

**L'alternance codique du
français au néerlandais et
ses fonctions chez les
enseignants et apprenants
dans les classes FLE**

Nicole Heins
N.Heins@students.uu.nl
3875490
Etudiante au département du français
Dr. F. A. C. Drijkoningen
27-06-2014
Université d'Utrecht
Pays-Bas

Résumé

Dans cette recherche nous examinerons de quelle manière les différentes fonctions de l'alternance codique du français au néerlandais dans des classes FLE se révèlent. Nous avons supposé que les enseignants se serviraient le plus d'alternance codique parce qu'ils parlent le plus. Nous nous attendons à ce que les enseignants utilisent l'alternance codique pour clarifier. Par contre, les apprenants l'utilisent pour des raisons émotionnelles.

Pour réaliser cette recherche, nous nous sommes servis des transcriptions que nous avons collectionnées à partir des cours différents et des enseignants différents. De plus, il s'agit également des cours ayant des niveaux différents.

Les transcriptions ont été analysées à partir des fonctions de l'alternance de langue chez les enseignants et les apprenants de Flyman-Mattsson et Burenhault (1999), Eldridge (1996) et Greggio et Gill (2007).

Les résultats nous montrent que la fonction chez les apprenants la plus utilisée, est la fonction émotionnelle. Une des fonctions n'a pas été trouvée, notamment celle du changement de sujet. Chez les enseignants la fonction dont ils se servent le plus, est la clarification. En fin de compte, c'étaient les apprenants qui se sont servis le plus de l'alternance codique dans les transcriptions.

Mots-clés : alternance codique, fonctions, situation didactique, classes FLE, enseignants, apprenants, transcriptions.

Table des matières

Résumé	1
Préface	3
Introduction	4
Pertinence	4
1. Etude de la littérature	5
1.1 Alternance codique	5
1.2 Types d'alternances codiques	6
1.3 Alternance codique en situation didactique	6
1.3.1 Fonctions de l'alternance des langues chez les enseignants	6
1.3.2 Fonctions de l'alternance des langues chez les apprenants.....	8
2. Question principale	10
2.1 Hypothèses.....	10
3. Méthodologie	12
3.1 Justifications	13
3.2 Analyse.....	15
4. Résultats	18
4.1 Les rapports	22
5. Discussion	24
6. Conclusion.....	26
Bibliographie.....	28
Annexes	30
Annexe 1 – TV3	30
Annexe 2 – TK2	38
Annexe 3 – DELF.....	43
Annexe 4 – France Sésame.....	47
Annexe 5 – Enregistrements.....	63

Préface

Je voudrais réserver cette page pour remercier ceux qui ont contribué à ce mémoire. En premier lieu, un mot spécial pour les enseignants qui m'ont permis d'enregistrer pendant leurs cours. Je voudrais les remercier pour leur temps et les possibilités qu'ils m'ont offertes afin d'être capable d'écrire ce mémoire. Je voudrais aussi remercier les apprenants qui ont participé à ces cours, sans leur input cette recherche n'aurait jamais vu le jour. De plus, le cours de DELF m'a donné la possibilité de réunir plus de données, merci à cette enseignante et aux apprenants en question. Je voudrais bien remercier l'étudiante-expert Asma Habri pour la correction et le feedback d'une partie de ce mémoire. Enfin et surtout, je voudrais remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Drijkoningen. Vos conseils m'ont énormément aidée à fixer la route de cette recherche.

Nicole Heins

Introduction

« *Alors il y a deux significations de étourdie. Étourdie c'est vergeetachtig weet je dat je gauw dingen vergeet weet je oh je suis étourdi. [...] Et alors étourdie ça veut dire aussi ce que tu dis duizelig. Étourdie par exemple la chaleur c'est quelqu'un qui ne supporte pas la chaleur die wordt duizelig door de warmte, dat je draaiierig wordt.* ». Ce sont les phrases précédentes que nous avons trouvées dans nos données. À partir de ces phrases nous allons mener notre recherche. Ce sont ces phrases-là, où nous constatons un changement de langue du français au néerlandais, qui sont intéressantes dans le cadre de cette recherche. Nous remarquons un phénomène que l'on appelle *code switching* ou bien l'alternance codique en français. Il semble que les deux langues s'alternent naturellement. Dans cette recherche, nous allons examiner s'il y a des fonctions qui peuvent catégoriser cette alternance de langues ? Nous essaierons de montrer si cette alternance codique peut être constatée dans des classes où le français est la langue cible. C'est-à-dire la langue étrangère des apprenants. Nous allons démontrer ceci à partir des enregistrements qui seront transcrits.

Pertinence

La pertinence de cette recherche a ses origines dans la littérature, car l'alternance codique est quelque chose d'inconscient. Nous essaierons de démontrer les fonctions de l'alternance dans des classes où le français est la langue cible.

Dans ce mémoire, nous traiterons les chapitres suivants. Dans un premier temps, nous commençons à établir la base de cette recherche. C'est dans la partie de l'étude de la littérature où nous verrons les grands auteurs qui ont écrit sur ce sujet et qui nous opposons les uns aux autres. Ce sont les auteurs qui mentionnent en détail les différents niveaux de l'alternance codique que nous pouvons distinguer. De plus, nous remarquons que l'on peut également parler de différentes fonctions qui sont données soit aux enseignants, soit aux apprenants. Dans la partie suivante la question principale, les sous-questions et les hypothèses seront traitées. Ce sont des fonctions de l'alternance codique qui nous permettent de construire la méthodologie. Dans le chapitre de la méthodologie, nous traiterons la manière dont nous menons l'analyse des transcriptions. Nous analyserons aussi les variables. C'est aussi dans ce chapitre que nous adressons les justifications de ce mémoire. Le chapitre suivant couvre les résultats. Les résultats seront soutenus avec des exemples que nous trouverons dans les transcriptions. Dans la partie de la discussion nous indiquerons nos critiques par rapport à notre recherche, mais aussi nous donnerons des suggestions pour une recherche supplémentaire. Pour finir, nous tirons la conclusion de cette recherche.

1. Etude de la littérature

Nous aborderons dans cette étude de la littérature premièrement ce que c'est « l'alternance des langues » dans une situation où le français est la langue étrangère et le néerlandais la langue première.

À propos de l'apprentissage dans un milieu où l'une des deux langues n'est pas présente, il est tout à fait normal de les utiliser toutes les deux. L'alternance entre deux ou plusieurs langues s'appelle dans la littérature *code-switching* ou bien l'alternance des langues. Dans ce mémoire, nous ne référerons qu'au terme « alternances des langues ».

1.1 Alternance codique

D'après Gardner-Chloros (2010 : 202) l'alternance des langues est le principe qu'une personne alterne entre deux langues en fonction du contexte dans lequel on se trouve. Elle met aussi en avant qu'une alternance de langue peut se voir au sein d'une phrase. Nous appelons ceci *code mixing*. Par exemple, des termes grammaticaux en français sont souvent traduits en néerlandais pour donner une information supplémentaire au cours. Ceci a affaire à la compréhension des auditeurs : quand ils ne comprennent pas le terme français et le terme néerlandais est donné. Cela veut par conséquent dire que la compréhension est augmentée.

Lüdi (2004 : 131) propose que chacune des langues parlées dans un environnement éducatif est maintenue. Grosjean (1985 : 467-477) y ajoute que l'on peut parler d'un « mode bilingue ». C'est-à-dire que deux langues sont acceptées pour une meilleure compréhension. Quand la compétence linguistique ne suffit pas pour s'exprimer, il est plus probable que la personne qui cherche l'énoncé change de langue. Ceci veut dire qu'il s'agit d'une compensation avec une deuxième langue. Gumperz (1982) et Myers-Scotton (1993) parlent dans ce contexte d'un compensateur.

Numan et Carter (2001 : 275) vont plus loin en soutenant que l'on utilise l'alternance des langues d'une façon naturelle. De plus, ils disent que c'est évident que ces personnes reprennent leur langue maternelle dans laquelle ils sont plus performants.

Sert (2005 : 2) souligne que l'alternance codique se fait inconsciemment, ce qui veut dire que les fonctions et les raisons ne sont pas connues auprès des enseignants. Le processus est quand même éminemment nécessaire pour l'apprentissage d'une deuxième langue.

1.2 Types d'alternances codiques

Ce changement de langue se voit à plusieurs niveaux, à savoir : macro, micro et méso (Duverger 2007 : 4). Nous expliquerons dans ce qui suit ces différents types d'alternance codique. Premièrement, nous constatons le niveau général. Cela veut dire que l'on structure le cours en utilisant l'alternance codique. On utilise aussi l'alternance codique quand on change de sujet. À propos de ce type d'alternance codique, nous constatons donc que le changement de la langue démontre en quelque sorte un changement de sujet. On opte majoritairement pour l'utilisation de la langue cible, mais en même temps on a recours à la langue étrangère pour un certain nombre de sujet. Ceci veut dire que l'enseignant choisit d'avance la langue qu'il souhaite parler en classe. L'alternance codique est donc à ce niveau faite d'une manière consciente.

Par contre, l'alternance codique n'est pas programmée au niveau de micro. Duverger montre clairement la différence entre le macro et le micro en les paraphrasant de la manière suivante : « la macro [est l'] alternance planifiée et structurelle [qui s'oppose à la] micro [étant l'] alternance non programmable et conjoncturelle » (Duverger 2007 : 4).

En dernier lieu, Duverger met en place le niveau de la méso. L'enseignant utilise l'alternance codique à ce niveau d'une manière consciente dans son cours. Au niveau de la micro-alternance, l'alternance codique ne persiste pas très longtemps. Nous constatons qu'à la méso des séquences plus longues sont utilisées dans la langue maternelle.

Ces types d'alternance codique manifestent des fonctions plus précises tant chez les enseignants que chez les apprenants. Nous le traitons dans ce qui suit.

1.3 Alternance codique en situation didactique

1.3.1 Fonctions de l'alternance des langues chez les enseignants

La littérature nous montre qu'il y a plusieurs fonctions en ce qui concerne l'alternance codique. Elle ne s'utilise pas seulement pour des explications, mais Flyman-Mattson et Burenhult (1999 : 61) indiquent plusieurs autres fonctions, à savoir : changement du sujet (*topic switch*), fonctions affectives (*affective functions*), fonctions sociales (*socializing functions*) et fonctions répétitives (*repetitive functions*) que nous traitons ci-dessous. Greggio et Gil (2007 : 378) y ajoutent la notion suivante : la fonction de correction. Cette notion supplémentaire nous montre donc que l'alternance codique n'est pas seulement utilisée pour la traduction. Quant à la traduction, l'enseignant change de langue pour créer un vocabulaire plus riche. Dans ce qui suit, nous expliquerons les notions antérieurement énumérées.

Le changement du sujet est le phénomène où l'enseignant change de sujet en utilisant une autre langue. Par exemple, l'enseignant est en train d'expliquer un fait culturel en français et puis il veut parler de la grammaire et il change par conséquent en néerlandais. Ceci veut dire que non seulement le thème change, mais aussi la langue. Souvent, l'enseignant se base sur des connaissances déjà acquises dans la langue maternelle.

Quant aux fonctions affectives, c'est le fait d'exprimer des émotions et de créer de la sympathie pour établir une certaine solidarité et une relation solide avec les apprenants. C'est aussi le fait de réprimander quelqu'un. On reprend la langue maternelle pour créer de l'émotion comme dans les situations où l'encouragement est souhaité, mais aussi pour attirer l'attention des apprenants. Quand l'attention est mise sur les aspects du cours, on reprend encore la langue cible du cours.

D'après la recherche de Flyman-Mattsson et Burenhault (1999 : 65), la fonction sociale est surtout utilisée quand quelqu'un, qui a une bonne connaissance d'une langue, s'adresse à une personne qui a une connaissance inférieure de cette langue. L'alternance codique est utilisée ici pour des raisons affectives et solidaires.

