ta maman ↑
- 216 J ça c'est trop difficile alors
- 217 S ça c'est trop difficile alors
- 218 J SEB ARRÊTE
- 219 S Seb arrête
- 220 J oké . on va pas faire ça .. c'est trop difficile
- 221 N Jocelyne fais . le .. Jocelyne
- 222 M fais ça . fais ça fais ça
- 223 J ça c'est très facile
- 224 N oui ça c'est trop facile
- 225 J oké .. on va faire le clavier mystère .. le premier mot c'est il
- 226 M quoi ↑ .. oh j'ai trouvé chimique
- 227 N on pas fait ça
- 228 J ça . c'est assez difficile
- 229 N oui .. on pas fait ça Mica
- 230 J oké . le premier mot c'est . il
- 231 M attends .. oké tout le monde .. qu'est-ce que tu fais ici ↑
- 232 S si tu as entendu\* (entendu)
- 233 M **actually . I was over there . asking Madame a question .. so . shut up**

234 S oh (rire)  
 235 J le chose entend (rire)  
 236 M oupsi (rire) .. oké .. je ne comprends pas ça  
 237 J oké .. alors tu dois regarder pour le lettre et puis tu vas . ça peut .  
 comme si ça dit les **codes** ici .. si c'est trois trois ça peut être les  
 lettres dans le . dans le/  
 238 M /quoi ↑  
 239 J oké . Nico explique-le  
 240 N non  
 241 J oké .. ça peut être R F V ↑  
 242 N regarde .. si tu as quatre/  
 243 S /il va  
 244 N il va ↑ .. ils vont ↑ .. finir ↑  
 245 J oh . ça fait pas de sens  
 246 N oh . ça fait/  
 247 J /parce que ce mot là .. quatre . cinq et huit .. il n'y a pas de voyelle  
 alors ça ne peut pas être un mot  
 248 S ehm . il y a un . U .. Jocelyne U c'est un voyelle A E I O U  
 249 J quelle lettre est-il ↑  
 250 S huit  
 251 J ça c'est L je pense .. oh non c'est I .. c'est I . c'est I ..oké  
 252 N bravo Seb . bravo Seb  
 253 S bravo Seb . oké alors on sait que ça égale I-L .. on sait ça parce  
 que si tu/  
 254 N /comment ↑  
 255 J si tu regardes sur numéro huit .. oké .. tu peux avoir les lettres I ou  
 quoi ↑ . alors la première lettre c'est I ou quoi ↑ . et la deuxième  
 lettre c'est O ou L .. alors ça fait il .. parce que si c'est neuf **you**  
**have to make the letters that/**  
 256 S /ça c'est impossible/  
 257 J /si ça dit comme trois tu regardes là pour ces trois lettres  
 258 M oké . mais ehm . oké ça c'est tellement difficile .. oké quatre c'est R  
 F V alors la première lettre c'est R F V .. la deuxième lettre c'est  
 huit alors ça peut être/  
 259 S /quoi Jocelyne ↑  
 260 J L ou K  
 261 N Seb a juste/  
 262 J /R L . R K . . F L . F K .. V L ..V K . et la prochaine chose c'est cinq  
 alors ça peut être T G B  
 263 S quoi ↑ Jocelyne ↑ . oh je ne veux pas faire ça .. prochaine  
 264 N Jocelyne . fais ça .. ça c'est facile  
 265 S ça c'est trop facile Nico .. on fait ça avec/  
 266 J /qu'est-ce que c'est le dernier mot .. sept un sept . oké ehm .. U J M  
 et puis ça fait numéro un . Q A Z  
 267 M ma – la – die ↑  
 268 J maladie ↑

269 M M – A/  
 270 J M – A – sept oh sept n'a pas de L .. oké je veux pas faire ça  
 271 N fais ça .. ça dit les .. réponses  
 272 J où ↑  
 273 N juste ici  
 274 J où .. quelle page ↑  
 275 N juste ici  
 276 S la prochaine page  
 277 J oh . oh . oh oké  
 278 S une bouffée toxique  
 279 N **where's** bouffée toxique ↑  
 280 S **these are answers for this**  
  
 281 J parce que Madame a dit qu'on va corriger  
 282 M on va corriger ça ↑  
  
 283 S Jocelyne . Jocelyne .. ça juste donne les réponses de ça  
 284 J les réponses Seb  
 285 N et là .. oh . j'ai trouvé .. oh fais ça Jocelyne ... Jocelyne  
 286 J j'aime mes poumons  
 287 N où est bouffée toxique ↑ .. Jocelyne . Jocelyne . juste ici . on peut  
 fait ça  
 288 J mais ça c'est très facile  
 289 N non c'est pas  
 290 S oui c'est très facile Nico  
 291 J oh .. réponses .. allô  
 292 S Jocelyne .. tu triches  
 293 J je ne triche pas .. comment ça c'est triche ↑ .. c'est dans le livre  
 294 M il rit jaune .. de goudron .. (rire) il dit c'est ehm il rit .. parce que  
 quatre est R .. huit a l et cinq a T  
 295 J alors R .. il rit quelque chose  
 296 N le chose que on fait Jocelyne ↑  
 297 M c'est jaune  
 298 J es-tu sûr ↑  
 299 M oui  
 300 N il faut écris jaune  
 301 J écris jaune ↑ ça c'est pas de sens .. **he laughs yellow** .. oké Mica  
 .. est-ce qu'on peut .. est-ce qu'on a le droit de faire ça ↑ (rire)  
 302 M chut  
 303 S OUI  
 304 J alors qu'est-ce que c'est le prochain  
 305 M ehm .. de goudron  
 306 J de/  
 307 S /Jocelyne ↑ où est c'est le risque ↑ regarde le page .. où est c'est  
 le risque ↑  
 308 N page deux

309 J deux .. cinq  
310 S JOCELYNE .. JOCELYNE  
311 J oui  
312 S j'ai trouvé  
313 J in-cen-die oh oui . incendie .. ça fait du sens  
314 M ça c'est facile  
315 N oui . maintenant que on comprend  
316 M mauvaise .. ça c'est mauvaise  
317 S Jocelyne .. je suis bien  
318 J qu'est-ce que c'est ↑  
319 S rides  
320 J rides ↑ . oh . rides  
321 M c'est quoi ↑  
322 J rides .. oké et ça c'est/  
323 M /comment est-ce que tu écris ça ↑  
324 J R – I – D – E – S .. **like rides** .. oké . qu'est-ce que c'est de  
goudron ↑  
325 N oh . rides .. **rides**  
326 S le dernier  
327 J quel goût a un cigarette ↑  
328 N on n'est pas fini Jocelyne  
329 J oh oui .. je sais .. est-ce que ça c'est tout ↑  
330 M ça c'est mauvaise .. et après c'est comme [ha : l : en//halɛnə]  
331 J [halɛna] ↑  
332 S comment est-ce que tu écris ↑  
333 M non haleine .. H – A – L – E – I – N – E  
334 S quelle page es-tu es sur .. Jocelyne ↑  
335 J oké . Mica regarde .. je pense que ça va comme ça  
336 S quelle page es-tu es sur ↑ .. JOCELYNE  
337 J oké . les amis .. on doit faire . toute seul  
338 S&N NON  
339 S on est un groupe .. on est . AMIS (rire)  
340 J oké .. qu'est-ce que c'est le dernier ↑  
341 S dernier ↑  
342 M attends .. il y a celui-là et celui-là  
343 N le dernier est **rides** .. Jocelyne . ça c'est comment tu s'appelles/  
344 J /mais le deux après . c'est quoi ↑  
345 N incen/  
346 M /maladie cardiaque .. je pense que c'est maladie cardiaque  
347 J oh oui parce que ça peut être C - A .. Mica tu es bon à ça  
348 S (XXX) pas dit les réponses .. à les personnes  
349 M mais où est-ce qu'on va écrire .. il n'y a pas vraiment de place  
350 N oké .. j'ai trouvé un



