

**LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE  
DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE CHEZ LES ADULTES  
DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE**

by

Josette Vaillancourt  
Baccalauréat ès Arts Concentration langue française,  
Université d'Ottawa 1988  
Baccalauréat en Éducation Français langue seconde,  
Université d'Ottawa 1999

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

MASTER OF ARTS

In the  
Department of French

© Josette Vaillancourt 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:** Josette Vaillancourt  
**Degree:** MA French  
**Title of Thesis:** Les stratégies d'apprentissage du français langue seconde chez les adultes dans le milieu universitaire

**Examining Committee:**

**Chair:** **Dr. Christian Guilbault**  
Assistant Professor

---

**Dr. Phyllis Wrenn**  
Co-supervisor  
Associate Professor

---

**Dr. Danièle Moore**  
Co-supervisor  
Associate Professor

---

**Dr. Margarida Cambra Giné**  
External Examiner  
Professor  
University of Barcelona

**Date Defended/Approved:**

August 19, 2008



SIMON FRASER UNIVERSITY  
LIBRARY

## Declaration of Partial Copyright Licence

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

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

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

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

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

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

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

Simon Fraser University Library  
Burnaby, BC, Canada



SIMON FRASER UNIVERSITY  
THINKING OF THE WORLD

## STATEMENT OF ETHICS APPROVAL

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

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

or

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

or has conducted the research

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

or

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

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

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

Bennett Library  
Simon Fraser University  
Burnaby, BC, Canada

## **Abstract**

There has been increasing research and interest in how students learn French as a second language (FSL). Dialogue and research on classroom interaction has revealed significant indicators that language learning occurs through interaction. This study presents an analysis of learning strategies used by adult learners of FSL and their instructors in a university setting. The study also looks at interactive formats that influence participants' choice of strategies in resolving linguistic or communicative obstacles in the FSL classroom. By increasing instructors' and students' awareness of interactional phenomena taking place in the classroom, we wish to contribute to the more recent innovative dialogue on the FSL classroom. Analysis of our data and a discussion of the results confirm our statements relative to the value of learning strategies in a context of language learning through interaction by adult learners.

**Keywords: French as a second language; learning strategies; peer interaction; second language teaching; L1 in L2 classroom**

**Subject Terms: classroom interactions; SLA; second language teaching; adult language acquisition; ethnographic study; second language skills**

## Résumé

L'appropriation du français langue seconde (FLS) par des apprenants a fait l'objet de maints débats et recherches en linguistique acquisitionnelle et en didactique des langues. Plus particulièrement, l'étude des interactions de classe a permis de relever des traces observables qui montrent que l'apprentissage d'une langue passe par l'interaction. Cette recherche porte sur les stratégies d'apprentissage dont s'outillent des apprenants adultes du FLS et leurs enseignants dans un milieu universitaire. De plus, nous soulignons les formats interactionnels qui donnent lieu à la mise en œuvre desdites stratégies dans le but de résoudre des obstacles linguistiques et communicationnels rencontrés dans la classe de langue. Nous nous penchons notamment sur la sollicitation, la reformulation en lien avec les *séquences potentiellement acquisitionnelles*, et le recours à la L1 dont l'usage a été surtout interdit jusqu'à récemment. L'analyse de nos données témoigne de l'importance des stratégies dans l'apprentissage du FLS. Une discussion sur les résultats de notre analyse confirme nos constats relativement à la valeur des stratégies d'apprentissage dans un contexte d'apprentissage interactionnel constitué d'apprenants adultes.

Notre recherche vise une meilleure conscientisation des phénomènes en cours dans les interactions en classe de FLS pour

- contribuer à faire évoluer la réflexion sur l'enseignement et l'appropriation du FLS,
- mieux répondre aux besoins des apprenants adultes en ayant recours à une palette plus diversifiée de stratégies,
- influencer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans la classe.

## Remerciements

J'ai eu le privilège de travailler avec D<sup>r</sup> Phyllis Wrenn et D<sup>r</sup> Danièle Moore. Je vous suis profondément reconnaissante d'avoir accepté de me suivre tout au long de ce parcours. Ce fut une collaboration des plus enrichissantes pour moi, tant sur le plan professionnel que personnel. Grâce à vous et à la richesse de nos entretiens, j'ai pu approfondir ma réflexion sur l'apprentissage des langues secondes dans un contexte interactionnel constitutif d'apprenants adultes. Je tiens à remercier très sincèrement D<sup>r</sup> Margarida Carrbra Giné, dont les recherches sur les interactions de classes de langue ont été une source principale d'inspiration, non seulement dans la rédaction de ce mémoire, mais dans mon cheminement professionnel également. Je souhaite souligner le professionnalisme et le dévouement de l'équipe administrative du Département de français de l'université Simon Fraser et, plus particulièrement, la générosité des instructeurs qui m'ont accueillie dans leurs cours. Je remercie ma famille qui m'a encouragée et soutenue au cours de ce projet. I owe my family and friends my gratitude and appreciation for their support and encouragement. Thank you especially to Jeff Macnab for your continued faith and support.

# Table des matières

<b>Approval</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>iv</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>v</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>vi</b>
<b>1. Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Cadre théorique : l'appropriation d'une L2</b> .....	<b>6</b>
2.1. L'acquisition et l'apprentissage d'une langue .....	6
2.2. La notion de compétence dans l'enseignement-apprentissage d'une langue.....	10
2.3. Les méthodes d'enseignement-apprentissage .....	12
2.3.1. La méthode intégrative .....	13
2.3.2. L'approche communicative .....	13
2.4. La perspective interactionniste .....	15
2.5. L'interaction dans la classe de langue.....	17
2.5.1. Le type d'interaction.....	17
2.5.2. Les conversations exolingues .....	19
2.5.3. Le cadre de participation.....	20
2.5.4. L'organisation des tours de parole .....	21
2.6. Les conversations didactiques .....	23
2.6.1. Les contrats et leurs dimensions interlocutives.....	24
2.6.2. Le rôle des interactants dans une classe d'apprenants adultes .....	26
2.7. Les stratégies d'apprentissage.....	27
2.7.1. L'interlangue et la L1 .....	30
2.7.2. Les formats .....	36
2.8. Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) .....	38
<b>3. Méthodologie</b> .....	<b>42</b>
3.1. Une approche ethnographique de la classe de langue .....	42
3.2. Contexte du recueil des données .....	43
3.3. Contexte académique et les enseignants.....	44
3.4. Accès .....	45
3.5. Participants.....	46
3.6. Outils de recherche .....	46
3.6.1. Enregistrements et transcriptions.....	46

3.6.2.	Questionnaire.....	49
3.7.	Modèle d'analyse .....	50
<b>4.</b>	<b>Analyse des données.....</b>	<b>52</b>
4.1.	Introduction.....	52
4.2.	Les traces repérables.....	56
4.2.1.	La bifocalisation et l'étayage.....	56
4.2.2.	Les rôles des interactants et le contrat didactique .....	62
4.3.	La L1 en classe de FLS.....	70
4.4.	La sollicitation.....	79
4.5.	La reformulation et les SPA.....	83
4.6.	Discussion.....	89
<b>5.</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>96</b>
	<b>Annexe 1: Formulaire de consentement, Questionnaire, Lettre du</b>	
	<b>        bureau d'éthique.....</b>	<b>100</b>
	<b>Annexe 2: Glossaire .....</b>	<b>108</b>
	<b>Annexe 3: Transcriptions intégrales.....</b>	<b>111</b>
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>224</b>

# 1. Introduction

Depuis plusieurs décennies, la recherche sur l'apprentissage des langues secondes et étrangères a pris beaucoup d'ampleur. Ce phénomène peut être associé, entre autres, au plurilinguisme de plus en plus évident dans notre société. Au Canada, outre l'afflux de populations immigrantes, qui atteste ce phénomène, nous soulignons l'importance qu'ont pris les programmes d'immersion française qui, depuis une quarantaine d'années, donnent l'occasion aux familles d'éduquer leurs enfants dans les deux langues officielles du pays. Cette situation a donné lieu à de nombreuses recherches (menées surtout en rapport avec de jeunes apprenants) sur l'apprentissage et l'acquisition des langues secondes dans des contextes particuliers, tant au Canada qu'ailleurs. De plus, certains milieux professionnels exigent un niveau particulier de compétence dans les deux langues officielles en fonction de la loi canadienne sur le bilinguisme, alors que d'autres industries s'y engagent par motivations commerciales. Par conséquent, un nombre élevé d'étudiants de niveau universitaire s'engagent à apprendre d'autres langues, dont le français langue seconde (dorénavant appelé FLS<sup>1</sup>), dans le but, par exemple, d'améliorer leurs perspectives d'emploi. Ce sont ces questions, en particulier, qui nous ont inspirée à effectuer cette recherche sur l'apprentissage du FLS par des adultes.

Cette étude vise à analyser les stratégies d'apprentissage adoptées par des apprenants adultes de manière à

1) favoriser la conscientisation de celles-ci, à la fois pour les enseignants et pour les apprenants,

---

<sup>1</sup> Le terme « français langue seconde » est utilisé en conformité avec le statut de la langue française au Canada, soit la 2<sup>e</sup> langue officielle, et comprend pour nous les cours de « French » ou « Core French » ainsi que les cours de français-langue enseignés dans les programmes d'immersion.

2) à mettre en valeur l'importance et l'efficacité des formats privilégiés pour l'interaction en classe, en lien avec des progrès (potentiels) d'apprentissage, et

3) à porter un regard différent sur l'apprentissage du FLS afin de mieux répondre aux besoins de cette population d'apprenants.

Selon nous, à la suite des travaux cités, les stratégies mais aussi les *contextes* d'apprentissage sont susceptibles de favoriser l'apprentissage parce qu'ils obligent l'apprenant et l'enseignant à focaliser leur attention sur les obstacles linguistiques dans la production orale.

Un regard sur les champs de la linguistique acquisitionnelle et des méthodes d'enseignement-apprentissage nous permet de constater une évolution importante des approches. Autrefois, l'enseignement-apprentissage des langues était abordé à partir de la perspective de l'enseignant et de l'enseignant et non de l'apprenant et de ses besoins. Naturellement, cette situation a donné lieu à des méthodes qui ont mis beaucoup d'emphase sur la maîtrise de structures grammaticales et de mécanismes de la langue, notamment la méthode grammaire-traduction. Selon cette méthode, sans en exclure d'autres, la pratique de la langue à l'écrit avait une place plus importante que la pratique orale. Or, la naissance de l'approche communicative dans les années 60 et 70 a beaucoup influencé l'enseignement du FLS en misant sur les besoins communicationnels des apprenants. D'ailleurs, les dirigeants professionnels contemporains sont de plus en plus préoccupés par la capacité de leurs employés à communiquer oralement dans diverses langues, et en particulier en français, dans le cas de plusieurs secteurs d'emploi au Canada.

Cette évolution du milieu pédagogique semble refléter un cheminement du domaine de la linguistique qui a été caractérisée, elle aussi, par différentes époques, dont celle de la philologie (étude des langues par les textes), de la linguistique formelle (structure du langage) et de la linguistique appliquée (application des théories à la pédagogie des langues). L'analyse interactionnelle découle de la linguistique appliquée et c'est à ce champ de la linguistique que nous nous intéressons particulièrement dans cette recherche.

Traditionnellement, les linguistes de l'acquisition d'une langue se sont intéressés aux processus cognitifs en cours dans des contextes où un individu acquiert une langue. En revanche, les didacticiens se sont intéressés aux phénomènes liés à l'apprentissage d'une langue dans des contextes surtout institutionnels où les activités sont prévues et gérées par un enseignant. Bernard Py nous rappelle que les deux champs disciplinaires s'intéressent en partie aux mêmes phénomènes et que c'est dans leurs approches et leurs objectifs que la didactique des langues étrangères (DLE) et la recherche en acquisition des langues (RAL) diffèrent. Selon lui, en reconnaissant et en expliquant ce qui distingue ces deux champs, nous pourrions mettre en valeur ce qui les rapproche et ce qu'ils apportent au dialogue sur l'appropriation d'une langue seconde (L2). En effet, Py situe clairement la problématique des relations entre la pratique qu'est la Didactique des langues étrangères et la théorie, soit la Recherche sur l'acquisition des langues étrangères. Il précise que :

La DLE relève de la pensée pratique : elle vise à agir et à théoriser *a posteriori* son action. La RAL vise à construire une théorie de l'acquisition et, au-delà, à enrichir notre connaissance du langage en introduisant dans la linguistique un point de vue génétique (Py, 2000 : 396).

L'approche dans la recherche est un aspect qui a distingué ces deux champs et qui mérite notre attention. Notre recherche privilégie une approche ethnographique dans l'étude de la classe de langue, ce qui implique la description de données empiriques observées. Ce sera une tentative d'expliquer les phénomènes observés dans le but de faire évoluer la manière de penser l'apprentissage et l'acquisition d'une langue dans la classe d'apprenants adultes. Notre espoir, en fin de compte, est d'influencer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Selon Py, l'accès aux données observables (domaine de la linguistique) et à l'expérience (domaine de la didactique), rend la démarche ethnométhodologique *particulièrement bien adaptée* (Py, 2000 : 399) à ce champ de recherche. En effet, l'approche ethnographique se veut un regard sur la

réalité de la classe pour « construire une compréhension théorique de l'acte didactique » (Cambra Giné, 2003 : 13).

Le champ d'étude de l'acquisition d'une L2 est situé dans une perspective globale en raison de la complexité de son processus acquisitionnel, selon maints chercheurs. Comme pour la RAL et la DLE, la notion d'*acquisition* a longtemps été mise en opposition à celle d'*apprentissage* : la première se produisant en milieu dit « naturel » et la deuxième en milieu « institutionnel ou scolaire ». Selon la perspective interactionnelle, l'appropriation d'une langue passe par l'interaction, c'est-à-dire l'échange dialogique entre individus. Pour Cuq (2003) la didactique des langues se distingue d'autres types de didactique par son mode double d'appropriation d'une langue : apprentissage—enseignement d'une part et acquisition d'autre part. Par ailleurs, il ajoute que, sur le plan didactique, l'interaction implique l'analyse de phénomènes relationnels du groupe-classe pour en dégager les effets sur les interactions et les participants (apprenants et enseignants). Selon Cambra Giné :

(...) [cette approche] étudie ces interactions particulières que sont les conversations exolingues ou les interactions de classe à partir d'un travail empirique de recherche des « méthodes » qu'emploient les participants, les négociations interactives, les structures de participation qu'ils se donnent pour réaliser les tâches communicatives (Cambra Giné, 2003 : 21).

Notre recherche porte un regard sur les échanges interactionnels dans la classe de L2 marqués par des obstacles linguistiques ou communicationnels. Selon la recherche et nos observations, ces moments particuliers donnent souvent lieu à la mise en place de *stratégies discursives* et de *travail métalinguistique* (processus cognitif impliquant l'usage de la langue pour l'apprendre)<sup>2</sup> qui permettent la résolution desdits obstacles et recèlent un potentiel acquisitionnel de la langue ciblée. Selon nous, une meilleure conscientisation des contextes dans lesquels ces stratégies sont mises en œuvre permettra aux enseignants de mieux cibler leurs activités pédagogiques

---

<sup>2</sup> La terminologie spécifique à la linguistique dans ce paragraphe est définie de manière plus complète dans le Cadre théorique de ce mémoire.

en vue d'un apprentissage plus pertinent et efficace pour l'apprenant. Et plus encore, nous croyons qu'une meilleure gestion par les enseignants des obstacles linguistiques en salle de classe favoriserait l'apprentissage du FLS en les transformant en occasions d'apprentissage plutôt que de les considérer comme dérapage du plan pédagogique. Ainsi, nos observations devraient nous permettre de dégager et d'encourager, du point de vue didactique, le recours à une palette diversifiée et mieux ciblée de stratégies peu ou non employées dans la majorité des cours de FLS, et qui sont même découragées par certains enseignants ou institutions.

## 2. Cadre théorique : l'appropriation d'une L2

### 2.1. L'acquisition et l'apprentissage d'une langue

Afin de bien situer cette recherche, il est important de commenter la terminologie que nous avons adoptée. D'abord, le glossaire comporte une liste des termes principaux liés à la linguistique de l'acquisition et à la didactique des langues. Ensuite, lorsque nécessaire, nous avons inclus une définition de certains termes à même le texte afin d'en faciliter la lecture.

D'abord, le FLS représente ici un champ de recherche, et c'est notre emploi de ce terme. Dans le Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère de Cuq (2003), l'entrée pour « langue seconde » renvoie spécifiquement à « français langue seconde » qui représente donc un champ de recherche en soi. Au Canada, l'emploi de ce terme renvoie à la 2<sup>e</sup> langue officielle. Il faut donc reconnaître qu'il y a un brouillage entre les conceptions politique et idéologique de la notion de FLS, et de sa construction dans le champ de la recherche.

L'appropriation d'une L2 et d'une langue étrangère (LE) a suscité un intérêt important tant chez les linguistes que chez les didacticiens des langues. Nous souhaitons apporter quelques précisions à notre usage des termes *apprentissage/apprendre* et *acquisition/acquérir*. Py propose une distinction entre ces deux notions suite aux travaux de Krashen (1983) :

L'apprentissage est une construction artificielle de savoir-faire didactiquement contrôlé, alors que l'acquisition est la mise en œuvre spontanée et inconsciente d'opérations mentales naturelles par une sorte de « bon sauvage » apprenant (Py, 1994 : 137).

S'il y a une distinction à noter dans notre emploi, c'est que notre tendance a été d'employer *enseignement-apprentissage* dans des contextes qui décrivent des activités pédagogiques concrètes.

Nous devons à certaines écoles de pensée les bases de la réflexion sur ce champ vaste et riche qu'est la linguistique de l'acquisition et de la didactique des langues : par exemple, le béhaviorisme, le générativisme, le constructivisme et le cognitivisme, dont nous résumons brièvement les principales orientations afin de mieux contextualiser la démarche du présent mémoire.

Selon le béhavioriste Skinner (1957), l'acquisition d'une L1 ou d'une L2 relève d'un processus *externe* : c'est-à-dire qu'elle se fait par la mise en place d'habitudes verbales, d'automatismes, par imitation et par répétition (Berthoud et Py, 1993). Nous retrouvons ici la notion de *tabula rasa* qui ne prend en compte ni les savoirs antérieurs de l'apprenant et ni la possibilité de transferts. L'individu doit se fier à son environnement qui fournit les éléments nécessaires pour assurer son acquisition d'une langue. En revanche, Chomsky a proposé une conception interne de l'apprentissage sous l'égide de la Grammaire Générative Transformationnelle, qui met en valeur le rôle déterminant de l'activité cognitive chez l'individu dans l'acquisition d'une langue. En effet, il dit que l'enfant fait preuve d'une aptitude innée remarquable, appelée *dispositif inné*. C'est grâce à ce dispositif que l'enfant réussit à effectuer un processus interne de construction de structures de base grammaticales, appelées *universaux linguistiques*, qui sont communes à toutes les langues et qui permettent de créer un ensemble infini d'énoncés à partir d'un nombre limité de règles (Berthoud et Py, 1993 : 51). De ce fait, le rôle de l'environnement prend la forme de « déclencheur » du processus interne acquisitionnel, et, pour l'acquisition d'une L2 plus particulièrement, nous parlons de réactivation de ce dispositif déjà existant. Berthoud et Py (1993) nous rappellent ici l'hypothèse que « l'on ne peut enseigner une langue, mais seulement créer les conditions pour que soit mis en œuvre le talent inné de l'apprenant (...) » (*ibid.*, p. 52).

Bien que porteuses d'idées qui ont contribué à faire évoluer la réflexion sur l'appropriation d'une langue, ces théories ont tout de même posé quelques problèmes, dont la notion limitée du rôle unique de facteurs externes proposée par les béhavioristes et la perception générativiste que toutes les langues sont construites en fonction d'une même syntaxe. Maintes études en linguistique

nous ont montré le contraire : par exemple, l'ordre sujet-verbe-objet, normal en plusieurs langues dont le français, n'est pas universel. Par conséquent, une théorie qui tient compte d'une convergence de ces approches et de leurs facteurs internes et externes est plus plausible :

(...) ces dispositions à construire un système linguistique resteraient virtuelles si l'environnement linguistique et social n'intervenait pas pour que soient mis en œuvre ces processus (Berthoud et Py, 1993 : 53).

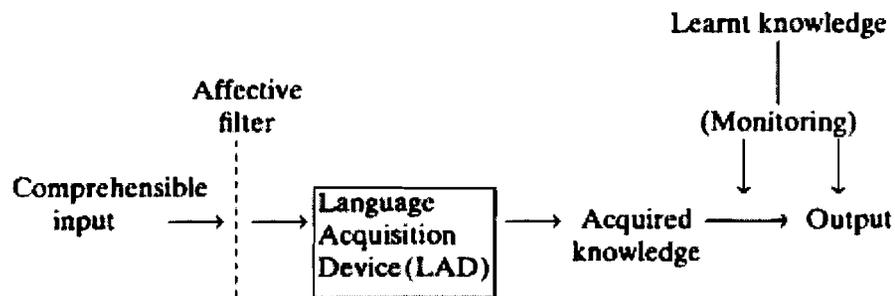
Cette manière d'aborder l'acquisition d'une langue mène à la construction et la réalisation de compétences linguistiques (ou savoir-faire) car elle met en relief les *caractéristiques innée et acquise du processus acquisitionnel* : innée du point de vue cognitif qui, en articulation avec l'environnement, implique la notion même d'interaction. Il importe de souligner la notion de *changement* et de *mouvement du processus cognitif* suggérée par cette manière d'envisager l'acquisition d'une langue. Cette relation nous rappelle la notion de *construction des connaissances* de Piaget (reprise par Berthoud et Py, 1993 : 52), qui envisage la relation entre l'individu et un objet en passant par un processus d'assimilation. Un organisme est en mesure de modifier ses structures internes afin d'intégrer la connaissance d'un nouvel objet. En ce sens, l'intégration d'une langue présuppose un traitement de données qui permet à l'individu de développer et, finalement, de mettre à profit des compétences linguistiques. Selon Berthoud et Py :

Le constructivisme piagétien se fonde sur l'interaction entre un sujet et un objet (...) par l'activité même que le sujet exerce sur son objet, d'une part, et par la résistance que celui-ci lui oppose, d'autre part (*ibid.*, p. 53).

Giacobbe (1992) définit la notion de *construction* comme étant le résultat du travail intellectuel effectué par un apprenant d'une L2. Il explique que le locuteur natif (et nous extrapolons : l'enseignant) fournit un *input* (des données) en L2, qui sert de modèle en vue de la construction de sens et de forme par

l'apprenant au cours du processus d'apprentissage, input qui mènera à l'*output* en L2. Ce qui nous intéresse particulièrement est que Giacobbe postule que l'apprentissage d'une L2 chez les adultes implique la (re)construction de nouveaux signifiants là où les signifiés sont déjà présents. Ce point de vue prend davantage d'importance si nous considérons, par exemple, le recours à la langue maternelle (L1) comme une stratégie d'apprentissage (aspect que nous développons plus loin). Le schéma suivant, adapté par Cook (2007), du modèle de Krashen, vise à expliquer ce processus :

### Combined model of acquisition and production



*The Input Hypothesis Model of L2 learning and production* (adapted from Krashen, 1982, pp. 16 and 32; and Gregg, 1984)

(Cook : <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm>, 2007)

En effet, les étapes entre le début (« input ») et la fin (« output ») constituent le processus de (re)construction de sens qui mène à la possibilité d'émettre un énoncé en L2. Le *Language Acquisition Device (LAD)* proposé par Krashen correspond à la capacité de l'apprenant à effectuer un travail métalangagier (restructuration du langage en tant qu'outil de communication) qui, en coarticulation avec les connaissances acquises (« acquired knowledge ») et le mécanisme du monitorat donne accès à la production et la contrôle.

## 2.2. La notion de compétence dans l'enseignement-apprentissage d'une langue

La *compétence* sert à décrire des savoir-faire que les apprenants développent en classe de langue. Le mot *compétence* (« skills » dans la terminologie adoptée par certains ministères provinciaux de l'éducation) est devenu le terme de choix dans certains programmes d'enseignement, notamment en Ontario et en Colombie-Britannique au Canada, pour décrire les *habiletés linguistiques à développer* dans l'enseignement-apprentissage d'une L2. Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique présente le but du programme de FLS en immersion comme suit :

(...) d'offrir à l'élève l'occasion d'acquérir la *compétence langagière* nécessaire en français pour pouvoir interagir avec confiance dans les milieux où cette langue est parlée et valorisée (...) Le développement d'une *compétence communicative* en français permet à l'élève de s'enrichir à titre d'individu bilingue sur les plans langagier, personnel, social et culturel  
(<http://www.bced.gov.bc.ca/irp/irp.htm>, Copyright © 2007 : Français Langue Seconde, Immersion 11 et 12 : 1).

Nous avons retenu quelques-unes des définitions que Castellotti et Py (2002) ont reprises pour en montrer l'évolution. Par exemple, la définition proposée dans le dictionnaire *Petit Robert* (1993), destiné à des non-spécialistes, peut être comparée à celle donnée dans le *Dictionnaire de l'éducation* (1993) à la même période.

Système formé par les règles (grammaire) et les éléments auxquels ces règles s'appliquent (lexique), intégré par l'utilisateur d'une langue naturelle et qui lui permet de former un nombre indéfini de phrases « grammaticales » dans cette langue et de comprendre des phrases jamais entendues. (*Le Nouveau Petit Robert* dans Castellotti et Py, 2002 : 12).

Le *Dictionnaire de l'éducation* (Legendre 1993) propose

Habilité acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques. (...) Système intériorisé de la grammaire d'une langue qui facilite la compréhension et la production d'un nombre fini d'énoncés, conférant une dimension créatrice à la langue (dans Castellotti et Py, 2002 : 12).

Castellotti nous rappelle aussi la distinction fondamentale de Chomsky entre *compétence* (connaissance du locuteur de sa langue) et *performance* (l'emploi de la langue). Elle résume la position de chercheurs comme Hymes, dont le travail a transformé la manière de penser la compétence. Ce chercheur, dont le fondement de la notion de compétence repose sur la grammaire générative chomskienne, a évolué vers une vision variationniste et communicative de la compétence (Castellotti et Py, 2002). Selon Hymes :

La notion de compétence de communication trouve surtout son origine dans la convergence de deux courants distincts : la grammaire générative transformationnelle et l'ethnographie de la communication; le point commun étant une prise en considération des capacités des utilisateurs d'une langue (Hymes, cité par Castellotti et Py, 2002 : 18).

Pour Moirand (1982), la *compétence de communication* a plusieurs composantes, dont

- une *composante linguistique*, qui repose sur la capacité d'utiliser des modèles d'un système de langue, qu'ils soient phonétiques, lexicaux, grammaticaux;
- une *composante discursive*, qui reflète la connaissance et l'appropriation de divers types de discours selon les situations communicationnelles;
- une *composante socioculturelle*, qui porte sur la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus d'une culture donnée;

- une *composante référentielle*, que nous pouvons apparenter à celle de connaissance encyclopédique (Castellotti et Py, 2002 : 18).

Pour leur part, Py et Grosjean (selon Castellotti et Py) situent la notion de *compétence de communication* en coarticulation avec la *compétence linguistique* dans une réflexion portant sur le développement du bilinguisme. Pour ces auteurs, la compétence de communication joue un rôle tout à fait fonctionnel dans le développement de la compétence linguistique chez l'individu, peu importe son niveau d'habileté à communiquer dans la L2. Il s'avère de plus en plus évident que l'une ne peut être exclue de l'autre.

### **2.3. Les méthodes d'enseignement-apprentissage**

Avant que ne se développent des positions en faveur d'un apprentissage de langue par l'interaction, plusieurs méthodes d'enseignement-apprentissage avaient vu le jour. Parmi les plus connues notons celle de la grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode structuro-globale audiovisuelle. Germain (1993) présente non seulement les caractéristiques de ces méthodes, mais les fonctions particulières à chacune (e. g. l'enseignement au personnel de l'armée, aux fonctionnaires, etc). À la lecture des définitions offertes par Germain, nous constatons que le besoin de développer une compétence orale a été largement présent même si chaque méthode se dotait (plus ou moins) d'outils différents pour y arriver. Il y a eu une évolution progressive vers une plus grande volonté de développer la compétence orale à l'aide de matériel plus authentique ou de situations plus *réelles* et par conséquent, en faisant participer davantage les apprenants dans le processus d'apprentissage d'une L2.

Deux modèles pédagogiques ont alimenté plus particulièrement le dialogue sur la linguistique acquisitionnelle et la didactique des langues : soit la méthode intégrative et l'approche communicative.

### 2.3.1. La méthode intégrative

Introduite par Monique Nemni au début des années soixante-dix, la méthode intégrative vise le développement des quatre habiletés d'une langue : la production orale, l'écriture, la lecture, l'écoute (Germain, 1993). Elle reconnaît autant l'importance des compétences communicatives que celle des connaissances métalinguistiques<sup>3</sup>. La grammaire est enseignée de manière explicite par le biais de la L2 et de la L1, selon les besoins des apprenants dont l'hétérogénéité est aujourd'hui plus représentative des classes de langue. L'usage plus permissif de la L1 a été l'une des critiques de cette méthode<sup>4</sup>. Elle représente pourtant un point de référence commun dans les discussions qui sont construites en fonction des intérêts du groupe.

### 2.3.2. L'approche communicative

L'approche communicative s'est taillée une place importante en tant que modèle d'enseignement-apprentissage d'une langue. Elle vise le développement de la *compétence communicative* de l'apprenant en passant par ses intérêts et ses besoins linguistiques. Le terme *approche* et non *méthode* ici atteste justement de la souplesse qui caractérise l'approche communicative et qui permet aux enseignants d'établir des cadres d'enseignement presque taillés sur mesure. Les documents authentiques et la mise en pratique d'activités d'expression orale caractérisent cette approche et servent à créer des situations

---

<sup>3</sup> Cambra Giné explicite clairement, en s'appuyant surtout sur Vasseur et Arditty (1996), l'activité métalinguistique ou encore, le travail métalangagier. Ce dernier « s'exprime verbalement non seulement au moyen d'explications grammaticales, systématisations et formulations de règles sur les aspects formels de la langue, mais (...) surtout par de multiples manifestations qui affleurent dans les classes, intégrées dans la dynamique discursive. (...) des activités de réflexion « spontanée » émergeant au cours des échanges : des annonces, des pauses, des interruptions, des hésitations ou des bafouillages, des répétitions et des reformulations, des modifications en cours de route des choix linguistiques faits, des expérimentations, des commentaires explicites, des décontextualisations et des recontextualisations (...) tout ce qui relève d'un changement de perspective de ce qui est en train de se passer interactivement. (...) Un usage cognitif du langage vient doubler l'usage communicatif. (2003 : 133-134)

<sup>4</sup> Notons que jusqu'à ce moment-là l'emploi de la L1 en classe de L2 avait été surtout banni (et le demeure toujours d'ailleurs).

communicationnelles les plus authentiques que possible (Cuq, 2003). Le fondement théorique de l'approche repose sur *la langue en tant qu'outil de communication en plus d'être l'objet d'apprentissage*. À présent, nous pouvons faire un lien entre cette approche et la notion d'interaction qui, à la rencontre inévitable d'obstacles linguistiques, mène à la *mise en place* par les apprenants et l'enseignant de *stratégies* qui facilitent la co-construction de savoirs et dont nous faisons l'hypothèse qu'elles contribuent à l'appropriation de la L2. Un usage maximum de la L2 a été fortement encouragé par les institutions qui ont adopté cette approche, notamment de nombreux systèmes scolaires provinciaux au Canada<sup>5</sup>. Cependant, grâce à la souplesse de l'approche communicative, les diverses institutions éducatives ont pu adapter leurs méthodes d'enseignement à leur contexte spécifique, ce qui a mené à une meilleure appropriation de la L2. Les règles d'usage de la L1 représentent un exemple important de l'exploitation de matériel pertinent aux apprenants. Les mérites de cette stratégie seront évidents dans le cadre de notre analyse.

La place importante de la compétence orale dans les programmes d'enseignement du FLS découle, en partie, de la vaste expérience en enseignement-apprentissage du FLS au Canada. Les évaluations et les témoignages des diplômés montrent régulièrement que l'une des compétences les moins développées, et les plus recherchées, demeure la communication orale. Les objectifs des cursus scolaires établis en fonction des priorités gouvernementales, ainsi que les recherches et les méthodes qui en découlent, indiquent l'importance de la communication orale dans l'apprentissage d'une langue. Or, il semble qu'encore aujourd'hui, de nombreuses classes de langue demeurent centrées sur les activités largement cognitives, la compréhension de règles

---

<sup>5</sup> Dans ce contexte, l'usage de la L1 a été largement découragé. Ce n'est que très récemment que certains linguistes canadiens, dont Swain et Lapkin (2005), ont convenu qu'un usage judicieux de la L1 en classe de langue seconde (ou étrangère) peut en effet aider l'apprenant dans son appropriation d'une L2.

grammaticales (conjugaison, règles syntaxiques) et leur application sur papier, ainsi que de vocabulaire choisi arbitrairement sans donner autant, pour ne pas dire davantage, de place à la pratique orale. C'est ainsi que la recherche menée dans une perspective interactionnelle a un apport important à fournir aux pratiques quotidiennes dans les classes de langues, par exemple, le cadre de participation des interactants et l'organisation des tours de parole qui constituent les échanges interactionnels.

## 2.4. La perspective interactionniste

La perspective interactionniste-cognitiviste de l'acquisition de langues trouve ses racines dans la sociolinguistique, dans l'ethnographie de la communication ainsi que dans la psychologie sociale. Cette perspective semble mieux tenir compte des théories proposées par certains chercheurs, dont Vygotsky, puisqu'elle propose une vision globale de l'appropriation d'une langue, créant ainsi le lien étroit entre les notions d'apprentissage et d'acquisition que nous avons évoqué. En effet, Bange (1996), qui avait d'abord postulé que l'apprentissage était une étape précédant celle de l'acquisition, suggère qu'il en fait plutôt partie. Il émet ce constat en s'appuyant sur les travaux de Vygotsky relativement à la perspective socioculturelle de l'appropriation d'une langue, selon lesquels l'interaction assure que les fonctions communicatives de l'apprenant passent du *niveau interpsychique* à un *niveau intrapsychique*. Autrement dit, l'apprenant apprend d'abord à faire dans un groupe (inter-) ce qu'il pourra éventuellement faire seul (intra-) comme, par exemple, communiquer oralement ou résoudre des obstacles linguistiques en L2. À cet effet, Vygotsky a développé la notion de *zone proximale de développement* (dorénavant la ZPD), qu'il a attribuée initialement au développement de l'enfant, et qui est maintenant attribuée aux apprenants dans la classe de langue. La ZPD est :

(...) la distance qui sépare le niveau de développement réellement atteint par un enfant tel qu'il peut être déterminé par la résolution indépendante de problème et son niveau de développement potentiel tel qu'il peut être déterminé par la résolution de problème sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents (Vygotsky, cité par Bange, 1996 : 21).

Nous retrouvons dans les propos de Vygotsky la notion d'*imitation* selon laquelle l'apprenant s'approprie éventuellement des comportements appris *grâce à ses interactions avec des locuteurs plus compétents*. Autrement dit, un locuteur compétent qui fournit à l'apprenant un support dans la résolution d'un obstacle linguistique par le biais de stratégies (combler un manque de vocabulaire en vue de compléter un énoncé en L2) peut contribuer au développement du procédé d'autostructuration chez l'apprenant : c'est-à-dire où l'apprenant pourra éventuellement agir de manière plus autonome dans le règlement desdits obstacles.

Daniel Véronique (1992) s'est aussi penché sur la notion sociocognitive de traitement de l'input; il nous rappelle que Vygotsky envisage le développement cognitif comme processus social et communicatif. Les travaux d'inspiration vygotkienne ont en commun l'importance de la coarticulation entre la ZPD et l'interaction dans l'acquisition d'une L2 selon une perspective interactionniste. C'est grâce à l'interaction que le potentiel acquisitionnel de l'apprenant est réalisé. Arditty et Vasseur (1999), en plaçant la notion d'interaction au cœur des sciences du langage, insistent sur l'importance d'envisager les facteurs externes aux productions langagières comme faisant partie de l'étude des interactions.

(...) l'interaction verbale ne peut plus être envisagée comme simple transmission d'un message préagencé mais comme négociation permanente du sens (...) Car la négociation du sens est indissociable de l'interprétation dynamique des situations et de la négociation des positionnements sociaux (Arditty et Vasseur, 1999 : 5).

Pour Ellis (1999), c'est aussi l'interaction qui est au cœur de l'apprentissage puisque c'est dans l'interaction que se constituent les nœuds de négociations d'où le recours aux stratégies d'apprentissage, qui, selon cet auteur, facilitent les processus d'appropriation. « The general claim of the IH (« Interaction Hypothesis ») is that engaging in interpersonal oral interaction in which communication problems arise and are negotiated facilitates language acquisition » (*ibid.*, p. 4). Il justifie ainsi le recours à la L1. Nous tenons à préciser que les négociations auxquelles tant de chercheurs font référence impliquent la notion de stratégies en ce sens que ces dernières servent de « bouées » (Moore, 1996), ou encore d'outils, qui facilitent l'échange communicationnel. En plus des caractéristiques propres de l'interaction, certains facteurs externes jouent un rôle central dans l'échange interactionnel et par conséquent, dans le processus d'appropriation d'une L2. Nous entendons par facteurs externes, les rôles des interactants dans l'échange, le contenu de l'échange et le matériel pédagogique connexe, les expériences et connaissances des interactants, pour en nommer quelques-uns. L'interdisciplinarité de l'interaction est reconnue par Matthey (2003) qui rappelle que les interactionnistes sont d'accord sur l'impossibilité d'ignorer les facteurs cognitifs, sociopsychologiques et sociologiques en regard de l'acquisition d'une langue.

Ce survol de la perspective interactionniste relativement à l'appropriation d'une L2 met en relief certains éléments qui sont constitutifs de l'interaction, dont le type d'interaction, les conversations didactiques et les séquences potentiellement acquisitionnelles.

## **2.5. L'interaction dans la classe de langue**

### **2.5.1. Le type d'interaction**

La notion de construction de savoirs par le biais de l'interaction est centrale dans la perspective dynamique de l'interaction que développe

Cambra Giné (2003). Elle conçoit l'interaction comme un événement communicatif mutuellement construit par les acteurs (*ibid.*, p. 69). Par ailleurs, la participation des interactants est régie en fonction de l'acceptabilité de leurs conduites sociales, reflétée dans leur production langagière. Autrement dit, la participation d'un apprenant dans une interaction sera influencée par sa volonté (ou non) de se conformer aux règles sociales, et plus spécifiquement, aux règles et rituels de la classe. Cambra Giné nous invite à prendre conscience d'autres éléments, dont le fait que les acteurs se font une autoreprésentation de la situation interactionnelle et du type d'interaction dont il s'agit (salutations, remerciements, jeux de rôle comme situations transactionnelles d'achats, etc). Cette représentation influe directement sur les aspects suivants de la conversation : les buts et résultats attendus des interlocuteurs; les rôles des interactants, y compris leur positionnement social; et les méthodes de négociation (stratégies) à développer pour arriver aux résultats attendus.

La notion de négociation, dénominateur commun dans les travaux des chercheurs interactionnistes, s'est taillée une place centrale dans la discussion sur l'organisation du discours en ce sens qu'elle offre la possibilité de construire une « infinité de discours » (Roulet, 1999 : 39-40). Roulet a caractérisé la négociation sous forme d'échange constitué d'unités appelées interventions qui mènent éventuellement à une finalité ou conclusion satisfaisante pour les partis concernés. Or, l'analyse de communications interactionnelles a montré que tout échange peut, pour diverses raisons, mener au déclenchement d'échanges secondaires (que Bange a nommé séquences enchâssées, et d'autres, latérales); échanges qui sont complexifiés par la nature du sujet, par le niveau de connaissances encyclopédiques des participants (en opposition aux connaissances linguistiques), par la relation linguistique asymétrique entre les locuteurs, pour ne reprendre que quelques éléments principaux. En effet, l'interaction dans la classe de langue est caractérisée par la nature

exolingue des conversations, le cadre de participation et l'organisation des tours de parole.

### 2.5.2. Les conversations exolingues

Historiquement, la notion de conversation exolingue décrit les interactions « ordinaires », donc hors classe, entre locuteurs natifs et non-natifs. C'est plus tardivement que la recherche en acquisition a intégré cette notion dans la perspective interactionnelle d'appropriation des L2 en classe de langue. Des chercheurs, dont Porquier (1979, 1984), Alber et Py (1985) et De Pietro (1988), opposent la notion d'interaction exolingue et celle d'interaction endolingue. Alors que l'interaction endolingue s'effectue « grâce à un code unique également partagé par les participants » (Porquier et Py, 2004 : 28), la conversation exolingue implique la *communication entre individus qui ne partagent pas la même langue première* (L1). Porquier dit de la situation exolingue qu'il s'agit d'une communication entre participants établie par des moyens autre qu'une langue maternelle (ou L1). Il dresse un inventaire des paramètres situationnels qui définissent cette situation, soit :

- les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune [...];
- les participants sont conscients de cet état de chose;
- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants;
- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières (Porquier, 1984 : 18-19).

Toujours selon Porquier, la conversation exolingue peut fortement contribuer à l'apprentissage d'une L2 s'il y a coopération entre les partenaires. L'asymétrie des participants de ce type d'échange fait en sorte qu'il y aura, de part et d'autre, des approximations linguistiques, des hétéro-reformulations

proposées par le natif ou expert (dans le cadre de la classe, l'enseignant), des sollicitations de l'apprenant, pour nommer quelques stratégies que nous expliciterons dans la section 3.3 de ce chapitre. Bref cette notion, dans son sens large et pédagogique à la manière de Porquier, est liée aux interactions de classe de langue car elle mise sur la coopération entre les participants. La mise en œuvre de stratégies discursives de la part des interactants pour assurer l'accomplissement de la communication présente, selon nous, un potentiel d'apprentissage. C'est le *cadre de participation* qui régularise, du moins en partie, la coopération entre les participants, ainsi que l'interaction toute entière (Cambra Giné, 2003).

### **2.5.3. Le cadre de participation**

Cette notion met en avant-plan l'organisation de la classe, au sens le plus large, dans l'analyse des stratégies mises en place lors d'interactions en vue de l'acquisition du FLS. Selon Cambra Giné (2003), il s'agit de :

(...) la façon dont s'organise la scène de l'interlocution, aussi bien par rapport à la prise de parole et les transitions, que le comportement des interlocuteurs et les rôles communicatifs qu'ils assument dans la gestion de l'interaction (*ibid.*, p. 72).

En effet, la multiplicité et l'asymétrie des participants, leurs connaissances de la langue, leurs caractéristiques, leurs rôles (ceux qu'ils assument et ceux qui leur sont attribués), ont un impact sur le type d'interaction qui aura lieu et, par conséquent, sur les stratégies d'apprentissage qu'ils mettront en œuvre. Par exemple, dans le contexte des interactions didactiques, l'enseignant joue un rôle principal à travers duquel il gère les tours de parole. Cependant, lorsque les apprenants deviennent *locuteurs*, la nature, la fréquence et la forme des interventions changent. Bref, « il y a au cours de l'interaction une variation permanente de la constellation de participants (...) » (*ibid.*, p. 73).

En général, le cadre de participation de la classe de langue est d'abord (pré)établi par l'institution dans laquelle se déroule le cours, et

plus spécifiquement, en fonction du plan pédagogique prévu par l'enseignant. Cependant, d'autres aspects contextuels s'ajoutent à la situation pour créer un contexte particulier dans une classe particulière. Il s'agit, par exemple, du nombre d'apprenants, qui contraint le niveau de participation et les relations entre les participants de la classe, ce qui crée une atmosphère spécifique à cet environnement. À cela, il faut ajouter l'inégalité, ou l'asymétrie (terme de Vasseur, 1999) des participants, qui augmente avec le nombre de participants. Cette réalité de la classe de langue place l'enseignant devant un des grands défis de la majorité des classes de langue : la gestion de l'hétérogénéité des groupes d'apprenants. Dans une classe où le nombre d'apprenants est élevé, le niveau d'hétérogénéité augmente. Le travail de groupe multiplie pour chacun les occasions de participation orale et facilite un cadre participatif construit sur la négociation (Nussbaum, 1999; Mondada, 1999).

En ce qui a trait au statut de l'enseignant de la classe de langue, celui-ci est relativement clair, son rôle principal étant facilement repérable. Cambra Giné s'appuie sur Kerbrat-Orecchioni (1995) pour expliquer les divers types de destinataires ou allocutaires de la classe ce qui influence, d'une part, la locution de l'enseignant et d'autre part, les *formats d'interaction* qui peuvent prendre place. Cambra Giné parle de locuteurs officiels : les apprenants, les destinataires directs à qui l'enseignant s'adresse et des destinataires indirects, ceux qui écoutent ou suivent un échange entre un enseignant et un apprenant en particulier. Cet aspect de la classe est étroitement lié à la mise en place et la gestion des tours de parole.

#### **2.5.4. L'organisation des tours de parole**

L'organisation des tours de parole a été largement discutée dans la recherche sur les interactions en classe et sur la conversation. Il s'agit d'un élément essentiel, car c'est grâce à leur gestion que se manifesteront

(ou non) des formats d'échanges qui mènent à la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage observables. Cette notion permet de répondre aux questions suivantes : Quel locuteur prend la parole? Quand? Quand est-ce qu'il y a un glissement de focalisation de la forme au sens ou vice versa? Où se situe la fin d'un échange? Cambra Giné (2003) nous offre cette définition : « Le tour de parole est une unité interactionnelle naturelle et chaque tour est réglé pour que la sélection du tour suivant ait lieu » (*ibid.*, p. 75). Comme plusieurs chercheurs en acquisition interactionnelle, elle met l'accent sur la relation entre les tours, en ce sens que, en observant le 2<sup>e</sup> tour de parole, nous arrivons à donner un sens au 1<sup>er</sup> tour. Autrement dit, la réponse donne un sens à la question.

Dans un effort de synthétiser cette notion, Cambra Giné suggère trois raisons, que nous avons pu identifier dans notre corpus, pour lesquelles les apprenants s'approprient leur tour de parole :

- a. pour faire une proposition, en vue de la réalisation de la tâche;
- b. pour ajouter quelque chose et faire avancer le travail de groupe;
- c. pour réparer ce qui a été dit dans le ou les tours de parole précédents.

La gestion des tours de parole, en donnant forme en classe à des rituels et des « formats interactionnels », a des incidences sur les stratégies d'apprentissage. Avant d'explicitier ce concept, il nous semble important de placer la notion des tours de parole dans le contexte des conversations de la classe de langue, dont les conversations didactiques, qui sont au cœur de l'interaction en classe de L2. Ces formats interactionnels, selon De Pietro, Matthey et Py (1989), lorsqu'ils donnent lieu à un travail collaboratif, sont souvent constitutifs d'un apprentissage.

Ces chercheurs ont nommé ces moments *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA).

## 2.6. Les conversations didactiques

Dans une étude sur les leçons de conversation, Pekarek (1999) s'est penchée sur la dynamique des conversations interactionnelles en classe de langue. Elle met en avant la dichotomie entre la pratique institutionnelle de la conversation et la pratique sociale (hors de l'institution). Il semble qu'une forte majorité d'apprenants d'une L2 rencontre encore des difficultés importantes à appliquer dans le « réel » ce qu'ils ont appris en classe de langue. Selon Pekarek, les conversations didactiques constituent encore une (trop?) forte optimisation de la pratique formelle, et une pratique fonctionnelle insuffisante des compétences discursives. En effet, le problème se trouve dans « (...) *l'intégration de leurs moyens langagiers dans la dynamique de l'interaction verbale*, et cela malgré des compétences grammaticales et lexicales relativement élaborées » (*ibid.*, p. 2). Sur les questions de classe, Cambra Giné (2003) nous dit :

(...) les conversations didactiques n'ont pas comme objectif d'engager simplement un dialogue, mais de montrer comment on sait / on ne sait pas parler en LE, et d'utiliser les productions incorrectes pour y apporter des corrections, au moyen de procédés d'évaluation et de réparation (*ibid.*, p. 115).

D'abord, les conversations en classe de langue ne doivent pas être perçues comme conversations « ordinaires ». Elles suivent plutôt des formats précis qui ont été décrits dans la recherche et dont nous faisons l'hypothèse que certains encouragent plus que d'autres des progrès d'apprentissage. Le déroulement des communications dans la classe de langue est régi par certaines caractéristiques de ces conversations interactionnelles, notamment les *contrats d'apprentissage, didactiques et de parole*.

### 2.6.1. Les contrats et leurs dimensions interlocutives

Peu de chercheurs doutent de l'existence de contrats entre les participants de la classe, sans pour autant qu'ils soient toujours explicités en tant que tel. Les règles de communication et les règles relationnelles entre les participants évoquent pour nous la notion d'entente. Cambra Giné (2003) explique, en suivant Krafft et Dausendschön-Gay, que la classe est une situation de type contractuel : il y a des comportements et des attentes préétablis, d'abord sur le plan social où se trouve l'institution, ensuite par l'institution et finalement par l'enseignant responsable d'une classe. En effet, cette chercheuse souligne l'importance de la multiplicité des contrats :

(...) les interactants se mettent d'accord sur ce qu'ils vont faire dans la suite (collaborer pour arriver à un résultat commun, se parler (...), sur l'objet et sur les modalités de l'interaction, sur les activités préférentielles (...); de par la conclusion du contrat, ils définissent aussi sa portée (...) (Krafft et Dausendschön-Gay cités dans Cambra Giné, 2003 : 83).

Le *contrat d'apprentissage*, souvent implicite et que nous venons de décrire partiellement, est celui qui engage l'enseignant et les apprenants dans une situation éducative institutionnelle qui implique l'apprentissage et l'enseignement, et qui oblige les interactants lors d'un échange communicatif (Cambra Giné, 2003). Autrement dit, dans la classe de langue, l'enseignant a le droit d'enseigner et les apprenants ont le droit d'apprendre. En revanche, les interactants ont aussi des devoirs. L'enseignant a le devoir de répondre aux demandes d'aide de l'apprenant, de lui offrir le support nécessaire à son apprentissage et il a aussi le devoir d'évaluer l'apprenant. De Pietro, Matthey et Py (1989) citent Brousseau (1980) qui a introduit la notion de contrat didactique en didactique des mathématiques comme « ces habitudes du maître attendues par l'élève et ces comportements de l'élève attendus par le maître » (Brousseau, cité par De Pietro *et al.*, 1989 : 6). Pour Faraco et Kida, le contrat didactique est :

(...) un accord passé entre deux parties interactantes sur les conditions interactionnelles et cognitives de l'échange exolingue autour du topic instructionnel en situation guidée (Faraco et Kida, 2006 : 3).

Contrairement aux deux premiers types de contrats, qui sont en principe dans la nature de la situation de communication institutionnelle, le *contrat de parole (ou de communication)* est plus local et dépend davantage de l'influence de l'enseignant sur le déroulement de la classe et de la réaction des apprenants à son approche. Cambra Giné (2003) explique que les conditions de réalisation des échanges sont régies par le contrat de parole qui lui est mis en place par l'enseignant. Ce qui est à retenir est que ce contrat détermine les normes « non seulement linguistiques mais aussi et surtout d'interaction et d'interprétation (...) car le locuteur est l'acteur, et en tant que tel il se représente les comportements à adopter dans telle situation » (Vion, cité par Cambra Giné, 2003 : 85). Cet aspect implique aussi ce que Cambra Giné appelle le *contrat codique*; c'est-à-dire avec quels codes est-ce que les interactants communiquent? Est-il permis d'alterner les codes? Si oui quand et pour quelles raisons? (Cambra Giné, 2003). Il s'agit d'un élément clé que nous développons dans le contexte des stratégies d'apprentissage.

Bien que le contrat didactique soit largement hérité de l'institution et plutôt implicite, il est explicité au besoin : soit pour recadrer une activité de classe, ou dans des situations interculturelles ou des situations de transgression des règles (Faraco et Kida, 2006 : 84-85). Simplement, si l'apprenant compte sur l'aide de l'enseignant pour apprendre et que l'enseignant offre cette aide, il y a un nouveau contrat temporaire.

La notion de contrat permet de mieux comprendre et d'interpréter le déroulement des interactions en classe de langue. La conformité à des règles et à des comportements nous amène à envisager ladite classe comme un microsystème social et culturel où les interactants sont pourvus de rôles : un phénomène dynamique et d'une grande importance dans la gestion d'obstacles linguistiques et des stratégies d'apprentissage qui en découlent.

## 2.6.2. Le rôle des interactants dans une classe d'apprenants adultes

Pour Goffman (1981), la situation interactionnelle s'apparente à une pièce de théâtre où les acteurs ont un rôle à jouer. Il dit : « un rôle est un modèle d'action préétabli qui règle et facilite l'accomplissement des échanges » (Goffman, cité par Cambra Giné, 2003 : 89); une définition qui correspond bien au contexte de la classe de langue. Goffman parle de *figuration* pour décrire la complexité des relations sociales entre les interactants; complexité qui détermine les comportements et les actions des participants dans une situation sociale.

Cambra Giné (2003) utilise le terme *relation verticale* pour décrire le rapport enseignant-apprenant, une verticalité qui implique des rapports et comportements relativement prévisibles dans le cadre d'une interaction : ce sera par exemple l'enseignant qui est à l'aise tant en L1 qu'en L2 face à ses apprenants et qui garde le monopole du déroulement de la classe, du temps et des tours de parole.

En revanche, dans leur article sur la déritualisation et l'identité des apprenants, Moore et Simon (2002) développent l'idée qu'il peut s'opérer un déplacement de rôles auto-assignés par les participants dans une interaction. Dans un même esprit, Vasseur parle de *conduites inattendues* pour décrire ce phénomène, qui s'apparente à la mise en œuvre de séquences enchâssées, à la manière de Bange (Vasseur, 2000 : 3). Par exemple, dans une salle de classe typique, il arrive qu'un enseignant locuteur natif de la L2 ait une connaissance limitée de la L1 des apprenants. Lors d'une séquence latérale portant sur un obstacle linguistique/communicationnel qui implique l'utilisation de stratégies d'apprentissage, il se peut que le contrôle de la situation passe de l'enseignant aux apprenants qui, à leur tour, prennent le rôle d'expert pour assurer l'intercompréhension parmi les membres du groupe, y compris l'enseignant (Moore et Simon, 2002 : 10-11).

Cambra Giné associe la notion de rôles au contexte de la classe de L2 constituée d'apprenants adultes, où l'individu peut se sentir dépouillé de toutes ses compétences pourtant reconnues à l'extérieur de la classe (dans un contexte professionnel, familial ou autre) (Cambra Giné, 2003 : 90). Les profils et les attitudes des apprenants et les activités gérées par l'enseignant influencent la mouvance des rôles dans ce contexte, car les apprenants se retrouvent dans une situation potentiellement déstabilisante. Par conséquent, l'enseignant fera appel à « des stratégies de séduction et de dédramatisation (...), avec comme résultat soit un sentiment d'interaction réussie, soit des situations conflictuelles où l'apprenant n'accepte pas le jeu et se bloque » (Cambra Giné, 2003 : 91). Nous pouvons constater d'après ces réflexions que le déroulement acceptable d'une interaction dépend de l'acceptation par les participants de se conformer à certaines normes liées à l'interaction en classe et aux rituels de négociation, et dépend de l'habileté de l'enseignant dans la *gestion des faces et le ménagement de celles-ci* (Cambra Giné, 2003). En revanche, cela n'exclut pas la (forte) possibilité d'un repositionnement dans les rôles joués par tous les participants selon les formats et les besoins d'un échange.

## **2.7. Les stratégies d'apprentissage**

Les définitions d'une *stratégie d'apprentissage* se sont multipliées depuis que Selinker (1972) a utilisé ce terme dans un article qui porte sur l'interlangue. Richterich (1997) cite plusieurs références reconnues dans le domaine, dont Faerch and Kasper (1983), Tarone (1976), Bange (1992); ces chercheurs proposent des définitions qui mettent en évidence la complexité de l'étude de telles stratégies (Richterich, 1997 : 43-45). Parmi ces termes et définitions notons : « un ensemble d'actions sélectionnées et agencées; des actions-moyens; des tactiques; des techniques; des opérations employées consciemment; des procédures de résolution de problèmes; des compétences de base, de pensée et de raisonnement » (Richterich, 1997 : 44). Moore fait

référence à l'emploi stratégique par les bi-/plurilingues « des ressources de leurs répertoires comme savoirs d'appui dans la découverte et la manipulation des faits langagiers » (2006 : 170). Elle rappelle le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001) qui définit les stratégies comme :

(...) le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation, et d'exécuter la tâche avec succès et de façon la plus complète et la plus économique possible—en fonction de son but précis (CECR, cité par Moore, 2006 : 170).

Cette définition rend compte de la richesse des négociations qui ont lieu dans la classe de langue et qui dépassent le contrat pédagogique, phénomène que nous avons constaté dans notre réflexion sur la mouvance des rôles des interactants (voir p. 26). En effet, de nombreux chercheurs ont contribué à l'identification et la verbalisation desdits « moyens » qui aident les apprenants à mener à bien leurs communications interactionnelles.

La notion de *stratégies d'apprentissage* est empruntée ici à l'approche interactionnelle de l'acquisition d'une L2. Véronique (1992) rappelle que dans la recherche acquisitionniste, l'emploi du terme *stratégie* désigne les mouvements collaboratifs, de négociation et de facilitation, et qu'il correspond en partie à celui d'*étayage* dans les travaux de Bruner (cf. Véronique, 1992 : 12). En effet, il se produit dans des situations interactionnelles « des séquences particulières de travail négociateur sur les moyens langagiers qui semblent favorables à l'acquisition, sans que cela signifie que nous soyons assurés d'une acquisition effective » (Cambra Giné, 2003 : 130). Bange (1992) a nommé *bifocalisation* ces séquences d'échanges interactionnels marquées par une concentration simultanée sur le fond et la forme. Selon la recherche sur l'acquisition, ces séquences de négociation discursive et de travail métalinguistique (processus cognitif impliquant l'usage de la langue pour l'apprendre) intéressent particulièrement les chercheurs car elles représentent des moments potentiels d'apprentissage.

