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
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> 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

Revised: Fall 2007
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

Last revision: Summer 2007
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.


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 œuvre 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, Dr Cécile Sabatier et Dr 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 Dr 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

<table>
<thead>
<tr>
<th>Section</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>APPROVAL</td>
<td>ii</td>
</tr>
<tr>
<td>ABSTRACT</td>
<td>iii</td>
</tr>
<tr>
<td>RÉSUMÉ</td>
<td>iv</td>
</tr>
<tr>
<td>REMERCIEMENTS</td>
<td>v</td>
</tr>
<tr>
<td>TABLE DES MATIÈRES</td>
<td>vi</td>
</tr>
<tr>
<td>LISTE DES FIGURES</td>
<td>ix</td>
</tr>
<tr>
<td>LISTE DES TABLEAUX</td>
<td>x</td>
</tr>
<tr>
<td>INTRODUCTION</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>La problématique</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Les objectifs de recherche et la question de départ</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>1 ANCRAGES CONCEPTUELS ET THÉORIQUES</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1 Quelques concepts</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1.1 Le contact des langues</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1.2 Le plurilinguisme</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>1.1.3 La compétence de communication</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2 Théories et approches</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.1 L’approche structuraliste</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.2 L’approche interactionniste/socioculturelle</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>1.2.3 Une perspective écologique et située</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>2 REVUE DE LITTÉRATURE</td>
<td>20</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1 La L1 : obstacle à l’apprentissage</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>2.2 La L1 : outil d’apprentissage</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>2.3 La L1 : ressource stratégique pour apprendre</td>
<td>29</td>
</tr>
<tr>
<td>3 MÉTHODOLOGIE</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1 Les choix méthodologiques</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>3.2 Le contexte</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>3.3 Les participants</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>3.4 Le recueil et l’analyse des données</td>
<td>37</td>
</tr>
<tr>
<td>4 DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE</td>
<td>44</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1 Taxinomie des erreurs</td>
<td>45</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1.1 Erreurs Interlinguales</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1.2 Erreurs intralinguales</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1.3 Erreurs de surgénéralisation</td>
<td>53</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Formation des temps verbaux ................................................................. 53
4.1.4 Erreurs à base communicative ...................................................... 57
4.2 Acquisition du placement des pronoms objets clitics ...................... 60
  4.2.1 La syntaxe des pronoms objets clitics ....................................... 61
  4.2.2 Survol des recherches précédentes .......................................... 64
  4.2.3 L'ordre d'acquisition des clitics : 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
5 ALTERNANCES CODIQUES : STRATÉGIES ACQUISITIONNELLES ET COMMUNICATIONNELLES ................................................................. 106
  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
CONCLUSION ......................................................................................... 157
  Développement de compétences linguistiques, stratégiques et communicatives ................................................................. 157
LISTE DES FIGURES

Figure 1  Erreur interlinguale : 2e année ................................................................. 48
Figure 2  Erreur interlinguale : 5e année ................................................................. 50
Figure 3  Erreur de formation des temps verbaux : 2e année .............................. 54
Figure 4  Erreur de formation des temps verbaux : 5e 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 2e et 5e année d'immersion française en C. –B ......................... 120
<table>
<thead>
<tr>
<th>Tableau 1</th>
<th>Pronoms en français</th>
<th>62</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Tableau 2</td>
<td>Pronoms en anglais</td>
<td>63</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 3</td>
<td>Synopsis des trois théories d'acquisition centrées sur l'accès à la GU (tiré de Herschensohn, 2004 : 224)</td>
<td>66</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 4</td>
<td>Nombre et pourcentage de clitiques en position postverbale (position forte)</td>
<td>68</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 5</td>
<td>Nombre et pourcentage de clitiques entre l'auxiliaire et le participe passé</td>
<td>72</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 6</td>
<td>Nombre et pourcentage de clitiques entre un verbe et un infinitif</td>
<td>74</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 7</td>
<td>Nombre et pourcentage d'omissions du clítique</td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 8</td>
<td>Nombre et pourcentage de clitiques en position préverbale avec des verbes conjugués</td>
<td>84</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 9</td>
<td>Nombre et pourcentage de clitiques réalisés correctement (forme et placement corrects)</td>
<td>90</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 10</td>
<td>Contexte potentiel total de clitiques en fonction du temps</td>
<td>91</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 11</td>
<td>Nombre et pourcentage de clitiques réalisés dans la bonne position en fonction du temps</td>
<td>92</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 12</td>
<td>Nombre et pourcentage d'occurrence d'omissions et du pronom « ça »</td>
<td>95</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 13</td>
<td>Nombre de clitiques non réussis et réussis par rapport au trait animé/inanimé pour chaque niveau</td>
<td>96</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 14</td>
<td>Nombre et pourcentage de clitiques dans la bonne position</td>
<td>97</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 15</td>
<td>Nombre et pourcentage de clitiques réalisés dans la bonne position en fonction du temps</td>
<td>98</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 16</td>
<td>Formes des alternances codiques selon Causa (2002)</td>
<td>109</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 17</td>
<td>Alternances codiques selon Molander (2004) et les relations forme-contenu</td>
<td>112</td>
</tr>
<tr>
<td>Tableau 18</td>
<td>Alternance codique selon Moore (1996) et les relations forme-contenu</td>
<td>114</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 chercheure 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 2e et de 5e 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 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'usagers » (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/).

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 appuierons 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 chercheure 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 secones (désormais ALS) afin d’expliciter 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 clitics
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 2ᵉ et de 5ᵉ 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).
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 appuierons 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

1 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 parlers 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’erreur² 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 plurilinguisme³

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.

---

² Nous reviendrons plus largement sur la notion d’erreur en lien avec la L1 dans les parties suivantes.
³ 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 monolinguismes, 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).


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

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 clittiques 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 prémisses centrale du programme d’immersion est que « l’apprentissage d’une langue étrangère n’est pas séparables 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

Finalement, 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.

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).

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’apparaissaient 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 systématique 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


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). 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 »

4 Pourtant, elle ne cite aucune recherche pour soutenir cette affirmation.


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

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


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 communicative 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) 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'acception 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.

---

7 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. 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

---

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


Une autre raison pour le choix de ces deux niveaux est le fait que les élèves en 5e année suivent des cours d’anglais (une heure par jour) tandis que
les enfants en 2e 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 2e année (âgés de sept à huit ans) et dix-neuf élèves en 5e année (âgés de dix à onze ans) ont participé à l'étude. Les enfants de 2e 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 1re année. Les élèves de 5e 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 2e année ont comme langue première un autre idiomne que l'anglais (le russe et l'afrikaans) tandis que tous les élèves de la 5e 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 recouvreraient les tâches suivantes. Pour les enfants de la 2e année, il s’agissait d’une activité de littératie pour laquelle les élèves devaient lire un texte et répondre coopérativement à des questions de compréhension. Les activités préparées pour la 5e 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.

9 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. L'enseignante de la classe de 2e année a gardé les mêmes groupes d'élèves au cours du recueil du corpus tandis que la composition des groupes de la classe de 5e 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 2e 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

10 Durant la 5e séance pour les élèves de 5e 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 2e et de 5e 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/évitemnt et des stratégies communicationnelles employées pas 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 2e année et pour ceux qui sont en 5e 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 clétique. Nous présenterons l’ensemble des résultats sous forme de tableaux successifs afin de faciliter la comparaison entre la 2

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

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

11 Porquier signale que la norme pédagogique ne considère pas comme « correct tout énoncé ou toute forme n’appartenant pas au mythique 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 placerons 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 2e et de 5e 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 rationnée de ces dernières (Moore, 2001b; Py, 1992).
4 DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE


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 intralinguales (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 (intralinguale, 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\(^{13}\)). 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\(^{e}\) à la 5\(^{e}\) 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

\(^{13}\) Le travail de Duchesne porte sur des élèves de la 1\(^{ère}\) à la 6\(^{e}\) 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 2e année s’appuient plus sur les règles de la L1 que les élèves de 5e 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 2e année ont commis presque trois fois plus d’erreurs avec les prépositions que les élèves de 5e 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↑
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 transfert 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 5ᵉ 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
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

<table>
<thead>
<tr>
<th>structure agrammaticale</th>
<th>structure de la L1</th>
<th>structure de la L2</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>est-ce que tu es fini</td>
<td>are you finished</td>
<td>est-ce que tu as fini</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Figure 2 Erreur interlinguale : 5e année
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 modifiieurs ou ses déterminants, donc les apprenants ne peuvent pas transérer 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 2e 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 intralinguaires 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. Marquilló Larruy catégorise ce type d'erreur comme systémique parce que l'apprenant a formulé un système et est en train 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 2e et 5e année.

Formation des temps verbaux

Dans leur discours, les élèves de 2e 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

structure agrammaticale  |  structure de la L1  |  structure de la L2
les clowns sontaient     |  the clowns were    |  les clowns étaient

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


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 5e 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 voulerais dire

<table>
<thead>
<tr>
<th>structure agrammaticale</th>
<th>structure de la L1</th>
<th>structure de la L2</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>je voulerais</td>
<td>I would have liked</td>
<td>je voudrais</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 5e 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 5e année, et le début d'une connaissance de l'imparfait chez les élèves de 2e 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 2e année à la 5e année est notable puisque les enfants de 2e année ne tentent pas de conjuguer à des temps plus complexes autant de verbes que les élèves de 5e 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 2e 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 aimerait 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 2e année, nous maintenons que le faible nombre d'occurrences de temps plus complexes chez les élèves de 2e année en comparaison avec le nombre de conjugaisons plus complexes chez les élèves de 5e 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 encourageés 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).

Laisance 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 Timothy qu’elle avait oublié où qu’elle était .. et elle avait .. c’est son ehm. ami garçon*

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 composé 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 chercheure, « 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

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

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

<table>
<thead>
<tr>
<th>pronoms sujets (forts)</th>
<th>pronoms objets (forts)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>I</td>
<td>me</td>
</tr>
<tr>
<td>you (singulier)</td>
<td>you</td>
</tr>
<tr>
<td>He</td>
<td>him</td>
</tr>
<tr>
<td>She</td>
<td>her</td>
</tr>
<tr>
<td>it (neutre)</td>
<td>it</td>
</tr>
<tr>
<td>We</td>
<td>us</td>
</tr>
<tr>
<td>you (pluriel)</td>
<td>you</td>
</tr>
<tr>
<td>They</td>
<td>them</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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.


4.2.2 Survol des recherches précédentes


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 Acces (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'existeaient 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 transfert 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)

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

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 clétique. 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 clétique 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 2e année et de 5e 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)

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

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 : 2e 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

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

*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 2ᵉ et 5ᵉ 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, 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.

14 Sur un total de 525 verbes conjugués, seulement 7,2% étaient à l'impératif positif. Les élèves de 5e année ont produit 24 sur 329 (7,3%) et les enfants de 2e 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 clitics entre l’auxiliaire et le participe passé comme le deuxième stade parce que cette position non clíticaire apparaît majoritairement chez les élèves de 2e année tandis que les omissions commencent en 2e année et continuent à être très nombreuses chez les élèves en 5e année. Le prochain tableau indique précisément le nombre de clitics réussis dans les contextes au passé composé qui requièrent un pronom objet clíticaire.

Tableau 5 Nombre et pourcentage de clitics entre l’auxiliaire et le participe passé

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2e année</td>
<td>82</td>
<td>4</td>
<td>4,9</td>
</tr>
<tr>
<td>5e année</td>
<td>116</td>
<td>3</td>
<td>2,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Somme total</td>
<td>198</td>
<td>7</td>
<td>3,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

L’analyse de nos données montre que la structure auxiliaire + clitical + participe passé est presque deux fois plus fréquente chez les élèves en 2e année que chez ceux qui sont en 5e 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
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 enchassé suivi d’un infinitif avec celle comprenant un verbe au passé composé. En outre, les élèves de 2e 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 clittiques, 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 clitics entre un verbe et un infinitif

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>nombre de contexte: verbe + infinitif</th>
<th>nombre de clitic entre verbe + inf.</th>
<th>pourcentage de clitics réussis</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2e année</td>
<td>112</td>
<td>30</td>
<td>26,8</td>
</tr>
<tr>
<td>5e année</td>
<td>117</td>
<td>13</td>
<td>11,1</td>
</tr>
<tr>
<td>somme total</td>
<td>229</td>
<td>43</td>
<td>18,8</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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

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

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 clitics 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 clitiques. Pour les élèves de 2e 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 clitiques et le nombre et le pourcentage de clitiques 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 2e 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 2e 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 5e année. Les élèves de 5e année produisent eux un plus grand nombre de clitiques 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 2e 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 2e année, le pourcentage de succès augmente effectivement de 27,8% à 41%, tandis que pour les élèves de 5e 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 5e 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 2e année appliquent la même position pour les infinitifs enchâssés et les verbes au passé composé, une circonstance de surgénéralisation que les élèves de 5e 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 5e année (1,7% de formes réussies chez les élèves de 5e année; 1,2% de réussies pour la 2e 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 2e 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 2e année est qu’ils n’ont pas encore suivi des cours formels de grammaire française car ils débutent
en 3e 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 5e 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 5e 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 composé15. Dans cette situation, les élèves de 5e 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

15 Chez les élèves de 5e 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 2e année est 50,12%.
seulement avec des verbes à l'impératif. La décision d'omettre les clitics découle des difficultés des élèves à reconnaître là où il faut mettre le pronom objet clitic 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 2e et de 5e 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).

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>nombre total de contextes potentiels</th>
<th>nombre d'omissions</th>
<th>pourcentage d'omissions</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2e année</td>
<td>322</td>
<td>130</td>
<td>40,37</td>
</tr>
<tr>
<td>5e année</td>
<td>465</td>
<td>185</td>
<td>39,78</td>
</tr>
<tr>
<td>somme total</td>
<td>787</td>
<td>315</td>
<td>40,02</td>
</tr>
</tbody>
</table>
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
140 S ehm. pas vraiment
141 N je aime

<table>
<thead>
<tr>
<th>structure agrammaticale</th>
<th>structure de la L1</th>
<th>structure de la L2</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>je aime</td>
<td>I like it</td>
<td>je l’aime</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Figure 8 Omission du clitique 1

Dans cet exemple, un élève de 5ᵉ 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 5ᵉ 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**

**272 M**

combien ↑ .. vous en avez fait ..

deux ↑

oui [...] OK . on doit juste avoir
deux

---

<table>
<thead>
<tr>
<th>Structure agrammaticale</th>
<th>Structure de la L1</th>
<th>Structure de la L2</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>on doit juste avoir deux</td>
<td>we must only have two of them</td>
<td>on doit en avoir juste deux</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Figure 9 Omission du clitique 2**

80
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 2ᵉ 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 clitics 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 centration 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 2e 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 2e 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 clitiques 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 clitiques 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 2e année à la 5e année. Avec les verbes conjugués, il y a mouvement du clitoque dans sa position devant le verbe fini plus de deux fois plus fréquemment chez les élèves de 5e année que chez les enfants en 2e année (9,9% vs. 4,6%).

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

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

Un autre indice du progrès que font les élèves de 5e 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 2e 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 : 2e 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\textsuperscript{e} 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\textsuperscript{e} 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 clitics 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 clitics en position préverbale produits par les élèves de 2\textsuperscript{e} année dans notre corpus.
En revanche, puisque des élèves de 5e 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 5e 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 5e 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 2e année, et de 5e année.

Un autre indice du progrès de la 2e année et la 5e 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 étaient les élèves J et D de 5e 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 2ᵉ 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 2ᵉ et les élèves de 5ᵉ 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 clittique en position préverbale, 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 clittique 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 2ᵉ année, E (17a), et l’élève de 5ᵉ année, N (17b) la favorisent au détriment de l’emploi d’un clittique. 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 2e année et de 5e 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 clitic 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 clitic « lui », nous avons un petit nombre d’items qui indique que ce clitic 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 2e année a construit son énoncé avec un redoublement, c’est-à-dire que le clitic « 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 clitic « l’ » et le syntagme nominal « la carte » ont la même fonction, et l’élève aurait dû se servir du clitic « 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 5e année, semble avoir appris la position correcte pour les clitiques car dans ses deux formulations « je lui suiivi » 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 clitic dans la bonne position.
Tableau 9 Nombre et pourcentage de clitiques réalisés correctement (forme et placement corrects)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>total de contexte potentiel</th>
<th>clétique réalisé en bonne position</th>
<th>pourcentage de réussites</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2e année</td>
<td>322</td>
<td>52</td>
<td>16,1</td>
</tr>
<tr>
<td>5e année</td>
<td>465</td>
<td>62</td>
<td>13,3</td>
</tr>
<tr>
<td>somme total</td>
<td>787</td>
<td>114</td>
<td>14,5</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(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 5e année aient un pourcentage de succès avec les clitiques moins favorable que ceux qui sont en 2e année. Une explication de cela pourrait relever des compétences des élèves dans chaque classe. Puisque nous avons enregistré seulement une classe de 2e et une classe de 5e, il se peut que les élèves de 2e année étaient très avancés pour le niveau, alors que la classe de 5e 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 2e année devaient répondre à des questions en cherchant les réponses dans le texte tandis que les tâches pour la 5e 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 2e année réalisent un nombre important d'environnements potentiels avec un infinitif enchâssé : 40,1%. En contraste, les élèves de 5e année ont produit seulement 29,9% d'environnements avec cette structure. Étant donné que la structure verbe fini + clétique + infinitif est aisément apprise par les apprenants, et qu'elle se trouve davantage dans des productions des élèves de 2e année, nous pouvons conclure que la haute fréquence d'occurrence des infinitifs enchâssés a influencé les données dans le
sens que les 2\textsuperscript{e} 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\textsuperscript{e} 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\textsuperscript{e} 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

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>contexte total</th>
<th>infinitif</th>
<th>p. composé</th>
<th>temps conjugué</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2\textsuperscript{e} année</td>
<td>322</td>
<td>126</td>
<td>82</td>
<td>114</td>
</tr>
<tr>
<td>pourcentage</td>
<td></td>
<td>40,1</td>
<td>25,5</td>
<td>35,4</td>
</tr>
<tr>
<td>5\textsuperscript{e} année</td>
<td>465</td>
<td>139</td>
<td>116</td>
<td>210</td>
</tr>
<tr>
<td>pourcentage</td>
<td></td>
<td>29,9</td>
<td>24,9</td>
<td>45,2</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Un phénomène inattendu est la baisse de réussites avec des infinitifs de la 2e année à la 5e année, car si les élèves ont appris cette structure en 2e année (comme les élèves de 2e année de notre corpus), pourquoi est-ce qu’ils ne l’emploient pas encore? Selon nos observations, il semble que les élèves de 5e 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 5e 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 5e 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’entraînent pas la communication. Les indices

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

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

D'après le tableau 12, par rapport à un nombre total de 322 environnements qui exigent un clitique, les élèves de 2e 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 5e année, ce phénomène se maintient car leurs choix de stratégies ressemblent aux résultats de la 2e 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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tableau 13</th>
<th>Nombre de clitiques non réussis et réussis par rapport au trait animé/inanimé pour chaque niveau</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>formes pas réussies : 2e année</td>
<td>sujet animé</td>
</tr>
<tr>
<td>0</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>formes pas réussies : 5e année</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>formes réussies : 2e année</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>formes réussies : 5e année</td>
<td>30</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Le tableau 13 montre que les élèves de 2e année produisent plus de clitiques inanimés qu’animés (27 inanimés, 11 animés) tandis que les élèves de 5e année produisent plus de clitiques animés (31 animés, 18 inanimés). La distinction animé/inanimé révèle que les élèves de 5e 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. Notre 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. 

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**

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

(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 2e année et de 13,3 à

---

16 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 5e 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

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

(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 † .. l gotta rip
020 M  it
not .. oh

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

Figure 11 Emploi du pronom « ça »

Nous avons choisi ces extraits de la 4ᵉ et de la 5ᵉ 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 clitic 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 clitic. Cependant la deuxième fois, le « ça » apparaît dans une structure qui contient déjà un clitic. Dans ce deuxième énoncé, il ne s'agit pas alors de stratégie d'évitement car l'élève a correctement employé un clitic, 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 5e 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 **handwriting**
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. Nous observons dans cet échange deux types différents de stratégie communicative : d'abord l'emploi de la L1, ensuite l'emploi du pronom « ça ». 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).

---

17 L'écriture cursive est seulement enseignée en 3\textsuperscript{e} année à cette école donc pose des problèmes pour la majorité des élèves de 2\textsuperscript{e} année.
18 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 I don't know how either .. just write exclame and /
190 E /exclame ↑ où ↑ .. here ↑ 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 handwriting ↑
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 non plus peut 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 2e et de 5e 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 reformulation19 par l'enseignant (ligne 176). Cependant nos données montrent que d'habitude l'emploi de ce pronom n'entraîne pas de rétroaction corrective. 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.

19 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


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 :
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 métacommunicative20. 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

---

20 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.
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.

<table>
<thead>
<tr>
<th>utilisation de la L1</th>
<th>focalisation sur la forme du message</th>
<th>focalisation sur le contenu du message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>l’usage métalinguistique</td>
<td>oui</td>
<td>non</td>
</tr>
<tr>
<td>la traduction en L1</td>
<td>oui</td>
<td>non</td>
</tr>
<tr>
<td>l’échange bilingue</td>
<td>oui</td>
<td>oui</td>
</tr>
<tr>
<td>l’alternance codique compensatoire</td>
<td>oui</td>
<td>non</td>
</tr>
<tr>
<td>l’alternance codique non compensatoire</td>
<td>oui</td>
<td>oui</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(interactions entre enseignants et apprenants)
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.
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

<table>
<thead>
<tr>
<th>la fonction de la L1 (bouée)</th>
<th>focalisation sur la forme du message</th>
<th>focalisation sur le contenu du message</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>balise de dysfonctionnement</td>
<td>oui</td>
<td>oui</td>
</tr>
<tr>
<td>appel à l’aide</td>
<td>oui</td>
<td>non</td>
</tr>
<tr>
<td>outil de communication</td>
<td>non</td>
<td>oui</td>
</tr>
<tr>
<td>pont vers l’autre langue</td>
<td>oui</td>
<td>non</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Interactions entre enseignant et apprenants)
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.

Tableau 19 Fonctions didactiques et personnelle/identitaire des alternances codiques

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

(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. 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 chercheures 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

---

21 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.
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 2ᵉ année et de 5ᵉ 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 
façant, nous avons ainsi repéré onze différents emplois d’alternances codiques 
dans les interactions entre apprenants des niveaux de 2e et de 5e 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:

<table>
<thead>
<tr>
<th>réalisation</th>
<th>stratégies compensatoires</th>
<th>stratégies métalinguistiques</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>de la tâche</td>
<td>gérer la tâche</td>
<td>demander d’aide</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>clarification ou vériification du sens d’un lexème</td>
</tr>
<tr>
<td>comprendre la tâche</td>
<td>maintien de communication</td>
<td>pont vers l’autre langue</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>self-talk</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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 2e et de 5e 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 2e année que ceux qui sont en 5e 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 2e 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 5e 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 2e année n'est pas accordée à une seule personne, mais divisée parmi
les membres du groupe. En contraste chez les élèves de la 5e 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
tu as juste dit . ta réponse .. alors
073 A oké . alors chef de sélection .. qui veut aller
074 J et Alice tu peux juste parler si tu veux .. alors .. mais tu ne peux pas interrompez les autres
075 Mm ehm . moi

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 **what do I do ↑**
019 M **you don’t have to do anything ..**
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 exigait une participation équilibrée de tous les acteurs, ou comme dans le cas pour les élèves de 5ᵉ année, les tâches pour certaines activités étaient déterminées par l’enseignant auparavant. Dans cet extrait, il s’agit d’une tâche de littératie. 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
chose 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 5e 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
emplacement, et maintient l’esprit coopératif qui est essentiel au travail en groupes. L’élève R, lui, veut contribuer à la tâche et maintenir l’esprit coopératif qui est essentiel au travail en groupes.

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 constate 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 5e 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 2e année, la tendance de reformuler leurs énoncés en langue cible demeure forte : « *[hey .. do you want me to ask Madame]* † .. Nancy est-ce que tu veux moi . dire à Madame » (04-16-
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 2e 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  I don’t know . I just write it that way .. oh . 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 142 J 143 M 144 Em 145 E 146 M

regarde je suis un bébé . Joseph . Mark je suis un bébé . regarde (rire)
mine is the worst .. there (rire)
mon est le plus pas beau .. worst colouring job
guys come on . we have to do it nicely
OK . l'll erase the whole thing
ya . me too

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'emphase 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 chercheures 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 2e année et 5e année. Les élèves de 2e 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 5e 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 5e année à cause du fait de l'ampleur des difficultés que leurs activités exigent.
Exemple 29  05-19-05-03 : 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 . 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

Nous avons relevé ce long échange dans son entier parce qu'il illustre bien comment les élèves de 5ᵉ 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 LÉ 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
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 5e année n'est définitivement pas approuvé par les autres membres du groupe.

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 2e 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 2e 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**

109 M  mechanical .. ça va être drôle (XXX)
110 E  regarde ma souris .. nibble . nibble
111 M  tu dois avoir un comme . un . handle
112 E  chose sur
113 Av  oh . je sais .. je mettre 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 2e année, certains élèves de 5e année possèdent
une connaissance assez avancée de la L2 pour corriger leurs pairs comme dans
la 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 .. Spain . c'est comme oh wow
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 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,
ous 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
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:
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 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

L’exemple 36, tiré de la 2e 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 sen

La clarification ou vérification du sens sont deux phénomènes très
fréquents dans les productions des élèves de 2e et de 5e 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 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

Les alternances codiques qui remplissent les fonctions de clarification et
vérification du sens sont des stratégies d'entraide qui permettent aux élèves de
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 préparée22. Cette forme de

---


142
clarification du sens est introduite par une demande d’aide explicite, soit en L2, soit en L1.

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 2ᵉ 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 5e 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 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

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 momentané 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 2e 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

<p>| | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>160 D</td>
<td>oh oui cancer .. ça c'est un risque aussi . alors</td>
</tr>
<tr>
<td>161 S</td>
<td>cancer .. <em>it's the second one</em></td>
</tr>
<tr>
<td>162 D</td>
<td>oui</td>
</tr>
<tr>
<td>163 B</td>
<td><em>nersa</em>↑</td>
</tr>
<tr>
<td>164 S</td>
<td><em>nersa</em> <em>is cancer</em></td>
</tr>
<tr>
<td>165 D</td>
<td>oké . ehm .. <em>what's the first one</em>↑</td>
</tr>
<tr>
<td>166 B</td>
<td>mais il n'y a pas de S</td>
</tr>
<tr>
<td>167 S</td>
<td>CANCER .. <em>it's a C .. not an S</em></td>
</tr>
</tbody>
</table>
La tâche ici pour ce groupe d'élèves de 5e 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\textsuperscript{23} 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.

\textsuperscript{23} 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 clitiques 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

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 I didn’t copy you .. I just/
185 T /OK . I thought you/
186 S j’ai trouvé un autre
187 T ok .. on peut regarder pour artère ou aspirer .. ooh . that’s probably what I found . aspirer

L’exemple 41 provient de la première séance avec les élèves de 5e 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 son 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 .. 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 oui 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 5e année passe d'une langue à l'autre de manière naturelle.

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

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 ?) 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 .. [...]  

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 2e année qui acceptent donc moins les changements de codes au cours de la tâche, les élèves de 5e 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 5e année exigeaient un travail cognitif plus sophistiqué que celles au niveau de la 2e année. La réflexion et la discussion dominaient les tâches de 5e année tandis que les élèves de 2e année travaillaient sur leur compréhension textuelle en répondant à des questions qui se trouvaient dans les textes. Ainsi, les élèves de 5e année focalisaient sur le contenu du message tandis que les élèves de 2e 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 2e année s’intéressent plus à plaire à l’enseignant que les élèves de 5e année. Pour ces derniers, les relations entre pairs prennent la priorité : peu d’élèves en 5e 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 .. 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

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 5ᵉ année était prédéterminée par l’enseignant et changeait d’une séance à une autre : il arrivait donc que des conflits surgissaient 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 2ᵉ et de 5ᵉ 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. Apprécier 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 2e et de 5e 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 2e année et la deuxième plus fréquente chez ceux de 5e année. L’apparition constante de ces alternances (appels à l’aide et clarification/vérification) chez les élèves de 2e et de 5e 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 2e 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 2e et la 5e année est que les élèves de 2e année semblent respecter les conventions linguistiques de la classe d’immersion plus que les élèves de 5e 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 2e 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 5e 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 5e 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 5e année sont celles à fonction compensatoire qui se caractérisent par une fluidité de la communication et visent la transmission efficiente 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 5e 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 correspondent pas à 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 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 complémentent. 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 programmatique 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'expliciter des phénomènes et

24 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.
RÉFÉRENCES


Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? *AILE*, 16. Revue en ligne: http://aile.revues.org


171


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.


http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral/art_en2.asp


ANNEXES
ANNEXE A - Lettre d’autorisation du comité d’éthique
March 10, 2006

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

Dear Ms. Tetrauld

Re: Caractérisation des marques transcodiques dans les interactions entre apprenants

Anglophones du programme d'immersion precoce – Ref. #127365

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 RES.01, http://www.sfu.ca/procres/research/res01.html. The board reserves the right to change decisions on 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.

[Signature]

Dr. Hal Weinberg, Director
Office of Research Ethics

v. Dr. Rejean Canac-Marquis, Supervisor

/jay
ANNEXE B - Lettres d’autorisation des parents et élèves
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 Y 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).

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>séance 1</th>
<th>séance 2</th>
<th>séance 3</th>
<th>séance 4</th>
<th>séance 5</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>2ᵉ année</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Domaine scolaire</td>
<td>littéracie</td>
<td>littéracie</td>
<td>littéracie</td>
<td>littéracie</td>
<td>littéracie</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>5ᵉ année</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Domaine scolaire</td>
<td>Sciences</td>
<td>Cercle littéraire</td>
<td>Santé et Planification personnelle</td>
<td>Santé et Planification personnelle</td>
<td>Mathématiques</td>
</tr>
<tr>
<td>Activité</td>
<td>recherches sur parties du corps</td>
<td>étude d’un roman</td>
<td>« Comment dire non à la drogue. »</td>
<td>« Prévention du tabagisme. »</td>
<td>résolution de problèmes</td>
</tr>
</tbody>
</table>
ANNEXE D - Exemplaires des tâches
Annexe D – Exemple de tâche de la 2ᵉ année (séance 2)

2ᵉ 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 2e 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'œil 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 5ᵉ année (séance 3)

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 ainée fait une fête un soir pendant que tes parents sont sortis. Tu décides de joindre 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 depression. Ton ami te dit qu'ils ont déjà essayé de la prendre quelques fois auparavant parce qu'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
en gras : 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
Qu’est-ce qu’on va lire ? Oui mais qu’est-ce qu’on va faire ? .. comme est-ce que chacun va lire une ligne ou quoi ? Un ligne jusqu’à la point ?

Groupe OUI

Qui va aller premier ?

Natalie

É

J

T

Na

É

Ni

E

J

Ni

J

T

Na

J

T

Na

T

Ni

J

Ni

J

T

Na

E

Qui va aller premier ?

Stéphanie arrive de l’école. Elle a .. excuse-moi

Elle a descend au sous-sol pour écouter son émission préfère

Zut. le téléviseur ne fonctionne pas

Bébé Éric a [désine] /

[Désine] de gros. de gros clowns sur [le : ] /

/[kran] /

[Lekran] /

Stéphanie [e] triste. est triste point

Pour se consoler elle lit une histoire de [tintin]

Minou ronronne /

Tout est calme

Toute /

Tout à coup /

Tout à coup [ ste : fe : ] /

/Stéphanie

Lance un grand . /

Cri

Cri

La souris [mekanlk] de [piröt] vient de monter sur son dos

Quelle PEUR

À ce moment sa maman vient s’asseoir sur le tapis pour lui [pal] parler

Bravo Stéphanie est heureuse maintenant

(fin de la lecture)

Well now what do we do ?

Qu’est-ce qu’on fait sur les deux dessins

Oui .. je ne sais pas

Qui va porter les crayons de bois ?

I will
Emma est-ce que tu peux aller. ehm. trouver tes crayons à mine.

John. tu peux aussi parce que les crayons à mine sont les mêmes.