Les fonctions répétitives sont des énoncés qui sont repris pour augmenter la compréhension. Ceci peut être effectué dans la langue cible du cours ou bien dans la langue maternelle des apprenants. Pour assurer une bonne transmission d'informations, l'enseignant se sert de l'alternance codique. Il le fait de la manière suivante : il donne une explication en français, mais il répète le même énoncé en néerlandais de sorte que tous les apprenants néerlandais comprennent ce qu'il veut dire. On attribue dans la littérature des inconvénients et des avantages. Sert (2005 : 3) soutient que l'attention des apprenants peut diminuer, parce que la langue maternelle persiste à être parlée. La langue cible est donc moins perçue par les apprenants et l'apprentissage se fait donc moins vite. Par contre, Cole (1998) s'y oppose en disant que : « a teacher can exploit students' previous L1 learning experience to increase their understanding of L2 ». En faisant la traduction dans la langue maternelle des apprenants, la compréhension est augmentée. C'est aussi fait pour éviter des malentendus.

Une des conclusions de la recherche de Greggio et Gil (2007 : 376) est que l'alternance codique se voit aussi quand un apprenant commet une erreur et l'enseignant veut expliquer la différence entre la langue maternelle (L1) et la langue étrangère (L2). Ceci va toujours de pair avec des expressions figées ou avec des explications de grammaire de sorte que les apprenants comprennent leurs erreurs.

1.3.2 Fonctions de l'alternance des langues chez les apprenants

Si nous allons comparer les fonctions de l'alternance codique des enseignants avec celles des apprenants, nous constatons quelques autres fonctions que nous analyserons ci-dessous. Tout comme les enseignants, les apprenants utilisent également inconsciemment l'alternance codique. Flyman-Mattsson (1999 : 62-63 , 66-67) traitent la notion de l'insécurité linguistique. Eldridge (1996 : 305-307) y ajoute les fonctions suivantes : équivalence (*equivalence*), garder la parole (*floor holding*), contrôle du conflit (*conflict control*) et réitération (*reiteration*).

Premièrement, nous traitons la fonction émotionnelle. C'est le phénomène où les apprenants reviennent à leur langue maternelle, dans laquelle ils se sentent plus confiants. Ceci se produit dans une situation où un apprenant n'arrive pas à se prononcer dans la langue étrangère. Donc, pour éviter des malentendus ou des mots qu'il ne connaît pas, l'apprenant fait appel à sa première langue qu'il connaît bien.

Eldridge (1996) aborde le terme équivalence. Cette stratégie fait que les apprenants peuvent continuer à parler, mais en remplaçant un mot de la L2 en L1 pour garantir une certaine continuité dans la langue cible. Ici, il ne s'agit que du remplacement d'un mot. On a donc affaire à une double alternance codique, parce qu'après, on continue dans la langue étrangère.

Par contre, à propos du fait de garder la parole, l'apprenant change à sa langue maternelle et finit la phrase dans cette langue. Ceci monte d'un cran par rapport à équivalent où ce n'est qu'un mot qui est énoncé en langue maternelle. Concernant le fait de garder la parole, les apprenants remplissent les trous avec leur langue maternelle. Les apprenants se tournent vers l'alternance codique, parce que leur connaissance linguistique ne suffit pas dans la langue étrangère. Ils veulent prononcer une phrase cohérente pour garder la parole. L'apprenant en question ne perd pas la parole. Sert (2005 : 4) proclame dans sa recherche que ce type d'alternance peut finalement provoquer une manque de fluidité dans la langue cible.

Eldridge (1996) propose une autre fonction, notamment celle du contrôle de conflit. Il explique ce terme de la manière suivante : c'est une stratégie de l'apprenant afin d'éviter des malentendus. Il utilise pour ceci l'alternance codique. Ce phénomène se voit surtout avec des différences culturelles qui sont difficiles à traduire. Il s'agit du sens qui est derrière un mot et qui doit être transféré. Ceci va donc plus loin que les mots mêmes.

La dernière fonction que nous traitons ici, c'est la réitération : « messages are reinforced, emphasized, or clarified where the message has already been transmitted in one code, but not

understood » (Sert 1996 : 306). Sert distingue entre réitération où c'est dû au fait que l'apprenant ne comprend pas l'énoncé et a besoin d'une traduction pour le comprendre et réitération où l'apprenant veut affirmer que le contenu du message est compris et change de langue pour montrer cela.

Dans cette partie théorique nous avons tout d'abord traité les types de l'alternance codique. Ensuite, nous nous sommes penchés sur les notions essentielles dans une situation didactique, tant chez les enseignants que chez les apprenants.

2. Question principale

Dans ce chapitre, nous allons définir notre question principale, ainsi que les hypothèses. Notre question principale sera la suivante :

De quelle manière se révèlent les différentes fonctions de l'alternance codique du français au néerlandais dans des classes FLE ?

Pour répondre à cette question principale, nous nous permettons de traiter les sous-questions qui nous font former la réponse à la question centrale. Nous prenons en considération les sous-questions suivantes :

Quel est le rapport entre les différentes fonctions de l'alternance des langues chez les enseignants ?

Quel est le rapport entre les différentes fonctions de l'alternance des langues chez les apprenants ?

De quelle manière se révèlent les différentes fonctions de l'alternance codique du français au néerlandais dans des classes FLE ?

2.1 Hypothèses

Nous nous attendons à ce que les apprenants, ainsi que les enseignants, se servent de l'alternance codique. Les apprenants sont tous néerlandophones. Il n'y a qu'une apprenante espagnole. Les niveaux des apprenants varient de A2 à B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ils n'ont donc pas un vocabulaire très riche. Pour s'exprimer, les apprenants utilisent leur langue maternelle. L'enseignant se sert de l'alternance codique quand il doit expliquer des choses sur le vocabulaire, sur la grammaire ou bien pour expliquer des termes que les apprenants ne connaissent pas. De cette manière, les apprenants comprendraient mieux le contenu du cours. Les apprenants ne maîtrisent pas encore complètement la langue française. Ils ne sont pas à l'aise dans cette langue. Pour s'exprimer quand même, les apprenants se baseront sur leur langue maternelle, dans laquelle ils sont beaucoup plus à l'aise. Nous nous attendons à ce que l'enseignant se serve le plus de l'alternance codique dans les données. Ceci pourrait être dû au fait que c'est l'enseignant qui

parle le plus. Nous supposons que les apprenants s'expriment moins spontanément que quand ils auraient un niveau plus élevé. Les apprenants se servent de l'alternance codique, mais en les comparant avec les enseignants, les apprenants montreraient moins d'alternances codiques. Les apprenants ont moins la parole que l'enseignant. En prenant en considération les fonctions présentées par Greggio et Gil (2007), de même que par Flyman-Mattson et Burenhult (1999), nous prévoyons que l'enseignant utilise l'alternance codique pour clarifier le vocabulaire et la grammaire. De l'autre côté, l'apprenant utiliserait l'alternance codique pour des raisons de l'insécurité linguistique.

3. Méthodologie

Pour rechercher l'usage de l'alternance codique dans l'apprentissage de L2 en français, des données ont été récupérées. Les données pour cette recherche sont composées à partie de l'étude de la littérature. Cette étude de la littérature est la base pour le focus sur l'analyse des transcrits. À côté de l'étude de la littérature, des enregistrements audio ont été faits. Cela est réalisé en enregistrant des cours dans lesquels la langue cible est le français. Ceci veut dire qu'on a enregistré dans des circonstances et des situations naturelles pour les apprenants et les enseignants. Dans ce cas, nous avons profité de différentes compositions de classes. Dans la partie qui suit, nous expliquerons comment ces matériaux ont été obtenus. De plus, nous justifierons les choix qui ont été faits.

Le tableau ci-dessous sera utilisé pour la représentation de différents enregistrements. De cette manière, toutes les variantes seront mentionnées. Pour chaque enregistrement, on peut retrouver les transcriptions avec les alternances codiques dans les annexes correspondants.

Annexe	Annexe 1	Annexe 2	Annexe 3	Annexe 4
Matière	TV3	TK2	DELFF	France Sésame
Discipline	Cours de grammaire	Linguistique	Cours de grammaire et de vocabulaire pour des lycéens.	Option Français
Combien de cours enregistré(s)	1	1	1	3
Durée enregistrement audio	52:03	1:33:29	33:31	5:43:46
Niveau des apprenants (CEFR)	B2/B2+ (compréhension orale) B2 (expression orale)	B2 (production et interaction orales)	A2 (production et interaction orales)	A2+ (productions orale, interaction orale)

				B1 (compréhension orale)
Nombre des apprenants	20	22	11	8
Âge des apprenants	19-22	18-22	15	20-22
Origine des apprenants	Néerlandais	Néerlandais	Néerlandais	Néerlandais (1 apprenant espagnol)
Origine de l'enseignant(e)	Français	Néerlandais	Français	Belge
Sexe	Femme	Homme	Femme	Homme
Nombre d'alternances codiques	51	43	23	124

Le premier groupe est composé d'un enseignant et des apprenants de première année de l'université d'Utrecht. Le deuxième groupe est composé d'un autre enseignant et le même groupe d'apprenants de première année. Ils sont également liés à l'Université d'Utrecht. Le troisième cours que nous avons observé est un cours de DELF dans un collège. DELF est l'abréviation de Diplôme d'Etudes en Langue Française qui est un cursus donné dans des collèges en plus du programme régulier. Dans ce cours, la langue parlée est le français. Le troisième groupe est en revanche composé d'un autre enseignant et d'un autre groupe d'apprenants qui ne sont pas apprenants de français, mais qui font quand même partie de l'université. Ils se sont appelés *bijvakkers*. Tout cela signifie que des cours de différents niveaux ont été enregistrés.

3.1 Justifications

Nous avons choisi pour ces différentes compositions en ce qui concerne les classes et les niveaux parce que dans cette recherche nous n'examinons pas les différences entre les niveaux, mais justement le fait de montrer s'il y a de l'alternance codique et si oui, comment cela se passe dans l'enseignement FLE.

Au total il y a 8h 42m 49s d'enregistrements audio. Ces données sont simplifiées dans la partie dont nous allons nous servir pour rechercher l'alternance codique. Nous avons choisi de transcrire le contexte entourant ainsi que les phrases dans lesquelles l'alternance codique est présente. Nous avons fait abstraction des situations dans lesquelles il s'agissait des traductions directes. Par exemple, dans les exercices de traduction. Les phrases qui contiennent une traduction pour clarifier sont transcrites. Dans ce cas, il s'agit de la fonction de l'alternance codique qui est derrière cette phrase.

Il faut aussi noter que pendant un cours de France Sésame, une Espagnole était présente. Dans ce cours, l'alternance de langue du français à l'anglais se voit à plusieurs reprises. Nous compterons les exemples où il s'agit de deux alternances pour exprimer l'exacte même chose comme une seule alternance. Un exemple en est : candles, kaarsen.

Pendant l'enregistrement des fragments, des *fieldnotes* ont été pris. Aussi, nous avons noté le temps exact de l'alternance codique pour rendre l'analyse des transcriptions plus rapide et plus efficace. Toutes les heures ont été transcrites mot pour mot et seront utilisées dans l'analyse de cette recherche. Ainsi on tentera d'obtenir une image claire de quelle manière l'alternance codique revient dans l'enseignement FLE.

De plus, nous avons été sélectifs dans le fait que ce sont des apprenants néerlandophones qui suivent un cours en français même que le fait la langue cible dans les transcriptions doit être le français. La raison pour laquelle ces cours étaient enregistrés, n'a pas été expliquée. Cela est fait pour maintenir la fiabilité de la meilleure manière possible. Les apprenants et l'enseignant se comportaient comme d'habitude et ne se sont pas nécessairement adaptés, ce qui pourrait être le cas s'ils connaissaient le but et le fond de la recherche. Dans ce cas-là, ils pourraient appliquer l'alternance codique plus ou moins consciemment ou faire davantage de leur mieux que d'habitude.

Comme nous avons l'intention de démontrer l'alternance codique à des niveaux plus spécifiques, nous faisons le choix de ne pas nous concentrer sur les niveaux macro, micro et méso, mais sur les fonctions détaillées.

3.2 Analyse

Les transcriptions seront analysées à base des fonctions et leurs définitions que nous retrouvons dans le schéma au-dessous. Chaque fonction a sa couleur ainsi que sa définition. Nous avons donné les définitions en nous basant sur la littérature. Ces définitions nous aident à interpréter l'alternance codique que nous retrouvons dans les transcriptions.

