

UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON

**NS-NNS INTERACTIONS IN THE UNDERGRADUATE
CONVERSATION CLASS**

Laurence Richard

Thesis submitted for a Master of Philosophy

**School of Modern Languages
January 2003**

UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON

ABSTRACT

SCHOOL OF MODERN LANGUAGES
LINGUISTICS

Master of Philosophy

NS-NNS INTERACTIONS IN THE UNDERGRADUATE CONVERSATION CLASS
by Laurence Richard

This study analyses the Undergraduate conversation class from two different perspectives: firstly as a social setting with its own characteristics. Secondly, the interactions between the Native-Speaker and the Non-Native speakers, occurring within this particular setting have been investigated. Even though the conversation class is normally a formal part of the language teaching curriculum in Modern Languages Departments in England, very little is known about it as a setting, and about its usefulness in terms of linguistic development. To this author's knowledge, no study has been carried out to investigate how the conversation class works, and what its benefits might be for advanced learners. This study explores one main hypothesis concerning the potential hybridism of this setting, with features belonging to the casual conversation, and to the traditional language class. This hypothesis is linked to the claim in the literature that in order to become a proficient language user, learners need to engage in complex normal speech encounters. The conversation class could thus be one of the very few settings in a university context, where opportunities for speech-encounters, aiming to reflect language authenticity, arise.

Chapter One presents the two theoretical frameworks used in the study: the Ethnography of Communication, and the Input and interaction theory. The first one reviews the literature on features of casual talk and of formal lessons, while the second framework focuses on aspects and patterns of NS-NNS interaction.

Chapter Two introduces the study carried out, the data collection, and the procedures for data analysis. The study focuses on three groups of undergraduates in their first or second year of studies; twenty-five lessons have been recorded; five variables, (turn-taking, NNS-NNS interaction, the use of learners' L1, negotiation, and negative feedback) have been analysed in order to investigate the hypothesis outlined above.

Chapter Three focuses on the results, and the analysis of these variables, where some evidence shows hybridism in the oral class conversation. Issues of equality between participants, and symmetry in interaction are discussed, leading to a discussion of potential linguistic development for the learners.

Finally, Chapter Four revisits the research areas, and provides ideas for pedagogical implications of this research, such as ways to increase equality among the participants (e.g. lowering the status of the NS), and symmetry in the interactions (e.g. genuine information gaps), thanks to good practice found in the data. Suggestions for further research in oral settings are also being offered.

Table of contents

First volume

	Abstract	i
	Table of contents	ii
	List of figures	vi
	Acknowledgements	vii
CHAPTER 1: THEORETICAL FRAMEWORKS		1
1.1	Ethnography of communication	5
1.1.1	Language and setting	7
1.1.2	Definitions of casual conversation	12
1.1.3	Different categories of casual conversation	15
	i) Gossip	15
	ii) Story-telling	15
	iii) Humour	16
	iv) Idle chat	16
1.1.4	Role relations	16
	i) Affective involvement	17
	ii) Contact	17
	iii) Orientation to affiliation	18
	iv) Variation	18
1.1.5	Characteristics of Formal class interactions	19
1.1.6	Implications for SLA	25
1.2	Input and Interaction theory	28
1.2.1	Linguistic environment and Positive evidence	29
	i) Foreigner Talk and the input	29
	ii) Foreigner Talk Discourse and interaction	33
	iii) Foreigner Talk Discourse: input and interaction	36
	a) NNS-NNS collaborative discourse	39
	b) Long-term benefits of interaction	41
1.2.2	The insufficiency of comprehensible input	43
1.2.3	Linguistic environment and Negative Evidence	48

1.3	Research questions	56
CHAPTER 2: STUDY AND METHODOLOGY		60
2.1	The study	60
2.1.1	The participants	60
2.1.2	Data collection	62
2.2	Procedure for data analysis	64
2.2.1	Ethnographic study : formal class/ casual talk	64
i)	Turn-taking	64
ii)	NNS-NNS interactions	65
iii)	Use of the learners' L1	68
2.2.2	Interactionist study	69
i)	Negotiation	69
ii)	Negative evidence	71
CHAPTER 3: RESULTS AND DISCUSSION		72
3.1	Turn-taking	72
3.1.1	Results	72
i)	LA1 group	73
ii)	LA2 group 1	77
iii)	LA2 group 2	78
3.1.2	Discussion	79
i)	LA1 group	80
ii)	LA2 group 1	84
iii)	LA2 group 2	87
3.1.3	Conclusion	93
3.2	NNS-NNS interaction	94
3.2.1	Results	96
i)	LA1 group	97
ii)	LA2 group 1	98
iii)	LA2 group 2	99
3.2.2	Discussion	100
i)	LA1 group	100
ii)	LA2 group 1	106
iii)	LA2 group 2	109
3.2.3	Conclusion	112

3.3	Use of learners' L1	113
3.3.1	Categories	113
3.3.2	Results	118
i)	LA1 group	119
ii)	LA2 group 1	121
iii)	LA2 group 2	122
3.3.3	Discussion	123
i)	LA1 group	123
ii)	LA2 group 1	123
iii)	LA2 group 2	127
3.3.4	Language Assistant and the use of learners' L1	128
3.3.5	Conclusion	131
3.4	Negotiation	132
3.4.1	Results	135
3.4.2	Discussion	136
i)	Task-type	139
ii)	Background knowledge and status differences	141
iii)	Familiarity	143
3.4.3	Conclusion	144
3.5	Negative Feedback	146
3.5.1	Results	146
i)	LA1 group	147
ii)	LA2 group 1	148
iii)	LA2 group 2	148
3.5.2	Discussion	149
3.5.3	Conclusion	152
3.6	LA2 group 2: Lessons 3 and 6/ Breaking the pattern	154
3.6.1	Results	154
3.6.2	Discussion	155
CHAPTER 4: RESEARCH AREAS REVISITED		158
4.1	Issues of equality	159

4.2	Issues of symmetry	160
4.3	Similarities between the oral class and casual conversation, and the presence of contingency	161
4.3.1	Use of learners' L1	161
4.3.2	NNS-NNS interaction	162
4.3.3	Presence of contingency	163
4.4	Similarities between the oral class and the formal class	164
4.4.1	The Language Assistant	164
4.4.2	Negative evidence	165
4.4.3	Negotiation	165
4.5	Pedagogical implications and avenues for further research	166
BIBLIOGRAPHY		168

Second volume

Appendix 1	Transcriptions of the classes	1
Appendix 2	Raw Results	172

List of figures

Graphs

1	Turn-taking evolution	72
2	Comparative negotiation in percentages between the three groups	135
3	Comparative negotiation in instances of sequences between the three groups	136

Grids

1	No of turns, per class and per group, and average of turns per group	74
2	No of occurrences of NNS-NNS interaction per class, average and proportionality of this variable	96
3	Average number of occurrences of the Use of L1 per group, and proportionality of this variable.	118

Column charts

1	Comparison of NNS-NNS interaction for all three groups	96
2	Comparison of all three groups for the Use of learners' L1 variable.	118
3	Compararison of Negative Feedback in percentages in the three groups	146
4	Comparison of Negative Feedback in occurrences in the three groups	146
5	Comparison of lessons 3 & 6, to the average of each variable	154

Pie charts

1	NNS-NNS interaction in LA1 group	97
2	NNS-NNS interaction in LA2 group 1	98
3	NNS-NNS interaction in LA2 group 2	99
4	Use of learners' L1 in LA1 group	119
5	Use of learners' L1 in LA2 group 1	121
6	Use of learners' L1 in LA2 group 2	122
7	Negative Feedback in LA1 group	147
8	Negative Feedback in LA2 group 1	148
9	Negative Feedback in LA2 group 2	148

Acknowledgements

A great number of people have helped me with the research and writing of this work, and I would like to take this opportunity to thank them:

First and foremost, my thanks are to my supervisor, Dr. Florence Myles. I am especially grateful for her unswerving support, patience and uplifting encouragement.

I am also deeply grateful to the language assistants and students who allowed recordings of their lessons to be taken and help form an essential part of my research

Special thanks are due to my advisor, Pr. Rosamond Mitchell, for her help and most appreciated advice, especially in the early days of my research.

I would also like to thank the School of Modern Languages, and more particularly the staff in the French Department.

Finally, I would like to say a special thank you to all my friends and family, here, there and everywhere.

Chapter 1: Theoretical Frameworks

This study aims to analyse the Undergraduate conversation class from two different perspectives: firstly, as a social setting with its own characteristics. Secondly, the interactions between Native-Speakers (NS) and Non-Native Speakers (NNS) occurring within this particular setting will be investigated. This is an intriguing research for several reasons. The conversation class is a formal part of the language teaching curriculum of all Modern Languages departments in the United Kingdom. In spite of that, very little is known about it as a setting, and about its usefulness in terms of linguistic development. To my knowledge, no study has yet been carried out to investigate how the conversation class actually works, and what its benefits might be for advanced learners.

In order to carry out this research, I will work using two theoretical frameworks. In this chapter, I will explain why both frameworks were chosen and are considered as necessary, and I will review the appropriate literature. The first theoretical framework is the Ethnography of Communication (see Hymes, 1972; Saville-Troike, 1989), which is especially useful to study the setting of the conversation class systematically, and the second, which corresponds to the second section of this chapter, is the Input and Interaction Theory (Long, 1981, 1996), which provides us with tools to analyse NS-NNS interactions. Using both frameworks is necessary if our goal is to take a proper snapshot of this setting and the interactions within it.

The choice of the Ethnography of Communication as a framework reflects one of the main hypotheses of this study: the conversation class is an hybrid setting offering informal talk, potentially comparable to casual conversation, in the formal setting of the university

classroom. By this, I mean that there is a constant paradox in the oral class, because it offers some characteristics of casual conversation along with visible signs of formality typical of the traditional language class. With the aim of addressing this paradox, we will develop what we mean by “casual conversation” on the one hand, and give traditional characteristics of formal language classes, on the other hand.

We will then, in the second section devoted to the review of the Input and Interaction theory and work, consider how previous studies of NS-NNS interactions within this setting can help us understand and formulate our research questions.

The conversation class is a particularly interesting setting because it could potentially provide what a number of researchers (Pica, 1987; Van Lier, 1998; Sharwood-Smith, 1986; Hatch, 1978; etc) have claimed to be necessary in order to become a proficient language user, i.e. one needs the clues coming from the “*kind of disordered but informationally-loaded situation of normal speech-encounters*” (Sharwood-Smith, 1986, p.242). Thanks to my first hypothesis according to which the conversation class is an hybrid setting, I will investigate whether this kind of class could be one of the very few settings in a university context where opportunities for speech-encounters, aiming to reflect language authenticity, arise.

SLA researchers now generally agree that although the road from negotiation during interaction to acquisition is not a straight one, practising the target language during interactions with NS or more able speakers, is a key to learning more efficiently. Hatch (1978) was one of the first to suggest that language learning evolves out of learning how to carry on conversations. Accordingly, Pica (1994) suggests that the learning environment must include opportunities for learners to engage in meaningful social interaction if they are to discover the linguistic and sociolinguistic rules necessary for second-language comprehension and production. She develops her view saying that languages are learned not through

memorisation of their rules and structures, but through internalising these rules from input made comprehensible within a context of social interaction. What is needed are activities whose outcome depends on information exchange and which emphasise collaboration and an equal share of responsibility between participants. This latter point is important for us because researchers also agree not only on the fact that status differences may inhibit negotiation (Gass, 1998), but also that social interactions in the classroom are much fewer than in naturalistic settings (Pica, 1994).

Similarly, Ellis (1994) claims that it is very rare that teachers and learners in a formal setting, here a university setting, participate in the spontaneous, meaningful interactions that are characteristic of street learning or even characteristic of what Long (1996), Mackey (1999) and Swain (1991) think as an appropriate setting conducive to learning. What is meant here is that Ellis among other researchers, is very much aware of the benefit of sending L2 learners in the target-language country in order to be surrounded by linguistic opportunities. The university policy agrees since a great majority of modern languages students are sent to spend their third year abroad, and the conversation class aims to provide opportunities for students to practise these skills. This stress on a need for immersion goes further with people like Elinor Ochs (1988) who believes that acquisition of linguistic knowledge and acquisition of socio-cultural knowledge are interdependent. Although written to describe L1 acquisition, this emphasis on immersion can also be applied to SLA since it advocates the importance of being immersed in the country to get a better knowledge of the language and of the society.

Being immersed is not the only requisite condition to learn; one limitations of immersion is clearly expressed in Schumann's sociolinguistic work (1978), known as the Acculturation Model. It claims that the naturalistic learner not only needs to acculturate to the L2 society, but that s/he also needs to view the second language group as a reference group in order to achieve maximum success in the acquisition (Ellis, 1994). This is a major point for SLA

studies since it could partly explain why some learners fossilise and others do not. Alberto, one of Schumann's subjects, quickly fossilised at a very low level: he communicated in pidgin, based both on his native-tongue and on the target language. Schumann explained his fossilisation by the fact that although Alberto was living in immersion, his activities did not bring him a variety of situations of communication, in other words, Alberto was always facing the same few communication tasks which prevented him to improve.

These various research and findings help us to form the beginning of a definition for a good (meaning favourable to linguistic evolution towards the target language) conversation class. A successful conversation class should have no more than a third of speech turns belonging to the language assistant. It should promote active participation from all the students involved. The conversation class should be a relaxed environment where students feel they can talk. A successful oral class should tend to imitate a casual conversation with its break-ups, its overlapping, its sudden deviation of topics, its participants' quest to take the floor.

Our research will then show what kind of interactions do take place in the conversation class, as well as study the status relationships between all the participants. Could the conversation class interactions be assimilated more to a naturalistic setting or a usual classroom one? This setting's major interest remains its hybridism; it is a university class and thus can be formal but it is also a class whose aim should be for its participants to participate freely as in a normal casual conversation.

Firstly though, we will concentrate on the study of the setting and how we need to use our first theoretical framework.

1.1 Ethnography of communication

Ethnography in Second Language Acquisition offers us an approach for systematically documenting teaching-learning interactions in contextualised details with the aim of developing a grounded theory. The long-term nature of ethnographic research allows for an examination of how teaching, learning and other interactional patterns develop and change over time in a given setting. This dynamic perspective is an important corrective to the static nature of research involving single time observations or testing. This view is supported by Swain and Lapkin (1998) who suggest that conducting research in an on-going classroom context may provide a different perspective on the implementation of theoretical principles than research conducted in a laboratory-type setting. These researchers claim that *“if one goal of the research is to understand better the relationship between theory and practice, then research in the classroom will likely allow for a more realistic assessment of L2 learning than that conducted in a laboratory-type setting”* (p.323)

Ethnographic research reminds us of the important role of culture in SLA and gives us a way of addressing this issue.

Language learning can be compared to the more comprehensive domain of socialisation, the lifelong process through which individuals are initiated into cultural meanings and learn to perform the skills, tasks, roles and identities expected by whatever societies they may live in. The language socialisation perspective implies that language is learned through social interaction. It also implies that language is a primary vehicle for socialisation. When we learn a second language, we are learning more than a structure for communication, we are also learning social and cultural norms and procedure for interpretations. The ethnographic study of language socialisation therefore focuses the researcher's attention not only on the teaching but also on its context and on what else is learned and taught at the same time as language structure.

Ethnography enables to investigate issues difficult to address through experimental research, such as sociocultural processes in language learning, how institutional and societal pressures are played in moment-to-moment classroom interaction, and how to gain a more holistic perspective on teacher-student interactions. This kind of study leads to pedagogical implications, which should, in further research, aim at helping teacher training and improving practice.

Ethnography is the study of people's behaviour in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behaviour. The ethnographer's goal is to provide a description and an interpretative-explanatory account of what people do in a setting; and that is what I am planning to do in the conversation class. Ethnographic, qualitative and naturalistic research differ. Qualitative research is concerned with identifying the presence or absence of something and with determining its nature and distinguishing features. Naturalistic research is a descriptive term that implies that the researcher conducts observations in "the natural, ongoing environment where [people] live and work". By these definitions, ethnography is qualitative and also naturalistic. It differs from other forms of qualitative research in its concern with holism and in the way it treats culture or social influences as integral to the analysis. In our study, we definitely intend to consider the setting of the conversation class as an integral part of our analysis together with what happens in it. Our research is naturalistic in the way that it deals with an ongoing environment, and is ethnographic in the fact that it focuses on group behaviour (cultural behaviour is shared behaviour).

Ethnography is holistic; that is, any aspect of a culture or a behaviour has to be described and explained in relation to the whole system of which it is a part. You have to embed it in a series of concentric rings of increasingly larger contexts. As product, ethnography is a detailed description and analysis of a social setting and the interaction that goes on within it. A completed ethnography offers a grounded theory of the setting and its culture, that is, a

theory based in, derived from data, and arrived at through a systematic process of induction (Watson-Gegeo, 1995). The ethnography of communication is concerned with discovering regularities in language use. Patterning of a speech community can be societal, group and individual (Hymes, 1972) and factors like age, sex, social status can interfere in the patterning. In our case, the patterning will apply to groups and even if age and sex will be of some importance in our data analysis, we will mainly concentrate on status differences as one of the explanations for what is going on in the conversation class. Our speech community - “*a complex interlocking network of communication whose members share knowledge about and attitudes towards the language use patterns of others as well as themselves*” (Spolsky, 1997, p.24)- consists of three groups of students and two native language assistants. People who belong to the same speech community share the same knowledge of a definite language, even if they may not all use the language in the same way. If we consider France as a single speech community for instance, we can take for granted that everybody will recognise and probably understand the “*langage des banlieues*” (i.e. inner-city slang), even if there only is a minority of French people using it.

1.1.1 *Language and setting*

The consistent pattern of development in research is thus: qualitative refinement of the relevant categories, and quantitative analysis of the extent of relevance.

We know today that the structure of the setting influences language learning, that is to say language learning opportunities, because language learning remains a social task (see Bremer et al., 1996). The process of learning is context dependent. The language spoken differs depending on the environment and on the help of others. Socialisation undeniably forms an important part of the whole learning process. In the university setting, language learning does not allow much contact to speak “naturally” or “spontaneously” in the target language except

maybe in the conversation class, the main opportunity for learners to use the L2 in a more social way. One can always argue obviously that even language spoken in the conversation class is not spontaneous or natural, since it is part of the curriculum and learners have to participate. We will argue that some students do come and choose not to participate and those who do participate have the opportunity to do so in their own time and in a somewhat more spontaneous manner than would be the case in other classes. It is obvious that the conversation class is not the same as casual conversation (and we will compare both later in the chapter) but it is the nearest thing in a formal university setting. Thus, it is important to study the environment which promotes socialisation in the learning process. In a similar way, Ochs (1988) has studied the acquisition of the ergative form by Samoan children in their L1, and found that this acquisition was linked with the language socialisation of children. This particular form would be acquired later than in other language learning environments because of the special socialisation of the children in Samoa (see Braidi, 1995; Mitchell and Myles, 1998). Ochs (1988) explains this late acquisition, because in Samoan, the ergative case marker is more commonly used by higher rank members of the community, i.e. people who are not child caretakers. Thus the socialisation of these children has strong consequences in their learning processes.

Studying the conversation class from an ethnographic perspective means analysing the conversation class as a particular speech community. Many definitions have been given (e.g. Hymes, 1972) describing it as a community of people “*sharing rules of speaking and interpretation of speech performance*”, or Labov (1972) for whom “*shared attitudes and values regarding language forms and use*” are the essence of the speech community. Saville-Troike (1989) defines it in three main points: first, a group of people with anything significant in common, second, a bounded unit of people having a full-range of role opportunities and finally, a collection of similarly situated entities having something in common.

From an ethnographic point of view, the conversation class should follow the same rules as any other speech community, especially as far as the communicative functions are concerned. Languages serve several purposes or functions which can be categorised among the “*expressive (conveying feelings or emotions), directive (requesting or demanding), referential (true or false propositional content), phatic (empathy and solidarity) and metalinguistic (reference to language itself)*.” (Saville-Troike, 1989, p14)

Allwright (1983) in his overview on classroom research suggests that the interactive aspect of classroom behaviour, based as it is on a sociological view of education, has brought classroom research on language teaching and learning nearer the sociological tradition of such educational researchers as Hymes (1972) and the particular ethnomethodological work of such researchers as Mehan (1979). Second language acquisition studies, he claims, can benefit from trying to take the interactive nature of talk into account, and interaction studies can certainly benefit from all the work that has been, and is being done to investigate the process of language acquisition itself. Perhaps the most important point to end with, according to Allwright (1983), is that what unites classroom-centred researchers is precisely their concern that classrooms are the first place to look if we really want to understand how to help our learners learn more effectively.

Our study, like the current view of language education, is based on the assumption that social interaction plays a central role in learning processes, just as a quick glance at the terminology suggests: negotiation, interaction theory, co-construction...

Van Lier (1998) suggests that this shift to the social context of language learning makes the investigation of learning much more complex, because the researcher is forced to look for determinants of learning in the dynamics of real time learning contexts. Research must be aimed at increasing our understanding, both holistically and in the smallest details, of the

social setting as a complex adaptive system. Increased understanding according to Van Lier (1998) *“allows us not to generalise but to particularize that is, to adapt our skills, ideas, and strategies to the changing circumstances and the multifarious influences of the contexts in which the investigated processes occur”* (p.158).

Admitting that the social context is central and of paramount importance, it then is logical to adapt the research tools to the angle which we wish to investigate our study from. To continue looking for operationally defined, discretely measured, statistically manipulated, and causally predictive variables would be to approach one job with tools that belong to another (Van Lier, 1998). Language learning settings are complex ones in which both attention to details and global understanding are necessary.

Hymes (1972) suggested three units of analysis: situation, event and act. The communicative situation is the context within which the communication occurs; in our case, it is the conversation class. Here, the communicative situation will be a constant one, being the conversation class.

The communicative event is the basic unit for descriptive purposes. An event terminates whenever there is a change in the major participants, their relationships and most importantly for us, the focus of attention. In the conversation class, a communicative event would be to talk about a particular topic, like the internet, for instance.

The communicative act is simply a single interactional function like “I went to the swimming pool yesterday”. It must be noted however, that a communicative act can be expressed with laughter, raised eyebrows, etc. The phonology, grammar and lexicon, which are the target of traditional linguistic description, constitute only a part of the elements in the code used for communication. Also included are the paralinguistic and non verbal phenomena which have conventional meaning in each speech community.

Our first task will be to define the speech community to be studied, attempt to gain some understanding of its social organisation and formulate possible hypotheses concerning the diverse ways these sociocultural phenomena might relate to patterns of communication. It will include identifying recurrent events, recognising their salient components, categorising them and discovering the relationship among them. Observed behaviours are recognised as a manifestation of a deeper set of rules and codes and our task can be seen as the discovery and explanations of the rules that can be seen as keys to appropriate communication in that particular community.

The observer has then to decide whether s/he has to become involved in the community. Saville-Troike (1989) suggests that becoming a participant can be necessary at times if the lack of a defined status and role would cause problems of acceptance by the community. The members of the observed group expect the outsider ethnographer to behave as a member of their society. In any case, any attempt to understand communication patterns in a community must begin with data on the background of the community; interviewing may contribute a wide range of cultural information.

According to Watson-Gegeo (1995), the ethnographer's goal is to provide a description and an interpretative-explanatory account of what people do in a setting (in our case, the conversation class) and the outcome of their interactions. Ethnography is a detailed description and analysis of a social setting and the interaction that goes on within it. Ethnography of communication like any other kinds of ethnography is holistic, which means that any aspects of a culture or a behaviour have to be described and explained in relation to the whole system of which they are a part. The ethnographer has to embed them in a series of concentric rings of increasingly larger contexts.

Ethnographic research reminds us of the important role of culture in SLA and gives us a tool to address this issue, and to study it systematically. Ethnographic techniques can also be used to provide helpful feedback to both students and teachers.

As we suggested earlier, we are making the hypothesis that the conversation class is an hybrid setting, allowing some aspects of casual conversation in the university class context. In order to understand it better, this next section will first let us define what we understand by casual conversation, and then, what has been generally said to describe formal language class' interactions.

1.1.2 *Definitions of casual conversation*

Several definitions of casual conversation can be found in the literature: it is a kind of “*talk that is not motivated by any clear pragmatic purpose and which displays informality and humour. Pragmatic interactions tend to be very short because it is difficult to loiter linguistically once the task has been achieved. Another difference is the level of formality. However, there is no single variety of casual conversation and there are a number of important contextual dimensions which impact on the type of casual conversation we're likely to engage in*” (Eggins and Slade, 1997, p.16).

According to the same researchers, the casual conversation is in fact a highly structured activity; it is a process of taking turns and negotiating meaning about our perceptions of the world, of ourselves and of the people we are interacting with.

Schegloff (1981) suggests that casual conversation is a “dynamically negotiated interactional achievement”.

Three main facts can be summarised in describing what casual talk is:

It is first and foremost a turn-taking activity. It also is a kind of talk where the participants negotiate social identity and finally, where the interactants negotiate interpersonal relations.

Following this view, we can clearly see the implications of these definitions for the setting of the conversation class. The conversation class is also a turn-taking activity; all the participants

are supposed to talk in turns, overlap and interact as naturally as possible. However, we will be able to see that the reasons to do so (interact) are not always the same as in a casual conversation. The participants in the conversation class are from different status and are well aware of it; the language assistant's status is known and all the students feel his/her superiority, through expertise and education as a status symbol (see Poynton 1985) in the class.

However, researchers have already pointed out a paradox in the casual conversation which lies in the fact that it is the type of talk in which we feel most relaxed, most spontaneous and most ourselves and yet, casual conversation is a critical site for the construction of reality. Its relaxed nature leads to a very common perception by the participants that it is trivial and that nothing happens. In the case of the conversation class, I tend to assume that the interactants share that view despite the fact that they also know that opportunities for learning will also arise. To be a good participant in the conversation class is a very complex task which involves sharing jokes, humour which basically is the confirmation of similarities, recognising the status of the other students and of the language assistant, asserting a certain autonomy and on top of it all, being able to recognise and to use the learning opportunities provided by the class and the conversation. Finally, this complex task has to be carried out in the target language, which makes it even more difficult to achieve.

There is a tension which characterises a successful casual conversation: a tension between, on the one hand, establishing solidarity through the confirmation of similarities (gossip, humour) and on the other hand, asserting autonomy through the exploration of differences.

The conversation class offers another paradox which lies in the fact that the conversation that is supposed to be casual, is in fact a forced activity. It is part of the curriculum and the students do not choose to take part in this activity. In practice though, it seems that they do

choose whether or not to come and obviously, they also have “the right to remain silent”, which they practise regularly!

So, even if part of the definition for casual conversation suggests that “*it is not motivated by any clear pragmatic purpose*” (Eggins and Slade, p.16), the conversation class obviously differs. There is a pragmatic purpose which is to practise conversation, or if not, at least interact orally in the target language. The limitations of the pragmatism are carried out by not setting any official topics of conversation in the class, and one objective is to practise casual conversation, even though one obvious objective of such a class is to get some practice towards the oral exam at the end of the year.

To summarise then, the conversation class is a pragmatic task which is an official part of the university curriculum and also because of the fact that the students are not free participants; it also is a casual activity however because there are no set topics and the atmosphere is casual and informal. This informality is partly shown in the “tu” form used by the language assistants towards the learners, although it might also be the case in some formal classes. It is also shown in the choice of the topics. As previously stated, there are no set topics and therefore no forbidden ones. Most of the time, the lesson starts with the students describing their weekends, or their social life during the past week. This is a setting where the participants know they can joke around and get away with a lot of things as long as the vast majority of their comments are in the target language. The status relationships can also be explained by a close age-gap between the NS and the NNSs and shared cultural experiences in some cases (after the students’ year abroad, for example).

The formality of the class is actually not only shown in its part in the curriculum but also in the spatial arrangement of the class. It always takes place in the same classroom, with the

language assistant sitting on a chair facing all the students, the latter sitting in front in a semi-circle. They all can see him/her, which suggests a higher status, but they cannot see each other as precisely as they see him/her. As stated by Saville-Troike (1989), the phonology, grammar and lexicon which are the target of traditional linguistic description constitute only a part of the elements in the code used for communication. Also included are the paralinguistic and non verbal phenomena which will be important in our analysis.

1.1.3 *Different categories of casual conversation*

i) Gossip

As mentioned earlier, gossiping can play a significant part in casual talk. Even though gossip has been labelled as woman's talk in a negative way, or idle chat or again a "grown-up version of telling secrets" (Tannen, 1996), we choose here to suggest that it involves sharing opinions and judgements about an absent person's behaviour or physical attributes, and by doing so implicitly asserting appropriate behaviour or defining a physical norm. The social role and function of gossip is for the interactants "*to construct solidarity as they explore shared normative judgements about culturally significant behavioural domains*" (Eggins and Slade, 1997, p. 273). In this way, gossip reinforces and maintains the values of the social group and it is a highly interactive genre. Participants tend to co-construct the gossip, interrupt to ask questions to get more details, provide their interlocutor(s) with continual feedback, all contributing to the gossip to reinforce the negative judgement.

ii) Story-telling

Story-telling also plays a prominent part in casual conversation. It has been sub-categorised under four different labels by Plum (1988). Narratives are texts which "*increase in tension or excitement, culminating by a crisis followed by a resolution by the protagonist of the crisis*" (Eggins and

Slade, 1997, p.236). Anecdotes are similar to narratives but no resolution of the crisis is provided. Exemplums are explicit messages on how the world should be. Finally, recounts involve the retelling of events in order to share the speaker's evaluation of those events. We might expect story-retelling to form an important part of the conversation class, where it is common for the LA to enquire about students' life and activities.

iii) Humour

Other categories of casual conversation have been listed as jokes telling, sending up, i.e. friendly ridicule, and chat. The presence of this category in our data would be very interesting to explain, and would inform our understanding on such issues as face, status relationships, and rapidity of language processing, since joking in a target language requires quick processing.

iv) Idle-chat

We do not expect a lot of idle-chat in our study because the perspective of the oral exam will not allow it, and one of the aims of the conversation class should be to extend the students' lexicon.

1.1.4 Role relations

In casual conversation, the role relations of the conversationalists are very important and have been classified as follows by Poynton (1985), Martin (1997) and Eggins and Slade (1997): status relations, frequency of contact or level of familiarity, degree of affective involvement and orientation to affiliation.

The status relations can be briefly explained saying that the construction of a social self through interaction involves taking on a recognised social role and attributing to the other

participants relevant social roles. These may involve inequality of status because of force, authority, expertise or status symbols (wealth, education, location, family) (Poynton, 1985, p.77).

i) Affective involvement

Affective involvement is the degree to which you matter to the other participants and vice versa. It can be permanent or occasional (disagreement with a friend on a particular matter). However, Schumann in his acculturation model (1978) suggests that the naturalistic learner not only needs to acculturate to the L2 society but that he/she needs to view the second-language group as a reference group (see also Ellis, 1994) in order to achieve maximum success in his/her acquisition. It is only common sense to state that one has to appreciate a person to interact more freely with him/her. We do not deal with naturalistic learners, but it would be interesting to see whether our subjects see their LA as a reference, and perform better because of that. This would be a definite feature of casual conversation in the oral class. We can indeed imagine some students wanting to participate because they want to learn, and wanting to do well at the end of the year, even if they dislike the LA. One of the most important tools of the conversation class seems to be the language assistant, the way s/he manages the class, his/her choice of activities, but surely also, the way s/he is appreciated by the students.

ii) Contact

Contact corresponds to the level of familiarity between the participants. The more contacts, the bigger the familiarity. A distinction has to be made however, between voluntary and involuntary contacts (workplace or friends meeting). Here, it is very clear that we are talking about involuntary contact where one of the aims of the contact is actually making small-talk and idle chat but in a formal setting. The participants see each other once a week and it is for

a formal occasion. Therefore even though the lines between formal and informal in the conversation class are blurred, it remains a duty to come and to participate. It is always planned, there are no spontaneous contacts, which probably diminishes the level of familiarity between the participants.

iii) Orientation to affiliation

Orientation to affiliation involves the ability or the will to be affiliated with certain social groups. It refers to the extent to which we seek to identify with the values and beliefs of those we interact with in these different social contexts.

iv) Variation

Variation across the groups, and among them gender variations, of conversationalists must also be taken into account. Eggins and Slade (1997) suggest from their data that men send each other up when they are getting to know each other and gossip only when they are close friends. Women on the other hand, will use gossip as a way of showing their mateship or solidarity and a willingness to know each other and that they will tend to send each other up only when they are close friends. This point supports the view of other researchers (Tannen, 1996; Coates, 1996) who claim that women have a more supportive talk than men. On the whole though, both sending up between male participants and gossiping between the female ones achieve the same purpose: building up and establishing shared attitudes and values, similarities and affection.

Having defined casual conversation, we now have to focus our attention on what has been claimed, in the literature, to be typical of formal class interactions, in order to address the issue of hybridism in the conversation class.

1.1.5 *Characteristics of formal class interactions*

In a language class, Van Lier (1998) claims that it is generally easy to distinguish teacher from student. The teacher prompts and gives feedback, while the student produces language as part of a task. This kind of classroom interaction is easily recognisable, and it is often taken as evidence of its artificiality. The characteristic pattern has the teacher doing most of the talking while the students act as rather passive responders and followers of directions. As Edwards and Westgate (1987) put it, classroom talk seems to be running along deep grooves, even in settings that aim to break new ground. Students have only very restricted opportunities to participate in the language of the classroom, as Sinclair and Brazil (1982) note.

Usually in conversation between two NNS, in contrast to the teacher/learner interaction described above, no one dominates or is in control. Both learners contribute fairly equally to the talk.

The effectiveness of teacher talk and of learner talk as input for learning has been extensively discussed and researched (Chaudron, 1988; Pica, 1987; Ellis, 1994). Teacher talk has been lauded for being comprehensible and criticised for being inauthentic and not attuned to students needs. Learner talk has been lauded for providing opportunities for negotiating meaning and criticised for being inaccurate. However, the nature of NNS/NNS talk studied has usually been interactional (group work, Long and Porter, 1985), and the teacher talk has tended to be monologic (lectures and instructions, see Chaudron and Parker, 1987). There is therefore a gap in the literature in the way that we do not know if it is the nature of the talk or the nature of the interlocutor, or a combination of both that makes the difference.

Giddens (1984) describes the structure of social systems in terms of rules that both enable and constrain characteristics. In the social setting of the classroom, interaction among participants takes place against a backdrop of constraints and resources that are specific to

this setting. It has its own rules for turn-taking and it gives its participants certain rights and duties. The classroom is the primary setting in which talk for language learning is carried out and as such, the classroom demonstrates the norms for proper behaviour that underlie the institutional task of language teaching.