Madame est-ce qu'on peut colorier avec des feutres.

pas tout de suite .. maintenant tu dois les écouter ce que les .. ce qu'on te demande.

mais Madame .. il y a deux choses.

ou .. avant et après.

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.

oui .. on va lire .. oké.

encore.

OUI.

can I start.

oui .. tu peux.

(relecture)

Stéphanie arrive de l'école.

elle [dɔs]/

/dɔsa]/

descend au sous-sol pour être.

écouter.

edécouvrir son [e/mi/zɔ]

émition préférée.

ZUT .. le téléviseur ne fonctionne pas.

bébé Éric a dessiné deux [gros] clown sur l'écran.

Stéphanie est [tri : st]

pour se consoler elle lit une histoire de Tintin.

[mi : nu]/

/oh . excusez-moi . excusez-moi .. je sais quelque chose que on peut écrire/.

/ronronne sous le/

Johnua .. arrête une minute .. on peut . on peut dessiner le .. le histoire de Tintin ici .. qu'est-ce qu'elle lit.

OH .. OUI.

parce qu'elle /

/OUI . OKÈ.

sur le tapis.

oui.

est-ce qu'on a des questions.

NON.

on a trouvé un chose.

le livre de Tintin.

est-ce qu'on doit le faire sur le tapis.
oui
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 ↑

oui
qu'est-ce qu'on doit faire ↑
le livre de [tintin]
[tëe]
vous connaissez les livres de Tintin ↑
oui
non
il y a des vidéos
oui. il y a des vidéos c'est vrai .. c'est une bande dessinée ↑ .. Tintin ↑
c'est très amusant
oui .. je l'adore

pourquoi est-ce que c'est/
pourquoi elle est triste ↑
I don't know . I just write it that way .. oh . excuse-moi . excuse-moi . excuse-moi
je ne sais pas parce que j'ai /
/Madame . Madame/
/je ne sais pas parce que j'ai juste le dessiné/
/oh . dessin . dessin . dessin
oké .. on va sur le
non .. je n'ai pas fini
Madame .. Niki a parlé en anglais
attention
oui

une minute . une minute .. attends moi .. Tintin
vas-y . à Minou .. John
Minou ronronne sous le télévision . téléviseur
tout est calme
oh Minou .. il n'y a pas de Minou
non
Minou
Minou . qu'est-ce que c'est ↑
un chat . maybe
non .. c'est un chien .. c'est le chien de Tintin
est-ce que ça dit Minou ou Miloup ↑
Minou
oh Minou .. le chien de Tintin s'appelle Miloup
Minou . ça dit
qu'est-ce que c'est Minou ↑
un chat

J'AI PAS FINI

(XXX)

\textbf{why does} ça cri ↑ parce que ça dit tout à coup Stéphanie lance un grand cri

ouï

oh ça c'est . ça c'est le deuxième page .. ça c'est ici

ouï . mais qu'est-ce que c'est un cri ↑

cest comme .. elle cri .. comme AAAAH

AAAAAH

ouï . la souris mécanique de Pierrot vient de monter sur son dos

peut-être on peut écrire . on peut dessiner le . la souris/

/sur son dos ↑

ouï

mécanique

c'est sur le deuxième page

on doit dessiner un . ehm . un souris mécanique

what is it ↑

c'est une souris mais ce n'est pas un vrai souris

est-ce que le souris doit avoir ce chose dans le dos ↑
il faut être sur le dos je pense
ce'est un peu difficile
j'ai le fait .. ce n'est pas difficile
oh . tu peux faire le chose . ehm . derrière .. oh . ça c'est un beau souris
merci
oh . je dois le . je veux faire cette souris .. est-ce que je peux voir s'il te plaît .. merci .. comment tu fais ↑
tu faut faire le . ehm . le qu'est-ce que c'est ↑
queue .. le queue
ous
j'ai juste voir ça
j'ai presque fini
attend
je n'ai pas fini .. j'ai presque
oh . le maman .. oh non
qu'est-ce que .. oké . ça dit quelque chose about le maman
oui . le maman parce que /
/sa maman vient [sæsɔswaːr]/
sa maman vient s'asseoir sur le tapis
on faut écrire enfant dessiner le maman SUR LE TAPIS
quelle . ehm . celle-là ↑ ou celle-là ↑
celle-là
cia va être difficile
je dis que comme .. petit
non
I'm just going to make her in . like . something .. (rire)
tu parles anglais
oh . excuse-moi	
tout le monde parle anglais
un petit peu
oké .. mais il n'y a pas de place .. comment est-ce qu'on peut le faire ↑
oui .. on peut juste/
Niki . les clowns sur le télévision
on faut faire les clowns SUR le télévision ↑
hmmm .. comment je vais faire les clowns
comment est-ce qu'on peut faire les clowns ↑
je fais des clowns
je sais comment (XXX) il y a des clowns comme ça
j'ai fini un clown
j'ai fini un clown mais
où est-ce qu'on fait ↑ .. là ou là
j'ai fait là
oh . j'ai .. oh . j'ai fait le ici .. on doit le faire ici
non .. on doit le faire ici
oui .. on doit le faire ici
deux grosses clowns sur (XXX)
good thing I told you .. 'cause you could have done it on the wrong/
/I know
oh . je m'excuse
qu'est-ce que tu as dis ↑
j'ai parlé en anglais (XXX) .. je faut dire ça que les clowns sontaient pas sur le chose
pas sur la deuxième page
oui
oké . maintenant . je faut faire . le maman
tout le monde ici parle un petit peu en anglais
oui (rire)
mais . c'est pas grave . ce n'est pas grave .. je veux faire le maman
j'ai presque fini
moi aussi
oh . je dois faire deux
j'ai presque fini
tu dois faire deux mamans ↑
non
pourquoi elle lire et le télévision est . ehm
oui .. elle peut juste . oh c'est . oh . parce que son petit . son bébé frère a dessiné des clowns sur le télévision
AH . ça c'est pourquoi
son bébé frère ↑
oui
comment son bébé frère peut dessiner des clowns
on doit effacer
je dois effacer maman (XXX)
peut-être je dois faire un maman avec ce tête . après . ça se passe sur le tapis comme ça
j'ai fini mon maman
le maman comme ça .. avec des mains
le maman est petit
oh yeah . je sais .. regarde John's maman . it's so petit
oh . Emma a parlé en anglais
tout le monde a parlé en anglais un petit peu
c'est pas grave
c'est pas drôle le maman (de John ?)
j'laime pas
je l'aime .. regarde ma maman
je pense que sa maman est plus petit que elle
oui . ça c'est que j'ai pensé
regarde MA MAMAN
je pense que . oh/
/ce n'est pas grave si on ne peut pas dessiner un maman .. ce n'est pas grave/

/ma maman est bon .. [u :] j'ai pas fini avec ma maman .. j'ai juste dessiné/

/ca c'est bon Niki .. 'cause she's holding her hand (XXX)/

/oké↑

oké .. c'est d'accord

on peut dire oké .. aussi je pense

c'est d'accord

[dakɔ : ke] est-ce que tu vas [mʌn]

chut .. regarde ici .. quand quelqu'un parle .. ça va comme ça

ca c'est bon Niki .. 'cause she's holding her hand (XXX)/

oké .. c'est d'accord

oké j'ai fini .. bravo Stéphanie est heureuse maintenant

est-ce que ça c'est la maman ↑

ici .. qu'est-ce qu'il y a à la télévision

non .. c'est ici où les clowns sont

est-ce que ça c'est la maman ↑

ici .. qu'est ce qu'il y a à la télévision

non .. c'est ici où les clowns sont

est-ce que ça c'est la maman ↑

chut .. on parle et ça va comme

oké↑

en feutre↑.. pourquoi pas

il y a un clown sur les deux

ouï .. pourquoi ça va comme ça ↑

chut .. on parle et ça va comme

/quand on parle en anglais .. les choses fait comme ça (parle des lumières sur le magnétophone)

oké

non ça ne fonctionne pas .. c'est en français

ouï

c'est tout en français

parfois on ne peut pas dire les mots en anglais et après/

non .. en anglais c'est comme ça mais .. en français c'est comme ça

non .. je pense que si tu parles/

/hé .. on doit faire le chose

laisse ça .. c'est pas grave

ouï .. ce n'est pas grave .. qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑

oh .. il faut faire le livre ici aussi

oh man

quoi↑

regarde .. il n'y a pas de livre là .. il faut un livre là
J c'est comme un fantôme à (XXX)
Na tu as fini avec vos clowns .. j'ai pas fini avec mes clowns
TE Ni j'ai fini
Na ne n'ai pas fini
J qu'est-ce qu'on fait maintenant
Na attends moi .. ça c'est qu'est-ce que tu dois faire maintenant
Ni ça c'est grand
Na c'est maman .. est-ce que les mamans dois être petits .. non .. ils doivent être grands
Ni mais/
J /mon maman est petit too
T pourquoi il marche sur le ehm livre (rire)
(XXX)
Ni John .. est-ce que je peux utiliser ton crayon (XXX)
E moi j'ai utilisé
Na je veux les crayons de cire
T est-ce qu'on est .. est-ce qu'on est fini ↑
Ni oui (XXX)
T pourquoi on doit parler en français ↑
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
Na est-ce qu'on doit faire un chat ici aussi ↑
J oui
Ens mais oui
Ni oh .. on n'a pas fait le deux chats
E oh man
Ni on n'a pas fait le deux chats
T on doit fait les deux chats un autre fois parce que (XXX)
E je faut ranger mes crayons avec ehm .. le efface
J moi aussi
T est-ce qu'on est fini ↑
Ni John .. est-ce que je peux utiliser ton crayon de cire ↑
J regarde mon petit cheveux
Ni oh my
E dessine (avec les ?) crayons de cire
Ni oh . oh
J ça c'est mes
Ni mon n'a pas de .. oh . oui . mon a
J moi j'aime cette crayon de cire parce que (XXX)
E laisse nous trois peux utilise ça et vous deux/
J /on peut utilise ça/
E je attends
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])
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 [vaZetR])
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
H. S

H. C

H. G . G . H

ne utilise pas ça . cette (couleur ?) . ne utilise PAS

est-ce que tu veux ça ↑

oh . je ne sais pas . si je veux . je veux . je veux . je veux

on doit colorier à sa place

oh . là-bas

on doit colorier à notre place ↑ . ça c'était facile

oui
Le 11 avril 2006  
2e année  
seance 1  
2e groupe

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 descend [dɔsɑ̃d]

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  
ou 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
oké. je comprends maintenant (XXX) .. Mario. juste lit. ça .. maintenant

on va commencer avec le premier para/

/écoutier/

non. DE l'école .. elle descend le sous-sol .. au sous-sol. pour

/on doit faire deux. ehm. deux gros clowns

non. non. est-ce que je peux voir ↑ .. zut le téléviseur ne

fonctionne pas .. bébé Éric a dessiné deux gros clowns. sur l'écran

oké. alors on doit/

/on doit dessine deux clowns/

oh . sur le/

/télévision/

ça c'est qu'est-ce que j'ai dit

huh ↑

il dit . zut le télévision ne fonctionne pas . bébé Éric a dessiné deux
grosses clowns sur le l'écran

oh . so le bébé a/

dessiné/

c'est comme le bébé écrire sur le mur

pas sur le mur

quoi↑ .. les bébés fait ça ↑ .. et n'oublie pas les clowns sont GROS

regarde ma . mon clown .. ma clown .. whatever

il est drôle .. (rire)

look at mine

oh . il parle en anglais (chuchoté)

oui

oké . ehm . ça regarde drôle (rire) .. mon c'est comme un . c'est

comme un singe .. regarde

et c'est pas gros (rire) .. bon

regarde Mario's .. c'est fat

je sais . ça dit gros .. quoi ↑ .. qu'est-ce que ça veut dire ..

pourquoi tu fais [e :]

non . j'ai .. je juste .. oké . qui est fini les deux clowns ↑

moi

peut-être moi .. est-ce qu'on doit écrire le bébé qui fait ça

non . non .. on doit juste dessiner

ah .. a déjà .. ah

regarde les deux clowns (rire) .. (étournée) excusez-moi

j'ai fini

est-ce que tout le monde est fini les deux clowns ↑

groupe OUI

oké . maintenant .. maintenant . zut le téléviseur (XXX) (lecture

rapide) .. Stéphanie est triste

oké. alors on doit /

/non . non il est triste
elle
alors on doit /
/non . non Mario .. il est déjà triste .. non Mario .. come on
oh oui . je vois
tu lit .. elle lit un .. un histoire .. un histoire pour se consoler . or
whatever
quelle histoire
quel livre Mario que tu veux
ehm
contes jaunes ↑
j'ai pas bien . oh . je sais
tu lit un livre de chansons
j'ai pas vraiment met les mots
oh . Mario .. est-ce que tu peux faire plus beau que ça
non
Mario
I don't even know how to draw one
oké . oké . oké . ça c'est bien .. c'est bien .. maintenant elle lit un histoire pour se consoler .. de Tintin
qu'est-ce que c'est Tintin ↑
tu ne sais pas Tintin ↑
je ne pas Tintin
je suis que c'est Tintin
juste fait un livre .. j'ai juste fait un livre avec beaucoup de mots
comment est-ce que tu écris Tintin ↑
oh
tout est calme
j'ai écrit Tintin
Mario
quoi ↑
s . maintenant . oké . tout à coup Stéphanie lance un grand cri
parce que .. la souris est un petit rat et vient monter sur son dos .
oké ↑
on doit dessiner une souris sur le dos
mechanical .. ça va être drôle (XXX)
regarde ma souris .. nibble . nibble
tu dois avoir un comme . un . handle chose sur
oh . je sais .. je mettre un
je fais un
mais tu ne peux pas avoir ce gros
je voir . je fais un . non . je fais un sur le . sur le .. comme ça
je fais un comme ça
est-ce que je peux voir ↑
ou
tu as oublié le . ehm . le queue
mais ça c'est le queue
Mario
en disguise
en disguise ↑ c'est anglais
mais je ne sais pas comment dire disguise
oké oké
hé tu as juste parlé en anglais (rire) c'est [oka//oka] mais ça va..
dans Québec il dit oké
oké maintenant à ce moment sa maman vient s'asseoir sur le
tapis pour lui parler
[ɔ : m] (réaction de dégoût)
we have to on faut dessiner le maman ↑
je ne sais pas oké ehm
je veux dessiner deux grosses clowns maintenant
non non il ne dit pas de dessiner deux grosses clowns sur/
/encore
oui
oké ça c'est le maman ↑
oui
pourquoi c'est sur le oh oui je comprends maintenant est-ce
que on peut juste colorier ↑
non
après on peut on peut
j'ai fini ça
j'ai pas fini ça
j'ai pas bien faire ça
Arly je pense que tu dois dessiner la maman plus gros que ça
ah oui est-ce que ça c'est bien ↑
quoi ↑ (XXX)
j'ai pas pensé ça gros
parle en français (à un autre groupe)
oui est-ce que tu as oublié qu'il y a un tape recorder chose thing-
a-ma-bob
il y a un chose ↑
on ehm comme on share it
OH
est-ce que tu peux faire ma maman (quelqu'un de l'autre groupe)
je peux faire
mon maman c'est petit
ma maman
ma maman oui
est-ce que tout le monde est fini ↑
non (XXX) Mario
quoi ↑
ne fais pas ça (XXX)
je dois refaire un peu
Mario est-ce que tu veux que je dessine?
non. il dessine
oké
le télévision c'est/
in the way
oui .. oké . qu'est-ce que
qu'est-ce qu'on fait maintenant .. Stéphanie est/
/oh/
y a she's . elle . elle
elle pleure .. blah blah blah
pourquoi tu écris ça . blah blah blah ↑ .. Avita look what Mario fait
.. il écrit blah blah blah
Mario
quoi ↑ ça dit qu'elle . parle
mais juste fait comme ça
mais elle PARLE
ah . la souris mécanique
oui
c'est une belle souris
merci
Avita .. maintenant qu'est-ce qu'on fait ↑
maintenant on colorie/
/mais la maman n'est pas heureuse .. la fille/
tout le monde peut utiliser mes feutres .. j'ai apporté mes deux/
est-ce que la fille . est heureuse ↑ .. la petite fille ou la maman ↑
oui
wow .. ça c'est trop de feutres
je n'ai pas trop de feutres (XXX)
teacher said we'll get one next time
pourquoi ↑
oh . parce que elle n'a pas . ehm . Madame Tétrault a juste trois et
il y a quatre groupes .. so/
oh . vraiment ↑/
/so cette groupe n'a pas
bonjour (rire)
bonjour .. comment ça va ↑ (XXX)
on . on colorie
quelle couleur est-ce que les cheveux de maman va être
maman ↑ .. utilise cet un
je vas/
est-ce que tu veux mettre/
tu as beaucoup de feutres/
s'il vous plaît ne copiez pas moi
mais je ne .. je veux les cheveux de le maman va être noirs
hé .. tu copies moi
non .. le tapis va être .. hmm ..
rouge ↑
non (XXX)
et tu dois colorier les deux
des deux quoi ↑
des deux dessins
je sais
je ne sais pas quelle couleur .. est-ce que je peux user le brun ↑
est-ce que tu peux faire une table ici ↑
non
ah .. pourquoi pas ↑
parce que Mario .. ça ne dit pas un table
mais je veux un table
demande à Avita .. elle va dire
mais je sais que je ne peux pas avoir un table
ou .. tu ne peux pas avoir un table (rire)
mais je VEUX un table
mais peut-être un petit comme .. là
j'ai fait un petit table là .. trop petit
est-ce que tu peux voir le table
non . c'est trop petit
j'ai juste remember que on peut choisir des noms
oui
je veux être Frankenstein
je suis . ehm . ehm
qu'est-ce que tu veux être ↑
je veux être . ehm . ehm
ehm ↑ .. Avita ↑
non .. Sierra
ej eu être Anne
maintenant Arly . qui est-ce que tu vas être ↑
Marcus Naslund
mais ça c'est le nom de mon frère
Marcus Naslund ↑
non .. juste Marcus
that's what Mario said .. I'm gonna be Marcus Naslund
parce que Marcus Naslund est le dernière nom .. on ne peut pas
dire les vrais noms parce que c'est sur ça
mais Madame Tétrault va
elle n'a pas dire
(XXX)
juste colorez .. ce n'est . ce n'est pas grave
oui
tout le monde dit à moi que je suis Frankenstein
tu es . Mario
non . Frankenstein
bonjour Frankenstein
bonjour Mario
non Avita .. don't dire ton nom
mais Madame Tétrault va ÉCRIRE les . écrire/
/oh . les phoney noms
oui
mais qu'est-ce qu'on va faire si quelqu'un break in dans sa maison
et . ehm . prend et . ehm . ensuite/
/oké . ehm . je suis Sierra .. non . je suis Brianna . oké ↑
oké
je suis Anne
oké . mais on a . on a déjà dit qu'est-ce que c'est les noms
NON
ça c'est mon DERnier nom je pense
non je sais .. c'est parce que . les autres personnes ne sais pas le
français
OUI
non
mais elle . elle écrit tout dans français
ah . oui
et les personnes à la . la place sait le/
/ca ne va pas là Mario
oopsy .. j'ai oublié
j'ai deux . Mario
j'ai oublié
ça c'est plus petite que (ces?) ...
est-ce que tu as juste entendu un cloche ↑
groupe OUI
oui .. j'ai entendu
j'ai entendu (XXX) (rire)
non .. pour vrai .. comme un ding
ouï .. j'ai entendu
oui .. parce que quand ehm .. quand j'ai [zarive] à l'école .. j'ai entendu
oh . peut-être c'est ehm . le (classe ?) . ou ehm . un voiture où on peut avoir de la crème glacée
j'aime la crème glacée
il dit blah blah blah et l'autre dit Tintin . Tintin
non .. juste Tintin . Tintin
j'ai dit ça Tintin . Tintin
non .. tu as dit tintintint
non .. j'ai dit Tintin . Tintin
non .. tu as dit tintintint (rire)
est-ce que tu as entendu ma préférée ehm . émission de télévision ↑
oui .. the Price is Right
et quelque chose d'autre
j'ai ehm/ interior decorating shows
ça c'est comme ehm . quand tu (décorer?) une autre place
(bruit d'un magnétophone d'un autre groupe)
oké . j'ai entend . j'ai entendu cette cloche
oh mes oreilles
oh je sais qu'est-ce que c'était .. c'est un de ces choses
tu peux colorier à ton place
mais on ne veut pas
on veut faire ici .. à côté de notre buddy (l'appareil)
hé . qu'est-ce que c'est ta émission préférée ↑
favorite ↑
qu'est-ce que c'est ↑
c'est un chaîne que j'aime
ehm . je n'ai pas un
c'est un chaîne que j'aime .. j'aime toutes les show . non . toutes
les sauf quelques uns .. oké . j'ai fini colorier ça
Mario .. Avita look at qu'est-ce que/
MARIO
quoi ↑
si tu ne veux pas être un bon colorié . [œr]
j'ai ne veux pas être un bon COULEUR
un bon couleur ↑
je suis un bon couleur ↑
le doit faire le clown sur le télévision
mais le maman c'est . parler .. Taya . elle ne dit pas de faire sur le/
oui . on faut .. Madame a dit ça .. on faut le faire là
et le livre aussi .. et le livre
ET le livre ↑
ou est le . où est le chat ↑
il n'y a pas de chat
oui
oh . oui sur le télé
non . SOUS
sous ↑
oui
où est-ce qu'il dit ↑
regarde .. il y a Minou sous le table
non . le télévision
oui .. ici . sous
oh great .. on doit dessiner un chat maintenant
les . deux fois
non
oui
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
Stéphanie arrive de l'école.

Elle descend au sous-sol pour écouter son émission préférée.

ZUT

Le téléviseur ne fonctionne pas.

Bébé Éric a dessiné deux gros clowns sur l'écran.

Stéphanie est triste.

Pour se consoler elle lit une histoire de Tintin.

"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 ↑/

"/miaou" ronronne sous le télévision .. tout est calme.

Tout à coup Stéphanie lance un grand cri.

Everett.


Quelle peur ↑.. that makes no sense.

OK read here

À ce moment sa maman vient s'asseoir sur le tapis pour lui parler.

Bravo. Stéphanie est heureuse. heureuse maintenant.

(fin de la lecture)

Qu'est-ce qu'on dessine.

Oh. La maman vient.

On sait. tout ça va à cet un et ça va à cet un.

Oui.

Non.

Oui.

Est-ce qu'on a des questions ici ↑

Madame. est-ce que that va ici et that/

(l'autre)"/va ici ↑

Oui.

Oui.

Oui.

Est-ce qu'on a des questions ici ↑

Madame. est-ce que that va ici et that/

(l'autre)"/va ici ↑

Oui.

Oui.

Oui.

Est-ce qu'on a des questions ici ↑

Madame. est-ce que that va ici et that/

(l'autre)"/va ici ↑

Oui.

Oui.

Oui.

Est-ce qu'on a des questions ici ↑

Madame. est-ce que that va ici et that/

(l'autre)"/va ici ↑

Oui.

Oui.

Oui.

Est-ce qu'on a des questions ici ↑

Madame. est-ce que that va ici et that/

(l'autre)"/va ici ↑

Oui.
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
057 M like this .. and maybe the mouth where one of the eyes goes like .. like here's the sad mouth and the eyes
058 Em en français
059 Ev comme ça .. comme ça pas bon
060 J regarde mon
061 M regarde mon . mon n'est pas bon
062 Em maintenant on colorie
063 Ev oui
064 M c'est demented clowns
065 Em PARLE FRANÇAIS
066 M this is going to be funny .. just take any color you want and just scribble
067 L parle français
068 Em parle français .. est-ce que tu as regardé ça ↑
069 M je sais ça est là
070 L c'est parce que ehm
071 M scribbles
072 L [ɔ : wa] (exclamation de frustration)
073 M 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
074 Em ça c'est pas bon
075 Ev oui .. ça c'est qu'est-ce qu'il veut pas que c'est bon
076 L oui .. JE veux que c'est bon
077 Ev c'est une BÉBÉ qui a fait
tu ne veux pas que c'est bon. si c'est un bébé.
regarde (rire)
on dessine le ehm
souris
souris sur le dos
pas maintenant
on peut
pas maintenant
je pense que le bébé a mis le souris ehm . sur le dos
oui . le bébé n'est pas bon
where ↑
ça c'est pas bon
(rire) oui c'est bon
I put the tail and then I did the/
PARLE EN FRANÇAIS
oink . oink . oink
Mark . NON
hello .. it doesn't matter if you talk in English
oui
non
oui
non (rire) we don't have to
is that Mrs. Baby ↑
ya
c'est . ehm . Madame . FRANÇAIS
cia c'est un drôle bébé
he's wearing a diaper (rire)
hey . I need this to color the diaper
il colorie le diaper
et le poopoo (rire)
c'est le doudou
he's going to break everything
oui
parle en français . Joseph (XXX)
regarde des [robot] des [robot]
oh . on doit faire Minou sous le télévision
non
ya
Minou ↑
oui
qui est Minou ↑
c'est la . c'est un chat . MINOU
oh . oui
ronronne
son conte jaune ↑
oh oui .. Minou . le chien
non. le CHAT
il n'y a pas de chat sur Tintin
on ne fait pas Tintin maintenant .. on fait le chat
Tintin va ici
bonjour Tintin .. bonjour .. bonjour Tintin . bonjour .. bonjour bonjour
bonjour Tintin (chante une chanson)
who thinks mine are the worst ↑
moi
non . mon est le ehm . worst
let's see it (rire) .. mine's the worst (rire) .. mine and Joseph's is
the worst
mine is the worst
mon est le . worst
non . non ton est le plus beau .. ça c'est le plus beau .. oui
tu n'es pas near le .. tu ne vas pas être recorded
demain je vas camping
ejeu veux turn off le recorder (rire)
demain je vas camping
oh . je aime ton effacer . Lori
regarde .. je suis un bébé . Joseph . Mark je suis un bébé . regarde
(rire)
mine is the worst .. there (rire)
mon est le plus pas beau .. worst coloring job
guys come on . we have to do it nicely
OK . I'll erase the whole thing
ya . me too
can you erase the tv ↑
no.. I'm gonna erase it too
hé . hé
it's a bébé who did it
I know . I want to do it nicely
you want a bébé to be a good drawer ↑
or a bad drawer who always draws a diaper
I want it to be a good drawer
me too
I wish babies would go on the toilet instead of just poopin' in
their diaper and stink
then you wouldn't have to change it right ↑
ya
that would take away the purpose of a diaper though
but then the baby wouldn't need a diaper
if they were potty trained then you wouldn't need one
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)
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 background .. 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 [klɔ̃] .. c'est [klɔ̃]
188 M  deux gros clowns
189 L  non .. [klo : na]
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 [soni] (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
c'est un mummy. oh oh (rire) .. MUMMY

mummy . mommy
mommy
un maman
un maman
her mom is a mummy (bruits de momies)
MARK . ça c'est pas drôle .. je vas dire à Madame
why do you tattle-tale ↑ .. you are always being a tattle-tale
oui
(XXX)
who's eraser↑
I think I'll use this eraser
that's mine
heads or tales ↑
tête
it's tales
hé . ça ne fait pas comme le tales
(XXX)
bonjour bonjour (rire)
stop saying that
bonjour .. I'm so cute
no you're not .. you're a boy/
/boys aren't cute/
/they're not handsome . they're skinny . I mean fat . heavy
(XXX) .. that's what boys are
il est skinny sur son tête et il est fat sur son . butt
non . ça c'est incorrect .. et Madame entendu tout ça .. she said it not me
(even Mark?) wants to tattle-tale like Emmy
quoi ↑
come on guys .. stop it
je ne suis pas fini . je ne suis jamais fini .. Joseph . je suis jamais fini
jamais ↑
ou . fini ma work
qu'est-ce que tu vas . qu'est-ce que ça va dire ↑
I'm never finished my work .. kidding . that's not true .. I'm always finished
on time ↑ you're not always finished it on time
most of the time I am
I am more than you
moi aussi .. I need mystery eraser back
that's not mystery eraser
ne fais ça .. Mark flick le eraser
good
Madame Tétrault (XXX) hey . give it back to me
ya . but that's actually my eraser .. don’t do it
I'm gonna do it no
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)
tu as besoin de mettre des couleurs sur
est-ce que vous avez presque terminé ici ↑
oui
est-ce que c’est amusant ↑
oui
non
qui a dit non ↑ .. tu n'as pas aimé ↑
non
Madame . Madame . regarde
oh c'est beau
c’est boring
Le 18 avril 2006  2e année  séance 2  groupe 1

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 ↑
regarde ici. ehm .. Niki .. au fond
oh ici .. c'est ici
non .. ça c'est le devant de la classe
ici ↑
oui .. le fond .. oui
oh
oh . ici
ou .. sur un feuille .. ici .. sur quelques feuilles .. est-ce que John a le faire ↑
ensuite Rou/
Rougeole
Rougeole a vu deux beaux rubans dans le cheveux d'un filet . fillette
rubans ↑
il s'est blotti dans l'un des rubans
quoi c'est ça ↑
oh .. je pense que c'est ici .. regarde ici
oh oui .. c'est ici .. juste sur un ruban
où ↑
c'est le tour de Natalie
ou est-ce qu'on met le
ici .. ça ou ça .. c'est le tour de Natalie
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
ou est-ce que c'est ↑ .. il n'y a pas un .. avec le .. oh là
ou ↑ .. oh oui
mais .. qu'est-ce que ça a dit ↑
il a tombé par terre mais/
puis Rougeole a glissé le long de la tresse de la fillette et a sauté dans l'œil du voisin .. QUEL MALCHANCE .. Rougeole/
/il a .. il a sauté dans l'œil de cet un .. ehm
cet enfant
Rougeole s'est frappé contre une paire de lunettes .. tout étourdi .. il est tombé par . terre
alors .. c'est .. comme .. oké
tombé par/
/oh je sais quoi faire .. on peut fait comme ça .. ça et puis ça et puis ça et
ça et/
/oui/
et puis ça et ça
sur les lunettes est-ce qu'on doit faire ↑
non
où est-ce qu'on va ↑
par terre
pourquoi pas sur les lunettes
par terre
regarde ça dit!
Rougeole a glissé le long de la tresse de la fillette et a sauté DANS L'ŒIL du voisin
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
oh
that's exactly what I did
tu vas là . et puis tu vas là . puis comme ça .. et puis tu vas là .. par terre
on doit faire ces lignes
oui
on peut .. je veux . je fais comme ça . et puis là
non . non .. ici
oh . on a oublié ÇA . et puis/
je n'ai pas oublié
tu n'as pas oublié .. j'ai oublié
juste déposez sur une feuille de la plante
je n'ai pas OUBLIÉ
oui . mais j'ai oublié
tu as oublié
oui .. et un X là
tu as OUBLIÉ
OUI .. oké .. oké . maintenant c'est mon tour à lire
y'a pas
il n'y a pas .. on faut faire
on a fini
ouï
ej ne veux pas faire ces lignes
excuse-moi .. moi aussi . je vais effacer les lignes
c'est pas beau
je ne veux pas les faire .. je vais effacer tout (XXX)
hey I want mon efface
oh . je m'excuse .. oopsy
est-ce que je peux utiliser ton efface après toi
tu peux l'ut/
jen'ai fini .. maintenant je vais faire les X
Emma . pourquoi pas tu ne veux pas . avoir ton livre (quand tu ?) effaces .. je pense que c'est plus facile avec un livre
non ce n'est pas
oui .. Emma est-ce que c'est plus facile avec un livre
oh oui
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 plait .. 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
avec le cheveux

Dans le . ehm . le cheveux de la fille dans la première rangé (XXX)

mais .. peut-être il y a deux filles dans la première rangé

eh oui . il y a juste un

alors .. oké

non non non/

/ un dans le troisième rangé/

/ non Niki . but that's .. cette fille avec . ehm .. ehm

ehm . ehm . ehm . ehm

he is (malade ?)

ouï ouï .. il est comme ehm . ehm . ehm .. ça .. ce n'est pas
écrire très bon .. j'ai pas écrire ça bon .. je vais effacer et
recommencer

des queues de cheval

des queues de cheveux

cheval

oké .. des queues de cheveux

comment est-ce que tu écris un queue de cheveux ?

queue de CHEVAL

Madame .. comment est-ce que tu écris un queue de cheveux ?