Les travaux de De Pietro, Matthey et Py (1989) ont fait avancer la réflexion sur la notion de stratégies mises en œuvre à l'intérieur de *séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)*; les observations de ces séquences laissent transparaître un apport à l'appropriation d'une L2. Ce qui nous importe ici sont les éléments qui font que les participants, dans la classe de langue, mettent en œuvre des stratégies dans des formats interactionnels qui, selon notre hypothèse, sont porteuses d'un apprentissage linguistique (voir p. 13).

Ces chercheurs se sont inspirés du *schéma d'action* de Kallmeyer et Schutze (1976). Les trois étapes de ce schéma sont :

1. le *déclenchement*, qui marque le début d'un échange habituellement caractérisé par un énoncé auto- ou hétérostructurant,
2. la ratification dudit énoncé,
3. et enfin, sa prise.

Ce schéma sert à la résolution d'un obstacle rencontré par l'apprenant, (manque lexical ou de savoir-faire communicationnel). Les interlocuteurs s'y engagent donc avec une visée acquisitionnelle.

Peu importe le type de séquences étudiées, les chercheurs sont d'accord sur le fait que ces moments présentent des traces observables d'acquisition potentielle. Ce que nous retenons pour le moment est que les *fonctions des stratégies d'apprentissage* des apprenants influent l'accomplissement d'un but communicatif proposé par l'enseignant, mais aussi l'apprentissage de *faits langagiers* (Moore, 2006) parce qu'elles amènent les apprenants à se concentrer sur la langue lors d'un obstacle, à se questionner sur ledit obstacle et à effectuer un travail métalinguistique en vue de sa résolution.

Quant aux *stratégies d'apprentissage*, Cuq (2003) s'est appuyé sur O'Malley et Chamot (1990) qui distinguent parmi celles-ci, les stratégies métacognitives qui correspondent à « une réflexion sur le processus d'apprentissage », des stratégies cognitives, qui portent sur le traitement de la matière à étudier (2003 : 225). En revanche, les *stratégies de communication*

sont, selon la définition de Faerch et Kasper (1983) que nous avons traduite à partir de Wendt comme étant, *des plans potentiellement conscients qu'un individu adopte pour résoudre ce qui se représente comme un obstacle afin d'atteindre un but communicationnel* (Wendt, [www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4wendt.pdf](http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4wendt.pdf)). La distinction entre stratégies d'apprentissage et de communication rappelle la notion de *bifocalisation* de Bange (1992) pour expliquer la centration double lors d'une interaction, c'est-à-dire centrée à la fois sur la forme (la langue comme outil de communication) et sur le contenu (ou fond). L'analyse des moments où se manifeste la bifocalisation relativement à un élément linguistique a montré que l'enseignant met en œuvre un procédé d'*étayage* qui vient appuyer l'apprenant dans la résolution d'un obstacle linguistique. Par exemple, dans le contexte d'une conversation dans une classe de langue, l'étayage est un support offert à l'apprenant par l'expert en fonction de ses besoins et de ses compétences, ce qui permet à l'apprenant d'atteindre son but communicationnel et, très souvent, d'intérioriser de nouveaux éléments linguistiques. L'enseignant prend en charge ce que l'apprenant ne peut pas exécuter et, au fur et à mesure que ce dernier progresse dans son développement, le rôle de l'enseignant diminue (Matthey, 2003). Par conséquent, l'autonomie dans la production orale et l'intériorisation des savoir-faire de l'apprenant augmentent.

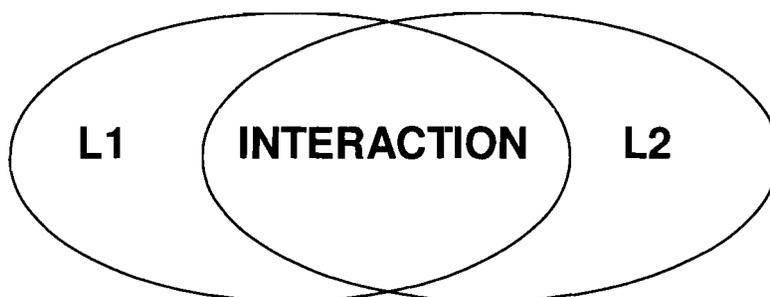
Parmi les stratégies principales, notons la sollicitation (questions de classe), la reformulation (déclenchée par l'apprenant ou l'enseignant) et plusieurs fonctions de l'emploi de la L1. La mise en œuvre de ces procédés, et en particulier ceux de la L1, est liée depuis longtemps à une sorte d'« espace » entre les deux (ou plusieurs) langues que développent les apprenants d'une L2. Il s'agit de l'*interlangue* qui représente pour l'apprenant une banque de ressources langagières précieuses.

### **2.7.1. L'interlangue et la L1**

La notion d'interlangue et l'usage de la L1 par les interactants dans la classe de langue continue de susciter beaucoup d'intérêt chez les

linguistes et les didacticiens. L'interlangue se définit comme un processus dynamique qui découle du contact et de l'interaction des langues chez l'apprenant. Matthey (2003) explique l'interlangue comme étant le résultat de *l'histoire des interactions exolingues auxquelles l'apprenant a participé* (sa terminologie). Plus spécifiquement, l'interlangue est la grammaire intermédiaire de l'apprenant qui lui permet de fonctionner dans la langue cible. Les chercheurs s'accordent maintenant pour dire qu'il n'y a pas de frontière fixe entre les langues de l'apprenant, et que celui-ci dispose de l'ensemble de ses ressources linguistiques pour construire ses savoirs du fonctionnement de la L2. Selon Alber et Py (1985), l'interlangue est un « système linguistique sous-jacent » qui, bien qu'il soit réduit, assure la réalisation des stratégies communicatives qui correspondent aux objectifs des interlocuteurs.

Le diagramme suivant illustre cette notion :



Pour De Pietro, Matthey et Py, l'interlangue représente :

Les résultats intermédiaires de l'acquisition (...) intégrés dans un système original qui possède au moins une partie des propriétés que l'on reconnaît généralement aux langues naturelles. Ce système n'est pas réductible à une reproduction approximative (...) de la langue cible, et pas plus à un mélange de formes empruntées à la fois à L1 et L2 (1989 : 1).

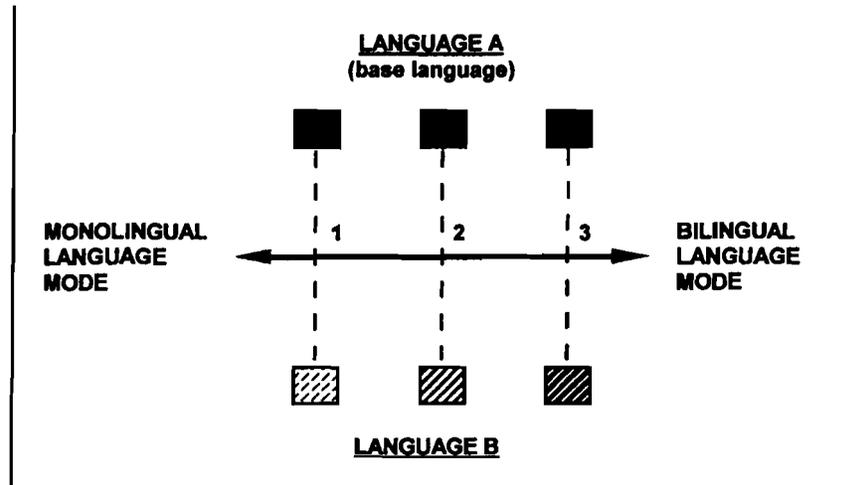
Il n'est pas étonnant de constater que le rôle de la L1 a occupé une place importante dans la réflexion sur l'interlangue. Les recherches sur la fonction des alternances de codes<sup>6</sup> dans les classes de L2 révèlent des emplois stratégiques de la L1 dans le développement de l'interlangue, à la fois sur le plan des compétences linguistiques et sur le plan du déroulement de la conversation. Selon Cuq (2003) :

L'alternance codique est le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrased ou d'un échange, ou entre deux situations de communication. Il s'agit d'un ensemble de phénomènes et de comportements complexes, systématiques, et susceptibles d'être analysés aux niveaux (...) psycholinguistique et linguistique (...) communicatif et interactionnel (...) sociolinguistique (*ibid.*, p.18).

Nous nous intéressons particulièrement au point de vue communicatif et interactionnel relativement à cette notion. Dans ce contexte, l'alternance codique (désormais AC) est une stratégie de communication qui fait partie des ressources linguistiques de l'apprenant, d'où le lien étroit avec la notion d'interlangue, et qui permet à celui-ci d'atteindre des buts dans une situation de communication. Grosjean (1998) a développé l'idée de *l'existence simultanée de deux langues*, en mettant de côté la notion de l'existence de *deux monolingues* chez la personne bilingue. Selon lui, il faut parler de la variation du degré de désactivation des langues présentes chez l'individu pour expliquer que, en effet, une situation de communication influence l'individu dans son parler. Nous nous appuyons sur le schéma suivant pour illustrer ce propos :

---

<sup>6</sup> Notons la variété des termes utilisés pour parler d'alternance codique : marque transcodique, codeswitch(-ing), alternance de langue, alternance de code, changement de langue ou de code.



(Grosjean, 1998 : 136)

Le continuum sur le *mode de langue* de Grosjean s'inspire de la perspective qu'un (bi-)plurilingue est continuellement en présence de ses langues (que celles-ci soient activées ou non). Lorsque l'individu interagit avec un monolingue, la langue de base (A) est la langue de communication. Par conséquent, la langue B demeure désactivée. En revanche, en interaction avec un interlocuteur bilingue, l'individu peut potentiellement avoir recours aux deux langues au cours de l'échange.

Son approche s'inscrit donc dans la perspective plurilinguistique de la classe de langue. Pour Grosjean (1993) l'AC représente « (...) le passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou de plusieurs phrases » (*ibid.*, p. 22). Ce point de vue rejoint celui de Lüdi, pour qui l'AC est « (...) le fait de passer rapidement à l'autre langue pour la durée d'un mot, d'une expression, d'une phrase, pour revenir ensuite à la langue de base » (1986 : 1).

Pourtant, on note une pratique d'interdiction de la L1 dans les cours de FLS au Canada, et ce depuis plus de trente ans. D'ailleurs, la majorité des institutions préconisent toujours cette approche; les discussions sur ce sujet ainsi que les échanges informels entre enseignants et

professeurs dans divers milieux éducationnels en témoignent. En dépit de cela, le courant de la pensée évolue depuis une vingtaine d'années, en particulier chez les chercheurs qui s'intéressent au bilinguisme, et plus récemment au plurilinguisme, car ils tiennent compte davantage de la notion de compétence globale. Swain et Lapkin (2005), qui ont fait d'importantes recherches dans le domaine de l'immersion française au Canada, montrent une plus grande ouverture relativement au rôle de la L1, particulièrement en ce qui a trait au travail collaboratif :

What this means is that the dialogue that learners engage in, no matter in what language, takes on new significance. In that dialogue, we can observe learners operating on linguistic (or scientific, etc.) data – operations that move inward to become part of the participants' own mental activity. In dialogue with others, we see learning taking place – we see learning in progress. (...) speaking and writing are cognitive tools (Swain and Lapkin, 2005 : 178).

Par conséquent, nous constatons deux courants de pensée autour de cette question : le premier préconise que la L1 ne devrait être qu'un tout dernier recours dans les situations de détresse (cf. Turnbull, 2001; Calvé 1987, 1993), tandis que le deuxième voit la L1 comme un outil d'apprentissage (cf. Swain & Lapkin 2005; Cook, 2001; Castellotti et Moore, 1997, 1999). Turnbull (2001), qui maintient depuis longtemps une position ferme quant au non-emploi de la L1 en classe de L2, a ouvert, si ce n'est que très peu, la « porte de la classe » à la L1, en réponse à Cook (2001), pour faire suite à un débat entamé par ce dernier : « À l'instar de Cook, je crois qu'il existe des occasions où il est approprié et efficace pour l'enseignant(e) de se servir de la langue maternelle des apprenants (...) » (Turnbull, 2001 : 531).

En effet, la recherche sur la fonction des AC dans les classes de L2 a révélé des emplois stratégiques de la L1 dans le développement de l'interlangue à la fois sur le plan des compétences linguistiques et sur le plan des compétences communicationnelles. Pour Cambra Giné (2003), la réalité plurilingue des classes contemporaines devrait inciter linguistes

et didacticiens des langues à revoir la conception de ce phénomène de manière plus globale et holistique. Selon Py, « Les connaissances en L2 ne viennent pas tant s'ajouter, mais plutôt se combiner avec les connaissances en L1 » (1997 : 502). C'est dans cette dynamique que l'apprenant fait appel aux diverses stratégies d'apprentissage.

Causa (2002) s'est beaucoup penchée sur la question de l'AC en classe de langue, tant du côté des apprenants que de celui des enseignants. Ses recherches, en plus d'autres travaux, lui permettent de dire que le recours à la L1 peut s'expliquer en termes d'acquisition et de communication, d'interaction et d'affirmation du sujet (*ibid.*, p. 46). Selon elle, le recours à l'AC pourrait avoir comme motivation :

- 1) le manque de maîtrise de la langue cible,
- 2) la construction d'une compétence bilingue,
- 3) l'intention communicative.

De nombreux chercheurs intéressés par la question de (bi-)plurilinguisme, dont ceux déjà cités<sup>7</sup>, ont porté un nouveau regard sur l'usage de la L1 dans le processus d'appropriation d'une L2. Les apprenants construisent leurs savoirs du fonctionnement de la L2 en formant des hypothèses basées sur les règles acquises en L1 et par conséquent, cette dernière n'est plus un obstacle mais une aide à l'apprentissage de la L2. En fait, les analyses de conversations interactionnelles montrent parfois que les recours à la L1 ont lieu en raison d'obstacles communicationnels et déclenchent une séquence latérale (ou enchâssée), que nous avons déjà évoquée. Nous observons dès lors des traces de travail métalinguistique marquées par la bifocalisation où les interactants passent du but principal de la tâche à la volonté de résoudre le problème formel de la langue. C'est d'ailleurs ce type de situation communicationnelle qui donne lieu à des formats

---

<sup>7</sup> Voir aussi Nicol, 2001; Anton & Di Camilla, 2000; Castellotti, 1997; Moore, 1996, 2006.

interactionnels où se réalise le processus d'apprentissage potentiel: à partir du déclenchement d'une séquence latérale jusqu'à sa conclusion satisfaisante marquée par les participants.

### **2.7.2. Les formats**

L'observation d'une classe de langue permet de faire au moins deux choses : d'une part de noter ce que font les enseignants et les apprenants, en terme de stratégie, au cours d'une session visant l'accomplissement d'objectifs linguistiques déterminés; et d'autre part, de cerner les *formats interactifs* établis par l'enseignant qui privilégient l'usage des stratégies observées. Pour sa part, Bruner (1983) s'est inspiré des travaux de Vygotsky pour développer sa conception des communications ritualisées entre l'adulte et l'enfant, où chaque participant interprète les actions de l'autre pour leur donner un sens et y réagir. Nous tenons à souligner ici son apport quant au rôle de l'interaction relativement au développement cognitif de l'individu, et selon notre perspective, au processus acquisitionnel du langage. Les rituels de l'interaction entre l'enfant et l'adulte s'apparentent à ceux observés dans la classe de langue, où l'étudiant apprend à interpréter et même à prévoir les réponses attendues par l'enseignant. Bruner fait référence à « the instrument of patterned human interaction » (Bruner, cité par Matthey, 2003 : 66) pour décrire le développement des rituels communicatifs. Le format constitue *un schéma dans lequel l'interaction joue un rôle clé* dans le processus d'acquisition. Matthey (2003) ajoute que l'interaction constitue non seulement le cadre où se réalise l'acquisition mais elle la formate aussi : « La notion de format met donc l'accent sur l'importance de l'action conjointe et concertée entre les participants (2003 : 65-66). Selon maints linguistes, dont Matthey, Vasseur, Py, Véronique, Lüdi et Perdue, la notion de *format* de Bruner peut être envisagée dans un sens plus large. En fait, les travaux de Bruner (1983) en la matière sont ancrés de manière plus générale dans une vision sociale du développement cognitif. Selon lui, les

actions humaines (qui impliquent des gens de tout âge) sont une conséquence de la culture. En ce sens, il envisage l'interaction comme *un travail d'aide et de collaboration*. Le *format* met l'accent sur les formes discursives de cette interaction, nous amène à une prise de conscience du travail qui s'effectue entre les acteurs dans la classe de L2 et nous permet de mieux le comprendre. Cambra Giné souligne que c'est grâce à l'analyse de certains formats routiniers ou ritualisés que des caractéristiques récurrentes interactionnelles peuvent être relevées. Inspirée du modèle de Van Lier (1998), elle présente la structure ternaire IRE (Initiative—Réplique—Évaluation) comme format routinisé (2003 : 112). Selon Van Lier, la fréquence élevée des séquences répétées et simplifiées de type ternaire mène à une participation et, surtout, un engagement limités de l'apprenant, qui tente de deviner ce que cherche l'enseignant et qui produit des énoncés-réponses très brefs et incomplets (1998 : 76). Cambra Giné ajoute que le rôle prépondérant de l'enseignant dans ce type d'échange « structure de façon contraignante les interventions des élèves » (*ibid.*, p. 113). Cependant, l'échange donne parfois lieu à des séquences latérales qui peuvent être constituées de demandes d'explications non prévues (sollicitations), obligeant l'enseignant à s'éloigner pendant un moment du plan pédagogique. Cambra Giné évalue ces *questions de classe* afin de faire valoir l'importance de ces « moments » dans le processus d'apprentissage d'une langue, en ce qu'ils obligent les apprenants à utiliser leur compétence communicative :

C'est notre compétence communicative qui nous permet de nous débrouiller dans chaque situation (...) La question de classe est donc en rapport avec le contrat d'apprentissage (...) (2003 : 115).

En effet, c'est par la négociation de sens, qui fait partie de l'interaction dans des situations communicatives interactionnelles, que l'*input* devient compréhensible (*ibid.*, p. 78). Outre le fait d'appuyer la position interactionniste sur l'acquisition d'une langue, cette idée nous

amène à réfléchir sur le rôle des stratégies d'apprentissage et le rôle des formats qui les privilégient pour effectuer des négociations, tant chez les apprenants adultes que chez les plus jeunes. Dans un même esprit, Matthey (2003) précise que la notion de format permet de fournir un cadre d'analyse efficace pour décrire aussi bien les situations interactionnelles entre adultes et enfants qu'entre pairs inégalement compétents du point de vue de leur développement langagier (2003 : 66). Elle souligne la distinction faite par certains auteurs entre les formats d'interaction et les schémas d'activité qui guident l'apprenant dans l'accomplissement des buts communicationnels de la classe de langue dont les formats sont constitués (saluer, commander dans un restaurant, partager des opinions, s'opposer à l'autre, etc.)

## **2.8. Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)**

Les études précitées sur les actions et les gestes posés par les interactants dans une communication interactionnelle ont commencé à défricher le terrain vers une meilleure compréhension des stratégies spécifiques mises en œuvre par les apprenants dans des formats particuliers.

De Pietro, Matthey et Py (1989) ont nommé SPA<sup>8</sup> les moments dans les conversations exolingues entre locuteurs « (...) où viennent se concentrer les divers processus centraux de l'acquisition » (1989 : 5). Lesdits « moments » représentent un groupe de tours de parole (explicités préalablement) restreint que constitue une SPA. Dans notre analyse, nous identifions des formats interactionnels dans certaines séquences de tours de parole : donc une conversation ou partie de conversation entre locuteurs, que ce soit entre enseignant et apprenant(s), ou entre deux ou plusieurs apprenants. Nous rappelons que, selon les recherches citées,

---

<sup>8</sup> La notion de *séquence potentiellement acquisitionnelle* a été introduite par De Pietro, Matthey et Py (1989) mais voir aussi Py (1989, 1996), Matthey (1996, 2006) et les travaux de chercheurs dont Arditty, Bange et Vasseur.

nous intégrons les conversations interactionnelles des classes de langue dans la définition de *conversation exolingue*. Ces auteurs expliquent les séquences par les cinq mouvements suivants :

- 1- **l'autostructuration** : énoncé produit par l'apprenant;
- 2- **l'hétérostructuration** : intervention de l'enseignant<sup>9</sup> en réponse à l'énoncé de l'apprenant (correction, aide);
- 3- **la prise** : l'apprenant accepte et manifeste l'énoncé hétérostructuré de l'enseignant;
- 4- **la quittance** : ratification de l'élément;
- 5- **la saisie** : l'intégration de l'élément dans un nouvel énoncé (effectuée plus loin dans la même conversation ou dans un autre contexte).

Porquier et Py définissent une SPA comme :

(...) une séquence conversationnelle exolingue qui rassemble, sur un nombre restreint de tours de parole, des formes discursives interprétables comme traces d'opérations cognitives constitutives d'un apprentissage de la langue dans laquelle se déroule l'échange » (Porquier et Py, 2004 : 34).

Moore (2006) parle de « séquences de réparation » dans la communication inégale et nous rappelle que Goffman (1974) considère ce type de réparation comme *forme de figuration*. Elle explique que ce dernier « distingue quatre phases dans le processus réparateur : « la sommation, l'offre, l'acceptation et le remerciement » (Goffman, cité par Moore, 2006 : 164) qui s'apparentent au schéma de De Pietro, Matthey et

---

<sup>9</sup> À noter que les auteurs parlent du contexte de conversations exolingues dont les participants sont les natifs et les apprenants. Comme d'autres chercheurs dont Faraco et Kida (1999), nous avons conservé le terme d'enseignant qui pour nous est synonyme à « l'expert ou natif » dans la classe de langue, dans le même sens que nous envisageons les interactions de classe de langue comme étant exolingues.

Py (1989). Dausendschön-Gay et Krafft (1989), nomment *séquences analytiques* ces séquences de travail sur la langue qui se constituent en trois mouvements : *l'énoncé du natif* (ou de la personne plus compétente, par exemple l'enseignant), suivi d'une demande de *répétition par l'apprenant* qui suscite une *donnée* par le natif, pour aboutir à une *ratification* par l'apprenant. Ils ajoutent que la ratification de l'apprenant, et la forme linguistique de la ratification, donne des indications sur le statut de la donnée dans l'interlangue de celui-ci : elle signifierait qu'il y a prise, et potentiellement saisie, donc résolution de l'obstacle en question. Lüdi (1987) a nommé ces mêmes types de séquence *séquences de travail lexical* et Vasseur (1987), *formes de reprise et de sollicitations*. En raison de la profondeur de leurs recherches, nous privilégions le terme de De Pietro, Matthey et Py (1989), soit les *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA) pour décrire ces moments privilégiés dont la forme particulière mène à des négociations verbalisées dans le processus d'appropriation. La définition de ces chercheurs s'inspire de l'analyse d'un grand nombre de corpus recueillis dans des situations diverses et dans lesquels ils ont relevé certains traits contextuels (1989 : 5). Par exemple, le déroulement d'un échange entre apprenants et alloglottes<sup>10</sup> se produit souvent comme si un contrat didactique avait été naturellement établi. Les indices de l'existence d'un contrat sont la relation énonciative entretenue par les partenaires dans une conversation exolingue. La dynamique de l'échange qui s'effectue entre les acteurs semble révéler des normes interactives et des relations différentes entre les participants de ce type de conversation. Des analyses de corpus montrent spécifiquement des traces observables de (co)construction de sens dans le cadre de la résolution d'obstacles linguistiques. Moore et Simon (2002) reprennent l'idée de Bange pour expliquer que les séquences latérales

---

<sup>10</sup> Le terme hyperonymique *alloglotte* fait référence à un individu qui a atteint un niveau de compétence dans une langue seconde qui répond à ses besoins communicationnels. Porquier et Py utilisent le terme *altérité linguistique* et précise que l'apprentissage de l'alloglotte n'est pas nécessairement terminé (Porquier et Py, 2004 : 19).

axées sur la forme de la communication peuvent parfois constituer la moelle du travail en classe (leur terme) au risque de rendre secondaire le but principal de la communication.

Selon les définitions des chercheurs cités, nous constatons que, dans un cas comme dans l'autre, les SPA présentent des traces observables dans le discours qui nous permettent de faire l'hypothèse qu'il y a appropriation : c'est-à-dire où l'étudiant apprend quelque chose plutôt que de le mémoriser tout simplement.

## 3. Méthodologie

### 3.1. Une approche ethnographique de la classe de langue

Notre analyse s'inspire de l'approche ethnographique de la classe de langue dont « le but est de décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants, et des enseignants, à partir de données empiriques, afin de dégager des modèles explicatifs » (Cambra Giné, 2003 : 18).

Dans le contexte de notre recherche, nous avons étudié les interactions de classe de L2 comme des pratiques sociales marquées par le développement cognitif et langagier. Pour ce faire, nous avons tenté de dégager des séquences interactionnelles qui recèlent de stratégies d'apprentissage, et ce, dans des formats particuliers.

Dans l'esprit de cette approche sur l'acquisition des L2, notre recherche est de nature *qualitative*. Suivant le modèle proposé par Cambra Giné, nous avons interprété des données isolées à partir d'enregistrements de cours de langue par les procédés de transcription et de segmentation. L'analyse qualitative nous permet de mieux comprendre, de manière détaillée, les stratégies d'apprentissage exploitées par les apprenants dans de petits groupes de travail ainsi qu'en interaction avec l'enseignant. L'objectif de notre travail est de mieux comprendre l'éventail des stratégies d'apprentissage du FLS et non de quantifier le nombre de fois qu'une stratégie quelconque est employée.

Selon la recherche citée et nos propres observations, les obstacles linguistiques rencontrés dans des interactions entre enseignants et apprenants (E+A), ainsi qu'entre apprenants (A+A), mènent au déclenchement de formats interactionnels qui, à leur tour, privilégient la mise en œuvre de stratégies discursives d'apprentissage. Ces stratégies servent à « réparer » ledit obstacle (qu'il soit lexical, syntaxique, communicationnel) et sont souvent constitutives d'une SPA. Nous cherchons justement, par notre analyse, à repérer dans les interactions ces traces observables de potentiel acquisitionnel pour mieux

comprendre comment les apprenants adultes s'approprient le FLS par l'interaction et à travers la résolution d'obstacles.

Le modèle ethnographique appliqué dans le contexte de la linguistique acquisitionnelle est moins standardisé lorsqu'il est comparé aux modèles d'analyse d'autres domaines. Comme cette approche s'inscrit dans une tradition empirique, le chercheur est invité à donner du sens à des données recueillies dans des contextes réels avec des participants réels. De plus, il ne s'agit pas d'analyser la réaction de participants à des textes ou du matériel conçu par des linguistes ou des didacticiens. Le chercheur est observateur participant (c'est-à-dire que sa présence est connue et acceptée dans la classe). Par conséquent, toutes hypothèses, tendances ou conclusions relativement à l'acquisition d'une L2 sont formulées une fois l'analyse de données complétée. Selon les linguistes interactionnistes, cette manière de procéder permet de dresser un portrait plus authentique du processus cognitif et des procédés en cours chez les participants dans une interaction. Relativement à l'exercice d'attribution de sens aux événements observés, Cambra Giné dit que : « Ceci est dans le but de fournir des modèles explicatifs de cas singuliers, mais transférables à d'autres situations similaires » (2003 : 109).

Le contexte de la recherche relativement aux participants, aux enseignants et à leurs méthodes d'enseignement, ainsi que les outils utilisés pour la collecte et l'analyse de données, sont expliqués. Précisons que notre étude a été effectuée en conformité avec les politiques et procédures de la *Research Ethics Board* de l'université Simon Fraser. Une copie de l'approbation de la recherche est jointe en annexe à ce mémoire.

### **3.2. Contexte du recueil des données**

Les données de notre recherche ont été recueillies dans deux cours de langue française (*French Language*) offerts par le Département de français de l'université Simon Fraser à Burnaby, en banlieue de Vancouver, Colombie-Britannique, Canada. La langue de communication de l'université est l'anglais et le campus Burnaby jouit d'une population étudiante caractérisée par sa diversité

culturelle et ethnique, fortement asiatique entre autres. La sélection des cours a été influencée par le fait que cette université, et ce campus en particulier, représente le lieu d'étude de la chercheuse. Par conséquent, l'accès aux participants a été simplifié grâce à l'existence d'un réseau établi au sein du Département de français et son corps professoral. D'ailleurs, la coordonnatrice des cours a exprimé un intérêt quant aux résultats de notre recherche en vue de l'évaluation et de la planification des cours de FLS. Finalement, l'intérêt de la chercheuse pour l'apprentissage du FLS chez des apprenants adultes en particulier et la logistique du processus en ont fait un lieu propice pour cette recherche.

Le contenu des cours ainsi que l'expérience de chacun des enseignants peuvent avoir eu un impact sur l'engagement des étudiants dans les activités proposées lors des sessions enregistrées. Nous proposons ici un regard sur les enseignants des cours observés afin de compléter le contexte de notre recherche.

### **3.3. Contexte académique et les enseignants**

Les cours en question sont le *French for Beginners* (FREN 120) et *French Writing I* (FREN 221). Le premier constitue un cours d'introduction à un vocabulaire de base, des structures grammaticales et des schèmes de parole. Beaucoup d'attention est portée sur la compétence orale et la compréhension par l'écoute. Le *French Writing I* constitue à prime abord un cours de lecture et de rédaction, où l'on cherche à développer le vocabulaire et la logique dans la structure de l'expression écrite. Cependant, une pratique importante de la compétence orale, liée aux lectures, vient compléter ce cours.

L'instructeur du cours débutant (120) utilisait le programme d'enseignement prévu qui s'intitule Initial. Chaque leçon comporte une activité de lecture, d'écoute, de vocabulaire, de pratique orale et de grammaire. L'instructeur s'est appuyé sur la structure du programme et a développé du

matériel d'enseignement et des activités supplémentaires en vue d'accroître et d'améliorer la pratique orale.

Dans le cours 221, l'instructeur fait appel à une variété de matériel. Les deux activités principales qui ont eu lieu sont d'abord une activité qui demandait aux étudiants de se pencher sur l'emploi des temps du passé de l'indicatif (passé composé, imparfait, plus-que-parfait) dans un texte qui racontait une histoire. Les étudiants devaient choisir un temps de verbe du passé de l'indicatif qui correspondait à la phrase et expliquer leur choix. La deuxième activité, qui impliquait beaucoup d'interaction entre les apprenants, portait sur un texte lu par les étudiants à la maison et sur lequel ils devaient répondre à des questions de réflexion. Les questions et les discussions riches qui ont eu lieu ont constitué le travail en petits groupes pour ce cours. Lors des activités du cours 221, l'instructeur s'est entretenu longuement avec le groupe-classe (voir Annexe 3, SFU221-18OC06\_Groupe classe).

### **3.4. Accès**

L'accès aux cours et aux participants s'est fait d'abord par une demande écrite de la chercheure auprès de la coordonnatrice des cours de langue (*lecturer*) et du responsable (**Chair**) du Département de français. Quelques rencontres avec la coordonnatrice et avec les enseignants des cours choisis nous ont permis de présenter nos objectifs de recherche et d'établir un horaire pour la présentation de l'étude auprès des étudiants d'abord, et ensuite, pour les enregistrements. Lors de la présentation de la recherche, la chercheure a distribué le formulaire de consentement de participation (voir Annexe 1). Par la même occasion, elle a distribué le questionnaire visant à établir le profil des apprenants dans le contexte de l'apprentissage d'une langue. Les formulaires de consentement ont été ramassés immédiatement, alors que les questionnaires ont été récupérés deux jours plus tard, lors de la 2<sup>e</sup> session hebdomadaire de chaque cours.

### 3.5. Participants

Le seul critère de sélection des participants était le fait d'être inscrit à un des cours de FLS sélectionnés. Le taux de participation a dépassé 90 %<sup>11</sup> du nombre total d'étudiants inscrits à ces cours, soit 29 participants : 17 inscrits au cours de première année et 12 inscrits au cours de deuxième année.

Dans le cours de première année (débutant), 15 étudiants sur un total de 17 ont répondu au questionnaire. Parmi eux, 11 étudiants ont dit avoir comme L1 le chinois (y compris le mandarin, le cantonais ou le taïwanais). La L1 des autres participants est le coréen, l'arabe, l'espagnol, la langue indonésienne (bahasa) ou l'anglais. Deux participants ont indiqué deux langues premières et nous avons choisi la première qu'ils ont inscrite dans ces cas. En revanche, dans le cours de deuxième année (plus avancé), la totalité des étudiants, soit 12, ont répondu au questionnaire. De ce nombre, 10 étudiants ont dit avoir l'anglais comme L1. Deux participants ont indiqué le philippin (dont la base est le tagalog) ou le cantonais respectivement. Le tableau suivant récapitule ces données :

<b>LANGUES PREMIÈRES</b>	<b>FREN120</b>	<b>FREN221</b>
<b>Anglais</b>	1	10
<b>Chinois</b>	12	1
<b>Autres</b>	4	1

### 3.6. Outils de recherche

#### 3.6.1. Enregistrements et transcriptions

Les enregistrements et leurs transcriptions constituent l'outil principal de notre analyse. Ceux-ci ont été effectués en suivant des modèles d'étude dont celui de Vasseur, ainsi que celui de Cambra Giné (2003), qui dit qu'en plus d'être observateur il est important de profiter de techniques telles l'enregistrement,

---

<sup>11</sup> Quelques étudiants étaient absents lors des séances de présentation ou d'enregistrements.

puisque l'interaction dans la classe est ponctuelle, dynamique et éphémère. Elle ajoute que les enregistrements nous permettent d'autant plus d'effectuer une analyse complète, de revoir nos interprétations, de discuter et de découvrir des moments peu fréquents mais qui peuvent présenter un aspect particulièrement intéressant. De plus, Gumperz (1989) attribue de l'importance aux données empiriques, élément essentiel à l'interprétation efficace et juste, ainsi qu'à la compréhension des phénomènes sociolinguistiques.

Pour effectuer les enregistrements, les magnétophones ont été installés dans chaque groupe d'apprenants de manière à ne pas entraver leur travail, ne serait-ce que par leur présence. Les étudiants avaient été invités à poursuivre leur travail comme à l'habitude, sans se soucier ni de la présence de la chercheuse ni de l'équipement. En général, les étudiants ont semblé à l'aise, à l'exception d'un groupe. Nous reviendrons sur ce point et sur ce groupe dans notre analyse. Les données enregistrées pour chaque cours ont été recueillies lors de deux sessions de cours de 90 minutes chacune. La chercheuse a donc été présente trois heures dans chaque cours, pour un total de six heures d'observation.

Les transcriptions reflètent deux types d'interactions : des périodes de temps où les étudiants travaillaient en petits groupes et d'autres où l'enseignant discutait avec le groupe-classe. Comme la recherche citée le montre, l'enseignant de la classe de L2 joue un rôle clé dans la résolution d'obstacles linguistiques ainsi que dans la mise en place de situations interactionnelles entre apprenants. Nous avons voulu observer les stratégies mises en place, d'une part par les apprenants entre eux, et ensuite, par l'enseignant en interaction avec les apprenants.

Les sessions enregistrées sont réparties de la manière suivante :

<b>COURS : FREN 120</b>	<b>SESSION I (en minutes)</b> (17 octobre 2006)	<b>SESSION II (en minutes)</b> (19 octobre 2006)
Groupe-classe	17	-
Groupe 1	23	-
Groupe 2	16	30
Groupe 3	11	17
Groupe 4	22	-
Groupe 3b	-	25

Pour le cours 120, quelques enregistrements n'ont pas réussi, ce qui explique certains espaces vides dans le tableau ci-dessus. De plus, compte tenu du grand nombre d'étudiants comparativement au nombre de magnétophones, la chercheuse a, à l'occasion, déplacé un ou deux magnétophones entre deux groupes; le choix étant basé sur la richesse de l'interaction en cours.

<b>COURS : FREN 221</b>	<b>SESSION I (en minutes)</b> (16 octobre 2006)	<b>SESSION II (en minutes)</b> (18 octobre 2006)
Groupe-classe	65	60
Groupe 1	12	27
Groupe 2	18	29
Groupe 3	10	15

Le nombre moins élevé d'étudiants dans ce cours, et leur présence aux deux séances, a facilité la distribution des magnétophones parmi les groupes.

Nous avons constaté, sans trop d'étonnement, que les temps d'enregistrement sont, en général, plus longs pour ce cours. Il est important de noter que la capacité des étudiants à s'exprimer dans la langue cible est plus élevée, en raison de leur compétence acquise par le biais d'autres cours à SFU ou ailleurs.

Les deux activités principales, durant lesquelles nous avons effectué nos enregistrements, sont d'abord un jeu de rôles dans un restaurant, et ensuite une activité sur les directions où les apprenants devaient donner des directives détaillées et logiques pour se déplacer d'un lieu à un autre, à l'aide d'un plan de ville. Les interactions entre l'enseignant et le groupe-classe n'ont pas été entièrement enregistrées car elles ne comportaient qu'une introduction et la répétition du vocabulaire requis afin de préparer les apprenants à l'activité. Cependant, des interactions entre l'enseignant et des apprenants de divers petits groupes lors du déroulement des activités nous ont permis d'aborder cet aspect dans notre analyse de données.

### **3.6.2. Questionnaire**

Dans un souci de respecter l'approche ethnographique qui s'appuie largement sur des données empiriques, nous avons utilisé d'abord un questionnaire avant d'effectuer des enregistrements et transcriptions de sessions en classe. Le questionnaire nous a permis d'obtenir des informations de base sur les participants. Dans l'analyse de certaines séquences interactionnelles, les questionnaires nous ont permis de compléter notre interprétation des observations de la classe. Le questionnaire cherchait aussi à découvrir plus spécifiquement les contextes, les méthodes et les stratégies connues par les apprenants dans leur apprentissage d'autres langues, le cas échéant. Les étudiants ont eu quelques jours pour remplir et rendre le questionnaire à la chercheuse.

Dans le cas des cours choisis pour cette étude, la majorité des participants avaient choisi le français soit par intérêt personnel, soit pour répondre aux exigences linguistiques de leur programme d'études. Dans ce

dernier cas, il se peut qu'ils aient privilégié le français alors que d'autres choix leur étaient offerts.

### **3.7. Modèle d'analyse**

Le modèle proposé par Cambra Giné permet une analyse détaillée et minutieuse de la dynamique du discours interactionnel et des stratégies d'apprentissage qui y sont observables. Par conséquent, nous l'avons privilégié. Il se décompose en trois étapes, que voici :

#### **1. Analyse pour chaque séquence**

Présentée sous forme de texte descriptif, cette étape donne l'image de la scène, c'est-à-dire de la situation interactionnelle qui fait l'objet de l'analyse. Nous regardons le déroulement de l'interaction non seulement dans son macrocontexte mais dans son microcontexte, en nous penchant particulièrement sur ce que font et disent les participants dans l'interaction, comment ils le font, comment se déroulent leurs échanges, pour mener à bien leur tâche. C'est à partir de cette reconstruction de la situation interactionnelle qu'émergent des moments particuliers constitutifs de l'apprentissage du FLS.

#### **2. Classement**

Les observations faites lors de l'analyse des séquences sont ensuite classées, ce qui a impliqué pour notre recherche de compiler les mêmes stratégies d'apprentissage employées par les apprenants et les enseignants. C'est alors que nous avons pu relever, à partir des transcriptions, les stratégies mises en œuvre et de voir, par exemple, si une stratégie particulière est privilégiée dans un macro- ou microcontexte spécifique. Ainsi, nous avons pu organiser et ordonner l'information de façon compréhensible pour voir les relations entre les emplois des mêmes stratégies et, par le fait même, construire une typologie plus précise. Cela consiste à repérer dans les transcriptions les séquences qui présentent un changement de focalisation en raison d'un

obstacle, qu'il soit lexical, syntaxique, communicationnel ou autre, bref, un obstacle lié à un fait de la langue cible. . Les transcriptions intégrales peuvent être consultées (voir Annexe 3).

### **3. Interprétation des données**

Une interprétation de l'échange interactionnel accompagne chaque exemple de séquence d'interaction présenté dans un tableau.

L'interprétation cherche à exposer les formats interactionnels et les stratégies qui y sont observables de manière à faire valoir l'importance du travail langagier et métalangagier en cours lors des séquences enchâssées (ou latérales). Pour compléter le tout, une synthèse de ce qui a été présenté lors des deux premières étapes (par tableau et par stratégie) explique le récit détaillé. Nous discutons des résultats et établissons le lien relativement à l'apport des séquences latérales et des SPA dans l'apprentissage du FLS. Finalement, nous regardons le tout en contraste avec d'autres études dans le but d'offrir une réflexion sur les avenues futures à explorer qui pourront nous aider, d'une part, à mieux comprendre comment les apprenants adultes s'approprient le français en classe de L2 et, par conséquent, ce que nous pouvons faire pour mieux faciliter cet apprentissage.

## 4. Analyse des données

### 4.1. Introduction

Ce chapitre est consacré à la présentation et à une analyse qualitative de nos données dans le but 1) de relever la variété des stratégies employées par des apprenants adultes et 2) d'élaborer une typologie de ces stratégies dans un milieu universitaire canadien.

Nous abordons l'acquisition du FLS comme processus qui se produit dans et par l'interaction dans des formats particuliers. À l'intérieur de ces formats, nous avons décelé des *traces repérables* qui, selon la perspective interactionniste, contribuent à l'apprentissage d'une langue. Nous avons choisi de présenter quelques exemples qui mettent en lumière les traces observables, dont la *bifocalisation* et l'*étayage*, ainsi que la *mouvance des rôles* adoptés par les apprenants et l'enseignant dans des communications interactionnelles. Des exemples de stratégies principales relevées de notre corpus s'ensuivent, dont *l'usage de la L1 sous forme d'alternance codique (AC)*, la *sollicitation* et la *reformulation* dans des séquences auto- et hétéro-déclenchée. Lorsque dépourvu de tout autre moyen de communication, l'apprenant et, parfois, l'enseignant font appel à la L1 (ou langue source) de la classe dans le but d'achever la communication. Dans un tel cas, la sollicitation est largement présentée sous forme de question de classe, soit entre apprenants, d'enseignant envers apprenant ou vice-versa. Finalement, la reformulation consiste d'une « correction » de mot, de syntaxe ou de prononciation offerte en vue d'apporter une aide à l'interlocuteur. Nous avons présenté les exemples de reformulation selon qu'ils sont auto-déclenchés, c'est-à-dire ouvertes par l'apprenant qui effectue une *auto-correction*, ou hétéro-déclenchés, où la séquence est ouverte par l'enseignant. Nous avons présenté un exemple d'interaction entre apprenants (A+A), ensuite entre apprenant et enseignant (E+A), le cas échéant. Nous souhaitons mettre en valeur les deux types d'interaction dans la classe de

L2 pour montrer que dans un cas comme dans l'autre, il existe un potentiel acquisitionnel important, et qu'en fait il est difficile de séparer les stratégies de l'enseignant de celles des apprenants.

Afin de faire une analyse complète des séquences, nous avons tenu compte des questions posées par De Pietro, Matthey et Py (1989) :

- 1- Est-ce que le changement de focalisation dans un format est explicitement marqué ou non, ou encore effectué conjointement par les interactants?
- 2- Quel est l'objet linguistique focalisé dans la SPA (vocabulaire, prononciation, syntaxe...)?
- 3- Qui initie la séquence et quand?
- 4- Est-ce que le contexte où s'ouvre une séquence influence le type de format interactionnel qui se déroulera?
- 5- Est-ce que l'apprenant doit effectuer une prise ou une saisie explicitement pour qu'il y ait apprentissage et/ou acquisition?

Le dépouillement du corpus des cours 120 et 221 nous a permis de faire quelques constats relativement à la pratique des enseignants et des apprenants, débutants et avancés. Le tableau récapitulatif suivant présente la fréquence d'occurrence des stratégies principales relevées.

<b>Stratégies</b>	<b>Apprenants (débutants)</b>	<b>Enseignant (gr. débutant)</b>	<b>Apprenants (avancés)</b>	<b>Enseignant (gr. avancé)</b>
<b>Usage de L1</b>				
·Appel à l'aide	11	-	16	2
·Vérifier le sens	16	15	26	14
·Maintien de la communication	10	3	40	2
·Gestion de la tâche	11	-	2	-
·Maintien du contact (affectif)	13	1	5	-
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>19</b>	<b>89</b>	<b>18</b>
<b>Sollicitation</b>				
·contenu	5	6	28	15
·sens	28	4	33	9
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>10</b>	<b>61</b>	<b>24</b>
<b>Reformulation</b>				
·autodéclenchée	5	-	9	-
·hétérodéclenchée	7	3	4	46
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>46</b>

Les fréquences d'occurrence dans ce tableau sont basées sur un total d'environ 7 heures d'enregistrement dans les deux cours. Notons la fréquence plus élevée de l'usage de la L1 pour vérifier le sens par le groupe d'apprenants plus avancés (26) comparativement aux apprenants débutants (16) ainsi que les deux enseignants (14 et 15, respectivement). D'après notre corpus, ce nombre pourrait s'expliquer en partie par certains échanges particuliers, dont un sur la comparaison des temps du passé en français et en anglais, où les apprenants et l'enseignant ont longuement discuté et proposé plusieurs exemples. Ensuite, la discussion sur certains vocables a aussi fait place à plusieurs comparaisons entre les deux langues. Par ailleurs, ce même groupe présente une fréquence d'usage de la L1 nettement plus élevée relativement au maintien de la communication (40). Cela reflète la capacité et la volonté de ces apprenants à se concentrer sur la tâche à accomplir et, par conséquent, à faire appel à tout leur répertoire linguistique pour y arriver. Nous rappelons ici la notion d'usage de la L1 comme alternance-relais pour assurer le déroulement de la communication (Moore, 1996).

Nous soulignons aussi l'usage relativement élevé de la L1 par les débutants à des fins de gestion de la tâche (11) au sein des petits groupes de travail, en comparaison avec les étudiants plus avancés (2). Pour nous, cela est peu étonnant si nous considérons le niveau de compétence encore assez limité des débutants en L2. En revanche, cela reflète une volonté des apprenants à mener à bien la tâche assignée en s'assurant de bien la comprendre. Par ailleurs, nous avons constaté que ce même groupe a fait plus souvent appel à la L1 par souci du maintien d'un lien affectif entre eux.

Enfin, nous avons relevé une fréquence équilibrée des recours à la L1 par les enseignants des deux cours (19 et 18, respectivement). Nous constatons, en revanche, une fréquence nettement plus élevée des emplois stratégiques de sollicitations et de reformulations par l'enseignant du cours plus avancé (24 dans un cas et 46 dans l'autre.) Cet enseignant semble porter une attention particulière au matériel du cours. Selon nous, il peut s'agir d'une caractéristique

particulière de cet enseignant ou d'une conséquence de la différence entre les deux cours, l'un étant débutant et l'autre avancé.

## 4.2. Les traces repérables

### 4.2.1. La bifocalisation et l'étayage

La bifocalisation (Bange, 1992) décrit la double centration de l'attention de l'apprenant sur la forme et sur le contenu linguistiques lors d'un échange interactionnel. Bange a contribué de manière importante à la réflexion sur la communication exolingue, que nous avons évoquée précédemment, et plus particulièrement à la compréhension des dynamiques interactionnelles entre locuteurs natifs (nous rappelons qu'il s'agit pour nous de l'enseignant) et non-natifs (l'apprenant). Cette perspective est appuyée par Moore et Simon (2002) qui affirment que, d'une part, il peut y avoir des moments où la focalisation porte sur le message lié à l'accomplissement d'une tâche. D'autre part, lors de l'apparition d'obstacles de communication, la focalisation se déplace vers la forme (Bange, 1992 : 56). Pour assurer l'intercompréhension de la production orale, la bifocalisation donne lieu à un processus de *décodage*, de *reconstruction* des intentions du locuteur et d'*évaluation* de ce qui est reconstruit. La construction de sens dépend du respect des principes de coopération par les locuteurs relativement à l'échange interactionnel. Par cela, Bange entend que chaque participant s'attend à ce que l'autre émette des énoncés pertinents, liés à la tâche et que chacun coopère jusqu'à ce qu'un sens satisfaisant soit construit. Nous tenons à rappeler ici la notion de *contrat didactique* expliqué plus haut (voir section 2.6.1), qui influence le déroulement de ces séquences. En ce sens, la bifocalisation peut influencer le locuteur natif à utiliser un *xénolecte* (« foreigner talk »), en fonction des besoins et de la compétence du locuteur non-natif (apprenant) avec un objectif double : pour assurer la compréhension d'abord du message et puis, des règles d'inférences

nécessaires à l'interprétation des énoncés du LN (Bange, 1992 : 57-58).  
Véronique (1992) rappelle quelques exemples de « foreigner talk », dont la répétition, la vérification fréquente de compréhension et la sur-articulation. Il est tout à fait naturel de se demander comment ces moments, où il y a éloignement du plan pédagogique, sont gérés.

Nous abordons dès lors la notion d'*étayage* développée par Bruner (1983). Ce chercheur s'est inspiré des travaux de Vygotsky sur le développement cognitif pour expliquer qu'il s'agit du « type d'aide que peut fournir le professeur afin que l'apprenant se débrouille malgré ses manques (...) » (Cambra Giné, 2003 : 126). Cette dernière explique ce processus temporaire par l'image d'un échafaudage qui fournit un support temporaire dans la construction d'un mur. Il est difficile de séparer les notions de *bifocalisation* et d'*étayage*, particulièrement dans les interactions impliquant un enseignant. En fait, nous avons constaté que la bifocalisation entraîne de manière très régulière le processus d'*étayage*, comme nous le verrons dans les exemples présentés ci-après. De plus, l'*étayage* est envisagé avec la notion de ZPD (*zone proximale de développement*) en ce sens qu'il donne l'occasion à l'apprenant de réaliser une tâche qui est au-delà de ses capacités, et qui, par son accomplissement, développe son potentiel. Il est donc logique d'envisager une diminution du niveau d'*étayage* offert selon les progrès de l'apprenant. Dans ce contexte, Bruner (1983) a souligné l'importance du rôle de l'expert, qui dirige et oriente un échange en fonction des besoins de son interlocuteur. En se référant à divers chercheurs qui se sont penchés sur cette notion, Vasseur (1993) propose comme définition qu'il s'agit de

(...) l'ensemble des interventions de ce partenaire compétent qui ont pour effet de permettre au partenaire moins compétent de réaliser une performance qu'il n'aurait pu réussir sans cette aide.  
(...) l'*étayage* n'est ni standard ni statique : c'est une aide souple, apportée au moment opportun, adaptée à la situation et aux démarches de l'apprenant (Vasseur, 1993 : 31-32).

Bien que cette chercheure développe en plus de détail les catégories d'étayage, nous avons préféré nous en tenir à la définition plus générale donnée ci-dessus, pour répondre aux objectifs précis de notre recherche. L'exemple ci-dessous tiré de notre corpus est constitutif des notions de bifocalisation et d'étayage.

Exemple tiré de **SFU120\_17OC06\_Introduction avec groupe-classe et GR1**

Transcription	Analyse
122. E : qu'est-ce que c'est une omelette nature ↓ une omelette nature 123. TU : une omelette nature ↑ 124. E : oui NAture 125. A1 : natoure 126. E : une omelette ↑ nature 127. TU : <b>natural</b> ↑ 128. E : oui <b>natural simple plain</b>	L'extrait ci-contre consiste d'une sollicitation de E auprès des apprenants. E demande ce que représente un syntagme lexical en le répétant au tour de parole 122. TU répète le syntagme et E poursuit avec une répétition du mot <i>nature</i> , conscient du rapprochement à l'équivalent anglais. Un autre A du groupe répète le mot avec un peu plus de difficulté et TU propose une traduction au tour de parole 127. E accepte sa traduction et lui donne le sens exact du mot en L1.

Ce format est caractérisé par la mise en situation d'une activité ritualisée, soit « commander à manger et à boire dans un restaurant », et constitue une SPA hétérodéclenchée. Il s'agit d'un jeu de rôles effectué par les apprenants en petits groupes. Avant de commencer le travail de groupe, l'enseignant prépare la classe en révisant le vocabulaire pour en assurer la compréhension et la bonne prononciation. La focalisation est nettement sur la forme ici. L'enseignant effectue une sollicitation et met en cours un procédé d'étayage et utilise la *sur-articulation* (forme de xénolecte) et répète le mot aux tours de parole 122 et 124. Ce guidage mène les apprenants vers l'énoncé-réponse, sans que l'enseignant le prononce directement. TU répète le mot et l'enseignant suit avec une répétition du mot vue la proximité entre celui-ci et son équivalent dans la L1 du groupe. Un autre apprenant répète le mot avec un peu plus de difficulté et TU propose une traduction littérale au tour de parole 127.

L'enseignant accepte sa réponse et donne le sens exact du mot dans la langue source. L'étayage est visible dans la manière dont l'enseignant s'acquitte de faire découvrir ce mot par les apprenants. L'enseignant évite de donner la réponse et fait appel aux processus cognitifs des apprenants qui, à leur tour, mettent à profit leurs connaissances encyclopédiques ainsi que leur interlangue. Moore (1996) nomme ce type d'usage de la L1 *alternance-tremplin* qui a comme objectif la production de l'énoncé attendu. Autrement dit, l'accent est mis sur l'aspect linguistique plutôt que de faire poursuivre la communication. L'enseignant utilise le ton de la voix et la segmentation afin de concentrer l'attention sur un vocable à la fois, et finalement la répétition capte l'attention des apprenants et les encourage à réfléchir sur la forme du mot.

L'exemple suivant est tiré de la même activité ritualisée dans un restaurant à partir d'un modèle dialogique proposé par le manuel adopté pour le cours. La bifocalisation se déroule ici dans un format qui n'implique pas l'enseignant. Nous constatons le travail métalangagier à l'œuvre par le recours aux connaissances et au respect du contrat de parole qui semble bien à l'évidence chez les apprenants dans cette communication interactionnelle.

Exemple tiré de SFU120\_17OC06\_Introduction avec groupe-classe et GR1

Transcription	Analyse
<p>297. Vi : merci! [xxx] <b>you're welcome</b> ↑    <b>don' know + how do you say</b>  <b>« you're welcome »</b></p> <p>298. TU : de rien</p> <p>299. Vi : mmm ↑</p> <p>300. TU : de rien</p> <p>301. Vi : de rien↑ <b>how do you spell that</b> ↑</p> <p>302. TU : <b>aahhh! this is not you're</b>  <b>welcome it's like oh! it's nothing</b></p> <p>303. Vi : <b>it's nothing</b> ↑</p> <p>304. TU : <b>don't mention it</b></p> <p>305. Vi : de rien ↑</p> <p>306. TU : de rien</p>	<p>Cet échange commence par une SPA autodéclenchée sous forme de sollicitation par Vi au tour de parole 297, à laquelle répond TU au prochain tour, et répétée deux tours plus tard (300). À 301, Vi ratifie la réponse et le format acquisitionnel initial est conclu. Cependant, le prochain tour de parole constitue une 2<sup>e</sup> séquence latérale sur le sens de l'expression idiomatique (<i>de rien</i>) en passant par sa forme. Vi demande l'orthographe de l'expression et TU poursuit avec une traduction littérale de son sens. L'échange est conclu lorsque les deux A répètent le syntagme lexical.</p>

Le changement de focalisation explicite est autodéclenché par Vi, qui rencontre un obstacle lexical au cours d'un énoncé de conclusion au dialogue en cause (297). L'apprenant fait appel à son collègue, qui répond tout de suite à la requête. En passant par la L1, les apprenants collaborent pendant l'échange pour résoudre cet obstacle. Nous ne pouvons ignorer l'existence, même en l'absence de l'enseignant, d'un contrat didactique dans cette situation, du fait que TU joue le rôle d'expert (habituellement attribué à l'enseignant) et Vi celui d'apprenant. De toute évidence, chaque participant respecte les règles de l'échange et, ensemble, ils arrivent à une résolution qui leur permettra de repasser au contenu pour achever leur tâche<sup>12</sup>. Un 3<sup>e</sup> exemple, présenté ci-dessous, montre aussi le processus d'étayage effectué par l'enseignant et qui, selon nous, est constitutif d'un apprentissage de la L2.

<sup>12</sup> Selon Cambra Giné (2003), le travail qui est effectué par les locuteurs lors d'un obstacle communicatif, et qui est effectivement une conséquence de cet obstacle, est propice à l'apprentissage. D'ailleurs elle suggère que si les pratiques en didactique des langues doivent être davantage centrées sur l'apprenant, il semble logique et essentiel que ce dernier participe autant à la résolution d'obstacles de communication qu'à l'accomplissement de la tâche globale.

Exemple tiré de SFU120\_19OC06\_Petits groupes\_GR5

Transcription	Analyse
135. E : [xxx] <b>to the street and why don't we use</b> UNE ein ↑ <b>jusqu'à</b> UNE <b>why</b> LA <b>why</b> ↑	Dans cet extrait E (enseignant) effectue une sollicitation auprès des A dans un énoncé qui comprend une comparaison des déterminants « une » et « la ». JE offre comme réponse une traduction dans la L1 de la classe (136). Il est suivi par Pa, qui donne une réponse plus précise, reprise par JE (138). Au tour de parole 139, E reformule l'énoncé au complet pour assurer la compréhension et poursuit le questionnement à 141. Pa répond avec succès à 142 et E offre une confirmation et évaluation positive à 143.
136. JE : <b>'cause</b> THE	
137. Pa : <b>'cause</b> une <b>is definite</b> ↑	
138. JE : <b>definite definite</b>	
139. E : <b>uh</b> " <b>'cause</b> LA <b>is definite</b>	
140. Pa : <b>yeah</b> LA " <b>is definite</b>	
141. E : <b>and why are we using a definite article</b> ↑	
142. Pa : <b>because you're talking about a specific street</b>	
143. E : très bien! <b>because we're talking about</b> la rue Cuvier	

Dans cet échange, les apprenants avaient comme tâche de donner des directives dans la langue cible, en vue d'un déplacement d'un lieu à un autre à l'aide d'un plan de ville. Les apprenants travaillaient généralement en groupes de 2 à 3 étudiants. E circulait d'un groupe à l'autre afin d'offrir le guidage nécessaire. Cet extrait met en valeur l'étayage fourni par l'enseignant, qui se passe sur deux plans : sur le plan *communicationnel* où le support donné relativement aux structures permet aux apprenants d'accomplir la tâche; et sur le plan du développement de la *compétence grammaticale* par l'intervention de l'enseignant sur l'opposition des déterminants « une » et « la ». Comme il s'agit d'un cours destiné à des débutants, nous avons confirmé avec l'enseignant qu'une leçon sur les déterminants avait été effectuée en début de semestre. Nous concluons que l'enseignant a profité de cette occasion pour faire une révision de cette notion. La gestion de cette séquence par l'enseignant s'est déroulée de manière adaptée à la situation et au niveau des apprenants, si nous en jugeons par la conclusion réussie de cette SPA hétérodéclenchée.

