

Université de Montréal

**Quelques manifestations de l'interlangue dans une classe d'accueil
multiniveau de Montréal**

par

Carole Comtois

Département de linguistique et de traduction

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Maître en linguistique

septembre 2006

© Carole Comtois, 2006



P
25
U54
2006
V.010

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Quelques manifestations de l'interlangue dans une classe d'accueil
multiniveau de Montréal

présenté par :

Carole Comtois

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Victor Boucher	Président-rapporteur
Nathan Ménard	Directeur de recherche
Kathleen Connors	Codirectrice
Nazam Halaoui	Membre du jury

Mémoire accepté le 15 septembre 2006

RÉSUMÉ

Cette recherche traite des manifestations de l'interlangue observées dans une classe d'accueil multiniveau de Montréal. Elle s'inscrit à l'intérieur d'une double perspective. C'est une étude de cas qui porte sur l'analyse qualitative et quantitative (mais sans les tests de probabilité) du discours de seize élèves allophones en classe d'accueil lors des interactions entre maître et élèves ainsi qu'entre élèves. Ces interactions se déroulent dans un milieu partiellement contrôlé et l'analyse est faite à partir de la transcription d'enregistrements réalisés lors du déroulement normal des activités en salle de classe.

Les résultats de notre analyse nous ont permis de confirmer notre hypothèse à savoir que les élèves locuteurs de la classe d'accueil possèdent deux codes. Le premier est près de la langue cible, le français, c'est-à-dire près de la conformité alors que l'autre est près de ce que nous avons appelé la non-conformité. D'autres points en rapport avec notre hypothèse ont pu être vérifiés. La présence de deux codes se manifeste entre autres par la reformulation, à savoir la répétition formelle d'un même contenu (*signifié* : SÉ) réalisé sous plusieurs formes (*signifiants* : Sã). Elle se manifeste également par la production conforme et non conforme des verbes et du clitique ON /ʒ/. Nous avons été en mesure d'établir que la langue maternelle des locuteurs témoins n'a pas d'impact quant à l'usage de deux codes lors de la production de verbes en français – ou à tout le moins, rien ne nous permet de soutenir le contraire à partir de notre corpus.

Lors de notre analyse qualitative, nous nous sommes principalement intéressée au phénomène de la reformulation ainsi qu'à l'émergence de l'élément non conforme LE /lə/ (faux-clitique) antéposé au verbe JOUER /zuwe/. Les critères et les catégories établis lors de notre analyse quantitative nous ont permis de répertorier et de quantifier les réalisations conformes et non conformes des verbes et du clitique ON /ɔ/. À l'aide du sous-critère « répétition », nous avons observé que plusieurs locuteurs produisent une forme de répétition distincte de celle représentée par la reformulation et que cette forme de répétition affecte syntaxiquement les énoncés ainsi produits. À l'aide des sous-critères « voyelles » et « (H) », nous avons observé que plusieurs locuteurs produisent des formes émergentes de type vocalique et consonantique.

Tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif, les résultats obtenus nous ont permis de valider les outils méthodologiques développés, qu'il s'agisse de la nomenclature utilisée, de la démarche menant à la construction du corpus annexé à ce mémoire ou de la démarche régissant la catégorisation des verbes et du clitique ON /ɔ/ en fin d'analyse.

Mots-clés : linguistique, interlangue, français langue seconde, conformité, codes, reformulation, répétition, verbes, clitiques, classe d'accueil, Montréal.

ABSTRACT

This study focuses on manifestations of “interlanguage”, observed in a multi-level *classe d'accueil* in Montreal. The analytical strategy is two-pronged : qualitative, and also quantitative (though without statistical tests of probability). The data comes from the discourse of a sample consisting of 16 allophone pupils. It was collected during interactions with their teacher and among themselves. These classroom interactions were thus partially controlled, and the analysis was based on transcriptions of the audio recordings made during normal classroom activities.

The results of our analysis confirm our hypothesis, that these «classe d'accueil» pupils have two codes. One is close to the target language, in our terms, near “conformity”. The other is close to “non-conformity”. Certain facts related to this hypothesis were also discovered. For example, the two codes are represented in “reformulations”, i.e., repetitions of the same content (the *signifié* : SÉ), manifested in different linguistic forms (or *signifiants* : Sã). The two codes are also represented in the “conforming” and “non-conforming” production of verbs and of the clitic pronoun ON /ɔ̃/. Contrary to expectations, we found that the pupil’s mother tongue had nothing to do with the use of the two codes in the production of French verbs, or, at least, that nothing in the data allows us to posit such a relationship.

In the qualitative part of the study, we focused mainly on “reformulations” and on the emergence of “non-conforming” LE /lə/, considered a pseudo-clitic in the position before the verb JOUER /ʒuwe/. In the quantitative analysis, we identified and counted

“conforming” and “non-conforming” realizations of verbs and of the clitic ON /ɔ̃/. Having classified repetitions as a sub-type of “reformulation”, we observed, however, that several speakers produced a type of repetition that did not appear to be a reformulation. These repetitions had the effect of changing the syntax of the ultimate utterance. Focusing on the production of vocalic sounds and of what we call (H), we believe that the phenomenon represents the emergence of target vowels and consonants, respectively.

In both the qualitative and the quantitative analysis, the results enabled us to validate the methodological tools which we had developed : the nomenclature, the procedure leading to the construction of the corpus appended to this thesis, and the categorization of the verbs and of the clitic ON /ɔ̃/ in the ultimate analysis.

Key words : linguistics, interlanguage, French L2, conformity, codes, reformulation, repetition, verbs, clitics, classes d'accueil, Montreal.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTES DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS	xii
LISTE DES SYMBOLES	xiv
REMERCIEMENTS	xvii
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE	1
L'exposé de la problématique	1
1. Deux cas d'autocorrection	1
2. La répétition dans le contexte locuteur natif, locuteur non natif	3
3. L'interlangue (IL) : grammaticalité, conformité, intelligibilité	7
4. La double contrainte d'intelligibilité et d'acceptabilité (C:INTEL/ACC)	12
5. Fondement d'une hypothèse : les élèves locuteurs possèdent-ils deux codes?	13
CHAPITRE 2 : ÉTAT DE LA QUESTION ET BASES THÉORIQUES	15
1. La recherche en milieu scolaire	15
2. Le cadre de production d'énoncés intelligibles en français	20
2.1 L'intercompréhension	20
2.2 La représentation typologique de la communication : contraintes sociolinguistiques	22
2.3 La répétition liée aux impressions des élèves locuteurs	26
3. La reformulation	28
3.1 De nouveaux paramètres	28
3.2 La reformulation interactive et la reformulation non interactive	29

4. La coexistence de deux systèmes grammaticaux	34
4.1 Une constante	34
4.2 L'alternance de deux grammaires : une manifestation de IL	37
4.3 La notion de stabilité	39
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	41
1. La démarche de la recherche	41
2. Les sujets de l'étude	42
3. La constitution du corpus	43
3.1 La transcription des énoncés	43
3.2 Les listes	47
3.3 Le corpus	49
3.3.1 Les quatre énoncés verbaux de la liste des énoncés français	49
3.3.2 Les soixante-quatre « critères » descriptifs des verbes	50
3.3.3 Les douze « critères » descriptifs du clitique ON /ʒ/	50
CHAPITRE 4 : ANALYSE	52
1. La présentation de l'analyse en rapport avec les hypothèses	52
2. La présentation du sous-corpus liée au contexte de production	53
2.1 L'environnement minimal (EMIN)	53
2.2 La reformulation non interactive pronominale [R-I PR:1]	63
2.3 L'élément /ʒ/ comme représentation verbale à forme pronominale	66
2.4 L'environnement maximal (EMAX)	68
2.5 Le connecteur formel DIT /dɛi/	72
2.6 Les séquences	72
3. Le faux-clitique LE /lə/ : marqueur verbal dans VSAM	76
4. Les Sã verbaux et leurs environnements	84
4.1 Une représentation synthétique	84
4.2 Les Sã verbaux : cardinalité et réalisations	86
4.3 Une interprétation sémantico-syntaxique de la pause	87

5. Description des réalisations du système verbal	89
5.1 Les réalisations des verbes	89
5.1.1 Les cinq catégories descriptives	90
5.1.2 Les quatre propriétés énonciatives retenues	91
5.1.3 Les réalisations en rapport avec la conformité d'après 64 critères : C ₁ à C ₁₀ , D ₁ à D ₅₄	96
5.1.4 Les tableaux statistiques et les commentaires	98
5.2 Les réalisations du clitique ON /ʒ/	105
5.2.1 La description	105
5.2.2 Les quatre propriétés énonciatives retenues	105
5.2.3 Les réalisations en rapport avec la conformité d'après 12 critères : A ₁ , B ₁ à B ₁₁	109
5.2.4 Le tableau statistique et les commentaires	111
CONCLUSION	117
BIBLIOGRAPHIE	xviii
ANNEXE 1 Tableau A : <i>Modèle de transcription d'énoncés français</i>	xxii
ANNEXE 2 Tableau B : <i>Cassette 1 : 90 énoncés verbaux et 135 verbes</i>	xxiii
ANNEXE 3 Tableau C : <i>Cassette 2 : 90 énoncés verbaux et 138 verbes</i>	xxx
ANNEXE 4 Tableau D : <i>Cassette 3 : 54 énoncés verbaux et 90 verbes</i>	xxxviii
ANNEXE 5 Tableau E : <i>Cassette 4 : 28 énoncés verbaux et 42 verbes</i>	xliii
ANNEXE 6 Tableau F : <i>Cassette 5 : 79 énoncés verbaux et 146 verbes</i>	xlvi
ANNEXE 7 Tableau G : <i>Représentation quantitative des cinq cassettes de la série de base (SB)</i>	liv
ANNEXE 8 Tableaux série H (64) : <i>Catégorisation de 551 verbes</i>	lv
ANNEXE 9 Tableaux série I (12) : <i>Catégorisation de 122 réalisations du clitique ON /ʒ/</i>	lxxxvii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Deux cas d'autocorrection.....	2
Tableau 2	Trois cas de répétition.....	4
Tableau 3	Troisième cas : grammaticalité douteuse.....	5
Tableau 4	Illustrations A et B : É:-CONF (X'-) comparé à É:+CONF (X+)......	11
Tableau 5	Illustration d'un énoncé T2 mixte.....	27
Tableau 6	Illustration d'une reformulation RIS:T1.....	30
Tableau 7	Illustration d'une reformulation RIC:T1.....	31
Tableau 8	Illustration d'une reformulation R-I fbatØ:T1.....	33
Tableau 9	Illustration d'une reformulation R-I-fbat:T2.....	34
Tableau 10	Environnement minimal (EMIN) ZONE 1.....	54
Tableau 11	Validation du clitique ON /ɔ̃/ et du SÉ [« à quelle heure on va jouer »]....	58
Tableau 12	Environnement minimal (EMIN) ZONES 1 et 2 A.....	59
Tableau 13	Environnement minimal (EMIN) ZONES 1 et 2 B.....	62
Tableau 14	Validation de l'interprétation de /(...)ʒuwe/: ₁₄₆₊	64
Tableau 15	Validation de l'interprétation de /ɔ̃/: _{144y-}	67
Tableau 16	Question et énoncé d'amorce.....	69
Tableau 17	Environnement maximal (EMAX).....	70
Tableau 18	Le connecteur formel DIT /ɔ̃I/.....	72
Tableau 19	Séquence de base (SB) avec CF/ɔ̃I/.....	73
Tableau 20	Formation de cinq paires avec intersection (∩).....	75
Tableau 21	Présentation du faux-clitique LE /lə/ (FC/lə/) avec effacement.....	77
Tableau 22	Validation de l'interprétation de LEJOUER /ləʒuwe/.....	81
Tableau 23	La position vide *Ø occupée par [_{N [+cl]} on]+.....	81
Tableau 24	Remplacement de « on » non réalisé (Ø) par FC/lə/.....	82
Tableau 25	Les productions de FC/lə/ marqueur verbal.....	84
Tableau 26	Représentation synthétique des Sã verbaux (SãV).....	85
Tableau 27	Interprétation sémantico-syntaxique de la pause.....	88
Tableau 28	Distribution de 551 réalisations conformes et non conformes des verbes.....	91

Tableau 29	Distribution de 231 réalisations conformes sur 551 verbes.....	97
Tableau 30	Distribution de 320 réalisations non conformes sur 551 verbes.....	98
Tableau 31	Comparaison entre les réalisations conformes et non conformes des verbes.....	99
Tableau 32	Les critères C1, D19, D1 et D3 selon la flexion.....	100
Tableau 33	Réalisations conformes et non conformes de dix locuteurs selon la flexion (écarts).....	102
Tableau 34	Distribution de 5 catégories selon la répétition.....	104
Tableau 35	Distribution de 122 réalisations conformes et non conformes du clitique ON /ʒ/.....	105
Tableau 36	Distribution de 24 réalisations conformes sur 122 du clitique ON /ʒ/...	110
Tableau 37	Distribution de 98 réalisations non conformes sur 122 du clitique ON /ʒ/.....	111
Tableau 38	Comparaison entre les réalisations conformes et non conformes du clitique ON /ʒ/.....	113

LISTE DES ABRÉVIATIONS

Abréviations	Nomenclature	p.
C:ACC	contrainte d'acceptabilité	12
C:INTEL	contrainte d'intelligibilité	12
C:INTEL/ACC	double contrainte d'intelligibilité et d'acceptabilité	13
CF	connecteur formelle	72
D	domaine	74
É:+CONF	énoncé +conforme	9
É:ACC	énoncé acceptable	12
É:CONF	énoncé conforme	9
É:CONF	énoncé non conforme	9
É:-CONF	énoncé –conforme	9
É:INTEL	énoncé intelligible	12
EMAX	environnement maximal	68
EMIN	environnement minimal	53
FC	faux-clitique	80
ID	identité	91
IL	interlangue	7
R	reformulation	27
RI	reformulation interactive	29
R-I	reformulation non interactive	29
R-I fbatØ:T1	la reformulation non interactive (feed-back attenduØ) de type 1	32
R-I PR:T1	reformulation non interactive pronominale	63
RIC:T1	reformulation interactive copiée de type 1	31
R-I-fbat:T2	reformulation non interactive (-attente de feed-back) de type 2	33
RIS:T1	reformulation interactive simple de type 1	29
S:+CONF	segment +conforme	10
S:-CONF	segment –conforme	10
Sã	signifiant	3
SãV	signifiants verbaux	84
SB	série de base	45
SB	séquence de base	73
SC	série de consolidation	45
SÉ	signifié	3
SI	segment initial	73
SI-	segment initial –CONF	29
SIC	segment initial-copié	31
SIM	séquence imbriquée	73
SIR+	segment initial-reformulé +CONF	29
SPG	segment potentiellement généré	69
SSMP	Règles aux niveaux syntaxique, sémantique, morphologique et phonologique	8
T1	énoncés entendus par le maître	22
T2	énoncés qui ne sont pas entendus par le maître	22

LISTE DES ABRÉVIATIONS suite et fin

UA	unité d'approbation	30
VGS	Sãv à grand spectre	84
VGS*	Sãv à valeur ajoutée	84
VMS	Sãv à moyen spectre	84
VPS	Sãv à petit spectre	84
VSAM	variété scolaire du français en classe d'accueil multiniveau	34
Z	ZONE : parties d'enregistrement ou d'énoncés regroupés pour fins de comparaison	55

LISTE DES SYMBOLES

S.	IDENTIFICATION DES LOCUTEURS	C	ID
ac	Anglais des Caraïbes : Jamaïque, Saint-Vincent-et-les-Grenadines (Saint-Vincent), La Barbade	1	2 136
ca	Cantonais : Chine (Hong-Kong)	1	1 001
gu	Gujarati : Inde	1	4 400
pe	Pendjabi : Inde	1	4 364
po	Polonais : Pologne	1	5 410
tw	Twi : Ghana	1	3 275
08ac	Nom codé (sujet) représentant le nom d'un(e) élève (nombres pairs = garçons; nombres impairs = filles)	1, 2, 3	2 147
"08"ac	Nom codé (non-sujet) représentant le nom de la personne destinataire	2, 3, 4	2 251
00	Nom codé (sujet) représentant le nom d'un élève qui n'est plus dans la classe d'accueil	2	4 378
M1	Nom codé de l'enseignante titulaire : M2 et M3 sont utilisés pour d'autres enseignantes	Annexe 8	D45

S.	PARTICULARITÉS COMPORTEMENTALES	C	ID
♣	L'élève locuteur parle sachant qu'il est enregistré : discours ludique	3	3 353
•†	L'élève locuteur chante	3	3 346
(rires)	L'élève locuteur rit	3	1 121

S.	TYPOLOGIE DE CERTAINS ÉNONCÉS	C	ID
®	Un locuteur X répète un segment produit par un locuteur Y	3	5 430
©	Un locuteur X complète un segment produit par un locuteur Y	2	5 407
©	Ce segment doit être considéré avec celui qui le précède (©)	2	5 408
Δ	Ce segment fait partie d'une reformulation non interactive (R-I) n'impliquant qu'un seul locuteur	3	2 145
Δ	Ce segment doit être considéré avec celui qui le précède (R-I Δ)	3	2 146
ΔΔ	Ce segment fait partie d'une reformulation interactive (RI) impliquant deux locuteurs	3	2 149
ΔΔ	Ce segment doit être considéré avec celui qui le précède (RI ΔΔ)	3	5 427

S.	TYPOLOGIE DE CERTAINS VERBES	C	ID
.	Annonce un « infinitif »	2	2 142
..	Annonce un « présentatif »	2	2 138
...	Annonce un « impératif »	2	4 405
_____◇	Verbe au futur (temps absolu)	4	2 167

LISTE DES SYMBOLES suite

S.	MANIFESTATIONS PRO-DROP DES CLITIQUES SUJETS	C	ID
∅	Clitique sujet non réalisé phonologiquement	2	2 268
∅	Clitique sujet non réalisé phonologiquement ayant la même valeur que le clitique sujet qui le précède	2	2 269

S.	ENVIRONNEMENT SYNTAXIQUE DES VERBES	C	ID
∶ V	Rien ne précède le segment verbal	3	1 103
V ∶	Rien ne suit le segment verbal	3	1 104
∶ V ∶	Rien ne précède ni ne suit le segment verbal; le segment verbal est un énoncé complet	3	1 102
(↓, ⊕)	Suite ininterrompue de verbes acceptant seulement la pause	3	1 074 075

S.	LECTURE	C	ID
∪ ∪	Relie des phonèmes qui ne peuvent être séparés et qui sont dans deux cases différentes	2, 3	2 164
∪ ₁ ∪ ₂	Permet la lecture d'une suite d'éléments syntaxiquement non français qui est produite dans plus d'une case	2, 3, 4	3 353 354
∪ _A ∪ _B	Permet la lecture d'une suite d'éléments syntaxiquement non français suite à une reconstitution syntaxique conforme	4	2 188 189
< _____ >	Suite ininterrompue commençant dans la case C2 qui se poursuit dans la case C3 (même niveau) et qui se termine dans la case C3 d'un niveau plus bas	2, 3	4 394 395 396
↓	Élément non final d'une suite de verbes à l'intérieur d'un même énoncé (lecture : verticale)	3	2 145
⊕	Élément final d'une suite de verbes à l'intérieur d'un même énoncé (lecture : verticale)	3	2 146

S.	INTERPRÉTATION	C	ID
[?X]	Transcription approximative	2, 3	1 011
[??]	Segment incompréhensible avec ou sans reconnaissance syllabique ([??] _{2 syllabes})	2, 3	1 013
<i>Glose 1</i>	Glose dans la colonne 2 en bas en <i>italique</i>	2	2 176
<i>Glose 2</i>	Glose dans la colonne 3 en bas	3	2 176
<i>Glose 3</i>	Glose dans la colonne 4	4	2 176
(+____)	Contient un verbe ou une partie de verbe (ex. préfixe) qui est ajouté ou qui remplace un verbe produit	4	3 362
(X)	Contient un verbe ou une partie de verbe produit qui a été retranché	4	3 358
« ____ »	Contient un verbe qui a une forme nouvelle particulière	3	1 053
{ X }	Contient un segment produit qui n'est pas un verbe	4	3 356
{+____}	Contient un segment ajouté qui n'est pas un verbe	4	3 346
{ X }	Contient un segment retranché qui n'est pas un verbe	4	3 281

LISTE DES SYMBOLES suite et fin

S.	PROSODIE	C	ID
/ ː /	Voyelle ou consonne allongée	2, 3, 4	1 066
/ ˘ /	Voyelle ou consonne brève	2, 3, 4	2 221
/ ˒ /	Accent d'insistance	2, 3, 4	1 063
x↑	Intonation montante	2, 3	4 379
x↓	Intonation descendante	2, 3	1 091
(...)	Pause d'une durée courte	2, 3	5 448
(...)+	Pause d'une durée moyenne	2, 3	2 137
(...)++	Pause d'une durée longue	2, 3	1 133

S.	MANIFESTATIONS D'UNE CONSONNE ÉMERGENTE	C	ID
(H)	Consonne émergente de type fricative vélaire en position intervocalique représentée par les phonèmes suivants : /h/, /ʔ/	3, 4	2 165

S.	AUTRE	P.	ID
∩	Intersection (élément commun)	p. 74	Ch. 4

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de recherche, monsieur Nathan Ménard, pour sa grande générosité. Tout au long de la préparation et de la rédaction de ce mémoire, il m'a fait profiter de sa vaste expérience. Je remercie également ma codirectrice, madame Kathleen Connors, pour ses commentaires ainsi que ses précieux conseils.

Enfin, je veux exprimer ma gratitude à mes élèves qui ont si gentiment accepté de participer à cette recherche. J'ai été profondément touchée par leur spontanéité et leur humanisme.

*« ... si la culture est un lieu,
ce n'est pas comme une assise de la conscience,
mais comme une distance qu'elle a pour fonction de créer »*

Fernand Dumont dans
Le lieu de l'homme
La culture comme distance et mémoire

CHAPITRE 1

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

L'exposé de la problématique

1. Deux cas d'autocorrection

Les élèves des classes d'accueil doivent communiquer entre eux et avec leurs enseignants en français, malgré le fait qu'ils ne possèdent pas la compétence requise pour produire essentiellement des énoncés grammaticaux¹ dans cette langue. Nous entendons par énoncés, tous segments de la chaîne de la langue parlée délimités par la prise de parole d'un locuteur suivie de la prise de parole d'un autre locuteur.

Suite à de nombreuses observations dans l'environnement partiellement contrôlé de la classe d'accueil, certains comportements langagiers ont suscité notre intérêt. En effet, des énoncés produits dans le cadre d'interactions entre une enseignante et un élève indiquaient que des élèves avaient, dans une certaine mesure, la compétence de s'autocorriger lorsqu'ils produisaient des énoncés agrammaticaux. Ce mécanisme d'autocorrection se manifestait lorsque l'enseignante montrait qu'elle ne comprenait pas la question qu'un élève lui posait². Alors, les élèves qui se retrouvaient dans cette situation devaient répéter leur question sous une autre forme et cela, dans le but de la rendre compréhensible pour l'enseignante. Ce faisant, ils amélioreraient la grammaire de

¹ Cf. Sous-section 1.3; **énoncé jugé grammatical**.

² Bien qu'il eût pu en être autrement, dans les cas d'autocorrection que nous avons répertoriés (tableau 1 p. 2), l'enseignante fait semblant de ne pas comprendre les élèves locuteurs dans le but précis de les inciter à reformuler leurs questions correctement. Notons que, selon notre expérience, un regard, un geste ou encore un seul mot aurait permis aux élèves locuteurs de se faire comprendre.

leur énoncé et, à plus d'une reprise, certains réussissaient spontanément à le rendre grammatical. L'aisance et la rapidité avec lesquelles des élèves s'autocorrigeaient nous ont amenée à nous poser la question suivante : ces élèves étaient-ils en train de traduire ou bien recouraient-ils à d'autres stratégies d'énonciation en français?

Voici deux exemples d'autocorrection faite par les élèves. Dans le premier cas, l'enseignante intervient verbalement alors que dans le deuxième cas, elle n'intervient pas verbalement.

TABLEAU 1

Deux cas d'autocorrection

Premier cas (1997)

Élève A	Est-ce que je peux aller \emptyset /prepar/ ?	Agrammatical
<i>Enseignante</i>	Quoi ?	
Élève A	Est-ce que je peux aller me /prepare/?	Grammatical

Deuxième cas (1995)

Élève B	Est-ce que je peux aller aller à la toilette?	Agrammatical
<i>Enseignante</i>		
Élève B	Est-ce que je peux aller à la toilette?	Grammatical

Si effectivement ces élèves traduisaient, cela impliquerait qu'ils avaient la compétence de générer deux énoncés ayant le même sens tout en étant distincts au niveau de la forme. De plus, si ce phénomène se manifestait dans le cadre d'un échange maître-élève, il serait admissible qu'il puisse se manifester dans d'autres contextes. Ainsi, ce type d'énoncés pouvait aussi se retrouver dans les énoncés produits lors d'interactions entre élèves.

Bref, cette dualité au niveau de la forme est devenue notre principale préoccupation. Il nous fallait à partir de données recueillies vérifier l'existence de cette dualité. Et si elle était présente, il fallait trouver de quelle manière elle se manifestait linguistiquement.

2. La répétition dans le contexte locuteur natif, locuteur non natif

Le fait que des élèves puissent ainsi produire deux énoncés ayant le même sens (*signifié* : SÉ) tout en étant distincts au niveau de la forme (*signifiant* : S α), nous a amenée à nous demander si une enseignante francophone pouvait également utiliser le même procédé lorsqu'elle s'adressait à des élèves non francophones.

Nous avons observé que dans certains contextes, des enseignantes pouvaient, comme les élèves allophones, produire des énoncés qui s'éloignaient d'une production conforme¹. Ainsi, il nous est arrivé d'observer une enseignante de troisième année (classe régulière du primaire) qui parlait à une de ces élèves non francophone. Cette enseignante a spontanément produit un énoncé à l'intérieur duquel il y avait une séquence composée de trois parties – que nous reproduisons de mémoire (voir ci-après le tableau 2 : 3^e cas), n'ayant pas pu les enregistrer sur le vif. Chaque partie avait une forme différente, mais contenait le même SÉ, c'est-à-dire la même consigne donnée à son élève. Notons que l'enseignante a par la suite senti le besoin d'expliquer à une autre enseignante, témoin de cet échange, qu'elle jugeait que la stratégie qu'elle venait d'utiliser était nécessaire et que cela lui permettait de s'assurer que son message soit compréhensible pour l'élève.

¹ Cf. Sous-section 1.3; **énoncé conforme**.

Bien que nous soyons, dans ce cas-ci, en présence de trois parties consécutives (voir ci-après le tableau 2 : 3^e cas), au lieu de deux parties non consécutives comme dans les deux cas précédents (tableau 2 : 1^{er} et 2^e cas), il existe tout de même un point de convergence entre le type de pluralité formelle produite par les élèves (tableau 2 : 1^{er} et 2^e cas) et le type de pluralité formelle produite par l'enseignante (tableau 2 : 3^e cas). En effet, dans le troisième cas, comme dans les deux cas d'autocorrection précédents (1^{er} et 2^e cas), le même SÉ est répété alors que la forme des parties change. Par contre, notons que dans l'énoncé de l'enseignante (3^e cas), chaque partie produite est grammaticale, alors que, dans les énoncés des élèves, c'est uniquement la deuxième partie (voir Autocorrection : 1^{er} et 2^e cas) qui est grammaticale.

TABLEAU 2

Trois cas de répétition

Premier cas

Élève A	Est-ce que je peux aller \emptyset /prepar/ ?	Agrammatical
Autocorrection	Est-ce que je peux aller me /prepare/?	Grammatical

Deuxième cas

Élève B	Est-ce que je peux aller aller à la toilette?	Agrammatical
Autocorrection	Est-ce que je peux aller à la toilette?	Grammatical

Troisième cas

Enseignante	Allez dans la salle de classe et ramenez le livre	Grammatical
	[Consigne X]	
Répétitions :	Il faut aller chercher le livre	Grammatical
	[Consigne X']	
1 SÉ=3 Să	Votre livre-là, allez le chercher dans la salle	Grammatical
	[Consigne X'']	
X = X' = X'' : ' Allez chercher un livre dans telle salle. '		

A priori, les élèves sont les seuls à produire des énoncés agrammaticaux. Toutefois, on peut se demander si la triple répétition de la consigne (3^e cas) serait adéquate ou nécessaire dans un contexte de communication entre locuteurs natifs francophones.

L'enseignante témoin a jugé que l'énoncé de l'enseignante locutrice (3^e cas) était grammaticalement douteux. D'une part, il est grammatical parce que chacune des trois parties, pris isolément, est en soi grammaticale. D'autre part, il est déviant parce que l'observatrice ne reconnaît pas l'enchaînement des trois parties présentes dans l'énoncé comme étant syntaxiquement français.

TABLEAU 3

Troisième cas : grammaticalité douteuse

Enseignante	Consigne X	Consigne X'	Consigne X''
Répétitions : 1 SÉ=3 Sĭ	GRAMMATICALITÉ DOUTEUSE		

En fait, cet énoncé pourrait être relié à un phénomène appelé « *foreigner talk* » selon lequel un locuteur natif modifie sa façon de parler¹. Voici comment Lightbown et Spada décrivent ce phénomène.

One condition which appears to be common to learners of all ages is access to modified input. This adjustment speech style is called [...] *foreigner talk* or *teacher talk* for second languages. Most people who interact regularly with language learners seem to have an intuitive sense of what adjustments are needed to help learners understand. (Lightbown et Spada, 1993 : 22)

La surabondance de l'output (ici la répétition de la consigne, redondance) transmise par le destinataire¹ (enseignante) peut être vue comme étant un mécanisme compensatoire.

¹ L'enseignante utilise très peu le « *foreigner talk* ». Cependant, lorsque questionnée sur sa production d'énoncés non conformes (« *foreigner talk* »), l'enseignante est demeurée convaincue que tous ses énoncés étaient conformes (Cf. Sous-section 1.3; **énoncé conforme** et **énoncé non conforme**).

Ce mécanisme serait activé lorsque le destinataire francophone juge que la compétence du destinataire non francophone (élève) est insuffisante pour que la transmission de son message soit efficace sans la répétition d'un même SÉ sous différentes formes.

En d'autres mots, la stratégie compensatoire qu'utilise le destinataire est un moyen d'empêcher que la transmission du message échoue. La perte prévisible d'information liée à la distance marquée entre le code utilisé par le destinataire et celui utilisé par le destinataire serait compensée par l'utilisation de la répétition formelle. Notons que, selon Jakobson, il existe un lien entre la quantité d'information reçue lors de la transmission d'un message et la proximité des codes utilisée par les locuteurs. En d'autres mots, « [...] Plus le destinataire est proche du code utilisé par le destinataire, plus la quantité d'information est grande » (Jakobson, 1963 : 176).

En résumé, les énoncés produits dans le contexte où il y a des locuteurs natifs et des locuteurs non natifs forment trois catégories : ils peuvent être agrammaticaux, avoir une grammaticalité douteuse (déviante), ou être grammaticaux. De plus, le phénomène de la répétition d'un même SÉ sous plusieurs formes par un même locuteur peut se manifester autant chez des élèves non francophones que chez des enseignants francophones.

Enfin, il est raisonnable de penser que l'environnement de la classe d'accueil est un milieu propice à la production d'énoncés ou de parties d'énoncés qui sont identiques au niveau du sens, tout en possédant une pluralité formelle.

¹ Notons qu'ici, comme Jakobson (1963), nous utilisons le terme « destinataire » en lui donnant le même sens qu'*émetteur* et le terme « destinataire » en lui donnant le même sens que *récepteur*.

3. L'interlangue (IL) : grammaticalité, conformité, intelligibilité

Notre réflexion ainsi que notre analyse graviteront autour du phénomène de *l'interlangue* (IL) qui, d'un point de vue factuel, existe à travers la production des locuteurs. Selon nous, les énoncés qui relèvent du phénomène de l'interlangue se retrouvent dans trois contextes : lors de la production d'un locuteur non natif, lors de la production d'un locuteur natif interagissant avec d'autres locuteurs non natifs (« *foreigner talk* ») et, enfin, lorsqu'un enfant locuteur natif fait l'apprentissage de sa langue maternelle. Dans le cadre de notre recherche, nous ne retiendrons que le premier contexte.

D'un point de vue hypothétique, nous pouvons, en nous inspirant de Selinker (1992), considérer l'interlangue comme une manifestation des capacités langagières de tout être humain. En ce sens on pourrait aller jusqu'à l'associer aux manifestations de la grammaire universelle. Précisons tout de suite que notre travail n'affiche pas la prétention d'en faire la démonstration. Cette manifestation semble toutefois s'inscrire à l'intérieur d'un système dynamique activé principalement lors de l'apprentissage d'une langue. Ce système comporte **un aspect variationnel**; il est caractérisé par l'alternance de deux grammaires (**coexistence**) dont la dynamique réside dans l'oscillation de la performance des locuteurs entre deux pôles. Dans le cas d'énoncés produits par des locuteurs non natifs, nous dirons que ces énoncés sont, à différents degrés et à plusieurs niveaux, « plus ou moins conformes ». Nous dirons également des énoncés engendrés dans le mode interlangue qu'ils comportent des éléments novateurs dont la principale constante observable aux *niveaux syntaxique, sémantique, morphologique et*

phonologique (SSMP) est la répétition formelle d'un même contenu (*signifié* : SÉ) réalisé sous plusieurs formes (*signifiants* : Să).

En tant que manifestation de la compétence langagière, le phénomène de l'interlangue présuppose le concept de **grammaticalité**. Un **énoncé jugé grammatical** est un énoncé conforme à la syntaxe, ou à la grammaire globale de la langue cible. Précisons que dans les premiers travaux des générativistes, les **jugements de grammaticalité** s'appliquaient principalement, sinon exclusivement, à la syntaxe. De ce fait, les jugements relatifs aux autres niveaux (sémantique, morphologique et phonologique, incluant la prosodie) étaient en général écartés.

À cause des limites dans l'application du jugement de grammaticalité¹, nous avons cherché à établir ou à adopter un autre critère qui serait mieux adapté à l'analyse descriptive et comparative d'énoncés produits par des locuteurs non natifs. Ce critère doit rendre compte des manifestations du phénomène de la répétition (axe syntagmatique et axe paradigmatique) sans toutefois exclure les autres manifestations de l'interlangue.

Par conséquent, nous avons introduit le concept de **conformité** auquel nous avons donné l'envergure dont nous avons besoin pour décrire notre corpus. Ce concept inclut le jugement de grammaticalité représenté par le niveau syntaxique ainsi que tous les autres jugements provenant des niveaux sémantique, morphologique et phonologique. Bref, le concept de conformité représente les règles SSMP.

¹ Notons que le jugement de grammaticalité intègre la notion de degré. Ainsi, un énoncé agrammatical pris en un sens large peut être partiellement grammatical (ex. grammatical à l'intérieur d'un seul syntagme) pris en un sens strict.

Dans un cadre absolu, *un énoncé conforme* (É:CONF) est un énoncé totalement conforme aux règles régissant les *niveaux syntaxique, sémantique, morphologique et phonologique* (SSMP) d'un acte de parole. Par contre, *un énoncé non conforme* (É:CONF) est un énoncé qui n'est pas conforme à la totalité des règles SSMP. Enfin, nous ajouterons que, dans le contexte de la classe d'accueil, l'enseignante porte **un jugement de conformité** sur la performance des locuteurs non natifs en tenant compte de l'ensemble des règles SSMP.

Le concept de conformité s'inscrit également à l'intérieur d'une démarche comparative. Ainsi, lors de l'analyse d'énoncés formant une paire, deux énoncés X et X' formellement distincts, mais identiques au niveau de leur sens, sont comparés l'un à l'autre. L'énoncé X qui n'est pas obligatoirement conforme à la totalité des règles SSMP (il peut être parfait ou non parfait) sera jugé *+conforme* (É:+CONF) et l'énoncé X' qui n'est jamais conforme à la totalité des règles SSMP (toujours non parfait et moins parfait que l'énoncé X) sera, en contrepartie, jugé *-conforme* (É:-CONF). En bref, la performance des locuteurs non natifs oscille entre le pôle de **la conformité(+)** et celui de **la non-conformité(-)**.

Deux exemples de paires d'énoncés X+ (É:+CONF) et X'– (É:-CONF) sont illustrés ci-après (tableau 4). Ils sont produits par deux locuteurs : L08ac (X'–) suivi de L04ac (X+) (illustration A) et L01po (X'–) suivi de L03pe (X+) (illustration B). Notons que dans ces deux exemples les cases ombragés contiennent des énoncés contextuels qui nous permettent d'interpréter les énoncés X'– et X+. Notons également que, dans l'illustration A, la paire d'énoncés constituée des énoncés X'– et X+ de la cassette 2 face A (2A ID 144,

145, 146) fait partie de notre corpus¹. Enfin, un troisième exemple contenant une paire d'énoncés (X'- suivi de X+) est illustré au Chapitre 2². Contrairement aux deux exemples précédents, cette paire d'énoncés est produite par un seul locuteur (L18ac).

Dans le tableau 4 ci-après, des gloses ont été utilisées. Le premier niveau est assimilable à une transcription littérale alors que le deuxième est une réécriture plus proche de la norme. Nous ajouterons qu'il est aussi possible de trouver, à l'intérieur d'un même énoncé, une paire de segments constituée d'*un segment +conforme* (S:+CONF) (X+) suivi d'*un segment -conforme* (S:-CONF) (X'-). Un exemple de ce type d'énoncé est également illustré au Chapitre 2³.

¹ Cf. Chapitre 4, sous-section 2.1; tableau 12.

² Cf. Chapitre 2, sous-section 3.2; tableau 8.

³ Cf. Chapitre 2, sous-section 2.3; tableau 5.

TABLEAU 4

Illustrations A et B : É:-CONF (X'-) comparé à É:+CONF (X+)

Illustration A : É:-CONF (X'-) comparé à É:+CONF (X+)

X'- L08ac	:/ˈmadām(...)kɛlœvɛlɔʒuwe(...) kãœʒøčkãtãfɛlɔʒure(...)ʒuwe/:	01:39 2A ID 144 145 146
M1	:/s'il-vous-plaît (...)+ un ami a posé une question (...)+ "08" tu peux répéter j'ai pas bien compris:	01:55
X+ L04ac	:/08 /œɪ/ quelle heure on /væʒuwe/:	02:03 2A ID 148

GLOSES

X'- L08ac	<i>Niveau 1</i> :/"madame" (...) quelle heure vais le jouer (...) quand un jeu /œ/ quand temps fait le jou/re/ (...) jouer:	01:39 2A ID 144 145 146
	<i>Niveau 2</i> :/"madame" (...) à quelle heure on va jouer (...) quand on va jouer (...) à quelle heure on va jouer:	
X+ L04ac	<i>Niveau 1</i> :08 dit quelle heure on va jouer:	02:03 2A ID 147 148
	<i>Niveau 2</i> :08 demande à quelle heure on va jouer:	

Illustration B : É:-CONF (X'-) comparé à É:+CONF (X+)

X'- L01po	:/vingt-quatre (...)+ "madame" donner lunch↑:	16:30 5A ID 424
M1	:/non (...) le vingt-quatre (...) on va à la classe verte cette journée-là:	16:35
M1	:/ā/ oui c'est vrai c'est /l/vingt-cinq:	16:59
X+ L03pe	:/01 dit que vingt-quatre pas apporter lunch "madame" donner /lɒnʃunʒ/:	17:01 5A ID 425 426
L01po L09ca	(rires)	17:04
M1	:/ˈ01" (...) le vingt-quatre tu viens à l'école tu apportes ton lunch↑ (...) le vingt-cinq (...) pas besoin /d/ lunch vingt-six et /l/vingt-sept (...) O.K.↑:	17:08
L01po	:/O.K.:	17:16
M1	:/vingt-quatre (...) tu apportes ton lunch (...) vingt-cinq tu n'as pas besoin /də/ lunch (...) O.K. (...) merci "01"↑:	17:18

GLOSES

X'- L01po	<i>Niveau 1</i> :/vingt-quatre (...)+ "madame" donner lunch↑:	16:30 5A ID 424
	<i>Niveau 2</i> :/"madame", est-ce que le vingt-quatre on a besoin d'apporter notre lunch↑:	
X+ L03pe	<i>Niveau 1</i> :01 dit que vingt-quatre pas apporter lunch "madame" donner lunch ou non:	17:01 5A ID 425 426
	<i>Niveau 2</i> :/"madame", 01 vous demande si le vingt-quatre on a besoin d'apporter notre lunch:	

Pour qu'un énoncé puisse être jugé +CONF ou -CONF, il doit au préalable être intelligible par l'enseignante. Ceci nous amène à définir un autre concept, celui d'**intelligibilité**. Nous le définirons en tenant compte du point de vue de l'enseignante destinataire ou témoin. Selon nous, *un énoncé intelligible* (É:INTEL) est un énoncé qui se rapproche suffisamment de la conformité pour être facilement compris par l'enseignante destinataire francophone du Québec et cela, sans le support de repères non verbaux (communication non verbale). En fait, le **jugement d'intelligibilité** que porte l'enseignante impose une contrainte sur la production de l'élève locuteur. Nous appellerons cette contrainte *la contrainte d'intelligibilité* (C:INTEL).

4. La double contrainte d'intelligibilité et d'acceptabilité (C:INTEL/ACC)

Nous définirons le concept d'**acceptabilité** en lui donnant un sens particulier. Selon nous, *un énoncé acceptable* (É:ACC) est un énoncé qui répond aux exigences pédagogiques de l'enseignante destinataire qui porte un **jugement d'acceptabilité**. Ce jugement normatif est le résultat de l'estimation du degré de compétence de l'élève locuteur non natif en fonction de sa performance; le degré de compétence étant lui-même déterminé par l'ensemble des variables suivantes : le temps passé en accueil, l'enseignement en français dispensé pendant le temps passé en accueil, les productions antérieures en français, l'âge, le niveau de scolarisation, la langue d'origine et l'environnement linguistique en dehors des heures de classe. Le jugement d'acceptabilité impose une contrainte sur la production de l'élève locuteur. Nous appellerons cette contrainte *la contrainte d'acceptabilité* (C:ACC).