queue de cheval .. queue c'était un mot de dictée .. Q . U . E . U . E

. de cheval

queue de cheval

un minute .. un minute .. oh man

je pense que c'est/

/un minute .. (XXX) oh my gosh

qu'est-ce que tu dis ?

c'est pas facile à écrire .. tu sais ?

queue de cheval .. queue de CHE . VA . LE

cheval

oké . comment tu écrire ça ?

queue . de . cheval

MERCI .. comment est-ce que tu écrire ça ?

je ne sais pas

queue .. de cheval

je ne sais pas


je sais comment écrire cheval mais queue


de cheval

oh .. oké

queue de che . va . le

je sais .. je sais

dou . dou . dou . dou

est-ce que tu peux arrêter de chanter ?

la la la la

240
ARRÊTER DE CHANTER (XXX) .. ARRÊTER. DE. CHANTER
maintenant qu'est-ce qu'on fait ↑
je ne sais pas .. tu faut décider
non .. tout le groupe doit décider
oké . le microbe s'est caché dans les . queues de cheval
dans les queues. de . che. va . le
LE queue de cheval ↑
non . les queues de cheval
oui . les queues . de . che . va . le
ehm . maintenant qu'est-ce qu'on va /
/maintenant on faut faire dans /
/dans ça
oh oui
c'est un paper airplane . qu'est-ce que c'est en français ↑
c'est un avion de papier
non
oui . je (pense ?) .. oh comment est-ce
il a traversé .. je vais dire (XXX) traversé . comment est-ce que tu écrire traversé ↑
je ne sais pas
maintenant . juste
tra . ver . sé
Emma . Emma . regarde .. (rire) .. Niki . regarde
it's like an arrow
EMMA/
/pourquoi tu /
/en FRANÇAIS/
je sais
pourquoi est-ce que tu as fait ça . parler en anglais
elle ne fait pas sur le
pourquoi est-ce que tu as fait ça .. oké . tu ne faut pas
est-ce que tu as fini de /
oui .. oh non .. regarde .. Rougeole le microbe s'est caché dans le queue de cheval .. il a traversé la classe . dans . un /
/un avion de papier
un avion en papier
alors .. dans /
/dans la classe /
(gros soupir)
Natalie . qu'est-ce que tu fais ↑ .. Natalie . arrêtez
j'ai fini . j'ai fini de l'écrire .. maintenant qu'est-ce que on va faire ↑
est-ce que tu as effacé un ligne ↑
oui
comment tu as effacé un ligne ↑
Ni  j'ai pas
E  est-ce que tu es fini de ehm
J  l'écrire ↑
E  oui . l'écrire
Ni  oui . oké . maintenant .. quoi ↑
E  qu'est-ce qu'on
J  qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑
E  combien de lignes ↑
Ni  je vais demander à Madame
J  oui . combien de lignes
Ni  si on va faire un autre ligne . je veux faire dans le livre
Na  oh oui . dans le livre
Ni  Madame . combien de lignes ↑
Ens  ah . peut-être . quatre cachettes .. d'accord ↑
E  un . deux . trois
Ni  le deux . le deuxième cachette va être dans le livre de le petit fille
Na  non .. on n'a .. non . le troisième . le troisième
Ni  le troisième cachette va être dans le livre de cette petit fille
Na  PETIT ↑
Ni  oui . dans le fille . dans le livre de la fille
Na  est-ce qu'on doit faire un X sur ça ↑
Ni  non .. je ne sais pas .. il s'est déposé .. sur le livre de le petit fille
E  I know how to do a T in handwriting .. I just did it on my leg
Na  quoi quoi quoi. QUOI ↑
J  où est ↑
E  I erased it
J  how does the skin go ↑ .. oh . ow
Ni  j'ai fini d'écrire .. je veux faire six cachettes . ou cinq
Na  est-ce qu'on DOIT ↑
J  non .. on ne faut pas
Ni  oké . on doit faire juste un cachette parce qu'on a faire trois .. le
quatrième va être où ↑
J  on peut faire/
Ni  /qu'est-ce que c'est ça ↑
E  juste du handwriting
Ni  je peux faire ça
J  est-ce qu'on peut faire .. est-ce qu'on FAUT le faire ↑
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
Na  oh . ehm . dans . non . sur le papier
Ni  que est sur ↑ . qu'est-ce que c'est ça
Na  hmm . peut-être sur le fenêtre ↑
J  oui .. sur le fenêtre
E  sur le tableau ↑
Ni  sur le fenêtre
le bord de la fenêtre
sur le bord/
le bord du tableau . le bord de la fenêtre/
sur le bord de la fenêtre
peut-être qu'on . peut-être qu'on peut faire dans les cheveux de le . cette garçon
non . on veut le faire sur le bord de la fenêtre là
oké . sur le bord . de la fenêtre
ensuite .. ensuite Rougeole a/
/où est mon pencil/
/Rougeole a vu le beau . E - A - U . soleil et il était .. comment est-ce que tu écris était ↑
[e] . [t]
E . T ↑
oui . [e] .. A . I . et une lettre silencieuse
S ↑
on non pas S .. une autre lettre silencieuse
quoi ↑ .. T ↑
oui .. bien
était assis sur
je pense que trois minutes
sur le bord . de . la . fenêtre
le bord de
le fenêtre
la fenêtre
oui . de LA fenêtre
de LA . de LE . c'est presque le même chose
on a fini .. WOU HOU
WOU HOU
oké . on est fini
qu'est-ce que vous allez faire ici mes amis ↑
Madame . on a fini tous [tus]
vous pouvez faire les X et les lignes avec de belles couleurs
on ne veut pas faire les lignes
il faut faire les lignes pour montrer où il est allé après
je vais apporter mes crayons
on doit colorier
(XXX) (bruits de fond)
Le 18 avril 2006  2ᵉ année  séance 2  groupe 2

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-
004 M  ce qu'on fait
005 Av  oui . et Madame a déjà expliqué .. (XXX) ça dit ton nom (rire)
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 [ʃaʁ],
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 . [sɔ̃/a] . sur . le bord du . tableau
038 Av  tableau
039 Ar  tableau
040 M  that is ici
041 E  where's that ↑
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?

je pense que.. oh. oui. traversé la classe. peut-être c'est ici

cet un

on peut demander quelqu'un. qu'est-ce que c'est le bord?

non. cet un. c'est un tableau. de bulletins

let's ask Madame

oui

chercher bord bord bord bord

je pense que il a fait comme ça.. mais je ne sais pas

oké. on essaie.. on va essaie comme ça

ou Mario .. il a fait comme ça

demande à Madame Tétrault ou Madame G.

on peut juste faire comme ça

comme ça

sautant sur le bord. what does bord mean?

I think it's this.. on top.. non. bord.. ehm

that. maybe?

non.. bord is some kind of . side

le bord.. ehm. je pense que c'est le haut.. juste mettre là

qu'est-ce que c'est bord?

qu'est-ce que c'est bord. .. (l'enquêteur l'indique) .. oh

il s'est/

/le bord il. elle a dit là

Mario. ehm. est-ce que tu es fini?

oké. maintenant c'est le tour de Mario

oui

oké.. il s'est déposé sur une fenêtre de la/

/non. il a. il s'est déposé sur une feuille. de la/

/de la plante vert/

qui était au fond de la classe

we have to go all the way over here

non

ya. it has to/

/fond.. fond. c'est la (XXX). c'est ici

oh. oké.. we have to go.. il a. qui est ehm.. est-ce que tu sais.

qui est ehm. who Rougeolant (Rougeole) ehm

un petit garçon

non.. il ne peut pas. ehm. rester sur un plante. comme ça

il peut aller. sur. le. pupitre. qu'est-ce/

Mario

quoi?

je pense que c'est comme un. ehm. ami de quelque chose

je ne pense pas que c'est cette plante

what's au fond?
ehm. au fond de la classe. au fond c'est. ehm. c'est ehm. corner

Oui.. et.. mais/

/ca c'est dans le/

/but they're both in the corner

non. c'est coin. c'est coin

that's COIN

fond c'est ici

it's underneath

je ne pense pas

OH.. je.. non

ehm.. il ne.. ehm. he didn't jump. he didn't JUMP

je vais chercher Madame

ça ne fait pas de sens

je vas faire cette plante.. je pense que c'est cette plante là

how about we just ASK

non. tout le monde fait. qu'est-ce que il. ehm

non.. we have to do it with our own groupe

mais. fond. c'est pas. en haut c'est en bas

but it would help if we had color.. parce que VERT

oh ya

ya and it's only.. c'est juste en noir et blanc

oui

est-ce que tu as. dire.. est-ce que tu as déjà vu une plante comme ça↑.. qui n'est pas vert↑

oui. il peut être violet

non. seulement les fleurs

est-ce que tu veux demander à Madame. ehm. qu'est-ce que c'est. ehm. fond↑

qu'est-ce que c'est le fond↑

regarde.. je vais juste demander

(XXX) (bruits de fond)

j'étais. j'étais sure.. Madame l'a dit que c'est cet un ha ha

well you don't have to say ha ha

sorry

that's just plain confusing

ça va être.. ehm je. je.. I wish that. c'est dans couleur parce que/

/it would help/

oui.. et avec des autres/

/like this is vert and this is purple. or red

oui.. how about we just do it

en français.. en français

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 [Rugolo] 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

247
glissé le long de la tresse de la fillette et a saute dans [lɔ̃j]

l'œil
l'œil du voisin
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

oui . dans l'œil . dans l'œil
oh oui dans l'œil
ear
non . le . non . eye
ow . that would hurt
oui . oké
if it's poisonous
oui . ehm . Aaron . your turn .. right ↑ .. juste ici
ici ↑
ici
ici
Rougeole s'est frappé contre une paire du lunettes (avec Avita)
OK .. let's do that . OK . ehm . see he jumped in between . the glasses but .. où est les
ici
oui .. OK he jumped/
entre les/
/Avita ↑ . how about we colour ↑ . on couleur ça vert et un autre couleur . parce que ça va être . aider
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
oh oh .. la classe ehm a un . ehm . insecte et ça . et
are you sure c'est pas le varicelle
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
I thought it was varicelle
je ne sais pas
regarde le . ehm . tape recorder tourner .. tourne tourne tourne
cool
est-ce que on va colorier maintenant ↑
non on/
on faut écrire maintenant
oui . on doit
je vais demander à Madame
(XXX)
Madame a dire on ne colorie pas
oké
on doit écrire . oké . oké . j'ai écrit . j'ai écrit
on doit écrire qu'est-ce que Rougeole fait
non
oui oui
non . on doit faire comme ça .. je vas commencer avec Rougeole le microbe
les cachettes de Rougeole
what happens if you’re not supposed to copy ↑
non . on doit . on ne . ehm . copier les noms .. Madame a dit
OK . whatever .. they’re measles going around us
thirty-five minutes .. ehm . ehm trente-cinq minutes avant de le récré
(XXX)
ou est-ce que tu veux ehm . que . ehm le microbe ehm . passe en premier ↑
dans le . ehm poubelle blanc
non . le poubelle c’est là . je veux faire /
/oh je sais .. dans le . dans cette feuille
dans les /
dans les livres
non
ehm . dans le ehm .. je veux voir quelque chose .. ehm le plante ..
le tableau
oh ce n’est pas cette fillette . c’est DEUX rubans
oh . so it wasn’t .. we were wrong .. we had to go over here
mais
and also we have to go here . and up over here
non . il a fait comme ça
oké
et après il a (switch ?) et après . ici
i’m done
je pense que c’est comme ça mais non c’est pas
oh .. it doesn’t matter
je vais juste effacer ça et juste laisser comme ça . comme il était
how about just leave it .. Madame doesn’t care
non .. elle ne .. ehm ça ne va pas affecter notre bulletin . alors c’est
d’accord
oké
Rougeole le microbe
oh . je pense que un microbe c’est un microbe . c’est un petit/
/oui/
/c’est un petit petit petit itsy bitsy chose
ehm . dans le papier que le ehm
oh je sais qu’est-ce que on peut écrire
dans le ehm . oui . dans le livre de/
/les filles ont fait ça
on va commencer dans le poubelle blanche
ya et puis/
242 Av /en dessous de la fenêtre

(XXX)

243 M demi 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
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 dérange l'autre groupe
268 Ar je m'excuse . je m'excuse
269 M Aaron dérange 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 [met] mon nom
278 E ton whole name
279 Av Avita
tut le monde écrit tout leur nom. pas moi

I have a long last name

so do I

one two three four five six seven eight nine

one two three four five six seven

mine has. OK. mine has a whole bunch

oh. let's go count. I'm gonna go count how many in your last name

telle a dit que on peut colorier après

sixteen letters in your whole. in your last name

je veux voir

on peut. on peut colorier

Erin. je ne veux pas. Aaron. we're not doing this for last names

oh. tu sais Madame a dit pas (met ?) les noms de famille

ou!

vous pouvez utiliser les crayons de couleur pour montrer les
cachettes et refaire le trajet

pourquoi ↑

pour que ça fait. pour que ce soit plus facile à voir

oké. où est-ce qu'on est maintenant ↑

on a juste besoin d'une autre

d'une autre ↑.. est-ce que/

il saute dans le cheveu de/

/on

on a déjà fait ça

il saute sur le tableau

il saute sur la table. non. sur le. ehm. ça. ça. sur le fenêtre

sur ça

oui. il saute sur le fenêtre

non. ça. sur ça

il saute sur le plante. ehm

rouge. il saute sur la plante rouge

cia c'est plus. ehm. grand que. il saute sur le fenêtre et fenêtre

était un mot de dictée

est-ce qu'on peut faire. plus de quatre ↑

c'est ton groupe qui décide.. j'ai dit au moins quatre donc. ça peut

être cinq

est-ce qu'on peut faire. cinq ↑

décidez avec votre groupe. n'oubliez pas d'écrire votre nom ici

ça c'est bien. ça c'est bien. une autre

non

Avita. juste cinq autres

non

juste vingt autres
NON

[weː :] je veux ma maman

écris ton nom juste ici comme moi

wow. ça c'est des grands noms .. non. on doit écrire l'autre sorte de nom

non. écris les noms ici . ici . et . ici

Mario. juste écris ton nom

we're not writing our nom de famille ... et Aaron . tu peux écrire là
Le 18 avril 2006  2e année  séance 2  groupe 3

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

253
bord de tableau.

où est le fenêtre.

fenêtre. c'est là

oh. oké

bord du tableau. so. here. 'cause mais qu'est-ce que c'est

bord

bord. demande à Madame

je vas demander

oké. qu'est-ce que c'est le. bord

bord. je ne sais pas

en bas

OK. OK. so then/

/on fait comme. ÇA. like on fait un ligne comme ça

non

je pense que oui parce que EN BAS c'est en bas

oui. mais. (it won't?) reach après

non. on fait comme. ÇA

ehm. Ryan. tu as fait trop long

comme ça

ouï

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

quoi

VA

where. John where

on parle en. FRANÇAIS

est-ce que tu vois. le bord de ta classe

ouï. c'est là

tu faut aller

oh. oké. ici

oké. j'ai le fait

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

goto ask her. (...)

qu'est-ce que c'est Molly

ici

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

Ryan. ici. so maintenant il va dans un des rubans. juste un des

rubans

où est

LÀ

qui est le. de ces. ehm. est-ce que c'est un. personne

qui est le. ehm. le cheveu d'un personne. (rire)
puis Rougeole a glissé le long de la tresse

excusez-moi.. mais qu'est-ce que c'est au fond de la classe

on ne sait pas
c'est là

oh . it's over here

oh oui . ça c'est qu'est-ce que je . j'ai pensé mais on . je n'ai pas sûr

on pense que c'est . là

non . non c'est cet un

oui . Madame a dit

oké . maintenant et a sauté dans l'œil du voisin .. est-ce que c'est à gauche ou à droite

à gauche ou à/

/à gauche

où c'est

ah . gauche est cet . un .. comme ça et/

/gauche /

/à droite c'est/

/there's gauche à droite . gauche à droite . gauche à droite

gauche à droite

(...) tu as mon crayon

oui . c'est MON

mais pas ça

oké . c'est cet cercle . and it has to be on/

/chut/

/ça doit être sur un lunette

lunette

oui . lunette

et maintenant . quelle malchance
tout étourdi il est tombé par terre .. oké il est maintenant par terre ..
les amis . guys . ici

oh

and then . and then il a disparaître . de la classe

où

là

il a disparaître

est-ce que juste . ici

juste là .. oui

oké . maintenant on doit faire/

/non

tu faut écrire

non . tu as fait un . ehm .. a accident

it doesn't matter on which side .. oh my goodness

(XXX)

oké . maintenant on doit faire une autre histoire
groupe OKÉ

M cachettes de Rougeole (...) aaah .. aaah
R arrête de faire ça Molly
M faire quoi ↑
R aaah .. aaah
M mais ça c’est qu’est-ce que la petit fille fait .. est-ce que c’est vrai Nina ↑ .. les petits filles . ehm/
N /oui/
M /fait ça beaucoup .. aaah . aaah . aaah
N oui
(...)
R est-ce que tu es fini de écrire ↑
M oui .. oké
N tu faut ÉCRIRE
M je sais .. mais on doit décider
D je sais .. elle va dans le classe de troisième année
M elle ↑ .. elle ↑
D elle
M Rougeole c’est un GARÇON
D oh .. je comprends .. c’est IL (rire)
N c’est IL .. oui (rire)
M just shush you . your mouth now
R chut .. TU PARLES EN ANGLAIS
M oké . oké . oké .. excusez-moi que j’ai fait ça (rire)
R ce n’est pas drôle Molly .. c’est pas gentil de dire ça .. on est sur ça
M oké . oké . je suis . DÉSOLÉE (rire)
R qu’est-ce que c’est . drôle .. moi ↑ .. on est sur ça Molly .. ce n’est pas drôle .. ça ↑ [ɔ//ɔ//ɔ]
(XXX)
R ça peut entendu . toutes les choses
N&M oh oh
R elle va . ehm . Madame va le . ehm . faire . le classe va ehm . entend . va entendu

groupe OH

M on peut dire Madame .. elle n’a pas entendu .. don’t tell her
N oui . oui .. s’il vous plaît pas . parce que
D on faut .. on faut
R je veux parce que je veux les amis fait ha ha ha ha ha (rire)
M non .. est-ce qu’on doit a .. de faire .. rewind ↑
D stop .. ÉCRIRE
R oui Molly .. ÉCRIRE (rire)
D oké Molly .. est-ce que tu peux écrire . il va dans le classe de troisième année ↑
M il est dans la classe de DEUXIÈME année
N oui Derrek .. hou hou (rire)
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 [blåkubei] ↑
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 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
TU PARLES EN ANGLAIS

non .. university

mais pas ça .. c’est .. demande à Madame

non non .. il va dans .. dans le ehm .. le classe de/

/LA .. classe de

LE classe de

de Derrek

non

de Madame (Pizza ?) ↑

non

dans la classe de Madame blah blah (rire)

la classe de Madame G. (rire)

est-ce qu’on peut .. est-ce qu’on peut faire notre travail maintenant ↑

oui

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 : o] .. il mange les plantes et ehm puis il ehm ehm

est-ce que tu peux écrire ça ↑ (rire)

maintenant les plantes a le varicelle et le poubelle et ça .. il a allé sur ça

on juste met les buttons

non .. les X

les taches

les taches ↑

oui les taches .. puis toute la classe a le varicelle

non

et le tableau .. et le tableau a le varicelle

groupe NON

oké

juste écris Molly

mais je ne sais pas quoi écrire

oké .. on écrit .. on dire et tu écris

il vient de la fenêtre et/

/il/

/chut/

/il saute de la fenêtre

il saute

il ↑

ÉCRIS

non .. on écrit pas

c’est toi

oui

(XXX)
oké. il saute de la fenêtre .. hé .. ne whisper pas (...) il saute de la fenêtre
et il cache derrière . le . plante .. dans la place derrière
(XXX) (bruits de fond)
oké les amis . on .. oké .. il saute dans le poubelle blanche . ehm sous le fenêtre
oké . est-ce que tu peux écris ça ↑
oké . il saute . ehm . qu’est-ce que je dois écrire ↑
il saute . dans le . poubelle
chut (…)
hé .. qu’est-ce que ça peut faire si on dit .. rien ↑ .. ne dire rien
non
(XXX) (rire)
don’t . stop . arrête .. va .. ne fais pas ça . tu vas le knock over
Bonjour
bonjour petite chose . QUOI ↑
et ça ce était Molly
oui . c’était moi . Molly .. oui
un petit princesse
je ne suis PAS un petit princesse
oké oké . on fait notre travail
est-ce qu’on faut .. tu peux entendu dans ça ↑ .. est-ce que tu vas mettrez sur ça ↑
pas si vous ne le voulez pas
non non non non
merci
oké . qu’est-ce qu’on fait ↑
il saute de la fenêtre .. il saute dans le poubelle blanche sous la fenêtre
oh non . regarde .. mon crayon de mine est dans mon pied .. je veux dire mon soulier . pas mon pied
est-ce qu’on est . fini ↑
oké . il saute de la fenêtre .. il .. dans le poubelle blanche sous la . fenêtre .. il va .. il va .. Molly ..
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 ↑
je ne sais pas
un deux trois quatre [kat] cinq (sank)
c’est une bonne blague
can . I mean . est-ce que on peut juste écrit ↑ .. on peut écrit .. il saute de la fenêtre
chut .. s’il vous plaît .. chut (…) Madame ↑ . combien il faut ↑
quatre cachettes .. quatre cachettes au moins .. vous en avez trouvé combien ↑ .. vous en avez .. fait .. deux ↑
oui .. il saute dans le poubelle . un . deux .. oké . on doit juste avoir deux
oké .. there was two cats
parle en français Ryan
et un one two three .. et le boat sank .. which one died ↑ .. get it ↑
un deux trois QUATRE cinq
parle en français .. ça c'est Ryan
cça c'est Ryan
non . c'est Derrek le meany .. Nina n'est pas gentille
Ryan
Nina dit Ryan . Nina a dit RYAN
chuchote
maintenant elle dit chuchote
et Molly écrit
et Molly écrire
et Ryan a dit ça
non . c'est Nina parce que elle est coucou
Ryan arrêtez . oké je vais dire à Madame .. et tu vas avoir un time-out
non
oui
non
il y a quelque chose comme un time-out
oui
non
oké . on va juste faire ehm . quatre
qu'est-ce que on faire maintenant ↑
écrire
un deux trois quatre .. je faut trois et quatre
Le 2 mai 2006  2e année  séance 3  groupe 1

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 [lakas] ↑ [lakas]
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 [cpr9] 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
. [agréabl[a] .. agréable .. tu auras un grosse/
036 N  /non non non .. arrête . arrête un minute
037 J&T  ÇA C'EST SOPHIE
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 /

/on oui

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

oui

oké .. je vas faire les checkmark

oui

c'est quoi l'ordre ↑

(XXX)

oké

oké .. on a fait deux .. le troisième

est-ce que je peux lire ↑
on lire le .. troisième .. on est sur le quatrième

oké .. je suis triste .. du savoir que tu as un .. vilaine [gYr]/

/grippe

grippe .. j'ai hâte de jouer avec toi

qu'est-ce que c'est ↑
c'est

Pierrot ↑
c'est Pierrot
oui

est-ce qu'on écrit Pierrot ↑
oui .. P-I-E-R-R/

/O-T/

maintenant .. je veux lire cet un .. bonjour .. je t'in

/t'invite/

bonjour bonjour .. je t'invite de venir manger chez moi .. samedi prochain .. à .. à/
dix-sept . heures .. trente

daix-sept heures trente .. j'ai hâte de te voir et de te montrer les nouveaux jouets .. oké oké oké

je pense que c'est .. Sylvie

Sylvie l'aide beaucoup
non

je pense que ça c'est Sylvie l'aide beaucoup

on a déjà faire .. on a .. on a .. on a .. faire .. trois

j'ai fait quelque chose de .. pas bon

on a fait (XXX) et marque .. oui .. oké

et Sophie

Sophie a huit ans aujourd'hui
non

oui .. on a fait ça là

oh oui
oké mais c'est quoi le .. ehm le .. le cinquième ↑
qu'est-ce que c'est le .. DEUXIÈME ↑
c'est .. wait .. non j'ai pas
je pense que le deuxième c'est Sylvie l'aide beaucoup
oui
je pense que c'est le . cinquième
oui .. c'est le cinquième
non .. le deuxième c'est Sylvie .. regarde
quoi ↑
regarde regarde .. oké oké .. surprise me voici .. je sais que tu passes une [éPROV] that's ça c'est comme un improvement
on parce que .. oké le deuxième c'est Sylvie ↑
oui .. le deuxième c'est juste Sylvie
Sylvie l'aide beaucoup
comment est-ce que tu écris Sylvie ↑
S-W-L-V-I-E
et l'autre c'est Sophie
oui .. l'autre c'est Sophie avec le huit
non .. l'autre c'est Sophie avec pas le huit
maintenant .. le dernier c'est .. juste Sophie
il y a .. on a déjà .. oh oui .. le dernier c'est Sophie
Sophie pas de huit
oké .. qui est fini ↑
groupe MOI
attends .. on doit aller à Mme X
on doit aller .. ehm pas aller .. quoi quoi quoi
tiens .. attends John .. j'ai pas fini
il a met une .. ehm S .. avec Sophie
oké viens .. viens tout le monde
(XXX)
est-ce que je peux commencer à lire ↑
oui
on n'a pas le deuxième feuille
oui .. elle a cherché
ça c'est/
/je veux le lire/
ehm .. demande à Madame/
/je veux le lire .. je veux le lire/
oké
est-ce qu'il y a une feuille que vous n'aviez pas ↑
oui .. John a pas cette feuille
on a ça .. mais pas John
John a pas celle-là
je ne sais pas s'il m'en reste
je vais commencer à lire
John .. lis avec les amis simplement .. d'accord ↑
tu peux lire avec .. Niki
pas moi . pas moi
oké . vas-y Natalie . vas-y
il existe plusieurs sortes de cartes . de . souhaits . peux-tu choisir des cartes . je veux lire
non pas tout . je veux lire le première . Nicolas
on est là
Nicolas qui est malade . quelle carte enverras-tu à Nicolas qui est malade ↑
à l'oncle/
Laurent qui part en voyage
à Julie pour sa fête
à Dominique que doit passer une [aprov] de natation
Annie/
à Annie pour l'inviter à souper
est-ce qu'on a lit ça ↑ . lu ça
oui
oké maintenant on doit/
je veux lire le premier carte
oké . c'est celle-là
celle-là ↑ .. oké .. bientôt tu vas [parti : ra] en voyage
je sais qu'est-ce que c'est
c'est facile
le oncle .. c'est le l'oncle [lalalubla]
je vas dessine l'oncle
oui . l'oncle
tu peux écrire . l'oncle L
oui .. l'oncle L
oncle L ↑
oui .. c'est trop long
oncle L . oké j'ai fini
tu ne dois pas mais tu peux si tu veux
oké . je vas dire le deuxième .. celle-là .. tu as grandi aujourd'hui .. je te souhaite beaucoup de ca/
cadeau/
cadeau .. passe une bonne journée/
c'est le fête . c'est le fête .. Julie
c'est la fête
Julie
oké
C'EST LE FÊTE
le fête de Julie
est-ce que je peux lire cette ↑
quelle ↑
c'est cet un
le bonjour un
ehm. il y a bonjour. bonjour. ehm. ici
ehm. cette bonjour
oui. bonjour c'est un jour bien spécial/
/-née bien spéciale/
/-née bien spéciale. tu es ma meilleure amie veux-tu être ma
valentin aujourd'hui. je sais. ehm
qu'est-ce que c'est
je pense que c'est
Dominique ↑
non
Dominique ↑
je pense que c'est Annie ou Dominique
je vais laisser cet un et je vais juste. ehm
oké Natalie. tu peux/
lire l'autre bonjour/
celle-là
bonjour. on m'a dit que tu es malade
oh. je sais
je sais
je sais
je pense que c'est Annie ou Dominique
je vais laisser cet un et je vais juste. ehm
oké .. maintenant. ehm. toi
j'ai pas de papier/
/Nicole. ton nom est dans Nicolas
lâsse. laisse John a. ehm. donné ces papiers parce que il veut
(lire ?) ... à la plus
à la plus mer/
merveilleuse
merveilleuse des amies. je te dis un [gros] merci. tu m'as/
/m'aide
tu m'aidar beaucoup à comprendre mes problèmes
c'est qui ça
oh ça c'est
Dominique
non. wait. non
Annie ↑
oui c'est amie
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 ↑
oh. non
LE SOUPER ↑
alors c'est pas Annie
c'est Dominique
oké . c'est Dominique
oké Dominique
Dominique
Do-mi-ni-que
c'est long
Dominique . oké .. ça/
/and then ça c'est Annie
Annie
oui et le dernier c'est Annie
je vas pas écrire le A parce que le A est là
oh
oké on est fini .. qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑
on donne à Madame
je n'ai pas fini
oh . tu n'es pas
attends
ça c'est Annie .. A-N-N .. qu'est-ce que tu fais ↑
je vas pas écrire le A pour Annie parce que le A est là
ah non .. c'est Annie . Annie . Annie pas Anna . ANNIE
OK can you please stop saying that
I-E
thank you
oké viens tout le monde .. Madame . on est fini
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)
Le 2 mai 2006  2ᵉ année  séance 3  groupe 2

c'est des .. ça c'est des ehm ..
Nicolas qui est malade ↑
non .. Mario .. tu dois/
/il veut commencer/
j'ai déjà commencé un peu
MARIO ↑
juste un part
Mario ↑ .. quel part est-ce que c'est ↑
c'est cet un
oui . j'ai voir .. il dit . BONJOUR .. on m'a dit/
que tu es malade .. [gərivit] .. ce vilain [ɹʌm] oké . whatever
ehm . Erin tu peux regarder sur/
à l'oncle .. à l'oncle Lauren
à l'oncle Lauren ↑ (rire)
onecle Laurent
oké . c'est cet un
quel un ↑ .. cet un ↑
oui
bientôt tu partiras en voyage .. cet un
what one ce c'est ↑
onecle
l'oncle
non . oncle
Lauren
no it's not LAUREN .. il y a un T
est-ce que c'est cette ↑
ehm . Avita .. there's no room for . ehm
oui . juste écris oncle
(...)
est-ce que tout le monde (sait ?) qu'est-ce que on fait prochain ↑
non
oui
non .. est-ce qu'on peut voir ↑
ehm . oké
non . tu ne/
(XXX) bruits de fond
fais attention à ça
ne dis pas ça à moi
Julie pour sa fête
Julie . pour sa . fête
oh je sais .. je sais
c'est une journée bien .. est-ce que c'est cet un
(XXX) blah . valentin .. yuck
which one's valentin

cet un

no .. how can it be .. ça c'est valentin

non .. une journée spéciale .. tu es ma meilleure amie .. veux-tu être ma .. oh

hé .. ehm .. tu as grandi aujourd'hui .. je sais .. oh je sais

quel un ↑

ça

à la plus .. I think it's this one

je te dis un gros merci .. blah blah blah

non .. non c'est cet un .. Julie

I know how to spell it

maintenant .. à Dominique que qui doit passer un (épreuve ?) de natation

oh .. je/

là plus merveilleuse des amies .. je te dis un gros merci .. tu m'aides beaucoup de comprendre .. mes problèmes

oh .. je sais .. c'est cet un

oh oui oui

Do-mi-ni-que .. oh Dominique

which one is it

cet un .. D-O-M/

/fini .. et ça c'est/

/I-Q-U-E .. oké maintenant

/nous a fini/

/pour l'anniversaire à souper

c'est le dernier qui reste

quel un .. cet un ↑

oui .. c'est le d'un .. yuck

oké .. juste Annie (XXX)

oh .. n'oubliez pas de faire le nom

j'ai fait mon nom .. je pense (rire) (XXX) .. nous a fini

vous avez fini .. les deux feuilles ↑ .. maintenant vous allez écrire une carte de souhaits .. pour n'importe qui

est-ce que je peux faire un enveloppe ↑

tu es capable de faire les enveloppes ↑

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

ou .. tu avais quel âge Mario ↑

ehm .. je pense que/

huit ↑

non .. il a huit ans maintenant mais quel âge avait-il quand il a fait/

/ehm .. quatre ou cinq ans (XXX)

on doit faire le carte en premier

où est-ce que tu as eu ça ↑
ehm. là

Avita what's that for ↑. qu'est-ce que ça c'est pour

la carte de souhaits .. tu vas voir

et ça ↑

tu vas voir

on . on .. je pensais qu'on va faire un carte ensemble

non

oh

je vais juste voir .. Madame est-ce qu'on fait un carte ensemble ↑

non . vous devez faire chacun une carte .. vous avez des idées ↑

Av

yes

j'ai une idée .. après que tout le monde faire/

les cartes .. les enveloppes ↑/

/j'ai pensé qu'on peut staple ↑

non

seulement si c'est . tu as le même personne

oui .. je sais qui mon est pour .. Avita . qui est ton pour

I'm making a mystery card to my Grandma

oh .. ne dis pas de Avita

non

(XXX) bruits de fond

pourquoi tout le monde/

Avita est-ce que ça c'est bon ↑ .. Avita

oui

pourquoi ehm . tout le monde ehm . fait ehm . a deux feuilles ↑

un est pour l'enveloppe .. mais Avita ne veut pas

(…)

qui veut faire un enveloppe avec moi ↑

je veux .. oké .. non je veux que tout le monde copie moi

je ne veux pas

oké . tout le monde qui veut .. ehm . premier tu fais . fais ça .. et

ensuite tu fais ça

tu vas .. tu vas trop vite

et . ensuite .. tu prends du colle

ehm .. does that look good Avita if I do it like that ↑

one sec

oké .. maintenant on peut plie

yeah it looks cool

oké .. j'ai plié

maintenant on colle

où ↑

ici

ou et tu peux faire comme ça

ou .. où tu veux

et ensuite . laisse . non non non non .. où tu as faire ça

Avita
oui
moi (attendais ?) pour toi .. Avita .. pour la colle
où est-ce que tu as besoin ↑
là .. ça ne fonctionne pas
OK then .. you wipe it off
oh je m’excuse
tu peux coller comme des petites choses là
that’s better
(XXX) bruits de fond
oké Mario .. j’ai fini
now wait for it to dry
cà et puis/
/ehtm attends qu’il ehm . sèche .. et pendant que tu fais ça tu peux/
/plier ↑
tu plies ça ↑/
tu fais ton carte
Erin . est-ce que tu aimes ↑
oui .. oh .. tu vas mettre dans le milieu ↑
j’ai par accident knock ça over
juste mettre là .. oui .. c’est bien
(…)
Erin (elle lui montre sa carte)
ooh .. what are you going to do .. put a little note in it ↑
tu vas voir
Avita . qu’est-ce que tu fais ↑
un petit enveloppe
oh je sais .. est-ce que tu vas mettre un petit .. chose dans le ↑
tu vas voir .. je vas dessiner quelque chose (XXX) .. who’s your
carte de souhaits gonna be to ↑
to Madame Tétrault
I wonder who I can give mine to
who’s yours gonna be to . Arly ↑
I don’t know
why don’t you make it like to your Grandma or someone
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
why ↑
‘cause that’s the only time when they came down
oh .. then maybe not
where do yours live ↑
Prince George .. a long ways from here
I have some relatives up there and I also have some friends
too
I have some . my cousins all live up there too
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
183 E pourquoi ↑
184 Av parce que
185 Ar stare .. stare .. stare
186 Av est-ce que tu peux/
187 Ar /quoi ↑ .. est-ce que tu peux quoi
188 Av est-ce que tu peux pas faire ça ↑
189 M est-ce que tu peux aller à la toilette ↑ (rire)
190 Av (chante) tra la la la la .. [kisdigér]
191 M qu'est-ce que ça veut dire en anglais ↑
192 E il a dit qu'est-ce que ça veut dire en anglais
193 Av tra la la la la .. kiss the girl (chuchoté)
194 E I know that one .. it's from Ariel .. je sais le ... Avita est-ce que ça c'est une fille ↑
195 Av un quoi ↑
196 E une fille ↑
197 Av NON
198 E un garçon ↑
199 Av c'est un (XXX) (rire)
200 E Avita . est-ce que je peux utiliser ta brun ↑
201 Av ma brun ne fonctionne plus
202 M qui veut jouer des X et O avec moi ↑
203 Ar je veux
204 E je vas demander à Molly
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
Le 2 mai 2006  2e année  séance 3  groupe 3