#### 4.2.2. Les rôles des interactants et le contrat didactique

Nous rappelons ici quelques principes de cette notion, explicitée plus haut (voir sections 2.6.1 et 2.6.2), de manière à situer les exemples présentés. À prime abord, les rôles joués naturellement par l'enseignant en tant qu'expert et par l'étudiant en tant que *sujet-apprenant* ne sont nullement contestés. L'institution éducationnelle, en l'occurrence le milieu universitaire, du moins au Canada, fait en sorte que les enseignants et les apprenants acceptent certaines présuppositions relativement à la *position* qu'ils détiennent dans la classe. L'apprenant s'attend à pouvoir solliciter l'enseignant, à obtenir des réponses et à être guidé par ce dernier. En revanche, l'enseignant s'attend à une certaine collaboration de la part de l'apprenant et à la possibilité de solliciter l'apprenant à des fins d'apprentissage et d'évaluation<sup>13</sup>.

L'échange suivant rend compte de cette relation typique.

##### Exemple tiré de SFU221\_16OC06\_Groupe-classe

Transcription	Analyse
12. Th : mais pour mon défense 13. E : <u>ma</u> défense 14. Th : <u>ma</u> défense+ je n'ai pas fait l'imparfait à l'immersion	Th explique à E qu'il n'a pas étudié l'imparfait auparavant et emploie l'adjectif possessif masculin avec le mot « défense. » E lui offre la correction à 13 que Th accepte sans hésitation, et ratifie au prochain tour.

Cet extrait montre une *structure ternaire* très nette qui commence avec un énoncé de l'apprenant (Th) contenant une erreur du genre de l'adjectif possessif,

<sup>13</sup> De Pietro, Matthey et Py offrent une définition assez complète de cette notion par rapport à la relation apprenant-natif (voire enseignant), que nous pouvons aussi bien retrouver en classe de langue ou en société comme dans les lieux de travail :

L'asymétrie de la situation est acceptée et la complémentarité des rôles reconnue : le natif peut et doit enseigner sa langue, l'alloglotte doit donner des quittances du savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif. (...) relation librement consentie entre maître et élève, volonté d'enseigner et volonté d'apprendre, en d'autres termes, désir de « jouer le jeu » (1989 : 8).

suivi d'une correction par l'enseignant puis d'une ratification par l'apprenant. En dépit de la simplicité de l'échange, chaque participant joue son rôle en fonction du macrocontexte de l'institution, et du microcontexte d'un échange entre enseignant et apprenant. La correction et sa ratification se font efficacement et rapidement et ne semblent pas interrompre l'expression de la pensée de l'apprenant.

Il est important de souligner tout de même que le statut des rôles des participants de la classe de L2 n'est pas un phénomène stable ou statique. La séquence suivante illustre une situation où l'apprenant devient l'expert et l'enseignant, le non-expert.

Exemple tiré de **SFU221\_18OC06\_Groupe-classe**

Transcription	Analyse
568. E : oui! c'est ça il a pas aimé c'que sa blonde lui a dit et il a fait la tête + ça veut dire que " comment on dit en anglais <b>to pouch</b> ↑ c'est ça ↑	Au tour de parole 568, E explique une expression française en faisant référence à un vocable dans la langue source des A. Au prochain tour, Ta exprime son accord mais effectue une <i>hétérecorrection</i> , corrigeant ainsi E, qui n'a pas utilisé le mot juste. Br réitère la correction, qui est ratifiée par E au prochain tour. Après quelques rires au sein du groupe-classe, E communique explicitement sa difficulté avec la L1 des A.
569. Ta : oui <b>to pout</b> \	
570. Br : <b>POUT</b>	
571. E : <b>POUT pout</b> (rires)	
572. E : vous voyez pour moi aussi c'est difficile l'anglais hein ↑	

Cette séquence autodéclenchée par l'enseignant illustre clairement le changement du rôle d'expert qui passe de l'enseignant aux apprenants. Nous constatons qu'il n'y a pas eu d'hésitation de la part des apprenants à assumer le rôle d'expert et d'offrir, à leur tour, un support à l'enseignant. D'ailleurs, l'enseignant non plus n'hésite pas à passer de sa position d'expert (568) à celle d'apprenant dès le moment où il s'agit de la langue des apprenants. L'enseignant prononce le mot **pouch**, suivi d'une sollicitation auprès du groupe-classe sous forme d'interrogation explicite (« c'est ça ?»). En prenant la position d'apprenant, l'enseignant invite la classe à un éveil de la conscience linguistique en montrant et en avouant ouvertement la limite de sa compétence dans leur L1.

L'utilisation stratégique de la L1 des apprenants par l'enseignant, et du changement de position qui en découle, révèle quelques points qui méritent d'être soulignés. L'enseignant est à l'aise par rapport à ses limites dans la L1 du groupe et n'est pas déstabilisé par la situation; nous constatons le contraire en fait. En accordant l'expertise aux apprenants, l'enseignant valorise ces derniers et contribue à l'établissement (ou à l'attestation) d'une complicité avec eux.

De telles séquences latérales sont souvent perçues par l'enseignant comme des dérapages, car elles semblent remettre en question le contrat de la classe (Moore et Simon, 2002). Cependant, compte tenu de la richesse du travail de réflexion que ces séquences peuvent engendrer, il convient de les percevoir comme séquence d'apprentissage où l'apprenant et l'enseignant font un échange, (re)négocient et aboutissent à une résolution de l'obstacle.

L'exemple suivant montre l'échange de rôles entre apprenants dans une communication interactionnelle. Ici, le rôle d'expert est assumé par un des deux apprenants. Nous avons observé qu'il s'agit d'apprenants particulièrement motivés qui ont bien géré la tâche du point de vue du contenu et de la forme. Après avoir complété un exercice sur les directions, les apprenants révisaient une leçon précédente sur l'interrogation que l'enseignant allait reprendre plus tard durant ce cours.

#### Exemple tiré de SFU120\_190C06\_Petits groupes

(A signifie « apprenant non identifié »)

Transcription	Analyse
130. A1 : est-ce que [xxx] 131. A2 : <b>inversion! use inversion!</b> ++++ 132. A1 : <b>inwersion!</b> [sic] 133. A2 : veux-tu ↑ 134. A1 : [xxx] 135. A2 : vais " <b>is</b> aller 136. A1 : aller <b>and the</b> est-ce que [xxx] 137. A2 : tu " vas ↑ vas-tu ↑ <b>yeah</b> (rires) <b>so</b> tu " 138. A1 : <b>oh so inver "sion</b> (continue en langue asiatique) 139. A2 : <b>intonation</b> 140. A1 : tu veux un chocolat ↑ 141. A1 et A2 : (discutent en langue	Dans l'extrait ci-contre, au tour de parole 131, A2 suggère à A1 l'emploi de l'inversion (interrogative). A1 poursuit avec une exclamation et A2 propose un exemple. A2 explique ce qu'il y a sur le papier devant eux (135) et A1 participe en répondant et poursuit l'échange. À 137, A2 illustre en présentant un syntagme verbal présent suivi de son inversion. À 138, A1 confirme sa compréhension. Après un moment, A2 présente une autre possibilité d'interrogation et A1 donne un exemple correspondant. À la suite d'une petite discussion, A1 formule un énoncé qui

<p>asiatique et on entend écrire)  142. A1 : je vais à la ciné cinéma + TÈque  ↑ cinéMATèque cc CInématèque +  allez-VOUS ↑ je vais allez-v all-ez  ++ allez-vous à la ++++++</p> <p>143. A2 : <b>it's amazing</b></p> <p>144. A1 : courir! +++ (en riant) <b>I have seen  that before</b> +++++ courir</p>	<p>comporte trois répétitions et deux autocorrections. A2 s'exclame en anglais et A1 enchaîne avec un autre vocable français (144).</p>
---	---

Bien que nous n'ayons pas pu transcrire tout ce qui a été dit durant cet échange par manque de connaissance de la langue asiatique, il convient de commenter quelques traces observées fort riches en travail collaboratif. D'abord, les apprenants avaient terminé une activité introduite par l'enseignant dans le cadre d'un format ritualisé (donner des directives), et révisaient une leçon sur l'interrogation en préparation pour la prochaine partie du cours. Le segment présenté montre A2 exerçant le rôle d'expert à partir du tour de parole 131, où il émet un conseil (solution) à son partenaire. Les tours de parole suivants sont caractérisés par un échange parsemé de sollicitations, d'exemples, et de négociations. Nous avons aussi noté l'exploration de la prononciation du mot *cinémathèque* où A1 le répète en mettant l'accent sur différentes syllabes. Nous concluons que l'énoncé du tour de parole 142 indique une résolution satisfaisante de l'échange. Nous avons observé un changement de format interactionnel durant ce segment : c'est-à-dire que les apprenants sont partis d'un format ritualisé à une négociation plus ouverte et libre de contraintes. Nous constatons que ce format donne aux apprenants la liberté d'effectuer des tentatives, de faire appel à toute leurs ressources linguistiques, y compris leur L1 (chinois), la langue source de la classe (anglais) ainsi que la langue d'apprentissage (FLS). Ce processus leur permet d'assurer l'intercompréhension des concepts devant eux, et par conséquent, de développer leur compétence linguistique sur le plan sémantique, formel et syntaxique.

Nous avons introduit la notion d'organisation des tours de parole dans le cadre théorique de cette recherche. Comme il y a un lien étroit entre les rôles

des interactants et la gestion des tours de parole, nous proposons ci-près quelques exemples qui illustrent ce phénomène.

L'analyse de notre corpus et nos observations dans les cours correspondent en grande partie à la recherche dans ce domaine : la règle sous-entendue de « chacun son tour » est très présente dans la classe. Même si les règles du « jeu » de la conversation en classe de langue sont habituellement établies par l'institution et donc implicites, elles deviennent explicites dans des moments où l'enseignant doit intervenir pour rediriger le groupe vers la tâche à accomplir si le groupe passe, par exemple, à une discussion tous azimuts. Cambra Giné (2003) nous rappelle que ce format de discussion peut être désavantageux pour les apprenants d'une L2 car le pouvoir d'initiative des apprenants est restreint, ce qui fait diminuer les interventions en L2.

Il va sans dire que les formats de discussion varient selon les cours et les styles d'enseignement. Les *formats interactifs traditionnels*, où le groupe-classe est centré sur l'enseignant ou lorsque les apprenants travaillent en petits groupes avec une présence occasionnelle de l'enseignant, influent beaucoup sur le système de prise de parole. Nous soulignons, en toute évidence, qu'en petits groupes, la fréquence des interventions des apprenants est en général de beaucoup augmentée. L'exemple suivant tiré de notre corpus représente des apprenants travaillant en petits groupes. Il s'agit d'un échange entre trois apprenants où nous observons qu'à chaque tour de parole, les apprenants s'approchent d'une réponse, de leur but.

Exemple tiré de SFU221\_18OC06\_Petits groupes\_GR1

Transcription	Analyse
<p>145. Th : je pense que + ils restent plus jeunes plus longtemps            146. A1 : oui            147. Ge : c'est important de cacher + leur âge            148. Ta : oui oui oui oui            149. De : les caractéristiques des vieux sont " il(z) " \</p> <p>150. Th : est-ce qu'on dit leur propre âge ↑            151. As : [xxx]            152. Th : que les jeunes            153. Ge : oh oui ++ ok parce qu'avant ↑ y'a comme un [xxx] \            154. A1 : comme quoi ↑            155. Ge : <b>euhm</b> [xxx] elle sort à l'école trouve un boulot [xxx] se marie \            156. Th : oui oui oui oui +++ <b>okay</b> je vais-je vais seul marquer qu'ils" <b>uh</b> les jeunes [xxx] les études en même temps \</p>	<p>Cet extrait montre une collaboration constante entre les apprenants dans la formulation d'une réponse à une question sur un texte. Nous constatons les limites des compétences des apprenants mais chaque tour de parole est suivi d'un support par un autre apprenant. Ce processus d'aide que les apprenants se donnent entre eux s'apparente au rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre de l'<i>étayage</i> pour amener l'apprenant à trouver sa/ses réponse(s).</p>

Cette séquence de tours de parole constitue un échange entre apprenants qui doivent discuter et répondre à des questions sur un texte lu par le groupe-classe. Ce qui nous intéresse ici est la manière dont chacun exprime sa pensée, ou du moins en partie, et d'autres participants ajoutent leur « grain de sel » pour tenter d'aider l'autre à compléter sa réflexion ou pour alimenter la discussion. Chaque tour de parole permet aux apprenants de développer leurs idées davantage. Finalement, la participation de chacun fait avancer le groupe vers la construction d'un énoncé. Prendre le temps d'analyser ce type d'échange nous conscientise sur les compétences communicatives et sociales des apprenants adultes, en l'occurrence. Nous constatons qu'ils arrivent à prendre en main la gestion de la communication en l'absence de l'enseignant. Toujours est-il que l'enseignant fournit un modèle, plus

précisément, un format qui se réalise dans les interactions. Cambra Giné s'appuie sur Van Lier (1988) pour décrire le système « plurilogue » de la classe de langue. Dans certaines situations, il revient à l'enseignant de distribuer les tours de parole, d'interrompre régulièrement le discours des apprenants; bref, il prend, à tort ou à raison, beaucoup de place lorsqu'il interagit avec le groupe-classe. En ce sens, l'asymétrie des rôles interactifs d'apprenants et d'enseignant a une forte influence sur l'organisation de la communication. À cela, nous ajoutons que plus les apprenants sont débutants, plus l'enseignant jouera un rôle prépondérant. Par exemple, l'enseignant donnera la parole à un apprenant particulier, soit pour donner un « bon » exemple aux autres, ou pour le faire participer tout simplement, comme l'exemple suivant montre :

Exemple tiré de **SFU221-18OC06\_Groupe-classe**

Transcription	Analyse
<p>36. Th : <b>uh uh</b> parce qu'elles sont paaaa " prêtes d'être adultes finalement à cet âge elles ont eu des liftings et les prothè-sè\            37. E : prothèses            38. Th : prothèses et prend beaucoup de vitamines            39. E : oui mais des débutantes + ça veut dire que tu commences ta vie sociale +            40. Él : <b>oooh</b>            41. E : qu'est-ce que vous avez dit vous ↑            42. Ra : que <b>uhm</b> elle moque les personnes comme ça [qui essaient de être/            43. E : [elle se moque des gens ouais ↑            44. Ra : parce que c'est une blague que ils essayent d'être débutants encore et commencer leur vie à 50 ans et c'est vraiment\            45. E : oui oui</p>	<p>Dans cet extrait, E a obtenu une réponse à une question de l'apprenant (Th) mais n'est pas satisfait donc donne la parole à un autre apprenant (41) afin de trouver un « bon » exemple. Nous avons observé que la question de l'enseignant avait été accompagnée d'un signe de tête pour désigner le groupe visé. Selon Cambra Giné (2003), le tour de parole 39 et la réaction d'un apprenant à 40 pourrait représenter une <i>sollicitation implicite</i>, introduite par une évaluation négative d'un énoncé par l'enseignant. Alors que dans le cas d'une évaluation positive, telle qu'au tour de parole 45, il y a fin de l'échange et les apprenants s'attendent à une nouvelle sollicitation de la part de l'enseignant.</p>

En général, les apprenants demandent leur tour de parole en répondant à une sollicitation, surtout lorsqu'ils interagissent avec l'enseignant. En revanche, dans des communications interactionnelles en petits groupes, ils se sélectionnent, c'est-à-dire qu'ils se donnent le droit de parole et se l'attribuent entre eux, comme le montre l'exemple suivant.

Exemple tiré de **SFU221-18OC06\_Petits groupes\_GR1**

Transcription	Analyse
30. qu'est-ce que tu penses [xxx] + Ge ↑ 31. Ge : <b>uh</b> 32. Él : est-ce que tu penses c'est quoi elle ... c'est de quoi elle parle ↑ 33. Ge : elle a dit que les les femmes de 40 ans étaient devenues des débutantes et c'est bl blah blah blah blah (en riant) et qu'est-ce que ça veut dire ↑ 34. Él : qu'est-ce que quoi ↑ 35. Ge : qu'est-ce ça veut dire ↑ 36. E : qu'est-ce que ça veut dire quoi ↑ 37. Ge : que les ... oohh (semble frustré) 38. Él : peut-être parce que c'est une <b>uh</b> "modèle ↑ pour lez " les jeunes ↑ et les jeunes + <b>uh</b> " ahh veulent garder leur jeunesse trop tard ↑ 39. Ta : ouais oui " ça va \	Les tours de parole 30 et 32 montrent l'allocation de la parole à un confrère par un apprenant pour le faire participer (ici, nous constatons qu'il s'agit d'obtenir un accord ou une réponse à un doute). À son tour, l'apprenant répond à 33 mais finit l'énoncé avec une demande de clarification. Entre les tours 34 et 37, nous observons un échange qui implique maintenant l'enseignant qui demande une précision sur la question. Tout est résolu dans les tours de parole 38 et 39

Peu importe la situation des échanges, nous avons constaté dans nos analyses que malgré leur complexité (manque de compréhension, limites des compétences en L2, malentendu...), la gestion des tours de parole, tant par les apprenants entre eux que par l'enseignant, se fait assez doucement, sans accrochage ou conflit. Nous pouvons conclure qu'en général, dans le contexte d'une classe de langue, les participants acceptent les rôles détenus par chacun, même lorsque ceux-ci se déplacent de l'enseignant aux apprenants, et vice versa.

### 4.3. La L1 en classe de FLS

La présence de la L1 en classe de L2 demeure au cœur de nombreux débats dans les milieux de la linguistique acquisitionnelle et de l'enseignement du FLS. Comme les exemples présentés ci-dessus le montrent, l'usage de la L1, parfois parcimonieux et parfois plus important, est un phénomène qui mérite une attention particulière. Nous avons retenu les catégories et fonctions principales des AC suivantes, proposées par Cambra Giné, dont nous avons relevé des exemples ou des traces dans notre corpus :

1. Support à la compréhension et à la construction des énoncés par les apprenants (reprises, équivalences, reformulations, traductions littérales);
2. Mise en relief de l'activité métalangagière (échanges métalangagiers, commentaires, reformulations);
3. Mise en relief de l'activité métacognitive (évaluations, séquences latérales, commentaires);
4. Mise en relief de l'activité relationnelle-affective (appartés, écarts de thème, mots expressifs, séquences latérales).

#### 1) Appel à l'aide (ou forme d'aide)

Cette fonction, liée à l'usage de la L1, est une des plus remarquables si nous en jugeons par sa fréquence accrue (11 dans le cours débutant et 16 dans le cours avancé) dans notre corpus. L'extrait suivant montre des obstacles linguistiques de type lexical où l'usage de l'AC par un apprenant représente un appel à l'aide auprès de ses coéquipiers.

Exemple tiré de SFU221\_18OC06 – Petits groupes\_GR2

Transcription	Analyse
<p>17. Br : (...) c'est une c'est une parodie ou comment tu dis une <b>satire</b> + une satire ↑ \</p> <p>18. Ra : <b>hmmm</b> (confirmation)</p> <p>19. Br : de " des personnes qui " ont des euh des euh des choses comme des marques de cosmétiques à 50 ans c'est une ++ elle moque des personnes comme ça \</p> <p>20. Ra : <b>okay</b> est-ce tu as entendu ça ↑ ça moque les personnes comme ça + c'est une blague ++++ <b>what does</b> l'emblème <b>mean</b> ↑ <b>d'you remember</b> ↑</p> <p>21. Br : <b>don't know</b> l'emblème ↑</p> <p>22. Ra : <b>oh it's a symbol</b></p> <p>23. Br : un symbole oui un [xxx] ++++++</p>	<p>Au tour de parole 17, Br se tourne vers la L1 et donne tout de suite la traduction du vocable <b>satire</b>. Ra exprime son accord, si nous en jugeons par le ton de l'expression « hmmm », noté à 18. Par la suite, Ra cherche la définition du mot « emblème » à 20, et s'appuie sur la L1 pour s'exprimer. D'abord Br exprime un doute (21) et Ra, qui le cherchait dans un dictionnaire, émet la réponse à sa sollicitation de départ, en L1. Finalement, Br exprime son accord et confirme le sens du vocable en langue cible.</p>

Cet exemple illustre quelques phénomènes qui méritent d'être soulignés. Notons d'abord que le format interactionnel caractérisé par sa *liberté de discussion* permet aux apprenants de faire appel à tout leur répertoire linguistique pour achever la tâche. Contrairement au schéma typique proposé par De Pietro *et al.* (1989), il se passe un phénomène intéressant ici. Dans le cas des deux obstacles lexicaux (« **satire** » [anglais] et « emblème »), chacun des apprenants lance un appel à l'aide qui, en théorie, donne la parole et le rôle d'expert à l'autre. Et, dans les deux cas, c'est le sollicitateur qui réussit à fournir une réponse et une *prise*, correctement. Il se produit dans ce travail formel, une collaboration dans la construction de savoirs entre les partenaires. En effet, l'acte d'exprimer une sollicitation à voix haute en L1 peut être perçu comme une forme de réflexion (Moore et Py, 1995 : 142), de manière à éviter de rompre la conversation. Les deux apprenants, ne serait-ce que par leur écoute, s'appuient mutuellement dans la réparation des obstacles ce qui leur permet de poursuivre leur tâche.

## 2) Vérification ou confirmation du sens

### Exemple tiré de SFU221\_18OC06 – Petits groupes\_GR2

Transcription	Analyse
<p>131. Br : un moratoire dans le dictionnaire <i>c'est une suspension légale et provi provisoire d'une certaine action c'est comme une un temps de "</i> de une pause de la vie ↑ c'est pas la continuation ou l'avancement de la vie c'est comme \</p> <p>132. Ra : un arrêt de la vie ↑</p> <p>133. Br : un peu comme <b>like in limbo</b> ↑</p> <p>134. Ra : oui</p> <p>135. Br : c'est c'est pas un avancement c'est quand + comme une " \</p> <p>136. Ra : c'est juste là "</p> <p>137. Br : vi dans vi vivre dans le moment ↑</p> <p>138. Ra : mmmmm ↓</p> <p>139. Br : quelque chose comme ça c'est très difficile! parce que \</p> <p>140. Ra : oui c'est un peu</p> <p>141. Br : un moratoire c'est un <b>moratorium like to stop something</b></p> <p>142. Ra : <b>yeah</b></p> <p>143. Br : <b>like</b> le moratoire de le " je sais pas pour les chasseurs ↑</p> <p>144. Ra : c'est juste attendre et comme mais \</p> <p>145. Br : oui</p> <p>146. Ra : mais pas attendre juste être là comme \</p>	<p>Nous avons présenté cet extrait intégralement, en dépit de sa longueur, parce qu'il montre énormément de travail d'équipe effectué par deux membres du groupe. D'abord, les pairs travaillent vers la construction du sens du mot « moratoire ». Ils font appel à leur répertoire lexical en LS pour commencer, puis pour confirmer la compréhension du vocable, Br donne une définition en L1 à 133, accepté à 134 par Ra. Br poursuit la discussion pour préciser davantage le sens de « moratoire » et, de ce fait, donne l'équivalent en L1 au tour de parole 141. Cependant, les deux A continuent l'échange dans le but de construire une définition complète qu'ils pourront partager avec le groupe-classe. Il est important de noter l'effort de la part des A à poursuivre leur travail dans la langue cible. S'étant entendus sur l'équivalence de « moratoire », ils passent à la coconstruction du sens figuratif du mot employé par l'auteur du texte en question. À 143, Br offre une analogie suivie d'une réaction de Ra, qui tente de nouveau de clarifier la définition.</p>

Exemple tiré de SFU221\_18OC06 – Petits groupes\_GR2 (suite)

Transcription	Analyse
147. Br : existe dans le moment mais pas <b>uh</b> pas le le <b>concern</b> avec le futur ↑	<p>C'est lorsque Br se tourne à nouveau à la L1, au tour de parole 147 (« <b>concern</b> ») que les A semblent satisfaits. À 148, Ra fait appel à son répertoire en LS en vue d'expliquer le sens de « <b>concern</b> » et emploie une forme de <i>ne pas s'en faire</i> (« pas de faire »). Cependant, l'utilisation de « <b>concern</b> » va rapidement ouvrir la voie vers une autre séquence latérale que nous analysons ci-bas.</p> <p>À 150, Ra questionne l'utilisation du terme en le prononçant en français et ensuite en anglais. Br devine et, pas satisfait, Ra suggère, en s'appuyant sur la L1 et la L2, de vérifier le mot dans le dictionnaire. Au tour de parole 156, elle propose de vérifier puisque Br ne l'a pas trouvé. Cette situation pourrait être définie comme confrontation, quoique ce mot semble trop puissant à la lecture de l'échange. Cependant, les deux A ont un échange surtout en L1 à 158 et 159 qui leur permet de maintenir leur lien (affectif) et de « sauver la face » de l'autre. Finalement, les deux s'entendront sur la structure à employer avec l'expression « être concerné », adaptée de leur L1. Il est à noter que P donnera la correction de cette expression lors de la discussion du groupe-classe. Il s'en suivra un échange riche entre P et Ra.</p>
148. Ra : oui ++ oui j'aime ça pas de faire avec le futur	
149. Br : oui Ra : concerne <b>or concern</b> ↑ est-ce que ça c'est un mot en français ↑ je pen \	
150. Br : une concerne ↑	
151. Ra : <b>look up « concern » in English</b> + et puis voir ce que ça veut dire + ça va bien	
152. Br : ah je m'excuse « concerne » n'est pas un mot	
153. Ra : oui j'ai pensé pas mais je ne sais pas ce que c'est + peut-être	
154. Br : oui	
155. Ra : <b>here l'il look it up</b>	
156. Br : c'est unilingue	
157. Ra : <b>oh okay oohhhh « concern »</b> (elle cherche) ++++++ je suis vraiment mauvaise avec les <b>uh dictionaries ++ 'cause I can't remember what what\</b>	
158. Br : <b>yeah sometimes I kind of lose myself</b>	
159. Ra : « <b>concern</b> » <b>uhm</b> oh oui! être concerné ↑	
160. Br : oui c'est un bon mot c'est un bon euh	
161. Ra : <b>ok okay +++++++</b>	
162. Br : peut-être la phrase <i>ils ne sont pas concernés avec leur futur</i> ↑	

Nous avons choisi de présenter l'exemple ci-haut en deux parties mais qui se suivent, car il nous a paru particulièrement intéressant d'observer le changement de focalisation au cours de cette séquence. La première partie se définit par la *vérification ou confirmation de sens* du vocable « moratoire » selon son sens figuratif dans le texte lu par les apprenants. Par conséquent, nous tenons à préciser que selon nous, cette première partie de séquence contient

une double focalisation à la base : c'est-à-dire que définir le sens de « moratoire » fait partie du *fond* (ou *contenu*) de la tâche, mais en même temps, il s'agit d'un travail formel aussi. D'abord, nul ne peut douter de l'effort fait par les apprenants pour construire le sens du mot en respectant le contrat didactique de cette classe de FLS. Cependant, les AC semblent nécessaires pour vérifier et assurer la compréhension. En particulier, nous notons que l'emploi de l'équivalent anglais au tour de parole 141 pourrait représenter une stratégie d'économie pour ne pas « perdre » trop de temps, par crainte de ne pas achever la tâche. En ce qui a trait aux rôles des apprenants dans cette partie, Br assume le rôle d'expert et tente d'assurer l'intercompréhension du vocable dans le groupe, en collaboration avec Ra. Cet exemple nous montre que les AC codiques peuvent les aider à mieux comprendre le lexique en L2 et même l'approfondir.

La 2<sup>e</sup> partie de cette séquence représente une séquence latérale par rapport à la première, où le travail sur le vocable « moratoire » fait partie des consignes du travail données par l'enseignant. La discussion passe à la définition du vocable « **concern** » dont se servent les apprenants. La discussion entre les interactants les mènera à un apprentissage non seulement de « moratoire » mais de l'emploi de l'expression « être concerné », qui sera donné par l'enseignant lors de la discussion en groupe-classe. L'usage des AC est étroitement lié à la notion d'interlangue dans cette séquence; c'est-à-dire que les apprenants puisent dans leur répertoire linguistique afin de produire une forme « hybride » (Moore et Simon, 2002). Ce procédé doit être évalué non seulement en termes de compétence linguistique mais aussi en termes de compétence communicationnelle, parce qu'il sert à maintenir le lien entre les participants (158, 159) et à maintenir la communication en général (152). Ra émet un énoncé divisé clairement en L1 et L2 et parfaitement bien lié par la conjonction *et*. Cet exemple n'est pas sans valeur pour montrer la capacité de l'apprenant de profiter de ses compétences linguistiques communicatives pour faire avancer le travail du groupe.

### 3) Maintien de la communication

Exemple tire de **SFU221-18OC06\_Petits groupes\_GR2**

Transcription	Analyse
3. Br : oui oui bon vraiment est-ce que quel est le mot / quel est le verbe pour <b>demonstrate</b> démontrer ↑	<p>Cette séquence présente d'abord une <i>sollicitation</i> au tour de parole 46 qui est tout de suite <i>autocorrigé</i> par Br. Ra confirme la correction et offre en plus un synonyme, toujours dans la langue cible. Les tours de parole qui suivent, où il y a recours à diverses AC, illustrent clairement une volonté de faire passer le message. Nous constatons que ces AC n'ouvrent aucune séquence latérale. Les A se comprennent et ne cherchent pas à trouver les emplois équivalents dans la langue cible.</p>
4. Ra : <b>uhm</b> " démontrer oui ++++ pour " démontrer ++ illustrer le " thème de le " de l'article	
5. Sa : [xxx] <b>what's important in</b> [xxx] ↑	
6. Ra : oui je pense oui juste important en général	
7. Sa : <b>society wise</b> ou <b>not</b>	
8. Ra : oh non je pense que ça veut dire <b>in context</b> avec le " \	
9. Sa : <b>with the article</b>	
10. Ra : <b>yeah in context with the article</b>	
11. Br : ok	
12. Ra : <b>okay two</b>	

Nous constatons une volonté explicite d'explorer la langue qui peut, selon notre hypothèse, mener à un apprentissage réel. Cette AC ouvre une séquence latérale menant à un travail formel qui est achevé de manière satisfaisante. Cependant, les AC qui suivent dans la même séquence relèvent plutôt de la fonction *s'assurer de* l'auto- (et nous ajoutons inter-)compréhension *d'un énoncé en le ramenant à sa L1* (Cambra Giné, 2003). En effet, le but est nettement la réussite du message dans les séquences 5 à 12. Nous constatons qu'aucun effort n'est effectué pour trouver des équivalences dans la L2. Moore (1996) appelle *alternance-relais* ces emplois qui ont pour but d'assurer le *déroulement de la communication*. Selon le tableau récapitulatif de Cambra Giné, il s'agit d'une manière d'assurer la compréhension afin de maintenir la communication et de fournir un support à la construction d'énoncés. Ce parler bilingue (terme de Grosjean), où le *contenu* l'emporte sur la *forme*, a une fonction d'économie de temps dans cette séquence. Nous avons aussi observé une forme de *sollicitation* dans cet échange. Cette stratégie est développée dans la section

suivante de ce chapitre (voir 4.4). Cependant, nous tenons à souligner sa présence dans cette séquence puisqu'elle met en œuvre l'emploi des AC. Br pose et répond dans un même tour de parole (3) à sa propre question. Et il s'agit, dans cet échange, du seul *changement de focalisation* où les apprenants passent du contenu à la forme. Le synonyme donné par Ra à 4 (« illustrer » pour « démontrer ») confirme la compréhension du mot par les apprenants en même temps qu'il illustre leur réflexion métalinguistique ainsi que le développement de leur compétence.

#### 4) Gestion de la tâche

Un autre exemple de l'emploi d'AC implique la gestion de la tâche. Dans ce cas, un apprenant assume le rôle de gestionnaire du groupe pour expliquer ou confirmer la tâche dont le groupe doit s'acquitter. Nous n'avons pas identifié ce type d'emploi de la L1 auprès des enseignants.

#### Exemple tiré de SFU120\_17OC06 – Petits groupes

Transcription	Analyse
202. Sa : un sandwich ↑ <b>uhm</b> au jambon 203. Wa : jambon +++ 204. Sa : jambon sandwich ↑ 205. Jo : <b>no you ask/ you want a sandwich and she asks what kind of sandwich</b> 206. Wa : <b>oh okay</b> je pre(n) un sandwich ↑ 207. Sa : <b>uhmmm</b> " jambon jambon-beurre ↑ jambon-fromage légumes ↑ 208. Wa : jambon-beurre + s'il vous play ↑	Entre les tours de parole 202 et 204, deux A se sont éloignés un peu du modèle du dialogue et se trouvent dans une situation où il semble y avoir un manque de clarté. À 205, un 3 <sup>e</sup> membre intervient par voie de la L1 afin d'offrir l'étayage nécessaire à ses collègues; procédé qui est tout de suite accepté par ces derniers et qui ramènera le groupe sur la bonne voie.

L'usage de la L1 par un des membres du groupe permet de diriger ses collègues vers l'accomplissement de la tâche et ce, sans qu'aucun membre ne perde la face. L'usage de l'AC dans ce type de situation peut être interprété comme moyen économique de poursuivre et d'accomplir la tâche.

## 5) Stratégie compensatoire (parler bilingue)

L'exemple suivant illustre l'emploi de la L1 dans un contexte de construction de *compétence bilingue* (ou parler bilingue) où, selon Causa, « (...) l'apprenant montre sa capacité à utiliser de manière appropriée l'ensemble de (...) son *répertoire linguistique*—à des fins communicatives et/ou acquisitionnelles » (2002 : 47).

### Exemple tiré de SFU221\_16OC06 – Petits groupes

Transcription	Analyse
60. JE : ça fait " di(z) huit soixante + seize 61. Pa : cen(t) ↑ (en riant) 62. JE : di(z) huit soixante seize <b>you pronounce SEIZE when it's</b> 63. Pa : uh 64. JE : <b>when it's</b> cent <b>yeah</b> 65. Pa : soixante cen(t) 66. JE : soixante euros <b>no</b> di(z) huit euros "ooo soixante cen(t)	Cet extrait présente deux A qui font usage de la L1 dans leur construction d'une compétence bilingue. JE émet un énoncé au tour de parole 60 qui ouvre une séquence sur la prononciation des sommes d'argent. Pa effectue une hétérocorrection à 61 et JE poursuit jusqu'à 64 pour s'assurer d'avoir compris. La ratification de l'énoncé se fait au tour de parole 66.

Pour Cambra Giné, cet emploi s'apparente à la *mise en relief de l'activité métacognitive*, où les apprenants s'appuient sur la L1 *pour ancrer les éléments nouveaux sur du connu* d'une part, et pour *auto/hétérostructurer et étayer la production propre et celle des autres*. Nous observons que, au tour de parole 61, Pa offre une précision qui est suivie d'un appel à l'aide (que nous jugeons implicite) à 62, alors que JE accepte l'ouverture de la séquence et poursuit. Il emploie le mot « seize » plutôt que cent et se corrige dès le tour de parole 64; c'est à ce moment-là que Pa peut offrir une aide qui amènera JE à répéter tout l'énoncé correctement à 66. D'où la *prise* et, selon nous, la conclusion d'une SPA. Nous attribuons aussi à cette SPA la notion « d'alternance-tremplin » (Moore, 1996), où l'attention est sur *la production de l'énoncé attendu*; autrement dit, l'accent est mis sur l'aspect linguistique plutôt que sur le message.

## 6) Maintien du contact (domaine de l'affectif)

Le dernier extrait illustre un autre emploi de l'AC que nous avons relevé. Il s'agit de la volonté de maintenir le contact avec son ou ses interlocuteurs. Nous abordons ici le domaine de l'affectif.

### Exemple tiré de SFU120\_17OC06 – Petits groupes

Transcription	Analyse
172. Br : une action d'une certaine durée ↑ 173. Ra : <b>sorry Br</b> 174. Sa : <b>sorry!</b> 175. Br : non non <b>it's okay uhm</b> ↑ une action de d'une certaine durée qui est terminée 176. A1 : <b>like that's not very uh</b> `` 177. Br : non c'est pas `` 178. Sa : mais c'est la même chose qu'une action qui est qui a `` passé mais qui est maintenant complète + c'est juste c'est d'une certaine \ 179. Ra : <b>it's like + completed it's</b> 180. Br : <b>uhmmmm</b> 181. Sa : c'est complet c'est la mmm la `` plus important chose parce que c'est une action complète 182. Ra : <b>very good</b> 183. As : bon `` 184. Ra : bon travail équipe 185. Sa : bravo équipe + <b>good job team</b> <b>++ do we have a team name</b> ↑ <b>nope</b> ↑ <b>okay</b>	Dans cet exemple et durant tout le segment enregistré, Br s'est attardé assidûment à la tâche à accomplir alors que les 3 autres membres du groupe ont parfois effectué un décrochage communicationnel pour s'entretenir sur des sujets personnels. Au tour de parole 172, à la suite d'un échange personnel, Ra s'excuse auprès de Br; il est suivi de près de Sa qui s'excuse aussi. Br répond à ses co-équipiers en L1, contrairement à son habitude. Finalement, à 182 et à 185, les A se tournent vers la L1 pour féliciter l'équipe et clore la discussion.

D'abord il est important de préciser que, à divers moments, Br a tenté implicitement de ramener le groupe « à ses moutons » en prononçant à voix haute des réflexions comme celle au tour de parole 172. Éventuellement, le groupe se rend compte du décrochage de la tâche et s'excuse auprès de leur collègue. Br leur répond en L1, contrairement à ce qu'il a fait presque tout au long de la session enregistrée. Nous proposons que Br tient à maintenir le contact (Moore, 1996) avec ses partenaires. Cette action représenterait, pour Cambra Giné (2003), la mise en relief de *l'activité relationnelle, affective*. En

général, l'échange est personnel et, comme dans d'autres cas, nous constatons que pour s'exprimer d'un point de vue affectif, les apprenants semblent pour le moment plus à l'aise de le faire en L1. L'importance de l'AC dans ce type d'échange se trouve dans la capacité des apprenants de maintenir une relation collaborative positive qui leur permettra de continuer leur travail actuel, ou, étant donné le macrocontexte de la classe, d'assurer les tâches futures qu'ils auront à entreprendre au cours du semestre.

#### 4.4. La sollicitation

Nos observations dans les cours, ainsi que notre analyse subséquente des transcriptions, nous ont indiqué que les deux enseignants utilisent la *sollicitation*<sup>14</sup> auprès des apprenants de manière préférentielle. Nous avons choisi un exemple de chaque cours afin d'illustrer ce constat. Un exemple de sollicitation entre apprenants est aussi donné, ce qui met en valeur les notions de mouvance de rôles et d'étayage dans le contexte du travail en petits groupes.

**La sollicitation est une demande d'aide** de la part de l'apprenant relativement à un aspect de la langue, qu'elle soit liée au contenu ou à la forme. La demande peut être explicite ou implicite, et peut donner lieu souvent à l'ouverture d'une séquence latérale caractérisé par la bifocalisation : c'est-à-dire que l'interaction sur la question formelle occupera l'espace de l'interaction jusqu'à ce que les participants aboutissent à une résolution pour ensuite reprendre l'activité principale.

Dans le groupe du cours avancé, les apprenants avaient comme tâche d'expliquer la différence entre les emplois des temps du passé de l'indicatif : le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait. Ils travaillaient en groupes de quatre personnes et ils inscrivaient leurs réponses sur des acétates. À la fin de

---

<sup>14</sup> Nous avons décrit les questions de classe de l'enseignant comme « sollicitation ». Cependant, nous reconnaissons qu'il existe différentes fonctions liées aux questions de classe ainsi que divers modes de sollicitations (voir Cambra Giné, 2003.)

l'exercice, l'enseignant a présenté chaque acétate, et le groupe en question devait, au besoin, expliquer son choix de réponse. Ce format interactionnel ressemble au troisième type proposé par Dausendschön-Gay et Krafft (1990), c'est-à-dire une discussion plutôt ouverte, où les participants se confrontent, se questionnent entre eux et négocient afin d'arriver à un consensus. La discussion entre chaque groupe et E n'a cependant pas exclu la participation occasionnelle des membres d'autres groupes.

#### Exemple tiré de SFU221\_16OC06 – Groupe-classe

Transcription	Analyse
103. E : qu'est-ce que ça veut dire pour deux gestes qui sont simultanément en cours +SE↑	Dans cet échange, E produit une <i>sollicitation marquée</i> au tour de parole 103. Au tour de parole 104 SE tente de clarifier. À 105 E indique pourquoi l'explication de SE ne correspond pas. SE reconnaît son erreur (106). Nous constatons que SE arrive difficilement à se faire comprendre et E propose d'omettre l'exemple. Alors que Bb (autre A) s'apprête à offrir une explication, SE fait une deuxième tentative en langue cible en présentant un exemple. Cette <i>reformulation syntaxique</i> lui permet de passer son message. E acquiesce et offre un support à SE en donnant la règle grammaticale associée à l'exemple. SE poursuit en L1 pour confirmer l'intercompréhension avec P. SE passe à la L1 au tour de parole 111 pour donner une explication qui assure l'intercompréhension et l'enseignant exprime son accord.
104. SE : euh quand il y a deux " euh deux phrases avec si ↑	
105. E : ah oui! alors avec si mais ça c'est pas avec si là ++ tu veux dire avec si ↑	
106. SE : oh non non non non non <b>I'm sorry!</b> [xxx]	
107. E : non↑ ok j'avais l'enlever parce que je comprends pas	
108. Bb : peut-être...	
109. SE : [xxx] par exemple <i>il lisait pendant que j'écrivais</i> ↑	
110. E : aaahhh que deux actions qui se passent en même temps " ok "	
111. SE : <b>when I was doing something + something else happened</b> ↑	
112. E : ok d'accord ok ok	

L'extrait nous montre que SE éprouvait un niveau de difficulté assez important à s'exprimer dans la L2. D'ailleurs, lorsque nous avons observé ce cours, nous avons constaté que SE et quelques autres membres du même groupe éprouvaient plus de difficulté en L2 comparativement aux autres étudiants. En dépit de ses difficultés assez évidentes à s'exprimer en langue cible, l'apprenant arrive à l'accomplissement de la séquence grâce à l'étagage

fourni par l'enseignant et à son répertoire linguistique : elle utilise le vocabulaire qu'elle connaît en L2, elle s'appuie sur le matériel fourni pour proposer un exemple et fait finalement appel à sa L1.

Exemple tiré de SFU221\_18OC06\_Petits groupes

Transcription	Analyse
163. Th : (...) <b>uh</b> Expliquez <i>les jeunes vivent dans une sorte de période moratoire</i> + j'ai pas compris ça exactement \	D'abord, Th effectue ce que nous appelons une <i>sollicitation indirecte</i> au moment où il exprime son manque de compréhension de la question (163). Au tour de parole 165, Ta commence une explication et sera appuyé par Ja. À 167, Th alimente la discussion en faisant appel à la L1. À 169 Ja confirme le terme employé par Th qui s'apprête à le répéter au prochain tour mais Ja intervient en passant par la L1 (171). Nous notons dans ce contexte une volonté d'assurer l'auto- et l'intercompréhension du mot. Th reprend le terme dans la langue cible à 172 et la discussion se poursuit. À partir du tour de parole 174, les membres du groupe vont parler à tour de rôle en ajoutant de l'information, en reformulant les énoncés de l'un, de l'autre, en faisant appel à la L1 (176), pour en venir à une entente sur leur compréhension du mot « moratoire » et sur l'explication qu'ils partageront avec le groupe-classe. À 183, Th effectue une autostructuration relativement à son emploi de l'expression de négation « ne pas ».
164. Ge : non c'était plutôt difficile + c'est plus difficile \	
165. Ta : <b>oh</b> parce que le " le moratoire <b>uhm</b> \	
166. Ja : est-ce qu'il fait face à le lieu de la mort ↑ comme \	
167. Th : je pense que c'est comme <b>stagnant</b> + qu'ils restent jeunes sans " [xxx]	
168. Ge : oui! \	
169. Ja : mourir ↑	
170. Th : non pas mourir mais le le le mû-mû	
171. Ja : <b>mature</b>	
172. Th : mû-mûrir	
173. Ja : c'est une [xxx]	
174. De : un moratoire c'est de pas avancer	
175. Ja : c'est pas dans mon dictionnaire	
176. Ta : elle a dit que la moratoire est comme une place où le « vieille » atten(d) la mort donc c'est <b>it's like it's going there</b> \	
177. Th : oui oui oui oui + ils n'avancent pas	
178. Ta : ils n'avancent pas ↑	
179. Ja : c'est juste attend(e) [xxx] mais pas attendre la mort	
180. Ge : il veut rester comme ça <b>euhm</b> " pendant beaucoup d'temps \	
181. Ta : oui "	
182. Ge : c'est pas que " c'est pas qu'elle n'a pas de choix d'avancer mais " c'est leur choix!	
183. Th : ah LEUR choix de PAS" + de NE pas avancer!	

Nous avons choisi de ne pas couper cet échange (assez long) en raison de la richesse du travail de collaboration qui est déclenché par la sollicitation initiale de Th relativement à la définition du vocable « moratoire ». Tout au long de l'échange, les interventions de chaque participant alimentent *l'élaboration collective du sens* du vocable en question. Les apprenants mettent à profit leurs ressources langagières, y compris leur répertoire lexical, leur compétence grammaticale dans la formulation des structures, et oui, leur L1, qui sert à assurer l'intercompréhension. Par exemple, au tour de parole 167, l'usage de la L1 fait par Th peut être interprété comme besoin d'économie de temps ou manque de maîtrise de la langue cible, ou peut-être les deux.

L'exemple suivant est extrait d'un segment où les apprenants avaient à répondre à des questions sur un texte intitulé « La place des vieux ». Ce texte portait sur la société contemporaine et les tendances de la jeune génération vis-à-vis des études scolaires, de la carrière, des obligations familiales, en particulier envers les parents. Le texte portait ainsi sur des questions d'ordre social susceptibles d'intéresser un groupe d'étudiants universitaires et avait, par conséquent, suscité beaucoup de discussion sur son contenu sémantique et sur le répertoire lexical utilisé.

#### Exemple tiré de SFU221\_18OC06\_Petits groupes

Transcription	Analyse
3. Ra : oui ok j'aime ça ++ <i>pourquoi le retour...</i> +++++ <b>uhm</b> je vais [xxx] pour <b>uhm</b> utiliser pour étudier plus tard <b>so</b> +++ c'est une bonne exemple pour illustrer le point de \	Dans cet échange, Br donne son accord relativement au commentaire de Ra et offre un synonyme du verbe « illustrer » proposé par Ra en 3. En fait, il pose la question et y répond dans le même tour de parole (4). À 5, Ra confirme la réponse de son collègue, poursuit avec la construction de l'énoncé-réponse qu'ils préparent ensemble et revient au terme qu'elle avait proposé initialement, soit « illustrer ».
4. Br : oui oui bon vraiment est-ce que quel est le mot / quel est le verbe pour <b>demonstrate</b> démontrer ↑	
5. Ra : <b>uhm</b> " démontrer oui +++++ pour " démontrer ++ illustrer le " thème de le " de l'article	

Nous avons observé une forme de sollicitation particulière dans cet échange. Selon le schéma d'une SPA proposée par De Pietro, Matthey et Py (1989), le changement de focalisation s'effectue au tour de parole 4. Br consulte son partenaire au sujet de la traduction d'un mot; dans cette sollicitation l'attention est portée sur la forme plutôt que sur le contenu. En fait, il propose lui-même une traduction, mais avec une intonation montante, que nous interprétons comme interrogation. La sollicitation devient une confirmation de la réponse que Br s'est donnée. Pour sa part, Ra accepte cette réponse mais propose une deuxième fois un mot suggéré avant l'intervention de Br (au tour de parole 3). Ra fait preuve d'une bonne connaissance du vocabulaire puisqu'elle revient au terme (« illustrer ») qui représentait le mieux leur point de vue. Nous prenons note aussi de l'aisance avec laquelle ces deux apprenants échangent des propos, s'écoutent et négocient une entente dans la langue cible (le rêve de nombreux enseignants du FLS!) Cet extrait présente un brouillage de la frontière entre une focalisation sur la forme et une focalisation sur le contenu. Les apprenants collaborent à la construction de l'énoncé, donc sur le travail de fond (contenu), et c'est à l'intérieur de cette négociation qu'ils se penchent (presque nécessairement) sur la forme. En effet, Ra ramène la discussion vers le contenu à la fin du dernier tour de parole (5), où elle termine l'énoncé, et le groupe atteint ainsi l'objectif de la tâche.

#### **4.5. La reformulation et les SPA**

Les exemples d'analyse conversationnelle présentés ci-haut nous ont permis de constater la présence fréquente de la *reformulation*, où sont visibles des processus de négociation de sens, qu'il y ait ou non présence d'un enseignant, lors de séquences latérales. Les exemples suivants représentent des séquences où la reformulation est prédominante dans deux circonstances principales : soit dans une SPA autodéclenchée, d'où le terme autocorrection ou autostructuration; soit dans une SPA hétérodéclenchée qui, bien sûr, donne lieu

à l'hétérocorrection ou l'hétérostructuration. L'initiation d'une séquence latérale se rapporte à la notion de déclenchement des SPA. Dans le cas d'une SPA *autodéclenchée*, la séquence latérale est initiée par l'apprenant, tandis que, dans le cas d'une SPA *hétérodéclenchée*, elle est initiée par l'enseignant. Les SPA hétérodéclenchées impliquent une intervention réparatrice de l'enseignant suite à un énoncé « fautif » produit par l'apprenant (Cambra Giné, 2003). Nous avons aussi considéré une SPA comme étant hétérodéclenchée dans les cas où la correction ou la reformulation est effectuée par un apprenant en communication avec un autre apprenant. D'ailleurs, ces situations représentent pour nous des exemples de mouvance de rôles, où l'apprenant devient momentanément l'expert au sein du groupe de travail. Les SPA auto et hétérodéclenchées reflètent l'autonomie des apprenants dans leur capacité à reconnaître et gérer un obstacle linguistique et communicatif.

Les caractéristiques du schéma de De Pietro, Matthey et Py<sup>15</sup> témoignent des formats classiques que Cambra Giné nomme *structure ternaire*, illustrée dans l'exemple suivant :

Exemple tiré de **SFU221 – 18OC06 – Groupe-classe et P**

Transcription	Interprétation
167. Br : c'est familière nous sommes nous sommes [familière avec les vieux	Br utilise son interlangue au tour de parole 167. L'enseignant émet un énoncé hétérostructuré à 168 pour clarifier le propos de Br, qui, à son prochain tour, indique son accord sans ratifier. Br ajoute un commentaire qui comprend l'emploi d'un infinitif qu'il formule par la surgénéralisation des verbes du premier groupe. Au prochain tour, E offre une correction, que Br ratifie consciemment.
168. E : [vous connaissez bien ↑ ce phénomène-là	
169. Br : oui c'est plus facile à " à comprendre	
170. E : à comprendre	
171. Br : à comprendre je m'excuse	

<sup>15</sup> Une SPA, selon De Pietro, Matthey et Py (1989), est généralement reconnue selon les caractéristiques suivantes : a) un énoncé émis par un apprenant (en utilisant son interlangue); b) suivi d'un énoncé émis par l'enseignant (en réponse à un obstacle); c) et, finalement, une prise par l'apprenant, où ce dernier répète l'énoncé donné par l'enseignant.

Nous observons ici un exemple de SPA caractérisée par la *bifocalisation* sur deux aspects linguistiques relatifs à la structure. Dans le premier cas, nous observons que l'apprenant hésite car il semble chercher une structure pour communiquer son idée. Il s'agit là d'un exemple classique de l'usage des moyens dont dispose l'apprenant, en l'occurrence l'interlangue, pour accomplir son but communicationnel. Le deuxième cas (169 à 171) représente le schéma d'action classique présenté par De Pietro *et.al* (1989) et que Roulet (1999) nomme *schéma interactionnel*. À 171, l'apprenant effectue une *prise* mais aussi une demande de « pardon » qui marque la séquence de manière explicite : l'apprenant reconnaît ouvertement son erreur, signifiant ainsi une conscientisation indicatrice d'un travail cognitif et donc d'un apprentissage.

Il importe de souligner la potentialité acquisitionnelle de la langue sans la présence d'une ratification au moment où se déroule un échange de type SPA à la manière de De Pietro *et.al* (1989). Dans un exemple de sollicitation (voir p. 81) impliquant le mot « mûrir », Th réutilise correctement le terme « mûrir », au tour de parole 172, que lui avait offert E à un tour de parole préalable (72) durant la session d'enregistrement. Cette SPA se distingue du schéma classique proposé par De Pietro, Matthey et Py (1989) parce que la ratification n'a pas eu lieu au moment même de l'hétérocorrection, mais beaucoup plus tard dans la conversation entre les apprenants, sans la présence de E. Nous pouvons donc parler de *saisie* dans ce cas, parce que l'apprenant a réutilisé le vocable dans une séquence qui a suivi celle-ci (cent tours de parole plus tard). Contrairement au modèle présenté par De Pietro, Matthey et Py, cet exemple nous montre qu'il peut y avoir appropriation sans ratification immédiate. Par ailleurs, ce cas met en valeur le fonctionnement du processus cognitif en coarticulation avec le travail métalangagier chez l'apprenant dans des situations interactionnelles, en vue de l'acquisition du FLS.

L'exemple suivant porte sur le phénomène d'une *hétérocorrection*. Précisons d'abord que le format de cet échange correspond à une situation ritualisée déjà explicitée (dans un restaurant). En dépit de ce format ritualisé, nous avons constaté que le travail entre les apprenants, sans l'intervention de

l'enseignant, ouvre la porte à des négociations sur divers phénomènes linguistiques.

Exemple tiré de **SFU120\_17OC06\_Petits groupes**

Transcription	Analyse
<p>153. SA : alor(s) (en riant) omelette fromage ↑ + ssept dollar(s) 154. Wa : pas dollar(s) dolla(r)s dolla(r)s 155. SA : de(z) lég des légume(s) ↑ cinq cinq dolla(r)s et swa cinqwa cent 156. Wa : <b>fifty</b> " <b>is</b> cingqwa(nt) cinquan(t)e 157. SA : <b>oh</b> cinquante cent(s) ++ <b>uh</b> un jambon LE jambon <b>is it</b> LE ↑ 158. Jo : LE jambon 159. SA : le jambon-fromage ↑ qwa(r) quatre dollars ↑ UN café ↑ deu(z) dollar(s) ↑ un chocolat ↑ trwa dollars ↑ + ça fay " ça fait ving(t) vi(n) <b>uh</b></p>	<p>L'extrait ci-contre présente une négociation sur la prononciation de divers vocables qui font partie du dialogue choisi par E pour l'activité. Au tour de parole 154 Wa offre une correction de prononciation à sa collègue, qui la ratifie immédiatement à 155. Dans ce même tour de parole, cependant, SA éprouve un peu de difficulté avec la prononciation d'une somme d'argent. Wa l'aide au prochain tour de parole. SA accepte et ratifie cette nouvelle correction à 157. Dans ce même énoncé, SA exprime un doute par rapport au genre du vocable « jambon » et effectue une sollicitation auprès de ses collègues. La réponse est donnée à 158 et ratifiée à 159.</p>

Nous constatons que, dans cette séquence hétérodéclenchée, Wa assume rapidement le rôle de l'expert et aide son collègue SA lorsque nécessaire. SA n'hésite pas à accepter l'aide offerte et elle ratifie chaque correction au tour de parole suivant. Selon le schéma acquisitionnel sur lequel nous nous appuyons principalement, il y aurait acquisition potentielle de trois concepts dans cette courte séquence : la prononciation du vocable « dollar » et ensuite de « cinquante », suivi de la confirmation du genre de « jambon ». De plus, une observation particulière mérite d'être soulignée : SA n'hésite pas dans ses tentatives de prononciation des deux premiers vocables, qui sont reprises par Wa. Cependant, au tour de parole 157, il émet le syntagme nominal, y compris le déterminant, mais hésite cette fois-ci et effectue une sollicitation que nous avons détectée dans l'intonation montante en fin d'énoncé. Dans cette troisième tentative, après avoir été corrigée deux fois, SA voulait éviter de

« perdre la face » et a préféré solliciter de l'aide plutôt que de risquer de commettre une « erreur »<sup>16</sup>. Comme nous l'avons évoquée (voir section 2.6.2), la notion de *figuration* influe sur le processus acquisitionnel des apprenants. L'exemple présenté, ainsi que notre analyse de tout le segment, nous permet de voir que lorsqu'un des membres du groupe joue le rôle de l'expert, la mouvance des rôles se produit dans le respect des autres membres du groupe, de manière à « protéger la face » de l'autre. Un exemple de ce type d'échange a été présenté dans le contexte de l'usage de la L1 comme stratégie d'apprentissage (voir p. 73).

L'exemple ci-dessous représente une *autocorrection* effectuée par un apprenant qui travaille avec un confrère de classe. Il s'agit de l'activité du dialogue sur le thème du restaurant que nous avons déjà présenté.

Exemple tiré de **SFU120\_17OC06\_Petits groupes**

Transcription	Analyse
37. JE : <b>d'you pronounce the S here</b> ↑ jus + <b>no eh</b> ↑ 'cause the end <b>S-T-P-D</b> S- T-P-D <b>you don't pronounce</b> + jus dé " jus de tomate ↑ 38. Pa : jus de tomate 39. JE : jus de tomate ↑ 40. Pa : jus de tomate 41. JE : jus de tomate + <b>okay</b> ++ <b>I'll be</b> <b>the serveuse I guess</b>	Cet extrait présente la mise en œuvre du processus d'autocorrection. D'abord JE effectue une sollicitation sur la prononciation d'une consonne en position finale et par le fait même, répond immédiatement à sa question en se rappelant un indice enseigné par E dans un cours précédent. Il procède à la répétition du syntagme nominal et son partenaire le suit, ratifiant ainsi la correction. À la suite de quelques répétitions, JE passe par la L1 pour ramener le groupe à la tâche et propose une démarche.