Couleurs et concepts	Définition
Fonctions de l'alternance des langues chez les enseignants	
Changement du sujet	En utilisant l'alternance codique, l'enseignant introduit un nouveau sujet.
Fonctions affectives	L'enseignant change de langue pour montrer que les apprenants ont fait un bon travail ou pour les stimuler. De plus, l'enseignant utilise des fonctions affectives pour leur faire rire.
Fonctions répétitives	Cette fonction est considérée comme une traduction directe (d'une partie) de la phrase. C'est-à-dire : « de auto », « la voiture ». Ici, il ne s'agit pas d'un ajout d'informations qui est transmis aux apprenants.
Fonction de clarification	A l'opposé des fonctions répétitives, cette notion est utilisée quand nous traitons d'un ajout d'information au sujet de l'explication. Cela pourrait être au niveau de la grammaire ou du vocabulaire. L'enseignant change de langue pour transmettre des informations supplémentaires aux apprenants.
Fonction de correction	Il s'agit de la correction quand l'enseignant corrige l'apprenant dans la L1 pour montrer que ce n'est pas correct ce que l'apprenant disait avant.

Fonctions sociales	C'est l'enseignant qui s'adapte au niveau des apprenants qui sont moins exercés de s'exprimer dans la langue cible.
Fonction de l'alternance des langues chez les apprenants	
Équivalence	C'est le phénomène où un apprenant remplace un seul mot en donnant l'exacte même définition dans l'autre langue.
Garder la parole	C'est dans les cas où les apprenants finissent les phrases en utilisant leur langue maternelle et en utilisant plus d'un mot pour être capable de transmettre ce qu'ils auraient voulu dire en langue cible.
Contrôle du conflit	Ici, il s'agit d'éviter des malentendus ; les apprenants se servent par conséquent de leur langue maternelle.
Réitération	Nous parlons de <i>réitération</i> quand l'apprenant veut montrer qu'il (croit avoir) a compris. Il fait ceci en traduisant (une partie de) la phrase.
Fonction émotionnelle	C'est l'insécurité due à la langue étrangère ce qui fait que l'apprenant a du mal de s'exprimer dans cette langue cible. Il se base sur sa langue maternelle pour exprimer qu'il n'arrive pas à s'exprimer dans la langue cible. Il s'agit des cas où l'apprenant sait traduire une partie de l'énoncé. Il change comme suit : « ik heb echt geen idee hoe je dit moet zeggen ».

Au moment où un type particulier de fonction surgirait dans les transcriptions, cette phrase ou ce mot sera colorié dans la couleur et la fonction qui lui appartient. Dans le tableau ci-dessous nous voyons de quelle manière les enregistrements sont transcrits. Pour toutes les phrases dans

les annexes il y a un « E » ou un « A ». Cela signifie respectivement « enseignant » et « apprenant ». Au cas où il s'agirait d'un énoncé qui est inaudible, nous mettrons un [IN].

Cours	Temps	Numéro de phrase	E/A	Phrase
TV3	23:00	47.	E	Voilà, en te moquant, hè spotten , en te moquant tout le temps

Toutes les fonctions que nous saurons classifier sous une fonction seront représentées dans le tableau ci-dessous. À partir de ce tableau des nombres d'alternances codiques seront calculés les pourcentages. Le pourcentage a été calculé de la manière suivante. Le nombre de fois qu'une fonction se révèle dans un cours est divisé par toutes les alternances codiques de ce cours et est multiplié par 100. Nous calculerons la moyenne en prenant le nombre de fois qu'une fonction se révèle dans tous les cours est divisé par toutes les alternances codiques de ces cours. Le nombre de fois qu'une fonction se révèle dans un cours est divisé par toutes les alternances codiques de ce cours et est multiplié par 100.

Concepts	TV3	%	TK2	%	DELF	%	FS	%	Moyenne %
Fonction d'alternance chez les enseignants									
Changement du sujet									
Fonctions affectives									
Fonctions répétitives									
Fonction de clarification									
Fonction de correction									
Fonctions sociales									
Total :									
Fonction d'alternance chez les apprenants									
Équivalence									
Garder la parole									
Contrôle du conflit									
Réitération									
Fonction émotionnelle									
Total:									

4. Résultats

C'est à partir des transcriptions que nous avons trouvées les résultats se trouvant ci-dessous. Les chiffres dans le tableau nous montrent combien de fois l'alternance codique se présente en fonction des transcriptions.

Concepts	TV3	TK2	DELF	FS
Fonction d'alternance chez les enseignants				
Changement du sujet	0	0	0	0
Fonctions affectives	7	5	0	3
Fonctions répétitives	12	8	0	18
Fonction de clarification	19	14	0	7
Fonction de correction	1	0	0	1
Fonctions sociales	0	1	1	0
Fonction d'alternance chez les apprenants				
Équivalence	1	2	1	59
Garder la parole	0	0	2	3
Contrôle du conflit	2	8	1	11
Réitération	9	1	5	10
Fonction émotionnelle	0	4	13	12
Total:	51	43	23	124

Changement du sujet

Dans la catégorie changement du sujet nous n'avons pas retrouvé d'alternance codique.

Fonctions affectives

L'exemple ci-dessous se trouve dans la transcription du cours TK2. L'enseignant utilise cette l'alternance codique pour confirmer que l'apprenant a fait un bon travail et pour le stimuler à continuer ainsi.

E Bien, **deze gaat goed** Yasmine.

A Oui

Cette fonction se révèle aussi dans des cas où l'enseignant veut faire rire les apprenants ou a l'intention de le faire. Ceci est rendu explicite dans l'exemple suivant.

E Là on est plus on est plus réaliste hein, on ouvre les fenêtres et on jète l'argent par la fenêtre ?

A Het is toch over de toonbank gooien ?

A Het is balk jongens, ik kan er niks aan doen.

E **Oke balk, geen balkenende he ? Nee balk. Oké** bon, va [IN] donc c'est voilà hein. Alors il sort facilement de ses gonds. Ça c'est aussi c'est très courant ça, très courant. Il sort facilement de ses gonds.

L'enseignant utilise dans ce cas l'alternance codique afin de faire rire les apprenants en changeant de langue.

Fonctions répétitives

E Je viens de le dire, je viens de. Hein **wat ik zojuist heb ge-**. Alors, tegengaan c'est contrer. I l [IN], vermijden, c'est presque la même chose. Quand on parle de déchet, afval hein. Les poubelles, prullenbakken.

Comme nous pouvons le voir dans l'exemple ci-dessus, il est question d'une fonction répétitive. Dans ce cas, l'enseignant est en train d'expliquer une construction grammaticale et a par conséquent besoin de la traduction néerlandaise de sorte que cela soit plus clair pour les apprenants néerlandais qui connaissent bien leur propre langue. En fait, il s'agit d'une projection sur leur langue maternelle. De plus, cette fonction s'utilise aussi quand l'enseignant veut traduire le sens d'une manière littérale. Un exemple en est « poubelles, prullenbakken ». L'enseignant change directement après le mot français au néerlandais pour que le sens du mot soit compris par les apprenants. De cette manière, les apprenants enrichissent leur vocabulaire.

Fonction de clarification

E Vous voyez la différence entre elle est souvent dans la lune. C'est-à-dire que elle est souvent rêveuse hein **een beetje dat je met je gedachten ergens anders bent**. Ce n'est pas la même chose que être était en l'air. Ce n'est pas la même chose, ça veut dire être étourdie et on a expliqué déjà ce que c'était qu'être étourdie, vous vous souvenez de ça ?

Dans cet exemple, nous remarquons une fonction qui a affaire à l'alternance codique et en particulier à la clarification. Cela dit, il s'agit en effet d'un ajout d'informations, parce que l'enseignant aurait pu dire « dromerig » comme traduction de « rêveuse » mais choisit de ne pas faire ainsi. L'enseignant choisit de donner une traduction plus exhaustive en donnant un peu plus d'informations qui se trouvent derrière le sens du mot « rêveuse ».

Fonction de correction

- A Le problème doit être résolu plus vite en utilisant ces données.
- E Alors, sauver c'est **gered** hein.
- A Résolu ?
- E Mais résoudre c'est de l'anglais ? C'est de l'anglais et pas du français. [IN] Voilà donc, peut être résoudre ou ?

Ci-dessus, nous remarquons que l'apprenant utilise un mot qui n'existe pas en français, notamment « résolu ». Ceci provient probablement de l'anglais, c'est l'apprenant qui francise le mot en question. Par la suite, l'enseignant donne premièrement le mot français qu'il pense que l'apprenant veut prononcer pour ensuite le traduire. Il fait ainsi pour montrer que ce n'était pas le mot qu'il faut en français.

Fonctions sociales

- E Voilà, bonne soirée. Et oui, **dus je denkt aan de kabels en die dingen die je nodig hebt om te tonen wat je gedaan hebt. Ja ? oké goed.**

Au début de ce cours, les apprenants ont dû montrer une vidéo, mais il y avait un certain nombre d'apprenants qui n'avaient pas apporté les matériaux dont ils avaient besoin. À ce moment-là, l'enseignant a expliqué que les apprenants doivent apporter tout ce dont ils ont besoin pour le prochain cours. C'est à la fin du cours que l'enseignant le répète, mais cette fois-ci en néerlandais pour répéter et souligner le message. L'enseignante baisse au niveau des apprenants pour être sûre que le message sera transmis.

Équivalence

- A Oui, ça non plus. Aussi, j'aime beaucoup les **candles, kaarsen** (1).
- E Bougies.
- A J'ai beaucoup des bougies que je **aansteken**.
- E Allume.

En ce qui concerne équivalence, il est question du fait que l'apprenant remplace le mot qu'il ne sait pas exprimer en français par un mot dans sa langue maternelle pour que l'apprenant soit capable de se prononcer quand même.

Garder la parole

- E Vous avez attendu pourquoi la Provence ? Je crois qu'elle dit que c'est une belle région.
- A C'est la question quel est le **beste vakantie plek**. Ton vacance favori. Ton destination de vacance favori.

En ce qui concerne l'exemple qui se trouve ci-dessus, l'apprenant se sert de sa langue maternelle pour compléter la phrase. En changeant de langue, l'apprenant est capable de se prononcer malgré un manque de vocabulaire.

Contrôle du conflit

- A Moi je n'ai pas une voiture, je ne sais pas, ça c'est bien mais. **Het is toch in hoeverre je bijdraagt aan de milieuvuiling ?**

Le contexte de cet énoncé est qu'une explication difficile se déroule avant, pendant laquelle l'apprenant perd le fil. Il s'agit d'une alternance codique du français au néerlandais pour démontrer que l'apprenant ne suit plus l'explication. En fait, c'est une combinaison de l'incompréhension au niveau du contenu et de la langue.

Réitération

- E Qu'est-ce que vous savez ce que c'est une conjonction ?
- A **Voegwoord**.

L'enseignant demande ici à la classe si quelqu'un sait ce qu'est une conjonction. Un apprenant répond en disant « voegwoord ». Il ne s'agit donc pas d'une explication de ce qu'est une conjonction, mais plutôt d'une traduction. En traduisant le mot, l'apprenant montre qu'il a compris ce que l'enseignant veut dire. L'apprenant est conscient du sens du mot dans sa langue maternelle et comprend par conséquent la situation dans laquelle le mot est utilisé.

Fonction émotionnelle

A Peut-être les entreprises peuvent, hoe zeg je dat zich daar settelen.

L'apprenant change ici de langue du fait qu'il ne sait pas comment traduire « settelen » en français. L'insécurité est démontrée parce que l'apprenant sait probablement traduire « hoe zeg je dat ». Toutes les phrases introduisant par « hoe zeg je dat ? » ou « wat is het woord voor » ou quelque chose de ressemblant, montre l'insécurité linguistique. Cependant, dans les cas où il est question d'une alternance de langue qui ne concerne qu'un seul mot, il s'agit bien entendu de l'équivalence.