351 J oh .. c'était dans le livre .. huh Mica ↑ . ça c'est comment tu as trouvé .. (XXX) (bruits des chaises) .. OH .. mais je veux faire ça maintenant

- 001 Z qu'est-ce qu'on va faire .. ça c'est très facile  
 002 D oké . un produit toxique .. une cigarette allumée produit .. oh . ça  
 c'est .. comme . ehm  
 003 B oké .. alors . qu'est-ce qu'on va faire ↑  
 004 D pas le premier .. pas fait comme/  
 005 Z /oké .. quoi ↑  
 006 B je pense que . comme . le message . subliminal ↑ .. on peut faire  
 comme/  
 007 Z quoi ↑  
 (XXX) (bruits de fond : la lecture)  
 008 B alors ↑  
 009 D ça c'est facile aussi  
 010 B oui  
 011 S qu'est-ce qu'on doit faire ↑  
 012 D ehm . **you have to** ehm  
 013 R FRANÇAIS  
 014 D tu dois . ehm . comme .. éliminer ↑ . tout le .. J W B et Z alors  
 015 S oui . je sais  
 016 D tu ne veux pas faire ça maintenant ↑  
 017 Z je ne comprends pas  
 018 B c'est très/  
 019 D /on va faire le prix du . tabagisme après  
 (...)  
 020 R **WHAT** ↑  
 021 B **OH MY GOD**  
 022 R **OH MY GOODNESS**  
 023 B **look what it spells out Rick .. I just did this one .. S – E – X – Y**  
**.. that's what it wrote out**  
 024 S non  
 025 B **yes it did**  
 026 Z vas dit à Madame  
 027 B **oh my GOD**  
 (...)  
 028 B c'est la réponse  
 029 Z est-ce que c'est la réponse ↑  
 030 B oui . Madame a dit que c'est le  
 031 Z vrai ↑  
 032 R J W . puis A ↑  
 033 D oké je vais écrire .. ra .. raffine  
 034 B **what** ↑  
 035 D social  
 036 B **WHAT** ↑

- 037 D raffine . social .. c'est les premier deux mots
- 038 R **the . the** .. ehm **fourth one is suce something**
- 039 D le deuxième M – I – N – C .. [kɛs] . je ne sais pas
- 040 Z est-ce qu'on enlève tout . ehm . comme ça ↑ . de tout ça ↑
- 041 D S – U . oups .. [syk] .. ehm oké .. ehm [iu :]
- 042 B quoi ↑
- 043 D raffine . social .. oh .. raffine . social . minceur . succès . sexy ..  
(rire) c'est (fait ?) .. raffine . social .. les raisons sociales .. le ehm  
minceur/
- 044 B /est-ce que ça c'est comment tu épelles/
- 045 D /succès **and sexy**
- 046 Z&R [iu :] (rire)
- 047 S sexy ↑
- 048 D c'est comme .. **there you go** (gestes . rire)
- 049 B oké .. raffine ↑
- 050 D hé .. il faut faire toi-même
- 051 B oké
- 052 D détecteur de fumée .. encercle les mots cachés .. on peut faire ça  
plus tard .. c'est/
- 053 R /OH
- 054 D c'est facile .. tu ENCERCLES LES MOTS
- 055 R pas facile
- 056 D oké .. pollution .. j'ai trouvé pollution
- 057 S pollution
- 058 D et chimique aussi
- 059 S pollution .. et chimique
- 060 B nicotine .. j'ai trouvé aussi
- 061 D où est ↑
- 062 B comme/
- 063 Z /oh .. j'ai trouvé nicotine/
- 064 B /dans le . **corner**
- 065 D dans le coin ↑ . où dans le coin ... oh
- 066 R **I think that's it**
- 067 D oui .. et j'ai .. bouffée est ici
- 068 B arrêter .. **here** .. **I found** arrêter
- 069 D où est arrêter ↑
- 070 B ehm . **it's** .. c'est comme dans le **bottom** de le cigarette
- 071 D dépendance .. j'ai trouvé dépendance
- 072 B où ↑
- 073 D c'est comme . ehm .. juste en haut de le ligne rouge . comme oh .  
et haleine
- 074 Z j'ai trouvé poumons
- 075 B poumons ↑ **you don't have to find** .. oh ya
- 076 R poumons **is** facile
- 077 B **ya I found it too**
- 078 S **I found it TOO**

(XXX) (bruits de fond)

079 S chimique ↑

080 D j'ai déjà trouvé ça

081 B substances

082 D j'ai trouvé . oh .. il faut pas trouver ça

083 S **I found** bouffée .. **it's between the smoke lines**

084 D oh j'ai déjà trouvé ça

085 R **ya**

086 D tousser .. c'est pas un

087 Z oxygène j'ai trouvé

088 D où est-ce que c'est ↑

089 Z c'est comme .. dans le/

090 D /oh j'ai trouvé habitude/

091 Z /oxygène est là

092 D habitude . c'est là j'ai eu seulement trois .. où est arrêter ↑

093 B oh . arrêter .. c'est . sur le **bottom** de le cigarette

094 D oh oui . oui

095 R **I think there's no** fumée **in the list**

096 D goudron .. est-ce que quelqu'un a trouvé goudron ↑ .. oh . j'ai trouvé

097 S oh .. oui

098 D c'est juste en dessous de le/

099 S /fumée

100 D oui

101 Z pollution ↑

102 D oh . j'ai déjà trouvé ça .. c'est . au bas .. j'ai seulement substances et puis j'ai fini

103 B où est dépendance ↑ .. où est dépendance

104 D oké .. j'ai trouvé tout . **so** ehm . dépendance . c'est juste comme là . regarde .. dépendance

105 B oké

106 R et où est . haleine ↑

107 D oh **I found** haleine .. c'est comme dépendance .. un peu .. **well** . est-ce que tout le monde est fini ↑

108 groupe **NON**

109 R j'ai besoin de substance maintenant

110 D c'est comme . à côté de pollution

111 R oh oui .. j'ai trouvé

112 S non c'est pas

113 D oui

114 S oh oui oui .. à côté .. j'ai pensé comme

115 Z c'est sur la même ligne que/

116 S /oké .. ehm . je pense qu'on peut faire .. ehm c'est risqué ↑

117 D il faut attendre les autres personnes

118 S oui .. combien as-tu . Rick ↑

119 R **I don't know**

- 120 B nicotine .. drogue  
121 R oh ehm . goudron  
122 D goudron ↑ .. c'est . ehm .. j'ai trouvé .. **right there**  
123 B arrêter .. haleine .. dépendance .. chimique  
124 D arrêter c'est là .. alors tu dois trouver haleine ↑ .. haleine est juste là .. et bouffée  
125 R et habitude .. **then I'm all done**  
126 D oh .. c'est là  
127 S **the next page looks weird .. kick the nic**  
128 D ehm . on va faire c'est risqué  
129 R non . oh oui c'est risqué  
130 B j'ai pas fini  
131 D oh .. est-ce que tout le monde autre a fini ↑  
132 groupe OUI  
133 D as-tu presque fini Bria ↑  
134 B oui .. j'ai un autre  
135 R c'est risqué .. remets les lettres en ordre pour trouver les risques du [tibagism] (tabagisme)  
136 D oké . oui .. ça/  
137 B /où est bouffée ↑  
138 D bouffée c'est entre les deux choses de fumée  
139 B ici ↑ . oh oui  
140 D oké .. ehm . est-ce que quelqu'un sait ↑ . quelque chose ici ↑ .. oh . je pense que .. non . c'est pas .. ehm je pense que le troisième .. le deuxième mot est inhale  
141 S in .. non  
142 D oui . I – N – H – A .. **oh never mind**  
143 S **ya 'cause it has** deux E  
144 D oh .. est-ce que c'est haleine ↑ .. oui c'est haleine .. quelque chose haleine .. je ne sais pas  
145 S mauvaise .. mauvaise  
146 D oui . mauvaise haleine  
147 Z où est-ce qu'on est .. le troisième mot ↑  
148 R oui . où est-ce qu'on est ↑  
149 D mauvaise haleine c'est le troisième mot (...)  
150 B **how do you spell it** ↑  
151 Z un H  
152 D ehm regarder les (XXX) mots pour le chercher  
153 B oh oké (...)  
154 D ehm .. [dēklin] ↑  
155 B oui  
156 D [dēklin] (rire) c'est pas un mot .. [dāklin] . non .. ehm  
157 S cancer