Enfin, d'un point de vue pragmatique, le fait qu'un élève locuteur doit produire un énoncé à la fois intelligible et acceptable s'il veut obtenir facilement ce qu'il demande, implique une double contrainte. Nous appellerons cette double contrainte *la double contrainte d'intelligibilité et d'acceptabilité* (C:INTEL/ACC).

5. Fondement d'une hypothèse : les élèves locuteurs possèdent-ils deux codes?

Comme nous l'avons vu dans les tableaux 1 et 2, les élèves locuteurs peuvent produire deux énoncés qui ont le même SÉ tout en ayant deux Să. Si effectivement ces élèves traduisaient, cela voudrait dire qu'ils généreraient deux formes associées à un même sens. Si tel est le cas, le même phénomène se retrouverait dans les énoncés que nous avons transcrits et nous aurions ainsi la possibilité de faire voir que des élèves ont la compétence d'utiliser deux codes. Advenant le cas où ce phénomène se reproduirait dans les énoncés de plusieurs élèves, nous serions éventuellement en présence d'un phénomène qui pourrait être généralisé dans le milieu des classes d'accueil.

Ainsi, les élèves posséderaient deux codes : un premier qui se manifeste par *des énoncés +CONF* (É:+CONF) et un deuxième qui se manifeste par *des énoncés -CONF* (É:-CONF). Ces deux systèmes coexisteraient et l'activation de l'un ou de l'autre serait déterminée par le besoin d'être compris dans le contexte de la classe d'accueil. En d'autres mots, le jugement de la compétence du destinataire faite par le destinataire déterminerait la nature du code à être utilisé par ce dernier. Cette réflexion constitue le fondement de notre hypothèse de recherche.

Étant donné qu'il nous est impossible d'analyser les énoncés de façon exhaustive à tous les niveaux structuraux, notre hypothèse entraîne comme corollaires le choix et l'acceptation de quelques phénomènes comme indices particulièrement sensibles de cette dualité linguistique. Sans exclure d'autres manifestations, nous nous proposons d'examiner plus attentivement des aspects de la syntaxe de base des énoncés, les contextes des reformulations et des répétitions, les réalisations de certaines classes pronominales et verbales au plan morphosyntaxique, sans négliger l'adéquation sémantique. Nous retiendrons aussi quelques éléments d'ordre phonologique au sens large (nous n'osons pas dire « phonétique ») dont la fréquence ou la constance ont soulevé notre intérêt. Nous pensons au départ que ces phénomènes sont des lieux propices à la vérification de notre hypothèse sur les deux codes.

CHAPITRE 2

ÉTAT DE LA QUESTION ET BASES THÉORIQUES

1. La recherche en milieu scolaire

Puisque notre étude touche la clientèle des classes d'accueil en milieu scolaire de l'île de Montréal et compte tenu de ce contexte sociopédagogique très particulier, nous avons choisi de restreindre la recherche documentaire aux études qui concernent l'école québécoise. Nous avons consulté différentes banques de données sans toutefois trouver d'études menées à partir d'enregistrements réalisés dans le cadre des activités normales de la salle de classe. Nous avons également consulté des chercheurs dans le domaine, dans plusieurs universités, dont Claude Germain, par exemple, à l'UQAM. Ces derniers disaient ne pas connaître de recherches basées sur l'analyse d'un corpus élaboré à partir du discours des élèves de classe d'accueil au Québec. Il existe cependant au Québec, d'après notre correspondance avec le Professeur Germain, des données enregistrées exploitées à des fins très spécifiques (par ex. objectif de perfectionnement des enseignantes/enseignants) qui, de toute façon, ne sont pas disponibles. Notons que Germain, Hardy et Pambianchi (1991)¹ se sont intéressés au phénomène de l'interaction enseignants/élèves en se basant sur des recherches menées auprès d'enseignants d'anglais langue seconde. Ici encore, les extraits de corpus retenus sont exploités à des fins de perfectionnement pédagogique. Enfin, notons aussi les données enregistrées de la thèse

¹ GERMAIN, Claude, Marguerite HARDY et Gabriella PAMBIANCHI (1991) *Interaction enseignant-e/élèves selon une démarche communicative/expérientielle*, coll. Plan de perfectionnement en français langue seconde, sous la direction de R. Tremblay, Montréal, Centre Éducatif et Culturel.

de Gabriella Pambianchi (2003) qui porte sur une clientèle adulte, mais dont les objectifs diffèrent des nôtres.

Dans le même esprit, McAndrew et Veltman (1999), les auteurs de l'étude *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire*, confirment la rareté des recherches qui traitent des usages linguistiques réels en milieu scolaire (1999 : 3). Selon ces auteurs, la seule étude connue faite en milieu scolaire serait celle de Beauchesne et Hensler (1987), *L'école française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal, situation du français et intégration psychosociale des élèves*. Cette étude porte sur les usages réels hors classe et elle ne traite pas du discours des élèves de classe d'accueil. Les chercheurs observent les élèves et font « l'estimation du degré d'utilisation du français dans les situations informelles au primaire » (Beauchesne et Hensler 1987 : 191). Des élèves du primaire et du secondaire sont également questionnés sur leurs usages linguistiques (*id.* : 190). Les auteurs considèrent que les difficultés de communication linguistiques sont un aspect important de la problématique de l'intégration psychosociale des élèves non francophones (*ibid.* : 103). Cette étude ne contient aucune transcription d'énoncés.

Quant à la l'étude de McAndrew et Veltman (1999), précisons qu'elle a été réalisée dans dix écoles primaires et dans dix écoles secondaires appartenant à cinq commissions scolaires de l'île de Montréal. Comme pour l'étude précédente, les chercheurs observent les élèves dans diverses situations réelles de contact informel et des élèves sont interrogés sur leurs usages linguistiques (situations rapportées); aucune observation n'a

été faite en salle de classe et aucune transcription d'énoncés ne figure dans l'étude. Enfin, cette étude exploratoire se veut à la fois descriptive et comparative; elle a pour objectif de proposer des hypothèses (cf. McAndrew et Veltman, 1999 : 9 et 10 — 1.3.2 Objectifs et paramètres généraux). L'extrait ci-après résume l'essentiel des objectifs et des paramètres généraux de cette étude.

[...] ce projet mené dans des écoles à taux de densité ethnique variés permettra d'effectuer une comparaison des dynamiques propres à chacune des écoles en fonction du taux de présence et de la composition ethnolinguistique de leur clientèle allophone. Elle vise aussi à proposer des hypothèses quant à l'impact respectif de ces facteurs sur l'usage du français comme langue commune.

(Site consulté — CENTRE D'ÉTUDES ETHNIQUES DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL : 2000)

Lors des observations directes (qualitatives), les observateurs utilisent une grille et une fiche de rapport d'observation. La fiche de rapport précise la langue dominante utilisée par rapport à d'autres catégories de langues utilisées et cela, en fonction d'un lieu précis, à un moment donné de la journée. Ces données sont alors compilées et des calculs mathématiques sont effectués. Les résultats statistiques de ces calculs sont illustrés sous forme de graphiques. Certains graphiques illustrent la force relative du français au niveau primaire et secondaire (McAndrew et Veltman, 1999 : 57-58) à l'aide d'un indice de force relative du français (FRF). Cet indice a été construit pour mesurer la dynamique linguistique à l'intérieur d'échanges intragroupes en considérant l'utilisation exclusive du français par rapport à l'anglais; cet indice exclut de ses calculs les échanges bilingues ou trilingues impliquant l'utilisation du français et de l'anglais ainsi que l'utilisation des langues d'origine autres que le français et l'anglais (*id.* : 55). L'indice « trad » est également utilisé; des graphiques illustrent la relation entre le taux de présence du français et l'indice « trad » au niveau primaire et secondaire (*ibid.* : 71-72).

[...] l'indice trad [...] mesure [...] dans chaque école, la force de la tendance « spontanée » (soit avant toute intervention pédagogique) vers le français ou l'anglais, si l'on assumait que les élèves suivent les comportements de leur communauté en matière de mobilité linguistique, tels qu'observés au recensement de 1991. (McAndrew et Veltman, 1999 : 13)

D'autres graphiques illustrent la répartition en pourcentages de la pratique linguistique des élèves aux niveaux primaire et secondaire (*ibid.* : 46 et 49). Les pourcentages de la pratique linguistique sont déterminés en fonction du degré d'utilisation des langues captées lors de la cueillette des données : français, anglais, autres, alternance codique.

Des élèves de 4^e et 5^e secondaire (223 jeunes garçons et filles de 10 écoles) sont également interrogés sur leurs choix linguistiques. Pour ce faire, un court questionnaire auto-administré est rempli par les élèves : ce questionnaire porte sur la reconstruction des choix linguistiques de ces élèves à l'école et hors de l'école pendant les vingt-quatre dernières heures (*ibid.* : 149). Ensuite, ces derniers participent à une entrevue semi-dirigée (tour de table) à l'intérieur de laquelle un retour est fait sur le questionnaire. Les jeunes sont entre autres interrogés au sujet de leur usage de **l'alternance codique**.

Questions : Habituellement, quelle(s) langue(s) utilisez-vous le plus?

À l'école?

À l'extérieur de l'école? Dans quelles situations?

Écoute de la T. V. – radio?

Code-switching ?

(McAndrew et Veltman, 1999 : 149)

La plupart des élèves disent utiliser fréquemment l'alternance codique (code-switching) lorsqu'ils ignorent un mot dans l'une ou l'autre langue ou, parfois, lorsqu'ils ne veulent pas que les autres élèves comprennent ce qu'ils disent. Dans la plupart des cas, l'alternance codique implique l'emploi de deux langues, tandis que dans d'autres, plus rares, les élèves utilisent alternativement le français, l'anglais et la langue d'origine. (McAndrew, Veltman 1999 : 100)

Malgré le fait que la majorité des jeunes questionnés disent utiliser fréquemment l'alternance codique (« code-switching »), les auteurs soulignent que les données d'observation montrent le contraire (*ibid.* : 54 et 100, note 54). Notons également un fait intéressant pouvant affecter les résultats relatifs au degré d'utilisation de l'alternance codique : lors de l'entrevue, certains élèves « disent parler français lorsqu'ils se sentent surveillés ou qu'on les rappelle à l'ordre, mais soulignent qu'ils retournent à la langue de leur choix dès qu'il n'y a pas de surveillance » (*ibid.* : 110).

Adiv (1979) et Denis (1990) ont également fait des recherches en milieu scolaire. Contrairement aux recherches mentionnées ci-dessus, des élèves en classe d'accueil sont spécifiquement les sujets de cette recherche et leur discours est comparé à celui d'autres élèves qui ne sont pas en classe d'accueil. Dans le cas de Denis, le discours de dix allophones à la fin d'un séjour en classe d'accueil niveau maternelle a été comparé à celui de dix francophones. Dans le cas de Adiv, la recherche incluait quatre groupes d'élèves de niveau maternelle : les élèves d'une classe d'immersion française, les élèves d'une classe d'accueil située dans une école anglophone, les élèves d'une classe d'accueil située dans une école francophone et enfin, les élèves francophones d'une classe régulière qui ont servi de groupe témoin (Adiv, 1979 : 3).

Dans l'étude de Denis (1990 : 71), le rôle des observatrices se limite à porter des jugements spontanés sur l'intelligibilité des énoncés produits par les élèves d'accueil de niveau préscolaire et une grille est utilisée. Les observations sont faites dans le cadre des activités habituelles de la classe. Quant à Adiv, elle a mené son étude en administrant

une batterie de tests (Adiv, 1979 : 4). L'objectif de cette étude était d'évaluer le niveau de compétence en français et le rendement scolaire d'élèves qui proviennent de différentes communautés ethniques.

Pour terminer, notons que, mis à part quelques très rares exemples d'énoncés ou de parties d'énoncés¹ dans Denis (1990 : 88) et Adiv (1979 : 12), aucune des recherches ci-dessus ne contient de corpus basés sur l'analyse du discours des élèves de classe d'accueil. Nous n'avons pas non plus de données précises concernant les manifestations du « *code-switching* » dont il est fait mention dans l'étude McAndrew et Veltman (1999). Par conséquent, ces recherches ne nous permettent pas de faire la démonstration qu'il existe une dualité formelle dans le discours des élèves.

2. Le cadre de production d'énoncés intelligibles en français

2.1 L'intercompréhension

Notre recherche porte sur l'analyse descriptive du discours des élèves d'une classe d'accueil multiniveau². Nous entendons, par discours, la performance des élèves qui se retrouvent en situation de communication lors du déroulement normal des activités en salle de classe. La performance des élèves est constituée d'énoncés qu'ils produisent dans cet environnement partiellement contrôlé. Dans ce contexte, l'enseignante titulaire francophone, de par sa fonction, doit parler français et inciter les élèves à parler français.

¹ Fait intéressant, ces rares énoncés ou parties d'énoncés comportent des répétitions : un allongement nominal impliquant deux déterminants antéposés (français et anglais), la réduplication nominale et la répétition de plusieurs noms à l'intérieur d'un même énoncé jugé inintelligible.

² Soulignons que dans cette classe multiniveau, les élèves peuvent avoir entre cinq et treize ans, être scolarisés, peu scolarisés ou non scolarisés; les nouveaux élèves arrivent à n'importe quel moment de l'année scolaire (absence de classe de réception).

Comme nous savons que les élèves de la classe d'accueil produisent régulièrement des énoncés intelligibles pour l'enseignante titulaire francophone et que, à l'inverse, l'enseignante francophone produit régulièrement des énoncés intelligibles pour les élèves locuteurs¹, nous concluons qu'il y a intercompréhension. Il faut cependant spécifier que le fait de se comprendre mutuellement n'implique pas nécessairement la production d'énoncés grammaticaux et/ou conformes en français puisque les élèves locuteurs sont par définition non compétents en français. En bref, nous dirons que la complexité de la situation de communication en classe d'accueil s'exprime à travers le paradoxe suivant : les élèves locuteurs qui sont non compétents au sens strict, sont aussi minimalement compétents au sens large.

Bien qu'il y ait intercompréhension, il en existe différents degrés, en fonction de plusieurs facteurs, parmi lesquels nous retrouvons la langue maternelle des locuteurs et le temps qu'ils ont passé en classe d'accueil. Le temps passé en accueil est une variante fondamentale qui influence la dynamique sociolinguistique de la classe.

Ainsi, par exemple, un nouvel élève qui arrive en mars peut se retrouver avec des élèves qui ont déjà passé plus de seize mois en classe d'accueil². Comme cet élève n'a aucune connaissance en français (compétence zéro), il sera dépendant des élèves locuteurs avec lesquels ils partagent une langue commune et ces derniers lui serviront d'interprètes. Par

¹ Notons que l'enseignante titulaire francophone produit à l'occasion des énoncés *non conformes* (« *foreigner talk* ») avec ellipse des verbes suite à l'estimation de la compétence d'une nouvelle élève destinataire; notons également le rythme particulier marqué par les pauses et les effets prosodiques inscrits dans la transcription de cet énoncé.
 z:l'autobus (...) tous les amis (...) l'autobus↓ z — énoncé 2A 9:10, locutrice : enseignante titulaire.

² Les élèves sous-scolarisés ou non-scolarisés restent plus longtemps en classe d'accueil que les élèves scolarisés.

contre, le nouvel élève qui ne partage aucune langue commune avec ses pairs se verra contraint d'utiliser exclusivement la communication non verbale¹.

Lorsque les élèves locuteurs sont en classe d'accueil depuis plusieurs mois, leur degré d'autonomie est plus grand. Advenant le cas où un élève destinataire ne comprend pas un énoncé alors qu'un élève témoin le comprend, le processus suivant s'enclenche : l'élève témoin sert d'interprète à l'élève destinataire. Ici, la langue maternelle des élèves locuteurs importe peu. En bref, le degré d'intercompréhension est lié au niveau de compétence linguistique des élèves locuteurs en français.

2.2 La représentation typologique de la communication : contraintes sociolinguistiques

Dans le contexte de notre classe d'accueil multiniveau, *l'enseignante titulaire francophone* (le maître/M1) est la seule à avoir la compétence et la fonction de porter un jugement de conformité² en français. En tenant compte de ce fait, nous allons proposer une représentation typologique de la dynamique de la communication en classe d'accueil. Nous établirons qu'il y a à la base deux types d'énoncés : un premier représentant *les énoncés entendus par l'enseignante* (T1) et un deuxième représentant *les énoncés qui ne sont pas entendus par l'enseignante* (T2).

¹ En situation d'urgence, l'enseignante enverra chercher un élève d'une autre classe qui pourra servir d'interprète. Advenant le cas où cela serait impossible, l'enseignante devrait rapidement trouver une ressource extérieure : amis de la famille (dossier élève), commission scolaire (liaison multiculturelle), centre communautaire, etc.

² Cf. Chapitre 1, sous-section 1.3; **jugement de conformité**.

L'enseignante étant la seule destinataire à avoir la compétence et la fonction de porter un jugement de conformité en français, il est raisonnable de penser que les énoncés T1 subissent plus de contraintes que les énoncés T2. Par conséquent, nous établirons que les énoncés T1 sont plus près de la conformité que ne le sont les énoncés T2.

Dans le cadre de production d'énoncés T1, l'enseignante porte un jugement d'intelligibilité¹ pour ensuite porter un jugement de conformité. Face à ces deux jugements, un élève locuteur doit faire un effort conscient pour tenter de produire un énoncé qui se rapproche suffisamment de la conformité pour être intelligible. De plus, son énoncé doit également satisfaire aux exigences pédagogiques de l'enseignante destinataire ou témoin qui porte alors un jugement d'acceptabilité². Nous sommes ici en présence d'un jugement normatif.

Sur le plan pragmatique, une production d'énoncés T1 réussie implique la production d'un énoncé à la fois *intelligible* (É:INTEL)³ et *acceptable* (É:ACC)⁴ pour l'enseignante. Ainsi, nous dirons que la production de l'élève locuteur est soumise à *la double contrainte d'intelligibilité et d'acceptabilité* (C:INTEL/ACC). Advenant le cas où l'ensemble des critères liés à la production d'un énoncé *intelligible et acceptable* (+INTEL; +ACC) ne sont pas remplis, l'élève locuteur se verra contraint d'améliorer son énoncé sans toutefois en changer le contenu.

¹ Cf. Chapitre 1, sous-section 1.3; **jugement d'intelligibilité**.

² Cf. Chapitre 1, sous-section 1.4; **jugement d'acceptabilité**.

³ Cf. Chapitre 1, sous-section 1.3; **énoncé intelligible**.

⁴ Cf. Chapitre 1, sous-section 1.4; **énoncé acceptable**.

L'élève locuteur qui produit des énoncés *intelligibles*, mais *non acceptables* (+INTEL; -ACC) se verra contraint de rendre ses énoncés *acceptables* (+ACC) en remplissant **le critère d'acceptabilité**. Il agira seul (autoreformulation) et/ou aura l'aide d'un autre élève. Par contre, un nouvel élève qui produit des énoncés qui sont *non intelligibles et non acceptables* (-INTEL; -ACC) tentera de remplir **le double critère d'intelligibilité et d'acceptabilité** en choisissant parmi les quatre stratégies suivantes : utiliser sa langue maternelle croyant qu'il sera compris, utiliser un mode de communication totalement ou partiellement non verbal (énoncés rudimentaires très incomplets), demander à un élève locuteur possédant une langue commune avec lui d'intervenir pour lui auprès de l'enseignante ou encore, reproduire totalement ou partiellement un énoncé qu'un autre élève plus compétent (sens large) que lui en français vient de lui enseigner. Notons que, en plus, il pourra avoir l'aide de l'enseignante.

Toujours dans le cadre d'une production T1, l'élève locuteur qui discute avec ses pairs est également soumis à *la double contrainte d'intelligibilité et d'acceptabilité* (C:INTEL/ACC). En fait, l'élève qui a l'impression d'être entendu par l'enseignante sait qu'il s'expose à une intervention de cette dernière. L'enseignante témoin peut juger que l'énoncé qu'il vient de produire ne répond pas à la double condition d'intelligibilité et d'acceptabilité. De plus, il sait que s'il opte pour une autre langue que le français, l'enseignante l'interrompra en lui rappelant de parler français.

En bref, la présence de *la double contrainte* (C:INTEL/C:ACC) lors de la production d'énoncés T1 favorise l'optimisation de la performance de l'élève locuteur non natif.

L'ensemble de la production des énoncés T1 aura donc comme pôle d'attraction **la conformité(+)**¹.

Quant aux énoncés T2, ils s'opposent aux énoncés T1. Lors d'une production T2, l'élève locuteur produit un énoncé destiné à un ou plusieurs de ses pairs sachant que l'enseignante n'entend pas ses énoncés. Par conséquent, ces énoncés ne subissent pas la double contrainte C:INTEL/ACC². En l'absence de ces contraintes, il est raisonnable de penser que les énoncés T2 auront comme pôle d'attraction la non-conformité(-)³.

Nous sommes donc en présence d'une relation bipolaire qui a pour dynamique l'oscillation de la performance des élèves locuteurs entre deux pôles : la conformité(+) et la non-conformité(-).

¹ Cf. Chapitre 1, sous-section 1.3; **la conformité(+)**.

² Nous avons répertorié un énoncé fictif (simulation) T2 qui a l'apparence d'un énoncé T1 : l'élève locuteur fait semblant qu'il rapporte les méfaits d'autres élèves à l'enseignante alors qu'il sait que l'enseignante ne l'entend pas.

³ Cf. Chapitre 1, sous-section 1.3; **la non-conformité(-)**.

2.3 La répétition liée aux impressions des élèves locuteurs

Comme proposé dans la sous-section précédente, la représentation typologique de la communication dans le contexte de la classe d'accueil est composée de deux types d'énoncés : les énoncés T1 qui sont entendus par le maître (M1) et les énoncés T2¹ qui ne sont pas entendus par le maître (M1). Maintenant, nous préciserons la nature des énoncés T1 et T2 en intégrant une composante qui rendra compte du phénomène de la répétition en relation avec l'impression que l'élève locuteur a du contexte de production dans lequel il se retrouve.

Prenons le cas où l'élève locuteur produit un énoncé T1, puis attend en vain le feed-back de l'enseignante. Comme cet élève est un locuteur non compétent (sens strict) de la langue française, il n'a pas la certitude absolue que son énoncé T1 réponde au double critère d'intelligibilité et d'acceptabilité. Donc, en l'absence du feed-back attendu, l'élève locuteur choisit comme stratégie de répéter son énoncé. Il va, dans une démarche de mise à l'essai, en modifier la forme.

Dans un tout autre contexte, nous avons répertorié un énoncé T2 mixte à l'intérieur duquel une élève (locutrice 09 ca — énoncé 5B 03:30 —) discute sous le couvert de la confidentialité avec son amie. Elle produit une première partie d'énoncé, choisit de la répéter, la reproduit sous une autre forme.

¹ Selon notre expérience, les énoncés T2 (absence de la double contrainte C:INTEL/C:ACC) sont beaucoup plus difficiles à capter et à transcrire.

TABLEAU 5

Illustration d'un énoncé T2 mixte

Transcription (T) et glose (G) : cassette 5 B

	1 ^{ère} partie	2 ^e partie
T	/ʒɛmpæ/ comme ça (...)+	/'tæhæm 'tækolæksæ/
G	j'aime pas comme ça (...)+	pas aime pas comme ça

Comme pour tous les autres énoncés T2, cet énoncé ne subit pas la double contrainte C:INTEL/ACC à cause du fait qu'il est produit sous le couvert de la confidentialité. Par conséquent, nous établirons que les énoncés T2 sont ceux qui subissent le moins de contraintes.

Dans notre corpus, le phénomène de la répétition (1 SÉ = plusieurs Sã) s'est avéré révélateur d'une dualité formelle. Nous avons associé ce phénomène à celui de *la reformulation* (R) que nous avons adapté aux paramètres sociolinguistiques¹ de la classe d'accueil. Enfin, l'existence d'une dualité formelle à l'intérieur des énoncés des élèves locuteurs étant notre principale préoccupation, la reformulation fera donc l'objet de notre analyse.

¹ Une bonne compréhension des facteurs qui déterminent l'environnement sociolinguistique de la classe d'accueil pourrait nous permettre d'établir une corrélation entre un type de production d'énoncés et un type de contexte social. Ainsi, aucun type d'énoncé ne serait considéré comme totalement arbitraire.

3. *La reformulation*

3.1 De nouveaux paramètres

Selon Dubois (1973), le phénomène de *la reformulation* (R) est en fait la manifestation de la traduction intralinguale (interaction verbale entre deux locuteurs) et se définit comme suit.

On appelle *reformulation* le comportement verbal par lequel, dans une langue donnée, un locuteur prétend reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans la même langue. La reformulation, ou rewording [*sic*], est dite aussi *traduction intralinguale*, par opposition à la *traduction interlinguale*. (Dubois, 1973 : 416).

Dans les énoncés que nous avons recueillis, il arrive qu'un locuteur reproduise sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre. Les segments de la chaîne parlée qui initient une reproduction et ceux qui sont reproduits sous une autre forme comportent suffisamment d'éléments français pour être intelligibles. Par conséquent, nous allons considérer ces segments comme faisant partie d'une langue donnée et cela, même s'ils ne sont pas conformes à la langue française. Ainsi, les conditions présentes dans la traduction intralinguale sont remplies sans pour autant être assumées par des locuteurs natifs du français. Nous allons donc établir qu'il y a traduction intralinguale lorsqu'un élève X reformule ce qu'un élève Y vient de dire en utilisant une autre forme. Par extension, nous allons également conférer le statut de reformulation aux énoncés produits par un locuteur qui reformule ce qu'il vient lui-même de dire. Nous aurons alors une autoreformulation.

Par conséquent, nous établirons qu'il y a à la base deux types de reformulation : *la reformulation interactive (R I)* et *la reformulation non interactive (R-I)*. *La reformulation interactive (RI)* implique l'interaction de deux élèves locuteurs alors que *la reformulation non interactive (R-I)* n'implique qu'un seul élève.

3.2 La reformulation interactive et la reformulation non interactive

La reformulation interactive est de *type 1 (T1)*. Elle se manifeste dans deux contextes particuliers. La première manifestation de la reformulation interactive illustrée ci-après se déroule dans le contexte suivant : un élève X (L08:144) pose une question à l'enseignante (M1), puis un élève Y (L04) juge que cette dernière ne comprend pas la question. Alors Y (L04) reformule la question de X (L08:144) en produisant un énoncé +CONF. Deux énoncés ont été produits : *un segment initial -CONF (SI-)* (SI- 144) suivi d'*un segment initial-reformulé +CONF (SIR+)* (SIR+ 148). Les énoncés SI- et SIR+ sont formellement différents. Nous venons de décrire *la reformulation interactive simple de type 1 (RIS:T1)*.

TABLEAU 6

Illustration d'une reformulation RIS:T1

TRANSCRIPTION : cassette 2 A

RIS:144, 148

X:L08	: /"madām"(...)kɛlœvɛlɔʒuwe(...)kɑ̃œʒøʔ/	01:39 SI- 144
M1	:s'il-vous-plaît (...) + un ami a posé une question (...)+ "08" tu peux répéter j'ai pas bien compris:	01:55
Y:L04	:08 /œʔ/ quelle heure on /væʒuwe/:	02:03 SIR+ 148

GLOSE

X:L08	:"madame" (...) quelle heure vais le jouer (...) quand un jeu /œʔ/	01:39 SI- 144
M1	:s'il-vous-plaît (...) + un ami a posé une question (...)+ "08" tu peux répéter j'ai pas bien compris:	01:55
Y:L04	:08 dit quelle heure on /væʒuwe/:	02:03 SIR+ 148

Tout comme *la reformulation interactive simple de type 1* (RIS:TI), la deuxième manifestation de la reformulation interactive illustrée ci-après est également de *type 1* (T1). Elle a la particularité d'être liée à une autre reformulation : son premier segment (SI:148), produit par l'élève Y (L04), est en fait le deuxième segment d'au moins une reformulation RIS:T1 qui la précède (cf. RIS:144, 148 illustrée ci-dessus; la portion commune est 148)¹; son deuxième segment (149), produit par l'élève X (L08), est la répétition formelle (copie pouvant exclure quelques éléments en position initiale) de son premier segment (148). Dans ce cas-ci, l'élève X (L08:149) approuve la traduction intralinguale que l'élève Y (L04:148) vient de faire d'un énoncé ou de plusieurs énoncés qu'il a lui-même déjà produits. Cette approbation se manifeste par une unité que nous appellerons *l'unité d'approbation* (UA) (UA « oui (...) »; L08:149).

¹ Cf. Chapitre 4, sous-section 2.6; tableau 20. Notons que la reformulation RIC:T1 148, 149 est également liée à une autre reformulation RIS:T1 dont la portion commune est 148. Il s'agit de la reformulation RIS:T1 (145, 146) 148.

Contrairement à la reformulation RIS:T1, le segment initial (SI+ 148) n'est pas suivi d'*un segment initial-reformulé* (SIR). Nous dirons plutôt qu'il est suivi d'*un segment initial-copié* (SIC) (SIC:149) qui, par définition, contient *une unité d'approbation* (UA). Deux énoncés contigus ont été produits : un segment initial +CONF (SI+ 148) immédiatement suivi d'un segment initial copié -CONF (SIC- 149) qui est pro-drop et qui contient *l'unité d'approbation* (UA) en position initiale. Notons que le dernier segment (149) de cette reformulation est le dernier d'une série de reformulations¹. Les énoncés SIR+ et SIC- sont formellement différents. Nous venons de décrire *la reformulation interactive copiée de type 1* (RIC:T1).

TABLEAU 7

Illustration d'une reformulation RIC:T1

TRANSCRIPTION : Casette 2 A
RIC:148, 149

M1	ːs'il-vous-plaît (...) + un ami a posé une question (...)+ "08" tu peux répéter j'ai pas bien compris:	01:55
Y:L04	ː08 /ɔ̃ʁ/ quelle heure on /væʒuwe/:	02:03 SIR+ 148
X:L08	ːoui (...) quelle heure Ø /væʒuwe/:	02:04 SIC- 149

GLOSE

M1	ːs'il-vous-plaît (...) + un ami a posé une question (...)+ "08" tu peux répéter j'ai pas bien compris:	01:55
Y:L04	ː08 dit quelle heure on va jouer:	02:03 SIR+ 148
X:L08	ːoui (...) quelle heure Ø va jouer:	02:04 SIC- 149

Contrairement à *la reformulation interactive* (RI), *la reformulation non interactive* (R-I) exclut toutes formes d'interaction verbale entre deux élèves locuteurs. Elle se manifeste, par exemple, de deux façons : premièrement, un élève pose une question à l'enseignante

¹ Cf. sous-section 4.3.

qui ne répond pas; deuxièmement, une élève discute avec une amie sous le couvert de la confidentialité.

Dans le premier scénario illustré ci-après, un élève X (L18) vient de poser une question (SI:127, 128, 129) à l'enseignante et attend en vain une réponse. En l'absence de réponse (feed-back attendu \emptyset), l'élève X (L18) juge à tort ou à raison que sa production ne respecte pas le double critère C:INTEL/ACC. De plus, comme aucun autre locuteur n'intervient (absence de traduction intralinguale et/ou d'assistance), il se voit donc contraint de reproduire sa propre question (autoreformulation) (SIR:130) à l'intérieur d'un processus de mise à l'essai. Deux énoncés ont été produits : *un segment initial* (SI+ 127, 128, 129)¹ et *un segment initial-reformulé* (SIR- 130).

Précisons que cette reformulation pourrait être de *type 1* (T1) ou de *type 2* (T2). D'une part, elle est de type 2 parce que si l'élève n'obtient aucune réponse c'est qu'il est fort probable que l'enseignante n'a pas entendu sa question. D'autre part, elle est de type 1 parce qu'il est également possible que l'enseignante ait entendu la question de l'élève et qu'elle n'ait pas répondu. Puisque l'élève qui attend un feed-back de l'enseignante a nécessairement l'impression d'avoir été entendu par l'enseignante, nous sommes ici en présence d'une reformulation de *type 1* (T1). Nous venons de décrire *la reformulation non interactive (feed-back attendu \emptyset) de type 1* (R-I fbat \emptyset :T1).

¹ Pour les besoins de notre démonstration, nous avons choisi d'interpréter les segments (127, 128, 129) comme faisant partie d'une seule question, c'est-à-dire d'un seul énoncé (SI: 127, 128, 129).

TABLEAU 8

Illustration d'une reformulation R-I fbatØ:T1

TRANSCRIPTION : cassette 1 B
R-I fbatØ:T1:(127, 128, 129) 130

X:L18	z/ɛskəʃpøʃɛʃemɔ̃sak↑(...)+ ɛskəʃpøʃɛʃemɔ̃sak↑(...) ɛskəʃɛʃemɔ̃sak↑/:	02:52 SI + 127 128 129
X:L18	z/ɛʃəʃɥivæʃɛʃemɔ̃sāk↑/:	03:08 SIR- 130

GLOSE

X:L18	z'est-ce que je peux chercher mon sac↑(...)+ est-ce que je peux chercher mon sac↑(...) est-ce que chercher mon sac↑:	02:52 SI + 127 128 129
X:L18	z'est je suis va chercher mon sāk↑:	03:08 SIR- 130

Dans le deuxième scénario illustré ci-après, une élève X (L09) discute à voix basse, sous le couvert de la confidentialité, avec une élève Y. Contrairement à *la reformulation non interactive avec feed-back Ø* (R-I fbatØ:T1), il est clair que l'élève n'attend aucun feed-back de la part de l'enseignante. L'élève X (L09) produit une première partie d'énoncé – *un segment initial +CONF* (SI+) (SI+ 03:30) –, fait une pause et soudainement choisit l'autoreformulation en produisant une deuxième partie – *un segment initial-reformulé –CONF* (SIR-) (SIR- 03:30). Nous venons de décrire *la reformulation non interactive (–attente de feed-back) de type 2* (R-I-fbat:T2)¹.

¹ Cf. Sous-section 2.3, énoncé T2 — 5B 03:30, locuteur 09 ca.

TABLEAU 9

Illustration d'une reformulation R-I-fbat:T2

TRANSCRIPTION : Cassette 5 B
R-I-fbat:T2:03:30

X:L09	<:/ʒempæ/ comme ça (...)+	03:30 SI +
X:L09	/'tæhæm'tækolæksæ/:>	03:30 SIR-

GLOSE

X:L09	<:j'aime pas comme ça (...)+	03:30 SI +
X:L09	pas aime pas comme ça:>	03:30 SIR-

4 La coexistence de deux systèmes grammaticaux

4.1 Une constante

Les élèves locuteurs de notre classe d'accueil multiniveau ont des degrés de compétence (sens large) très variés. Malgré ce fait, nous avons observé qu'il y a une constante. En effet, les élèves locuteurs produisent différents types de reformulations, une dualité formelle liée à une unicité sémantique. Puisque cette constante est présente dans les reformulations de plus d'un locuteur (L04ac, L08ac, L18ac et L09ca)¹, nous sommes en présence de l'alternance de deux états de langue qui se démarquent sur les plans phonologique, morphologique et syntaxique. Ainsi, nous serions en présence de **deux micro-systèmes grammaticaux** qui coexisteraient à l'intérieur d'une même variété et qui se manifesteraient dans un même espace-temps. Nous appellerons cette variété *la variété scolaire du français en classe d'accueil multiniveau* (VSAM). Nous évacuons ainsi la notion de choix ou de sélection d'un système pour intégrer la notion de maintien (coexistence) de plus d'un système à l'intérieur de VSAM par un procédé : l'alternance.

¹ Notons que « ac » signifie anglais des Caraïbes et que « ca » signifie cantonnais.

Dans les études sur les phénomènes de variation, il n'est pas rare que des explications d'ordre diachronique soient invoquées, notamment dans les modèles qui décrivent les phénomènes de pidginisation et de créolisation. Certaines analogies avec les phases successives dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou même dans l'acquisition de la langue maternelle se situent dans la même logique.

Sato (1990), dans son chapitre « *A Functional-Typological Approach to Interlanguage* », présente le modèle de Givón en établissant un lien entre les perspectives diachronique et synchronique dans les analyses syntaxiques.

The model adopted is Givón's "functional-typological syntactic analysis" (FTSA) [...]. Originally formulated in the study of diachronic syntax, FTSA now purports to account for synchronic variation within a language, the genesis of pidgin and creole languages, and first and second language acquisition. » (Sato, 1990 : 23)

Il est évident que notre travail ne retient que la perspective synchronique dans l'explication de variations constatées en français langue seconde, mais le changement de règles ou de systèmes dans un court laps de temps est implicite dans la notion de l'interlangue.

De même, les études sur certains aspects de l'acquisition d'une langue maternelle illustrent le phénomène de la variation. D'après Hyams (1989 : 221), plusieurs chercheurs se sont intéressés au phénomène de la coexistence de sujets réalisés et non réalisés phonologiquement; elle cite notamment Bloom (1970, 1975), Braine (1973) et Menyuk (1969). Hyams en tire des exemples qui sont présentés sous forme de paires minimales.

The early stage in the acquisition of English (and other languages) are marked by the prevalent use of what we might pretheoretically refer to as 'subjectless sentences'.[...] The most important fact about these sentences is that they co-exist with sentences containing overt subjects. This is illustrated by the 'minimal pairs' in (17) (sentences taken from the same transcript) (Bloom et al., 1975) and 'the replacement sequences' (Braine, 1973) given in (18) that is, a subjectless sentence immediately followed by an expanded version of the sentence with a subject.

(17) Throw it away Mommy throw it away
 Want go get it I want take this off
 Go in there Foot goes over there
 [...]

(18) [...]
 Push Steve ... Betty push Stevie
 Crawl downstairs ... Tommy crawl downstairs
 Build house ... Cathy build house

The data illustrated in (17) and (18) clearly show that the absence of subjects is not due to a performance limitation on sentence length since the child is able to produce the longer sentence. (Hyams, 1989 : 221, 222)

La manifestation de l'alternance de deux états de langue dans le contexte de *la variété scolaire du français en classe d'accueil multiniveau* (VSAM) peut être ramenée à l'alternance codique (« code-switching ») telle que définie par Gumperz (1989).

L'alternance codique dans la conversation peut se définir comme la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes où sous-systèmes grammaticaux différents. (Gumperz, 1989 : 57)

Romaine (1989) utilise la définition de Gumperz pour présenter l'aspect fonctionnel de l'alternance codique à l'intérieur de la compétence communicative du bilingue. Selon elle, le terme « code » doit être pris au sens large.

[...] I will use the term 'code' here in a general sense to refer not only to different languages, but also to varieties of the same language as well as styles within a language. This means that, at the pragmatic level, all linguistic choices can be seen as indexical of a variety of social relations, rights and obligations which exist and are created between participants in a conversation. (Romaine, 1995 : 121)

4.2 L'alternance de deux grammaires : une manifestation de IL

L'hypothèse de l'interlangue présente le processus d'acquisition et d'apprentissage d'une langue seconde (L2) comme étant tributaire d'un système organisé. Par conséquent, nous définirons la variété scolaire du français en classe d'accueil multiniveau comme étant une manifestation de l'interlangue à cause du fait que cette variété possède un système qui lui est propre : l'alternance de deux grammaires.

Selon Selinker, Swain et Dumas (1975) la forme des énoncés produits par un locuteur non natif n'est pas l'effet du hasard.

The Interlanguage (IL) hypothesis claims that second-language speech rarely conforms to what one expects native speakers of the TL [target language] to produce, that it is not an exact translation of the NL [native language], that it differs from the TL in systematic ways, and that the forms of the utterances produced in the second language by a learner are *not* random. (Selinker, Swain et Dumas, 1975 : 140)

Selinker (1992) précise que ce système peut être autonome bien qu'il considère également qu'il puisse être lié à d'autres systèmes. De plus, toujours selon Selinker, IL serait la manifestation d'un système provenant de GU.

The IL Hypothesis, as I currently see it, states that in attempting to express meanings in an L2 and in attempting to interact verbally with native, as well as with other non-native, speakers of that L2 [...] create a (partly) separate linguistic system. [...] The IL one is creating is susceptible to the force of several types of language universals, as well as interlanguage universals. (Selinker, 1992 : 246-247)

Certains chercheurs associent l'interlangue à d'autres notions comme le « *backsliding* » et la **simplification** qui, à notre avis, ne s'appliquent pas à la situation de nos locuteurs. Pour nous, la création d'un système linguistique (partiel) dans IL passe par l'alternance de deux microsystèmes : un ayant comme pôle d'attraction la conformité, l'autre la non-conformité.

Par conséquent, nous aborderons notre analyse en excluant le principe de « *backsliding* » tel que défini par Selinker (1992 : 226) : « [...] the sudden, dramatic re-emergence of an IL system long absent from the learner's speech performance. » Dans VSAM, nous ne parlons pas de réémergence, nous parlons toujours de coexistence. Vu sous cet angle, un système grammatical ayant comme pôle d'attraction la non conformité ne réapparaît tout simplement pas chez le locuteur non natif étant donné que, dans les faits, il est considéré comme toujours présent. Cette coexistence de deux systèmes est d'autant plus probable qu'un locuteur natif peut activer spontanément un autre système (« *foreigner talk* »)¹ lorsqu'il s'adresse à un locuteur non natif.

Nous nous sommes également distanciée de la notion de simplification de la langue cible. Tout comme Coder (1992), nous considérons qu'il est impossible de simplifier ce que nous ne maîtrisons pas.

It is often suggested that the learner in the earlier stages of learning simplifies the target language. This has even been identified as a learning strategy. However, as has been pointed out by several writers (e.g., Valdman 1977), this is an impossibility psychologically, since obviously you cannot simplify what you do not already possess. Linguistic simplicity may be the result of a learning process, but it cannot be psychologically a learning strategy. If simplification is part of second language acquisition, it must be the mother tongue which is simplified and stripped of its specific properties and features to serve as a basis upon which the learning and elaboration of the second language proceed. (Coder, 1992 : 25)

De plus, si nous partons du principe que les structures cognitives des locuteurs non natifs sont non altérées lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, il est raisonnable de croire que la production des locuteurs non natifs mènerait à la création d'un système équivalent sur le plan fonctionnel et cela, à plus ou moins court terme.