4.1 Les rapports

Concepts	TV3		TK2		DELFF		FS		Moyenne
Fonctions d'alternance chez les enseignants									
Changement du sujet	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,00 %	0,00 %
Fonctions affectives	7	13,73 %	5	11,63 %	0	0,00 %	3	2,42 %	6,94 %
Fonctions répétitives	12	23,53 %	8	18,60 %	0	0,00 %	18	14,52 %	14,16 %
Fonction de clarification	19	37,25 %	14	32,56 %	0	0,00 %	7	5,65 %	18,86 %
Fonction de correction	1	1,96 %	0	0,00 %	0	0,00 %	1	0,81 %	0,69 %
Fonctions sociales	0	0,00 %	1	2,33 %	1	4,35 %	0	0,00 %	1,67 %
Total :	39/51		28/43		1/23		29/124		
Fonctions d'alternance chez les apprenants									
Équivalence	1	1,96 %	2	4,65 %	1	4,35 %	59	47,58 %	14,64 %
Garder la parole	0	0,00 %	0	0,00 %	2	8,70 %	3	2,42 %	2,78 %
Contrôle du conflit	2	3,92 %	8	18,60 %	1	4,35 %	11	8,87 %	8,94 %
Réitération	9	17,65 %	1	2,33 %	5	21,74 %	10	8,06 %	12,44 %
Fonction émotionnelle	0	0,00 %	4	9,30 %	13	56,52 %	12	9,68 %	18,88 %
Total:	11/51		15/43		22/23		95/124		

La quantité la plus/moins élevée

Ce qui sort de notre analyse est que la fonction la plus utilisée est la fonction de clarification chez les enseignants. Ceci est avec une moyenne de 18,86 %. En ce qui concerne la fonction dont les apprenants se sont le plus souvent servis, est l'insécurité linguistique, avec une moyenne de 18,88 %. La fonction qui apparaît le moins souvent chez les enseignants, c'est changement du sujet, notamment avec 0 % . Cela veut dire que cette fonction n'est pas du tout utilisée. Concernant les apprenants, c'est garder la parole qui est la fonction la moins utilisée avec un pourcentage de 2,78 %.

Quand nous prenons en compte l'utilisation de l'alternance codique et le rapport entre les apprenants et les enseignants, il nous devient clair que ce sont les apprenants qui se servent le plus de l'alternance codique, notamment avec 59,75 % contre 40,25 % chez les enseignants.

	Quantité d'alternance codique	Pourcentage
Enseignants	97/241	40,25 %
Apprenants	144/241	59,75

Résultats frappants

Il est remarquable que la fonction du changement de sujet ne soit jamais utilisée. Quand nous comparons les différences en fonction des classes en ce qui concerne la façon dont on utilise l'alternance codique, il est surprenant que chez le cours de DELF l'enseignante ne se serve qu'une seule fois de l'alternance codique, notamment de la fonction sociale. Cette fonction est d'ailleurs également peu fréquente chez les autres enseignants. Il est aussi étonnant que la fonction de l'insécurité linguistique n'apparaît pas dans les cours de TV3. Par contre, nous constatons un pic concernant les résultats du cours de DELF, dû à un pourcentage de 56,52 %. Un autre résultat frappant est que la fonction d'équivalence se constate relativement peu dans les transcriptions des cours de TV3, TK2 et DELF, tandis que FS a un pourcentage de 47,58 %. Concernant le cours de TK2, la fonction de contrôle du conflit est frappante, parce qu'elle a un pourcentage de 18,60 %.

5. Discussion

Dans ce chapitre, nous remarquerons les points auxquels nous pouvons adresser des critiques.

Niveau

Tout d'abord, nous avons effectué des enregistrements dans de différents cours. Les niveaux des cours ne sont pas pareils. Les apprenants qui ont un niveau plus élevé pourraient se servir moins de l'alternance codique. Ce déséquilibre entre les niveaux pourrait influencer les résultats.

Matière et cours

Le contenu et la structure diffèrent selon les cours. Par exemple, dans les transcriptions de France Sésame, le cours était structuré d'une telle manière que les apprenants devaient beaucoup parler. Par conséquent, c'est l'enseignant qui parle moins et aura donc moins de possibilité de se servir de l'alternance codique. Pendant le cours de TK2, il y avait une explication, de la part de l'enseignant, qui était sentie comme difficile par les apprenants. Les apprenants ont posé beaucoup de questions en néerlandais. Un seul cours a été enregistré, donc nous ne pouvons pas dire si c'est toujours le cas. Ceci vaut également pour les cours DELF et TV3. De plus, cela se voit surtout dans les cours de France Sésame où nous avons enregistré trois cours. Dans le premier et troisième cours il y avait beaucoup plus d'alternance codique que dans le deuxième. Un autre aspect est que le nombre des apprenants varie aussi en fonction des classes que nous avons enregistrées. Dans les petites classes, c'étaient les apprenants qui avaient beaucoup la parole et ils étaient donc poussés à dire un peu plus.

Enseignants

Au total, nous avons enregistré quatre enseignants. Chaque enseignant donne le cours selon son propre style et se sert différemment de l'alternance codique. Il se peut donc qu'en moyenne l'un se serve plus de l'alternance codique tandis que l'autre ne s'en sert pas d'une telle manière.

Présence de la chercheuse

Il se peut qu'un facteur restrictif sur la recherche soit la présence de la chercheuse. Les apprenants se tairaient dû à cette présence, ce qui influence probablement l'alternance codique.

Enregistrements

Pour être capable de réaliser les transcriptions, nous avons besoin du matériel audio. Il y avait une différence dans la façon de parler, c'est-à-dire que chaque apprenant ou chaque enseignant ne se prononçait pas de la même façon : l'un parlait plus clairement que l'autre. L'analyse des enregistrements est bien entendu une interprétation à partir des tableaux dressés avec les définitions se trouvant dans la méthodologie. Cela veut dire que l'analyse est faite à partir des définitions que nous avons formulées nous-mêmes.

Recherche complémentaire

Pour une recherche complémentaire, nous proposons de comparer les mêmes ou de différents niveaux pour être capables de démontrer s'il s'agit d'une augmentation en ce qui concerne l'utilisation de l'alternance codique en fonction de l'augmentation du niveau.

6. Conclusion

Pour répondre à la question principale, nous traiterons premièrement les sous-questions. Ensuite, nous donnerons une réponse à la question principale de cette recherche.

Est-ce les enseignants ou les apprenants qui se servent le plus de l'alternance codique ?

En ce qui concerne les cours différents, les enseignants des cours de TK2 et TV3 se servent plus de l'alternance codique que les apprenants dans ces mêmes cours. C'est l'inverse dans les cours de DELF et France Sésame. Mais, en moyenne, ce sont les apprenants qui se servent le plus de l'alternance codique, notamment avec un pourcentage de 59,75 %. Les enseignants utilisent dans 40,25 % des cas l'alternance codique.

En prenant en compte tous les cours, ce n'étaient pas, les enseignants qui se servaient le plus de l'alternance codique mais les apprenants. Cette hypothèse a donc été rejetée.

Quel est le rapport entre les différentes fonctions de l'alternance des langues chez les enseignants ?

1. Fonction de clarification (18,86 %)
2. Fonctions répétitives (14,16 %)
3. Fonctions affectives (6,94 %)
4. Fonctions sociales (1,67 %)
5. Fonction de correction (0,69 %)
6. Changement du sujet (0,00 %)

Ci-dessus nous avons dressé un classement concernant les fonctions. Ce classement va des fonctions qui se manifestent le plus souvent aux fonctions qui se voient peu ou pas. Nous pouvons en conclure que la fonction de clarification est la fonction la plus utilisée par les enseignants. En bas de ce classement se trouve changement du sujet qui est la fonction la moins utilisée. Ce sont les fonctions sociales et correction qui sont en effet les fonctions qui sont peu utilisées.

Quel est le rapport entre les différentes fonctions de l'alternance des langues chez les apprenants ?

1. Fonction émotionnelle (18,88 %)
2. Équivalence (14,64 %)
3. Réitération (12,44 %)

4. Contrôle du conflit (8,94 %)
5. Garder la parole (2,78 %)

Dans le classement ci-dessus il y a une grande différence entre la fonction qui s'utilise le plus, notamment l'insécurité linguistique, avec un pourcentage de 18,88 % et la fonction dont on se sert le moins, qui est : garder la parole.

Ces sous-questions nous aideront à formuler une réponse à notre question centrale, qui est la suivante :

De quelle manière se révèlent les différentes fonctions de l'alternance codique du français au néerlandais dans des classes FLE ?

Les fonctions de l'alternance codique se révèlent dans le classement suivant.

1. Fonction émotionnelle
2. Fonction de clarification
3. Équivalence
4. Fonctions répétitives
5. Répétition
6. Contrôle du conflit
7. Fonctions affectives
8. Garder la parole
9. Fonctions sociales
10. Fonction de correction
11. Changement du sujet

À partir de l'analyse des transcriptions, nous tirons la conclusion que dix des onze fonctions que nous avons examinées, se révèlent en effet dans les cours en question. C'est la fonction de changement du sujet qui ne se voit pas du tout. La fonction émotionnelle et clarification apparaissent le plus.

En vérifiant les résultats avec notre hypothèse en ce qui concerne les fonctions les plus utilisées par les apprenants et les enseignants, nous pouvons conclure que cette hypothèse est soutenue.

Bibliographie

- Cole, S. (1998). The use of L1 in Communicative English Classrooms. *The Language Teacher*, 22, 11-13.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 1-8.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, 50(4). 303-311.
- Flyman-Mattsson, A., Burenhult, N. (1999). Code switching in second language of French. *Working Papers*, 47, 59-72.
- Gardner-Chloros, P. (2010). *The handbook of language knowledge*. West Sussex: Wiley-Blackwell. 1-844.
- Greggio, S., & Gil, G. (2007). Teacher's and learners' use of code switching in the English as a foreign language classroom: a qualitative study. *Linguagem & Ensino*, 10(2), 371-393.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 6, 467-477.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lüdi, G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, 9(2), 125-135.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Numan, D. and Carter, D. 2001. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sert, O. (2005). The Functions of Code Switching in ELT Classrooms. Hacettepe University
The Internet TESL Journal, 11(8), 1-6.

Annexes

Annexe 1 – TV3

Matière	Temps	Numéro	E/A	Phrase
TV3 Enregistre- ment 1	4:40- 5:34	1.	E	Pour ce qui concerne l'expression du moyen. J'ai appris le français en écoutant des chansons. Et donc, en néerlandais c'est ik heb Frans geleerd door naar liedjes te luisteren . Et ça c'est une très grande différence avec le néerlandais. Les néerlandais ont souvent tendance à dire. Dus door dit te zeggen hè, maak je hem boos par exemple hein. Oké? Donc, les néerlandais ont tendance à traduire mot à mot par dire cela tu vas le mettre en colère. Mais donc attention c'est en disant cela. Donc, door iets te doen. Door dit te doen . La forme française par dire par plus un verbe comme vous faites en néerlandais est tout à fait incorrecte en français et donc là dans ce cas-là on utilise donc un gérondif.
	8:04- 9:00	2.	E	En fait embouteillage on l'utilise pas vraiment pour l'autoroute. Quand est-ce qu'on utilise le mot embouteillage plutôt?
		3.	A	En ville?
		4.	E	Voilà en ville. En fait ce sont des voitures qui viennent, qui se rencontrent dans tous les sens qui viennent dans tous les sens et en fait normalement dans un autoroute il y a une direction donc c'est en fait sur l'autoroute on parle toujours de bouchon. Donc voilà le nombre des bouchons. Mais attention embouteillage est meer opstopping hein, pour une ville par exemple. Het probleem kan snel opgelost worden, sneller worden opgelost door gebruik te maken van deze gegevens. Alors Paula tu as une idée ?

		5.	A	Le problème doit être résolu plus vite en utilisant ces données.
		6.	E	Alors, sauver c'est gered hein.
		7.	A	Résolu ?
		8.	E	Mais résoudre c'est de l'anglais ? C'est de l'anglais et pas du français. [IN] Voilà donc, peut être résoudre ou ?
		9.	A	Résolu ?
		10.		Oui, donc le participe présent ? Le passé du verbe voltooid deelwoord hein, donc de résoudre c'est ?
	10:00-10:46	11.	A	Hoewel c'est quoi ?
		12.	E	Une concession.
		13.	A	Anne ? trois ?
		14.	E	Bien que étant chère [IN].
		15.	A	Oui, donc bien qu'étant chère. Oui ?
		16.	E	Cette voiture reste encore [IN].
		17.	A	Oui, alors tu as dit cette voiture ? Pourquoi cette ? Parce que si on parle de auto in het algemeen hein, donc ?
		18.	E	La voiture.
		19.	A	La voiture, c'est ça.
	14:37-15:20	20.	E	Des râleurs, vous savez ce que c'est ? Dat kan ik niet zeggen want wij worden opgenomen hè. Dat kan ik niet zeggen.
		21.	A	Mopperaar, brombeer ?
		22.	E	Pardon ?
		23.	A	Brombeer.
		24.	E	Non c'est plus. Nee nee ik kan dat niet zeggen.
		25.	A	Zeurpieten ?
		26.	E	Netjes gezegd zeurpieten.
		27.	A	Slecht gehumeurd.
		28.	E	Je vous le dirais après. Si je peux permettre en néerlandais hein. Je pense à quelque chose.