- 158 D où ↑
- 159 S **maybe**
- 160 D oh oui cancer .. ça c'est un risque aussi . alors
- 161 S cancer .. **it's the second one**
- 162 D oui
- 163 B [nɛrsa] ↑
- 164 S [nɛrsa) **is cancer**
- 165 D oké . ehm .. **what's the first one** ↑
- 166 B mais il n'y a pas de S
- 167 S **CANCER .. C . it's a C .. not an S**
- 168 B oh
- 169 S c'est comme ehm . le mot en anglais . **cancer**
- 170 D oui . alors .. ini . nien .. dien
- 171 R indien ↑
- 172 Z regarde dans le . ehm . dans le cercle
- 173 B de toutes les mots ↑
- 174 R **is the last one** [dise] ↑
- 175 B [desjø]
- 176 D désir .. c'est un mot déjà .. désir .. mais je ne pense pas que c'est ça
- 177 R **no it's/**
- 178 B /oh ehm. risqué
- 179 D quoi ↑
- 180 B non non . ehm .. c'est risqué . non ehm .. tu peux . ehm .. **death** ↑ .. la mort .. **death**
- 181 D mais où est-ce que c'est ça ↑
- 182 B hmm .. j'ai juste pensé que ça peut être (...)
- 183 R découpe et accroche cette affiche .. hmm . j'aime mes poumons .. cette zone est un non-fumeur .. oh . **is there .. ya there's a maze**
- 184 Z oh .. on doit colorier cette page
- 185 D oké .. il faut faire ça les amis parce que c'est comme . difficile . et on besoin de faire le . comme
- 186 S je pense que le ehm/
- 187 R **/let's just say it was easy**
- 188 B **but then how are we gonna do it** ↑
- 189 D oui Rick .. on ne fait pas les choses faciles parce qu'on peut faire .. on doit faire/
- 190 S **/five brains are better than one**
- 191 R **no they're not .. one person can be smarter than five people**
- 192 D oui mais
- 193 Ens si vous avez des mots que vous ne comprenez pas . ou que vous ne savez pas .. il va avoir beaucoup d'informations sur le tabagisme et les cigarettes là-dedans (... ) (lecture)
- 194 R quel goût a une cigarette ↑

- 195 Z tabac ↑  
 (...) (lecture)
- 196 D ehm .. oké .. je ne sais pas comment trouver  
 (...)
- 197 S Jocelyne ehm . Darla .. **did you ever try looking in the index** ↑
- 198 D huh ↑
- 199 S **did you ever try looking in the index** ↑ tabac ↑ .. go to page  
**ninety-eight**
- 200 Z Sévan . en français
- 201 S oké oui .. quatre-vingt-dix-huit
- 202 D oké .. ehm .. le tabac
- 203 R **look for a word with two E's in it**
- 204 D ça . va pas . aider  
 (...)
- 205 Z j'ai trouvé le dernière .. c'est rides
- 206 D hmm ↑
- 207 Z c'est rides . le dernier
- 208 B rides ↑ .. c'est quoi ce mot . rides ↑
- 209 Z désir
- 210 B oh
- 211 S où est-ce que le S va ↑
- 212 Z comme ça
- 213 D je ne pense pas .. peut-être .. as-tu trouvé ce mot quelque part ↑
- 214 Z ah oui .. j'ai trouvé .. regardez
- 215 S **has somebody tried** goudron ↑
- 216 R non
- 217 D est-ce que ça c'est un mot ↑ [dysjɛn] ↑ .. est-ce que [dysjɛn] est un  
 mot ↑
- 218 S non
- 219 D [lədusjɛ] ↑ .. [dəsinjɛ] ↑
- 220 Z celui-ci c'est maladie
- 221 D oh oui .. maladie quelque chose
- 222 Z maladie .. M – A – L
- 223 B quoi ↑
- 224 Z maladie . oui
- 225 S maladie **is the first word**
- 226 D maladie . quoi ↑
- 227 S cardiaque
- 228 Z oui . cardiaque
- 229 D oui . maladie cardiaque
- 230 B **what does that mean** ↑
- 231 D ehm .. comme maladie au ton .. ehm cœur .. ou comme/  
 /ehm . **lungs and organs**
- 232 S /ehm . **lungs and organs**
- 233 D non .. cardiaque c'est comme .. non . c'est plus comme autour de  
 ton cœur .. comme le bas de ton cœur

- 234 B [akitã//akitã]
- 235 D quoi ↑
- 236 B [akitã] .. je ne sais pas comment/
- 237 S /accident .. non ACCIDENT
- 238 D où .. oh oui accident .. et puis ça va être quelque chose avec cette mot parce que ça c'est (voisin ?)
- 239 B accident .. et .. wow .. ça
- 240 D je ne sais pas cette mot
- 241 S quoi ↑
- 242 D c'est quoi le premier ↑ est-ce que tu es sûr que [disjen] n'est pas un mot .. j'aime le mot .. j'aime [disjen]
- 243 R est-ce que ça c'est [Rədisə] ↑
- 244 D quoi ↑
- 245 R [Rədisə]
- 246 Z est-ce que c'est (incendie ?) ↑
- 247 D je ne sais pas comment écrire (...)
- 248 S **how about .. oh that doesn't work**  
(XXX) (bruits des chaises)
- 249 B **is that enough** ↑



- 001 M Taya . essaie de dire tout ça  
 002 T M\* Alexandra Réjeanne James  
 003 M nah . M\* Alexandra Rashan James  
 004 T est-ce que ça c'est ton . milieu nom ↑  
 005 M uhuh  
 006 R **what's yours**  
 007 T Rashan . est très . bizarre  
 008 M oké oké .. ça c'est facile  
 009 R oui . Taya . quelque chose . F\*  
 010 T non . mais qui sait mon .. mon ehm .. mon/  
 011 R /moi  
 012 M oké  
 013 R Maria . non . ehm . Megan . non . ehm  
 014 M Memma ↑ (rire) .. Mo ↑  
 015 Ma Mel .. Mel Gibson ↑  
 016 M Taya . Mel Gibson . F\* (rire)  
 017 T&R Melissa  
 018 R **I knew it**  
 019 Ma oké . est-ce que tu veux faire ça ou est-ce que c'est trop facile ↑  
 020 R qu'est-ce qu'on fait ici ↑  
 021 Ma c'est un mot croisé  
 022 R oké  
 023 M quoi ↑  
 024 T huh . un mot ↑ .. oh là .. oké  
 025 Ma dans le **smoke**  
 026 M **kick the nic**  
 027 R qu'est-ce qu'on fait ici ↑  
 028 T on fait ici  
 029 Ma non . parce que ça c'est comme . difficile  
 030 T j'ai trouvé année .. est-ce qu'il y a année ↑  
 031 R **ya but we have to** . ehm . **unscramble the words**  
 032 M j'ai trouvé pollution  
 033 R oui mais on doit **unscramble** les mots  
 034 T oké . alors  
 035 Ma on va faire ça après  
 036 M non . on doit pas **unscramble** . on doit trouver/  
 037 R /oh . je regardais ça  
 038 Ma on doit trouver sur ça  
 039 T est-ce qu'il y a arrêter ↑ .. année ↑  
 040 M j'ai trouvé année aussi  
 041 R oxygène .. j'ai trouvé fumée  
 042 T où ↑ . oh  
 043 M où est fumée sur ça ↑