¹ Cf. Chapitre 1, sous-section 1.2. Nous pourrions dire que la production d'énoncés *non conformes* (É:CONF) (« *foreigner talk* ») de l'enseignante de la classe d'accueil feraient aussi partie de VSAM.

4.3 La notion de stabilité

Dans le cadre de notre analyse, nous avons retenu quatre reformulations¹ (VSAM : IL). Ces reformulations font partie de notre sous-corpus et elles ont été produites à l'intérieur d'un même échange verbal. Chacune de ces reformulations est le résultat de la combinaison de deux formes verbales. Notons que la forme (144, 145) représentant initialement deux formes consécutives ne forment ici qu'une seule forme.

1. R-IfbatØ:144 (145, 146)
2. RIS:144, 148
3. RIS:(145, 146) 148
4. RIC:148, 149

Suite à des manipulations, les formes verbales² issues de chacune de ces reformulations forment des paires. En opposant ces formes les unes aux autres, nous déterminerons lesquels de leurs éléments sont **stables** et lesquels sont **non stables**.

Nous entendons par éléments stables³ (intacts) tous les éléments qui sont présents à la fois dans tous les énoncés ou parties d'énoncés +CONF et -CONF d'une reformulation, ainsi que dans la langue cible. Ces éléments répétés lient les deux codes.

À titre d'exemple, la présence de l'élément lexical verbal JOUER /zuwe/¹ dans tous les énoncés +CONF et -CONF des reformulations ci-dessus ainsi que dans la langue cible

¹ Cf. Chapitre 4, sous-section 2.1; tableau 12.

² Cf. Chapitre 4, sous-section 2.6; tableau 20.

³ Cf. Chapitre 4, sous-sections 5.1.2 et 5.2.2 (voir la propriété **répétition**).

nous a amenée à conclure que JOUER /ʒuwe/ est un élément stable. Nous avons également observé un autre élément verbal stable. Il s'agit du phonème consonantique [v__] issu des formes verbales /vɛ/ (+CONF) et /væ/ (-CONF).

Quant aux éléments non stables, ils s'opposent aux éléments stables parce qu'ils sont absents de la langue cible et parce qu'ils ne sont pas présents dans tous les énoncés ou parties d'énoncés +CONF et -CONF des reformulations. La double production (variations)² du clitique sujet ON /ɔ̃/ ([ON]_{/ɔ̃/}, [∅]_{on}) et du faux-clitique LE /lə/ ([LE]_{/lə/}, [∅]_{le}) confirment que les éléments lexicaux ON /ɔ̃/ et LE /lə/ sont des éléments non stables.

¹ Cf. Chapitre 4, sous-section 4.1; tableau 26.

² Cf. Chapitre 4, sous-section 2.1; tableau 12.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

1. La démarche de la recherche

Rappelons que notre recherche porte sur l'analyse descriptive du discours (performance) d'élèves allophones en classe d'accueil lors d'interactions enseignante-élèves et d'interactions entre élèves. Ces interactions se déroulent dans le milieu partiellement contrôlé de la salle de classe et l'analyse est faite à partir de la transcription partiellement phonologique¹ d'enregistrements. Cette transcription tient compte de certaines réalisations phonétiques qui, bien que systématiques, n'appartiennent pas au système du français.

Nous avons utilisé une approche de type anthropologique qui consiste en l'observation-participation de la part de l'enquêtrice-chercheuse. Notons que l'enquêtrice-chercheuse a déjà enseigné le français et d'autres matières aux élèves qui participent à l'étude, mais qu'elle n'était pas l'enseignante en fonction lors de l'enquête. De plus, consciente des biais possibles durant l'enquête, l'enquêtrice-chercheuse a adopté une attitude décontractée et s'est adaptée à la planification des cours de l'enseignante en fonction. En bref, les élèves de même que l'enseignante en fonction devaient se sentir à l'aise d'agir comme à l'habitude.

¹ Notons que la transcription de nos données est également en partie semi-orthographique, qu'elle contient certains signes diacritiques phonétiques ainsi que certains symboles que nous avons créés (voir les listes des abréviations et des symboles particuliers au début de ce mémoire).

Précisons que l'enquêtrice-chercheuse qui est francophone bilingue (français, anglais) a transcrit les enregistrements. Elle possède également des notions de base en espagnol et en « *American Sign Language* » (ASL : langage gestuel); elle a aussi bénéficié d'une initiation en kinyarwanda par immersion. Enfin, le matériel utilisé pour la transcription se limitait aux articles suivants : un casque d'écoute, deux haut-parleurs utilisés en combinaison avec le casque d'écoute à la fin de notre transcription, des feuilles (8.5" x 14") et dix magnétophones avec micros intégrés. Notons que les élèves, en groupe de deux, faisaient fonctionner eux-mêmes leur magnétophone.

2. Les sujets de l'étude

L'ensemble représentant les sujets de l'étude est constitué d'un groupe d'élèves formé de seize allophones, cinq filles et onze garçons. Les langues maternelles des locuteurs sont : l'anglais des Caraïbes (ac : 5 locuteurs)¹, le pendjabi (pe : 4 locuteurs de l'Inde), le cantonais (ca : 4 locuteurs de la Chine (Hong-Kong), le twi (tw : 1 locuteur du Ghana), le polonais (po : 1 locuteur de la Pologne), le gujarati (gu : 1 locuteur de l'Inde).

Précisons que, bien que l'anglais soit la langue déclarée par tous les locuteurs des Caraïbes lors de leur inscription à l'école, certains d'entre eux parlent créole en classe. Quant au locuteur du twi, il possède une connaissance rudimentaire de l'anglais et il réussit difficilement à communiquer avec les locuteurs originaires des Caraïbes. Outre le locuteur twi et les locuteurs des Caraïbes qui ont, à des degrés différents, une connaissance de l'anglais, les autres locuteurs ne parlent pas l'anglais. Enfin, la locutrice

¹ Notons que les locuteurs de l'anglais des Caraïbes proviennent de trois îles différentes : Jamaïque, Saint-Vincent-et-les-Grenadines (Saint-Vincent), La Barbade.

du gujarati dit aussi parler l'hindi et le pendjabi. Précisons également que ces élèves évoluent dans un environnement scolaire où la majorité des élèves sont non francophones et où l'anglais est abondamment parlé dans la cour de récréation. De plus, ils habitent dans un secteur de la ville où ils peuvent aisément fonctionner en anglais.

L'âge des locuteurs varie. Au moment de l'enregistrement, 3 locuteurs ont 9 ans, 5 locuteurs ont 10 ans, 5 locuteurs ont 11 ans, 2 locuteurs ont 12 ans et 1 locuteur a 13 ans. Ces élèves sont dans une classe multiniveau du primaire pouvant accueillir des élèves de la première année jusqu'à la sixième année et cela à n'importe quel moment de l'année (absence de classe de réception).

Le temps passé en accueil varie aussi selon les locuteurs élèves : 1 locuteur termine son 1^{er} mois, 3 locuteurs terminent leur 5^e mois, 1 locuteur commence son 7^e mois, 4 locuteurs terminent leur 9^e mois, 1 locuteur commence son 11^e mois, 1 locuteur termine son 11^e mois, 1 locuteur termine son 12^e mois, 3 locuteurs terminent leur 15^e mois, 1 locuteur commence son 18^e mois.

3. La constitution du corpus

3.1 La transcription des énoncés

Notre corpus a été constitué à partir d'enregistrements provenant de dix cassettes couvrant un même événement en fin d'année scolaire. Chaque cassette contient un

enregistrement d'une durée approximative de cinquante minutes et la transcription des énoncés s'est faite sur une période d'un an¹.

La totalité des énoncés transcrits constituent l'univers d'énoncés et leur transcription s'est faite dans l'esprit de la linguistique distributionnelle. Notre conception de l'énoncé, déjà formulée au chapitre 1, correspond à la définition donnée par Dubois.

En linguistique distributionnelle, l'énoncé est un segment de la chaîne parlée de longueur indéterminée, mais délimité nettement par des marques formelles : prise de parole d'un locuteur suivant un silence durable ou la cessation de parole d'un autre locuteur, cessation de parole suivie de la prise de parole d'un autre locuteur ou d'un silence durable. (DUBOIS, 1973 : 191 [énoncé 1.])

Dans cette définition, le terme segment peut prêter à confusion par rapport à l'usage consacré en phonétique. C'est pour cela que nous le remplacerons autant que possible par des termes comme *portion d'énoncés*, sauf dans notre système de codage et dans certaines définitions non équivoques (par exemple, *segment initial* codé SI).

Dans le contexte de la classe d'accueil, nous avons observé comment se déroulait la production d'énoncés liés par le sens. Nous avons remarqué que la production d'un énoncé (prise de parole d'un locuteur) génère habituellement la production d'au moins un autre énoncé. La compréhension de cette dynamique nous a permis de développer un système de repérage qui nous a permis de compenser le chevauchement des énoncés et la distance entre destinataires et destinataires. En fait, ce système implique un balayage constant à la manière d'un scanner. Ainsi, un énoncé peut être réécouté et sa transcription améliorée plus d'une centaine de fois, et de multiples liens peuvent être

¹ Ce n'est qu'après plusieurs tentatives infructueuses que nous avons pu réunir les conditions (sélection de cassettes et méthode de transcription) qui allaient nous permettre de démarrer la transcription du groupe de cassettes à l'intérieur duquel nous allions cibler les énoncés de notre corpus.

compris à chaque nouvelle écoute. De plus, ce système rend compte de l'aspect contextuel lié à la dynamique psychosociale (interactions) de la classe d'accueil.

Avec les enregistrements provenant de nos dix cassettes, nous avons formé deux séries : *la série de base* (SB) et *la série de consolidation* (SC). En premier lieu, nous avons transcrit *la série de base* (SB) qui regroupe cinq cassettes (1, 2, 3, 4, 5) pour ensuite travailler avec *la série de consolidation* (SC) qui regroupe également cinq cassettes (6, 7, 8, 9, 10).

Les énoncés de *la série de base* (SB) de la cassette transcrite occupent la section centrale de chaque feuille de transcription (cf. exemples de cas dans **Annexe 1**). À droite de la section centrale, nous avons fait correspondre une colonne à chacune de nos cinq cassettes. Chaque colonne porte le numéro d'une des cinq cassettes de *la série de base* (SB) (1, 2, 3, 4 ou 5) ainsi que la lettre A ou B indiquant la face de la cassette transcrite. La colonne représentant la cassette correspondant aux énoncés transcrits sur chaque feuille de transcription est contiguë à la section centrale. La ou les colonnes qui ont été transcrites antérieurement lui succèdent et sont elles-mêmes suivies par la ou les colonnes à transcrire. Ces cinq colonnes contiennent des cases à l'intérieur desquelles nous avons inscrit un numéro qui figure au compteur au début de la production des énoncés transcrits sur la feuille (axe horizontal). Pendant la transcription, l'ordre de présentation des colonnes varie (permutation) lors du passage d'une cassette à une autre.

Comme toutes les cassettes couvrent le même événement, il arrive souvent que nous retrouvions des énoncés communs à plus d'une cassette¹. Lorsque nous transcrivons les énoncés d'une nouvelle cassette, nous vérifions et complétons la transcription des énoncés communs. Ainsi, lors de la transcription de la cassette 5 qui est la dernière cassette de *la série de base* (SB), nous avons amélioré la transcription des quatre cassettes précédentes (1, 2, 3, 4). Avec notre système de transcription, nous avons réussi à reconstituer des énoncés qui, lors de leur première transcription, n'étaient représentés que par un nombre X de syllabes captées.

Quant à *la série de consolidation* (SC), elle n'est représentée que par une seule colonne. Il s'agit de la colonne C située à l'extrême droite sur notre feuille de transcription. Cette colonne regroupe les cassettes (6, 7, 8, 9, 10) (SC) et une seule cassette peut être représentée dans chacune de ses cases. Chaque cassette représentée² contient un énoncé qui est obligatoirement commun à l'énoncé transcrit (axe horizontal) sur la feuille de transcription de *la série de base* (SB)³. En bref, *la série de consolidation* (SC) permet essentiellement de finaliser la transcription de *la série de base* (SB) en apportant de nouvelles précisions contextuelles.

Afin de rendre possible le repérage des énoncés, chaque énoncé s'est vu attribuer un code. Or, ce code a été établi à partir de *la série de base* (SB). Il est composé du numéro

¹ Cf. Annexe 1; Feuilles de transcription des cassettes 3A et 2A, cases ombragées 3A 4:01 et 2A 4:00.

² Cf. Annexe 1; Feuille de transcription de la cassette 3A, locuteur 12ac, colonne C, cases 9A.

³ Cf. Annexe 1; Feuille de transcription de la cassette 3A, locuteur 12ac, colonne C, cases 9A, 3A 4:00 et 3A 4:02.

de la cassette à l'intérieur de laquelle chaque énoncé a été capté, suivi de la face de la cassette d'où provient l'énoncé ainsi que du nombre inscrit sur le compteur au début de la transcription de l'énoncé en question (ex. 3A 4:01). Notons que dans le cas d'énoncés communs à plus d'une cassette, un même énoncé peut avoir plus d'un code¹. Advenant le cas où des énoncés captés sur une même cassette commencent en même temps (chevauchement), nous les décalons en leur donnant un nouveau code. Ainsi, par exemple, au lieu d'avoir trois énoncés 5B 5:00, nous aurons un énoncé 5B 5:00, un énoncé 5B 5:01 et un énoncé 5B 5:02. En fait, ce qui importe, c'est de pouvoir facilement repérer les énoncés et de garder l'univers du discours intact.

3.2 Les listes

Pour constituer notre corpus, nous avons créé quatre listes : **la liste des énoncés français, la liste des énoncés mixtes [+français], la liste des énoncés anglais et la liste des énoncés « autres ».**

La liste des énoncés français est composée en partie d'énoncés qui se rapprochent suffisamment de la conformité à la langue française pour être intelligibles² pour l'enquêteuse-chercheuse qui, précisons-le, est francophone bilingue (français/anglais). De plus, cette liste ne contient ni de segments anglais ni de segments appartenant à d'autres langues utilisées par les élèves locuteurs.

¹ Cf. Annexe 1; Feuilles de transcription des cassettes 3A et 2A, cases ombragées 3A 4:01 et 2A 4:00.

² Cf. Chapitre 1, sous-section 1.3; énoncé intelligible.

La liste des énoncés mixtes [+français] est composée de segments français qui se rapprochent suffisamment de la conformité pour être intelligibles pour l'enquêteure-chercheure. Elle contient également des segments qui ne sont pas français. Ces segments peuvent être produits en anglais et/ou dans les autres langues utilisées par les élèves locuteurs.

La liste des énoncés anglais est composée d'énoncés qui se rapprochent suffisamment de la conformité à la langue anglaise pour être intelligibles pour l'enquêteure-chercheure. Ces énoncés sont produits dans différents dialectes de l'anglais. Notons que certains éléments appartenant à des créoles des Caraïbes peuvent être présents dans les énoncés anglais.

Quant à la liste des énoncés « autres », elle est composée de tous les énoncés qui ne sont pas intelligibles pour l'enquêteure-chercheure. Ces énoncés ont été transcrits dans l'ensemble phonétiquement même s'il ne s'agit pas de transcription fine. Nous les avons captés à cause du contexte à l'intérieur duquel ils ont été produits. En bref, les énoncés « autres » sont liés par le sens aux énoncés intelligibles qui les délimitent. De plus, les traits suprasegmentaux des énoncés « autres » nous donnent des indices supplémentaires relativement à leur sens (émotions des élèves locuteurs).

3.3 Le corpus

3.3.1 Les quatre énoncés verbaux de la liste des énoncés français

La liste des énoncés français contient la transcription de 673 énoncés captés lors de la transcription des cinq cassettes de *la série de base* (SB) : la 1^e contient 175 énoncés, la 2^e, 162 énoncés, la 3^e, 121 énoncés, la 4^e, 69 énoncés et la 5^e, 146 énoncés.

À partir de la liste des énoncés français (673), nous avons formé une sous-liste composée de tous les énoncés verbaux identifiés (341) contenant au total 551 verbes. Cette sous-liste est représentée en annexe et chaque annexe correspond à une cassette : Annexe 2 (cassette 1), Annexe 3 (cassette 2), Annexe 4 (cassette 3), Annexe 5 (cassette 4) et Annexe 6 (cassette 5). Nous retrouvons également en annexe une représentation synthétique de ces cinq cassettes (voir Annexe 7; tableau G : Représentation quantitative des cinq cassettes de *la série de base* (SB)).

Nous avons ensuite sélectionné quatre énoncés verbaux de la cassette 2 *face A* (2A). Il s'agit des énoncés 2A 01:39, 2A 02:03 et 2A 02:04 qui contiennent quatre reformulations¹. Ces reformulations type feront l'objet d'analyses et d'observations détaillées. Nous avons par la suite constitué un sous-corpus en ne conservant que les formes verbales et le pronom sujet (antéposé aux formes verbales) réalisé ou non réalisé phonologiquement².

¹ Cf. Chapitre 4, sous-section 2.4; tableau 17 (voir caractères gras).

² Cf. Chapitre 4, sous-section 2.1 (tableau 12); sous-section 2.2 (tableau 14).

D'autres énoncés de la série 2A (01:21, 01:25, 01:55 et 02:05) et de la série *I face A* (1A) (18:36)¹ accompagnent les énoncés de notre corpus. Ils font partie de l'ensemble des énoncés contextuels et ils nous permettent de procéder à l'analyse descriptive et comparative de notre corpus en précisant le contexte de production des énoncés.

3.3.2 Les soixante-quatre « critères » descriptifs des verbes

C'est en établissant cinq catégories descriptives (**les « factuelles », les impératifs, les présentatifs, les infinitifs et les expressions**) et en combinant quatre propriétés énonciatives (**flexion, identité, répétition et pause**) que nous avons élargi notre champ d'analyse. Nous avons ainsi obtenu soixante-quatre sous-types, appelés ici *critères* (voir Annexe 8), qui nous ont permis de catégoriser et de quantifier (en %) les 551 verbes de la sous-liste des énoncés français (voir ci-dessus).

Des soixante-quatre *critères* obtenus, dix (C1 à C10) caractérisent 231 productions conformes et cinquante-quatre (D1 à D54) caractérisent 320 productions non conformes.

3.3.3 Les douze « critères » descriptifs du clitique ON /ʒ/

Le clitique ON /ʒ/ fait partie de l'environnement des productions verbales de la sous-liste des énoncés français et il constitue sa propre catégorie. C'est en combinant quatre propriétés énonciatives (**identité, répétition, syntaxe et sujet**) que nous avons obtenu douze *critères* (voir Annexe 9) qui nous ont permis de catégoriser et de quantifier (en %) 122 productions du clitique ON /ʒ/.

¹ Cf. Chapitre 4, sous-section 2.4, tableau 17.

Des douze *critères* obtenus, un *critère* (A1) caractérise à lui seul 24 productions conformes et onze *critères* (B1 à B11) caractérisent 98 productions non conformes.

CHAPITRE 4

ANALYSE

1. La présentation de l'analyse en rapport avec les hypothèses

Selon notre hypothèse, les élèves de la classe d'accueil auraient la compétence d'utiliser deux codes : un code +conforme¹ qui se rapproche de la conformité et un code –conforme² qui se rapproche de la non conformité. Ces deux codes coexisteraient et l'activation de l'un ou de l'autre serait déterminé par le besoin d'être compris dans le contexte de la classe d'accueil³. De plus, certains énoncés non conformes des élèves locuteurs auraient une caractéristique syntaxique particulière présente dans cette variété de IL que nous avons appelée VSAM. En effet, les productions des élèves seraient caractérisées par la répétition d'énoncés⁴ ayant le même sens (SÉ) tout en demeurant distinct au niveau de la forme (Sã).

Dans le cadre de l'utilisation de deux codes, les élèves locuteurs produiraient un code ou l'autre selon l'idée qu'ils se font de la compétence du destinataire et des chances de se faire comprendre. Nous allons tenter de montrer que le choix d'un code plutôt que d'un autre n'est pas arbitraire et qu'à l'intérieur de ce processus, la compétence présumée des locuteurs est en cause.

¹ Cf. Chapitre 1, sous-section 1.3; **+conforme**.

² Cf. Chapitre 1, sous-section 1.3; **–conforme**.

³ Cf. Chapitre 1, sous-section 1.5.

⁴ Cf. Chapitre 1; sous-section 1.2.

Les observations à propos de cette hypothèse se feront sur deux axes. D'abord, nous ferons une analyse qualitative pour ensuite faire une analyse quantitative.

À l'intérieur de l'analyse qualitative, nous montrerons qu'une suite d'énoncés verbaux produits par les élèves locuteurs L04 et L08 contient deux codes et que ces codes se manifestent dans une forme de répétition. Pour ce faire, nous ferons une analyse descriptive détaillée de ces énoncés. Cela nous permettra de les situer à l'intérieur de leur environnement respectif et de les interpréter.

À l'intérieur de l'analyse quantitative, et en continuité avec notre analyse qualitative, nous montrerons que, dans l'ensemble de la production de tous les énoncés de notre corpus, les réalisations verbales (551) illustrent la coexistence systématique de deux codes.

2. La présentation du sous-corpus liée au contexte de production

2.1 L'environnement minimal (EMIN)

L'environnement minimal (EMIN) illustré ci-après est constitué de quatre formes verbales qui proviennent de quatre énoncés : 2:144, (2:145, 2:146), 2:148 et 2:149. Ils sont produits par les élèves locuteurs L08_{144, (145, 146), 149} et L04₁₄₈ et sont tous formellement distincts. Chacune de ces formes contient le verbe [« jouer »] (SÉ) qui a plusieurs réalisations formelles (Sã) dans un contexte de production établi au futur (temps absolu). Le verbe [« aller »]_{144, 148, 149} a également plusieurs réalisations formelles : [/vɛ/ : « vais »]₁₄₄ et [/væ/ : « va »]_{148, 149}. Il est antéposé au verbe

[« jouer »]_{144, 148, 149} et est utilisé comme semi-auxiliaire¹ pour former le futur proche dans les énoncés EMIN_{144, 148, 149} alors qu'il est absent dans l'énoncé EMIN_(145, 146).

TABLEAU 10

Environnement minimal (EMIN) ZONE 1

Transcription	ID <i>Locuteurs</i>	Glose niveau 1	Z 1
/kɛlœ Ø vɛlɛʒuwe(...) ____ /:	2:144 <i>L08 ac</i>	quelle heure Ø vais le jouer (...) ____ /:	-
/kãtã Ø fɛlɛʒure (...) ʒuwe/:	2:145, 146 <i>L08 ac</i>	quand temps Ø fait le jou/re/ (...) jouer :	-
/kɛlœ ɔ̃ vɛʒuwe/:	2:148 <i>L04 ac</i>	quelle heure on va jouer :	+
/kɛlœ Ø vɛʒuwe/:	2:149 <i>L08 ac</i>	quelle heure Ø va jouer :	+

Notons que dans EMIN_{(145, 146) 148, 149}, l'unité [/ʒuwe/: « jouer: »]_{(145, 146) 148, 149} est en position finale d'énoncé alors que dans EMIN₁₄₄, l'unité [/ʒuwe ____ /: « jouer ____ /: »]₁₄₄ n'est pas en position finale d'énoncé puisqu'elle est suivie de la portion /kãtãʒøʃ/ que nous avons ajoutée dans le tableau 14 ci-dessous.

Pour les besoins de notre analyse, nous avons formé une première paire d'énoncés issue de ce que nous avons appelé *la ZONE 1 (Z1)* de EMIN (voir le tableau 10 et plus loin le tableau 12). Cette paire d'énoncés est composée de EMIN_{144, (145, 146)} et de EMIN_{148, 149} (PAIRE : Z1_{(144, (145, 146)); (148, 149)}). Les parties d'énoncés qui la composent proviennent de deux reformulations² qui portent toutes deux *le trait T1* (entendu par le maître) : [R-I fbatØ:T1 144 (145, 146)] et [RIC:T1 148, 149]. La division des énoncés en

¹ Cf. Grévisse (1993 : 1192/790a).

² Cf. Chapitre 2, sous-section 3.2; tableaux 6 et 7.

zones nous permet de porter des jugements soit sur des éléments isolés, soit sur les ensembles constitués par des suites d'éléments combinables. Par zone, nous entendons des parties d'enregistrement ou d'énoncés regroupés pour fins de comparaison et nous le codons par « Z ».

Nous avons opposé $Z1_{(144, (145, 146))}$ à $Z1_{(148, 149)}$ afin de montrer que la production de $Z1_{(148, 149)}$ est plus proche de *la langue cible* (français) que celle de $Z1_{(144, (145, 146))}$. Nous avons ainsi attribué à $Z1_{(148, 149)}$ le statut +CONF¹ ($Z1_{(148, 149)+}$) tandis que nous avons attribué à $Z1_{(144, (145, 146))}$ le statut -CONF² ($Z1_{(144, (145, 146))-}$). Voici les arguments relatifs à cette attribution.

1. Contrairement à la production $Z1_{(144, (145, 146))-}$ et conformément à *la langue cible* (français), la production $Z1_{(148, 149)+}$ a la forme verbale [væʒuwe/ : « va jouer »]_(148, 149).
1. Dans la production $Z1_{(148, 149)+}$, la portion d'énoncé [kɛlœ/ : [« quelle heure »]_(148, 149) est réalisée conformément à la langue cible (sauf absence de /r/ final : /kɛlœ/₁₄₉) alors que cette même portion n'est présente qu'une fois dans la production $Z1_{(144, (145, 146))-}$ ($Z1_{144}$).
3. Dans la production +CONF : $Z1_{(148, 149)+}$, le clitique ON /ɔ̃/ est réalisé phonologiquement une fois ($Z1_{148}$) conformément à la langue cible alors qu'il n'est jamais réalisé phonologiquement dans la production -CONF : $Z1_{(144, (145, 146))-}$.

¹ Cf. Chapitre 1, sous-section 1.3; +conforme (É:+CONF).

² Cf. Chapitre 1, sous-section 1.3; -conforme (É:-CONF).

Dans la production $Z1_{(144, (145, 146)-)}$, la forme verbale $[/væzuwe/ : \ll \text{va jouer} \gg]_{(148, 149)}$ est remplacée par les formes $/v\epsilon l\epsilon zuwe/_{144}$ et $/f\epsilon l\epsilon zu\Re/_{(145, 146)}$. Notons que les deux formes verbales dans $Z1_{(144, (145, 146)-)}$ ont comme trait commun l'élément $/l\epsilon/_{144, (145, 146)}$ alors que la forme verbale produite dans $Z1_{(148, 149)+}$ n'a tout simplement pas cet élément ($/l\epsilon/\emptyset$).

L'élément $[/l\epsilon/ : \ll \text{le} \gg]_{144, (145, 146)}$ antéposé à l'unité $[/zuwe/ : \ll \text{jouer} \gg]_{144, (145, 146)}$ se retrouve dans deux contextes : intercalé entre le verbe $[\ll \text{aller} \gg]_{144}$ ($S\check{a} : /v\epsilon/_{144}$) et le verbe $[\ll \text{jouer} \gg]_{144}$ ($S\check{a} : /zuwe/_{144}$) pour former $[/v\epsilon l\epsilon zuwe/ : \ll \text{vais le jouer} \gg]_{144}$; intercalé entre le verbe $[\ll \text{faire} \gg]_{(145, 146)}$ ($S\check{a} : /f\epsilon/_{(145, 146)}$) et une manifestation partielle du verbe $[\ll \text{jouer} \gg]_{(145, 146)}$ ($S\check{a} : /zu\Re/_{(145, 146)}$) pour former $[/f\epsilon l\epsilon zu\Re/ : \ll \text{fait le jou/\Re/} \gg]_{(145, 146)}$. Enfin, notons que, selon notre interprétation, le verbe $[\ll \text{jouer} \gg]_{(145, 146)}$ a deux réalisations verbales : $/f\epsilon l\epsilon zu\Re/_{(145, 146)}$ interprétée comme faisant partie d'une locution avec figement non conforme suivie de $/zuwe/_{(145, 146)}$.

Dans la production $Z1_{(144, (145, 146)-)}$, *la pause (...)* $_{144, (145, 146)}$ est observée après les formes verbales $/v\epsilon l\epsilon zuwe/_{144}$ et $/f\epsilon l\epsilon zu\Re/_{144, (145, 146)}$ pour former respectivement les suites $/v\epsilon l\epsilon zuwe/(\dots)_{144}$ et $/f\epsilon l\epsilon zu\Re/(\dots)_{(145, 146)}$. Notons que *la pause (...)* $_{144, (145, 146)}$ est présente seulement lorsque l'élément $/l\epsilon/_{144, (145, 146)}$ est présent et que cette double présence constitue un phénomène constant dans la production $-\text{CONF}_{144, (145, 146)}$ de notre sous-corpus. Précisons que, contrairement à la production $-\text{CONF}_{144, (145, 146)}$, la production $+\text{CONF}_{148, 149}$ ne contient ni la pause ni l'élément $/l\epsilon/$. Cette double absence

$((...)\emptyset; /l\emptyset/\emptyset)_{(148, 149)}$ constitue un phénomène constant dans la production +CONF_(148, 149) de notre sous-corpus.

Dans la production $Z1_{(144, (145, 146))\rightarrow}$, l'unité $[/z\text{uwe}/ : \ll \text{jouer} \gg]_{144}$ précède immédiatement *la pause* $((...)\text{)}_{144}$ pour former la suite $/v\text{el}\text{ə}z\text{uwe}(...)/_{144}$ alors que l'unité $[/z\text{uwe}/ : \ll \text{jouer} \gg]_{(144, (145, 146))}$ suit immédiatement *la pause* $((...)\text{)}_{(145, 146)}$ pour former la suite $[/f\text{el}\text{ə}z\text{uwe}(...)\text{z}\text{uwe}/ : \ll \text{fait le jou/r e}/(...)\text{jouer} : \gg]_{(145, 146)}$ dans laquelle l'unité $/z\text{uwe}/_{(145, 146)}$ est en position finale d'énoncé. Comme l'unité $[/z\text{uwe}/ : \ll \text{jouer} \gg]$ est présente dans tous les énoncés de la production -CONF_{144, (145, 146)}, nous concluons que sa présence est constante dans la ZONE 1 de la production -CONF de notre sous-corpus ($Z1\text{-CONF}$).

En l'absence de pause dans la production $Z1_{(148, 149)\rightarrow}$, l'unité $[/z\text{uwe}/ : \ll \text{jouer} \gg]_{(148, 149)}$ est immédiatement postposée à l'unité $[/v\text{æ}/ : \ll \text{va} \gg]_{(148, 149)}$ comme dans la langue cible pour former $/v\text{æ}z\text{uwe}/_{148\text{ L04}}$ et $/v\text{æ}z\text{uwe}/_{149\text{ L08}}$ — $[\ll \text{va jouer} \gg]_{(148, 149)}$ — . Comme l'unité $[/z\text{uwe}/ : \ll \text{jouer} \gg]$ est présente dans tous les énoncés de la production +CONF_(148, 149), nous concluons que sa présence est constante dans la ZONE 1 de la production +CONF ($Z1\text{+CONF}$). Par conséquent, la présence constante de l'unité $[/z\text{uwe}/ : \ll \text{jouer} \gg]$ dans les productions $Z1\text{+CONF}$ et $Z1\text{-CONF}$ confirme sa prédominance dans notre sous-corpus.

Antéposé à toutes les réalisations du verbe $[\ll \text{jouer} \gg]$, nous avons le clitique sujet ON /ʒ/. Le clitique ON /ʒ/ est réalisé phonologiquement dans $Z1_{148}$ produit par l'élève

locuteur L04, alors qu'il n'est pas réalisé phonologiquement dans Z₁_{144, (145, 146), 149} (position vide : Ø_{on}) produit par l'élève locuteur L08. Notons que l'élève locuteur L08 maintient la position vide Ø_{on}.

1. L08 : /Ø_{on} vɛləʒuwe (...) ____ /z₁₄₄
2. L08 : /Ø_{on} fɛləʒure (...) ʒuwe/z_(145, 146)
3. L04 : /ʒ væʒuwe/z₁₄₈
4. L08 : /Ø_{on} væʒuwe/z₁₄₉

Selon notre interprétation, le clitique ON /ʒ/ occupe la position vide (Ø_{on} : 144, (145, 146), 149)_{L08}. Cette interprétation est validée par les énoncés des élèves locuteurs L04_(147, 148) et L08₁₄₉ et par l'énoncé de l'enseignante M1_C ci-après.

TABLEAU 11

Validation du clitique ON /ʒ/ et du SÉ [« à quelle heure on va jouer »]

2A 02:03 L04 ac	:08/æI/ quelle heure on /væʒuwe/z	147 148
2A 02:04 L08 ac	:oui (...) quelle heure Ø _{on} /væʒuwe/z	149 149
2A 02:05 M1	:à quelle heure on va jouer↓	C

Antéposé au clitique ON /ʒ/, réalisé ou non réalisé phonologiquement, nous avons dans tous les énoncés de EMIN le syntagme interrogatif (Syntagme Qu-) [« à quelle heure »] (SÉ). Ce syntagme a deux réalisations formelles : [« à Ø quelle heure »]_{144, 148, 149} et [« à Ø quand temps »]_(145, 146). Les portions d'énoncés présentes dans *l'environnement minimal* (EMIN) sont maintenant complétées. Elles ont toutes le même SÉ : [« à quelle heure on va jouer »] (voir le tableau 11 ci-dessus — énoncé C produit par l'enseignante —).

1. L08 : /kɛlœ Ø_{on} vɛlɛʒuwe(...) ____ /: ₁₄₄
2. L08 : /kãtã Ø_{on} fɛlɛʒure(...) ʒuwe/: _(145, 146)
3. L04 : /kɛlœ ʒ vɛʒuwe/: ₁₄₈
4. L08 : /kɛlœ Ø_{on} vɛʒuwe/: ₁₄₉

Notons que dans *l'environnement minimal* (EMIN), la portion d'énoncé [:08/ɛɪ/ : :08 « dit »]₁₄₇ produite par l'élève locuteur L08 et la portion [:oui (...)]₁₄₉ produite par l'élève locuteur L04 sont exclues.

Afin de procéder à une autre étape de notre analyse dans le tableau 12 ci-après, nous avons scindé en deux la paire de la ZONE 1 (PAIRE : Z1_{(144, (145, 146))-; (148, 149)+}) de façon à former deux nouvelles paires dans *la ZONE 2 (Z 2)* de EMIN : PAIRE : Z2_{144, (145, 146)}; PAIRE : Z2_(148, 149). Ces paires forment les deux reformulations suivantes : [R-I fbatØ:T1 144 (145, 146)] et [RIC:T1 148, 149].

TABLEAU 12

Environnement minimal (EMIN) ZONES 1 et 2 A

Transcription	ID <i>Locuteurs</i>	Glose niveau 1	Z	Z
			2	1
/kɛlœ Ø vɛlɛʒuwe(...) ____ /:	2:144 <i>L08 ac</i>	quelle heure Ø vais le jouer (...) ____ /:	+	-
/kãtã Ø fɛlɛʒure (...) ʒuwe/:	2:145, 146 <i>L08 ac</i>	quand temps Ø fait le jou/re/(...) jouer:	-	
/kɛlœ ʒ vɛʒuwe/:	2:148 <i>L04 ac</i>	quelle heure on va jouer:	+	
/kɛlœ Ø vɛʒuwe/:	2:149 <i>L08 ac</i>	quelle heure Ø va jouer:	-	+

Dans la nouvelle paire formée des productions $Z2_{144}$ et $Z2_{(145, 146)-}$, nous avons attribué le trait +CONF à $Z2_{144+}$ alors que nous avons attribué le trait –CONF à $Z2_{(145, 146)-}$ (PAIRE : $Z2_{144+, (145, 146)-}$). Dans la nouvelle paire formée par $EMIN_{148}$ et $EMIN_{149}$, nous avons attribué le trait +CONF à $Z2_{148+}$ alors que nous avons attribué le trait –CONF à $Z2_{149-}$ (PAIRE : $Z2_{148+, 149-}$).

Dans la paire $Z2_{(144+, (145, 146)-)}$, nous opposons $Z2_{144+}$ (L08 ac) à $Z2_{(145, 146)-}$ (L08 ac) afin de montrer que $Z2_{144+}$ porte le trait +CONF parce qu'il est plus proche de *la langue cible* (français) que $Z2_{(145, 146)-}$ qui porte le trait –CONF. Voici les arguments relatifs à cette attribution.

1. Comme dans la langue cible, l'unité /zuwe/₁₄₄ est postposée au semi-auxiliaire [« aller »]₁₄₄ (SÉ) — [« vais »]₁₄₄ (Sã) — ([« va »] dans la langue cible) alors que [« aller »]₁₄₄ (SÉ) est absent dans $Z2_{(145, 146)-}$.
2. Dans $Z2_{144+}$, la portion de syntagme [« quelle heure »] (SÉ) est réalisée conformément à la langue cible [« quelle heure »]₁₄₄ (sauf absence de /r/ final : /kɛlœ/₁₄₄) alors que dans $Z2_{(145, 146)-}$, cette portion n'est pas réalisée conformément à la langue cible ([« quand temps » : /kãtã/]_(145, 146)).

Dans la paire $Z2_{(148+, 149-)}$, nous opposons $Z2_{148+}$ (L04 ac) à $Z2_{149-}$ (L08 ac) afin de montrer que $Z2_{148+}$ porte le trait +CONF parce qu'il est plus proche de *la langue cible* (français) que $Z2_{149-}$ qui porte le trait –CONF. Voici l'argument relatif à cette attribution.

Contrairement à $EMIN_{149-}$ et conformément à la langue cible (français), $EMIN_{148+}$ porte le trait +CONF parce que le clitique ON /ɔ̃/ est réalisé phonologiquement.

a) L04 : /kɛlæ ɔ̃ væʒuwe/ :₁₄₈₊

b) L08 : /kɛlæ ø_{on} væʒuwe/ :₁₄₉₋

Soulignons que le clitique ON /ɔ̃/ occupe la position vide ø_{on} 144, (145,146), 149 dans les productions –CONF_{144, (145,146)} et +CONF₁₄₉ alors qu’il est réalisé phonologiquement dans $EMIN_{148}$.

Puisque selon notre démonstration, l’unité [/ʒuwe/ : « jouer »] est présente dans les productions –CONF et +CONF de la ZONE 2 (reformulations), nous postulons qu’elle est une unité stable et puisque sa présence est constante dans tous les énoncés de notre sous-corpus ($EMIN_{144, (145, 146), 148, 149}$), et qu’elle est également présente dans la langue cible, nous affirmons qu’elle est totalement stable.

En tenant compte de toutes les paires formées (ZONES 1 et 2), chaque portion d’énoncé reçoit deux traits. La portion d’énoncé provenant de $EMIN_{(145, 146)-}$ qui se voit attribuer deux fois le trait –CONF ($-z_1 -z_2$ CONF) est, des deux portions, celle qui se rapproche le plus de la non-conformité, alors qu’à l’inverse, la portion d’énoncé provenant de $EMIN_{148+}$ qui se voit attribuer deux fois le trait +CONF ($+z_1 +z_2$ CONF) est considérée comme étant la portion qui se rapproche le plus de la conformité (voir le tableau 13 ci-après; zones non ombragées). $EMIN_{144-}$ ($-z_1 +z_2$ CONF₁₄₄) et $EMIN_{149+}$ ($+z_1 -z_2$ CONF₁₄₉) qui possèdent deux traits distincts occupent une position intermédiaire.

TABLEAU 13

Environnement minimal (EMIN) ZONES 1 et 2 B

Transcription	ID <i>Locuteurs</i>	Glose niveau 1	Z	Z
			2	1
/kɛlœ ∅ vɛlɛʒuwe(...) ____ /:	2:144 L08 ac	quelle heure ∅ vais le jouer (...) ____ /:	+	-
/kãtã ∅ fɛlɛʒure (...) ʒuwe/:	2:145, 146 L08 ac	quand temps ∅ fait le jou/re/(...) jouer:	-	-
/kɛlœ ɔ̃ vɛʒuwe/:	2:148 L04 ac	quelle heure on va jouer:	+	+
/kɛlœ ∅ vɛʒuwe/:	2:149 L08 ac	quelle heure ∅ va jouer:	-	+

Précisons que la production de $EMIN_{(145, 146)-}$ est la représentation qui se rapproche le plus de la non-conformité : elle est une production pro-drop (on_{\emptyset}) caractérisée par la présence d'une pause et par la présence de deux réalisations distinctes du SÉ « jouer » : /fɛlɛʒure/ et /ʒuwe/ (voir 2. ci-après). Précisons que contrairement à la production $EMIN_{(145, 146)-}$ et conformément à la langue cible, dans $EMIN_{148++}$, le clitique [« on »] $_{on}$ est réalisé phonologiquement, il n'y a aucune pause, aucune répétition de l'unité [« jouer »] et l'élément /lɔ̃/ est absent. Par conséquent, $EMIN_{148++}$ est l'énoncé de notre sous-corpus qui se rapproche le plus de la conformité (voir 1. ci-après).

1. L04 : /kɛlœ ɔ̃ vɛʒuwe/: $_{148++}$
2. L08 : /kãtã ∅ $_{on}$ fɛlɛʒure (...) ʒuwe/: $_{(145, 146)-}$

2.2 La reformulation non interactive pronominale [R-I PR:T1]

Puisque qu'il y a alternance formelle, nous postulons que dans la suite $[/kãtã \emptyset_{on} fɛlɛʒurɛ(...)ʒuwe/:]$: « quand temps \emptyset_{on} fait le jou/re/(...)jouer: »]_{(145, 146)-}, la portion $/(...)ʒuwe/:$ ₁₄₆ en position finale d'énoncé est la répétition de $/kãtã \emptyset_{on} fɛlɛʒurɛ/$ ₁₄₅ (SÉ [« à quelle heure on va jouer »]) jugée comme étant une locution avec figement non conforme. Les portions de EMIN_{145, 146} sont une nouvelle reformulation qui porte le trait T1 (entendu par le maître). Il s'agit de *la reformulation non interactive pronominale*_{145, 146} ([R-I PR:T1 145, 146]). Nous établirons que $/kãtã \emptyset_{on} fɛlɛʒurɛ/$ ₁₄₅ porte le trait -CONF ($/kãtã \emptyset_{on} fɛlɛʒurɛ/$ ₁₄₅₋) alors que $/(...)ʒuwe/:$ ₁₄₆ dont l'unité $/ʒuwe/$ ₁₄₆ est présente dans la langue cible porte le trait +CONF ($/(...)ʒuwe/:$ ₁₄₆₊).