People in language classrooms engage in the official business of language learning, and tend therefore to behave and talk appropriately to carry out this task.

Li (1994) has depicted the traditional role of teacher as one of lecturing and that of students as mainly listening. This article fits the stereotypes of teaching well enough, even though this might appear as an oversimplification, in the sense that teaching styles are also culturally-governed.

Bourdieu and Passeron (1977) suggest that the institution equips the teacher with certain distancing techniques; the most efficient technique is the “magisterial discourse” condemning the teacher to theatrical monologue. So powerful is this institutional control over the teacher’s language use, according to Bourdieu and Passeron, that “*efforts to set up dialogue immediately turn into fiction or farce*” (p.109).

Even though today’s classes are more democratic or dynamic, there is no doubt that the institutional setting constrains the type of talk that can occur in this domain.

The institutional setting offers resources and facilitates their deployment at a material level of course, but also and importantly in the forms of authority and power. The authority to set the agenda, the power to judge, the authority to speak, the power to control and evaluate the speech of others. However, we can note that things are changing, and sometimes students or learners are asked to take an active role in the construction of the lesson or in the themes discussed, etc. If interaction is as important for language learning as current theories claim it

is, then the kinds of interaction the classroom permits and the changes the teacher can realistically make to those kinds of interaction are of great importance to research.

Exchanges typical of classroom talk can be defined as follows:

- 1- the teacher asks a question to which s/he already knows the answer
- 2- the teacher wishes to see if the learner has some particular piece of knowledge and if s/he can display this knowledge
- 3- the learner responds efficiently and effectively, but often elliptically, using only one word
- 4- the teacher evaluates the student's response, approving of it, but then suggests that there might be another better answer.

We will therefore look at whether the LA behaves as a teacher, e.g. asks questions, evaluates the answers, provides feedback, and if the students behave as learners, e.g. wait for being asked a question to respond, or do not overlap the LA's turn.

This particular form of classroom interaction, the teaching exchange, is considered among the most frequently occurring types of teacher-student talk in the classroom (Sinclair and Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Van Lier, 1996) and is usually called an IRF exchange, since it consists of these three parts: initiation, response, feedback.

In the IRF format, a number of things can be accomplished. *"At the most mechanical level of IRF, the teacher's questions require the students merely to recite previously learned items. IRF can demand more of students though, challenging learners to think, reason, and make connections. At the most demanding end of IRF, students must be articulate and precise; they are pushed by successive probing questions, to clarify, substantiate, or illustrate some point that they made previously".* (Van Lier, 1998, p.163)

The central feature of IRF is that the teacher is unequivocally in charge. Every IRF exchange is a step in an overall plan designed by the teacher. The plan may be to check what the students know, to construct knowledge or an argument, or to push the students toward clarity of expression. It is important to note that the plan is not co-constructed. To some extent,

learners might know the plan, or be generally aware of the direction it is taking, but usually the clues are revealed only gradually and incidentally. The teacher does all the initiating and the closing, and the students' work is done exclusively in the response slot. The IRF format therefore tends to discourage learners from initiating and pair-repairing. It is extremely hard (if not totally impossible) for the student to ask questions, disagree, to self correct and so on. The IRF exchange technique could be seen as a way for the teacher not to waste time with students, by attracting the students' attention and focus on teaching what s/he previously decided (Van Lier, 1998).

The IRF format discourages interruption or disruption and can therefore be called a close rather than open discourse format, in that it structurally controls what takes place.

Students' opportunities to exercise initiatives or to develop a sense of control and ownership of the discourse are extremely restricted. Not only are students' utterances often highly elliptical and syntactically reduced, occurring in the response slot, sandwiched between two teacher turns, they also prevent the student from doing turn-taking, or topic development for instance, as participants in casual conversation would do.

On the positive side, the IRF format is clearly a significant advance, in interactional terms, over the ritual magisterial performances Bourdieu and Passeron (1977) referred to as "theatrical monologue", since it involves the students and asks them to contribute, albeit within someone else's agenda. However, in terms of communication, control, initiative, meaning creation and negotiation, message elaboration, and a number of other features characteristic of social interaction, the learner's side of the IRF interaction is significantly curtailed.

According to Van Lier (1998, p.168), there are two main groups of issues for a general examination of interaction:

- 1- *“issues of equality and inequality, including control and power. In this context, one thinks primarily of teacher talk, but more generally the question of equality may play a role in any interaction (NS/NNS or even NNS-NNS interaction).*
- 2- *Issues of negotiation and the joint construction of talk. This relates to shared rights and duties of participation, that is interactional symmetry. Such symmetry, most visible in conversation among equals, may be more difficult to achieve between less proficient speakers”.*

Van Lier (1998) also claims that the phenomena relating to, on the one hand, control, power, and equality and, on the other, conversational symmetry and negotiation of meaning are connected. Unequal participants tend to have asymmetrical interactions. A distinction must be made however between interactions that are oriented toward achieving symmetry, e.g. the conversation class, and those that are not such as IRF, lectures, instructions and other common teacher talk.

An orientation toward symmetry does not necessarily involve an assumption of equality or some sort of abdication of authority. Van Lier (1998) claims that a separation between symmetry and equality is crucial for the possibility of useful communication between NS and NNS. If true communication were possible only between equals, then teachers and learners, and parents and their children would be condemned to pseudo-communication.

Utterances can be oriented toward symmetry in the following way: the orientation expresses itself in relation to contingency between an utterance and other entities which can be primarily other utterances, shared knowledge, and relevant features in the world (Van Lier, 1998).

The notion of contingency refers to two distinct characteristics of interaction: first, the signalling of relations between a current utterance and previous utterances, either directly

(utterance to utterance) or through shared knowledge, in the environment; secondly, the raising of expectations and the crafting of deliberate ambiguities so that future utterances can find a conversational home. The first characteristic has been well studied by John Gumperz (1992, under contextualisation), and by Sacks, Schegloff, and Jefferson (1974).

The preoccupation with contingency originates in the belief that speakers, using language contingently, unite structure and function in the most fundamental way possible. Van Lier also suggests that contingent language use encourages, justifies and motivates grammaticalisation, on the basis that less contingent language proceeds in a more static way, and encourages the treatment of language as either form or function instead of as an organic whole.

What is interesting is that contingent features are most visible in the kind of talk usually referred to as conversational. Conversation, as we have seen earlier in this section, is a catchall concept that can include other kinds of talk (instructions, requests, stories, gossip...). A complication is that other kinds of talk can have conversation embedded in them; interviews, lessons, business talk, can become chatty, and then after a while can revert back to normal. Yet we usually know when a conversation is taking place.

In conversation, every utterance is connected by many links to previous utterances and through them, to the shared or to-be-shared world of the participants. Every utterance sets up expectations for what will be said next. Utterances in conversation are thus predicted and predicting; in this way, the interactants' mutual engagement is achieved and maintained.

When talk is contingent, utterances are constructed on the spot rather than planned in advance. In addition, there is symmetry, that is, equal rights and duties of participation, at least ideally. Ideally, because it often happens that one person monopolises the conversation, and does not let the others get a word in. But the orientation towards symmetry still holds, since the participants will note that the conversation was one-sided, that so-and-so

monopolised it, and thus that it was not a “good” conversation. For pedagogical purposes, Van Lier (1998) notes that many sorts of device can be used to create contingency: empathy markers, repetition of parts of each other’s utterances, intonation patterns, gestures and so on.

So, according to Van Lier (1998), interaction is thus particularly beneficial to learning when it is contingent, and he goes even further claiming on the one hand, that grammaticalisation is a by-product of contingency, and on the other, that the organic, self-regulating process of contingent interaction is a necessary and sufficient condition for language development to occur.

Symmetrical interaction is naturally contingent but asymmetrical interaction is deficient in contingency. Unequal discourse partners tend to find it more difficult to orient their interaction toward symmetry; as a result their interactions often look like IRF sequences or interviews where one of the partners takes a controlling role.

According to Van Lier (1998), two questions remain: *“what are the ways in which unequal discourse partners can engage in symmetrical and contingent interaction? What are the pedagogical benefits of various forms of asymmetrical discourse, such as lectures and IRF exchanges?”* (p. 175).

1.1.6 *Implications for SLA*

The dynamics of interaction have been studied in most detail by Pica (1987, 1994) and her colleagues Doughty and Young (1987). According to Pica (1987), *“what enables learners to move beyond their current interlanguage receptive and expressive capacities when they need to understand unfamiliar linguistic input, or when required to produce a comprehensible message, are opportunities to modify and restructure their interaction with their interlocutor until mutual comprehension is reached”* (p8).

By resolving communicative problems through the use of interactional modifications (requests for clarification or confirmation, comprehension checks and recasts, and other such repairing moves), the learner obtains comprehensible input or makes new input available for learning.

Success in interaction, that is, the achievement of mutual understanding, contingency and intersubjectivity, is dependent on the skilful use of all relevant social and linguistic resources, including those described by Gumperz (1992) as contextualisation cues and those that create contingency. These resources can be divided into three categories, as follows (see Atkinson and Heritage, 1984; Kasper, 1989; Van Lier and Matsuo, 1995, for additional examples):

Proactive (planning and predicting what is going to be said next), concurrent (making signals during one's own or another person's turns), and reactive (summarising, rephrasing, concluding).

After having explained the need for an ethnographic study, and having reviewed what is understood by casual conversation and formal language class, we can suggest that without the ability to participate in casual conversations with native speakers, learners are destined to remain excluded from social intimacy with locals and will therefore be denied the benefits of full participation in the cultural life of the natives. We have to clarify our point here: the conversation class is not social intimacy with the native-speakers, although it might aim to model it, and students can have social intimacy with the locals outside the class. Nevertheless, the oral class remains for the majority of students, at least at the level studied (1st and 2nd year undergraduates), their main opportunity to engage with a Native-Speaker in "authentic" conversation. One of the goals of our research will be to identify to what extent the interactions of this setting can qualify for authenticity.

We can see clearly here that there is another paradox that lies in the fact that casual conversation is difficult to teach and seldom taught at all, although the conversation class aims to do that; nevertheless, it is an activity that the non-native speakers need to practise if they want to take part in the social life and culture of the country they are learning the language of. This is very interesting for our study since it asks the following question: can you teach casual conversation? Can you formalise what is by definition informal? It is obviously what is being attempted in the conversation classes, but to what extent is it possible and what similarities as well as differences are there between casual conversation and the conversation class? One of the problems in our setting is the role of the language assistant who stands somewhere between being a teacher and a normal conversational partner. His/her role is closer to the former than the latter, in spite of the philosophy of the conversation class, which would require him/her to be the latter.

Language learning is part of the more comprehensive domain of socialisation, the lifelong process through which individuals are initiated into cultural meanings and learn to perform the skills, tasks, roles and identities expected by whatever society they may live in. The language socialisation perspective implies that language is learned through social interaction. It also implies that language is a primary vehicle of socialisation. When we learn a second language, we are learning more than a structure for communication, we are also learning social and cultural norms, procedures for interpretation, and forms of reasoning. The ethnographic study of language socialisation therefore focuses the researcher's attention not only on the teaching but also on the context of that learning and on what else is learned and taught at the same time as language structure.

Taking for granted that the conversation class most closely approximates the casual conversation in a university setting and thus in our study, we can suggest that this sort of class is one of the few opportunities for learners in this formal setting to receive more L2 input, to

produce more output, to negotiate more around form and meaning and to receive negative evidence, than in the other language classes. What is meant here is that although it is possible to find other kinds of classes which may provide learners from time to time with opportunities to practise and improve their L2, either by receiving input, producing output, or negotiating around form and/or around meaning, or all at the same time, it might not be possible to find in this formal setting, another class in which the only purpose is to produce output, to receive input and negative evidence and to negotiate, in one word, provide useful interactional opportunities between one Native-speaker and a group of non-native-speakers, all of this in the target language. Even if interaction in the target language is also a primary goal of some of the other classes, e.g. grammar or text-focused classes, the teacher has a lesson to animate by providing information to his/her class, which might mean that the interactions are not similar and cannot be comparable to the oral class.

This hybridism between the formal language class and the casual conversation makes it an interesting context to study. This particularity is bound to lead to some interesting linguistic interactions between the participants, and in order to study them appropriately in our discussion, we first need to turn our attention to the framework provided by the Input and Interaction theory (to review the corresponding literature).

1.2 Input and interaction theory

The Input and Interaction theory in Second Language Acquisition was inspired by S. Krashen's Input Hypothesis (1982), which can be defined as follows: *"the input hypothesis... maintains that an L2 is acquired through processing comprehensible input, i.e. language that is heard or read and understood... Progress along the natural order is achieved when a learner at some stage, i., of interlanguage development receives comprehensible input that contains structures (lexis, sounds, morphology, syntax, etc) one step beyond the current stage, or structures at 'i+1'"* (Larsen-Freeman and Long, 1991, p.242). Krashen (1982) believed that motivation and comprehensible input were sufficient to

acquire a second language. However, he did not give details about what constitutes a comprehensible input of “i+1”, so that the learner does not receive non-adapted input. Besides, some researchers in the field of SLA are adamant that learners need some output (Swain, 1985), in other words practice, to acquire a language because a language cannot be fully acquired passively (Long, 1996), that is to say it is impossible to learn without any practice. Hearing a language (i.e. receiving input) is not enough to acquire it. Swain also claims that the necessary grammar is not automatically provided if input is understood, contrary to Krashen’s view. She also argues that “*comprehension of L2 input is often achievable by semantic and pragmatic means, making it unnecessary for the learner to struggle to process unfamiliar syntax in full*” (Mitchell & Myles, 1998, p. 127). Thus, comprehension may be achieved using the context and some sociolinguistic skills.

“*According to cognitive interactionist theories, acquisition is seen as a product of the complex interaction of the linguistic environment and the learner’s internal mechanisms, with neither viewed as primary*” (Ellis, 1994, p.243). This quotation from Ellis means that the input and interaction theory views the input as having a crucial importance in second language acquisition “*but only within the constraints imposed by the learner’s internal mechanisms*” (Ellis, 1994, p.244). The interactionist theory believes in the importance of conversational partners as facilitators (thanks to the input) and shapers (through interaction and negotiation for meaning) of learners’ output.

1.2.1 *Linguistic environment and Positive evidence*

i) Foreigner Talk and the input

Positive evidence is the input, either modified or not, that the learner receives from the native speaker or the teacher. It has been shown that in similar ways as caretakers speak differently to children (in baby talk, or child directed speech), adjusting their speech in a number of

ways, teachers or native speakers speak differently to learners or NNS (labelled as foreigner talk discourse or FTD). Its functions can be defined as a way of promoting communication because it makes the input comprehensible, and of teaching the target language implicitly. It is defined by M. Long (1981) as being a register of simplified speech used by native-speakers to non-native speakers who have a very little knowledge (or no knowledge) of the language. This may facilitate language acquisition in managing attention, promoting positive affect, improving intelligibility, facilitating segmentation, providing feedback, provision of correct models... However, the goal of foreigner talk can differ greatly from the caretaker talk's goal. The main intent of the latter is to direct the child behaviour whereas the purpose for foreigner talk is the exchange of information (Ellis, 1994).

It is also possible to talk about "interlanguage talk" (Krashen 1982) to describe the language used by learners to talk to each other. Ferguson (1975) in his attempt at characterising Foreigner Talk argues that there are mainly three domains of difference with standard English: phonology, lexis and syntax. In FT, phonology is characterised by "*slow rate of delivery, loudness, clear articulations, pauses, emphatic stress, exaggerated pronunciation*", lexis by "*occasional use of words from other languages, paraphrases and synonyms*" and syntax by "*omission, expansion and replacement*". This is true mostly for beginners. We can see here that there are some characterisations designed to simplify the input (loudness, slow rate of delivery, emphatic stress...) and some that may actually make the input more complex (expansion, paraphrases, replacements, synonyms...) or even ungrammatical (omission...). There can be omission of articles, prepositions, conjunctions and inflectional morphology (etc) as in "he go cinema". Expansions refers to addition of extra items in questions like "you like the film, yes?" and the incorporation of the subject pronoun in imperatives as in "you go to bed now!". Replacement refers to change of words' position in the sentence: "your dog/ dog you", "no like film"...

Although these findings were criticised because of the artificial way data had been collected (Stanford University students rewrote sentences as they imagined they would say them to a group of illiterate non-European foreigners with no knowledge of English), they were nonetheless confirmed later by a variety of observational studies of FT. (Clyne, 1978; Meisel, 1977; Snow et al., 1981). However, another series of laboratory studies showed that similarly to caretaker talk, most speech to NNSs was “*a modified but well-formed version of the target language*” (Long, 1996 p. 416), suggesting that the use of ungrammatical language might have been overstated in earlier studies. On the whole, although there is considerable variation across the studies, FTD seems to be grammatically correct in and out of classrooms, with clear articulation and delivered more slowly than regular language (see Long, 1996 for review).

However, Foreigner Talk is not always clearer and simpler and can even be more complex than the average conversation between native speakers. In a study by Derwing (1996), three experiments were looked at to observe the effects of three types of elaboration on NNS listening comprehension: marked paraphrases (i.e. paraphrases using phrases like “that is” or “in other words” to facilitate the comprehensibility), unmarked paraphrases (regular paraphrases) and irrelevant details (addition of irrelevant details, not helping the understanding, to the basic set of oral information). For example, one *basic set* sentence was “Put a beard on a half bald man”, its *marked paraphrase* was “Put a beard, that is, hair on the chin of the half bald man; in other words, the man who has a little bit of hair over his ears”, its *unmarked paraphrase* was “Put a beard on the chin of the half bald man; he has a little bit of hair over his ears” and the *irrelevant detail* sentence was “Put a beard, you can make it bushy if you like, it doesn’t matter, on the half bald man. He’ll be the only man with a beard.” Both NS and NNS participants were asked to listen to instructions and then to draw or alter some drawings according to what they hear. There were four groups, either listening to one

of the altered versions or to the basic one. Results show that all listeners had more difficulty listening and understanding the instructions for the “irrelevant detail” selection. Paraphrases were found to facilitate comprehension in all the three experiments, although marked paraphrases were the most efficient in the first two experiments. For the third one, it was questioned whether the two conditions (marked and unmarked) were equally effective or whether the NNSs “*were not aware of the devices that signal paraphrases*”. The fact that no difference was found between the paraphrased instructions and the basic set suggests that the latter proposition is correct. On the whole, this study showed that learners should be exposed to language rich in repetitions, paraphrases and redundancies. It was also found that the behaviour of some native speakers, including some language teachers is such that they produce irrelevant details (Derwing, 1989).

Although foreigner talk is known to be especially useful for beginners, we will investigate its role in the context of our study. Obviously, the more a learner improves in the target language, the less he/she needs foreigner talk, and the more he/she can cope with native phonology, lexis and syntax. However, Long (1996, p. 415) claims that “*in the case of older learners, interest (in Foreigner Talk) is further motivated by the fact that, whereas child L1 and L2 acquisition are almost always successful, adult efforts typically end in partial failure. Because the differential outcome is often attributed to the deterioration or categorical loss of some as yet poorly understood language-specific biology after the closure of one or more sensitive periods, any potentially facilitative qualities of input modifications would be even more important for adults than for the language-learning child*”. This is of particular interest for us as we study undergraduates, who even though they are advanced learners as opposed to the older beginners mentioned by Long, still receive foreigner talk to an extent.

ii) Foreigner Talk Discourse and interaction

Researchers in the field started studying the importance of linguistic input offered to NNSs and thereafter, started studying the importance of actual NS-NNS conversations in order to see how interaction worked. Long (1996, p.418) stated that *“the informational structure of two-way tasks obliges NSs and NNSs to negotiate for meaning, and through the negotiation process, to make what they say comprehensible to their interlocutors”*. Michael Long proposed his Interaction theory first in 1991 and then reformulated it in 1996: *“It is proposed that environmental contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner’s L2 processing capacity, and that these resources are brought together most usefully, although not exclusively, during negotiation for meaning. Negative feedback obtained during negotiation work or elsewhere may be facilitative of L2 development, at least for vocabulary, morphology and language-specific syntax, and essential for learning certain specifiable L1-L2 contrasts”*. (Long, 1996, p.14). Long, here, claims that interactions between learners and their Native Speaker (NS) interlocutors need to be analysed and looked at carefully. When interlocutors seem to experience comprehension difficulty, they collaborate to facilitate their expression to convey the meaning. *“As they struggle to maximise comprehension and negotiate their way through trouble spots, the NS-NNS partnership is fine-tuning the L2 input, so as to make it more relevant to the current state of learner development”* (Mitchell & Myles, 1998, p.128). On a communicative level, the Native Speaker uses a variety of techniques, through negotiation for meaning, in order to help the learner to communicate what he/she wants to say. *“Negotiation for meaning is the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor’s perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved”* (Long, 1996, p.418).

The assumption here is that interaction leads to negotiation and/or feedback, which itself leads to understanding and could eventually lead to acquisition. There are still no obvious

links established by researchers, between negotiation and acquisition, and thus between interaction and acquisition. It views the process of acquiring a second language as an individual task for the learner to perform: Krashen (1982) argued that comprehensible input was a sufficient condition for the learner to acquire a language. Long (1996) believes that the learner needs to have a more active role in the process of acquisition, mainly through practice. Learners need to produce output to interact with their interlocutors in order to develop their interlanguage.

Negotiation for meaning is thus the key word in the Interaction Theory. Let us then define it: there are three negotiation signals, which are labelled as “confirmation checks”, “clarification requests” and “comprehension checks”. The confirmation check is the *“move by which one speaker seeks confirmation of the other’s preceding utterance through repetition, with rising intonation, of what was perceived to be all or part of the preceding utterance”*. The clarification request is *“the move by which one speaker seeks assistance in understanding the other’s speaker’s preceding utterance through questions, statements or imperatives”*. The comprehension check is *“the move by which one speaker attempts to determine whether the other speaker has understood a preceding message”* (Pica, 1994). These signals were first referred to as “indicators” by Varonis and Gass (1994) but Pica later argued that this term meant that the learners were intentionally using these three means, although it was seldom the case. These devices are used in order to avoid conversational problems on the one hand, and on the other hand, to repair communication breakdowns when they occur. Negotiation either around form or meaning is of major importance in our study since we deal with NS-NNS interactions at an advanced level, and it thus seems valuable to look at negotiation more closely.

The interactionist literature shows that some other modifications could be described in FTD. Topics of conversation, for instance, may be treated briefly and simply; these topics may also

be chosen differently than they would be chosen in a NS-NS conversation with moves from one topic to the next being more abrupt than in NS-NS conversations (Scarcella, 1983). One of the main characteristics of FTD is the high frequency of questions with the NS as initiator probably to encourage the NNS to talk. In our hybrid setting, because the very task of the language assistant is to make the students talk, and will therefore use all the “subterfuges” to do so, we might expect the role of the NS, as initiator, to be particularly salient.

Close questions (yes/no questions) are more often found with low proficiency L2 learners, because although their answers are very short, they are easy to answer to (confirmation or denial) and they give a feeling of achievement to the learner in preventing any conversational breakdowns. Close questions can also be asked to advanced learners, when the NS feels that the participants are not very keen to participate or are in a bad mood. According to Long (1996), they are very frequent in topic-initiating moves, and are also widely used as confirmation checks, comprehension checks, and clarification requests. Adjustments (slow rate delivery, left-dislocation, emphatic stress on key words and pauses after them) of questions is also widely used by NSs to make the topic more salient. NSs can also decompose questions if they failed to elicit a relevant answer or to prevent any breakdown in the conversation process.

So, Native Speakers can make communication easier for the learners, either by speaking differently -adapting the input- or/and by allowing learners to negotiate for meaning during interaction- changing their conversational behaviours during the interactions. Long in his 1981 article, asks the question: which, between input and interaction, is the most efficient for second language acquisition? He claims that although they are often related, they also can be separated. He also states that although current knowledge suggest that input can be modified in many ways, it is the modifications in interaction that is found in all successful cases of second language acquisition. This claim means that negotiation for meaning during

interactions could be important for second language acquisition. However, input and interaction are interrelated and are seen as such in our study where they go hand in hand.

iii) Foreigner talk discourse and Input and Interaction

Research has focused on one hand, on the ways native speakers (NS) use FTD and the conditions under which they do so and on the other hand, studies have investigated whether FT, in input, or FTD in interaction, was necessary or at least facilitative for language acquisition.

The study of conversational interaction involving second language learners and their interlocutors has been central to SLA research since the early eighties (Sato, 1981, 1985). Considerable attention has been directed towards the role of interaction with respects to the conditions considered theoretically important for SLA, such as the learner's comprehension of input, access to feedback and production of modified output (Gass, 1997; Long, 1996; Pica, 1994).

As mentioned earlier, Sato (1981) carried out one of the first research studies linking interaction and L2 development, through a longitudinal study of beginner English as a Second Language (ESL) acquisition by two Vietnamese brothers who had emigrated to the USA. Her study focused on past-time reference and suggested no connection between NS input or their NS-NNS interaction and their grammatical encoding of past-time reference. She admitted however that the grammatical marking is not necessary and the past-time reference can be easily understandable with discourse context or situational knowledge. In the light of this study, Sato suggested that conversation might be selectively facilitative of linguistic development.

Extensive empirical studies of input and interaction explored the ways in which learners manipulated their interlanguage resources when asked to make their message more comprehensible (Swain & Lapkin, 1998; Mackey, 1995). These manipulations in turn led learners to restructure their interlanguage toward greater accuracy and complexity. Swain (1985) has argued for the utility of what she called “comprehensible output” and she suggests that production pushes the learners to impose syntactic structures on their utterances. This is in contrast to comprehension, in which it is not always essential for learners to draw on knowledge of L2 syntax. Thus, in respect of L2 syntax, it is the necessity for learners to strive toward comprehensibility in responding to interlocutor feedback, rather than the comprehension of interlocutor input, that may play an important role in the acquisition process (Gass, 1994; Mackey, 1995; Pica, 1994).

For example, Pica (1994) has extended the claims for negotiation, outlining the ways in which interaction modified through negotiation brings reformulation, segmentation and movement of constituents that can provide learners with both lexical and grammatical information about the L2 as well as about their own interlanguage system. These changes might help learners’ interlanguage system both in the short and longer term.

For instance, Gass and Varonis (1994) compared the impact of prescribed modified input and unmodified input, with and without the opportunity to interact, on both comprehension and production, as measured by their NS partner’s success to follow the directions. They found that both the negotiated and modified input positively affected comprehension. In addition, they found that prior negotiation, but not prior modified input significantly affected subsequent production, leading therefore to the suggestion that interaction may have a consequence on language development.

Findings were similar in Pica, Young and Doughty’s study (1987), which was aiming at comparing the effects of two different linguistic environments on NNSs’ comprehension of

input. The target language was English. The NNSs were selected volunteers enrolled in preacademic “low-intermediate” ESL (English as a Second Language) classes. They came from different linguistic backgrounds, equally divided between European and Asian mother tongues. The first situation provided 16 NNSs with a task, presented by a native speaker, to perform with a modified and simplified input but with no opportunity to interact. The second group of NNSs had to perform the same task with no modified input but with the opportunity to interact. It was found that comprehension was best assisted with the interaction, through repetition and paraphrases. Furthermore, premodified input was not a significant factor in facilitating comprehension. The study also showed that NS-NNS interactional modifications like comprehension and confirmation requests and clarification requests “*served as a mechanism for NS modification of input, either by encoding or more frequently, by triggering repetition and rephrasing the input content, and thus played a critical role in comprehension*”. These results confirmed the theoretical claims that negotiation for meaning during interactions facilitates L2 comprehension.

In the following study, Watanabe (1997) aimed to show that both Krashen’s Input Hypothesis (1982) and Long’s Interaction Hypothesis (1996) can facilitate second language acquisition. The subjects were forty-one beginning-level learners of Japanese as a Foreign Language studying at the University of Manoa, Hawaii. The subjects were chosen from two different proficiency levels to increase the possibility that the input would be valuable for at least one level of learners ($i+1$). Most of the subjects had English as a mother-tongue. In practice, three groups of learners of Japanese L2 had to perform the same task, under different conditions. The first group had to perform the task receiving unmodified input and without any possibility to interact. The second group received modified input with no opportunity to interact. The last group had to perform the task with unmodified input but

with the possibility to negotiate for meaning through interaction. The groups were compared according to their understanding of the input and their retention of relevant vocabulary. The results proved not surprisingly that “moment to moment” comprehension was best achieved for the third group; there was no difference found between both non-interaction groups. Furthermore, no correlation was shown between the moment-to-moment comprehension and improvement in vocabulary recognition and acquisition of structures although all three groups gained in both measures. This could be explained by Sharwood Smith’s argument (1986) that is that “*one may generally comprehend input at ‘i+1’ by using comprehension strategies without turning it into intake, if one does not pay attention to linguistic forms while interpreting the input*” (Loschky, 1994, p.319). However, acquisition did occur here (for the interaction group) but what is left to explain is why there was no difference between the groups for the pre and post-tests. All groups had made significant progress but none of them performed better than the other during the post-tests. This study thus shows that although interaction facilitated comprehension, it did not give any evidence that one could link interaction, or negotiation for meaning, with acquisition.

a) NNS-NNS collaborative discourse

Some studies have chosen to focus on NNS-NNS interaction, and the collaborative discourse used by these learners. In their 1998 study, Swain and Lapkin take the position that “*language is both a communicative tool and a tool for thinking. Dialogue provides both the occasion for language learning and the evidence for it. Language is both process and product*” (p. 320). Their study looked at the dialogues that occurred between two French-immersion learners as they attempt to solve the linguistic problems they face while writing a story from six pictures. Swain and Lapkin’s hypothesis is that collaborative dialogue provides the basis for L2 learning. Learning does not happen outside performance, it happens during the performance.

It is not the first time that researchers have looked at the possible effects of collaborative dialogues on Second Language Acquisition. Two studies (Donato, 1994; Lapierre, 1994), in particular, have focused on this. One of the goals of Donato's study was to answer the question of whether the learners can have a developmental influence on each other's interlanguage system through scaffolding, that is "*in social interaction, a knowledgeable participant can create, by means of speech, supportive conditions in which the novice can participate, and extend current skills and knowledge to a higher level of competence*" (p. 40). The main problem here was to know whether or not the scaffolding could bring about linguistic development in his three advanced learners. 32 cases of scaffolding were found in a planning session for an oral activity and 75% of the structures involved in the scaffolding were used correctly the following week. Donato concluded then that learners provided for each other the support needed to outperform their competence, and in the process, develop their interlanguage. Donato's results follow the Vygotskian claim that "*individual knowledge is socially and dialogically derived, the genesis of which can be observed directly in the interactions among speakers during problem-solving tasks*" (Donato, 1994, p. 51). The Lapierre (1994) study focused on the fact that when learners engage in a task in which they are expected to use metalanguage, that metalanguage can be a source of SLA. When the students solved a linguistic problems, 80% of their answers on that particular problem were right the following week. In other words, students tend to retain what they co-learnt together.

These studies are only a small sample of what has been carried out in the field of input and interaction research but they provide us with a clear view of the kind of questions that have been asked. They are similar in the way that they all deal with the role of input, either written or oral, and interaction, in facilitating comprehension through negotiation for meaning, looking either at children or adult learners. They all show interaction improves comprehension with one question mark, however, on the long-term effects of interaction for the learner and its possible link with acquisition.

b) Long-term benefits of interaction

In their 1994 study, Gass and Varonis investigated the lasting effects of interactions on a NNS's linguistic development in a communication game. This activity was performed by sixteen NS-NNS dyads, either with modified input or using negotiation for meaning through interaction. Non-native subjects were at the high-intermediate level and had various L1s (Chinese, Turkish, Japanese, German and Korean). Each member of the dyad performed a task in which s/he had to tell his/her partner where to place objects on a board. The describers had a board on which twenty objects were glued. Their partner had the same board with the twenty objects on the side. In every case, describers read from a script provided to them by the researchers. The activity was performed twice, once the NS giving instructions and the other way round for the second trial. The dyads were divided into two groups; a modified input group and a non-modified input group. These groups were then subdivided into two more groups, according to whether or not interaction would be allowed. There was an additional subdivision in the second trial depending on whether or not interaction was allowed during this second description, that is to say when the NNS was the describer, so that some native speakers were allowed to interact and some others were not. The NNSs' description was not scripted to allow the researchers to see which of the input or interaction conditions led to the most efficient NNS descriptions. There was a gap of five minutes between the two trials.

Results indicated that both modified input and interaction affect immediate task performance. When the NS is the speaker, both of these conditions lead to greater NNS comprehension, as measured by task performance. Besides, it was found that the NNSs who had interacted in the first round were better at giving instructions in the second one. That could mean that they had incorporated the description skills of the NS in the first game and had been able to use them when they had to give instructions. The NNS who received modified input is better

able to understand directions but consequently less able to give good instructions than the NNS who received unmodified input. On the whole, it appears that “*the greatest effect on the successful completion of the task was the NNS’s opportunity for preceding interaction; (... thus) the results of interaction are not necessarily immediate*”. One possible explanation is the importance of time on task: interaction in the first trial provided the learner with a longer period for using the target language. Furthermore, another possible explanation may lie in the negotiations for meaning: they allow the learner to focus on what is problematic in the interaction and allow him/her to notice the gap between the NS’s production and his/hers. This noticing may lead to a restructuring of grammar, explaining then the better NNS description after interaction. Loschky’s research (1994) has also focused on the short-term effects of interactional modifications on comprehension and acquisition of vocabulary in Japanese as a L2. His results showed an increase in comprehension but no retention or acquisition of the vocabulary. These studies emphasise the relationship between interaction, comprehension and SLA in the fact that interaction improves the learners’ comprehension of the target language input, which in turns is necessary, but not sufficient on its own, for SLA to take place.

On the whole, we can see that these studies show similar findings; although pre-modified input can facilitate L2 comprehension, interaction and negotiation have shown to be more efficient. These studies also share similar limitations; most of them have been carried out as laboratory-type studies, and as such, lack the qualities of more naturalistic studies which look at language as a whole, and not as a form or function. The main limitations of these kind of studies though, and this might be linked to my previous remark, remain their focus on long-term acquisition of vocabulary, rather than other aspects of language, and their inability to make claims on long-term effects of interaction on comprehension, let alone acquisition.