044 Ma pour . quoi .. j'ai trouvé pourquoi  
 045 R **is** fumée **even in there** ↑  
 046 M non  
 047 Ma **oh . that's dumb**  
 048 T j'ai trouvé pollution  
 049 M j'ai trouvé pollution aussi  
 050 Ma où est pollution ↑  
 051 T juste à la .. comme **bottom** chose  
 052 R est-ce que ça c'est . un mot ↑  
 053 T oui  
 054 M ça c'est très difficile  
 055 R chimique  
 056 T j'ai trouvé indépendance  
 057 R j'ai trouvé chimique  
 058 M ça c'est très difficile  
 059 Ma c'est pas vraiment  
 060 T chimique ↑ .. où est chimique ↑  
 061 M j'ai trouvé . haleine .. et odeur . ou . oui  
 062 Ma **odour** .. oups .. oh j'ai trouvé chimique .. [sənakətəbɔs] ↑ .. j'ai  
 trouvé [sənakətəbɔs] (rire)  
 063 R nicotine . nicotine .. j'ai trouvé  
 064 M j'ai trouvé . substance  
 065 R poumons  
 066 Ma oh .. j'ai trouvé . nicotine  
 067 R moi aussi  
 068 T qu'est-ce que c'est le nicotine ↑  
 069 R **something like .. non-smoking thing**  
 070 Ma **ya**  
 071 M oh . j'ai trouvé fumée  
 072 T fumée c'est pas là  
 073 Ma où est poumons ↑  
 074 T j'ai trouvé ehm [halin] (haleine)  
 075 M mais c'est pas bon parce que/  
 076 Ma /où est poumons ↑ .. Taya où est poumons .. **oh there**  
 077 T j'ai trouvé bouffée  
 078 R où est [halin] . haleine ↑ . **whatever**  
 079 Ma j'ai trouvé chimique  
 080 R **where's** [halin] haleine **or whatever** ↑  
 081 T ehm . j'ai trouvé .. c'est juste ici  
 082 R oh  
 083 T j'ai trouvé poumons . nicotine  
 084 R arrêter  
 085 M j'ai trouvé . argent  
 086 T [edytiba] ↑  
 087 Ma on n'a pas de argent  
 088 M oui . je sais

089 T bouffée  
 090 R oh .. cette chose est tellement/  
 091 Ma /oh j'ai trouvé arrêter  
 092 R où ↑  
 093 Ma c'est comme juste . en dessous de .. arrêter  
 094 T oh . là .. chimique  
 095 M j'ai trouvé haleine  
 096 R j'ai trouvé dépendance  
 097 M où ↑  
 098 R là  
 099 M oké  
 100 R est-ce que quelqu'un a trouvé substance ↑  
 101 T oui . j'ai trouvé  
 102 R où ↑ .. oh j'ai trouvé  
 103 M où est-ce que . oh non . j'ai trouvé  
 104 Ma où ↑  
 105 R là  
 106 M avec un S ↑  
 107 T j'ai trouvé fumée  
 108 R est-ce que quelqu'un a trouvé . bouffée ↑  
 109 T bouffée ↑ .. oui  
 110 R où  
 111 T ehm .. c'est juste .. oh . c'est dans cette chose .. bouffée  
 112 M j'ai trouvé . argent  
 113 Ma argent est pas sur ça  
 114 M j'ai trouvé odeur  
 115 R est-ce que quelqu'un a trouvé oxygène ↑  
 116 M non  
 117 R oh . j'ai trouvé .. j'ai trouvé  
 118 T j'ai trouvé substance mais/  
 119 M /oh j'ai trouvé  
 120 Ma j'ai trouvé  
 121 R oxygène ↑/  
 122 T /mais il n'y a pas . chimique  
 123 Ma c'est facile  
 124 T vraiment ↑  
 125 R hmm .. goudron  
 126 T Renée . où est-ce que tu as dit que ehm . chimique était ↑  
 127 R oh ça c'est/  
 128 M /chimique était comme/  
 129 R /j'ai trouvé goudron/  
 130 M /juste là  
 131 T oh . chimique  
 132 R habitude  
 133 T où est nicotine ↑

134 Ma j'ai trouvé bouffée  
135 R nicotine ↑  
136 T oui  
(...)
  
137 R est-ce que quelqu'un a trouvé habitude ↑  
138 M oui . oh non  
139 T non  
140 R **where is** habitude ↑  
141 Ma j'ai trouvé Canada  
142 T j'ai trouvé habitude  
143 R j'ai trouvé pourquoi  
144 Ma oui . moi aussi  
145 T pourquoi ↑ .. est-ce qu'il y a .. pas pourquoi  
146 R où est habitude ↑  
147 M où est gourdon (goudron) ↑ .. oh . j'ai trouvé gourdon  
148 R Canada  
149 T où est gourdon ↑  
150 M c'est . ehm . juste là  
151 R habitude . j'ai trouvé .. j'ai trouvé tout . fini . yé  
152 R où est arrêter ↑  
153 T j'ai juste nicotine et oxygène  
154 M j'ai juste habitude et arrêter  
155 Ma où est . haleine ↑  
156 M où est arrêter ↑  
157 Ma arrêter c'est . ehm . juste ici .. en dessous ça  
158 M oh . merci  
159 T j'ai trouvé tout  
160 Ma et quel autre ↑ où est haleine ↑  
161 R haleine .. haleine **is** là  
162 M j'ai besoin de habitude .. où est habitude ↑  
163 R habitude ↑ .. ehm . là  
164 Ma ehm . goudron ↑ .. oh j'ai trouvé . oké j'ai fini  
165 R il y a Canada  
166 Ma oui  
167 M et pourquoi feu et esprit et odeur  
168 T et fumée et fou et folie  
169 R et fou encore  
170 T et esprit  
171 R et sale  
172 Ma et prix  
173 T et . il y a argent  
174 Ma oui .. on a trouvé beaucoup  
175 M oké page trois .. on va faire page trois maintenant  
176 T oké

- 177 R mais . non . on doit faire ça .. remets ces lettres en ordre pour trouver les risques du (tabagisme ?)
- 178 M je ne sais pas
- 179 T désir ↑
- 180 M désir
- 181 R [Rɪzɛd] ↑
- 182 Ma [Rɪzɛdmeto]
- 183 T [ɛzɪsœR]
- 184 R [nɛskɑR]
- 185 M ehm .. ça c'est difficile
- 186 Ma ça c'est difficile
- 187 T mais on peut trouver parce que c'est . c'est ehm .. juste les mots
- 188 M oui mais c'est . difficile
- 189 R alors qu'est-ce qu'on fait ici ↑
- 190 T oké . ehm .. clavier mystère
- 191 Ma signal d'alarme
- 192 M **kick the nic** (rire)
- 193 Ma **kick the nic**
- 194 R **kick the nic** .. quel goût a une cigarette
- 195 M **three three** . trois trois cinq neuf sept trois quatre neuf six .. comment rit un fumeur .. huit neuf quatre huit cinq sept un sept six trois
- 196 T huh↑ . **wait . wait** .. résous les devinettes en remplaçant chaque numéro par une des trois lettres qui se trouvent en dessous .. par exemple le numéro .. oh . oké
- 197 R il .. c'est il pour huit neuf .. c'est il
- 198 T oké .. pour quatre huit cinq
- 199 M **well** . ça peut être [Rɪt] ou/
- 200 R /rɪt/
- 201 M /[Rɪt] ou [vɪt]
- 202 Ma oké **so** il .. où on écrire ça ↑
- 203 M est-ce que c'est [Rɪt] ou [vɪt] ↑
- 204 R il rit .. il rit .. regarde
- 205 M R – l – T ↑
- 206 R **seven**
- 207 M sept un sept
- 208 R [mɑm]
- 209 Ma oké . [ɪlRɪt]
- 210 T il rit
- 211 M sept un sept peut être comme . U – E – M ou M – A – M
- 212 T je vais écrire tous les . ehm
- 213 Ma oh .. je suis fatigué
- 214 R **my neck hurts**
- 215 M il [Rɪt] toujours ↑
- 216 R il RIT
- 217 M le trois trois sur l'autre peut être ce .. C – E