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
I DO .. I'll show you which one .. it is this one with these cards .. 'cause the lines are like this

I'll be right back

I'm very confused

I don't really care

then you'll get it wrong

we only have to do this one

I'm very . I'm really confused

don't worry

I'm totally confused

Emmy . Emmy come here .. are you finished this one ↑

yes .. hey where did my feuille go ↑

your what ↑

where did my feuille go ↑

it disappeared

it's right there

OK . then where's my other one ↑

did you get another one ↑

ya .. and now I don't have it

well .. it doesn't matter .. Madame just said do one

we just have to do one ↑

Mark .. Mark .. Mark . it's OK

(XXX) bruits de fond

I did two

you did two .. hey . you took mine

no I didn’t

yes you did

stop arguing

I only have one

well mine says Everett

hey . hurry up Everett . hurry up

you guys didn’t wait for me

we have to do a carte de souhaits

I know

OK . I'm going to do my carte de souhaits

we have to like .. make a card

Everett . Everett can I use your brown ↑

ya sure

(XXX) bruits de fond

cool it's still going

bonjour

it's still going (rire)
Le 16 mai 2006  2e année  séance 4  groupe 1

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 . Émilie 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 [trouver] . 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/kɔli:] 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 [parɔem] 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 ↑ (tournes 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
est-ce que je peux utiliser ta colle ↑

T

oui

(XXX)

Tanya est-ce que je peux utiliser ta colle s'il te plaît ↑

Ni

non . tu peux utiliser ça colle (ça = cette)

T

mais quelle tête ↑

le tête avec les étoiles sur le

E

elles rayures ↑

on va faire le cœur . le ballon avec les cœurs . première

Où est mes ciseaux ↑

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

oh . qui est en forme de cœur ↑

Ni

oui

J

et puis un étoile

Ni

non

J

oui

on ne sait pas . on n'a pas . on va lire alors

so l'un avec le cœur ↑

oui . c'est le un qui a . oui cet un

J

j'ai juste fait comme ça

Madame . qu'est-ce que c'est poil veut dire ↑

des pois . c'est des pois

oh je sais qu'est-ce que c'est

J

oh like/

/c'est l'un avec les/

/c'est ça c'est ça

oh le deuxième qu'est-ce que c'est ↑

oh I kind of broke it

il prend un autre ballon [PRONOM] d'étoiles .. alors fait . découpe un
autre ballon qui avec qui a les étoiles

pas de étoiles ou qui/

qui A des étoiles

des étoiles ou un étoile

des étoiles

est-ce que je peux utiliser ta colle ↑

non . utilisez ça

et puis un avec des avec/

/non .. rayures

OK . hold on

j'ai juste fait comme ça

tu as ↑ .. j'ai pas .. j'ai fait comme ça

see j'ai a fait comme ça

j'ai fait comme ça .. on a le gymnase aujourd'hui
really

non. on n'a pas le gymnase
oui
non. c'est mardi

oké maintenant .. il ajoute aussi un ballon à pois et deux ballons à rayures .. alors
pois c'était cet un
oui parce que . découper l'un qui est/
/celle-là ↑
non . l'un avec les circle sur
ça ↑
les CERCLES
et puis on faut découper
un avec des rayures
oui . les deux avec les rayures
les deux ↑
oui . il y a deux .. cet un et cet un
oh
cia dit deux
et l'un avec pois
et ça c'est
et après cet un qu'est-ce qu'on fait ↑
l'autre ehm
on fait un avec les rayures
qu'est-ce que c'est ça ↑
rayures ↑
oui
lines
il y a deux avec les rayures
oui alors on découpe les deux
deux autres
oui
(oké maintenant
où est mon chose ↑
quoi ↑
maintenant qu'est-ce qu'on fait ↑
un avec les lignes . les rayures
non . DEUX
ehm . un ici ↑
oui
non deux
oui . non . je . ai découpe juste un et après on va découper l'autre
est-ce qu'on peut découper quelque on veut ↑
oui
et puis tu découpes l'autre
et on met le
oui
oh
mais pourquoi il y a un deux trois quatre CINQ lignes ↑
il y a DEUX rayures
non il y a pas
oui
oh oui .. mais quel . mais ehm lequel ↑
les deux
doesn't matter which one
découpe les DEUX ballons avec les rayures
oké .. maintenant un autre
j'ai presque fini
maintenant quel un ↑
tu faut juste un autre ballon
j'ai fini maintenant
tu dois attendre avec ton groupe
j'ai fini
j'ai fini aussi
est-ce que vous . vont . écrire ton nom ↑
groupe OUI
oh . ça c'est bon .. N-I-C-O-L
am i the only one who like .. cut them out good ↑
you don't really need these
oui
they just put it so you know what to do
mais c'est trop difficile . de fait ça
non
je peux fait ça mais .. non . j'ai décidé de fait ça
oké viens .. qui est fini ↑
groupe MOI
viens
tout le monde est fini
(...)
le cirque du soleil .. je veux commencer à lire .. je veux commencer à lire
non moi
non .. je veux
John veut commencer puis moi . Tanya et toi
hey . I got two
donne à quelqu'un
ça ce n'est pas MON
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

oké. le premier lutin. [prot] un/

porte une tuque orangée/

/ornée

ornée d'un pompom

qu'est-ce que c'est d'ornée ↑

d'ornée ↑

je pense que c'est dorée ↑ ou quelque chose comme ça mais il n'y a pas de couleur

qu'est-ce que c'est d'ornée ↑

qu'est-ce qui a par-dessus

oh .. oké .. [malgré] (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/

/ça c'est mon

oké

comme il est toujours pressé il a coupe ses trois boutons .. son pantalon/

non. c'est le tour de Natalie maintenant

non

John. moi. Tanya

il a coupé ses trois boutons .. son pantalon est décoré d'une pièce triangulaire et il est [roman] par un ce. cen. ceinture

oké. arrête et on va/

NIKI

quoi ↑ .. tu vas lire mais tu vas lire le deuxième

non .. je n'ai pas fini .. j'ai là

ou est-ce que tu es ↑ .. oké allez

pour se protéger les mains il porte des mitaines .. il est aussi chaussé de bottes à bouts pointus

oké. je pense que je sais qu'est-ce que c'est

moi aussi .. c'est celle-là

c'est six

six ↑

mais sept et six est le même

non. parce que sept à les boutons .. et six a pas

je pense que c'est six

oui

mais qu'est-ce qu'on va faire .. couper ↑

oui

mais il a deux pompoms il . a . dit

numéro un c'est pas cet un parce qu'il n'y a pas de rectangulaire . oké ↑

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 [d3 : r] est un ↑ (prononcé dir = sir)
253 Ens deux veut dire un ↑
254 E D'UN [dʒ]
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 faire 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 écris numéro un
(XXX)
275 Na Niki regarde
276 Ni oh .. oké
277 E oké maintenant qu'est-ce qu'on fait ↑
c'est le .. Emma tu commences
non
Emma tu commences parce que John a déjà commencé et puis moi et puis Tanya et puis Natalie
so est-ce que je ehm est-ce que je fais/
le deuxième lutin
le deuxième lutin a perdu le pompom de sa tuque .. autour de . ciel-ci . on peut voir apparaître (apparaître) ses cheveux qui/
/wo wo wo arrête un chose . arrête un fois .. je pense qu'on a fait quelque chose de/
/quoi ↑
les cheveux .. on a oublié de ses cheveux .. est-ce que ça a .. oké (XXX)
les cheveux qui sont raides et LONGS
raides ↑ .. qu'est-ce que c'est raides ↑
straight
alors c'est pas cet un
oui .. le dixième a les cheveux raides
non le cinquième
il n'a pas de pompom
oh oké non . excuse-moi .. oké où est-ce que tu étais ↑
ehm . autour du ciel on peut voir apparaître (apparaître) ses cheveux qui sont longs et frisés
je pense que c'est dix
oui c'est dix
ce n'est pas cet un parce que cet un n'a pas de pompoms
hé Tanya .. tu as tes ehm tes .. outside shoes
oui je sais
moi aussi . regarde ... alors allez . Emma
oké .. qui sont longs et frisés .. si on observe les boutons de son gilet on peut remarquer qu'ils sont bien attachés
quoi ↑
quoi ↑
qu'est-ce que ça veut dire ↑ oké oké je vais
they're finished the deuxième
we're gonna be second
how do you know
tu deux parles en anglais
SO
tu ne peux pas parle en anglais
oui .. tu peux parler en anglais si tu veux .. un peu
oui on peut
un peu d'anglais
si on observe les boutons de son gilet/
hey .. do you want me to ask Madame ↑ .. Niki est-ce que tu veux moi . dire à Madame
dир к Madame ↑
les boutons ronds .. RONDS
oké .. je pense que c'est cet un
qu'Lite qu'Lite ...
numéro douze
oui
parce qu'il a le plus .. oké .. je vais juste lire quelque chose
numéro douze .. mais est-ce que il dit que il a un pompon ↑
non .. il n'y a pas de pompon
je pense que c'est cet un
il y a un ceinture alors c'est pas douze
c'est cet un
quoi ↑
c'est ehm ou est-ce que c'est
sept
non c'est ehm
quatorze
oui .. quatorze
oké c'est quatorze
oké .. regardez
mais les souliers est différents .. regarde ... Niki regarde
oh c'est treize
non
oui
non c'est pas .. il n'y a pas les cheveux frisés
et les souliers .. qu'est-ce qu'il dit about les souliers
oh c'est cet un
oui c'est cet un
non mais il n'a pas de ceinture
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 ↑
oui et des boutons
on ne peut pas le trouver
attends .. oké
cest difficile
perdu le pompom .. ses cheveux qui sont longs et frisés
c'est numéro quatre
numéro quatre .. il n'a pas de ceinture
oui .. il doit pas avoir du ceinture
il faut
non
really ↑ oké c'est numéro quatre
quel numéro est-ce que ça dois être [dwaZetra] ↑
deux
deux ↑
ça dit comme son gilet recouvre sa ceinture
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

OUI
quel est le numéro
SIX
dix
non c'est six
c'est dix
c'est dix .. es-tu certaine .. regarde bien
dix c'est numéro trois
on ne le dit pas maintenant
oh .. dix est numéro trois
Natalie. I need the eraser. Natalie. eraser
dix est numéro trois
dix est numéro trois
yup
numéro un c'est six. oké
et maintenant on est fini .. merci Avery
et numéro quatre is deux
numéro un est six
and numéro quatre is deux
oui
oké
merci Avery .. elle a dit à nous (rire)
on est fini
une minute
oh .. on doit ehm .. faire les numéros .. à côté de texte
je ne .. I didn't do that .. un c'est/
numéro six .. numéro deux c'est .. numéro (quatre ?)
Le 16 mai 2006  2e année  séance 4  groupe 2

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 .. 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
they all have [pati japoz] (petits chapeaux)

oh . oké .. so .. oh ehm chapeau NOIR

oh so it has to be one of these

sur sa tête

oké . maintenant qu'est-ce que c'est ↑

il dessine trois ehm trois étoiles sur sa .. joue

oh je sais

c'est cet un

oui . c'est cet un .. that's easy enough

the middle one .. maintenant tu dois coller dans . ça

non .. je vais attendre

oui .. je vais attendre aussi et après coller juste à le dernier

oui . attendez pour . avoir toutes les choses

ça c'est amusant

oui

dest-ce que tout le monde a coupé ↑

comme le jeu . nous a fait

oké .. maintenant /

/UN il y a un deux trois quatre cinq ballons

cinq ballons

oké .. où .. on .. ehm

je suis .. ehm Pierrot c'est cet un

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

ça c'est .. le tête .. oh ses boutons /

/sont ronds

sont ronds .. c'est cet un

oui .. les boutons sont ronds

I hope we get to colour it

couleur ça

je ne veux pas colorier

je veux

je ne veux PAS

tout le monde peut utiliser mes . mes feutres

oui .. et nous peut faire les clowns .. je va mettre mes clowns très haut .. pas trop haut mais

oké . est-ce que tout le monde est fini ça ↑

presque

non

fini

fini

c'est pas trop difficile .. come on Mario

c'a c'est facile

maintenant il juste faut les ballons
oh there you go .. Avita .. it looks like THAT
ça c'est pourquoi j'ai pas fait comme toi
il choisit pour . Doucelune . un ballon en forme de cœur . oh . je sais/
/jen forme de cœur .. cet un
oui
je pense que juste .. ça va être difficile à (couper ?)
non ce n'est pas
non .. c'est facile .. j'ai fini
est-ce que c'est trop facile ↑
/ou
et c'est amusant
un peu
oké .. est-ce que tout le monde a fini de couper le ehm le cœur ↑
j'essuie
oui
oké maintenant ehm choisis un deuxième .. il prend un autre ballon . parse . parsemé d'étoiles
ah .. cet un
oui . l'un avec les . étoiles
I did a line through the other ones
that's what I did
j'ai fini le ballon
moi aussi
j'ai presque fini
oké Mario
je suis . je suis fini
oké tu as juste ehm .. oké . ehm .. il ajoute aussi un ballon à pois ↑
.. à pois
qu'est-ce que c'est à pois ↑
et deux ballons à rayures . so two striped balloons .. two striped balloons
un deux .. j'ai trouvé .. ces deux .. un . deux
oké (…) est-ce que tout le monde est fini ↑
presque
oké .. qu'est-ce que c'est à pois ↑
ehm .. je ne sais pas
oh .. je pense que c'est ça
non .. l'Il go ask Madame
oui .. juste pour fait sûr
we just need one more then we're done
yeah . Avita's gonna go up
Madame .. qu'est-ce que c'est à pois ↑
des pois .. des petits pois
oh des spots .. it must be
c'est comme des trous
ouï. je sais
et ça c'est le dernier
I'm surprised we didn't use this one up here
which one ↑
the one in the corner
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 ?)
now what do we do ↑
on doit coller .. tu peux utiliser ma après
j'espère qu'on colle
moi aussi ..ou toutes ces papiers choses vont tomber
Avita he said you're coucou
I know .. I am
you are coucou too
je suis coucou aussi
remember what we said at the park ↑ .. Avita ↑
what ↑
do you remember what we said at the park ↑
yeah
regarde
I know
il faut parler en français
presque fini ... oké . j'ai fini ça
je suis fini (rire) .. je SUIS . fini
Erin c'est ton tourne pour le recycling
non
Mondays . Wednesdays . Fridays .. your days
tu . parles . anglais
but I do it on Fridays and Monday I do it
oh I thought today was Monday
nope
Avita . Avita
here's mine Avita
OK Arly . you gotta stick that back on .. OK perfect .. est-ce que tu peux mettre ça avec .. dans le
voilà .. oké . tout le monde doit écrire
oh I found it
[oka]
oh regarde toutes les ehm
il y a seize en tout
oui
j'ai trouvé
quoi
hey . cheater
that's so easy I found it
which one is it then
le premier lunette porte une tuque/
/no .. let's just . let's just wait
oké .. avec un pompon
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 pompon
.. oké . that .. that doesn't really help
pas cet un .. cet un (rire)
oké .. malgré sa tuque .. malgré sa tuque .. OK Mario your turn to
go ask Madame what malgré means
je veux .. est-ce que je peux ↑
ya
can I go after ↑
oui
hello .. it's (XXX) of the recycling (XXX)
watch this . watch this (sons de singes)
Mario . tu es coucou
ha ha . you asked for it
oké . c'est cet un .. tu peux voir ses cheveux .. so like if . if he has
hair . you can still see
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
no we don't know .. il dé . déteste boutonner son [gîle] (gilet) . car
il trouve que c'est une perd de temps
qu'est-ce que c'est un perd de temps ↑
I don't know
demande à Madame
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
oh alors c'est/
on sait Madame .. on sait
qu'est-ce que c'était ↑
ehm . on . il dit que/
/qu'est-ce que vous voulez savoir ↑
il déteste boutonner son [gîle]
gilet
gilet car il trouve que c'est un perd de temps

une perte de temps

oh le gilet c'est/

"it's a waste of time"

ouï c'est ça

"a belt"

non c'est/

"c'est des boutons sur ça"

ouï

boutonner .. et gilet c'est un belt

"it is not a belt .. une ceinture c'est un belt"

"oh ya"

so c'est quelqu'un avec les cheveux longs et pas de boutons

elle

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)

cet un cet un .. alors c'est cet un .. et pas les autres avec pas de boutons et triangulaire

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

il porte des mitaines .. je dis .. c'est numéro un

je pense que c'est/

"oké . il porte des mitaines .. il est aussi chaussé des bottes à bouts pointus .. oké on sait qu'est-ce que c'est"

j'ai dis longtemps .. c'est cet un

c'est . c'est . c'est numéro six mais qu'est-ce qu'on fait pour (montrer ?) qu'on a trouvé

"I think it's three"

non . c'est pas trois

Madame .. qu'est-ce qu'on fait quand on a trouvé un ↑

vous pouvez écrire numéro un .. numéro deux numéro trois

oké on peut écrire numéro un dans le coin

un .. j'ai écrit un

cia c'est qu'est-ce que j'ai fait

non pas . ICI

oh .. maintenant je sais

parce que ça regarde comme soixante ehm soixante-et-un (rire)

et puis ça .. "wow I never knew there were sixty-one"

oké Mario c'est ton tour de lire

une minute .. une minute

ton tour

le deuxième lutin a perdu le pompom de sa tuque
oké .. pas de pompom autour de celle-ci. on peut voir. apparaître ses cheveux qui sont longs et frisés

so it's long and curly

ya . so .. and he doesn't have a pompom .. so

c'est douze quinze ou quatorze

so it's long and curly

douze quinze ou quatorze

ou quatre

non .. oh oui ou quatre .. oké . lire Mario . lire . lire . lire .. si on observe

douze quinze ou quatorze

il est bon attaché les .. ehm boutons

OK . next

pour répéter son pantalon touré (troué) il [kus] (a cousu) une pièce carrée .. carrée

oh . c'est carrée .. so c'est/

/ça c'est difficile/

/c'est ehm carrée/

ÇA AIDE PAS .. ça . aide . pas

c'est quatorze .. ou c'est quatre .. c'est quatre

oui .. oké maintenant lire . lire . lire

ehm .. comme son gilet recouvre sa ceinture .. on peut la voir

on ne peut pas la .. on ne PEUT la voir

oh

so you can't see it ↑

oh . c'est numéro quatre .. oké . lire

ou .. ou seize

mais .. non mais seize .. il y a un ehm pompom

oh .. oui oui

oké Mario lire

ehm .. ehm

ce lutin

cia doit être numéro quatre

on .. juste lire le . le dernier

ehm . TU lis

celutin ont horreur de porter des mitaines et il passe l'année en souliers à bouts ronds .. so . so

c'est quatre je pense

c'est quinze .. non

je pense que c'est quatre

c'est quatre .. oui . c'est quatre

numéro deux
j'ai dis que c'est quatre
oké Erin .. c'est ton tour
le troisième lutin resse/
/resssemble
ressemble beaucoup au premier ..il n'y a que la [pes]/
/ non . la pièce
la pièce . sur son pantalon qui est différent
oké .. presque le même que le premier
oui .. so .. c'est le exactement juste le symbol on his pants are different .. let's see .. onze .. je sais . c'est numéro dix
oh .. maintenant .. juste
c'est numéro dix
oui .. je suis (so mad ?)
oké . maintenant .. oké . est-ce que tout le monde a fini ↑ . oké
oui
Mario ↑ .. Arly ↑ .. good job .. now tout le monde peut (colorer ?)
hello .. je suis Mario (rire) Mario
qui c'est ça ↑
il n'est PAS Mario
(....)
qu'est-ce qu'on peut faire ↑
où est Madame Tétrault ↑
Le 16 mai 2006  2e année  séance 4  groupe 3

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 décide 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

293
j'ai trouvé trois ballons pour cet un
moi aussi ... ça ... ça ... et ... ça
well
oh ... I get it now
ya
we just have to match it with them
oui
ya but you have to make FOUR
see ... one two three four five six ... one two three four five six
but what matches with /
/étoiles matches ... ya
I get it now
carré matches
here ... I'll show you how you do it ... see ... you put them with
the ballons ... one two three four five
wait ... this is hard
this one has stars ... and this one ... this guy has hearts ... and
they both have the same thing
no that guy doesn't have hearts
no this guy
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
oh ... wait ... I was thinking it would just go like that
but it doesn't
it doesn't ↑
no
OK
I don't know because this has circles on the top ... and this has circles
I think that and that and that go together
and I think ... I think /
but you have to do all four ... you have to do quatre ballons et le personne ici
(XXX)
this is hard because we can't find /
/I get it now
I found four for this person ... I found four ... heart heart heart heart
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
but I found all four
no you didn't
ya
for this one but /
/see ... triangle ... triangle
but we need five heart heart
WE NEED FIVE EMMY

and also and also it says here wearing all white the person's wearing all white

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

trois étoiles

OK guys ses boutons sont ronds so it's that and that it's these two

Ens est-ce que c'est trop facile OUI

classe NON (XXX)

we have to find four things

oké un autre ballon porte parsemé d'étoiles

that's étoiles that's the right one

I know il ajoute aussi un autre ballon à pois et deux ballons à deux ballons/

I need one more this one

we found it we found the last one this is the person watch

no it isn't

one two three four five

no it isn't it's actually those two right Joseph

no

ya but I found the things that go

ya but it'll tell you watch

you have to read the text

I'll tell you why because because it says circle boutons

il ajoute aussi un ballon à pois et deux ballons à rayures

quoi

it says circle boutons right it says circle ballon right Joseph

ya

in the text so it can't so it has to be these two

one two three four found it

yup

we're allowed to wear flipflops if you have flipflops

I don't have flipflops (rire)
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
wait . one two three four five
ya because deux things à pois .. à pois is dots
ya and stripes . two striped ones .. does it say that ↑
yup
OK
now we have to colle it .. colle (sur ta feuille ?)
wait . I think that one's mine . wait this one's mine
get your/
you have to cut them out now and glue them . circle the ones that are right .. these are the ones that are right
who's gonna finish first ↑ .. let's go . start cutting
I hope we finish first
Cathy go(do ?) your stuff
da. don't distract Emmy . right ↑
ya .. if you didn't want to get video taped then just go do your stuff
ya because you're getting video taped . I mean not video taped . heard on the tape . Cathy . and you didn't want to be
so if you don't want to be on the tape then just go away
ya
is it right ↑
just tell Madame (XXX)
so what type is it ↑
we're not going to tell you because you weren't listening
ya . you weren't listening
ya . well me and Emmy are just going to do it the way we want then
OK
but we have to do it as a group
well I don't care because you guys aren't telling us
you guys have to show us
we ARE going to tell you
once we're finished . right ↑
ya
I know which one
which one ↑
I think it's this . this this this . this (because ?) heart . heart . heart/
it doesn't have to match
ya it does
no it doesn't
you have to read the text .. and that has all the answers
I think it's these . because that's what they said
we didn't say it was THAT
you said it was that
I know those two go together
maybe
oh I know what maybe means
you guys can just copy us. because we're showing you which ones go on there already. right ↑.. by doing it. right Joseph ↑
y
I'm not glueing mine straight away
you aren't ↑
I have a sun burn on my shoulder
good for you
I wasn't talking to you
I know you have to do the heart. and the striped one .. because it shows on this
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
OK .. so you have to do a striped one
the most that we can be is first . because the whole group has to be finished right ↑
actually the most that we can be is .. first
ya
no . second actually
no
ya because one group is finished
oh . now they're all finished
now we'll probably be second
if those two don't hurry up
this isn't a race
I know
those two boys are fighting
there we go .. now it's time for me to découpe le personne
now what ↑
now we're done
(XXX)
you can just look at the spots that we're cutting . then you'll know . right Joseph . they can just /
I know which one it is/
can look at what ↑
they can just look at the spots that we're cutting
or just look at what we did on our paper
ya .. which would take a bit longer . right ↑ ... I'm all finished .
I'm all finished
you are ↑
yup .. I'm going to ask Madame what we do with the other one
no wait Mark
who needs help .. qui besoin d'aide
I don't
je peux couper pour .. lui
OK . I found all the balloons
what about the person
I haven't done the person yet
you can look on mine
you can’t look on mine .. I’ll show you why .. I’m closing it
I can’t close mine
are these the right people ↑
I have to restaple mine
oh . ya
does it have to go in order ↑
no
no ↑
you can put it where ever you want
(...)
Mark .. MARK
ya . Joseph
I have a pencil like that
just watch .. look at this
(XXX)
girls can you hurry up .. let’s just go back to our desks
ya
no . we have to do the second one
well we’re just gonna go back to our desks til we’re waiting for you . guys
we’re almost done
ya .. but we’re ALL DONE
Emmy’s gonna copy my clown
I’m already done that
are you already (copied ?)
I already started that one
(...)
and after you’re finished . you gotta put these things in the garbage .. are you finished ↑
ya .. do we still need to use our glue in the other one ↑
oui
I don’t know
(...)
Mark .. que fais-tu ↑
ehm . j’ai fini
va avec ton groupe (XXX) s’il te plaît
we’re the last ones
what ↑
we're the last ones finished

(XXX)

here comes Mr. Cottontail .. walking down the cotton trail .. OK .. who wants to read ↑

I'll read first

OK Joseph . you can read first

hey . I said I wanted to

Joseph do you wanna read first ↑

I don't know

Joseph do you wanna read everything ↑

no we're not gonna read everything .. we're just gonna look ..

we're gonna do the same thing

what ↑ .. read one part at a time ↑

ya

le premier lutin/

Mark . did you put yours away ↑ . your garbage

what garbage ↑

your garbage like this . like the other ones

ya . we don't do . we don't go onto that page/

/le premier lutin porte une tuque ornée d'un pompom

what's a ornée d'un pompom ↑

well .. I don't know .. I think it's like . ehm ... on peut voir [aparte]

(apparaître) ses cheveux qui sont raides et longs

raide is straight et longs .. straight and long

il déteste boutonner son gilet car. il trouve que c'est une

perte de temps .. gilet . qu'est-ce que c'est un gilet

gilet ↑ ehm .. I forget what a gilet is .. guys .. what's

un gilet

it's a belt
no it isn’t that’s a ceinture
a ceinture is a belt
oh ehm .. gilet .. that’s . ehm .. jacket ↑
oh . ya .. with buttons
I found a gilet with butons
there’s a whole bunch
wait .. il déteste boutonner son gilet car il trouve que c’est une perte . de temps .. it’s that one
it’s that one
but it doesn’t have buttons
no . gilet doesn’t . isn’t supposed to have buttons
ya . it’s supposed to
no it isn’t
ya it is
did it say gilet avec les boutons ↑
it’s supposed to have buttons
not all of them
ya .. remember when she drew those buttons . she said that was un gilet
or without buttons . she said it’s still un gilet
no .. go ask
what’s un gilet .. is it like that or like that
it’s like that
gilet doesn’t have to have buttons . right Joseph ↑
yes it does

so what is it
I have no clue
Emmy . so what is it ↑
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
un gilet . what is it ↑
so . did it say he had . ehm . un gilet ↑
that’s what Lori’s wearing . that thing that she just put down and she’s sitting on .. it’s a gilet
ya but she didn’t undo it so it’s unbuttoned

I don’t get this
the first one has long hair . it’s long and it’s straight
I think it’s this one
I think it’s number six
I think it’s number three .. what is it ↑
I think it’s this one
no . ya it’s that one
so we circle it ↑
or we could just colour it
wait . no . I have to read the whole sentence

we’re not finished the whole sentence

OK

you did that one .. that’s . that’s . it’s a paragraph

I know

il déteste boutonner/

/no . Joseph’s reading it

comme il est toujours . ehm . pressé .. il a coupé ses trois boutons

.. son pantalon est . décoré d’une pièce triangulaire et est/

it’s this one .. actually

ya . it’s that one

no . I’m not/

/which one ↑

it’s this one

number six ↑

ya

it’s number six ↑ .. does it say it has a triangle on it ↑

yup

pour se protéger les mains il porte des mitaines .. il est aussi
chaussé des bottes aux bouts pointus .. yup it’s this one

is that the whole/

(now we colour it ↑

I just . ehm . circled number six

I just . I just put a one in the background

I know the second one has frizzy hair and/

/lost a pompom

frizzy hair and lost a pompom

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

OK . he has buttons

si on observe les boutons de son gilet/

/just listen to Joseph already

ya listen .. it’s this guy

he didn’t (get ?) a belly button

it’s ehm . twelve

twelve ↑

ya it’s the twelve

twelve and six

not yet . we’re not finished the paragraph

oké .. pour réparer son pantalon troué il a cousu une pièce carrée ..

yup that’s it

that’s the right one

one sec .. comme son gilet recouvert sa ceinture/

/her she comes

there’s three lutins and we ran out of time
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 ↑

OUI
quel et le numéro ↑
six
six .. vous allez écrire numéro six ici
non c'est dix
regarde bien
non c'est numéro trois
dix is number three
oh . OK
let's just make sure
that is twelve .. there
OK . so do we do number twelve ↑
you . number twelve .. six . twelve
first I'm gonna colour number twelve
what's this one ↑
you don't have to colour it
I want to
it's totally number eight
what ↑
the second one
how do you know it's number eight
because .. crazy hair . lost a pompom
this guy has no pompom .. does he have his jacket done up ↑

no
do you want to
the guy says that he does .. in the text
oh ya .. it is twelve
wait til Joseph comes back
crazy hair . lost a pompom . square on his pants and . ehm . done up .. it's number twelve
no .. it's number six .. then number twelve and the .. the last one /

/ya but we're just gonna make sure . right ↑
le troisième lutin ressemble beaucoup au premier/
/OK . now we get to colour
I coloured all of them/
/lil n'y a que la pièce sur son pantalon qui est différent . it's dix
OK
(parce que ?) il n'y a que la pièce sur le pantalon qui est différent
is it dix ↑
ya
I'm gonna do a frizzy thingy on him .. aren't you ↑ .. wouldn't that be funny
now we can colour
I'm all finished colouring
(XXX)
they're all girls
no. this guy's a boy
no that's a girl.. they have long hair
Joseph. is this a boy ↑
ya. they're all boys
no. they're all girls
boys
girls.. because they have long hair
none of them have eyelashes
so. it doesn't matter
girls always have eyelashes in books
you have eyelashes
ya but in BOOKS. they always have eyelashes.. they always have like/
I've seen a book and the boy had eyelashes
it's not realistic
what kind of book
you're right. it was a fairy tale (rire)
(...)
on est fini
vous avez fini ↑
on a juste besoin de faire (ça ?)
que font les autres. Joseph
quand il est fini .. il ehm. faut colorier quelque chose d'autre
Le 13 juin 2006

2e année

séance 5

groupe 1

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
Nicolas n'est qu'un bébé. quand il entend de la musique. il se balance comme un petit ours.

oui . vrai . VRAI

oh ... faux .. oké oké

c'est faux .. F – A – U – X

F – A – U – X .. Nicolas n'est qu'un/

/and that's . vrai

vrai

est-ce que je peux utiliser . quelqu'un's ehm . eraser ↑

oké . qu'est-ce qu'on fait ↑

oké . oké . on a mélangé les mots .. re . recopie la phrase comme elle est dans la lecture .. la musique danse et Nicolas joue

oké . oké . on a mélange les mots .. re . recopie la phrase comme elle est dans la lecture .. la musique danse et Nicolas joue

oké . oké . on a mélange les mots .. re . recopie la phrase comme elle est dans la lecture .. la musique danse et Nicolas joue

oké . oké . on a mélange les mots .. re . recopie la phrase comme elle est dans la lecture .. la musique danse et Nicolas joue

alors .. qu'est-ce qu'on va faire ↑ .. oké .. deux ↑

deux. (arbres ?)

des ↑

non . c'est deux

oké . l'autre c'est Julie

non . c'est pas Julie

oui .. c'est Julie ehm/

/non . c'est pas Julie

oui

oh .. j'ai pensé que tu veux dire .. Julie

qu'est-ce que c'est avant le . ehm

L . oh non .. c'est un U

how do you do it ↑ .. c'est pas Julie

OUI

il y a un fille .. un garçon .. et . un deux

oké .. mais c'est quoi . oh Nicolas

oui .. j'ai . j'ai écrit ça

j'ai fini
oké. maintenant.