1. [R-I PR:T1 145-, 146+] : $[[/kãtã \emptyset_{on} fɛlɛʒurɛ /]_{145-} [/(...)ʒuwe/:]_{146+}]$

Afin d'identifier la portion $/(...)ʒuwe/:$ ₁₄₆₊ comme étant la reprise de $[/kãtã \emptyset_{on} fɛlɛʒurɛ/]$ ₁₄₅₋, (SÉ [« à quelle heure on va jouer »]), nous avons complété la suite $[/kɛlɔ \emptyset_{on} vɛlɛʒurɛ(...)/]$ ₁₄₄ en ajoutant la portion manquante *en position finale d'énoncé* ((____ :)₁₄₄). Il s'agit de la portion $[/kãtã \emptyset_{on} fɛlɛʒurɛ/:]$ ₁₄₄¹ (voir le tableau 14, 2:144 ci-après) qui dorénavant fera partie de *l'environnement minimal* (EMIN).

¹ Cf. Chapitre 4, sous-section 2.4; tableau 17 #144.

TABLEAU 14

Validation de l'interprétation de /(...)ʒuwe/:₁₄₆₊

Transcription	ID <i>Locuteurs</i>	Glose niveau 1	Z	Z
			2	1
/kɛlœ ø vɛlɛʒuwe (...) kãǎʒøǎ/:	2:144 <i>L08 ac</i>	quelle heure ø vais le jouer (...) quand un jeu /ǎ/:	+	—
/kãtã ø fɛlɛʒurɛ (...) ʒuwe/:	2:145, 146 <i>L08 ac</i>	quand temps ø fait le jou/re/(...) jouer:	—	—

1. Puisque les portions [/(...)kãǎʒøǎ/: « (...)quand un jeu /ǎ/: »]₁₄₄ et [/(...)ʒuwe/: « (...)jouer: »]_(145, 146) sont à l'intérieur de la reformulation [R-I fbatø:T1 144+ (145, 146)-] et que nous avons établi que chaque portion de cette reformulation (144 et (145, 146)) est la réalisation formelle du SÉ [« à quelle heure on va jouer »]¹, il est admissible que /(...)kãǎʒøǎ/:₁₄₄ et /(...)ʒuwe/:_(145, 146) contribuent partiellement ou totalement à la réalisation du SÉ [« à quelle heure on va jouer »].
2. Puisque les portions /_____ (...)kãǎʒøǎ/:₁₄₄ et /_____ (...)ʒuwe/:_(145, 146) sont respectivement postposées à deux suites sémantiquement équivalentes (Sã /kɛlœ ø vɛlɛʒuwe/₁₄₄ = Sã /kãtã ø fɛlɛʒurɛ/_(145, 146)) qui portent déjà le sens complet attribué à toutes les occurrences du SÉ [« à quelle heure on va jouer »]_{144, (145, 146), 148, 149} dans EMIN, il est admissible que /_____ (...)kãǎʒøǎ/:₁₄₄ et /_____ (...)ʒuwe/:_(145, 146) soient respectivement des répétitions formelles des suites sémantiquement équivalentes (Sã /kɛlœ ø vɛlɛʒuwe/₁₄₄ = Sã /kãtã ø fɛlɛʒurɛ/_(145, 146)) (SÉ [« à quelle heure on va jouer »]).

¹ Cf. Chapitre 4, sous-section 2.1; tableau 11.

3. Puisque les portions /(...)kǎǎzǒǎ/:₁₄₄ et /(...)zuwē/:_(145, 146) ont la même distribution (situées en position finale d'énoncé, précédées d'une pause (...)) (double occurrence), il est admissible que /(...)kǎǎzǒǎ/:₁₄₄ et /____ (...)zuwē/:_(145, 146) occupent la même fonction à l'intérieur de leur ensemble respectif.
4. Puisque la portion /(...)kǎǎzǒǎ/:₁₄₄ contribue à la réalisation du SÉ [« à quelle heure on va jouer »] (voir 1.), qu'elle est postposée à la suite (/kɛlæ Ø_{on} vɛləzuwē/₁₄₄ ____ :) qui porte déjà le sens complet attribué à toutes les occurrences du SÉ [« à quelle heure on va jouer »] dans EMIN (voir 2.) et qu'en plus, elle a manifestement le même sens que la suite qui la précède (SÉ /kɛlæ Ø_{on} vɛləzuwē/ = SÉ « quand Ø_{on} faitØ un jeu /ǎ/: »), nous concluons que /(...)kǎǎzǒǎ/:₁₄₄ est la répétition (niveau sémantique) de la suite qui la précède /kɛlæ Ø_{on} vɛləzuwē/.
5. Puisque la portion /(...)kǎǎzǒǎ/:₁₄₄ est la répétition (niveau sémantique) de la portion qui la précède (voir 4.) et que la portion /(...)zuwē/:_(145, 146) a la même distribution que /(...)kǎǎzǒǎ/:₁₄₄ (voir 3.) — impliquant qu'elle est postposée au même SÉ [« à quelle heure on va jouer »]_{144, (145, 146)} — ; que la portion /____ ǎzǒ/:₁₄₄ porte manifestement le sens de /zuwē/:_(145, 146) dans son contexte (postposée à /kǎ____ /₁₄₄ dans /(...)kǎǎzǒǎ/:₁₄₄), et qu'en plus, la portion /kǎ____ /₁₄₄ en position initiale d'énoncé se retrouve également en position initiale d'énoncé dans [kǎtǎ Ø_{on} fɛləzuwē /]₁₄₅ (/kǎ____ /_{144, 145} : aire et distribution communes) antéposée à /zuwē/:₁₄₆, il est plus que probable que /(...)zuwē/:_(145, 146) soit également la répétition (niveau sémantique) de la suite

qui la précède $[/k\check{a}t\check{a} \emptyset_{on} f\epsilon l\emptyset zu\check{r}e /]_{145}$ (Sé « à quelle heure on va jouer »).

Pour les besoins de notre analyse, nous établirons donc que $[/(\dots)zuwe/:]_{146}$ est la reprise de $[/k\check{a}t\check{a} \emptyset_{on} f\epsilon l\emptyset zu\check{r}e /]_{145}$.

Étant donné que les portions $[/(\dots)k\check{a}\check{c}\check{z}\emptyset\check{s}/:]_{144}$ et $[/(\dots)zuwe/:]_{(145, 146)}$ sont sémantiquement équivalentes ([Sé : « à quelle heure on va jouer »] $_{144, (145, 146)}$), nous nous retrouvons avec une deuxième reformulation non interactive pronominale [R-I PR:T1 $144_x, 144_y$]. Nous établirons que la portion $[/zuwe/:]_{144x}$ qui possède l'unité $/zuwe/$ (présente dans la langue cible) porte le trait +CONF alors que la portion $[/(\dots)k\check{a}\check{c}\check{z}\emptyset\check{s}/:]_{144}$ qui, en surface n'a aucun verbe, porte le trait -CONF ($[/(\dots)k\check{a}\check{c}\check{z}\emptyset\check{s}/:]_{144y-}$). Nous nous retrouvons donc avec deux reformulations non interactives pronominales. Notons ici la double présence de l'unité $/k\check{a}/_{144y-, 145-}$.

1. [R-I PR:T1 $144_x+, 144_y-$] : $[[/k\epsilon l\emptyset \emptyset_{on} v\epsilon l\emptyset zuwe/]_{144x+} [/(\dots)k\check{a}\check{c}\check{z}\emptyset\check{s}/:]_{144y-}]$
2. [R-I PR:T1 $145-, 146+$] : $[[/k\check{a}t\check{a} \emptyset_{on} f\epsilon l\emptyset zu\check{r}e /]_{145-} [/(\dots)zuwe/:]_{146+}]$

2.3 L'élément $/\check{s}/$ comme représentation verbale à forme pronominale

L'élément $/\check{s}/_{144y-}$ (en position finale d'énoncé) à l'intérieur de la reformulation non interactive pronominale [R-I PR:T1 $144_x+, 144_y-$] (voir ci-dessus 1.) est interprété comme étant une représentation verbale à forme pronominale. Voici les arguments relatifs à cette interprétation.

1. Puisque la portion $[/(\dots)k\check{a}\check{c}\check{z}\emptyset\check{s}/:]_{144y-}$ est la seule qui porte le sens complet du Sé « à quelle heure on va jouer » qui n'a pas de verbe identifiable réalisé

phonologiquement, il est raisonnable de penser qu'un de ses éléments puisse être la représentation non conforme d'un verbe.

2. Puisque l'unité /ǝ/:_{144y-} est le seul élément qui n'a aucune représentation dans la langue cible à l'intérieur d'une suite qui porte le sens complet du SÉ [« à quelle heure on va jouer »] et qu'en plus, il est en position finale d'énoncé au même titre que /zuwe/:₁₄₆₊, nous postulerons que l'unité /ǝ/:_{144y-} est la représentation du SÉ /zuwe/.
3. Puisque le locuteur L08 a déjà utilisé à plusieurs reprises des voyelles en position verbale interprétées comme étant des verbes à forme vocalique (voir le tableau 15 et les formes verbales vocaliques 2:162, 2:163, 2:165 et 2:168 ci-après), nous concluons qu'il est raisonnable de penser que l'unité /ǝ/:_{144y-} (voir 1. et 2.) soit la représentation du SÉ /zuwe/. Notons que les autres formes verbales ont été conservées pour valider l'interprétation des verbes à forme vocalique ci-dessus.

TABLEAU 15

Validation de l'interprétation de /ǝ/:_{144y-}

2A 10:42,4*,2 L08ac	</sø ki ₋₁ / .ceux qui	./ ₋₂ ǣ(...)?ā(...)/ a /?/a	.	2 162
	./tu/ .tout ceux qui	./ə(...)?ǣ(...)/ /ə ?ǣ/	.	2 163
	./søkj ₋₁ / ceux qui	./ ₋₂ ɔpævəni/ ont pas venir	↓	2 164
	.Ø	.(...)/ēhe/> est /h/ est	⊕	2 165
	.. <	.(...)/sɛ kwa/ c'est {quoi}	.	2 166
	./a↑/ ils	./fɛ/(...)> fait	.	2 167
2A 10:59,1* L08 ac	./ǣǝ/ je	./pøa/ā/ peux a /ā/	.	2 168
2B 03:00,1*,1 L08 ac	.04	./ehɛpla/ est /h/ est parler	↓	2 259

Suite à l'addition de deux reformulations non interactives pronominales ([R-I PR:T1 144_x+, 144_y-], [R-I PR:T1 145-, 146+]) nous nous retrouvons avec cinq occurrences du SÉ : « à quelle heure on va jouer »_{144x, 144y, (145, 146), 148, 149}, au lieu de quatre comme présentées initialement. En extrapolant, l'unité /ǃ/: (/ǃ/:_{144z}), interprétée comme étant une représentation du SÉ /zuwe/, pourrait également être considérée comme une sixième occurrence du SÉ : « à quelle heure on va jouer »_{144x, 144y, 144z (145, 146), 148, 149}.

2.4 L'environnement maximal (EMAX)

L'environnement maximal (EMAX), illustré ci-après (voir le tableau 17), est constitué d'une suite de sept énoncés complets provenant de la cassette 2 (2A 01:21, 2A 01:25, 2A 01:39, 2A 01:55, 2A 02:03, 2A 02:04, 2A 02:05) et d'un énoncé isolé provenant de la cassette 1 (1A 18:36). Notons que les trois énoncés 2A 01:21 (voir A), 2A 01:55 (voir B), 2A 02:05 (voir C) sont les seuls à être produits par l'enseignante (M1) alors que les autres énoncés sont produits par le locuteur L08 à l'exception de l'énoncé 2A 02:03 produit par le locuteur L04 et de l'énoncé 1A 18:36 (SPG) produit par l'élève locuteur L18.

Chacun des sept énoncés de la suite est complet. La suite débute avec **la question d'amorce** produite par l'enseignante (M1_A) dans 2A 01:21. La question d'amorce est immédiatement suivie de **l'énoncé d'amorce** produit par l'élève locuteur L08 qui est représenté par les portions 142 et 143 dans 2A 01:25.

L'énoncé d'amorce est constitué de deux formes contextuelles verbales. Il s'agit des formes $:/ləʒuwe/_{142}$ et $/\epsilon/:_{143}$. La question d'amorce et l'énoncé d'amorce illustrés ci-après (voir le tableau 16) permettent la validation de l'interprétation que nous faisons de l'environnement minimal (EMIN) de notre sous-corpus.

TABLEAU 16

Question et énoncé d'amorce

Question d'amorce : énoncé A		
2A 01:21 M1	<i>:Qu'est-ce qui est beau à la classe verte:</i>	A
L'énoncé d'amorce : portions 142 et 143		
2A 01:25 L08 ac	<i>:/ləʒuwe + \epsilon/:</i>	142, 143

Les quatre portions de EMIN_{144, (145, 146), 148, 149} sont intégrées à l'intérieur de leurs énoncés respectifs (voir ci-après le tableau 17; caractères gras). Il s'agit des portions 144 et (145, 146) dans 2A 01:39, de la portion 148 dans 2A 02:03 et de la portion 149 dans 2A 02:04. Notons que la portion d'énoncé 147 absente dans EMIN est représentée dans 2A 02:03.

L'énoncé 1A 18:36, le seul énoncé provenant de la cassette 1, est appelé *le segment potentiellement généré* (SPG). Il est produit par l'élève locuteur L18. Notons que *le segment potentiellement généré* (SPG) ne peut être produit par l'enseignante et il ne peut pas non plus être produit par les élèves locuteurs L04 et L08 (EMIN). De plus, *le segment potentiellement généré* (SPG) doit posséder au moins un élément qui est identique à au moins un élément présent dans *l'environnement minimal* (EMIN).

TABLEAU 17

Environnement maximal (EMAX)

2A 01:21 M1	<i>:Qu'est-ce qui est beau à la classe verte:</i>	A
2A 01:25 L08 ac	<i>:/ləʒuwe/ /ɛ:/</i>	142 143
2A 01:39 L08 ac	<i>:"madām"(...)kɛlœ Ø vɛləʒuwe(...)kɑ̃tɑ̃ʒø kɑ̃tɑ̃ Ø fɛləʒure (...)ʒuwe/:</i>	144 (145, 146)
2A 01:55 M1	<i>:s'il-vous-plaît (...) + un ami a posé une question (...)+ "08" tu peux répéter j'ai pas bien compris:</i>	B
2A 02:03 L04 ac	<i>:08 /dɛl/ quelle heure on /vəʒuwe/:</i>	147 148
2A 02:04 L08 ac	<i>:oui (...) quelle heure Ø /vəʒuwe/:</i>	149
2A 02:05 M1	<i>:à quelle heure on va jouer↵</i>	C
SPG		
1A 18:36 L18 ac	<i>:/kɛlœɛʁil/ /lɛmɑ̃ʒɛlɛmatɛ↵/:</i>	036 037
GLOSES Niveau 1 et 2 et énoncés A, B et C de l'enseignante		
M1	<i>:Qu'est-ce qui est beau à la classe verte:</i>	A
Niveau 1 L08 ac	<i>:Le jouer est:</i>	142 143
Niveau 2 L08 ac	<i>:jouer:</i>	(142, 143)
M1	<i>:s'il-vous-plaît (...) + un ami a posé une question (...)+ "08" tu peux répéter j'ai pas bien compris:</i>	B
Niveau 1 L08 ac	<i>:"madame" (...) quelle heure Ø vais le jouer (...) quand un jeu /ɛ/ quand temps Ø fait le jou/re/ (...) jouer:</i>	144 (145, 146)
Niveau 2 L08 ac	<i>:"madame" (...) à quelle heure on va jouer (...) à quelle heure on va jouer (...) à quelle heure on va jouer (...):</i>	144 (145, 146)
Niveau 1 L04 ac	<i>:08 dit quelle heure on va jouer:</i>	147 148
Niveau 2 L04 ac	<i>:08 demande à quelle heure on va jouer:</i>	147 148
Niveau 1 L08 ac	<i>:oui (...) quelle heure Ø va jouer:</i>	149
Niveau 2 L08 ac	<i>:oui (...) à quelle heure on va jouer:</i>	149
M1	<i>:à quelle heure on va jouer↵ (...)</i>	C
SPG		
Niveau 1 L18 ac	<i>:quelle heure est-il Ø le manger le matin↵:</i>	036 037
Niveau 2 L18 ac	<i>:à quelle heure on va manger le matin↵:</i>	036 037

Dans ce cas, l'élément /lə/_{1:037} (SPG) est identique à l'élément /lə/_{2:144, 148, 149} présent dans EMIN. Il est antéposé (adjoin) à un élément lexical verbal identifiable. Cet élément est /mãʒe/ dans la forme verbale /ləmãʒe/_{1:037} qui constitue une paire minimale avec /ʒuwe/ dans /ləʒuwe/_{2:144}, et avec /ʒure/ dans /ləʒure/_{2:145}.

1. /ləmãʒe/_{1:037}
2. /ləʒuwe/_{2:144}
3. /ləʒure/_{2:145}

Notons que l'élément monosyllabique /lə/ dans la forme /ləmãʒe/_{1:037} (SPG) est produit dans la ZONE 18:36 de la cassette 1 FACE A alors que les formes /ləʒuwe/_{2:144} et /ləʒure/_{2:145} (EMIN) sont produites dans la ZONE 01:39 de la cassette 2 FACE A. Comme les élèves ont mis en marche leur magnétophone¹ en même temps, nous concluons que **la production source 2A 01:39 (EMIN) précède la production potentiellement générée de 1A 18:36 (SPG).**

Puisque les productions de /ləʒuwe/_{2:144} et /ləʒure/_{2:145} (EMIN) précèdent la production de /ləmãʒe/_{1:037} (SPG) et puisqu'il y a une distance appréciable entre ces deux productions, il est raisonnable de penser que de l'élément /lə/ fait partie de la grammaire des locuteurs L08 et L18 dans VSAM. Ainsi nous serions en présence d'une nouvelle forme verbale qui nous permettraient de construire une suite de dérivés verbaux sur le modèle [/ʒuwe/(+) → /lə+ʒuwe/(-)] par le procédé qui consiste à adjoindre par

¹ L08 est un des deux élèves responsables du magnétophone #2 (cassette 2) et L18 est un des deux élèves responsable du magnétophone #1 (cassette 1).

antéposition l'élément /lə/ à toutes les formes verbales non fléchies de la langue française ayant la forme [__ /e/].

2.5 Le connecteur formel DIT /ɔ̃i/

L'élément /ɔ̃i/ est intimement lié au processus de la reformulation. En plus d'annoncer la réalisation de la reformulation interactive [RIC:T1 148, 149], il marque le passage d'une forme verbale -CONF représentée par la reformulation [R-I fbatØ:T1 144 (145, 146)] à une forme verbale +CONF représentée par la reformulation [RIC:T1 148, 149]. Par conséquent, nous appellerons cet élément *le connecteur formel DIT /ɔ̃i/* (CF/ɔ̃i/).

TABLEAU 18

Le connecteur formel DIT /ɔ̃i/

ZONE 1		
-CONF	CF/ɔ̃i/	+CONF
[R-I fbatØ:T1 144 (145, 146)]	147	[RIC:T1 148, 149]

Vu le rôle joué par *le connecteur formel DIT /ɔ̃i/*₁₄₇ (CF/ɔ̃i/)₁₄₇ dans la reformulation, nous allons établir qu'il ne brise pas la séquence verbale entre les deux blocs. Nous dirons plutôt qu'il coordonne deux formes : une forme -CONF qui se transforme en une forme +CONF. La réunion de ces deux formes (deux reformulations) produit une séquence.

2.6 Les séquences

Les données principales de notre recherche sont tirées de la liste des énoncés verbaux français. Nous retenons de cette liste notre sous-corpus composé de six formes verbales produites à l'intérieur de cinq portions d'énoncés (144, 145, 146, 148, 149) représentant

respectivement une séquence comprenant une première reformulation qui est la reformulation non interactive avec absence de feed-back attendu de type 1 [R-I fbatØ:T1 144 (145, 146)] (ici les portions 145, 146 sont interprétées comme faisant partie d'un seul énoncé), suivie d'une deuxième reformulation qui est la reformulation interactive complexe également de type 1 [RIC:T1 148, 149]. Nous obtenons ainsi *la séquence de base (SB)* {[R-I fbatØ:T1 144+ (145, 146)-] [RIC:T1 148+, 149-]} qui contient à la fois *le segment initial 144 (SI:144)* et *le segment final 149 (SF:149)*. Une sixième forme verbale (147) sert de *connecteur formel (CF)* entre les deux reformulations de *la séquence de base (SB)* : la première reformulation est -CONF alors que la deuxième est +CONF.

TABLEAU 19

Séquence de base (SB) avec CF/ØI/

ZONE I		
144	(145, 146)	-
:/kɛlœvɛlɛʒuwe(...)kããʒøǝ/:		kãtã Ø fɛlɛʒure(...)ʒuwe/:
147 CF/ØI/		
148	149	+
quelle heure on /væʒuwe/:	quelle heure Ø /væʒuwe/:	

En plus de *la séquence de base SB*, nous pouvons, avec les mêmes portions d'énoncés, former une autre séquence. Cette séquence est composée des deux reformulations interactives simples de type 1 RIS:T1 144, 148 et RIS:T1 (145, 146) 148 qui formeront *la séquence imbriquée (SIM)* {[RIS:T1 144-, 148+] [RIS:T1 (145, 146)- 148+]}. Notons que les portions +CONF et les portions -CONF des reformulations sont suivies des symboles (+) et (-).

1. **SB** : {[R-I fbatØ:T1 144+ (145, 146)-] [RIC:T1 148+, 149-]}
2. **SIM** : {[RIS:T1 144-, 148+] [RIS:T1 (145, 146)- 148+]}

SB et SIM contiennent donc quatre reformulations de type 1. Nous établirons que chacune de ces reformulations forme un ensemble. Dans SB, [R-I fbatØ:T1 144+ (145, 146)-] forme un premier ensemble (**SB1**) contenant les éléments 144 (145, 146) et [RIC:T1 148+, 149-] forme un deuxième ensemble (**SB2**) contenant les éléments 148, 149. Dans SIM, [RIS:T1 144-, 148+] forme un premier ensemble (**SIM1**) contenant les éléments 144, 148 et [RIS:T1 (145, 146)- 148+] forme un deuxième ensemble (**SIM2**) contenant les éléments (145, 146)- 148+.

En associant ces quatre ensembles, nous obtenons cinq paires d'ensembles illustrées ci-dessus : ces cinq paires d'ensembles ont toutes au moins un élément commun (*intersection* : \cap) : 148, 144 ou (145, 146). Notons que l'élément commun 148+, le seul à être toujours +CONF, est l'élément commun de trois paires de reformulations sur cinq : $(SIM1 \cap SIM2)$ $(SIM1 \cap SB2)$ $(SB2 \cap SIM2) = 148+$. Par conséquent, nous établirons que l'élément 148+ est un élément dynamique à grand spectre puisque *son domaine* (**D**) est supérieur à celui couvert par les éléments 144- et/ou (145, 146)- : $(D_{148+} > D_{144} \text{ et/ou } D_{(145,146)})$.

TABLEAU 20

Formation de cinq paires avec intersection (\cap)

Paire 1

SIM1	\cap	SIM2	148
144– 148+ /kɛlæ Ø vɛləʒuwe(...)kãǎzøǎ/: quelle heure on /væʒuwe/:		(145, 146)– 148+ kãtã Ø fɛləʒure(...)ʒuwe/: quelle heure on /væʒuwe/:	

Paire 2

SIM1	\cap	SB2	148
144– 148+ /kɛlæ Ø vɛləʒuwe(...)kãǎzøǎ/: quelle heure on /væʒuwe/:		148+ 149– quelle heure on /væʒuwe/: quelle heure Ø /væʒuwe/:	

Paire 3

SB2	\cap	SIM2	148
148+ 149– quelle heure on /væʒuwe/: quelle heure Ø /væʒuwe/:		(145, 146)– 148+ kãtã Ø fɛləʒure(...)ʒuwe/: quelle heure on /væʒuwe/:	

Paire 4

SB1	\cap	SIM1	144
144+ (145, 146)– /kɛlæ Ø vɛləʒuwe(...)kãǎzøǎ/: kãtã fɛləʒure(...)ʒuwe/:		144– 148+ /kɛlæ Ø vɛləʒuwe(...)kãǎzøǎ/: quelle heure on /væʒuwe/:	

Paire 5

SB1	\cap	SIM2	(145, 146)
144+ (145, 146)– /kɛlæ Ø vɛləʒuwe(...)kãǎzøǎ/: kãtã Ø fɛləʒure(...)ʒuwe/:		(145, 146)– 148+ kãtã Ø fɛləʒure(...)ʒuwe/: quelle heure on /væʒuwe/:	

Quant à l'élément 149 –CONF à l'intérieur de [RIC:T1 148+, 149–], mais qui reçoit un trait +CONF lorsqu'il est associé à l'élément 148+, il est le seul élément qui ne se retrouve à l'intérieur d'aucune intersection. Il ne possède donc aucun *domaine* (D) à l'intérieur du noyau de notre sous-corpus (D_{149–} = Ø). Par conséquent, nous établirons que l'élément 149 est un élément dans un état inactif.

3. Le faux-clitique LE /lə/ : marqueur verbal dans VSAM

Du point de vue de la grammaire française, on entend par clitiques les pronoms personnels atones également appelés pronoms conjoints ou faibles. Selon Dubois (1989), « On appelle *atones* les pronoms personnels (appelés aussi conjoints) qui se placent immédiatement avant le verbe ou l'auxiliaire avec la fonction de complément [...] (*ibid.* : 57).

Tellier (2003) présente les clitiques comme des pronoms faibles « qui font en un certain sens partie du verbe ou de l'auxiliaire ». Elle précise qu'ils ont trois fonctions : celle de sujet (ex. je), celle d'objet direct (ex. le) et celle d'objet indirect (ex. me) (*ibid.* : 31). De plus, elle ajoute que le pronom réfléchi « se » ainsi que les pronoms « en » et « y » sont aussi des clitiques. Tellier définit les clitiques en les opposant aux pronoms forts (ex. moi).

La différence fondamentale entre les pronoms forts et les pronoms clitiques réside dans le fait que les seconds ne peuvent pas être séparés du verbe (sauf par un autre clitique ou par la particule de négation *ne*), alors que les premiers jouissent d'une complète autonomie. [...] Les clitiques objet direct et indirect [...] ont la particularité de se placer devant le verbe en français. On voit que les clitiques ont des propriétés qui les distinguent à la fois des SN non pronominaux et des pronoms forts. (Tellier, 2003 : 32)

Morin (1989) dit, en parlant des clitiques objets directs et indirects qu'ils se comportent « un peu comme des préfixes » (*ibid.* : 36), c'est-à-dire comme des « éléments rattachés à une catégorie lexicale [...] formant avec elle une catégorie lexicale complexe différente de la leur » (*ibid.* : 37). Or, dans notre sous-corpus, l'élément /lə/ qui n'est pas un verbe en français, est rattaché à la manière d'un préfixe (adjectif) aux verbes à l'infinitif [« jouer »] — /ʒuwe/ — dans les portions /ləʒuwe/_{2:142, 144} (L08), et

/lɛʒure/_{2:145} (L08) et au verbe à l'infinitif [« manger »] — /mãʒe/ — dans la portion /lɛmãʒe/_{1:037} (L18) (voir le tableau 21 ci-après).

TABLEAU 21

Présentation du faux-clitique LE /lɛ/ (FC/lɛ/) avec effacement

Transcription	ID	Glose niveau 1	Glose niveau 2 : effacement de /lɛ/
	2 A MI	Question d'amorce : :Qu'est-ce qui est beau à la classe verte:	
:lɛʒuwe/ /ɛ/:	2 142 143 L08	:le jouer est	:jouer:
/kɛlɛ Ø vɛlɛʒuwe(...)/	2 144 L08	quelle heure Ø vais le jouer (...)	à quelle heure on va jouer (...)
kãtã Ø fɛlɛʒure(...) ʒuwe/:	2 145 146 L08	quand temps Ø /f/ait le jou/re/ (...) jouer:	à quelle heure on va jouer (...):
:kɛlɛɛtsɪl Ø lɛmãʒe/	1 036 037 L18	:quelle heure est-il Ø le manger	:à quelle heure on va manger
	2 C MI	:à quelle heure on va jouer† (...)	

Notons que, considérées dans leur contexte de production, ces formes verbales ont toutes comme temps absolu le futur (interprétation : temps verbal futur proche) sauf pour la forme présente dans 2:142 qui est interprétée comme un verbe à l'infinitif qui a la fonction de sujet (voir ci-après la Glose 2). Par conséquent, dans les observations qui suivent, l'utilisation de cette forme (2:142) ne sera qu'instrumentale. Nous ne retiendrons que les formes verbales fléchies (2:144, (145, 146) et 1:037). Ces formes verbales font partie de syntagmes verbaux que nous utiliserons pour tenter de catégoriser l'élément /lɛ/.

Dans les portions /lɛʒuwe/_{2:144} et /lɛʒure/_{2:145}, les verbes qui ont la forme infinitive sont immédiatement précédés des verbes fléchis /vɛ/_{2:144} — [v vais __]_{2:144} (Sã conforme;

[_v va ___]) et de /fɛ/_{2:145} (Sã conforme; [_v fait ___]_{2:145} provenant de la séquence non conforme figée : /kãtã Ø fɛlɛʒure/_{2:145}) pour former respectivement les portions /vɛlɛʒuwe/_{2:144} et /fɛlɛʒure/_{2:145}.

La portion /lɛmãʒe/_{1:037} — [« le manger »]_{1:037} — est immédiatement précédée de la portion figée /ɛt(il)___/_{1:036} — [_{s. figé} est-il]_{1:036} — issue du syntagme interrogatif en position initiale d'énoncé (:) [_{s. figé} :/kɛlɛtɛtɪl/Ø]_{1:036} — [_{s. figé} :quelle heure est-il Ø]_{1:036} — , (voir ci-dessus le tableau 21). Notons que la forme verbale fléchie [_v vais]_{2:144} accepte un clitique SN objet direct ou indirect intercalé entre lui et un verbe à l'infinitif [vais, +cl, infinitif]_{2:144} en français; la forme verbale [_v fait]_{2:145} accepte d'être précédée par un clitique SN objet direct ou indirect [+cl, fait, infinitif]_{2:145} (*[fait, +cl, infinitif]); le syntagme interrogatif dont la forme figée [_{f. figé} :quelle heure est-il] est interprétée comme le syntagme interrogatif conforme [_{sp} à quelle heure] qui ne comporte aucun verbe. Il sera donc exclu de cette étape de notre observation.

En bref, seuls les portions /vɛlɛʒuwe/_{2:144} — [« vais le jouer »]_{2:144} — et /fɛlɛʒure/_{2:145} — [« le fait le jou/re/ »]_{2:145} — peuvent *a priori* accepter le clitique /lɛ/, mais faut-il encore que l'élément /lɛ/ soit un pronom clitique. Puisque selon notre interprétation les deux portions /vɛlɛʒuwe/_{2:144} et /fɛlɛʒure/_{2:145} sont sémantiquement équivalentes, nous poursuivrons notre description en ne retenant que la portion qui se rapproche le plus de la conformité de la langue cible, c'est-à-dire la forme fléchie /vɛlɛʒuwe/_{2:144} (futur proche).

Bien que l'élément /lə/ ait la forme et la position du pronom clitique objet direct [_{SN} [_{N [+cl]} /lə/]] dans /vɛləʒuwe/ _{2.144} — [« vais le jouer »] _{2.144} — , ici, il n'est pas un vrai clitique parce qu'il n'a pas de référent nominal SN objet direct ou indirect connu énoncé (antécédent) ou non énoncé (1) : ici, le verbe [« jouer »] ₁₄₄ est intransitif (Sã = [(on) va s'amuser]) : il ne tolère pas (absence de sélection) de complément SN objet direct ou indirect (1) à l'intérieur d'une phrase (Ph) interrogative partielle directe commençant par le syntagme interrogatif (syntagme Qu-) * [_{SP} __ quelle heure] (Sã conforme; [_{SP} à quelle heure] _C) (A). Seul l'ajout du complément circonstanciel de temps non pronominalisable [_{SP} à X heures] (4) est requis dans la réponse à la question posée (3).

Nous allons utiliser la portion d'énoncé 144 (1) ci-après (voir également le tableau 21 ci-dessus; Gloses niveau 2) en conservant l'élément /lə/ pour faire notre description. De plus, nous utiliserons comme point de départ deux séquences conformes en français québécois. Il s'agit de l'énoncé 2A 02:05 ID C produit par l'enseignante (M1) (voir A) et de la portion d'énoncé 148 produite par le locuteur L04 (voir B). Ces deux portions valident notre interprétation.

(A) *À quelle heure on va jouer* _C (validation de l'interprétation)

(B) *à quelle heure on va jouer*. ₁₄₈ (validation de l'interprétation)

(1)**À quelle heure on va le jouer?* ₁₄₄ (absence de référent et verbe intransitif)

(2)**À quelle heure on va jouer* [_{SP} à X heure(s)]?

(3) À quelle heure on va jouer?

(4) *On va jouer* [_{SP} à X heure(s)].

Par conséquent, l'élément /lə/, qui n'est pas un pronom, ne peut pas être adjoind à gauche au verbe à l'infinitif [« jouer »] dans la portion *[vais le jouer]_{2:144} en tant que clitique [SN [N [+cl] /lə/]] français. Puisque l'élément /lə/, ne peut être adjoind à gauche au verbe à l'infinitif [« jouer »] en tant que clitique [SN [N [+cl] /lə/]] français, il doit être effacé dans [vais ~~le~~ jouer]_{2:144}. De plus, comme l'élément /lə/ n'appartient pas à la catégorie des clitics objet direct ou indirect en français, il doit être également effacé dans toutes les autres portions correspondant aux autres manifestations des verbes [« jouer »] et [« manger »] : [« ~~le~~ fait ~~le~~ jou/re/ »]_{2:145}, [« ~~le~~ manger »]_{1:037} (voir (3) illustré ci-dessus et Glose niveau 2 effacement de /lə/ et le tableau 21 ci-dessus). Nous l'appellerons dorénavant *le faux-clitique* LE /lə/ (FC/lə/). Cette interprétation n'exclut pas la possibilité que cette forme infinitive ([« jouer »] et [« manger »]) fonctionne comme des noms dans la grammaire des témoins. Mais, quand on considère l'ensemble des contextes, nous préférons les considérer comme des emplois verbaux dont la conjugaison n'est pas encore maîtrisée.

Afin de poursuivre notre démarche visant à catégoriser FC/lə/, nous avons repéré *l'ensemble vide* (*∅) qui peut théoriquement être attribué au clitique pronom sujet [N on] (ON = NOUS). Nous avons éliminé cette possibilité pour les cinq raisons évoquées ci-après :

1. le fait que la suite :/ləʒuwe + ε/:_{142, 143}, interprétée comme un seul verbe à l'infinitif (fonction de sujet en *position initiale d'énoncé* (:__)), contient FC/lə/ alors que le contexte de production exige l'absence du pronom sujet [« on »] (voir le tableau 22 ci-après);

TABLEAU 22

Validation de l'interprétation de LEJOUER /ləʒuwe/

		Question d'amorce : :Qu'est-ce qui est beau à la classe verte:	
Transcription	ID	Glose niveau 1	Glose niveau 2
	2 A M1		
:ləʒuwe//ε/:	2 142, 143 L08	:le jouer est:	:jouer:

2. le fait que L04 (147, 148), qui a passé plus de temps en classe d'accueil que L08, reformule (traduction intralinguale) la production de L08 (144, (145, 146)) en substituant le vrai clitique pronom sujet [_N on]+ à la position de *l'ensemble vide* *∅ syntaxiquement grammatical dans la langue cible (voir le tableau 23 ci-après);

TABLEAU 23

La position vide *∅ occupée par [_{N [+cl]} on]+

Question d'amorce :Qu'est-ce qui est beau à la classe verte:		
2A 01:25 L08 ac	:ləʒuwe + ε/:	142, 143
2A 01:39 L08 ac	:/"madām"(...)kɛlœ ∅ vɛləʒuwe(...)kããʒøš kãtã ∅ fɛləʒure(...)ʒuwe:	144 (145, 146)
2A 02:03 L04 ac	:o8 /ɔɪ/quelle heure on /vəʒuwe/:	147, 148
2A 02:04 L08 ac	:oui (...) quelle heure ∅ /vəʒuwe/:	149
2A 02:05 M1	:à quelle heure on va jouer ⁴ (...)	C

3. le fait que L08 (149) approuve la traduction intralinguale de L04 (147, 148) à l'aide de *l'unité d'approbation* (UA) « oui »₁₄₉ (voir le tableau 23 ci-dessus);
4. le fait que subséquemment M1 (C), enseignante francophone, répète la question de L08 (144, (145, 146)) en produisant un énoncé grammatical qui contient [_N on]+

à la place de la position vide *Ø en l'absence de FC/lə/ (voir le tableau 23 ci-dessus);

5. Le fait qu'en français FC/lə/ ne peut remplacer ON /ɔ̃/ ^{2:144, 145, 1:037} (voir le tableau 24 ci-après).

TABLEAU 24

Remplacement de « on » non réalisé (Ø) par FC/lə/

a) Production 2:144, glose 1 <i>L08 ac (Saint-Vincent)</i>	a) Production 2:145, glose 1 <i>L08 ac (Saint-Vincent)</i>	a) Production 1:037, glose 1 <i>L18 ac (La Barbade)</i>
b) Remplacement	b) Remplacement	b) Remplacement
a) *Ø vais le jouer (...)	a) *Ø fait le jou/re/ (...) jouerz	a) *Ø le manger
b) *le vais jouer (...)	b) *le fait jou/re/ (...) jouerz	b) *le manger

Nous allons donc, pour les raisons ci-dessus, maintenir que FC/lə/ n'est pas une manifestation non conforme de $[_N \text{ on}]_+$ dans la grammaire de L08. Nous allons soutenir qu'ici les occurrences de FC/lə/ sont toutes produites dans un contexte « pro-drop ».

En plus d'avoir la forme d'un clitique objet direct sans en être un, FC/lə/ a aussi la forme du déterminant défini $[_{\text{Det}} \text{ le}]$. Nous avons donc vérifié s'il appartenait à la catégorie des déterminants. Comme *un déterminant* (Det) est obligatoirement immédiatement antéposé à *un nom* (N) à l'intérieur d'*un syntagme nominal* (SN) qui n'a pas d'expansion adjectivale, qu'il n'y a qu'un seul nom $[_N \text{ heure}]_{144, 147, 149}$, $[_N \text{ temps}]_{036}$ ¹ dans le syntagme interrogatif $[_{\text{SP}} [_{\text{P}} (\text{à}) \emptyset] [_{\text{SN}} [_{\text{Det}} \text{ quelle}]_{144, 147, 149} [_N \text{ heure}]_{144, 147, 149}]]$ des énoncés qui nous concernent et qu'en plus, $[_N \text{ heure}]_{144, 147, 149}$ est déjà précédé du déterminant

¹ Vu la complexité de l'analyse, nous avons exclu $[_N \text{ temps}]_{036}$ que nous avons interprété comme faisant partie d'une locution figée. Cependant, nous dirons plus loin que toutes les occurrences de FC/lə/ doivent être effacées. Ceci inclus FC/lə/₀₃₆.

[_{Det} quelle]_{144, 147, 149}, nous concluons que FC/lə/ n'est pas un déterminant selon l'interprétation que nous retenons.

Enfin, soulignons que malgré la présence du nom [_N heure], le syntagme interrogatif [_{SP} [_P (à)∅] [_{SN} [_{Det} quelle] [_N heure]] est une locution prépositionnelle qui ne tolère aucun élément intercalé entre les trois éléments qui la composent dans la langue cible. Comme FC/lə/ ne peut être un déterminant ici et comme il n'a pas été placé à l'intérieur d'un SN dans VSAM, il est plus que probable que FC/lə/ n'est pas un déterminant dans cette variété.

Nous reconnaissons que le statut de LE/lə/ et des morphèmes [« jouer »] et [« manger »] est sujet à interprétation et qu'on peut aboutir à d'autres conclusions que les nôtres. Toutefois selon les arguments que nous venons d'évoquer, nous déduisons que FC/lə/ n'est ni un SN pronominal (clitique objet, clitique sujet) ni un déterminant. Ceci tend à montrer que, dans la production des élèves locuteurs L08 et L18 (VSAM), FC/lə/ n'a pas de catégorie lexicale identifiable et que, par conséquent, FC/lə/ est un nouvel élément qui forme avec les productions verbales à l'infinitif [_V jouer]_{2:144} [_V « jou/re/ »]_{2:(145, 146)} et [_V manger]_{1:037} une seule et même unité dans [_V le jouer]_{2:144} [_V le « jou/re/ »]_{2:(145, 146)} et [_V le manger]_{1:037}.

Dans un même ordre d'idées, et avec les réserves habituelles, la présence *du faux-clitique* LE/lə/ (FC/lə/) semble impliquer la présence d'une forme verbale non fléchie (ex. [_V jouer]_{2:144}) qui lui est postposée, et nous lui attribuerons la fonction d'**indicateur**

d'agrammaticalité en français, alors que dans VSAM nous le considérerons comme étant **un marqueur verbal** dans les productions des élèves locuteurs L08 et L18 illustrées ci-après.