1.2.3 *The insufficiency of comprehensible input*

Krashen's "Input Hypothesis" (1982) has stressed the importance of comprehensible input for second language acquisition. Consequently, many studies have been carried out in order to investigate input and interaction in second language learning. It has been shown earlier that Foreigner Talk can be modified in several ways: these linguistic changes usually end up in simplification, "*with shorter, syntactically less complex utterances or sentences, use of a narrower range of verb tenses, fewer modifiers, and frequently some loss of semantic content*" (Long, 1996, p.421). Such simplifications can lead to ungrammaticality, which does not necessarily enhance comprehension. Modification of input can shorten the text or the utterance to convey the main meaning. Modification of interaction, on the contrary, can expand the texts or the conversation because of the negotiation for meaning. There, linguistic and syntactic complexity remain and can even increase, and the interlocutors negotiate until a suitable level of understanding is found between them. Long (1996) claims that "*interactional adjustments compensate for linguistic complexity by elaboration (repetition, paraphrases and appositives) and by making semantic structure more explicit*" (p.422). However, Watanabe in his 1997 study (see p.40) concludes that sometimes learners do not recognise appositives for what they are, explanations, and mistake them for more input that they have to decode, but it has been shown that paraphrases and repetition facilitate comprehension for the learners (Pica, Young & Doughty, 1987).

Long (1996, p.423) summarised which factors could help comprehension as follows:

"1- Comprehension is usually increased by linguistic simplification, although simple sentences alone do not always help and can even hinder.

2- Simplification and elaboration often co-occur, but when their effects can be distinguished, simplification is not consistently superior to elaboration, and some studies find elaboration more effective.

- 3- *Comprehension is consistently improved by interactional modifications and by a combination of simplification and elaboration.*
- 4- *Modifications are more useful to NNSs of lower L2 proficiency.*
- 5- *Apart from rate of delivery, isolated input or interactional adjustments, such as shorter sentence length or greater topic saliency, are insufficient to improve the comprehensibility of whole texts.*
- 6- *NNSs' perceived comprehension is greater when speech has been modified for them".*

Having stated that, there are various sources of empirical and theoretical evidence which show that comprehensible input on its own is not sufficient to promote second language acquisition particularly for adults learners (and if their aim is to become native-like). The most famous piece of evidence is the review by Swain (1991) of the achievements of learners of French as an L2 in the Canadian immersion programme: English-speaking students go to French-speaking schools where they are "immersed" in the French language. Most lessons are carried out in French, teachers speak French, students are encouraged to interact during classes in French ... Students are permanently surrounded by French (comprehensible?) input and nonetheless several studies have showed that the immersion programme does not prevent students from making quite a wide range of grammatical mistakes (verb tenses, gender-marking on articles, use of prepositions) even after having spent seven or nine years (Swain 1985) in one school. Although their comprehension skills are very good, their production skills seem to "*remain far from native-like*" (Swain, 1991 in Long, 1996 p. 423). There is also the case of adult-immigrants in the European Science Foundation project who, for most of them, had many difficulties producing non-deviant L2 language, in spite of the permanent surrounding input (See Bremer et al., 1996). They were beginners and an important part of the input was definitely not comprehensible. Alberto, one of Schumann's learners (1978), quickly fossilised at a very low level; he communicated in pidgin, based both on his native tongue and on the target-language. Schumann explained his fossilisation by the

fact that although Alberto was living in immersion, his activities did not bring him a variety of situations of communication; in other words, Alberto was always facing the same few communicative tasks which prevented him from improving his level. The same applies to the ESF learners. So, the conclusion of these studies is that comprehensible input is not enough for acquisition and neither is output, if it only consists of the same few tasks. However, we may remain doubtful on the comprehensibility of the input the subjects received, and even if they did receive input that is comprehensible, there is a lack of evidence concerning their will to process it.

Similarly, Schmidt (1983) worked on a case-study of Wes, an adult Japanese naturalistic learner of English in Honolulu, where he lived for five years. Despite having an almost optimal sociopsychological and affective profile, he could only communicate in English to satisfy his basic needs. We see here another example of input which did not facilitate the acquisition of a second language. In other words, acquisition does not always occur, even in cases where there is a lot of input (comprehensible or not).

According to Long (1996, p.424), there is *“further evidence of the insufficiency of comprehensible input found in the observation that, even when errors are not involved, many quite advanced learners also never incorporate into their interlanguages lexical items, grammatical constructions, and distinctions that are successfully learned, often quite early, by child NSs”*. This is shown in some graduating high school French immersion students lacking vocabulary and in other studies by Pavesi (1986) and Kennan & Comrie (1977).

Furthermore, Gass (1988) argues that “comprehended” is more important than “comprehensible input” but even here, the link between comprehended input and acquisition has not been shown. Sharwood-Smith (1986) claims that the processes of comprehension and acquisition are different and that input has a *“dual relevance”*: there is one sort of input that

could help to understand the meaning and another kind of input that could help learners to advance their interlanguages.

One of the main criticisms of the “Comprehensible Input Theory” is that it may not be necessary for acquisition. White (1987) for example, argues that some part of acquisition is “*input-free*”; she believes that part of the overgeneralizations made by learners cannot be “unlearned” simply by understanding input. They need negative evidence to understand their errors. She gives dative alternation as an example and states that positive evidence will not be enough. (see also the study by Carroll and Swain, 1993). Ellis says that positive evidence on its own “*is not adequate (for L2 acquisition) because it underdetermines the final grammar*” (1994, p.434). In other words, positive evidence and comprehensible input on their own, may not trigger/ elicit total L2 acquisition because they do not provide learners with a sufficient amount of detail on the L2 grammar, even though there are some rare cases where learners became native-like with just positive evidence.

White (1987) also thinks that it may be the failure to understand input that could lead learners to acquire an aspect of the L2: “*the driving force for grammar change is that input is incomprehensible, rather than comprehensible (...)*” (p. 95). She argues that learners who fail to understand one form may be driven to look carefully at its structure in order to understand its meaning, and therefore learn the structure of the form.

Mackey (1999) found that students make more progress when they are active in interactions. She looked at the relationship between different types of conversational interaction and Long’s (1996) updated version of the interactionist hypothesis, and she claims that implicit negative feedback, which can be obtained through negotiated interaction, facilitates SLA. Her results support the claim that interactional modifications can elicit second language development and that active involvement in negotiated interaction can lead to greater development. Although her study focused mainly on question formation by adult beginners

and on tasks performed on a one-to-one basis (NS-NNS pair), one of the avenues here would be to ask whether active participation in the conversation class helps language learning more than just listening to the interactions.

Swain (1991) noted that it is possible to understand the meaning of an utterance without reliance on or recognition of its morphology or syntax; however, to produce an utterance that can be understood often requires specific morphology and syntax to convey its meaning. The same researcher proposed therefore that students might need to be given opportunities to produce output, viewed by Swain as a vehicle for the learners to attend to their interlanguage grammar and thereby manipulate it in creative, complex and more target-like ways. Output, in particular when part of a negotiation sequence, is a way of testing a hypothesis. Through negotiation and through feedback, learners can notice more and therefore be more apt to learn.

Similarly, in their 1999 study, Izumi, Bigelow, Fujiwara and Fearnow claim that comprehensible output is not enough and suggest that output can promote noticing of form and can consequently result in improved performance in linguistic form.

Swain (1985) has argued that one important reason why immersion learners display numerous grammatical errors in their L2s is that they actually engage in a small amount of L2 production. Observational studies of interaction in French immersion classrooms have described typical examples of teacher-student interactions in which teachers did most of the talking and few of the utterances made by students were longer than a single clause (Allen, Swain, Harley & Cummins, 1990; Swain, 1985). This kind of interaction permits students to operate successfully with their incomplete knowledge of the language because they are rarely pushed to be more accurate.

The results from the studies related to the hypothesis-testing function and the metalinguistic function of output (Nobuyoshi & Ellis, 1993; Pica, 1988, 1992; Pica, Holliday, Lewis &

Morgenthaler, 1989) show that learners often modify their output in response to the linguistic demands of NS signals of comprehension difficulty and also suggest that pushing learners to produce more comprehensible output may have a long-term effect.

Izumi et al. (1999) designed a study as follows: in treatment phase 1, participants reconstructed a short passage after being exposed to it, followed by a second exposure to the same input material and a second reconstruction opportunity. In phase 2, participants wrote on given topics, followed by the presentation of a model given by a NS. Participants wrote a second time on this topic. To test the noticing function of output, participants underlined parts of the sentences they thought were particularly necessary for subsequent reproduction. The control group was exposed to the same materials but was not required to produce any output. Although phase 1 tasks resulted in noticing and immediate incorporation of the target form, the post-test performance failed to reveal their effects. In contrast, phase 2 tasks resulted in improvement on post-test 2.

As previously mentioned, the input is divided between positive and negative evidence; let us now consider the latter.

1.2.4 *Linguistic environment and Negative Evidence*

White (1987) has argued that negative evidence is needed if learners want to attain “native-like proficiency”. Her claim is supported by Swain (1985, 1991) who found that despite surrounding comprehensible input in immersion programmes in Canada, children failed to achieve native-like fluency and proficiency. As a matter of fact, if the learner is provided only with positive evidence, she claims that s/he will tend to make overgeneralizations about the target language. Learners need negative evidence to learn the second language, that is to say to not overgeneralize rules.

White (1991) believes that “*negative evidence enables learners to acquire grammatical properties that would otherwise be lost because they do not have continued access to learning principles*” (in Ellis 1994, p.457). She showed that adverbial placement rules in L2 English, which are usually not mastered by learners whose L1 lacks them, can be successfully learnt in a formal setting, providing negative evidence. She thus claims that “*negative evidence triggers the resetting of a parameter to its L2 value*” (Ellis, p.457).

Negative evidence is the data that provide information to the learner about what is not acceptable in the target language (Lightbown & White, 1987; Long, 1996; White, 1990). Therefore, negative evidence, provided by teachers, may help the student notice a form and incorporate it into his/her mental grammar. It is held that negative evidence is needed to provide learners with metalinguistic information on the accuracy of their output and more generally on their interlanguage system. However, Hawkins (1985) showed that advanced learners, who might be expected to search for and recognise form-focusing devices, may not recognise them as such, when facing them in a problem-solving task. Other researchers however, claim that most studies hold that learners notice the negative evidence and incorporate it in their interlanguage system (Long, 1996). For example, although NNSs were found, by Richardson (1993) to be very likely to imitate the correct grammatical morpheme after a corrective recast, this does not mean they acquired it. Similarly, Herron and Tomasello (1988) have studied the impact of the “Garden Path Technique” with formal learners: adult learners were shown examples of a grammatical structure so that students form “*a correct generalisation based on a pattern in L2 data, and were then induced to make errors by being shown another example to which the rule should have logically have applied but did not*” (Long, 1996). These learners were then corrected explicitly for their overgeneralisation and were found to learn better than students who had only been shown positive evidence of the structure. Long (1996) argues that it is not clear whether this technique is used to teach rules or exceptions of rules, which

would be anyway available in the input. Moreover, Carroll, Roberge and Swain (1992) showed that the targeted forms were absolute exceptions to taught rules and would hence have been taught separately for the learners to memorise them.

According to Long (1996), input offers positive evidence, which can be either authentic or modified input, and negative evidence or negative feedback, which can be described as preemptive (explanation of grammar rule) or reactive (explicitly or implicitly). Explicit reactive feedback consists in overt error correction; implicit reactive feedback can be divided between communication breakdown or simple and complex recasts.

The frequency of use of negative evidence according to the setting can vary. Obviously, students in formal settings would expect negative evidence, either preemptive or reactive. Nevertheless, there is a certain lack or at least misuse of feedback in some formal settings, when the teacher does not use it consistently or not at the appropriate moment (Long, 1996). Cathcart and Olsen (1976) and Chenoweth et al. (1983) found that ESL learners like to be corrected by their teachers, during both form-focused and meaning-focused activities, and expect more correction than they are usually provided with. However, Cathcart and Olsen (1976) also found that when teachers actually provide the kind of correction students said they liked for the studies, it led to a kind of communication not appreciated by learners. George Yule's research (1996 b) has shown that more proficient learners sometimes simply decide to give up on certain problematic items in a task and move on. In the conversation class, interaction mainly takes place between a NS and a NNS, which makes the exchange both asymmetrical and unequal, an environment in which explicit repair, with imbalances of the kind illustrated by Yule, would tend to be salient. Ethnomethodological analyses of repair and related matters in conversation (Schegloff, Jefferson and Sacks 1974; Heritage 1984; Pomerantz 1984) indicate a strong preference for self-repair and an avoidance of overt reactive repair, that is, repair that follows communication problems.

It would obviously be interesting to know how teachers should correct errors. The available literature only tells us what teachers actually do. Chaudron's review (1988) concludes that teachers generally tend to correct certain kinds of errors (discourse, content, lexical errors for instance are much more corrected than phonological or grammatical errors). The review also shows that certain errors are not corrected at all, that the more common mistakes are the least corrected and that there is considerable variation between teachers. Long (1977) finds that teachers often give more than one type of feedback simultaneously. They may provide positive feedback as a response to an error. They may correct an error in one part of the lesson, but they also may not correct the same error later.

Chaudron (1986) states that only 39 per cent of the errors treated in the immersion classroom he studied resulted in learners' uptake, which only means that the student did produce a correct version in his/her following utterance. There is no evidence of uptake in the long run. Ellis (1994) claims that there are two recommendations, waiting for empirical support, which are widely accepted: the first one is that "*error treatment should be conducted in a manner that is compatible with general interlanguage development (for example, by only correcting errors that learners are ready to eliminate*" (p.586). Unfortunately, it is not said how teachers are going to know that learners are ready to eliminate a particular kind of errors to correct them, not to mention the fact that teachers may not have enough time to treat errors appropriately and to carry out their lesson as usual. The second recommendation is that self-repair is more conducive than other-repair, as it is less likely to threaten the learner's face (Van Lier, 1988). Again, there is no information about how to encourage self-repair, in a classroom. Most classrooms are not an ideal setting for self-repair because they do not provide enough speaking opportunities for pupils, therefore self-repair could only be achieved in naturalistic settings or in immersion classes, which do provide enough opportunities for communication in L2. It would certainly

be important to add to this list of conditions the need for the learners to be self-confident, so that they can handle negative evidence that they tend to see as criticism.

A number of studies have been carried out on Negative Evidence and the use made of it by child or adult learners (Oliver, 1995; Carroll & Swain, 1993; Lyster & Ranta, 1997; Lyster, 1998; DeKeyser, 1993). Some studies suggest that learners, especially advanced learners (Carroll & Swain, 1993), have incorporated the correction offered by the feedback in their interlanguage system and others, like the one by DeKeyser (1993), show that error correction did not have much effect on students' level of L2, and that it could have an effect on learners' individual variables (like motivation for instance). So the fact that opinions and studies differ significantly on the outcome of negative feedback in SLA, appears to be one of the limitations of studies in that field, along with the possible lasting effects of negative evidence on learners' interlanguage, which has not been researched yet.

As previously mentioned, Carroll and Swain (1993) have investigated the effect of different types of negative feedback on the acquisition of English by Spanish learners. There were a hundred subjects, who were all attending various low-intermediate ESL classes in the Toronto area. The goal was to find out whether negative feedback can help learners learn "*the constraints on an overgeneral rule*" (English dative alternation). This is "*a generalisation that relates different syntactic frames (NP V NP to/for NP and NP V NP NP) to a given dative verb and its arguments*".(p.363) An example of it would be: "Jane gave a biscuit to John/ NP V NP to NP; Jane gave John a biscuit/ NP V NP NP). According to Hawkins (1987), adult learners tend to have considerable difficulties with the dative alternation, because they overgeneralise it. They do not realise that this dative alternation can only be found after a very limited number of verbs.

In Carroll and Swain's study (1993), learners were divided into groups offering various kinds of feedback. One of the groups was given metalinguistic information, students from another

group were corrected with recasts, the third group was told they were wrong and the last group was asked if they were sure about their answer. There was also a control group who received no feedback at all for the sake of comparison. Subjects were tested twice on the feedback items and a number of novel items to determine whether they had generalised from the feedback items.

The study revealed important differences between the different feedbacks, although the group getting the metalinguistic feedback outperformed the others. These results “*suggest that adult learners can and do use feedback to learn specific and abstract linguistic generalisations and to correctly narrow the applications of those rules.*”

Lyster and Ranta (1997) have focused on another aspect of Negative Evidence, which is learner uptake. Their study deals with corrective feedback and learner uptake in four immersion classes at the primary level, in the Montreal area.

Transcripts of classroom interaction were used to analyse the various moves in an error treatment sequence. Six different types of feedback were used by four different teachers: explicit correction (7%), recast (55%), clarification request (11%), metalinguistic feedback (8%), elicitation (14%) and repetition (5%).

The study revealed that teachers used recasts in overwhelming quantity in spite of its ineffectiveness at generating student-generated repair. The four other types of feedback were elicitation, metalinguistic information, repetitions and clarification requests. The meaning given to the term “uptake” here by the researcher is quite different from the definition given by Slimani (1992) (“*what learners claim to have learned from a particular lesson*”). Swain and Carroll’s (1993) “uptake” refers to “*a student’s utterance that immediately follows the teacher’s feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher’s intention to draw attention to some aspect of the student’s initial utterance*” (p.49).

On the whole though, students found clarification requests more useful to generate repair and “are thus able to initiate what authors characterise as the negotiation of form”; only 18% of recasts led to repair, which always consisted in the student repeating the teacher’s recast. It was also found that recasts are ambiguous because they fulfil two completely different functions: a corrective one although students do not necessarily see the difference between their non grammatical utterance and the teacher’s recast (the gap between the two forms is not noticed), and they are also a way used by teachers to reinforce what students have just said. The other feedback types prevent all ambiguity; students know straight away that they are being corrected. The study showed that self-repair does not break the flow of communication and that on the contrary, students self-repairing with the uptake have the floor (right to speak) again in the conversation.

Lyster, in his 1998 study, looks at aspects of communicative classroom discourse that may affect the potential of recasts to be noticed as negative evidence by young second language learners at the primary level (see Lyster & Ranta, 1994 for additional information about recasts).

Recasts have been classified in four different categories, following their pragmatic functions in the discourse and then compared to the teachers’ even more frequent use of non-corrective repetition. The “**isolated declarative recast** (67% of all recasts) provides confirmation of a learner’s message by correctly reformulating all or part of the utterance with falling intonation and no additional meaning. An **isolated interrogative recast** (12%) seeks confirmation of the learner’s message by correctly reformulating all or part of the utterance with rising intonation and no additional meaning. The **incorporated declarative recast** provides additional information by incorporating the correct reformulation of all or part of a learner’s utterance into a longer statement. An **incorporated interrogative recast** seeks additional information by incorporating the correct reformulation of all or part of a learner’s utterance into a question” (p.59).

Results first show that teachers use non-corrective repetition even more often than recasts and this for a number of reasons, the first one being that they do not want to interrupt the good will of learners to speak, with negative evidence. Findings show that both recasts and non-corrective repetitions have the same role, and teachers frequently use positive feedback -to express approval of the content of learners' utterances even when they are not grammatically correct- and negative feedback and non-corrective repetitions in the same proportion. Results of the study suggest that recasts are maybe overridden by the fact that classrooms are meaning-oriented, meaning that teachers do not want to break the flow of communication with some negative feedback and some metalinguistic information that would prevent students from talking.

DeKeyser (1993) attempted to research the potential lasting effects of negative feedback, and his study lasted a full school year and involved two French as a Second Language high-school classes in Belgium. One teacher was asked to correct the students as often as possible and the other class's teacher was asked to avoid correction. In order to evaluate the effects of such differences, the students' L2 proficiency were tested at the beginning and at the end of the school year. It was found that error correction did not have much effect on students' level of L2 but that it did have an effect on individuals' variables (especially learners' motivation). So learners with low intrinsic motivation did better on oral tasks after error correction.

These studies all deal with negative feedback and the use made of it by child or adult learners. Some studies suggest that learners have noticed the correction offered by the feedback, and others like the last one by DeKeyser (1993), show that "error correction did not have much effect on students' level of L2". So, opinions and studies here differ significantly on the outcome of negative feedback in Second Language Acquisition and furthermore, the time factor (the possible lasting effects of negative feedback) does not seem to be a well-

documented issue in the above studies. What appears to be particularly interesting in the context of our study is the point that Lyster raises in his 1998 study; he suggests that recasts, and maybe other forms of error corrections, can be affected by the learning setting. As he points out, in classes that are meaning-oriented, teachers do not want to break the flow of communication by information or feedback that would prevent the students from talking. On the whole, it seems that error treatment is a complex process that needs to be investigated from the point of view of the student's response to negative feedback as well as from that of teachers or native speakers. The question of negative evidence has yet many answers to offer: what factors, for instance, lead teachers to give feedback? Is the type of feedback different according to the type of error made? Is the feedback noticed by the students? If so, what do they do with it? How is it possible to check the uptake on a long-term basis and doing so, show a link between negotiation for meaning, negative feedback and acquisition?

1.3 Research questions

The ethnographic review points to a number of characteristics which I will use to define and analyse the conversation class as a setting. First of all, as mentioned earlier, the ethnographer's goal is to provide a description, and an interpretative-explanatory account of what people do in a setting (in our case, the conversation class) and the outcome of their interactions. Ethnography is a detailed description and analysis of a social setting, and the interaction that goes on within it. Ethnography of communication like any other kinds of ethnography is holistic, which means that any aspects of a culture or a behaviour have to be described and explained in relation to the whole system in which they are part. The ethnographer has to embed them in a series of concentric rings of increasingly larger contexts. This method offers us an approach for systematically documenting teaching-learning interactions in rich, contextualised details with the goal of developing a grounded

theory. With this theory in mind, I will attempt to define the characteristics of the oral class, including what aspects it borrows from the casual conversation and from the formal class in order to define the notion of its hypothetical hybridism, and what it needs to become a successful conversation class. I will concentrate on the role relationships between the participants, and the role of the language assistant as a potential facilitator and shaper of the students' interlanguage. I will finally look at the activities that take place in the oral class, and try to find whether the choice of activities affects the number of interactions and the quality of talk of the participants:

- Who takes the most turns?
- Is there an evolution during the year?
- Is there some NNS-NNS interaction? How much? What does it mean?
- Do the students revert back to their L1? If so, how much and to what purpose?
- What does that tell us about status relationships?
- Is there a link between the number of turns and set activities? If so, what is it/ are they?

What explanations can be provided?

- What is the role of the LA? Are there any differences between the two LAs and the three groups? If so, what are they? How can they be explained?
- What features does the conversation class share with the traditional language class? What are its similarities with casual conversation? What does that tell us about the setting?
- Assuming that the conversation class shares some similarities with categories of casual talk, e.g. humour or the expression of one's emotions, how are these expressed in the context of our setting?

Van Lier (1998) claims that to achieve successful interactions, you need equality and symmetry of role between all the interactants, and I will concentrate on these issues of equality and symmetry between learners and the language assistant in our context. The same researcher suggests that *“contingent language use encourages, justifies and motivates grammaticalisation”* (p. 170), and claims that contingency is most visible in conversational talk. Less contingent language proceeds in a more static way, and encourages the treatment of language as either form or function instead of an organic whole.

- What are the signs of equality (or lack of it), and what are the signs of symmetry (or lack of it) in our data?
- What are the signs of contingency?
- What does that tell us about the conversation class as a setting, and about the interactions occurring within it?

After this ethnographic analysis of the conversation class, I will carry out a detailed analysis of the kinds of interactions which take place within it. The interactionist review suggests that foreigner talk, negotiation and negative evidence are characteristic of a language learning context. I will thus trace these patterns to see what role they play in this particular context.

- How much negotiation can we find? How can this be explained?
- Is there a link between negotiation and power relationships?
- How much Negative Feedback is provided? What kind(s)?
- Are there any signs that the feedback is noticed by the learners? Which one(s)? If so, are there any signs of it affecting the students' face?
- Is this consistent with the literature? If not, why not?

- Do the presence of negotiation and negative feedback slow the pace of the class down?

To sum up, the aim of this study is to provide an analysis of the setting and of its interactions, in order first, to better understand the setting and how it works, and secondly, to be able to pinpoint specific areas that will need to be further researched in the aim of improving our understanding of this complex setting, and consequently to be able to improve the quality of both teaching and learning.

Chapter 2: Study and Methodology

2.1 The study

The main purpose of this study is thus to analyse the specific setting of the oral class, the interactions occurring within it, to compare the conversation classes and the students in the three groups to the findings in the literature, and also to see whether some linguistic, or socio-linguistic patterns can be traced, as well as to check their potential evolution throughout the recording of our data. In order to do this, we need to look at a range of characteristics, which will be listed and described in the following section about the methodology used.

In this chapter, we will first describe the participants and the way the data was collected. Then, we will go through the procedure for analysis, to explain how our methodology is going to help us shed light on our research questions.

2.1.1 *The participants*

Understanding our speech community, the conversation class, as a whole implies understanding all its different aspects: its rules, its roles, its code, its participants, its key... Describing these aspects allows us to start with a better understanding of what social changes might happen throughout the period of the study. So, any attempt to understand communication patterns in a community must begin with data on the background of the community.

Categories	LA 1 Group	LA 2 Group 1	LA 2 Group 2
Number of participants	6 students registered in the group, but an average of 4 students attending the classes.	9 students registered, with an average of 7 per class. The two mature students left after the Christmas holiday and were replaced by two students from different groups.	10 students registered, with an average of 8 present for each class.
Gender	2 male learners	2 male learners	3 male learners
Age	19	2 mature students	19
L1	English, except one half-Swiss learner	English	English, with one German native.

As we can see on the above grid, the study focuses on three groups chosen at random. What is interesting to note is that there are always fewer students attending the classes than the total number registered. The majority of the learners are female, and two of them are mature students (in LA 2, Group 1), who became friends while studying at university. All of the learners are of British nationality, except one female German native in LA 2 Group 2, and one, in LA 1 Group, who has one French-speaking Swiss parent. All the students have A-Level in French (except the German one who has the equivalent) and the majority are planning to spend their third year abroad in a French-speaking country, while the others wish to go to Germany or to a Spanish-speaking country. The nature of their studies differ but on the whole, they are either studying Modern Languages on their own, or are doing a BA in Contemporary Europe. A minority of them are doing a combined degree.

We focus on stage 4 learners, who are either in their first or second year at university, depending on their A-Level mark; they have one hour of conversation class a week with a Native-Speaker (NS) who is a Language Assistant (LA). These students are not bilingual, but they are supposed to be advanced enough to express their opinions on almost every topic. The official course content for these stage 4 students states that, at the end of their year of study, they will be able to:

- *“understand the gist and detail of most spoken language in a range of registers, delivered at normal speed, and should therefore be able to follow most films and television programmes.*
- *Engage confidently and accurately in conversations relating to everyday topics, and a range of specialised ones.*
- *Read and understand the main ideas and most detail in authentic texts in a variety of genres (including emails, newspapers, textbooks and literature) without too much effort.*
- *Write accurately in a variety of common genres in order to communicate information, ideas, concepts and opinions relating to a variety of situations and topics.*
- *Use complex grammatical structures and appropriate vocabulary, but with some first language interference”.* (Centre for Language Study, University of Southampton, 2002).

2.1.2 Data collection

Twenty-five conversation classes were recorded and thereafter transcribed during the academic year 1999-00. They belong to three different groups with two native-speakers. One of the groups, taught by LA 1, was only recorded during the first term. The other two groups were recorded from October until Easter and are taught by LA 2. These twenty-five classes are a representative sample of the classes attended by these three groups of students. Atypical classes (e.g. classes before the Christmas or Easter vacation, in which many students are absent, and where the focus is on more play activities, such as board games) were excluded

from the data collection. I believe that this is an interesting sample of three very different groups, that will provide us with an accurate view of what the setting is, and what the interactions are like.

Three classes a week (one for each group) have thus been recorded and then transcribed from October until the Easter break, except for LA1 group where the recordings stopped at the end of the first term. The classes last for forty-five minutes and take place not in a “normal” classroom but in a more informal room where the participants can sit on armchairs. The students sit in a circle facing the LA who is actually part of the circle but slightly separated from the learners. I was present in the class for two thirds of the recordings. As an observer, I had to decide whether or not I wanted to become involved in the community. Saville-Troike (1989) suggests that becoming a participant can be necessary at times if the lack of a defined status and role would cause problems of acceptance by the members of the community. The members of the observed group expect the outsider ethnographer to behave as a member of their society. In our case however, I decided to attend the classes but not to become a participant. I knew most of the students already, having taught some of them, and more importantly, they knew who I was, or more exactly what function I had (Teaching Assistant) at the University. The LAs made several attempts to include me in the conversation, but I tried to keep my interference to a minimum. I did not want to have too much of an impact or an influence by too much participation from my part (see observer’s paradox, Labov, 1975), and I wanted to keep a certain distance which might have been difficult if too actively involved in the classes. It has been shown anyhow by Labov (1975) that the observed persons tend to forget the tape-recorder and the observant after a certain time spent in the community.

2.2 Procedure for data analysis

2.2.1 *Ethnographic study: formal class/ casual talk*

As mentioned in our research agenda, we are interested in analysing ethnographically the setting of the conversation class, and the interactions happening within it. We wish to investigate the hypothetical hybridism of the oral class, in seeing what characteristics it borrows from casual conversation on the one hand, and from the formal language class on the other hand.

In order to answer to the first part of our research questions, linked to the ethnography of communication framework, we are going to investigate three main variables, which are turn-taking, NNS-NNS interaction and the use of learners' L1.

i) Turn-taking

Turn-taking is a major variable to analyse because it can provide information on a multitude of issues, whether they are related to status or role relationships, to students' face and participation in the class, to the issues of equality, symmetry and contingency, and to the role of the NS in our specific context. In casual conversation, the role relations of the conversationalists are very important and have deep consequences on their participation during the exchange. These role relations have been classified as follows by researchers like Poynton (1985), Martin (1997) and Eggins and Slade (1997): status relations, frequency of contact or level of familiarity, degree of affective involvement and orientation to affiliation.

Counting the turn-taking of all the interlocutors in the conversation classes can provide us with a clear idea of what sort of interaction is taking place in this setting. Knowing the main participants, seeing their evolution throughout the year of data collection, as well as the ability to quantify the interventions of the LA, are useful tools, first of all to know more about the nature of interactions occurring in this particular setting, but also to know whether this setting

provides some good opportunities for the learners to produce output. We can also use these first results to give us an indication of the possible existence of a link between activities and topics on the one hand, and number of turns on the other. We will also be able to draw comparisons between the two LAs and the three groups.

Finally, turns are one of the tools to check on the hybridism of the oral class, in the way that this variable will inform our understanding on the characteristics of interactions occurring in our setting, and their differences from and similarities to a casual conversation, or the formal language class. One of the major differences between classroom and casual talk is in terms of turn-taking patterns. Hence, being aware of the quantity of produced output is the first, but necessary step to provide some answers to our research questions.

ii) NNS-NNS interactions

NNS-NNS interaction is another variable that should enlighten us on the role relationships between the participants. It can either show solidarity with a fellow student, a will to take the floor / maintain a strong face, or basically show natural conversational abilities in the context of the oral class. It is also an interesting feature to study because it has been shown to be a characteristic element of casual conversation, and thus it becomes an important part to use in our study in order to analyse the types of interactions available in the particular setting of the conversation class. NNS-NNS interaction can also shed light on potential links with activities. This last point should inform our understanding of the activities promoting NNS-NNS interaction, and others promoting NS-NNS interaction. Finally, this variable should help us to establish the levels of equality between the participants, and thus the levels of symmetry in their interaction.

We will then count the occurrences of this variable, noting the particular students participating in the NNS-NNS interaction, in order to be able to see who interacts with which fellow student, and what explanation can be provided.

The presence of dyadic interaction can mean that the interactants feel comfortable enough to talk between themselves without the potentially “reassuring” intervention of the teacher. The language assistant’s questions or comments generally prevent the interlocutors from losing face; the LA is here to manage the conversation as the holder of the floor, and as such, s/he will take measures (paraphrasing the input to make it more comprehensible, asking somebody else for answer...), if s/he estimates a particular learner is in trouble. Therefore, dyadic interaction is very interesting to study because its presence would inform us on status relationship and class management are concerned. We already know that the formal class usually exhibits an IRF pattern. The presence of NNS-NNS interaction can also add to our investigation of the status of the conversation class as a hybrid between formal class and casual conversation.

Part of what makes a conversation casual is the fact that interlocutors feel free to address each other without a proper attention to status relationships. A group of friends or work-colleagues (of the same hierarchical position) will usually talk to each other without the necessary intervention of another person with a higher status. Similarly, the extensive study of NNS-NNS interactions (Pica, 1994, 1992; Gass, 1997; Long and Porter, 1985) shows that no-one dominates or is in control, and that both learners contribute fairly equally to the talk. From a second language acquisition perspective, it has been shown that even though learners’ interactions are a defective model, full of inaccuracies, NNS-NNS interactions nevertheless provide opportunities for negotiating meaning. To summarise, NNS-NNS interaction is an essential variable to study, for it is claimed to provide opportunities for negotiating meaning, and it will help us clarify the nature of interactions occurring in the conversation class. In our

context however, NNS-NNS interaction should inform us on the issues of status and power relationships, class management and contingency.

Before we are able to analyse the meaning of this variable however, it is important to differentiate between several categories of NNS-NNS interactions that we may encounter in our corpus:

- *translation*: one of the students gives the translation of a word or a phrase to another participant. Translation is a sign of solidarity between participants, and this is aimed only indirectly at the LA (the translation is for the student to use, to take his/her message across to the NS)
- *Successive turn-takings*: one participant talks after another one without anyone triggering his/her turn-taking, without there being any real interaction between the two learners. They might both successively answer a question, or add a comment that they wanted to make but which is not related to what has previously been said.
- *Dyadic interaction*: this is an occurrence of real interaction between two or more students without the native-speaker taking part in the exchange. It can consist of a student asking a question to another interactant or answering a question; dyadic interaction can also be triggered by the activity set by the native-speaker, like a role-play for instance. It can also be a “real”, as opposed to artificial (set by the language assistant), discussion between students.
- *Co-explanation/ co-construction*: this is a situation where several students choose to explain something to the native-speaker or one of the other learners in a co-operative fashion. These turn-takings are to be assimilated with scaffolding; the learners help each other to

build their sentences by adding a word, or correcting part of the sentence in order to make more sense and to facilitate the understanding of the language assistant. Co-explanation or co-construction (similar to the issue of scaffolding) show solidarity between learners to build their discourse.

iii) Use of the learners' L1

The use of learners' L1 should be particularly useful in our analysis because it will provide information on the hypothesis of hybridism in the conversation class. In the literature, the use of learners' L1 has generally been associated with a sign of casualness in the conversation. It should also inform us about the LAs' management of the classes, in terms of their response to the use of the learners' L1. If the LAs choose to use their students' L1, it should also provide us with some useful information about the role relationships of the interactants, i.e. the level of equality and the symmetry in their interaction.