Julie.. Nicolas

est-ce qu'on doit faire .. qu'est-ce qu'on doit fait ↑

écrit les mots

Madame ↑ .. je vais (...) recopie la phrase comme elle est dans la lecture

quoi ↑

comment tu recopies cette phrase ↑

moi . je ne sais pas quelle . phrase .. oké

ask Madame quelle phrase on doit recopier

I don't think there's gonna be a Freezy sale today 'cause it's raining

ya .. they need . they need to sell them

on doit recopie ça .. la musique danse et Nicolas joue

oh .. la . musique . danse .. et Nicolas . joue ... fini

fini

l'autre page ↑

oui

wait .. arrête .. ehm . oké

celle-là . il y a deux pages .. Madame a dit .. attends . attends

oké Emma commence

oké oké .. ah si j'avais des points comme ceux-là sur le . doigt ↑

sur le dos

sur le dos .. surprise la/

/ non .. c'est le tour . c'est le tour/

/non .. non il n'y a pas . regarde .. c'est pas moi .. ÇA c'est mon tour .. pour .. alors .. soupirer

surprise .. la coccinelle/

/soupirer .. ça c'est .. sou . pire .. il n'y a pas de R

combien de fois est-ce que je dois faire ça ↑

ehm .. je ne sais pas

moi non plus

juste commencer

la coccinelle à la robe . toute . rouge

pour les voir de plus près . elle se pose sur le cahier .. John ↑

oh .. oh

John ↑ .. Véronique

Véronique l'aperçoit . l'examine . et s'exclame (avec l'aide des autres)

oké

mais où/

non .. c'est Tanya

non .. il doit lit .. oh oui .. mais où sont tes points noirs ↑

pauvre coccinelle . oh c'est Emma
pauvre coccinelle ne bouge pas on va arranger ça
elle saisit son stylo et se met à écrire avec. [eklasjə] sur le dos de la coccinelle
tu [sara]
groupe seras
seras la plus belle. dit ehm
dit Véronique .. Tanya ↑
la coccinelle se regarde dans le miroir
elle n'est plus. malheureuse
sur la robe rouge elle (porte ?) sept magnifiques points .. John
ejehm .. je te/
dit ehm .. dit elle /
porterai/
porterai .. bonheur .. dit . elle/
à Véronique
avant
avant .. de ↑
s'envoler
oké
that's pretty hard . huh ↑
y
chut .. répond par vrai ou par faux .. oké .. pour voir les points/
sur la main/
wo . wo . wo/
sur la main de Véronique
pour voir les points de plus près . la coccinelle . se pose-t-elle .. sur le cahier ↑ .. sur le stylo ↑
sur la main de Véronique
où est-ce que elle se dépose ↑ où est-ce que elle . land .. oké
tu as dit . quelque chose dans anglais
c'est pas grave
oui
non .. ce n'est pas
oké .. où est ehm
(XXX) (bruits de fond)
oh oh
Tanya
that's happened before
c'est pas grave .. si tu parles en anglais
ce n'est pas
oké .. qu'est-ce qu'on fait ↑
oké .. cahier .. cahier .. oké écrire faux à cahier .. juste là dans le milieu .. écrire faux
oké
non . VRAI . VRAI . VRAI .. tu faut écrire vrai .. excusez-moi .. vrai .. et faux sur les autres
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'écrie . Véronique l'aperçoit
173 T on doit ↑
174 T 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)
how does an L goes ↑
est-ce que tout le monde comprend bien quoi faire ↑
OUI
oké maintenant c'est et s'exclame
quoi ↑ .. what ↑ .. where are we ↑
(...)
j'ai fini
je suis fini aussi
j'ai tout fini je pense .. is that how you do it ↑
ya ya .. OK what do we do ↑
je sais .. quand tu mets les . les points sur la/
je veux . je veux faire/
/l'écris dans la bulle ce que dit Véronique à ce moment là .. mais
qu'est-ce qu'on écrit ↑
ehm regarde
ehm je vais/
/non non non non .. je sais .. je sais comment faire
oh je sais .. regarde cette page
(XXX) (bruits de fond)
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
I don't know what to (write?)
you turn the other page
how do you write se ↑/
tu seras la PLUS belle
(XXX)
je ne veux pas faire en . ehm .. c'est trop difficile à faire
j'ai fini
dit Véronique
you only write dit Véronique ↑
you only gotta write . tu seras la plus belle .. dit/
/but it says tu seras la plus belle dit Véronique .. so you have to
write dit Véronique
fini .. colorie la coccinelle et/
/hé .. on n'a pas fini
je sais
how do you write Véronique ↑
V - E - R - O - N - I - Q - U - E
je ne veux pas colorier la coccinelle
j'ai fini
I wrrited mine in handwriting
ya .. good luck with (Madame ?)
(...)
on faut colorier avec les feutres
what the heck are we doing ↑
on va les colorier et ehm .. j'ai pas un rouge
oui tu as de la rouge
c'est comme orange
(...)
I don't like doing this
so I got erasables
j'ai a des/
/oui . non
regarde
quoi . quoi . quoi
cent .. cent neuf cinq
cent neuf dix-sept
non
oui
mais . mais ça regarde comme ça dit .. deux cents/
deux cents/
on a fait trois minutes un fois
oui . je sais . ça c'est pas beaucoup
non
tu ne peux pas faire . ehm dix minutes .. sur ça
oui .. une .. non
je pense que neuf c'est .. le plus
oui
Emma ↑
quoi ↑
est-ce que je peux utiliser ta ehm . ta noir ↑
(...)
combien ↑
quoi ↑
combien de/
l'ai fini/
/combien de points est-ce que tu faut faire ↑
ehm how many what ↑
combien tu veux .. j'ai fait un deux trois quatre cinq six sept huit
j'ai fait/
je a fait un deux trois quatre cinq six sept huit .. wait .. un deux
trois quatre cinq six sept huit neuf dix onze . douze
oké maintenant on doit faire la question en bas .. en s'envolant la
coccinelle parle à Véronique .. recopie son dernière mot
oui .. ça dit recopie son dernière mot
belle
non .. c'est Véronique
c'est belle
but you can't do dit Véronique
belle
oké .. maintenant on est fini
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

OH

can we do it at our desk ↑

non

qu'est-ce que on doit faire ↑
on doit . on doit dessiner

où est-ce que on dessiner ↑

je vais demander à Madame si on peut faire à notre pupitre

oui .. je pense que oui

(XXX) (bruits de fond)

on est fini

oui ↑
on faut juste faire une chose à notre place

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 - l/
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 écrites ehm . non ici .. non ici et oui là
036 E  non .. non .. oui .. O – U – l
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

312
très gracieux
hé . attendez-moi
mais tu as dit que je peux
oké .. qu’est-ce que tu as juste lire ↑
écris vrai ou faux .. Nicolas a appris à danser au cours de danse/
/cours/
cours de danse .. il est très gracieux
FAUX
what did you say ↑
c’est faux . c’est faux
est-ce que je peux faire le prochain ↑
non .. oké je peux .. Nicolas n’est qu’un bébé .. quand il entend de
la musique il se balance comme un petit ours .. vrai
vrai
on a mélangé/
/est-ce que c’est mon tour ↑
oui
oké tu peux lire
on a mélangé des mots
les mots
recopie la phrase . comme elle est dans . la . ehm
lecture
lecture .. la musique/
oh . ça c’est le phrase . qui est mélangée .. la musique danse et
Nicolas joue .. la musique danse (rire)
OK let’s do it
la musique joue et Nicolas danse
oui .. ça c’est bien
le musique
non LA musique
la musique .. joue ↑
joue . oui
et Ni .. co .. las .. danse .. fini
oké .. est-ce que tout le monde a fini ↑
non
est-ce que tout le monde a fait un point ↑
oui
parce qu’il y a un point ici .. oh j’ai oublié de dire un de les mots ..
point (rire)
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
deux
deux .. oui .. tu mets un E là
et le avec le garçon c’est Nicolas
oui
Ni. co. las.. et la fille s'appelle /

/Julie

oui. Julie

fini.. Arly est-ce que tu as fini ↑

non

Julie. c'est juste là

well there's deux. Nicolas/

et un L.. L.. et E.. oké maintenant on tourne la page.. pour un autre

est-ce que je peux lire ↑

oui

non

les points de la coccinelle

trois

where ↑.. six

cia c'est six et ça c'est trois.. oh.. oui.. ça c'est deux pages

cà ça c'est deux pages ↑

oui Madame a dit

c'est très.. (long ?)

je sais comment.. tu (sens ?)

ehm.. j'ai a eu le ehm.. (grippe ?) ehm.. j'ai commencé à eu quand
je n'ai pas avoir des earache

j'ai juste. j'ai juste/

/premièrement.. première/

/est-ce que tu peux juste. lis ↑

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/

/on ne peut pas.. ehm utiliser le/

/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

tu as oublié une partie.. André Poziner. histoires pour les enfants
de cinq ans

on n'est pas cinq.. on sait ça

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

Avita.. just color over cinq.. that's what we're doing

and dessine huit

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 ↑
écris dans la bulle ce que dit Véronique à ce moment-là
qu'est-ce qu'elle dit
quel un est. à ce moment-là
décidez avec votre groupe. décidez de la réponse
oh. le premier. le premier
non. mais ça doit commencer avec un C
oh oui
coccinelle
s'exclame .. [kɛksklam] (C-exclame)
Mario .. this pen smells bad .. this pen
c'est un T la première lettre
non c'est un C
c'est un T majuscule en cursive
oh .. tu seras la plus belle
on écrit
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
elle ne sait pas
I can't see what you're spelling
oké le dernier
est-ce qu'on peut faire ça en dernier
ça c'est le dernier chose
ou est-ce que tu dois .. où est-ce que tu copies
oh you made un U
ça c'est bien
oui .. parce que ça c'est un T
oh
Madame a juste dit
est-ce que tu sais quelque chose
quoi
Madame a juste dit (rire)
où est-ce que .. oh ya .. tu seras la plus/
oh c'est un. ehm. ehm. exclamation (..) en s'envolant la
coccinelle parle à Véronique .. le dernier mot .. qu'est-ce que c'est
le dernier mot
non. on juste écrit . tu seras la plus belle
non non non là
oh
tu écris le bonheur
ehm belle .. belle
non non non bonheur .. c'est .. c'est .. lis le question
quoi .. oh .. en s'envolant la coccinelle (..) je ne sais pas
je te porterai .. bonheur
non .. tu dois .. le dernier mot de cette phrase
non .. en s'envolant/
Il'11 go ask Madame
I don't get this
now what do I do Mario ↑
HEY . NO PEEKING
(XXX) (bruits de fond)
c'est bonheur
c'est bonheur ↑
oui
what ↑
hey . shoo shoo
how do you spell bonheur ↑
tu dois copier
what is it ↑
groupe bonheur
where is . bonheur ↑
ici . ici .. tu peux regarder ici
oké tout le monde a fini ↑
on pas là .. là
oui . efface ça . et écrire rien de chose là .. oké ↑ .. est-ce que tu comprends Arly ↑
Ary . est-ce que tu as comprends ↑
oh .. ça c'est le deuxième fois que j'ai fait (tomber ?)
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
oh .. je ne pense pas qu'on doit/
/non ça c'est juste dans ton cahier tu peux dessiner les choses
ou ↑
on a fini ça
est-ce qu'on peut colorier ça rouge .. en rouge ↑ .. si on veut
oui . on peut
Le 13 juin 2006  2ᵉ année  séance 5  groupe 3

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
ehm
fina
there
un E ici (…) comme ça. Nicolas.. Ni – co – las.. Nicolas. et..
Julie
Ju.. Ju/
/lie
Julie
comme.. Julie .. et .. Nicolas .. oh j’ai trouvé Nicolas
ehm. avec un N (là ?)
Ni – co – las .. j’ai trouvé Nicolas
est-ce que tout le monde est fini ♩
est-ce que tout le monde a fini ♩
non
d’un N (là ?)
j’ai trouvé Nicolas
est-ce que tout le monde est fini ♩
points de la coccinelle
je n’ai pas fini. (j’ai besoin ?) quelque chose
c’est correcte .. écris Julie
je ne sais pas où c’est. JULIE
Julie. est. là
qu’est-ce que c’est ♩
L
oh
un petit
(…)
now .. l’autre page ♩
tourne la page
oké
oké .. je vais lire une phrase pour toi
il ne sait pas lire ça
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 ♩
pour .. les .. voir .. de .. plus .. près .. elle se .. pense/
/pose
pose sur le . ca/
/cahier
cahier
Ryan
mais où sont tes points ♩
non .. non .. we’re right here .. you have to look .. under pour les
.. you have to go here now
with the V
pour les voir de plus près elle se/
/non .. NON .. you have to .. SUIVRE .. (montre avec le doigt)
oh. Véronique l’aperçoit l’exclame et .. s’exclame
l'examine et s'exclame (...) that's not a point

pauvre coccinelle ne bouge pas .. on . va . arranger . ça

elle .. qu'est-ce qu c'est le mot ↑

dans le miroir

elle n'est plus la coccinelle .. non .. elle n'est plus mal/

sur sa robe rouge . elle/

sur sa robe rouge . elle/

magnifiques points

je te [proteri] (porterai) bonheur

Véronique

Véronique avec de s'envoler

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

huh ↑
sur le stylo .. c'est vrai

vrai ou .. oh faux

oké .. les deux ici sont vrais .. et .. oké ↑

ici ↑
et .. cet un est . faux .. et cet un . est faux

non .. faux .. vrai .. faux

(…)

juge de la maison des mots .. Véronique l'aperçoit . la regarde avec attention et s'écrie . Véronique l'aperçoit

what ↑
l'examine

oh . l'examine

est-ce que ça c'est exclame ↑

L'EXAMINE

examine

l'examine

comment tu fais ça ↑

regarde dans ça/
Il l'examine.. write it.. exAmine.. écris [amin]

N - E

oui.. A - M - I - N - E

l'autre †

est s'exclame

qu'est-ce que c'est †

j'ai fait

non je n'ai pas fini

how come you always have to copy me †.. look.. you can look

right there.. there.. exlame

I thought there was supposed to be an X there

there is.. exclame.. [].. see.. there's already.. E - X

oh.. j'ai fini

oké

colorie la coccinelle et n'oublie pas les points

pas.. colorie.. la coccinelle/

/je fais comme ça.. tu es la plus belle avec les points noirs

tu es.. la plus belle avec.. les points noirs

what do we do on this one †

tu seras la plus belle

Molly dit une autre/

/just erase.. fais qu'est-ce que tu veux

qu'est-ce qu'on fait ici †

ehm.. efface ça.. et ça

et Derrek.. tu aussi

don't

il peut faire comment il veut

OK.. if we're sticking with our own thing we don't have to do

what Molly does

qu'est-ce que tu fais †

tu seras la plus belle avec des points noirs whatever

tu.. te

don't copy me.. you can look.. it's right there.. the last phrase

je.. te. [bonar]

it says.. no it says right there.. see †.. je te porterai bonheur

qu'est-ce que c'est bonheur †

comment tu écris bonheur †

(...) est-ce que tout le monde a fini †
groupe non
regarde
je te porterai bonheur ↑
on a fini
point
ô, est bonheur ↑
juste là
ici ↑
c'est pas là .. H - E - U - R .. and erase the la .. there's no la
(XXX) (bruits de fond)
noir et rouge
quoi ↑
noir et rouge .. on colorie/
oui je sais
que, est-ce que sont les .. différents .. comme (combien ?) on faut faire ↑
fais sept points avec le noir .. et tu peux colorier/
/ehm .. can I use yours ↑
en français s'il vous plaît .. BRIANNE
(XXX)
you have to .. tu faut faire avec ton groupe
(…)
ça c'est assez
non .. j'ai un deux trois quatre cinq six sept .. juste sept
j'ai sept .. est-ce que tu as sept Brianne ↑
un deux trois quatre cinq six sept huit neuf dix onze douze treize quatorze
oh .. I thought you were supposed to do sept on each side .. I did sept on each side
you're allowed to do as many as you want
on sait .. les amis
mais peut-être tu ne vas pas .. ça ne va pas être bon parce que dans le texte ça dit/
on peut faire qu'est-ce qu'on (veut ?)
non
oui
non
Madame a dit .. on peut
colorie la coccinelle et n'oublie pas les points
avez-vous lu la DERNIÈRE question ↑
si tu as terminé avant tes camarades (XXX) (lecture rapide) .. quel cahier ↑
(…)
Brianne .. you don't have to have sept .. you can have as many as you want
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
Le 11 avril 2006 5e année séance 1 groupe 1

groupe 1a  Bria et Nico  tâche : les dents

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 [emel] ↑ 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
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 [perménêt/aparésêt] (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  [de] . derrière les canines
064 N  prémo/ .. molaire
065 B  derrière le . prémolaire . [fɔksjon] (fonction) . ehm . incisive †
066 N  trancher les aliments
067 B  canine †
068 N  déchirer les aliments
069 B  prémolaire

326
broyer les aliments
molaire
des prémolaires 
des incisives
les défenses des éléphants sont des incisives
les chèvres et les moutons n'est pas de canines
les premières prémolaires [sup ?] des chiens se nomme le dent
molaire
d'incisives
on peut faire activité numéro un
oké . activité numéro un .. mots cachés
est-ce que tu peux chercher un [highlighter] Bria ↑
on
j'ai un mais . un seconde
Mickey Mouse (XXX)
email
regarde Bria . Mickey Mouse .. prenons tes choix .. le bleu est très beau .. oh . j'ai trouvé un permanente
où
juste ici .. juste là
d'accord
je vais changer de couleur
j'ai trouvé un
j'ai trouvé un aussi
j'ai trouvé email
j'ai trouvé email aussi
j'ai trouvé **email** sur mon

où est-ce que tu as trouvé **email** ?

juste. ehm /

/j'ai trouvé mol . molaire

molaire est là

ah . non

où est . ehm .. j'ai trouvé dent

j'ai trouvé dent mais c'est pas/

/oui . oui c'est/

non . regarde .. D . E . N . T

aaah

ehm . cavité

est-ce que tu as trouvé cavité ?

non .. (éternue) *that's going to sound good*

où est cavité ?

où est couronne ?

je vais regarder pour ehm . muscle

oké . et je vais regarder pour rotule

voiture ?

non . ehm rotule

oh . rotule (rire) .. je vais regarder pour . épine

oh. j'ai trouvé carie

plaque .. je utilise ça sur mes dents

quoi ?

le plaque

le plaque est le chose qui fait les dents /

/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

gencive .. je pense que j'ai trouvé gencive mais j'ai .. mon place a/

/com bien de mots est-ce que tu as

je ne sais pas . un deux .. vingt-huit .. j'ai vingt-huit

je vais commencer avec toi Bria .. tu écris ton nom /

/on a déjà fait le

oké . ben . écris-le sur la liste ici .. chaque personne peut écrire son nom

oké (XXX)

où est-ce que tu as ça ?

en dessous de la table

Madame Brightside , tu ne peux pas faire des choses comme ça .. juste pour faire les choses comme ÇA

uh huh (…)
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 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 . cuspid
161 ZM ça ressemble comme . ehm . stupide
162 N qu'est-ce que tu as trouvé ↑
163 B cuspid
164 N et cuspid 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 [frystretit]*
021 ZF frustrating
(XXX)

165 N je dois trouver incisive
166 B oké
167 N D'ACCORD
j'ai trouvé foramen
foramen ↑. où .. oké . j'ai trouvé parc mais c'est pas dans le liste
où ↑. (rire) ischium . ischium .. je ne peux pas trouver ischium

je dois aller
où ↑
à une place où tu ne veux pas aller
[jiu :].. Nico a pété
je sais
c'est stinky (rire)
ce petit garçon est trop .. très . très . ehm . chaud
pas
il est pas chaud . il est/
ce garçon est très chaud (voix altérée) .. PAS (rire)
tu sais Madame Tétrault va lire ça . entendre ça
oui
(attention ?) s'il te plait .. ah . regarde ça . regarde ça
 tu as dit (rote ?) (rire)
je regarde pour tous les A .. j'ai trouvé
trouvé quoi ↑ tu as trouvé quoi ↑
attends .. attends attends .. un seconde
donne-moi mon crayon Nico .. j'ai trouvé plaque
où est le plaque ↑

maintenant on doit trouver levier . ligament . omoplate . péroné . radius et vertèbre
pas beaucoup
péroné .. qu'est-ce que c'est le péroné ↑
péroné ↑. je ne peux pas trouver et j'ai vraiment regardé pour un heure
minute
longtemps
est-ce que tu sais où est . radius ↑
non . mais je peux regarder et tu peux regarder pour ischium
ou levier .. je vais regarder pour levier parce que c'est un petit mot
j'ai trouvé
lever ↑.. oh . radius .. oh . oké maintenant on doit regarder pour ligament .. je ne peux pas trouver lever laisse-moi regarder
Le 11 avril 2006  
5e année  
seance 1  
groupe 2

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  /*I'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 couloress* [kulɔʁɛ] 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 aiguïsoir ↑
non
s’il te plaît Rick
oké . c’est dans mon pupitre
d’accord
(XXX) (bruits de fond)
bouge Rick
SEB
Rick . ARRÊTER
oké . Marcus Naslund .. pas fais ça
qu’est-ce que tu as fait ↑
j’ai bougé le . that thingy
(d’accord)
Seb .. va à ton place .. Seb . thank you
Rick . est-ce que tu as un rose ↑
non .. well . ya huh
(d’accord)
dou dou dou
Seb . parle en français
est-ce que tu as un rose ↑
ioui
est-ce qu’on doit copie ces couleurs ↑
oui .. je pense oui
oh non
oups
Seb . est-ce que je peux utilise ça après toi ↑
non .. oui
merci beaucoup Seb
d’accord
merci .. ah Seb
sorry
j’ai besoin d’un violet type de couleur
j’ai besoin de un bleu type de couleur
tiens
perfecto (XXX) (rire)
qu’est-ce que c’est . drôle ↑
Rick (rire) . ça c’est le nom de . KILEY
Seb .. Naslund
maybe it should be NERDslund
ya . nerdsie
Kiley
j’ai besoin de bleu .. j’ai besoin de bleu (XXX)
est-ce que je peux utilise un rouge .. merci
oké . j’ai fini ce (livre ?) .. est-ce que ça c’est le de Rick ↑
oui .. Rick aime toi
what ↑
tu sais pas ça ↑ .. est-ce que tu sais si tu aimes il ↑
Seb .. Sandy a ask moi
et tu as dit oui et elle a dit oui .. dou . dou . dou dou (chant des noces)
elle ask Sandy et Sandy ask moi et moi . j’ai dit oui
(XXX)
ha ha .. c’est un blague .. c’est tout un blague . ha ha

can we delete it ↑ (chuchoté) (XXX)
I wonder what this button does ↑
qu’est-ce que ça bouton fait
Seb . qu’est-ce que tu as dit
oké . j’ai besoin de blanc
je suis l’étoile de ça .. oké ↑ (rire) .. sorry
Rick . arrêtez de jouer avec Taya
Seb . arrête de joue avec toi
hé .. mon nom est Marcus . Marcus Naslund . Nazzi [nazi]
je sais . Seb .. tu dois colorer ça et ça
Naslund
oké .. quand on est fini les poumons . est-ce qu’on travaille sur . le cœur ↑
est-ce que tu as colorie ça comme ça ↑
tu dois colorie ça
mais . j’ai déjà
(XXX) (bruits de fond et crayons de couleur)
qu’est-ce que tu fais ↑
je colorie
c’est parfait
mais regarde ça et regarde ça
c’est [magnifique]
[magnifique] ↑ .. magnifique
Seb . pas poke moi
Madame est juste là .. Madame est juste là
Kylie .. Kylie
ton nom peut être Seb Roi
Sebnette (rire)
oh God Seb .. pas touche moi
c’est mieux de fonctionner dans les prochaines pages que de commencer à décorer là premièremen
comme passer dans quelle page
non . le paquet que tu as .. tout va avec ça
Sebnnette
OH
est-ce qu’on juste reste ici et fait ↑
ou
oups .. ça c’est tout ce qu’on fait ↑
oh oh
on peut commencer avec ces activités choses
SEB
hé. où est ma crayon ↑
je ne sais pas .. SEB
mon nom est Marc/
/ton nom est MacDonald . Ronald MacDonald
qu'est-ce que c'est le . qu'est-ce que c'est le paquet de . poumons (XXX)
Seb . est-ce que tu es dans le même [paka33]* de moi ↑
oui . j'ai le même
on fait les faits intéressants ou le vocabulaire ↑
est-ce que tu es dans le cœur ↑
non
est-ce que tu es dans/
est-ce que ça c'est les poumons Taya ↑/
les . ehm . faits intéressants et le vocabulaire
oui .. qu'est-ce qu'on fait ↑
mais il a deux .. il a deux
oui . tu juste prends celui
d'accord .. qu'est-ce que tu fais sur cette page ↑
take it out first
non
Seb est un petit . nerd
mon nom est Naslund
qu'est-ce qu'on fait ici ↑
on fait . hé je veux faire ça maintenant
(soupir) c'est le processus/
/oh ça c'est comme le . ça c'est les choses qu'il dit.. je dois (XXX)
hey I found one .. no . not really .. ça dit . regarde . ça dit bronche mais il y a juste l
quoi ↑
Seb . où est mon crayon .. Seb
j'ai trouvé
trouvé quoi ↑
G . E.
on fait le crossword ↑
ah . ça c'est un mot
what ↑
qu'est-ce que tu es sur . quelle activité ↑ .. est-ce que tu fais . le même que moi ↑
on fait le première Rick
où est-ce que c'est le première Seb ↑
Rick fait pas le même chose que nous
je sais
RICK . ça c'est le mauvaise
Rick. ça c'est mauvaise .. juste là Rick
je ne suis pas Rick .. je suis Carly
j'ai un cousin qui s'appelle Carly
Carly ↑
(XXX)
oh .. j'ai trouvé air
what ↑ . quoi . qu'est-ce que tu as trouvé ↑
air
je peux trouver ça
OK. never mind
ça c'est facile
j'ai trouvé quelque chose .. j'ai trouvé [spire]
non tu n'as pas
oui j'ai
(...) respiration
respiration .. j'ai trouvé
oh .. j'ai trouvé
Rick .. qu'est-ce que tu fais ↑
I didn't copy you .. I just /
/OK . I thought you /
j'ai trouvé un autre
oké . on peut regarder pour artère ou aspirer .. ooh . that's probably what I found .. aspirer
j'ai trouvé aspiration
j'ai déjà trouvé
j'ai trouvé aspiration
j'ai trouvé corps
quoi ↑
aspirer ↑ .. qu'est-ce que ça veut dire aspirer ↑
je ne sais pas
tu ne sais pas ↑
non
aspirer /
/mais ce n'est pas le même chose de respirer
(fait les sons pour montrer aspirer)
j'ai trouvé [u :) . j'ai trouvé [pym3]
[pym3] ↑
non . poumons
on besoin de faire le /
/ow/
on besoin de faire le premier
Rick .. c'est ici .. dans tes mots décris le processus de la respiration
est-ce que c'est ça . ici ↑
oui ... dans tes mots . décris le processus de la respiration
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
Le 11 avril 2006 5e année séance 1 groupe 3

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

337
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

wow .. tu fais ça †

le cœur pompe le [sɑ̃] pas †

what † quoi †

pas comme [lɛrɛrɛlɛ] (ton moquant)

le cœur pompe le [sɑ̃] et assure une circulation constante dans le corps .. il y a environ cinq millions/

/j’ai pas besoin de . lire maintenant (rire) .. parce que tu lire

ha ha .. cinq millions de [gɔly/ɡlɔblɛ] /

/[ɡlɔbla] † où est le mot

globule .. qu’est-ce que c’est globule †

je ne sais pas

qu’est-ce que c’est globule †

JE NE SAIS PAS .. EST-CE QUE TU SAIS † (dans l’appareil)

ça c’est pas drôle ((XXX)) . oké .. un cœur adulte est environ de la taille/

I wanna entendre ça .. on déjà sait

oui mais elle veut .. entendre nous parlé en français

oui mais pas dire comme une histoire just like blah blah blah

oké Monsieur Smartypants . qu’est-ce qu’on doit/

/lis . dans . ton . tête .. huh . tu dois penser ça .. dans ton tête

whatever . ha ha ha

hardy har har

[wo :] .. un cœur batte environ soixante-dix fois à la minute .. wow .. un . deux . trois . quatre . (compte son pouls)

mon a deux .. comme quand ça beat un .. ça beat encore

deux . quatre

non .. mon fait . [bumbum/bumbum] ça fait ça .. comme à la même temps ça fait deux

moi aussi .. c’est comme ça

non .. c’est pas

ouï

non

ouï .. un deux .. un deux .. un deux .. oké †

oké

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/

/DANS TON TÊTE (rire)

faits intéressants .. un deux trois quatre cinq six sept huit neuf wait neuf points ici