Outre l'autocorrection, soulignons l'impact du travail collaboratif entre les apprenants. Sans que les autres interviennent, JE parvient à résoudre l'obstacle orthoépique en émettant sa question à voix haute; ce qui semble déclencher le

<sup>16</sup> Dans sa recherche sur les rites de l'interaction, Goffman (1974) développe la notion de *figuration* (ou de *face*) dans le contexte de situations interactionnelles pour rendre compte de l'importance et, surtout, de la présence indéniable de cet aspect.

souvenir d'une notion déjà apprise, qu'il prononce d'abord en L1, ensuite en L2 et qui mène vers une résolution. Le discours, bien qu'il soit monologique au départ, met en jeu des opérations cognitives évidentes, si nous en jugeons par sa finalité<sup>17</sup>.

L'exemple suivant de reformulation comporte nettement le schéma d'action proposé par De Pietro *et al.* (1989), qui représente une SPA assez typique par sa structure ternaire, mais qui comprend aussi un élément particulier de mouvance des rôles.

Exemple tiré de **SFU120\_19OC06\_Petits groupes**

Transcription	Analyse
90. A1 : vo prinez "" 91. A2 : vous prenez "" 92. A1 : vous prenez la rhue ↑ Jussieu à gauche ↑	L'énoncé au tour de parole 90 est immédiatement suivi d'une hétérocorrection à 91 et d'une prise (ou ratification) à 92.

Cet extrait met en relief le potentiel acquisitionnel du travail collaboratif entre apprenants dans le contexte d'une interaction. A1 montre, en effet, qu'il a appris la structure. Dans ce cas, A2 n'hésite pas à adopter le rôle de l'enseignant en offrant à son partenaire un énoncé corrigé en 91. Puis, dans son double rôle d'apprenant (en classe et dans ce groupe de travail), A1 accepte la correction et la ratifie immédiatement. Soulignons le phénomène de bifocalisation ici puisque A1 continue à communiquer le fond de sa pensée en L2 tout en travaillant sur la forme à l'aide de son collègue, et ce de manière assez impressionnante pour des apprenants débutants. Cet échange témoigne d'une *prise de pouvoir discursif* telle qu'explicitée par Moore et Simon (2002), qui mènerait à la re-négociation des rôles des interactants dans le projet d'apprentissage.

<sup>17</sup> Comme l'indique Véronique (1992), « De nombreuses autres propositions existent pour penser les dimensions cognitives de l'appropriation des langues secondes. » (1992 : 19). Il rappelle les travaux de Klein (1989) qui adopte une perspective cognitive, et ceux d'inspiration constructiviste de Giacobbe (1989), qui aborde l'appropriation d'une langue cible en fonction de la réélaboration conceptuelle (terme de Véronique), selon la perception de l'apprenant de la distance entre sa langue et la langue cible.

En effet, il se peut que les apprenants se repositionnent et prennent en charge la gestion de séquences qui découlent d'une activité mais qui n'étaient pas prévues et, par le fait même, ouvrent la voie à des échanges collaboratifs entre eux. Il n'est pas difficile d'imaginer la facilité avec laquelle un groupe d'adultes pourraient s'acquitter de ce rôle. Ce sont les séquences de reformulation qui constituent souvent le cœur du travail en classe où le but formel devient le but principal de la communication (Bange, 1996). Il s'agit de relations de différence et de dissymétrie (Vasseur, 2000) relativement aux profils et aux rôles des apprenants dans le processus acquisitionnel du FLS<sup>18</sup>.

Le déroulement des interactions peut être perçu comme une série de mouvements, voire de pas de danse, où chaque interlocuteur agit et réagit en relation avec l'autre. Les divers contextes ou *éléments constitutifs* des apprenants interviennent nécessairement dans leur participation et influencent le rôle qu'ils vont jouer dans l'activité interactionnelle. L'exemple qui précède, en plus de bien d'autres dans notre corpus, met en lumière la notion d'*inégalité des participants et des éléments socioculturels dans les interactions* (Vasseur, 2000).

#### 4.6. Discussion

Le regard que nous avons porté sur la communication en classe de langue nous a donné un très bon aperçu des nombreuses occasions d'appropriation linguistique qu'elle fournit aux apprenants adultes du FLS. En effet, pour Lüdi (1987), « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. » Certes, l'interaction en classe entre apprenants et enseignants implique nécessairement la communication. D'abord, nous avons pu observer comment le plan pédagogique adopté par l'enseignant et son processus de guidage des interactions de classe influencent la forme de celles-ci. Par

---

<sup>18</sup> Selon Vasseur :

(...) le modèle schématique de complémentarité/symétrie ne suffit pas pour expliquer le fonctionnement de l'interaction et de l'apprentissage, il se fonde sur l'analyse de la dynamique dialogique pour insister sur la complexité des plans et l'instabilité des places discursives. On revient sur la relation entre inégalité construite, déconstruite, reconstruite par les partenaires dans le dialogue (Vasseur, 2000 : 1).

exemple, nous avons noté un recours élevé à une *structure ternaire*<sup>19</sup> dans les deux cours observés. En revanche, l'interaction entre apprenants travaillant en petits groupes les oblige à s'outiller convenablement sur le plan linguistique et stratégique pour mener à bien la tâche qui leur est assignée. Selon Dausendschön-Gay et Krafft « apprendre à analyser un énoncé, c'est apprendre à faire seul ce qu'on a d'abord fait interactivement » (Dausendschön-Gay et Krafft, cités par Vasseur, 1993 : 30). L'interaction formate l'apprentissage et c'est à l'intérieur des formats que nous avons identifié d'importantes séquences dans lesquelles les apprenants font appel à diverses stratégies pour surmonter les obstacles linguistiques et communicatifs rencontrés; séquences qui, selon nous, sont potentiellement acquisitionnelles grâce à la densité du travail de collaboration et de négociation qu'elles impliquent. En effet, l'interaction rend les apprenants actifs et responsables de leur apprentissage. En nous appuyant sur diverses études, nous avons décrit les formats qui privilégient l'ouverture de séquences latérales caractérisées par différents schémas d'action, notamment les structures ternaires.

Nous avons constaté que les participants du groupe le moins nombreux (SFU221) avaient davantage d'occasions d'intervenir et ce autant lors de discussions entre le groupe-classe et l'enseignant qu'entre apprenants travaillant en petits groupes. En revanche, une situation de classe plus formelle peut réduire les possibilités d'interventions individuelles et donner lieu aux interventions chorales,<sup>20</sup> ce qui a été, en partie, le cas dans nos observations du cours de débutants. Ceci étant dit, nous reconnaissons que les niveaux de compétence des participants des deux groupes ont aussi influencé le type d'interventions effectuées, le nombre d'étudiants étant plus élevé dans le groupe de débutants. Nos transcriptions de ce cours (SFU120) nous ont permis de constater une préférence pour des formats d'activités très ritualisées et structurées, certainement en raison de leur compétence encore limitée en

---

<sup>19</sup> Les trois étapes du schéma : l'obstacle, la correction, la ratification

<sup>20</sup> Nous nous appuyons sur Cambra Giné ici pour rappeler l'importance d'offrir un maximum de possibilités d'interventions individuelles, tout en reconnaissant la valeur du travail choral dans certaines cultures éducatives (2003 : 73).

français. Cependant, il y a lieu de considérer que les échanges interactionnels dans des formats classiques représentent pour le débutant la base sur laquelle il peut bâtir sa compétence linguistique et communicative en L2 ainsi que sa confiance, phénomène particulièrement important et souvent laissé pour compte, dans le cas des apprenants adultes. Les transcriptions du cours plus avancé (SFU221) nous indiquent des formats qui privilégient des échanges plus ouverts, ponctués d'opinions, de confrontations et de questionnements plus approfondis qui mettent en relief un travail métalangagier constructif (cf. transcriptions SFU221\_18OC06\_Petits groupes). En l'occurrence, la discussion sur le texte « La place aux vieux » montre, comme le dit Roulet (1999), l'importance du choix de matériel fait par l'enseignant; matériel qui doit être non seulement authentique mais surtout pertinent pour assurer le plus possible l'intérêt, et par conséquent, l'engagement chez les apprenants. Ce format interactionnel souple a donné lieu à des discussions ponctuées de moments déritualisés, souvent perçus dans le passé comme une forme de décrochage de la tâche. Cependant, ce sont justement ces moments, souvent constitutifs d'un travail collaboratif riche, qui reflètent les mouvements de schémas de type SPA. De tels moments dirigent les apprenants sur une voie négociative qui aboutit à une résolution et, par le fait même, à un apprentissage de savoirs et de savoir-faire de la L2 (voir Moore et Simon, 2002). Nous rappelons en ce sens la structure ternaire évoquée par Cambra Giné (2003) et le schéma d'action des SPA de De Pietro *et al.* (1989), que nous avons identifiés dans les exemples de stratégies présentées dans le chapitre précédent.

Parmi ces stratégies, notons les multiples emplois de la L1, la sollicitation, la reformulation ainsi que les processus de bifocalisation et d'étayage, les séquences de réparation auto- et hétérodéclenchées, etc. Nous avons aussi dit que la mise en place d'une stratégie découle de la présence d'un obstacle perçu, qu'il soit lexical, syntaxique, sémantique ou phonétique. À partir de l'identification de l'obstacle, un changement de focalisation a lieu, parfois très marqué, parfois non, où les interactants s'engagent dans un processus de négociation de sens ou de forme. Entre autres, nous avons noté que, peu

importe la personne qui initie la séquence et peu importe la nature de l'obstacle, il y a présence, dans les tours de parole, d'un format dialogique de base qui mène habituellement à une résolution dudit obstacle. Notre exemple du cours SFU221 sur le mot « moratoire », dont la discussion s'est ouverte sur le mot « **concern** », atteste de ce phénomène.

Ce qui nous a aussi intéressée est la manière dont les apprenants s'y prennent pour gérer un obstacle sans l'intervention de l'enseignant. Une fois leur attention tournée vers un aspect formel de la langue, les apprenants s'approprient les rôles, dont celui d'expert ou de gestionnaire de la tâche, qui assume les fonctions d'étayage pour apporter le guidage nécessaire à la résolution de la question au sein du groupe. En général, la souplesse avec laquelle les apprenants ont agi et réagi, dans un cours comme dans l'autre, a été remarquable. Ces procédés, relevés à maintes reprises dans notre corpus, rendent compte de la richesse et de la complexité de la collaboration, ainsi que des compétences grammaticales, orales et communicatives des apprenants. À cet effet, nous avons noté chez les apprenants plus avancés une capacité de *bifocalisation simultanée* plus développée que chez les débutants, dont la tendance était de focaliser sur un seul aspect à la fois, ce qui n'en enlève point la valeur acquisitionnelle possible. De plus, nous avons noté une incidence plus élevée de sollicitations sur la prononciation et sur les lacunes lexicales chez les débutants. Ces derniers semblent faire preuve d'une volonté particulière de régler l'obstacle assez rapidement afin de pouvoir compléter la tâche assignée, contrairement aux apprenants plus avancés, qui semblent puiser, parfois de manière élaborée, dans un répertoire linguistique bilingue plus développé. À cet effet, l'enseignant du cours débutant a passé une partie importante de son temps à circuler régulièrement d'un groupe à l'autre pour assurer la compréhension du vocabulaire mais aussi de la tâche. En revanche, les apprenants plus avancés, qui travaillent dans le cadre d'un format d'activité plus ouvert, développent leur compétence d'expression orale en demeurant très près du but de l'activité, tout en accordant le temps nécessaire pour résoudre les obstacles linguistiques et en respectant le contrat didactique évident d'emploi maximal de la L2 en classe.

En effet, il n'est pas difficile de voir, avec nos exemples à l'appui, la présence de ce contrat dans des interactions entre enseignant et apprenant et même lorsque les apprenants travaillent entre eux. De plus, dans une situation comme dans l'autre, nous pouvons conclure qu'il y a des traces observables concrètes d'apprentissage et d'acquisition de la langue. Plus encore, le travail sur la langue comme tel qui s'effectue lors des séquences latérales permet aux apprenants de mettre à profit leurs compétences métalangagières et de les développer davantage. En effet, lorsque laissés à eux-mêmes, les apprenants se donnent les moyens dont ils ont besoin pour mener à bien leur tâche : ils font appel à leur répertoire linguistique déjà bien en place pour surmonter l'obstacle. Les apprenants établissent entre eux, à travers les séquences latérales, un contrat didactique. Dans un tel contexte, Vasseur parlerait de conscience linguistique (Véronique *et al.*, 1991 : 50).

La sollicitation, liée tant au contenu d'une tâche qu'au sens de la langue (aspect linguistique), est une stratégie privilégiée par les apprenants avancés. Le niveau de difficulté de la matière semble inciter ces apprenants à une réflexion plus approfondie; c'est-à-dire que le niveau du vocabulaire dans le matériel pédagogique était plus soutenu et comprenait des emplois figuratifs ainsi que des références culturelles. Pour leur part, les apprenants débutants privilégient la sollicitation liée au sens, ce qui s'explique probablement par leur répertoire lexical plus limité. Par ailleurs, le contenu des tâches dans leur cas était très accessible, puisqu'il reflétait des activités quotidiennes (commander quelque chose dans un restaurant, se déplacer d'un lieu à un autre).

L'emploi de la reformulation hétérodéclenchée, c'est-à-dire les incidences où l'enseignant corrige l'apprenant, a été privilégié par l'enseignant du groupe d'apprenants avancés. En d'autres mots, cet enseignant, fort dynamique, ne peut s'abstenir de corriger ses étudiants, qui, en dépit de cela, demeurent engagés et motivés dans ce cours.

Les données fournies dans le tableau présenté au début de ce chapitre représentent non seulement les séquences où nous avons identifié une SPA

mais les moments qui ont donné lieu à une séquence latérale sans schéma d'action (Bruner, 1984). Nous rappelons qu'il est possible, par exemple, qu'un apprenant reconnaisse et accepte une correction de l'enseignant et que, sans la répéter sur-le-champ, réutilise le mot ou la structure dans un contexte ultérieur (voir p.85). Nous avons observé, par exemple, un apprenant avancé qui, alors que l'enseignant expliquait le concept du discours indirect (dans une séquence latérale) sans employer ce terme, a lui-même demandé à l'enseignant « est-ce que c'est le discours indirect? », confirmant ainsi un apprentissage antérieur.

De plus, nous avons mentionné l'importance de la dissymétrie entre les participants et celle des éléments socioculturels dans le processus d'apprentissage d'une L2. Il est important de souligner à cet égard le fait que les apprenants ont mis en œuvre les stratégies relevées tant dans le contexte du travail en petits groupes que dans celui des discussions du groupe-classe avec l'enseignant. Cela nous a permis d'observer que, dans les interactions entre eux, les apprenants ont été en mesure de répondre aux sollicitations de l'autre, de reformuler un mot ou une structure lorsque nécessaire, de faire appel à la L1 de manière judicieuse, bref, d'offrir à l'un l'autre l'étayage nécessaire (et habituellement fourni par l'enseignant) pour négocier et résoudre les obstacles rencontrés. En effet, l'analyse de notre corpus montre que ces dissymétries peuvent alimenter le processus d'appropriation dans une classe de FLS en obligeant les apprenants à gérer eux-mêmes les obstacles linguistiques et communicationnels.

L'enseignant du cours plus avancé a souvent eu recours à la reformulation (hétérodéclenchée) dans un format interactionnel plutôt classique, en ce sens que c'est lui qui a géré l'activité et les tours de parole dans la classe. Cependant, il faut souligner que cet enseignant a aussi fait place à une discussion ouverte dans ce contexte, et que plusieurs séquences latérales ont été notées, d'où la présence de multiples stratégies, comme le recours à la L1 ainsi que diverses formes de sollicitation.

En ce qui a trait à la stratégie portant sur l'usage de L1, il convient de faire quelques constats. D'abord, notre étude nous a convaincue que l'usage de la L1 a une place dans l'apprentissage d'une L2, à l'intérieur de certains formats interactionnels. Lors de séquences de négociation sur le sens des mots, les apprenants se sont tournés régulièrement vers leur L1 à des fins de comparaison, de réflexion, d'appui, de questionnement ou d'association. Ce travail métalangagier optimise l'apprentissage, comme l'indique Cambra Giné (2003), car il implique un travail à la fois sur le fond (le contenu) et sur la forme (la langue). Nous rappelons ici, à titre d'exemple, la négociation d'un groupe du cours FREN 221 sur la formulation des circonstances d'emploi de l'imparfait (SFU221\_16OC06 – Groupe-classe) ou de l'expression « de rien » dans le cours FREN 120 (SFU120\_17OC06\_Petits groupes). Nous avons aussi constaté une tendance plus fréquente de reformulation sous forme d'autocorrection chez les apprenants plus avancés, suite à des formulations à voix haute, qui semblaient les aider à s'entendre et donc à autogérer leur énoncé. Les instances d'hétérocorrection et d'hétérostructuration ont eu lieu principalement, mais pas uniquement, dans des formats impliquant les enseignants. Les diverses fonctions d'appui sur la L1, et la tendance des apprenants à se tourner vers celle-ci, révèlent pour nous, comme dans la recherche, la mise en place de processus cognitifs qui permettent aux apprenants de naviguer de leur L1 vers la L2. Dans les exemples présentés, les séquences latérales où les apprenants ont fait appel à la L1 ont été conclues par une prise et parfois une saisie; ce qui nous indique que la L1 peut servir d'appui à la L2 ou, du moins, ne point l'entraver.

## 5. Conclusion

Cette étude des interactions de classe avait pour but 1) de documenter certaines stratégies d'apprentissage adoptées par des apprenants adultes du FLS, et 2) de contribuer à faire évoluer la manière de penser l'apprentissage et l'acquisition d'une langue, en favorisant la conscientisation des phénomènes à l'œuvre chez les enseignants et les apprenants adultes. Nous avons pu mettre en lumière des traces observables de potentiel acquisitionnel dans diverses situations interactionnelles : soit chez les apprenants travaillant en groupe restreint, soit dans le cadre de discussions ouvertes impliquant l'enseignant. Plus encore, en examinant les phénomènes relationnels de la classe de langue, nous espérons avoir montré l'avantage d'envisager, en tant qu'enseignant, ce qui peut sembler comme *décrochage* du plan pédagogique, comme une occasion potentielle d'apprentissage. En ce sens, les notions de gestion des questions de classe et de procédés d'étayage devraient servir de guide à la fois dans la formation des enseignants, et aux enseignants même.

Bien qu'il y ait pour nous peu de doute du travail cognitif en cours dans les échanges interactionnels observés, nos observations sur un corpus restreint ne nous permettent pas de formuler des constats définitifs. Une étude longitudinale, menée sur une population plus importante, pourrait nous permettre de comparer des apprenants adultes débutants et avancés du FLS dans des contextes semblables. Il serait ainsi possible d'effectuer une analyse détaillée des erreurs, par exemple, et de leur rôle dans le processus acquisitionnel et le développement de l'interlangue, entre autres.

Ceci étant dit, notre recherche nous a permis de confirmer que les apprenants adultes semblent se conformer volontairement aux contrats implicites de la classe, au même titre que des élèves ou étudiants plus jeunes. Par ailleurs, nous avons aussi constaté que les stratégies mises en place sont

parfois semblables. Nous pouvons tout de même affirmer que les connaissances encyclopédiques, ainsi que les compétences communicatives des adultes, leur permettent d'aborder une réflexion sur un concept linguistique plus rapidement, et de manière plus approfondie. Simplement, comme ils ont déjà appris au moins une langue, les apprenants adultes peuvent profiter de leur expérience si celle-ci est mise à profit par l'enseignant. De ce fait, le rôle joué par l'enseignant dans la gestion des obstacles linguistiques est un aspect très important de l'apprentissage pour des apprenants adultes en particulier.

Une étude comparative future pourrait peut-être nous permettre d'établir des parallèles entre les stratégies d'apprentissage chez les adultes et chez les apprenants plus jeunes, de niveau scolaire primaire/élémentaire et secondaire. Lié à cela, il y a lieu d'envisager de manière optimiste l'usage mesuré de la L1 dans l'apprentissage d'une L2. Par ailleurs, la sollicitation, souvent vue comme distraction ou parenthèse plus ou moins utile dans la classe de langue, présente, en fait, un potentiel acquisitionnel si elle est bien gérée. Nous avons constaté, par exemple, que lorsque l'enseignant utilise un processus d'étayage dans ce contexte, l'apprenant est engagé dans le processus d'apprentissage. Les deux interactants collaborent et arrivent à une résolution de l'obstacle en cours.

Les exemples fréquents d'étayage que nous avons relevés dans notre corpus suggèrent que ce phénomène est ritualisé non seulement dans l'échange enseignant-apprenant, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes lors d'un échange interactionnel, où ces derniers travaillent seuls. Ce contexte indique clairement qu'il y a un déplacement dans les rôles auto- et hétéroattribués. Matthey (2003) souligne le rôle prédominant de l'enseignant dans une conversation interactionnelle enseignant-apprenant, où l'enseignant est, bien sûr, l'expert. De plus en plus de données empiriques d'interactions entre enseignants et apprenants ou au sein de petits groupes d'apprenants rendent compte du travail cognitif et métalangagier qui se produit et qui est porteur d'acquisition potentielle de la L2 ciblée. L'analyse de séquences latérales évoquées par la notion de bifocalisation a révélé le processus d'étayage, c'est-à-

dire ce support qui se met en place entre les interactants et qui appuie de manière importante la résolution de l'obstacle.

Des facteurs dont nous n'avons pas tenu compte sont la motivation des apprenants à vouloir interagir, leurs capacités individuelles, leur sympathie pour l'enseignant et leurs habitudes conversationnelles (certains sont plus aptes que d'autres à faire la conversation en général). Nous pouvons difficilement répondre à toutes ces questions. Cependant, la gestion des conversations dans la classe revient à l'enseignant – c'est à lui qu'incombe la tâche de régler des formats qui privilégient l'interaction et l'usage de stratégies menant à l'acquisition (Pekarek, 1999 : 89). Bange propose des conditions de succès de la classe de langue pour expliquer que celle-ci peut offrir un apprentissage efficace à condition de pouvoir

(...) restituer la communication dans toute sa richesse et sa variété. À la condition également de faire de l'élève le véritable sujet de son apprentissage, de faire de lui un candidat-apprenant autonome et de l'enseignant un tuteur, un soutien à l'apprentissage (1996 : 39).

Les recherches de plus en plus connues sur l'appropriation d'une langue, notamment celles citées dans cette recherche, ainsi que la vitesse galopante du changement démographique au Canada, mettent en lumière un besoin urgent de revoir les pratiques en classe de langue.

Par ailleurs, nous avons aussi souligné les exigences linguistiques dans divers contextes professionnels au Canada. À cet égard, mentionnons le projet du gouvernement du Canada intitulé « Un nouvel élan pour la dualité linguistique » dans lequel les leaders se sont engagés à assurer, entre autres, un « (...) accès accru à l'éducation et à l'apprentissage en appui à la dualité linguistique » (Ministère du Patrimoine canadien, [http://www.pch.gc.ca/pc-ch/consultations/lo-ol\\_2007/MJV\\_072032\\_f.pdf](http://www.pch.gc.ca/pc-ch/consultations/lo-ol_2007/MJV_072032_f.pdf), 2007). Le document sur les consultations publiques préparé par le ministère du Patrimoine canadien rappelle les résultats d'un sondage réalisé par Décima Research en 2006, qui a montré que 72 p. cent des Canadiens seraient en faveur du bilinguisme au Canada, une augmentation de 16 p. cent depuis 2003. Dans un document qui élaborait une

feuille de route pour ce projet de renouvellement du bilinguisme, le bureau du Conseil Privé soulignait comme résultat (souhaitable) du processus

Les Canadiens bénéficient des avantages de la dualité linguistique; vivent et travaillent au sein de communautés reflétant les valeurs canadiennes en ce qui concerne l'utilisation des langues française et anglaise; et ont accès aux services gouvernementaux dans la langue de choix ([http://www.tbs-sct.gc.ca/rma/eppi-ibdrp/hrs-ceh/13/OL-LO\\_f.asp](http://www.tbs-sct.gc.ca/rma/eppi-ibdrp/hrs-ceh/13/OL-LO_f.asp), 2005).

Cet engagement des instances gouvernementales et ce type de recherche contribuent à la réflexion relative à la formation des enseignants, particulièrement en ce qui a trait à l'enseignement des adultes. La question de l'usage de la L1 en classe de L2, la gestion consciente et mesurée des sollicitations en classe, ainsi que la composition de plus en plus plurilingue de nos classes de langue, nous invitent, pour ne pas dire *obligent*, à reconsidérer l'enseignement-apprentissage d'une L2 dans une nouvelle perspective. Nul ne doute que l'acceptation de nouvelles pratiques ne puisse se faire sans réflexion et peut-être même sans *mise en pratique* dans une situation contrôlée, comme dans les programmes de formation en enseignement. Nous souhaiterions voir à l'avenir une plus grande collaboration, ou au moins une ouverture, entre linguistes et didacticiens afin de coordonner leurs efforts dans la formation en enseignement.

# Annexe 1: Formulaire de consentement, Questionnaire, Lettre du bureau d'éthique

Informed Consent By Participants In a Research Study - Form 2

Page 1 of 3

SIMON FRASER UNIVERSITY

## Form 2- Informed Consent By Participants In a Research Study

Application List	Form 1	Form 2 Prologue	Form 3	Form 4	Form 5	Form 6
Check List						

Modifications Of This Form May Be Approved by the Research Ethics Board. Signed consent forms do not have to be used in all circumstances; if a researcher proposes not to use a signed consent form, the application should explain why.

The University and those conducting this research study subscribe to the ethical conduct of research and to the protection at all times of the interests, comfort, and safety of participants. This research is being conducted under permission of the Simon Fraser Research Ethics Board. The chief concern of the Board is for the health, safety and psychological well-being of research participants.

Should you wish to obtain information about your rights as a participant in research, or about the responsibilities of researchers, or if you have any questions, concerns or complaints about the manner in which you were treated in this study, please contact the Director, Office of Research Ethics by email at [hweinber@sfu.ca](mailto:hweinber@sfu.ca) or phone at 604-268-6593.

Your signature on this form will signify that you have received a document which describes the procedures, whether there are possible risks, and benefits of this research study, that you have received an adequate opportunity to consider the information in the documents describing the study, and that you voluntarily agree to participate in the study.

Investigators: After having read the prologue (previous page) please choose paragraph A or B.

However, investigators may choose C and write an additional paragraph to include additional information in the consent document. For Example, video tapes may be used to collect data or identities of participants will not be confidential.

OR

D and submit a separate consent document if A, B or C is not appropriate..

I wish to use paragraph (choose one, or D if you will email a separate consent form): C

A.

Any information that is obtained during this study will be kept confidential to the full extent permitted by law. Knowledge of your identity is not required. You will not be required to write your name or any other identifying information on research materials. Materials will be maintained in a secure location.

B.

Any information that is obtained during this study will be kept confidential to the full extent permitted by professional ethics. Knowledge of your identity is not required. You will not be required to write your name or any other identifying information on research materials. Materials will be maintained in a secure location. Specific Professional Ethics that are used are described in the study information document (Form 5).

C.



The investigator, Lucette Vaillancourt (lvaillan@sfsu.ca), Phyllis Wienn (wienn@sfsu.ca), Danielle Moore (dmoore@sfsu.ca)

I have been informed that the research will be confidential.

I understand that my supervisor or employer may require me to obtain his or her permission prior to my participation in a study of this kind. I understand the risks and contributions of my participation in this study and agree to participate:

The participant and witness shall fill in this area. Please print legibly	
Participant Last Name: [REDACTED]	Participant First Name: [REDACTED]
Participant Contact Information: [REDACTED]	
Participant Signature: [REDACTED]	Witness (if required by the Office of [REDACTED]
Date (use format MM/DD/YYYY) 10/16/06	

**SIMON FRASER UNIVERSITY**  
**LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES ADULTES**  
**EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE**

**QUESTIONNAIRE**

Thank you so very much once again for agreeing to participate in my research project. The following information will allow me to show the general language profile of participants and allow for a more thorough analysis. Merci beaucoup!

1. Nationality: \_\_\_\_\_ Sex: m \_\_\_\_\_ f \_\_\_\_\_

2. Residence: city \_\_\_\_\_ province \_\_\_\_\_ country (if not Canada)  
\_\_\_\_\_

3. Age Group:

20-24 _____	41-45 _____
25-30 _____	46-50 _____
31-35 _____	51-55 _____
36-40 _____	56-60 _____

4. Which language(s) do you speak:

a) at school: English \_\_\_\_\_ French \_\_\_\_\_ Other (specify) \_\_\_\_\_

b) at work: English \_\_\_\_\_ French \_\_\_\_\_ Other (specify) \_\_\_\_\_

c) with friends: English \_\_\_\_\_ French \_\_\_\_\_ Other (specify) \_\_\_\_\_

d) elsewhere (specify environment): \_\_\_\_\_ English \_\_\_\_\_ French \_\_\_\_\_  
Other (specify) \_\_\_\_\_

5. Which do you consider to be your first language?

---

---

---

---

6. I am learning French because:

- a) it is a program requirement: \_\_\_\_\_
- b) my employer has requested it: \_\_\_\_\_
- c) I am personally interested (for travel, to meet people...) \_\_\_\_\_
- d) I am professionally interested: \_\_\_\_\_

7. I would learn to speak French even if it wasn't a program/professional requirement: yes\_\_ no\_\_

8. When did you begin your current training of French: month\_\_\_\_\_ year \_\_\_\_\_

9. Did you ever study French before that? yes\_\_\_\_\_ no\_\_\_\_\_

10. If yes:

- when \_\_\_\_\_
- where \_\_\_\_\_
- why \_\_\_\_\_
- for how long \_\_\_\_\_

11. Comment on your previous experience learning French

---

---

---

12. Comment on your current experience learning French

---

---

---

13. Do you have access to French television: yes\_\_ no\_\_  
French radio: yes\_\_ no\_\_

14. I watch television in English: most times\_\_\_\_ always\_\_\_\_ sometimes\_\_\_\_  
I watch television in French: most times\_\_\_\_ always\_\_\_\_ sometimes\_\_\_\_  
I watch television in \_\_\_\_\_: most times\_\_\_\_ always\_\_\_\_ sometimes\_\_\_\_

15. I listen to English radio: most times\_\_\_\_ always\_\_\_\_ sometimes\_\_\_\_  
I listen to French radio: most times\_\_\_\_ always\_\_\_\_ sometimes\_\_\_\_  
I listen to \_\_\_\_\_ radio: most times\_\_\_\_ always\_\_\_\_ sometimes\_\_\_\_

16. Do you read French material: yes\_\_\_\_ no\_\_\_\_  
If so specify: newspaper\_\_\_\_ course notes\_\_\_\_ novels\_\_\_\_ other\_\_\_\_\_

17. Do you go to or rent French movies: yes \_\_\_ no \_\_\_  
-with English subtitles? yes \_\_\_ no \_\_\_  
-with French subtitles? yes \_\_\_ no \_\_\_  
-with \_\_\_\_\_ subtitles? yes \_\_\_ no \_\_\_  
-with no subtitles? yes \_\_\_ no \_\_\_

18. Do you listen to: English music? yes \_\_\_ no \_\_\_  
French music? yes \_\_\_ no \_\_\_  
Other? \_\_\_\_\_ yes \_\_\_ no \_\_\_

19. How do you think people learn languages best?

---

---

---

20. What do you do that you feel helps you learn/know/speak more French (other than attending class)?

---

---

---

21. What do you think you could do more to help yourself progress?

---

---

---

22. In your French class, what types of activities or exercises help you the most?

---

---

---

23. What kind of help do you get from your instructor that helps you the most?

---

---

---

24. What do you think of French language and culture in general?

---

---

---

Merci de votre participation.

# SIMON FRASER UNIVERSITY

OFFICE OF RESEARCH ETHICS



BURNABY, BRITISH COLUMBIA  
CANADA V5A 1S6  
Telephone: 604-291-3447  
FAX: 604-268-6785

June 21, 2006

Josette Vaillancourt  
Graduate Student  
Department of French  
Simon Fraser University

Dear Josette:

**Re: Les strategies d'apprentissage des adultes en classe de francais langue seconde -  
Appl. #37527**

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 June 16, 2009, or only during the period in which you are a registered SFU student.

Any changes in the procedures affecting interaction with human participants should be reported by email ([dore@sfu.ca](mailto:dore@sfu.ca)) to the Office of Research Ethics as a request for an amendment to the original protocol. In all correspondence relating to this application, please reference the application number shown on this letter and in all email. The "Subject Line" should be (example): Appl. #12345. Significant changes will require the submission of a revised Request for Ethical Approval of Research.

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

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

.../2

Page 2

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

If there is an adverse event, the principal investigator must notify the Office of Research Ethics within five (5) days. An Adverse Events form is available electronically by contacting [dore@sfu.ca](mailto:dore@sfu.ca).

Please continue to check your SFU email address for notices from the Office of Research Ethics regarding this ethics application.

Best wishes for success in this research.

Sincerely,



Dr. Hal Weinberg, Director  
Office of Research Ethics

c: Dr. Wrenn Moore, Dr. Phyllis Daniele  
- Supervisor

/jmy

## Annexe 2: Glossaire

Alternance ou marque transcodique	Passage momentané de la L2 (ou LÉ) à la L1 dans un énoncé ou un échange communicationnel
Apprenant	Élève, étudiant dans un contexte d'apprentissage formel (classe)
Alloglotte	Individu vivant dans un milieu où sa L1 n'est pas la langue de communication et qui a atteint un niveau de compétence lui permettant de communiquer
Apprentissage	Construction de savoir et savoir-faire dans un contexte pédagogique
Acquisition	Application de savoir et savoir-faire « appris » dans un milieu naturel, de façon plus ou moins consciente
Béhaviorisme	Contexte d'appropriation d'une langue : notion selon laquelle l'acquisition relève de l'environnement (processus externe)
Bifocalisation	Notion développée par Bange signifiant la double concentration simultanée sur un fait linguistique : fond et forme
Compétence	Connaissance du locuteur de sa langue lui permettant de former des énoncés dans un but communicationnel. (Dans ce contexte : habiletés développées dans un cadre pédagogique)
Compétence communicative	Habiletés relatives au savoir-faire communicationnel; capacité d'interagir dans un échange conversationnel
Compétence métalinguistique	Processus cognitif impliquant l'usage de la langue pour l'apprendre
Compétence cognitive	Capacité du recours aux ressources langagières en vue de l'accomplissement d'un objectif communicationnel

Communication Exolingue	Échange impliquant des interactants qui ne partagent pas la même L1 et dont le niveau de compétence en L2 est inégal
Cognitivisme	Relatif à l'apprentissage par un processus interne; existence d'une capacité innée d'apprentissage en coarticulation avec l'environnement
Constructivisme	L'interaction entre un individu (sujet) et un objet; résultat du travail intellectuel de l'apprenant d'une L2
Étayage	Processus par lequel un enseignant apporte une aide, un appui à l'apprenant afin de résoudre un obstacle linguistique
Ethnographique (recherche)	Recherche impliquant la présence participative du chercheur dans un milieu « réel »; façon de situer face à la réalité des apprenants (dans le domaine de la didactique des langues)
Format interactionnel	Rituel communicatif ( <i>routines d'interaction</i> ) défini sous forme de <i>schéma dans lequel l'interaction joue un rôle</i> (Matthey, Cambra Giné)
Français langue seconde	Relatif à un champ de recherche/Au Canada, 2 <sup>e</sup> langue officielle
Générativisme	(Chomsky) Processus par lequel un individu dispose d'un <i>dispositif inné</i> de construction de structures de base grammaticales lui permettant de développer une compétence communicative
Input/Output	Acquisition linguistique : information, données fournies à un individu qui procède à son traitement en vue de la production (orale) ( <i>output</i> )
Langue première (L1, source...)	Première langue apprise et d'usage quotidien d'un individu
Langue seconde (cible...) Langue étrangère (LÉ)	Langue(s) apprise(s) par un individu, à la suite de la L1

Locuteur natif/non-natif	Dans notre contexte, l'enseignant dont la L1 est langue d'enseignement (locuteur natif de la L2); l'enseignant d'une L2 dont la L1 est différente est considéré locuteur non-natif
Stratégies (d'apprentissage, communicatives)	Mécanismes, procédés mises en place par un apprenant un vue de l'appropriation d'un concept, d'une notion, de la L2...
Zone proximale de développement (ZPD)	Il s'agit de la distance qui sépare le niveau de développement atteint par un individu et son niveau de développement potentiel (terme de Vygotsky).

## Annexe 3: Transcriptions intégrales

### Conventions de transcriptions

+, ++, +++	.....	pause selon longueur
(nnnn)	.....	commentaires sur l'action et le non-verbal
[xxx]	.....	transcription phonétique d'éléments difficiles à interpréter
\	.....	hétéro-interruption
..	.....	allongement
=	.....	liaison entre les mots
↑	.....	intonation montante
↓	.....	intonation descendante
EEE	.....	(majuscules) emphase phonétique
<i>nnnn</i>	.....	(italiques) citation dans un tour de parole
[	.....	chevauchement
<b>ffff</b>	.....	changement de langue
E	.....	enseignant
A	.....	apprenant (non identifié)
Aps	.....	plusieurs apprenants ensemble

SFU120-17OC06 Introduction avec groupe classe et GR1

1. E : un café quelqu'un ↑
  2. A : [xxx]
  3. E : bien une boisson ↑
  4. A : une boisson
  5. E : un cocktail ↑
  6. A : un cocktail "
  7. E : une boisson super!
  8. A : [xxx]
- (rires)
9. E : **this is one you'll remember**
  10. A : yesss!
  11. E : bon ++++ alors répétez **we're gonna practise the pronunciation** d'accord ↑ **and then eventually I will take them away + so try to" retain them**
  12. A : [xxx]
  13. E : alors ensemble répétez ↑

(E poursuit avec la présentation du vocabulaire à l'aide de cartes-éclair. Les étudiants répètent en suivant la prononciation par l'enseignante. Cet exercice durera environ 6 minutes. Après E dirige les A vers l'activité de pratique du Dialogue 2 dans leur livre.)

14. E : très bien alors **and will work on the SEcond dialogue** dialogue deux ++++++ bon" ++++ alors ouvrez vos livres à la page quarante-quatre ↑ quarante-quatre c'est quelle page ↑ + quel numéro ↑
15. A1 : quarante-quat' ↑
16. E : quarante-quatre
17. A : **forty-four**
18. A : **forty-four**
19. E : quarante-quatre **forty-four** ↓ très bien c'est quarante-quatre **am I right** ↑ j'ai raison ↑
20. As : [xxx] oui
21. E : oui quarante-quatre dialogue DEUX +++ **uhm "** we have a few new **words + uh how would we pronounce the first one** ↑
22. A : an soov\
23. A : [xxx] serveuse
24. E : oui un SER " VEUR "
25. As : (ensemble) un SER-veur
26. E : **we have that ending + that we see with professions** en ↑ **uh** professEUR chantEUR servEUR "
27. As : (ensemble) serveur
28. E : et au féminin ↑
29. As : (deux étudiants près du micro) serveuse
30. As : (grand groupe, plus ou moins ensemble) serveuse

31. E : servEUSE oui " servEUSE et " qu'est-ce que ça veut dire ↑ +++  
 serveur
32. A : [xxx]
33. P: server! ein ↑ pensez **it's almost like in English** ↑
34. A : server ↑
35. E : **server** oui " **a server ++ in a restaurant**
36. Vi : oh
37. Pa : s'apelle un **waiter**
38. E : **a waiter + and we have we saw in the first dialogue + another word** ↑ [garçon!]
39. Tu : [garçon]
40. Als : garçon
41. E : **maybe less used** ↓ **uhm** " ++ **uh** " Turki! **you read the first one the second THIRD word**
42. Tu : ++
43. E : un ↑
44. Tu : (voix forte assez confiante) un san' un sandwich
45. E : très biEN un sandwich ↑ **uh** " Tiffany!
46. Ti : (voix basse) une omelette ↑
47. E : une omelette ↑ très bien ↑ **uhm** " et le " Chermine!
48. Ch : une sâlâd' ↑
49. E : très bien ↑ et **what about the brackets**
50. Ch : une salade + vurt' une salade verte
51. E : très BIEN verte
52. Ch : VERte
53. E : **yes** pourquoi" une salade verte ↑
54. A : green [sal
55. E : [a green salad everything's green  
 (rires)
56. E : **usually just the lettuce ++ maybe different kinds of lettuce**
57. A : **oh okay**
58. E : une salade verte ↑ et "" Mike s'il vous plaît
59. Mi : c'est tu
60. E : c'est TOUT
61. Mi : c'est tout
62. E : c'est tout! ↓
63. Mi : [xxx]
64. E : tout tout + **that's everything + that's all** c'est tout ++ et Sandy!

(E fait répéter le vocabulaire et en vérifie la compréhension par les A. Ensuite la classe écoute le dialogue présenté sur cassette audio avant de passer à l'activité en groupes de trois: un serveur et deux clients.)

65. Tu : *bonjour*" *Messieurs- dames qu'est-ce que + qu'est-ce que vous pren'* ↑
66. Vi : *est-ce que vous*" + *avez des sssandwish ++ ou des omelettes* ↑

67. Tu : *il y a des san' sandwichs* ↑ *des omelettes + des salades* ↑  
68. Vi : *moi je prends une sandwich* ↑  
69. Tu : *fromage* ↑ *jambon-beurre* [xxx]  
70. Vi : *jambon-beurre s'il vous plaît* ↑  
71. Pa : *et moi* ↑ ++ *je préfè""(ré) une omelette* ↑ + *et une salade vè + rte*  
72. Tu : *bien madame* ++ *et c' +++ comme biasson (boisson)* ↑  
73. Vi : *une bière* ↑ *ef'*  
74. Pa : *et oune + ju"" juss*  
75. Tu : *jus*  
76. Pa : [*jusse* ↑  
77. Tu : [*jus + jus de tomate*  
78. Pa : *de"" tomate s'il vous plaît* ↑  
79. Tu : *c'est tout* ↑  
80. Pa : *oui"" mè'ci*  
81. Vi : *s'il vous plaît... ça fait combien* ↑  
82. Tu : *'lors un san un san un sandwich jambon-beurre* ↑ ++ *trois""* [xxx] ↑  
++ **trois what how do I say three-twenty** ↑  
83. Vi : **trois uhm trois uh-uh""** ↑ **vingt ++ or trois vingt** [xxx] **not sure how why you want to say that**  
84. Tu : **uh the first one three twenty + here**  
85. Vi : **trois vingt** ↑  
86. Tu : **yeah** [xxx] **so trois-vingt** ↑ **ok so I just say**  
87. Vi : **well there's two way like uhm if you follow the way that you say in France then you say trois-vingt euros** ↑ **'cause they they use francs right** ↑  
88. Tu : **yeah**  
89. Vi : **so in there you say trois-vingt f(r)anc**  
90. Tu : **yeah"" no I mean how they say three-twenty is just trois-vingt right** ↑  
91. Vi : **I do' know"" there's two ways to say anything either way that** [xxx]  
92. Tu : *alors un sandwich jambon-beurre + trois trois-vingt (z)euro(z) + un salade verte quatre euro(z) une omelette cinq-dix (z)euro(z) + deux bières trois euro(z) un jus un jus + de tomates ++ trois trenne(t) euro(z) ça fait""*  
93. Vi : **don't pronounce the « s »**  
94. Tu : *mmm* ↑  
95. Vi : **don't pronounce the « s »**  
96. Tu : **yeah uh trois trenne(t) euros ça fait ++ ça fait uh dix-huit + soixante euros dix-huit soixante euros** ↓  
97. Vi : **want'a try again** ↑  
98. Pa : [xxx]  
99. Vi : **who do you want to be now**  
100. Pa : **uh Remi**  
101. Vi : **you** [xxx]  
102. Tu : **I know + I have to be Anna**  
103. Vi : **uh yeah uhm bonj(e)ur how do you pronounce that** ↑ *mon(z)ieu* ↑

104. Tu : **uhm** *monsieur-dames* ↑
105. Vi : *monsieur-dames* ↑ *qu'est-ce que + vous prenez* ↑
106. Tu : **uhm** *est-ce* + *que vous avez* **uhm** *avez des san-sandwichs* ↑ ou  
des omelettes ↑
107. Vi : *il a des sandwich des omelettes des SALad* (prononciation anglaise)  
↑ **how do you pronounce this monsieur** ↑
108. E : MESSieurs
109. Vi : MESSieurs
110. E : MESSieurs-dames
111. Vi et Pa : MESSieurs-dames
112. Tu : **what does it mean**
113. E : *messieurs-dames* ↑ euh" **ladies and gentlemen**
114. Tu : ah"
115. E : **or** ↑ **yeah**
116. Vi : **but did they always say in this order** ↑
117. E : **yeah men and woman**
118. Tu : **but different pronunciation than monsieur right** ↑
119. E : **yeah yeah + it's in the plural ++ that's how we spell it and that's  
how we say it MESSieurs as opposed to MONsieur MONsieur's in the  
singular monsieur ↑ and MESSieurs** ↑
120. Vi : *is plural form for monsieur* ↑
121. E : [xxx]
122. Vi : **and then + for this one do we say trois-vingt euros** ↑ or **trois  
euros vingt** ↑
123. E : **we actually say** *trois euros* ↑ et *vingt*" *sous*
124. Vi : et [vingt]" *sous*
125. Tu : [cent] ↑
126. E : [xxx] *sous* ↑ *s-o-u-s* (épellé)
127. Vi : *sous*
128. Tu : **sous what** ↑ **s-u-s** ↑
129. E : *s-O-u-s*
130. Tu : *s-o-s* +++
131. E : *trois euros* ↑ et"
132. Tu : *trois euros et*" **and**
133. E : et **and** *oui* ↑ et *vingt* ↑ + *ssous*
134. Tu : et *vingt sous*
135. E : *oui*"
136. Tu : *trois euro(z) e(z) vingt sous*
137. Vi : **I use cents**
138. E : **that's ok that's ok we can use that too + I think in Canada we  
use cents and in Europe we use sous**
139. Vi : [xxx]
140. E : [xxx] **they're interchangeable ++ they'll understand you** (en riant)
141. Vi : **but in + but in + like it seems il"logical** ↑ [xxx] **I think that + when  
people buy stuff they don't say it like that long** [xxx]

142. E : oh" [xxx] **no I still think in English we say that ↑ it's nineteen" + dollars and twenty five cents**
143. Vi : **but then sometime you say nineteen fifty or something like that**
144. E : euh" +++ **maybe they would I don't know maybe they would say dix-huit et soixante ++ stick with that** (en riant)
145. Vi : (en riant) ok
146. E : **it's not that long**
147. Vi : **my turn + froma from ++ fromAGE ↑ jambon-BEURRE ↑**
148. Pa : *jambon-beurre s'il vous plaît ↑*
149. Tu : *moi ↑ je préfère une omelette ↓ + et UNE et une salade verte*
150. Vi : *bien madame et com' bosson ↑ +++*
151. Pa : **uh my turn now ++ une" bière et" +++**
152. Tu : oops! *et un jus ↑ uh de to- et un jus de tomate s'il vous plaît*
153. Vi : *c'est tout ↑*
154. Pa : oui" merci ↓
155. Tu : *non no merci* (ligne 154 Pa parle alors que c'est le tour de Tu)
156. Pa : non!  
(rires)
157. Pa : *s'il vous plaît ↑ ça uh combien ↑*
158. Tu : *c'est [combien (corrige sa collègue mais parle tout bas)*
159. Vi : *alors ↑ une sandwich + une sandwich ja(m)bon-beurre ↑ traw" euros*

(E interrompt la classe pour préciser la prononciation de *messieurs et monsieur, jambon-beurre*. Elle introduit ensuite la prochaine activité : jeu de rôles au restaurant avec un menu qu'elle a préparé. Les A sont placés en groupes de trois. Il y aura 1 serveur et 2 clients. Les clients doivent commander, le serveur doit écrire la commande et préparer l'addition à la fin. E invite les A à utiliser le dialogue lu précédemment comme appui pour produire un dialogue spontané.)

160. Tu : [xxx] comme ci comme ça
161. Vi : **wha' does this whole sentence mean ↑**
162. E : et cOMMe boisson ↓
163. Tu : **and what drinks ↑**
164. Vi : **and what ↑**
165. E : **and" for drinks ↑**
166. Tu : **fOR ↑**
167. Vi : **and FOR drinks**
168. E : **yeah" that would be the translation ↑ but it's not an exact translation**
169. Vi : **okay**
170. Tu : **what does comme mean + exactly ↑**
171. E : comme **means ↑ like + as**
172. Vi : [xxx]

(Il y a une très longue pause à ce moment-ci. E donne quelques directives pour la deuxième activité où les A devront produire le dialogue avec comme outil, qu'un menu de restaurant créé par E. Le groupe commence à planifier l'activité en anglais.)

173. As : [xxx]  
 174. Vi : **well you have to ask the question**  
 175. Tu : **oh yes** bonjour! Bonjour messieurs-dames **or I guess** bonjour  
 mademoiselle  
 176. As : [xxx]  
 177. Tu : Patric" Patricia! **what's the plural for uhm** mademoiselle ↑  
 178. E : euh MESDmoiselles [mesdmoiselles  
 179. Tu : [med ↑  
 180. E : m-e-s  
 181. Tu : **so" [I could say** mesd\  
 182. Vi : **[how do you spell that again** ↑  
 183. E : m-e-s  
 184. As : [xxx]  
 185. E : m-E-s  
 186. Vi : m-uh-s  
 187. E : **e** (prononcé comme la lettre en anglais) + d-e-m-o-i-\  
 188. Vi : m-o-i  
 189. E : s-e-l-l-e\  
 190. Vi : l-l-e  
 191. E : e-S  
 192. Vi : **so this plural form of** madeuhmoisel' ↑ **and** mademoiselle **is m-a-**  
**d-e-m-o-i-s-e-l-l-e** ↑  
 193. E : **well we haven't got an S here because it's singular**  
 194. Vi : oh! oui oui  
 195. Tu : **so** mademoiselle mad'moiselle **and** MES(d)moiselles  
 196. E : uhmhm  
 197. Vi : **this is + what this one** [xxx] **can you pronounce it again** ↑  
 198. E : mè mè  
 199. Vi : mè da moiselle ↑  
 200. E : MÈDmoiselles [MÈDmoiselles  
 201. Tu : [mesdmoiselles  
 202. Vi : mèdmoiselle  
 203. E : **you get sort of** [xxx] mèdmoiselles  
 204. Vi : mèdmoi(z)ell' (terminaison anglaise) **and then this one you do** \  
 205. E : MADmoi(z)elle  
 206. Vi : MADmoi(z)elle  
 207. Tu : **could I say +** messieurs-dames **to to women** ↑ **like or**  
 208. E : **uh" well no because there's no men**  
 (rires)  
 209. Tu : **just like** [xxx]

210. Vi : **so he has to say like** [uh" bonjour MADmoiselle ↑
211. Tu : [have to say MAD\
212. E : euh mesdmoiselles ↑  
(Pause prolongée; les A se préparent)
213. Tu : bonjour **oh wait** bonjour mesdmoiselles! qu'est-ce que" **oh** qu'est-ce que vous prenne qu'est-ce que vous prend ↑
214. Vi : enhm chje +++ **uhm** ++ je ++ pre(n)d' u(n) tchocola ↑ ++ je prends\
215. Tu : un chocolat ↑
216. Vi : oui! et" mmmm ++ un san'wich légumes ↑
217. Tu : un sandwich **uh**\
218. Vi : un sandwich légumes ↑
219. Tu : (chuchote) un sandwich
220. Vi : (rit) un sandwich légumes ↑
221. Tu : oh oké **so** légumes ↑ ++++++ c'est tout ↑
222. Vi : oui
223. Tu : et vous ↑
224. Pa : moi ↑ je prends" **uh** + un tea ↑
225. Tu : un tea ↑\ **uh** un un tay
226. Vi : un thé ↑
227. A : **what is called** ↑ un thé ↑
228. Tu : un thé ↑ +++++
229. Vi : **or** une thé + **is it** UN thé +++
230. Pa : et" + et" une + omelette ↑ from' +++ fromAGE
231. Tu : omelette fromage ↑
232. Pa : oui
233. Tu : c'est tout ↑
234. Vi : **that's all** ↑
235. Pa : oui (en riant)
236. Tu : merci +++++ une minute ++ un ++ un minute
237. A1 : s'il vous play ↑ ça fait combien ↑ +++
238. As : [xxx]
239. A2 : **this is hilarious** (en riant)
240. Tu : ça fait **uhm** +++ ça fait" un chocolat ↑ un chocolat ↑ **uhm** dix **uhm** di(z) euros di' euros et un**uh**" et un sandwich **uh** légumes ↑ **uhm** c'est vi(n) euros
241. A1 : vi(n) euros ↑
242. Tu : ça fait" tre(n)t euros
243. Vi : trenne euros ↑ (étonnement)
244. Tu : tre(n)te euros
245. Vi et Pa : (rient) [xxx]
246. Tu : **that was good!**
247. A : **wasn't it like twenty dollar** ↑
248. Tu : **it was uhm** ça fait" un chocolat trois dollars ↑ **uh** et un sandwich légumes quatre dollars ↑ **uhm** ça fait" + sept dolla dollars +++ sept dollars
249. As : [xxx] **fast fast fast**
250. Tu : voilà ça fait

251. Vi : une deux trois une deux trois quator cinq six sept [xxx] (en riant)  
(Pause prolongée; E s'approche)
252. E : qu'est-ce que c'est une omelette nature ↓ une omelette nature
253. Tu : une omelette nature ↑
254. E : oui NAture
255. A : natoure
256. E : une omelette ↑ nature
257. Tu : **natural** ↑
258. E : oui **natural simple plain**
259. As : [xxx]
260. Vi : **I'm thinking of + organi(t)!** (en riant)
261. Tu : **yeah! +++++**
262. A : ça fait ça fait combien ↑
263. Tu : ça fait" **uh** u(n) omelette fromage ↑ sept dollars ↑ et u(n) et  
un thé ↑ et un thé deux deu(z) dollars ↑ + deux dollars ↑ ça fait" ↑ neuf +  
neuf dollars ↓
264. A : neuf dollars [xxx]
265. Tu : merci merci! (tous les trois rient)
266. Vi : **want'a do it again** ↑ **I'll be the waitress then**
267. Vi : **bonjour mons monsieur-"dames** ↑ ++ qu'est-ce que vous prenez ↑
268. Tu : est-ce que vous avez" des sandwichs ↑
269. Vi : sandwi(s)hs ↑
270. Tu : est-ce que vous avez" des sandwichs ↑
271. Vi : oh! il y a des sandwi(s)hs des omelettes + des" sssalad ↑  
(prononciation anglaise)
- (Pause prolongée)
272. Tu : je prends un sandwich fromage ↑ un sandwich **uhm** légumes et  
u(n)" et un café
273. Vi : oui
274. Tu : s'il vous plaît
275. Vi : [xxx] un sandwich fromege ↑ un sandwich le légumes ↑ et"
276. Tu : et un café
277. Vi : un café **uhm**
278. Pa : moi ↑ **uh**" un café ↑ **uh** et" sandwich ↑ jambon
279. Vi : san sandwich ↑ oui ↑ merci ↑ c'est c'est tout ↑
280. Pa : **uhm**"
281. Tu : oui merci + c'est tout
282. A : ok
283. Tu : s'il vous plaît s'il vous plaît!
284. Vi : **uh** oui ↑
285. Tu : ça fait combien ↑ ça va ça fait combien ↑
286. Vi : alors une sandwich +++ un sandwich légumes ↑ ça coûte ↑  
sandwich légumes **uhm** qua(t)e DOLLar ↑ (prononciation anglaise)
287. Tu : quatre! ooooh c'est cher ↑  
(rires)
288. Vi : **uhm** (en riant) u(n)e café" deux cafés" ça fait quatre DOLLar ↑ et"

289. Tu : non deux une!
290. Vi : une deux
291. Tu : separate!  
(rires)
292. Vi : ok d'accord! d'accord! u(n)e café ↑ ça fait" **uhm you should pay for her gentleman** (en riant)
293. Pa : **gentleman!** (en riant)
294. Vi : **you say you know her and then make her pay for her** ok  
d'accord d'accord ça fait" ++ si(x) DOLLar ↑
295. Tu : sssix ↑
296. Vi : aahmm ++++ merci! et vous ↑ [xxx]  
(Pause assez brève le temps de tourner la cassette)
297. Vi : merci! [xxx] **you're welcome** ↑ **I don' know + how do you say**  
« **you're welcome** »
298. Tu : de rien
299. Vi : mmm ↑
300. Tu : de rien
301. Vi : de rien ↑ **how do you spell that** ↑
302. Tu : aahhh! **this is not you're welcome it's like oh! it's nothing**
303. Vi : **it's nothing** ↑
304. Tu : **don't mention it**
305. Vi : de rien ↑
306. Tu : de rien
307. Vi : **you don't know how to spell it** ↑  
(Pause prolongée; les A cherchent la réponse dans leurs notes)
308. Vi : **how do you say « you're welcome »** ↑
309. E : aaahh bienvenue ↑
310. Vi: bien-venue ↑
311. Tu : that's that's **welcome**
312. E : **welcome yeah" you're welcome is"** ++
313. Tu : **can you use like** merci ↑
314. E : **you can say thank you ein** ↑ merci ↑
315. Vi : [xxx]
316. E : venue **yeah** v-e-n (regarde l'étudiante écrire) **it goes together**
317. Vi : oh
318. E : oui **and"** u-e
319. Vi : u"-e
320. E : très bien **you can also say** de rien **I think I always say that**
321. Vi : de rien ↑
322. E : d-e ++ r-i-e-n **and it's separate** de ↑ **and then** rien
323. Vi : de ↑ + rien ↑
324. E : très bien oui
325. Vi : **there's no"**
326. E : **there's nothing**
327. Vi : **but then there's no"** uhm no" \ **sentence and stuff** ↑
328. Tu : **how do you say this one again** ↑ **uh how d'you pronounce it** ↑