218 R ce ↑ .. cinq . neuf .. [sətəlo]  
 219 T mais on doit trouver celui/  
 220 Ma /qu'est-ce que c'est ↑  
 221 R ça c'est rit .. R – I – T  
 222 Ma Rita  
 223 M **retard**  
 (XXX)  
 224 T qu'est ce que c'est ↑  
 225 Ma on doit faire un autre ↑ euh  
 226 T oui mais on a pas trouvé les sept un sept six trois  
 227 M **this one sucks**  
 228 R il rit sept un sept six trois (rire)  
 229 T oké . oké .. on va craquer le code .. qu'est-ce que c'est ↑  
 230 R on ne sait pas  
 231 M **Taya . you're the smart one .. figure it out**  
 232 R il part . en fumée  
 233 Ma il . part . en . fumée  
 234 R non .. j'ai juste dit ça là  
 235 Ma **I know that's the answer**  
 236 T ça c'est pas la réponse  
 237 Ma **look what she's doing to Taya's eraser**  
 238 T **hey Miriame . don't . don't**  
 239 R **what . what did she do ↑**  
 240 M j'ai juste faire un message  
 241 Ma **let's see .. let's see it**  
 242 M blah blah blah (rire)  
 243 R est-ce qu'on peut saute ça .. c'est trop difficile  
 244 M oui  
 245 T mais on a besoin de faire les choses qui sont difficiles  
 246 Ma **it's a hockey thing [dydydydydy] (chante)**  
 247 T wow .. il y a beaucoup de personnes qui parlent .. des  
**blabbermouth**  
 248 M **blabbermouth ↑**  
 249 T combien de fumeurs de la C. –B. meurent chaque année à cause  
 de maladies liées au tabagisme ↑  
 250 M troisième réponse  
 251 T oui .. lequel crée la plus forte dépendance .. l'héroïne . la cocaïne  
 ou le tabac ↑  
 252 M ils créent tous une dépendance semblable  
 253 T oké . est-ce que . est-ce que mâcher du tabac est plus sain que  
 fumer ↑  
 254 M non  
 255 T combien d'adolescents britanno-colombiens fument ↑  
 256 M dix-sept pourcent  
 257 T Miriame .. tu es tellement (intelligent ?) (rire) .. vrai ou faux  
 258 M vrai (rire)

259 T parmi les choix suivants .. **no wait** .. je veux faire . ehm  
 260 M tout sauf que le soleil  
 261 R cinq milles et huit cents  
 262 Ma **the answer's right there**  
 263 T comment reconnaître un ehm/  
 264 M /il rit jaune (rire)  
 265 Ma **guys . guys .. the answer's right there**  
 266 T quelles lunettes portent un fumeur ↑  
 267 M des lunettes fumées .. **OK . we have to write the answers now**  
 268 T oh .. on peut faire ça .. ce labyrinthe est spécial  
 269 M on peut faire ça  
 270 Ma ça c'est facile aussi .. je pense  
 271 M qu'est-ce qu'on fait ↑  
 272 T non . c'est pas .. c'est pas ehm facile parce que tu dois fait un mot  
 273 R on doit aussi faire ÇA et ÇA .. on doit faire les difficiles choses  
 274 T oké . est-ce qu'on peut fini ça parce que c'est très difficile  
 275 R **we should just . like** ehm . **scramble the words and see what works best**  
 276 T oké . ehm  
 277 R **for right now let's use the first letter for each .. thing**  
 278 M **so sept c'est U**  
 279 R U - Q - I  
 280 Ma U - Q ↑  
 281 T [yky] (rire)  
 282 Ma **what . what .. what does it mean** ↑  
 283 T on rit . (tu sais que ?) Matt ne comprend pas  
 284 Ma pourquoi ↑  
 285 M **you know what it meant**  
 286 R **it's him we're laughing at**  
 287 T oké .. oh .. si tu fais ça .. regarde que les mains sont très **hairy** ..  
 regarde (rire)  
 288 Ens vous autres aussi . si vous avez besoin de l'aide avec les mots .. il  
 y a . tout un chapitre ici .. quelque part dedans  
 289 M un visage (d'haleine ?) ↑ (rire)  
 290 T **grow un beard**  
 291 R oké . qu'est-ce que peut être le mot  
 292 Ma qu'est-ce que ça veut dire ↑  
 293 T regarde .. Miriame . Miriame  
 294 Ma Taya .. qu'est-ce que ça veut dire ↑  
 295 T une minute  
 296 R [maʒiri] ↑  
 297 T [moni]  
 298 M **moan** ↑  
 299 Ma **are you making them have hairy legs** ↑  
 300 M (rire) .. non  
 301 T je pense que c'est M et puis .. je vais essayer M

(XXX)

302 R oké . alors ça peut être U – Q – I

303 T oh . je sais qu'est-ce que c'est .. c'est rit jaune

304 M il rit rit jaune ↑

305 T non .. il rit jaune .. **see** regarde .. sur sept il y a J . sur un il y a A . et puis sur/

306 M comment rit un fumeur ↑ .. ça c'est la réponse ↑

307 T oui oui oui .. regarde . **look** .. **J - . I mean** J – A – U – N – E

308 M maintenant pour l'autre .. ce quelque chose

309 R mais qu'est-ce que c'est la réponse ↑

310 T la réponse est . il . rit . jaune

311 R **how do you spell that**

312 T jaune ↑ (rire)

313 R oh

314 M oké .. c'est ce Taya

315 T quoi ↑

316 M ce .. le premier mot est ce

317 T ce ↑

318 M et qu'est-ce que c'est l'autre ↑ .. ce ↑ .. ce quelque chose

319 R ou ça peut être de

320 T de ↑ .. oh oui .. c'est de . c'est de

321 M **or** Ed . c'est Ed

322 T juste laisse et on va changer après

323 Ma qu'est-ce que c'est (la réponse ?) .. j'ai besoin de voir qu'est-ce que c'est .. Taya ↑ .. Renée ↑ .. qu'est-ce que c'est ↑