It is very common for bilinguals to code-switch when they talk to people who share both languages (Spolsky, 1998). Of course, our subjects are not bilingual, even though they are operating in an L2 context, and they all (but one: Su, who is German, in LA 2 Group 2) share the same L1, the use of their L1 may not always correspond to the definition of code-switching.

Therefore, it is important to categorise the different uses of the learners' L1. We concentrate on three different categories, that can generally be found in a mixed languages community, that might also be part of our specific setting:

- *Direct request for vocabulary*: in this category, the students ask the language assistant directly for the translation of a word or a phrase. Learners either formulate a question or say the word in English in an interrogative way.

- *Code-mixing*: learners usually start a sentence in the TL and switch to the L1 when encountering a difficulty. It might also be the case that students say their sentence using the L2, and translate it into the L1 to make sure they convey their message.
- *Metalinguistic comment*: here, the students choose to express doubt or comment on a particular L2 form in their native-tongue.

We first have to quantify this variable, and then find explanations as to when and why they use this resource.

We should consequently find out if all the instances of this variable correspond to a shift of the oral class towards casual talk, or whether only some of our defined categories belong more to an informal setting than to the conversation class.

2.2.2 *Interactionist study*

These last two variables, negotiation and negative feedback, will be especially useful to investigate the NS-NNS interactions occurring in the conversation class. As previously stated, the interactionist review suggests that these patterns are characteristics of a language learning context. I will thus trace, count and categorise these two trademarks of language learning contexts in our data to see what role they play in our specific setting.

i) Negotiation

This variable is of major importance in the study since it has been widely considered as something characteristic of interaction as a whole, be it NS-NS, NNS-NNS, or NS-NNS.

Focusing especially on this last type of interaction, it has been found that the interest for the study of NS-NNS negotiation can be summarised logically as follows: first of all, NS-NNS communication usually involves difficulties. One of them is miscommunication and particularly “incomplete understanding” as labelled by Varonis and Gass (1985), when there is a mismatch between what the speaker wishes to communicate and what the hearer understands and interprets. To summarise, negotiation is an interesting feature to study because through message clarification and elaboration (requests for clarification or confirmation, comprehension checks...), the learner obtains comprehensible input, or makes new input available for learning.

What is of particular interest in our study is the extent to which interactants negotiate. Negotiation might indeed not be something all learners turn to when facing a problem; Yule’s research (1996 b) has shown that more proficient learners sometimes give up on certain problematic items in a task and move on. Other less advanced or powerful students may also give up when facing a difficulty, and decide not to engage in a negotiation sequence that might threaten their face. As for the NS, s/he also can show some reluctance in negotiating, because it might slow the pace of the class or the exchange down for something that s/he may consider is not worth it. On the whole, the literature suggests that interactional modifications are more frequent in an informal setting than in a classroom (Pica and Long, 1986); in other words, when role relationships are asymmetrical, meaning negotiation is inhibited.

The purpose of this study will therefore be to quantify and see a potential evolution throughout our data, and in our three groups, in the extent to which interactants negotiate, explain the “highs and lows”, and see what the role of the LA might be. We will also use for the qualitative analysis the three different variables suggested by Gass (1997) that might have an influence on negotiation: task-type, background knowledge and status differences, and familiarity. As mentioned in chapter 2, I am not differentiating between negotiation around

meaning and negotiation around form, which can be easily intertwined (Gass, 1997), for the purpose of this study. We will speak of instances of negotiation, that will either be around form or around meaning, in a general sense.

ii) Negative evidence

The question of negative evidence is a tricky one; on the one hand, the literature tells us that direct feedback is a more regular feature of formal classrooms, and that it provides a greater likelihood for change in the learners' interlanguage. On the other hand, the literature also found that explicitness and directness could be quite face-threatening and could lead to a communication breakdown. This appears to be a universal truth: nobody enjoys being put on the spot and being "told off", even though one might expect to receive some negative feedback in the formal context of a language learning class. In our study, this is central in helping us to understand the complex and subtle mechanics and dynamics of the conversation class, and especially the difficult role that the LA has to play.

The categorising of negative feedback provided, and the quantitative analysis here gives us a tool not to try and analyse negative evidence as a way of addressing the issue of second language acquisition, but to use it to form a more qualitative and more social way of demonstrating how negative evidence fits with the casualness of this setting.

It is time now to present our results, and to successively analyse them.

Chapter 3: Results and Discussion

This chapter will be divided into six sections, with each of them sub-divided into three parts.

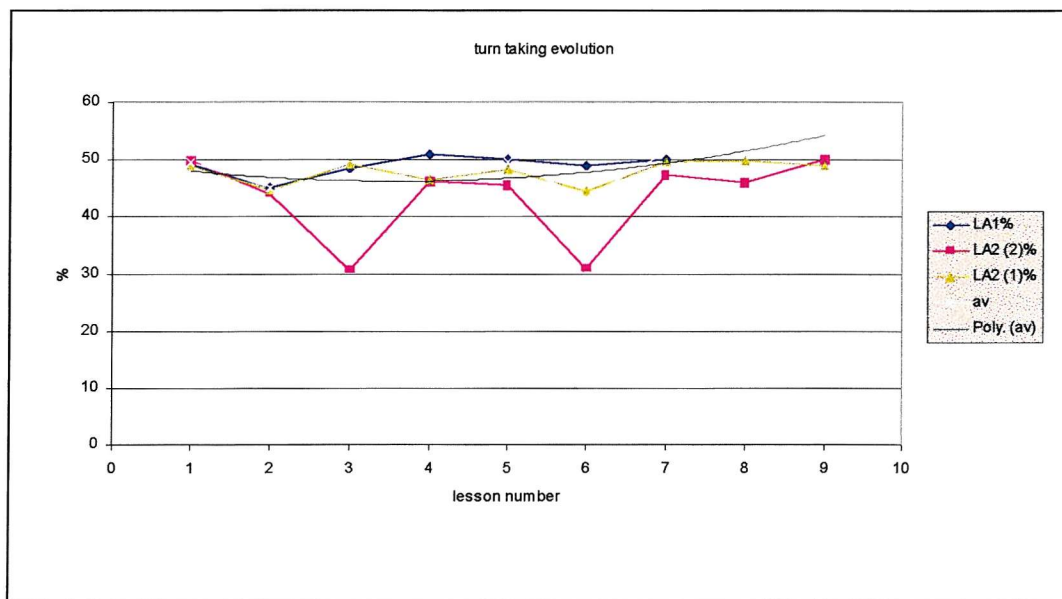
The first part of each section will present the results for each variable. This will be followed by a discussion about these results, and finally by a conclusion. The first five sections will thus present and discuss successively the results of each variable.

The sixth section will be devoted to the analysis of two particular lessons.

3.1 Turn-Taking

3.1.1 Results

Graph 1



In this first graph, we present the evolution of the LA's turn-taking during the period of data collection in the three groups, LA1, LA2 group 1 and LA2 group 2. The mean trend line is

also there to provide us with a clear view of what the average LA's amount of turn-taking is.

The first striking element of this graph is the constancy of this variable throughout, in the vast majority of lessons, where the LAs roughly take half the turns.

However, two of LA2 Group 2's classes are different: lesson 3 and lesson 6 are the two only classes of our data where the LA takes respectively 30.63 and 30.86% of the turns. Knowing that the LA takes an average of 46.40% of turns, both these classes do not fit with the pattern of the LA taking roughly half of the turns. The following general analysis will help to define what happened in both these classes to make the LA's talk drop to that extent, and a separate section at the end of this chapter will attempt to define all the characteristics of these two classes and try to provide explanations for these different patterns.

The rest of the classes from the three groups, seem all to fit roughly with the average mentioned above of 46.40%. This, in itself, is an interesting result that we will discuss in this section, and which should enlighten us on the "typical" oral class's turn-taking pattern. This variable will also give us some clues on the status relationships between the participants which are linked to the concepts of equality and symmetry of Van Lier (1998), discussed in our first chapter. To summarise quickly, equality refers to the status of the participants, and symmetry refers to shared rights and duties of participation. We know here that the participants are not equal, and that the kinds of interactions occurring in the conversation class aim at achieving symmetry. Just by looking at the first graph, we know already that the interactions in most classes lack symmetry, which confirms Van Lier's suggestion that unequal participants tend to have asymmetrical interactions.

i) LA1 group

Here, we have seven lessons which all take place in the first semester of the academic year.

The percentage of the LA's turn-taking is the first striking feature. We notice that her percentages remain in the same bracket, which is between 45% and 50.91%. It is only in

lesson 2 that one learner D produces more turn-takings than the LA herself. In five out of seven lessons, there is at least one student who remains mute. The amount of general turn-taking is also below average, compared with the other groups in five out of the seven lessons.

Grid 1: Number of turns, per class and per group, and average of turns per group.

Lessons	LA 1 Group 6 students	LA2 Group 1 9 students	LA2 Group 2 10 students
1	159	184	263
2	60	146	178
3	66	214	111
4	55	129	327
5	52	162	121
6	133	325	243
7	42	133	245
8		229	218
9		185	102
Average of turns	81	190	200

In this LA's group, the average of turn-taking taking place is 81, as opposed to 190 for LA2 group 1, and 200, for his group 2 (see grid 1). The difference is important and needs to be carefully explained. The final striking feature is that except in the first lesson, there are huge differences between the students in terms of turn-taking.

The amount of LA talk is slightly above average compared to the other groups, but what seems more interesting to consider, is the general amount of talk and the potential link between activities and topics. The first class is a general "get-to-know-you chit-chat" which is built on repeating the same pattern over again: LA's question, student's answer, and sometimes, LA's comment. This explains the amount of LA's talk and also explains the general balance between the students' percentages. Bearing in mind that this is the first class, it is easy to assume that it is the role of the LA to get everyone to be introduced. Although

everybody talks in this class, there is not much spontaneity allowed by the LA and she makes it clear that she is the one in charge by taking the floor and lending it parsimoniously to each learner in turn. She does not actually stop the learners talking if they try, it is rather the learners who appear to wait to be asked, and maybe expect her to lead the class. She has the higher hierarchical status and everybody seems to acknowledge it and accept it. This format though, shares some similarities with the first two features of the IRF pattern which is typical of formal language classes (see discussion section). Indeed, the LA initiates and the learner responds, but the LA does not always provide feedback on the student's turn; instead, she will move on to, either the next question, or the next learner.

The second class can be summarised as a conversation between one of the students D, and the LA. Two of the students do not participate and one tries but not very successfully. This can be explained by the fact that D tries to summarise a part of a French film for the sake of the whole group, for them to watch a section of it in the second part of the lesson. Although the conversation between D and the LA intends to explain parts of the film plot to the group, it seems the group has some difficulties grasping the whole scenario of the film because of the difficult task that retelling a story is; it requires complex skills that make the task difficult to perform in the students' L2. The NS tries her best to direct D in her story-retelling and regularly intervenes to summarise and clarify D's words. D, being the only one having seen the film, makes her the main interactant of this class, sharing the floor with the NS, which suggests that if learners are willing to take the floor, the LA will let them do so, but if they do not, as in lesson 1, then, it is her job to keep the conversation going, and to act as the leader of the class.

The third class is spent on the same film, and even though D remains the "most talkative" student (38% of the turn-taking), the other students participate, sharing the same background from the previous class. Having all seen the film, they share a common knowledge and this

makes the conversation contingent, according to Van Lier (1998). As mentioned previously in the introduction to this research, the term contingency refers to two distinct characteristics of interaction: first, the signalling of relations between a current utterance and previous utterances, either directly (utterance to utterance) or through shared knowledge, or shared affordances in the environment; secondly, the raising of expectations and the crafting of deliberate ambiguities so that future utterances can find a conversational home.

The fourth class is dominated by two students, speaking in turn about their weekend activities, and the LA, leaving four students totally mute, and then spending the rest of the lesson doing some pronunciation exercises.

The fifth class has its floor shared by three out of four students and the LA.

Two classes (lesson 4 and 5), along with class 7, share the same structure. The NS starts with a conversation, then moves on to another activity, which can be some pronunciation exercise, the viewing of a video extract, or the explanation of a grammatical point. Regularly using this lesson-plan could explain why the NS does not seem to mind if some students do not participate in the interactional start of the class; she knows those students will undoubtedly participate in the second activity, be it watching a film or an authentic television programme, practising their pronunciation, or reflecting on a grammatical or syntactic point.

There is a major difference in the sixth class, which more closely resembles LA2's two groups. The amount of turn-taking and the activity choice (conversation about advertisements on the internet) are similar to the other groups' activities, but the participants are not. Here again, the LA had her own agenda in mind (setting another activity for the rest of the lesson) and, if she does not discourage students from speaking, she does not actively encourage them to participate either.

ii) LA2 group 1

Here, we have nine lessons spread out through the beginning of the academic year until the Easter holidays. As with the first group, we can notice that the percentage of the LA's turn-taking remains between 44.31% and 49.78% (see graph 1, p. 72). These results show a slight decrease compared with this LA's other group (LA2 group 2); they seem however, pretty consistent with what has been seen before in the first LA's (LA1) class. Nevertheless, there are some differences: the first one is the much higher number of turns. We have mentioned before that LA1's group's average amount of turn-taking was 81, compared to 190 in this group, and 200 in LA2's other group (see grid 1 p.74). It can be explained by the fact that this LA concentrated mainly on interaction and rarely offered other alternatives in terms of activities set up. The second difference is that only in two out of nine classes do we find mute students. LA2, the LA, seems at first to adopt a passive attitude, in the way that he rarely names the student he wants to talk, which allows anyone who wishes to do so to speak; he tended however, to notice who was not speaking to ask him/her questions at the end of the class for instance, which means that almost everybody got the chance to say something during the lesson. At this stage, we can see two patterns emerge: firstly, both LAs speak roughly as much as all the rest of the participants put together, again showing signs of similarities with the IRF format (see discussion section) and secondly, they have different techniques to make learners participate. LA1 prefers to set other activities (pronunciation exercises for instance) in the second half of the class to make everybody join in, and LA2 would rather stick to the conversational nature of the class, and encourage people to interact if not between learners, at least with him.

Here again, some students stand out as being the active ones: P, S, and to a certain extent Re. P and S are both mature students and friends at university. They are very keen students and although S is slightly shyer than P, they are extremely eager to make every opportunity a

learning opportunity. Re changed conversation group during the year and arrived when P and S changed groups themselves. Although it would have been interesting to see what would have happened, had they been all in the same conversation class, Re's presence in the class is indeed noticeable, as far as her amount of turn-taking is concerned (she is the most talkative learner in the classes she attended). We can clearly see that the LA has got some favourite interlocutors in the group; in most of the classes, the lesson consists of the LA having a privileged conversation with two or three students, leaving the others out of the picture. A typical example of this is lesson 2, where the LA only talks with P and S. There are an average of seven students in this group (see grid in chapter 2), which means even when the least talkative students take four turn-takings, their percentage will be relatively lower than in the other group. The size of the groups may also make it more difficult for the LA to have everybody participate equitably. The fact that we have noticed that both LA1 and LA2 have unbalanced classes, with all the interlocutors speaking roughly the same amount, shows the difficulty for the NS to encourage interaction without interfering with the students' own sensibilities; some learners might have talkative personalities and thus be offended if LA2 cuts them off, and others are quieter, and may not like being too strongly "encouraged" to talk. It is a very difficult balance to achieve, considering that it is very easy for the learners to choose not to come regularly to these classes.

iii) LA2 group 2

Here, we have again nine lessons where the LA's turn-taking percentages varies from 30.9% to 50% (see graph 1, p.72). His participation in the majority of the classes however, is around 45% and above. This is the only group where all the students take at least one turn in each of the classes. There are also more active students in this group than the previous ones, which tends to make it a rather active one. Even though the same pattern is emerging in the way that the class seems to be a conversation only involving a small core of students and the LA,

it still is important to note that as there are more turns in this group than in the previous ones (an average of 200 turns, with a peak at 327 turns in lesson 4, compared to 80 for LA1, and 190, for LA2's group 1. Ref: grid 1 p.74), there is more interaction and even the quieter students are very much solicited by the surrounding input. We have to stress however, that this increase of turns may not have a strong impact if we consider that turns can be short or long, meaning that lessons can be composed of many very short turns, where the students' output is not pushed. The core of active participants in this group is composed of four students, compared to one in LA 1 Group, and two in LA 2 Group 1.

The structure of these classes is very similar to LA2 Group 2: talk about hobbies, weekend activities, talk about current issues... Most of the time, the conversation-promoting activity is a topical issue to discuss, except in lesson 3 where a role play is the interactive activity; the LA's attitude remains the same as with his group A, and there is not a lot of choice in the activities; as with group A, one lesson -3-, shows the use of authentic material support, and LA2 chooses a current issue as a set topic of conversation in three occurrences, lessons 2, 6, 7. He organises one pronunciation exercise in lesson 5. This "happy-go-lucky" attitude works well with this group, since most of the students are willing to take an active part in the conversation, and therefore to make its success a shared responsibility, which is what a conversation is. Going back to our main hypothesis of hybridism in the oral class, we can note the following: the success of a conversation is every participants' responsibility, the success of a class is mainly the responsibility of the teacher, or in our case, the LA.

3.1.2 discussion

Turn-taking analysis is relevant to our study because it may give us information about the status relationship of the participants of the conversation class. We have seen in the results

that the average of turns taken by the LA is 46.40%, i.e. roughly half of the turns of the class. This proportion can be explained by the IR (Initiation, Response) format used by both LA's most of the time. This teaching exchange is considered among the most frequently occurring types of teacher-student talk in the classroom (Sinclair, and Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Van Lier, 1998).

In this analysis, we will firstly try to establish patterns for the three groups of interactants and secondly, their evolution throughout the major part of the academic year (from October to Easter). It will help us to draw differences and similarities between the three groups while getting the opportunity to provide some explanations about oddities and possible breaks in the pattern, at the same time. In this section, we will also look at the most talkative participants and suggest reasons for their intensive participation. Finally, it will be interesting to see whether a link can be drawn between the activities and the turn-taking patterns. This, in particular, could provide us with useful information about possible pedagogic implications.

i) LA1 group

We have just seen in the results section that there was a strong presence of IR format in this group. However, we can still see signs of contingency in some extracts. Let us remind ourselves that the preoccupation with contingency originates in the belief that speakers using language contingently unite structure and function in the most fundamental way possible (unite the given and the new, the topic and the comment, the foregrounded and the backgrounded, Van Lier, 1998). Contingent language use encourages, justifies and motivates grammaticalisation, in the way that less contingent language proceeds in a more static way, and encourages the treatment of language as either form or function instead of as an organic whole.

L: nous avons vu le film “La Haine”

D: le début?

L: le début, le début

D: pas le début, un extrait!

L: pas le début?

LA1 (NS): non, c’était pas le début!

L: ah, j’ai l’impression que nous avons vu le début! Ah... (laughs) euh (addressing the others), euh, vous avez vu “La Haine”?

We have here a nice example of contingency, where, even though L seems to be slightly taken aback when she thinks she saw the beginning of the movie, she shares common knowledge with the whole group, and ends even by addressing the whole group by asking them a common question.

What is interesting is that contingent features are most visible in the kind of talk usually referred to as conversational. Conversation, although difficult to define, is a catchall concept that can include other kinds of talk (instructions, requests, stories, business talk). So, even though our results suggest that LA1’s classes are more formal because both of their carefully planned structure and the LA taking roughly half of the turns (IR format), we still can find some instances of contingency in the interaction. Of course, sections on dyadic interactions and negotiation will help to make our analysis more comprehensive.

In this group, it is striking to notice the link between the choice of activities and the amount of turn-taking on the one hand, and the implications of the LA’s role in the management of the class. Logically enough, the choice of setting up several activities during the lesson (pronunciation exercises, grammatical points, watching authentic materials), with only one of them triggering interaction, is bound to have implications on the amount of turn-taking

occurring, and the LA's reaction to it. We have seen earlier that the NS does not generally ask questions to each of the interactants; one reason for it would be to assume that she is assured of their participation later on during the other activity (ies) set; another would be that she does not consider pushing the students to talk as her role. This is an interesting point which refers back to the artificiality of the oral class; LAs do not follow professional training before starting working, and there are no official rules of what the role of the LA is, or what the conversation class should be like. Hence, the LAs may be confused about their role and responsibilities, and do not see pushing the students to talk as part of their duties.

As for status relationships, it appears quite clearly that the LA always appears as the owner of the floor. Of course, this does not suggest that the learners are not allowed to interrupt or join in at their leisure, it only means that for some reason, they do not do so. Therefore, she has to lead the class, and she generally does so when she chooses both to give the floor and who to give it to (by naming the selected student). There is no interruption by any of the participants and no threat on her position in the group. However, being openly in charge of the class, by setting up activities, and asking specific questions to specific learners may not give the message that it is OK to join in whenever you feel like it. This kind of teaching style is very close to some aspects of IRF described by Van Lier (1998), where he states that the central feature of IRF is that the teacher is unequivocally in charge. Every IRF exchange is a step in an overall plan designed by the teacher. The plan may be to check what the students know, to construct knowledge or an argument, or to push the students toward clarity of expression. The teacher does all the initiating and the closing, and the students' work is done exclusively in the response slot. The IRF format therefore tends to discourage learners from initiating and pair-repairing. It is extremely hard, if not totally impossible, for the student to ask questions, disagree, to self correct and so on.

Learners may then have felt that their random participation would not have been welcomed by the NS because it might have interrupted her organisation of the class. The formality of these classes and of their structure is nevertheless counterbalanced by their content, which mostly remains informal with a relaxed atmosphere, although the LA always chose to set several activities beside the interaction which has been transcribed.

Since this class has only been followed during the first term of the year, the observations that can be made on its evolution are limited. First of all, there is no real change in the LA's participation and no real change either in her way of handling the group of learners and the structure of her lessons. The only change that can be witnessed is during the sixth lesson where the number of turn-takings has increased and all the students participate, even though to a different extent.

In this particular group, there are two extrovert students. The most talkative one, D, is of French Swiss origin, and feels at ease speaking the target language, as well as being a very keen and successful student otherwise. The other student is M, can also be described as an enthusiastic student who, like D, will try to grasp each opportunity to improve his L2. The presence of these two learners is bound to affect the dynamics of the class in the way that the LA has to make room for the less talkative students, who are not likely to step in themselves; consequently, the class interaction may therefore look more like a conversation between two or three interlocutors than like a lesson where everybody joins in. What seems important to note though is how much the LA seems to rely on her "strong students" to interact to make the class more active. As previously mentioned, the LA rarely appears to be eager to make everybody participate in the conversation and does not seem to push students to produce output. Obviously, this needs to be confirmed with other sections of the analysis, in particular the negative feedback and negotiation.

ii) LA2 group 1

The lessons are very similar to one another: some may trigger more talk than others (lesson 3: 214 turns, 6: 325 turns, 8: 229 turns for an average of 190 turns for this group. Ref.: grid 1, p.74) but they all follow the same structure: talk about the weekend activities and then discussion about current issues.

The lessons where more turns can be found are usually the ones that start slowly, where there are a lot of very short turns, where the LA tries to push the students to produce output without setting a clear exercise (lesson 6). This lesson is interesting because the LA does not set a task at the start of the lesson, and does not even ask precise questions. He starts the class with a sarcastic comment:

“bon, on arrête de bailler ici, hein?”

Starting the class on a sarcastic note may not be the best way to encourage students to talk in this kind of context. The students realise the LA's intonation is sarcastic and they may not expect or understand this kind of attitude from him, which puts them ill at ease; besides, at least two students (S and P) shows openly that they do not understand the sentence (see following page). In order to react appropriately, in their L1, and even more so in their L2, the students would need to use some complex social and linguistic skills.

The LA remains ironic during the first half of the lesson and it shows. The students react to it, not knowing whether the LA, with the higher hierarchical status, is joking or not. It is very difficult then for them to react normally and to speak as freely as they would normally have. The learners use the shortest and easiest way out: a monosyllabic answer. The fact that they do not produce full sentences makes the class very slow and difficult to handle for the LA. It remains a succession of one or two-words turns until the LA decides upon a clear activity. Another slowing down factor is due to the fact that the two mature students are taken aback by the NS's comments, and try to understand what he is saying:

LA2: “bon, on arrête de bailler ici, hein?”

S: hein?

LA2: on arrête de bailler!

P: bailler?

LA2: bailler! “to yawn”

P: oh, I thought it was to brush!

LA2: non, balayer!!

P: balayer!

LA2: d’accord?

P: alors, on ne baille pas!”

This process is not easy since they ask repeatedly for lexical explanations (see above), which has the opposite effect on what the LA expected: by making sarcastic comments, he wanted to accelerate the pace of the lesson by showing his annoyance and frustration, and he finally got the opposite in making the class extremely slow and repetitive. Here, we appear to be facing a situation which is mainly caused by the lack of planning of LA2. He obviously has nothing prepared to talk with the students about, he reacts because they do not appear to him to be as talkative as he thinks they should be, and they do not talk because he has not set up an activity. We see that the expectations of both sides are not met. This whole notion of “expectation”, from both students and LAs, is crucial in our attempt at defining the conversation class. It seems indeed clear that the students do not perceive the LA as an equal conversation partner, and vice-versa. If we look at this class from another angle, we see that the students are provided with some lexical explanations (“bailler/ balayer”), which may be beneficial; on the other hand, at least for the biggest part of this class, there is no fluency-promoting activity, and no meaningful interactions, with students giving one-word answers.

The evolution of this class throughout the year is difficult to document because some of the students changed groups at the beginning of the second semester in order to suit their timetable better. Two things can be mentioned though: first of all, the LA's role seems to remain constant throughout the year. There is no apparent change in his way of handling the class; his percentage of turn-taking remains roughly the same. However, later classes seem to be more balanced in the way that they offer more equilibrium between the students. If we look at the two last lessons, we can clearly see that the percentages of turn-taking between the students are much more similar to each other than they were before. This can be explained in several ways: the very active students P and S have changed groups and the new student Re, also very talkative, is not in the last class; the LA, missing these three students, is now able to deal with a much more balanced class, which translates into a more equal amount of participation. This is an important point as we see here some evidence that students play an active role in shaping the class and its dynamics, and that the LA, even if his/her role is crucial, cannot hold the full responsibility for the class him/herself

As for the status relationships, the LA is still very much in control, looking at his percentage of turn-taking alone. On the whole, the conversation is paced by him interacting with one student at a time. What can be said at this point is the general good and lively atmosphere in the LA's class which can be explained by the fact that he appears genuinely interested in the students and their lives. It shows in the way he asks them about their activities, the places they go out to, the films they go to see. He smiles a lot, presents an open image of himself, and he is male. It also appears with the cultural and social references that they seem to share which creates a dynamic that did not seem to exist as such in the other group, even though the other NS (LA1) shared similar references. This is where we can deduce that there is a link, among a multitude of other factors, between the personality of the teacher and the dynamics of the class. Thus, in order to understand the necessary combination of factors to make a group

work better, we need to analyse the results of dyadic interaction, code-switching and negotiation to know more about the hierarchical position of the participants.

On the other hand, it is important to note that the LA relies on easy tools to go through the class: talking about the weekend, and interactants' hobbies cannot be, on their own, suitable activities for advanced learners. These certainly need, in conjunction or not with more casual learners talk about hobbies and weekends, more challenging activities to be suitably prepared for high level conversation which they will need to engage in for interactions in French-speaking countries and obviously for the exam. Choosing activities promoting more dyadic or more lively interactions with negotiation, like role-plays for instance, is necessary for learners at this level. This last point refers back to what we have already mentioned concerning LA1's group: the LAs are not trained to be facilitators or shapers in NS-NNS interactions and they may not have internalised what the agenda of the oral class is or should be.

iii) LA2 group 2

This is an atypical group since it is the one with the most male students (3), and that is rare enough to mention it and to have an impact in the class and in the group's dynamic. Two of them (A1, M) are very active students and appear to find the conversation class and the LA quite pleasant, talking to him outside the class, and seem keen to participate. Most of the students here know each other quite well, the majority of them are studying for the same degree (Contemporary Europe) and all this makes it a very lively class to be with, and relatively easy to make the group participate. The fact that the LA is also male seems to bring a positive dynamic which to a certain extent is lacking in the other groups, and gives this group a rough balance between male and female participants, which is a major difference with the two other groups. This certainly has strong implications in the behaviour and the

dynamics of the class, and as far as turn-taking is concerned, we can suggest that these implications are positive ones, encouraging the learners to talk more.

In this group, we can witness some interactions with characteristics of casual conversation between the LA and a student (Al in lesson 4) in particular, and that seems to be due to the fact that the LA appeared interested from the start in the learners' hobbies and also, to the fact that the learners themselves were willing to share this kind of information with him. Hence, the fourth lesson, for instance, is about the learners' musical interests. The LA starts the class asking where were the good places to go out in Southampton; this triggered a discussion of what everybody's favourite place to hang out was, which place offered the best bargain, and the learners' favourite music:

“Al: j’aime le “Lizard Lounge”

Stp: moi aussi...

Al: en Bedford Place, L-I-Z-A... Ça, c’est bon le vendredi et samedi

LA: et il y a quoi comme musique?

Al: hip-hop

Stp: ça, c’est bon parce qu’il y a des leather X! (laughs)

Al: des bons fauteuils... mais les DJ sont très bons...

LA: oui mais le vendredi

Al: [vraiment excellent

LA: vraiment excellent!

Al: ouais! (...) je sais pas techno, comme techno anglais, c’est vraiment nul! Mais techno comme elsewhere, parce qu’en France, c’est différent, je sais pas la techno en France, c’est house music et techno, mais techno en Angleterre, c’est vraiment nul... (...) oui, donc moi je

pensais à techno anglaisXX... je sais pas euh... en Southampton, il n'y a pas de clubs qui supportent la musique

LA: mmh

Al: sous-terrain... la musique, je sais pas euh, ils sont toujours...

LA: [underground, on dit en français... ”

Even though, the LA is still the holder of the floor, taking 47% of the turns, asking questions and having chosen the topic, it still seems as if the students see him as an “almost student” himself, because of the age similarity, but also because of the shared interests, and finally because of the outgoing personalities of both the LA and most of the students.

This group however, has two lessons which noticeably differ from the rest of our data. These are lessons 3 and 6. In lesson 3, the LA sets up a role-play as main activity of the class, consequently, the LA speaks less, and the students more. Another interesting lesson is the sixth one where the LA takes less than one-third of the turns. The topic was the decision by the University of Southampton not to be associated with the NUS and although, or because, this topic was different from the usual ones, it provoked lots of interaction between the students. The LA not knowing anything about the situation asked genuine questions to which the students tried to answer sometimes on their own, sometimes co-constructing their answers with other participants.

Al: “la carte de l’université pas NUS, mais aujourd’hui, il y avait une autre fiche

M: oui

Al: qui disait non, il n’y a pas de

Ch: législation

Al: de législation qui dit...

M: mais comment peut-on voter si, si on a donné des choses comme ça, si une chose est dit et puis l'inverse est dit par l'autre parti... c'est un truc de fous!

Ch: XXX

An: et dans les temps de l'université, ce n'est pas très beaucoup d'argent, c'est seulement 60000 (68?) personnes qui payent les "tuition fees", ce n'est pas encore autant d'argent si pour l'université... mais qu'est-ce que nous pensons

M: [je pense que

An: quoi?

M: je pense que les £68000 qu'on aurait payé à l'NUS n'a allé à l'union des étudiants...

An: [mais qu'est-ce que c'est?

M: j'ai parlé avec le représentant de l'Avenue, je me rappelle plus son nom, X, c'est lui qui m'a dit ça...

Ch: mais en deuxième année, j'étais en X council et ça j'ai entendu que ça n'est pas vrai

M: mmh

Al: l'Union c'est null!"

Sixteen turns without the intervention of the LA is an exception in our data. However, if we consider one of the aims of the conversation class to be the promotion of students' interaction, then, this class is particularly interesting to study, in combination with lesson 3. There are genuine information gaps on the part of the LA, which need to be filled, and therefore the students become the teacher. This is a genuine role reversal, in which the students are the holders of information (be it the places to go out in Southampton, or the NUS issue), and therefore the holders of power.

These scaffolding sessions were the first and only occurrences in the whole documented period. It is indeed an oddity in the pattern and it may be that the situation was very much a

one-off, happening by chance, that special day with that special group. Obviously, as previously mentioned, there was a genuine shared interest between the NS and the NNSs and a genuine information gap between the participants, which explains this occurrence; what I mean by “happening by chance” is that nothing was planned by the LA, and the topic was chosen by the students. If the LA had arrived for the class with a clear topic to discuss, he might have taken more turns and we would not have this “successful oddity” in our data.

On the whole though, these lessons show a combination of factors (genuine information gap on the part of the teacher, gender-balanced group, good personal relationships between the interlocutors) which, if put together, can have dramatic effects on the level of interaction between the participants. It is the session which most resembles a casual conversation, with lots of overlapping, negotiation around meaning and scaffolding. This links to Van Lier’s suggestions (1998, p.168) about contingent talk and issues of symmetry and equality. He claims that these are the two issues involved in the analysis of interaction.

“1- issues of equality and inequality, including control and power. In this context, one thinks primarily of teacher talk, but more generally the question of equality may play a role in any interaction between NS and NNS.

2- Issues of negotiation and the joint construction of talk. This relates to shared rights and duties of participation, that is interactional symmetry. Such symmetry, most visible in conversation among equals, may be more difficult to achieve between less proficient speakers.”

Even though unequal participants tend to have asymmetrical interactions, we can see that in our context, the participants are unequal but there is more symmetry in the interactions in both of these lessons (see section on these two classes at the end of this chapter). It would also be important to suggest that there are several levels of inequality among interlocutors. I suggest here that our participants are only mildly unequal with the LA, sharing the same age, roughly the same interests, and relating well to him. The interaction may have been different

if there had been a high level of inequality between the participants, with a “regular” lecturer for instance. However, we can wonder why no similar things occurred in the two other groups, even though the level of (in)equality is similar to LA2 Group 2. A possible explanation might be that we have in this group (LA2 group 2), a larger core of active learners than in LA1 group, where only one student (D) is very active, and in LA2 group 1, where the two mature learners are the most extrovert. Therefore, the dynamics of the class might be the consequence of the numbers of active students.

The evolution of the group is easier to see this time because the attendance remains approximately the same throughout the documented period. We can wonder though if the term of evolution is the right one; we can indeed see that some students remain active throughout the year (M, AL, An), some others remain quite passive (As, Stv) and some are occasionally one or the other (Stp, Ch). The striking feature of this group is the regularity of the classes as far as turn-taking and activities are concerned, except of course in lessons 3 and 6.