329. E : BIENvenue  
330. Tu : [BIENvenue  
331. Vi : [BIENvenue **that one was + welcome** ↑  
332. Tu : **yeah you see it all over the place**  
333. E : **yeah more welcome or" you're welcome**  
334. Vi : [xxx]  
335. E : ça va Tu ↑  
336. Tu : oui  
337. E : c'est ok ↑ **you got it** ↑  
338. Vi : **we are slow because\**  
339. E : **we'll review again the est-ce que and qu'est-ce que because  
that's probably the most important thing that** [xxx]  
340. Tu : **thanks**  
341. E : de rien  
342. Pa : **that's nothing**  
343. Tu : de rien  
344. Vi : **but then this one**  
345. Pa : bien(ne)venue ↑  
346. Vi : de" de rien ↑  
347. Pa : de"  
348. Tu : de rien  
349. Pa : de rien +++++  
350. Vi : **oh I know where I seen this!**  
351. Pa : **yeah**  
352. Vi : **it's in the airport!** (en riant)  
353. Tu : **told you! + it's like welcome + I always see it but I never" knew  
how to pronounce it**  
354. Vi : **yeah I've seen this I've seen this but I don't remember where I  
see + now I remember where I see**  
355. Pa : **restaurant**  
356. Tu : **restaurants and airports\**  
357. Vi : **restaurant I see often because I go to a chinese restaurant but I**  
358. Pa : **airport I see it alot**  
359. Tu : **I think it means**  
360. Vi : **welcome home**  
361. Tu : bien bien **which means bien that's good right** ↑ venue **I think it's  
venue** ↑  
(rires)  
362. Pa : **place** ↑  
363. Tu : **good place** ↑  
(As rient et reprennent le menu)  
364. Vi : **what's the first three number item + on the menu**  
365. Pa : [xxx]  
366. Tu : **no I didn't**  
367. Vi : **it's café what's the last thing**  
368. Tu : **the last thing** ↑

369. Vi : **uh just the whole se(ss)ion the last se(ss)ion**  
(Nous présumons qu'elle veut dire « section »)
370. Pa : c'est françai(z)e belge **or** ang anglais **or** anglai(z)e
371. Tu : mm ↑
372. Vi : **like what flavour** ↑ ++ **there's** françai(z)e anglai(z)e alle-ma(n)de  
**and belge which one is the last one**
373. Tu : **which one is the last one**
374. Vi : **yeah**
375. Tu : anglais ↑
376. Pa : uhhh" alle all(é)
377. Vi : allemande ↑ allemande
378. Pa : allemande
379. Vi : allemande
380. Pa : allemande (tout bas)
381. Tu : allemand anglais belge ↑ **belgium**
382. Pa : belge
383. Vi : belge
384. Tu : **belgium**
385. Vi : **hey what does this mean** ↑ ++++++++
386. Tu : **it means eggs eggs** ↑
387. Pa : **fish** ↑
388. Als : [xxx]
389. Pa : boisson (Parle tout bas)
390. Tu : boi! boisson **so drinks** salades sandwichs bières (en lisant le  
menu) plat(z) plat(e)!
391. Vi : **wha'dos plat(e) mean** ↑
392. E : plats! plats **means actually plate!**
393. Vi : **plate** ↑
394. E : **yup! plate**
395. Vi : **do they have something called plates"** ↑
396. Tu : **and** bienve(new)
397. E : hhmm ↑
398. Tu : **is this venue** ↑ (Dans le sens du mot anglais pour nommer un lieu)
399. E : mmm venue ↑ non **it ven' it maybe comes from" to come** ↑ venir **is  
to come** ↑  
(rires)
400. E : **and"**
401. Tu : **what uhm j'arrive** ↑
402. E : arriver **is to arrive** ↑
403. Vi : **which one** ↑
404. E : Arriver [next class
405. Tu : [once I was I was in airplane and some guy was calling  
**the waitress uh the uhm flight attendant**
406. E : **the arRival yeah**

407. Tu : **no! he was calling her and she says** [j'arrive! j'arrive!  
 408. E : [j'arrive! **I'm coming I'm coming! ok you can also say it like that**
409. As : [xxx]
410. Pa : qu'est-ce que vous préfère ↑ un sandwich jambon(ne) ou un sandwich jambon(ne)-beurre ↑ ou un sandwich jambon(ne)-fromage ou un sandwich +++ légumes
411. As : [xxx]  
 (rires)
412. Tu : **yeah** oui je pre(nd) un sandwich **uh** une sandwich + je prends un sandwich
413. Pa : **you should say** préFÈre
414. Vi : préFÈre ↑
415. Tu : **you said** préfère ↑
416. Pa : **yeah**
417. Tu : je préfère un sandwich" **is it** une **or** un ↑
418. Vi : jambon(ne) jambon(ne)
419. Tu : je préfère un sandwich **uh** un sandwich + fromage
420. As : [xxx]

SFU120-17OC06 Petits groupes GR2

1. Er : **who do you want'a be** + Anna ↑
2. A1 : **ok you can** [xxx] **and I'll** [xxx]
3. Er : **okay**
4. A1 : **uh** **how do you pronounce that again** ↑
5. Er : est-ce que"
6. A1 : est-ce que vous avez des sandwichs ↑ + ou des omelettes ↑
7. A2 : **maybe you don't pronounce** [xxx]
8. A1 : de(z) omelettes ↑ + des omelettes ↑
9. Er : moi ↑ je prends un sandwich
10. A2 : fromage jambon-beurre ↑
11. Er : jambon-beurre + s'il vous plaît ↑
12. A1 : moi +++++ je [xxx] une omelette + et une salad' **or** verte
13. A2 : bien madame et commé boisson ↑
14. Er : une bière et +++
15. A1 : et" un jus de tomate s'il vous plaît ↑
16. A2 : c'est tout ↑
17. A1 : oui merci ↑
18. Er : s'il vous plaît ça coûte combien ↑ **uh** ça FAIT combien ↑
19. A2 : alors **uh** un sandwich jambon-beurre  
(Un problème technique empêche la transcription de quelques lignes.)
20. Er : **now let's switch**
21. A2 : **okay**
22. A1 : **I'll be the** serveur
23. Er : **okay**
24. A1 : bonjour messieurs-dames qu'est-ce que vous + prenez ↑
25. Er : Qu'est-ce que + Qu'est-ce que vous avez + des sandwichs ↑ ou des omelettes ↑
26. A1 : il y a des sandwichs ↑ des omelettes ↑ des salades
27. A2 : moi je prends **uh** sandwich ↑
28. A1 : fromage +++ jambon **uh** beurre ↑ (en riant)
29. Er : est-ce que vou(z) aimez les sandwichs jambon-beurre ↑
30. As : jambon-burr ↑
31. Er : vou(z) aimez ↑ **++ you like** ↑ +++++ mmmm comme ci comme ça ↑ (rires)
32. A2 : jambon-beurre s'il vous plaît ↑
33. Er : moi ↑ + je pRÉfère une omelet et une salade verte
34. A1 : bien madame et comme b BOLsson ↑
35. A2 : une bière et "
36. Er : et un " jus" de tomates s'il vous plaît
37. A2 : c'est tout ↑
38. Er : **uh** merc OUI merci! +++++
39. A2 : c' c' ah combien ↑
40. A1 : a-ors ↑ un sandwich jambon-beurre + trois vingt eu (y)euros + une salade verte + quat' euro(z) une omelette ++ cinq + douze euros + une

bière ↑ trois euros un jus de tomate + trois ++ trente trois euros + ça fait ↑  
di(z) " di(z) huit soix-ante euros ++ merci

(rires)

41. Er : **okay** + bonjour monsieur-dames ↑ + qu'est-ce que " vous prenez ↑
42. A2 : est-ce que vou(z) avez " des " sandwichs o" de(z) omelettes ↑
43. Er : il y a " DES sandwichs des " Omelettes ↑ DES salades ↑
44. A1 : moi " je + pr je pren(d) un sandwich ↑
45. Er : fromage ou + jam-bon + beurre ↑
46. A1 : jambon-beurre s'il vous plaît ↑
47. A2 : moi je pré-féré " une omelette et une salade verte ↓
48. Er : bie(n) madame et " commen(t) une boisson ↑
49. A1 : Uune bi bière ↑ et "
50. A2 : et un jeu de tomate s'il vous plaît ↑
51. Er : c'est tou(t) ↑ ce c'est tout
52. A2 : oui merci
53. A1 : s'il vous plaît " ça fait combien ↑
54. Er : alors + un sandwich jambon-beurre ↑ trois ving(t) euros une salade verte ↑ quatre euros une omelette ↑ cinq di(z) euros ↑ une bière trois euros + un jus de tomate + trois " trente euros ↑ ça fait ↑ + di(z) huit soixant eur soixan(t) euros ↓
55. As : [xxx]
56. Er : **it's so hard it's those numbers**
57. As : [xxx]
58. Er : jus djus ↑ **you don't pronounce the s in djus** eh ↑
59. A2 : qu'est-ce que vous prenez ↑ **how do you say dat** ↑ je "
60. Er : je prends ↑
61. A2 : je prends

(E demande l'attention des A ici et révise la prononciation de quelques mots. E donne ensuite les consignes pour la 2<sup>e</sup> activité « au restaurant » (jeu de rôles). Un A jouera le rôle du serveur et les deux autres, clients. Le serveur devra écrire les commandes et calculer l'addition à la fin.)

62. A1 : **okay well I can be a waiter or a waitress** ↑
63. Er : **okay** (en riant)
64. A1 : so " bonJOUR! messieurs-dames qu'est-ce que " qu'est-ce que vous prenez ↑
65. As : [xxx]
66. Er : **okay so I'm gonna sss\**
67. A1 : **one of you can answer first I mean ask**
68. As : [xxx]
69. Er : **how do you say HAVE**
70. A1 : vous avez "
71. Er : **like** il y a
72. As : [xxx]

73. A2 : (parle tout bas comme à elle-même) qu'est-ce que c'est qu'est-ce vous prrrr **I can't say the « r »**
74. Er : qu'est-ce que " qu'il y a ↑ **what do you have** ↑
75. A1 : mmmm (émet un son de réflexion) **we'll have to ask her**
76. Er : **okay**  
(Silence prolongé, étudiants semblent attendre.)
77. Er : **I have a question**
78. E : oui!
79. Er : **uh I want to ask her what do you HAVE**↑ + **can I say like** qu'est-ce qu'il y a ↑
80. E : oui euh " oui qu'est-ce qu'il y a ++ oui
81. Er : **without okay**
82. E : **or you can even ask if you have specific things in your head you can ask just like in the dialogue** est-ce qu'il y a euh des " sandwichs des omelettes ↑ **you can ask it like that as well**
83. Er : **okay thank you**
84. E : oui de rien!
85. Er : **okay + I'm gonna ask you** (à sa collègue) + est-ce qu'il y a " +++ des " **uh** "omelettes ↑ omelettes
86. A1 : **what's your name again** ↑
87. Er : Ernie
88. A1 : Ernie qu'est-ce qu'il y a **uhm** "
89. Er : DES " des omelettes ↑
90. A1 : des omelettes ↑
91. Er : **actually can I see what you have** ↑ **probably don't have it ++ we don't even have IT!**
92. A1 : **no**
93. Er : **so you have to say no okay** ↑
94. A1 : **oh you can't ask that now**
95. Er : **okay I'll ask that** ++ qu'est-ce qu'il y a + des omelettes ↑
96. A1 : est-ce " qu'il y a " **no**
97. Er : EST-ce qu'il y a " ++ non ↑
98. A1 : **no**
99. Er : est-ce qu'il y a " ↑ **sorry I'm slow**
100. A1 : qu'est-ce que " ↑

(Les deux A en question se répètent le début de la question. Ils semblent éprouver de la difficulté à démarrer le dialogue.)

101. Er : qu'est-ce qu'il y a de commencer ++ **how 'bout ice cream** ↑ **what should I say**
102. As : [xxx]
103. Er : qu'est-ce qu'il + EST-ce qu'il y a da ice da **what's the word** ↑
104. A1 : une GLAce
105. Er : une glace ↑
106. A1 : **or DES** glaces + **sounds kind'a weird**

107. Er : [xxx] UNE glace
108. A2 : **say the same thing as** [xxx]
109. Er : qu'est-ce que vous avez " ++ des jambon ↑ + **no it's not des jambon whatever**
110. A1 : **just say uh "**
111. Er : **we'll use the same thing**  
(rires)
112. Ti : **what's your name** ↑
113. Ja : **Ja**
114. Ti : **how do you spell that** ↑
115. Ja : **J-A**
116. As : [xxx]
117. Ti : **okay why don't you ask me what I have**
118. Ja : est-ce que vous avez " +++ UN sandwich ↑ des sandwichs ↑
119. Ti : oui il y a (en riant) des sandwichs + des "\
120. Ja : oh **uhm** VOIci des sandwichs des BOIS-son
121. Ti : [xxx]
122. Ja : **I'm just telling you what kind I have and then you'll specify what kind [xxx] you can tell me what kind of sandwich you'll have and then I'll tell you**
123. Als : [xxx]
124. Ti : ok il y a des sandwichs ↑ des " +++ voilà\
125. Er : **you have omelettes come on!**  
(rires)
126. Ti : **okay so "** + **so I just say** il y a des omelettes des sandwichs ↑ **and I'm gonna say "** + des salades ↑ **ok sounds good**
127. As : [xxx]
128. Ti : **so after I said** il y a des omelettes + des sandwichs + des " salad ++ **one of you can answer what [xxx]**
129. Ja : moi dje prend un [xxx] ↑
130. Ti : sandwich ↑ ++ **Janice takes a sandwich**
131. As : [xxx]
132. Ti : uh " + uh " jambon-fromage ↑
133. Ja : [xxx]
134. Ti : uh " **sorry** fromage ↑ jambon-bière ↑ jambon-fromage (en riant) ↑
135. Er : légumes ↑
136. Ti : c'est tout ↑ + **okay** (elle écrit la commande de Ja) **so Janice takes jam-bon from-age okay**
137. As : [xxx]
138. E : moi ↑ je prends " une omelette ↑ fromage uh un " chocolat ↑
139. Ti : (rit un peu) un chocolat ↑
140. Er : un-une omelette fa fro-mage ↑
141. Ti : fromage ↑
142. Er : un chocolat ↑
143. Ti : un chocolat ↑
144. Er : très bien

145. Er : et " u(n) jus de tomate +++ un jus UN " jus d'tomate  
 146. Er et Ti : UN jus de tomate  
 147. Ja : **are you that hungry** ↑  
 148. Er : **I'm thirsty** +++++  
 149. Ti : **okay** bien madame ↑ et " ++ comme boisson ↑  
 150. Ja : un chocolat s'il vous plaît [xxx]  
 151. Ti : **sorry** ++ un " chocolat +++ **chocolate three bucks**  
 152. Er : **okay I want more**  
 153. Ti : **you want more** ↑  
 154. Er : je voudrais aussi un sandwich + légumes  
 (A qui joue la serveuse écrit la commande.)  
 155. Ti : c'est tout ↑  
 156. Er : oui  
 157. Ti : **finally**  
 158. Er : s'il vous plaît ça fait combien(n) ↑  
 159. Ti : alors ↑ **okay** (elle calcule l'addition) +++++ **okay I think this right**  
 alors ↑ deux ↑ chocolats ↑ (parle tout bas) +++++ **how do you say sixteen**  
 ↑  
 160. Ja : [xxx]  
 161. Ti : sei/ (en riant) **okay** +++ **uhm** " jambon ↑ ++ uh **and** jambon-fromage  
 ++ cinq **how do you say fifty** ↑  
 162. Er : uh " cinq cinquante(n)te  
 163. Ti : cinq-ante +++ **did you say you wanted** omelette ↑  
 164. Er : **yeah** [xxx]  
 165. Ti : u(n) une omelette fromage ↑  
 166. Er : **you put seven cents**  
 167. Ti : **that's not cents**  
 168. Er : **is that a dollar** ↑  
 169. Ti : **no it's euro(z)**  
 170. Er : **oh! okay**  
 171. Ti : **uhm so** " one jus d' jus d'tomate ↑  
 172. Er : (répète tout bas) un jus d'tomate  
 173. Ti : trois euros ↑ +++  
 174. A : **sanwich**  
 175. Er : **oh yeah the sandwich**  
 176. Ti : **so** " ça fait " ++  
 177. Er : ça fait  
 178. Ti : ça fait " +++++

(La cassette est coupée; la conversation reprend avec Er qui place une commande.)

179. Er : je je " voudras aussi un sandwich ↑ + s'il vous plaît  
 180. Ja : **uhm** tout ↑ c'est tout ↑ +++++  
 181. As : [xxx]

182. Ja : [xxx] (On a l'impression qu'elle explique ce qui doit se passer dans la prochaine étape de la conversation.)
183. Er : **okay yeah** ++ ça coûte combien ↑ ça fait combien ↑
184. Ja : ça fait un ↑ deux chocolats ↑ ++ un sandwich jambon-fromage cinq euros et une omelette fromage sept euros un jus de tomate

SFU120-17OC06 Petits groupes GR3 et 4

1. Pa : bonjour messieurs-dâme qu'est-c(e) que + vous prenez ↑
2. Je : est-c(e) que vous avez des sandwichs ↑ ou des ôm-let ↑
3. Pa : il y des sandwichs des uhm (hésite et rit) de(z) o-me-lettes des sâlâdes
4. Je : moi " je pre(n) u(n) sandwich
5. Pa : fromage ↑ jambo(n)-boyeur ↑
6. Je : jambo(n)-beû + s'il vous plaît
7. Je : moi je préfè des omelette e(t) une salade verte
8. Pa : **it's supposed to be a girl voice**
9. Je : **thank you ↓ whatever**
10. Pa : bien madame et commun boisson ↑
11. Je : une biéret **a(n)** u(n) jusse dé tomate + s'il vous plaît
12. Pa : ce(z) tout
13. Je : oui + merci +++ ça fait " combien ↑
14. Pa : alors un sandwich jambon beur ↑ trois ving(t) euro ↑ u(n) salade verte qwatre èuros ↑ une omelette cing(k) euros est di(s) cent ↑ est une bière tro trois èuros ↑ u(n) jusse de tomate ↑ trois èuros e(t) tr tre(n)te cen(t) ↑ + ça fait ↑ +++
15. Je : **yeah**
16. Pa : di(z) hui(t) èuros es(t) sossante
17. Je : soixan(t)e cent
18. Pa : soixan(t)e cen(t)
19. Je : **it's** Euros
20. Pa : **what** ↑ ero
21. Je : EU – Uro
22. Pa : a-ouro
23. Je : EUro
24. Pa : **I said** A-OU-ro
25. Je : euro
26. Pa : aouro
27. Je : euro
28. Pa : aouro ↑
29. Je : EUro
30. Pa : **you want me to say** [xxx]
31. A3 : **okay okay okay**
32. Pa : **I don't understand what you're saying**
33. Je : euRO Euro Eur\
34. Pa : **when you say dat l'm like WHAT** ↑
35. Je : [xxx]
36. Pa : Aouro aouro
37. Je : **d'you pronounce the S here** ↑ jus + **no eh** ↑ 'cause the end **S-T-P-D** (prononcé en anglais, et il se reprend avec la prononciation française) **S-T-P-D you don't pronounce** + jus dé " jus de tomate ↑
38. Pa : jus de tomâte

39. Je : jus de tomate ↑
40. Pa : jus de tomâte
41. Je : jus de tomate + **okay ++ l'll be the serveuse I guess**
42. As : [xxx]
43. Je : bonjour ↑ messieurs-dames qu'est-ce que " vous prend ↑
44. Pa : est-ce que vous avez des sandwi ↑ ou " des omelet' ↑
45. Je : il y a des sanwichs ou LES omelettes
46. Pa : moi je pre(n) un sandwich
47. Je : fromage + jambon-beur' ↑
48. Pa : jambon-beur si vous plaît ↑
49. Pa : moi je préfère une omelet' et une salade ver(t)
50. Je : bien madâme et comme boisson ↑
51. Pa : oune biêr èt è(t) oune jusse de tomate + si vous plaît ↑
52. Je : c'est tout ↑
53. Pa : oui " merci ++ s'il vous plaît **uh** ça ça fait combien ↑
54. Je : alors un sandwich jambon-beurre + trois euros et " **is it twenty** ↑
55. Pa : vingt
56. Je : et ve(n)t ve(n)t ve(n)t ssscents une salade verte quatre ↑ une omelette + **is it five** ↑  
(À noter : la façon que Je s'y prend pour solliciter de l'aide de son partenaire)
57. Pa : cinq +++++ cinq ↑
58. Je : **oh!** " cinq cinq (t)euros + di(s) cents + une biêr' trois euros un jus de tomate ↑ trois euros [xxx]
59. As : [xxx]
60. Je : ça fait " di(z) huit soixante + seize
61. Pa : cen(t) ↑ (en riant)
62. Je : di(z) huit soixante seize **you pronounce SEIZE when it's**
63. Pa : uh
64. Je : **when it's cent yeah**
65. Pa : soixante cen(t)
66. Je : soixante euros **no** di(z) huit euros " ooo soixante cent
67. Pa : (en chuchotant) thank you [xxx] (Semble être un prénom ou un petit nom)
68. Je : elle est comme Mickey Mini Mini Mouse!  
(rires)
69. A3 : Mini Mouse!
70. Je : Mini Mouse
71. A3 : Mouse Mini Mouse!
72. Pa : **how's the chocolâ(t)** ↑
73. As : [xxx]
- (Les deux étudiants s'entretiennent sur des traductions dans une autre langue (slave) sans rapport au dialogue cependant.)
74. Je : **it sounds so french though + somehow**
75. Pa : Professeur " ↑
76. E : oui ↑
77. Pa : **d'you pronounce the s after d'jus** ↑

78. E : non  
 79. Pa : **no right** ↑ jous dé " tomate ↑  
 80. E : jus de tomate  
 81. Pa et Je : jus de tomâte  
 82. Je : **yeah I was right**  
 83. Pa : jus de tomate  
 84. Je : **tomato juice +++** mmm jUS de tomate ↑  
 85. Pa : (éternue)  
 86. Je : **whatever no problem bless you**  
 87. Pa : **thanks man**

(E révisé la prononciation de monsieur et messieurs ainsi que d'autres termes avant de passer à la deuxième activité. E donne ensuite les consignes pour la 2<sup>e</sup> activité « Au restaurant » (jeu de rôles). Un A jouera le rôle du serveur et les deux autres, clients. Le serveur devra écrire les commandes et calculer l'addition à la fin.)

88. Je : **oh god +++ no man!**  
 89. Pa : jus de tomâte  
 90. Je : **wwooo expensive restaurant!**  
 91. Pa : **beer five bucks**  
 92. Je : **five bucks!**  
 93. Pa : **beer five bucks that's not bad + it's a canadian restaurant**  
 94. Je : **a canadian restaurant yeah!**  
 95. As : [xxx]  
 96. Je : **are those tax included** ↑  
 97. Pa : oui (en riant)  
 98. E : oui!  
 99. Je : **okay slave slave slave**  
 100. Pa : **you want me to order it** ↑  
 101. Je : **slave**  
 102. Pa : **you're the slave I'm ordering**  
 103. Je : **no I am**  
 104. Pa : **naw "**  
 105. Je : **YOU're the slave**  
 106. As : [xxx]  
 107. Pa : [xxx] **you gave it uE + you're the slave now**  
 108. Je : **slave you**  
 109. Pa : ah bonjour!  
 110. Je : non non  
 111. Pa : tré café ↑  
 112. Je : tu « piages » tu « piages »  
 113. Pa : non  
 114. Je : tu « piages »  
 115. Pa : tré trois cafés  
 116. Je : trois cafés (en riant)

- 117. Pa : trois fa(k)és
- 118. Je : **what** ↑ +++
- 119. As : (les trois étudiants rient)
- 120. Pa : **for now** oui **how d'you say go fast**
- 121. Je : **l'da know** ++ **to go** ↑ **l'da know**
- 122. Pa : aller ↑
- 123. Je : aller ↑

(À partir de ce moment, il s'agit de l'enregistrement d'un groupe à côté de ce dernier qui semblait vouloir s'amuser plutôt que de passer à l'activité. Cependant, presque immédiatement après avoir déplacé le micro, le groupe en question s'est mis à l'œuvre.)

- 124. Jo : et moi "" j'aimeras "" une " omelette
- 125. Sa : une omelette nature **uh** ou " une omelette fromage
- 126. Jo : **uh** fromage s'il vous plaît
- 127. Wa : moi je préfère une jamb(e) ja(m)bon jambon ↑
- 128. Sa : jambon jambon
- 129. Wa : **uh** èt èt " des légumes
- 130. Sa : jambon
- 131. Wa : et des Légumes
- 132. Sa : jambon-beurre ↑ ou jambon-fromage et **uhm**
- 133. Wa : jambon-fromage si vous play ↑
- 134. Sa : et commé ++ et comme boisson ↑
- 135. Wa : **you**
- 136. A : bière ok ↑
- 137. Jo : **you have to ask**
- 138. Sa : **yeah I asked**
- 139. Jo : et comme boisson ↑
- 140. Wa : **she asked already**
- 141. Jo : **oh she asked me** ↑ oohhh **okay**
- 142. Wa : **what do you want drinking** ↑
- 143. Jo : et "" une "" une une " café
- 144. Sa : une café ↑
- 145. Wa : et yune une chocolay + si vous play
- 146. Sa : chocolâ(t) ↑
- 147. Wa : **yup**
- 148. Sa : [xxx] c'est tout ↑
- 149. Jo : oui merci!
- 150. Wa : **it's mine** oui merci (en riant) **what's this one** ↑ s'il" vous plaît sé-  
ou plaît ↑
- 151. Jo : s'il vous plaît ça fait combien ↑
- 152. Wa : ça fait combien ↑  
(rires)
- 153. Sa : alor(s) (en riant) omelette fromage ↑ + ssept dollar(s)
- 154. Wa : pas dollar(s) dolla(r)s dolla(r)s

155. Sa : de(z) lég des légume(s) ↑ cinq cinq dollars et swa cinqwa cent  
 156. A : **fifty** " is cinqqwa(nt) cinquan(t)e  
 157. Sa : **oh** cinquante cent(s) ++ **uh** un jambon LE jambon **is it** LE ↑  
 158. Jo : LE jambon  
 159. Sa : le jambon-fromage ↑ qwa tr quatre dollars ↑ UN café ↑ deu(z) dollar(s) ↑ un chocolat ↑ trwa dollars ↑ + ça fay " ça fait ving(t) vi(n) **uh**  
 160. As : [xxx]  
 161. A : **twenty-one**  
 162. Sa : vi(n) dollar(s) ↑ et et cinquante + cent(s)  
 163. As : **yeh!** (les trois A applaudissent)  
 (Une petite discussion s'ensuit sur la prononciation de vingt-et-un.)  
 164. E : qu'est-ce que c'est une omelette nature ↑  
 165. A : **simple!**  
 166. E : **simple** oui **just plain** + naTURE  
 167. Jo : ah! naTURE **uh** " nature ++ (il est possible qu'elle écrive le mot) nature  
 168. A : **is it NATural** ↑  
 169. Jo : **yeah natural**  
 170. A : **NAture and** naturel ↑  
 171. Jo : **okay +++ want'a play again** ↑ (en riant)  
 172. Sa : alors serveuse  
 173. Wa : serveuse ↑ (en riant) bon bonjour ↑ ah " bonjou mo(n) ahhh m(e)ssieurs-dames ↑ qu'est-ce qui " qu'est-ce que " vous " pernez ↑  
 174. Sa : est-ce que vous avez des "" OM-let' ++ des sandwiches ↑  
 175. Wa : **uh** " il est " il y a des om-let' ↑ des sandwiches ↑ + des salades ↑ des OM-let' dé jambon ↑ ++++  
 176. Jo : moi ↑ je pren(z) je pren(z) UN jambon ↑ + un jambon de beurre ↑ [xxx]  
 177. Wa : **uh** " **hang on** un jambon **there** ↑ jambon jambon-beurre ↑ jambon-fromage ↑  
 178. Jo : jambon-beu'  
 179. Sa : moi ↑ je préfère **uh** " une om-let èt UNE salade + verte  
 180. Wa : une om-let une salade ↑ ommmm-lette (comme si elle écrivait le mot) salade ↑ ah! +++++ omelette ++ bie(n) + bie(n) madam ↑  
 181. Jo : **ask which type** ↑  
 182. Wa : **where** ↑  
 183. A : **oh!**  
 184. Wa : **uhm** " om-let na nature ↑ omelette fromage ↑  
 185. Sa : omelette nature  
 186. Wa : nature **okay** " bie(n) madame et comme u(n) boisson ↑ boisson boisson  
 187. Sa : u(n)e jusse de tomate  
 188. Wa : yu(z) it ↑ yu(z) dé tomate +++++ **okay so then** " c'est c'est tout ↑  
 189. Sa : oui merci +++++ si vous plaît ça fait combien ↑  
 190. Wa : al-ors + jambon-beurre ↑ jambon-beurre **uh** cinq doller ↑ om-let ↑ om-let na " **uh** om-let NATur naTURE nature [xxx] **uh** " si(s) Dollar ↑ + sala

salade ver salade ver(t)e ++ quat' Dollar ↑ dju(s) jus de " jus de " tomate ↑  
trois DOLLer ↑ un thé ↑ deux DOLLer ça " ça fait " +++++ ça fait vingt dollars!  
(en riant)

191. Jo : **you guessed right** ↑  
192. Wa : **no guess** [xxx]  
193. Jo : **this eight + five four five**  
194. Wa : **ten! ten right** ↑ **twenty yeah! twenty dollar okay so**  
195. As : rien  
196. E : ça va ↑ + **you're having fun** ↑ vous vous amusez ↑ oui ↑  
197. Jo : oui  
198. Sa : bonjour messieurs-dames qu'est-ce que vous prenez ↑  
199. Wa : est-ce que vou(z) avez des sandwichs ou des salade(s) ↑  
200. Sa : **uhm** " il y a " des sandwichs + des sala "des  
201. Wa : moi je pre(n) u(n) laï ja(m)bon ↑  
202. Sa : un sandwich ↑ **uhm** au jambon  
203. Wa : jambon +++  
204. Sa : jambon sandwich ↑  
205. Jo : **no you ask/ you want a sandwich and she asks what kind of sandwich**  
206. Wa : **oh okay** je pre(n) un sandwich ↑  
207. Sa : **uhmmm** " jambon jambon-beurre ↑ jambon-fromage légumes ↑  
208. Wa : jambon-beurre + s'il vous play ↑  
209. Jo : pour moi ↑ je préfère un om-let ↑ et "  
210. El : UNE om-let  
211. Jo : **yeah** UNE om-let et UNE sandwich  
212. El : et UN sandwich  
213. Sa : ehhhh " om-let nature ↑ om-let froMAGe ↑  
214. Jo : om-let fromage s'il vous plaît ↑  
215. Sa : et une salade verte  
216. Jo : **yeah**  
217. Sa : **uhhh** " et comme une boisso(n) ↑  
218. Wa : **uh** " une un thé ↑  
219. Jo : et un chocolat +++++  
220. Sa : **uh** " c'est tout ↑  
221. Jo : oui merci  
222. Wa : s'il vous plaît " ça fait combien ↑  
223. Sa : **uhmmm** "  
224. Jo : alors (en riant)  
225. Sa : alors " [xxx] un cinq dollars ↑  
226. Jo : une om-let fromage ↑  
227. Sa : une om-let fromage **uh** "  
228. Wa : ah! **I should drink beer** une bière!  
229. Sa : ça fait " vingt-sept vingt-six + dollars  
230. Jo : vingt-six **okay yeah!**  
(Les apprenants s s'applaudissent.)  
231. Wa : [xxx] vous vous " vous " pernez ↑ parnez ↑

232. A : non nous ↑ nous prenons

233. Wa : nous " perno penons/ **oh gosh stupid!**  
(rires)

1. As : [xxx]  
(Les apprenants étudient le plan de ville)
2. A1 : **why don't we go this way**
3. A2 : **yeah we can like this**
4. Vi : **this way is [xxx] so where is she** ↑
5. E : **okay elle est " she's uh "**
6. A1 : **she's at the university**
7. E : **yeah she's at the university** + d'accord et ↑ **she's going to ++** à la gare d'Austerlitz **so what streets do you want her to go by establish where you want her to go**
8. A1 : [xxx] **this street and then turn there**
9. E : **on this street** ↑ **okay put an X there**
10. A2 : **this is like a highway and then this is the road underneath so sh she should go**
11. Vi : **just go straight or you could tell her to go straight and then turn + turn left into the district + just go straight until you see this street** ↑ + **until you see " rue whatever** ↑ ++
12. As : [xxx]
13. Vi : **and then she's here and then you go straight**
14. A1 : **that's too hard let's do this way** ↑
15. As : [xxx]
16. A1 : **why d'you have to take the hard way** ↑  
(rires)
17. Vi : **we don't want to confuse people**
18. A1 : **okay and then + just go THIS way**
19. Vi : **it's still the same [xxx] you're starting off**
20. A1 : **it's harder to describe this part**
21. Vi : **you're just going straight**
22. A1 : **it's not like going straight though**
23. Vi : **until you see (say?) this + 'cause if you GO anywhere else** ↑  
**this is obviously a turn [obviously**
24. A1 : [or you can say  
**go straight until you get there and then still go straight until you get here**
25. Vi : **but then there's no name on there**
26. A1 : **yeah**
27. Vi : **just go straight until you get to this [xxx]**
28. As : [xxx] +++
29. A1 : **this is the place**
30. Vi : [xxx]
31. A1 : **and then the gauche okay + you can say go straight to here**
32. Vi : **or just say go straight until you get to this +++ how d'you say go PAST somewhere** ↑ **go past one PLACE** ↑
33. E : **go PAST** ↑

34. Vi : **yeah go past the**
35. A1 : **like past the** [djar-din
36. E : euh " [continue ↑ the verb continue ↑ continue ↑ vous  
CONTinuez tout droit ↑ continue straight ↑
37. Vi : **how do you say it** ↑
38. E : c-o-n ++ oui ↑ u-e-r
39. Vi : [xxx]
40. E : **that's the verb + r**
41. Vi : **that's hard**
42. E : r (prononcé en anglais) r (prononcé en français) oui continuer alors  
**it's an ER verb**
43. A1 : **okay hmmm**
44. E : **but it's to stick to the expressions we've seen 'cause it's  
possible to just use the expressions we've seen**
45. A1 : **oh okay ++**
46. Vi : **I'll just make a list and then we'll just go straight** [xxx]
47. A1 : **but that's not going straight " though 'cause you have to like**
48. Vi : **'cause it's like if you go**
49. A1 : **you have to turn left to go out then turn left**
50. Vi : **no you're out on the road you don't**
51. A1 : **well you can say straight I'll know what's there**
52. A2 : [xxx]
53. A1 : **yeah you say straight but you don't know which way is like**
54. A2 : **straight left or straight right**
55. Vi : **when you're outside you could point and go straight** ↑
56. As : [xxx]
57. Vi : **let's say you and me meet on the street**
58. A1 : ahuh ↑
59. Vi : **I'll just point and say go straight it's obvious**
60. A1 : **but you cannot + tell** [xxx] **that we are pointing \**
61. Vi : **we're not pointing** [but then uhh it's obvious
62. A1 : [but you cannot say that
63. Vi : **you're making it too complicated like if we** [xxx] **you still would  
only say \**
64. A1 : **but it would be easier if we just said that + she she is in the  
university and then she go straight until she'd + go**
65. A2 : **yeah go straight**
66. A1 : **but she sees this street and** [turn right
67. A2 : **yeah** [turn right
68. Vi : **you could do it that way too if you want + it's MORE to write  
+++ (elle rit)**
69. A1 : **I don't see any problem with writing**
70. Vi : **okay write it then**
71. A1 : **okay go ahead**
72. Vi : **okay how do you start** [xxx]
73. A2 : elle ette ++ elle go ↑

74. Vi : **so first**
75. A1 : **no she she's already in the school she said**
76. As : [xxx]
77. Vi : **no see ↑ they said she's on this street already ++**
78. A1 : **no they said the school is ON this street not that SHE is on the street**
79. Vi : **she's on the street okay ↑ (ton exaspéré)**
80. A1 : **she is + she is IN the school + school is on dat street ++ that's what they meant**
- (rires)
81. Vi : **okay you won**
82. A2 : **so do we say** elle est uhm
83. A1 : **go straight**
84. A2 : **go aller ↑ or**
85. Vi : **aller à aller à "roue" whatever ↑**
86. A2 : **elle est aller aller "tou(t) ↑**
87. A1 : **tou(t) + droit ++**
88. A2 : **what ↑**
89. Vi : **what's her name ↑**
90. A1 : [xxx] + touuuu "
91. Vi : **you know aller is s +++++**
92. A1 : **uh ↑ what ↑ +++++ (on entend le déplacement de papiers)**
93. Vi : **we don't use aller! V-A**
94. A1 : **okay hold on**
95. Vi : **it's for person V-A**
96. A1 : **what ↑ I don't know what we're talking about**
97. Vi : **elle HElen va ++ you're using the wrong form**
98. A1 : **I need go I mean**
99. Vi : **ALlez is for VOUS**
100. A1 : **okay**
101. Vi : **Helen va ++ V-A**
102. A1 : **Helen va " + touuuu +++**
103. Vi : **you don't go straight (parle tout bas)**
104. A1 : **how do you spell that ↑**
105. Vi : **you don't go straight!**
106. A2 : **until you met this street**
107. Vi : **but it's not like going straight into the street + you should say uhm Helen's going to this street**
108. As : [xxx]
109. Vi : **Helen va "**
110. A2 : **now how do we say that part ↑**
111. Vi : **HeLEN va À ↑ rue whatever ↑ + you just go to dat street +++++ or we can just not use ALlez we can say "vous " aLEZ ↑ you go to ↑ because essentially if she's asking the question and then you say Helen goes to + when [xxx] you go to where where where right ↑ ++ you know what I mean ↑ whatever it doesn't \**

112. A1 : well I do'know I just say she goes straight from the school  
[she goes forward and turn left
113. Vi : no like! [but you're telling me \ okay  
if I'm asking you a question when you answer you say you go to this  
place you do this you do that right ↑ you don't say Vicky you go bla bla  
bla right ↑
114. A1 : no I say go straight elle \
115. Vi : you're gonna use elle va
116. A1 : no I'm gonna write a paragraph it's not a dialect dialogue + it's  
a paragraph
117. Vi : 'cause this one is like \
118. A1 : no she said it's a paragraph ++ [it's a paragraph  
elle
119. Vi : [okay whatever
120. A1 : mmmm elle elle va (parle tout bas)  
(On entend soupirer et un bruit « tap tap » continuel sur la table.)
121. A2 : tout droit
122. A1 : how 'bout after +++ tout droit ↑ +++ près ~ ++
123. Vi : looks like that's oh +++++
124. A1 : you go ↑ elle \
125. Vi : Helen goes TO goes TO + doesn't always mean est this one  
could mean TO ++ just like Helen goes to whatever + this goes to that  
train station so you just go to that street ↑
126. A1 : hhhmm
127. Vi : then now you'd said uh whatever that means
128. A1 : yeah but you have to turn right anyways though
129. Vi : but then are you saying \
130. A1 : I just say + she's uE here then go straight +++ she's just here  
right ↑ she's goes straight then turn right at this street \
131. Vi : are you starting inside the school ↑ or are you starting on the  
street ↑
132. A1 : from here though
133. Vi : oh you're from here now ↑ 'cause the last time + uhm [I said
134. A1 : [yeah
135. As : [xxx]
136. A1 : after you get here then you turn left then [xxx] that's what you  
want to say
137. Vi : where'r you starting ↑ inside the school or outside ↑
138. A1 : inside
139. Vi : inside
140. A1 : yeah that's why + she said go straight first and then do  
something
141. Vi : [xxx] how do you get to whatever d'you just say go straight ↑ +
142. A1 : mmm
143. Vi : you wouldn't just say go straight you would say go to whatever  
street first ++ if you're inside the school ↑

144. A1 : **yeah + so I think we can say** [xxx]  
 145. Vi : **you don't say go straight you know what I mean** ↑  
 146. A1 : **yeah! I KNOW what you mean** ++++  
 (On entend soupirer.)  
 147. A1 : **uhhh whatever + well then go straight + and turn right ++++++ just say go straight it's easier**

(Silence prolongé, 5min. 20sec.; on entend le reste de la classe ainsi que des papiers.)

148. A1 : **can you start a sentence with** \  
 149. E : **can I see what you wrote** ↑ ++++ elle va tout droit  
 150. As : [xxx]  
 151. E : **did you all do the same one** ↑  
 152. A1, A2 et Vi : **no** [xxx]  
 153. E : [xxx] **I don't want to correct three that'll take a long time**  
 154. Vi : **I'm done**  
 155. E : **okay** (se tourne pour s'adresser à un autre étudiant) **uhm " let's all + join**  
 156. A1 : **okay** ↑  
 157. E : **so we can ALL correct so + we know what's going on alors starting from** ↑ **here she's inside + so she's facing the street** alors  
 HALène prend LA ↑ rue ↑ +++ la rue Jussieu ↑ à gauche + c'est à gauche ↑  
 158. Vi : vous allez bien  
 159. E : c'est à gauche ++ C-H (prononcé en français) **it's C-h-e** (en anglais) ++++ et " ↑ elle va tout droit **yeah and she goes straight** elle va tout droit + et " jusqu'au boulevard ↑ +++ jusqu'au boulevard " de l'hôpital ↑ **how does she do that she goes straight** ↑ **like this** ↑  
 160. As : [xxx]  
 161. E : jusqu'au boulevard **wait it's** rue Buffon ↑  
 162. A : [xxx]  
 163. E : **what about this street** ↑  
 164. Vi : **you go straight until you get here and** \  
 165. E : **until you get here but you wrote** jusqu'au boulevard  
 166. Vi : **no here**  
 167. E : oh pardon! **I'm here** + jusqu'à + LA rue **it's** LA +++ jusqu'à la ↑ jusqu'à la rue Buffon + après ↑ elle tourne à gauche **so she is facing this street** ↑ après elle tourne à gauche très bien ↑ tourne à gauche et " va tout droit TRÈS bien + elle prend à droi-te ++ [xxx] ↑  
 168. Vi : **uh until you get here** +++  
 169. E : elle tourne à gauche et va tout droit jusqu'au boulevard de l'hôpital pardon \  
 170. Vi : **and then you go straight until you get here**  
 171. E : ok ↑ jusqu'au boulevard très bien + jusqu'au boulevard " très bien de l'hôpital ↑ et ensuite elle prend à droite **is this right** ↑ **you want to go right or left** ↑

172. Vi : elle prend " (en riant, semble timide)
173. E : à gauche ↑ et regarde droi(t)e ça prend un e **it takes an e** à droite
174. Vi : droi(t)e ↑
175. E : oui à droi(t)e regarde
176. Vi : **oh yeah oh yeah**
177. E : ok tout droit ok alors elle prend à gauche + la gare d'Austerlitz est tout droit **is it** tout droit ↑
178. Vi : **almost [xxx] turn right here**
179. A1 : **turn left**
180. Vi : **look we got here** ↑
181. E : **you turned left** ↑ **and then you say it's \**
182. Vi : **and she turned + well we got here** ↑ **we got here and then we turned left + and then we got here ++ and you go straight right** ↑ **you turn left then you go straight and then you go here +**
183. E : ahhh I see "
184. Vi : **and then you get here**
185. E : ok jusqu'à la rue Buffon ↑ \
186. Vi : **I was right! you're supposed to turn right**
187. E : attends attends **you're confusing me**
188. Vi : **you don't want to listen**
189. A1 : [xxx] +++++
190. E : Attends **okay** elle prend la rue Jussieu à gauche ↑ et " elle va tout droit [juuusqu'à la rue Buffon
191. Vi : [okay listen wait okay  
**if you start from here then okay you go to this great whatever and then you turn left + right** ↑
192. E : ok
193. Vi : **and then you go straight "** to here
194. E : **straight to "**
195. Vi : **and then you \**
196. E : **okay** jusqu'à la rue oh ok
197. Vi : **and then now you get here and after that she turning left**
198. E : elle tourne à gauche ↑ très bien ↑
199. Vi : **and then go straight**
200. E : **and she goes straight** ↑
201. Vi : **until she get here**
202. E : jusqu'au boulevard ↑
203. Vi : **and then here and then she's supposed to turn right now**
204. E : **turn right + there** ↑ +++
205. Vi : **yeah 'cause**
206. E : **now you need to stoE and see which way you are going [and there's no street there so you don't know "**
207. As : [[xxx]
208. Vi : [xxx]
209. A2 : **we were thinking about like this is a highway and there's a road underneath it**

210. E : a road underneath it here ↑  
211. A2 : yes  
212. E : oh okay it's a complicated maE and you need to make it very clear where she's going like here if you look here there's no street names so it's  
213. Vi : see I was thinking it said somewhere roads I don't know  
214. E : so that means road  
215. Vi : yeah on this road somewhere here  
216. E : see that's where you wanted to get  
217. A2 : that's the entrance ↑  
218. E : uhm it's not clear that's why I said make it clear where you go  
219. Vi : see I was thinking that [xxx]  
220. E : ooookay well next time make sure it's clear  
221. As : [xxx]

SFU120-19OC06 Petits groupes GR3 et E

1. A1 : en métro c'est faCILE! vous prenez " prenez "\
2. A2 : (parle dans une langue asiatique, suivi d'un rire)
3. A1 : le métro ↑ JUSqu'à Trocadéro + **uh** c'est tout ↑ près
4. A2 : merci madame aur-voi'
5. A1 : aurevoi' bo(n) soirée
6. A2 et A1 : soi " rée "
7. A1 : soirée ↑
8. A2 : soirée ↓
9. A1 : uh + [xxx] bon ↑ soir
10. A2 : **more** bon ↓ soir
11. A1 : bo(n) soi " rée ↑ + soi " rée ↑
12. A2 : uhm (parle dans une langue asiatique) bon↑ soi"r (continue dans une lanque asiatique)
13. A1 : bon bonsoi "r\
14. A2 : (langue asiatique) **goodbye or bonsoir goodnight**

(Les deux A continuent momentanément dans une langue asiatique commune. Cet échange est suivi d'une pause d'environ 12 secondes. Leur échange se poursuit. Le ton semble assez formel. On entend ce qui semble être un crayon à mine sur du papier.)

15. A1 : bee-ien ++ bo(n) + soirée ↑
16. A2 : [xxx]
17. E : quoi ↑
18. A2 : eh **de last one** [bo(n) soi
19. E : [bon(n)e soirée
20. A2 : **goodnight** ↑
21. E : bon(n)e soirée
22. A2 : **goodbye goodnight** ↑
23. E : **uh goodEVENing**
24. A2 : **ah goodevening ++ is it too " (two?) women ↑ feminine**
25. E : oui soirée's feminine
26. A1 : soirée (tout bas)
27. E : **we have BONNE**
28. A2 : **ah so this is why + this is + depend on da who say it or to who**
29. E : **oh no it doesn't matter it's always**
30. A2 : **what about BONsoir** ↑
31. E : **that's another " another way of saying the same thing**
32. A1 : **so it doesn't matter** [who
33. E : [it doesn't matter who's speaking
34. A2 : **ahhh "**
35. A1 : bon ↑ soir
36. A2 : bonsoir (tout bas)

(E révisé la prononciation et la compréhension de mots et de structures avec les A. Cette étape est suivie de l'activité en petits groupes.)

37. A1 et A2 : tout droit ↑
38. A2 : tout douoit ↑
39. A1 : tout douoit ↑ +
40. A2 : regarde **turn second**
41. A1 : tout " tout tout douoit ↑
42. A2 : vou(z) allez " **uhhh** vou(z) allez " tout douoit ↑ tout droit ↑
43. A1 : tout douoit ↑
44. A2 : **uhm** +++++ [xxx] vou(z) allez tout douoit ↑ **uhm** ""
45. A1 : (commentaire en langue asiatique)
46. A2 : **here uhm** touuuu +++ vous prenez "" la [la ""
47. A1 [vous tour vous tournez  
vous tour ↑ nez " ↑ + **to turn**
48. A2 : (langue asiatique) **turn** +++
49. A1 et A2 : vou(z) allez "
50. A1 et A2 : (discutent en langue asiatique)
51. A1 : vou(z) allivez " +++
52. A2 : à la + rrr(h)ue r(h)ue
53. A1 et A2 : (discutent en langue asiatique)
54. A1 : **how do you say you turn on this street** ↑ +++++
55. A2 : vous prenez la rue de vous prenez la " rhue ++ **you take this street and go ahead**
56. A1 : **okay** + vous ↑ prenez " [la " rue ↑ +++ jusqu'à ↑
57. A2 : [vous prenez la rue puis +++++ ahhh ↑  
+++
58. A1 : vou(z) allez tout droit ↑
59. A2 : à tout à ++ tout droit ↑ à
60. A1 : jussq(u)e " juss jussq(u) " +++ jussqu'à la " rue [xxx] +++++
61. A2 : mmm jusqu'à la rhue **and aaa** " **uhm** +++++
62. A1 : vous " prenez " la "" rhue Baffon "" ++++++ vous prenez la  
rhue Baffon " +++++ **to the " right** + à gauche ↑ +++++ à gauche  
(Pendant les silences (+) on entend régulièrement chiffonner du papier.)
63. A2 : **and then you're + you're here** +++
64. A1 + A2 : hhhuhhh (soupire) (discutent en langue asiatique)
65. A2 : **past** [xxx]
66. E : oui ↑ ok regardez **it gets confusing if you actually make that point of destination so just make it this street it's easy**
67. A : [xxx]
68. E : **where are you** où est-ce que vou(z) êtes + **okay** vous prenez la "  
rue Juss" ieu ↑ ok **is she ON the street or is she " right at the entrance**  
↑
69. A2 : **if we are in the entrance**
70. A1 : **we can**
71. A2 : **we can " take this street and + turn left**

72. E : **she is " facing the street** ↑ **like this** ↑ **she's facing the street** ok  
alors vous prenez la rue Jussieu ↑ +++
73. A1 : à GAUche
74. E : à GAUche **yaE because she's facing + if she was already ON the street + you would say** je prends vous prenez la rue Jussieu ↑ ++
75. A2 : tout droit "
76. E : **so she's facing** alors vous prenez la rue Jussieu à GAUche ↑ **uhhh**  
vou(z) allez " tout droit très bien ↑ jusqu'à la rue Buffon ↑
77. A2 : [xxx]
78. E : ah ok vous prenez la rue Buffon " **is it** gauche ↑ oui à GAUch(e)
79. A1 : à gauche ↑
80. E : et "↑ **what can you say**
81. A1 et A2 : [xxx]
82. E : **so now you turned left but you're right here + you need to go "**
83. A2 : tout droit ↑ tout droit à uh "
84. E : oui! **and so continue**
85. A2 : uhh uhh **until continue** (on entend des papiers)
86. A1 : jussqu'au " +++
87. A2 : le " boulevard " ++++ de l'hôpital
88. A1 : **okay + that'd be good** ++++++ jusqu'à jusqu'à  
+++++
89. A2 : (parle au début en langue asiatique) **the entrance**
90. A1 : vo prinez "
91. A2 : vous prenez "
92. A1 : vous prenez la rhue ↑ Jussieu à gauche ↑
93. A2 : **'cause you're turn oh** [xxx]
94. A1 : **on the right oh on the left side of the road +++**
95. A1 : vou(z) allez ""
96. A2 : je pren(ne)
97. A1 : tout droit ↑ +++
98. A2 : [xxx]
99. A1 : vou(z) allez la rhue " Jussieu + à gauche ↑ [xxx] **right** ↑ **to the left** ↑
100. A2 : vous prenez "
101. A1 : **and then** vou(z) allez tout droit ↑ +++ tout droit ↑
102. A2 : **oh okay** vous prenez la rue Jussieu ↑ à gauche ↑
103. A1 : vou(z) allez tout droit ↑ jusqu'à
104. A2 : jusqu'à la "
105. A1 et A2 : jusqu'à la "
106. A1 : rhue " Bouffon ↑
107. A2 : **until this street and then you right left!**
108. A1 : vous prenez la rue Bouffon " Buffon à gauche ↑
109. A2 : **same sing**
110. A1 : jussqu'au
111. A2 : [xxx]
112. A1 : ahhh ah ah à gauche ↑
113. A2 : **turn this way okay** ↑ **and then to the left**

114. A1 : jusqu'au **because this is de bouleva(rd)** de l'hôpital
115. A2 : **and then** c'est tout ↑  
(rires)
116. A1 : **what did you say + here** c'est tout ↑ (en riant) ah c'est tou(t)! +++++
117. A2 : (parle en langue asiatique) **you want you can't miss it**
118. A1 : c'est " +++ TOU-droit (parle tout bas)
119. A2 : **it's right ahead + straight ahead**
120. A1 : ah! oh oui!
121. A1 et A2 : [xxx] (une question est posée en langue asiatique)
122. A2 : **uh close**
123. A1 : **uE close yeah**
124. A2 : **it's very close** +++++ **uhm** près près près +++++
125. A1 : TOUT le monde TOUT le monde
126. A2 : SEUL-ment SEUL-ment
127. A1 : seul-MENT ↑
128. A2 : **what is that** ↑
129. A1 : seuleMENT ↑ (répond en langue asiatique)  
(Elles discutent davantage en langue asiatique.)
130. A1 : est-ce que [xxx]
131. A2 : **inversion! use inversion!** +++++
132. A1 : **inwersion!**
133. A2 : veux-tu ↑
134. A1 : [xxx]
135. A2 : vais " **is** aller
136. A1 : aller **and the** est-ce que [xxx]
137. A2 : tu " vas ↑ vas-tu ↑ **yeah** (rires) **so** tu "
138. A1 : **oh so inver "sion** (continue en langue asiatique)
139. A2 : **intonation**
140. A1 : tu veux un chocolat ↑
141. A1 et A2 : discutent en langue asiatique et semblent écrire
142. A1 : je vais à la ciné cinéma + TÈque ↑ cinéMAtèque cc Clnématèque +  
allez-VOUS ↑ je vais allez-v alll-ez ++ allez-vous à la ++++++
143. A2 : **it's amazing**
144. A1 : courir! +++ (en riant) **I have seen that before** +++++ courir
145. Als : [xxx] (Elles discutent en langue asiatique) ++++++
146. A1 : re(n) – dez ++ rendez-vous ↑
147. A2 : (répond en langue asiatique et une courte discussion s'ensuit)

SFU120-19OC06 Petits groupes GR5

1. As : [xxx]
2. As : [xxx]
3. Jes : **just turn down and take a taxi**
4. Pa : **but it's like + oh you are in a circle +++++ so she's going to the train station** ↑
5. Je : **no + the" university +++**
6. Pa : **the university** ↑
7. Je : **yeah**
8. Pa : **which part** ↑
9. Je : **I don't know ++ maybe"**
10. Pa : **ok +++ I would say walk straight down rue Saint-Bernard turn left right here + turn right** ↑ **and it's gonna be on your right**
11. Je : **yeah**
12. Pa : **yeah that's cool** (on entend du chiffonnement de papier et des rires)
13. Je : **ok so first**
14. Jes : **first! so you say FIRST right** ↑ première + PRÉmière PRÉ-mière
15. Pa : [xxx]
16. Jes : PRÉmière + PRÉmière ↑
17. Pa : **okay**
18. Jes : **FIRST she goes somewhere eh** ↑
19. Pa : **you say vous allez**
20. Jes : **you don't you don't**
21. Pa : **you go straight 'cause you're coming from that direction + right** ↑
22. Jes : **okay! makes sense**
23. Pa : **uh" vous allez tou(t) droit** ↑ +++++
24. Jes : **vou(z) allez"**
25. Pa : **tout droit**
26. Jes : **tout" droit"" +++ and then what** ↑
27. Pa : **droit** ↑ **until**
28. Je : **maybe we say go straight a while**
29. Pa : **go straight until**
30. Je : **this street**
31. Pa : **ye-yeah go straight ++ go straight ahead** [on Jussieu
32. Je : [on" on" this street  
**how do you say** ↑
33. Jes : **good question!** (ton sarcastique) +++++ **example**
34. Je : **no it's very simple**
35. Pa : **just say go straight**
36. Je : **go straight + on this street**
37. Pa : **vous allez tout droit à" quai (prononcé key) Saint-Bernard**
38. Je : **à** ↑

39. Jes : **can you see that + from the previous dialogue** ↑ (chiffonnement de papier)
40. Pa : [xxx] **the street you have to say street**
41. Je : **yeah**
42. Pa : **so** vous allez tout droit à rue (prononcé avec accent anglophone) +  
à
43. Jes : **no**
44. Je : **is it la** ↑
45. Jes : **no**
46. Pa : **I think like this like see like this** ↑ à rue
47. Jes : **to to somewhere right** ↑ **you need a preposition**
48. Je : **yeah so**
49. Pa : **where** ↑ +++ quai **Saint-Bernard**
50. Jes : **uh** (chiffonnement de papier)
51. Pa : **does that make sense** ↑ vous allez tout droit à rue **Saint-Bernard**
52. Je : **I think sssso**
53. Pa : **uhm** ++++++
54. Jes : rue Saint Bernard
55. Pa : **okay**
56. Je : **what is it is it street-name** [xxx] ↑
57. Jes : **no this is street** ↑ **the name** ↓
58. Je : (en riant) **yeah that's what I asked**
59. Jes : **yeah yeah that french that's french!** ++ **street** ↑ **name** ↓  
(rires)
60. Jes : **and then you turn left right** ↑
61. Pa : **yeah**
62. Jes : vou(z) allez ré
63. Pa : [xxx]
64. Jes : vous prenez
65. Je : **you take** vous prenez
66. Pa : vous preNEZ +
67. Je : à gauche ↑
68. Pa et Jes : à gauche
69. Jes : à gauche + **at the street of + this one!**
70. Je : **but first** ↑ **first dis street you turn left on the first street**
71. Pa : **to the left to the left on** rue Cuvière
72. Jes : rue Cuvier Cu Cu [Cu vier ↑
73. Pa : **'cause you have to** [cross here so you don't have to go  
**here**
74. Je : **ah! ok**
75. Pa : vous prenez à gauche
76. Jes : vous prenez ↑
77. Pa : gauche
78. Jes : à droit à droit à rue Juzier ↑ + Juzier ↑ Juzier Juzieu Juzieu ++  
**and then you get there + yeah! only three sentences man si!**
79. Je : **so you turn left here**