TABLEAU 25

Les productions de FC/lə/ marqueur verbal

L08ac	L08ac	L08ac	L18ac
ID (142, 143)	ID 144	ID 145	ID 037
*:le jouer est	*∅ vais le jouer (...)	*∅ /f/ait le jou/re/ (...) jouer.	. *∅ le manger

4. Les Sã verbaux et leurs environnements

4.1 Une représentation synthétique

Afin de poursuivre la description de notre corpus, nous nous sommes dotée d'un tableau qui peut à la manière d'un microscope nous permettre de visualiser les formes verbales à l'intérieur de quatre environnements. Chaque environnement contient des séquences verbales de grandeurs variables que nous avons appelées *les signifiants verbaux (Sãv)*. En ordre croissant, nous avons *les Sãv à petit spectre (VPS)* qui représentent les verbes à l'infinitif (C2C) réalisés phonologiquement. Nous avons *les Sãv à moyen spectre (VMS)* qui englobent la zone couverte par *les signifiants à petit spectre (VPS)* auxquels on ajoute FC/lə/ (C2b) qui peut être présent ou absent. Nous avons *les Sãv à grand spectre (VGS)* qui englobent *les signifiants verbaux à petit et à moyen spectre (VPS et VMS)* auxquels on ajoute le SÉ « vais » (C2a) réalisé de trois façons différentes. Enfin, nous avons *les Sãv à valeur ajoutée (VGS*)* qui englobent les signifiants verbaux à petit, à moyen et à grand spectre (VPS, VMS, VGS) auxquels on ajoute le clitique sujet ON/õ/ (C1) réalisé ou non réalisé phonologiquement.

TABLEAU 26

Représentation synthétique des Sãv verbaux (Sãv)

					VPS					
					VMS					
					VGS					
					VGS*					
CONF	C1	C2a	C2b	C2C	cardinalité	réalisations	N°	L	ZT	
(-)			/lə/	/zuwe/ /ε/	3	3	2:142 2:143	08	2A 01:25	
(-)	∅	/vε/	/lə/	/zuwe/(...)/kããzøë/:	9	7	2:144	08	2A 01:39	
	∅	/fε/	/lə/	/zure/ (...)/zuwe/:	6	4	2:145 2:146	08	2A 01:39	
(+))	on	/væ/	∅	/zuwe/	4	3	2:148	04	2A 02:03	
	∅	/væ/	∅	/zuwe/	4	2	2:149	08	2A 02:04	
(-)	∅	∅	/lə/	/mãze/	4	2	1:037	18	1A 18:36	

Dans notre représentation synthétique, l'ensemble des constructions -CONF et +CONF représente le noyau de notre sous-corpus : les constructions -CONF sont celles qui ont FC/lə/ dans la colonne C2b alors que les constructions +CONF sont celles qui n'ont pas FC/lə/ dans la colonne C2b. La partie non ombragée représente le noyau interne, c'est-à-dire les Sãv de nos reformulations en tant que telles et la partie ombragée représente le noyau externe, c'est-à-dire les Sãv qui ne sont pas des reformulations : ils contribuent à l'interprétation sémantique et syntaxique des reformulations dans VSAM.

Notons que dans le noyau de notre sous-corpus la colonne C2C (VPS) est la seule à posséder une unité verbale constante représentée par un verbe à l'infinitif de type [v____/e/]. Il s'agit de [v jouer] réalisé sous les formes /zuwe/_{2:142, 144, 146} et */zure/_{2:(145, 146)} et de [v manger] réalisé sous la forme /mãze/_{1:037}. Notons également que la forme conforme /zuwe/_{2:142, 144, 146} est présente une fois dans tous les énoncés de notre

sous-corpus à l'exception de la forme conforme SPG /mãze/_{1:037} située dans une zone temporelle non contigüe à celle de /zuwe/_{2:142, 144, 146}. Par conséquent, nous dirons que, dans le noyau, les verbes à l'infinitif conformes de type [v____ /e/] sont des éléments totalement stables parce qu'ils sont présents dans tous les SãV VPS (-CONF, +CONF). De plus, les verbes à l'infinitif conformes de type [v____ /e/], représentent une unité verbale dans VSAM parce que ces verbes sont aussi présents à la fois dans une construction -CONF dans une construction +CONF ainsi que dans la langue cible (français). En bref, ils sont les éléments structuraux principaux de notre représentation synthétique.

Dans le noyau interne, la même logique s'applique. La catégorie verbale représentée par /zuwe/_{2:142, 144, 146} à l'infinitif (C2C) (-CONF, +CONF) est plus fondamentale que la catégorie pronominale représentée par [N on]_{2:148} (C1) (-CONF). De plus, /zuwe/ qui est présent à la fois dans -CONF et +CONF ainsi que dans la langue cible est un élément stable dans VSAM alors que [N on] qui est également présent +CONF et dans la langue cible sans l'être dans -CONF n'est pas un élément stable dans VSAM.

4.2 Les Sã verbaux : cardinalité et réalisations

Nous entendons par cardinalité l'ensemble composé du nombre d'éléments lexicaux réalisés (ex. /lɛ/, /zuwe/, /ǽ/ etc.) et des éléments non réalisés phonologiquement comme *la pause* (...) et [∅]_{on} (voir le tableau 26 ci-dessus). Comme nous savons que les productions -CONF et +CONF sont équivalentes sur le plan sémantique (reformulation), nous allons les comparer dans le but de trouver laquelle des deux productions est la plus économique. Dans les productions -CONF (non ombragée), nous avons un total de 15

éléments (9+6) qui sont réalisés alors que dans les productions +CONF (non ombragée), nous avons un total de 8 éléments (4+4) qui sont réalisés. Nous concluons donc qu'ici, les productions –CONF ont plus d'éléments réalisés que les productions +CONF.

Comme la cardinalité comprend à la fois les éléments lexicaux réalisés phonologiquement et les éléments non réalisés phonologiquement (vides) ainsi que *la pause* (...), nous allons maintenant comparer exclusivement le nombre d'éléments lexicaux réalisés des productions –CONF à ceux des productions +CONF. Dans les productions –CONF, nous avons un total de 11 éléments lexicaux réalisés (7+4) alors que dans les productions +CONF, nous avons un total de 5 éléments lexicaux réalisés (3+2). Nous concluons donc que, selon l'interprétation que nous avons faite des éléments constituant les deux types de production, ce sont les productions –CONF qui ont le plus d'éléments.

4.3 Une interprétation sémantico-syntaxique de la pause

Nous relevons parfois des pauses à la frontière de principaux syntagmes nominaux et verbaux. Les SãV sont produits à l'intérieur de reformulations que nous considérons comme des équivalents sémantiques respectivement. Nous donnerons aux manifestations de *la pause* (...) _{144, 145} (noyau interne; production –CONF) une seule et même valeur. De plus, ce principe d'équivalence sémantique sera étendu à l'énoncé d'amorce VMS _{2:142, 143} « :/lɛʒuwe + ε/: » (noyau externe). La valeur sémantique de /ε/: _{2:143} interprété [v est] ₁₄₃ sera attribuée à *la pause* (...) _{2:144}, : (...) _{2:145} = [v est] _{2:143} (voir le tableau 27 ci-après).

TABLEAU 27

Interprétation sémantico-syntaxique de la pause

C1	C2a	C2b	VPS				
C1	C2a	VMS					
C1	VGS						
VGS*							
A Production							
CONF	C1	C2a	C2b	C2C		ID	
(-)			:/lə/	/ʒuwe/	/ɛ:/	2:142 2:143	
(-)	∅	/vɛ/	/lə/	/ʒuwe/	(...)	/kãœʒøʔ:/	2:144
(-)	∅	/fɛ/	/lə/	/ʒure/	(...)	/ʒuwe:/	2:145 2:146
B Interprétation de la pause							
CONF	C1	C2a	C2b	C2C		ID	
(-)			:/lə/	/ʒuwe/	/ɛ:/	2:142 2:143	
(-)	∅	/vɛ/	/lə/	/ʒuwe/	/ɛ/	2:144	
(-)	∅	/fɛ/	/lə/	/ʒure/	/ɛ/	/ʒuwe:/	2:145 2:146
C Glose de B							
CONF	C1	C2a	C2b	C2C		ID	
(-)			:/le	jouer	est:	2:142 2:143	
(-)	∅	vais	le	jouer	est	2:144	
(-)	∅	fait	le	jou/re/	est	jouer:	2:145 2:146

En plus de donner à *la pause* (...) la valeur sémantique [v est]_{2:143}, nous établirons une équivalence syntaxique entre les divers éléments de nos reformulations : tous les éléments interprétés comme sémantiquement équivalents ont la même position et forment un paradigme. Notons que /ʒuwe/ :_{2:146} en position finale d'énoncé n'a pas d'équivalent syntaxique, c'est-à-dire qu'il est seul dans sa position : ceci contribue à appuyer notre interprétation selon laquelle /ʒuwe/ :_{2:146} est la reformulation de la suite ∅/fɛləʒure/ :_{2:145} (*figement) qui le précède.

Ainsi en donnant la valeur sémantique $[_v \text{ est}]_{2,143}$ (élément lexical) à *la pause (...)* (élément non lexical), nous obtenons $VGS^*_{2,145, 146} : \emptyset / f e l \partial z u r e + \varepsilon + z u w e / z$ (voir le tableau ci-dessus). Dans ce cas, *la pause (...)* et $[_v \text{ est}]$ seraient des réalisations d'un seul et même référent. Il s'agit d'un référent existentiel : ce qui est par opposition à ce qui n'est pas. La pause, de par sa position, pourrait avoir une fonction particulière. En effet, elle pourrait également être interprétée comme un indice de reformulation puisque dans ce cas, elle précède *des reformulations non interactives pronominales* ([R-I PR:T1]) (cf. sous-section 2.2).

5. Description des réalisations du système verbal

5.1 Les réalisations des verbes

L'analyse du système verbal du français met à l'épreuve toutes les théories linguistiques quand on compare les groupes et les tableaux de conjugaison de la grammaire traditionnelle aux propositions des structuralistes comme Dubois (1967) ou encore aux études des guillaumiens et des grammairiens contemporains (Riegel et collab. 2003), les contradictions semblent être la règle. En fait, c'est la preuve qu'il s'agit d'une tâche extrêmement difficile, même en théorie. Que dire lorsqu'il s'agit de décrire les productions de locuteurs qui n'ont pas encore acquis les règles de base du système verbal et qui sont au stade de l'interlangue. Cette difficulté a été bien remarquée par Selinker.

Most of the authors discussed here do not in fact face this problem, which is a shame for it is a problem in describing IL, since, as Klein and Perdue (e.g. Purdue 1984) have pointed out, it is often hard to know even what is a verb in early IL. (Selinker, 1992 : 94)

5.1.1 Les cinq catégories descriptives

Les réalisations verbales (551) de notre corpus se répartissent dans cinq catégories descriptives : **les modalités factuelles** (définies plus bas), **les impératifs**, **les présentatifs**, **les infinitifs** et **les expressions**. Les réalisations verbales de chacune de ces catégories peuvent être jugées conformes ou non conformes à la totalité des règles SSMP (incluant le jugement de grammaticalité) de la langue cible. Ce jugement lié à la conformité est porté par l'enseignante enquêtrice qui est locutrice native de la langue cible. Les cinq catégories descriptives se définissent comme suit.

1. **les modalités factuelles** (formes de l'indicatif, simples, composées ou périphrastiques qui demandent la flexion et un sujet réalisé phonologiquement (ex. « on *va manger* le pizza » — critère C1 #183 —). Notons que, par commodité, nous désignerons cette catégorie par les « factuelles »
2. **les impératifs** demandent la flexion, mais ne demandent aucun sujet réalisé phonologiquement (ex. « *attends* » — critère C5 #492 —)
3. **les présentatifs** ont une flexion (singulier) et un sujet (impersonnel) réalisés phonologiquement; ils sont représentés par deux formes (c'est, il y a) : (ex. « [...] vingt-trois *c'est* congé » — critère C7 #392 —)
4. **les infinitifs** ne demandent ni flexion ni sujet et peuvent être précédés d'une préposition (ex. « pas droit d'*apporter* le bicyclette » — critère C9 #324 —); ils peuvent également être sujet (ex. « *le* jouer » — critère D45 #142—)
5. **les expressions** ne demandent pas toujours la flexion et un sujet réalisé phonologiquement; elles sont réalisées sous forme de périphrases (ex. « si tu

mets dans l'eau » — critère D35 #285 —) et sous forme de syntagmes interrogatifs (ex. « quelle heure *est-il?* » — critère D34 #038 —)

Sauf erreur, nous n'avons pas observé chez nos locuteurs d'utilisation du subjonctif, du conditionnel et du participe verbal.

Les réalisations conformes (voir Annexe 8, C1 à C10) et les réalisations non conformes (voir Annexe 8, D1 à D54) des cinq catégories que nous venons de décrire ont la distribution suivante.

TABLEAU 28

Distribution de 551 réalisations conformes et non conformes des verbes

	conformes	non conformes	Total
factuelles	91	270	361
impératifs	54	12	66
présentatifs	80	13	93
infinitifs	6	9	15
expressions	0	16	16
Total	231	320	551

Nous avons attribué à chacune de ces catégories des propriétés. Ces propriétés nous permettent de dégager les phénomènes observés en rapport avec nos hypothèses.

5.1.2 Les quatre propriétés énonciatives retenues

Quatre propriétés énonciatives ont été retenues pour la description des cinq catégories verbales définies ci-dessus. Il s'agit de **la flexion**, de **l'identité (ID)**, de **la répétition** et de **la pause**. Ces quatre propriétés sont illustrées dans l'Annexe 8. Elles sont combinées

pour former chacun des soixante-quatre critères¹ servant à décrire les réalisations verbales de notre corpus en rapport avec différents aspects de la conformité.

1. **La flexion** a quatre sous-propriétés : *+fléchi* , *-fléchi* , { } (vide), *?fléchi*.

- a. *+fléchi* : sous-propriété attribuée à toutes les catégories qui demandent la flexion; les réalisations de ces catégories peuvent être conformes (critère C2 #066) ou non conformes (critère D20 #240)
- b. *-fléchi* : sous-propriété attribuée à toutes les catégories qui demandent la flexion; les réalisations de ces catégories sont neutralisées (absence de flexion) en empruntant la forme conforme d'un infinitif (critère D2 #087)
- c. { } (vide) : sous-propriété attribuée à la catégorie des infinitifs dont les réalisations ne requièrent aucune flexion; les réalisations de cette catégorie peuvent être conformes (critère C9 #324) ou non conformes (critère D43 #332)
- d. *?fléchi* : sous-propriété attribuée à toutes les catégories dont les réalisations ne présentent aucun indice de flexion (critère D53 #222)

2. **L'identité (ID)** a deux sous-propriétés : *+correcte* , *-correcte* (huit traits ajoutés)².

- a. *+correcte* : sous-propriété attribuée à toutes les catégories dont les réalisations sont jugées conformes (critère C8 #502)

¹ Cf. sous-section 5.1.3.

² Notons que ces huit traits ont la particularité de pouvoir être combinés; ils ont pour fonction de spécifier la nature des réalisations non conformes à l'intérieur de toutes les catégories.

b. *-correcte* : sous-propriété attribuée à toutes les catégories dont les réalisations sont jugées non conformes; cette sous-propriété est utilisée seule (critère D19 #271 (*va* = aller); ex. « est-ce que je peux *va che_cher* mon sac... ») si elle ne possède aucun des huit traits suivants :

- (b.1) **fausse* : trait qui indique qu'une réalisation verbale comporte au moins un élément qui a la forme (SANT) d'une réalisation ayant un contenu (SÉ) autre dans la langue cible tout en demeurant dans la même catégorie verbale (ex. critère D42 #159, présentatif *c'est* (SANT) = présentatif il y a (SÉ); critère D23 #130, verbe *suis* (SANT) = verbe *peux* (SÉ) l'absence fréquente de préfixes porte également le trait **fausse* (critère D7 #321, verbe *porter* (SANT) = verbe *apporter*);
- (b.2) ***fausse* : trait qui indique que la forme (SANT) d'une réalisation verbale comporte au moins un élément qui a la forme (SANT) d'une réalisation verbale ayant un contenu (SÉ) autre dans la langue cible qui n'est pas dans la même catégorie; cette réalisation doit nécessairement se trouver dans une autre des quatre catégories verbales représentées (critère D27 #337; présentatif *c'est* = verbe *ai*; « moi *c'est* le brosse à dents »);
- (b.3) ****fausse* : trait qui indique que la forme (SANT) d'une réalisation verbale comporte au moins un élément réalisé phonologiquement qui correspond à la forme (SANT) d'une réalisation ayant un contenu (SÉ) autre dans la langue cible; comme cet élément n'est pas une réalisation verbale dans la langue cible, il n'est représentée dans aucune des cinq catégories verbales ci-dessus (critère D30 #144, le faux clitique /lə/ = Ø dans « vais *le* jouer » et critère D48 #120, *c'est* = les enfants);
- (b.4) *voyelles* : trait qui indique la présence d'une suite de deux voyelles *contiguës* (critère D14 #279) ou *non contiguës* (critère D13 #269)

acceptant à l'intérieur de cette suite, *la pause* (...) et/ou *une consonne émergente (+H)* en position intervocalique (critères D49 #474 et D50 #162);

(b.5) **(+H)** : trait qui se réalise de plusieurs façons (/h/ /ʔ/); il indique la présence d'une consonne émergente (absente dans la langue cible) de type fricative vélaire en position intervocalique à l'intérieur d'une suite constituée d'éléments verbaux acceptant uniquement la pause (voir critère D50 #162; /ʔ/);

(b.6) *1 voyelle allongée* : trait qui présente une voyelle allongée antéposée à un adverbe de négation (pas) comme la manifestation d'un verbe (critère D51 #418; /ē/);

(b.7) *1 consonne [C ___]* trait qui présente une consonne postposée à un clitique sujet en position finale d'énoncé comme la manifestation d'un verbe (critère D52 #144; /p/ʔ);

(b.8) *virtuelle* : trait qui indique qu'un verbe n'est pas réalisé phonologiquement (absent de sa position syntaxique dans la langue cible et absent de l'énoncé à l'intérieur duquel il est produit) (critère D53 #222; ne Ø pas); ce trait indique également qu'un verbe peut être représenté par un pause à l'intérieur d'une reformulation (critère D54 #229; (...) Δ227, 228 = présentatif « il y a » Δ).

3. **La répétition** a deux sous-propriétés : *+répétition*, *-répétition*.

- a. *+répétition* : sous-propriété attribuée à toutes les catégories verbales qui sont répétées (même SÉ) selon un modèle établi (non arbitraire) à l'intérieur d'un même énoncé : les verbes répétés doivent minimalement partager (intersection) deux phonèmes identiques généralement contigus

(partie intacte du $S\tilde{a}$ correspondant à sa réalisation formelle dans la langue cible) à l'intérieur d'une suite d'éléments verbaux acceptant seulement les pauses et les clitiques (incluant les faux-clitiques) (voir critère D21 #141, D14 #279, D28 #275, D36 #145)

- b. *-répétition* : sous-propriété attribuée à toutes les catégories conformes ou non conformes qui ne sont pas répétées selon le modèle défini ci-dessus (critère C10 #025)

Notons que seules les réalisations des catégories représentées dans la sous-catégorie *-répétition* peuvent être *+correcte* sans toutefois l'être nécessairement alors que toutes les réalisations verbales de la sous-catégorie *+répétition* sont obligatoirement *-correcte* à cause du fait qu'elles sont répétées à l'intérieur d'un modèle syntaxique non conforme (critère C5 #492). Il y a cependant une exception, il s'agit des réalisations de la catégorie des impératifs qui demeurent *+correcte* (critère C6 #110) même si elles sont répétées selon notre modèle syntaxique. Notons également que la sous-catégorie *+répétition* présente un système à l'intérieur duquel s'inscrit un autre système : celui de la répétition de certains clitiques (voir ci-après *non contiguë*, 8.2.2, 3 b.).

4. **La pause** a deux sous-propriétés : *+pause*, *-pause*.

- a. *-pause* : sous-propriété attribuée à toutes les catégories dont les réalisations verbales ne sont ni immédiatement précédées ni suivies d'une pause ou de plusieurs pauses (critère D1 #420)

- b. *+pause* : sous-propriété attribuée à toutes les catégories dont les réalisations verbales sont immédiatement précédées ou suivies d'une ou de plusieurs pauses à la frontière de syntagmes majeurs (critère C10 #025); dans un cas, la pause est interprétée comme faisant partie de la catégorie « présentatifs » (critère D54 #229)

5.1.3 Les réalisations en rapport avec la conformité d'après 64 critères : C1 à C10, D1 à D54

Parmi les 64 critères que nous avons assemblés (voir Annexe 8), 10 représentent les réalisations jugées conformes. Il s'agit des critères C1 à C10 qui contiennent 231 réalisations conformes (intelligibles, formes non nouvelles). Ces critères ont la sous-propriété *+correcte* (propriété ID) indiquant que leurs réalisations sont conformes. Elles sont fléchies (*+fléchi*) sauf dans le cas des réalisations de la catégorie descriptive « infinitifs » ({} absence de flexion). Ces 10 critères présentent des réalisations verbales non répétés (*-répétition*) sauf dans le cas des 14 réalisations de la catégorie « impératifs » (critère 5 = 10 occurrences; critère 6 = 4 occurrences). Contrairement aux autres catégories, les verbes de la catégorie « impératifs » peuvent être répétés (*+répétition*) tout en demeurant conformes.

Les quatre propriétés énonciatives retenues (« identité », « flexion », « répétition », « pause ») pour les 10 critères conformes assemblés nous donnent la représentation distributionnelle ci-après. Enfin, nous observons que les 231 réalisations verbales conformes des critères C1 à C10 représentent 41,9% de toute la production des verbes (551).

TABLEAU 29

Distribution de 231 réalisations conformes sur 551 verbes

231/551 41,9%	RÉALISATIONS DES VERBES CONFORMES <small>L01po, L02pe, L03pe, L04ac, L05gu, L06tw, L07pe, L08ac, L09ca, L10ca, L12ac, L16ac, L18ac, L24ca</small>		%
IDENTITÉ (ID)	231	+ correcte	100,0
	0	-correcte	0,0
FLEXION	225	+fléchi	97,4
	0	-fléchi	0,0
	6	{ } fléchi	2,6
	0	?fléchi	0,0
RÉPÉTITION	14	+répétition	6,1
	217	-répétition	93,9
PAUSE	30	+pause	13,0
	201	-pause	87,0

Parmi les 64 critères que nous avons assemblés, 54 représentent les réalisations jugées non conformes. Il s'agit des critères D1 à D54 qui contiennent 320 réalisations non conformes (formes nouvelles, intelligibles; formes non nouvelles intelligibles et non intelligibles). Ces critères ont des réalisations verbales jugées non conformes, elles ont la sous-propriété *-correcte* (propriété ID) et leurs réalisations peuvent être répétées ou non répétées. De plus, il arrive que la sous-propriété *-correcte* est précisée à l'aide de traits (ex. (H) consonne émergente). Enfin, les 320 réalisations non conformes des critères D1 à D54 représentent 58,1% de toute la production des verbes (551).

Les propriétés énonciatives retenues pour les 54 critères non conformes assemblés nous donnent la représentation distributionnelle ci-après. Les pourcentages obtenus seront comparés dans l'étape suivante.

TABLEAU 30

Distribution de 320 réalisations non conformes sur 551 verbes

320/551 58,1%	RÉALISATIONS DES VERBES NON CONFORMES L01po, L02pe, L03pe, L04ac, L06tw, L07pe, L08ac, L09ca, L10ca, L12ac, L16ac, L18ac		%
IDENTITÉ (ID)	0	+correcte	0,0
	320	-correcte	100,0
FLEXION	177	+fléchi	55,3
	123	-fléchi	38,4
	9	{ } fléchi	2,8
	11	?fléchi	3,4
RÉPÉTITION	54	+répétition	16,9
	266	-répétition	83,1
PAUSE	79	+pause	24,7
	241	-pause	75,3

5.1.4 Les tableaux statistiques et les commentaires

Selon notre hypothèse, les élèves locuteurs de la classe d'accueil (milieu semi-structuré) possèdent deux codes : un code qui se rapproche de la conformité et un code qui se rapproche de la non conformité¹. Dans l'étape qui suit, nous allons procéder à la vérification de notre hypothèse en interprétant les résultats quantitatifs qui sont représentés dans les tableaux ci-après. Voici maintenant nos commentaires déductifs.

1. Puisque la totalité de la production des verbes (551 réalisations verbales) comporte à la fois des réalisations jugées conformes (41,9%) et des réalisations jugées non conformes (58,1%) (voir le tableau 31 ci-après), nous pouvons d'ores

¹ Cf. Chapitre 1, sous-section 1.5.

et déjà établir que deux codes sont utilisés par l'ensemble des élèves locuteurs lorsque ces derniers produisent des verbes.

TABLEAU 31

Comparaison entre les réalisations conformes et non conformes des verbes

		conformes	non conformes	Total
L01po, L02pe, L03pe, L04ac, L05gu, L06tw, L07pe, L08ac, L09ca, L10ca, L12ac, L16ac, L18ac, L24ca		231 41,9%	320 58,1%	551 100%
IDENTITÉ (ID)	+correcte	231 100,0%	0 0,0%	231 41,9%
	-correcte	0 0,0%	320 100,0%	320 58,1%
FLEXION	+fléchi	225 97,4%	177 55,3%	402 73%
	-fléchi	0 0,0%	123 38,4%	123 22,3%
	{ } fléchi	6 2,6%	9 2,8%	15 2,2%
	?fléchi	0 0,0%	11 3,4%	11 2,0%
RÉPÉTITION	+répétition	14 6,1%	54 16,9%	68 12,3%
	-répétition	217 93,9%	266 83,1%	483 87,7%
PAUSE	+pause	30 13,0%	79 24,7%	109 19,8%
	-pause	201 87,0%	241 75,3%	442 80,2%

2. Puisqu'il existe un écart de 16,2% en faveur de la production non conforme (voir le tableau 31 ci-dessus) entre les réalisations conformes (41,9%) et les réalisations non conformes (58,1%), nous observons que non seulement les

élèves utilisent deux codes, mais qu'en plus la production des réalisations non conformes est supérieure à celle des réalisations conformes¹.

Nous pousserons notre réflexion plus loin en retenant un sous-ensemble (10 locuteurs) de notre ensemble (16 locuteurs).

TABLEAU 32

Les critères C1, D19, D1 et D3 selon la flexion

	FLEXION		Total
	FACTUELLES		
	conformes C1	non conformes D19, 1, 3	
04ac	53,8% 21	46,2% 18	39
06tw	42,9% 6	57,1% 8	14
08ac	12,5% 2	87,5% 14	16
10ca	44,4% 8	55,6% 10	18
12ac	44,4% 4	55,6% 5	9
18ac	42,9% 12	57,1% 16	28
01po	23,1% 3	76,9% 10	13
03pe	53,6% 15	46,4% 13	28
07pe	33,3% 8	66,7% 16	24
09ca	26,3% 5	73,7% 14	19
Total	84	124	208

Les dix élèves de notre sous-ensemble ont été choisis parce qu'ils ont produit plus de neuf réalisations verbales chacun à l'intérieur des quatre critères (C1, D9, D1, D3) que

¹ En l'absence de tests statistiques et vu le nombre restreint de locuteurs, nous sommes consciente de la portée limitée de nos nos observations.

nous avons sélectionnés. Les six autres sujets ou bien venaient d'arriver ou bien n'ont pas produit d'énoncés intéressants sous ce rapport.

Les quatre critères sélectionnés se partagent un environnement commun (*-répétition, +pause*). Ils sont représentés à l'intérieur de la catégorie descriptive la plus productive, celle des « factuelles » (361 occurrences) ainsi qu'à l'intérieur de la propriété « flexion » (208 occurrences). Voici les commentaires déductifs relatifs à la production des verbes du sous-ensemble de dix élèves locuteurs.

1. Puisqu'à l'intérieur de la catégorie descriptive « factuelles » représentée par les critères C1, D19, D1, D3 (208 verbes/551 réalisations verbales) la majorité des élèves (10/16) produit à la fois des verbes conformes dans une proportion de 40,4% (C1 = 84) et des verbes non conformes dans une proportion de 59,6% ((D19, D1 et D3) = 124), nous pouvons dire que l'utilisation de deux codes (*-CONF* et *+CONF*) est une pratique généralisée.
2. Puisque des locuteurs de langues maternelles différentes se retrouvent avec des écarts identiques (voir le tableau 33 ci-après : L10ca et 12ac (écart de 11,2%) et L06tw et 18ac (écart de 14,2%), nous pouvons dire que les langues maternelles des locuteurs ne représentent pas un facteur déterminant quant à l'utilisation de deux codes pour la majorité des élèves locuteurs.

TABLEAU 33

Réalizations conformes et non conformes de dix locuteurs selon la flexion (écarts)

	FLEXION		
	FACTUELLES		
	conformes	non conformes	
	C1	D19, 1, 3	écarts
04ac	53,8% 21	46,2% 18	+7,6%
06tw	42,9% 6	57,1% 8	-14,2%
08ac	12,5% 2	87,5% 14	-75,0%
10ca	44,4% 8	55,6% 10	-11,2%
12ac	44,4% 4	55,6% 5	-11,2%
18ac	42,9% 12	57,1% 16	-14,2%
01po	23,1% 3	76,9% 10	-53,8%
03pe	53,6% 15	46,4% 13	-7,2%
07pe	33,3% 8	66,7% 16	-33,4%
09ca	26,3% 5	73,7% 14	-47,4%

Maintenant que nous avons établi que les élèves locuteurs utilisent deux codes lorsqu'ils produisent des verbes (réalisations verbales), nous allons procéder à la vérification de notre première sous-hypothèse représentée par les deux points suivants : a) la présence de deux codes (coexistence) se manifeste par la répétition formelle d'un même contenu (*signifié* : SÉ) réalisé sous plusieurs formes (*signifiants* : Sã)¹. b) ce phénomène est constant.

¹ Cf. Chapitre 1, sous-section 1.3.

1. (a) Puisque lors de notre analyse qualitative, nous avons montré que les locuteurs L04ac et L08ac produisent des reformulations multiples (Annexe 3, énoncés 142 à 149; critères D18, 30, 36, 50) et que dans cette étude chaque reformulation est exclusivement associée à la production de deux codes (+CONF et -CONF) marquée par la répétition formelle d'un même contenu (SÉ) réalisé sous plusieurs formes (Sã), nous pouvons admettre que la présence de deux codes se manifeste par la répétition d'un même contenu (SÉ) réalisé sous plusieurs formes (Sã).
2. (b) Il est cependant faux de prétendre que ce phénomène est constant puisque nous n'avons répertorié que 37 réalisations verbales faisant partie de reformulations alors que nous avons un total de 551 réalisations verbales.

En contrepartie, nous avons trouvé une autre forme de répétition qui n'était pas reliée à la reformulation. Il s'agit de la répétition de verbes ou de parties de verbes à l'intérieur d'un même énoncé¹ : 54 réalisations verbales sont répertoriées à l'intérieur des 14 critères qui ont la sous-propriété *+répétition*. Ces réalisations représentent 16,9% (54) de la production non conforme (320) et 9,8% de toute la production (551). Cette structure syntaxique impliquant la répétition est utilisée par plusieurs élèves locuteurs (ex. critère D14 : 02pe; D21 : L18ac, L04ac, 06tw, 07pe et 09ca; D41 : 09ca, 12ac) et se présente comme suit.

¹ Cf. Chapitre 4, sous-section 5.1.2; **la répétition**.

TABLEAU 34

Distribution de 5 catégories selon la répétition

CATÉGORIES DESCRIPTIVES	non conformes -répétés	non conformes +répétés	Total
FACTUELLES	226	44	270
IMPÉRATIFS	12	0	12
PRÉSENTATIFS	7	5	12
INFINITIFS	9	0	9
EXPRESSIONS	12	5	17
Total	266	54	320

Nous allons maintenant procéder à la vérification de notre deuxième sous-hypothèse : le choix d'un code plutôt que d'un autre serait déterminé par le besoin d'être compris dans la classe d'accueil¹. Pour réussir à montrer qu'il y a corrélation entre le choix d'un code plutôt que d'un autre code par un élève destinataire, il faudrait que tous les énoncés français soient représentés à l'intérieur de propriétés contextuelles qui permettraient l'identification du destinataire. Comme nous n'avons pas attribué ce type de propriété énonciative aux réalisations verbales de notre corpus, nous ne pouvons ni confirmer ni infirmer cette sous-hypothèse. Nous aurions pu, par exemple, procéder à la vérification de cette sous-hypothèse en établissant deux nouvelles propriétés : une représentant les énoncés entendus par le maître (T1) et une autre représentant les énoncés non entendus par le maître (T2)². Un parallèle pourrait également être établi entre les réalisations verbales des énoncés français qui constituent le présent corpus et les réalisations verbales des énoncés mixtes³ qui n'en font pas partie.

¹ Cf. Chapitre 1, sous-section 1.5.

² Cf. Chapitre 2, sous-section 2.2.

³ Cf. Chapitre 2, sous-section 2.3; tableau 5.

5.2 Les réalisations du clitique ON /ʒ/

5.2.1 La description

Tout comme pour les réalisations verbales de notre corpus, les réalisations du clitique ON /ʒ/ (122) peuvent être jugées conformes (voir Annexe 9, A1) ou non conformes (voir Annexe 9, B1 à B10) à la totalité des règles SSMP de la langue cible. Les réalisations de ON /ʒ/, en tant qu'unique catégorie choisie, sont distribuées comme suit.

TABLEAU 35

Distribution de 122 réalisations conformes et non conformes du clitique ON /ʒ/

	conformes	non conformes	Total
ON /ʒ/	24	98	122
[autres clitiqes]	non choisis	non choisis	
Total	24	98	122

Nous avons attribué à la catégorie ON /ʒ/ des propriétés qui nous permettent de dégager les phénomènes observés en rapport avec nos hypothèses.

5.2.2 Les quatre propriétés énonciatives retenues

Quatre propriétés énonciatives ont été retenues pour la description des réalisations et des non réalisations du clitique ON /ʒ/. Il s'agit de **l'identité**, de **la répétition**, de **la syntaxe** et de **du sujet**. Ces quatre propriétés sont illustrées dans l'Annexe 9. Elles sont combinées pour former chacun des douze critères servant à décrire les productions du clitique ON /ʒ/. Le clitique ON /ʒ/, qui se trouve dans l'environnement des réalisations verbales, partage certaines caractéristiques avec ces réalisations, notamment en ce qui a trait au phénomène de la répétition.

1. **L'identité** a sept sous-propriétés : *+vrai*, *-vrai*, *±vrai*, **fausse*, ***fausse*, ****fausse* et *virtuelle*.

- a. *+vrai* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations conformes et non conformes du clitique ON /ʒ/; chaque occurrence du clitique ON /ʒ/ ayant la valeur de [ʒ : Sã] dans la langue cible (SÉ) est considérée comme ayant l'identité *+vrai*; si ce clitique est produit seul (non répété), il est conforme (critère A1 #044), s'il est répété, il est non conforme (critères B1 #204 et B2 #389)
- b. *-vrai* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations non conformes du clitique ON /ʒ/ qui ont les particularités des réalisations *+vrai*, tout en étant différentes sur le plan formelle : ces réalisations ont une forme vocalique et elles peuvent être nasalisées (ex. /æ̃/, critère B5 #456) ou non nasalisées (ex. /æ/, critère B4 #14); elles ne peuvent être fausses (voir ci-après d., e., f.) et comme pour les réalisations de la sous-propriété *+vrai*, elles peuvent être répétées ou non à l'intérieur du système verbal que nous avons défini précédemment
- c. *±vrai* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations non conformes du clitique ON /ʒ/ qui possèdent au moins un élément ayant les caractéristiques d'une réalisation *+vrai* et au moins un élément ayant les caractéristiques d'une réalisation *-vrai*; ces réalisations sont obligatoirement répétées à l'intérieur du système de répétition verbal décrit précédemment (critère B3 #200)

- d. **fausse* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations non conformes du clitique ON /ɔ̃/ complément direct (voir ci-après *-sujet*) qui partage le même contenu (SÉ = nous); ce contenu est réalisé sous la forme /ɔ̃/ (Sã) alors que, sur le plan syntaxique, la forme « nous » (Sã) est requise (critères B6 #224 et B7 #188); cette forme peut être répétée de façon *contiguë* (critère B6 #224) ou de façon *non contiguë* (critère B7 #188)
- e. ***fausse* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations non conformes du clitique ON /ɔ̃/ sujet qui prend la forme d'un autre clitique sujet présent à l'oral dans la langue cible (ex. SÉ /ɔ̃/ = Sã /ɛl/, /a/) tout en conservant la même valeur; cette forme peut être répétée (critère B8 #150)
- f. ****fausse* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations non conformes du clitique sujet ON /ɔ̃/ qui ont la forme /ɔ̃/ (Sã) sans en avoir la valeur correspondante (ex. Sã /ɔ̃/ = SÉ /il/); cette forme peut être répétée (critère B9 #028)
- g. *virtuelle* : sous-propriété attribuée à toutes les non-réalisations non conformes du clitique sujet ON /ɔ̃/ (pro-drop) qui, dans le contexte de production, ont été interprétées comme ayant la valeur du clitique sujet ON /ɔ̃/ (SÉ) (critère B10 #434); la position vide du clitique sujet ON /ɔ̃/ peut être répétée

2. **La répétition** a trois sous-propriétés : *+répétition contiguë*, *+répétition non contiguë* et *–répétition*.

- a. *contiguë* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations non conformes du clitique ON /ʒ/ qui sont produites de façon *contiguë*; le clitique ON /ʒ/ est répété sans la présence d'autres éléments intercalés (ex. réalisations verbales) (critère B1 #204, ex. « /ʒ + ʒ+ ʒ/va [...] »); ce type de répétition peut être ou ne pas être à l'intérieur du système verbal de répétition défini précédemment
- b. *non contiguë* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations non conformes du clitique ON /ʒ/ qui sont produites de façon *non contiguë*; le clitique ON /ʒ/ est répété avec la présence d'autres éléments intercalés (ex. réalisations verbales); ce type de répétition se retrouve obligatoirement à l'intérieur du système verbal de répétition défini précédemment
- c. *–répétition* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations conformes et non conformes du clitique ON /ʒ/ qui ne sont pas répétées (critère B10 #434)

3. **La syntaxe** a deux sous-propriétés : *+correcte*, *–correcte*.

- a. *+correcte* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations conformes et non conformes du clitique ON /ʒ/ qui respectent les règles syntaxiques de la langue cible; (critère B8 #150)

b. *-correcte* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations non conformes du clitique ON /ʒ/ qui ne respectent pas les règles syntaxiques la langue cible; ces réalisations sont obligatoirement répétées (voir ci-dessus *+répétition contiguë* et *+répétition non contiguë*) (critère B9 #028)

4. **Le sujet** a deux sous-propriétés : *+sujet* , *-sujet*.

a. *+sujet* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations et à toutes les non réalisations du clitique sujet ON /ʒ/ (critère B1 #044)

b. *-sujet* : sous-propriété attribuée à toutes les réalisations du clitique ON /ʒ/ complément direct à l'intérieur d'énoncés possédant une structure pronominale (critères B6 #224 et B7 #188)

5.2.3 Les réalisations en rapport avec la conformité d'après 12 critères : A1, B1 à B11

Parmi les 12 critères que nous avons assemblés (voir Annexe 9), un seul représente un ensemble de réalisations jugées conformes. Il s'agit du critère A1 qui contient 24 réalisations conformes. Les réalisations du critère A1 ont la combinaison suivante : sous-propriétés *+vrai* (identité), *-répétition*, *syntaxe +correcte* et *+sujet*.

Les propriétés énonciatives retenues pour le critère A1 nous donnent la représentation distributionnelle quantitative suivante : 24 réalisations conformes soit 19,7% de toutes les réalisations du clitique ON /ʒ/.

TABLEAU 36

Distribution de 24 réalisations conformes sur 122 du clitique ON /ʒ/

24/122 19,7%	RÉALISATIONS CONFORMES DU CLITIQUE ON /ʒ/ L04ac, L07pe, L12ac, L18ac		%
IDENTITÉ	024	identité +vrai	100
	000	identité ±vrai	0
	000	identité –vrai	0
	000	identité *fausse	0
	000	identité **fausse	0
	000	identité ***fausse	0
	000	identité virtuelle	0
RÉPÉTITION	000	+répétition contiguë	0
	000	+répétition non contiguë	0
	024	–répétition	100
SYNTAXE	024	syntaxe +correcte	100
	000	syntaxe –correcte	0
SUJET	024	+sujet	100
	000	–sujet	0

Parmi les 12 critères que nous avons assemblés, 11 critères représentent les réalisations jugées conformes. Il s'agit des critères B1 à B10 qui contiennent 98 réalisations non conformes (réalisations et non-réalisations). Ces réalisations ont la combinaison suivante : sous-propriétés *identité +vrai*, *–répétition*, *syntaxe +correcte* et *+sujet*. Nous reconnaissons que cette distribution n'est pas très éclairante : il n'y a pas de variabilité dans les résultats.

Les propriétés énonciatives retenues pour les critères B1 à B10 nous donnent la représentation distributionnelle quantitative suivante : 98 réalisations non conformes soit 80,3% de toutes les réalisations du clitique ON /ʒ/ (122).

TABLEAU 37

Distribution de 98 réalisations non conformes sur 122 du clitique ON /5/

98/122 80,3%	RÉALISATIONS NON CONFORMES DU CLITIQUE ON /5/ L01po, L03pe, L04ac, L05gu, L06tw, L07pe, L08ac, L09ca, L10ca, L12ac, L16ac, L18ac		%
IDENTITÉ	009	identité +vrai	9,2
	003	identité ±vrai	3,1
	006	identité -vrai	6,1
	003	identité *fausse	3,1
	007	identité **fausse	7,1
	002	identité ***fausse	2,0
	068	identité virtuelle	69,4
RÉPÉTITION	005	+répétition contiguë	5,1
	023	+répétition non contiguë	23,5
	070	-répétition	71,4
SYNTAXE	014	syntaxe +correcte	14,3
	084	syntaxe -correcte	85,7
SUJET	095	+sujet	96,9
	003	-sujet	3,1

5.2.4 Le tableau statistique et les commentaires

Nous allons procéder à la vérification de notre hypothèse et de nos sous-hypothèses avec les réalisations du clitique ON /3/ de la même façon que nous avons procédé avec les réalisations verbales.