324 R jaune

325 Ma tu écris jaune ↑

326 R oké

327 Ma la prochaine page

328 R on n'est pas sur ça . page

329 M quel temps est-ce que c'est ↑

330 R **kick the nic**

331 T **kick the nic**

332 Ma la prochaine page

333 T oké .. une bouffée toxique

334 R non . mais .. on est sur ça

335 M hmm . **oh well**

336 Ma ça c'est facile

337 M tennis

338 T oké . ça c'est facile . où est le tennis ↑

339 R j'ai trouvé badminton et golfe

340 T golfe ↑ .. oh oui . golfe .. badminton

341 Ma qu'est-ce que tu as trouvé . Renée ↑

342 T j'ai trouvé natation

343 M quoi ↑ .. où est-ce que tu as trouvé natation ↑ .. on doit faire ça



344 R ça c'est facile .. on peut faire ça comme ehm  
 345 M oui .. fais ÇA  
 346 Ma ehm .. volley-ball  
 347 R qu'est-ce que c'est ça .. qu'est-ce qu'on fait ↑  
 348 Ma je pense que tu dois comme . **spell .. spell un word**  
 349 T oh . c'est très facile parce qu'il y a/  
 350 R /oh je sais .. deux personnes va cette **way** et deux personnes va  
 cette **way** et on va voir .. je vas aller le **A way**  
 351 T je vas aller le/  
 352 M /arrivée .. je vas aller  
 353 Ma tu dois écrire .. regarde .. Renée tu dois écrire les lettres  
 354 R **I know**  
 355 M j'ai trouvé zone [səʀə] (rire) .. ou ça peut être/  
 356 T /oh . oh . je SAIS .. c'est ehm .. zone non fumée  
 357 M [apsolumaz] (absolument) (rire)  
 358 T oh je sais qu'est-ce que c'est .. c'est **like** zone .. en premier  
 359 R hé fumée . fumée .. j'ai trouvé fumée  
 360 T zone .. sans .. fumée . j'ai trouvé  
 361 R j'ai trouvé aussi  
 362 T je sais qu'est-ce que c'est .. c'est zone . sans . fumée  
 363 R oui mais Taya .. **someone's got to help Matt write it inside**  
 364 T zone .. sans .. fumée  
 365 R **so it's like this** ↑  
 366 Ma **here . Taya .. come do it for me ... Taya where does it go** ↑  
 367 T et on doit parler en français .. alors tu fais ça . ça . ça  
 368 M oui .. j'ai déjà trouvé . hé .. mon crayon a brisé  
 369 R est-ce que tu peux **spell it** pour moi ↑  
 370 T Z – O .. le deuxième ↑  
 371 R **ya**  
 372 T S – A – N – S  
 373 R S – A – N . oké  
 374 T voilà .. rester actif .. si tu fumes deux paquets de/  
 375 Ma /on doit fait le mot croisé .. ici  
 376 R non .. les mots croisés sont . ehm faciles .. on doit faire les difficiles  
 choses en premier  
 377 M si tu fumes deux paquets de cigarettes par jour tes poumons  
 absorberont un litre de goudron chaque année .. qu'est-ce que  
 c'est le goudron ↑  
 378 R je ne sais pas .. Taya ↑ qu'est-ce que c'est le goudron ↑  
 379 T je pense que c'est le **goop**  
 380 M le **goop**  
 381 R oui . mais on doit cercler un de les vrai ou faux  
 382 Ma oh je sais .. qu'est-ce qu'on doit/  
 383 M /et on doit fait ça .. mot à mot .. relie ensemble les syllabes pour  
 former le nom du sport  
 384 Ma oké

385 M soccer  
386 Ma [batɔ̃] ↑ (bâton) .. ballon  
387 R tennis  
388 Ma où est tennis .. oh tennis  
389 M natation .. natation  
390 R nata . **but where's the other one** ↑  
391 M nata .. tion  
392 T où est ballon Matt ↑  
393 R baseball  
394 T bad . min . ton .. j'ai trouvé badminton  
395 Ens oké les amis .. c'est le gymnase  
396 M c'est fini .. **are we just gonna leave that** ↑  
397 Ma ehm .. badminton  
398 T c'est le gymnase  
399 R bad . min . ton  
400 Ens oké les amis

- 001 D qu'est-ce que c'est la date ↑
- 002 R le dix-neuf juin . mille six
- 003 D mille six ↑
- 004 R deux mille six .. Tammy .. **I mean**
- 005 T **you don't use the code name**
- 006 R Tammy .. chut
- 007 D en français
- 008 R oui
- 009 T uhuh
- 010 D ehm .. quelle page ↑
- 011 R deux cents/
- 012 O /quatre-vingt-quatre .. deux cent quatre-vingt-quatre
- 013 D deux quatre-vingt-quatre .. hé
- 014 T **look it .. I'm a/**
- 015 O /chut . Tammy .. arrête (XXX)
- 016 T **why are we going back in time ↑**
- 017 D est-ce qu'il faut faire . A B C D pour ça ↑
- 018 R quoi ↑ .. non
- 019 D **is it multiple choice ↑**
- 020 R oui . je pense .. non . non
- 021 O **you pick A B C or D ↑**
- 022 R tu juste/
- 023 T /oh
- 024 D Rick .. j'ai un secret pour toi
- 025 T **you shouldn't say secret around Bob . he knows everything**
- 026 O blah
- 027 R blah **yourself**
- 028 T **it can hear everything**
- 029 R **you're** .. il est dix-sept heures à Vancouver .. quelle heure est-il à Toronto↑
- 030 T **oh oh . these are not corrected**  
(XXX) (bruits de fond)
- 031 D ehm Madame ↑ .. j'ai une question
- 032 R c'est pour le ehm
- 033 D est-ce qu'il faut faire A B C D ↑
- 034 T non . non.. tu choisis A B C D
- 035 Ens tu choisis la bonne réponse oui mais . fais A B C D pour la plupart des questions
- 036 D oh
- 037 Ens oui
- 038 D on faut faire A B C D
- 039 O A B C D

- 040 R ça c'est difficile . chut ... qu'est-ce que c'est ↑ .. quelle heure est-ce que c'est à Toronto ↑
- 041 O quelle heure est-il à Toronto ↑
- 042 T **Stephanie's in Toronto**
- 043 O **Tammy . shush**  
(XXX)
- 044 O quelle est le date ↑
- 045 R le dix-neuf juin deux mille six
- 046 D est-ce que quelqu'un sait le différence . entre Vancouver et Toronto  
↑
- 047 R ehm .. Toronto est plus grand ↑
- 048 D **oh my gosh Rick** (rire)
- 049 R Vancouver a le **polar bear swim** .. ça c'est un . gros différence
- 050 D est-ce que le différence .. **does it say it somewhere** ↑ .. **OK I don't get it**
- 051 R je ne comprends pas
- 052 D **I get it now**  
(XXX)
- 053 O on fait A B C D ↑ .. A/
- 054 T /**you don't write that**
- 055 O **ya**
- 056 T **no you don't .. you just write A . or B**
- 057 D **no**
- 058 O **no . teacher said that you have to**
- 059 T **well that's what I always do .. anyways Bob says the first question's A**
- 060 D **well you know what** ↑ .. **the first question is C**
- 061 T **no Bob says it's A .. see look at right there** (rire) .. **Bob never lies**
- 062 D hmm .. **Bob is wrong Tammy**
- 063 R **OK** ↑ .. **BOB IS WRONG** (rire)  
(XXX)
- 064 R **so that was B .. TAMMY**
- 065 T **that's what's on my hippie shirt**
- 066 D je n'attends pas pour toi Tammy
- 067 T **what** ↑ .. **where are we going** ↑ (rire)
- 068 O **oh my gosh .. Tammy** (rire)
- 069 D oké . numéro deux
- 070 R numéro deux . yé
- 071 O **what's number one** ↑
- 072 D Monsieur Bourgeois a livré trois caisses de pommes valant respectivement trente-huit dollars . quarante-cinq dollars et quarante-trois dollars  
(...)
- 073 Ens qui a fini les deux pages ↑

074 T **what ↑ .. is she crazy ↑**  
 075 D ça c'est comme impossible  
 076 O **I got the answer . for number two**  
 077 D je suis sur numéro trois  
 078 T **I don't get number two**  
 079 D oké . il faut ajouter tous les numéros .. et puis diviser par trois  
 080 R quoi ↑ .. additionner trente-huit . quarante-cinq .. oh oké  
 081 D et après diviser par trois  
 (...)

082 T **Rick .. look .. stop**  
 083 D il faut faire A B C D pour chaque question  
 084 T **it doesn't say to**  
 085 D MADAME A DIT  
 086 T **it just says** choisis la bonne réponse  
 087 R **you'll get an F .. minus .. ha ha ha**  
 088 T **that's completely insane**  
 089 D **that's what Madame said we HAD to do**  
 090 R **stupid . person .. stupid person**  
 091 T **well you're a stupid person because you're doing it in PEN**  
 092 D **Rick . why are you doing it in pen ↑**  
 093 R **because I (hope ?) I won't get anything wrong**  
 094 O **and he loves his Mickey Mouse pen**  
 (XXX)

095 T **why is your eye red and black ↑**  
 096 O **'cause his brother was bored (rire)**  
 097 R **actually a hockey stick hit my eye**  
 098 O **by your brother**  
 099 R **no**  
 100 T **a Kindergartener girl attacked him (rire)**  
 101 R **if a . Kindergartener girl attacked me/**  
 102 T **/be careful what you say (rire) .. hey this is Seb's pencil**  
 103 O **or Sammy's**  
 104 T **Sammy's last name is/**  
 105 R **/Sammy W\* or Seb W\***  
 106 T **which one is it ↑**  
 107 D **no . that's Seb's**  
 108 R **OK**  
 109 T **oh . that's bad**  
 (XXX) (Rick chante)

110 T **Rick .. you're not a rocker**  
 111 R **I can choose to be if I want to**  
 112 T **Seb .. I have your pencil .. I have your pencil**  
 113 S **you can keep it**  
 114 T **ya . I found it in the bucket**  
 115 S **you found it in the bucket ↑**  
 (XXX)

116 R oké .. huit neuf dix quatre un  
 117 T **/you're stupid/**  
 118 R /dix . onze .. **what** ↑ .. huit neuf/  
 119 T **/you're pretty stupid**  
 120 R **thirteen .. aha thirteen**  
 (...)