80. Jes : **no!** (comme une plainte)
81. Je : **no no no here turn left here**
82. Jes : **yeah**
83. Je : **and then turn right** ↑
84. Jes : **and then you're th(d)ere ++ right** ↑ (un son retentit comme si on tape un livre) [xxx] ++++++
85. Pa : **I guess that's just about the easiest way to do it** ↑
86. Jes : **just three sentences and ++++++** j'ai soif
87. Je : **but if you're just saying that it's just you're ON the street then you need to go so maybe you say**
88. Jes : **how do you say go oh okay** ↑
89. Je : **it's vas(ss)-ya** (prononcé « vassailla ») +++++
90. Pa : **you can make it look nice ++++++** (on entend écrire)
91. Jes : **how do you entrance + how do you say entrance** ↑
92. Je : **I don't know**
93. Pa : **entrance** (prononcé avec accent français) ↑  
(rires)
94. Jes : **nice one!**
95. Pa : **I think it is actually**
96. Je : **yeah** entrance
97. Pa : **is it** ↑ 'cause like most signs say « entrance »
98. Jes : **ask her**
99. Je : **you ask her**
100. Jes : **every time I ask! « ey-bee time ey"-bee time » I ask! you now ask**
101. Je : **I ask sometimes**
102. Jes : **you no sometimes + me** ↑ **always you get me** ↑ **yes** ↑ **no** ↑  
+++++ professeur ↑ ++++++ **I think they are crossing the" ocean**  
(semble observer un autre groupe qui a l'attention du professeur +++++  
(On entend chiffonner du papier et quelques étudiants)
103. Jes : professeur ↑
104. E : oui!
105. Jes : qu(osch)ion
106. E : très bien très bien
107. Jes : **how do you say ++ why are you guys giving it to me** ↑ **how do say okay we first start from here** ↑
108. E : **oh okay, you guys start from here** ↑
109. Jes : **so we turn** ↑ vou(z) allez tout droit\
110. E : **what where exactly** ↑
111. Jes : **here**
112. E : **right so she's on" this street right here**
113. Jes : **yeah and we go in here right** ↑ **so"** vou(z) allez tout droit
114. E : vou(z) allez tout droit ↑
115. Jes : ta-da-ta-da-ta " **and then** ↑ vous prenez
116. E : **ah wai-wai- wait** vou(z) allez tout droit À quai St Bernard ↑ **you go straight TO** quai St Bernard ↑

117. Jes : **hmmm**
118. Je : **yeah + no that's by** ↑
119. E : **so you can just say** vou(z) allez tout droit **if she's already on there it makes sense you don't even need to say the street**
120. Jes : uhm ↑ **okay**
121. Je : **she's already there**
122. E : vou(z) allez tout droit ++ **and then until when + where does she go** ↑
123. Je : **until** rue ↑
124. Jes : **JUSqu'à**
125. E : alors vou(z) allez tout droit ↑
126. Jes : **uhh** rue Cuvier
127. E : **uhhh oui how 'bout** vou(z) allez tout droit **you go straight until** ↑ + **tell her where** vou(z) allez tout droit ↑
128. Jes : **JUS + how do you say** ↑ jus\
129. E : jusqu' **until** "
130. As : jusqu'à [xxx]
131. E : jusqu'À ↑ **where**
132. Jes : rue Cuvier
133. E : jusqu'à ok ↑ jusqu'à LA rue Cuvier
134. Jes : ahhh LA rue Cuvier
135. E : [xxx] **to the street and why don't we use** UNE ein ↑ jusqu'à **UNE why LA why** ↑
136. Jes : **'cause THE**
137. Pa : **'cause une is definite** ↑
138. Jes : **definite definite**
139. E : **uh** " **'cause LA is definite**
140. Pa : **yeah LA " is definite**
141. E : **and why are we using a definite article** ↑
142. Pa : **because you're talking about a specific street**
143. E : très bien! **because we're talking about** la rue Cuvier
144. Pa : **could you write it like this** ↑ (il montre son papier au P)
145. E : (elle lit) vou(z) allez tout droit ↑ non
146. Pa : **no**
147. E : **you go straight + road** non **this isn't + you don't need this** (On entend effacer.)
148. Pa : **okay so this is** LA rue
149. E : vou(z) allez tout droit **JUSqu'à** la rue Cuvier ↑ **okay** jusqu'à la rue Cuvier **so now she's right here**
150. Jes : **uhmm**
151. E : **so now what does she do** ↑
152. Jes et Pa : vous prenez à gauche
153. E : vous prenez à gauche ↑ très bien ++ prenez à gauche ↑
154. Jes : à la rue Cuvier
155. E : **no not at** la rue Cuvier **remember we decided** ↑ à quai St Bernard
156. Pa : jusqué jusqu'à " rue Cuvière

157. E : alors vous prenez à gauche ↑ d'accord **so she** [xxx] ici ↑ +++ vous prenez à gauche ↑
158. Jes : à droite à rue " Juzier
159. Pa : après vous allez\
160. E : ok regardez **okay she is here and you said** vous prenez à gauche
161. Pa : **yeah**
162. E : ok ↑ **so now she's go/ what does she do** ↑ **she just took a left what does she do** ↑
163. Pa : **well**
164. Je : **uhm** [tout droit
165. Pa : [vou(z) allez tout droit
166. E : oui! vou(z) allez tout droit **you go straight** ++ vou(z) allez tout droit ↑
167. Pa : à lé première droit
168. E : **and she goes straight until** ↑
169. Pa : **first right** ↑
170. E : **what** ↑
171. Pa : **do you say** ++ [allez " à la première droite
172. Je : [j-j-djusqu-ou ↑ jusque
173. E : JUSqu'À jusqu'à +++ **what do you want to say**
174. Je : la "
175. Jes : **I say you turn RIGHT on this street on** " Juzier street ↑
176. Pa : jusqu'ou-a
177. E : jusqu'à **you can say** la première rue ↑ **[the first street on your right**
178. Pa : [la première rue
179. E : vous prenez vou(z) allez alors vou(z) allez tout droit jusqu'À ↑ la première rue ↑ à droite ++ **does that make sense to you** ↑ + vou(z) allez tout droit
180. Jes : allez tout droit
181. E : tou-tou-dou " jusqu'à + la première rue à droite
182. Jes : ju " squ'à la + rue "
183. E : premlÈRE rue à droite **because it's feminine** (tout bas)
184. Jes : première " rue Juzier
185. E : **and then what can you say**
186. Pa : vous allez tout droit jusqu'à l'université tout droit à droite
187. E : à droite ↑ d'accord ↑
188. Jes : **how do you say go inside there**
189. Pa : **no you jus/ you go straight! until the university's on the right so you say** vous allez tout droit **you go straight** ↑ **just the last part the last one**
190. Jes : **okay** vou(z) allez tout droit " jusqu'e " + l'université " + À ↑ droite
191. Pa : **you go straight unTIL the university is on your right**
192. Jes : **mmm I see I see** +++ **okay**
193. Pa : **success** ↑
194. Jes : **success**

SFU221-16OC06 Petits groupes GR1

1. T : unachieved ↑
2. G : [xxx]
3. T : pas encore fait ↑ ah et " à un moment indéterminé [xxx]
4. G : oui
5. T : et c'est " inachevé
6. G : un moment indéfini ↑ "
7. T : oui ++ et aussi un moment ++ un moment précis aussi ↑ \
8. G : ah ouais
9. T : mais c'est " c'est " inachevé ↓ +++ c'est quelque chose que tu as fait à un moment précis passé mais " c'est " \
10. G : pas fini
11. T : mais " ++ c'est pas [xxx]
12. G : ouais \
13. Th : comme hier je faisais mes devoirs ↑ mais ils sont pas terminés encore ↑ +++ non ↑
14. T : oui \
15. Br : BZ ↑ est-ce que vous voulez [xxx]
16. Th : moi je + j'ai besoin d'une phrase pour l'expliquer
17. E : non non j'voudrais que vous l'expliquiez pour vous
18. G : est-ce qu'on va copier
19. E et As : [xxx]
20. T : [xxx] la voiture ne marchait pas
21. E et As : [xxx]
22. G : peut-être euh " +++ la voiture ne marchait pas ++ encore ↑
23. T : je pense ++ n'a pas marché ↑
24. A : mais ça continue maintenant ++ ça ne marche pas
25. T : ah oui
26. A : je sais pas
27. G : un moment!
28. As : ok un moment "
29. G : c'est un passé ↑
30. Th : un passé oui ↑
31. G : qui continue \  
(baïllement)
32. T : qui continue ouais
33. G : c'est imparfait  
(rires)
34. G : il faut que je prends une pause!
35. J : y'a beaucoup des choses
36. T : **yeah** ++ on peut mettre " [xxx]
37. G : décrire ↑
38. T : comme les euh [xxx] les émotions ++ j'étais malade
39. G : les descriptions

40. T : oui les descriptions mais aussi les " émotions [xxx] euh " ++ les verbes d'état d'esprit
41. G : les émotions d'état d'esprit ↑ ++++++
42. G : les verbes d'état
43. T : oui c'est pas une action
44. As : [xxx]
45. G : pourquoi on a beaucoup pour l'imparfait mais ++ seulement trois choses + pour le passé composé ↑ \
46. Th : ouais je sais +++ ah il y a " [xxx] chose aussi " ++ pour action répétée +++ une action répétée "
47. As : [xxx]
48. G : comme d'habitude ↑
49. T : oui comme d'habitude
50. G : [xxx]
51. T : euh après [xxx]
52. G : ah après si ↑
53. J : dans une phrase conditionnel et ↑
54. G : [xxx]
55. Th : avec si pour une action commencée dans le passé qui continué à [xxx] moment \
56. G : [xxx]
57. T : aaah une action qui est commencée dans le passé qui est continué dans "
58. G : au passé
59. T : mmm ↑
60. G : une action qui a commencé ↑ au passé et qui continue ++ au passé
61. T : au présent
62. G : au présent ↑
63. T : qui continue au présent
64. As : [xxx]
65. T : les emplois dit seulement ah " une action qui pro + produite à un point précis dans le passé ++ série d'actions ++ une action qui s'est répétée et terminée +++ une action d'une certaine durée qui est terminée
66. G : action d'une certaine \
67. E et As : [xxx]
68. A: dans le passé ↑  
(rires)
69. T et G : [xxx]
70. G : ouais bon ça va "
71. E : alors on va lire c'que vous avez marqué ↑
72. T : non non "
73. E : on verra si y'en a qui ont pensé à des choses différentes ↑ ++ ou si tout l'monde a dit la même chose ↑

SFU221-16OC06 Petits groupes GR2

1. E : alors vous avez euh pas beaucoup d'temps
2. Ra : qui va écrire↓ je ne veux pas écrire
3. Br : je ne veux pas faire (rire)
4. Ra : mon écriture c'est presque pas " lisible
5. Br : et j'écris avec le la + main gauche
6. É12 : ah moi aussi! (he he he)
7. Ra : ah oui ↑ + qu'est-ce que ça dit de votre personnalité "
8. É12 : ohhh
9. Ra : non je n'sais pas + je " pense que les \
10. É12 : sont intelligents!
11. Br : oui + euh l'utilisation "
12. Ra : j'ai entendu ça! (rire) **uh okay**
13. Al: **is this in the grammar book** ↑
14. Br : oui! ici
15. Al: **good!**
16. Ra : l'imparfait " c'est quand " c'est un action qui se passe beaucoup de fois ↑ +++
17. Br : c'est habituel ↑
18. Ra : oui **yeah well**
19. Sa : l'habitude [xxx] quelque chose qui arrive " en même moment que \
20. Ra : quand j'étais enfant ↑ \
21. Br : juste comme \
22. Sa : quelque chose d'autre !
23. Br : + et les descriptions de l'environnement ↑ et quoi
24. Al: je pense peut-être nous devons regarder ↑
25. Br : ok
26. Al: quelle page ↑
27. Br : ah " 73 ↑ ou " c'est pour l'imparfait
28. Al: ok "
29. As : [xxx]
30. Sa : sentir se sentir comme une émotion ↑ + **I felt**
31. Ra : oh tu dois dire se senter ↑
32. Sa : se sentir
33. Al: combien de questions ↑
34. Al: **ah okay \ did she say** ↑
35. Ra: **so euhmm** l'imparfa / (elle rit)
36. Br : c'est ici
37. Ra : pour exprimer une action inéchevée ↑
38. Br : oui à un moment indéterminé
39. Ra : un moment ind \
40. Ju : quel temps est-ce qu'on utiliserait ↑
41. Br : oui
42. Ra : un moment précis du passé ↑ ++ et pour décrire des circonstance le décor les personnages d'une scène so + pour décrire!

43. Br : les espaces physiques ou [xxx]
44. Ra : c'est décrire " euh /
45. E : c'est répété et qui est terminé (en arrière-plan)
46. Ra : j'ai faim "
47. E : une action qui était répétée ça dépend \
48. Al : **me too!** (rire)
49. E : si ça a été répété par habitude ↑
50. Ra : j'ai **uh** la **pizza** "
51. E : autant de fois que ça a été répété par exemple si tu dis euh " *je l'ai vu tous les jours* " dix fois ↑ + tu vas mettre le passé composé + *mais je le voyais tous les jours* ↑ tu vas mettre le l'imparfait
52. Br : c'est bon
53. E : alors essayez d'réfléchir je vous ai écrit ces phrases-là pour que vous essayez de voir la différence
54. Sa : aha une seconde
55. Ra : et le passé composé ↑
56. Al: c'est quelle page ↑
57. Br : c'est une bon question
58. Sa : (en baillant) ahhh 69
59. Br : [xxx] une question comme euh quel temps du passé décrit les circonstances
60. Al: oh oh "okay
61. Br : ça c'est une bonne question
62. Ra : alors la réponse est [xxx]
63. Br : c'est le passé composé ↑
64. Al: **oh well can we not do that** ↑
65. Sa : **oh yeah we can**
66. Br : non non non non oui!
67. Ju : **so** quel temps du passé "
68. Br : quel temps du passé décrire les circonstances +++ **it's** décrivent
69. Ju : **we'll say décrivent** +++
70. Br : combien de questions sont nécessaires pour + ah formuler ↑ + est-ce que c'est un nombre de questions que BZ"
71. Ra : on ne juste doit expliquer l'imparfait et le passé composé + quelle est la différence je pense ↑ je n'sais pas
72. Br : c'est bon ahmm + je [xxx] seulement une autre question + 3 questions pour l'imparfait et 3 questions pour " passé composé ahmmmm tsch tsch tsch tsch oh! ahh une question \
73. Ra : je pense pas qu'elle a demande une question + je pense que nous donne l'explication de comment on emploie \
74. Sa : [xxx]
75. Ra : je pensais que c'était " expliquer l'imparfait et le passé composé quand nous utilisons mais peut-être je n'étais pas \
76. Br : BZ! ↑ voulez-vous une question ↑ qui explique **uhm** le temps du passé
77. E : non non j'voudrais que vous expliquiez pour vous \

78. Br : seulement les raisons pour l'utilisation \
79. E : quand est-ce qu'on l'utilise pas les raisons mais \
80. Br : oh ok!
81. E : oui les raisons si tu veux quand est-ce qu'on l'utilise alors vous pouvez comparez ↑ vous pouvez euh "
82. Br : ok
83. E : dire ↑ je sais pas comment vous allez faire! et puis après bien j'veais montrer à tout l'monde alors ça va être une révision
84. Br : ok
85. Ra : **okay** ++ c'est pas les questions
86. Sa : **okay!**
87. Br : peut-être faire une **uhm** " de-deux **colum** / colonnes je m'excuse + une pour **uhm** imparfait puis on peut utiliser + ça
88. Ra : **you want to translate that** ↑
89. Br : bien sûr!
90. Ra : peut-être on juste mettre emplois et pour emploi du passé composé ↑ une action qui est produit à un temps précis dans le passé et [xxx] par le passé et + une action qui s'est répétée et qui est " terminée + et pour l'autre emploi ↑ nous être allons mettre les nouveaux emplois et " peut-être ça va être le plus facile + parce que ça c'est généralement quand tu compares les deux et tu as les deux choses qui sont différentes mais / \
91. Br : ok imparfait
92. Ra : je pense que c'est trop compliqué
93. Br : l'imparfait **uhm**  
(rires)
94. Br : ok l'imparfait!
95. Ju : indé- un moment in-dé-terminé ↑
96. Sa : **so** +
97. Ra : c'est lundi matin! ++ j'déteste les lundis
98. Br : indéterminé (parle à voix basse) ++ [xxx]
99. Ra : **uhm what's this** [xxx]
100. Br : est-ce que + c'est des émotions ↑
101. Ra : oui des émotions mais + comment tu sens + pas exactement une émotion parce qu'émotion peut être triste ↑ mais \
102. Br : peut-être seulement état d'esprit ↑
103. As : oui "
104. Ra : **uhm** oui comme ici ça dit aimer croire regretter **so** c'est pas vraiment le " émotion ↑ c'est comme tu sens en ce moment ↑ je sais que c'est **it's like [xxx] but it's not the same thing**
105. Sa : un verbe d'état
106. Ra : **yeah like how you are like in that moment like**
107. Br : un verbe d'état ↑
108. Ra : je ne sais pas comment expliquer
109. Br : c'est une feu " figuratif
110. Ra : oui c'est figuratif
111. Br : fait à un moment précis du passé

112. Ra : je pense figurativement généralement ↑ mais ++ **I'm really bad with the rules**
113. Ju : est-ce qu' / **did we say** les verbes d'esprit [xxx]
114. Ra : **uhhh** quand une action [xxx]
115. Br : à un moment précis du passé / j'crois que c'est une bon euh exemple
116. Ra : oui ça c'est ça c'est je pense le plus
117. Br : commune
118. Ra : oui commune + ça c'est le plus commune c'est sûr + c'est une description
119. Br : [xxx] euh le temps qu'il faisait dans le passé aussi ↑
120. Ra : oui +++ ça c'est mieux que le **uhm " what's that word ↑ + that thing we were doing with the pronouns**
121. Sa : ah oh!
122. Ra : **oh don't worry + I know the word it's like one of tho / la négation!**
123. Ju : la négation ↑
124. Ra : oui la négation j'pense que c'est ça c'est mieux que ça
125. Br : deux actions simultanées
126. Ju : **and then for "** passé composé **we can say euhm** qu'on a fait et accompli ↑ ou
127. Br: oh oui!
128. Ju : on [xxx] limites précises
129. Br : ok
130. Ra : qu'est-ce que tu as fait cette fin d'semaine ↑
131. Br : ok le passé composé
132. Sa : **I got to uh " stay home with my brother on Saturday night + I made some brownies [xxx] and then nothing! 'cause it was so damn cold**
133. Br : ok emplois ↑ ++ oh! page 69
134. Ju : une action qui s'est produit à un moment précis \
135. Ra : oh! **okay** ↑ j'pense qu'on devrait arrêter l'imparfait
136. Br : ça c'est bon ↑
137. Sa : **did you have fun at your birthday ↑ was it good ↑**
138. Ra : **oh yeah** (rire) **I partied the whole time I just / I like partied for 5 days straight + on my birthday last weekend like**
139. Sa : (réagit en riant)
140. Ra : **I started on Thursday my birthday was on Monday + I partied Thursday through Monday**
141. Sa : **oh my god see I would like to do that sometimes but I never have the opportunity**
142. Ra : **really** ↑ **'cause I just + I have work I have school work I'm like ok I'm gonna study now and then go party at this point and then I'm gonna go to work the next day and like come home and like I'm just like bam bam I'm just like I don't care I'm not gonna sleep that much + it's bad but**

143. Sa : **I just have no one to do something with** \
144. Br : ça c'est 2 actions successives dans le passé ++ une autre circonstance pour l'imparfait est les clauses « **si** » **clause** ↑
145. Ra : les **what** ↑
146. Br : **si clauses** ↑ + les phrases avec si ↑
147. Sa : **oh yeah** mais imparfait et passé composé est si plus présent égal passé composé ↑
148. Ju : **ah your earring's** \
149. Ra : **I know I know**
150. Br : successive dans le passé ↑
151. Ra : **it gets stuck in my hair** (on l'entend manipuler sa boucle d'oreille)
152. Br : ok ↑
153. Ju : action répétée ↑ peut-être ↑
154. Ra : une de mes amies m'a donné pour " mon fête!
155. Ju : aahhh!
156. Ra : **except now it's all screwy**
157. Ju : quel âge as-tu ↑
158. Ra : quoi ↑
159. Ju : quel âge as-tu maintenant ↑
160. Ra : 20
161. Ju : oh! **okay** ↑ ça c'est \
162. Br : 3 minutes ↑
163. Ju : **scary!**
164. Ra : oui c'est bizarre d'être \
165. Ju : **it sounds so old especially like + when you're a kid you think like 20 like you know** ↑
166. Ra : **I never actually thought I would make it to this point**
167. Ju : oh oh oh (en riant)
168. Br : [une action qui s'est répétée et qui est terminée (parle en même temps que Sa)
169. Sa : **[I turn 20 in January**
170. Ju : **April**
171. Br : une action d'une certaine durée ↑
172. Ra : **sorry Brian**
173. Sa : **sorry!**
174. Br : non non **it's okay uhm** ↑ une action de d'une certaine durée qui est terminée
175. Al: **like that's not very uh** "
176. Br : non c'est pas "
177. Sa : mais c'est la même chose qu'une action qui est qui a " passé mais qui est maintenant complète + c'est juste c'est d'une certaine \
178. Ra : **it's like + completed it's**
179. Br : **uhmmmm**
180. Sa : c'est complet c'est la mmm la " plus important chose parce que c'est une action complète
181. Ra : **very good**

182. As : bon "
183. Ra : bon travail équipe
184. Sa : bravo équipe + **good job team ++ do we have a team name** ↑  
**nope** ↑ **okay**

SFU221-16OC06 Petits groupes GR3

1. E : vous allez trouver ensemble comment expliquer la différence entre le passé composé et l'imparfait ++ tu veux te mettre/ Sesame tu veux te mettre en face pour les entendre↑
2. Se : mmm
3. E : parce qu'elle sont là avec le papier là
4. Se : hhhmmm
5. E : donc tu es très loin +++
6. ++++++
- (2 minutes s'écoulent avant qu'un membre de ce groupe commence à parler)
7. A : [xxx]
8. A : I don't know
9. ++++++ (30 secondes s'écoulent)
10. A : (en chuchotant) **I think she's recording us**
11. A : **let's talk** [xxx]
12. As : [xxx] (parlent tout bas)
13. A : [xxx] expliquer comment\
14. E : l'imparfait sauf + tu vois regarde + comment est-ce que tu as dit [xxx] ces deux choses-là
15. A : [xxx]
16. E : non comment est-ce que tu peux expliquer qu'il y en a une qui est au passé composé et l'autre à l'imparfait parce que tu l'as vu 10 fois c'est une habitude↑\
17. A : [xxx]
18. E : pourquoi↑
19. A : [xxx] pourquoi c'est"
20. E : c'est finit alors quand tu as une limite de temps↑ même si c'est une habitude + tu vas mett' le passé composé
21. A : [xxx] et aussi [xxx]
22. E : si tu as une limite de temps + même si c'est une habitude + tu vas mett' le passé composé
23. A : [xxx]
24. E : mmm↑ c'est" 10 fois c'est une habitude une certaine habitude! je peux te dire 100 fois + parce que tu as une limite du nombre de fois ça va être le passé composé + même si c'est une habitude ++ tu es fatiguée toi aussi c'est ça↑
25. A : non
26. E : non↑ (rires)
27. ++++++ (1,5 minutes s'écoulent)
28. A : (en chuchotant) parlez parlez
29. A : quand une action qui commence au passé continue à un moment [xxx]

SFU221-16OC06 Groupe classe

1. E : à toi euh Sa ↑ + j'ai pu me relaxer un peu  
[xxx]
2. E : c'est la conséquence. N'oubliez pas que le passé composé c'est la conséquence de quelque chose. Ok, à toi Ju ↑ *Ce calme n'a pas duré*  
[xxx] Aors voyez, est-ce que tu as mis l'imparfait?
3. Ju : non
4. E : non ↑ parce que c'est une description ça aussi. Vous ne pouvez pas mettre l'imparfait ici parce que ++ c'est un moment précis
5. A : c'est un moment précis
6. E : c'est à un moment précis, ouais. C'est euh ++ c'est pas une description c'est une action qui a été précisée. + *Une heure plus tard* alors là vous avez un moment précis, *il a refusé de manger quoi que ce soit. Quoi que ce soit* c'est une très très bonne expression que j'voudrais voir dans votre composition ↑
7. E : *Alléguant qu'il n'avait plus faim* est-ce que c'est le plus-que-parfait ça?
8. Em : non
9. E : non c'est l'imparfait donc ça c'est un état *il n'avait plus faim* et euh il donne une raison c'est une cause + souvent la cause est à l'imparfait ein? rappelez-vous.
10. Ta : est-ce que c'est + négatif?
11. E : ah oui tu as raison j'ai pas mis le [xxx] merci Ta ++ le n manque +++ *il n'avait plus faim puisqu'il avait dévoré une pizza 20 minutes avant de partir.* Alors vous voyez on vous dit c'était avant + et donc vous avez un plus-que-parfait ++ est-ce que vous voyez ça?
12. És : ouais ouais
13. E : qui c'est qui a mis des plus-que-parfait quand il fallait?
14. A : j'ai utilisé le plus-que-parfait seulement + une ou fois
15. E et É (répètent ensemble) : une ou deux fois ok
16. E : donc faites bien attention et je ne comprends pas pourquoi vous n'arrivez pas à mettre le plus-que-parfait parce que c'est la même chose en anglais + la seule chose c'est que je pense que les Anglais vous utilisez de plus en plus le plus-que-parfait.
17. A : [xxx]
18. E : ouais ok le mot déjà et puis vous voyez *avant de partir + 20 minutes avant* donc maintenant regardez les mots cherchez les mots clés + faudrait que j'vous trouve un aut' texte avec le plus-que-parfait ein?
19. Br : [xxx] par nature je suis hésitant pour utiliser le plus-que-parfait + je l'utilise quelquefois mais
20. E : Alors vous pouvez ↑ moi ma + moi + mon " conseil c'est que vous essayez là où vous pouvez traduire + là vous pouvez traduire parce que en anglais c'est pareil pareil pareil ++ parce qu'en anglais vous pouvez pas dire euhmm " + he [xxx] **was not hungry anymore because he had pieces of pizza** qu'est-ce que vous pouvez dire?

21. Br : normalement on dit\
22. E : vous auriez dit **because he had↑ pieces of pizza not because he had eaten a pizza ↑**
23. A: oui, ok je sais que c'est pas bon [xxx]
24. E : oui alors tu sais qu'c'est mauvais + alors si vous savez que vous faites quelque chose de mauvais en anglais est-ce que tu l'aurais su sans " que j'te dises?
25. A: (silence)
26. E : ok si tu travailles tout seul sur ton examen et que tu traduis en anglais + tu traduis **he had eaten a pizza 20 minute before** est-ce que tu tu pourrais penser que c'est pas bon et que c'est un plus-que-parfait en anglais ou pas?
27. A: [xxx]
28. E : ah oui Alors là on a un gros problème ++ en fait votre problème ça vient d'anglais
29. A: oui  
(rires)
30. E : Alors quand on vous donne un texte comme ça à l'examen on vous dit toujours soit [xxx] le plus-que-parfait l'imparfait ou le passé composé + donc faites très attention et regardez + cherchez les indices ++ peut-être cherchez les indices avant de commencer de mettre les verbes ++ lisez une fois et cherchez les indices et puis après " vous savez ce qui se passe c'est que le " le cerveau ↑ qui fait toujours du travail très inconscient ++ si vous lisez votre texte une fois et que vous recommencez après " votre cerveau va cher + c'est comme un ordinateur + il va chercher la réponse dans les " + dans les documents qu'vous avez dans vot' tête + alors peut-être que c'est une bonne idée de lire le texte une fois et de chercher les indices et après faire les verbes + ok ↑ bien euh " après *Bien sûr, juste avant notre arrivée, lorsque l'avion + allait atterrir* alors ça c'est c'est un piège énorme + parce qu'on peut pas dire *lorsque l'avion atterrissait* ok c'est *il allait atterrir*
31. A: oohhh " c'est comme ça ↑
32. E : ok **it was going to land** et ça c'est un futur proche du passé donc euh " ça j'vous donnerai pas quelque chose comme ça à l'examen.
33. Br : c'est une forme royale?
34. E : ein?
35. Br : c'est une forme royale de "
36. E : non *j'allais partir quand euh " il a téléphoné* non c'est ++ pas pour les Français tu vois ↑
37. E + Br : (rient)
38. E : en anglais je pense qu'en anglais vous évitez toujours ce genre de chose un peu plus compliqué ++ parce que en anglais on pourrait dire **I was going to leave when the phone rang** mais vous diriez quelque chose comme **He phoned me when I ++ \**
39. As : **when I was leaving**

40. E : **when I was leaving** ↑ + hm + vous voyez mais si c'était pas **I was leaving** mais **just when I was going to leave** + mais moi je pense qu'en anglais vous vous évitez des choses
41. Th : mais on dit ça en anglais ↑ **I was going to leave**
42. P: oui ↑
43. Th : oui oui oui
44. E : normalement?
45. Th : ++ ouais
46. E : ok Th nous dit normalement [xxx] et les autres + Ju tu l'dis toi ↑
47. Ju : [xxx]
48. E : ouais donc vous pouvez ouais\
49. As : [xxx]
50. E : là c'est un endroit où vous pouvez retomber sur l'anglais quand votre anglais est [xxx]
51. As : ha ha ha
52. E : ok atterrir ça veut dire **to land** c'est un très bon verbe vous voyez y'a le mot terre dedans vous voyez quand on fait des groupes de mots il y a le mot terre ça veut dire qu'on va sur la terre
53. As : je peux poser une question *quoi que ce soit* c'est comme n'importe quoi
54. E : oui euh " **whatev + whatever**
55. A1 : ok
56. E : Alors *lorsque l'avion et QUE tout le monde* euh ça veut dire *lorsque l'avion* et **LORSQUE** mais on répète pas le lorsque et met *et que tout le monde avait + déjà + attaché sa ceinture* et vous voyez vous avez *déjà* donc [xxx] *il avait exigé d'être servi Aors avant notre arrivée il avait exigé d'être servi mais l'hôtesse lui avait rétorqué* " \
57. As : pourquoi est-ce qu'il y a un a
58. E : ein? *lui a* + oui *avait rétorqué* le a est faux
59. As : oh
60. E : *qu'il ne pouvait pas + qu'il pouvait + qu'il ne pouvait + en être question parce qu'on avait déjà rangé* + oui [xxx]
61. As : et c'est quoi *ne en être question*
62. E : c'est euh " **there's no question about it**
63. As: ok
64. P: ça va ++ *Aussitôt que les douaniers nous ont laissé passer + nous avons senti en sortant dans la rue une humidité pénétrante car il avait plu toute la journée. Si vous disiez car il pleuvait toute la journée* c'est pas possible
65. As : oui
66. E : parce que vous avez une limite de temps ++ même si ça dure toute la journée même si ça dure dix ans + vous devez mettre le passé composé
67. Br : avec *Aussitôt que les doua " niers* est-ce que nous est une + cod ↑
68. E : oui euh + *laissé nous*
69. Br : mais est-ce que s est nécessaire après + avec *laissé* ↑

70. E : euh " non parce que tu as un infinitif après\  
 71. Br : oh!  
 72. E : ça c'est une règle que vous n'avez pas besoin d'apprendre mais +  
 oui  
 73. Br : parfait  
 74. E : ouais  
 75. Tania : um " +ok est-ce que sentir + sentir c'est une verbe d'émotion ↑  
 76. E : oui  
 77. Tania : oui mais pourquoi alors [xxx]  
 78. E : Alors *aussitôt QUE* tu peux pas dire *aussitôt que nous sentions*  
 79. Ta : ok ↑  
 (intonation qui semble indiquer un doute; que l'explication n'est pas claire)  
 80. E : est-ce qu'en anglais tu pourrais dire **as soon as they let us go we**  
**WERE** ↑ **feeling + we were smelling + or we smelled** ++ qu'est-ce que  
 tu dirais en anglais  
 81. E et As : rien  
 82. E : c'est pas une description là + ce sont deux actions + *aussitôt qu'ils*  
*nous ont laissé passer nous avons senti*

(La suite constitue une discussion entre E et les apprenants suite à l'activité effectuée entre pairs sur la différence entre le passé composé et l'imparfait.)

83. A: (imite sons d'un chien qui pleure)  
 84. A: [xxx]  
 85. E : ah ok alors dis à tout l'monde parce que c'est une très bonne  
 question ↑  
 86. A: qu'est-ce qu'elle a demandé ↑  
 87. E : Se m'a demandé " est-ce que vous pouvez faire une liste de verbes  
 qui " av + avec les prépositions qui vont avec les verbes parce qu'on/vous  
 avez besoin de ça tout l'temps + et je savais que vous aviez des pages  
 dans le livre + c'est à quelle page ↑  
 88. S : euh 15  
 89. E : 15 ↑ ok et "  
 90. S : c'est important pour les " prépositions  
 91. E : c'est important pour tout! si + tu as raison + alors donc à la page +  
 dans le chapitre 15 vous avez une liste ↑ + de verbes avec les  
 prépositions que ces verbes peuvent prendre ++ ça peut vous aider ça ++  
 15 + 1 5  
 92. As : [xxx]  
 93. E : ok ça va ↑ [xxx]  
 94. As (groupe 1) : [xxx]  
 95. A: oohhh " ok  
 96. E : est-ce que j'peux avoir votre attention ↑ ++ merci Se  
 97. A: merci Se  
 98. E : grâce à Se personne va faire de fautes pour la prochaine  
 composition ha ha!

99. A: Madame ↑
100. E : pourquoi vous riez " ok vous pouvez " écouter ↑ + alors c'que ce groupe-là a marqué ↑ + le passé composé est utilisé quand il y a un point précis dans le passé ↑ + dans une série d'actions très bien *je me suis levé + je me suis couché je me suis levé je me suis habillé et je suis parti* [xxx] est répété et terminé ↑ aaaa ah ↑ ah ah " ça c'est dangereux ↑ je dirais une action répétée avec une limite de temps +++ terminé faites bien attention que toutes les actions sont terminées puisque c'est dans le passé ++ il faut dire **TERMINE DANS LE PASSE EIN** ↑ ++ si je pars aujourd'hui et que je dis *j'ai pris mon petit déjeuner* ou que *je prenais mon petit déjeuner* les deux actions sont terminées ++ ce que vous voulez dire c'est qu'elles sont terminées **DANS** le passé + enfin c'est très important ↑ alors regardez ici ↑ vous voyez ↑ il fait une " ac + action répétée avec limite de temps *je l'ai vu dix fois* ++ c'est une limite de fo + du nombre de fois + c'est pour ça vous avez le passé composé +++ imparfait " exprime une action inachevée ↑ + dans le pass + dans le passé [xxx] inachevé ↑ elle décrit les circonstances elle décrit + pour deux actions simultanément en cours ↑ euh " du passé ↑ qu'est-ce que vous voulez dire là + je comprends pas ++ Je Se Gi
101. A: [xxx]
102. E : qu'est-ce que ça veut dire pour deux gestes qui sont simultanément en cours + Se ↑
103. S : euh quand il y a deux " euh deux phrases avec si ↑
104. E : ah oui! Aors avec si mais ça c'est pas avec si là ++ tu veux dire avec si ↑
105. S : oh non non non non non **I'm sorry!** [xxx]
106. E : non↑ ok j'vais l'enlever parce que je comprends pas
107. Br : peut-être...
108. S : [xxx] par exemple *il lisait pendant que j'écrivais* ↑
109. E : aaahhh que deux actions qui se passent en même temps " ok "
110. S : when I was doing something + something else happened ↑
111. E : ok d'accord ok ok ++ après si pour un souhait et un désir ↑ euh qu'est-ce que vous voulez dire *pour un souhait et un désir* + donnez-moi un exemple +++ Jennifer ↑
112. Je : [xxx]
113. E : ça c'est un conditionnel
114. Je : [xxx]
115. E : ah " qu'ils viennent ok d'accord + avec depuis pour une action du passé qui commence dans le passé qui continue à un certain moment du passé très bien + plus-que-parfait pour exprimer un fait passé antérieur à un autre fait passé ↑ c'est ça qu'on avait dit " après si avec le plus-que-parfait pour exprimer un regret et " le plus-que-parfait n'est jamais seul et la chose qu'on était en train d'dire ↑ c'était quand c'est après dans un + après *il a dit que*
116. Br : le discours indirect ↑

117. E : dans le discours indirect + bien très bien! ++ après qu'est-ce que vous avez mis ↑ passé composé événement précis + série d'actions action terminée dans le passé ein ↑ action d'une certaine durée s'est terminée oui + dans l'passé toujours +++ l'imparfait exprime une action inachevée ↑ du passé à un moment indéfini + un moment précis du passé qui continue au présent ↑ + qu'est-ce ça veut dire ça
118. Ge : qu'est-ce que ça veut dire ça ↑
119. Ta : aamm " si il faisait beau↑ aujourd'hui↑ non↑
120. E : non " tu vois parce ça n'continue pas dans le présent
121. Ta : pas aujourd'hui mais  
(rires)
122. E : c'est un moment précis du passé c'est tout mais c'est pas à un moment précis en plus
123. Ta : non
124. E : Alors je n'sais pas si on peut garder celui-là sauf si vous voulez le défendre avec un exemple
125. As : [xxx] (petite discussion)
126. Th : oh ok *ce matin ma voiture ne marchait pas*
127. E : et tu veux dire qu'elle ne marche toujours pas maintenant ↑
128. Th : ouais
129. E : mmmmm " "
130. Th : **yeah** (en riant)
131. E : ok + c'est très dangereux comme description  
(rires)
132. E : je suis d'accord mais vous devez être sûrs de votre " je prendrais pas ça comme explication ein ↑ vous vous com + vous comprenez ce que vous dites vous ↑ mais j'prendrais pas ça comme explication moi
133. Th : ok
134. E : les autres " ne copiez pas celui-là  
(rires)
135. E : vous allez pas vous rappeler la description les émotions les verbes d'état d'esprit deux actions simultanées ↑ oui alors ils ont dit *pendant que je disais je faisais* ↑ action " qui s'est répétée régulièrement ↑ après si dans une phrase conditionnelle et un souhait ++ bien + et l'dernier ↑ là y'a quelque chose qu'on n'a toujours pas dit et que j'vous ai dit la semaine dernière ↓ ++ Alors l'imparfait très bien alors eux ils ont fait une comparaison vous voyez ↑ ils ont mis d'un côté et de l'autre ++ ça peut être une technique pour se rappeler deux choses + un moment indéterminé ↑ une action qui s'est produite à un moment précis donc indéterminé précis + un moment précis du passé ↑
136. Br : les premières deux ↑
137. E : les deux premiers sont contradictoires
138. Br : oui mais \
139. E : et c'est dans la grammaire et moi j'aime pas ça
140. Br : oui non ↑
141. E : non ↓

142. Br : non
143. E : et moi j'l'ai barré dans la grammaire ++ est-ce que tu peux m'expliquer ↑
144. Br : non
145. E : non! alors tu ne l'mets pas
146. Br : c'est très bizarre pour moi euh ↑
147. E : oui c'est très bizarre je pense que " + donne-moi un exemple qu'ils ont donné
148. Br : un exemple ↑
149. E : moi j'ai pas aimé ça j'me suis dit ça si les étudiants lisent ça i' vont faire une faute +++ regardez tout l'monde c'est à la page 73
150. Br : ouais *ce matin à 9 heures il faisait déjà chaud et humide ou hier soir quand je suis sorti le ciel était plein de \*
151. E : oui alors c'est une description
152. Br : ouais \
153. E : Alors c'qui se passe ok c'est *malgré* ok moi je dirais *malgré le temps défini vous allez avoir un imparfait parce que c'est une description*
154. Br : ouais
155. E : et " ça c'est très compliqué pour vous parce que ça veut dire que vous devez comprendre ↑ si l'auteur voulait faire une description si il voulait dire quelque chose de précis qui s'est passé à un moment donné
156. Ta : mais "
157. E : ok ↑ donc moi je dirais pas *avec un moment précis* je dirais *malgré un moment précis* vous voyez ça ↑ ++ est-ce que vous comprenez ce que je suis en train d'dire
158. A: mm " hm ↑
159. E : vous savez c'que ça veut dire *malgré* ↑
160. Br : in spite of ↑
161. E : in spite of malgré un moment précis du passé ↑ on peut mettre le " l'imparfait
162. Br : il y a des descriptions qui sont attachées +
163. E : à un moment précis
164. Br : oui
165. E : et vous vous devez regarder quand vous avez un moment précis c'est très important à ce moment-là + c'est que vous quand vous avez un moment précis ↑ vous devez vous demander est-ce que c'est une description ↑ \
166. Br : oui \
167. E : ou est-ce que c'est le moment précis parce que je peux dire *hier soir il a fait beau ++ ou hier soir + pendant qu'il faisait beau \*
168. Ta : mais euh \
169. E : *je suis sortie me promener \*
170. Ta : mais c'est eum je crois que c'est une occasion où on peut dire les + les deux choses ↑ comme un d + des exemples est *quand je me suis réveillée j'avais mal à la tête* ↑
171. E : ouais

172. Ta : mais on peut + on peut dire aussi " j'ai mal à " tête ↑  
 173. E : *j'ai eu mal à la tête*  
 174. Ta : *j'ai eu "* \  
 175. E : *quand je me suis réveillée j'ai eu mal à la tête* \  
 176. Ta : mais " \  
 177. E : est-ce que tu sais la différence ↑  
 178. Ta : oui oui j j j'ai vu ↑ + je vois ↑ \  
 179. E : *J'ai eu mal à la tête ça veut dire que + euh je me suis réveillée + BANG! j'ai eu mal à la tête*  
 180. Ta : oui  
 181. E : *quand je me suis réveillée j'avais mal à la tête ça veut dire je me suis réveillée et j'avais déjà mal à la tête quand je dormais mais j'le savais pas*  
 (rires)  
 182. Br : mais avec la \  
 183. E : vous comprenez ↑  
 184. A: oui  
 185. E : donc c'est pas exactement le même " la même chose \  
 le dire  
 186. Ta : oui mais c'est c'est " \  
 187. E : tu peux dire les deux  
 188. Ta : ok ↑ en tout cas \  
 189. E : c'est pas exactement la même chose \  
 190. Ta : oui mais je cr + hum quoi je veux \  
 191. E : ce que je veux dire \  
 192. Ta : ça va ce que je voulais dire est que " le l'action est précis ↑ du passé mais il contin + il continue dans le présent \  
 193. E : aaahhh!  
 194. Ta : c'est ça c'est quoi \  
 195. E : c'est c'que tu voulais dire  
 196. Ta : à un moment précis du passé qui continue  
 197. E : qui continue + ok oui! qui continue  
 198. Ta : ok  
 199. E : mais pas dans l'présent +++++  
 200. Ta : non  
 201. E : c'est fini quand même + maintenant j'espère que tu n'as plus mal à la tête maintenant  
 202. Ta : mais si si + si il n'est pas fini est-ce que c'est [xxx] la même ↑ ou non + mais c'est + ok hmmm non ça marche pas (rire) je crois que en anglais like **when I woke uE I had a headache or when I woke uE ++**  
 203. E : **I WAS having a headache**  
 204. Ta: **I WAS having a headache**  
 205. P: exactement  
 206. Ta: ok  
 207. Ge : [xxx]  
 208. E : exactement

- (rires)
209. Ge : **I was having a headache +++ now** \
210. E : [xxx]
211. Ta : [xxx] veut dire que je me suis réveillée AVEC\
212. Ge : un mal de tête
213. E : oui c'est la même chose que dire *quand j'me suis réveillée j'avais mal à la tête* + c'est la même chose et en anglais **you would** vous diriez **when I woke up I woke up with a headache**
214. Ta : ouais ouais
215. E : vous diriez pas " **when I woke up I was having a headache**
- (rires)
216. E : aha! vous voyez ↑ mais c'est intéressant ein ↑ parce que en français on on peut dire les deux *je me suis réveillée avec un mal de tête* + ou *quand j'me suis réveillée j'avais mal à la tête* y'a pas d'problèmes ++ mais " les Anglais vous êtes bizarres ein quand même \
- (rires)
217. As : [xxx]
218. E : moi j'pense que c'est vous qui êtes très bizarres
219. Br : Madame B
220. E : oui
221. Br : avec euh " ces expressions ici euhm il y a des " il y a des des moments précis ↑ avec des pauses pour les circonstances et les descriptions
222. E : mmm
223. Br : est-ce que c'est + une opportunité pour utiliser l'imparfait ↑ + quand il y a des des des moments précis mais peut-être comme *ce matin à 9 heures il faisait déjà chaud et humide* \
224. E : virgule
225. Br : oui virgule!
226. E : aaahhh oui +++ oui ça serait ça serait un indice
227. Br : oui ↑
228. E : oui très bon ça pourrait être un indice ouais ++ j'te dis pas à toutes les fois ↑ +
229. Br : ouais
230. E : (en riant) mais ça peut être un indice ouais très bien + vous avez compris ce qu'a dit Brian ↑
231. Ta : non
232. E : c'est que " regardez à la " l'exemple qu'il donne ++ vous êtes tous en train d' dormir aujourd'hui ein ↑ j'sais pas c'que vous avez c'est pas bon pour vous ces vacances
233. As : (rires)
234. E : ça dure 2 semaines après "
235. As : (rires)
236. E : c'est le ↑ le temps du matin ↑
237. A : [xxx]
238. E : ah! c'est parce que vous avez troE d'travail autrement

239. As : [xxx]
240. E : ok alors ce qu'il y a d'important c'est comment + comment " trouver qu'on peut mettre l'imparfait et qu'on ait un moment précis et il dit ↑ s'il y a un indi' + s'il y a un " une virgule + après + *hier soir* ou *ce matin* regardez sur votre " dans votre exemple c'est quelle page ↑
241. As : [xxx]
242. E : 73 c'est ça ↑
243. Ta : oui
244. E : page 73 + et relis la phrase
245. Br : *ce matin à 9 heures* ↑ \
246. E + Br : virgule!
247. Br : *il faisait + il faisait déjà chaud et humide*
248. E : Alors que si on avait mis *ce matin euh à 9 heures il a fait* on aurait pas mis d'virgule + donc ça peut être un indice + très bon! tu comprends Ge ↑
249. As : (rires)
250. E : c'est troE subtil pour Ge + non ↑
251. Ge : *ce matin à 9 heures* \
252. Ta : oui oui
253. E : virgule!
254. Ta : *ce matin à 9 heures* ↓ ok "
255. E : c'est une description et ce que dit Br c'est que peut-être on peut savoir que c'est une description à cause de la virgule
256. É : hmmm
257. Br : pas à cause de virgule mais à cause de la situation + c'est une moment précis mais " c'est une + y'a une pause pour \
258. E : voilà!
259. Br : la description \
260. E : donc la virgule te MONTRE qu'il y a une description
261. Br : oui oui!
262. E : c'est ça
263. Ta : ok
264. E : vous comprenez ↑
265. Ta : ouuui
266. E : super "
267. Ta : mais je mais ok
268. BR : c'est plus subtil
269. Ta : ok mais
270. As : [xxx]
271. E : qu'est-ce qu'y'a Ta ↑
272. Ta : ok euhm mais je voudrais dire " en français + **I had a headache but I STILL have a headache** ↑
273. As : (rires)
274. Ta : like **I woke uE this morning and I\**
275. Ge : il faut changer là
276. E : Alors [xxx]

277. Ta : j'avais j'avais déjà "
278. E : j'ai mal à la tête depuis ce matin et tu vas l'mettre au fran + au présent + vous vous rappelez ↑ avec depuis vous mettez au présent + parce que c'est que ça a commencé c'matin \
279. Ta : ok
280. E : et ça continue maintenant si on va mettre depuis
281. Ta : ok ok ++ aahhh
282. E : ok ↑ si si tu comprends maintenant pourquoi on met le présent parce que ça continue dans le présent maintenant
283. Ta : oui " ok
284. E : et c'est ça qu'les Français font et en anglais vous mettez pas ça au présent
285. Ta : ok
286. E : ouais ++ c'est comme ça qu'on sait que ça dure dans le présent autrement tous les temps du passé sont finis dans le passé
287. Ta : mmhmm je crois qu'on peut utiliser l'imparfait pour dire quelque chose qui est continuous maintenant ↑
288. E : non non et ça c'est parce que tu as tu as since and ago en angl + euh since and before en anglais " où tu as le l'imparfait ++ **I had I had I have been** non c'est pas c'est euh **I have BEEN having a headache since this morning**
289. Ta : non "
290. E : non ↑ tu n'dirais pas ça en anglais ↑
291. A : **I had a headache since this morning**
292. E : **I've had a headache** ↑ non \
293. As : (en riant) non non **have had**
294. É : **I've had** ↑ **I've had a headache**
295. E : **I have had a headache since this morning** + ça c'est le passé composé
296. É : **I have had** \
297. E : c'est le plus-que-passé non le plus \
298. Br : plus-que-parfait ↑ plus-que-parfait ↑
299. E : **I had had** c'est le plus-que-parfait en anglais ↑
300. Br : oui
301. E : **I have had** c'est le passé composé
302. Br : ouais
303. Ta : ooohhhh ↑
304. As : [xxx]
305. E : en français ↑ je pense qu'il faut que tu " travailles beaucoup et que tu ailles en France ou au Québec ou quelque chose comme ça pour " + je pense que le subjonctif et les temps du passé ce sont les 2 choses les plus difficiles dans la langue française
306. Ta : oui ↑
307. E : oui parce que c'est plein de " c'est plein de subtilités et c'est pas seulement le passé qu'on qu'on montre dans les temps du passé c'est aussi + des sentiments c'est aussi + des " des intentions

308. Ta : mmhmm
309. E : et et quand \
310. Br : le contexte!
311. E : dans le contexte et tout ça
312. Br : ouais
313. E : donc il faut vraiment comprendre comment les Français font
314. Ta : mmm
315. E : et si vous traduisez + là vous avez des problèmes
316. Ta : mhm
317. A: Madame
318. E : oui ↑
319. A: **I had been** [xxx]
320. E : en anglais oui
321. A: Aors comment tu dis **I had** "
322. E : **I had** c'est l'imparfait
323. E et As : [xxx]
324. E : mais en anglais c'que vous avez de compliqué
325. A: **I had a headache yesterday** ↑
326. E : oui **I had a headache yesterday** j'ai eu passé composé \
327. Ge : (rit)
328. E : j'ai eu
329. Ge : j'ai eu (rit)
330. E : si tu dis **I had a headache** en anglais c'est l'imparfait ++ **I have had** et en français tu vas dire j'ai eu un un eum mal à la tête + hier ↑ en français ça va être le passé composé
331. A: **but you wouldn't say I had had a headache**
332. E : non mais elle disait **I had a headache since this morning**
333. A: [xxx] **I had a headache yesterday**  
(rires)
334. Br : j'ai une mal de tête maintenant!
335. As : [xxx]
336. A: [xxx]
337. E : si il y a une différence entre l'imparfait et l'passé composé non
338. A: **because [xxx] is avoir**
339. E : je n'comprends pas ta question
340. A: **because it's I HAD 'cause you said** passé composé was **I've had + I HAVE had**
341. E : ben même tu pourrais dire passé composé c'est **I have seen** ou **I have eaten**
342. A: **but you don't call that a** passé composé↑
343. E : oui oui en anglais je sais pas comment vous compren/ vous appelez ça comment vous appelez ça **I have eaten I have seen I have** [xxx]
344. Th : **past tense**
345. E et As : [xxx]
346. E : **I saw I ate**
347. Th : **past tense**

348. E : mais c'est pas l'même temps!  
 349. Th : oui je sais mais c'est l'anglais!  
 350. Ge : [xxx]  
 351. E : ouais c'est parce qu'on vous a pas appris  
 352. As : [xxx] pas éduqués ↓  
 353. E : non non non non c'est pas vous c'est parce que ↑ les professeurs ne vous ont pas appris  
 354. Br : ouais  
 355. E : c'est sûr que c'est à cause de ça + vas-y euh Sarah  
 356. Sa : Alors il y a des fois c'est un peu à l'envers + c'est quand \

(Nous présumons ici que Sa remarque la forme des temps de verbes et négocie un sens en passant par l'apparence de l'écrit et non pas par le sens.)