We have already stressed the assumed importance of the issues of equality and symmetry, so let us go through the notion of contingency (Van Lier, 1998), also labelled as contextualisation by Gumperz (1992). Using language contingently is believed to be important in the way that it unites structure and function (“unite the given and the new, the topic and the comment, the foregrounded and the backgrounded” Van Lier, 1998), and consequently, contingency encourages normal and lively talk, thus grammaticalisation. The theory is that less contingent language proceeds in a more static way, and treats the language as either form or function instead of as an organic whole.

Obviously, contingent talk is more visible in conversation, where every utterance is connected to the previous one, and sets up expectations as to what is going to be said next; finally,

contingent talk is or should ideally be symmetrical, which means that if we summarise van Lier's claims, we end up with the following:

Interaction is particularly beneficial to learning when it is contingent (ref: chapter 1).

Symmetrical interaction is naturally contingent but asymmetrical interaction is deficient in contingency. Unequal interlocutors can find it more difficult to make their interaction symmetrical; as a result, their interactions often look like IRF sequences or interviews where one of the partners has the leading role. Van Lier ends his article asking how unequal discourse partners can engage in symmetrical and contingent interaction. Our data suggests the beginning of an answer: in order to make unequal interlocutors engage in symmetrical and contingent interaction, several conditions must be met. The most important of these may be the genuine information gap on the part of the NS, so that the NNS can get to a position of power in the interaction. This "role reversal" may be the top of the iceberg of NS-NNS interactions. In order to know more, we first have to study our three other variables.

3.1.3 Conclusion

One of the main points of this discussion on the turn-taking variable is that the two LAs in the three groups take almost half the turns of the class. This is generally characteristic of formal language classes where the IR format is used. This suggests at least two things: first, the LAs may see their role as facilitator of conversation and in order to facilitate, they need to ask questions, and to provide feedback or/and praise the learners. Secondly, this result shows that the power relationships between the NS on the one hand, and the NNS on the other, are very imbalanced, showing both inequality and lack of symmetry.

Two classes however, lessons 3 and 6 in LA2's group 2, show an increase of symmetry by the LA only taking 30% of the turns. These lessons are thus very interesting and deserve a closer analysis in a further section (section 6 of this chapter).

The analysis of this variable also suggests the imbalance between learners themselves. Some remain virtually mute during the whole collection of data, and some others are, on the contrary, very active. Their activity might be explained by a higher status, be it age (with the mature students P and S in LA2's group 1), good linguistic skills (D, half Swiss in LA1 group), or friendly group membership (the core of active students in LA2's group 2). The LA does not have any other apparent choice but to react the best s/he can in front of these students, facing the risk of these students taking over the class. First, let us see what the other variables tell us before moving on to a general conclusion.

3.2 NNS-NNS Interaction

Two successive students' turns do not necessarily mean that we are in presence of dyadic interaction. Four different categories of NNS-NNS interactions were found in the data:

-Translation: one of the students gives the translation of a word or a phrase to another participant. Translation is another sign of solidarity between participants, and this is aimed only indirectly at the LA (the translation is for the student to use to take his/her message across to the NS).

-Successive turn-takings: one participant talks after another one without the native-speaker triggering his/her turn-taking, without there being any real interaction between the two learners. They might both answer successively the language assistant's question, or add a comment that they wanted to make but which is not related to what has previously been said.

-Dyadic interaction: this is an occurrence of real interaction between two or more students without the native-speaker taking part in the exchange. It can consist of a student asking a

question to another interactant or answering a question; dyadic interaction can also be triggered by the activity set by the native-speaker, like a role-play for instance. It can also be a “real”, as opposed to artificial (set by the language assistant), discussion between students.

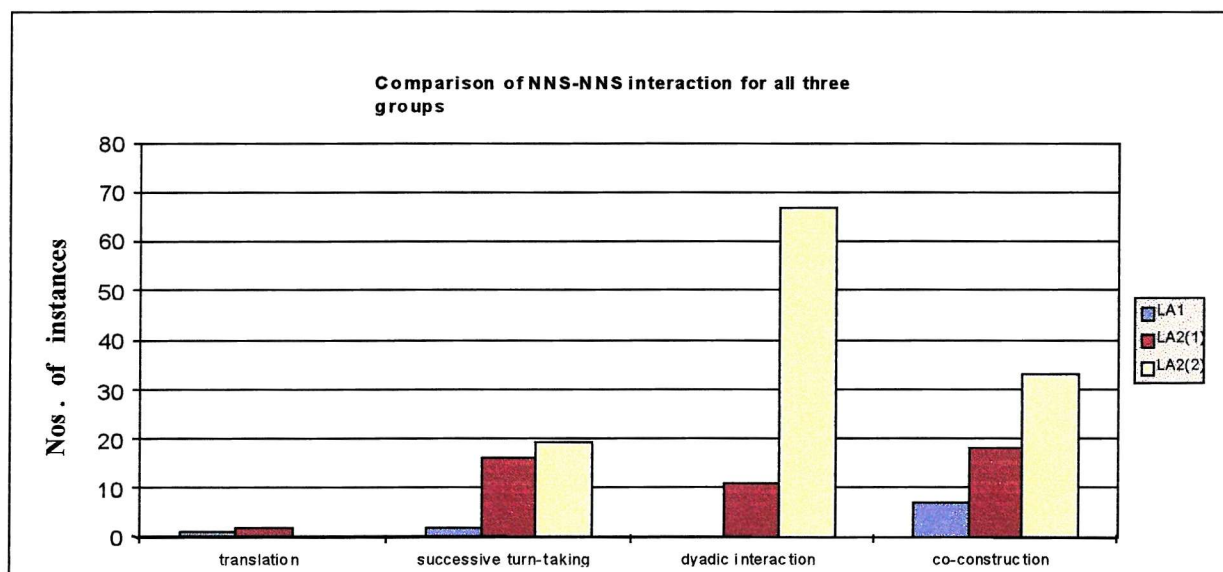
-Co-explanation/co-construction: this is a situation where several students choose to explain something to the native-speaker or one of the other learners in a co-operative fashion. These turns are to be assimilated with scaffolding; the learners help each other to build their sentences by adding a word, or correcting part of the sentence in order to make more sense to facilitate the understanding of the language assistant. Co-explanation or co-construction (similar to the issue of scaffolding) shows solidarity between learners as they build their discourse. In our data, these co-explanations/co-constructions are always directed at the NS, in the sense that students co-construct together to explain something to the LA, and not at another fellow learner.

3.2.1 Results

Grid 2: Number of occurrences of NNS-NNS interaction per class, average and proportionality of this variable.

Lessons	LA1 Group	LA2 Group 1	LA2 Group 2
1	2	7	2
2	2	7	10
3	2	4	16
4	0	5	14
5	1	0	8
6	4	18	49
7	0	3	10
8		4	8
9		3	2
Average	1.6	5.7	13.2
Proportion in % in each group	1.9%	3%	6%

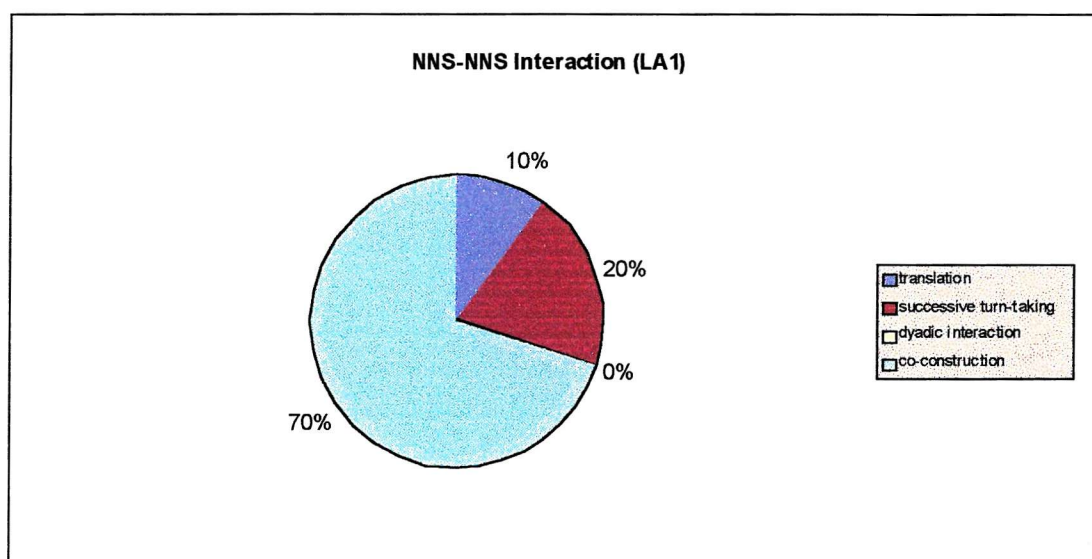
Column chart 1



The first striking feature is that there is no dyadic interaction in LA1's group, even though there are a large number of dyadic interactions' occurrences in LA2's group 2. This will deserve to be properly analysed in the following discussion section. There are also a noticeable number of co-constructions in LA2 both groups, and we will explain why that is, and what are the consequences of these patterns (dyadic interaction) for the status relationships between the participants, and for the choice of activities set up by the LA.

i) LA1 Group

Pie chart 1

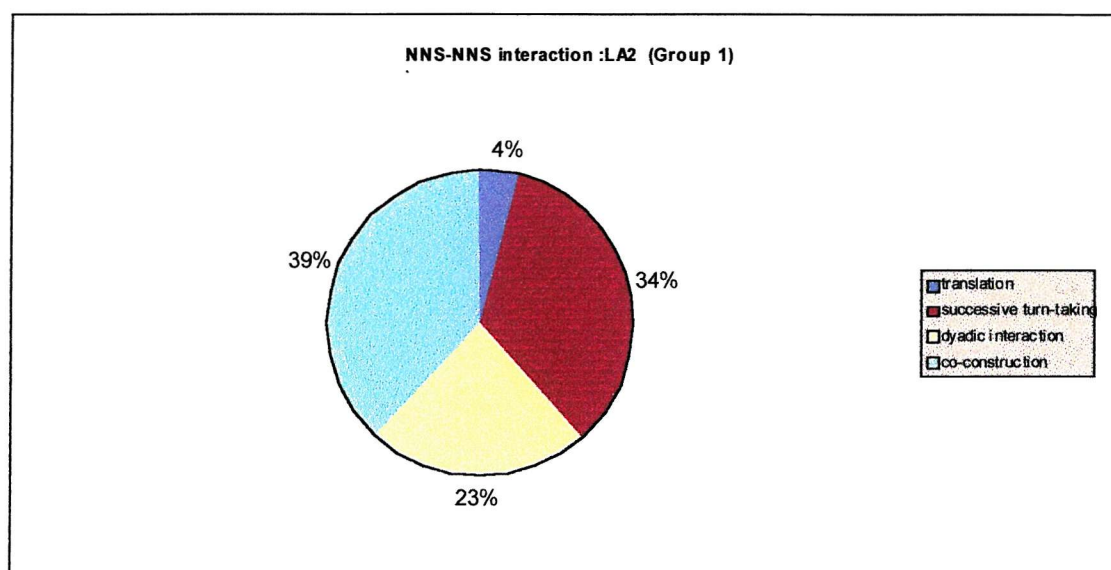


At first glance, LA1's classes generate less NNS-NNS interaction than the other groups (grid 2, p.96). Her group generates an average of 1.6 occurrences per class, compared to 5.7 occurrences in LA2 group 1, and 13.2 occurrences in LA2 group 2. One of the reasons is certainly that in the same way that her classes did not generate as much interaction as the others, there is logically less NNS-NNS interaction. Indeed, there are two classes without any kind of NNS-NNS interaction, one class featuring one episode of successive turn-takings, three classes with two occurrences and another one with four (average: 1.6).

It is very interesting to notice that during the first term of the academic year, no instance of dyadic interaction can be found. It means that none of the students felt the opportunity; the confidence, or the need to interact together. From a different angle, learners may not want to break the IR(F) format the LA established from the first lesson. Initiation, Response, and (potential) Feedback is a sign of formality in a class, and breaking this pattern to interact with a fellow learner would mean breaking what the “teacher” established as what she wanted. There are nevertheless two instances of co-explanation, and four of co-construction for the whole term (see column chart 1, p.96).

ii) LA2 group 1

Pie Chart 2



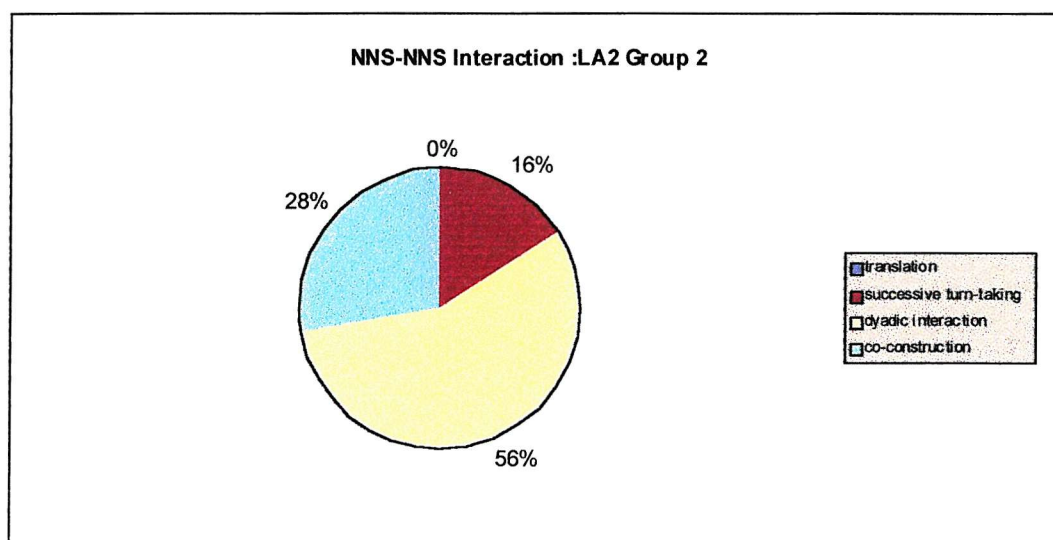
Here, we have nine lessons, one without any NNS-NNS interaction, five between three and five instances, two with seven and one with eighteen, the average thus being 5.7 instances per class (grid 2, p.96). The largest category is co-construction/ co-explanation (22), followed by successive turn-takings (16), dyadic interaction (11), and translation (2) (see column chart 1,

p.96). The sixteen occurrences of successive turn-takings may not tell much in terms of status relationships but their presence shows a liveliness in the class, a will to participate even if it cannot be considered as real dyadic interaction. If two or more learners successively take the floor without the language assistant's intervention, it suggests a positive dynamic in the group, a non-threatening atmosphere.

The two instances of translation, which are provided by the same student, P, to the same other student, S, are just another piece of evidence concerning the friendship and the solidarity shown by these two learners. Always sitting next to each other, spending most of their university time together, these two mature students show their connection even in their behaviour during the class.

iii) LA2 group 2

Pie chart 3



All of the nine classes here present some kind of NNS-NNS interaction. There are nineteen successive turn-takings, sixty-seven instances of dyadic interaction, thirty-three of co-

explanation/co-construction, and none of translation (see column chart 1, p.97). The absence of translation can be explained quite easily: We can indeed suggest that because most of the classes in this group are more active than in the previous ones (the average of turn-taking is higher in this group), learners may not want to lose time translating or asking for translation if they are stuck. They would rather talk even using their L1 than lose their turn. We will probably find more code-switching in this group than in the others. Another explanation might be that the LA notices their lexical need, and provides them with an answer, before a fellow learner steps in. Of course, it is not all due to the absence of translation in those pie charts (there are only two instances of translation with group 1 and only one with LA1's group), but to the larger amount of turn-taking (an average of 200 turns per class), and to the higher than average level of dyadic interaction (an average of 13.23 occurrences per class, as opposed to 5.67 in LA2's group 1, and 1.57 in LA1 group).

3.2.2 *Discussion*

i) LA1 group

In our data, students choose to co-construct or to co-explain for the benefit of the NS, and not for another learner, since they address the LA when engaging in an occurrence of co-construction. For example, in lesson 6, the LA asks the learners what are the drawbacks of doing research on the internet. Here, there is an instance of NNS-NNS interaction which is aimed at the fellow student:

“D: et normalement, si on le lit sur internet, on le croit! C'est pas tellement comme un livre dans une bibliothèque! Moi, je trouve que j'utilise beaucoup des informations d'internet mais il y a aussi des informations dans la bibliothèque mais moi, je préfère internet parce que c'est plus euh... alors, il y a...

LA: c'est plus pratique!

D: oui, mais je sais pas comment on pourrait dire...

M: il n'y a pas la sécurité de l'information...

D: chaque personne pourrait écrire quelque chose sur l'écran, mais c'est pas chaque personne qui a écrit un livre à la bibliothèque..."

On the whole though, considering that there are fewer students in this group than in the others, and that there are fewer interactions because of the LA's lesson-planning, students show some solidarity towards each other, as the ten occurrences of co-construction and translation in the seven lessons of this group suggest.

This first result clearly has some implications for class-management in teaching styles. The LA here, as we mentioned before, seems to have a different way of managing the class. When she asks a question to a specific person for instance (and follows therefore the IR format), she clearly does not encourage dyadic interaction; however, we cannot suggest that she would stop it if it happened. Her actively responsible behaviour (in the way that she plans all lessons carefully) is also shown in the activities she sets for each class, but not so much in the way she manages the class. She chooses a student and lends him/her the floor, but then, the student can keep it for almost as long as s/he wants, which might explain why some students remain totally silent in her class, while D, for instance, is always very active.

What is remarkable is that D takes part in ten out of eleven instances of NNS-NNS interaction, whatever they may be (translation, successive turn-takings, co-explanation/co-construction). This learner D, is also not surprisingly the one who is the most active and the keenest in the group (see also turn-taking). She also is the student with the best level in the target language and feels confident about talking in front of both her peers and the NS.

Example:

« LA: OK, donc il va falloir que Laura et Debi racontent aux autres ce qu'on a fait la semaine dernière...

L: nous avons vu le film "La Haine"

D: le début?

L: le début, le début

LA: pas le début, un extrait!

L: pas le début?

(...)

L: c'est un film auh de la vie urbaine à Paris, dans la banlieue pauvre

D: dans les HLM

LA: mmh... HLM, c'est bon? OK

D: il y avait un Juif, un Beur, un ++ Noir

LA: mmh

D: et l'histoire se passe pendant une journée de vingt-quatre heures... il y a un montre qui est euh sur... qui est montrée euh, de temps en temps pendant le film... qui fait tic euh, non, je ne sais pas comment on dit!"

What is interesting in this example is the way that D appropriates the floor to herself in quite a subtle way. She starts by trying to help the other learner L, by trying to situate the extract they have seen the previous week, and by her second attempt to help, or to co-construct with L ("dans les HLM"), she takes this opportunity to take the floor and keep it until the end of the lesson, only allowing four turns to be taken by other students. The conversation class ends up being a dialogue between D and the LA to summarise the film extract from the previous week, to help the others participants understand what they are about to see. So, in our introduction, we remark that dyadic interaction, whether "real" or a co-construction or a

translation, can be translated as a way for students to “stick together”, a way for them to express solidarity with their colleagues. What this transcribed example shows on the other hand, is that NNS-NNS interaction or successive turns can also be a way for more “assertive” students to take the floor. As D here, they can start by taking the floor to help their fellow learners, and then take this opportunity to appropriate the floor for themselves. This can also become an issue of class-management, given that the teacher notices it and becomes concerned with the fact that the “stronger” student steals the right to the floor from the “weaker” or less assertive learner. Of course, this is not exactly the situation here where only two students (D and L) have seen the film and are able to summarise it for the others; it does not leave much choice for the LA, and she does not make any attempt to include the “weaker” student, L, back into the conversation. This is thus a very interesting example that contradicts my first claim linked to the first variable, which suggested that LA1 displayed an IR management style. In the above example, we see that the LA remains quite passive when D takes the floor; this might show that LA1 uses IR only when in front of a less active learner. With D, for example, who does not seem to need a lot of encouragement to participate, LA1 changes her behaviour and lets her talk.

The sixth lesson is one of the most productive lessons in terms of turn-taking numbers (the other one being the first lesson, which is a personal introduction of all the participants, and not triggering any interaction between the learners), and the lesson with the most NNS-NNS interactions. Although the LA has planned another activity for the second part of the lesson (reading a text about the internet with vocabulary questions), the interactions taking place in the first part of the class are the most similar to the other LA’s groups. The topics are the essays the students have to write for another course, and a discussion to know whether the web’s resources are reliable information or not. It is one of the rare lessons when the language assistant lets the students converse and this logically enough increases the

occurrences of dyadic interaction, or more precisely in co-construction/ co-explanation. The learners are willing to participate and help each other to get the message across to the LA.

Examples:

1- “LA: c’est pas beaucoup deux mille mots! Ça fait combien de pages?

M: assez!

D: cinq, six!”

In this first example, we see that this instance of co-construction may help to balance out the power relations between the learners and the LA, when she asks a genuine question.

2- “LA: (...) vous ne m’avez donné que des choses positives, est-ce qu’il n’y a pas des côtés négatifs à internet?

C: si, il y a la pornographie

L: il y a les risques des informations comme elles ne sont pas privées, euh “they won’t be private”.

In this instance, the co-explanation shows the solidarity of the learners expressing an idea to the LA. However, here the LA’s question is “fake”, in the way that she already knows the answer to her question. She knows what kind of answers she expects, and these successive learners’ turns represent a sample of the answers she wants.

The class is more balanced than the previous ones even though D still takes 29% of the turns, and consequently does not leave much time for the other students to express themselves.

Even if it is generally assumed and suggested by the literature on learners’ negotiation that it is easier to talk to a peer than to a native-speaker teacher, our context differs in the way that

the NS teacher is in the class, listening to what students are saying. In a pair-work activity, the teacher would be present, but would not listen as carefully as in our context, where learners are here to talk mainly to the LA. There is a pressure in dyadic interaction when you know that the LA is listening to what you are saying to a fellow learner and is potentially judging negatively how you express yourself.

If our hypothesis is that more dyadic interaction in the conversation class is a sign of more powerful face for students, and more balanced status relationship between the NS on the one hand, and the NNSs on the other, then this group's behaviour is very much responding to the LA in a lower hierarchical fashion. What is meant here is that there are no instances of dyadic interaction in this group which could have had a balancing effect on the power relationships, but maybe this absence of dyadic interaction is a natural consequence of the IR format introduced by the LA with the less active students.

Several other explanations can be provided: firstly, this is a small group of students who do not seem to see each other socially (as in both LA2's groups) which might change the atmosphere and the dynamics of the class, making it potentially slower. LA1 may have felt she needed to be interventionist with the IR format and the structure of her classes, if there were no friendship groups, which might have led to more NNS-NNS interaction, in her group of students. And of course, as in every other group, there is a strong student, D, who seems perfectly happy to converse on her own with the LA and to take every opportunity to talk. What is especially interesting here is that the LA never interrupts D to try and make the others participate. When adding all these factors together, this does not seem to be the ideal group for such a class.

This lack of dyadic interaction can also be explained by the NS's management of the class, which can be depicted as very organised in her activities, and not allowing for much spontaneity.

We can thus notice a certain paradox in LA1's classes: on the one hand, she is organised in her lesson planning, but on the other, even though she names the student she wants to participate, she does not appear to really be able to stop an active learner in favour of the less assertive ones. There seems to be a mixed message, which may also confuse the other learners. This is where we come back to the notion of artificiality of the conversation class, where a lot of effort is put into lowering the status differences between the NS and the NNS (thus making the class less formal) in order to make the students comfortable and keen to participate. Choosing young Language Assistants (roughly the same age as the students, and thus potentially closer cultural references), comfortable surroundings (sitting in a circle in armchairs) are not random details. This carries the purpose of making the class unthreatening and inviting. So, although it is the choice of the LA to make the class what s/he wants it to be, because there are no clear regulations on the conversation class, LA1's technique could be perceived as interventionist with the majority of learners, and as more passive with the most active one. Even though spontaneity may not be the primary goal of the conversation class, it is still an important part of contingency in the conversation which, as we suggested earlier, may lead to grammaticalisation of the learners' interlanguage. We can wonder whether the other LA's approach, (LA2), might be more successful with this group and with its more dominating student, D. The answer to this question might well lay with the adaptability of the LA. LAs should probably include their ability to adapt to a particular group of students in their teaching technique, and this is probably what is happening in this instance, with LA1 adapting to a passive group by being more interventionist, and to a talkative learner, by being more passive.

ii) LA2 group 1

In the same way that D was the student most prone to engage in NNS-NNS interaction in LA1's group, P and S show a similar behaviour in this group. It is very clear in the grids that

once P and S stop attending the classes, the number of occurrences of NNS-NNS interaction, whatever they may be, drops dramatically. This shows at least two things: first, that they are the most active students and we can see the similarity between LA1's group and this one, where the most talkative and active students are again the major players in NNS-NNS interactions. It also provides us with the evidence that the students need to connect with each other, or to know and appreciate each other to interact without the intervention of the language assistant. This is certainly not a big surprise since everybody in casual settings talks most with the people they feel attracted to. So, what is true in casual conversation seems verified in the conversation class: people talk with people they appreciate and who they feel comfortable with. That is even truer in the conversation class where the potential stress of talking in the target language in front of the other learners, and the fear of being assessed by the NS are constant. In these relatively stressful conditions, interactants turn to their friends for help and support, as everybody would under stressful circumstances in casual conversation. Interacting without the intervention of the LA has several advantages: firstly, it is interaction in the target language, and as such, the more, the better! More seriously, as mentioned in the introduction of this section, NNS-NNS interactions have been widely studied and it has been shown that they can provide opportunities for negotiating meaning, hence, we should encourage dyadic interaction in the conversation class. And if friendships between learners trigger more dyadic interaction than between random learners, we should be able to recognise this fact, and act upon it, whichever way. The basic following point remains true, however: if the LA speaks less, then the students speak more and the floor is consequently more equitably shared.

At another level, one of our categories in NNS-NNS interaction is translation. The literature has shown that learners prefer self-correction to being corrected by the teacher. Being able to ask a fellow-learner for lexical help in the target language is the next best thing; students do

not have to turn to the LA for help, thus admitting their lower position, they can help each other.

Similarly, co-constructions show solidarity between participants; in the last three classes, not attended by P and S, we can only find three such instances, which again stresses the solidarity shared by these two learners.

In the class where there are no successive turns of any kind, one point seems noticeable: the participants. The two mature students have gone and the two male students did not attend. There is no extrovert personality in the group and so, the interactions are slower and need to be paced by the language assistant, which stresses the important role that the participants play in such a supposedly interactive class, where the LA does not hold the sole responsibility for the class's success.

That brings us to the role of the language assistant and to the point that students should be able to relate to the NS to participate actively in the class. That is of course difficult to achieve because a language assistant cannot adapt to everybody, but s/he can adapt to the group as an entity, even though the students cannot all like the same NS. On the whole though, based on past observations, the conversation classes work better, i.e. are more lively, when the language assistant is perceived favourably by the students, be it by sharing, or pretending to share, similar tastes (music, films...), or simply and probably more importantly, by knowing the group s/he has to work with, by recognising this group, and finally by adapting his/her methods to the group.

The LA must be adaptable if s/he is to be a facilitator and shaper of the participants' interlanguage, and if s/he wants the learners to feel the same and to participate actively.

Again, because we underline the importance of the group's dynamics amongst students, the LA has no other choice but respond to the dynamics the best s/he can (although there might

be some specific ways to respond to specific dynamics), considering that s/he is generally not a trained teacher.

Being able to relate to the LA is one thing, but it is not sufficient to ensure a successful class, students need to relate to one another as well. It might not be the case in each of the three groups, and that once more underlines the important role of the participants in the oral class.

iii) LA2 group 2

At first sight, this higher average of NNS-NNS interaction is due to two main factors: the LA's choices of activities, and the higher number of active students in this group. First of all, let us clarify the role played by the LA in the classes where the higher proportion of dyadic interaction can be found; as a manager, he chose in lesson 3 to conduct a role-play with two groups of learners, one for, one against. This type of activity, when it actually works, promotes more independence in the class and less intervention by the LA. It worked since the LA's number of turns only accounts for 30.63%, which is a dramatic decrease compared with the general average of 46.64% of turns for the NS. Dyadic interaction in this particular lesson is the second highest out of all the classes among the three groups. It was bound to be higher than in more general lessons because of the set activity of the role-play. However, its success is closely linked to the interactants themselves, because it seems as if the LA does not need to be very interventionist with this particular group. They want to participate, and they do. The LA used an activity which worked well with this group. He therefore adapted his methodology successfully in the light of his knowledge of the group.

The highest number of dyadic interactions occurs in lesson 6 (33 out of 49 NNS-NNS interaction sequences). However, the situation differs in that there is no set activity and it is the students' choice to talk about a particular topic. This certainly is a successful class, in the way that it promotes numerous interactions both between the language assistant and the

students and between the learners themselves. The choice of the topic (University of Southampton's decision not to be associated with the NUS) is important since it triggers strong emotional reactions in the learners on the one hand, and on the other hand, it makes the LA's role change. As the NS is not particularly aware of the situation, he then asks genuine questions that show his interest in the matter and consequently puts the students in reverse position, where they hold the information. This reversal seems to be extremely successful in the class as far as participation goes, as it lowers the number of the NS's interventions (30.86%) and makes his contribution more genuine and thus more interesting. The students themselves appear to be in charge of the class, which is suggested by the high number of dyadic interactions. Their goodwill to explain the issue in the TL to their LA is shown in the high number of co-constructions and co-explanations (14).

So, in the two classes promoting a lot of interaction between students, the language assistant chose a role-play activity (lesson 3), and let the students decide on the NUS issue as their topic of conversation (lesson 6). Out of these two classes, he was only partially responsible for one, which leads us to assume that the LA's management of the class is not the sole issue here, unless he chose a non-directive management style that could be very significant in motivating students. On the other hand, this suggests that the topic discussed or/and the type of activity set, is extremely important. As previously mentioned, this group stands out because of the higher number of active students and also because of the fact they form a homogenous group. In LA 2 group 1, we have seen that two of the most active students, P and S, were mature students, and this could prevent the other learners to feel at ease and confident in their communication skills. P and S were very motivated students and very keen to take every opportunity to learn in the conversation class; their general behaviour could have been perceived as quite pushy and selfish by the other participants. Here, M, Al, An, Ch are very motivated to participate, and it is not all due to their good general level in the target language.

At least one of them, Ch, has received quite low grades for her assignments in the TL throughout the year. This lack of good academic results in the TL could have affected her confidence, and consequently, might have diminished her contributions to the oral class, but it has not.

This group's members knew each other outside of the conversation class and got along. Knowing each other certainly helped to make them all active in the class. This group's friendship was different from the friendship between the two mature students P and S in LA2's group 1: first, P and S were mature students, thus having a natural "superior" role in the group's hierarchy, secondly, the size of the friendship group matters. In LA2's group 2, most of the students are friends with one another, in LA2's group 1, only two (mature) students compose the friendship group. Both factors (age and size of the group) may have a bearing on the group's dynamics.

In LA1's group, the situation differed because of her set activities and her choice not to put the stress on the interactional part of the lesson. Having said that class-management is not the only issue, and that the activities or topic of discussion are also very important, knowing the group s/he has to deal with is a necessity for the NS. Talking successfully about one particular topic with a given group does not guarantee the same success with another group. The LA needs to know his/her group, spotting the loud/shy/keen (...) students in order to find suitable activities that will promote the highest number of interactions. Finally, it might be interesting to add that dyadic interaction is a very important variable, giving us a variety of information on the dynamics of the classes and the status relationships in this setting, although we probably cannot link this variable to the claim that NNS-NNS interactions provide learners with opportunities to negotiate meaning in our context. There are two main reasons against that claim; firstly, to negotiate with a co-learner in an oral class when it is not part of the task requires some confidence, that the learners might not all possess. Secondly,



most of the studies carried out in that field have focused on laboratory-type or formal language classes studies where two learners would negotiate meaning in order to carry out a specific task. This is definitely not the case here, mainly because these findings apply to less advanced learners than in our study, and that is why we cannot suggest that dyadic interaction can help our subjects negotiate for meaning.

3.2.3 *Conclusion*

Here, we see that this variable, NNS-NNS interaction, shows the first major difference between the learners' styles and the LAs' teaching styles. First, this variable suggests that the students play an important role in the potential success of the conversation class. Concerning the LAs, LA1 chooses to structure her classes and not allow a lot of spontaneity in her classes and consequently, even though her lessons offer some instances of NNS-NNS interaction, they do not show any instances of dyadic interaction. On the contrary, LA2 does not structure his classes as fully (maybe because he knows he does not have to), but allows for spontaneity in the class, and thus, more NNS-NNS interaction. The most striking feature is of course, his lessons 3 and 6 in his group 2, where the amount of dyadic interaction rockets. That leads us to believe that there is a link between the activity chosen and the number and kinds of interactions occurring. There might also be a link between the activity chosen, and the type of group the LA is working with. We can wonder indeed if any of these activities (role play and discussion on the Students' Union) would have worked similarly with the two other groups.

3.3 Use of learners' L1

3.3.1 The categories

“Learners can use a variety of processes involving the use of the L1 for purposes of communication. Both translation and borrowing (Corder 1983), the use of the L1 to deal with some communication problem, are examples of communication transfer, as are code-mixing (the use of both the L1 and L2 in the construction of the same sentence), and code-switching (the alternative use of L1 and L2 within a discourse)”. (Ellis, 1994, p.28)

In our data, the categories of communication transfer are divided up as follows:

- *Direct request for vocabulary:* in this category, the students ask the language assistant directly for the translation of a word or a phrase. Learners either formulate a question or say the word in English in an interrogative way.
- *L1 as TL or code-mixing:* learners usually start a sentence in the TL and get stuck later on and continue in the L1. It seems to be deliberate most of the time, in the way that the students want to express themselves and therefore, do it in L1 if they cannot carry on in the TL. It does happen however, that the participants are not aware that a particular L1 word is not also a L2 word and use it as if it were. The interest of this feature lies in the fact that it is the students' will to get their message across that seems to prevail over the form which they use to do so. It may suggest that learners have forgotten that the aim of the class is not so much to carry out a conversation, as to practise and improve their TL skills, and/or that the LA lets them get away with this code-mixing. This feature has repercussions on class-management issues and teaching styles. It may also suggest that

students also hope to be provided with the missing lexical elements when there is some hesitation, a rising intonation, or a silent pause before they use the word in their L1.