Notre hypothèse est la suivante : les élèves de la classe d'accueil possèdent deux codes : un code qui se rapproche de la conformité et un code qui se rapproche de la non conformité. Voici nos commentaires déductifs.

1. Puisque la totalité (122) de la production du clitique ON /ʒ/ comporte à la fois des réalisations jugées conformes (80,3%) et des réalisations jugées non conformes (19,7%), nous observons qu'au niveau des réalisations du clitique ON /ʒ/, deux codes sont utilisés par des élèves locuteurs de la classe d'accueil (voir le tableau 38 ci-après).
2. Puisqu'il existe un écart de plus de 50% (60,6%) en faveur de la non conformité du clitique ON /ʒ/, nous pouvons dire que la production non conforme de notre sous-ensemble (122 occurrences) est supérieure à la production conforme (voir le tableau 38 ci-après).

TABLEAU 38

Comparaison entre les réalisations conformes et non conformes du clitique ON /ʒ/

		conformes	non conformes	Total
L01po, L03pe, L04ac, L05gu, L06tw, L07pe, L08ac, L09ca, L10ca, L12ac, L16ac, L18ac		24 19,7%	98 80,3%	122 100%
IDENTITÉ	identité +vrai	24 100%	9 9,2%	33
	identité ±vrai	0 0%	3 3,1%	3
	identité -vrai	0 0%	6 6,1%	6
	identité *fausse	0 0%	3 3,1%	3
	identité **fausse	0 0%	7 7,1%	7
	identité ***fausse	0 0%	2 2,0%	2
	identité virtuelle	0 0%	68 69,4%	68
	RÉPÉTITION	+répétition contiguë	0 0%	5 5,1%	5
+répétition non contiguë		0 0%	23 23,5%	23
-répétition		24 100%	70 71,4%	94
SYNTAXE	syntaxe +correcte	24 100%	14 14,3%	38
	syntaxe -correcte	0 0%	84 85,7%	84
SUJET	+sujet	24 100%	95 96,9%	119
	-sujet	0 0%	3 3,1%	3

Maintenant que nous avons établi que les élèves locuteurs utilisent deux codes lorsqu'ils produisent le clitique ON /ʒ/, nous allons procéder à la vérification de notre première sous-hypothèse représentée par les deux points suivants : a) la présence de deux codes se manifeste par la répétition d'un même contenu réalisé sous plusieurs formes. b) ce phénomène est constant.

1. (a) Lors de notre analyse qualitative (voir le tableau 10, sous-section 2.1 du présent chapitre) des reformulations produites par les locuteurs L04 et L08, nous avons observé que L04 a produit un énoncé avec un clitique ON /ʒ/ réalisé phonologiquement (#148) alors que L08 a produit des énoncés pro-drop (#144, #145, #146, #149). Comme les reformulations sont l'expression de la répétition d'un même contenu (SÉ) réalisé sous plusieurs formes (Sã), nous pouvons établir que la réalisation du clitique ON /ʒ/ sous deux formes différentes à l'intérieur de reformulations est une manifestation de la répétition d'un même contenu (SÉ) réalisé sous plusieurs formes (Sã).
2. (a) Comme il arrive que les répétitions du clitique ON /ʒ/ (Annexe 9 — *non contiguës* : critère B4; *contiguë* : critère B3 —) répertoriées à l'extérieur de reformulations représentent également la répétition formelle d'un même contenu (SÉ) réalisé sous plusieurs formes (Sã), nous pouvons admettre que le phénomène décrit se produit également à l'extérieur de reformulations.
3. (b) Il est cependant faux de prétendre que ce phénomène est constant puisque nous n'avons répertorié que deux réalisations du clitique ON /ʒ/ (Sã différents : L04ac #148, #149) produit à l'intérieur d'une reformulation et 3

réalisations du clitique ON /ʒ/ (Sã différents : critère B2 : L04ac #140 (non illustré voir Annexe 3); critère B3 : L04ac #200; critère B4 : L04ac #141 (non illustré voir Annexe 3) produites à l'extérieur de reformulations. Notons que ces réalisations ne sont produites que par un élève locuteur (L04).

Maintenant que nous avons établi que le clitique ON /ʒ/ peut être réalisé sous deux formes différentes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de reformulations, nous allons procéder à la vérification de notre deuxième sous-hypothèse : le choix d'un code plutôt que d'un autre serait déterminé par le besoin d'être compris dans l'environnement de la classe d'accueil.

Pour réussir à montrer qu'il y a corrélation entre la production du clitique ON /ʒ/ (conforme) réalisé phonologiquement ou de la production non conforme (réalisé ou non réalisé phonologiquement), il faudrait, comme dans le cas des réalisations verbales, situer les réalisations du clitique ON /ʒ/ à l'intérieur d'énoncés français qui seraient représentés par des propriétés contextuelles. Ces propriétés énonciatives auraient pour fonction de permettre l'identification du destinataire. Comme nous n'avons pas attribué ce type de propriété aux réalisations verbales de notre corpus, nous ne pouvons ni confirmer ni infirmer cette sous-hypothèse.

Bien que ne puissions faire une comparaison entre le pourcentage obtenu pour les réalisations non conformes du clitique ON /ʒ/ (83,3% de 122 occurrences) et celui obtenu pour les réalisations non conformes de toutes les réalisations verbales (58,1% de

551 occurrences), nous observons que le pourcentage des réalisations non conformes du clitique ON /ʒ/ est élevé.

CONCLUSION

Suite à plusieurs années d'enseignement passées dans une classe d'accueil multiniveau, nous en sommes venue à nous demander si les élèves locuteurs possédaient deux codes et, si tel était le cas, de quelle façon ce phénomène se manifestait. Notre intérêt était aussi activé par la production systématique ou courante de certaines structures linguistiques, en particulier les réalisations verbales et pronominales.

Notre analyse qualitative et quantitative nous a permis d'observer des phénomènes qui vont dans le sens de notre hypothèse selon laquelle les élèves locuteurs de la classe d'accueil (milieu semi-structuré) possèdent deux codes (coexistence) : un code qui se rapproche de la conformité (production d'énoncés +CONF) et un code qui se rapproche de la non-conformité (production d'énoncés -CONF).

Nous avons conduit notre démonstration selon une double perspective : l'analyse détaillée quasi microscopique du discours de deux élèves locuteurs et une description globale de certaines réalisations du corpus pour l'ensemble des seize témoins. Nous avons aussi, par moments, considéré un sous-ensemble de dix locuteurs.

Lors de notre analyse qualitative du discours de deux élèves locuteurs (L04ac et L08ac), nous avons démontré que la production de reformulations impliquait également la production de deux codes. En effet, chaque énoncé produit par l'un ou l'autre des locuteurs génère un deuxième énoncé qui a le même contenu (SÉ) tout en demeurant distinct au niveau de la forme (Sã).

Nous avons également porté une attention particulière à la présence d'une composante verbale produite dans le code (-CONF) d'une reformulation. Il s'agit du faux-clitique LE /lə/ [FC/lə/] qui est antéposé au verbe « manger » pour former l'entité LEMANGER /ləmãʒe/. Ainsi, selon notre argumentation basée sur le contexte de production, sur l'interprétation du locuteur L04, ainsi que sur celle de l'enseignante, le segment « /ləmãʒe/ » produit par le locuteur L08ac signifie « /mãʒe/ » dans la langue cible. Cet exemple nous a permis d'introduire la notion de stabilité. Dans ce cas, le segment [__/mãʒe/ __] demeure intact (stable) dans tous les énoncés de nos reformulations, que ces énoncés soient (+CONF) ou (-CONF). Nous retiendrons cependant que le segment « /mãʒe/ » s'oppose au segment « /ləmãʒe/ » : le premier étant une réalisation conforme et l'autre, une réalisation non conforme. Nous nous référons aux règles SSMP de la langue cible pour juger de la conformité.

Nous n'avons pas appliqué les tests statistiques et nos conclusions ne sont pas définitives, n'étant pas évaluées en probabilité. Néanmoins, notre analyse quantitative, avec les données brutes et les pourcentages, tend à appuyer l'hypothèse selon laquelle ces élèves produisent deux codes tant au niveau de la réalisation des verbes qu'au niveau de la réalisation du clitique ON /ɔ/. À cet effet, nous avons observé que la totalité de la production des verbes (551 réalisations) comporte à la fois des réalisations jugées conformes (41,9%) et des réalisations jugées non conformes (58,1%). Nous avons également observé que la production des réalisations non conformes est supérieure à celle des réalisations conformes (écart de 16,2%).

De plus, en dégagant un sous-ensemble de dix locuteurs représentant la majorité des élèves (10 sur 16), nous avons été en mesure d'observer que non seulement deux codes étaient utilisés, mais aussi que cette tendance était généralisée. En effet, tous les locuteurs de notre sous-ensemble ont utilisé à la fois des verbes conformes et des verbes non conformes. Par conséquent, nous avons pu établir que les langues maternelles de ces locuteurs (ac, ca, pe, po, tw) n'avaient pas d'impact sur cet usage.

Nous avons ensuite, dans un cadre plus restreint, observé que la totalité de la production du clitique ON /ʒ/ (122 réalisations) comporte à la fois des réalisations jugées conformes (19,7%) et des réalisations jugées non conformes (80,3%). Nous avons également observé que la production des réalisations non conformes est supérieure à celle des réalisations conformes (écart de 60,6%).

Deux autres points en lien avec notre hypothèse ont également pu être vérifiés. D'une part, la coexistence de deux codes se manifeste par la répétition d'un même contenu (*signifié* : SÉ) réalisé sous plusieurs formes (*signifiants* : Sã). D'autre part, ce phénomène est considéré comme constant.

Nous avons démontré dans notre analyse qualitative (a) qu'il est vrai que, dans le contexte de reformulations, la présence de deux codes se manifeste par la répétition d'un même contenu réalisé sous plusieurs formes, mais (b) qu'il est faux de prétendre que ce phénomène est constant puisque nous n'avons répertorié que 37 réalisations de verbes

faisant partie de reformulations (chaque réalisation correspondant à un énoncé) alors que nous avons un total de 551 réalisations dans notre corpus.

Par ailleurs, il nous a été impossible de vérifier le point suivant, à savoir que le choix d'un code plutôt que d'un autre serait déterminé par le besoin d'être compris dans la classe d'accueil. Il aurait fallu pour ce faire ajouter au moins deux nouvelles propriétés contextuelles : une représentant les énoncés entendus par le maître (T1) et une autre représentant les énoncés qui ne le sont pas (T2). Les énoncés mixtes pourraient également être mis à contribution.

Grâce à la propriété énonciative « répétition » à l'intérieur des critères caractérisant les verbes et le clitique ON /ʒ/, nous avons pu identifier et quantifier de nouvelles formes de répétition.

En ce qui a trait aux réalisations des verbes, la sous-propriété « +répétition » nous a permis d'isoler une nouvelle forme de répétition qui affecte les verbes ou les parties de verbes à l'intérieur d'un même énoncé. Plus précisément, cette forme de répétition se retrouve dans les catégories « factuelles », « présentatifs » et « expressions ». Ces catégories ont des verbes qui sont répétés de façon non arbitraire selon un modèle donné : ces verbes doivent minimalement partager deux phonèmes identiques généralement contigus (partie intacte du Sã) à l'intérieur d'une suite d'éléments verbaux qui accepte les pauses et les clitiques incluant le faux-clitique (cf. critère D14 #279).

Il y a 54 réalisations verbales, présentes dans trois catégories descriptives (factuelles, présentatifs, expressions), qui sont caractérisées par les 14 *critères* qui ont la sous-propriété « +répétition ». Ces réalisations représentent 16,9% de la production non conforme (320) et 9,8% de toute la production (551). Notons que plusieurs élèves locuteurs utilisent ce type de répétition en produisant une structure syntaxique particulière. Il s'agit des locuteurs L04ac, L12ac, L18ac, L09ca, L02pe, L07pe et L06tw.

En ce qui a trait aux réalisations du clitique ON /ʒ/, nous avons observé deux nouvelles formes de répétition. Il s'agit de la forme contiguë et de la forme non contiguë. Notons que la forme contiguë se retrouve obligatoirement à l'intérieur du type de répétition des verbes décrits ci-dessus.

La présence d'autres « *sous-critères* » comme « voyelles » et « (H) », nous ont permis de décrire de nouvelles formes de verbes. En effet, le sous-critère « voyelles » nous a permis de réunir des réalisations qui constituent une nouvelle famille de verbes de formes variables ayant tous en commun la répétition de voyelles qui sont absentes de langue cible même si certaines réalisations sont proches de la langue cible (critère D32, L08ac : forme avec voyelles postposées, ex. /pøa + ā/) d'autres s'en éloignent (critère D50, L08 : forme exclusivement vocalique). Quant au sous-critère « (H) », il nous a permis de caractériser une consonne émergente de type fricative vélaire, produite en position intervocalique (critère D50).

D'un point de vue méthodologique, nous avons un défi énorme à surmonter. Aucune étude qui pouvait nous servir de modèle n'existait ou n'était accessible. Après de nombreuses tentatives, nous avons réussi à développer un système de transcription basé sur la reconnaissance des voix; ce système demande une écoute structurée qui permet un balayage constant à la manière d'un scanner. Les données ainsi présentées pour les seize témoins sont accessibles et sur les enregistrements originaux et par transcription des énoncés analysés.

Les données d'enquête que nous avons recueillies dans cette recherche peuvent être considérées comme une contribution à la description proprement linguistique de l'interlangue dans le milieu des classes d'accueil multiniveau de Montréal.

Toujours d'un point de vue méthodologique, il était difficile pour nous d'adopter un modèle de description qui soit à la fois exhaustif et adéquat à l'égard de la réalité linguistique que nous décrivions. En nous inspirant de diverses sources, nous avons inventé un cadre analytique et une nomenclature avec des symboles appropriés qui répondent plus à nos besoins. Cela touche autant le sens particulier que nous avons donné, par exemple, aux manifestations de la conformité que les catégories des réalisations verbales. Nous avons cependant tout mis en oeuvre pour que cette présentation soit compréhensible et cohérente.

Dans le cadre d'un mémoire, une recherche peut soulever plus de questions qu'elle n'en résout. Nous espérons que des recherches ultérieures pourront s'attaquer de manière plus

précise à l'influence des langues maternelles ou d'usage sur les réalisations des témoins. La poursuite de telles recherches requiert des compétences particulières dans les langues considérées, ce que l'auteure de ce mémoire ne possède pas. Nous avons aussi fait allusion à la possibilité de poser des hypothèses relevant de la grammaire universelle dans l'explication des phénomènes observés.

Nous espérons que les théoriciens pourront trouver ici des éléments de vérification. Enfin, nous n'avons jamais perdu de vue la situation pédagogique. L'étude fine des interactions entre maître et élèves ou entre élèves eux-mêmes est un champ de recherche qui peut intéresser fortement les didacticiens. Mais déjà nous pouvons dire en tant qu'enseignante que cette expérience a été d'une richesse inestimable autant sur le plan personnel que sur le plan pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

- ADIV, Helen (1979) *A Comparison of Early Immersion and Classes d'Accueil Programs at the Kindergarten Level*, Instructional Services Department, The Protestant School Board of Greater Montreal.
- BAUDOT, Jean (1987) *Introduction aux grammaires formelles*, Montréal, Solidis éditeur libraire.
- BEAUCHESNE, André et Hélène HENSLER (1987) *L'École française à clientèle pluriethnique de l'île de Montréal : situation du français et intégration psychosociale des élèves*, Collectif de recherches interculturelles, Rapport présenté au Conseil de la langue française, Université de Sherbrooke.
- BLANCHE-BENVÉNISTE, Claire et Colette JEANJEAN (1987) *Le Français parlé : transcription et édition*, Paris, Didier érudition.
- BOURCIEZ, Édouard et Jean BOURCIEZ (1967) *Phonétique française : étude historique*, coll. Tradition de l'humanisme III, Paris, Éditions Klincksieck.
- CHEVRIER, Karine (2001) *Facteurs suprasegmentaux intervenant dans l'intelligibilité du discours en français, langue seconde, chez les hispanophones*, Mémoire, Université de Montréal.
- CHOMSKY, Noam (1971) *Aspects de la théorie syntaxique*, coll. L'ordre philosophique dirigée par Paul Ricoeur et François Wahl, Paris, Éditions du Seuil.
- CHOMSKY, Noam (1981) *Réflexions sur le langage*, coll. Champ linguistique, Paris, Flammarion.
- CODER, S. Pit (1992) « A Role for the Mother Tongue » dans Susan M. Gass et Larry Selinker (éds), *Language Transfer in Language Learning*, éd. rev., coll. Language Acquisition and Language Disorders, vol. 5, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, p. 18-31.
- The current state of interlanguage : studies in honor of William E. Rutherford* (1997), Lynn Eubank, Larry Selinker et Michael Sharwood Smith (éds), Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins.
- DENIS, France (1990) *Mise à l'essai d'une grille d'observation des comportements langagiers d'enfants du préscolaire accueil*, Mémoire, Université de Montréal.
- DUBOIS, Jean (1967) *Grammaire structurale du français : le verbe*, coll. Langue et langage, Paris, Larousse.

- GERMAIN, Claude, Marguerite HARDY et Gabriella PAMBIANCHI (1991) *Interaction enseignant-e/élèves selon une démarche communicative/expérientielle*, coll. Plan de perfectionnement en français langue seconde, sous la direction de Roger Tremblay, Montréal, Centre Éducatif et Culturel.
- GRÉVISSE, Maurice (1993) *Le bon usage : grammaire française*, 13^e éd. rev. par André Goosse, Paris/Louvain-la-Neuve, Éditions Duculot.
- GUMPERZ, John J. (1989) *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Université de la Réunion, l'Harmattan.
- HAMERS, Josiane F. et Michel BLANC (1983) *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- HUMPHRIES, Tom, Carol PADDEN et Terrence J. O'ROURKE (1981) *A Basic Course in American Sign Language*, Silver Spring, Md., T. J. Publishers.
- HYAMS, Nina (1989) « The Null Subject Parameter in Language Acquisition » dans Osvaldo Jaeggli and Kenneth J. Safir (éds), *The Null Subject Parameter*, coll. Studies in natural language and linguistic theory, vol. 15, Dordrecht, Kluwer, p. 215-238.
- HYMAN, Larry M. (1975) *Phonology : theory and analysis*, New York/Montréal, Holt, Rinehart and Winston.
- JAKOBSON, Roman (1963) *Essais de linguistique générale : les fondations du langage*, Collection double, Paris, Les Éditions de Minuit.
- LIGHTBOWN, Patsy et Nina SPADA (1993) *How Languages are Learned*, coll. Oxford Handbooks for Language Teachers, Oxford, Oxford University Press.
- MANESSY, Gabriel (1995) *Créoles, pidgins, variétés véhiculaires : procès et genèse*, Paris, CNRS Éditions.
- MARCHAL, Alain (1980) *Les sons et la parole*, coll. langue et société, Montréal, Guérin.
- MCANDREW, Marie, Calvin VELTMAN *et al.* (1999) *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire*, Montréal, Immigration et métropoles, Université de Montréal.
- MORIN, Jean-Yves (1989) *Syntaxe*, Montréal, Département de linguistique et philologie, Université de Montréal.

- MUCCHIELLI, Roger (1975) *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale : connaissance du problème/applications pratiques*, 5^e éd. rev. et augm., Paris, Entreprise moderne d'édition.
- PAMBIANCHI, Gabriella (2003) *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes*, Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- POPLACK, Shana, David SANKOFF et Christopher MILLER (1988) « The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation », *Linguistics* vol. 26, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 47-104.
- RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL (1994) *Grammaire méthodique du français*, 3^e édition coll. Linguistique Nouvelle, Paris, Presses Universitaires de France.
- ROBERT, Jean-Michel (1984) *Besoins langagiers et systèmes intermédiaires stabilisés : essai de dégagement des besoins langagiers par l'interlangue*, coll. Publications universitaires européennes, série XXI, Linguistique, vol. 21, Frankfurt am Main, P. Lang.
- ROMAINE, Suzanne (1995) *Bilingualism*, coll. Language in Society 13, 2^e éd. Oxford, Angleterre, Blackwell.
- SATO, Charlene J. (1990) *The syntax of conversation in interlanguage development*, coll. Tübinger Beiträge zur Linguistik, Séries A, Language Development 11, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- SELINKER, Larry (1992) *Rediscovering interlanguage* coll. Applied Linguistics and Language Study, New York, Longman.
- SELINKER, Larry, Merrill SWAIN et Guy DUMAS (1975) « The interlanguage hypothesis extended to children », *Language Learning : A Journal of Applied Linguistics*, vol. 25, n° 1, p. 139-152.
- TELLIER, Christine (2003) *Éléments de syntaxe du français : méthodes d'analyse en grammaire générative*, 2^e éd., Boucherville, Québec, Gaëtan Morin.
- THOMAS, Charles Kenneth (1958) *An introduction to the phonetics of American English*, 2^e éd., New York, Ronald Press.
- TRUDGILL, Peter (1974) *Sociolinguistics : an introduction*, coll. Pelican Books 1802 Language and Linguistics, Harmondsworth, Penguin Books.
- WEINREICH, Uriel (1968) *Languages in contact : findings and problems*, Paris, Mouton.

DICTIONNAIRES

DUBOIS, Jean *et al.* (1973) *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.

VILLERS, Marie-Éva de (2003) *Multidictionnaire de la langue française*, 4^e éd., Montréal, Éditions Québec Amérique Inc.

HORNBY, Albert Sydney (1995) *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, 5^e éd. rev., Jonathan Crowther (ed.), Oxford/Toronto, Oxford University Press.

SITE CONSULTÉ

CENTRE D'ÉTUDES ETHNIQUES DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL. *Centre d'études ethniques — Rapport annuel « Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire »*, [en ligne]. [<http://www.ceetum.umontreal.ca/rapport.html>] (20 mars 2000)

ANNEXE I

TABLEAU A

Modèle de transcription d'énoncés français

Feuille de transcription de la cassette 3A : exemples de cas

Locuteurs	Cassette : 3A	3A	2A	1A	4A	5A	C
12ac	" madame " /ʒfəsitsɥmɛ (...) dãlo/ " madame " on fait si tu mets (...) dans l'eau	4:00					9A
08ac	z/næʒɛ̃/z nager	4:01	4:00				
12ac	oui(...)+ /æ̃/ oui (...)+ a	4:02					9A

Feuille de transcription de la cassette 2A

Locuteurs	Cassette : 2A	2A	1A	3A	4A	5A	C
Élèves	(rires) (rires)	3:56					
Maître	/æ̃/ a	3:57					
08ac	z/næʒɛ̃/z nager	4:00		4:01			
18ac	/qi/ oui	4:01	4:23				

Explication de signes diacritiques et d'autres symboles

1. / ̃ / : voyelle allongée.
2. " __ " : " nom " codé ou non codé de la personne (destinataire) à qui l'énoncé est destiné.
3. (...) : pause d'une durée plutôt courte.
4. (...)+ : pause d'une durée plutôt moyenne.
5. z : rien ne précède le segment verbal (zV); rien ne suit le segment verbal (Vz).
6. ca : anglais des Caraïbes.

ANNEXE 2

TABLEAU B

Cassette 1 : 90 énoncés verbaux et 135 verbes

CASSETTE 1 (001 à 135) Locuteur 10ca, 18ac, 24ca?				
Cassette/Face Locuteur/Langue	-sujet/+sujet Gloses 1	Transcription Glose 2	Équivalent grammatical Glose 3	ID
C1	C2	C3	C4	C5
1A 00:36,1--10 ca	./mwa/ moi	./pæ + ale/: pas aller	. {+ne}{+vais) pas aller{+là}	1 001
1A 01:18,1--10 ca	/paskə/.Ø parce que il	./Rəgə/ rega_e	. regarde ∅	1 002
1A 01:51,1--18 ac	..	./se/ c'est	. c'est	1 003
1A 03:47,1--18 ac	.oui on oui on	.peut /mãze/: peut manger	. peut (manger) (+nager)	1 004
1A 05:03,1--18 ac	..	.:c'est c'est	. c'est	1 005
1A 06:11,1--10 ca	..	.c'est c'est	. c'est	1 006
1A 06:12,1--24 ca?	.toi	.viens viens	. viens ∅	1 007
1A 06:37,1--10 ca	...	.:arrête: arrête	. arrête	1 008
1A 07:02,1--18 ac	.Ø on	.:/travaje/ travailler	. (+va) travailler	1 009
1A 07:13,1--18 ac	1A 07:10 M1⊙ les enfants	.:/vəne/ «vener»	. viennent ∅	1 010
1A 07:45,3--10 ca	./eskəʦy/ est-ce que tu	./vəale/ à [ʔsete]† ʔΔ	. vas aller {à Chertsy}	1 011
	/e/.Ø et	.(...)aller ʔΔ 011 ↓	. vas ∅	1 012
	.Ø	.(...)aller [ʔʔ]>ʔΔ 012 ⊕	. aller ∅	1 013
1A 07:54,2--18 ac	<Ø je	.:/alē/(...)ʔΔ ↓	. vais ∅	1 014
	.Ø	./alealotrəklaes/>ʔΔ 014 ⊕	. aller {à l'autre classe}∅	1 015
1A 07:55,1--10 ca	.toi	.aller aller	. vas ∅	1 016
1A 08:13,1--10 ca	.tu	.vas ɿ⊙ 1A 08:12 M1 vas	. vas ∅	1 017

1A 08:42,1--18 ac	./mwa/ moi	./vəni/ veni_	.	viens ∅	1 018
1A 09:58,1--18 ac	..	./se/ c'est	.	(e'est) {+il y} (+a) ∅	1 019
1A 10:17,2--10 ca	./ɛskəzə/ est-ce que je	./pø/(...) peux	.	peux (+rester)	1 020
	./mwa/ moi	./pəalealekɔl/ pas aller {à l'école}	.	{+ne} (+vais) pas aller {à l'école}	1 021
1A 10:22,1--10 ca	./mwa/ moi	./ɾestema + alamezɔ/ rester {/ma/à la maison}	.	(+vais) rester {maison à la maison}	1 022
1A 10:24,1--18 ac	./twa/ toi	./alealəkləsvaɪtokeɾ/ aller {à la classe verte O.K.}	.	(+vas) aller { à la classe verte O.K.}	1 023
1A 10:26,2--10 ca	</mwə(...)/bdnɔ̃/ moi /bd/non	.(...)+/ɾestealamezɔ/ rester {à la maison}	.	(+vais) rester{à la maison}	1 024
	.	.(...)/zɔwe/:> jouer	.	(+pour) jouer	1 025
1A 10:34,3--18 ac	./kələkləsvaɪ/ que le classe/vaɪ/ ceux qui classe/vaɪ/	./əpartɪ/ a parti_	.	{ə} (+vont) partir {+pour} {la classe verte : voir C2}	1 026
	./ɔ̃/ on ils	./pɛjeɾ/ payer	.	(+vont) payer	1 027
	./ɔ̃/ on ils	./pɛjtsɪɾ/:> payent {-tu}	.	payent-{tu} {ils} ∅	1 028
1A 12:12,1--18 ac	..	.c'est c'est	.	c'est	1 029
1A 12:24,2--18 ac	..	./se/ c'est	.	c'est	1 030
	..	./se/ c'est	.	c'est	1 031
1A 15:38,2--18 ac	./zə/ je	.sais sais	.	sais	1 032
	./zə/ je	.sais: sais	.	sais	1 033
1A 17:55,1--18 ac	/vɛ̃tkat/.∅ vingt-quatre on	./apɔte/ appo_ter	.	(+va) apporter	1 034
1A 18:04,1--18 ac	..	./sɛ/ c'est	.	c'est	1 035
1A 18:36,2--18 ac	<./kɛlə/ quelle heure	./ɛsil/ est{-il}	↓	[(est) {-il}] = est = {+à} (quelle heure) _A	1 036
	.∅ on	./ləmɑ̃ʒe/> le manger	⊕	(+va) (-e) manger _B	1 037

1A 20:00,2--18 ac	<./kɛlœ/ quelle heure	./ɛtsil/ est{-il}	↓	. [(est) {-il}] = est = {+à} {quelle heure} _A	1 038
	.∅ on	./ɛvənɪalekɔl/> est_veni_ {à l'école}	⊕	. (est) (+re)vient _B {à l'école}∅	1 039
1A 20:37,2--18 ac	<./kɛlœ/ quelle heure	./tsil/ /ts/{-il}	↓	. (est){-il} {+à} {quelle heure} _A	1 040
	.∅ on	./pʊvniɪalekɔl/> pou_ _veni_ {à l'école}	⊕	. (pœʊr) (+re)vient _B {à l'école}∅	1 041
1A 21:35,2--18 ac	./lɛ̃//lɛʒunzãfã/ .les les jeunes enfants	./alɛ/ aller		. (+vont) aller	1 042
	.∅	./(...)/fɛ/ fait		. font ∅	1 043
1A 21:49,2--18 ac	<./wiʃ/ oui on	./fɛlɛdɔdɔ/ fait {le dodo}		. fait {le dodo} ∅	1 044
	./ʒ/ on	./fɛlɛdɔdɔ/> fait {le dodo}		. fait {le dodo} ∅	1 045
1A 22:21,3--18 ac	..	..c'est c'est		. c'est	1 046
	..	.c'est c'est		. c'est	1 047
	..	.c'est(...) c'est		. c'est	1 048
1A 22:26,2--18 ac	..<kɛlœ(...)+k,œ̃ lizãfã/ .quelle heure que les enfants	./alɛõõ(...).æklævɛtɛ̃/ aller/õõ/{à la classe verte /ɛ̃/}		. {+à} {quelle heure que les enfants} {+qui} vont (fœʊr) {à}{+la}{classe verte /ɛ̃/} ∅	1 049
	.∅	./(...)/fɛlɛdɔdɔdɛwɔ̃/> fait {le dodo dehors}		. font le dodo dehors ∅	1 050
1A 22:53,2--18 ac	..	.c'est c'est		. c'est	1 051
	./madam/Mɔ	./ædi/ a dit		. a dit	1 052
1A 23:32,1--18 ac	./kɛlkœ̃ / quelqu'un	./læpɪãde/ {la} «prendre»		. {la} prend ∅	1 053
1A 24:51,1--10 ca	.∅ on	./apɔtɛ/ appo_ter		. apporte ∅	1 054
1A 26:52,4--18 ac	...	./atã/ attends	↓	. attends	1 055
	...	.attends attends	⊕	. attends	1 056
	...	.attends attends	⊕	. attends	1 057
	...	.attends: attends	⊕	. attends	1 058

1A 27:07,1--18 ac	/pūkᵛā/↑ .Ø <i>pourquoi on</i>	./apott ^h ɪ/ appo_ /tt ^h ɪ/	. (+doit) apporter	1 059
1A 28:15,1--18 ac	...	.(...)+/ekute/ écoutez	. écoutez	1 060
1A 30:54,2--18 ac	..	./sɛ/ c'est	. (e'est) {+il y} (+a)	1 061
	.Ø <i>on</i>	.(...)/r̥əgade/ rega_der	. (+va) regarder	1 062
1A 30:57,1--10 ca	./zə/ <i>je</i>	./sɛ pæ/: sais pas	. {+ne} sais pas	1 063
1A 31:23,1--18 ac	..	./sɛ/ c'est	. (e'est) {+il y} (+a)	1 064
1A 32:18,1--18 ac	.Ø <i>on</i>	./v̥əgade/ va_ga_der	. va (+re)garder	1 065
1A 32:19,1--10 ca	./ɛskəzə/ <i>est-ce que je</i>	./pœ(...)/v̥wær↑/: peux voir	. peux voir	1 066
1A 32:36,1--18 ac	...	.(...)+/ætã/: attends	. attends	1 067
1A 33:08,1--10 ca	./mwa/ <i>moi</i>	./ɛste/ _ester	. (+vais) rester	1 068
1A 33:09,2--18 ac	.madame	.téléphoner téléphoner	. (+va) téléphoner	1 069
	.ton maman	.c'est c'est	. (e'est) (+va dire)	1 070
1A 33:22,1--10 ca	[?/matã/] <i>madame</i>	.téléphoner téléphoner	. (+va) téléphoner	1 071
1A 34:21,2--10 ca	.. <	.c'est c'est	. c'est	1 072
	lundi .Ø <i>lundi qu' on</i>	./v̥æ/> va	. va ◊	1 073
1A 35:51,2-18 ac	<.Ø <i>on</i>	./apote/ appo_ter	↓ . (+(va) _A (apporter))	1 074
	Ø	.(...)/apotesæũ(...)/sæ/> ⊕ appo_ter {ça ou ça}	. (+(va) apporter) _B {ça ou ça}	1 075
1A 36:11,1--10 ca	.moi	.fais fais	. fais ◊	1 076
1A 36:42,1--10 ca	...	.arrêtez arrête	. arrête	1 077
1A 37:38,2--18 ac	...	./aɛɛte/ arrêtez	. arrêtez	1 078
	...	.(...)/ekut ^h ɪ/ écou /t ^h ɪ/	. écoutez	1 079
1A 37:43,1--10 ca	.moi	.(...)/aɪ↑/: a /ɪ/	. (+vais) aller	1 080

1A 39:06,1--18 ac	...	.(...)+/aɾɛt/(...) arrête	. arrête	1 081
1A 39:13,1--18 ac	...	.(...)+/aɾɛt/: arrête	. arrête	1 082
1A 39:37,3--18 ac	.<ē(...)kwazœ† à quel jeu on	.(...)/ʒYwidzŷb/ Δ jou/wi{dzŷb}/	. (+va) jouer [à un jeu] = (jouer)]	1 083
		.∅ /zɥwe/Δ083 jouer	. (+va) jouer	1 084
		.∅ (...)+/pɾãdãlklæsvet kwazœ/> on prend dans {la classe verte quoi jeu}	. (prend) (dans) (+apporte) {quel jeu} {+à} {la classe verte} ∅	1 085
1A 40:04,1--18 ac		.∅ :pas travailler on pas travailler	. {+ne} (+va) pas travailler	1 086
1A 40:44,1--18 ac	madame .∅ madame on	.(...)/mãžekɾeməglaseusi†/ manger (crème glacée aussi)	. (+va) manger (+de la) (crème glacée aussi)	1 087
1A 40:54,1--10 ca		.∅ :/vaʒuwe/ on va jouer	. va jouer	1 088
1A 41:44,1--18 ac		.∅ :/aɾɛte/: on arrêter	. {+!} arrête ∅	1 089
1A 41:63,1--18 ac	oui .∅ on	.∅ /aɾɛte/: on arrêter	. {+!} arrête ∅	1 090
1A 41:64,1--10 ca	...	.:/kõtinŷ†/: continue	. continue	1 091
1A 41:65,1--18 ac		.∅ :/kõtsinj†/: on continue	. continue ∅	1 092
1A 41:69,1--10 ca	"madame " .∅ "madame " on	.∅ /kõtinŷ†/: continue	. continue ∅	1 093
1A 41:75,1--18 ac	...	.:/aɾɛt/: arrête	. arrête	1 094
1A 41:83,1--10 ca	...	.:/kõtsinj†/: continue	. continue	1 095
1A 42:00,1--18 ac		.∅ :/fɛ/ on fait	. fait ∅	1 096
1A 42:03,3--18 ac	.</ty/ tu	./avelaɾɛgl/> avais {la règle}	. avais {la règle}	1 097
		./[?twa] t/ [?toi] t'	. as ôté {le papier}	1 098
	...	.(...)+/dõmwafoko(...)+ēj/> do{-moi /foko(...)+ēj/}	. donne {-moi [? la chose cachée] /ēj/}	1 099
1A 43:03,1--10 ca	/ɛj/ .∅ /ɛj/ je	./vø/ veux	. veux	1 100

1A 43:04,1--18 ac	..	./sɛ/ c'est	↓	. c'est	1 101
1A 43:46,1--10 ca	...	ːattendsː attends		. attends	1 102
1A 44:27,2--18 ac		.∅ on	ː/ɛʁYdʒjɛlɛ/ étudier les	↓ . étudie (les) ∅	1 103
		.∅	(...)/ɛʁYdʒjɛlɛː étudier les	⊕ . étudie (les) ∅	1 104
1A 44:43,1--18 ac	..	./sɛ/ c'est		. c'est	1 105
1A 45:36,3--18 ac	..	./sɛ/ ♣ c'est		. c'est	1 106
	..	./sɛ/ ♣ c'est		. c'est	1 107
	.ça	.va ♣ va		. va	1 108
1A 45:44,2--10 ca	...	(...)/aʁɛt/ arrête	↓	. arrête	1 109
	...	(...)/aʁɛtdəkɔmsæ/ arrête {de comme ça}	⊕	. arrête (de){+faire}(comme ça)	1 110
1A 45:48,2--18 ac	...	ː/aʁɛt/ arrête	↓	. arrête	1 111
	.	./dəkuri[ʔR]/ː {de} courir	⊕	. {de} courir	1 112
1A 46:03,1--10 ca	...	ː/mɛ/ mets		. mets	1 113
1A 46:06,2--18 ac	..	ːc'est c'est		. c'est	1 114
	..	.c'est c'est		. c'est	1 115
1A 46:31,1--18 ac	..	.c'est c'est		. c'est	1 116
1B 00:05,2--18 ac	< toi	.pas gagner(...)+ pas gagner	↓	. {+n'} (+as) pas gagné	1 117
	..	.c'est > c'est	⊕	. c'est	1 118
1B 00:22,3--10 ca	...	< ː/rəgādˠ/ regarde	↓	. regarde _A	1 119
	ils	(...)+c'est c'est	↓	. (e'est) {+ils} = {les enfants} _B	1 120
	.∅	.parler beaucoup (rires) > parler {beaucoup}	⊕	. parlent _C {beaucoup}	1 121
1B 00:31,1--18 ac	...	ː/aʁɛtɛː/ arrêtez		. arrêtez	1 122

1B 00:35,2--18 ac	.Ø on	.:/prã/ prend	.	prend	1 123
	..	.c'est c'est	.	c'est	1 124
1B 01:45,1--18 ac	.moi	.c'est c'est	.	(e'est) {+j'en} (+ai)	1 125
1B 01:52,1--18 ac	...	.:/asitwa/ assis{-toi}	.	assis{-toi}	1 126
1B 02:52,3--18 ac	/ɛskə/. /ʃ/ est-ce que je	./pøʃɛʃe/Δ peux _ che_ cher	.	peux (+aller) chercher	1 127
	/ɛskə/. /ʃ/ est-ce que je	./pøʃɛʃe/Δ ₁₂₇ peux _ che_ cher	.	peux (+aller) chercher	1 128
	/ɛskə/. Ø est-ce que je	./ʃɛʃe/Δ _{127, 128} che_ cher	.	(+peux) (+aller) chercher	1 129
1B 03:08,1--18 ac	./ɛʃə/ est-ce que je	./ʃɥivæʃɛʃe mɔ̃sāk↑/Δ _{127, 128, 129} /ʃ/uis va che_ cher (mon sac)	.	(ɛuis)(+peux)aller chercher (mon sac)	1 130
1B 04:03,2--18 ac	...	.:/[?e]gād/ [?e]ga_de	↓	regarde	1 131
	.Ø on	./ãrəʒis/: enregi/s/	⊕	enregistre	1 132
1B 05:38,3--18 ac	...	.(...)+regarde regarde	↓	regarde	1 133
	...	.regarde(...) regarde	⊕	regarde	1 134
	...	.regarde: regarde	.	regarde	1 135

ANNEXE 3

TABLEAU C

Cassette 2 : 90 énoncés verbaux et 138 verbes

CASSETTE 2 (136 à 273) Locuteurs 04ac, 08ac, 12ac, 16ac				
Cassette/Face Locuteur/Langue	-sujet/+sujet Glose 1	Transcription Glose 2	Équivalent grammatical Glose 3	ID
C1	C2	C3	C4	C5
2A 01:01,1--04 ac	. moi	./nəpəali/: ne pas al/I/	. ne (+vais) pas {+y} aller	2 136
2A 01:08,1--04 ac	.oui et/ʒYsmwə/ oui et juste moi	./pəle(...)+ à la classe/vɛrt/ pas _ller {à la classe verte}	. {+qui} {+ne} (+vais) pas aller {à la classe verte}	2 137
2A 01:15,2--04 ac	..	.c'est c'est	. c'est	2 138
	./ʒə/ je	./se/: sais	. sais	2 139
2A 01:24,2--04 ac	</kɛləʃ/ quelle heure on	./və/ va	. va _A ∅	2 140
	./ə/ on	./vədɔʁme/:> va «dormer»	. (va) dormir _B	2 141
2A 01:25,2--08 ac	.	./lɛʒuwe/ le jouer	↓ . (-le) jouer	2 142
	.sujet = 142C3 jouer	./ɛ/: est	⊕ . (est)	2 143
2A 01:39,3--08 ac	</kɛlə/ ∅ quelle heure on	./vɛləʒuwe(...)/kãæʒøʃ:/ Δ vais le jouer {quand un jeu}/ə/	. va(-le)jouer(quand un jeu)/ə/	2 144
	/kãtã/ ∅ quand temps on	./fɛləʒure/Δ144 fait le jou/re/	↓ . (fait) (+va) (-le) jouer _A	2 145
	∅	(...)/ʒuwe/:>Δ144 jouer	⊕ . (va jouer) _B	2 146
2A 02:03,2--04 ac	<.08ac	./dɛI/ dit	. dit	2 147
	/kɛlə/.on quelle heure on	./væʒuwe/:>ΔΔ144 (145, 146) va jouer	. va jouer	2 148
2A 02:04,1--08 ac	/kɛlə/ ∅ quelle heure on	./væʒuwe/:ΔΔ148 va jouer	. va jouer	2 149
2A 03:32,1--04 ac	./ɛI/ elle on	./fɛlækærætɛt/ fait {la karaté}	. fait {du karaté} ∅	2 150