357. E : oui!  
 358. Sa : c'est quand en anglais c'est plus long " à dire quelque chose mais la traduction c'est imparfait qui est plus court que le passé composé mais \  
 359. E : ouais ouais  
 360. Sa : et en anglais plus court que " l'imparfait  
 361. E : mais en anglais souvent quand vous dites **I was** ↑ **I was reading a book** ↑ tu vas mettre l'imparfait en français je lisais un livre  
 362. Sa : mais avec qu'est-ce que " qu'est-ce qu'elle "  
 363. E : avec c'qu'elle a dit oui **I read a book yesterday** ça va être plus long  
 364. Sa : oui c'est \  
 365. E : en français  
 366. Sa : c'est un peu " c'est à l'envers  
 367. E : oui ben toujours! les français les anglais toujours à l'envers + vas-y  
 Se  
 368. As : (rires)  
 369. Se : [xxx]  
 370. E : qu'est-ce que tu veux mettre à la place +++ ok parce que c'est le le " discours indirect *je me suis dit QUE!*  
 371. T : hmm  
 372. E : tu peux pas mettre le présent tu peux pas mettre le passé composé  
 373. As : [xxx]  
 374. E : **it was the last travel that I was going / that I was doing with my brother**  
 375. A: **ok so that makes more sense when you say it in English ok**  
 376. Ge et E : (rient)  
 377. E : ok une action on continue une série d'actions successives dans le passé + oui! ça c'est une série d'actions c'est très important↑ pour décrire la circonstance + le temps qu'il faisait dans le passé + une action qui s'est répétée et qui est terminée oui + c'est ça ou qui est qui était + qui s'est répétée ou qui durait longtemps + vous vous rappelez avec l'histoire de Cendrillon ↑ *et ils ont dansé toute la nuit!* on dit pas ils **DANSAIENT** toute

la nuit parce que toute la nuit ↑ c'est c'est une limite de temps ++ donc c'est pas ça la répétition

378. Th : chaque jeudi + ils dansaient toute la nuit parce qu'ils \ (rires)

379. E : ouais alors là ↑ voilà vous avez des conflits dans les règles de grammaire

380. Th : ok

381. E : ein ↑ y'a des guerres + j'veus ai dit qu'il y avait des guerres et là dans ce cas là c'est l'habitude qui va être plus fort que \

382. Ta : oui oui oui oui ok

383. E : voilà

384. Ta : non mais je veux comprendre!

385. E + Ta : [xxx]

386. E : non mais tu as tu as raison chaque jeudi *ils dansaient toute la nuit*

387. Ta : ok

388. E : euh " avec 2 actions qui sont simultanées et [xxx] avec si qui utilise le conditionnel on va ajouter le passé le " euh + le discours indirect ↑ parce que vous pouvez pas mettre le " maintenant! quelqu'un peut-il me dire quelque chose que je vous ai dit en 210 + que je vous ai dit en 211 quelqu'un peut-il me dire une autre faç' + une autre raison d'utiliser l'passé composé + que je ne vois pas souvent dans les livres de grammaire mais je pense qui est très important

389. A: [xxx]

390. E : et je vous l'ai dit la semaine

391. Ta : les verbes réfléchis ↑

392. E : ein ↑

393. Ta : avec les verbes réfléchis ↑

394. E : non

395. Ta : non!

396. E : non

397. E + Ta : (rient)

398. E : non tu penses à " + à l'accord + une autre raison d'avoir le passé composé + Em tu sais ↑ +++ eh bien!

(rires)

399. Br : euh une autre raison ↑ en relation de discours indirect ↑ une autre raison

400. E : non ++ non c'est pas avec l'âge c'est " ça c'est la description ça va être l'imparfait avec la description d'âge et d'état + ça c'est " + j'veus vous donner un exemple et vous allez trouver c'que c'est + Cendrillon et je reprends Cendrillon parce que vous avez fait l'histoire de Cendrillon + *Cendrillon a entendu minuit sonné et elle a " elle elle s'est enfuie dans le palais ↑ + elle courait vite et " elle a donc perdu son " sa pantoufle ↑ +++ alors "*

401. A: [xxx]

402. E : elle a ↑ oui! qui c'est qui a dit ça " ++ bravo Em + bravo + *elle a entendu " minuit sonné* ↑ CONSÉQUENCE

403. As : [xxx]
404. E : *elle s'est enfuie* ++ et souvent vous avez le mot DONC
405. As : [xxx]
406. E : *elle s'est donc enfuie* ++ donc la dernière chose que je veux voir ou que j'ai vu que personne n'a mis c'est la conséquence pour le passé composé +++ ça va ↑ alors j'avais l'intention d'faire PLEIN d'autres choses mais ↑ on n'a pas eu le temps alors + euh comme devoir +++ on n'a pas eu le temps de faire les les le texte pour aujourd'hui euh donc mercredi on va faire le texte + j'veux que vous fassiez cet exercice-là euh avec les temps

SFU221-18OC06 Petits groupes GR1

185. Ta : parce que je veux dire que " pas vieux **rockers** mais les rockeurs ↑  
seuls sont les personnes qui les jeunes veulent \
186. Th : les jeunes veulent suivre ... **uh** " les gens plus jeunes ils veulent  
suivre les " gens qui sont plus vieux
187. A : oui je crois que ça c'est bon! + parce que ils sont plus [xxx]
188. Th : je n'sais pas je n'peux pas [xxx] j'ai peur +++ mais j'pense aussi  
que c'est quand ils là il n'y a pas de place pour les gens plus jeunes parce  
qu'ils sont là alors +
189. Ta : mais " il y a d'la place il y a c'est pas \
190. Th : ouais " ↑
191. Ta : mais [xxx] elle a dit que c'est important
192. As : [xxx]
193. Ta : elle a dit que il n'y a pas assez de place
194. Th : oui oui oui c'est ça c'est ça alors est-ce que ce c'est c'est c' " ce  
qu'on pense ou ce qu'elle pense ↑
195. E : oui " c'est plus important que vous m'disiez pourquoi c'est important  
\
196. Th et Ge (ensemble) : ok \
197. E : vous pouvez aussi m'dire ce que vous [xxx]
198. Th : ok alors je pense qu'elle pense que c'est important parce que + il  
n'y a pas de place pour les jeunes
199. A : ououi oui " ou peut-être ↑
200. Th (répond à un autre A) : **uh** la page 83 ↑ ++ numéro 5 + Un séjour à  
l'étranger
201. As : [xxx]
202. A : je crois que elle ne dit pas exactement ça + elle a dit que " ils ne ils  
ne **or** elles ne lâchent ils ne lâchent pas le bar \
203. Ge : c'est des vieux politiques \
204. A : [mais ça à cause de ça les gens " sont + lentes ↑
205. Ge : [ [xxx] **rockers**
206. A : de " + de être **uh** \
207. Th : adulte!
208. A : plus âgé
209. Th : ah ok
210. A : **uh** oui comme ça + ça c'est le problème
211. As : [xxx]
212. A : tu vois ↑
213. A : oui
214. A : qu'est-ce que tu penses [xxx] + Genes ↑
215. Ge : **uh**
216. A : est-ce que tu penses c'est quoi elle ... c'est " de quoi elle parle ↑
217. Ge : elle a dit que les les femmes de 40 ans étaient devenues des  
débutantes et c'est bl blah blah blah blah (en riant) et qu'est-ce que  
ça veut dire ↑

218. A : qu'est-ce que quoi ↑  
 219. Ge : qu'est-ce ça veut dire ↑  
 220. E : qu'est-ce que ça veut dire quoi ↑  
 221. Ge : que les ... oohh (semble frustré)  
 222. A : peut-être parce que c'est une **uh** " modèle ↑ pour lez " les jeunes ↑  
 et les jeunes + **uh** " ahh veulent garder leur jeunesse troE tard ↑  
 223. Ta : ouais oui " ça va \  
 224. A : mais pourquoi est-ce que c'est mauvais ↑  
 225. Th : est-ce qu'on peut dire que les jeunes sont plus "  
 226. Ta : elle pense que c'est mauvais!  
 (rires)  
 227. Th : parce qu'il faut quitter la maison d'les parents  
 228. Ta : je crois qu'elle est comme vingt " ++ vingt-cinq ↑  
 229. Th : tu penses qu'elle est jeune ↑  
 230. Ta : non! elle est comme vingt-cinq-trose \  
 231. Ge : hmmm peut-être oui  
 232. Ta : trois ans non trente ans!  
 233. Th : alors pour moi c'est jeune! \  
 234. Ta : ok oui oui oui! \  
 235. Th : non j'pense  
 (rires)  
 236. Th : non je pense qu'elle est plus + **uh** + qu'elle est plus vieille que ça  
 237. A : oui je pense qu'elle est plus âgée  
 238. Th : je pense qu'elle a \  
 239. Ta : mais non mais elle marque + elle marqué [xxx] les jeunes et les  
 vieux donc je crois que elle est n'est pas les deux ↑ elle est **uh**  
 240. Th : [oui mais j'pense qu'elle est plus négative à propos des jeunes et je  
 crois qu'elle a **uh uh uh** " un fille ou un fils qui vive chez elle encore et \  
 241. Ta : [oh ok +++ oh oui ↑  
 242. Th : qui a 25 ans ou quelque comme ça et elle veut qu'il quitte  
 (rires)  
 243. Ta : mais quand même  
 244. De : ok les jeunes ↑ qu'est-ce qu'on dit + **how do you say grow uE** \  
 245. Ge : je crois que c'est  
 246. As : grandir  
 247. De : grandissaient  
 248. As : [xxx]  
 249. Th : est-ce que ça c'est l'imparfait ↑  
 250. E : je sais pas ++ qu'est-ce que tu veux dire dans "  
 251. Th : le verbe présent qu'ils qu'ils qu'ils \  
 252. E : qu'ils grandissent ↑  
 253. Th : qu'ils grandissent plus " lentement  
 254. E : ++ qu'ils mûrissent plus lentement parce que tu grandis de toute  
 façon  
 255. Th : **oh okay** \  
 256. E : qu'ils mûrissent mûrir + **to mature**

257. Th : **ah okay**
258. Ge : oohh! pas mourir!  
(rires)
259. E : m-u non pas mourir c'est une autre conjugaison m-û-ri-ssent mûrir +  
ça veut dire **to ripen as well**
260. As : aaahhh! **okay**
261. E : (en riant) ils comprennent!
262. Ta : **okay**
263. E : vous êtes très drôles
264. Th : qui mûrissent ... ok c'est qu'est-ce que tu as dit
265. Ge : ça c'est méchant
266. Th : c'est prend plus de temps pour **uh** " \
267. Ta : oui exactement \
268. Th : meu mû-rir " \
269. Ta : pour tout! pour tout + il prend plus de temps pour les ados et les  
jeunes d'être " **you know** ↑ \
270. Th : ouais ouais + ouais
271. As : (chuchotent la prochaine question)
272. A : parce que c'est l'âge qu'elles + mûrissent!  
(rires)
273. De : elles sont prêtes à entrer dans l'âge adulte
274. Ge : elle **uh** comment vous dites + elles font ↑ oui on va voir elles font la  
fortune des marques cosmétiques donc **euhm** comme Coco Chanel ↑  
**euhm**
275. A : elles mentent  
(rires)
276. Ge : [pas présentement mais
277. Th : [xxx] débutante
278. E : vous n'êtes pas obligés d'écrire ein vous trois
279. As : oh ok \
280. E : c'est plus une histoire de discuter ensemble + qu'est-ce que vous  
faites comme question vous
281. Autre groupe : ah maintenant 4!
282. Ge : 2!
283. E : 3 et vous 2 ↑
284. A : [xxx] réfléchit ↑
285. As : [xxx]  
(rires)
286. Ta : **okay** je pense comme Ja a dit parce qu'elles sont **euhm** à ce âge à  
l'âge \
287. Th : à cet âge (tout bas)
288. Ta : elle(z) viennent d'être **euhm**
289. Ja : elles sont prêtes d'être une adulte à cet âge
290. As : [xxx] (rires)
291. Th : j'espère !  
(rires)

292. E : oui il serait temps ein ↑
293. Ge : donc à cette histoire nous sommes les bébés
294. Th : mais c'est aussi parce que avec les " **uh** " + est-ce qu'on peut dire qu'elles + sont liftées ou elles ont les liftés ↑ comment
295. E : elles ont eu un lifting normalement
296. Th : **ah okay**
297. Ta : (rit)
- (Quelques étudiants discutent des questions alors qu'une étudiante entame une conversation avec le professeur.)
298. Ta : j'ai lu un texte l'autre jour au **Poli Sci** et c'était tout était le français le français c'est comme ↑ personne ne peut comprendre ça
299. E : mais pourquoi c'était en français ↑
300. Ta : **uh** seulement les expressions les petits choses pas \
301. E : ah comme comment est-ce que vous [xxx]
302. Ta : les petites mots qui n'est pas normal comme TRÈS ou LAISSER-FAIRE
303. E : ah oui + aux palissades vous dites ça ↑
304. Ta : ein ↑
305. E : aux palissades ↑ où vous dites ça ↑
306. Ta : **Poli Sci** + c'est \
307. E : c'est un hôtel à [xxx] le Palissade
308. Ta : **oh** " +++
309. E : qu'est-ce que tu appelles le palissade ↑
310. Ta : oh non non c'est un texte de " **euhm** de **Poli S** ... de Sci de Science de "
311. E : de science politique ↑ et ils ajoutent des mots français dedans " \
312. Ta : ouais oui oui \
313. E : et vous saviez au 19<sup>e</sup> siècle le français était la langue des ambassadeurs +
314. Ta : ah oui ↑
315. E : donc euh les ambassadeurs russes iraniens parlaient français pas anglais
316. Ta : oh oui
317. Ge : mais c'est parce que comme les théories de politique qui a été créées ↑ ça été créé par les philosophe + qui viennent de Paris " enfin comme Descartes **uh**
318. E : bien Descartes je sais pas si c'était un politicien mais
319. Ge : mais philosophe
320. E : Napoléon + a écrit beaucoup de " de lois françaises et son code de lois est très très puissant
321. Ta : regarde mon texte ça c'est tout que j- (en riant)
322. E : (en riant) tout ce que j'ai écrit
323. Th : qu'ils \ ils sont prêtes **uh** "
324. Ge : [xxx] des cosmétiques de vieux ↑
325. A : des quoi ↑
326. Ge : oui des lifts des [xxx]

327. As : [xxx]  
328. A : des caractéristiques  
329. Th : je pense que + ils restent plus jeunes plus longtemps  
330. A : oui  
331. Ge : c'est important de cacher + leur âge  
332. Ta : oui oui oui oui  
333. De : les caractéristiques des vieux sont " il(z) " \  
334. Th : est-ce qu'on dit leur propre âge ↑  
335. As : [xxx]  
336. Th : que les jeunes  
337. Ge : oh oui ++ ok parce qu'avant ↑ y'a comme un [xxx] \  
338. A : comme quoi ↑  
339. Ge : **euhm** [xxx] elle sort à l'école trouve un boulot [xxx] se marie \  
340. Th : oui oui oui oui +++ **okay** je vais-je vais seul marqué qu'ils " **uh** les  
jeunes [xxx] les études en même temps \  
341. Ge : si  
342. Th : **uh** " mais " \  
343. Ge : [xxx] leur temps  
344. Th : oui ils **prolonguent** leur(z) adolescen' par tous les [xxx] possibles  
345. A : [xxx] expressions  
346. Ge : les amours précaires! +++ les p'tits boulots " les frigos "  
347. Th : frigo et la machine à laver çççç-ça c'est ma vie + ma fille de 20 ans  
vient chaque fin d'semaine faire ses ses linges chez moi + **uh** Expliquez  
*les jeunes vivent dans une sorte de période moratoire* + j'ai pas compris  
ça exactement \  
348. Ge : non c'était plutôt difficile + c'est plus difficile \  
349. Ta : **oh** parce que le " le moratoire **euhm** \  
350. A : est-ce qu'il fait face à le lieu de la mort ↑ comme \  
351. Th : je pense que c'est comme **stagnant** + qu'ils restent jeunes sans "  
[xxx]  
352. Ge : oui! \  
353. A : mourir ↑  
354. Th : non pas mourir mais le le le mû-mû  
355. A : **mature**  
356. Th : mû-mûrir  
357. A : c'est une [xxx]  
358. De : un moratoire c'est de pas avancer  
359. A : c'est pas dans mon dictionnaire  
360. Ta : elle a dit que la moratoire est comme une place où le « vieille »  
atten(d) la mort donc c'est **it's like it's going there** \  
361. Th : oui oui oui oui + ils n'avancent pas  
362. Ta : ils n'avancent pas ↑  
363. A : c'est juste attende [xxx] mais pas attendre la mort  
364. Ge : il veut rester comme ça **euhm** " pendant beaucoup d'temps \  
365. Ta : oui "

366. Ge : c'est pas que " c'est pas qu'elle n'a pas de choix d'avancer mais " c'est leur choix!
367. Th : ah LEUR choix de PAS" + de NE pas avancer!
368. A : Est-ce qu'on fait **uh** le numéro 4 ↑
369. Th : numéro 5
370. A : **oh! where have I been** ↑ \
- (rires)
371. Ge : est-ce que tu l'as dessiné ↑
372. Ta : oui
373. A : [xxx]
374. Ta : (en riant) merci
375. As : [xxx]
376. A : [xxx] besoin de leurs enfants ↑ (cf. question 6 de leur devoir)
377. Th : parce que les enfants puissent s'occuper de les parents quand les parents sont vieux + mais maintenant c'est pas comme ça \
378. De : ah oui maintenant ++ et " pour **uh**" donner du **uh** soin ↑
379. Th : oui-oui-oui oui oui oui
380. Ta : les parents " \
381. A : je suis + perdue "
382. Ge : *Pourquoi dit-on que les enf les parents avaient besoin de leurs enfants avant* ↑ \
383. A : oui j'comprends + pas
384. Th : avant dans l'passé parce que **euhm** les parents ont voulu que les enfants s'occupent des parents
385. De : et maintenant ↑
386. Ge : mais maintenant ccc \
387. De : nous les **uh** mettons dans une **uh** maison pour les vieux! + Place aux vieux! (cf. titre du texte)
- (rires)
388. Th : et on paye les immigrés moins moins moins d'argent pour s'occuper des eux + on ne veut pas le faire ↑ alors on paye les nouveaux Canadiens pour le faire
- (rires)
389. Ta : **okay** mais je comprends pas la question
390. De : *Pour quoi faire* ↑ (2<sup>o</sup> partie de la question)
- (rires)
391. Th : **okay** elle disait ... après avoir fait une enquête \
392. Ge : **what to do**
393. Th : ce sont les jeunes qui ont besoin de plus en plus tard d leurs parents et non plus l'inverse parce qu'au passé c'était \
394. A : ah oui
395. Th : c'était ce n'était pas comme ça + les gens ont quitté la maison et c'était fini \
396. A : oui \
397. Th : et puis quand les parents ont devenu + vieux ↑ **uh** ils sont allés vivre avec leur enfant ↑ \

398. A : oui \
399. De : maintenant nous sont ... nous sommes plus paresseux \
400. Th : ouais ++ nous sommes tro(z) occupés
401. Ta : mais je [xxx] ma mère ↑
402. As : [xxx]
403. Th : il y a aussi des parents qui ne veulent pas que leurs jeunes grandissent \
404. Ge : ah oui ↑
405. Ta : c'est moi!
406. Ge : ma mère veut que j'achèterai **uh** une maison pour elle + avant que j-je vais se marier ↑ avant que \
- (rires)
407. Ge : que je vais avoir un enfant ↑
408. Th : mais ça c'est culturel non ↑
409. Ge : oui c'est une [xxx]
410. De : je veux que mes parents ME DONNENT une maison!
411. As : ah! oui!
412. De : mais mes parents ont **uh** quitté leur maison quand ils ont **uh** ils ont eu 18 19 ans ↑ et maintenant je suis ... + j'ai 21 et je [xxx] et je vais rester à la maison pour probablement 2 ou 3 ans!
413. E : vous avez fini ↑
414. Ta : oui
- (rires)
415. Th : alors est-ce que ta mère travaille dehors d'la maison ou si elle reste chez elle ↑
416. As : [xxx]
417. Th : mon frère le plus jeune il a resté **uh** chez mes parents jusqu'il y avait ~ 27 ans et ma mère elle a faire son son linge ↑ elle a fait son lit \
418. A : mais ça c'est une différence \
419. De : c'est comme le film **uh** [xxx] \
420. Th : ouais ouais ouais c'est comme ça + mais j'pense après quand il avait 25 ans ma mère a commencé à dire **oooohhh** il faut trouver une autre place à vivre!
421. A : oui
422. Th : mais il il reste jeune mon frère + encore + il reste très jeune même si il a 36 ans il est très jeune encore \
423. De : oui ma ma sœur + elle a 18 ans et elle habite **uh** avec son ~ peti ami ++ **so** pas avec la famille et je suis plus âgée et je reste avec la famille + mais si si je peux ~ habiter tout seule je je veux! mais ~ \
424. Th : c'est si si cher \
425. De : oui oui elle elle ~ travaille seulement ↑ elle [xxx] \
426. Th : ça c'est mma fille qui est lla plus vieille elle vit avec **uh** son copain \
427. As : [xxx]
- (rires)
428. De : quel âge a-t-il ↑

429. Th : 20 ans + et elle travaille alors ils vivent dans une maison et c'est ça  
mais j'ai dit à ma fille de 19 ↑ ans que tu peux rester chez nous jusqu'à tu  
as 21 et on va quitter la \
430. A : tu vas quitter \
431. Th : ouais la famille toute la famille oui on va aller vivre en France **uh**
432. As : ahhhh!
433. Th : **uh uh** pendant ↑ + un an
434. As: ah!
435. Th : avec mes petites mes petites filles alors
436. E : mais pas ta grande fille
437. Th : non j'ai dit elle peut venir avec nous si elle veut mais elle veut  
continuer ses études ici au Canada \
438. E : donc elle va rester ici
439. Th : alors elle a 2 ans \
440. De : vous avez + 4 filles ↑
441. Th : ah " j'ai 5
442. De : 5 enfants ↑
443. Th : oui oui
444. De : tu vis ↑
445. Th : oui
446. E : tu vis (en riant) et elle sourit
447. De : c'était difficile ↑
448. E : ok on peut s'il vous plaît passer à " la discussion générale  
(rires)

SFU221-18OC06 Petits groupes GR2

1. Br : [xxx] très très fière de sa théorie
2. Ra : oui ok j'aime ça ++ *pourquoi le retour...* ++++ **uhm** je vais [xxx] pour **uhm** utiliser pour étudier plus tard **so** +++ c'est une bonne exemple pour illustrer le point de \
3. Br : oui oui bon vraiment est-ce que quel est le mot / quel est le verbe pour **demonstrate** démontrer ↑
4. Ra : **uhm** " démontrer oui ++++ pour " démontrer ++ illustrer le " thème de le " de l'article
5. Sa : [xxx] **what's important in** [xxx] ↑
6. Ra : oui je pense oui juste important en général
7. Sa : **society wise** ou **not**
8. Ra : oh non je pense que ça veut dire **in context** avec le " \
9. Sa : **with the article**
10. Ra : **yeah in context with the article**
11. Br : ok
12. Ra : **okay two**
13. Br : *pourquoi dit-on que des femmes de 50 ans sont des débutantes*↑  
**okay**
14. Ra : c'est une blague
15. Br : ouais
16. Ra : ça **mock** ça **mock** les personnes qui pensent ça
17. Br : oui parce que elle elle a dit que *les stars 40 ans sont devenues des débutantes et celles de 50 ans font la fortune des marques de cosmétiques dont elles sont l'emblème* c'est une c'est une parodie ou comment tu dis une **satire** + une satire ↑ \
18. Ra : hmmm
19. Br : de " des personnes qui " ont des euh des euh des choses comme des marques de cosmétiques à 50 ans c'est une ++ elle moque des personnes comme ça \
20. Ra : **okay** est-ce tu as entendu ça ↑ ça moque les personnes comme ça + c'est une blague +++ **what does** l'emblème **mean** ↑ **d'you remember** ↑
21. Br : **don't know** l'emblème ↑
22. Ra : **oh it's a symbol**
23. Br : un symbole oui un [xxx] ++++++
24. Ra : 3 *quelles sont les caractéristiques des vieux* ↑ mmm ça c'est un peu plus difficile
25. Br : oui que- sont les caractéristiques des vieux ↑ **uh** tsch tsch tsch " c'est ici *nous vivons dans un monde où où ce sont les vieux qui gardent leurs dents les dents longues* ↑ *liftés prothésés vitaminés et sûrs d'eux en plus* et c'est une statistique [xxx] *les plus* **uh** *de 60 ans représenteront 28% de la population totale* je crois \
26. Ra : 'k je vais regarder voir si je vois quelque chose d'autre ↑ \
27. Br : hmmm peut-être
28. Ra : mais tu es probablement correcte

29. Br : mais y'a [xxx] elle a dit elle aussi des choses comme *les vieilles mères ont défrayé la chronique les vieux sportifs reviennent sur le devant la scène* **uhm** des vieux comme des politiques des vieilles mères et *les sportifs* elle a des caractéristiques pour chaque catégorie
30. Ra : ah ok oui ça c'est vrai ça c'est vrai + qu'est-ce que tu penses ↑ (silence)
31. As : [xxx]
32. Br : je crois que c'est que c'est \
33. Ra : des vieux politiques ↑
34. Br : des choses comme ça des vieux politiques des vieilles mères et des vieux sportifs
35. Ra : oui ça c'est un exemple et et puis les autres exemples qui décrit \
36. Br : oui
37. Ra : **so** les " (elle écrit)
38. Br : politiques ↑ +++++ politiques
39. Al : **I don't know I can't [xxx] today**
40. Ra : j'ai écrit vieux trois fois mais je sais comment [xxx]
41. Br : [xxx]
42. Ra : qu'est-ce que tu penses ↑
43. Sa : [xxx]
44. Br : les vieilles mères ++++ elles ont défrayé la chronique
45. Ra : **so** ici ça c'est la catégorie(s)
46. Br : oui mais
47. Ra : et l'autre c'est les caractéristiques
48. Br : je crois mais ++ mais il y a des caractéristiques des catégories des vieux ++ les vi les vieux les vieux politiques il y a les mères les vieux sportifs il y a des exemples et des caractéristiques de " cette chaque catégorie \
49. Ra : oui je suis d'accord je suis d'accord \
50. Br : c'est un peu " une vague
51. Ra : **uh okay**
52. Br : mais je vois que + c'est très facile
53. Ra : [xxx] avoir les dents longues ↑ ++++++
54. E : vous n'êtes obligés d'écrire ein ↑ vous trois c'est plus une histoire de discuter ensemble
55. Br : oui ↑
56. E : et puis qu'on " qu'on discute dans la classe
57. Ra : **ohhh**
58. E : si vous vous mettez à écrire on n'aura jamais fini ein ↑
59. Br : oh oui bien sûr
60. E : qu'est-ce que vous faites comme question ↑
61. Br : **ah** maintenant " \
62. Ra : 4
63. E : 4 ok et 2 ↑
64. Ra : je veux utiliser ça pour les " pour étudier

65. E : oui vous n'aurez pas euh " tu veux dire pour avoir les questions dedans le texte pour l'examen final ↑
66. Ra : **oh** oui ↑
67. E : ok
68. Br : je crois que c'est bon parce que + vous pouvez dire les choses qui ca-caractérisent chaque catégorie et après c'est possible à dire [xxx] phrase **uhm** les **uh** les vieux qui gardent les dents longues c'est plus [xxx]
69. Ra : oui +++++ [xxx] dans les catégories que **uhm** le auteur utilisent et ici c'est juste les caractéristiques que [xxx] ++ ce ce n'est pas nécessairement correc(t) mais c'est notre **uh + view** \
70. Br : la question était un peu vague je crois \
71. Ra : oui c'était un peu vague mais ↑ c'est comment on les le perçoit k *donnez les différences entre les jeunes d'avant et les jeunes maintenant*
72. Br : maintenant ↑ **okay uhm** tsch tsch tsch tsch
73. Ra : ah oui ça c'est + avant le(z) **uhm okay** on a \
74. Br : avant ↑ pour l'avant **uh** tsch tsch tsch +++ c'est ici *l'entrée dans la vie adulte se faisait de manière soudaine* ↑ *c'était " sortir l'école trouver un boulot quitter ses parents se marier et faire un enfant + je crois que c'était le "* \
75. Ra : oui et maintenant " ↑
76. Br : mais maintenant c'est **uh** elle a dit que *les jeunes vivent une sorte de période moratoire* ↑ avec les choses comme ils « proloquent » le adolescence ↑ avec les copains d'abord \
77. Ra : *ils prolong(ent) leur adolescence par tous les bouts possibles* \
78. Br : oui oui je crois que c'est bon
79. Ra : **and** ici
80. Br : les copains d'abord les amours précaires
81. Ra : et ça dit tous les choses comme les exemples comme les amours précaires le frigo la machine à laver des parents pendant le weekend \
82. Br : c'est bon alors + avant ↑ **uhm**
83. Ra : où est-ce que ça commence ↑ cette
84. Br : pardon ↑
85. Ra : où est-ce que ça commence le première
86. Br : **oh** c'est ici **uhm** avant l'auteur ↑ j'crois le plus important chose c'est sortir de l'école c'était une manière soudaine
87. Ra : **oh okay** manière soudaine + parfait ++ est-ce que tu sais où c'est ↑ c'est juste ici **uhm** avec la vie soudaine comme ça et puis ici ça dit où " pour les jeunes
88. Al : je cherche les mots dans mon " +++++
89. As : [xxx]
90. Br : [xxx] trouver un boulot ↑ ++ est-ce que boulot est un **a job** ↑ quel est un boulot ↑
91. Ra : un boulot ↑
92. Br : **it's a job or "**
93. Ra : **uhm** ++ je ne suis pas sûre **I think so but +++ I think I might have uh a French-English dictionary**

94. Br : oui j'ai un dictionnaire mais c'est unilingue / **oh sorry**
95. Ra : ça c'est **uhm** \
96. Br : oui je sais je je je sais
97. Ra : (s'adressant au professeur) ELLE travaille aussi avec nous
98. Br : oui
99. E : c'est ça que je demande parce que je la vois très très euh \
100. Ra : elle est juste un peu fatiguée
101. E : très tranquille elle est fatiguée
102. Br : oui oui
103. E : qu'est-ce que tu regardes dans ton dictionnaire ↑
104. Br : **uhm** boulot
105. E : boulot c'est un mot d'argot
106. Br : mot d'argot oh oui
107. Ra : oh oh oui c'est **slang** mais qu'est-ce que ça veut dire ↑
108. E : **a job**
109. Br : **job** ↑
110. Ra : **okay** oui [xxx]
111. E : on dit un petit boulot c'est euh **menial job**
112. Br : **money** alors +++++ un peu fatiguée Sarah ↑
113. Sa : hmm [xxx]
114. Br : je suis fatigué aussi moi
115. Ra : moi AU-ssi! (en riant) hier j'avais mon examen de ah " de " **earth science** ↑ + c'était difficile!
116. Sa : [xxx] **earth science** ↑
117. Ra : **uh** sur les dinosaures ↑ mais \
118. Br : ah oui
119. Ra : c'est toute sur les **uhm** les os et c'était vraiment ↑ il y avait beaucoup d'information " ↑ et c'était vraiment ennuyant (en riant) ++++++
120. Br : ils « prolongent » l'adolescence par tous les bouts possibles ++++++ 'k ++++++ j'ai dit les copains d'abord les amours précaires les petits boulots
121. Ra : **hmm** + les petits boulots!  
(Br rit)
122. Ra : mais c'est vrai mais c'est parce que " **I don't know** juste les différences maintenant " i' doit aller à l'école comme toujours "
123. Br : oui +++ moratoire
124. Ra : **okay okay** numéro cccinq
125. Br : numéro 5 c'est plus difficile + c'est plus difficile
126. Ra : *expliquez les jeunes vivant dans une sorte de période moratoire* well **uhm well** ça veut dire attendre ↑ le mort + une période moratoire
127. Br : oui
128. Ra : **so** comme c'est " c'est un peu une blague aussi parce que avant c'était plus les adultes qui sont très vieilles qui étaient comme ça mais maintenant c'est les jeunes \
129. Br : oui

130. Ra : qui attendent pour ça
131. Br : un moratoire dans le dictionnaire *c'est une suspension légale et provi provisoire d'une certaine action* c'est comme une un temps de " de une pause de la vie ↑ c'est pas la continuation ou l'avancement de la vie c'est comme \
132. Ra : un arrêt de la vie ↑
133. Br : un peu comme **like in limbo** ↑
134. Ra : oui
135. Br : c'est c'est pas un avancement c'est quand + comme une " \
136. Ra : c'est juste là "
137. Br : vi dans vi vivre dans le moment ↑
138. Ra : mmmmmm ↓
139. Br : quelque chose comme ça c'est très difficile! parce que \
140. Ra : oui c'est un peu
141. Br : un moratoire c'est un **moratorium like to stoE something**
142. Ra : **yeah**
143. Br : **like** le moratoire de le " je sais pas pour les chasseurs ↑
144. Ra : c'est juste attendre et comme mais \
145. Br : oui
146. Ra : mais pas attendre juste être là comme \
147. Br : existe dans le moment mais pas **uh** pas le le **concern** avec le futur  
↑
148. Ra : oui ++ oui j'aime ça pas de faire avec le futur
149. Br : oui
150. Ra : concerne **or concern** ↑ est-ce que ça c'est un mot en français ↑ je pen \
151. Br : une concerne ↑
152. Ra : **look uE concern in English** + et puis voir ce que ça veut dire + ça va bien
153. Br : ah je m'excuse concerne n'est pas un mot
154. Ra : oui j'ai pensé pas mais je ne sais pas ce que c'est + peut-être
155. Br : oui
156. Ra : **here l'll look it up**
157. Br : c'est unilingue
158. Ra : **oh okay oohhhh concern** (elle cherche) ++++++ je suis vraiment mauvaise avec les **uh dictionaries** ++ **'cause I can't remember what what\**
159. Br : **yeah sometimes I kind of lose myself**
160. Ra : **concern uhm** oh oui! être concerné ↑
161. Br : oui c'est un bon mot c'est un bon euh
162. Ra : **ok okay** ++++++
163. Br : peut-être la phrase *ils ne sont pas concernés avec leur futur* ↑
164. Ra : oui ++++ **okay uhm** **okay so** vraiment ça veut dire " les jeunes attendent pour la mort ↑
165. Br : oui

166. Ra : et puis symboliquement **uhm** ça veut dire il y a pas de **concern** avec leur futur
167. Br : ça c'est une bon phrase! ++++++++
168. Ra : leur futur ↑ avant c'était et avant c'était les adultes qui attendre la mort
169. Br : oui ++++++++
170. Ra : **okay** la prochaine question ↑
171. Br : oui et la dernière
172. Ra : si oui!
173. Br : *pourquoi dit-on que les parents avaient besoin de leurs enfants avant* ↑ ++++++ Madame
174. E : on y va ↑
175. Br : not' notre prêtre il est il parle en français
176. E : oui je sais
177. Br : oui oui
178. E : je sais il m'a parlé déjà
179. Br : oh oui ↑
180. E : oui parce que " l'autre prêtre m'a présenté à lui
181. Br : oh oui excellent!
182. E : mais euh j'avais te parler après
183. Br : oui
184. E : y'a queq' chose que j'ai pas raconté
185. Br : oui **okay**
186. E : qui n'a pas fini ↑
187. Ra : c'est seulement "
188. Br : numéro 6 est un peu "
189. Ra : difficile ↑
190. Br : un peu!
191. Ra : **uh** pourquoi dit-on (lit tout bas)
192. Br : je crois que c'est c'est ici + *ce sont les jeunes qui ont besoin de plus en plus leurs parents*
193. Ra : mais ça dépend pourquoi
194. Br : c'est par parce que il a "
195. E : vous avez fini ↑
196. Br : **uhm** numéro 6 maintenant
197. E : ok vous avez fini ↑ (à un autre groupe)
198. Ra : oui ça c'est un plus difficile question
199. Br : j'espère que les autres groupes a une/ont une réponse
200. Ra : je pense pas (en riant) ++ mais peut-être c'est parce que maintenant les jeunes doit le prendre parce que **uhm** ils veulent l'argent ils veulent l'aide mais avant c'était les parents qui voulaient les enfants pour **uhm**
201. Br : c'est qu'ils restent
202. Ra : être là! là pour le pour le
203. Br : mais peut-être peut-être parce que " qu'ils restent à leur maison ↑ la maison de " leurs **uh** leurs parents plus longue maintenant ↑

204. Ra : hhhmm mais ça explique pourquoi les jeunes doit les parents mais  
ça n'explique pas vraiment pourquoi "
205. Br : les parents
206. Ra : les parents doit les jeunes
207. Br : han!
208. Ra : a BESOIN pas doit + a besoin +++ **so are you done yet** ↑ **number**  
**6** ↑
209. Sa : **so** quand tu avais beaucoup d'enfants tes enfants prenaient soin  
de toi quand tu es vieux maintenant les parents y peut rester dans leurs  
emplois et travailler pour plus longtemps
210. Br : ah oui
211. Ra : c'est bon!
212. Sa : c'est parce que quand ils ont acheté leur maison et toute ça c'était  
beaucoup moins cher alors [xxx]
213. Br : oui
214. Sa : mais maintenant on ne peut pas faire ça parce que ça coûte troE  
cher et on a besoin de les parents qui ont déjà tout ça [xxx]
215. Br : oui j'suis d'accord
216. Sa : et pas besoin de [xxx]
217. Ra : oui je suis d'accord aussi je pense que c'est vraiment vrai
218. Sa : **hhmm** ++++++
219. Ra : **okay so** j'ai mis avant les parents avaient les enfants pour prendre  
soin d'eux ↑ mais maintenant les jeunes en a besoin de les parents pour  
l'argent etc et les parents restent au travail plus longtemps
220. Br : oui + c'est parce que les les vieux et les parents gardent leurs [xxx]  
et peut-être vivent plus longtemps
221. Ra : oui
222. Sa : [xxx]
223. E : ok peut-être qu'on peut passer à la discussion général

SFU221-18OC06 Petits groupes GR3

1. A1 : c'est important [xxx] important ++ pour le le société pour uhm évoluer
2. A2 : **do you agree with AI** [xxx]↑
3. A : **uh some of the ideas** [xxx]
4. A2 : **this one**↑
5. A1 : **which one**↑
6. A2 : **the [xxx] old people are like + regaining their youth and trying to hold on to their youth with all this [xxx] nowadays versus like in the past**↑
7. A : **they were saying + she's saying young people were + staying young longer so I mean that seems kind of funny don't you think**↑ ++ it means that **everyone's** staying younger
8. A2 : **exactly + and it's saying like euhm that even though like + that being like 40 isn't what being 40 was + years ago and that being 16 isn't what it was + years ago [xxx] taken over**
9. A2 : **but it said somewhere that like one third↑ + one third of like the population is over 60\**
10. A1 : uheu
11. A2 : **and it never used to be like that + it's 'cause everyone would die by then**↑
12. As : [xxx]
13. A2 : **it said like 28 % or something**
14. A1 : pourquoi [xxx] **because they don't want to be old**
15. As : [xxx]
- (Pause prolongée, on entend les autres groupes qui discutent.)
16. As : [xxx]
17. A1 : [xxx] **like society and like has family [xxx] so it's kinda contradictory as well** [xxx]
18. As : [xxx]
- (Les membres de ce groupe parlent d'un ton peu élevé et sont donc difficiles à comprendre.)
19. A1 : **euhm I guess what the author means by that**↑ +++++ (pause prolongée)
20. As : [xxx]
- (Observateur déplace le micro près de 2 des 4 personnes qui semblent discuter davantage).
21. A2 : **oh here it is**
22. A1 : hmmm
23. A2 : **so she stole these exact expressions**
24. A1 : **yeah she didn't cite it**
25. A2 : **yeah! ohhh! let's call call the university**  
(rires)
26. A1 : **did she hand out that last assignment**↑
27. A2 : **no** +++++ (pause prolongée)

28. E : ok vous êtes à quelle question là les 4 filles↑
29. As : 3 4
30. A2 : 5
31. E : et vous parlez ensemble vous ou" vous faites ça tranquillement↑
32. A2 : c'est troE difficile + c'est 2 et 2
33. E : mais j'ai ah vous faites 2 et 2 ok
34. A2 : **okay let's do number 5 'cause I noticed** [xxx]
35. A1 : **uhm** sont" vitaminés↑ j'ai dit que la même chose que" [xxx] j'ai dit  
ça +++ *liftés prothésés vitaminés*
36. A1 : [xxx]
37. A1 : euh 14↑ **oh no no sorry 9 ++ uhm for number 4 what does it mean oh no 6 is it leur** enfants↑ *pourquoi di-on les personnes avaient besoin de"*
38. A : de leur
39. A1 : leur↑
40. As : [xxx]
41. A1 : **so** numéro 5↑ *explique les jeunes vivent dans une sorte de period moratoire*↑ **what does moratoire**↑ *euuuuhhhh*
42. A2 : [xxx] **that's what I didn't see + what she was talking about [xxx] seriously though + I don't why she did that + she's what's your name what's your [xxx] ++ what's your pin number! like she really wants all your information** +++
43. A : I'm not impressed  
(rires)
44. A2 : **seriously!**  
(rires)
45. As : [xxx]
46. A2 : **euhm I don't understand the whole debutante thing↑ + like I know what a debutante is↑ but I don't understand why they say like that old women are debutantes**
47. A : **you're only a debutante like when you're 18** ++++
48. A2 : **oh okay they're like mocking↑ author's mocking\**
49. As : **ooohhh yeah**
50. A2 : **like old actors**↑ ++
51. A : **it's kind of like women that are older still think kind of just entering society**↑
52. A : **like still act like that↑ + like debutantes**↑ +++
53. A : **do you guys** [xxx] ++++
54. A2 : **and the differences between the young people in the past and the young people now**↑
55. A1 : **oh uhm + I think the young people of the past↑ + they had ok I read this somewhere that uhm like what was cool back then is like different from what's cool now↑ like people's ideas [xxx] kind of like back then we had cool rebels↑ like uh" the rebels↑ kind of like uh what's his name**↑
56. As : **James Dean**

57. A1 : yeah so now↑ like cool is different like
58. As : uhaaa
59. A2 : what is this whole part where they're talking about + like uhm  
++ like the they take like from the parents and stuff like that↑
60. A1 : uhm↑ +++
61. A2 : it says that a survey showed that there more and more that  
there's young people need more and more + from their parents and  
not the reverse of that↑
62. A1 : uha + oh yeah I don't know/ I guess they're saying that/ see  
there's a lot of things I think she's talking about as far as\
63. A2 : there's a lot and it's like really small
64. A1 : yeah [xxx] don't really get the purpose of this article 'cause  
then she's saying the young people rely on the whole [xxx]
65. A2 : yeah and shouldn't it be the other way around↑ +++ ok *le*  
*slogan* [xxx] will be replaced by *Place aux vieux* [xxx] the author" ++++  
so there she's saying that there's the young people + and then  
there's the lesser young people↓ so the young people that we know  
of are the less young people↑ \
66. A1 : uhmm
67. A2 : and the young people are the vieux↑ are the old people↑
68. A1 : uhm↑ [xxx]
69. A2 : she's saying like + there's really no more vieux↑ ++ is that what  
she's saying↑
70. A1 : I think so" ++ I I still don't really understand↑ +++ so she's  
saying that + and like when she say's that that young people are  
living in a period uh" moratoire↑ does that mean like they're just about  
like they're living in the moment↑ kind of like\
71. A2 : oh I thought that meant like morte
72. A1 : like
73. A2 : like dead↓
74. A1 : [oh so"\
75. A2 : [but maybe I'm reading it differently
76. A1 : like the young people are living like they're DEAD or  
something↑
77. A2 : see I don't know↓\
78. A1 : like they're WAITING for their death↑ +++++ (pause prolongée)
79. A2 : moratoire ++++++ yeah it/ oh no it means like morals  
[xxx] with morals +++++
80. A1 : that's weird
81. A2 : moralistic morals moralist + morality +++++ ethics +++ that's  
strange (on entend fermer un livre) ok that's completely different than I  
thought ++++++ it prolongs they prolong their adolescence + by"  
all the means possi by all means possible↑ +++++ their friends their"  
+++ precarious\
82. A1 : does precarious mean like uh ++ what does precarious mean  
in English↑

83. A1 : **like not very stable I guess**↑
84. A1 : **okay**
85. A2 : **does it mean promiscuous**↑
86. A1 : **uhm no**\
87. A2 : **[or am I just confusing it with [xxx] 'cause they sound the same**
88. A1 : **[no it doesn't mean [xxx] it doesn't really mean promiscuous**
89. A2 : **okay**
90. A1 : **there's a more precarious**\
91. A : **I guess a precarious ++ would mean + like like something serious**
92. A2 : **okay**
93. As : **[xxx]**
94. E : **bon on y va**↑
95. A1 : **aaahh!**
96. E : **tant pis pour vous!**  
(rires)
97. A1 : **uhm je ne comprends pas uhm quand les jeunes + uh vivent dans une sorte de** [période moratoire
98. E : **[oui on va faire ensemble**↑ et tu as fait l'numéro 6↑
99. A1 : **uhm +++oh qu'est-ce que/ qu'est-ce qu'il dit**↑
100. E : **[xxx] du temps que les parents avaient besoin de leur enfant**↑  
[avant↑ et pour quoi faire
101. A1 : **[oh okay**
102. A : **so leur**
103. A1 : **oh leur**↑ **okay**
104. E : **ouais ++ vous avez fini**↑
105. Br : **euh numéro 6 maintenant**
106. E : **ok vous avez fini**↑ **ouais vous avez fini**↑  
(E vérifier auprès de chaque groupe; un autre groupe pose une question sur le sens de *période moratoire*. E s'adresse au grand groupe.)
107. E : **oui oui c'est comme/ c'est une sorte de** [de période/ c'est comme si on attendait la mort alors pourquoi est-ce qu'elle dit que les jeunes sont dans une période où ils attendent la mort]↓ ++ voilà la question
108. A1 : **est-ce que/ est-ce qu'elle dit que les vieux**↑  
[attendent la mort]↑
109. E : **[non! que les JEUNES sont dans une période où ils attendent/ c'était comme s'ils attendaient la mort**
110. A1 : **qu'est-ce que ça veut dire attendre la mort**↓
111. E : **attendre la mort!**
112. A1 : **oui qu'est-ce**\
113. E : **quand tu es un VIEUX**↑ et que tu es dans une maison de VIEUX↑ ++  
qu'est-ce que tu fais d'ta vie sinon que tu attends de mourir↑ +++++
114. A1 : **oh okay**

115. E : bon une période moratoire c'est une période où tu ne tu ne peux rien faire de vraiment actif +++\
116. A1 : **okay**
117. E : et c'est" et tu es" tu vas mourir!
118. A1 : et elle dit que"  
[les jeunes sont comme ça↑
119. E : [les JEUNES sont dans une période comme ça  
et c'est ça que je pose comme question + pourquoi↑ qu'est-ce que ça veut dire ça↑
120. A1 : euhm j'ai compris dans" [le" texte
121. E : [le texte↑
122. A1 : que euh c'est" /c'est tout qui" veut/ qui veut reste jeunes
123. E : les vieux qui veulent rester jeunes oui
124. A1 : euh non les jeunes ausSI parce que ils\
125. E : tout l'monde veut/ je sais pas si elle dit que les jeunes VEULENT rester jeunes elle dit que les jeunes + SONT jeunes et n'ont pas le drOIT + de vieillir parce que" y'a des questions économi"ques des questions +/- tu vois↑
126. A1 : ok
127. E : ils n'ont pas le droit de devenir adulte\
128. A1 : ookay
129. E : et ils n'ont pas la PLACE" de devenir adulte parce que les vieux ont toute la place↓
130. A1 : oh ok + ok merci
131. A : Madame +++ Madame↑ (E s'est éloignée pour parler à un autre groupe)  
(silence prolongé)
132. A1 : **she's gonna move to France**
133. A2 : **who**↑
134. A1 : **uhm the girl with the red hair**↑
135. A2 : **she's gonna live there**↑ + cool
136. A1 : **I wanna go on the exchange there**
137. A2 : **you mean have someone come back with you here**↑
138. A1 : **oh no just**\
139. A2 : **oh you mean like [in the [xxx]**

SFU221-18OC06 Groupe classe

1. E : alors si on peut passer à " à la discussion générale de la classe  
*Pourquoi le retour des vieux rockers est-il important* ↑ Se Je  
(E nomme les apprenants qui doivent répondre pour commencer.)
2. A: **uh uh okay** ↑ (consulte sa collègue) **okay** j'ai dit que "
3. E : [oui vas-y ↑
4. Je : **go ahead** ↑
5. Se : j'ai dit que " **uhm** c'est " c'est important dans beaucoup des  
cultures ↑ **uh** cultures ↑ et " on doit respecter les vieux ↑
6. E : ok ok + vous deux qu'est-ce que vous avez dit ↑
7. Se : parce que " même si on est devenu plus âgé [xxx] avoir du succès
8. E : ok donc ça prouve que même quand on est vieux on peut encore  
avoir du succès ok
9. Se : oui
10. E : à vous
11. Ra : numéro 1
12. E : oui Ra
13. Ra : c'est une bonne phrase pour démontrer ou illustrer le thème de  
l'article ↑
14. E : oui pourquoi ↑ + c'est ça ma question exactement + c'est  
exactement ma question! pourquoi c'est une bonne phrase qui illustre  
l'article\
15. Br : c'est familière nous sommes nous sommes [familière avec les vieux
16. E : [vous connaissez bien ↑  
ce phénomène-là
17. Br : oui c'est plus facile à " à comprendre
18. E : à comprendre
19. Br : à comprendre je m'excuse
20. E : o "k ok ↑ + et vous ↑
21. Ta : nous avons réfléchi (rires)
22. E : vous avez réfléchi plus ↑
23. Th : parce qu'elle croit que les vieux rockers ne lâchent pas la barre  
alors les jeunes " mûûûressent " plus lentement
24. E : mûrISSENT plus lentement
25. Th : mûrissent [xxx]
26. E : oui ok
27. A: tous les personnes mûrissent plus lentement
28. E : donc oui + donc c'est c'est " aussi typique de " du texte dans le sens  
que ça montre dès la première phrase " ↑ que les jeunes mûrissent plus  
lentement puisque les vieux peuvent avoir du succès alors/ euh les jeunes  
peuvent avoir du succès OUI! c'est c'est symbolique du " du texte OUI!  
mais " parce que le retour des rockers c'est le début ++/ d'abord ça a  
commencé avec les rockers et c'est ça vous montre que c'est la ça/ c'est  
le début de " du retour des vieux qui après va s'infiltrer avec les acteurs  
les sportifs et tout ça + donc c'est seulement le le début de la/ de

- l'infiltration vous voyez ↑ +++ les rockers c'est le début du retour des vieux + et après elle continue en vous montrant les actrices qui sont des débutantes ~ les actrices qui se font de ~ / lifter les les +/- tous les vieux qui se font beaucoup d'choses
29. Th : alors elle croit que **uh** c'est dans la musique [xxx ou c'est là que ça a commencé
30. E : [que ça a commencé avec la musique oui
31. A: ohhhh!
32. E : et c'est qui est intéressant c'est que ça ce phénomène-là se passe en France aussi + je vous ai dit ça +++ les chanteurs qui étaient des chanteurs quand j'étais jeune sont maintenant de nouveau à la mode en France + donc c'est très très intéressant et au Québec c'est pareil donc c'est un phénomène un peu euh mondial ou plus ou moins mondial en fait en tout cas ↑ + dans plusieurs euh continents
33. A: [xxx]
34. JV: on voit ça dans les tournées d'adieu ein ↑ plusieurs font leurs dernières tournées\
35. E : et ils continuent en fait ++ donc c'est important par rapport au fait que c'est le symbole ↑ du retour et euh ça ~ ça explique tout de suite ++ dès la première phrase vous avez l'explication du texte ok *pourquoi dit-on que les femmes de 50 ans sont des débutantes* ↑ qu'est-ce que vous avez dit vous ↑
36. Th : **uh uh** parce qu'elles sont paaaa ~ prêtes d'être adultes finalement à cet âge elles ont eu des liftings et les prothè-sè\
37. E : prothèses
38. Th : prothèses et prend beaucoup de vitamines
39. E : oui mais des débutantes + ça veut dire que tu commences ta vie sociale +
40. A: **oooh**
41. E : qu'est-ce que vous avez dit vous ↑
42. Ra : que **uhm** elle moque les personnes comme ça [qui essaient de être/
43. E : [elle se moque des gens ouais ↑
44. Ra : parce que c'est une blague que ils essayent d'être débutants encore et commencer leur vie à 50 ans et c'est vraiment\
45. E : oui oui
46. Ra : c'est juste moque!
47. E : oui donc c'est une façon d'se moquer + Emma et Gisèle
48. A : parce que les femmes elles ont passé beaucoup de temps avec les ~ études et les enfants et la famille alors + elles devaient attendre pour avoir les [xxx] et tout ça
49. E : elles ont dû attendre ↑ + mais pourquoi elles sont débutantes alors
50. A : parce que après tout ce temps que **uh** tes ~ enfants grandissent et tout ça tu dois attendre après tout ça pour\

51. E : pour recommencer à vivre
52. A : oui jusqu'à un certain [xxx]
53. E : ahhh oui donc c'est une seconde fois qu'elles sont débutantes c'est ça qu'tu vois toi et vous ↑
54. Se : **uh** les débutants sont pour les gens quand **uh** il y a 18 ans ↑
55. E : quand ils ont 18 ans oui
56. Se : et **uh** l'auteur a manqué les **uh** vieux femmes acteurs et **uhh** et elle a essayé à devenir **uh** [jeune encôre
57. E : [jeune de nouveau  
oui exactement donc vous avez compris que c'était pour se moquer ↑ + l'autre chose qui est intéressante c'est que puisqu'on parle de divorce de familles désunies et tout ça ↑ ces femmes-là elles veulent souvent un autre mari ↑ + donc c'est une autre façon de débiter une vie sociale + souvent euh ce sont des femmes qui sont seules ↑ donc y sont prêtes à REcommencer leur vie sociale donc elle se moque aussi et ↑ c'est aussi si vous voulez le lier au " / parce qu'à dit à 40 ans on se rend compte qu'on n'est plus un enfant donc c'est à 40 ans qu'on commence à devenir une jeune femme un jeune homme qui peut être un débutant ↓ + donc si vous voulez y'a plusieurs liens dans ce texte par rapport à ce que " les femmes de 40 ans vont faire ++ euh *Quelles sont les caractéristiques des VIEUX* ↑ et c'est là ta réponse euh Th
58. Th : **oh okay** ↓ **uh** ils ont un lifting des pro-thèses ↑
59. E : oui ↑
60. Th : **uh** des vit vit-\
61. E : elles prennent beaucoup de vitamines aussi ↑\
62. Th : mais on a dit aussi qu'ils sont encore prêts à bouffer le monde\
63. E : ouais ↑
64. Th : ils restent plus jeunes plus longtemps\
65. E : ouais ↑ très bien ↑\
66. Th : **uh** ils veut cacher leur + propre âge
67. E : ouais ↑ ++ vous avez dit autre chose ↑
68. Br : oui elle a des **uh** catégories des vieux comme des vieux politiques ↑ **uh** les vieux politiques ne lâchent pas la barre **uh**\
69. E : oui ↑
70. Br : les vieux sportifs re [reviennent su sur le devant de la scène ↑
71. E : [ouais ouais ↑
72. Br : les vieux mères\
73. E : les vieilles mères
74. Br : les vieilles mères **uhm** ont défrayé la chronique ↑\
75. E : oui ok ok\
76. Br : et des choses comme ça
77. E : ok d'accord ↑ à vous ↑
78. Al: **uhm** les vieux sont plus agressifs pour attaquer la vie ↑\
79. E : oui! très bien et vous ↑
80. Se : **uhm uhm besides lift prosthetics vitamin(s) uhm** les femmes **uh** vient **uh** fait les " avisements de cosmétiques\

81. E : des RÉCLAMES de cosmétiques\  
82. Se : et et [essayer + de garder + leur jeunesse  
83. E : oui ok [elles sont elles sont dans des magazines  
elles essaient de garder leur jeunesse oui! il y a " dans l'autre groupe ↑  
une personne qui a dit qu'elle aurait dû / elle aurait voulu changer le titre  
pour *La jeunesse éternelle* ++ (rires) et euhm l'autre chose que vous  
n'avez pas dite ↑ est que " et ce sont les mots à la fin ↑ et le *les vieux sont*  
*fringants bondissants* ok ↑ ça c'est encore des caractéristiques ↑ et ils  
veulent *garder le meilleur pour la fin* ok ↑ donc ils veulent bouffer le monde  
↑ ils gardent les dents longues ↑ vous n'avez pas dit ça non plus ↑\  
84. Ra : ça c'était dans notre mais\  
85. E : il a pas il a oublié c'est de la faute de Br d'accord (rires)\  
86. Ra : non non ce n'est pas vrai (rires)  
87. E : *Donner les différences entre les jeunes d'avant et les jeunes de*  
*maintenant* alors ça c'est " vous voulez commencer Se et Je ↑  
88. Se : quel num ↑ **uh** (elle se claire la gorge)\  
89. E : numéro " 4 je pense + *donner les différences entre les jeunes*  
*d'avant et les jeunes de maintenant*  
90. Se : les choses qui sont **cool** aux jeunes d'avant sont différents  
maintenant ↑\  
91. E : ouais ↑  
92. Se : et **uhm** il y a **uh** plus de " respect pour les " adoultés ↑ et " \  
93. E : les jeunes ↑ respectent les adultes + plus maintenant ↑ tu penses ↑ \  
94. Se : non! +  
95. E : AVANT! [avant ok  
96. Se : plu dans [avant plu avant  
97. E : il y AVAIT plus de respect pour les jeunes / pour les adultes\  
98. Se : et pour **uh** pour les " dépenser et \  
99. E : les dépenses ↑  
100. Se : pour les dépenses ↑ et l'argent de les **uhm** des parentes \  
101. E : des parents ↓  
102. Se : oui  
103. E : ok ↑ très bien ↑ euh Gi et Em  
104. Em : **uh** les jeunes d'avant se sont mariés plus jeunes et ont commencé  
le travail plus tôt ↑  
105. E : oui!\  
106. Em : mais maintenant " ils prolongent leur a-\  
107. E : proLON "GE ↑  
108. Em : adolescence et ont besoin de plus en plus tard de leurs parents  
pour "\  
109. E : oui!\  
110. Em : les dépenses de " les études et ils doit rester à la maison pour  
[xxx]  
111. E : très bien ++ et vous ↑ +++ oui Sa tu n'as pas parlé

112. Sa : les " jeunes d'avant ils sort de l'école et " ils ont toute leur vie à ce moment " marier avoir un enfant et "avoir un emploi mais maintenant ça prend plus longtemps pour + avoir + la même vie ↑\
113. E : hmmm
114. Sa : on " continue **uh** avec les études pour plus longtemps et on " travaille dans des petites ++
115. E : petits boulots ↑
116. Sa : petits boulots pour plus longtemps avant qu'on aille\ [un vrai
117. E : [qu'on AIE  
une famille ↑
118. Sa : oui\
119. E : ou un vrai un vrai euh emploi
120. Sa : un VRAI oui
121. E : le mot boulot et bouffer je ne veux pas voir dans les dans les compositions (rires) ça vous enlèvera des points↓ ein ↑ je l'ai dit 3 fois ↑ (rires) je le redis et je le re-re-dis!
122. Ge : on dit un métier ↑ pas boulot oui ↑
123. E : ein ↑
124. Ge : un métier↓
125. E : un métier + un emploi
126. Ra : si c'est dedans un **uh** les gui-mets
127. E : des guillemets ↑ (en riant) si tu le mets 10 fois dans des guillemets tu vas perdre un point quand même (rires) et bouffer aussi\
128. Ra : non quand si tu as cites une phrase dans\
129. E : si tu l'mets dans une citation oui + mais tu vas pas mettre la citation 10 fois ↑
130. Ra : non c'est sûr
131. E : n'oubliez pas de de ne pas me mettre une citation de 5 lignes quand vous avez 350 mots + parce que ça veut dire que vous enlevez comme 20 mots à vot' composition déjà mais " c'que j'ai trouvé intéressant c'est qu'en fait vous mettez plutôt plus de mots que moins + alors euh " ça veut dire que vous essayez de bien travailler alors c'est bien ça ++ à à vous là le dernier groupe
132. Genes : ben ils ont dit ce qu'on a voulu dit
133. E : ah oui ↑ vous n'avez/ est-ce que vous avez quequ' chose à ajouter moi ↑ j'ai queque chose que personne n'a dit
134. Th : nous avons dit les jeunes avant faisaient tute en même temps mais les jeunes d'aujourd'hui ils prolongent leurs adolescents par tous les buts possibles
135. E : oui ils prolongent leur adolescence par tous les bouts possibles Br ↑
136. Br : je crois que l'avant avant ↑ l'entrée dans la vie adulte **uh** c'était une manière + c'était dans une manière plus soudaine ↑
137. E : c'était fait d'une manière plus soudaine oui

138. Br : ouais ouais mais maintenant c'est c'est une période de moratoire  
[c'est\
139. E : [une période moratoire qui est l'aut l'autre question + moi je résumerai ça en disant + ils ont moins de responsabilités qu'avant
140. Br : hmmm
141. E : parce que euh \
142. Th : les jeunes d'aujourd'hui
143. E : oui puisque avant ↑ ils fondaient une famille ils avaient un vrai métier i i ils faisaient leurs études ↑ donc ils avaient plus de responsabilités ↑ que maintenant et c'est pour ça qu'on dit qu'ils restent enfants plu plus de temps ils restent adolescents parce qu'un adolescent n'a pas besoin de prendre de responsabilités moi ↑ personnellement c'que je manque je pense qui manque au monde moder "ne + et peut-être que vous allez " me trouver très bizarre ↑ mais + euhm en France par exemple avant on avait le service militaire + les garçons devaient aller au service militaire + et quand un garçon avait fait son service militaire ↑ nous euh on voy toute les " tout l'monde savait la différence+ c'était un homme qui était plus masculin plus sûr de lui + plus euhm plus prêt à prendre des responsabilités parce que c'est quand même très dur même si on tue pas vraiment les gens " et et mon oncle lui ↑ il a été faire la guerre d'Algérie donc il a vraiment été tuer des gens + pour de vrai + ok ↑ et il a dit qui voulait pas parler de ça JAmis + parce que c'était horrible + maintenant ↑ y'a plus de ser/ alors le service militaire " servait un peu comme euhm " le droit de passage + vous savez dans les euh les anciennes civilisations ↑ un garçon était envoyé dans la c dans forêt tout seul ↑ et puis " il devait tuer son [bison ou quoi que ce soit ↑
- (rires)
144. E : je suis sûre que Genes et Br trouveraient ça très intéressant!
145. Br : ouais (ton sarcastique) je suis prêt!
- (rires)
146. E : toujours prêt comme les scouts!
- (rires)
147. E : mais euh " c'que j'veux dire c'est que ni les femmes ni les hommes maintenant n'ont un droit d'passage vraiment je pense qu'un droit d'passage pour les femmes c'est d'avoir un enfant je pense que quand je vois ma fe ma fille qui a 31 ans ↑ qui qui n'a pas encore d'enfant ↑ elle est encore une jeune femme + mais quand elle aura son enfant elle sera une femme [xxx] elle m'a DIT qu'elle avait peur + d'avoir un enfant + ça lui fait peur donc même à 31 ans elle voudrait rester plus jeune et sans responsabilités " ok ↑ donc je pense que les femmes le droit d'passage c'est un peu d'avoir un enfant ↑ et les garçons n'ont plus d'passage MOI j'ai un fils de 21 ans ↑ et ben + LUI il a il a résolu son problème en faisant des jeux de vidéos et c'est lui le chef des raids ++ il fait des « raids » (prononciation anglaise) des " des raids ↑ tous les soirs et c'est i crie aux autres *fais ceci fais cela tue celui-là non pas celui-là* et " lui il est le chef ++ il a des responsabilités SUR l'ordinateur