121 D je suis sur numéro quatre  
 122 R oké . oké .. sur numéro deux . qu'est-ce qu'on fait comme après  
 qu'on (ajoute ?) ça  
 123 D **that .. that divided by three**  
 124 R oh . oké  
 (...)

125 D Liliane achète ehm vingt-quatre mètres carrés de tapis à trente-  
 deux dollars quatre-vingt quinze dollars par mètre carré .. combien  
 dépense-t-elle ↑ .. oké  
 (...)

126 T **I don't get number two** (rire)  
 127 R oké .. cent vingt-six divisé par trois .. Tammy .. **oh my God it's**  
**impossible to do this .. you can't put six into three .. you can't**  
**put six into three**

128 O quarante-deux  
 129 T **but I don't get number two**  
 130 O **you don't get anything Tammy**  
 131 T **ya . I got number one**  
 132 O **that's because you looked on my paper**  
 133 T **no .. that's because I know that Vancouver and . Toronto are**  
**three hours apart .. because I'm smart**

134 D **I told you**  
 135 T **no . you didn't .. I figured it out myself**  
 136 Ens oké laissez les mathématiques pour l'instant .. et préparez-vous  
 pour l'éducation physique  
 137 R **YES**

- 001 Sa Taya ↑ .. quelle page es-tu sur ↑  
 002 T **the first one .. this page .. no that page**  
 003 R français . Taya .. je pense que/  
 004 Sé /oké .. première question .. il est sept heures .. dix-sept heures à Vancouver .. quelle heure/  
 005 Sa /j'ai pas à cette page  
 006 Si regarde sur le ehm . tableau  
 007 Sa on doit fait ça ↑ .. mais je suis sur deux . page deux cent soixante-cinq  
 008 Si oui on SAIT mais tu dois faire CES PAGES  
 009 Sa **OOH . SORRY**  
 010 R quel est le jour . aujourd'hui ↑  
 011 T oh .. le vingt  
 012 R le vingt ↑ . juste dix jours .. jusqu'à la fin (d'école ?)  
 013 T à peu près neuf  
 014 Si non . à peu près huit .. parce que les jours de fêtes ne comptent pas  
 015 Sa oké . Sévan ↑ .. est-ce que tu sais quoi faire ici ↑ .. j'ai un problème ici  
 016 R on pas fait ça  
 017 Sé deux cent quatre-vingt-quatre/  
 018 T /oké .. c'est beaucoup de questions  
 019 R oké . il est dix-sept heures à Vancouver . quelle heure est-il à Toronto .. comment est-ce qu'on sait ça ↑  
 020 T oh je sais ça .. ehm à Toronto c'est ehm trois heures avant . oui . ou trois heures/  
 021 Si /non . ehm c'est ici . Vancouver .. Toronto  
 022 T c'est trois heures différents . comme . je pense que ça va être ehm . C  
 023 Sa je ne sais pas  
 024 T parce que je pense que c'est trois heures ehm .. **ahead**  
 025 Sa oh . si ça c'est à Vancouver . ça dois être [dwazɛtr] plus haut que ça parce que ça .. ça  
 026 T oui . alors si c'est/  
 027 Sé /et ça dit ici . tu dois avancer ta montre d'une heure chaque fois que tu changes de fuseau  
 028 T où est-ce que ça dit ça ↑  
 029 Sa non . on est sur deux cent quatre-vingt-quatre  
 030 T **I know but this tells you how to do that**  
 031 R oké ehm . alors .. ehm comme comment est-ce qu'on peut sait ↑  
 032 T est-ce que c'est quatre heures ↑

- 033 Sé **wait . wait . wait here .. it says from Vancouver to Montreal .. Montreal is pretty close to Toronto**
- 034 T alors est-ce que c'est B parce que c'est quatre heures en avant
- 035 Sé **so ehm . the plane leaves at four forty from Vancouver**
- 036 Sa FRANÇAIS
- 037 Sé puis ça (vole ?) cinq heures et quinze minutes
- 038 Si je dois aller à la salle de bain
- 039 T alors je pense que ça va être comme quatre heures ou quelque chose comme ça
- 040 R non . ça va être B . ça va être B
- 041 T oui parce qu'il n'y a pas comme quinze heures et ehm.. cinq heures pour . en avance de dix-sept . alors c'est B
- 042 Sé ça peut aussi être . C
- 043 T&R c'est B
- 044 T je pense que c'est B parce que c'est à côté .. ehm très proches ehm Montréal et Toronto
- 045 R c'est B parce que ça dit ehm .. cinq heures et quinze minutes
- 046 Sé oui mais. ehm regarde . Montréal est plus ehm loin de Vancouver que Toronto .. alors je pense que c'est C
- 047 T&R c'est B
- 048 Sé c'est C parce que regarde
- 049 T c'est quatre heures
- 050 Si c'est A
- 051 T c'est pas A
- 052 Si oui
- 053 Sé **no .. you can't go minus .. you can't time travel**
- 054 T non .. c'est pas A parce que c'est plus loin
- 055 R c'est B
- 056 Sé non c'est C parce que regarde . Vancouver .. ehm Montréal est ici et Toronto est là
- 057 R oui c'est C
- 058 T **no but/**
- 059 R **/that's une heure ehm . that's like only one hour away/**
- 060 Si **/personnes .. PERSONNES .. quand c'est/**
- 061 T **/non mais c'est B parce que .. eighteen . nineteen . twenty . it's only three hours**
- 062 Sé **it says that it takes five hours to get to Montreal**
- 063 T alors c'est moins . à peu près une heure . alors ça va être B parce que cinq moins un égale quatre
- 064 R c'est B
- 065 Si les personnes .. oké .. quand il/
- 066 Sé /B
- 067 Si c'est pas B .. je sais .. parce que quand j'étais en . Toronto c'était ehm . c'était trois heures en Vancouver et c'était six heures en Toronto
- 068 T j'ai une question .. est-ce qu'on doit faire A B C D pour numéro un



- 069 Sé oui
- 070 Si c'est C
- 071 T alors comme A .. ehm alors on fait comme A les données ou quelque chose ↑
- 072 Sé ehm **seventeen** heures
- 073 T dix-sept heures plus
- 074 Sé oké A **is** les données
- 075 R B est quelle heure est-il à Toronto  
(...)
- 076 Sa ehm .. comment est-ce qu'on doit faire A B C D ↑
- 077 R A est dix-sept heures à Vancouver .. B est quelle heure à Toronto
- 078 T B .. quelle .. heure/
- 079 Si /Renée ↑ .. ehm Toronto est trois heures **ahead** de ehm/
- 080 Sa /est-ce qu'on doit écrire tous ces nombres ↑ . ou juste dix-sept ↑
- 081 R juste dix-sept à Vancouver
- 082 Sé **no you have to also write fourteen o'clock . twenty-one o'clock . twenty o'clock . sixteen o'clock .. you have to write that too**
- 083 Sa en français
- 084 R alors comment .. qu'est-ce qu'on fait pour C ↑
- 085 Sa oui
- 086 T oké .. je pense que tu fais comme dix-sept plus quatre et puis tu écris/
- 087 Sé **/here we go/**
- 088 T /tu écris comme Toronto est quatre heures en avance/
- 089 Sé **/hello**
- 090 T quoi ↑
- 091 Sé c'est B ou C ↑
- 092 R on ne sait pas
- 093 T qu'est-ce que tu regardes ↑
- 094 Sa ehm page deux cent quarante . ehm . quatre-vingt-quatre
- 095 Si c'est C
- 096 R qu'est-ce qu'on fait pour C ↑
- 097 T j'ai fait ehm
- 098 Sa juste fait le réponse
- 099 Sé **is it passed three hours** ↑
- 100 T c'est plus quatre non ↑ .. parce que/
- 101 Si /non c'est plus trois parce que ehm quand j'étais en Toronto c'était trois heures à Vancouver et c'était six heures en Toronto .. alors c'est trois heures
- 102 R ça . ça va être trois heures moins/
- 103 Si /non .. trois heures avant parce que/
- 104 T /parce que c'est trois heures/
- 105 R /trois heures à Vancouver et tu as dit que c'est six heures à Toronto alors c'est moins
- 106 T ça c'est Vancouver . ça c'est Toronto .. trois heures .. six heures .. comme quand Sidney voyage .. **so it's like** six heures là