- *L1 and TL*: in this case, the students either speak in L1, realise it and then translate it into the TL, or, more often, they say their sentence in the L2 and seem unsure of the meaning, and thus translate into L1 to make sure they got their message across. Using the TL and then reverting back to the L1 to make sure they conveyed the desired meaning shows the hybridism of the conversation class. The students generally want to put the stress on the meaning of their participation; they wish for a motivating topic of conversation even if it means that they get carried away and prioritise meaning over form. One has to bear in mind, however, that one of the aims of the language assistant is to enhance the learners' TL use, making sure that s/he sets the right activity, the right atmosphere and provides a good amount of feedback (see section 5 of this chapter). These two different agendas form part of what makes the conversation class interesting to study, and what makes it complex to manage efficiently.
- *Metalinguistic comment*: here, the students choose to express doubt or comment on a particular L2 form in their native-tongue.
- *Humorous comment*: learners want to make a joke but they do not feel their L2 skills are up to the task and so they make the comment in the L1. Telling a joke or making a witty comment in a foreign language are some of the most difficult skills to acquire, and the learners seem to feel that they have no other choice than using the L1 to convey humour. This feature is also interesting in the way that it is obviously linked to the atmosphere of the class, hence with the status and face relationships between the participants: to make a joke or a witty comment generally means choosing to be put on the spot and attracting

the attention of the group. That is even truer for a foreign speaker, which means that the learner would have to feel extra-confident and without fear of losing face to choose to express humour. They may choose to express humour in their L1 in order to show that they can be funny and confident even if it is not obvious from their L2 performance. It may be a way, somehow, to balance the situation and to assert their confidence as participants in the oral class.

Even though our learners are all advanced learners, they are not native-like, and using the L2 to express humour makes heavy processing demands on them, which makes quick thinking unlikely. What makes a witty comment funny and interesting is the quickness with which the speaker says it to use it as a pun in a conversation. Therefore, it seems normal for them to revert back to their L1 to do so. The purpose of humour is still achieved though, whichever language has been chosen, in that it lightens the atmosphere. It also makes the class gel together, which can only be achieved if every member of the group understands what is going on, and that would not necessarily be the case had the student chosen the L2 to express humour. The casual conversation element, making the class as natural and spontaneous as possible, is also obviously on the learners' agenda, and the use of humour or emotions (see next category) for that purpose seems obvious.

- *Emotional comment*: this category seems to be the widest one since it covers a wide spectrum of feelings (sarcasm, cynicism, surprise, anger, joy, serious emotions...). Learners want to express these feelings but feel they can not do so on the spur of the moment. They revert to their native-tongue to convey their message. Once again, we see that it is extremely difficult for learners to react quickly enough in the TL to express some emotions. Another reason to explain why we might find some code-switching here is the students' linguistic limitations: it takes indeed a long time for a foreigner to fully adopt the

linguistic habits of the L2 country to express anger and surprise, for instance, and instead of feeling frustrated at not being able to express their feelings, they may choose to release the feeling even though they do so in the L1.

- *Foreign concepts*: participants may talk about what they know, what their previous experiences are, which means that they are somehow bound to use some L1 concepts that are not easily translatable into the TL.

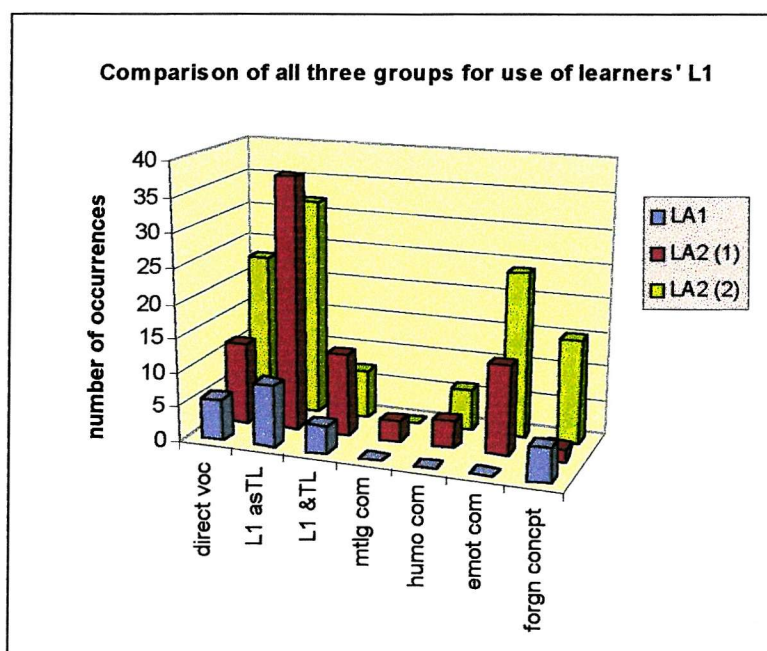
To conclude this first section, one point seems striking as far as the identity of the conversation class is concerned: we have divided the occurrences of code-switching found in our corpus into seven categories, and at least two of them may be more appropriate in the formal class (direct request for vocabulary and metalinguistic comment), in the sense that they are not normal or expected patterns of casual conversation, although they may be found in casual conversation too (NS-NNS interactions for example). On the other hand, the humorous and emotional comments are regular and intrinsic features of casual conversation. So, on the whole, it seems that the code-switching occurrences show to some extent the hybridism of the conversation class, in borrowing some features from the formal class, and some others from more casual conversations, with common (to both settings) characteristics such as foreign concepts. What is interesting here is that code-switching and code-transfer are known to be features of bilingual conversations (Spolsky, 1998). According to the literature, the switching of words is the beginning of “borrowing” (Spolsky), which occurs when the new word becomes more or less integrated into the second language. Bilinguals often develop a mixed code of their two or more languages. In our study, our subjects are not bilinguals, and their code transfer should not be seen as a development as a mixed-code. They are occasionally using the language that is easier for them in order to get over a troubled patch.

Code transfer has however some strong implications in role-relationships. In our setting where one of the aims of the lesson is to use the TL, learners sometimes make the choice of changing code for practical reasons of course, but maybe also to signal their belonging to a particular speech community. Spolsky (1998) talks about “metaphorical switching” as a powerful mechanism for signalling social attitudes or claiming group membership or solidarity for bilinguals. At this stage, we cannot assume yet that what might be true for bilinguals is true for our learners. My hypothesis however is that code transfer in our setting has some implications and carries some consequences linked to role-relationships, solidarity and more specifically to group membership.

The other two categories (L1 as TL/ TL and L1) can be seen as typical parts of an advanced language class promoting communication and, in that sense, appear to represent the very essence of the conversation class at university level. The conversation class should promote interaction between all the participants; learners, when participating, are quite likely, at some point or another, to mix codes for a variety of reasons, the main one being to convey their message. Using both codes (TL followed by L1 or the other way round) to express the same idea is a way for learners to negotiate meaning quickly; using both codes is also typical of casual conversation between speakers sharing two languages. They are not sure whether the TL form is right, so they may use the L1 form if the LA allows it. So these two categories are typical of an interactional class at an advanced level, and of speakers sharing two languages, when the NS allows code-switching. We will also talk, in the following analysis, about the implications of code-transfer for class-management.

3.3.2 Results

Column chart 2



	direct voc	L1 asTL	L1 &TL	mtg com	humo com	emot com	forgn concept
LA1	6	9	4	0	0	0	5
LA2 (1)	12	37	12	3	4	13	2
LA2 (2)	23	32	7	0	6	24	15

Grid 3: Average number of occurrences per group, and proportionality of that variable.

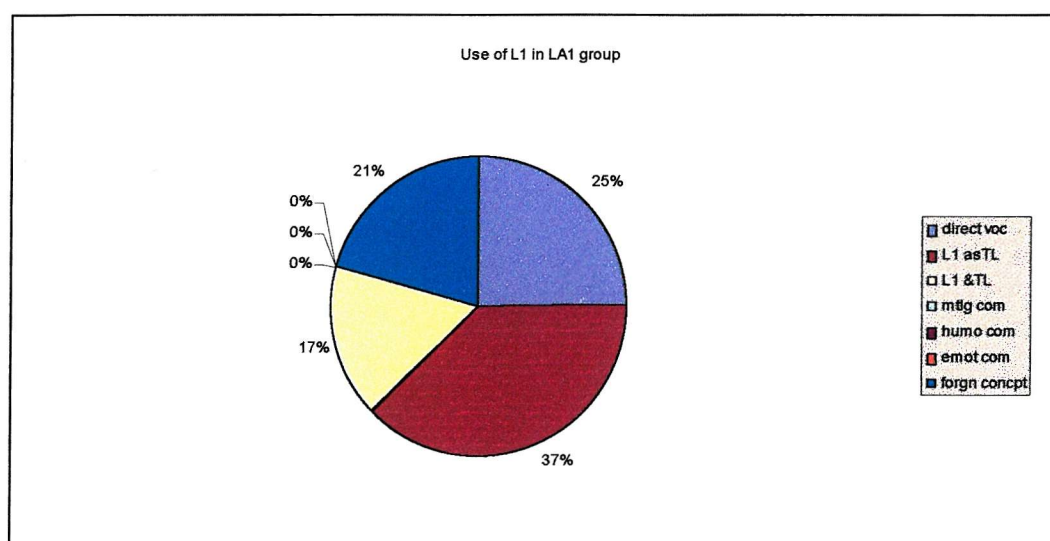
	LA1 Group	LA2 Group 1	LA2 Group 2
Average number of occurrences of L1 use per class	3.4	9.2	11.9
Proportionality of that variable	4.2%	4.8%	6%

We can see very clearly in the above graph that the three groups follow the same patterns as for the three first categories (direct vocabulary request, L1 as TL and L1 and TL). The main, and most telling, difference shown in that graph is the absence of emotional and humorous comments in LA1 group.

The above grid informs us of the proportionality of this variable, and the percentages go from 4.2% in LA1 group, to 6% in LA2 group 2.

i) LA1 group

Pie chart 4



We have already mentioned that this group is more similar to a formal language class in the way it behaves, which could lead to obvious consequences for the chosen variables: less interaction equals less turn-taking, less dyadic interaction, and logically enough, less L1 use, although we could expect similar amounts of vocabulary requests as in the other groups.

There is an absence of three out of seven categories in this group (metalinguistic, humorous, and emotional comments), with an average of 3.4 occurrences of L1 use per lesson, compared to 9.3 in LA2's group 1, and 11.9 in LA2's group 2 (see grid 3, p.118). This suggests several points: as far as the metalinguistic comments are concerned, there is only one class (LA2 group 1) that features it, and the lack of it in this particular group can be explained by the fact that the LA's choice of activities already usually involved some kind of grammar exercises. This means that the students may have not felt the need to stress any technical linguistic points during the conversation part of the class. It is also true that the teacher used to make things quite clear and seemed eager to explain grammatical points even before one of the students expressed this need. Another explanation might be that mature learners (the only

ones who used this category) may show their weaknesses more willingly than the majority of students. This might be explained by the mature students' higher status (due to their age/experience), and the fact that they are willing to decrease their status to the level of the majority of students.

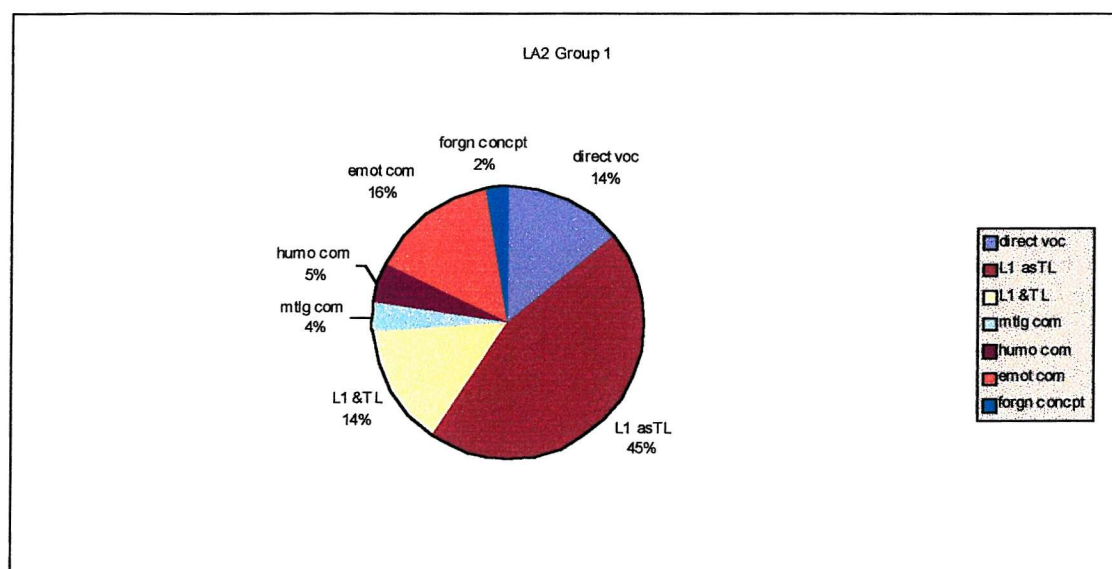
As for the lack of humorous and emotional comments, following what has been previously said, there seems to be evidence that this group was not involved in the kind of activities that triggered a lot of more casual interaction. We have already mentioned the fact that the two LAs have different teaching styles and this is once again shown in this pie chart. Of course, the absence of these categories in this group does not mean that there is a total absence of more casual conversation; it means, however, that learners might not have felt comfortable sharing jokes or making a sarcastic comment during the class. Nevertheless, it certainly suggests that the class did not trigger lots of opportunities for the students to be involved emotionally and to feel at ease expressing this potential involvement.

It can also more logically suggest that this group of students do not behave as a group of friends, which they are not, and since they do not relate to one another, they are reluctant to share emotions or jokes.

The category in which we found the most numerous occurrences (37% or 9 occurrences), is when the L1 is used as the TL. This is still much less than in the other groups if we count the number of occurrences (37 and 26, see column chart 2, p.118), but it is similar to the two other groups when we look at the percentages (respectively 45 and 30%). Considering the smaller number of students and the different activities, however, this number is not really surprising. There are only six instances for direct request of vocabulary (25%) and only four of successive use of L1 and TL (17%).

ii) LA2 group 1

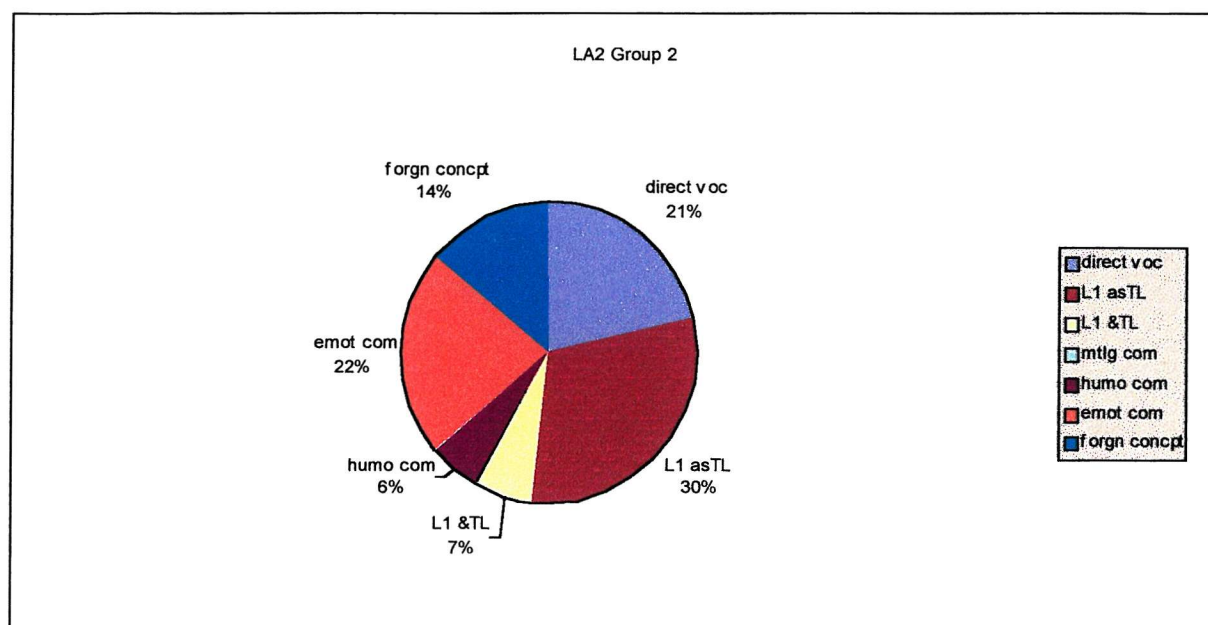
Pie chart 5



Although there are humorous and emotional comments (respectively 4 and 13 occurrences, or 5% and 16%) in this group, it is striking to see that there is only one learner responsible for the humorous comments, S, and she is also the main participant for the emotional response (7 out of 13). She is also one of the most active participants with her friend, the other mature student P.

iii) LA2 group 2

Pie chart 6



The striking feature here is the number of instances of emotional comments (24 occurrences or 22%). It is the highest of the three groups and should probably be linked to the activities followed in at least two classes (3 and 6), when the learners talked about issues that were close to them, leading therefore to a significant amount of interaction and personal involvement. Here again, we can see that the pattern evoked earlier about the most active students being the most frequent code-switchers remains true. The only difference here is in the number of active students, which as we have seen before is higher than in the other classes, the main reason being that they are friends who know each other from their other courses. Humour is also best represented in this class with six instances of humorous comment (6%). As shown previously, this group is particular in its dynamics, especially as far as more casual conversation is concerned. This obviously remains a class (the average of turn-taking, in 7 out of 9 lessons from our corpus, is still very close to what could be described as an IRF format

with the LA taking roughly half the turns), but a very lively one where the language assistant does not have to do a lot of work to make the students participate and interact in a natural way, at least in the two “successful” lessons (3 and 6).

3.3.3 *Discussion*

i) LA1 group

This successive use of L1 and TL is more noticeable maybe in the way that the scale of its presence in this group is quite consistent with our other findings and suggestions (see previous sections on dyadic interaction and turn-taking). The four instances of successive use of TL and L1 take place in three lessons and between two students, and could suggest that the students were not pushed enough in a way to produce TL language they were not confident with, and thus they did not feel any need to translate their speech to make sure their message was conveyed properly. This can also suggest that both the input and output were too easy for the learners, who did not have to struggle using the TL. On the other hand, the most logical reason to explain this low number of code-transfer moves is probably that it is not seen as acceptable in this more formal context to switch back to the L1, except to ask for lexicon or to enquire about a grammatical point. Switching is frowned upon in language classes where the aim is for the whole class to be conducted in the TL.

ii) LA2 group 1

As previously mentioned, these students feel at ease and comfortable in the class and do not seem to feel the pressure to speak constantly in the target language; this is suggested by raw data where we can see that the two mature students achieve a total of fifty out of eighty-three code-switching instances, with sixteen for P and thirty-four for S. Once again, these two students are the most active and the ones who revert back to L1 the most. The situation is

similar in LA1 group, where the most active, but not mature, student D, is the one who code-switches the most. This result may not be surprising considering the fact that the most active students are also those who feel the most confident and comfortable to make jokes, to ask for vocabulary or to participate in L1 when they do not know a word or expression or are short of time to speak using the TL. These learners (P and D) are confident in themselves and are not afraid to show their weaknesses, using the L1. These particular students might also think that the oral class is more similar to a conversation in the TL, rather than the class. This leads us to wonder about the expectations and understanding of all participants, learners and LAs, as to what a conversation class is. If they do not share similar opinions, it is consequently logical that the interactants behave in different ways.

As for S, she is the student who code-switches the most in our corpus; even though she is a mature student, and consequently uses her natural superior hierarchical status to code-switch, her doing so is different from the two other students; she is the least language-confident of the three (with P and D), often complaining outside of the class about her poor level in the TL, but she is nevertheless very eager to participate in the class, so she switches more to get her message across. S is married to a Frenchman with three children, the language of the family is mixed, meaning that S is very used to code-switching at home with her family. What is interesting when she uses her L1 in the class, is that she gets stuck on very basic lexicon that, we might assume, she knows, but that she cannot process quickly enough. It is thus a strategy for her to elicit vocabulary from the LA. In the following example, the LA asks them to reflect on the use and danger of the internet:

“S: on peut faire des courses, ce n’est pas nécessaire de quitter la maison hein! **It’s isolating**
LA: c’est isolant!

S: c'est isolant! Oui? Tu peux travailler, tu peux faire les courses, tous les choses, et pour les enfants, c'est très bon pour les enfants de faire les choses sur internet et tout ça, mais il faut euh, ils doivent avec euh **contact**

LA: contact, ils ont besoin de contact!

S: oui! Avec **people!**

LA: des gens

S: oui avec des gens!!

LA: donc l'avenir, vous l'imaginez comment?

S: oui, euh, j'espère que les enfants, mes enfants, tous les enfants, euh, ils peuvent avoir un, une vie euh **social**

LA: sociale!"

P is also the only learner in the whole corpus who comments on three occasions on the language. Her comments show her interest in the structure of the language.

Examples:

"P: un mot se saute... **a word jumps out at me...**

LA: un mot me manque

P: remarque?

LA: me manque

P: ah me manque! ++ un mot me manque

LA: manquer

P: ah!! **To miss!! No, no, I want to say**

S: [non, non!

P: **a word comes to my mind, a word springs to my mind!** Sauter? **To jump?**

LA: ah!! Un mot me vient à l'esprit

P: me vient à l'esprit

LA: venir à l'esprit

P: ah merci!"

In this particular example, she switches code to get the translation of the phrase she wants to use, and this is followed by an episode of negotiation around meaning with the LA. In this negotiation, the learner is trying to make sense of what she hears and tries to make it hers, by repeating "me vient à l'esprit".

The situation is similar in this second example:

"LA: on arrête de bailler!

P: bailler?

LA: bailler! **"to yawn"**

P: **Oh! I thought it was to brush!**

LA: non! Balayer!! (laughs)

P: balayer

LA: d'accord?

P: alors, on ne baille pas!"

She is also the only one who openly shows an interest in the technical aspects of the language and it will be interesting to know more about her participation in the negotiation both around form and meaning. As an observer of the group, I noticed her several times asking the LA technical questions either on vocabulary or syntax either at the beginning or at the end of the lesson and even on other occasions. What is noticeable here, however, is the lack of participation in this particular category of L1 use (metalinguistic comment) by the other participants. They seem to be much more into the conversational and social aspects of the class than the actual language itself and the perspective of the oral exam at the end of the academic year. The less confident and talkative students, on the other hand, seem more

sensitive and may not be willing to admit their deficiencies in the TL, and so instead of participating despite these TL gaps, they may choose to remain silent or at least less active in the class. S's situation is different, as we have pointed out earlier, since she has the natural status superiority of being a mature student.

The majority of L1 use remains similar to the other groups for the three first categories, i.e. direct request for vocabulary, using the L1 as the TL and finally successively using the TL and the L1 (with respectively 12, 37 and 12 of the 83 occurrences). This result is not surprising in the setting of the conversation class with this language assistant, who puts the focus on the conversation and rarely on other activities. This puts the stress on the participants being active in the class and sometimes admitting their not-knowing of particular lexicon. It also suggests these learners have some legitimate reasons to use their L1 in the conversation class (asking for some vocabulary, making sure what they say is suitable using L1 and TL); as for the code-switching category of this variable, we have to keep in mind that it has generally been seen as being a feature of informal context, and of casual conversation, more than of a formal language class. So, we can wonder here about the degree of formality in our context that allows learners to switch code, whenever they wish to do so.

iii) LA2 group 2

The pie chart (pie chart 6, p.122) shows the quantity of emotional and humorous comments but also the number of direct requests for vocabulary and using L1 as the TL. It suggests again that this group wants to participate and the interlocutors ask the LA for the lexical tools to do so. Another clue to explain a good level of involvement from the chat is the number of foreign concepts (13): this number helps us to see that the conversation topics chosen are close to their hearts. These issues, whatever they may be (the music scene of Southampton, the University and its societies, a film they went to see...) attract their attention and keep it.

There is of course the paradox that the conversation class is still a language class, and thus should involve topics from the TL culture (learning a language is also learning a culture), but logically enough, learners seem to need specific “personal” issues they can relate to in order to participate. So, the class should have some cultural content from the L2 country and on the other hand, learners should speak willingly and profusely. This is one of the many paradoxes that lie under the term of conversation class and of course, there lays the question of what should be prioritised. Then again, we still do not know at this stage whether students get more learning opportunities from these classes than in other classes generating less interaction. More interaction is not the only necessary tool to make learners develop their linguistic system. This is an issue that will be tackled in our next section devoted to negotiation and feedback.

3.3.4 *Language Assistant and the use of learners’ L1*

Learners are not the only ones who switch code during the class, both language assistants did as well during the collection of data. The teacher obviously has the role of speaking-dictionary and code-switches to give comments on a particular word or phrase and gives translations. There are fourteen occurrences of translation checks across our data (4 in LA1 group, 6 in LA2 group 1, and 4 in LA2 group 2).

The LA also uses some of the students’ categories like the foreign concepts (3 occurrences: 1 in LA1’s group, and 2 in LA2’s group 1), and the L1 used as TL (6 instances: 2 in LA1’s group, 1 in LA2’s group 1, and 3 in LA2’s group 2), but on the whole, the language assistants’ agenda using the learners’ L1 is different (see grid 3 and column chart 2, p.118). We know that learners may use their L1 as TL when they do not know how to express themselves in the TL; the situation is of course different with the LA. As shown in the following examples,

the LAs seem to use the learners' L1 to be seen as team-players. Using some words from the participants' mother tongue is meaningful; it can be seen as a way for the LA to lower his/her status, and thus to be officially a member of the group. It can also be viewed as a way to potentially show evidence to the learners that s/he speaks perfectly good English in order to be accepted in this speech community. This might appear to be a paradox, but showing the students that you master their L1 is showing them that you have gone through the same path, and you understand the need to practise orally; however, by doing so, the LAs reassert their superiority. They speak the TL, but they also are near-native in the learners' L1.

The role of the LA is a difficult and subtle one and switching can be and has been used to blur the differences of status between the participants: the LA can switch to make the students understand that s/he first of all knows how to speak English and to emphasise his/her status, and secondly, for them to be aware that s/he has the same references as them, and then, attempting to become part of the group. Even if it can look as if the whole point is to make sure that all the differences between the teacher and the learners are minimised to push learners to participate willingly and naturally, we can wonder about the students noticing the even higher status of the bilingual LA.

So, we see that the LAs accept code-switching by doing so themselves in the class. It does not mean that because they do not code-switch that learners follow their lead. For instance, we could have assumed that LA1's group did not switch codes because it was seen as totally unacceptable in her classes, and although she definitely frowns upon it when it happens by regularly recasting most of L1 utterances in the TL, she, herself, uses the learners' L1 in two instances:

- 1- "LA: (...) quand ça passe sur une image de publicité, à ce moment-là, ils ont le droit; par contre, ils ont pas le droit de faire de la publicité indirecte, c'est-à-dire par

exemple, quand tu regardes un match de foot et qu'il y a un panneau Heineken ou **whatever...**"

2- "LA: tu n'es même pas allée au cinéma? Non? Il y a un cycle Daniel Auteuil qui passe en ce moment... C'est un acteur français... et il y a une de mes colocataires qui vient de Taïwan et qui vit dans mon **flat** et qui

D: [on dit mon **flat** en français?

LA: comment?

D: on dit mon **flat** en français??

LA : beh, on n'a pas tellement d'équivalent en français... si, on pourrait dire mon couloir... mais oui, on dirait dans mon couloir ou dans mon étage peut-être"

It is interesting to see the student's reaction. She is confused and wants to clarify her lexical problem, and she also might not expect the LA to switch code for the reasons mentioned earlier.

We have a similar example in LA2's group 2:

"An: pour gagner euh!! Un week-end à Paris, une soirée à l'hôtel!! (laughs)

LA: ultra **dodgy**!! (laughs)

An: des "**tokens**"

M: c'est français ça **dodgy**? Ultra **dodgy**??

LA: euh pas du tout!! Non, vraiment pas!!"

Here, it seems that the LA switches to the learners' L1 for the sake of humour, and maybe also because there is no exact equivalent in the TL so commonly used as "dodgy" in the L1.

The student M is confused by this switch and wants to know more, but the LA, maybe feeling guilty not to have stuck to the TL, does not provide the group with any further explanation.

3.3.5 Conclusion

The use of L1 in the conversation class is not restricted to learners, with LAs occasionally switching code. The agenda for switching code though is different, according to the participants' status. For the LA, it can have a double significance: s/he can switch code to become a member of the group, to show solidarity to his/her students, or by switching codes, s/he can reassert his superiority, showing s/he is bilingual.

As for students, the more active switch more than the others, and there seems to be a link between confidence and code-switching. There is an exception though, in S, who is an active mature student, but who lacks confidence in her linguistic skills. However, she is the one who switches the most in her group (LA2's group 1), and that might be explained by her age, giving her a higher status in the group. She is not scared of talking, and she is not scared either of losing face in front of the other participants because of her noticeable code-switch. Finally, this variable is interesting because it is generally associated with informal settings and casual conversation. Its presence in our setting may confirm the hybridism of the conversation class, and gives us clues to links with status relationships, and the nature of the oral class setting. We will develop this further in the following chapter (Research questions revisited).

3.4 Negotiation

Success in interaction, i.e. the achievement of mutual understanding, contingency and intersubjectivity (Van Lier, 1998), is dependent on the skilful use of all relevant social and linguistic resources, including those described by Gumperz (1992) as contextualisation cues and those that create contingency. These resources can be divided into three categories: proactive (planning, predicting), concurrent (making signals during one's own or another person's turn), and reactive (summarising, rephrasing, wrapping up). However, in reality, success is not always achieved, and the interlocutors have to deal with conversational incongruities.

There are a number of ways in which a conversational incongruity can be handled. It can be ignored, possibly because a comment could be perceived as rude or as face-threatening to one's interlocutor (due to the implication of poor language abilities as the cause of the lack of understanding). It can be put into storage, with a hope of later understanding, either during the course of the conversation when more information becomes available or later upon further reflection of what the conversational partner could have meant. With particular importance for learners, it can also be commented on with the hope of clarification. It is this type of exchange that is labelled negotiation.

As mentioned in chapter 2, I am not differentiating between negotiation around meaning and negotiation around form, which can be easily intertwined (Gass 1997), for the purpose of this study. We will speak of instances of negotiation, which will either be around form or around meaning, in a general sense. Besides, as the purpose of this study is to study the kind of NS-NNS interactions of the conversation class from primarily a sociolinguistic point of view, I feel that differentiating between these two categories (form or meaning) is not of major importance. I would however expect negotiation around meaning to be typical of casual conversation, and negotiation around form to be characteristic of formal classes.

Here, I counted the occurrences of negotiation and attributed them to the person who started the event, not mentioning his/her interlocutor(s) (who is the LA, in the majority of cases).

Knowing the person who introduces the negotiation event can be important in the analysis of this particular event. This knowledge should give us indications as to status relationships.

This variable is of major importance in this study since it has been widely considered in the literature, as something characteristic of NS-NNS interaction (and also interaction as a whole between NNSs and even between NSs). The interest for negotiation can be summarised as follows: first of all, communication with NNSs usually involves difficulties. One of them is miscommunication and especially “incomplete understanding” as labelled by Varonis and Gass (1985), when there is a mismatch between what the speaker wishes to communicate and what the hearer understands and interprets. As Gass (1997) suggests, “incomplete understanding” events are the ones that most of the time trigger some kind of negotiation to resolve the difficulty previously encountered. There can also be a total lack of understanding (Varonis and Gass 1985) between the participants. In our context, there are no real instances of communication breakdown; on two occasions though, LA2 makes a sarcastic comment lost on the learners who still try to understand the lexicon he used but without understanding the gist of his irony (examples in section 4.4).

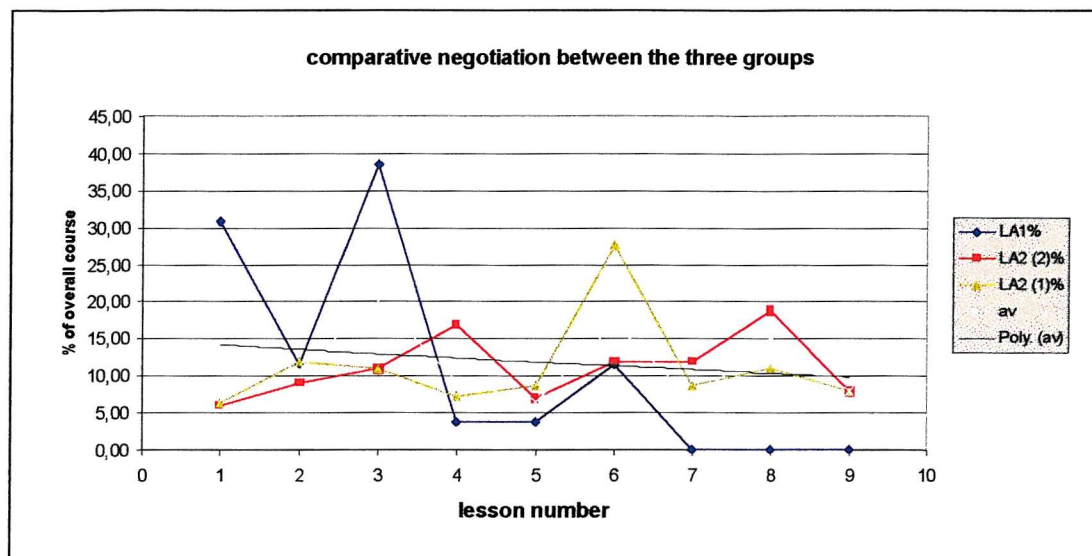
That is not unsurprising with advanced learners; one might indeed expect that in a University level conversation class, the learners are advanced enough to manage to get their message across without a communication breakdown, and that the teacher will try and prevent these situations or, when they do happen, react in an appropriate manner. We will see in our analysis of the three groups what is considered by the two language assistants to be appropriate.

It is also interesting to note that negotiation might not be something all learners turn to when facing a problem; George Yule’s research (1996 b) for example, has shown that more

proficient learners sometimes simply decide to give up on certain problematic items in a task and move on. We will attempt to explain why in the analysis section. Other less powerful students for instance may just give up when facing a difficulty, and decide not to engage in a negotiation sequence.