	16:25- 19:00	29.	E	Alors il est entrée.
		30.	A	[IN].
		31.	E	Alors il est entrée dans hein pas il faut pas oublier le dans. Donc c'est toujours iets binnenkomen , entrer dans. Een zou binnenkomen . Een entrer dans une salle en français hein, donc hein il est entré dans le métro.
		32.	E	Bénéficier c'est pas correcte. Bénéficier dans l'avantage par exemple mais ici bénéficier.
		33.	A	Profiteren ?
		34.	E	Voilà profiter voilà. Profiter tu profiteras plus du paysage que voilà. En roulant pas trop vite ou en conduisant pas trop vite tu/on profit plus du paysage. Parce que ici vous voyez on, en néerlandais c'est toujours le problème, le 'je' est-ce que on parle à la personne je, c'est toi qui est devant moi ou alors vous avez faites une quelque chose de générale. Le 'je' peut avoir en néerlandais une valeur de généralité. Donc dans ce cas-là c'est soit on soit tu. Et donc on profite sans s et tu profites avec un bien sûr. Oui ?
		35.	A	Est-ce que c'est aussi possible de dire en roulant pas tellement [IN].
		36.	E	En roulant pas tellement vite. Oui c'est possible on parle , Ja maar ici on dit te snel hè. Parce que zo snel c'est tellement vite. Hij reed zó snel dat hij een ongeluk kreeg par exemple. Il roulait tellement aussi vite, donc c'est trop. Tu vois la différence ? Oui.
	21:00- 21:32	37.	E	Qu'est-ce que c'est un forgeront ? Qu'est-ce qu'il fait un forgeront.
		38.	A	Een smid ?
		39.	E	Oui c'est ça, c'est donc ancien. C'est en forgeant qu'on devient un forgeront. Donc le métier forgeront qu'on apprend à vraiment être un forgeront. Voilà.

	22:20-23:00	40.	E	Qu'est-ce que c'est la participe passé, présent, passé du verbe mettre.
		41.	A	Mis.
		42.	E	Oui, donc tu là mis en colère en ?
		43.	A	Moquer ?
		44.	E	Ja maar kijk, door, dan heb je het weer, door dit te doen. En ?
		45.	A	Moquant.
		46.	E	Voilà, en te moquant, hè spotten, en te moquant tout le temps.
	25:10-25:25	47.	E	Qu'est-ce que vous savez ce que c'est une conjonction ?
		48.	A	Voegwoord.
		49.	E	Voegwoord ja et donc ici [IN]
	35:35-36:02	50.	E	Elle prenait l'apéritif pendant qu'elle préparait l'entrée. Par contre ça c'est un peu bizarre mais bon. Ca sous-entend que les actions durent autant l'une que l'autre. Donc elle a bu l'apéritif pendant tout le temps qu'elle a préparée l'entrée. C'est possible hè. Zij heeft even een flinke slok op, toen ze klaar is met het vooraf. Vind je niet ? Donc, voilà que, vous comprenez ? Très bien.
	37:35-37:50	51.	E	Ça va ?
		52.	A	Je demande qu'est-ce que c'est une diligence ?
		53.	E	Une diligence ? qu'est-ce que c'est une diligence ?
		54.	A	Vastgoed [IN].
	39:20-39:34	55.	E	C'est une époque ?
		56.	A	Révolu ?
		57.	E	Révolu. Alors attention, vous voyez résolu is opgelost et révolu hein, donc voorbij.

	40 :00- 40:20	58.	E	Quel pourrait être une syntonie de récurant. Donc récurant vous avez compris c'est quelque chose qui revient, hein die zich herhaalt . Donc.
		59.	A	Répétitive ?
		60.	E	Répétitive, tout à fait, c'est ça. Répétitive voilà.
	41:30- 42:26	61.	E	Synonyme de réaliste.
		62.	A	Flegmatique.
		63.	E	Non, flegmatique c'est, zo mwah, een beetje nonchalant hè. Flegmatique, flegmatique c'est pas ça, c'est pas. Les Néerlandais ils sont réalistes, vous savez les Hollandais ils ont vite vu quand on dit quelque chose. Hein, c'est souvent que les français disent oh oui mais si ça c'était pas passé. Les Néerlandais disent c'est pas la peine d'en parler. Parce que de toute façon c'est fini. Donc, okè on parle de, on dit les Hollandais sont très pondérés. Met twee benen in de polder zo weet je . C'est très facile hein avec les Néerlandais vous savez. Voilà.
	42:49- 43:44	64.	E	On était dans le train de retour et l'étudiant hollandais me disait mais qu'est-ce que dit la personne chez qui j'étais m'a dit toujours oh que je me mets toujours dans la lune. Et l'apprenant néerlandais ah maar wat is dit nou wat zegt die nou . Et alors qu'est-ce qu'il veut dire donc elle est souvent dans la lune. Quand on connaît pas l'expression se trouve ça un peu difficile. Que veut dire être dans la lune ?
		65.	A	Distrain.
		66.	E	Etre distrait, être rêveur qu'on ah voilà. Een beetje verstrooid in het nederlands weet je . Voilà. On a la cœur sur la main on a déjà vu ça veut dire.
		67.	A	Généreux.
		68.	E	Synonyme de généreux ? On avait trouvé un autre adjectif qui était.

		69.	A	Dépensier.
		70.	E	Dépensier quand on s'est à l'extrême hein. Dus dat is echt meer verspillen. Mais ?
		71.	A	Gaspiller [IN].
		72.	E	Oui gaspiller c'est pareil.
	44:10-46:20	73.	E	Vous voyez la différence entre elle est souvent dans la lune. C'est-à-dire que elle est souvent rêveuse hein een beetje dat je met je gedachten ergens anders bent. Ce n'est pas la même chose que être était en l'air. Ce n'est pas la même chose, ça veut dire être étourdie et on a expliqué déjà ce que c'était qu'être étourdie, vous vous souvenez de ça ?
		74.	A	[IN] Onhandig ?
		75.	E	C'est maladroit.
		76.	A	Un peu qui avait prévention.
		77.	E	Non ça c'est avoir la grosse tête.
		78.	A	Misselijk ?
		79.	E	Alors, on y arrive on y arrive. Misselijk ja ja ja. Je me rencontre que vous avez quand même des souvenirs de ce que je vous ai expliqué. Alors il y a deux significations de étourdie. C'est que, alors on va finir l'exercice. Etourdie c'est vergeetachtig. Weet je dat je gauw dingen vergeet weet je. Oh oh je suis étourdi. Vous partez de la maison vous tirez la porte et vous oubliez de fermer la porte. Oh je suis étourdie. Vous laissez vos clés ici, vous laisser la clé usb ici ce qui m'est arriver il n'y a pas longtemps quand il pleuvait donc voilà. Mais bon voilà quand on est étourdie ik was helemaal zo maar oké. Et alors étourdie ça veut dire aussi ce que tu dis duizelig. Etourdie par exemple la chaleur c'est quel qu'un qui ne supporte pas la chaleur die wordt duizelig door de warmte, dat je draaijerig wordt. Voilà donc la chaleur m'étourdie. Voilà , il jette l'argent par les fenêtres. Alors je dis par les

				fenêtres c'est par la fenêtre mais la plupart du temps on dit par les fenêtres. Donc ça c'est pareil. C'est ?
		80.	A	Etre gaspilleur ?
		81.	E	Etre dépensier ou être prodigue.
		82.	A	Et Gaspilleur ?
		83.	E	Voilà et gaspilleur aussi. Parce que j'ai jeté l'argent pas la fenêtre ou par les fenêtres c'est vraiment acheter n'importe quoi. Donc c'est même pas être ça n'a rien à voir avec généreux. Généreux qu'est gul. Mais dépensier dat is echt van vous avez l'expression van gooien met geld, nee niet gooien met geld.
	47 :00- 48 :00	84.	E	Là on est plus on est plus réaliste hein, on ouvre les fenêtres et on jette l'argent par la fenêtre ?
		85.	A	Het is toch over de toonbank gooien ?
		86.	A	Het is balk jongens, ik kan er niks aan doen.
		87.	E	Oke balk, geen balkenende he ? Nee balk. Oké bon, va [IN] donc c'est voilà hein. Alors il sort facilement de ses gonds. Ça c'est aussi c'est très courant ça, très courant. Il sort facilement de ses gonds.
		88.	A	[IN].
		89.	E	C'est quelqu'un qui se met très vite en colère, hein colérique, coléreux, qui s'importe facilement hein, die heel snel boos wordt hè, voilà et un gond, vous savez ce que c'est un gond ?
		90.	A	Non.
		91.	E	Des gonds, c'est en fait een soort scharnier hè dus voilà et un gond et donc quand la, quand vous vous tapez la porte plus vite ça la porte a tendance à sortir de ses gonds. Sortir de ses gonds vous voyez ne pas rester droit, ce pas mettre en colère hein, sortir de voilà.
	49:55 - 50:10	92.	E	Il se dégonfle facilement. C'est très caractère.
		93.	A	Lâche.

		94.	E	Laf, lâche c'est-à-dire manquer de courage.
	51:17- 51:30	95.	E	C'est quelqu'un qui est très avare, elle attache pas son chien avec des saucisses. C'est quelqu'un qui regarde à la dépense. Hein donc oui. Die zuinig is hè, die niet zo gauw geld uitgeeft. Oui voilà.

Annexe 2 – TK2

Matière	Temps	Numéro	E/A	Phrase
TK 2 Enregistre- ment 1	04:29- 05:08	1.	E:	Il y a le liage, vous avez peut-être, un peu dépendant des cours que vous avez eus, le liage c'est la traduction du mot en anglais binding et binding c'est un des phénomènes linguistiques qui se trouve dans le modèle. C'est-à-dire qu'on vous apprend le modèle [IN]. On a vu quand on remonte un tout petit peu c'est gouverner ou régir en français et binding c'est un autre phénomène. Vous avez entendu parler de binding quelque part ?
	08:57- 09:25	2.	E	S'il y a cet élément il faut le faire dans la même phrase.
		3.	A	Oui, avec phrase vous voulez dire le subordonné et de hoofdzin zeg maar ? Toch ? Ça c'est la distinction n'est-ce pas ?
		4.	E	Oui, en principe pour les phrases il y a une distinction entre la principale hoofdzin et la subordonnée bijzin .
	10:56- 12:07	5.	E	Le terme conjoint vous dit quelque chose ? Qu'est-ce que c'est ? qu'est-ce que ça signifie ?
		6.	A	Dat ze vastgeplakt zijn toch?
		7.	E	Oui.
		8.	A	Aan een bepaald deel van de zin.
		9.	E	Aan een bepaald deel van de zin?
		10.	A	Aan een persoons.
		11.	E	Aan een persoonsvorm kunnen ze geplakt zijn of.
		12.	A	Een onderwerp, nee?
		13.	E	Nee, niet aan het onderwerp. Ze kunnen op zich ook aan een infinitief hechten, dus ze worden eigenlijk aan werkwoorden gehecht. Als het werkwoord een persoonsvorm is dan doe je het aan een persoonsvorm als un werkwoord een heel werkwoord is of een infinitief dan pak je ze bij het infinitief, donc je le vois, le vois, la forme

				en tout, j'aimerais bien le voir, le voir. Et c'est un peu caché dans la morphologie. Morphologie c'est conjoint, samenvoegen of joint together . C'est-à-dire l'idée qu'on prend le verbe et on l'ajouterait.
	24:40-25:36	14.	E	Si on commence par ici, est-ce que ça, c'est comment le B? Une réponse, non?
		15.	A	Ik heb echt geen idee, al slaat u me dood. Geen idee.
		16.	E	Staan ze boven elkaar of niet ? ze staan boven elkaar en dat is de intuïtief bij domineren, ja, dus als domineren in deze boom is, deze domineert die, die domineert die, die domineert die.
		17.	A	Ja oké, maar dan domineert A, B, dat snap ik, B domineert C en D, dat is logisch maar dan staan ze toch niet boven elkaar, dan staat A toch boven B?
	31:31-33:10	18.	A	Wat betekent het dat daar bij het tweede puntje staat? Dat punt, ik snap niet.
		19.	E	Dat is de vertak, le premier noeud branchant , de eerste knoop die vertakt .
		20.	A	Qui domine X?
		21.	E	Qui domine X, domine Y. Donc X c'est dans l'exemple c'est B, et Y c'est G par exemple.
		22.	A	Dat snap ik niet.
		23.	E	J'aurais pu dire A ne domine pas B ou B ne domine pas C, selon vous ?
		24.	A	Maar waarom is B, X nou hoe kan ik dat weten?
		25.	E	Nou, ik gebruik, ik heb deze boom, Ja er staan etiketjes op dit ding. Ik ga nou even kijken, ik begin bij B bedenk ik me net, ik had ook met A kunnen beginnen of F.
TK 2 Enregistre- ment 2	14:52- 15:15	26.	E	On peut pas dire en français, il est rentré chez lui-même. Ce qui est un peu illogique. Parce que c'est le même système. Chez lui tout seul peut renvoyer à Victor.
		27.	A	Hoe zit dat met het Nederlands dan ?