- 107 Si six est plus grand que trois Renée  
108 R **so** c'est vingt . c'est C  
109 Sa oui . je vais dire C  
110 R alors comme . on va dix-sept .. alors plus trois  
111 Sé plus trois heures égale vingt  
112 R alors c'est C  
113 T c'est vingt heures ↑  
114 R **I don't know**  
115 Sa oké .. Monsieur Bourgeois/  
116 Ens /dix minutes pour finir la page .. les deux pages  
117 Sé **what the heck**  
118 T alors qu'est-ce que c'est pour numéro un  
119 R c'est C  
120 Sé **I'm gonna go ask Madame/**  
121 Sa **/how are we gonna finish all this page ↑**  
(...)  
122 R quelle est la valeur (XXX) (lecture rapide)  
123 T oké .. oké .. oh je sais cela .. c'est juste les moyennes .. qu'on fait  
ici .. les moyennes .. **like the** moyenne .. alors tu fais .. ehm .  
trente-huit dollars plus quarante-cinq dollars plus quarante-trois  
dollars .. puis tu fais une division .. puis tu arrondir  
124 R **what ↑**  
125 Sa **I can't believe we got ten minutes to finish this page**  
126 T oké je vais/  
127 Sé /Monsieur Bourgeois a livré trois caisses de pommes valant  
respectivement **thirty-eight dollars . forty-five dollars** .. ehm .  
quelle est la valeur moyenne d'une caisse ↑  
128 T je sais comment faire ça  
129 Sé oui ça c'est très facile .. alors A c'est les données .. trente-huit  
dollars . quarante-cinq dollars . quarante-trois dollars .. B .. quelle .  
est . la . valeur . moyenne .. d'une . caisse .. C .. c'est .. oké trente-  
huit plus quarante-cinq plus quarante-trois égale  
(...)  
130 R alors qu'est-ce qu'on fait pour C ↑  
131 Si oui  
132 Sé oké . ehm . la réponse est quarante-deux  
133 R oui mais qu'est-ce qu'on fait ↑  
134 Sé pour C ↑  
135 R&Si oui  
136 Sé tu calcules la moyenne/  
137 T /de ces/  
138 Si /comment tu fais ↑  
139 Sé trente-huit plus quarante-cinq plus quarante-trois égale cent vingt-  
six .. cent vingt-six divisé par trois égale quarante-deux  
(...)

- 140 R oké . alors qu'est-ce que tu fais après tu as additionné et (divisé ?)  
↑
- 141 T tu arrondir .. et ça va être oké parce que c'est ehm . quarante ..  
trois
- 142 Sé quarante-DEUX
- 143 R alors .. alors c'est plus .. alors ça va arrondir encore ↑
- 144 T non .. tu juste fais une division
- 145 R tu as juste dit arrondir
- 146 T je pense que tu as dit . après .. de diviser
- 147 R alors divise .. divisé par quoi ↑/
- 148 Sé /**what's** diamètre **again** ↑/
- 149 T /quoi ↑
- 150 R divisé par quoi ↑
- 151 T avec un deux trois .. non .. oui .. un deux trois données
- 152 Si alors ça c'est cent vingt-six divisé par trois Sévan ↑
- 153 Sé oui ... une corde de dix millimètres de diamètre coûte vingt-cinq  
cents [sã] par mètre/
- 154 R /comment est-ce qu'on . comment égale (ça ?) alors
- 155 T c'est un cent vingt-six divisé par trois .. ehm égale quarante-deux  
(...)
- 156 R oké numéro trois
- 157 Si oké .. une corde de dix millimètres de diamètre coûte vingt-cinq  
sous par mètre
- 158 R combien de mètres peux-tu acheter avec cinq dollars ↑ .. ça c'est  
facile
- 159 Si oui ... qu'est-ce que tu fais ↑
- 160 R oh .. **it's not** .. oh
- 161 Sé **here** .. **how many times does twenty-five cents go into five  
dollars** ↑
- 162 Si alors tu fais un .. division ↑
- 163 Sé **how many/**
- 164 R /**how many** millimètres égalent à une mètre ↑
- 165 T dix .. non . non ... c'est vingt
- 166 Sé vingt ↑
- 167 T oui .. parce que quatre .. oui .. c'est vingt .. cinq fois quatre .. oui .  
c'est vingt
- 168 Sé dix millimètres **equals one** centimètre
- 169 T **well look** .. oké .. ehm vingt-cinq sous par un mètre .. alors vingt-  
cinq dans . cinq dollars est/
- 170 Sé /**equals twenty**
- 171 T oui
- 172 Sa français
- 173 T alors c'est vingt  
(...)
- 174 Si qu'est-ce qu'on fait ↑

- 175 R oh . comme combien de/  
176 Sé /**just leave the ten millimètres alone 'cause it's probably a trick**  
177 Sa **well** .. regarde le **ruler** .. ça c'est un mètre .. dix millimètres est un centimètre .. combien de centimètres est dans un mètre ↑
- 178 T ehm . cent .. alors c'est vingt parce que/  
179 R /c'est cent et puis .. alors cent centimètres  
180 T oké tu juste fais vingt-cinq divisé par [s] . ehm vingt-cinq sous divisé par cinq dollars .. combien de vingt-cinq sous va dans un dollar ↑
- 181 R il faut . ehm . diviser dans . ehm un dollar ↑  
182 T dans cinq dollars . mais .. **here** .. **just go** combien de vingt-cinq sous va dans un dollar ↑
- 183 Sa quatre .. quatre (chuchoté)  
184 R **what** ↑  
185 T **how many . twenty-five cents go into one dollar** ↑  
186 R **four**  
187 T oui . et puis si il y a CINQ dollars ↑  
188 R **four .. four times five** ↑  
189 T oui  
190 Sé **four times five is twenty**  
191 R **so that would be .. twenty .. twenty** .. ehm .. mètres ↑ **right** ↑  
192 T oui . je pense  
193 R alors ça va être B  
194 Sé oké .. Liliane achète vingt-quatre mètres carrés de tapis à trente-deux virgule quarante-cinq . **or** . ehm quatre-vingt-quinze dollars par mètre .. combien achète .. ehm .. oké **say if it's twenty-four times thirty-two**
- 195 T oui .. c'est .. ça c'est très facile alors  
196 Sé **first we have to write** données **and everything**  
197 Sa **it's almost time for gym .. I really need to use the washroom and teacher didn't let me nice to know**
- 198 R **nice to know**  
199 Sé français  
200 Sa je dois aller à la salle de bain  
201 R est-ce qu'on est sur numéro quatre ↑  
202 T oui  
203 Sa c'est déjà le temps pour aller à gymnase  
204 Si à la gymnase  
205 Sé P et/  
206 Si P et ↑ .. qu'est-ce que tu veux dire . P et ↑  
207 R qu'est-ce qu'on fait ↑  
208 Sa qu'est-ce que tu prends ↑  
209 T on juste fait/  
210 Sé /**at least Taya and I are working**/  
211 T /vingt-quatre fois trente-deux ehm/  
212 Sa /chut .. hé je suis/

213 Si **/ya but l'm listening**  
214 R en français  
215 Si **you don't all have to be so mean**  
216 T ehm . tu fais . ehm ça fois ça  
217 Sa ça c'est . oh ça c'est FACILE  
218 R ça .. fois ça  
219 Ens oké .. laissez les mathématiques pour l'instant .. et préparez-vous  
pour l'éducation physique