So to summarise, negotiation is usually triggered by a misunderstanding or total lack of communication between two or more interlocutors. In a NS-NNS situation, where there is an asymmetry of knowledge between the participants, we might expect several events of negotiation per encounter. In a class context, the teacher/NS should avoid communication breakdowns and negotiate instead, in order to push the student and maximise his/her output. Breakdowns are indeed quite common in an out-of-class NS-NNS communication encounter. In his literature review, Ellis (1994) suggests that when a NS realises her/his interlocutor is an NNS, there is a strong likelihood s/he will stop the interaction because of the likelihood of communication breakdowns in his/her conversation with the NNS, which might threaten both the NNS' and NS's face. From this point only, we can suggest that the conversation class is more similar to the formal language class in the way that it is likely to prevent communication breakdown, that interlocutors in a casual conversation encounter might not know how to deal with. In order to do so, the teacher may display some techniques like scaffolding, or by providing learners with explanation, or negative evidence for instance. We shall see in the analysis what teaching techniques are used by both LAs in negotiating with learners.

Graph 2

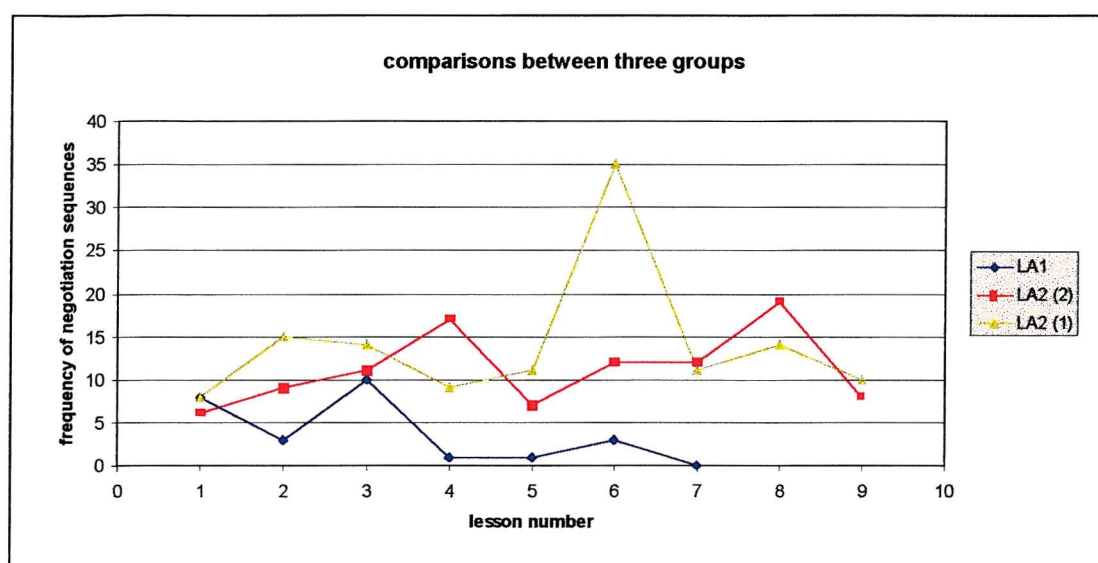


Graph 2 shows the comparison of negotiation sequences between the three groups in percentages. It shows for instance that there have been almost forty percent of negotiation sequences out of all turns in LA1's lesson 3, which is the highest amount of negotiation in our data. If we look at LA1's percentages, we notice that there has been a considerable amount of negotiation in the first and third lesson, but a below average amount in the other five classes.

In LA2's group 1, all lessons are below average, in terms of the quantity of negotiation, except lesson 6, which peaks at roughly 28% of negotiation sequences.

LA2's group 2 provides between 5 and 20% of negotiation in his classes, with lesson 4 and 8 having the highest amounts (with respectively 16 and 19% of negotiation sequences).

Graph 3



Graph 3 shows us the actual number of sequences per lesson, and we see here that it is in lesson 6 of LA2's group A that we have the highest number (35). The majority of LA2's classes in both groups trigger between five and fifteen negotiation sequences per class, while LA1's classes have an average of three instances per class.

3.4.2 Discussion

Negotiation sequences are of course linked to the context they happen in. Gass (1997) suggests five different variables: task-type, background knowledge, status differences, familiarity and gender. We will use these categories in our analysis of the main results found above. Pica and Long (1986) found interactional modifications more frequent outside than inside the classroom, a finding that can also be explained by the fact that roles are unequally distributed in the classroom, with the teacher assigned many more discourse rights than the learners. Overall, the literature suggests that when role relationships are asymmetrical, meaning negotiation is inhibited.

Considering our general results, it is important to note two elements: first of all, LA2's group 1 is the one with the most negotiation sequences, with an average of one sequence every 13.5

turns. LA2's group 2 has an average of one sequence every 17.8 turns, and LA1's group is the one with the least negotiation (1/ 22.5). These results are consistent with our other findings. For instance, we know from the previous sections on the other variables that P and S, the two mature students from LA2's group 1, are very keen learners and always interested in finding out more about the L2. They ask the LA numerous questions and they were bound to negotiate more. And indeed, this number is particularly due to one lesson (lesson 6), where P introduced 16 sequences (half of the total), followed by the LA with 7 instances and the other mature student S with 6 sequences. As we mentioned before, this lesson is particular in that the LA is very provocative and shows so by making some ironic comments. He seems to be using language they might not expect/ understand to provoke a response from them. Unfortunately, this strategy could lead to increasing the distance and therefore inhibiting negotiation, except in the more powerful students. His learners do not appear to understand several of his utterances and P especially, asks lexical questions.

“LA: bon, on arrête de bailler ici, hein?++

S: hein??

LA: on arrête de bailler!

P: bailler?

LA: bailler! To yawn

P: Oh! I thought it was to brush!

LA: non, balayer!!

P: balayer!!

LA: d'accord?

P: alors, on ne baille pas!!”

In the following example, the other learners from this group start talking about their weekend activities and talk about music, and P and S do not share their references.

“D: euh++ samedi soir, c’est house garage...”

S: what??? (laughs)

P: et parle en français!!

S: c’est un autre...

P: [monde, c’est un autre monde...

D: euh, c’est une autre sorte de musique

P: qui s’appelle?

D: house

P: house and?

D: garage

S: semi-detached or detached!!!

P: en France, c’est détachée ou semi-détachée?

LA : mitoyenne ou indépendante... mitoyenne, c’est semi-detached... oh lala! Vous voulez que j’écrive là?

S: oui

LA: c’est une prise de risques là!!

P: une prise de?

LA: risques!

P: oh! Oui parce qu’il n’épelle...

LA: je ne sais pas oui, j’ai du mal!!”

Secondly, as with our other variables, it is still the most talkative students who negotiate the most: P and S in LA2’s group 1, D in LA1’s group, and the same core of lively learners in

LA2's group 2. With these results, our attention is drawn to the fact that this is the only variable for which LA2's group 2 does not have the highest quantity of negotiation. The fact that P and S, mature students and very eager to learn, are in his other group might explain why LA2 group 1 takes the lead with this variable. We will see if this is confirmed by the amount of negative evidence.

i) Task-type

As already discussed in our first chapter, Crookes and Rulon's study (1985) shows that there are significantly more negotiation and feedback in task-related conversation than in other kinds of conversation. Our context offers a mixture of free conversation with task-related conversation. We have several examples of task-related conversation: retelling a story from an article, or a film extract, or playing a role in a discussion. Role-play only occurs once in the third group, LA2's group 2, and compared with the other classes, there is no apparent difference, as far as negotiation is concerned. The group has a pretty regular pattern, which is not broken in this class and that may be explained by the fact that although there is a task to carry out, the interactions and potential negotiations are mainly between learners (see NNS-NNS interaction section), and the LA does not intervene more than in the other classes. It explains the fact that there is only one occurrence of negotiation around meaning initiated by a learner, as opposed to four initiated by the teacher, and an average of six negotiation sequences initiated by learners.

If we look at LA1's classes, and the activity of story-retelling from a film extract that she organised in lesson 3, there is some consistency with the findings of Rulon and Crookes (see above). This is the class where the most negotiation occurs (10 sequences) in her group, and half of them are initiated by the teacher. This suggests that the LA tried to negotiate and provide feedback to the student, D, while the latter was retelling the extract. The amount of

negotiation is almost similar in the first lesson with eight occurrences, with the students introducing themselves. Even though this has not been labelled task-related, it is in a sense, as it is important for the LA to get information from the students. The NS initiates two-thirds of the negotiation around meaning in this first class, and by doing so, proves that she is in control of the development of her lesson. The rest of the classes shows an average of two occurrences per lesson.

The class with the greatest amount of negotiation belongs to LA2 group 1, and shows thirty-five sequences of negotiation. This class looks more casual in the way that there is only one activity per lesson, conversation, and that there obviously is less planning from the LA. At first sight, two elements make this class stand out. First of all, one of the students, P, shows a strong interest in the grammar and lexicon of the L2 language, which shows in the number of sequences she initiated (16). Her keen interest in the L2, together with her age (she is a mature student) and her social status (upper middle-class); all these elements added together show a learner who is confident and does not feel from a lower status than the LA, and thus feels very much at ease to negotiate and participate in the class. The second element of this class is the pace and the lexicon used by the teacher. He chooses a lot of varied slang and ironic comments, which makes it difficult for the learners to follow and understand naturally (see example 1, p. 137). They need to negotiate to fully comprehend what is going on. So, in that particular class, there is no set task, and still a noticeable amount of negotiation going on. As we note later on, there is no evolution of the amount of negotiation during the recording of the data, and this might be accounted for by the fact that the activities do not appear to trigger numerous sequences of negotiation, and of course because the two mature students leave the group for the last three lessons. There is also probably not much miscommunication because of the advanced level of the students.

ii) Background knowledge and status differences

In this category, the latter are more than likely to affect the amount and kinds of negotiation. When two interlocutors with a significant status difference interact, less negotiation is generally found than with two interlocutors sharing a more similar status. Negotiation is face-threatening and therefore, its appearing in conversation can be understood as a signal where the interactants' power relationship is very weak. In our study, the first thing we can notice is the actual differences in perception of status differences between learners. It is shown in the way they express themselves, the amount of turn-taking and of code-switching they use and the dyadic interactions (see previous sections). The study of negotiation should also help us understand what the relationships are between the learners themselves and between the learners and the teacher. Here, if we look more closely at LA1's classes, we see that there is not much negotiation going on in five out of the seven classes, with one lesson featuring no negotiation sequence at all. As previously mentioned, all participants appeared to have consciously positioned themselves from the first lesson onwards as belonging to a specific status: higher status for the LA, and lower for the learners, and this might explain some elements. Setting different activities during the conversation class, other than pure interaction, can also explain this limited amount of negotiation. Her behaviour is more "teacher-like" and this is consistent with the previous analyses of the other variables. Obviously, the more talk there is, the greater presence of the variables there might be, and the amount of negotiation generated in her classes seems consistent with this, since hers is the group with the least occurrences of negotiation (one sequence every twenty-two turns), and the smallest number of turns.

In LA2's group 1, P is the most talkative student and the one who negotiates the most. In her case, her status position appears obvious (see above) and it shows in the amount she

negotiates. Her score is closely followed by her friend, S, who is the second most frequent talker in the class, with a similar higher status than the rest of the group.

The analysis of previous variables has suggested that the third group is composed of a core of lively students, keen to participate and without any apparent sign of weaknesses concerning their status. They make fun of the teacher, they play jokes on him, all of which can be considered to show a strong face and yet the results show no peaks of negotiation for this group. This is not to suggest that the learners in this group share a similar status with the LA, but rather, that they show strong solidarity towards each other, which is different from LA1's students for instance, and this friendly group membership, and the fact that they relate to one another, might explain their different behaviour. However, this core of students negotiates but not more than in the teacher's other group. This is consistent with the literature in that negotiation is not as strong a feature in the formal language class as in casual NS-NNS, or NNS-NNS talk. However, we could have expected more negotiation because the setting does not have the same formality as a traditional language class, and this group is the most active of the three; the conversation class encourages interaction and should therefore trigger more negotiating between the participants. So, this is an interesting result because we could have expected more negotiation in that particular group. This pushes us to ask the following question: if neither topics nor knowledge gap trigger negotiation sequences, what does? We will come back to this question in our following chapter (Research questions revisited).

As for background knowledge, the NS/LA's expertise in the L2 might also prevent or limit the interaction and thus the amount of negotiation with the students (Beebe & Giles 1984; Scarcella, 1983), because the NS has a higher status. On the other hand, students with some background knowledge on the conversation topic for instance should feel more comfortable negotiating than the others (Zuengler, 1989). In two lessons of LA2's group 2 (4 and 6), the

students have the upper hand in background knowledge (places to go out, music and the NUS), and still there is no obvious sign that there is more negotiation. This can be explained quite easily though: here, the LA is happy to see the students talk and might be reluctant to negotiate, i.e. in practice interrupt their flow of speech, to understand more about these topics. Students also help each other out using dyadic interaction (see previous section) and may code-switch to take their message across, which can be seen as another form of negotiation. Looking at the situation from another angle, having the upper hand in background knowledge gives them an advantage over the other groups and they may be reluctant to negotiate and slow the class down.

Similarly, when the knowledge gap is the other way round, i.e. the teacher is the expert, the LA might be reluctant to negotiate for the same reasons. We have seen that the teacher sometimes experienced difficulties getting the students to participate and therefore, when they do, s/he is unwilling to interrupt. The role of the LA here is to help the students to participate as often and as easily as possible. S/he is a facilitator of communication, and collaborative communication (scaffolding) is a technique used to help the learners achieve their communicative aims. It is also a way for the teacher to push the output, or in other words not to let the students get away with a one-word answer, or an incomplete statement, and in that case, the LA has to react in an appropriate way, which can be scaffolding (see 3.4.3).

iii) Familiarity:

A study by Plough and Gass (1993) shows that when individuals are not familiar with one another, they are more concerned with the smoothness of the conversation; a breakdown is a greater threat to face than it is when interactants know each other. We can consequently wonder about our setting and whether the fact of getting to know the LA during the

academic year is going to be the key to more negotiation or longer sequences, or more negative feedback at the end of the data collection. After a first look at the results, it does not appear to be the case, even though we might have expected an evolution, knowing that LA2's group B students are more familiar with him, and that they should worry less about losing face. However, there is no sign of visible evolution during the recording of the data and an explanation can be provided: the students get familiar with the setting, the teaching techniques, the atmosphere and of course the LA but only to a certain extent. Not getting to know the LA personally makes a considerable difference here. It does not appear though that, as suggested by the Plough and Gass study, the students are more concerned with "the smoothness of the conversation"; they just seem to be comfortable in that not particularly threatening environment where everything is, to a certain extent, predictable.

3.4.3 Conclusion

The general results show that neither LAs nor students are particularly keen to negotiate. In the case of the LAs, they seem to show some reluctance in engaging in long sequences of negotiation, because it would break the flow of communication in the class. Learners, on the other hand, do not want to embark on a negotiation sequence that might threaten their face and which is going to slow the pace of the class down. Besides, there might not be many occurrences of miscommunication, because our subjects are advanced learners, and also maybe because they are not stretched enough by the LAs.

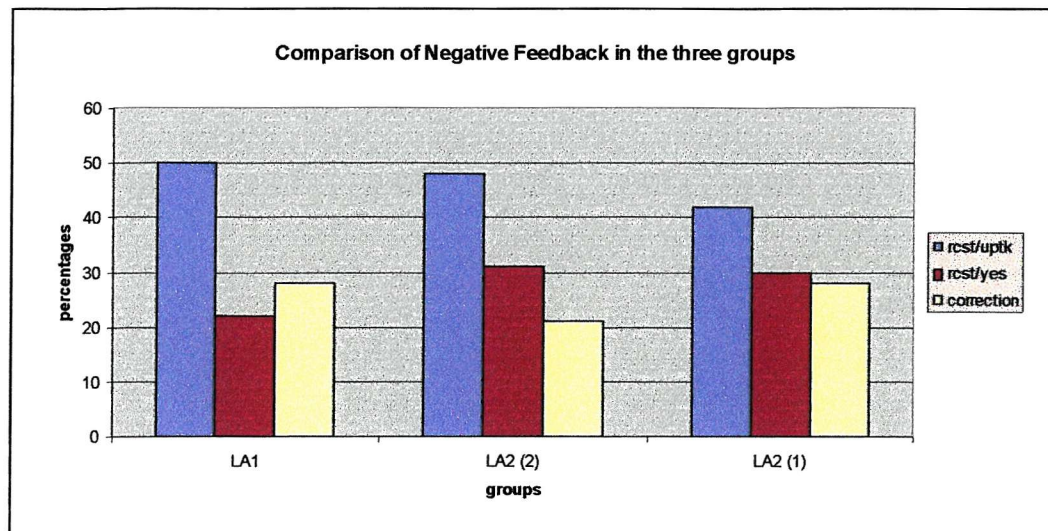
At the end of this section on negotiation, it is important to note however that collaborative discourse may also work against acquisition. A number of studies suggest that learners can sometimes exploit discourse strategies to compensate for morphological features they have not acquired. Studies of L2 German by Dittmar (1981), and Meisel (1977) and of L2 French

by Trevisse and Porquier (1986) show how learners are able to refer to time and space without recourse to target-language inflections. They rely on adverbials, implicit reference, order of mention and interlocutor scaffolding. It would seem, then, as Ellis (1994) notes, that collaborative discourse can both facilitate the acquisition of L2 syntax and restrict it. Where basic syntax is concerned, it appears to help, particularly in the early stages of acquisition. Where morphological features such as tense markers are concerned, it may obviate the need for development. In our context, there definitely is collaborative discourse and we note very easily that some learners choose to reply to the LA using one word after a very basic question, which is usually pragmatically adequate. We also know that these are advanced learners who know how to answer. So, it is obvious that in our context, the collaborative discourse is used by the NS to push the students to interact more, even when unwilling to do so, and of course, to help with their interlanguage. On the other hand, the very fact that students choose very short answers most of the time, and thus are wary of potential negotiation, also tells us something about the formality of the setting. It is indeed mainly in formal classes that some interactants show some reluctance in participating, for different reasons, fear of losing face by making a mistake, lack of interest in the topic or the activity...

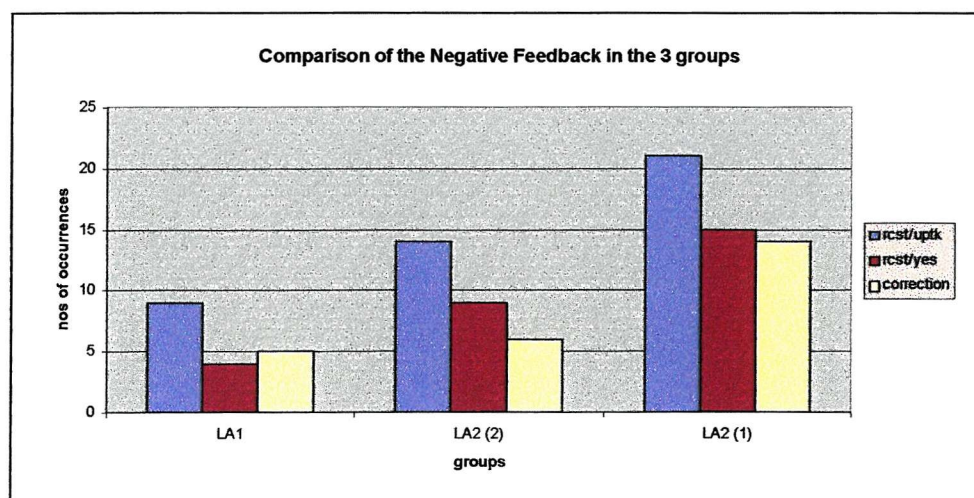
3.5 Negative Feedback

3.5.1 Results

Column chart 3



Column chart 4



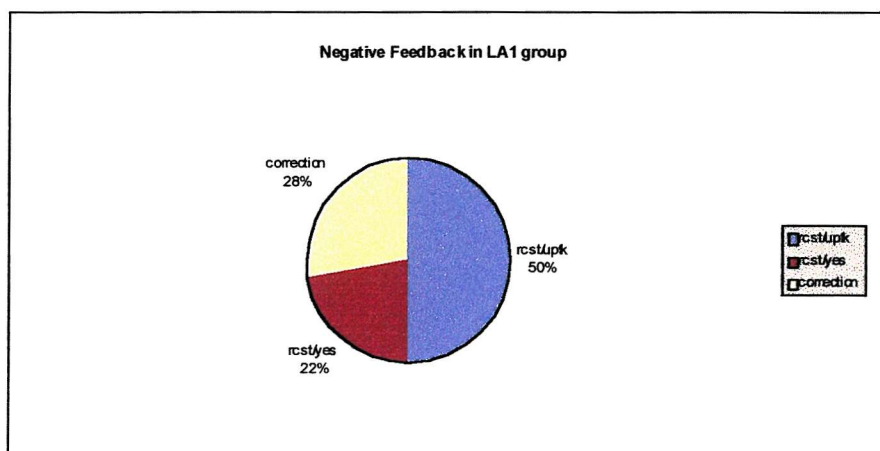
Only two different form of feedback have been found in the data: overt correction and recasts. On the whole though, there is a very small amount of feedback provided: there is an average of 2.57 instances per lesson in LA1 group, 3.22 occurrences in LA2 group 2, and 5.55 in LA2 group 1. In this amount of negative evidence, LA1 and LA2 group 1 have provided

their groups with 28% of overt correction, whilst this figure is only 20.7% for LA2 group 2. This kind of result with a strong preference for recasts, is true of all teachers (see chapter 1, and Lyster and Ranta's article).

According to these figures, recasts are the negative evidence of choice for the two LAs. What is very interesting to notice is the overwhelming percentage of immediate uptake after the recast: 64.3% of students in LA1 group, 67.8% in LA2 group 1, and 60.9% in LA2 group 2. As far as uptake is concerned, the frame of our study did not allow us to carry out post-tests to check whether the uptake had been real or only immediate. Past studies (see 1st chapter) have concluded that immediate uptake does not translate into acquisition, but it means that learners have noticed what the NS said and are taking it on board for a while.

i) LA1 group

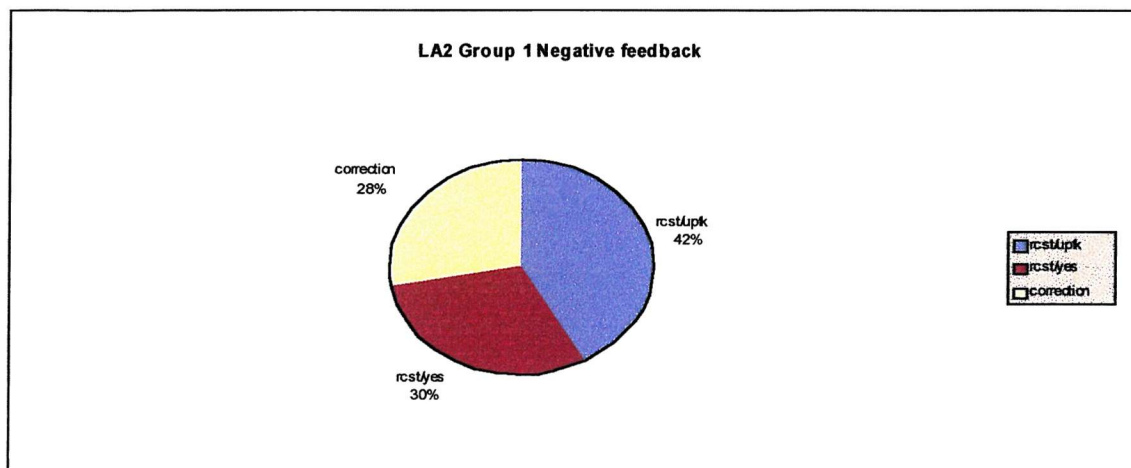
Pie chart 7



In LA1 group, recasts form the overwhelming majority of corrections with a total of 72%; 50% of them are with uptake, and 22% generate a yes as a response from students.

ii) LA2 Group 1

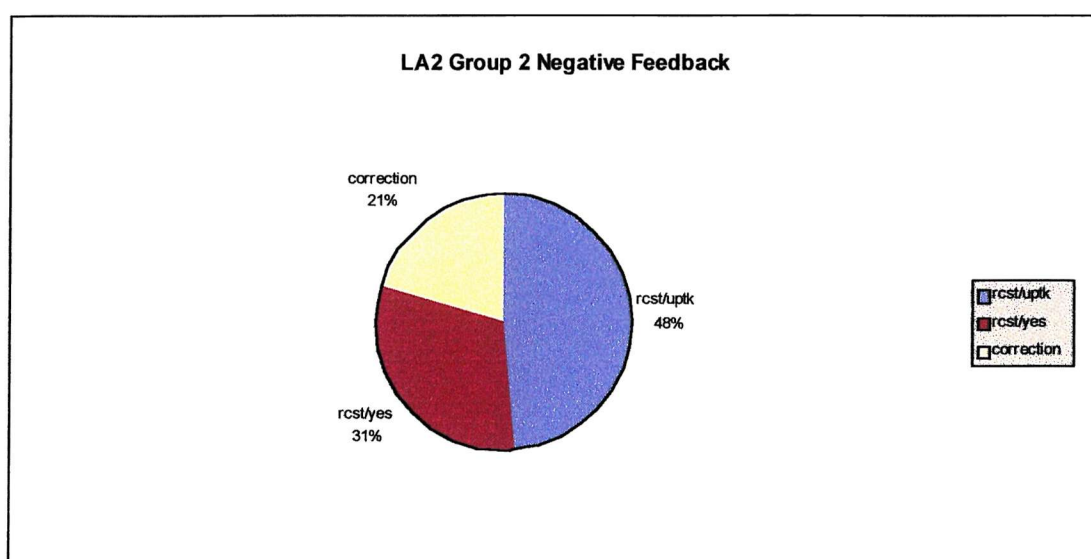
Pie chart 8



In LA2 group 1, the number of recasts are the same as in LA1 group (72%) with a slightly different division (42% of recasts with immediate uptake); the amount of open correction is the same as in the previous group.

iii) LA2 Group 2

Pie chart 9



Here, there is a very slight increase in the number of recasts with a total of 79%, but the striking feature provided by these three pie charts is how similar the two LAs and the three groups are in the kind of negative evidence provided.

3.5.2 *Discussion*

Concerning negative evidence, the literature suggests a very important point for our study.

Indirect feedback, as when an interlocutor says “What?”, or “can you repeat that?”, occurs more in casual situations. On the contrary, direct feedback is a more regular feature of formal classrooms.

A problem arises though with this statement; indirect feedback can be understood as a confirmation check or clarification request, which are signals (Pica, Holliday, Lewis, Berducci and Newman 1991) of misunderstanding, and thus signals of negotiation. If we follow this train of thought, we can consider negotiation as a sign of negative evidence in casual settings and negative feedback, a sign of negative evidence in formal classes. It has been found (Gass 1997) that when the indicator of misunderstanding and feedback is explicit and direct, there is a greater likelihood that change will result. This might appear logical since the attention of the learner is clearly attracted to the mistake made and thus, being fully aware of what went wrong, he/she can start to rebuild some parts of his/her L2. On the other hand, although the literature has found that explicitness and directness could help the students notice and hence change, it has also shown that explicitness and directness could be quite face-threatening, then could lead to a breakdown in communication. This is true in an NS-NNS context, and in an NS-NS conversation too: nobody enjoys being put on the spot and being “told off”. In our study, this is central in helping us to understand the complex and subtle mechanics and dynamics of the conversation class, and especially the difficult role that the Language Assistant has to play. To summarise briefly, s/he has to show some characteristics of a formal

teacher, i.e. introducing new vocabulary, correcting some mistakes, in a word, a shaper, and on the other hand, s/he also has to be a likeable and pleasant conversation partner, whom the students are at ease with to be willing to communicate, in other words, a facilitator. There is a balance to be found in this context, and understanding the variable of negotiation and negative evidence will be central to see to what extent this balance has been achieved.

We know that negative evidence can be either preemptive (i.e., occurring before an actual error in a classroom context) or reactive. If reactive, it can be explicit or implicit. Implicit evidence can result in a communication breakdown or in a recast. Recasts, in turn, can be simple (repetition) or elaborated (a change to a generally grammatical form).

The finding that recasts form the majority of the negative evidence provided, is consistent with the literature, which suggests that most of the feedback provided by teachers is recast, although past studies have shown that learners liked to be openly corrected. Concerning learners' attitudes towards error treatment, Cathcart and Olsen (1976) found that ESL learners like to be corrected by their teachers and want more correction than they are usually provided with. Chenoweth et al. (1983) found that learners liked to be corrected not only during form-focused activities, but also when they were conversing with NS. This liking for correction contrasts with the warnings of Krashen (1982) that correction is both useless for acquisition, and dangerous in that it may lead to negative affective response. Krashen may be partly right though, as Cathcart and Olsen (1976) also report that when a teacher attempted to provide the kind of corrections the learners in their study said they liked, it led to communication which the class found undesirable. Even though this study was not carried out in a conversation/oral class, but in a more traditional language class, this is even truer in our setting, where the LA has to encourage interaction, and being openly corrected regularly slows the pace of the lesson, and on the other hand, might be perceived as face-threatening

by the students, which might then in turn prevent them from participating. This has been studied widely (Chun, Day, Chenoweth and Luppescu, 1982), and this research has shown that NSs tend to correct only a minority of errors, with Chun et al. suggesting that the low level of repair reflects the NS's desire not to impair the cohesion of the discourse.

In conversation classes, interaction takes place mainly between a NS and a NNS, which makes the exchange both asymmetrical and unequal, an environment in which explicit repair, with imbalances of the kind illustrated by Yule, tends to be salient. Ethnomethodological analyses of repair and related matters in conversation (Sacks, Schegloff, and Jefferson 1974; Heritage 1984; Pomerantz 1984) indicate a strong preference for self-repair and an avoidance of overt reactive repair, that is, repair that follows communication problems. This lack of self-repair is also true in our context.

Studies of repair in naturally-occurring conversations have shown a preference for self-initiated and self-completed repair. In our context, we have seen instances of self-completed repair after some dyadic interaction or some code-switching (see relevant sections). In classroom contexts, where discourse rights are unevenly invested in the teacher, other-initiated and other-completed repair can be expected, and that is what is found in our corpus. This is what Van Lier (1988) predominantly found. As he points out (p.211), the type of repair work is likely to reflect the nature of the context which the teacher and learners have jointly created; consequently, self-repair is more conducive to acquisition than other-repair, as it is less likely to result in a negative affective response. Also the teacher's personal teaching style may influence the type of repair work that occurs, as Nystrom's (1983) study of the correction styles of four teachers in bilingual classrooms demonstrated. In addition to repair work directed at solving problems of understanding, there is also the repair of learners' errors. Schwartz (1980) reports a general preference for self-correction over other-correction in both NNS-NNS and NS-NNS interaction.

3.5.3 Conclusion

To sum up, our data shows that LA2 group 1 remains the one with the most negotiation and the most numerous instances of negative evidence. That is unsurprising for several reasons: first of all, in LA1 group, the LA favours structured classes with several activities, where she can easily provide negative evidence (pronunciation exercise, explanation of grammatical point). At the other end of the scale, LA2 group 2 is the most active group and as it has been shown in the literature (Lyster 1998), in meaning-oriented classrooms, teachers do not want to break the flow of communication with some negative feedback and some metalinguistic information that would prevent students from talking. The LA in this group may feel that way and does want to encourage the students to talk even if it means not mentioning their errors. As for LA2 group 1 where the most feedback is provided (an average of 5.55 occurrences per class, a total of 50 occurrences in the 9 classes of our corpus), we can suggest that the presence of the two mature students P and S might have something to do with it, in the sense that they received feedback on 24 instances. This means that half of the negative evidence provided by the LA in that group was aimed at these two students in the space of only five lessons, since they changed groups after the Christmas holidays.

We might have expected different levels of correction given the different styles of the two LAs but here, both the level and the kinds of correction provided by LA1 and LA2 are very similar to one another.

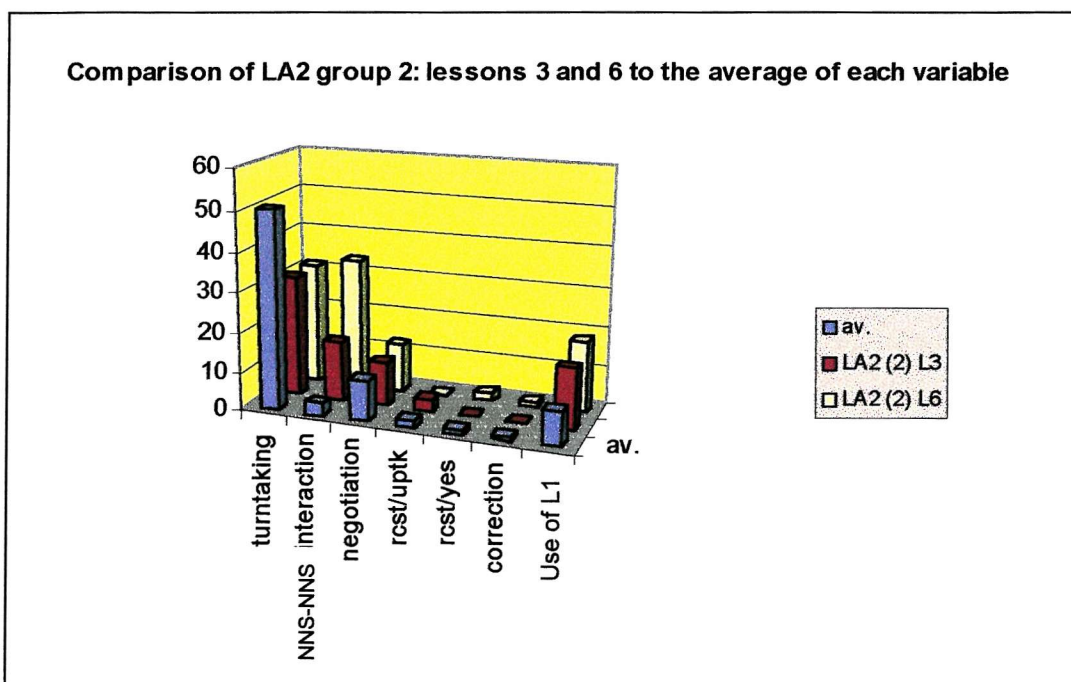
These results also show that even though learners self-complete or self-initiate some repair using code-switching and the others' help in dyadic interaction, they do so very rarely, and most of the corrections/recasts are made by the LAs. Our data however is consistent with the literature where recasts are concerned, and in the way that the LAs are sensitive to learners' need not to be face-threatened by overt corrections, especially in a setting where open correction attracts the attention of the whole group to the person who made an error. In

practice, it means that they sometimes repeat the corrected version of their utterance, but they may also act as if they had not been corrected at all. Repeating the correct version may only mean that learners acknowledge their correction, but it seems more likely that they just want to get the whole incident of making a mistake and then being corrected over and done with as quickly as possible. On the whole though, there is very little negative evidence provided, which prevents us from making any hypotheses as to the students' interlanguage improvement.