(bruit avec sa bouche)

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 grrrr .. 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 parlé 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 destines ↑
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 poopon
Monty Python .. Monty c'est mon prenom . et Python c'est le
"derriere nom

bonjour Monty (XXX) .. c'est toi

c'est un singe . comme toi

toi

j'ai pas un moustache

ça c'est les . cheveux de nez (rire)

oh . ça regarde comme une personne sur mon nez .. il est dans
mon nez

(XXX)

oké .. le masse de coeur . oké . j'ai deja lu ça .. un souffle cardiaque
est un bruit inhabituel/

qu'est-ce que c'est ça↑

da c'est le vocabulaire .. ça c'est le chose que tu dois dit .
memoriser .. c'est pas les choses que tu . je ne pense pas de
memoriser mais je pense

mais qu'est-ce que c'est ça↑

ça ↑ .. c'est les activites .. tu dois/

/I know . je sais

d'accord

(XXX)

hé Bob .. où est-ce que tu vas ↑ ... oké .. qu'est-ce que tu as vu
↑(rire) où est mon . où est mon . aie .. oké .. arti oh . mots croises
.. on doit fait un mots croises ↑ .. blah

et après on doit fait ça

oké . oké . le professeur est ici

qu'est-ce que tu fais . Monty ↑

bois de l'eau ... (rote) excusez-moi

quoi ↑

excusez-moi .. j'ai beaucoup de . belch

c'est un (musical ?)

est-ce que tu aimes Sponge Bob ↑

non

Simpsons ↑

un petit peu .. est-ce que tu aimes Family Guy ↑

ehm . pas vraiment

je aime

je n'aime pas Stewey

je aime Stewey

Stewey est . bon . il est comme . mais je n'aime pas ( l'autre ?)

j'aime . tous les amis .. ils sont drôles

vraiment ↑ .. Nigel . qu'est-ce que tu fais ↑

rien

oui .. tu es comme ça

je regarde/

/ça c'est mon (XXX)
quoi ↑
oké .. lors d’un [batimɒ] (battement) le cœur produit deux sons .. le
première est causé par la fermeture des valves entre les [brelet] et
les [ventrıkyl]
explique dans tes mots .. le [ɪrə] à parti (partir) du cœur . de . la
circulation [sə³wɛ]
arreête de jouer
je pas jouer
oh gee .. ça fait mal .. don’t (tap ?) me so hard
je pas fait .. j’ai juste fait ça
pour l’amour du ciel donne-moi mon/
/(bruits de Nigel)/
pour l’amour du ciel donne-moi mon taille à crayon
qu’est-ce que c’est un [dʒ] de ciel ↑
l’amour du ciel . c’est un chose que tu dis comme/
c’est stupide .. l’amour du ciel ↑ . oh ya ya . l’amour du ciel
oké . BOB
d’accord . Monty
(XXX)
oké . explique dans tes mots la [træ : ʒɛ] à partir du cœur .. qu’est-
ce que c’est un trajet ↑
trajet . trajet .. où est-ce que tu as vu ça ↑
je pense .. numéro un
je ne sais pas .. bienvenue .. j’aime écrire mon nom avec les
flammes
va dans ton groupe .. je vais dire à Madame si tu fais ça un autre
fois Hannah
Alice
Alice
je vais dire à la professeure
quoi ↑
Alice
Alice
d’accord
Alice . elle dérange nous .. elle comme/
/elle parle à nous/
elle comme toujours dit quoi dit .. like quoi fait sur les choses et elle
dit comme les answers
oké
les . ehm . réponses pour tous les choses
oké
j’ai pas dit ça
oké .. faites votre travail et Nigel .. tu peux être un peu plus
(attentif ?) .. un petit peu plus .. parler un peu plus
j’ai pas dit ça
ce n’est pas grave .. continue à travailler
je vais lire .. cinq milles globules . oh . globules c'est les choses dans ton [sɛ]
sang
sang . oké
et les garçons .. travaillez un peu plus vite
et les [ɪrə] . les [ɪrə]
[ɪrə] ↑ . je ne sais pas .. qu'est-ce que c'est les [ɪrə] ↑
c'est pour le cœur
c'est pour le cœur
alie . ça fait mal
c'est un efface
oh
tu es weak
je n'aime pas les mots croisés .. pourquoi est-ce qu'on doit fait les mots croisés .. je n'aime pas fait ça
oké .. écrivez votre nom là pis votre . nom inventé
c'est Monty et/
/écris votre nom .. Madame . Madame . je suis Bob .. j'ai dit en premier que j'étais Bob
well . Seb a rempli la feuille avant toi .. tu peux être Monsieur Bob si tu veux
je vais être Stewey .. Sammy . tu écris dans mon .. je vais être Stewey
Stewey ↑
oui . Stewey
oké . mets ton nom ici et maintenant tu es Stewey .. oké
Stewey .. maintenant je suis Stewey
[mœn]
juste fait Monty
non . Monty Python .. Alice . tu dois écrit ton nom ici
oui Alice
(XXX)
ehm . sépare les parties droit et gauche du cœur .. [æmpɛ] /

pardon ↑
rien
Le 18 avril 2006  5e année  séance 2  groupe 1

001 J  pourquoi penses-tu que Mlle Charlotte était [PER] . 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 dormir /

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 ↑
parce que elle pense que ça va être bon de relaxer dedans et de
d'elle veut vraiment un place où elle peut juste rester. et colorier
je pense que elle aime beaucoup beaucoup/
/les arts ↑
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 ↑
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
ensembles ↑
ensembles oui
ou .. oké Alice ↑
jepense que c'est comme . ce que Miriam a dit mais plus que ça
parce que . elle ehm . elle a probablement les autres amis qui
avaient cette problême ↑
oui
et quand ça arrive . ça te faite comme . wow . ça c'est/
/c'est probablement difficile pour (l'enfant ?) qui est dedans
Aa oui
oui .. qu'est-ce que tu penses ↑
moi je pense parce que comme . si tu as deux parents qui . qui te
[sep] qui sépare/
ehmdivorce . 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 /
/ton papa va être très triste/
très triste et ton maman va être comme (fait un geste)
oui
oui .. ça va être difficile d'aller
c'est comme elle est . spéciale
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
l'Espagne
et moi j'ai Chilliwack et Abbotsford alors
ou .. qu'est-ce que tu penses Matilde ↑
mon ami est comme ça . et ehm . ton maman fait . comme tout les
choses pour . ehm . comme tu ne peux pas aime ton papa
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 [TRYSI]'
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
mon est numéro trois
mon est .. je ne sais pas
je suis certaine que c'est numéro six .. je vais aller
cia n'est pas exactement comme ça .. le mien est numéro (XXX)
est-ce que .. c'est qui qui présente maintenant ↑
moi mais tout le monde est comme
oké . alors présente .. ça ne fait rien les nombres des livres
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 ↑
je pense .. oh est-ce que quelqu'un d'autres veut aller ↑
je veux
oké . vas-y et puis je va aller
je pense parce que il a fait ehm .. comme cent vingt quelque choses
cent vingt mille . douze marches
oui
c'est beaucoup de/
oui . et (XXX) ça c'est drôle
alors tu penses que c'est parce que c'est drôle ↑
oui .. même chose ↑
peut-être parce que c'est drôle .. c'est drôle
oké . vas-y Miriame
c'est juste drôle
oui . moi aussi je pense que cent vingt 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 ↑
je pense que tu penses que c'est comme beaucoup de numéros parce que c'est beaucoup de marches et c'est drôle
mais c'est drôle alors
oui . c'est exactement ça
ouï . exactement (XXX)
oh les amies . sérieusement
oké . page .. est-ce que un autre personne veut lire ↑
on .. tu dois lire toute .. arrête
quoi ↑
donne-moi mon crayon
page quarante-deux . paragraphe deux
page quarante-deux ↑
Joyeux Noël . ah non .. pardon .. bonjour bienvenue .. je suis enchantée de rencontrer (XXX)/
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

c'est surprenant/
oui . c'est surprenant/
c'est surprenant parce que elle est . comme .. Joyeux Noël .. Joyeux Noël .. au lieu de/
peut-être c'est une surprise parce que elle se/

elle ne sait pas même où elle est parce qu'elle est en train de . rêver (XXX) .. oké . vas-y Micha

Miriam est-ce que c'est comme vraiment étrange qu'elle fait ça . parce que elle juste/

[bibibibi]
elle est un personne . sérieux un peu .. elle n'est pas comme un fool around ou quelque chose

alors c'est comme étrange qu'elle fait ça

oui . comme quand elle dit Joyeux Noël et pas bonjour . c'est très surprenant que il dit ça

oké .. page quarante-neuf

quarante-deux ↑

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/

des dangereux coups de pieds ↑
qu'est-ce que ça veut dire ↑
c'est .. je vais dire après/

(XXX) faces de vomies . patates pourries et poissons (XXX)
ça ce n'est pas .. YUCK
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

c'est comme .. breathtaking

ça c'est épeurant cette page-là . c'est comme . aaaaah

ouï

c'est parce que tu penses que c'est comme dégueulasse et wow

ouï . dégueulasse

ça c'est comme . dégueulasse et breathtaking et surprenant

ouï . c'est tout ça

ouï . 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

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 voulrais* 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 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
temps .. 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 attend pour elle et quand elle vient c'est comme
(XXX) (son incompréhensible)
188 A oui .. Micha ↑
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/

/et dans la vie ça arrive beaucoup dans la vie c'est comme. [bam]
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

explique la/

/tu es comme juste/

/la.. tu ne peux pas voir ces petits

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/

mais on doit aller un peu plus vite je pense parce que les autres

d'accord.. alors je vais seulement faire un autre

oké.. c'est ton choix

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 ↑

parce que tu as pas trois cents dollars et elle avait pas trois cents dollars

Jocelyne ↑

je pense que tu.. c'est juste.. ça parle de l'argent et je pense que tu aimes l'argent.. je sais pas

je sais.. ehm tu as besoin de l'argent.. mais.. le chose que tu veux acheter coûte TROIS CENTS DOLLARS

c'est que tu AS cet argent.. tu as trois cents dollars/

oké.. Matty.. explique-le.. Matty

non

tu ne veux pas ↑.. c'est mandatory (rire)

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/↑

/un théâtre avec mes amis.. ehm.. j'avais pas.. j'avais besoin de dix dollars de plus

oui

ben. j'avais pas cela.. et la père de ma amie/

/est-ce que c'est Janese ↑

non. Jessica

mon amie.. de mon amie Jessica

mon amie ↑

oui. c'est mon amie. huh Micha ↑

ma amie
ben. c'est un fille
mais c'est encore mon amie parce que amie/
MA AMIE
MON AMIE
oké oké oké . personnes .. personnes
oké oké . le père de mon amie avait dit qu'il pourriraient* payer pour le
rest.. alors oui
ah ça c'est bon
ya .. woopie (XXX)
oké c'est le tour de le sorcier des mots .. qui est le sorcier ↑
Micha
moi
oh . j'aime le sorcier . c'est mon préféré
oké . c'est page trente-huit paragraphe/
je pense que tu dois juste dire le mot et puis on peut dire/
non
oké
mon mot est faufilant
[fəfɪlɪŋ] .. je pense que ça veut dire comme étrange . quelque
chose
oh . c'est quand . c'est quand . c'est comme/
parle fort . alors que/
/chut
étrangeante *
hé . oké . ehm
oh . je m'excuse .. are you OK ↑
oké .. vas-y
c'est quand/
/oké les amies . on doit expliquer
c'est comme tu es sophistiqué(e) ou quelque chose
sophistiqué ↑
comme tu es joli(e)
oké . Alice . tu as déjà dit ton . oui ↑
oui
non . non . non . non
quel est le plus proche sophistiqué ou étrange ↑
je ne sais pas .. commence encore
non
oké .. faufilant 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
alors c'est quoi le/
c'est comme tu peux faufile au travers beaucoup de personnes et
(XXX) j'ai essayé de faufiler à travers de beaucoup de personnes
mais je ne pouvais pas .. mon deuxième mot est guider
oh oh . c'est quand il y a un guitare et il a le petit chose/
let tut as guidé ça/ 
je pense que c'est quand tu quitté un chose. je sais pas
oké Alice. qu'est-ce que sont ton ehm
ehm. je pense que .. c'est guider → comme quelqu'un qui guide. comme un chien ou quelque chose. non ↑
guider. oké. je pense que Jocelyne était le plus proche mais elle était pas exactement .. tu sais. guider veut dire comme si tu entendes 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
fameux c'est quelqu'un qui a beaucoup d'argent. qui est comme sur le red carpet et qui est comme un star
oui. ça c'est ce que je pense
Ma&Mm qu'est-ce que c'est le mot ↑
fameux .. ça veut pas dire ça
est-ce que je peux voir comment tu l'épelles ↑
c'est vraiment pas bon
oh .. ça veut dire (faim ?) et pas bon
oui. comme j'ai vu une personne danser mais elle n'était pas fameux
j'ai juste dit ça
Miriame . tu n'as pas. tu n'as pas dit
oké juste vas-y Micha
pétrin
c'est quand tu as/
/c'est un adjectif. c'est un adjectif .. je pense que . alors/
je parle JOCELYNE
oké. vas-y
C'est quand tu as un animaux et tu portes à ehm. [vetrian] et . mais c'est un différent mot pour le [vetrian]
Alice ↑
ehm. non
Matilde ↑
ehm .. comme . peut-être comme proud ou une chose .. je sais pas
cia 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/
oké oké. on compris . on compris
je pense que ils sont dans une pas bon situation
alors . Miriame ↑ . est-ce que je peux voir ton feuille ↑
oké
aah .. est-ce que c'est Mlle Charlotte ↑
non . c'est toutes les personnes
wow Micha, tu as fait bien
merci
j'ai fait Mlle Charlotte sur un lit ou quelque chose
cia c'est quand ehm, ma cousine a reçu un bébé.. et ça c'est mon autre/
ah oui, tu as parlé de ça sur le téléphone hier
oui.. et ehm.. et j'ai choisi ça parce que j'ai aime les bébés et c'est le partie dans le livre quand ils ont ehm.. parlé des bébés.. ça me de ça
oké, Jocelyne doit voir ton feuille
oh tu n'as pas fait le
oui c'est parce que.. j'étais rushed
et Jocelyne ↑.. est-ce que ça c'est bon ↑
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/
attends.. attends.. on doit dire toutes les notes
actually you get a trois ici
j'ai juste reçu huit ↑
oui parce que ton frame n'était pas rempli alors ça c'est.. je vais donne deux pour ça
tu ne concentrais pas.. le français.. tu as eu un cinq.. ça c'est certain.. oké je vais changer.. c'est quatorze maintenant (XXX)
 alors.. oké.. on va juste dire.. juste dis ton voix et ton nom.. commence avec Micha alors elle peut voir
actually c'est Matilde
OK I'll go first.. ça c'est mon voix.. je suis Lilly slash Jocelyne.. Micha vas-y.. dis la même chose (…) oké.. Miriame
oké.. ça c'est Miriame slash Sponge Bob
cia c'est Alice slash.. Jocelyne.. I don't know.. anything
tu parles en anglais
ehm.. c'est Pickle slash Matilde
bonjour.. ça c'est Micha slash Larry Lunchbucket
alors ça c'est notre voix.. merci Madame Tétrault.. au revoir
AU REVOIR
alors Tammy, tu es le meneur de discussion. 
Oui
je suis le dessinateur et tu es le chef de sélection.
Oui
alors je (commence ?)
S&H
quoi ↑
moi, je première ↑
oui, oui
ehm, je non je pas besoin de
tu demandes nous les questions
ah oui, oké, est-ce que tu penses que l’arbre est vraiment magique ↑
oui
oké, j’ai dit oui aussi. ehm, si tu es bannie, est-ce que tu vas montrer l’arbre à quelques personnes ↑ parce que tu comme/
/tu as, tu as donné ↑
non, comme non, comme/
/montrer à quelqu’un ↑
oui, à un autre personne
ehm
non
non
ah, oui je (le ?) fais, est-ce que ton maman chante un chanson pour tu dors ↑
on
non (rire)
non (rire), est-ce que tu as un histoire préférée ↑
ehm
un histoire (préférée ?) qu’est-ce que tu veux dire ↑
c’est juste un histoire d’un livre ou quelque chose
oui, lequel est-ce que ai-tu ↑
j’ai pas un
ehm, now c’est le tour de, c’est mon tour maintenant ↑
c’est mon tour
c’est Hannah, le chef de sélection
et après c’est moi
alors, sur page trente, quand Tammy apporte les (pauvres ?) ehm, le dernier fois ils tout avaient pas de livres, comme TOUT avaient pas de livres
oh.. je pense que je comprends.. ça c'est qu'est-ce que on a fait le dernière fois

tu vas lire cette section.. à voix haute.. alors il faut se pratiquer

oh.. j'ai pas mon livre (XXX)
alors.. c'est page trente

tu faut lire now

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

ehm.. je ne peux presque pas entendre
oui.. moi aussi.. je ne peux pas entendre
tu peux lire toi-même si tu veux
oké.. quelle page ↑
trente
trente ↑.. quel paragraphe ↑
c'est ça.. ça commence avec Grand-mère
Grand-mère a.. Grand-mère a.. ici ↑
S
s'approche à la forêt.. c'est ici ça commence.. tu es prête ↑
ehm.. où.. à où ↑
à almost ici
non.. comme à ici et ici
non.. il continue.. après on tourne la page
oké (..)
est-ce que tu as lu ça à ça ↑
oui
oké.. pourquoi est-ce que tu penses que j'ai choisi ça ↑
ehm.. je ne sais pas
juste dis un idée
ehm.. parce que tu aimes les animaux ↑
oui.. un peu.. est-ce que tu as un autre idée ↑
j'ai.. pas une idée
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
quoi ↑
(lentement) j'ai choisi cela parce que nous sommes aussi les personnes qui va dans leurs autos et polluent.. les forêts et tout places
oh.. oké
page trente-et-un.. paragraphe sept
paragraphe sept.. ça c'est le dernière paragraphe ↑.. est-ce que ça commence ici ↑
je n'avais

ou est-ce que ça commence

c'est ici.. alors dit-elle

alors dit-elle à où

c'est ici

oh non .. à où ↑ . à où ↑

ici à .. ici .. est-ce que tu (vas lire ?)

(...) je pense que c'est étrange que .. quelqu'un parle à les animaux

un peu .. ehm .. Tammy ↑

ehm .. parce que .. tu choisis les choses difficiles

oui
ehm .. qu'est-ce que .. ehm .. quoi je besoin de dit

juste : juste dis quelque chose .. qu'est-ce que tu penses

ehm .. où est-ce que ça commence .. parce que/

ça commence à .. alors dit-elle et ça .. ehm

tu choisis ça parce que tu penses que .. ehm c'est ehm./

/bizarre ↑/

/c'est ehm . impossible de faire les choses ehm

j'ai choisi parce que c'est ehm/

/intéressant ↑ .. parce que les animaux ↑/

oui .. parce que les personnes peut parler avec les animaux

parce que /

/tu penses que c'est quoi ↑

parce que c'est .. vrai .. tu peux parler avec les animaux .. page quarante-trois

quarante-trois ↑

et quel paragraphe ↑

ehm .. paragraphe deux

paragraphe deux ↑

la magie ↑

la magie ↑

oui

à où ↑

à .. juste le paragraphe .. ça c'est tout

ça c'est tout ↑

oui .. Tammy ça c'est tout que tu as besoin de lit

oh .. oké (…)

est-ce que .. tu ne penses que ça ce n'est pas .. gentil ↑

ehm .. j'ai choisi .. parce que .. ehm .. si le magie n'existe pas/

/tu as choisi ça parce que . parce que tu penses que .. la magie est vraie ↑

oui .. j'ai choisi ça parce que si le magie n'existe pas .. comment est-ce qu'on est fait

oké . quelle page ↑
quarante-quatre .. quel paragraphe ↑

Ens qui présente ↑

Hannah

(XXX)

pas d'idées (rire)

je n'ai pas d'idées non plus

j'ai choisi parce que j'ai pensé que c'est drôle .. oké . Sidney ↑

oké

tu as dessiné toi et ton maman qui .. ehm . va dehors et jouer ou quelque chose ↑

ehm .. c'est .. Stéphanie et ça c'est son maman

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

je dois ehm . évaluer

ah oui . je n'ai pas faire .. je vais chercher un stylo

oh je peux chercher un de mes crayons parce que .. Hannah . Hannah .. I like mine .. je a un

tu peux utiliser un stylo .. si tu veux .. pour écrire les notes

non (..) est-ce qu'elle compte le dessin ↑ ou juste/

/ehm . le dessin aussi

qu'est-ce que tu fais ↑ .. on peut fait ça .. on peut fait ça après .. hé .. pas fais ça

alors est-ce que tu veux . marquer . un cinq . et un total . sur vingt

non

oui .. tu as marqué

non j'ai pas

tu as marqué . oui

est-ce que je peux voir ton feuille ↑

mon feuille ↑ .. ça c'est le .. écrit et ça c'est le dessin

ehm . ça c'est dix-neuf

oui

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

oui

ehm . c'est tout ↑ . c'est tout .. alors .. ça c'est le papier

est-ce que je peux faire les A ↑ . sur Olive .. Tammy ↑

oh .. je veux faire les A .. est-ce qu'on peut écrire un accent ↑

non

l'autre fois est-ce que . ehm Olive n'était pas ici et/
tu peux faire ça quand tu es fini/
/l'autre fois. l'autre fois Olive est. n'était pas ici et ehm./
/hé ça c'est à moi .. tu attends
je sais mais ça ne marche pas .. regarde
oh . d'accord/
/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
non . j'ai pas dit
(XXX)
tu as pas regardé mon feuille
oui . j'ai regardé
oh . pourquoi c'est pas bon ↑
quoi ↑
ça
c'est dix-huit . pas treize
ah .. qu'est-ce qu'on fait maintenant ↑
préparer ehm . ah . préparer pour expliquer les réponses
Hannah . j'ai fait
quoi ↑
discussion ↑ . qu'est-ce que c'est discussion .. comme quand tu
parles avec les personnes ↑
discussion c'est le .. c'est comme .. oui . c'est ça
le discussion c'est ehm . quand/
/quand tu parles un petit peu .. c'est un petit peu . ehm . c'est pour
qu'on peut parler
est-ce qu'on a fini maintenant ↑ .. je vais demander à Madame
Tammy . quel est ton nom ↑
ehm .. Captain Jack (rire)
on peut commencer (XXX)
oh . oké .. alors est-ce qu'on . comme recheck ours ↑
je ne sais pas .. on juste donne je pense
Le 18 avril 2006      5e année      séance 2      groupe 3

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 S ehm... je pense que il est l'autre enfant... comme le cousin de
Michel... ehm... il... il est le personne qui est morte de la maladie
016 R oh
017 S qu'est-ce qui contient la lettre↑
018 R quoi↑
019 S 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... ancient 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 la maison grise et puis donner le à le... spirit↑
023 S esprit
024 T esprit de L'AUTRE MICHEL

358
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

je pense .. je pense que ehm .. c'est un lettre qui est le personne que ehm .. mort ↑ .. une personne a mouri .. comme .. oui

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 ↑

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
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/

/oh il peut aller/

/oui

je pense que c'est comme Taya ehm .. tu dois .. il a .. tu as trouvé les choses de il et .. oui .. comme Taya

je pense qu'il est comme .. qu'est-ce que Renée a dit mais c'est comme une ehm

lettre ↑

comme une lettre mais c'est comme une .. ehm .. qu'est-ce que tu fais comme ça

une map ↑

non .. oui quelque chose comme ça pour/

/comme une MAP

oui mais c'est (...) 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 ↑
quoi ↑

parce que .. parce que Michel a dit à-t-il

qu'est-ce que c'est le nom de la mère de Michel ↑

non .. comment sait le garçon qui vit dans la maison grise .. le nom de la mère de Michel

parce que il est related alors .. et il est related et le maman de l'autre Michel .. ehm est son .. tante ↑

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
dit le mot en anglais

oui .. mais

359
dis le mot en ANGLAIS
je ne sais pas .. je sais comment dire en français mais
alors dis en français
c'est comme .. ehm
c'est difficile à expliquer ↑
oui
je pense que c'est . ehm un coïncidence que c'est . les deux
personnes noms est ehm . Michel
qui est le .. chef de sélection ↑
ehm . tu as pas dit le réponse
oh . oké . parce que il est comme le cousin de Michel
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/
on ne doit pas maintenant parce que ça va/
oui tu dois aller là parce que tu . tu/
tu as juste dit la réponse à nous
NON . ça c'est qu'est .. tu dois . aller . là et et and you have to
to think of . qu'est-ce que c'est
oké . à quelle page ↑
à la page vingt paragraphe un
tu as juste dit la réponse à nous
non
ouï tu as Bria
parce que c'est . aventureux ↑
c'est ehm .. étrange comme/
c'est étonnant
c'est surprenant parce qu'il ne sait pas que ça va être si . [dezJR] .
en désordre et pas organisé
Seb ↑
je pense que tu as choisi parce que c'est étrange et comme
[dududu :]
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/
quelle page ↑
vingt-deux paragraphe un
ehm .. parce que c'est drôle
oké
c'est très heureuse que tu as .. c'est . que quelque chose a arrivé
c'est intéressant et un peu . comme effrayant parce que ehm . ils
SONT effrayants
je pense que tu as choisi ça parce que c'est . intéressant
j'ai choisi parce que ehm . c'est intéressant et et parce que c'est
comme/
/Seb
arrête
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
Sé Seb . arrête .. je vais dire à Madame
qu'est-ce que je fais ↑
tu fais comme [mlumlu] avec le recorder
c'est parce que c'est comme .. ehm .. c'est comme un peu ehm .. je ne sais pas le mot
ehm comme dans le sens parce que il est comme identique ↑
ehm .. surprenant
oké .. Taya ↑
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 ↑
je pense que tu penses c'est ehm curieux et à la même temps comme .. horrible
oké .. Sévan
je pense que tu as choisi cette partie parce que .. tu as pense que c'est intéressant ↑
oké j'ai choisi parce que ehm .. parce que je n'aime pas quand les autres regardent
tu n'as pas fait ça bien
tu dois choisir/
/page vingt/
trois ↑
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/
tu n'as pas écrire ça
non j'ai écrit .. j'ai choisi parce que il n'aime pas parler/
/oké .. est-ce qu'on peut choisir un rapporteur de liens ↑/
/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/
/est-ce qu'on peut juste continuer ↑
oké .. page vingt-quatre paragraphe un
parce que c'est intéressant
une minute
parce que c'est très .. ehm heu .. heureuse et à la même temps .. ehm .. elle a (peur ?)
oké .. parce que c'est surprenant parce que Michel/
tu as choisi parce que c'est intéressant parce que .. ehm tu ne savais pas que il avait comme/
c'est surprenant parce que les deux Michels a un resemblance chose
thanks Taya
merci Taya
quoi
you interrupted me
tu as interrompé* moi
you're very nice
tu es très gentille .. ça c'est beaucoup de anglais qu'il a juste dit
ah ha tu dois parler français
oké est-ce qu'on peut continuer ↑
oké . j'ai choisi parce que j'aime regarder aux photos dans un album
oké . allez-y .. toi
non . c'est le chef de sélection . oh . est-ce que . oh . oké
oké . tu ne dois pas tourner 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
hmmm ouais
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/
/ne touche pas
je ne touche pas/
/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
oui mon tour
non . Seb .. tu es le dernier
page vingt-un paragraphe un .. le mot est [veratd] (verrat ?)
quoi ↑
I can't read that
[veratdatra] ↑
je pense que ça veut dire/
/non . tu besoin de regarde dans ton livre
cà veut dire un boa
non c'est pas .. tu besoin de regarde dans ton chose
/non . j'ai pas .. j'ai besoin de regarde à la phrase
oké . je pense que c'est .. (rire) le tête de Seb
why is Sévan mad at me ↑
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 ..
153 B effrayant et slithering ↑ .. je pense que c’est Seb’s tête
154 S elle dit la tête de Seb . dans le recorder* [rekɔːrdəɾ]
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 [vərət]
167 T mais qu’est-ce que c’est un [vərət] ↑
168 R j’ai un [vərət] à ma maison ↑
169 S oui .. j’ai un [vərət] à ma maison
170 T you have a pig ↑ at your house ↑ (rire)
171 S oké .. Taya ↑
172 T [vərət] ↑ .. 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

363
ehm. mes espadrilles ont courir dans le salon (rire)

mes ehm espadrilles aiment Sévan

j’ai beaucoup de espadrilles. ehm vingt-trois paragraphe un costaud

oh oh. c’est comme un personne qui aime manger et comme [gu :]
qu’est-ce que c’est le mot ↑
costaud

je pense que c’est . ehm. un type de silverware ou quelque chose
tu pense à la mauvaise .. ça veut dire buff

buff ↑

cia dit buff dans le dictionnaire

qu’est-ce que c’est ça ↑
qu’est-ce que c’est buff ↑
très comme [wa :]
costaud ↑

(oké)

oké . page vingt-quatre . paragraphe un . [ɔmbrɔzə]
[ehm je pense que c’est . comme avec du shadow ↑

je pense que c’est le dark

comme le nuit ↑
oui

ouï . comme Renée a dit

je pense que c’est . comme les clothes hangers

c’est qu’est-ce que Renée a dit .. qui est le dessinateur ↑

moi .. qu’est-ce que tu penses arrive dans ce dessin ↑
oh je pense que ça c’est toi et ton père

ouï

et tu es sur un . ehm . rocket (rire)

je pense que c’est toi et ton père qui a bougé à un nouveau maison

non non. c’est dans ton . clubhouse

ouï

groupe OH

ouï . 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

alors on est fini .. au revoir

ON EST FINI

au revoir

Taya . Renée . Sévan . Seb et Bria

now . je suis très . cool
oké . qu'est-ce qu'on fait ici ↑
on doit lire numéro un ↑
quoi ↑
on doit lire numéro un et faire comme un play ↑
tu es invité à passer la nuit chez un ami ↑
pendant que tu prépares pour la nuit ton ami te demandes si tu as déjà fumé ↑
Tammy ↑
quoi ↑
[ɔ : t] ↑
tu es là ↑
LIRE ↑
where ↑
à ce moment-là .. where do I stop ↑
à .. juste à le point ↑
on peut juste recommencer ↑
à ce moment-là le/ ↑
à le point ↑
oké .. ce moment-là ton ami sort un paquet de cigarettes de sous le [ma : tɛl] et t'en offre un ↑
que devrais-tu faire ↑ .. ehm .. je ne sais pas .. Tammy ↑
TAMMY ↑
quoi ↑
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 ↑
et la personne qui dit non slap le autre personne (rire) ↑
NON .. chut ↑
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 ↑
et le titre devrait être (X-head ?) parce que je suis le personne qui a les cheveux (rire) ↑
what ever .. we're not doing a play ↑
quoi ↑
we're not doing a play ↑
ou ↑
ou ↑
no .. we juste have to write it on paper ↑
on ↑
well on doit écrit le play et aussi .. fait le play ↑
ou ↑
no way (ton moquant)
est-ce que quelqu’un a un pièce de papier ↑
y a . I got some .. no wait I don’t .. oh ya I got some
do you guys know how to say drunk driver in French ↑
look it up in the dictionary and you should find it .. I don’t got paper
je vais chercher un
(…) oké qui veut écrire ↑
pas moi .. tu as le papieroké .. Renée . Tammy et .. Nico
qu’est-ce qu’on va écrire ↑
je ne sais pas
qu’est-ce que je vas dire et tu vas dire ↑ .. eh ↑
est-ce que on peut écrire comme .. on peut a comme une nom d’une personne comme
comme quoi ↑
Michelle a allée au/
je veux être Michelle
no .. (that’s ?) just like a normal name that we can use
combien de personnes est-ce qu’on a .. how many people do we need ↑
trois
then . he picks a name then you pick a name
Michelle
you can’t be a girl
oui .. j’ai les cheveux
oh my God
cia ne peut pas être une . personne de notre classe
ya
Stewie
what the heck
he’s from Family Guy
oh
OK . Tammy pick one .. un nom de .. pick un nom de un
choisir un nom
moi ↑
ou toi
tu peux être .. (Barbara ?)
(XXX) (rire)
ou drôle
tu peux être Mack
Mack ↑
ehm .. Madame Z. (rire)
Tammy pick un nom
je ne sais pas .. tu choisis un nom

how about . Alex ↑

whatever

so Alex allée au . le maison .. le maison de Stewie

maison de Stewie .. qui est Alex ↑

oh .. je sais .. je sais .. tu vas pour un sleep-over (rire)

a guy and a girl sleep over (rire)

cia peut être comme une party avec beaucoup de personnes

NON . (rire) .. est-ce que tu as vu CSI hier ↑

non

it was gross

oh .. alors qu'est-ce que on peut faire ↑

on peut a deux filles pour commencer .. comme Alex allée au le

maison de Isabella

non .. oh my God .. tu es Isabella ↑ .. qui est Isabella ↑

toi

non

alors qu'est-ce que c'est ton nom .. juste dis un nom

hey .. we're having a party ↑

can I .. can I see that ↑ .. Renée . let me see the pencil

(jusqu'au) (tousse)

ne touchez pas dans la machine

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

(...)