2A 03:36,2--04 ac	oui ⁿ /manam/" ∅ madame on	(...)/bægādela(...) /b/a_ga_der {la bon film}	. va(+re)garder{un bon film}	2 151
	./ʃ/ on	./væfɛ[ʔs]e/ va che_/[ʔs]/er	. va chercher	2 152
2A 04:00,1--08 ac	∅ on	./næʒe/∴ nager	. nage ∅	2 153
2A 05:15,1--04 ac	..	.c'est c'est	. (e'est) {+il y} (+a)	2 154
2A 05:20,1--08 ac	./mæ/ moi	./rəga je/ rega_/j/er	. (+ai) regardé	2 155
2A 06:52,1--08 ac	.moi	./ale/ aller	. (+vais) aller	2 156
2A 07:32,1--04 ac	.j'	.ai joué ai joué	. (ai) (+vais) jouer	2 157
2A 07:46,1--16 ac	. on	.c'est soccer c'est {soccer}	. (e'est) {+on} (+joue) (+au) {soccer}	2 158
2A 09:13,1--04 ac	..	.c'est /ʒysœnlotobys/ c'est {juste un /n/l'autobus}	. (e'est) {+il y} (+a) {juste un {/n/l/} autobus}	2 159
2A 10:41,2--04 ac	<./ʃ/ on	./væ/ va	. va _A ∅	2 160
	./ʃ/ on	./væ/> va	. aller _B ∅	2 161
2A 10:42,6--08 ac	<./sø ki_ / .ceux qui	./_æ(...)? ā(...)/Δ / æ ? ā /	. (/æ?ā/) (+vont)(+rester)	2 162
	/tu/∅ .tout ceux qui	./ ə(...)?ə(...)/ Δ ₁₆₂ / ə ? ə /	. (/ə?ə/) (+vont)(+rester)	2 163
	./søkj_ / ceux qui	./_ɔpævəni/ /ɔ/ pas veni_	. {+ne} (ont) (+vont) pas venir	2 164
	∅	.(...)/ēhe/> est /h/ est	. (sont) (/h/) (est) (+avec)	2 165
	.. <	.(...)/se kwa/ c'est {quoi}	. c'est {quoi}	2 166
	./aʔ/ ils	./fɛ/(...)> fait	. font ∅	2 167
2A 10:59,1--08 ac	./av + æʒə/ /av/ je	./pøa +ā + leðYkasjõfisik usiʔ/ peux a /ā/ (!'éducation physique aussi)	. peux (a) (/ā/) (+aller) (+a) (!'éducation physique aussi)	2 168

2A 11:13,1--04 ac	.04	.payer payer	. a payé	2 169
2A 11:22,2--08 ac	.moi	.payer payer	. (+vais) payer	2 170
	.moi	.pas payer pas payer	. {+n'} (+ai) pas payé	2 171
2A 12:13,1--04 ac	..	.c'est c'est	. c'est	2 172
2A 13:04,1--04 ac	./a/ on	./apɔ/ appo_	. apporte ∅	2 173
2A 14:39,2--04 ac	.. <	./sɛ/ c'est	. c'est	2 174
	.16ac/n_1/ 16ac	./_2 ædʒi/:> a dit	. {+qui} a dit {+ça}	2 175
2A 15:34,6--08 ac	./søkə/ ceux qui	./ɔ̃pævɔŋealekɔ/ ont pas /vɔŋe/ {à l'école}	. {+ne}{œnt}{+vont} pas venir {à l'école}	2 176
	./_1 ø + ø_4/ eux eux	./_2 pɛje_3/ payer	. (+ont) payé	2 177
	/e/ .Ø et eux	./pæekute/(...) pas écouter	. {+s'ils} (+n') écoutent pas ∅	2 178
	.Ø ils	./pæ(...)ale/ pas aller	. {+ne} (+vont) pas aller	2 179
	<.Ø ils	./pɛje/ payer	. (+ont) payé	2 180
	/pɥi/ .Ø puis ils	./pɛje/> payer	. (+ont) payé	2 181
2A 15:46,1--08 ac	/e/ .Ø et tu	./dɔne/ _donner	. (+vas) (+re)donner	2 182
2A 18:28,1--04 ac	.madame on madame on	.va manger /lɛpɪdzæ†/ va manger {le pizza}	. va manger {+de} {la pizza}	2 183
2A 19:29,1--04 ac	.madame/sitsy/ madame si tu madame si on	/p/: /p/	. peut	2 184
2A 21:16,2--12 ac	.moi	.fais fais	. fais ∅	2 185
	.moi	.fais fais	. fais ∅	2 186
2A 21:28,1--08 ac	..	.c'est c'est	. c'est	2 187

2A 22:19,2--04 ac	<B6 /lɔ̃li jɔ̃_1 _4li jɔ̃_5/ .le un lion lion un lion_A	./_2ɔ̃væ_3/ {on} va	{un lion}_A {œn} va_B	2 188
	_8 /œli jɔ̃ /> un lion	..6(...)/ɔ̃væmɑ̃ʒetwa/(...)_7_9 {on} va manger {toi}	(va){œn tɔi}_C={nous}_C manger_D	2 189
2A 22:58,1--08 ac	./bɛlzafe/ belles affaires	./ɛ(...)evɔle/: est est volées	(est) (est) (+ se font) voler	2 190
2A 23:04,1--08 ac	./ɛlzafe:si/ elles affaires {si} les affaires {si}	./ɛvɔle/: est {volées}	{si} {+elles} sont {volées}	2 191
2A 23:05,3--12 ac	.. <	./sɛ/ c'est	c'est	2 192
	..	.(...)/se/ c'est	c'est	2 193
	.quelqu'un	./ævɔle/:> a volé	{+qui} (a) (+va) voler	2 194
2A 23:51,2--04 ac	./ɔ̃/ on	./væʒuweʃəɔ/ Δ23:49 L16 Δ va jouer {/ʃəɔ/}	va jouer {+au} {soccer}	2 195
	./ɔ̃/ on	./væʒuwe/soccer Δ195 va jouer {soccer}	va jouer {+au} {soccer}	2 196
2A 24:48,1--04 ac	./o/ on	./lɔ̃bæpɔ̃hɛrt/: le ba_ {po /h/ rte}	{+ne} (4ɔ̃)barre (+pas) {+la} porte	2 197
2A 24:57,1--04 ac	.tu tu on	.peux /fɛr/ peux faire	peut {+te} faire (+faire)	2 198
2A 25:33,2--04 ac	<./ɔ̃/ on	./vʒjɛ/ vient	(vient) (+va)_A ◊	2 199
	./œ/ /ɔ̃/ on on	.aller> aller	aller_B ◊	2 200
2A 25:41,3--04 ac	<./eɔ̃/ et on	./væ/(...)_Δ va	va_A ◊	2 201
	./ɔ̃/ on	./væ(...)_avɛklɑ̃ʒins^†/ Δ va	aller_B ◊	2 202
	/(...)_æv/. ◊ .[?va] on	./ælvælaklasvɛk kavɛklɑ̃ʒin/> Δ (201, 202) /ælvə {à la classe /vɛk/ /k/ avec le jeans}	va aller {à la classe verte avec le jeans}	2 203
2A 25:52,1--04 ac	./ɔ̃ + ɔ̃ + ɔ̃/ nous tous on	./vælaklasvɛtavɛklɑ̃ʒin^†/ va {à la classe /vɛt/ avec le jean}	va {à la classe verte avec le jean} ◊	2 204
2A 26:31,1--04 ac	./ɔ̃/ on	./væfe/ va fai_e	va faire	2 205

2A 26:38,1--04 ac	/v̄ + o + ʃ/ /v̄/ on on	./pʊrɔrte/ la bicyclette pour _porter {la bicyclette}	. (pœʀ)(+peut)(+ap)porter {la bicyclette}	2 206
2A 27:13,1--04 ac	./ʃ/ on	./væ/ va	. va (+avoir)	2 207
2A 27:28,1--04 ac	./ʃ/ on	./dwaapɔrte/ doit apporter	. doit apporter	2 208
2A 29:59,2--04 ac	./ʃ/ on	./væ/ Δ va	. va ∅	2 209
	./æ̃/ on	./væ/ Δ ₂₀₉ va	. va ∅	2 210
2A 30:06,1--04 ac	./ʃ/ on	./væ/ va	. va ∅	2 211
2A 30:17,1--12 ac	...	./pɑrl/ parle	. parle	2 212
2A 30:33,1--08 ac	. 2A 30:29 M1⊙	.et /pæle/ {et} pa_ler	. {et} parler	2 213
2A 30:34,1--04 ac	./mwa/ moi	./næpæparle/ n'a pas parlé	. n'ai pas parlé	2 214
2A 31:08,2--04 ac	neuf heures.∅ on	./væt(...)kɔ̃tinʁe/ va /t/ continuer	. va t continuer	2 215
	.	./ʒuwe/ jouer	. {+à} jouer	2 216
2A 31:50,1--04 ac	./twa/ toi	./mɑ̃ʒ/ manges	. manges	2 217
2A 31:53,1--08 ac	./twa/ toi	./mɑ̃ʒe/ manger	. manges	2 218
2A 32:05,1--12 ac	...	./əɡad/ _ega_de	. regarde	2 219
2A 33: 35,1--16 ac	..	./sɛ/ c'est	. c'est	2 220
2A 34:57,3--04 ac	./sɪtʃ/ si tu si on	./pɔrteə(...)lələ(...)tule tulē(...)su↑/ _porter /ə/ {le le tous les tous les sous}	. (+ap)porte (t /) {le le tous les tous les sous} ∅	2 221
	/æetwa(...)emwa/ ./æ/ et toi et moi .nous	./næpæʒɑ̃si↑/ ne pas {gentils}	. ne(+somm)pas{gentils}∅	2 222
	./(...)eʊmwa/ . et /ʊ/ moi nous	./næpæale↑/:> ne pas aller	. n'(a) allons pas aller {+à la classe verte}	2 223
2A 35:07,1--04 ac	.etwa et toi	./ʃɑ̃ɑ̃rapɔrtele(...)lesuamwa↑/ {on on a on} rapporter les {les sous à moi}	. {œ œ a œ} {+tu} {nous} {les} rapportes({œœ} les sous à moi)	2 224

2A 35:31,1--04 ac	./æmwazə/ /æ/ moi je	./sɥimwẽmõmõ(...mõsu†/ suis moins mon mon {mon sous}	. suis moins mon mon {mon sous}	2 225
2A 36: 01,2--04 ac	"madame†".Ø on	./dædɔne/ ./dæ/donner	. (dæ) (+va) donner	2 226
2A 36:05,2--12 ac	.. </wĩ/ oui	./jæ/Δ il y a	. il y a _A	2 227
		./mõtenbisiklet/Δ monter {n/bicyclette}	. (-monter) {des bicyclettes} _B	2 228
	..	.(...) Δ227, 228	. il y a _A	2 229
		./mõtebisiklet/>Δ monter {bicyclette}	. (-monter) {des bicyclettes} _B	2 230
2A 36:14,1--12 ac	.Ø on	./pɛje/ payer	. (+doit) payer	2 231
2A 36:21,1--04 ac	.moi moi j'	.ai ai	. ai	2 232
2A 37:02,1--08 ac	..	.c'est c'est	. c'est	2 233
2A 37:18,1--04 ac	.moi	.oublier oublier	. (+ai) oublié	2 234
2A 38:24,1--04 ac	./mwa(...mwazə/ .moi (...) moi je	./sɥipæ/ .suis pas	. {+ne} suis pas	2 235
2A 38:35,2--04 ac	./zə/ je	./pøpørtəs/(...) peux _porter (/s/)	. peux (+ap)porter (?ça)	2 236
	./zj ə/ je	./sɛpæ/ sais pas	. {+ne} sais pas	2 237
2A 38:39,1--08 ac	./mwa/ moi	./apøte/ appo_ter	. apporter	2 238
2A 38:57,1--08 ac	...	./əgade/ _ega_dez	. regardez	2 239
2A 39:00,1--04 ac	"madame" (...).Ø on	.(...)/væmãzlepule/ va mange {le poulet}	. va manger {le poulet}	2 240
2A 39:30,3--04 ac	...	.attends attends	. attends	2 241
	...	.attends attends	. attends	2 242
	...	.attends attends:	. attends	2 243
2A 39:37,3--04 ac	..	./sɛ/ c'est	. c'est	2 244
	./v/	./væ/ va	. va	2 245
	./klæsvɛt/ classe verte.	./sɛfini/: c'est {fini}	. {e'}est {finie} ◇	2 246

2A 39:45,1--08 ac	..	./sɛ/ c'est	. c'est	2 247	
2A 39:58,2--08 ac	..	./sɛ/ c'est	. c'est	2 248	
		./æ/ on	./fɛ/ fait	. fait ∅	2 249
2A 40:18,1--04 ac		./ʒ/ on	./væfɛt/ va fait	. va faire	2 250
2A 41:36,1--08 ac	...		./ale/ "04ac" allez {"04ac"}	. allez {"04ac"}	2 251
2A 42:03,1--04 ac		./ɛ/ elle	./læ,di/ /l/a dit	. /l/a dit	2 252
2A 42:29,1--08 ac	/mɔ̃ka.jedɔ̃dɔvɛ/. mon cahier de devoir	./se/ c'est	. c'est	. (e') est	2 253
2A 42:36,1--08 ac		./ʃ/ je	./pøvæfɛʃɛʔ/: peux va che_ cher	. peux aller chercher	2 254
2A 46:44,1--04 ac	... 2A 46:39 M1©		. et faites {et} faites	. {et} faites	2 255
2A 46:59,3--04 ac	<./mamã/ maman	./di/ dit	. dit	. (+va) dire {+que}	2 256
	./mwa/ moi	./nəpæle/> ne pas _ller	. ne pas _ller	. ne (+vais) pas aller	2 257
	./twaʔ/_2 toi	./væzi _1 _3/: vas(-y)	. vas(-y)	. {y} vas- {+tu} {toi}	2 258
2B 01:39,1--08 ac	.02pe	.donner donner	. donner	. a donné	2 259
2B 02:37,1--08 ac	.04ac	.fait fait	. fait	. fait	2 260
2B 03:00,2--08 ac	.04ac	./ɛhɛpla/ est /h/ est /pla/	↓ est (/h/) (est) (+ en train de) parler	. est (/h/) (est) (+ en train de) parler	2 261
	. il	./sekɔ̃msæ/ c'est comme ça	⊕ c'est comme ça	. (e'est) (+il fait comme ça)	2 262
2B 03:55,1--08 ac	..	.c'est pas(...) c'est pas	. c'est pas	. c'est pas	2 263
2B 04:06,2--08 ac	.moi	.c'est c'est	. c'est	. (e'est) (+suis)	2 264
	.moi	./sɪ/ s/I/	. suis	. suis	2 265
2B 04:11,2--08 ac	.moi	.c'est c'est	. c'est	. (e'est) (+suis)	2 266
	.moi	.c'est c'est	. c'est	. (e'est) (+suis)	2 267

2B 04:35,3--04 ac	<∅ je	./ale/ aller	↓	. (+peux) _A (aller)	2 268
	∅	./alea/ aller/a/	⊕	. aller _B /a/	2 269
	./ʒi/ je	./ʃɛʀʃemɔ̃sak/> chercher {mon sac}		. (+vais) chercher(mon sac) _C	2 270
2B 04:43,1--08 ac	./ɛskəʃ/ est-ce que je	./pøvæʃɛʃemɔ̃sakdikɔl/ peux va che_cher {mon sac d'école}		. peux aller chercher {mon sac d'école}	2 271
2B 06:10,1--04 ac	...	.ferme ferme		. ferme	2 272
2B 06:28,1--08 ac	.04ac	./ehɛæpæle/ est/h/est a pa_ler		. est (/h/) (est) (a) {+en train de} parler	2 273

ANNEXE 4

TABLEAU D

Cassette 3 : 54 énoncés verbaux et 90 verbes

CASSETTE 3 (274 à 363) Locuteurs 02pe, 06tw, 12ac, 16ac				
Cassette/Face Locuteur/Langue	-sujet/+sujet Glose 1	Transcription Glose 2	Équivalent grammatical Glose 3	N° ID
C1	C2	C3	C4	C5
3A 00:45,1--16 ac	..	.:c'est c'est	. c'est	3 274
3A 01:06,2--06 tw	<./mwa/ moi	./seale/(...) c'est aller	. (e'est) vais {+y} aller	3 275
	./mwa/ moi	./seale/: c'est aller>	. (e'est) vais {+y} aller	3 276
3A 01:10,1--06 tw	./tuləmõ/ tout le monde	./alɪ/: al/ɪ/	. {+y} va ∅	3 277
3A 01:11,2--02 pe	<.moi moi	.pas aller(...)+ pas aller	. {+ne} (+vais) pas aller	3 278
	./mwa/ moi	./pæ + aleo(...)klæsvɛrt/> pas aller/o/ {classe verte}	. {+ne} (+vais) pas aller/ø/ {+à la} {classe verte}	3 279
3A 01:24,2--12 ac	..	.:/sep/(...)+ c'est /p/	. c'est (?beau)	3 280
	..	./sebõælaklæsvɛr[?/ɪ/] c'est {bon à la classe verte}	. c'est {bœ} {+beau} {à la classe verte}	3 281
3A 03:25,1--06 tw	.	.:/næʒeɪ/: nager	. nager	3 282
3A 03:28,1--06 tw	.	.:/ʒuweɪ/: jouer	. jouer	3 283
3A 04:00,2--12 ac	<.madame /õ/ madame on	./fɛ/ fait	. fait _A	3 284
	./sɪty/ si tu	./mɛ(...)dãlo/> mets {dans l'eau}	. [[ei-tu] (mets) {dans l'eau}] _B = {de la natation} _B	3 285
3A 04:15,3--12 ac	./õ/ on	./əgad/ Δ _ega_de	. regarde	3 286
	./õ/ on	./əgad/ Δ ₂₈₄ _ega_de	. regarde	3 287
	.∅ on	.(...)+/rəgad/ Δ _{284, 285} rega_de	. regarde	3 288

3A 04:53,1--16 ac	.. /sæ/ /sɛ/ ça ça c'est	. c'est	3 289
3A 05:06,1--06 tw	./ʒə/ /mæpæl/ je {m'}app/æɪ/	. {m'}appelle	3 290
3A 05:22,1--16 ac	.. /sæ/ /sɛ/ ça c'est	. c'est	3 291
3A 05:37,1--06 tw	/"mædæm"/ .Ø /asi/ madame on assis	. (+va) s'asseoir	3 292
3A 05:41,2--16 ac	.. .c'est c'est	. c'est	3 293
	.. (...)'c'est c'est	. c'est	3 294
3A 06:25,1--16 ac	.. .c'est c'est	. c'est	3 295
3A 07:54,1--06 tw	.3A 07:51 M1© ./əgæd/ /_ega_der les amis	. (+vont) regarder	3 296
3A 08:50,1--06 tw	.papa .conduit papa conduit	. (+vient) {+nous} conduire	3 297
3A 08:56,1--06 tw	.papa /næpæ/ papa n'a pas	. n'a pas	3 298
3A 09:01,1--12 ac	.Ø ./æpɔtə/ /æ/ppo_ter papa	. (apporter) (+va conduire)	3 299
3A 10:55,1--06 tw	./mæ/ /ekli/ moi éc /li/s	. écris ◊	3 300
3A 11:27,2--16 ac	.06tw /s_ / /_æ/ a	. (ə) (+va) ◊	3 301
	.06tw /s_ / /_æ/ a	. (ə) (+va) ◊	3 302
3A 13:22,1--12 ac	./ɔ̃n_ / /_apɔrtə/ on apporte	. apporte	3 303
3A 13:38,6--06 tw	/sɪsləvɑ̃dʁɛdi/ .Ø /ali/ ↓ si si le vendredi on al/i/	. (+va) aller	3 304
	.Ø (...)/næpæʔ/ ⊕ /n/ap/pæ_ʔ/	. (/n/)apporte	3 305
	.Ø (...)/naʔ/ ⊕ na(/ʔ/)	. (/n/)apporte	3 306
	.. /sɛ/ /c'est	. c'est	3 307
	. /ætvəny/ a /ɛt/venu	. (ə) être venu	3 308
	.Ø (...)/næpæapɔrtə/ on n'a pas apporté	. ne (ə){+va}{pas}{+rien} apporter	3 309

3A 13:57,1--16 ac	...	.:excuse-moi: excuse{-moi}	. excuse{-moi}	3 310
3A 15:30,1--12 ac	.16ac/n ₁ / 16ac	./ ₂ al(...)pɔrte/ /al/ _porter	. va apporter	3 311
3A 15:45,1--12 ac	.16ac/n ₁ / 16ac	./ ₂ æpævəni/ a pas veni	. {+ne} (ə) (+va) pas venir	3 312
3A 15:56,1--12 ac	..	./sɛ/ c'est	. c'est	3 313
3A 20:32,1--06 tw	...	.(...)excusez-moi: excusez{-moi}	. excusez{-moi}	3 314
3A 24:17,2--06 tw	..	.c'est c'est	. c'est	3 315
	..	.c'est c'est	. c'est	3 316
3A 24:52,1--16 ac?	.∅ je	.:manger manger	. mange	3 317
3A 25:08,1--06 tw	.ça	./bɑ̃ʁ/: ba / (h) / rre	. (+ne) barre {+pas}	3 318
3A 26:25,2,1--06 tw	./mwa/ moi	./næ/ /n/a	. (/n/) {+j}'ai	3 319
	./mwa/ moi	./nænə/> /n/a ne	. (/n/) {+j}'ai {ne} {+un}	3 320
	./mwa/ moi	./pɔrt ^h idəmɛ/ _por/t ^h / {demain}	. (+vais)(+ap)porter(demain)	3 321
3A 26:30,1--06 tw	.∅ on	.:/apɔrt ^h lɛ(...)|ɛ(...)|əpɑ̃taɪ̃/ apport/t ^h /le {les le pantalons}	. apporte(ɛ){des}{le}pantalons}∅	3 322
3A 26:33,1--06 tw?	.∅ on	.:apporter le(...)le jouet apporter le {le jouet}	. apporte (le) {le jouet} ∅	3 323
3A 27:17,1--06 tw	. pas droit	./dapɔrte/ le bicyclette {d'}apporter {le bicyclette}	. {d'}apporter {la bicyclette}	3 324
3A 28:41,2--16 ac	..	.c'est c'est	. c'est	3 325
	..	.c'est c'est	. c'est	3 326
3A 31:34,1--16 ac	..	.:c'est c'est	. c'est	3 327
3A 32:00,2--06 tw	..	.c'est c'est	. c'est	3 328
	..	.c'est c'est	. c'est	3 329
3A 32:49,1--06 tw	.moi	.va /ʁɛste/ va rester	. vais rester	3 330

3A 33:04,4--06 tw	.</mamã/ maman	./diavɛkpɛpæ/ dit {avec papa}	. (+a) dit {avec papa}	3 331
	.	./dæganizɛ/ {d'}/æ/_g/æ/niser	. {d'}organiser	3 332
	.	./pʊrvwær/(...) {pour} voir	. {pour} voir	3 333
	./wil _/ oui elle	./_ædi/:> a dit	. a dit	3 334
3A 33:25,1--16 ac	..	..c'est c'est	. c'est	3 335
3A 36:02,2--06 tw	.<moi	.c'est c'est	. (e'est) (+j'ai)	3 336
	.moi	.c'est /lɛbrɔsɑdã/> c'est {le brosse à dents}	. (e'est) (+j'ai) {une brosse à dents}	3 337
3A 36:17,1--06 tw	.moi	.c'est c'est	. (e'est) (+j'ai)	3 338
3A 36:38,1--12 ac	.ça	.va va	. va	3 339
3A 37:40,1--06 tw	./mwaʒ_/ moi j'	./_ɪpɔrtɪ/ /ɪ/_portɪ/	. (ai) (+vais) (+ap)porter	3 340
3A 37:43,3--06 tw	./mwaʒ_/ moi j'	./_ɪpɔrtɪ/ /ɪ/_portɪ/	. (ai) (+vais) (+ap)porter	3 341
	.</pɛpæ/ papa	./di/ dit	. dit (+que)	3 342
	./mwa/ moi	./pɔrtɪ/> _portɪ/	. (+vais) (+ap)porter	3 343
3A 45:48,1--02 pe	...	./skɪzɛmwe/: _ /s/cusez-{mwe}/	. excusez-{moi}	3 344
3A 46:23,7--02 pe	...	./ɛkrɪmwɑ/•ɪ écris{-moi}	. écris{-moi}	3 345
	.[?/ʒə/] je	./sɛpækɔmã/•ɪ sais pas {comment}	. {+ne} sais pas {comment}	3 346
	.	.(...)/ɛkrɪ/•ɪ écri_	. écrire	3 347
	.∅ je	.(...)/sɛpæ/•ɪ sais pas	. sais pas	3 348
	.	./ɛkrɪ/•ɪ écri_	. écrire	3 349
	...	.(...)/ɛkrɪmwɑ̄/•ɪ écris{-moi}	. écris{-moi}	3 350
	...	./ɛkrɪmwɑ/•ɪ écris{-moi}	. écris{-moi}	3 351

3B 00:32,1--02 pe	...	./ʀəɡade/ rega_dez	. regardez	3 352
3B 00:36,2--02 pe?	<./_2 ʔY/ tu	./æ_1/ * as-	. as-	3 353
	./_4 ʔY_5/ tu	./ mæ_3 _6 vy/> * {m'}as vu	. {m'}as vu	3 354
3B 02:02,2--16 ac	...	.:excuse-moi excuse{-moi}	. excuse{-moi}	3 355
	...	.(...)excuse-moi excuse{-moi}	. excuse{-moi}	3 356
3B 03:21,1--06 tw	.[?/ʃ/] je	./pø/ aller chercher peux aller chercher	. peux aller chercher	3 357
3B 03:25,3--16 ac	./ɛskəʒə/ est-ce que je	./pømæmõmõsakdekɔl peux ma mon {mon sac d'école}	. peux (mæ mœn)(+aller) (+chercher) {mon sac d'école}	3 358
	.Ø je	.c'est fini c'est fini	. (e'est) (+j'ai) fini	3 359
	.Ø je	.c'est fini c'est fini	. (e'est) (+j'ai) fini	3 360
3B 05:32,3--06 tw	"madame".Ø "madame " on	.porter _porter	. (+va) (+ap)porter	3 361
	"madame".Ø "madame " on	.porter _porter	. (+va) (+ap)porter	3 362
	"madame".Ø "madame " on	.porter _porter	. (+va) (+ap)porter	3 363

ANNEXE 5

TABLEAU E

Cassette 4 : 28 énoncés verbaux et 42 verbes

CASSETTE 4 (364 à 405) Locuteurs 05gu?, 07pe, 09ca				
Cassette/Face Locuteur/Langue	-sujet/+sujet Glose 1	Transcription Glose 2	Équivalent grammatical Glose 3	N° ID
C1	C2	C3	C4	C5
4A 01:14,1--07 pe	./ɛl/ elle	./æ/ dit a dit	. a dit	4 364
4A 02:36, 1--07 pe	.on on	.va va	. va (+avoir)	4 365
4A 04:25,1--07 pe	...	.fais pas fais pas	. {+ne} fais pas	4 366
4A 07:20,2--07 pe	.qui ceux qui	.va pas aller va pas aller	. {+ne} vont pas aller	4 367
	./əʃ/ on	.va vient va vient	. vont venir	4 368
4A 07:26,1--07 pe	.Ø on	.travailler travailler	. (+va) travailler	4 369
4A 07:29,1--07 pe	.Ø on	.travailler travailler	. (+va) travailler	4 370
4A 10:31,4--07 pe	<.qui ceux qui	.va(...) va	. vont ∅	4 371
	.qui ceux qui	.va /vənialə(...)ekɔl/> va veni/alə/{école}	. vont venir/alə/{+à l'}/(école)	4 372
	<.qui {et} qui	.va pas aller va pas aller	. {+ne} vont pas aller	4 373
	au classe/vɛrtə/.Ø à la classe verte ils	.(...)vient > vient	. viennent ∅	4 374
4A 10:53,2--07 pe	<.qui qui	.ont /vimialekɔl/ ont v/imi_/{à l'école}	. (œnt) (+va) venir (à l'école)	4 375
	.(...)+ toi (...)+ tu	./vənɪt/ > veni_	. viens ∅	4 376
4A 18:39,1--07 pe	.tu tu	./vɑ/ aller vas aller	. vas aller	4 377
4A 18:56,1--07 pe	.00	.reste reste	. reste ∅	4 378
4A 22:03,1--07 pe	/kɛlə/.Ø quelle heure on	.vient† _vient	. (+re)vient ∅	4 379

4A 22:09,3--07 pe	<.on quand on	.va classe verte va {classe verte}	. va (+revenir){+de la}classe v.)	4 380
	.tout quand tout	.fini↑ fini	. (+sera) fini _B	4 381
	./ʒ/ on	./væ/ vingt-sept vient > va {vingt-sept} vient	. va (+re)venir {+le} {vingt-sept} {+à} {quelle heure↑}	4 382
4A 23:22,3--07 pe	<[?/pøtekə]/.Ø peut-être que on peut-être que quand on	./dɔʀmi/ dormi_	. (+va) dormir	4 383
	dehors.Ø il	./plū↑/ pl/ū/	. (+va) pleuvoir	4 384
	./ʒ/ on	./vædudurmi↑/;> va /dudur/mi_	. va (dudur) dormir	4 385
4A 23:54,1--07 pe	.quelqu'un	.la/præ/	. {la} prend ∅	4 386
4A 25:39,1--07 pe	.quelqu'un	./læ/voler la voler	. (+va) {la} voler	4 387
4A 29:55,3--07 pe	<.non quelle heure ON non quelle heure ON	.va aller↑ va aller	. va aller	4 388
	.on on	.va quelle heure↑ va {quelle heure}	. va aller (+à) (quelle heure) ∅	4 389
	.(...) /ʒ/ on	./væ/;> va	. va aller ∅	4 390
4A 32:30,1--07 pe	..	.c'est c'est	. c'est	4 391
4A 34:51,1--07 pe	.. (...) vingt-trois	.c'est congé↑ : c'est {congé}	. c'est {congé}	4 392
4A 34:57,1--07 pe	.(pas) j'	.aime aime	. {+n'} aime {pas}	4 393
4A 38:06,3--07 pe	<.Ø on	.:fini fini	. (+a) fini(+de poser des questions)	4 394
	/isi/.Ø ici on	.fini(...) fini	. (+a) fini	4 395
	/isi/.Ø ici on	.fini:> fini	. (+a)fini(+de poser des questions)	4 396
4A 41:22,1--07 pe	.02pe	.(...) beaucoup de chicaner: {beaucoup de} chicaner	. {+se} chicane {beaucoup de}	4 397
4A 42:50,2--07 pe	<.moi(tout) /dʒə/ moi {tout} je	.sais sais	. sais {tout}	4 398
	comment.Ø on	.fait:> fait	. fait	4 399
4B 00:09,1--05 gu?	maintenant.Ø on	.écrit écrit	. écrit	4 400

4B 00:21,1--07 pe	./tU/ tu	.vas donner vas donner	. vas donner	4 401
4B 02:10,1--07 pe	..	.c'est c'est	. c'est	4 402
4B 02:53,1--09 ca	./ɛskəʃ/ <i>est-ce que je</i>	./pøvæʃɛʁʃe/ /mɔ̃sakdeko/ΔΔ535 (corrige L01po) peux va chercher {mon sac /deko/}	. peux aller chercher {mon sac d'école}	4 403
4B 02:56,1--07 pe	./k/ qui	./lɛ/ /l/ est	. { l } est	4 404
4B 05:25,1--07 pe	...	.regardez regardez	. regardez	4 405

ANNEXE 6

TABLEAU F

Cassette 5 : 79 énoncés verbaux et 146 verbes

Cassette 5 (406 à 551) Locuteurs 01po, 03pe, 05gu, 09ca, 10ca, 12ac, 18ac				
Cassette/Face Locuteur/Langue	-sujet/+sujet Glose 1	Transcription Glose 2	Équivalent grammatical Glose 3	N° ID
C1	C2	C3	C4	C5
5A 00:37,1--09 ca	..	.c'est c'est	. c'est	5 406
5A 06:34,2--09 ca	5A 6:32 M1©	.:travaillent travaillent	. travaillent ∅	5 407
	©	(...)+travaillent travaillent	. travaillent ∅	5 408
5A 08:18,1--03 pe	/kɛlœ/. ∅ quelle heure on	./vyny/ «vunu»	. vient	5 409
5A 09:00,1--01 po	. ∅ on	.:pas /ale/Δ 5A 08:57 L01 po pas aller	. {+ne} va pas	5 410
5A 09:01,1--09 ca	. ∅ on	./lɛpæle/ΔΔ 408 /l/est pas _ller	. {+ne}{/est}{+va}pas aller	5 411
5A 09:13,1--01 po	/"madam"/. ∅ on	.aller aller	. {+va} aller	5 412
5A 12:08,3--09 ca	<.[?toi] tu	./parle/ parler	. {+vas} parler	5 413
	/ozãfã/ .aux enfants {+qui}	.aller(...) aller	. aller _B	5 414
	. ∅	./æ1/(...) > «al»	. vont _A	5 415
5A 12:18,1--03 pe	..	.c'est c'est	. c'est	5 416
5A 12:30,1--03 pe	./ɛ1/ elle on	.apporter/læ/: apporter (la)	. {+va} apporter (la)	5 417
5A 14:48,1--01 po	. ∅ on	.(...)/ē/pas /læntʃ/ /ē/ pas {lunch}	. (/ē/) (+n'apporte) pas {+de} {lunch}	5 418
5A 15:51,2--01 po	< le vingt-quatre. ∅ on	.aller /aleko/ aller à /leko/	. {+va} aller à l'école	5 419
	à l'école. ∅ on	.pas /alelæʃ/> pas aller {là}	. {+va} pas aller {là}	5 420

5A 16:13,2--09 ca	..	.c'est c'est	. c'est	5 421
	..	.c'est pas c'est pas	. c'est pas	5 422
5A 16:21,1--09 ca	..	.c'est pas c'est pas	. c'est pas	5 423
5A 16:30,1--01 po	.madame tu	.donner ΔΔ donner	. (+vas) {+nous} donner	5 424
5A 17:01,1,2--03 pe	<.01po	.dit que dit {que}	. dit {que}	5 425
	.vingt-quatre.Ø on	.pas apporter >ΔΔ 422 pas apporter	. {+ne} (+va) pas apporter	5 426
	.madame tu	.donner ΔΔ (422) donner	. (+vas) {+nous} donner	5 427
5A 17:48,1--03 pe	.00	.reste reste	. reste ∅	5 428
5A 19:19,1--09 ca	/kɛlœ/.Ø quelle heure on	./aliv/ a /l/ ive	. arrive ∅	5 429
5A 19:24,1--01 po	/kɛlæ/.Ø quelle heure on	./aliv/ @ 429 a /l/ ive	. arrive ∅	5 430
5A 19:36,2--09 ca	..	.c'est /pæt/ c'est pas {/t/}	. (e'est) (il n'y a) pas {de}	5 431
	..	.(...)+ c'est c'est	. c'est	5 432
5A 19:39,1--09 ca	..	.c'est c'est	. c'est	5 433
5A 19:54,1--09 ca	/pukwæ/.Ø pourquoi on	./pæekriisi/ pas écrit {ici}	. {+n'} écrit pas {ici}	5 434
5A 20:02,1--03 pe	.toi tu	./vənir/ venir	. (+vas) venir	5 435
5A 20:19,2--03 pe	...	.attends attends	. attends	5 436
	...	./askysemwa/ ./as/cusez{-moi}	. excusez{-moi}	5 437
5A 20:23,1--09 ca	.tu tu	.vas vas	. vas	5 438
5A 20:29,2--03 pe	.tu tu	.vas apporter vas apporter	. vas apporter	5 439
	./mædm/ madame	.pas /rɛgɑ̃dɛ/ pas regarder	. {+ne} (+va) pas regarder	5 440

5A 20:33,5--09 ca	.moi /z/ j'	./ɛmpʁæm/ aime pas (/m/)	↓	. {+n'}aime pas _A (/m/)	5 441
	.	./apɔte/ appo_ter	⊕	. apporter _B	5 442
	/ʒ/ j'	./ɛm/pas aime pas	↓	. (+n') aime pas _A	5 443
	.	./apɔte/ appo_ter	⊕	. apporter _B	5 444
	.	./pū/écouter: {pou_} écouter		. {pour} écouter = {balladeur}	5 445
5A 20:46,9--09 ca	.. < non	.c'est pas madame c'est pas {madame}		. c'est pas {madame}	5 446
	..	.c'est c'est	↓	. c'est	5 447
	..	.c'est(...)/lo//lotrəzami/ c'est {/lo/ l'autre/z/amis}	⊕	. c'est / lo / {les autres amis}	5 448
	.∅	.(...)/prɑ̃d/> _ prend_		. {+qui} (+vont) prendre	5 449
	.moi	.dit dit		. (+vais) dire	5 450
	.moi	.dit dit		. (+vais) dire	5 451
	..	.c'est qui c'est {qui}		. c'est {qui}	5 452
	.∅ qui	./æpɔte/> appo_ter		. (+a) (apporté) (+pris)	5 453
	.qui qui	./ʃɛʁʃe/: _chercher		. (+va) (+re)chercher	5 454
5A 22:33,3--03 pe	<.09ca	./dikʁæ/ dit /kʁæ/		. {dit}/ kʁæ / (+demande)	5 455
	./ɛskʁæ/ est-ce qu' on	.peut apporter peut apporter		. peut apporter	5 456
		./purəkutelkaset/↑ > pour écouter (/l/cassettes)		. (pour) (écouter) (les cassettes) = (un balladeur)	5 457
5A 22:37,1--09 ca	./æ/ on	.pas /æpɔtī/ pas appo_tī/		. {+ne} (+peut) pas apporter	5 458
5A 22:46,1--03 pe	.tu	./plȳ/ pl /ȳ_ /		. pleures ∅	5 459

5A 22:52,3--03 pe	..	.c'est c'est	. c'est	5 460
	.personne	.prend prend	. {+qui} prend ∅	5 461
	./kɛlkœ/ <i>quelqu'un</i>	./nuzæpæprã/ nous a pas prend	. (+ne) (ə)(+va) pas (nous) prendre	5 462
5A 22:55,1--09 ca	.moi moi /ʒə/ <i>je</i>	./ʀəgɑrd/ regarde	. regarde ∅	5 463
5A 25:46,2--03 pe	.quelqu'un	.couper couper	. (+va) {+me} couper	5 464
	...	.(...)/ʀəgɑd/ rega de	. regarde	5 465
5A 25:48,1--09 ca	...	.(...)travaille travaille	. travaille	5 466
5A 26:19,1--09 ca	. <i>elle</i>	.c'est c'est	. (e') est	5 467
5A 26:48,1--03 pe	..	.c'est c'est	. c'est	5 468
5A 26:50,7--09 ca	</ɛʃkə/ ∅ <i>est-ce que je</i>	./pø/ peux	. (peux) (+dois) _A	5 469
	./ʒə/ <i>je</i>	./pø + aləpɔt/ peux «al» äpɔ_t_/_	. (peux)(+dois)(aller) apporter ₁	5 470
	.∅	./ɛʃɛʃɛ/(...) {et} che_ cher	. {et} (chercher) ₂	5 471
	/lɛ/(...) bicyclettes. ∅ <i>les bicyclettes</i>	.aller> aller	. (aller) ₃	5 472
	.∅	./ilɛʔæmaf/ {i/}/lɛʔæma_f_/_	. {et} (/i/ɛʔæ) marcher ₄ ∅	5 473
	.∅	(...)/aihaʋɛk/bicyclette /aih/{avec bicyclette}	. (aller) ₅ (/h/) {avec {+ma} bicyclette}∅	5 474
	.∅	.aller aller	. aller ₆ ∅	5 475
5A 26:58,1--09 ca?	...	.excusez-moi excusez{-moi}	. excusez{-moi}	5 476
5A 26:59,2--09 ca	.∅ <i>on</i>	.:/a + ale + lɛk/ a aller {/lɛk/}	. (a) (+va) aller {+à} {l'école}	5 477
	le bicyclette. ∅ <i>on</i>	.aller aller	. va ∅	5 478

5A 27:01,5--09 ca	</i/.Ø et je	.(...)/marʃe/ marcher	↓	. (+dois) _A marcher ₁	5 479
	.Ø	./ale/> aller	⊕	. {+et} aller ₂	5 480
	</vɛtʃ/.Ø verte	.marcher marcher	↓	. (+dois) _A marcher ₁	5 481
	.Ø	./ala/ al/a/	⊕	. {+et} aller ₂	5 482
	.Ø	./ale/> aller	⊕	. aller ₂	5 483
5A 27:07,1--09 ca	.. si	./jãnakksidã/ /jã + n/ accident		. il y a {un} accident	5 484
5A 27:09,1--01 po	. il	.c'est c'est		. (e'est) (+fait)	5 485
5A 27:16,1--03 pe	.j'	.ai ai		. ai	5 486
5A 27:30,1--09 ca	..	.c'est c'est		. c'est	5 487
5A 28:38,1--03 pe	.classe /vɛrtɛ/ .verte	./e/ est		. est	5 488
5A 31:26,3--03 pe	<./twa/ toi	./gadeklæsvɛrtsæ/ _ga_der {classe verte çə}		. (+re)garder {+à la} {classe verte} {+avec} {çə}	5 489
	.Ø	.(...)+/gadeklæsvɛrtsæ/ _ga_der {classe verte çə}		. (+re)garder {+à la} {classe verte} {+avec} {çə}	5 490
	...	./atã /> attends		. attends	5 491
5A 33:32,3--03 pe	...	./atã / attends	↓	. attends	5 492
	...	./atã / attends	⊕	. attends	5 493
	...	./atã / attends	⊕	. attends	5 494
5A 33:36,3--03 pe	..	.c'est pas c'est pas		. c'est pas	5 495
	..	.c'est c'est		. c'est	5 496
	..	.c'est c'est		. c'est	5 497