	16:50-16:56	28.	E	En principe indéfini ça devrait être fait par hein, quelque part, onbepaald en néerlandais.
	18:00-18:15	29.	A	Ça c'est peut être une solution parce que ça évite des verwarringen .
		30.	E	[IN] la solution, ici n'est pas un problème mais c'est un cas spéciale pour les Français.
	19:00-20:30	31.	E	Elle pense à soi, zij denkt aan zich, zichzelf . Devrait-il elle pense à elle-même. C'est considéré comme veilli. On en trouve des exemples.
		32.	E	Il y a des remarques si on rêve souvent de soi, le on peut-être, on dit que c'est singulier donc on a se, mais il peut être [IN] et donc le on normalement c'est singulier mais il [IN] le sens réciproque même si c'est singulier, donc on se connaît, wij kennen elkaar .
		33.	A	En néerlandais.
		34.	E	En néerlandais. Le on même si c'est singulier ça peut avoir le sens pluriel. Si on a vu le pluriel qui a la dernier. Pour le pronom réfléchi réciproque, en néerlandais on peut faire la différence, wij kennen onszelf et wij kennen elkaar . Et pour le français nous nous connaissons ou nous nous connaissons les uns les autres.
	20:52-22:00	35.	E	Donc en néerlandais le sens de onszelf, ik ken mezelf, jij kent jezelf, wij kennen onszelf .
		36.	A	Maar wat is dan elkaar?
		37.	E	En elkaar is een andere betekenis, als c'est nous que le 4,5,6, le 4 connaît 5 et 6 et 6 connaît 4 et 5.
		38.	A	Ja, dan.
		39.	E	Dans ce cas-là on dit elkaar.
		40.	A	Ja.
		41.	E	Oui donc avec les derniers on peut indiquer un peu plus en détail ce que c'est la différence entre onzelf et elkaar .
		42.	A	Vraagje, waarom réfléchi.
		43.	E	Maakt niet uit, het maakt niet uit.

	23:00- 23:50	44.	E	Dans ce cas-là normalement on aura donc une relation avec deux réfléchi. Donc pour la grammaire en néerlandais on pourra ajouter il y a des expressions qui font problème de la théorie du liage.
		45.	A	Maar eigenlijk is de eerste ons.
		46.	E	De eerste ons is eigenlijk.
		47.	A	Die is toch enkelvoud als ons kent ons.
		48.	E	Nee nee nee, die blijft meervoud.
	25:07- 25:26	49.	E	Donc, si on a dit on a pris du sens pluriel ça veut dire pas, wij kennen donc en néerlandais on prend le sens wij kennen onszelf ça n'implique pas que, wij kennen elkaar et l'inverse, si on dit wij kennen elkaar ça n'implique pas dat je jezelf kent.
	25:32- 25:34	50.	E	Bien, deze gaat goed Yasmine.
		51.	A	Oui.
	26:49- 26:52	52.	E	C'est nous, Claire et Marie is derde persoon en nous is eerste persoon .
	28:51- 29:05	53.	E	Il faut chercher un antécédent dans la phrase, oui ? dans la subordonnée il n'y a pas d'antécédent.
		54.	A	Wat betekent de zin ?
		55.	E	Hij is fout dus je kunt er niks mee.
		56.	A	Et pourquoi c'est possible qu'il y a trois fois un un?
	29:36- 30:33	57.	E	Dans ce cas-là on parle de coréférence.
		58.	A	Oké, maar als het werkwoord niet goed is ?
		59.	E	Dus je moet voor jezelf uit elkaar houden, waarom is het fout? En de vraag van wat kan ik doen om het te repareren? Dat zijn verschillende vragen en de vraag hier, hoe kun je de onmogelijke dingen eruit krijgen? Dan moet je niet zeggen van dat is onmogelijk want goed is dit, dan heb je de onmogelijkheid niet buiten gezet dus dit vraagt naar waarom is het fout? Niet, wat moet ik doen om het goed te

				 maken? La sœur de Paul se parle où le se devrait référer à Paul.
	31:00-31:50	60.	E	Ta mère te connaît, est-ce que c'est possible ?
		61.	A	Oui.
		62.	E	Ouais?
		63.	A	Ja die is goed, maar waarom is die vorige dan niet goed? La soeur de Paul?
		64.	E	C'est comment? L'antécédent de c'est comment pas le [IN].
		65.	A	Je moet twee stappen omhoog.
		66.	E	C'était les deux ensembles, donc ici il y a, Hein ?
		67.	A	Ja.
	34:04-34:40	68.	E	Donc, les théories qu'on a vu avec se sont également valable si on a les variantes avec même.
		69.	A	Maar als je zo een boom tekent dan geeft dat echt argumenten waarom, waarom het.
		70.	E	Ja.
		71.	A	Oke.
		72.	E	In die zin heb je een hele grote stap vooruit gemaakt. Wat moet ik met die boom en nu zeg je van met die boom kan ik.
		73.	A	Er gebeurt iets.
	35:00-35:36	74.	E	Quelle est la généralisation qu'on pourra faire?
		75.	A	Nou, van wat je in het nederlands krijgt heb ik niet zoveel zicht maar dus le pronom réfléchi.
		76.	E	Ja.
		77.	A	En français, c'est un pronom réfléchi [IN].

Annexe 3 – DELF

Matière	Temps	Numéro	E/A	Phrase
DELF Enregistre- ment 1	00:00- 6:00	1.	E	Alors, la dernière fois que nous nous sommes vus, nous n'étions pas vraiment ici. Ou étions nous la dernière fois ? Oui, Michel ?
		2.	A	A Liège
		3.	E	Oui à Liège, on était soit dans la voiture, soit à Liège. D'accord. Donc la dernière fois nous étions à Liège et je vous ai demandé de faire un interview. Oui, d'accord. Ruud, tu as fait l'interview avec qui ?
		4.	A	Avec Kan.
		5.	E	Avec Kan, on peut le voir aujourd'hui ?
		6.	A	Uh ik heb hem maar, ik heb niet zo'n.
		7.	E	Tu peux le dire en français si-te-plaît?
		8.	A	J'ai le interview.
		9.	E	D'accord, allez vois- y. Allez allez-y.
		10.	A	Mag ik dit wel in het nederlands zeggen ? Ik heb niet zo'n kabeltje zodat je het daaraan kan doen en ik weet ook niet precies hoe dat werkt dus ik kan het alleen gewoon afspelen via mijn iphone. Dus dat is niet zo goed te verstaan. Dus we kunnen het wel doen. Maar die vrouw was ook echt gemeen. Ze ging heel anti doen, alsof ze niks verstond van wat wij zeiden. [...].
		11.	E	Femke ?
		12.	A	Wij hebben het wel opgenomen maar we mochten het niet filmen.
		13.	E	Donc c'est uniquement un exercice d'écoute ?
		14.	A	Oui.
		15.	E	C'est un exercice d'écoute. Ça ne fait rien, on écoute ?
		16.	A	Maar ik ben, je ne sais pas.
		17.	E	Si c'est aujourd'hui ?
		18.	A	Of ik hem kan aansluiten.

		19.	E	Alors, moi les problèmes techniques ce n'est pas ma spécialité hein.
		20.	A	Ik kan het wel gewoon laten horen maar dan horen niet veel mensen het omdat het best wel zacht is. Want we hebben een beetje stiekem gefilmd. [...]
		21.	E	Mais c'est quand-même pas la côté du nord, c'était la Belgique. Donc vous n'avez pas besoin de tout ça en cachette. Donc le son n'est pas très bon. Écouté Kan, mais vous avez besoin d'un câble, c'est ça ? Non ? On essaie tout suit et je dis si c'est acceptable ou pas acceptable. On commence avec vous ?
		22.	A	Ik kan het misschien thuis wel op een stickje zetten.
		23.	E	Oké, donc la semaine prochaine. Promis hein promis.
		24.	E	Donc ce qu'on va faire c'est écouter l'interview. [...] Et après vous avez me dire si vous avez comprenez les questions de Femke et si vous avez comprenez les réponses. D'accord, vous prenez un papier et vous écrivez les réponses. Ce que vous comprenez. D'accord
		25.	A	Ah, excuse dat was hem niet.
		26.	A	Mevrouw mag ik een blaadje.
		27.	E	Vous n'avez pas de caliers ?
		28.	A	Non.
	9:35-10:00	29.	E	Vous avez attendu pourquoi la Provence ? Je crois qu'elle dit que c'est une belle région.
		30.	A	C'est la question quel est le beste vakantie plek . Ton vacance favori. Ton destination de vacance favori.
	10:50-11:15	31.	E	Vous avez entendu dans quel type d'éducation ? Vous avez entendu Kan, dans quelle école.
		32.	A	Wat ?
		33.	E	Dans quel école est ce qu'on a eu des cours de néerlandais ?
		34.	A	Nee.
		35.	E	Pardon ?

		36.	A	Ik heb het niet verstaan.
		37.	E	Ah tu n'as pas compris.
DELFI Enregistrement 1	2:20- 2:45	38.	E	Le numéro deux qu'est-ce qu'on a, Ruud ?
		39.	A	I.
		40.	A	Nee C.
		41.	E	Oui, alors pourquoi est-ce que C c'est mieux que I.
	3:40- 5:50	42.	E	Les fruits de mer, Eva qu'est-ce que tu as choisi ?
		43.	A	H.
		44.	E	H, oké tu peux me donner un exemple d'un fruit de mer dans H, un exemple ?
		45.	E	Ja dat ze uh, des oiseaux.
		46.	E	Nee, les oiseaux.
		47.	A	Vogels.
		48.	E	C'est un animal qui fait [...], d'accord. C'est pas un fruit de mer. Ruud un exemple d'un fruit de mer dans le texte
		49.	A	Caban.
		50.	E	Pardon.
		51.	A	Caban.
		52.	E	Hmm, alors des cabans, ça c'est un caban.
		53.	A	Een boot ?
		54.	E	Ilse, on va le demander à Ilse. Un exemple d'un fruit de mer dans le texte. C'est facile hein, parce que Eva a dit que les fruits de mer c'est H. Donc vous chercher dans la paragraphe H. Tu as trouvé ? Gabriel un exemple. [...].
		55.	E	Alors un exemple c'est ça. Huitre. C'est un fruit de mer d'accord. Un huitre c'est comme ça.
		56.	A	Een mossel.
		57.	A	Wier.
		58.	E	Non, ça c'est un moule. C'est noir et ça c'est gris et très très dur.

		59.	A	Een oester.
		60.	E	Oui.
	6:20- 6:40	61.	E	L'huitre n'est pas contente donc il fait kgrr. Elle devient tout petite. Vous mettez un peu de jus de citron, alors là il trouve ça terrible. Donc il fait encore plus petit.
		62.	A	Leeft die dan nog ? Ja toch ?
		63.	A	Mais oui.
	13:25- 14:30	64.	A	Tu aimerais loger où ?
		65.	A	Dans un hôtel.
		66.	A	Pour une semaine c'est cent euro.
		67.	A	Ah, oui c'est perfect . C'est le rue château [IN] 4.
		68.	A	Je veux faire de vélo. Oh wacht die had ik al . Je suis sportif et courageux.
	18:25- 18:50	69.	E	Voilà, bonne soirée. Et oui, dus je denkt aan de kabels en die dingen die je nodig hebt om te tonen wat je gedaan hebt. Ja ? oké goed.