- (rires)  
 148. E : il a des responsabilités euh " [pas actuelles VIRtuelles  
 (rires)  
 149. E : mais je pense que c'est ce qui nous manque à nous et en " en vous  
 forçant à faire beaucoup d'étUdes + je pense que c'est not' faute à la  
 société ↑ de vous empêcher de vivre + parce que on vous reTIENT ++  
 c'est comme des chevaux qu'on retient et " et après les chevaux sont  
 fatigués  
 150. Th : empêcher c'est **uhm** [ne pas permettre ↑  
 151. E : [stop  
 152. Th : oh ok\  
 153. Ra : tu penses pas que **uhm** la fe/ quand un homme a un enfant ↑  
 comme la femme a le mais c'est l' son enfant mais ça c'est PAS un droit  
 de passage ↑ pour l'homme non plus ↑ tu penses pas ↑  
 (silence)  
 154. Th : non\  
 155. E : moi moi je pense que les " les hommes ont be- ont la possibilité " je  
 dis pas qu'ils le font ↑ mais " ont la possibilité d'éviter les responsab/  
 beaucoup d'responsabilités ↑ + quand on a un enfant + c'est-à-dire que  
 euh c'est très difficile pour un homme ↑ je pense de " partager  
 complètement les responsabilités d'avoir/ de s'occuper d'un enfant ↑  
 parce que " le père ↑ " souvent ne l'a pas fait ↑ ++ donc pour un homme  
 c'est beaucoup beaucoup d'travail ↑ et je pense pas qu'un homme ↑ "  
 vous allez m'dire si j'ai raison mais pour vous c'est pas spécialement  
 quelque chose qui vous donne " votre masculinité/  
 156. Br : oui  
 157. E : de vous occuper d'un enfant  
 158. Ra : non mais mais ça donne [beaucoup de responsabilités  
 159. E : [oui oui  
 mais je pense que pour un homme il a besoin de se de se battre avec  
 une force de la nature  
 160. Th : ah oui "  
 161. Genes : en théorie ↑ on pense que si on travaille si on gagne ou  
 obtienne de l'argent c'est pour euh pour les enfants [la famille  
 162. E : [oui c'est ça  
 c'est pour la famille mais la femme ↑ fait la même chose et "  
 163. Genes : directement! (il rit)  
 164. E : oui directement non parce que elle gagne aussi de l'argent tu vois ↑  
 165. Br : je crois que c'est\  
 166. E : je je je sais PAS " est-ce que ça c'est un droit d'passage d'avoir un  
 travail  
 167. Br : mais je crois que cette tendance que vous avez dit plus [xxx] quand  
 " il n'y a pas une mariage ↑  
 168. E : mm

169. Br : quand c'est une bébé **uhm** sans une mariage [peut-être  
 170. E : [dans une union  
 libre  
 171. Br : oui! mais mais mais **uhm** pas une union libre dans une situation  
 uhm **uhm** je sais pas le mot **uh** dans une situation peut-être  
 MAINTENANT ↑ **uhm** dans cette période de not' vie ↑  
 172. E : mmm  
 173. Br : parce que " avec un mariage c'est plus facile à **uh** montrer les  
 responsabilités parce que " vous êtes **uh** enSEMBLE  
 174. E : oui  
 175. Br : mais maintenant peut-être dans une union libre c'est plus + LIBRE  
 176. E : oui  
 177. Br : c'est plus il y des pas des\  
 178. E : alors tu veux dire qu'on prend moins de responsabilités dans une  
 union libre peut-être  
 179. Br : oui  
 180. E : ah-ha  
 181. A : hm-hmm  
 182. E : ça c'est intéressant + c'est intéressant que peut-être qu'on peut-être  
 qu'y a des gens qui prennent moins d'responsabilités dans une union libre  
 + en tout cas c'est queque chose que je partage avec vous parce que je  
 me dis que + notre société ne permet pas aux jeunes + de devenir adulte  
 ↑ c'est comme elle dit  
 183. Br : oui  
 184. E : mais je pense que c'est " euh que c'est le genre de vie qu'on vous  
 propose ++ qui vous empêche aussi comme euh comme le droit  
 d'passage + qu'est-ce qu'on vous donne comme droit de passage ↑  
 qu'est-ce qu'on peut faire et l'armée c'est pas vraiment un/ mais pourquoi  
 c'qu'y a tellement d'jeunes qui vont à l'armée euh "  
 185. A : [xxx]  
 186. E : moi ↑ j'ai rencontré un garçon qui " qui devait avoir 18 ans qui fait  
 partie d'la sécurité + et il m'a dit *mon rêve c'est de partir en Afghanistan*  
 187. Ra : je pense que c'est [xxx] mais " le problème est  
 188. Br : quel était le nom de cet homme ↑  
 189. E : j'me rappelle pas mais j'ai beaucoup parlé avec lui ↑  
 190. Br : j'ai un ami **uhm** j'ai un ami qui a " le même rêve  
 191. E : oui ↑  
 192. Br : oui + de\  
 193. E : c'est intéressant de voir que " d'aller se battre c'est encore quelque  
 chose\  
 194. Br : [xxx] je n'sais le mot pour *sheltered* ↑  
 195. E : protégé  
 196. Br : je me souv oui nous sommes très protégé  
 197. Ra : oui  
 198. Br : je crois  
 199. Th : au Canada

200. Ra : c'est ça le problème
201. Ta : c'est plus les parents ↑ [je m'excuse mais les parents
202. E : [non non non non! tu as raison c'est  
vrai!
203. Ta : c'est **uhm** ils ne veut pas **uhm** de laisse tomber [les enfants ↑
204. E : [laisser tomber les  
enfants ouais
205. Ta : comme le leur parents ↑ c'était vraiment comme *allez tu as fini ici*  
[viens\
206. E : [dehors!
207. Ta : **uhm** avoir un travail ↑ avoir une famille ↑ **like** ça c'est tout ↑ + mais  
ils sont plus avec le/ c'est comme mon mère ↑ elle elle est comme *ah*  
*j'adore la paix et l'amor! et comme une hippie like*  
(rires)
208. Ta : vraiment ↑ donc c'est " c'est plus **uhm**
209. E : on est troE DOUX avec vous " ++
210. Ta : oui oui c'est [exactement ça
211. Br : [je crois que le CANADA " nous protège
212. E : le Canada nous protège
213. Ta : ha
214. Ra : hmm pas maintenant avec + le nouveau (rit)  
(E rit.)
215. Br : non ↑
216. Ra : avec le nouveau gouvernement ↑
217. Br : **well okay** mais
218. Ra : Harper ↑
219. Éls : [xxx]
220. E : ah oui mais encore maintenant on sait pas où on va mais encore  
maintenant on est protégé là [maintenant aujourd'hui
221. A: [xxx]
222. E : mais on sait pas c'qui va s'passer
223. Br : c'est une partie de la culture politique je [crois du Canada
224. E : [ouais ouais
225. Br : c'est plus protégé de " peut-être une une pays comme + en  
FRANCE avec le service de militaire qui sont obligaTOIRE\
226. E : si non plus maintENANT!\
227. Br : maintenant plus maintenant! maai\
228. E : mais les Suisses!
229. Br : les Suisses ↑
230. E : les Suisses c'est plusieurs fois " [euh tous les 3 ans ↑ ou quelque  
chose comme ça
231. Br : [xxx  
oui
232. Ra : mais les États-Unis c'est important aussi ↑
233. Br : oui

234. Ra : pour aller dans le militaire [c'est quelque chose  
 235. E : [oui oui oui  
 236. Br : [xxx]  
 237. E : et et si vous étiez si on était né en Afrique ↑ on ne aurait  
 certainement pas une vie protégé comme ICI  
 238. Br : oui  
 239. E : et le droit d'passage se ferait normalement!  
 (E revient au sujet du texte.)  
 (rires)  
 240. E : alors en tout cas je je partage cette idée avec vous  
 241. As : [xxx]  
 242. E : *les jeunes vivent dans une sorte de période moratoire qu'est-ce que  
 ça veut dire* ↑ + euh " " votre groupe puisque vous avez pas encore  
 commencé  
 243. Ra : **uhm** " " **okay well** vraiment ça veut dire que les jeunes attendent  
 pour la morte ↑ mais symboliquement " ça veut dire il n'y a pas de  
 concernes ↑ avec la futur ↑ (À NOTER ICI LA FRÉQUENCE  
 D'INTONATIONS MONTANTES) **uhm** a avant ↑  
 244. E : i sont pas inquiets pour le futur tu veux dire  
 245. Ra : oui ils sont inquiets ++  
 246. E : ils ne sont PAS inquiets ou ils SONT inquiets  
 247. Ra : **well** ils SONT " (USAGE FRÉQUENT DE *WELL*)  
 248. E : ils sont inquiets pour le futur ↑  
 249. Ra : oui  
 250. E : comme on est inquiet de mourir ↑ + tu veux dire  
 251. Ra : **well no** non il n'y a pas de concerne avec ce qui se vait se passer  
 dans le futur comme il y a\  
 252. E : ils ne sont PAS INQUIETS alors [ils ne sont pas inquiets pour le  
 futur  
 253. Ra : [oui il ne sont pas inquiets  
 et **uhm** avant c'était comme les les vieilles qui **uhm** attendaient la mort\  
 254. E : oui  
 255. Ra : mais maintenant c'est c'est le renverse c'est les enfants en  
 256. E : qui attendent la mort  
 257. Ra : oui  
 258. Br : l'avancement de not' de leur VIE ↑ et l'avancement de " devenir un  
 + **uh** adulte ↑\  
 259. E : mmm  
 260. Br : c'est pas " très important ++ c'est une période de " + mmm ensuite  
 je ne sais pas le mot + *limbo* ↑  
 261. E : oui c'est comme on est dans un lim dans " en limBO oui  
 262. Br : yeah c'est une période en limbo pour la pour les les jeunes je crois  
 263. E : oui oui je pense que c'est que ça c'est c'est un terme qui se  
 rapproche de c'qu'elle veut dire + qu'est-ce que vous avez dit Emma

264. Em : **uh** les jeunes gaspillent leur temps parce que le temps va commencer [xxx] et ils ont plus de rêves
265. E : ils ont plus de rêves et plus de vie active
266. Em : oui et les jeunes [xxx] sont plus passifs ↑
267. E : oui! je pense que c'est ça que vous vous montrez c'est que " la période moratoire c'est un état passif ↑ + euh où on peut rien faire et " et comme quelqu'un qui va mourir ↓ + oui + à vous
268. Se : je ne comprends pas **uh** cette **uh** phrase ↑ **uh** parce que c'est " **uh** **contradictory** ↑
269. E : contradictoire ↓
270. Se : [con con\ contra - dictoire ↑ (Se n'a pas le temps de terminer, E poursuit.)
271. E : [dis-moi pourquoi
272. Se : **uh** " **uh uh** quoi " l'auteure
273. E : CE que l'auteure ↑
274. Se : CE que l'auteure dit dans " l'autre part de " texte ↑
275. E : oui ↑
276. Se : ++ c'est vrai ↑ **or**
277. E : non +++  
(rires)
278. Se : **okay** et et pourquoi ce n'est pas vrai ↑
279. E : ein ↑
280. Se : pourquoi " à toi ce n'est pas vrai
281. E : parce que je crois pas que c'est une contradiction parce que elle dit que les JEUNES ↑ mettent du temps à vieillir et à grandir ↑ +
282. Se : grandir ↑
283. E : à mûrir
284. Se : **oh!** à mourir **okay** ↓
285. E : pas à MOURIR à MÛRIR + **to to** euh
286. Se : **to mature** ↑
287. E : **to mature!**
288. Se : **to mature ok**
289. E : donc elle compare celle ce " cette période-LÀ " à une période qui/ à la période où tu attends la mort + elle fait une comparaison
290. Se : **okay** ↑ + [et qu'est-ce qu'elle dit
291. E : [c'est ça que je demande pourQUOI est-ce qu'elle fait cette comparaison + qu'est-ce que ça veut dire cette comparaison alors elles deux elles ont dit c'est comparé à la période où on attend la MORT parce que " ils sont pasSIFS comme quand tu vas attendre la mort tu es passif tu peux rien faire d'autre qu'attendre la mort
292. Se : oui ++ [et c'est la même dans la jeunesse
293. E : [ xxx tu peux rien faire ein ↑
294. Se : c'est la même dans la jeunesse ↑
295. E : c'est la même chose pour les jeunes OUI c'est ça qu'elle dit elle
296. Se : oui les\

297. E : vous nous avez dit que c'est la même chose parce que " ils ne s'inquiètent pas de " du futur
298. Br : oui
299. E : oui + alors que moi si j'étais en train de mourir j'aurais quand même un peu PEUR mais bon ↑  
(rires)
300. E : vous vous dites qu'il n'y a pas d'inquiétude  
(rires)
301. E : et vous alors qu'est-ce que vous avez dit ↑
302. Ge : c'est aussi que " **uh** les vieux [ils veulent pas mourir donc quand il y a une période de moratoire ils ne veulent pas **uh** attendre pour ça
303. Se : (en chuchotant à sa voisine) **[I don't see how she's trying to SAY that like how you could compare them to youth**
304. A: [xxx]
305. E : oui
306. Ge : le mourir ↑ donc les jeunes ne veulent pas avancer ou ne veut pas être un adulte ↑
307. E : oui oui alors elle elle compare + vous avez entendu c'qu'elle c'qu'il dit + elle elle compare la VIE de responsabilité à une certaine mort et donc EUX ils sont très contents d'attendre ↑ + au lieu de vouloir cette vie de responsabilité ↑ ils sont contents d'attendre ↑ comme un vieux attend la mort
308. Br : pourriez-vous dit **uhm** pourriez-vous dire que c'est une période de stagnation ↑
309. E : oui de stagnation [exactement
310. Br : [en regard de leur rêve et leur futur et leur vie
311. E : sauf que LUI il ajoute une dimension intéressante en fait c'qu'il dit c'est que les jeunes ils veulent peut-être PAS
312. Br : oui
313. E : rentrer dedans si c'est une stagnation ↑ lui dit c'est une stagnation où ils sont d'accords + de rester dans cet état-là
314. Br : oui oui
315. E : alors c'est c'est très intéressant euh l'autre chose que " hier ils m'ont dite c'est que euhm quand / quand on attend la mort on sait pas quand la mort va arriver ++ et eux ils savent pas quand est-ce qu'i vont entrer dans la vie adulte
316. Ta : hm
317. E : ok ↑ et auSSI on est dans une période/quand on est dans une période moraTOIRE ça c'est pas l'aut' classe qui l'dit c'est MOI c'est c'est que " la vie qui PASSE ↑ est une vie qui ne qui n'a pas d'importance puisque on attend quelque chose qui va venir mais on fait rien comme elles ont dit on est passif donc ça veut dire et ça répond à ta question Se ça veut dire que les jeunes sont en train de perdre leur vie ++ si ils sont dans une époque dans une période moratoire ça veut dire que la vie qu'ils mènent ↑ est déjà une une demi-mort

318. Br : parce que ils attend pour " [leur futur ↑
319. E : [oui ils attendent pour/ ils attendent leur futur oui ils attendent pour vivre leur futur
320. Se : mais " pourquoi l'auteure pense ça↓
321. E : parce QUE les vieux prennent leur place " donc eux i sont comme dans " un "\
322. Se : re re reE **I don't know the verb** + (ton de découragement, frustration) **repla replace** ↑ replacer ↑ [remplacer↓
323. E : [ils remplacent OUI  
les vieux remplacent les jeunes
324. Se : **yeah uh** ↑
325. E : donc les jeunes sont comme si i'(s) étaient sur une chaîne en train d'atTENDRE d'avoir un trou pour rentrer vous voyez ↑ et les vieux ne veulent pas leur donner la place
326. Ta : alors ça c'est pourquoi on ne veut " pas vivre ↑ non
327. E : c'est ça c'est ça qu'elle DIT elle
328. Br : c'est une version
329. Ta : [parce que les les vieux
330. E : [parce que les vieux empÊCHENT les jeunes de vivre alors toi tu dis que les vieux empêchent les jeunes de vivre en les protégeant de troE ↑ et elle elle dit en PLUS de ça on garde la place qu'on devrait leur donner! puisqu'on dit que les polic les vieux politiciens gardent la barre ↑ ça veut dire je veux pas te donner l'pouvoir
331. Ta : mais est-ce que ça c'est +++ mais est-ce que ça c'est pourquoi ils ils aiment la place ou ils pensent la jeunesse c'est une bonne chose et ils veulent donner la jeunesse pour toute la vie ou [xxx]
- (rires)
332. E : dans le texte on dit que c'est parce que les vieux aiment être là
333. Ta : oui oui oui [mais c'est possible
334. E : [mais que les vieux ↑ VEulent rester jeunes c'est pour ça que le titre de la jeunesse + éterNELLE
335. Ta : oui
336. E : c'est c'est ça mais elle c'qu'elle dit c'est que la conséquence + elle ce qu'elle dit là dans le texte\
337. Ta : oui oui oui
338. E : c'est que la conséquence de de cette " de cette réaction des vieux fait que les jeunes sont dans une période moratoire
339. Ta : **hmmm**
340. E : et qu'on tue un peu les jeunes
341. Ta : **mmm 'kay**
342. E : parce qu'on leur donne pas le droit de vivre
343. Ta : **hhmmm**
344. Se : Madame ↑ ok ssss donc quand les vieux remplaçant les jeunes ↑
345. E : remplacent les jeunes
346. Se : remplacent les jeunes ↑ qu'est-ce que les jeunes fait↓
347. E : ils attendent ↑ comme s'ils attendaient la mort

348. Se : ils attend ↑ **okay**
349. E : comme s'ils attendaient la mort
350. Se : **okay**
351. E : donc ils attendent ↑ comme a dit Gisèle de façon passive ↑ ++ et ils ils MEURENT dans les années où ils pourraient faire des choses intéressantes + tu vois ↑ ++ tu comprends mieux maintenant ↑
352. Se : **mmm not really**
353. E : non ↑ alors j'te dirai tout à l'heure  
(quelques rires)
354. E : *pourquoi dit-on que les parents ↑ avaient besoin de leurs enfants avant ↑ et pour quoi faire*
355. Th : **uh okay** avant les parents avaient besoin d'eux parce que les parents veulent que leurs enfants "\
356. E : voulaient
357. Th : voulaient! que les enfants s'oc s'occupaient " (SEGMENT INTÉRESSANT !)
358. E : s'ocCUpent!
359. Th : s'occupent ↑ + de des parents [quand les parents sont vieux
360. E : [oui ouais c'est ça  
les pa les enfants " prenaient leurs parents chez eux " euh et s'occupaient d'eux ok ↑ c'est ça qu'vous avez dit aussi ↑
361. Br : oui
362. E : Gisèle vous avez dit autre chose ↑
363. Gi : **uh** j'ai pensé **uh** que dans le passé passé les jeunes ont [xxx]\
364. E : oui ils prenaient leurs parents chez eux\
365. Gi : et ils sont entrés dans **uhm** [xxx]
366. E : ah! oui donc les enfants succédaient aux parents ↑ + au père dans une affaire
367. Gi : oui parce que ils peuvent supporter + les parents
368. E : ils AIDENT les parents comme ça [oui
369. Gi : [oui
370. E : alors tu veux dire qu'y'a des enfants qui vont aider le père dans ses affaires même s'ils ne veulent pas pour aider le papa à continuer\
371. Gi : ouais et pour continuer comme le " **business** ↑
372. E : oui! la tradition de l'affaire de des affaires familiales oui + ça c'est très intéressant c'que tu dis parce c'est vrai qu'y'a des enfants qui se " sacrifiaient pour continuer les affaires de leurs parents ↑
373. Gi : oui
374. E : alors qu'ils voulaient pas faire ça du tout!
375. Gi : oui
376. E : c'est ça qu'tu dis donc y'avait un sacrifice + très bien + et toi et vous qu'est-ce que vous avez dit Je ↑
377. Je : **uhm** je ne comprends pas la question
378. E : (rit) qu'est-ce que les parents euh qu'est-ce que les enfants faisaient avant pour leurs parents
379. Je : pas maintenant ↑

380. E : non
381. Je : +++ **oh uhm**
382. E : quand ils étaient vieux + qu'est-ce que les enfants faisaient pour leurs parents  
(silence)
383. Se : garder les parents [**uh** dans la maison et ménager ↑
384. E : [oui chez eux ein ↑
385. Se : ménager ↑ c'est un mot ↑
386. E : ménager " qu'est-ce que tu veux [dire par ménager
387. Se : [take care of ↑
388. E : **take care** non c'est pas " ménager non  
(quelques rires)
389. E : euh ils s'occupaient des parents
390. Ta : prendre soin ↑
391. E : ein ↑
392. Ta : non
393. E : non ils s'occupaient des parents + et et maintenant qu'est-ce que font les jeunes avec les parents quand ils sont vraiment vieux
394. Th : ils les mettent dans les places aux vieux ↑  
(rires)
395. E : ils les mettent dans les maisons de " de personnes âgées pour personnes âgées
396. Ra : pas toujours
397. E : non " mais souvent!
398. Br : mais souvent PLUS souvent j'crois
399. E : ça devient [une tradition
400. Ra : [ça c'est ↑ triste ↓
401. E : ça c'est triste mais MOI j'admire les enfants qui prenaient leurs parents chez eux parce c'est très (en riant) difficile de supporter les parents ↑
402. Br : oui
403. E : qui sont gaga et "
404. Br : avec [xxx]
405. Ra : j'habite à côté de ma grand-mère parce que " nous nous avons déménagé là pour prendre soin d'elle ↑ parce que
406. E : aahhh!
407. Ra : mais " elle elle n'est pas dans notre maison! elle a son PROpre maison mais nous sommes là\ à côté
408. E : oui à côté
409. Ra : à côté pour la et\
410. E : alors vous êtes une famille euh moDELE parce qu'il n'y a pas beaucoup d'gens comme ça maintenant
411. Ra : nous sommes Italiens
412. E : ah ha!
413. Th : oui et ma belle-mère m'a dit que el elle m'a demandé parce que nous avons un appartement en au "

414. E : en-dessous ↑
415. Th : ah en-dessous de **uh** not' maison c'est c'est pour ÇA il y une autre personne qui vit maintenant mais elle ma belle-mère m'a dit *est-ce que tu veux VRAIMENT changer mes couches quand j'ai ++*
416. E : quatre quatre-vingt dix ans ↑
417. Th : et elle m'a dit! **uh** je préférerais d'aller à à à un hôpital et j'ai dit non ça ne marche pas pour moi + tu dois rester chez moi
418. E : et peut-être tu peux avoir une infirmière pour changer les couches (rires)
419. Th : oui oui oui bien sûr (rires)
420. E : qu'est-ce que " + Gisèle!
421. Gi : **uh** j'pense que maintenant c'est encore comme ça ↑ parce que je connais des des amis qui ont comme des grands-mères qui habitent dans leur sous-sol
422. Ra : oh j'ai des amis comme ça aussi
423. Pa : oui y'en a encore y'en a encore!
424. Gi : comme comme le mari est mort ↑ et elles sont toutes seules
425. Pa : elles sont toutes seules
426. As : [xxx]
427. Se : je pense que " **uh** la situation est différente pour les diff différ cultures différentes ↑
428. E : oui c'est sûr aussi\
429. Se : et " c'est plus import' les vieux c'est plus important dans certaines cultures

(Se semble s'empresser de parfois couper le professeur ou d'insister pour faire valoir son point malgré qu'elle éprouve plus de difficulté que bien d'autres à communiquer en français.)

430. E : culture et c'est pour ça que c'est bien de voir que y'a certaines cultures qui peuvent influencer " les in les not' notre culture ici à Vancouver ↑ pour euh de bonnes de bonnes qualités comme ça Sa
431. Sa : mais c'est encore on parle de " nos grands-parents pas nos " paRENTS encore et
432. E : oui!
433. Sa : est-ce que ça va être la même CHOSE ↑
434. E : ouais
435. Sa : avec nos parents est-ce que on va + avoir ++ comme ta mère qui vit dans ton sous-sol ou " est-ce que elle va vivre + dans "
436. E : oui est-ce que toi tu vas faire l'effort de prendre ta mère ou ton père
437. Sa : oui! est-ce qu'on va faire les mêmes choses que nos parents [font avec **oh** avec nos GRANDS-parents
438. E : [ont FAIT oui ça c'est euh c'est " une bonne question
439. Sa : c'est c'est une génération différente [et on sait pas

440. E : [oui et on sait pas  
c'qu'on va faire
441. Sa : exactement
442. E : Ja
443. Ja : **uh** je pense que les les PLACES de vieux ↑
444. E : les endroits pour les vieux
445. Ja : les endroits pour les vieux vieux\
446. E : les maisons de retraite qu'on appelle ça aussi
447. Ja : ils les donnent **uh** ils donnent la les vies sociales ↑ à les\ [vieux  
[ils leur
448. E :  
permettent d'avoir une vie sociale oui
449. Ja : oui et si tu habites avec ta famille et tu es vieux ↑ tu n'as pas "
450. E : de vie sociale
451. Ja : de chance de la vie sociale
452. E : oui c'est ça c'est ÇA! je sais c'que tu dis c'est un-e une réaction de  
beaucoup de gens aussi + que c'est une bonne chose pour les vieux  
d'être ensemble avec des vieux
453. Se : garder la jeunesse dans **uh** cccces endoits ↑ et " c'est plus social et  
plus actif et +
454. E : mais on sépare la jeunesse et la vieillesse + dans la société + à ce  
moment-là
455. Se : **we'll keep 'em alive it keeps them alive**
456. E : c'est la la tu veux dire que la jeunesse garde les vieux vivants!
457. Se : **okay** " "
458. E : c'est ça qu'tu veux dire ↑
459. Se : (tout bas) **nnnnno**
460. E : ou ça les ça les garde vivants d'avoir une vie sociale avec des vieux
461. Se : dans ces endroits
462. E : oui ça les garde vivants ↑
463. Se : dans les [gr les ma les grandes maisons pour les beaucoup de "  
des vieux
464. E : [d'êtres avec des vieux oui pour les vieux oui ça les garde  
vivant\
465. Se : il y a plus de activités " \
466. E : oui\
- (La négociation prend un moment ici avant que Se se sente compris.)
467. Se : et **uh** mouvement et +
468. E : ça les garde vivant alors\
469. Se : **yeah!**
470. E : ça leur donne plus d'énergie oui d'accord
471. Ge : dans ma culture c'est pas acceptable de en fait c'est MÉCHANT! +  
de de mettre les les vieux dans une maison pour les vieux ↑\
472. E : oui oui
473. Ge : et aux Philippines\
474. A : [xxx]\
475. Ge : aux Philippines y'a trois générations qui vivent dans UNE maiSON

(rires)

476. Ge : et en fait **uh** si on a de l'argent on **uh** bâtit des **uh** des maisons\  
477. E : une maison  
478. Ge : pour votre mère ou pour vot' père  
479. E : oui c'est ça c'est ça + et qui c'est qui a l'autorité là dans les dans les  
trois générations + c'est les personnes les plus âgées ↑  
480. Ge : oh no non (en riant) c'est le père de la maison  
481. E : c'est le propriétaire de la maison ↑\  
482. Ge : non c'est le PÈRE!  
483. E : le PÈRE de la maison qui est le plus âgée ↑  
484. Ge : **uh** " +  
485. E : quand tu as le grand-père le père [et le fils + qui a l'autorité  
486. Ge : [non non non c'est " c'est euh  
487. Br : le père ↑  
488. Ge : le second  
489. E : le second  
490. Ra : **ah okay** j'pense **well** il y a des fois maintenant avec ma grand-  
mère parce que je pense que ça c'est [xxx] mais MA famille a FORCÉ ma  
grand-mère de **uhm ah retire**\  
491. E : à prendre sa retraite\  
492. Ra : à prendre sa retraite + et aussi ↑ ils ont FORCÉ ma grand-mère à  
dépenser 2 000 dollars sur les " aide-oreilles ↑\  
493. E : pou pour avoir des " \  
494. Ra : oui! pour qu'elle peut en' mais " \  
495. E : pour pouvoir entendre\  
496. Ra : c'était un grand gaspillage d'argent elle est comme *oh oui quand  
j'étais dans les années 70 j'ai acheté une voiture qui était moins chère que  
ces*

(rires)

497. Ra : et toujours ils forcent [xxx] et je comme dis " non dis que tu ne veux  
PAS ÇA  
498. E : oui  
499. Ra : et elle est comme *ohhhh mais ne personne ne m'écoute pas*\  
500. E : aahhh  
501. Ra : et MA mère et mon oncle il(z) fait les décisions pour elle\  
502. E : ils prennent des décisions  
503. Ra : ils prennent les décisions et des fois je aide elle à + dire ce qu'elle  
veut parce que + elle ne peut pas dire **like**\  
504. E : elle ne elle n'ose pas dire à ses enfants c'qu'elle veut\  
505. Ra : oui! et moi JE dois parler pour ELLE [et " moi ils n'écotent pas  
MOI non PLUS  
506. E : [c'est très intéressant  
(rires) il faut que tu demandes à tous tes cousins de de parler pour ta  
grand-mère  
507. Ra : mais je suis la seule qui "  
508. E : tu es la seule en forme ↑

509. Ra : non il y a beaucoup beaucoup j'ai a beaucoup de cousins ↑  
510. E : oui  
511. Ra : mais\  
512. E : tu es la seule qui s'intéresse\  
513. Ra : j'a habite à côté d'elle  
514. E : puis tu l'aimes bien  
515. Ra : oui elle est très gentille pour moi  
(rires)  
516. E : avec toi! plus gentille que tes parents  
(rires)  
517. E : ok vas-y Ta tu as que'qu chose à dire ↑  
518. Ta : j'ai juste pensé parce que ma mère ↑ quand ma grand-mère a **uhm**  
a tombé malade ↑\  
519. E : est tombée malade oui ↑  
520. Ta : euhm elle a ma mère a dit qu'elle doit\  
**uhm**  
521. E : elle devait\  
522. Ta : elle A dû aller au **uhm** au [**uh** au maison ↑ pour les vieux ↑ et **eu**  
523. E : [à l'hôpital ↑ oui ↑  
524. Ta : mais pour moi ↑ j'ai pensé que c'était mieux pour elle si elle ah  
habitait avec nous ↑\  
525. E : hmmm  
526. Ta : parce que c'est avec le plus de respect je crois ↑\  
527. E : plus de respect oui\  
528. Ta : mais ``\  
529. E : et d'a**MOUR!**  
530. Ta : et d'a**MOUR!** mais elle ne pensait pas `` ↑ la même chose ↑  
531. E : ta grand-mère ta grand-mère ↑ ne pensait pas\  
532. Ta : non ma **MÈRE!**  
533. E : ta mère ouais\  
534. Ta : et `` **uhm** j'ai pensé peut-être une de ces jours quand ma mère va  
être `` **uhm** vraiment malade + c'est quoi je vais faire!  
535. E : qu'est-ce que j'vais faire oui (en riant)  
536. Ta : parce que c'est vraiment + c'est une **uhm** c'est une choix de ``\  
537. E : c'est un choix difficile ein ↑\  
538. Ta : de valeurs  
539. E : oui c'est un choix d'valeurs exactement  
540. Th : c'est comme le vieux histoire c'est un' vieux histoire de français  
[xxx] (sonne comme *la cotose*) avec le le il y a le petit fils le le grand-père  
et le père et la mère est très méchante ↑ et elle ne veut plus que le grand-  
père vive avec eux ↑ alors il dit **uh** le père dit à son père tu dois aller vivre  
au l'end à l'endroit des VIEUX et il dit à son petit-fils *va chercher un un un*  
"**a blanket** ↑  
541. E : une couverture  
542. Th : une couverture oui! ça c'est l'histoire le couverture + *va chercher*  
*une couverture* ↑ *pour ton grand-père* ↑ alors le fils prend son couteau et il  
coupe le couverture et il dit donne une moitié à à son grand-père et le

- père dit *qu'est-ce que tu fais* ↑ et le fils dit *quand tu es vieux et tu dois aller à une place de vieux je garde cette moitié* [ *pour toi* oui oui oui!
543. E : [*pour toi!*  
(étonnement, rires)
544. Th : et le père dit *non non papa tu ne dois pas quitter la maison!*
545. E : qui c'est qui a écrit cette histoire ↑
546. Th : **uh** " je n'peux pas m'en souvenir mais c'est une vieux histoire français j'ai étudié quand\
547. E : une vieille histoire française ha!
548. Ra : si tu regardes dans Internet tu peux probablement le trouver
549. As : [xxx]
550. E : ok il faut qu'on fasse euh on a encore 10 minutes pour faire les mots de vocabulaire mais c'est une discussion très intéressante ein ↑ et ce sont des problèmes qu'on peut se poser pendant longtemps
551. Br : j'aime cette classe (tout bas à une paire)
552. Ra : moi aussi
553. E : alors euh qui a fait *avoir la grosse tête* ++ vas-y explique c'que ça veut dire
554. Ge : **uhm** c'est pas sûr mais c'est euh ça signifie quelqu'un qui est euh qui se prend très au sérieux\ [qu'est-ce que ça veut dire *prise au sérieux*
555. E : oui! [xxx très important  
ça veut dire quelqu'un qui est très important il pense qu'il est le meilleur
556. Ge : **ah okay**\
557. E : ça veut dire quand tu dis par exemple
558. Ge : oui il est meilleur que " [les autres
559. E : que [les autres  
parce qu'il a eu une bonne note par exemple + euh quand tu dis *j'ai eu un A + quand j'ai eu un A j'ai eu la grosse tête* + ok + *faire la tête* c'est toi qui a fait ça aussi ↑
560. Ge : oui
561. E : alors qu'est-ce que tu as trouvé comme exemple pour *avoir la grosse tête* ↑
562. Ge : **uh** *depuis qu'il est devenu président il a eu la grosse tête*
563. E : oui! il a A la grosse tête + *depuis qu'il est devenu président il a la grosse tête* bien! *faire la tête* qu'est-ce que tu as dit ↑
564. Ge : **uhm uh** quand on est pas content [xxx] on fait une grimace
565. E : on fait la grimace et on montre à quelqu'un qu'on n'est pas content ↑ t'as un exemple ↑
566. Ge : (en riant) Jean n'a pas aimé c'que sa blonde lui a dit et il a fait la tête
567. E : oui! c'est ça il pas aimé c'que sa blonde lui a dit et il a fait la tête + ça veut dire que " comment on dit en anglais **to pouch** ↑ c'est ça ↑
568. Ta : oui **to pout**\ (TRANSFERT DU RÔLE D'EXPERT)
569. Br : **to POUT**
570. E : **POUT pout**

(rires)

571. E : vous voyez pour moi aussi c'est difficile l'anglais ein ↑ + *n'en faire qu'à sa tête*

572. Ge : euh c'est on fait c'qu'on veut et on refuse les conseils des autres

573. E : oui c'est ça *c'est on fait c'qu'on veut et on refuse les conseils des autres* ↑ donne ton ton exemple ↑

574. Ge : euh [xxx]

575. E : alors par exemple *il n'en fait qu'à sa tête* c'est en général c'qu'on dit d'un enfant ↑ je mon je dis à mon fils de " de rentrer tôt quand il va à une partie mais il n'en fait qu'à sa tête et il rentre à 4 heures du matin

576. Br : est-ce que c'est de l'arrogance ↑

577. E : arrogance ↑ non c'est pas d'l'arrogance c'est juste que tu " tu fais c'que tu décides de faire + c'est un peu **stubborn** têtu mais c'est pas vraiment ça non plus ça veut que " tu veux pas obéir aux gens

578. Br : ah oui

579. E : *avoir toute sa tête*

580. Ge : et " j'ai pas trouvé

581. E : t'as pas trouvé ↑

582. As : [xxx]

583. E : *avoir toute sa tête* ça veut dire c'est quand quelqu'un a 90 ans et qui comprend encore tout c'qui s'passe ++ et " c'est toujours un compliment pour une personne âgée tu vas pas dire ça de quelqu'un qui a 10 ans ou + VOUS je ne peux pas dire oh il a encore toute sa tête parce que " c'est NORmal mais c'est quelqu'un de vieux et on pense que cette personne-là devrait commencer " à pas comprendre certaines choses " ou euh par exemple mon mari connaît une dame qui a 83 ans ↑ et il a dit *elle a encore toute sa tête et et elle est même capable d'aller/elle comprend les ordinateurs* ++ vous voyez c'est quelqu'un qui est vieux et qui devrait PAS faire euh être aussi " euh CLAIRE dans/ et luCIDE

584. Br : j'crois que la phrase en anglais c'est **a person's there or not there**

585. E : **she's ALL there**

586. Br : oui

587. E : ouais **she's all there**

588. A: ah **she's all there okay**

589. E : exactement ok

590. Th : mais on dit ça seulement **uh uh** à propos d'une [personne\

591. E : [pour une personne  
âgée

normalement si tu dis ça avec une personne euh qui est pas "/ ou alors quelqu'un qui est pas très âgé mais qui a ALZHEImer

592. Th : **ahhh okay**

593. E : il a commencé Alzheimer mais il encore toute sa tête ++ ok mais c'est un peu triste ça ok *cheveux* à à toi

594. Th : **okay se faire des cheveux** c'est inspirer un sentiment d'horreur pour une\

595. E : non! + ça c'est *faire dresser les ch'veux sur la tête*

596. Th : [xxx]
597. E : *se faire des cheveux* ça veut dire s'inquiéter +
598. Th : **oh oh! okay sorry** j'ai écrit ça\
599. E : vas-y vas-y ↑
600. Th : se faire du souci et commencer à à s'in\
601. E : à s'inquiéter
602. Th : oui et\
603. E : quelle est ta phrase ↑
604. Th : **okay** quand j'ai un examen de franÇAIS ↑ ++++(rires)  
je me faire des cheveux!
605. E : je me fais beaucoup d'cheveux!  
(rires)
606. Th : alors est-ce que je dis + je me fais + MES cheveux ou [je me fais  
DES cheveux ↑
607. E : [non!  
je me fais DES cheveux on peut dire je me fais BEAUCOUP d'cheveux ou  
j'me fais des cheveux mais pas MES cheveux
608. Th : **okay**
609. Br : [xxx] **losing hair**
610. E : **you are losing hair + but you are losing hair because you are  
WORried**
611. Br : oh [xxx]
612. E : mais je me FAIS non je me fais **means you** [MAKE hair
613. Br : [MAKE hair
614. E : mais en fait c'est **LOSE hair**  
(rires)
615. Br : oui comme on dit en anglais c'est **I'm losing my hair**
616. E : oui c'est ça + et *faire dresser les ch'veux sur la tête* c'est pour  
l'Hallowe'en ↑
617. Th : oui oui c'est ça alors inspirer un sentiment d'horreur et de peur  
[xxx] j'ai dit que la chambre de ma fille de 17 ANS ↑  
(rires)
618. Th : me fais dresser les cheveux sur la tête
619. E : (en riant) me fais dresser les cheveux sur la tête ↑ ça oui! + et vous  
voyez on dit elle elle ME fait dresser LES cheveux sur LA tête pas MES  
cheveux sur MA tête vous voyez ↑ les Français n'aiment pas les le(z)  
adjectifs possessifs pour les " les parties du corps
620. Ta : mais si je veux dire j'ai cassé les le le bras ↑
621. E : oui je ME suis cassé LE bras
622. Ta : **okay**
623. E : si tu dis J'Al cassé le bras c'est J'Al cassé le bras de GENes
624. A: oohh!  
(rires)
625. Br : c'est vioLENT!  
(rires)
626. E : tu vois la différence ↑

627. Ta : oui oui
628. E : tu peux casser le bras DE quelqu'un d'autre
629. Ta : **okay** bien
630. E : mais si c'est TON bras c'est JE ME suis cassé le bras
631. Th : et il n'y a jamais occasion où on dit + MA main ou ou
632. E : tu peux dire MA main droite euh " +++ est plus grosse que ma main gauche
633. Th : **okay** mais si je dis j'ai MAL à quelque part
634. E : oui tu dis j'ai mal à LA main + Ta c'est à toi non ↑
635. Ta : c'est moi oui
636. E : alors *coûter les yeux d'la tête*
637. Ta : je ne pas " **uh** trouver le première ↑\
638. E : *coûter les yeux d'la tête* ça veut dire coûter très très très très cher
639. Ta : très CHER ↑\
640. E : très très très très cher
641. As : **cost an arm**
642. E : qu'est-ce que vous dites en anglais **cost an eye and a "**
643. As : **cost an ARM and a leg**
644. E : oui c'est ça voilà + alors par exemple euhm +++ les maison maintenant coûtent les yeux d'la tête!
645. Br : ouais  
(rires)
646. Br : et les livres de " des cours
647. E : et les livres des cours ↑ oui mais pas les livres de français pas ce cours-là
648. As : non
649. E : les cours d'avant + oui
650. Br : oui
651. E : à toi Ja
652. Ja : *se mettre le DOIGT* ↑ [dans l'œil
653. E : [dans l'œil  
(en riant) oui ça c'est une très bonne expression
654. Ja : **uh** c'est " comme être exactement ↑
655. E : non! c'est au contraire c'est se tromPER ++ tu te mets le doigt dans l'œil ça veut dire tu te TROMpes complètement + et (en riant) mon père disait *tu te mets les doigts dans l'œil jusqu'à la clavicule* ↑
- (rires)
656. Ta : jusqu'à la QUOI ↑
657. E : jusqu'à la clavicule ça veut dire que tu te trompes complètement parce que "
658. Ta : **oohhh**
659. Se : qu'est-ce que c'est tromper ↑
660. E : **you get it WRONG you are WRONG**
661. Br : ha ha ha!  
(rires)

662. As : [xxx] (On entend quelques remarques suivis de silence; on sent que la majorité des És n'ont pas saisi le sens.)
663. E : tu te mets le doigt dans l'œil +++ mais c'est un peu d'argot ça ein ↑  
on va pas tu vas pas dire ça à BZ tu te mets le doigt dans l'œil\  
(rires)
664. E : si vous voulez rire oui mais ne dites pas ça " à je sais pas qui sont  
vos autres professeurs qui sont sérieux!  
(rires)
665. E : vous avez d'autres professeurs de français
666. As : [xxx]
667. E : ah oui vous avez WL + vous pouvez essayer de dire à WL voir ce  
qu'elle\  
668. Ge : XP ↑
669. E : XP ↑ tu peux essayer avec XP (en riant) ++ *avoir les yeux plus  
grands qu'le ventre* ça veut dire quoi ↑
670. Ja : ça dire que tu veux manger plus que son appétit ↑
671. E : que ton ap\ tu veux manger plus que tu PEUX manger donc tes yeux  
sont plus grands qu'ton ventre et tu peux pas manger autant que c'que tu  
veux
672. Ja : oui oui
673. E : et ça nous arrive beaucoup quand on est devant un buffet
674. Ja : oui
675. E : ein ↑ quand on va devant un buffet ↑ on a les yeux plus grands qu'le  
ventre et après on a mal au ventre pendant des heures
676. Ra : oui!  
(rires)
677. E : qu'est-ce que t'as donné comme phrase ↑
678. Ja : **uh** chaque fois que je va au restaurant j'ai mes yeux\  
679. E : j'ai LES yeux!
680. Ja : j'ai LES yeux ↑
681. E : plus grands [que le ventre
682. Ja : [plus grands qu'un ventre
683. E : et c'est pas DES yeux c'est LES yeux ↑ et c'est pas QU'UN ventre  
c'est LE ventre + vous pouvez pas changer les articles + Ta + c'est à toi ↑  
*ouvrir l'oeil* ↑
684. Ta : oui **uh**
685. E : *ouvrir l'œil et le bon*
686. Ta : *ouvrir le eau-oye*
687. E : l'œil! (en riant)
688. Ta : l'œil
689. E : si tu dis avoir de l'effet quand tu dis une expression comme ça il faut  
dire ça avec une bonne/ avec le bon son ↑ sinon on comprend pas +  
*ouvrir l'œil* œil
690. Ta : **okay** (en riant) l'oeil ↑ oeil ↑ une oeil ↑
691. E : un œil
692. Ta : **okay** *ouvrir l'œil* être/ ça veut dire être très attentif et [xxx]

693. E : oui ça veut dire FAIRE attention
694. Ta : fais attention ok et **uh**
695. E : vas-y donne-moi ta phrase
696. Ta : **okay** mon phrase ↑\
697. E : MA phrase
698. Ta : c'est [xxx]
699. E : non normalement ouvrir l'œil c'est pour une action ++\
700. Th : est-ce qu'on dit ça quand ""\
701. E : ouvre l'œil ouvre l'œil quand tu dois "" euh si tu veux si tu veux traverser au milieu d'l'autoroute tu dois ouvrir l'œil ++\
702. Ta : **ah okay**\
703. E : plus d'une fois même sinon tu vas avoir un accident + tu veux traverser à pied au milieu d'l'autoroute ↑ + ce n'est pas LÉGAL mais si tu veux faire ça il faut ouvrir l'œil
704. Ta : c'est pas c'est ce n'est *fais* [xxx]
705. E : c'est att\ c'est *fais attention à quelque chose de pratique* ++ oui ↑
706. Ja : **uh** j'ai le même expression et j'ai dit *il doit ouvrir l'œil pendant qu'il protège* le château ↑
707. E : (en riant) oui il a intérêt parce que sinon il va rien voir pour tuer les gens quand il protège le château non c'est "" ce serait plutôt comme *il doit ouvrir l'œil quand il va faire une embuscade* ++++
708. A : qu'est-ce que c'est embuscade ↑
709. E : comment on dit ça en angl\
710. Th : **AMbush!**
711. E : **ambush**
712. Ja : ah ! "" **okay**
713. E : tu vois ↑ parce que tu vas tu vas tu dois prendre quelqu'un par surprise et tu dois ouvrir l'œil pour t'assurer qu'il n'y a pas d'ennemis derrière toi\ quand t'es dans l'château tu DOIS ouvrir l'œil mais pas parce que "" tu peux pas l'utiliser comme ça +++ mais dans une situation c'est pour une situation dangereuse où tu n'es pas + protégé que tu dois ouvrir l'œil ++
714. Éls : [xxx]
715. E : tu vois ↑ + c'est pour ça que je prends le "" l'exemple de l'autoroute ↑ + parce que dans l'autoroute c'était que'qu chose de très très dangereux donc tu dois VRAIment ouvrir l'œil + pour pas te faire renverser +++ après
716. Ta : prochaine ↑
717. E : oui le prochain
718. Ta : **uh** *faire les gros yeux* ↑
719. E : oui hmm
720. Ta : **uh** ça veut dire **okay** faire les gros yeux à quelqu'un ↑
721. E : oui!
722. Ta : [xxx]
723. E : comme Mme Blancard fait souvent (rires)
724. E : c'est ça ton exemple ↑ non ↑

725. Ta : non!
726. E : BZ fait souvent les gros yeux quand vous faites des fautes!  
(rires)
727. E : ok ↑ vous comprenez ↑ *faire les gros yeux* ça veut dire regarder  
quelqu'un euh d'un air très mécontent +++
728. Ta : **okay** mon phrase
729. E : vas-y MA phrase ↑
730. Ta : ma phrase *il me rend fâchée*\
731. E : il me fâche
732. Ta : *il me fâche + donc je fais les gros yeux à lui*
733. E : *je LUI fais les gros yeux*
734. Ta : (à voix basse) je lui fais les gros yeux
735. A : [xxx]
736. E : oui mais *je LUI fais* elle a dû faire les gros yeux à quelqu'un mais  
quand vous dites à lui on ne dit pas À lui ↑ + on dit *je LUI fais les gros  
yeux*
737. Ta : **ah okay**
738. E : et c'est PAS je lui fais des yeux DOUX +++ si tu lui fais des gros  
yeux c'est pas romanTIQUE
739. Ta : non! [je sais ÇA!
740. E : [non PAS du tout  
(rires)
741. E : c'est la même chose que de faire la tête + un peu\
742. Ta : oui
743. E : un p'tit peu
744. Br : je pensais que c'était une chose **uhm** d'amour
745. E : non pas du TOUT!  
(rires)
746. E : mais faire les yeux DOUX ↑ oui!
747. Br : oui
748. E : et vous avez pas ce m/ cette expression-là
749. As : [xxx]
750. Ra : ça c'est **bedroom eyes** (en riant)  
(rires)
751. As : [xxx]
752. E : oui c'est ça! + tu fais pas ça très bien Ge  
(rires)
753. As : [xxx]
754. Th : est-ce que on doit *faire les gros yeux* À quelqu'un ↑
755. E : ouais ouais\
756. Th : ou est-ce que je peux dire seulement que je fais les gros yeux
757. E : ouais tu pourrais oui
758. Th : **okay**
759. E : ok quel est le prochain ↑
760. Ta : **uh** *en un clin d'oeil* ↑\
761. E : ein ↑ *en un clin d'œil* oui puis on arrête

762. Ta : c'est une/ en une temps très court  
763. E : ein ↑  
764. Ta : c'est une temps très court  
765. E : en un un " en un temps très court ça veut dire faire quelque chose très rapidement  
766. Ta : oui  
767. E : alors vas-y ↑ quel est ton exemple ↑  
768. Ta : **okay** (en riant) la dégo\la gate gâ-teau ↑ de chocolat a disparu en un clin d'œil  
(rires)  
769.E : très bonne expression! alors j'veis vous donner vos mots pour le " euhm la FICHE lexicale ↑ +++++ j'ai mis les lignes (E donne directives pour prochain cours).

## Bibliographie

- Alber, J. L. & Py, B. (1985), « Vers un modèle exolingue de la conversation interculturelle ». *ÉLA*, 61, 78-90.
- Arditty, J. & Vasseur, M.-Th. (1999) « Interaction et langue étrangère. Présentation ». *Langages*, 134, 3-19.
- Bange, P. (1992a) *Analyse interactionnelle et théorie de l'action*. Collection LAL, Crédif-Hatier, Paris.
- Bange, P. (1996) « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère ». *Carnets du Cediscor*, 4, 189-202.
- Goffman, (1981) *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press (trad. française : 1987, *Façons de parler*. Les Éditions de minuit, Paris.)
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. Éd. (2005) *Les Cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*. PUF, Paris.
- Berthoud, A.-C. & Py, B. (1993) *Des Linguistes et des enseignants*. Peter Lang, Berne.
- Bruner, J.S. (1983), *Child's Talk: Learning To Use Language*. Norton, New York.
- Cambra Giné, M. (2003) *Une Approche ethnographique de la classe de langue*. Collection LAL, Didier, Paris.
- Castellotti, V. & Moore, D. Éd. (1997) *Alternner pour apprendre, alternner pour enseigner*. *ÉLA*, 108, Didier-Érudition, Paris.
- Castellotti, V. & Moore, D. Éd. (1999) *Alternances des langues et construction de savoirs*. *Les cahiers du français contemporain*, 5, ENS-Éditions, Lyon.
- Castellotti, V. & Py, B. Éd. (2002) *La Notion de compétence en langue*. *Notions en questions*, 6, ENS-Éditions, Lyon.
- Causa, M. (2002). *L'Alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Peter Lang, Berne.
- Cicurel, F. (2002) « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Aile*, 16, 145-164.
- Cicurel, F. & Bigot, V. Éd. (2005) *Les Interactions en classe de langue*. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, FIPF, Clé International, Paris.

- Cooley, R. E. & Roach, D. A. (1984) *Competence In Communication*. in R. N. Bostrom, Ed. Sage Publications, Beverly Hills, London, New Delhi.
- Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE, CLÉ International, Paris.
- Dabène, L. (1984) « Pour une taxinomie des opérations métacomunicatives en classe de langue étrangère ». *ÉLA*, 55, Didier Erudition, 39-46.
- Dausendschön-Gay, U. (1988) « Particularités des réparations en situation de contact » dans J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni, Éd. *Échanges sur la conversation*. Éditions du CNRS, Paris, 269-284.
- De Pietro, J.-F. (2002) « Et si à l'école on apprenait aussi? ». *Aile*, 16, 47-72.
- De Pietro, J.-F.; Matthey, M. & Py, B. (1989) « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » dans D. Weil & H. Fugier Éd. *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique*. Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 1-14.
- Ellis, R. (1999) *Learning A Second Language Through Interaction. Studies in Bilingualism, Volume 17*. John Benjamins North America.
- Faraco, M. & Kida, T. (1999) « Acquisition de L2 et séquences d'apprentissage : degré de stabilité interactive ». *IRAL* 37, no. 3, 215-230.
- Gajo, L. (2001) *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Collection LAL, Didier, Paris.
- Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. Éd. (2004) *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Collection LAL, Crédif, Didier, Paris.
- Giacobbe, J. (1990) « Le recours à la langue première : une approche cognitive » dans D. Gaonac'h, Éd. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, L'approche cognitive. Le français dans le monde, Recherches et applications*, 8, 115-123.
- Grosjean, F. (1993) « Le Bilinguisme et le biculturalisme : Essai de définition ». *Tranel*, 19, 13-41.
- Grosjean, F. (1998) « Studying Bilinguals: Methodological and Conceptual Issues ». *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge University Press, 1, 131-149.
- Gumperz, J.J. (1989) *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. Les Éditions de minuit, Paris.

- Legenhausen, L. (2000) « Principles of Authenticity and the Autonomous Classroom » in I. Plag and K. P. Schneider, Eds. *Language Use, Language Acquisition and Language History: (mostly) Empirical Studies in Honour of Rüdiger Zimmermann*, Pressestelle der Universität Marburg, 200-213.
- Lightbrown, P. & Spada, N. (2000) « Do They Know What They Are Doing? L2 Learners' Awareness of L1 Influence ». *Language Awareness*, 9/4, 198-217.
- Little, D. (1996) « Strategic Competence Considered in Relation to Strategic Control of the Language Learning Process » dans H. Holec & D. Little & R. Richterich Eds. *Strategies in Language Learning and Use. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Council of Europe, Strasbourg, 9-37.
- Lüdi, G. (1987) « Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme » dans G. Lüdi, Ed. *Devenir bilingue : parler bilingue*. Tübingen, Niemeyer, 1-21.
- Lüdi, G. (1999) « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde ». *Les cahiers du français contemporain*, 5, 25-52.
- Matthey, M. (1996) *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Peter Lang, Berne.
- Moore, D. & Py, B. (1995) « Parole empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde en milieu bilingue ». *Plurilinguismes*, 9/10, 133-145.
- Moore, D. (1996) « Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *Aile*, 7, 95-121.
- Moore, D. & Simon, D.-L. (2002) « Déréalisation et identité d'apprenants ». *Aile*, 16, Paris-Encrages, 121-144.
- Moore, D. (2006) *Plurilinguismes et école. Langues et apprentissage des langues*. Didier, Paris.
- Nabei, T. & Swain, M. (2002) « Learner Awareness of Recasts in Classroom Interaction: A Case Study of an Adult EFL Student's Second Language Learning ». *Language Awareness*, vol. 11, 1, 43-63.
- Pekarek, S. (1999) *Leçons de conversation. Dynamique de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Éditions Universitaires, Fribourg.
- Pekarek, S. (1999) « Stratégies de communication bilingues en classe de L2? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs ». *Aile*, 8, 127-141.

- Perdue, C. & Klein, W. (1993) « Concluding Remarks ». *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*, vol. 2, 253-272.
- Porquier, R. & Py, B. (2004) *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Essais, Crédif, Paris.
- Py, B. (1994) « Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition » dans D. Véronique, Éd. *Créolisation et acquisition des langues*. Publications des Universités de Provence, Aix-en-Provence, 136-147.
- Py, B. (1997) « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *ÉLA*, 108, 495-503.
- Py, B. (2000b) « Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue ». *ÉLA*, 120, 395-404.
- Reeves, G. (1980) « Developing Awareness of Optimal Foreign Language Learning Strategies within the Adult Learner ». *Babel, Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers' Associations*, 16, 3, 31-35.
- Richerich, R. (1997) « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication » dans H. Holec, D. Little & R. Richerich. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 41-76.
- Roulet, E. (1999) « La place de l'analyse dans l'organisation du discours dans les didactiques des langues et des littératures maternelles et secondes (Chapitre 1) » dans Roulet, E. *La Description de l'organisation du discours, Collection LAL*, Didier, Paris, 9-25.
- Swain, M. (2001) « Integrating Language and Content Teaching Through Collaborative Tasks ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 58, 1, 44-63.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2005) « The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development ». *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 15, no. 2, 169-186.
- Turnbull, M. (2001) « There is a Role for the L1 in Second and Foreign Language Teaching, But ... ». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 57, 4, 531-539.
- Van Lier, L. (1997) « Approaches to Observation in Classroom Research: Observation from an Ecological Perspective ». *Tesol Quarterly*, 31, 783-787.

Vasseur, M.-T. (1991) « Solliciter n'est pas apprendre (Initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère » dans C. Russier, H. Stoffel, & D. Véronique, Eds. *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 49-59.

Vasseur, M.-T. (1993) « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère ». *Aile*, 2, 25-59.

Véronique, D. (1992) « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». *Aile*, 1, 5-36.

### **Sites Web consultés**

- Cook (2007) *Krashen's Comprehension Hypothesis Model of L2 Learning*, [www.homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm](http://www.homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm)
- British Columbia Ministry of Education (2007) *French Language IRPs*, [www.bced.gov.bc.ca/irp/irp.htm](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/irp.htm)
- Ministère du Patrimoine canadien (2007), *Consultations du gouvernement du Canada sur la dualité linguistique et les langues officielles*, [www.pch.gc.ca/pc-ch/consultations/lo-ol\\_2007/MJV\\_072032\\_f.pdf](http://www.pch.gc.ca/pc-ch/consultations/lo-ol_2007/MJV_072032_f.pdf)
- VanPatten (1992) *Enseignement par le Traitement de l'Input (ETI)*, [www.samizdat.qc.ca/cosmos/sc\\_soc/tm\\_dd/ch3.htm](http://www.samizdat.qc.ca/cosmos/sc_soc/tm_dd/ch3.htm)
- Wendt, M. (2001) *Stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissage : recherche au service des chercheurs*, [www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4wendt.pdf](http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4wendt.pdf)