Rolia .. that's my name . Rolia

Tammy

Tammy . tu dois juste choisi un nom pas vrai

blah blah

oké . je vais juste écris .. Taya

fine

Taya .. elle allée/

/Taya et Stewie

shush

your name should be Hubert

SHUSH .. alors . Taya a allée au . le maison de Alex pour un ..
sleep-over ↑

that's what it says

pour un sleep-over

no .. it's not a sleep-over .. it says .. just write . pour passer la
nuit

Tammy .. Tammy regarde

I know .. I'm not stupid

tu n'es pas ↑
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

he asked her if she smokes ↑

ya .. ou elle asked il

Tammy .. Tammy or go hey Mack (rire)

shush Nico .. arrête .. on doit fait ça

I'll ask .. let's say I brought the cigarettes

on peut fait/

/wait .. how will he come into the play ↑ .. like ehm .. how .. will

you invite him ↑

oké ehm .. est-ce que tu as ehm .. un efface ↑

quoi ↑

un efface

how's he gonna go into the story .. a guy invited to a girl's
sleep-over ↑ .. hi .. I'm here (rire)

maybe he can be an older brother or something

or a little brother that will smoke (rire) .. that would be weird

alors on va recommencer

or a little sister (rire)

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
ecrire ↑

ehm

OK .. so what did you write ↑

oké .. Taya a allée au le maison de Alex pour la nuit .. Alex ouvrir la
porte .. bonjour Taya .. aller dans sa maison .. bonjour ..

bonjour .. bonjour ↑ .. pourquoi deux fois ↑

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

tu dois écrit when someone's talking

Tammy est stupide (chuchoté) .. Tammy .. Tammy

oké .. on doit .. on a comme juste un peu de temps

OUI .. on a

qu'est-ce qu'on peut faire .. pour comme .. elle offer les cigarettes

like .. hey Mack

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 ?)

so they'll go in the bedroom .. OK

oké .. et après Alex dit est-ce que tu as ehm fumé ↑

( .. ) (Renée l'écrit)

qu'est-ce qu'on va faire ↑ .. c'est déjà une minute soixante (parle
du magnétophone) .. Tammy .. qu'est-ce que tu écris ↑

[na :]

368
Tammy tu dois dis
I know . I know . I know .. just wait a minute
Taya . claya . (rire)
(...)
qu'est-ce que tu écris ↑ dis à nous
I'm writing
tu dois dit à nous qu'est-ce que tu écris
I know just wait . just wait
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
(...)
Taya . Alex . Alex . Taya
non . c'est ehm . Alex qui dit ça
non
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
OK . then you switch them
TU .. tu as écrit
Alex .. Taya
Taya (XXX) .. Alex est-ce que tu as déjà fumé ↑
non .. on peut pas
Tammy .. [ti:jə] .. oui
TAYA
Alex dit est-ce que tu as [dəðə] .. quoi ↑
ou elle peut dit . est-ce que tu VEUX fumer
qu'est-ce que c'est cette mot .. déjà ↑
DEJÀ
tu ne sais pas qu'est-ce que déjà veut dire ↑
non .. pourquoi tu mets un . question ↑
because they're asking a question
ecris Taya là
où est-ce que mon nom est ↑
just wait .. you're gonna come in soon
QUAND .. dans un heure ↑
tu vas être comme un petit frère
de qui ↑
de Alex
toi ↑
de Alex . le personne qui a/
/qui est Alex ↑
je ne sais pas .. toi
je le frère de . Taya . ou Alex ↑
tu es le frère de Alex .. le petit frère de Alex
is this how you spell . cigarette ↑
[sɪ : ga : rɛt]
how do you spell that ↑ .. oh .. it's right there

est-ce que tu sais quel temps est-ce que c'est ↑

tu dis à nous qu'est-ce que tu écris

OK .. you read it and try to think of something else

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

no . you don't write say Alex Taya
I know but/
/you don't say that .. you can't say that Renée or else it doesn't
make any sense

I know .. but I'm just doing it for right now
NO . it won't make any sense
just right now Tammy

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

pourquoi est-ce que tu dis quoi ↑
pourquoi ça dit bonjour deux fois ↑

bonjour bonjour ↑

oui
ehm .. si je dis bonjour . un personne dit à l'autre personne .
comme hi . hey

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 ↑
y .. 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
non.
ou.
c'est comme Taya et Stewie qui dit comme NON. tu ne dois pas.
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.
Taya.. Taya peut dit pourquoi est-ce que tu veux les cigarettes.. ou quelque chose comme ça.
et c'est toi qui as les cigarettes..
Taya peut dit je ne veux pas les cigarettes.
we already said that.
non. comme.. je ne veux pas/
il ne sent pas de sens/
/des cigarettes/
it doesn't make sense.
parce que.. tu peux mort.. qu'est-ce que on peut fait après ça
(...)
non Tammy.. ça c'est bon
no. I just got. I'm just adding something
quoi.. qu'est-ce que tu effaces.. efface le chose de Stewie
I know. we're gonna put that/
/non . comme Taya dit oui
quoi↑
Taya. tu dis oui et après je vas viens dans le et je dis non pas fais ça
non. elle dit non .. elle dit non
elle dit oui et puis je dis/
/no then we would have to change it all
ya.. on ne peut pas dis que tu dis donnez-moi
ouy on peut
mais qui va dit NON↑
Taya
mais je ne vais pas écouter
oh. et je sais. tu peux run out of the room avec les cigarettes et
le papa peut catch toi
mais qu'est-ce que tu fais avec les cigarettes↑
les amis. on va laisser le travail et continuer après
just leave it here
Le 2 mai 2006  5e année  séance 3  groupe 2

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 ↑

372
oké
d'accord.. tu vas être. ehm oui.. oké.. le.. (XXX) est-ce que je peux écrire ↑.. personnes.. personnes
ehm. oui
personnages (...) donne à moi Seb
j'ai.. pas.. a
Patrick.. garçon (rire)
onze ans
qu'est-ce que c'est drunk driver en français ↑
je sais pas.. ehm.. hmm.. ehm.. c'est un.. [k5dʒɪtœr]
conducteur ↑
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 ?) ↑
non. je veux être.. qu'est-ce que tu es ↑
non c'est trop tard.. l'alcool.. [lalkul]* c'est pas vraiment
ehm [ɔ :].. minute
comme ça ↑
tu ne sais pas comment tu écris le ↑(rire) .. je ne sais pas aussi..
non.. je suis.. Pat
I-L-E-E-N
I-L-E-E-N ↑
E-I-L-E-E-N
huh ↑.. E-I-L/
/comme ça
oké. où est le efface ↑
SEB
quelle main est ↑
là.. là.. là.. j'ai dit là (rire)
ça.. ça.. are you sure ↑
oui
non. c'est les (XXX) .. Bria. fait encore
oké.. qu'est-ce qu'on fait après les personnages ↑
ehm.. description de le scene↑
la scène
titre.. qu'est-ce que c'est le titre ↑
oh.. ehm.. on sait pas.. oké mainte maintenant. il faut pas
vraiment écrire ça.. je pense
tu n'as pas l'efface
l'efface est là
ah
est-ce que ça c'est le mien ↑
Bria a juste lancé ça
ah. c'est grave pas.. mais.. si c'était toi.. hmm... description.. de..
la.. scène
Bria

tu n'as pas

tu as fait encore

[œ] .. tomber

non

oui c'est

j'ai la efface

oh .. je ne peux pas attendre de demain

je ne peux pas attendre de demain (ton moquant) .. pourquoi ↑

parce que c'est le babysitting course et on allés au Chief Dan George

(...)

Darla .. il a met un efface sur moi .. maintenant il a prend

whoopy

(XXX)

est-ce que tu besoin de aide avec le .. est-ce que tu es presque fini

Darla ↑

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

da c'est c'est ça c'est qu'est-ce que ça dit dans le livre

non .. tu dois dire comme le même chose

oh .. d'accord .. et qui est-ce que fait .. qui est-ce que tu fais après ↑

il faut .. fait/

tu as bon bonne écriture

merci .. je ne pense pas .. ses parents ehm .. ses parents ne sont

pas là (…) il suggère/

/qu'est-ce que tu fais ↑/

/de boire

Bria

what↑

oké

BRIA .. ouvre les deux mains

un

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

I know but this isn't (XXX)

oké Seb peut dit .. ehm

Patrick

écris parenthèse .. ah silencieux

ehm .. je m'ennuie de faire .. je m'ennuie de s'asseoir .. est-ce que

tu/

/qui est le silencieux personne

374
ehm. c'est moi.. voulez-vous. venez. chez moi ↑ (...) oké. Eileen oui ça sera bien. est-ce que ça c'est/

/oui. ça c'est très bien/

/out. ça. sera . bien/

Darla

oké si tu ne . SEB

j'ai pas mon crayon. Bria a prend

oké. où est mon efface et où est mon/

je ne sais pas mais/

/tu as déjà perdu un de mes affaires .. TROUVE ÇA MAINTENANT

Bria a .. ton efface .. elle a prend de moi

je n'ai pas

donne à moi Bria

je n'ai pas

Seb

cia c'est Bria

oh oui

je n'ai pas Seb

oui et il a juste mis là et il est comme .. ç'était Bria

oui. ç'était Bria

qu'est-ce que toi. tu penses Heather ↑

et tu peux dit comme. oui c'est bien

ça sera bien

on peut a les . plus que juste deux caractères

SEB .. c'est sérieux .. tu fais rien

non. je fais beaucoup

oui. mais c'est. ça. ça nous aide pas

(rire)

Bria a juste (XXX)

elle ne lance pas à moi

(…)

oké . Patrick ehm. est-ce que .. Bria ↑ .. où est-ce que tu vas ↑

prends mes lunettes

Seb

je suis Patrick

Seb . tu n'as pas aidé moi un . petit

(personne ?) aide

Bria m'aide mais pas toi .. oké .. est-ce que ça c'est bon ↑ .. oké

Patrick .. je m'ennuié 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/

/un surprise

j'ai. juste . eu . une idée .. [briliˈʃu/briliˈʃu] (brillant)

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 [brilijüt] .. 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
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
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 . [brilijüt]
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

376
oui .. je suis d'accord avec Eileen .. oké Patrick
quoi ↑ .. qu'est-ce que tu dis ↑
Seb
j'ai pas
si tu (XXX) tu as un chance .. Heather .. tu as un chance
j'ai un . un chance aussi
[i : u :]
quoi ↑
regarde ça
[i : u :]
I'm not gonna go in there
Seb . je vais aller dire à Madame
SEB
(XXX) bruits de fond
alors on doit avoir le fille .. qu’est-ce que va être son nom ↑
Julianna ↑ .. Alyssa ↑
oké . Alyssa
je pense que Alyssa est avec un A
oh . le fille que je moniteur* est avec un E .. je vais changer
c’est le nom de mon cousin . cousine
oh vraiment ↑
oui
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] ↑
droguës)
oui
le fille .. quel âge ↑
ehm . douze ans
seize .. parce que mon cousin est seize
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 [dRYg] et ça doit être/
/un policier ↑/
/ca doit être comme son ami
oh
alors quel nom ↑ .. comme .. et tu vas être cette partie
probablement parce que tu es le seul garçon
et je veux être le .. ehm policier aussi
oké .. si on/
/oké .. un nom ↑ . ehm
ehm .. quoi ↑
Nick .. Nick
oké (rire) .. le garçon de quel âge ↑
ehm .. dix-sept ans
dix-sept .. oui .. dix-sept
oké .. et on peut ajouter quelqu’un d’autre si on a besoin plus tard
le policier
est-ce qu’on VEUT un policier dans le situation parce que/
/OUI
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)
non . ehm le maman . le maman demande à Alyssa
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
un ami de Alyssa .. Nick
alors .. on est dans .. on doit dire où sommes-nous .. comme dans où ↑
on est dans la .. dans . l'école .. dans l'école .. non dans le maison
dans le maison de Alyssa ↑
OUI
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
oké . chu .. comment est-ce qu'on .. Matt . Tina .. comment est-ce qu'on écrit/
oui
C-H-U-C-H-A-N-T
A-N-T
oui ça dit sur le (tableau ?)
je vais voir .. un seconde
c'est juste là .. chuchoter
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/
/ces drogues .. maman nous donne .. what is it again .. il a dit quelque chose dans l'histoire
la maman donne toujours
ton ami dit qu'ils ont déjà essayé .. et .. oké .. nous avons déjà essayé
et c'est bien
oh .. on devriez comme .. un frère parce que ça dit nous avons . alors ça devriez avoir comme un frère et un sœur
oké
Nick va être the frère
mais il doit avoir un ami aussi
oké .. un fille ou garçon ↑
ça peut être une fille .. Madison
Madison ↑ .. ça doit être plus jeune que Alyssa .. alors comme
douze ↑
oké .. la fille de douze ans
non .. change son nom à . Michel
tu es certain ↑ .. oké .. et puis Madison peut être l'un qui est comme .. très gentille .. et comme/  
/et je suis .. Michel (rire)  
oké .. sœur de .. Alyssa .. mais tu es ami avec Alyssa pas Madison alors veux-tu changer ↑ .. alors tu es ami avec Madison pas Alyssa ↑  
c'est oké  
tu es oké avec ça ↑ .. comme ça↑  
oui .. c'est deux les mêmes  
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  
je vais .. je vais comme juste regarder sur ça  
oké .. dit exactement ce que je .. tu veux pas faire .. alors Nick va dire comme .. eh .. je ne veux pas prendre des [dRyg]  
ou  
mais  
Michel  
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  
peut-être .. j'ai pas choisi le nom de Madison .. tu as  
j'aime ce nom anyways .. je ne veux pas .. prendre ces [dRyg]  
ou  
et puis ça peut être comme .. oh oui viens-y Michel .. ça c'est bon .. ou quelque chose .. juste prends quelques uns  
alors on va demander à Madison .. est-ce que c'est bon  
oui .. oké .. Alyssa .. viens .. allez-y  
ils sont bons  
juste prends un  
juste prendre un .. un peu  
oké .. et puis Michel va répéter .. non .. je ne veux pas prendre des [dRyg]  
oui .. oui  
Michel .. je .. ne .. veux .. pas .. prendre .. des [dRyg]  
est-ce que tu es comme stupide ou quelque chose ↑  
on .. on dit pas ça .. ça c'est qu'est-ce que Madame a expliqué .. on dit pas que/  
affirmative .. calme et ferme  
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 (..)  
maman .. Alyssa .. Michel  
maman n'est pas dans ça  
on va efface .. mais je pense que elle va show up quelque part
oké . dans ça

Alyssa agressive . qu'est-ce qu'elle dit ↑ . prends tes prends ces [dRyg] .. tout le monde /

J /regarde moi . je vais prends les [dRyg]

tous les personnes cool prendre ces [dRyg]

et après le policier vient

oké .. et le policier est .. Matt

personnes cool ↑

prend ces [dRyg] . tous les personnes cool
tous les personnes /

/les prend /
tous les personnes comme . le maman ↑
et le policier peut être une fille et c'est Rita

Rita (rire)

Rita (rire)

did you know that Madame . oh .. la chose peut nous entend

non

oui (rire)

mais ça c'est un bon nom

oui je sais . oké

oké . on dit Rita (rire)
et puis Michel va dire ah . non je ne veux pas les prendre parce que ils sont illégal

et si les ehm policiers vient .. le policier peut être . ehm Rick

Rick (XXX) (rire)

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 pourquoi Michel

parce que ils sont illégal et il est pas bon pour toi

oké .. illégal .. et mauvaises à ton santé ↑ .. pour toi .. oké qu'est-ce que c'est le prochain étape ↑ ehm

ici

ici

oké Madison veut dire . Madison revenir et elle va être .. Madison va être .. comme

si on choisit cette drogue on va être en trouble

tu vas être en trouble (aussi ?)

qu'est-ce que tu veux dire ↑

je veux . je vais appeler à aux policiers

JE VEUX APPELER AUX POLICIERS . (XXX) (bruits de sirènes)

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

non . comme .. alors Michel appelle aux policiers ↑

well on est supposé de suivre ces étapes

oké

oké . just one
on doit le faire. oké. ce que tu peux. dis ce que tu fais à la place

est-ce qu'on peut changer les noms encore ↑ (rire)

oui on peut.. oké. Michel Alyssa Michel Alyssa. qu'est-ce que le
nom de Madison va être ↑

ehm.. juste laisse. ehm I don't care. you guys can do whatever
you want

hé.. le chose nous écoute. tu dois parler en français Matt

[œ :]

ehm. Kayla

Kayla ↑. oh ça c'est un bon nom. oké

on va change Madison à Kayla ↑

oui. oké alors Alyssa a juste/

/maintenant tu dois changer ça

right

à Kayla

ou Jocelyne

NON. je veux pas prendre les [dRyg] dans l'histoire

Michel tu es juste très étrange

oh oui. oké. merci beaucoup pour les drogues [i :] est-ce que tu .
Kayla . tu veux encore ↑

oh my (XXX) .. oké. je m'excuse chose

je m'excuse. on n'est pas suppose de dit ça

chut. oké .. prends-les ou je vais te faire mal

oké si tu fais moi. mal .. je vais appeler les polices (rire) . policiers

oké et les policiers va être .. Rick ↑

je . veux . te faire . mal . et puis ehm . Kayla doit dire quelque
chose comme . ehm

tu écris Jocelyne

non .. ehm et je vais chercher Mikaela

Mikaela ↑

Kayla

non . je . tu . oké ça dit ça .. je veux chercher Mikaela et elle va dire
qu'elle va dire (XXX)

huh ↑. je ne comprends pas

comme Alyssa dit je veux chercher Mikaela pour dire peut-être elle
prend aussi et c'est bien

oké

oké

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]/

/sont bons

sont bons. oui

sont très bons

et Michel va dire. NON

arrête de dire ça ou je vais téléphoner les polices . policiers
oké. alors et puis tu peux dire pourquoi tu veux pas et puis on va téléphoner les policiers

oké

oké. non je ne veux pas/

/tu vas te rendre en trouble

tu. vas . te rendre . en trouble .. et puis maman dit . maman peut dire je vais te faire mal et Michel peut dire/

/je call/

/je téléphone/

/je téléphone les policiers .. bip bip

oké . maman dit nous allons . mais tu dois les prendre .. parce que la maman est sur les [dryg]

ils sont très bons

oké alors maintenant Michel dit je pars .. je vas à la maison parce que je ne veux pas faire partir de ça

et les [dryg] sont pas bons

les [dryg] . sont mauvaises

oh . et le papa de Michel va être un policier

tué . oui

est-ce que ton papa EST un policier ou/

/non . un fireman

oh cool

il est un firefighter .. oké .. les [dryg] sont illégales .. tu sais que tu ne devriez pas les prendre

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)

le chose entend . le chose entend

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)

oké .. les [dryg] sont mauvaises .. je ne veux pas faire partir de ça/

/tu dois écrire le papa

de Michel

de Michel .. Martin/

/arrêter ou je téléphone les policiers

je vais téléphoner mon papa .. le policier peut être .. Rick

oké . puis Michel va à la maison .. est-ce que quelqu’un peut chercher un autre papier ↑

ouj

merci

je ne sais pas pourquoi on a besoin de beaucoup de papiers

je ne sais pas aussi

on a juste comme besoin de un paquet

ouj 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 ↑
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 [hɔmɔlɔ : hɔmɔlɔ :] (sons de panique)
238 J il est dix-sept ans Michel .. il fait pas [hɔmɔlɔhɔmɔlɔ] .. la famille de Alyssa /
239 M /de les wart-hog /
240 J /Alyssa . essayer de me forcer de prendre les [dRyg ] /
241 M /est-ce que tu as prendre ↑ . non /
242 J /les [dRyg ] 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 ↑ /
/on a gym. on a gym en cinq minutes/
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

/aller voir un vidéo
aller voir un nouveau film au cinéma

(by) pas le crème glacée
je veux écouter de ça
oké . well . est-ce qu’on va pratiquer un fois †
oui
non .. oké oui
oké . qui va être qui †
qui est le papa de Michel †
tu es le papa aussi
non parce que je parle
oké . ehm mais est-ce que tu peux faire des différents voix † . ton
normal voix et ton papa voix
MICHEL . DIS NON À FAIS ÇA .. non
oké
pourquoi .. tu ..tu peux être le MÈRE de Michel
le mère de Michel † . alors ça peut être le papa . la maman .
Madame .. je vais dire un dernière nom
Madame Z. (rire)
Madame Wood (rire)
Madame W
W †
et ça c’est maman
le mère de Michel
qui est un policier
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/
je peux être Jocelyne tout le monde
Jocelyne † je veux pas être Jocelyne .. je veux que ça soit Kayla
je suis seulement un fois dans cette chose
non non tu vas être Kayla aussi et oké
Kayla n’est pas ici . seulement un fois
non .. Kayla . Kayla . Kayla
on doit changer tout . Madame .. et maman . et Madame W † was
it †
Madame W est le mère
et maintenant on doit changer tout

tu peux être le maman

maman ..maman ..maman

Nigel. why do you come over here ↑

oké .. je vais être Alyssa .. NIGEL PARTIR .. on fait ça .. oké .. je vais être Alyssa ehm

je veux être Michel

maman

oké tu es Michel et tu es maman et je vais être comme le narrator comme ça

et tu es le maman de moi

et tu peux être Kayla aussi

oké .. Kayla et maman

qui est le maman de moi ↑

Tina .. qu’est-ce que c’est le titre ↑

ehm. pas prendre les [dryg]

les [dryg] on va juste dire

oui

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)

oké

oké. Matt lire ça parce que tu pratiques .. oké Alyssa veux-tu essayer ces [dryg] Madison et moi ont déjà les essayé

Madison ↑

oh Kayla

c’est gym and it’s outside
Le 16 mai 2006 5e année séance 4 groupe 1

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 l'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 ↑
oh le premier c'est sexy
quoi ↑
le dernier
quoi ↑ . non
ou .. regardez .. regardez
où est l'autre . il y a juste un S
J Z B W
ça dit .. AWESOME .. Nico . ça
quoi ↑
look
oh (rire)
(XXX) oups
Seb . ça c'est qu'est-ce que ça dit là
ehm . Madame .. il y a . un . mauvais . mot
attends .. attends une minute . je vais juste effacer tout ça
qu'est-ce que c'est le premier ↑
oké W Z .. B Z W
qu'est-ce que c'est le premier ↑
[syksis] ↑ . S j'ai S - E - C - C - S
S - U - C
S - U - C - C - S
je . je vais essayer le premier .. oké . ça on peut faire toute seul je pense
attends .. est-ce que ça c'est succès ↑
non parce qu'on a besoin de deux /
/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
raffine ↑
je pense que ça c'est facile
oui . on peut faire ça toute seul
d'accord
non mais Jocelyne . Madame a dit qu'on /
/oh Jocelyne . ça c'est . ça c'est très facile .. ici .. pour ça . tu besoin de trouver les mots
oui ça c'est facile
M - N . E - U - R .. mineur ↑ . attends .. j'ai un M
pas fais cette partie .. fais le partie c'est risque
c'est risqué
attends .. people .. you guys are going too fast
no we're not
I don't understand
well /
/Mica . cette partie est facile
(well ?) I don't understand
oké . les personnes ehm
mais je suis pas fini ça
Jocelyne. qu’est-ce que c’est/ 
/on va faire. c’est risqué/
/Jocelyne. qu’est-ce que c’est le deux. le troisième / .. [mins] / 
et qu’est-ce que c’est le .. oh wait
/merci
/SEB
/Jocelyne. comment tu écris ça ↑
/oké les amis .. on devrait faire c’est risqué parce
que c’est très difficile
/oui oui .. risqué
/ [so : ki : al/sokial] (social)
/est-ce qu’il y a les réponses à la fin ↑
/SEB
/oké les amis . écoute .. on devrait faire c’est risqué parce que si on
le fait pas/
/on sait Jocelyne
/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 ↑
/quoi ↑
/oké .. on peut regarder dans les mots de détecteur de fumée et voir
s’il y a les (mêmes ?) mots
/c’est pas . Jocelyne
/pourquoi ↑
/dans . dans détecteur/
/oh .. j’ai trouvé un
/quoi ↑
/nicotine
/où ↑ .. c’est quel ↑
/c’est dans ici
/non . mais on fait ça ici
/j’ai trouvé pollution
/j’ai . trouvé .. dépendance .. j’ai trouvé dépendance .. I already
found . pollution
/j’ai trouvé oxygène
/Seb already found it
/oké les amis .. on doit trouvé les risques du [tabagism]
oh . j’ai trouvé poumons
/non . les personnes .. on doit faire les choses difficiles
/oui . ça c’est qu’est-ce que je veux dire les petits
/Seb . you’re/
/Nico ↑ .. Taya is (XXX)
le deuxième. c'est cancer
and how do you spell that
Jocelyne.. PAS DIT LES RÉPONSES.. il devrait être/
/on fait ensemble
oh.. est-ce que ça c'est.. le ehm troisième.. est comme.. ehm..
le dernier je pense est/
oké.. ehm.. tu peux essayer de trouver le dernier
just put them all like.. mix them around
ça c'est trop difficile
SEB
quoi ↑
(XXX) (bruits de fond)
[risdo]
quoi ↑
[risdo] ↑
non.. je ne pense pas
oh.. [sadir//sadri]
peut-être/
/Jocelyne
quoi ↑
[sadi].. non.. we'll recognize it quand.. on va le.. ehm..
[rakonize]* (reconnaître) quand le mot (est bon?)
ça c'est trop difficile
[sid] ↑
je pense que c'est comme disease ou quelque chose
c'est juste.. ehm
(sigh)
oké les amis.. veux-tu sauter ça ↑
mais ça c'est un de les difficiles
est-ce qu'on (peut?) ehm.. sauter↑ ou pas
ehm.. est-ce que tu.. oké peut-être un de nous peut aller demander
Madame où on peut.. comme où/
/Jocelyne. tu fais.. cette fois
j'ai déjà
j'ai déjà aussi
oké Seb ou Mica
Nico
je peux aller
la prochaine fois Nico fait
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

Jocelyne .. essaie ça .. Jocelyne essaie ça .. c'est facile
clavier mystère ↑ .. résous les devinettes en remplaçant chaque numéro par une des trois lettres
qu'est-ce qu'on fait là ↑ .. qu'est-ce que tu fais sur le clavier [misteri] ↑
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 ↑
oui
il y a kolym* (colonne) et c'est comme .. UN .. on doit fait .. ehm .. un de ces mots pour comme .. deviner
comment rit un fumeur .. oké huit .. neuf .. alors ça peut être l ou k puis neuf c'est O ou L .. il .. combien de mots est il .. il
the first one's il
quatre .. huit .. cinq
huh ↑
the first one here is il
eighty-nine ↑ .. comment tu as trouvé ↑
ici .. four can either be .. R F
hé .. qu'est-ce que tu fais ↑ .. des nombres ↑ .. peoples
oui .. oké Mica .. oui ↑
elle a dit on peut regarder dans ce livre ou les duotang de planification personnelle
mais ça c'est trop difficile .. oké .. les personnes .. on fait le (XXX) la santé .. ton corps .. les [dxyg] et médicaments peut-être ↑
non
je pense qu'il y a un qui dit tobacco
tobacco↑ .. [toba]
Seb .. donne-moi mon efface (please ?)
et parle en français
qu'est-ce que c'est après .. LE TABAC .. PARFAIT .. on peut utiliser cette page ici
comme tu le sais probablement le tabac est un plante .. blah blah blah
tabac est juste ici
comment est-ce que tu écris .. où est-ce que ça dit tabac ↑
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)/
est-ce que tu peux m'aider sur ça
SEB
qu'est-ce que c'est ton problème ↑
Seb .. (tues-toi (tais-toi) et baisse ?)
JOCELYNE
un autre est .. regarde . regarde quand un personne parle regarde
(...)
dommage sur (XXX) .. ça peut causer du dommage aux poumons ..
ça c'est un .. dommage aux poumons
oké .. il y a un H juste là
oh mais c'est pas assez grand .. comptez . gourdon . goudron ..
non .. oké .. regarde pour ces deux
je m'excuse mais c'est vraiment (difficile ?)
AR S .. [sirin] ↑/
/Jocelyne . tu es vraiment bon à ça/
/parce qu'ils demeurent dans les poumons
quoi Jocelyne .. quoi Jocelyne ↑
regarde . vois c'est risqué . le un deux trois quatre .. le cinquième
C'est peut-être l'inflammation des poumons
non . il n'y a pas de P
non
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
oui . je sais
c'est c'est pas vrai
oui c'est vrai .. et puis si tu as comme un parent qui fume ça dit que
c'est aussi .. ça peut être tabac .. [tabakte]
Jocelyne est-ce que ton papa ↑ . ton papa ↑ .. parce que mon papa
.. est-ce que ton papa fait ↑
on ne doit pas être d'accord
et ta maman ↑
ça c'est trop difficile alors
ta maman ↑
ça c'est trop difficile alors
SEB ARREȚE

S

Seb arrête
oké . on va pas faire ça .. c'est trop difficile
Jocelyne fais . le .. Jocelyne
fais ça . fais ça fais ça
da c'est très facile
ou c'est trop facile
oké .. on va faire le clavier mystère .. le premier mot c'est il
quoi ↑ .. oh j'ai trouvé chimique
on pas fait ça
ça .. c'est assez difficile
ou c'est assez difficile
ou .. on pas fait ça Mica
oké . le premier mot c'est . il
attends .. oké tout le monde .. qu'est-ce que tu fais ici ↑
si tu as entendé* (entendu)
actually . I was over there . asking Madame a question .. so .
shut up
oh (rire)
le chose entend (rire)
oupsi (rire) .. oké .. je ne comprends pas ça
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/
oké /quoi ↑
oké . Nico explique-le
non
oké .. ça peut être R F V ↑
regarde .. si tu as quatre/
il va
il va ↑ .. ils vont ↑ .. finir ↑
oh .. ça fait pas de sens
oh .. ça fait/
/parce que ce mot là .. quatre . cinq et huit .. il n'y a pas de voyelle
alors ça ne peut pas être un mot
ehm .. il y a un . U .. Jocelyne U c'est un voyelle A E I O U
quelle lettre est-il ↑
huit
cia c'est L je pense .. oh non c'est I .. c'est I ..oké
bravo Seb . bravo Seb
bravo Seb . oké alors on sait que ça égale I-L .. on sait ça parce
que si tu/
/quoi ↑
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/
/ca c'est impossible/
/si ça dit comme trois tu regardes là pour ces trois lettres
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/
/quoi Jocelyne ↑
L ou K
Seb a juste/
/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
quoi ↑ Jocelyne ↑ .. oh je ne veux pas faire ça .. prochaine
Jocelyne .. fais ça .. ça c'est facile
ça c'est trop facile Nico .. on fait ça avec/
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
ma – la – die ↑
maladie ↑
M - A/
M - A - sept oh sept n'a pas de L .. oké je veux pas faire ça
fais ça .. ça dit les .. réponses
ou ↑
juste ici
ou .. quelle page ↑
juste ici
la prochaine page
oh . oh . oh oké
une bouffée toxique
where's bouffée toxique ↑
these are answers for this

parce que Madame a dit qu'on va corriger
on va corriger ça ↑

Jocelyne . Jocelyne .. ça juste donne les réponses de ça
les réponses Seb
et là .. oh . j'ai trouvé .. oh fais ça Jocelyne ... Jocelyne
j'aime mes poumons
 où est bouffée toxique ↑ .. Jocelyne . Jocelyne . juste ici . on peut fait ça
mais ça c'est très facile
non c'est pas
oui c'est très facile Nico
oh .. réponses .. allô
Jocelyne .. tu triches
je ne triche pas .. comment ça c'est triche ↑ .. c'est dans le livre
il rit jaune .. de goudron .. (rire) il dit c'est ehm il rit .. parce que quatre est R .. huit a I et cinq a T
alors R .. il rit quelque chose
le chose que on fait Jocelyne ↑
c'est jaune
es-tu sûr ↑
ou
il faut écris jaune
écrit 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)
chut
OUI
alors qu'est-ce que c'est le prochain
ehm .. de goudron
de/
/Jocelyne ↑ où est c'est le risque ↑ regarde le page .. où est c'est le risque ↑
page deux
deux .. cinq
JOCELYNE .. JOCELYNE
oui
j'ai trouvé
in-cen-die oh oui .. incendie .. ça fait du sens
cia c'est facile
oui .. maintenant que on comprend
mauvaise .. ça c'est mauvaise
Jocelyne .. je suis bien
qu'est-ce que c'est ↑
rides
rides ↑ . oh . rides
c'est quoi ↑
rides .. oké et ça c'est /
/ comment est-ce que tu écris ça ↑
R - I - D - E - S .. like rides .. oké .. qu'est-ce que c'est de
goudron ↑
oh . rides .. rides
le dernier
quel goût a un cigarette ↑
on n'est pas fini Jocelyne
oh oui .. je sais .. est-ce que ça c'est tout ↑
cia c'est mauvaise .. et après c'est comme [ ha : l : ən/ hælɪnə]
[ hælɪnə] ↑
comment est-ce que tu écris ↑
non haleine .. H - A - L - E - I - N - E
quelle page es-tu es sur .. Jocelyne ↑
oké . Mica regarde .. je pense que ça va comme ça
quelle page es-tu es sur ↑ .. JOCELYNE
oké .. les amis .. on doit faire .. toute seul
le dernier
OKÉ .. qu'est-ce que c'est le dernier ↑
dernier ↑
attends .. il y a celui-là et celui-là
le dernier est rides .. Jocelyne .. ça c'est comment tu s'appelles /
/mais le deux après .. c'est quoi ↑
incen/
/maladie cardiaque .. je pense que c'est maladie cardiaque
oh oui parce que ça peut être C - A .. Mica tu es bon à ça
(XXX) pas dit les réponses .. à les personnes
mais où est-ce qu'on va écrire .. il n'y a pas vraiment de place
oké .. j'ai trouvé un
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 ↑
raffine. social.. c'est les premier deux mots

the. the.. ehm fourth one is suce something

le deuxième M - I - N - C.. [kɛs].. je ne sais pas

cest-ce qu'on enlève tout. ehm. comme ça↑. de tout ça↑

S - U.. oups.. [syk].. ehm oké.. ehm [iu:]

quoi↑

raffine. social.. oh.. raffine. social.. minceur. succès.. sexy..