Annexe 4 – France Sésame

Matière	Temps	Numéro	E/A	Phrase
France Sésame 21-05 Enregistre- ment 1	29:00- 32:35	78.	A	Il y a une mois, j'ai arrêté à manger, wat is vlees ook alweer ?
		79.	A	Viande.
		80.	A	Oui, ça non plus. Aussi, j'aime beaucoup les candles, kaarsen.
		81.	E	Bougies.
		82.	A	J'ai beaucoup des bougies que je aansteken.
		83.	E	Allume.
		84.	A	Que j'allume. Je pense que ce n'est pas mauvais pour l'air. Je prends l'avion un ou deux fois par ans. Donc ça c'est très très. Je crois que c'est ça c'est le.
		85.	A	Het is vervuilend.
		86.	A	Pollué ?
		87.	A	Polluant.
		88.	A	Et comment est-ce que vous pensez que vous pouvez trouver une solution pour la pollution.
		89.	A	Il existe des gouvernements aujourd'hui qui essaie de, zelfvoorziening , je sais pas. Qui essaie de faire une régime de zelfvoorziening . Et ça je pense c'est très bien. Et aussi on a, il existe un développement dans le métro, les gazones. On veut utiliser de l'eau pour ça. Moi j'espère que ça arrive bien. [IN]
		90.	A	Et des voitures électroniques ?
		91.	A	Oui, moi je n'ai pas beaucoup de connaissance de ça. Parce que moi, je ne sais pas si les électroniques c'est plus duurzaam que les autres. C'est moins cher, c'est clair, c'est sûr. Mais pour la pollution moi je ne sais pas.

	35:15-35:50	92.	A	En hollande il y a si beaucoup des gens qui vont du vélo. Tout le monde, gewend .
		93.	A	Ik weet het wel. Gewend, hmm oké. Dan houden we het op gewend.
	36:50-37:30	94.		Pensez-vous qu'on garde la nature ou changer l'industrie pour diminuer la pollution ?
		95.	A	Je n'ai pas compris.
		96.	A	Garder la nature, tegengaan les défavorisations, changer l'industrie.
	40:00-40:30	97.	A	Je pense qu'on peut le voir, après c'est dur de voorspellen des conséquences.
		98.	A	Précéder ?
		99.	E	Prévoir.
	41:30-42:10	100.		Je pense que le Brésil c'est un pays un peu dangereux pour des touristes. Changer pour faire le pays plus veilig .
		101.	A	Sécurité, sûre.
	43:10-44:00	102.	A	Et aussi maintenant il y a peut-être une influence positive parce que ils ont beaucoup des gens pour construire le stadium , le stade. Mais après, les gens ont aimé, auraient. De 3^e persoon meervoud.
		103.	A	Auraient.
	45:50-46:30	104.	A	Je ne sais pas si les gens peuvent aller au concert. Les stades villes c'est une problème je pense. Parce que moi [IN] un peu pas en penser bestemmingen . Autre chose qu'on peut faire avec les stades.
		105.	A	Destination.
	48:00-48:20	106.	A	Il y avait quelques minutes qu'on ne peut pas trouver le mot pour gewend zijn .
		107.	E	Etre habitué à quelque chose. Avoir l'habitude de.
		108.	A	Etre habitué à des cyclistes.
	50:15-50:30	109.	A	Exemples comme China , Chine.
		110.	E	Oui, la Chine.

	51 :05- 51 :20	111.	A	Quel sont les conséquences pour l'économie du Brésil, c'est qu'il y a beaucoup de factoren .
		112.	E	Des facteurs.
		113.	A	Des facteurs jouent un rôle dans l'économie.
	51 :40- 51 :50	114.	A	La dernière question était plus précise et c'est aussi je crois, een onderdeel .
		115.	E	Un partie.
		116.	A	Un partie de l'économie.
	53 :00	117.	E	Je viens de le dire, je viens de. Hein wat ik zojuist heb ge- . Alors, tegengaan c'est contrer. I l [IN], vermijden , c'est presque la même chose. Quand on parle de déchet, afval hein. Les poubelles, prullenbakken .
France Sésame 21-05 Enregistre- ment 2	27:10- 28:10	118.	E	Le ministre a fait quand-même un petit geste. Lequel ?
		119.	A	Que est un geste ?
		120.	E	Un geste is een gebaar . Donc uh d'accord. Mais quand-même on va vous laissez une certaine tache, un certain travail.
		121.	A	Procéder à l'accrochage.
		122.	E	Oui, mais qu'est-ce que c'est accrocher ?
		123.	A	Ouverture ?
		124.	E	Non, ça c'est plutôt le lissage, ja de opening . accrocher quelque chose c'est ophangen .
	29:20- 30:00	125.	E	Quand vous circuler quelque part vous avez parfois une voie sans issue.
		126.	A	Tunnelvisie ?
		127.	E	Tunnelvisie , oui ça. En fait ça veut dire qu'il y a une rue qui est une rue avec un fin. Donc il n'y a pas d'issue. Des secours c'est ça aussi ce qu'on dit. De nooduitgang . Donc

				l'issue était inévitable. Het eind van het verhaal was dus inderdaad onafwendbaar. Het was onvermijdelijk.
	30:30-31:00	128.	E	Qu'est-ce que cela veut dire peut-être.
		129.	A	Ontkennen , ja.
		130.	E	Ontkennen oui, dus ze heeft inderdaad ontkend tous les charges à sa contre. Alle aanklachten tegen haar.
	33:10-34:00	131.	E	Tourner la collection dans la monde ça signifie, qu'est-ce que cela veut dire ?
		132.	A	Ja uitlenen, het schilderij.
		133.	E	C'est ça oui. Que les œuvres d'art vont voyager partout dans le monde pour se financer. Donc en fait cet ambition en effet était de faire un Picasso, l'un des plus grands musées. On dit aussi quelque part transformer l'hôtel en un établissement capable de s'apposer pour des Grands. Het hof van de grote. En fait il y a certain musées qui sont les plus grands et vous êtes Picasso voulait en faire partie.
France Sésame Enregistrement 3	8:30-11:00	134.	A	Le champion d'Europe ? Le coup d'Europe.
		135.	A	Le coup du monde.
		136.	A	Ah ja natuurlijk. Non mais en fait. Est-ce que vous connaissez le correspondent ? de correspondent. C'est néerlandais.
		137.	A	Oui.
		138.	A	Ce matin, ils ont proposé un article. C'est a propos de analyse sur le football, sur le match, sur le game. Ils sont vraiment, even kijken. Vraiment réable, non.
		139.	E	Fiable.
		140.	A	C'est quoi fiable ?
		141.	E	Betrouwbaar.

		142.	A	Ah oké, parce qu'on dit que tout, je ne sais pas le mot pour voetbal, keeper ? c'est quoi ?
		143.	E	C'est le gardien du but.
		144.	A	La gardien du but d'Allemagne sont toujours. Oké c'est trop difficile. C'est toujours.
		145.	E	Très fort ?
		146.	A	Très grand ?
		147.	A	Non pas très grand. Ze staan altijd stil.
		148.	A	Il ne bouge pas.
		149.	E	Le gardien d'Allemagne ne bouge pas.
		150.	A	Non mais quand on a une confrontation avec un gardien du but. On ne bouge pas. Alors on ne peut pas faire un lobje .
		151.	E	Je crois que c'est un lobé.
		152.	A	Donc peut être la question ont on besoin des stades donc par exemple à Athènes il y a beaucoup de stades pour les jeux olympique et ils ont abandonné tous et il y a des zwervers .
		153.	A	Oh daar hebben we zo'n heel blaadje over gehad.
		154.	A	Des clochards qui arrivent a, donc c'est dommage mais peut-être pour le Brésil c'est la même chose.
	20:50-21:20	155.	A	Comment on dit wat gebeurt er met. Wat gaat er gebeuren met.
		156.	A	Qu'est-ce que on doit faire avec.
		157.	A	Ja wat gaan we doen met, wat gebeurt er.
		158.	E	Qu'est-ce qu'on va faire de quelque chose.
		159.	A	Oké.
	23:30-23:50	160.	A	L'événement être vraiment à attirer des touristes.
		161.	A	Donc c'est doit poser une question de, dus een beetje een stelling gewoon, het trekt veel toeristen aan, dit is een beetje een vraag gewoon.
		162.	A	Mais est-ce qu'on va succéder donc, attirer des touristes ?

	24:30- 24:50	163.	A	Peut-être pas on. Parce que dans ce cas-là ce n'est pas on mais c'est plutôt il. Il, le Brasile, Le Brésil. Ici c'est on parce que c'est la population, les habitants mais ça c'est vraiment le overheid
		164.	A	Le gouvernement.
	30:15- 30:40	165.	A	C'est un boost, is dat frans ? een boost ? mais il coûte aussi beaucoup d'argent et peut être les familles doivent verhuizen .
		166.	A	Déménager.
		167.	A	Déménager pour le stadion .
	32:00- 34:10	168.	A	Comment peut-on utiliser les stades.
		169.	A	Je pense que c'est onzin .
		170.	A	Foule ?
		171.	A	Parce que je pense qu'il y a les stadions ici qui était la donc ik coûte beaucoup d'argent de construit un stadion qui n'est pas utilisé après.
		172.	A	Donc je pense que c'est onzin que les stades sont construit mais il a, ils ont construit donc qu'est-ce qu'on va faire avec ces stades ? parce qu'il y a beaucoup des matches, donc il doivent avoir un peu de stadions , mais le regering ?
		173.	A	Le regering .
		174.	A	Le gouvernement.
		175.	A	Pense que les stadions doivent nouveau parce que c'est beau et le Brésil est un pays beau. Snappen jullie wat ik bedoel dat het gewoon mooi moet zijn om . Oui pour l'impression.
		176.		Ce n'est pas le but de question. Je comprends qu'il construit deux stadions extra ? Tu ne sais pas combien de stadia.
	35:40- 35:50	177.	A	Peut-être les entreprises peuvent, <i>hoe zeg je dat zich daar settelen</i> .
		178.	A	S'installer ça.

	38:30-39:10	179.	A	La conclusion de cette recherche, c'était catastrophique pour quelque région de ce pays parce que des stades et les gouvernement de l'Afrique du Sud a voulu. <i>Ja ze willen impressen, maar dat is wel echt voor de mensen daar.</i>
	39:20-41:00	180.	A	Est-ce que vous pensez que vous contribuez à la pollution ?
		181.	A	Moi je n'ai pas une voiture, je ne sais pas, ça c'est bien mais. <i>Het is toch in hoeverre je bijdraagt aan de milie vervuiling ?</i>
		182.	A	Ja.
		183.	A	On avait un très petit chambre, il y a à la sommet, <i>de zolder</i> , de top van het huis.
		184.	A	Le ciel, dat heet zo iets, nou goed.
		185.	A	Donc c'est très chaud la quand je n'utilise pas mon <i>cv</i> beaucoup.
		186.	A	Radiateur ?
		187.	A	Oké.
		188.	A	Tu donné votre enfant à la rue ?
		189.	E	Déchet.
		190.	A	Oui mais, tu veux dire oh, <i>of we ze op straat gooien.</i>
		191.	A	Oh non.
		192.	A	<i>Ik dacht zetten het afval op de straat.</i> Mais je ne <i>scheiden</i> ?
		193.	E	Trier, par le déchet on parle de trier.
	43:40-44:30	194.	A	Mais j'essaie de le faire mais je ne sais pas sur le plastic si c'est, je ne sais pas si c'est, je pense que c'est peut-être que un peu pour, je ne sais pas, si, <i>ja of het werkt.</i> Si ça marche pour l'environnement, si c'est bien.
		195.	A	Si ça contribue.
		196.	A	Parce que j'ai vu des vidéos.
		197.	A	Oui, parce que ça coute aussi beaucoup de l'énergie pour trier le plastic qui sont tous différents et aussi très difficile. Je ne sais pas si c'est très intelligente de faire beaucoup de <i>inspanningen.</i>

		198.	E	D'effort, d'énergie.
		199.	A	Beaucoup d'effort pour trier le plastic.
	45:20- 45:55	200.	A	Qu'est-c'est une solution possible ?
		201.	A	Une solution pour onzelf ou pour tout le monde ?
		202.	A	Pour tout le monde.
		203.	A	Moi je pense que le meilleur solution est de développer des techniques pour le courant schoon, propre, donc par exemple l'énergie de soleil et des choses comme ça.
	46:30- 48:00	204.	A	Il faut aussi investir de l'argent.
		205.	A	Donc l'union européenne doit opstellen
		206.	A	Proposer.
		207.	A	Ou installer un trait, een verdrag pour le milieu par exemple. Mais je pense qu'il y a toujours des pays comme Chine qui sont des pays très grands, plus grand que la reste de l'Europe. Qui ne veulent pas joindre. Mais c'est un begin , un début.
		208.	A	Et je pense qu'il faut faire meer, vaker , plus, quand on fait plus, quand on montre au tout le monde que en Europe c'est possible. Peut-être aussi le chine pense que c'est possible là.
	48:40- 48:60	209.	A	Il peut réaliser un changement de state of mind .
		210.		Comportement de l'esprit.