5A35:20,8--03 pe	<./tU/ tu	.(...)donner donner	. (+vas) donner	5 498
	./tU/ tu	.vas donner> vas donner	. vas donner	5 499
	./tU/ tu	.vas donner vas donner	. vas donner	5 500
	/dlɑʁʒɑ̃/ .Ø de l'argent tu	.donner donner	. (+vas) donner	5 501
	.. quand quand	.c'est(...)vingt-quatre c'est {vingt-quatre}	. c'est {+le} {vingt-quatre}	5 502
	./tU/ tu	./pæle/ pas _ller	. {+ne} (+vas) pas aller	5 503
	./tU/ tu	.vas donner vas donner	. vas donner	5 504
	./œnotrəzami/ un autres amis les autres amis	./ale/: aller	. (+vont) {+y} aller	5 505
5A 37:00,1--01 po	...	.:regarde(...) regarde	. regarde	5 506
5A 39:00,1--03 pe	..	.c'est c'est	. c'est	5 507
5A 39:27,2--01 po	..	.c'est c'est	. c'est	5 508
	...	.regarde regarde	. regarde	5 509
5A 41:04,1--01 po	./ʒə/ je	./mæpæl/ m'app/æ1/	. m'appelle	5 510
5A 41:57,1--09 ca	./ʒə/ je	./mæbæ/ m'a/bæ_/	. m'appelle	5 511
5A 41:58,1--01 po	..	.:c'est c'est	. c'est	5 512
5A 42:22,1--01 po	.j' j'	.ai pris ai pris	. ai pris	5 513
5A 42:33,1--01 po	.moi j' moi j'	.ai ai	. ai	5 514
5A 42:54,1--01 po	._2 toi tu	.sais_1 sais	. {+le} sais	5 515
5A 44:52,2--01 po	..	.(...)+c'est c'est	. c'est	5 516
	..	.c'est c'est	. c'est	5 517
5A 45:06,1--03 pe	..	.c'est c'est	. c'est	5 518
5A 45:44,1--09 ca	...	.excusez-moi excusez{-moi}	. excusez{-moi}	5 519

5A 46:34,3--03 pe	./zə/ je	.m'appelle(...) ♣ m'appelle	. m'appelle	5 520
	./mɔ̃nami/ mon amie	.est ♣ est	. est	5 521
	.qui qui	.s'appelle ♣ s'appelle	. s'appelle	5 522
5A 46:38,1--09 ca	..	.c'est/ɔ̃æ/ c'est pas	. c'est pas	5 523
5A 46:41,1--01 po	..	./se/ c'est	. c'est	5 524
5A 47:00,1--03 pe	..	.c'est c'est	. c'est	5 525
5B 00:07,1--05 gu	..	.c'est(...) c'est	. c'est	5 526
5B 00:25,1--01 po	..	.c'est c'est	. c'est	5 527
5B 00:32,2--01 po?	./zə/ je	./mæpɛl/ m'appelle	. m'appelle	5 528
	./zə/ je	./zue/ jouer	. (+ai) joué	5 529
5B 00:46,1--12 ac?	..	.c'est c'est	. c'est	5 530
5B 01:24,2--09 ca	... <	.regarde(...) "01po" regarde {"01po"}	. regarde {"01po"}	5 531
	... >	.regarde(...) ici comme ça > regarde {ici comme ça }	. regarde {ici comme ça }	5 532
5B 02:27,2--03 pe	<./ɛskəj_/_/ est-ce que je	./_æ/ (...) a	. (a) (+vais)	5 533
	/ɛskə/.Ø est-ce que je	./æfɛʀʃe/ mon sac d'école† > a cherché {mon sac d'école}	. (a) (+vais) chercher {mon sac d'école}	5 534
5B 02:45,1--01 po	./ɛskəʃ/ est-ce que je	./pøʃe/ mon sac d'école† ΔΔ voir L09ca 403 peux _cher {mon sac d'école}	. peux (+aller) chercher {mon sac d'école}	5 535
5B 02:56,1--01 po	/ɛskə/.Ø est-ce que je	./ʃɛʃe/ mon sac d'école† che_cher {mon sac d'école}	. (+peux aller) chercher {mon sac d'école}	5 536

5B 03:47,8--03 pe	.</zə/ je	.suis ♣ suis	. suis	5 537
	.un champion qui .une championne qui	.s'appelle> ♣ s'appelle	. s'appelle	5 538
	./z/ j'	./e/ ♣ ai	. ai	5 539
	./kj/ qui	./e/ ♣ est	. est	5 540
	./mɔ̃nami/ mon amie	.(...)/nɛpədəmãde/ ♣ n'ai pas demandé	. n'a pas demandé	5 541
	./ʃ/ je	./pø(...)æʃɛʀʃe/ ♣ peux a chercher	. peux (ə) (+aller) chercher	5 542
	.	./dɛkɔ̃mãdɛmãde/ ♣ {de comment} demander	. {de} {əomment} demander	5 543
	[?aussi] .Ø [?je]	./((??) ₂ ʃɛʀʃe/ ♣ (??) ₂ chercher	. peux aller chercher	5 544
5B 04:26,1--09 ca	./zə/ je	./pøʃɛʃe/ peux _ che _ cher	. peux (+aller) chercher	5 545
5B 04:30,1--09 ca	.Ø je	.(...)pas /fɛʀmɛ/ pas fermer	. {+ne} (+peux) pas fermer	5 546
5B 04:35,2--18 ac	...	.attends attends	. attends	5 547
	...	.attends attends	. attends	5 548
5B 04:39,2--10 ca?	./t/ t'	./æbrize/ as brisé	. as brisé	5 549
	...	./əgɑ̃d/ _ega_de	. regarde	5 550
5B 04:44,1--10 ca?	...	./əgɑ̃d/ _ega_de	. regarde	5 551

ANNEXE 7

TABLEAU G

Représentation quantitative des cinq cassettes de la série de base (SB)

FRANÇAIS						
	Cassette 1	Cassette 2	Cassette 3	Cassette 4	Cassette 5	Total
	<i>001 à 135</i>	<i>136 à 273</i>	<i>274 à 363</i>	<i>364 à 405</i>	<i>406 à 551</i>	
Énoncés	175	162	121	069	146	673
Énoncés verbaux	090	090	054	028	079	341
Verbes	135	138	090	042	146	551

ANNEXE 8

TABLEAUX SÉRIE H (64)

CATÉGORISATION DE 551 VERBES

RÉALISATIONS JUGÉES INTELLIGIBLES

CONFORMES

Critère C1

factuelles

+fléchi	ID +correcte
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	20
<i>cassette 2</i>	25
<i>cassette 3</i>	9
<i>cassette 4</i>	9
<i>cassette 5</i>	24

Sous-total | 87 |

04 ac	.madame on on	.va manger /ləpɪdzæ↑/ va manger {le pizza}	. va manger {+de} {la pizza}	2 183
----------	------------------	---	---------------------------------	----------

Critère C2

factuelles

+fléchi	ID +correcte
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	1
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	1
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	2

Sous-total | 4 |

10 ca	./ɛskəʒə/ <i>est-ce que je</i>	./pœ(...)v̄wær↑/: peux voir	. peux voir	1 066
----------	-----------------------------------	--------------------------------	----------------	----------

Critère C3

impératifs

+fléchi	ID +correcte
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	12
<i>cassette 2</i>	4
<i>cassette 3</i>	4
<i>cassette 4</i>	2
<i>cassette 5</i>	7

Sous-total | 29 |

16 ac:excuse-moi: excuse{-moi}	. excuse{-moi}	3 310
----------	-----	-------------------------------	-------------------	----------

Critère C4

impératifs

+fléchi	ID +correcte
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	4
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	3
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	4

Sous-total | 11 |

09 ca	...	<	.regarde(...) "01po" regarde {"01po"}	. regarde {"01po"}	5
	...		.regarde(...) ici comme ça > regarde {ici comme ça }	. regarde {ici comme ça }	5 531

Critère C5

impératifs

+fléchi	ID +correcte
+répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	4
<i>cassette 2</i>	3
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	3

Sous-total | 10 |

03 pe	...	./atã/ attends	↓	. attends	5 492
	...	./atã/ attends	⊕	. attends	5
	...	./atã/ attends	⊕	. attends	5

Critère C6

impératifs

+fléchi	ID +correcte
+répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	4
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 4 |

10 ca	...	.(...)/aɾɛt/ arrête	↓	. arrête	1
	...	.(...)/aɾɛtdəkɔmsæ/ arrête (de comme ça)	⊕	. arrête (de) (+faire) (comme ça)	1 110

Critère C7

présentatifs

+fléchi	ID +correcte
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	19
<i>cassette 2</i>	10
<i>cassette 3</i>	15
<i>cassette 4</i>	3
<i>cassette 5</i>	24

Sous-total | 71 |

07 pe	.. (...) vingt-trois	.c'est congé↑ : c'est {congé}	. c'est {congé}	4 392
----------	----------------------	----------------------------------	--------------------	----------

Critère C8

présentatifs

+fléchi	ID +correcte
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	2
<i>cassette 2</i>	2
<i>cassette 3</i>	1
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	4

Sous-total | 9 |

03 pe	.. quand	.c'est(...)vingt-quatre c'est {vingt-quatre}	. c'est {+le} {vingt-quatre}	5 502
----------	----------	---	---------------------------------	----------

Critère C9

infinitifs

{ }fléchi	ID +correcte
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	3
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 4 |

06 tw	.. pas droit	./dapɔʁte/ le bicyclette {d'}apporter {le bicyclette}	. {d'}apporter {la bicyclette}	3 324
----------	--------------	--	-----------------------------------	----------

Critère C10

infinitifs

() fléchi	ID +correcte
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	1
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	1
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 2 |

10 ca	</mwæ(...) <i>bān</i> ɔ̃/. <i>moi</i> /bd/ <i>non</i>	. (...)+/ɾestealamezɔ̃/ rester {à la maison}	. (+vais) rester {à la maison}	1
	.	. (...)/ʒuwe/ɔ̃> jouer	. (+pour) jouer	1 025

A. RÉALISATIONS CONFORMES (INTELLIGIBLES)

231

NON CONFORMES FORMES NON NOUVELLES

Critère D1

factuelles

-fléchi	ID -correcte
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	13
<i>cassette 2</i>	13
<i>cassette 3</i>	1
<i>cassette 4</i>	3
<i>cassette 5</i>	17

Sous-total | 47 |

01 po	< le vingt-quatre.∅ <i>on</i>	. aller /aleko/ aller à /leko/	. (+va) aller à l'école	5
	à l'école.∅ <i>on</i>	. pas /alelæɾ/ɔ̃> pas aller {là}	. (+va) pas aller {là}	5 420

Critère D2

factuelles

-fléchi	ID -correcte
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	3
<i>cassette 2</i>	2
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	2

Sous-total | 7 |

18 ac	madame. Ø on	.(...)/mãʒe{kʁɛmɛglaseusi}†/ manger {crème glacée aussi}	. (+va) manger {+de la} {crème glacée aussi}	1 087
----------	-----------------	---	--	----------

B. RÉALISATIONS NON CONFORMES FORMES NON NOUVELLES (INTELLIGIBLES)

54

NON CONFORMES FORMES NOUVELLES

Critère D3

factuelles

-fléchi	ID -correcte
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	9
<i>cassette 2</i>	4
<i>cassette 3</i>	3
<i>cassette 4</i>	2
<i>cassette 5</i>	3

Sous-total | 21 |

07 pe	<.qui	.ont /vimialekɔl/ ont v/imi_ /{à l'école}	. (œnt) (+va) venir {à l'école}	4
	.(...)+ toi	./vɛni†/> veni_	. viens Ø	4 376

Critère D4

factuelles

-fléchi	ID -correcte
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	2
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 3 |

04 ac	.oui et/ʒYsmwæ/ <i>oui et juste moi</i>	./pæle(...)+ à la classe/vɛrt/ pas _ller {à la classe verte}	. {+qui} {+ne} (+vais) pas aller {à la classe verte}	2 137
----------	--	---	--	----------

Critère D5

factuelles

-fléchi	ID -correcte
+répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	1
<i>cassette 2</i>	3
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	1

Sous-total | 5 |

18 ac	./ʒ/ <i>on</i> <i>ils</i>	./pejeɾ/ payer	. (+vont) payer	1 027
	./ʒ/ <i>on</i> <i>ils</i>	./pejɿsYɾ/:> payent {-tu}	. payent- {tu} {ils} ◇	1

Critère D6

factuelles

-fléchi	ID -correcte
+répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	6
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	1
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	2

Sous-total | 9 |

18 ac	<∅	./alē/(...) ₇ Δ	↓	.	vais ∅	1 014
	<i>je</i>	aller				
	∅	./alealotrækłæs/ > ₇ Δ ₀₁₄	⊕	.	aller {à l'autre classe} ∅	1
		aller à {l'autre classe}				

Critère D7

factuelles

-fléchi	ID -correcte *fausse
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	6
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	3

Sous-total | 10 |

06 tw	./mwa/	./pɔrt ^h idəmə/	.	3 321
	<i>moi</i>	_por/t ^h I/ {demain}	(+vais)(+ap)porter{demain}	

Critère D10

factuelles

-fléchi	ID -correcte ***fausse
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	2
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 2 |

06 tw	.Ø on	./apɔʀt ^h lɛ(...) ^l ɛ(...) ^l ɛpɑ̃talɔ̃/ apport/t ^h l/le {les le pantalons}	. apporte{ lɛ }{des}{ lɛ pantalons}∅	3 322
----------	----------	---	---	----------

Critère D11

factuelles

-fléchi	ID -correcte ***fausse
+répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	2
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 2 |

18 ac	.Ø on	./ɛʁYɔ̃jɛlɛ/ étudier les	↓	. étudie { lɛs } ∅	1
	.Ø	./(...)/ɛʁYɔ̃jɛlɛ/: étudier les	⊕	. étudie { lɛs } ∅	1 104

Critère D12

factuelles

-fléchi	ID -correcte voyelles
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	1
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

18 ac	.<kɛlœ(...)+k _j œlizãfã/ .quelle heure que <i>les enfants</i>	./aleōɔ(...)æklævētĕ/ aller/ōɔ/{à la classe verte /ĕ/}	. {+à} {quelle heure que les enfants} {+qui} vont (/ōə/) {à} {+la} {classe verte /ĕ/} ∅	1 049
	.∅	./(...)/fɛlɛdododəwɔ̃t/> fait {le dodo dehors}	. font le dodo dehors ∅	1

Critère D13

factuelles

-fléchi	ID -correcte voyelles
+répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

04 ac	<.∅ <i>je</i>	./ale/ aller	↓	. (+peux) _A (aller)	2
	.∅	./alea/ aller/a/	⊕	. aller _B /a/	2 269
	./ʒi/ <i>je</i>	./ʃɛRʃemɔ̃sak/> chercher {mon sac}		. (+vais) chercher _C {mon sac}	2

Critère D14

factuelles

-fléchi	ID -correcte voyelles
+répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	1
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

02 pe	<. moi moi	.pas aller(...)+ pas aller	. {+ne} (+vais) pas aller	3
	./mwa/ moi	./pæ + aleo(...)klæsɤɛrt/> pas aller/o/ {classe verte}	. {+ne} (+vais) pas aller/ə/ {+à la} {classe verte}	3 279

Critère D15

factuelles

-fléchi	ID -correcte voyelles *fausse
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

04 ac	./sitsY/ si tu si on	./pɔʀteə(...)lɔ̃lɔ̃(...)tuletulē (...)suʔ/ _porter /ə̃/ {le le tous les tous les sous}	. (+ap)porte (/ə̃/) {le le } {tous les} {tous les sous} ∅	2 221
----------	--------------------------------	--	---	----------

Critère D16

expressions	
-fléchi	ID -correcte
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	2
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	3

Sous-total | 5 |

03 pe	<i>./ɛsk iæ/</i> <i>est-ce qu' on</i>	<i>.peut apporter</i> <i>peut apporter</i>	<i>.peut apporter</i>	5
		<i>./pʉrəkuteikaset/↑ ></i> <i>pour écouter {/l/ cassettes}</i>	<i>.(pœur) (écouter){les cassettes}</i> <i>= {un balladeur}</i>	5 457

Critère D17

expressions	
-fléchi	ID -correcte
+répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	1
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

18 ac	<i>.<ē(...)kwazœ†∅</i> <i>à quel jeu on</i>	<i>.(...)/ʒYwɪdzŷb/ Δ</i> <i>jou/wɪ{dzŷb}/</i>	<i>↓</i> <i>.(+va) jouer[{à un jeu}=(jouer)]</i>	1
	<i>.∅</i>	<i>./ʒuwe/Δo83</i> <i>jouer</i>	<i>↓</i> <i>.(+va) jouer</i>	1 084
	<i>.∅</i> <i>on</i>	<i>.(...)+/pɾãdãlaklæsvetkwazø/></i> <i>⊕</i> <i>prend dans{la classe verte quoi jeu}</i>	<i>.(pɾend) (dans) (+apporte)</i> <i>{quel jeu} {+à} {la classe verte} ∅</i>	1

Critère D18

expressions

-fléchi	ID -correcte
+répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	1
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 2 |

08 ac	/kãtã/ .Ø <i>quand temps on</i>	./fɛlɔʒurɛ/Δ144 fait le jou/Re/	↓	.	(fait) (+va) (-le) jouer _A	2
	.Ø	(...)/ʒuwe/ɤ>Δ144 jouer	⊕	.	(va-jouer) _B	2 146

Critère D19

factuelles

+fléchi	ID -correcte
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	4
<i>cassette 2</i>	17
<i>cassette 3</i>	8
<i>cassette 4</i>	12
<i>cassette 5</i>	16

Sous-total | 57 |

08 ac	./ɛskəʃ/ <i>est-ce que je</i>	./pøvæʃɛʃemõsakdikɔl/ peux va che_cher {mon sac d'école}	.	.	peux aller chercher {mon sac d'école}	2 271
09 ca	./ɛskəʃ/ <i>est-ce que je</i>	./pøvæʃɛʃemõsakdeko/ΔΔ535 (corrige L01po) peux va chercher {mon sac/deko/}	.	.	peux aller chercher {mon sac d'école}	4 403

Critère D20

factuelles

+fléchi	ID –correcte
–répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	3
<i>cassette 2</i>	3
<i>cassette 3</i>	3
<i>cassette 4</i>	2
<i>cassette 5</i>	2

Sous-total | 13 |

04 ac	"madame" (...) \emptyset on	.(...)/væmãʒlɛpule/ va mange {le poulet}	. va manger {le poulet}	2 240
----------	----------------------------------	---	----------------------------	----------

Critère D21

factuelles

+fléchi	ID –correcte
+répétition	–pause

<i>cassette 1</i>	1
<i>cassette 2</i>	4
<i>cassette 3</i>	4
<i>cassette 4</i>	2
<i>cassette 5</i>	2

Sous-total | 13 |

04 ac	<./kɛlœʒ/ quelle heure on	./væ/ va	. va _A \emptyset	2
	./æ/ on	./vædɔʀme/:> va «dormer»	. (va) dormir _B	2 141

Critère D22

factuelles

+fléchi	ID -correcte
+répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	4
<i>cassette 3</i>	2
<i>cassette 4</i>	2
<i>cassette 5</i>	1

Sous-total | 9 |

07 pe	<. qui <i>ceux qui</i>	.va(...) va	. vont ∅	4 371
	. qui <i>ceux qui</i>	.va /vəniaɪə(...)ɛkɔl/> va veni/aɪə/ {école}	. vont venir/aɪə/ {+à l'} {école}	4

Critère D23

factuelles

+fléchi	ID -correcte *fausse
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	3
<i>cassette 2</i>	3
<i>cassette 3</i>	4
<i>cassette 4</i>	4
<i>cassette 5</i>	5

Sous-total | 19 |

18 ac	./ɛʃə/ <i>est-ce que je</i>	./ʃɥivæʃɛʃemɔ̃sɑ̃kʁ/Δ127, 128, 129 /ʃ/uis va che_cher {mon sac}	. (suis)(+peux)aller chercher {mon sac}	1 130
----------	--------------------------------	--	---	----------

Critère D24

factuelles

+fléchi	ID -correcte *fausse
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	2

Sous-total | 3 |

04 ac	oui "/manam/" <i>madame on</i>	.(...)/bægādela(...)bõfilm/ /b/a _ga_der {la bon film}	. va (+re)garder {un bon film}	2 151
----------	-----------------------------------	---	-----------------------------------	----------

Critère D25

factuelles

+fléchi	ID -correcte **fausse
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	2
<i>cassette 2</i>	7
<i>cassette 3</i>	3
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	2

Sous-total | 14 |

16 ac	<i>on</i>	.c'est soccer c'est {soccer}	. (e'est) {+on} (+joue) {+au} {soccer}	2 158
----------	-----------	---------------------------------	--	----------

Critère D26

factuelles

+fléchi	ID -correcte **fausse
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	1

Sous-total | 1 |

03 pe	<./ɛskəj_1/ <i>est-ce que je</i>	./_2æ/(...) a	. (a) (+vais)	5 533
	/ɛskə/.∅ <i>est-ce que je</i>	./æʃɛʀʃe/mon sac d'école† > a cherché {mon sac d'école}	. (æ) (+vais) chercher {mon sac d'école}	5

Critère D27

factuelles

+fléchi	ID -correcte **fausse
+répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	3
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 3 |

06 tw	.<moi	.c'est c'est	. (e'est) (+j'ai)	3
	.moi	.c'est /ləbrɔsɑdɑ/> c'est {le brosse à dents}	. (e'est) (+j'ai) {une brosse à dents}	3 337

Critère D28

factuelles

+fléchi	ID -correcte **fausse
+répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	1
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

06 tw	<./mwa/ moi	./seale/(...) c'est aller	. (e'est) vais {+y} aller	3 275
	./mwa/ moi	./seale/: c'est aller>	. (e'est) vais {+y} aller	3

Critère D29

factuelles

+fléchi	ID -correcte ***fausse
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	1
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 2 |

16 ac	./ɛskəzə/ est-ce que je	./pømæmðmõsakdekɔl peux ma mon {mon sac d'école}	. peux (mæ mœʔ)(+aller) (+chercher) {mon sac d'école}	3 358
----------	----------------------------	---	---	----------

Critère D30

factuelles

+fléchi	ID -correcte ***fausse
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	1
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 2 |

08 ac	< "madāme" /kɛlœ/ .Ø <i>madame quelle heure on</i>	./vɛlɛʒuwe(...)kããʒøǝz/ Δ vais le jouer {quand un jeu} /ǝ/	. va (-le)jouer{quand un jeu}/ǝ/	2 144
----------	---	---	-------------------------------------	----------

Critère D31

factuelles

+fléchi	ID -correcte (*)***fausse
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	1
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 2 |

04 ac	/v̄ + o + ʒ/ /v̄/ <i>on on</i>	./pʊrɔrte/la bicyclette pour _porter {la bicyclette}	. (pœuf)(+peut) (+ap)porter {la bicyclette}	2 206
----------	-----------------------------------	---	---	----------

Critère D32

factuelles

+fléchi	ID –correcte voyelles
–répétition	–pause

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

08 ac	./av + æžə/ /av/ je	./pøa + ā + leðʏkasjõfisik usiʔ/ peux a /ā/ (l'éducation physique aussi)	. peux (æ) (/ā/) (+aller) {+a} {l'éducation physique aussi}	2 168
----------	----------------------------	--	---	----------

Critère D33

factuelles

+fléchi	ID –correcte voyelles
–répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

08 ac	./bɛlʒafɛ/ <i>belles affaires</i>	./ɛ(...)ɛvɔle/: est est volées	. (est) (est) (+ se font) voler	2 190
----------	--------------------------------------	-----------------------------------	------------------------------------	----------

Critère D34

expressions

+fléchi	ID -correcte
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	3
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	1
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 5 |

18 ac	<./kɛlœ/ quelle heure	./ɛʁil/ est{-il}	↓	.	1
				[(est) {-il}] =est={+à} (quelle heure) _A	038
	.Ø on	./ɛvənɪalekɔl/> est_veni_ {à l'école}	⊕	.	1
				(est) (+re)vient _B {à l'école}∅	

Critère D35

expressions

+fléchi	ID -correcte
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	1
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

12 ac	<.madame /ʒ/ on	./fɛ/ fait		.	3
				fait _A	
	./{si}ʁy/ si tu	./mɛ(...)dɑ̃lo/> mets {dans l'eau}		.	3
				[[{si-tu} (mets) {dans l'eau}]] _B = (de la natation) _B	285

Critère D36

expressions

+fléchi	ID -correcte ***fausse
+répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

08 ac	/kãtã/ .Ø <i>quand temps on</i>	./fɛlɔʒure/Δ ₁₄₄ fait le jou/Re/	↓	. (fait) (+va) (-te) jouer _A	2 145
	.Ø	(...)/ʒuwe/:>Δ ₁₄₄ jouer	⊕	. (va jouer) _B	2

Critère D37

impératifs

+fléchi	ID -correcte
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	2
<i>cassette 2</i>	2
<i>cassette 3</i>	2
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	3

Sous-total | 9 |

02 pe/skyzemwe/: _ /s/ cusez-{/mwe/}	.	excusez-{moi}	3 344
----------	-----	-------------------------------------	---	---------------	----------

Critère D38

impératifs

+fléchi	ID -correcte
-répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	2
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	1

Sous-total | 3 |

18 ac	.	</ty/ tu	./avɛlaʁɛgl/ avais {la règle}	.	avais {la règle}	1
	.	[?twa] t/ t'	./æotɛlapapijɛ/ as ôté {la papier}	.	as ôté {le papier}	1
	...		.(...)+dɔmwafoko(...)+ɛj/> do{-moi /foko(...)+ɛj/}	.	donne{-moi [?la chose cachée]/ɛj/}	1 099

Critère D39

présentatifs

+fléchi	ID -correcte
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	1

Sous-total | 1 |

09 ca	..	si	./jãnakksidã/ /jã + n/ accident	.	il y a {un} accident	5 484
----------	----	----	------------------------------------	---	----------------------	----------

Critère D40

présentatifs

+fléchi	ID -correcte
+répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	1

Sous-total | 1 |

09 ca	.. < non	.c'est pas madame c'est pas {madame}	↓	. c'est pas {madame}	5
	..	.c'est c'est	↓	. c'est	5 447
	..	.c'est(...)/lo//lotʁəzami/ c'est {/lo/ l'autre/z/amis}	⊕	. c'est le {les autres amis}	5

Critère D41

présentatifs

+fléchi	ID -correcte
+répétition	+pause(s)

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	2
<i>cassette 3</i>	2
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	1

Sous-total | 5 |

12 ac	..	./sep/(...)+ c'est /p/	↓	. c'est (?beau)	3 280
	..	./sebʝælaklæsɐr[ʔ/t/] c'est {bon à la classe verte}	⊕	. c'est { bon } {+beau} {à la classe verte}	3

Critère D42

présentatifs

+fléchi	ID -correcte *fausse
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	3
<i>cassette 2</i>	2
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	1

Sous-total | 6 |

04 ac	..	.c'est /ʒysœ̃nlotobys/ c'est {juste un /n/'autobus}	. (e'est) {+il y} (+a) {juste un {/n/'} autobus}	2 159
----------	----	--	--	----------

Critère D43

infinitifs

{ } fléchi	ID -correcte
-répétition	-pause

<i>cassette 1</i>	1
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	2
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	2

Sous-total | 6 |

06 tw	./mamã/ <i>maman</i>	./diavɛkpɛpæ/ dit {avec papa}	. (+a) dit {avec papa}	3
	.	./dæganizɛ/ {d'}/æ/_g/æ/niser	. {d'}organiser	3 332

Critère D44

infinitifs

{ } fléchi	ID -correcte
-répétition	+pause(s)

cassette 1	0
cassette 2	0
cassette 3	2
cassette 4	0
cassette 5	0

Sous-total | 2 |

02 pe	. [ʔ/ʒə/] je	./sepækɔmã/•↑ sais pas {comment}	.	{+ne} sais pas {comment}	3
	.	.(...)/ekri/•↑ écri_	↓	.	3 347
				écrire	

Critère D45

infinitifs

{ } fléchi	ID -correcte ***fausse
-répétition	-pause

cassette 1	0
cassette 2	1
cassette 3	0
cassette 4	0
cassette 5	0

Sous-total | 1 |

M ₁	:Qu'est-ce qui est beau à la classe verte:			2	
08 ac	.	./lɛʒuɤε/ le jouer	↓	.	2 142
	.sujet = 142↓ jouer	./ε/: est	⊕	.	2
				(est)	

RÉALISATIONS JUGÉES NON INTELLIGIBLES

NON CONFORMES FORMES NOUVELLES

Critère D46

factuelles

+fléchi	ID –correcte
–répétition	–pause

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	1

Sous-total | 2 |

08 ac	<i>/søkə/</i> <i>ceux qui</i>	<i>/ɔ̃pæ̃vɔ̃ŋealekɔl/</i> ont pas /vɔ̃ŋe/{à l'école}	. {+ne}{ ont }{+vont} pas venir {à l'école}	2 176
----------	----------------------------------	---	--	----------

Critère D47

factuelles

+fléchi	ID –correcte *fausse
–répétition	–pause

<i>cassette 1</i>	1
<i>cassette 2</i>	0
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

06 tw	.	.: /næʒe↑/: nager	. nager	3 282
18 ac	.oui on <i>oui on</i>	.peut /mãʒe/: peut manger	. peut (manger) (+nager)	1 004

Critère D48

factuelles

+fléchi	ID – correcte ***fausse
-répétition	+pause(s)

cassette 1	1
cassette 2	0
cassette 3	0
cassette 4	0
cassette 5	0

Sous-total | 1 |

10 ca	...	<	:/rəgād↑/ rega_de	↓	. regarde _A	1
	ils		.(...)+c'est c'est	↓	. (e'est) {+ils} = {les enfants} _B	1 120
	∅		. parler beaucoup (rires) > parler {beaucoup}	⊕	. parlent _C {beaucoup}	1

Critère D49

factuelles

?fléchi	ID – correcte voyelles (H)
-répétition	-pause

cassette 1	0
cassette 2	2
cassette 3	0
cassette 4	0
cassette 5	1

Sous-total | 3 |

09 ca	∅		./ilɛʔǎmaf/ {/i/}/lɛʔǎma_f_/		. {et} (/i/e/ʔ/ǎ) marcher ₄ ∅	5 473
	∅		(...)/aihaʔɛk/bicyclette /aih/{avec bicyclette}		. (aller) ₅ (/h/) {avec} {+ma} bicyclette} ∅	5

Critère D50

factuelles

?fléchi	ID –correcte voyelles (H)
–répétition	+pause(s)

cassette 1	0
cassette 2	3
cassette 3	0
cassette 4	0
cassette 5	1

Sous-total | 4 |

08 ac	<./sø ki ₋₁ /	./ ₋₂ ǣ(...)ʔ ā̄(...)/Δ	.	2 162
	.ceux qui	./ ǣ ʔ ā̄ /	{/ǣʔā̄/} (+vont)(+rester)	
	/tu/.Ø	./ ə̄(...)ʔə̄(...)/ Δ ₁₆₂	.	2
	.tout ceux qui	/ ə̄ ʔə̄ /	{/ə̄ʔə̄/} (+vont)(+rester)	
	./søkj ₋₁ /	./ ₋₂ ɔpævəni/	↓	2
	ceux qui	ont pas veni_	{+ne} (œnt) (+vont) pas venir	

Critère D51

factuelles

?fléchi	ID –correcte / voyelle allongée
–répétition	+pause(s)

cassette 1	0
cassette 2	0
cassette 3	0
cassette 4	0
cassette 5	1

Sous-total | 1 |

01 po	.Ø	.(...)/ē/pas /læntʃ/	.	5 418
	on	/ē/ pas {lunch}	{/ē/} (+n'apporte) pas {+de} {lunch}	

Critère D52

factuelles

?fléchi	ID -correcte / consonne [C _]
-répétition	-pause

cassette 1	0
cassette 2	1
cassette 3	0
cassette 4	0
cassette 5	0

Sous-total | 1 |

04 ac	.madame /sity/ /p/: madame si tu /p/ si on	. peut	2 184
----------	--	--------	----------

Critère D53

factuelles

?fléchi	ID -correcte virtuelle
-répétition	-pause

cassette 1	0
cassette 2	1
cassette 3	0
cassette 4	0
cassette 5	0

Sous-total | 1 |

04 ac	.</sity/ /pɔʁteə/(...)ələ(...)tuletulé(...)su↑ si tu _porter/ə/ (le le tous les tous les sous) si on	. (+ap)portes (ə/) {les les tous les tous les sous} ∅	2
	/ætwa(...)əmwa/ /nəpəzɑ̃ti↑/ ./æ/ et toi et moi ne pas {gentils} .nous	. ne(+somm)pas {gentils} ∅	2 222
	./ (...)eŋmwa/ /nəpəale↑:z> . et /ʊ/ moi ne pas aller nous	. n'(ə) allons pas aller {+à la classe verte}	2

Critère D54

expressions

?fléchi	ID -correcte virtuelle
-répétition	+pause(s)

cassette 1	0
cassette 2	1
cassette 3	0
cassette 4	0
cassette 5	0

Sous-total | 1 |

12 ac	..	</wī/	./jæ/Δ il y a	.	il y a _A	2
			./mõtenbisiklet/Δ monter {/n/bicyclette}	.	{-monter} {des bicyclettes} _B	2 228
	..		.(...) Δ227, 228	.	il y a _A	2 229
			./mõtebisiklet/>Δ monter {bicyclette}	.	{-monter} {des bicyclettes} _B	2

D. RÉALISATIONS *NON CONFORMES* FORMES NOUVELLES (NON INTELLIGIBLES) | 15 |**Cinq catégories représentées : factuelles, impératifs, infinitifs, expressions**A. RÉALISATIONS *CONFORMES* (INTELLIGIBLES) | 231 |B. RÉALISATIONS *NON CONFORMES* FORMES NON NOUVELLES (INTELLIGIBLES) | 54 |C. RÉALISATIONS *NON CONFORMES* FORMES NOUVELLES (INTELLIGIBLES) | 251 |D. RÉALISATIONS *NON CONFORMES* FORMES NOUVELLES (NON INTELLIGIBLES) | 15 |

E. TOTAL DE TOUTES LES RÉALISATIONS | 551 |

F. TOTAL DES RÉALISATIONS *CONFORMES* (A.) | 231 |G. TOTAL DES RÉALISATIONS *NON CONFORMES* (B. + C. + D.) | 320 |PRODUCTIONS *NON CONFORMES* (320) > PRODUCTIONS *CONFORMES* (231)

ANNEXE 9

TABLEAUX SÉRIE I (12)

CATÉGORISATION DE 122 RÉALISATIONS DU CLITIQUE ON /ɔ̃/

RÉALISATIONS

CONFORMES

Critère A1

ON /ɔ̃/

identité +vrai	-répétition
syntaxe +correcte	+sujet

<i>cassette 1</i>	3
<i>cassette 2</i>	13
<i>cassette 3</i>	4
<i>cassette 4</i>	4
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 24 |

18 ac	<./wiɔ̃/	./fɛlɔ̃dodo/	.	1
	<i>oui on</i>	fait {le dodo}	fait {le dodo} ◊	044
	./ɔ̃/	./fɛlɔ̃dodo/>	.	1
	<i>on</i>	fait {le dodo}	fait {le dodo} ◊	

A. TOTAL DES RÉALISATIONS CONFORMES

24

NON CONFORMES RÉALISÉES

Critère B1

ON /ʒ/

identité +vrai	+répétition <i>contiguë</i>
syntaxe -correcte	+sujet

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

04 ac	. /ʒ + ʒ + ʒ/ <i>nous tous on</i>	./væalaklasvetavekʌʒinʔ/ <i>va</i> {à la classe/vʌt./avec le jean}	. <i>va</i> {à la classe verte avec le jean}◊	2 204
----------	--------------------------------------	---	--	----------

Critère B2

ON /ʒ/

identité +vrai	+répétition <i>non contiguë</i>
syntaxe -correcte	+sujet

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	5
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	3
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 8 |

07 pe	<. non quelle heure on <i>non quelle heure on</i>	.va aller↑ <i>va aller</i>	. <i>va aller</i>	4
	.on <i>on</i>	.va quelle heure↑ <i>va</i> {quelle heure}	. <i>va aller</i> {+à} {quelle heure} ◊	4 389
	.(...) /ʒ/ <i>on</i>	./væ/:> <i>va</i>	. <i>va aller</i> ◊	4

Critère B3

ON /ʒ/

identité ±vrai	+répétition <i>contiguë</i>
syntaxe –correcte	+sujet

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	2
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	1
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 3 |

04 ac	<./ʒ/ / on	./v jɛ/ vient	· (vient) (+va) _A ∅	2
	./æ/ /ʒ/ / on on	·aller> aller	· aller _B ∅	2 200

Critère B4

ON /ʒ/

identité –vrai	+répétition <i>non contiguë</i>
syntaxe –correcte	+sujet

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

04 ac	<./kɛlæʒ/ / quelle heure on	./væ/ va	· va _A ∅	2
	./æ/ / on	./vædɔʁme/:> va «dormer»	· (va) dormir _B	2 141

Critère B5

ON /ʒ/

identité -vrai	-répétition
syntaxe +correcte	+sujet

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	3
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	2

Sous-total | 5 |

03 pe	<.09	./dikʲæ/ dit /kʲæ/	. {dit}/kʲæ/ (+demande)	5
	./ɛskʲæ/ <i>est-ce qu' on</i>	.peut apporter peut apporter	. peut apporter	5 456
		./pʊrəkutɛlkaset/↑ > pour écouter {/1/ cassettes}	. {pour} {écouter} {les cassettes} = {un balladeur}	5

Critère B6

ON /ʒ/

identité *fausse	+répétition <i>contiguë</i>
syntaxe -correcte	-sujet

<i>cassette 1</i>	0
<i>cassette 2</i>	1
<i>cassette 3</i>	0
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 1 |

04 ac	.etwa <i>et toi</i>	./ʒʒaʒrapɔrtɛɛ(...)|ɛsuamwa↑/ {on on a on} rapporter les {les sous à moi}	. {əŋ əŋ a əŋ} {+tu}{nous} {les} rapportes {(les) les sous à moi}	2 224
----------	------------------------	--	---	----------

Critère B7

ON /ʒ/

identité *fausse	+répétition non contiguë
syntaxe -correcte	-sujet

cassette 1	0
cassette 2	2
cassette 3	0
cassette 4	0
cassette 5	0

Sous-total | 2 |

04 ac	< /pøtɛtkə lə œ̃liʒ_1 _4liʒ_5/ .peut-être que le un lion lion un lion_A	./_2ʒvæ_3/ {on} va	. {un lion}_A {œ̃} va_B	2 188
	_8/œ̃liʒ/> un lion.	._6(...)/ʒvæmɑ̃ʒetwa/(...)_7_9: {on} va manger {toi}	. (va){œ̃ toi}_C={nous}_Cmanger_D	2

< Suite 188, 189 >

X	< / pøtɛtkə lə œ̃ liʒ ʒ væ liʒ (...) ʒ væ mɑ̃ʒe twa (...) œ̃ liʒ : >
X'	peut-être que le un lion on va lion on va manger toi un lion
X''	peut-être qu' un lion va nous manger

Critère B8

ON /ʒ/

identité **fausse	-répétition
syntaxe +correcte	+sujet

cassette 1	0
cassette 2	6
cassette 3	0
cassette 4	0
cassette 5	1

Sous-total | 7 |

04 ac	./ɛl/ elle on	./fɛlækæræteɳ/ fait {la karaté}	. fait {du karaté} ∅	2 150
----------	---------------------	------------------------------------	-------------------------	----------

Critère B9

ON /ʒ/

identité ***fausse	+répétition non contiguë
syntaxe +correcte	+sujet

cassette 1	2
cassette 2	0
cassette 3	0
cassette 4	0
cassette 5	0

Sous-total | 2 |

C2

18 ac	./kələklæsvait/ que le classe/vait/ ceux qui classe/vait/	./əpartsi/ a parti_	. {ə} (+vont) partir {+pour} {la classe verte : voir C2}	1
	./ʒ/ ils	./pɛjeʔ/ payer	(+vont) payer	1
	./ʒ/ ils	./pɛjɔYʔ/;> payent {-tu}	payent{-tu} {ils}∅	1 028

B. TOTAL DES RÉALISATIONS NON CONFORMES

30 |

NON-RÉALISATIONS

NON CONFORMES NON RÉALISÉES

Critère B10

ON /ʒ/

identité virtuelle	-répétition
syntaxe -correcte	+sujet

cassette 1	21
cassette 2	9
cassette 3	9
cassette 4	6
cassette 5	13

Sous-total | 58 |

09 ca	/pukwæ/.∅ pourquoi on	./pæekriisi/ pas écrit {ici}	. {+n'} écrit pas {ici}	5 434
----------	--------------------------	---------------------------------	----------------------------	----------

Critère B11

ON /ʒ/

identité virtuelle	+répétition <i>non contiguë</i>
syntaxe –correcte	+sujet

<i>cassette 1</i>	6
<i>cassette 2</i>	2
<i>cassette 3</i>	2
<i>cassette 4</i>	0
<i>cassette 5</i>	0

Sous-total | 10 |

18 ac	<.∅ on	./apɔte/ appo_ter	↓	. (+va) _A (apporter)	1
	∅	./(...)/apɔtesæũ(...).sæ/> appo_ter {ça ou ça}	⊕	. (+va) apporter _B {ça ou ça}	1 075

C. TOTAL DES NON-RÉALISATIONS *NON CONFORMES* | 68 |

Les 122 réalisations du clitique ON /ʒ/

A. TOTAL DES RÉALISATIONS *CONFORMES* | 24 |B. TOTAL DES RÉALISATIONS *NON CONFORMES* | 30 |C. TOTAL DES NON-RÉALISATIONS *NON CONFORMES* | 68 |

D. TOTAL DE TOUTES LES RÉALISATIONS | 122 |

E. TOTAL DES RÉALISATIONS *CONFORMES* (A.) | 24 |F. TOTAL DES RÉALISATIONS *NON CONFORMES* (B. + C.) | 98 |PRODUCTIONS *NON CONFORMES* (98) > PRODUCTIONS *CONFORMES* (24)