(rire) c'est (fait ?).. raffine. social.. les raisons sociales.. le ehm
minceur/

/est-ce que ça c'est comment tu épelles/ 

/succès and sexy

[ji: ] (rire)

sexy↑

c'est comme.. there you go (gestes. rire)

oké.. raffine↑

hé.. il faut faire toi-même

oké

détecteur de fumée.. encercle les mots cachés.. on peut faire ça
plus tard.. c'est/

/OH

c'est facile.. tu ENCERCLES LES MOTS

pas facile

oké .. pollution .. j'ai trouvé pollution

pollution

et chimique aussi

pollution .. et chimique

nicotine .. j'ai trouvé aussi

où est↑

comme/

/oh.. j'ai trouvé nicotine/

dans le. corner

dans le coin↑.. où dans le coin.. oh

I think that's it

oui.. et j'ai.. bouffée est ici

arrêter.. here.. I found arrêter

où est arrêter↑

ehm. it's.. c'est comme dans le bottom de la cigarette

dépendance.. j'ai trouvé dépendance

où↑

c'est comme.. ehm.. juste en haut de la ligne rouge.. comme oh.. et haleine

j'ai trouvé poumons

poumons↑ you don't have to find.. oh ya

poumons is facile

ya I found it too

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
nicotine .. drogue

oh ehm . goudron
goudron ↑ .. c'est .. ehm .. j'ai trouvé .. right there
arrêter .. haleine .. dépendance .. chimique
arrêter c'est là .. alors tu dois trouver haleine ↑ .. haleine est juste là .. et bouffée
et habitude .. then I'm all done
oh .. c'est là the next page looks weird .. kick the nic
ehm . on va faire c'est risqué
non . oh oui c'est risqué
j'ai pas fini
oh .. est-ce que tout le monde autre a fini ↑
groupe OUI
as-tu presque fini Bria ↑
oui .. j'ai un autre
c'est risqué .. remets les lettres en ordre pour trouver les risques du [tabagisme] (tabagisme)
oké . oui .. ça/
/où est bouffée ↑
bouffée c'est entre les deux choses de fumée
ici ↑ . oh oui
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 inhalé
in .. non
oui .. I - N - H - A .. oh never mind
ya 'cause it has deux E
oh .. est-ce que c'est haleine ↑ .. oui c'est haleine .. quelque chose haleine .. je ne sais pas
mauvaise .. mauvaise
oui . mauvaise haleine
où est-ce qu'on est .. le troisième mot ↑
oui . où est-ce qu'on est ↑
mauvaise haleine c'est le troisième mot (…)
how do you spell it↑
un H
ehm regarder les (XXX) mots pour le chercher
oh oké
(…)
ehm .. [dɛklim] ↑
ouicancer
\begin{quote}
où \uparrow
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{may} \textbf{be}
\end{quote}
\begin{quote}
oh oui cancer .. ça c'est un risque aussi. alors \begin{quote}
\textbf{cancer .. \textit{it's the second one}}
\end{quote}
\end{quote}
\begin{quote}
oui \uparrow
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{[nersa]} \uparrow
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{[nersa]} \textbf{is} cancer
\end{quote}
\begin{quote}
oké . ehm .. \begin{quote}
\textbf{what's the first one} \uparrow
\end{quote}
\end{quote}
\begin{quote}
mais il n'y a pas de S
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{CANCER .. C} .. \textbf{it's a C .. not an S}
\end{quote}
\begin{quote}
oh
\end{quote}
\begin{quote}
c'est comme ehm .. le mot en anglais . cancer
\end{quote}
\begin{quote}
oui . alors .. ini .. nien .. dien
\end{quote}
\begin{quote}
indien \uparrow
\end{quote}
\begin{quote}
regarde dans le .. ehm .. dans le cercle
\end{quote}
\begin{quote}
de toutes les mots \uparrow
\end{quote}
\begin{quote}
is the last one [dise] \uparrow
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{[desi]}\textbf{s}
\end{quote}
\begin{quote}
désir .. c'est un mot déjà .. désir .. mais je ne pense pas que c'est ça
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{no it's/}
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{/oh ehm. risqué}
\end{quote}
\begin{quote}
quoi \uparrow
\end{quote}
\begin{quote}
non non .. ehm .. c'est risqué .. non ehm .. tu peux .. ehm .. \textbf{death} \uparrow ..
\end{quote}
\begin{quote}
la mort .. \textbf{death}
\end{quote}
\begin{quote}
mais où est-ce que c'est ça \uparrow
\end{quote}
\begin{quote}
hmm .. j'ai juste pensé que ça peut être ("")
\end{quote}
\begin{quote}
découpe et accroche cette affiche .. hmm .. j'aime mes poumons ..
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{this zone est un non-fumeur} .. oh .. \textbf{is there} .. \textbf{ya there's a maze}
\end{quote}
\begin{quote}
oh .. on doit colorier cette page
\end{quote}
\begin{quote}
oké .. il faut faire ça les amis parce que c'est comme .. difficile .. et
\end{quote}
\begin{quote}
on besoin de faire le .. comme
\end{quote}
\begin{quote}
je pense que le ehm/
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{/let's just say it was easy}
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{but then how are we gonna do it} \uparrow
\end{quote}
\begin{quote}
oui Rick .. on ne fait pas les choses faciles parce qu'on peut faire ..
\end{quote}
\begin{quote}
on doit faire/
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{/five brains are better than one}
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{no they're not} .. \textbf{one person can be smarter than five people}
\end{quote}
\begin{quote}
oui mais
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{Ens}
\end{quote}
\begin{quote}
si vous avez des mots que vous ne comprenez pas . ou que vous
\end{quote}
\begin{quote}
ze savez pas .. il va avoir beaucoup d'informations sur le
\end{quote}
\begin{quote}
tabagisme et les cigarettes là-dedans
\end{quote}
\begin{quote}
("") (lecture)
\end{quote}
\begin{quote}
\textbf{quel goût a une cigarette} \uparrow
\end{quote}
did you ever try looking in the index ↑ tabac ↑ .. go to page ninety-eight

oké .. le tabac look for a word with two E's in it
c'est quoi ce mot rides
désir

ou est-ce que le S va ↑
comme ça
je ne pense pas .. peut-être .. as-tu trouvé ce mot quelque part ↑

has somebody tried goudron ↑
non
est-ce que ça c'est un mot ↑ [dysjɛ̃] ↑ .. est-ce que [dysjɛ̃] est un mot ↑
non
[ladusjɛ̃] ↑ .. [desinjɛ̃] ↑
celui-ci c'est maladie

oh oui .. maladie quelque chose
maladie .. M – A – L
quoi ↑
maladie . oui
maladie is the first word
maladie . quoi ↑
cardiaque
ou . cardiaque
ou . maladie cardiaque

what does that mean ↑
ehm .. comme maladie au ton .. ehm cœur .. ou comme/
/ləhm . lungs and organs
non .. cardiaque c'est comme .. non . c'est plus comme autour de ton cœur .. comme le bas de ton cœur
quoi \[\text{\footnotesize[akita//akita]}\] je ne sais pas comment /
/accident .. non ACCIDENT
où .. oh oui accident .. et puis ça va être quelque chose avec cette mot parce que ça c'est (voisin ?)
accident .. et .. wow .. ça
je ne sais pas cette mot
quoi ↑
c'est quoi le premier ↑ est-ce que tu es sûr que [\text{\footnotesize [disjen]}] n'est pas un mot .. j'aime le mot .. j'aime [\text{\footnotesize [disjen]}]
est-ce que ça c'est [\text{\footnotesize [radiso]}] ↑
quoi ↑
est-ce que c'est (incendie ?) ↑
je ne sais pas comment écrire (…)
how about .. oh that doesn't work (XXX) (bruits des chaises)
is that enough↑
Le 16 mai 2006  5e année  séance 4  groupe 3

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  uuhhh
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 ↑
pour. quoi .. j'ai trouvé pourquoi
is fumée even in there ↑
on
oh . that's dumb
j'ai trouvé pollution
j'ai trouvé pollution aussi
ou est pollution ↑
juste à la .. comme bottom chose
est-ce que ça c'est . un mot ↑
oui
cia c'est très difficile
chimique
j'ai trouvé indépendance
j'ai trouvé chimique
cia c'est très difficile
cest pas vraiment
chimique ↑ .. où est chimique ↑
j'ai trouvé . haleine .. et odeur . ou . oui
odour .. ouch .. oh j'ai trouvé chimique .. [woman] ↑ .. j'ai
trouvé [woman] (rire)
nicotine . nicotine .. j'ai trouvé
j'ai trouvé . substance
poumons
moi aussi
qu'est-ce que c'est le nicotine ↑
something like .. non-smoking thing
ya
oh . j'ai trouvé fumée
fumée c'est pas là
où est poumons ↑
j'ai trouvé ehm [halin] (haleine)
mais c'est pas bon parce que/
/où est poumons ↑ .. Taya où est poumons .. oh there
j'ai trouvé bouffée
ou est [halin] . haleine ↑ .. whatever
j'ai trouvé chimique
where's [halin] haleine or whatever ↑
ehm . j'ai trouvé .. c'est juste ici
oh
poumons . nicotine
arrêté
j'ai trouvé . argent
[edytiba] ↑
on n'a pas de argent
oui . je sais
bouffée
oh .. cette chose est tellement/
/oh j'ai trouvé arrêter
où ↑
c'est comme juste .. en dessous de .. arrêter
oh . là .. chimique
j'ai trouvé haleine
j'ai trouvé dépendance
où ↑
là
oké
est-ce que quelqu'un a trouvé substance ↑
oui . j'ai trouvé
où ↑ .. oh j'ai trouvé
où est-ce que . oh non . j'ai trouvé
où ↑
là
avec un S ↑
j'ai trouvé fumée
est-ce que quelqu'un a trouvé . bouffée ↑
bouffée ↑ .. oui
où
ehm .. c'est juste .. oh . c'est dans cette chose .. bouffée
j'ai trouvé . argent
argent est pas sur ça
j'ai trouvé odeur
est-ce que quelqu'un a trouvé oxygène ↑
non
oh . j'ai trouvé .. j'ai trouvé
j'ai trouvé substance mais/
/oh j'ai trouvé
j'ai trouvé
oxygène ↑/
/mais il n'y a pas . chimique
c'est facile
vraiment ↑
hmm .. goudron
Renée . où est-ce que tu as dit que ehm . chimique était ↑
oh ça c'est/
/ chimique était comme/
j'ai trouvé goudron/
/juste là
oh . chimique
habitude
où est nicotine ↑
134 Ma j’ai trouvé bouffée nicotine ↑
135 R oui
136 T (…)
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
mais non, on doit faire ça... remets ces lettres en ordre pour trouver les risques du (tabagisme ?)

je ne sais pas

désir ↑

désir

[rized] ↑

[rizedmeto]

[ezisœr]

[neskar]
ehm... ça c'est difficile

mais on peut trouver parce que c'est... c'est ehm... juste les mots

oui mais c'est... difficile

alors qu'est-ce qu'on fait ici ↑

oké... ehm... clavier mystère

signal d'alarme

kick the nic (rire)

kick the nic

kick the nic... quel goût a une cigarette

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

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

il... c'est il pour huit, neuf... c'est il

oké... pour quatre, huit, cinq

well... ça peut être [rit] ou/

/rit/

/[rit] ou [vit]

oké so il... où on écrire ça ↑
est-ce que c'est [rit] ou [vit] ↑
il rit... il rit... regarde

R – I – T ↑

seven

sept un sept

[mam]

oké... [irkit]
il rit

sept un sept peut être comme... U – E – M ou M – A – M

je vais écrire tous les... ehm

oh... je suis fatigué

my neck hurts

il [rit] toujours ↑
il RIT

le trois trois sur l'autre peut être ce... C – E
Ce ↑... cinq... neuf... [sətəlo]

mais on doit trouver celui/ 

/quetest-ce que c'est ↑
 ça c'est rit... R – I – T
 Rita
 retard
 (XXX)
 qu'est ce que c'est ↑
 on doit faire un autre ↑ euh
 oui mais on a pas trouvé les sept un sept six trois
 this one sucks
 il rit sept un sept six trois (rire)
 oké... oké... on va craquer le code... qu'est-ce que c'est ↑
 on ne sait pas
 Taya... you're the smart one... figure it out
 il part en fumée
 il... part en... fumée
 non... j'ai juste dit ça là
 I know that's the answer
 ça c'est pas la réponse
 look what she's doing to Taya's eraser
 hey Miriam... don't... don't
 what... what did she do ↑
 j'ai juste faire un message
 let's see... let's see it
 blah blah blah (rire)
 est-ce qu'on peut saute ça... c'est trop difficile
 oui
 mais on a besoin de faire les choses qui sont difficiles
 it's a hockey thing [dydydydydy] (chante)
 wow... il y a beaucoup de personnes qui parlent... des
 blabbermouth

blabbermouth ↑
 combien de fumeurs de la C.–B. meurent chaque année à cause
de maladies liées au tabagisme ↑
 troisième réponse
 oui... lequel crée la plus forte dépendance... l'héroïne... la cocaïne
 ou le tabac ↑
 ils créent tous une dépendance semblable
 oké... est-ce que... est-ce que mâcher du tabac est plus sain que
 fumer ↑
 non
 combien d'adolescents britanno-colombiens fument ↑
 dix-sept pourcent
 Miriam... tu es tellement (intelligent ?) (rire)... vrai ou faux
 vrai (rire)
parmi les choix suivants .. no wait .. je veux faire . ehm

tout sauf que le soleil
cinq milles et huit cents
the answer's right there
comment reconnaître un ehm/
/il rit jaune (rire)
guys . guys .. the answer's right there
quelles lunettes portent un fumé ⇐
des lunettes fumées .. OK . we have to write the answers now
oh .. on peut faire ça .. ce labyrinthe est spécial
on peut faire ça
cia c'est facile aussi .. je pense
qu'est-ce qu'on fait ⇐
non . c'est pas .. c'est pas ehm facile parce que tu dois faire un mot
on doit aussi faire Ça et ÇA .. on doit faire les difficiles choses
oké .. est-ce qu'on peut finir ça parce que c'est très difficile
we should just . like ehm . scramble the words and see what works best
oké . ehm
for right now let's use the first letter for each .. thing
so sept c'est U
U - Q - I
U - Q ⇐
[yky] (rire)
what . what .. what does it mean ⇐
on rit . (tu sais que ?) Matt ne comprend pas
pourquoi ⇐
you know what it meant
it's him we're laughing at
oké .. oh .. si tu fais ça .. regarde que les mains sont très hairy ..
regarde (rire)
y a .. tout un chapitre ici .. quelque part dedans
un visage (d'haleine ?) ⇐ (rire)
grow un beard
oké . qu'est-ce que peut être le mot
qu'est-ce que ça veut dire ⇐
regarde .. Miriame . Miriame
Taya .. qu'est-ce que ça veut dire ⇐
une minute
[ma3iri] ⇐
[moni]
moan ⇐
are you making them have hairy legs ⇐
(rire) .. non
je pense que c'est M et puis .. je vais essayer M
(XXX)

oké. alors ça peut être $U - Q - I$

oh. je sais qu'est-ce que c'est. c'est rit jaune

il rit jaune ↑

non.. il rit jaune.. see regarde.. sur sept il y a $J$. sur un il y a $A$. et puis sur/

comment rit un fumeur ↑.. ça c'est la réponse ↑


maintenant pour l'autre.. ce quelque chose

mais qu'est-ce que c'est la réponse ↑

la réponse est.. il.. rit.. jaune

how do you spell that

jaune ↑ (rire)

oh

oké.. c'est ce Taya

quoi ↑

ce.. le premier mot est ce

ce ↑

et qu'est-ce que c'est l'autre ↑.. ce ↑.. ce quelque chose

ou ça peut être de

de ↑.. oh oui.. c'est de.. c'est de

or Ed. c'est Ed

juste laisse et on va changer après

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 ↑

jaune

tu écris jaune ↑

oké

la prochaine page

on n'est pas sur ça. page

quel temps est-ce que c'est ↑

kick the nic

la prochaine page

oké.. une bouffée toxique .

non. mais.. on est sur ça

hmm. oh well

ça c'est facile

tennis

oké.. ça c'est facile.. où est le tennis ↑

j'ai trouvé badminton et golfe

golfe ↑.. oh oui. golfe.. badminton

qu'est-ce que tu as trouvé.. Renée ↑

j'ai trouvé natation

quoi ↑.. où est-ce que tu as trouvé natation ↑.. on doit faire ça
ça c'est facile .. on peut faire ça comme ehm

quoi .. dois ÇA

ehm .. volley-ball

qu'est-ce que c'est ça .. qu'est-ce qu'on fait ↑

je pense que tu dois comme . spell .. spell un word

oh .. c'est très facile parce qu'il y a/

/oh je sais .. deux personnes va cette way et deux personnes va

cette way et on va voir .. je vas aller le A way

je vas aller le/

/arrivée .. je vas aller

tu dois écrire .. regarde .. Renée tu dois écrire les lettres

I know

j'ai trouvé zone [sɔʁa] (rire) .. ou ça peut être/

/oh . oh .. je SAIS .. c'est ehm .. zone non fumée

[apsolumaz] (absolument) (rire)

oh je sais qu'est-ce que c'est .. c'est like zone .. en premier

hé fumée .. fumée .. j'ai trouvé fumée

zone .. sans .. fumée .. j'ai trouvé

j'ai trouvé aussi

je sais qu'est-ce que c'est .. c'est zone .. sans .. fumée

ouï mais Taya .. someone's got to help Matt write it inside

zone .. sans .. fumée

so it's like this ↑

here . Taya .. come do it for me .. Taya where does it go ↑

et on doit parler en français .. alors tu fais ça .. ça .. ça

oui .. j'ai déjà trouvé .. hé .. mon crayon a brisé

est-ce que tu peux spell it pour moi ↑

Z - O .. le deuxième ↑

ya

S - A - N - S

S - A - N . oké

voilà .. rester actif .. si tu fumes deux paquets de/

/on doit fait le mot croisé .. ici

non .. les mots croisés sont .. ehm faciles .. on doit faire les difficiles

 choses en premier

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 ↑

je ne sais pas .. Taya ↑ qu'est-ce que c'est le goudron ↑

je pense que c'est le goop

le goop

ouï .. mais on doit cercle un de les vrai ou faux

oh je sais .. qu'est-ce qu'on doit/

/et on doit fait ça .. mot à mot .. relie ensemble les syllabes pour

former le nom du sport

oké
<p>| | | |</p>
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>385 M</td>
<td>soccer</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>386 Ma</td>
<td>[bâton] .. ballon</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>387 R</td>
<td>tennis</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>388 Ma</td>
<td>où est tennis .. oh tennis</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>389 M</td>
<td>natation .. natation</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>390 R</td>
<td>nata .. <strong>but where's the other one</strong> ↑</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>391 M</td>
<td>nata .. tion</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>392 T</td>
<td>où est ballon Matt ↑</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>393 R</td>
<td>baseball</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>394 T</td>
<td>bad .. min .. ton .. j'ai trouvé badminton</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>395 Ens</td>
<td>oké les amis .. c'est le gymnase</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>396 M</td>
<td>c'est fini .. <strong>are we just gonna leave that</strong> ↑</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>397 Ma</td>
<td>ehm .. badminton</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>398 T</td>
<td>c'est le gymnase</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>399 R</td>
<td>bad .. min .. ton</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>400 Ens</td>
<td>oké les amis</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
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 uuhuh
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 choisit A B C D
035 Ens tu choisit 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
ça c'est difficile. chut ... qu'est-ce que c'est à Toronto ?
quelle heure est-il à Toronto ?
Stephanie's in Toronto
Tammy. shush
(XXX)
quelle est la date ?
le dix-neuf juin deux mille six
est-ce que quelqu'un sait la différence entre Vancouver et Toronto ?
ehm .. Toronto est plus grand.
Vancouver a le polar bear swim .. ça c'est un. gros différence
est-ce que le différence .. does it say it somewhere ? .. OK I don't get it
je ne comprends pas
i get it now
(XXX)
on fait A B C D ? .. A /
you don’t write that
ya
no you don’t .. you just write A . or B
no
no . teacher said that you have to
well that’s what I always do .. anyways Bob says the first question’s A
well you know what ? .. the first question is C
no Bob says it’s A .. see look at right there (rire) .. Bob never lies
hmm .. Bob is wrong Tammy
OK .. BOB IS WRONG (rire)
(XXX)
so that was B .. TAMMY
that's what's on my hippie shirt
je n'attends pas pour toi Tammy
what .. where are we going (rire)
oh my gosh .. Tammy (rire)
oké . numéro deux
numéro deux . yé
what's number one ?
Monsieur Bourgeois a livré trois caisses de pommes valant respectivement trente-huit dollars . quarante-cinq dollars et quarante-trois dollars
(...)
qui a fini les deux pages ?
what ↑ .. is she crazy ↑
ça c'est comme impossible
I got the answer .. for number two
je suis sur numéro trois
I don't get number two
oké . il faut ajouter tous les numéros .. et puis diviser par trois
quoi ↑ .. additionner trente-huit .. quarante-cinq .. oh oké
et après diviser par trois
(…) Rick .. look .. stop
il faut faire A B C D pour chaque question
it doesn't say to
MADAME A DIT
it just says choisis la bonne réponse
you'll get an F .. minus .. ha ha ha
that's completely insane
that's what Madame said we HAD to do
stupid . person .. stupid person
well you're a stupid person because you're doing it in PEN
Rick . why are you doing it in pen ↑
because I (hope ?) I won't get anything wrong
and he loves his Mickey Mouse pen
(XXX)
why is your eye red and black ↑
'cause his brother was bored (rire)
actually a hockey stick hit my eye
by your brother
no
a Kindergartener girl attacked him (rire)
if a . Kindergartener girl attacked me /
/be careful what you say (rire) .. hey this is Seb's pencil
or Sammy's
Sammy's last name is /
/S Sammy W* or Seb W*
which one is it ↑
no . that's Seb's
OK
oh . that's bad
(XXX) (Rick chante)
Rick .. you're not a rocker
I can choose to be if I want to
Seb .. I have your pencil .. I have your pencil
you can keep it
ya . I found it in the bucket
you found it in the bucket ↑
(XXX)
oké .. huit neuf dix quatre un

/you’re stupid/

/dix . onze . what ↑ . huit neuf/

/you’re pretty stupid

thirteen .. aha thirteen

(...)

je suis sur numéro quatre

oké . oké .. sur numéro deux . qu’est-ce qu’on fait comme après qu’on (ajoute ?) ça

that .. that divided by three

oh . oké

(...)

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

(...)

I don’t get number two (rire)

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

quarante-deux

but I don’t get number two

you don’t get anything Tammy

ya . I got number one

that’s because you looked on my paper

no .. that’s because I know that Vancouver and . Toronto are three hours apart .. because I’m smart

I told you

no . you didn’t .. I figured it out myself

oké laissez les mathématiques pour l’instant .. et préparez-vous pour l’éducation physique

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 faire ça ↑ .. mais je suis sur deux .. page deux cent soixante-cinq
008  Si  oui on SAI T 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 [dwaetzatr] 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 ↑
Montreal is pretty close to Toronto.

alors est-ce que c'est B parce que c'est quatre heures en avant.

so ehm. the plane leaves at four forty from Vancouver

puis ça (vole ?) cinq heures et quinze minutes

je dois aller à la salle de bain

alors je pense que ça va être comme quatre heures ou quelque chose comme ça

non. ça va être B. çavabi

ouï parce qu'il n'y a pas comme quinze heures et ehm.. cinq heures pour . en avance de dix-sept . alors c'est B

ça peut aussi être . C

c'est B

je pense que c'est B parce que c'est à côté .. ehm très proches ehm Montréal et Toronto

c'est B parce que ça dit ehm .. cinq heures et quinze minutes

ouï mais. ehm regarde . Montréal est plus ehm loin de Vancouver que Toronto .. alors je pense que c'est C

c'est B

c'est C parce que regarde

c'est quatre heures

c'est A

c'est pas A

oui

no .. you can't go minus .. you can't time travel

non .. c'est pas A parce que c'est plus loin

c'est B

non c'est C parce que regarde . Vancouver .. ehm Montréal est ici et Toronto est là

oui c'est C

no but/

/that's une heure ehm. that's like only one hour away/

/personnes .. PERSONNES .. quand c'est/

/non mais c'est B parce que .. eighteen . nineteen . twenty . it's only three hours

it says that it takes five hours to get to Montreal

alors c'est moins . à peu près une heure . alors ça va être B parce que cinq moins un égale quatre

c'est B

les personnes .. oké .. quand il/

/B

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

j'ai une question .. est-ce qu'on doit faire A B C D pour numéro un
alors comme A .. ehm alors on fait comme A les données ou quelque chose↑
ehm **seventeen** heures
dix-sept heures plus
oké A is les données
B est quelle heure est-il à Toronto
(…)
ehm .. comment est-ce qu'on doit faire A B C D ↑
A est dix-sept heures à Vancouver .. B est quelle heure à Toronto
B .. quelle .. heure/
/Renée ↑ .. ehm Toronto est trois heures **ahead** de ehm/
/est-ce qu'on doit écrire tous ces nombres ↑ . ou juste dix-sept ↑
juste dix-sept à Vancouver
**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
en français
alors comment .. qu’est-ce qu’on fait pour C ↑
oui
oké .. je pense que tu fais comme dix-sept plus quatre et puis tu écris/
/here we go/
/tu écris comme Toronto est quatre heures en avance/
/hello
quoi ↑
c'est B ou C ↑
on ne sait pas
qu’est-ce que tu regardes ↑
ehm page deux cent quarante . ehm . quatre-vingt-quatre
c'est C
qu'est-ce qu'on fait pour C ↑
/j'ai fait ehm
juste fait le réponse
is it **passed three hours** ↑
c'est plus quatre non ↑ .. parce que/
/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
trois heures à Vancouver et tu as dit que c'est six heures à Toronto alors c'est moins
trois heures à Vancouver . ça c'est Toronto .. trois heures .. six heures .. comme quand Sidney voyage .. **so it's like** six heures là
six est plus grand que trois Renée
so c'est vingt... c'est C
oui je vais dire C
alors comme on va dix-sept... alors plus trois
plus trois heures égale vingt
alors c'est C
c'est vingt heures ↑
I don't know
oké... Monsieur Bourgeois/
dix minutes pour finir la page... les deux pages
what the heck
alors qu'est-ce que c'est pour numéro un
c'est C
I'm gonna go ask Madame/
/how are we gonna finish all this page ↑
(...)
quelle est la valeur (XXX) (lecture rapide)
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
what ↑
I can't believe we got ten minutes to finish this page
oké je vais/
/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 ↑
je sais comment faire ça
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
(...)
alors qu'est-ce qu'on fait pour C ↑
oui
oké... ehm... la réponse est quarante-deux
oui mais qu'est-ce qu'on fait ↑
pour C ↑
oui
tu calcules la moyenne/
de ces/
/comment tu fais ↑
trente-huit plus quarante-cinq plus quarante-trois égale cent vingt-six... cent vingt-six divisé par trois égale quarante-deux
(...
oké. alors qu’est-ce que tu fais après tu as additionné et (divisé ?)

tu arrondir.. et ça va être oké parce que c’est ehm.. quarante.. trois

quarante-DEUX

alors.. alors c’est plus.. alors ça va arrondir encore ↑

non.. tu juste fais une division

tu as juste dit arrondir

je pense que tu as dit.. après.. de diviser

alors divise.. divisé par quoi ↑/

/what’s diamètre again ↑/

/quoi ↑

divisé par quoi ↑

avec un deux trois.. non.. oui.. un deux trois données

alors ça c’est cent vingt-six divisé par trois Sévan ↑

oui.. une corde de dix millimètres de diamètre coûte vingt-cinq cents [sá] par mètre/

/ comment est-ce qu’on.. comment égale (ça ?) alors

c’est un cent vingt-six divisé par trois.. ehm égale quarante-deux

(...)

oké numéro trois

oké.. une corde de dix millimètres de diamètre coûte vingt-cinq sous par mètre

combien de mètres peux-tu acheter avec cinq dollars ↑.. ça c’est facile

oui.. qu’est-ce que tu fais ↑

oh.. it’s not.. oh

here.. how many times does twenty-five cents go into five dollars ↑

alors tu fais un.. division ↑

how many/

/how many millimètres égalent à une mètre ↑

dix.. non.. non.. c’est vingt!

vingt ↑

oui.. parce que quatre.. oui.. c’est vingt.. cinq fois quatre.. oui.. c’est vingt!

dix millimètres equals one centimètre

well look.. oké.. ehm vingt-cinq sous par un mètre.. alors vingt-cinq dans.. cinq dollars est/

/equals twenty

oui

français

alors c’est vingt

(...)

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
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 quarte↑
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/
/ya but I'm listening

en français

you don't all have to be so mean

ehm . tu fais . ehm ça fois ça

ça c'est . oh ça c'est FACILE

cà .. fois ça

oké .. laissez les mathématiques pour l'instant .. et préparez-vous
pour l'éducation physique