Matière	Temps	Numéro	E/A	Phrase
France Sésame 26-05 Enregistre- ment 1	00:20- 00:40	211.	E	Des secousses, qu'est-ce que c'est des secousses? Quand quelqu'un est secoué, ça veut dire ça ? secousse, c'est shock.
	1:35- 1:52	212.	E	Qu'est-ce que ça signifie, en cas de ?
		213.	A	Wanneer je in paniek bent ?
		214.	E	C'est ça, oui. En cas de, in case of. En cas de panique.
	5:50- 6:15	215.	E	Manque de valeur.
		216.	A	Qu'est-ce que c'est, néant ?
		217.	E	Oui c'est ça, Vous connaissez ça, the worthlessness.
	6:35- 7:35	218.	E	Des petits écrans, un écran.
		219.	A	Screen.
		220.	E	Voilà a screen.
		221.	E	Il faut montrer le pire ailleurs. Quelle est la différence entre ailleurs et d'ailleurs et par ailleurs. Ici dans cette phrase il faut montrer le pire ailleurs.
		222.	A	Elders.
		223.	E	Oui, c'est ça donc ça veut dire pas ici. Justement si c'est pas ici c'est ailleurs. D'ailleurs, signifie a oui, à propos c'est ça. Vous avez dit certaines choses et [IN] ah oui, by the way. Par ailleurs c'est dans une argumentation.
Enregistre- ment 2	00:00- 00:50	224.	E	Ce que c'est difficile c'est quand on veut exprimer quelque chose qui n'a pas eu lieu, quand-même c'est un conseil. [IN] c'est un sorte de rapproche. Dans ce cas-là ce n'est pas vous devez le dire, parce que vous devez le dire c'est maintenant. Non, en fait vous voulez dire quelque chose sur le passé. You should have told us. Alors, ça c'est vous auriez dû le dire. Dû devient de devoir. Vous auriez dû. U

				<p>zou het moeten. You should have. En fait, you should have must. Vous auriez dû le dire.</p>
	1:18	225.		<p>Quand on dit il y a, ça veut dire que vous introduisez quelque chose de nouveau.</p>

Matière	Temps	Numéro	E/A	Phrase
France Sésame 28-05 Enregistre- ment 1	3:00- 3:40	1.	E:	Vous connaissez le mot faillir ? quand on dit par exemple j'ai mangé j'ai failli lui dire que c'est injuste, j'ai failli. Ik had bijna gezegd dat ik mais je l'ai pas fait. J'ai failli. J'avais presque dit, j'avais presque fait. Donc, je échappe de peu à l'incendie de ce roulette. Qu'est-ce que c'est une roulotte ?
		2.	A	Een woonwagen ?
		3.	E	Woonwagen oui c'est ça.
	04:20- 04:40	4.	A	[IN].
		5.	E	Uhu, oui c'est le jazz qui envahit la France. Bon après.
	10:46- 10:52	6.	E	Quoi est-ce que c'est un rêve ?
		7.	A	A dream, een droom ?
		8.	E	Uhu, oui een droom.
Enregistre- ment 2	07:00- 07:20	9.	e	C'est étrange de dire nou laten we maar geen oplossing bedenken voor dit probleem. Laten we maar niet proberen hier uit te komen.
	8:20- 9:05	10.	E	On va s'installer ça, c'est s'asseoir. Quel est le verbe voor zitten simplement.
		11.	A	S'assied.
		12.	E	Non, non c'est une autre conjugaison de s'asseoir, je m'assied ou bien je m'assoie, il y a deux variantes, il existe mais les deux signifient gaan zitten mais donc quel est le verbe qu'on utilise pour dire zitten .
		13.	A	[IN].
		14.	E	Non c'est totalement autre chose. C'est être ? Etre.
		15.	A	Assis.
		16.	E	Etre assis.
	9:30- 9:35	17.	A	Et donc pour tu, ga jij maar zitten ? Assoie-toi.

	10:57- 11:20	18.	E	Passez-moi le sucre si-te-plait. Donc en fait vous voyez qu'en français on a également l'habitude d'utiliser le futur. Pour dire gentiment un ordre un impératif. Dis-lui bonjour. Ah mais tu passeras mon bonjour, lui dira mon bonjour. Je zult, je zult hem de groeten geven van mij.
	11:45- 12:00	19.	E	Qu'est-ce que c'est un café bien serré ?
		20.	A	Koud.
		21.	E	Non, ça veut dire qu'il est bien fort.
		22.	A	Sterk.
		23.	E	Oui.
	14:09- 15:30	24.	E	J'ai très faim car je n'ai ?
		25.	A	Pas manger [IN].
		26.	E	Je n'ai ?
		27.	A	Pas encore manger, rien ?
		28.	E	Je n'ai rien manger ce matin. Quand on dit je n'ai pas encore manger c'est un peu étrange de le combiner avec ce matin. J'ai pas encore manger. Parce que tu as déjà manger mais pas encore manger. Ja wel of niet, heb je al, ja, nee, rien.
		29.	A	Ik zou zeggen ik heb nog niks gegeten.
		30.	E	Ik heb heel erg honger want ik heb nog niks gegeten. Ik heb nog niks gegeten.
		31.	A	Ik heb nog niet ontbeten ofzo, ik heb nog niks gegeten.
		32.	E	Je n'ai pas encore manger ce matin [IN] oui c'est vrai, c'est vrai, j'ai pas encore manger, c'est comme si, quand c'est quelqu'un qui a l'habitude de prendre peut-être le petit déjeuner plus tard. On a l'habitude. Je me lève et je prends un petit déjeuner. Mais quand on fonctionne autrement, en disant j'ai pas encore manger. Oui donc autrement dit j'ai rien manger ce matin ou j'ai pas encore manger ce matin.

Enregistre- ment 3	4:45- 5:20	33.	E	Donc on a qu'est-ce ça veut dire wat . Qui est-ce pour demander lui. Et la deuxième partie de qui et de que défini le rôle que se la joue dans la phrase. Donc on a que, oké wat , qu'est-ce qui dans le rôle de sujet.
	6:10- 6:50	34.	A	Qu'est-ce qui ?
		35.	E	Qu'est-ce qui, oui. Numéro dix ?
		36.	A	Waarom nou niet qu'est-ce que ? Qui est-ce que ?
		37.	E	Parce que cela joue le rôle du sujet. Qu'est-ce qui est sur la table. Parce que il n'y pas d'autre sujet.
Enregistre- ment 4	5:25- 5:45	38.	A	Un cinéma de open-air ?
		39.	A	Au dehors ?
		40.	A	De air, en plein air ?
		41.	A	En plein air.
		42.	A	Oui.
		43.	A	Peut-être chaque jour à un autre thème, un autre continent (NL)
		44.	A	Un continent.
		45.	A	Oui, c'est possible.
	14:20- 14:40	46.	A	Peut-être vous pouvez donner des cours.
		47.	A	Ah voilà.
		48.	A	Een lezing , un lecteur, lecture .
		49.	E	Une conférence.
		50.	A	Ah, une conférence.
		51.	E	Oui.
	15:05- 15:25	52.	A	Mais c'est une rue assez smal .
		53.	E	Etroite.

		54.	A	Etroite, peut-être on peut faire quelque chose avec l'eau qui.
	16:40-17:15	55.	A	Tu connais le pont à Paris avec beaucoup de clés [IN] des locks ? il y a un clé et quelque chose que tu fermes.
		56.	A	Oui, een slot et zoek het eens even op. Ik ben wel benieuwd. Tu veux reconstruire ce pont ?
	20:20-20:40	57.	A	Jouer des films français comme Amélie, hoe heet die ander nou ? oké, mais aussi nous avons des statuts vivantes.
Enregistrement 5	0:55-1:10	58.	A	Donc les bands .
		59.	E	Oui, les groupes.
		60.	A	Oui les groupes, les artistes, les musiciens.
	3:00-4:30	61.	A	Avec tous les sortes de musique, des comédiens, et avec beaucoup de manger.
		62.	E	De nourriture.
		63.	A	Peut-être, Hoe zeg je dat een draaimolen, een zweefmolen ? je ne sais pas.
		64.	A	[IN] pour les enfants.
		65.	E	Alors c'est un festival pour les étudiants. Donc oui je veux dire on peut donc tout sorte d'animation pour les enfants.
		66.	A	Moi j'aime les zweefmolen .
		67.	A	Oui moi aussi. Il y a un festival à Utrecht et ils ont een zweefmolen .
		68.	E	Un festival pour adultes ?
		69.	A	Oui.
		70.	E	D'accord.
		71.	A	Hoe zeg je dat nou ook alweer . Wat daar bij het station zit.
		72.	A	Uhm, de parade .
		73.	A	Ah, le parade, à Amsterdam ça existe aussi.

	6:50-7:50	74.	A	Je veux quelqu'un qui, en français j'ai complètement perdu. Qui fait comme Jacques Bres à la village de France de la France
		75.	A	Quelqu'un qui fait du kappers .
		76.	A	Oui.
		77.	A	Ja ja ja.
		78.	A	Ça n'existe pas malheureusement.
		79.	A	Ou une village chinoise.
		80.	A	Oui.
		81.	A	Avec le opéra chinois. C'est bizarre mais.
		82.	A	Oké, c'est une bonne idée.
		83.	A	Et manger avec les boites. Ik weet niet hoe je dat zegt, houten stoeltjes. Et sushi, ça c'est japonais.
	10:00-10:20	84.	A	Non, c'est une plaats , une village.
		85.	A	Non, mais Maarswijkse Plassen, ça c'est un village.
		86.	A	Non, c'est un plas .
		87.	A	Nearby , hoe zeg je dat ?
		88.	A	Près de.
		89.	A	Oké, près de Houten.
	11:45-12:00	90.	A	On peut faire le festival à la place de parade ou Mauritspark, ç c'est centrale. Près de station, la station.
	12:25-12:50	91.	A	Une semaine à Utrecht et après une semaine à Amsterdam. Comme la parade.
		92.	A	Oui, oké. Ik zou gaan.
		93.	A	Et où à Utrecht ?
		94.	A	Park Transwijk ?
	14:45-17:30	95.	A	Obama il vient, il va faire un speech de opening .
		96.	A	Mais peut-être on doit acheter, verkopen .
		97.	A	Vendre.
		98.	A	Vendre des cartes parce que tous les gens veulent va à la festival et il serait très druk .

		99.	A	Ah oké.
		100.	A	Il aurait trop de gens.
		101.	A	Les gens doivent réserver une place, un ticket. Donc une limite de ticket.
		102.	A	Et les gens ont, dat wij krijgen . L'argent qu'on recevoir, reçut.
		103.	A	Il va à un bon but comme Unicef ou Croix Rouge.
		104.	A	Oke, goed festival wordt dit.
		105.	A	Donc il y a une limite de la quantité de tickets. Il y a beaucoup de villages dans le festival. Hoe zeg je dat, voyage ?
		106.	A	Ah c'est un festival bougeant.
		107.	A	[IN] voyageant.
		108.	A	Un festival culturel. La grande festival du monde. Un peu comme ça.

Annexe 5 – Enregistrements

Nous avons mis les enregistrements sur une clé USB que nous rendrons séparément avec le mémoire.