3.6 LA2 group 2: lessons 3 and 6

3.6.1 Results

Column chart 5



	turntaking	NNS-NNS interaction	negotiation	rest/upk	rest/yes	correction	Use of L1
av.	50,1401905	3,12	10,16	1,76	1,12	1	8,56
LA2(2) L3	30,63	15	11	3	0	0	15
LA2(2) L6	30,86	33	12	0	2	1	18

These two lessons are, as we have seen in this chapter, difficult to compare to the rest of the data. On this graph, we can see that out of seven categories, the results of these two lessons do not fit with three of them; these classes have less turn-taking for the LA (30.63% and 30.86% instead of 46.4%), more dyadic interaction (15 instances in lesson 3.33 in lesson 6, for an average of 3.12 per class), and more code-switching (15 occurrences in lesson 3, 18 in lesson 6, for an average of 8.56 per class). If we look at these figures differently, we can see that the LA takes less than a third of turns in these two classes, compared to an average of half, that there is roughly five times, and ten times more than the average of NNS-NNS

interaction in lessons 3 and 6 respectively. We can also find approximately the double of the average of use of L1 in these two classes. These are considerable differences. The negative feedback provided, however, is similar to the average, as are the negotiation sequences.

3.6.2 *Discussion*

In this chapter, we have focused our analysis on the variables and the reasons we could give to explain the presence (or absence) of each variable. In this section, however, we are going to concentrate on summarising the possible explanations for the above results. In other words, why do these classes differ for three variables (turn-taking, NNS-NNS interaction, use of L1), and why are the proportions of negative evidence and negotiation sequences similar to the average?

This summary should be helpful for the coming conclusion which will answer the research questions given at the end of our first chapter, and it should also help in providing us some limited, but hopefully useful pedagogic implications for the future of the undergraduate oral class.

First of all, it is important to stress the fact that the (quasi) absence of negative evidence not only in these two classes, but also in our whole data, is very much linked to the kind of setting that the oral class is. It is supposed to be the least threatening setting possible to encourage learners to interact. We have seen that both LAs try in their own way to lower their status (sometimes not very efficiently) by using the learners' L1 for example, although such occurrences remain rare, or by being themselves, i.e. young, "almost" students themselves, sharing cultural or intellectual references. Both LAs use everything possible in their means to facilitate students' interaction; they know that openly correcting students is not part of that facilitation process, and that it would stop or put a break on the number of students' turns,

and change the whole dynamics of the groups. So, it is not surprising to see a lack of negative evidence, which is consistent with our data.

On the other hand, the differences are striking as far as the amount of LA's turns, NNS-NNS interaction and use of L1 are concerned. We have seen that the decrease of LA talk is linked to the activity chosen; in lesson 3, a role-play, in lesson 6, a discussion on an issue genuinely alien to the LA. As for NNS-NNS interaction, it is obviously linked to the activities at least in these two particular classes: the role-play naturally triggers NNS-NNS interaction, and the fact that there is a genuine information gap on the side of the LA in lesson 6 pushes the students to co-construct and co-explain for the benefit of the NS. Finally, considering the use of L1 in these two classes, students talked about a typically British issue very close to their hearts in lesson 6 leading to the use of foreign concepts on the one hand, and to emotional comments on the other hand. In lesson 3, they talked about a controversial issue, which also led to emotional comments. This variable, the use of L1 in the oral class, occurs mostly in informal contexts and that is consistent with what is witnessed here: more turns on the part of the learners, more dyadic interaction, a more genuine issue to discuss, can lead to a more "natural" conversation, whose degree of informality in turn leads to a greater use of L1.

So, until now, we have seen that the amount of turns, NNS-NNS interaction, and code-switching are linked in our specific setting to the activity, or by a genuine information gap. We can also assume a link with a particular group of learners, with a very regularly active core of four students forming a "friendship group", thus talking in a non-threatening atmosphere.

The number of negotiation sequences in these two classes is very similar to the average of our data. As previously mentioned, this group of students does not negotiate more than the other groups, which can seem surprising considering that the literature claims that the less apparent

status differences, the more negotiation. Then again, the literature also suggests that negotiation is not an apparent feature of the language class. However, this group is the most active, and the setting does not have the same formality as a traditional language class. So, this is an interesting result which pushes us to ask the following question: what does trigger negotiation sequences?

Considering the generally non-threatening setting of the oral class, and the efforts of the LAs to lower their status, it must then be the lack of task-related conversation mentioned by Crookes and Rulon's study (1985). Here, we have two classes, one with a role-play, and a general conversation, where the learners are the holders of information. We have also seen that LA2 does not often initiate negotiation sequences, presumably not to slow the pace down, and prevent learners from participating.

We have seen that task-related conversation (e.g.: learners summarise the film extract shown the previous week, LA1 lesson 6) elicit more negotiation, and a role play or an activity where the LA is genuinely not an expert should entice more fluency (with more students' turns, more NNS-NNS interaction, possibly more use of L1). This last point brings us to the more complex issues of the role of the LA, briefly mentioned earlier, who has to adapt to the group s/he works with, and most importantly the role of the group. Even though, there might be a feeling that the LAs do not know exactly what their role is, and how they should face all the usual problems raised by this setting (in a word, being both a facilitator and a shaper of the learners' interlanguage), and by the group; indeed, playing the part of the LA is not easy, and some groups will be difficult to manage whatever the activity, and conversely, activities which work well with one group, might not work with another (even within the same group, an activity can sometimes work, sometimes not). Consequently, the LAs' lack of training needs to be addressed, and a proper agenda for the conversation class, taking into account all its characteristics, should be developed. However, let us reconsider now our research questions in the final section.

Chapter 4: Research areas revisited

After the analysis of the results and the discussion of variables, it is time to go back to our main research areas and more specifically to our first hypothesis in order to try and provide an answer for each research question.

We first suggested that the conversation class is a hybrid setting offering informal talk, potentially comparable to casual conversation, in the formal setting of a university classroom. By this, I meant that there seems to be a constant paradox in the oral class, because of its trying to replicate casual conversation along with visible signs of formality typical of the formal language class. The starting point of this work is the claim made by many researchers (Pica, 1994; Van Lier, 1998; Ellis, 1994; Hatch, 1978; Sharwood-Smith, 1986) that in order to become a proficient language user, one needs the clues coming from the *“kind of disordered but informationally-loaded situation of normal speech encounters”* (Sharwood-Smith, 1986). My first hypothesis according to which the conversation class is a hybrid setting enabled me to investigate whether this kind of class could be one of the very few settings in a university context where opportunities for speech-encounters, aiming to reflect language authenticity, arise.

In order to carry out this task, five variables have been selected. These have informed us as to the quantity, the different kinds, and the quality of interactions occurring in this setting. They also gave us clues as to the status relationships of participants (NS and NNS) and the role of the LA as a facilitator and shaper of the learners' interlanguage.

In this conclusion, we will therefore first address the issues of equality and inequality of participants in the conversation class, as suggested by Van Lier (1998) as one of the first main

group of issues for a general examination of interaction. We will then work on the second group, which includes issues of negotiation, and joint construction of talk and how these issues affect the oral class conversation. This relates to shared rights and duties of participation, that is interactional symmetry.

These issues of equality and symmetry will be useful to list the features of the oral class which can be affiliated to casual conversation, and then the features that can be linked to the traditional language class. This will suggest whether the interactions occurring in our setting show more similarities with a naturalistic setting or with a usual classroom. We will also talk about the need for contingency in the oral class interactions.

We will then focus our attention on the role of the LA and end this section on the potential pedagogical implications of our study, in order to both improve teaching and learning in the setting of the conversation class, and suggest potential areas for future research.

4.1 Issues of equality

First of all, the participants here are not equal. Obviously, we have the NS on the one hand (who is the expert in the class, the teacher, and is near-native). S/he sets the activity, is the main interlocutor and s/he provides feedback. On the other hand, we have the students who have to attend this class, which will provide them with useful practice for the oral exam at the end of the year.

What is especially interesting in our context is that the learners themselves do not share exactly the same status. Some have a higher status because of age (like P and S in LA2's group 1), because of a higher ability in the target language (like D, half Swiss in LA1 group), or because they are members of a friendly and active group. However, these students with a higher status still have a lower status than the LA, and in the period of data collection, they

have never threatened the NS's higher position except maybe by very rare instances of overlapping.

4.2 Issues of symmetry

Consequently, as Van Lier (1998) suggested, these unequal participants have asymmetrical interactions. It has been clearly shown with the first variable analysed in our discussion, turn-taking.

It informed us that the two LAs in the three groups take almost half of the turns of the classes. This is generally characteristic of formal language classes using the IRF format. This suggests at least two things: first, the LA may see their role as facilitator of conversation, and, in order to facilitate the interactions, they need to ask questions, provide feedback and/or praise the learners. Secondly, this result shows that the power relationships between the NS on the one hand, and the NNSs on the other, are very imbalanced, showing both inequality and lack of symmetry. This last point suggests that what is called a conversation class bears little resemblance to casual conversation. Even when we consider the two lessons that do not follow that pattern, allowing only 30% of the turns for the LA, the LA is still the central interlocutor for the students, and the use of NNS-NNS interaction is for his benefit. This shows again the level of inequality between the participants and consequently, their asymmetrical level of participation.

The analysis of this variable also suggested an imbalance between the learners themselves. Some remain virtually mute during the whole collection of data, and some others are, on the other hand, very active. As we have seen, their activity might be explained by a higher status, be it age and motivation (with the mature students P and S in LA2 group 1), good linguistic skills (D, half Swiss in LA1 group), or friendship group membership (the core of active students in LA2 group 2).

4.3 Similarities between the oral class and casual conversation, and the presence of contingency

If we go back to the first chapter and our definition of the casual conversation, we find the following definition: it is a kind of “*talk that is not motivated by any clear pragmatic purpose and which displays informality and humour. Pragmatic interactions tend to be very short because it is difficult to loiter around linguistically once the task has been achieved. Another difference is the level of formality. However, there is no single variety of casual conversation, and there are a number of important contextual dimensions which impact on the type of casual conversation we are likely to engage in*” (Eggins and Slade, 1997, p.16).

Obviously here, the interactions occurring in the conversation class are motivated by one pragmatic purpose, which is the oral exam at the end of year, although we can wonder about its saliency either for the LA or the students. We have indeed found in our data examples where there was not any clear agenda on the part of the LA, and the participants talked about their weekend activities and so on. The atmosphere of the class is also informal with a NS close to the age group of the majority of students, and thus with shared cultural references. The sitting arrangements on armchairs placed in a circle also adds to the relaxed atmosphere. In other words, everything is done to make the students feel at ease in order to encourage them to speak.

4.3.1 Use of learners' L1

Code-switching, translation, using one's L1 are known features of bilingual conversations. What is interesting also is that they are generally associated with informal settings and casual conversation. Formal classes, one assumes, do not allow switching codes, although vocabulary requests and translation will generally be expected. In our data, the students also use their L1 for different purposes, one of them being to convey humour or emotions which are a typical category of casual conversation, according to Eggins and Slade (1997). However,

they do so using their native tongue maybe not by active choice, but more because it is extremely difficult for learners to react quickly enough to make a joke or express emotions. Instead of the frustration they might feel at not being able to express their feelings, they choose to release their emotions even if they do so using their L1.

4.3.2 *NNS-NNS interactions*

Part of what makes a conversation casual, as well as contingent, is the fact that interlocutors feel free to address each other without too much attention to status relationships. A group of friends or work-colleagues (of the same hierarchical position) will usually talk to each other without the necessary intervention of another person with a higher status. Similarly, the extensive study of NNS-NNS pair interactions (Pica, 1987; Gass, 1997; Long and Porter, 1985) shows that no-one dominates or is in control, and that both learners contribute fairly equally to the talk.

In our study, the presence of NNS-NNS interaction and more specifically of dyadic interaction can mean that the interactants feel comfortable enough to talk between themselves without the potentially “reassuring” intervention of the teacher. The language assistant’s questions or comments generally prevent the interlocutors from losing face; the LA is here to manage the conversation as the holder of the floor, and as such, s/he will take measures (paraphrasing the input to make it more comprehensible, asking somebody else for an answer...), if s/he estimates a particular learner is in trouble. We have seen that learners choose to interact together when they want to co-explain an issue to the LA, or they do so as a way of expressing solidarity between themselves. However, again, the use of dyadic interaction as a sign of informality in the class is not common in our data, since one of our groups, “taught” by LA1, does not display any.

4.3.3 *Presence of contingency*

Hence, we have witnessed some interactions with casual conversation characteristics between the LA2 and a student in his group 2, where they speak about the best places to go out to listen to music, and with lesson 6 in the same group, where students talked about the decision by the University not to be associated with the NUS. These lessons provoked a lot of interaction, and the LA not being the expert is genuinely ignorant. Students, in both instances, are holders of power and there is a genuine role reversal. The interactions present numerous instances of overlapping and scaffolding between participants to get their message across to the NS. In this group, there is more symmetry between the participants, which leads to more contingency, which encourages normal and lively talk, thus in theory, grammaticalisation. The theory, as we have seen, is that less contingent language proceeds in a more static way, and treats the language as either form or function instead of as an organic whole. Obviously, contingent talk is more visible in conversation, where every utterance is normally connected to the previous one, and sets up expectations of what is going to be said next. Conversations happen with symmetrical partners, which leads us to the conclusion that symmetry is conducive to contingency. We also know that unequal partners tend to engage in asymmetrical interactions, which brings us to a partly unanswered question: what are the ways in which unequal discourse partners can engage in symmetrical and contingent interaction? The lessons mentioned above may form the beginning of an answer, which is that contingency might come to a certain extent from a genuine role reversal between the NS and the NNSs. The learners then are in a position of power, which momentarily elevates their status and increases their confidence, thus lowering the gap of inequality between them and the LA; they start interacting to explain a genuine issue to the NS, and the interactions occurring in this very specific and rare situation are contingent, and bear some similarities to a more casual conversation. The fact that the information gap is genuine appears to be one of the keys here to more contingency.

However, as we have seen in section 2, these lessons represent a minority, and contingency, or signs of informality in the interactions, only appeared in this group. This is not part of a typical lesson in our corpus.

Finally, it seems important to stress that none of these categories (contingency, dyadic interaction or the use of learners' L1) usually associated with casual conversation, are present in the majority of our data. They are only present in a limited way and depend greatly on the LA's idea of class management (see section 5). That brings us to wonder then about the question of formality in the conversation class.

4.4 Similarities between the oral class and the formal class

The main aspect of formality here is certainly, as mentioned in the first two sections, the obvious lack of equality between the NS and the NNSs, and consequently their low number of symmetrical interactions. In a word, the conversation class interactions are often similar to the IRF format. The perspective of the oral exam at the end of the year might also play a part in the minds of both students and LAs (although the exam has never been mentioned in the recorded classes nor during the period of data collection), and consequently makes the oral class a formal setting.

4.4.1 The Language Assistant

The role of the LA in the conversation class is central if s/he is to achieve contingency with unequal partners. Without any formal training, the LA must facilitate students' learning and shape their interlanguage. S/he has to set suitable activities, lower his/her status with all the tools s/he can find (age, shared cultural references, informal way of addressing people, not

providing a lot of negative feedback, trying to avoid all negative emotions not conducive to interaction, e.g. sarcasm, irony).

However, the oral class remains a traditional class in many ways and s/he is a leader of the class, the holder of the floor, the expert and the one who chooses and manages the activities. We have seen though that the two LAs have different styles in their management of the class, but they both have characteristics in common: they are both the main interlocutor for the group, and the one who provides negative feedback.

4.4.2 *Negative evidence*

We have seen that the feedback provided is consistent with the literature: it almost always consists of recasts.

The LAs are sensitive to learners' need not to be face-threatened by overt corrections, especially in a setting where open correction attracts the attention of the whole group to the person who made an error. It has been shown in the literature (Lyster, 1998), that in meaning-oriented classrooms, teachers do not want to break the flow of communication with negative feedback and metalinguistic information that would prevent students from talking. Recasts are thus the correction of choice for the LAs because they know students will not respond negatively to them, and they will not slow down the pace of the class. The LAs seem indeed to be extremely wary of slowing the pace of the class since both use a very limited number of recasts.

4.4.3 *Negotiation*

Another sign of formality in the oral class certainly is the fact that students, although advanced, will try to reply to the LA's question with a very short answer. So, it is obvious

that, in our context, collaborative discourse is used by the NS to push the students to interact more, even when unwilling to do so, and hopefully, to help with their interlanguage development. The very fact that students choose very short answers most of the time also tells us something about the formality of the setting. It is indeed mainly in formal classes that some interactants show some reluctance in participating, for different reasons: fear of losing face by making a mistake, lack of interest in the topic or the activity... When one engages in a casual conversation, one assumes that all the interlocutors are willing to participate equally. This is definitely not the case here.

However, the general results also show that neither LAs nor students are particularly keen to negotiate. In the case of the LAs, they seem to show some reluctance in engaging in long sequences of negotiation, because it would break the flow of communication in the class. Learners, on the other hand, do not want to embark on a negotiation sequence that might threaten their face and which is going to slow the pace of the class down.

We can thus conclude that the conversation class is a hybrid setting offering characteristics of both casual conversation and the formal language class. However, the conversation class bears more resemblance to the latter, and the presence of some of the characteristics from casual conversation can be seen in our data, as accidental. The conversation class is therefore a formal class which has the potentiality of becoming a setting with strong features belonging to casual conversation, adding to the quantity, the quality and the contingency of the interactions that could benefit the learners.

4.5 Pedagogical implications and avenues for further research

The pedagogical implications of this research are thus that the LAs should find activities which promote the most genuine interactions, in order to make the oral class the nearest

thing in a formal setting to the “*informationally-loaded situation of normal speech-encounters*” (Sharwood-Smith, 1986). In order to do this, LAs should receive some training in what constitutes successful interactions; further research should be carried out to investigate what activities promote interactions, to research signs of grammaticalisation in oral contexts, to study the complexity of learners’ interlanguage in similar settings to conversation classes, and more generally to reply to Van Lier’s (1998) question (p.175): how do we make unequal partners engage in symmetrical interaction?

We may have found the beginning of an answer in suggesting activities with genuine information gaps between the NS and the NNSs, but it is only the tip of the iceberg. It will be only when we find a suitable answer to this question that we will be able to have successful conversation classes providing a setting for rich interaction. Successfully answering this question will help to inform our understanding about all the characteristics of second language acquisition, be it negotiation, negative evidence, foreigner talk, status relationships, face and the role of the Language Assistant.

Finally, if friendship groups, and status relationships within the group of students, are important, then further research should investigate how they can be addressed in the conversation class, since even in successful oral classes, not everyone talks.

Bibliography

- Allen, P., Swain, M., Harley, B., and Cummins, J. (1990) "Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education", in Harley et al. (eds.) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-81.
- Allwright, D. (1983) "Classroom centered research on language teaching and learning: a brief historical overview", *TESOL Quaterly*, 17: 191-205.
- Anderson, J. (1983) *The Architecture of Cognition*, MA : Harvard University Press.
- Aston, G. (1986) "Trouble shooting in interaction with learners: the more, the merrier?", *Applied Linguistics* 7: 128-43.
- Atlinson, J.M. & Heritage, J. (eds.) (1984) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K. & Bofman, T. (1989) " Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learner ", *Studies in Second Language Acquisition* 11: 17-34.
- Bartning, I. (1997) " L'apprenant avancé et son acquisition d'une Langue Etrangère ", in AILE, ENCRAGES, Paris, 9 : 9-50
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.

Braidi, S.M. (1995) "Reconsidering the role of interaction and input in Second Language Acquisition", *Language Learning* 45 : 141-75.

Bremer, K., Roberts, C., Vasseur, M-T., Simonot, M. and Broeder, P. (1996) *Achieving understanding: discourse in intercultural encounters*. Harlow: Longman.

Carroll, S., Roberge, Y. & Swain, M. (1992) "The role of feedback in adult second language acquisition: error correction and morphological generalisations", *Applied Psycholinguistics* 13: 173-198.

Carroll, S. & Swain, M. (1993) "Explicit and Implicit Negative Feedback. An empirical study of the learning of linguistic generalisations", *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 357-386.

Cathcart, R. & Olsen, J. (1976) "Teachers' and students' preferences for correction of classroom errors", Fanselow and Crymes (eds.) *On TESOL '76*. Washington D.C.: TESOL.

Chaudron, C. (1986) "Teachers' priorities in correcting learning errors in French immersion classes", Day (ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Chaudron, C. (1986) "The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: a view of the SLA classroom", *TESOL Quarterly*, 20: 709-17.

Chaudron, C. (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chenoweth, A. et al. (1983) "Attitudes and preferences of nonnative speakers to corrective feedback", *Studies in Second Language Acquisition* 6: 79-87.

Chun, A., Day, R., Chenoweth, A., & Luppescu, S. (1982) "Errors, interaction, and correction: A study of non-native conversations", *TESOL Quaterly* 16: 537-47.

Clyne, M. (1978) "Some remarks on foreigner talk", in N. Dittmar, H. Haberland, T. Skutnabb-Kangas & U. Teleman (eds.), *Papers from the first Scandinavian-German Symposium on the Language of Immigrant Workers and their Children*. (155-169). Roskilde, Denmark: Roskilde Universiteits Center.

Coates, J. (1996) *Women's Talk*. Blackwell, London.

Crookes, G. & Rulon, K. (1985) "Incorporation of corrective feedback in native speaker/non-native speaker conversation", Technical report No. 3. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii.

Damhuis, R. (1993) "Immigrant Children in Infant-class Interactions. Opportunities for second language acquisition of young multilingual children in Dutch infant classes", *Studies in Second Language Acquisition* 15: 305-331.

DeKeyser, R. (1993). "The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency", *Modern Language Journal* 77: 501-514.

- Derwing, T.M. (1989) "Information type and its relation to nonnative speaker comprehension", *Language Learning* 39: 152-72.
- Derwing, T.M. (1996) "Elaborative Detail. Help or hindrance to the NNS listener?", *Studies in Second Language Acquisition* 18: 283-297.
- Dittmar, N. (1981) "On the verbal organization of L2 tense marking in an elicited translation task by Spanish immigrants in Germany", *Studies in Second Language Acquisition* 3: 136-64.
- Donato, R. (1994), "Collective scaffolding in second language learning", Lantolf, J.P. & Appel, G. (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 33-56.
- Edwards, A.D., & Westgate, D.P.G. (1987) *Investigating Classroom Talk*. London: Falmer.
- Egins, S. and Slade, D. (1997), *Analysing Casual Conversation*. Cassell.
- Ellis, R (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ferguson, C. (1975), "Towards a characterisation of English foreigner talk", *Anthropological Linguistics* 17: 1-14.
- Gass, S.M. (1988) "Integrating research areas: a framework for second language studies", *Applied Linguistics* 9: 198-217.

- Gass, S.M. & Varonis, E.M. (1994) "Input, Interaction and Second Language Production", *Studies in Second Language Acquisition* 16 : 283-302.
- Gass, S.M. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Berkeley, University of California.
- Gumperz, J.J. (1992) "Contextualization and Understanding", in Duranti, A. & Goodwin, C. (eds.) *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 229-52.
- Hatch, E. (1978) "Acquisition of syntax in a second language", Richards, J., (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 34-70.
- Hawkins, B. (1985) "Is the appropriate response always so appropriate?", Gass, S. and Madden, C. (Eds) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 162-78.
- Hawkins, R. (1987) "Markedness and the acquisition of the English dative alternation by L2 learners", *Second Language Research* 3: 20-55.
- Heritage, J. (1984) "A Change-of-State Token and Aspects of Its Sequential Placement", Atkins, J.M. & Heritage, J. (eds.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press, 299-345.

- Herron, C. & Tomasello, M (1988) “ Learning grammatical structures in a foreign language: Modelling versus Feedback ”, *The French Review* 61: 910-923.
- Hymes, D. (1972) “Models of the interaction of language and social life”, Gumperz, J.J. and Hymes, D. (eds.) *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 35-71.
- Hymes, D. (1974) *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. University of Pennsylvania Press.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M. and Fearnow, S. (1999) “Testing the output hypothesis”, *Studies in Second Language Acquisition* 21: 421-52.
- Kasper, G. (1989) “Variation in Speech Act Realization”, Gass, S., Madden, C., Preston, D., and Selinker, L. (eds.) *Variation in Second Language Acquisition*. Clevedon, Eng.: Multilingual Matters, 37-58.
- Keenan, E. & Comrie, B. (1977) “Noun phrase accessibility and universal grammar”, *Linguistic Enquiry* 8: 63-99.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford. Pergamon.
- Labov, W. (1972) “On the mechanism of linguistic change”, Gumperz, J.J. and Hymes, D., (eds.) *Directions of Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 512-38.

LaPierre, D. (1994) *Language output in a cooperative learning setting: Determining its effects on second language learning*. Unpublished master's thesis, University of Toronto (OISE), Toronto, Canada.

Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Harlow: Longman.

Lightbown, P., & White, L. (1987) "The influence of linguistic theories on language acquisition research ", *Language Learning* 37: 483-510.

Lii, J.H. (1994) "No talking in class", *New York Times* 10 Apr., educ. supp. 7.

Long, M.H. (1977) "Teacher feedback on learner error: mapping cognition", in Brown et al. (eds.) *On TESOL '77*. Washington D.C.: TESOL, 278-94.

Long, M.H. (1981) "Input, Interaction and Second Language Acquisition ", Winitz, H. (ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*. Annals of the New York Academy of Sciences 379: 259-278.

Long, M.H. & Porter, P. (1985) "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition", *TESOL Quarterly* 19: 207-28.

Long, M.H. (1996) "The role of the linguistic environment in second language acquisition ", Ritchie, W.C & Bathia, T.K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-468.

- Loshky, L. (1994) "Comprehensible input and second language acquisition: what is the relationship?", *Studies in Second Language Acquisition* 16: 303-323.
- Lyster, R. & Ranta, E. (1997) "Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms", *Studies in Second Language Acquisition* 19: 37-61.
- Lyster, R. (1998) "Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse", *Studies in Second Language Acquisition* 20: 51-81.
- Mackey, A. (1999) "Input, interaction and second language development", *Studies in Second Language Acquisition* 21: 557-587.
- Martin, J.R., (1997) "Beyond exchange: appraisal systems in English", S. Hunston and G. Thompson (eds) *Evaluation in Text*. Oxford: Oxford University Press.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University Press.
- Meisel, J.M. (1977) "Linguistic simplification: a study of immigrant workers' speech and foreigner talk", S.P. Corder & E. Roulets (eds.), *The Notions of Simplification, interlanguages and pidgins, and their relation to second language pedagogy*. Geneva: Droz, 88-113.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998) *Second Language Learning Theories*. Arnold.
- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993) "Focused communication tasks", *English Language Teaching Journal* 47:203-10.

- Nystrom, N. (1983) "Teacher-student interaction in bilingual classrooms: four approaches to error feedback", Seliger, H. & Long, M. (eds.) *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Ochs, E. (1988) *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialisation in a Samoan Village*. Cambridge University Press.
- Oliver, R. (1995) "Negative feedback in child NS-NNS conversation ", *Studies in Second Language Acquisition* 17: 459-481.
- Parker, K. & Chaudron, C. (1987) "The effect of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension", *University of Hawaii Working Papers in English as a Second Language* 6.2: 107-33.
- Pavesi, M. (1986) "Markedness, discoursal modes, and relative clause formation in a formal and informal context", *Studies in Second Language Acquisition* 8: 38-55.
- Pica, T. (1987) "Second language acquisition, social interaction, and the classroom", *Applied Linguistics* 7:1-25.
- Pica, T., Young, R. & Doughty, C (1987) "The impact of interaction on comprehension ", *TESOL Quaterly* 21 : 737-58.
- Pica, T. (1988), "Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction", *Language Learning* 38: 45-73.

Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., & Morgenthaler, L. (1989) "Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner", *Studies in Second Language Acquisition* 11: 63-90.

Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., Berducci, D. & Newman, J. (1991) "Language learning through interaction: what role does gender play?", *Studies in Second Language Acquisition* 13: 343-76.

Pica, T. (1992), "The textual outcomes of native speaker/ non-native speaker negotiation: what do they reveal about second language learning", Kramsch, C. and McConnell-Ginet, S. (eds.) *Text and Context: Cross-Disciplinary Perspectives on Language Study*. Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company, 198-237.

Pica, T. (1994) " Research on Negotiation: what does it reveal about Second Language Learning conditions, processes and outcomes? ", in *Language Learning* 44: 493-527.

Piennemann, M. (1989) " Is Language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses ", *Applied Linguistics* 10: 52-79.

Plough, I., & Gass, S. (1993) "Interlocutor and task familiarity: Effects on interactional structure", Crookes, G. & Gass, S. (eds.) *Task and Language Learning: Integrating Theory and Practice* . Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters, 35-56.

Plum, G.A. (1988) *Text and contextual conditioning in spoken English: a genre based approach*. PhD Thesis, University of Sydney.

- Pomerantz, A. (1984) "Pursuing a Response", in Atkinson, J.M. & Heritage, J. (eds.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Poynton, C. (1985) *Language and Gender: Making the Difference*. Deakin University Press.
- Reichardt, C.S., & Cook, T.D. (1979) "Beyond qualitative versus quantitative methods", Cook, T.D. & Reichardt, C.S (eds.) *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage, 7-32.
- Richardson, M.A. (1993) *Negative Evidence and grammatical morpheme acquisition: implications for SLA*. Perth: University of Western Australia, Graduate School of Education.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974) "A simplest systematics for the organization of turn taking in conversation", *Language* 50: 696-535.
- Sato, C. (1981), "Ethnic styles in classroom discourse", Hines, M. and Rutherford, W. (eds.) *On TESOL' 1981*. Washington D.C.: TESOL.
- Sato, C. (1985) "Task variation in interlanguage phonology", Gass, S. & Madden, C. (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 181-96.
- Saville-Troike, M. (1989) *The Ethnography of Communication; an Introduction*. Blackwell.
- Scarcella, R. (1983) "Discourse accent in second language performance", S.M. Gass & L. Selinker (eds.) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 306-26.

- Schegloff, E. (1981) "Discourse as an interactional achievement: some uses of "Uh huh" and other things that come between sentences", in D. Tannen (ed.), *Analysing Discourse Text and Talk*. Georgetown University Round Tables on Languages and Linguistics 32nd, 1981, 71-93.
- Schmidt, R.W. (1983) "Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence", N. Wolfson & J. Manes (eds.) *Sociolinguistics and second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 137-74.
- Schumann, J. (1978) "The acculturation model for second language acquisition", Gingras, R. (ed.) *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 27-50.
- Schwartz, J. (1980) "The negotiation for meaning: repair in conversations between second language learners of English", Larsen-Freeman, D. (ed.) *Discourse Analysis in Second Language Research*. Rowley, Mass.: Newbury House, 138-53.
- Schwartz, B. (1986) "The epistemological status of second language acquisition", *Second Language Research* 8: 1-38.
- Sharwood-Smith, M. (1986) "Comprehension vs. Acquisition: two ways of processing input", *Applied Linguistics* 7: 239-256.
- Sinclair, J.M. & Coulthard, M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press.
- Sinclair, J.M. & Brazil, D. (1982) *Teacher Talk*. Oxford University Press.

- Slimani, A. (1992) "Evaluation of classroom interaction", J.C. Alderson & A. Beretta (eds.) *Evaluating second language Education*. Cambridge University Press, 197-220.
- Snow, C.E., Van Eeden, R. & Muysken, P. (1981) "The interactional origins of foreigner talk: municipal employees and foreign workers", *Interactional Journal of the Sociology of Language* 28: 81-92.
- Spolsky, B. (1997) *Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Swain, M (1985) " Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development ", Gass, S.M. & Madden, C.G (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House, 235-53.
- Swain, M (1991) "French immersion and its offshoots: getting two for one", B.F. Freed (ed.), *Foreign Language Acquisition Research*. Lexington, MA: D.C Heath, 91-103.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998) "Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together". *Modern Language Journal*, 320-337.
- Tannen, D. (1990) *You Just Don't Understand: Men and Women in Conversation*. Ballantine Books, New York.
- Tannen, D. (1996) *Gender and Discourse*. Oxford University Press.

- Towell, R. (1987) "Variability and progress in the language development of advanced learners of a foreign language", Ellis (ed.) *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice-Hall International, 113-28.
- Trevis, A. & Porquier, R. (1986) "Second language acquisition by adult immigrants: exemplified methodology", *Studies in Second Language Acquisition* 8: 265-76.
- Van Lier, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Van Lier, L. (1994) "Language awareness, contingency, and interaction", Hulstijn, J. & Schmidt, R. (eds.) *Consciousness in Second Language Learning*. AILA Review 11: 69-82.
- Van Lier, L. & Matsuo, N. (1995) "Varieties of conversational experience". Unpublished essay. Monterey Inst. of Intl. Studies.
- Van Lier, L. (1998) "Constraints and resources in classroom talk: issues of equality and symmetry", Byrnes, H. (ed.) *Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*. New-York: The Modern Language Association, 157-82.
- Watanabe, Y. (1997) "Input, intake, and retention. Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary.", *Studies in Second Language Acquisition* 19: 287-307.
- Watson-Gegeo, K. (1995) "Ethnographic research in ESL: defining the essentials". Originally in *TESOL Quarterly* 22,4: 575-592. Reprinted in *Readings on Second Language Acquisition*, ed., by H. Douglas Brown and Susan T. Gonzo. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 36-54.

Watson-Gegeo, K. (1997) "Classroom ethnography." Hornberger, N. (ed.), *Research Methods in Language and Education*. Vol. 8 of *The Encyclopedia of Language and Education* (David Corson, general editor). Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 135-144.

White, L. (1987) "Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence", *Applied Linguistics* 8: 95-110.

White, L. (1990) " Implications of learnability theories for second language learning and teaching ", M. A. K. Halliday, J. Gibbons, & H. Nicholas (eds.), *Learning, keeping and using language*. Philadelphia : Benjamins, 271-86.

White, L (1991) "Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom", *Second Language Research* 7: 133-161.

Yule, G. (1996 a) *The Study of Language*. Cambridge University Press.

Yule, G. (1996 b) *Pragmatics*. Oxford University Press.

Zuengler, J. (1989) "Assessing an interaction-based paradigm: How accomodative should we be?", Eisenstein, M. (ed.) *The dynamic Interlanguage*. New-York: Plenum, 49-67.

Appendices

Table of contents

APPENDIX A : Transcripts of the conversation classes

Notes on Transcriptions	ii
LA1 group	
Lesson 1	1
Lesson 2	8
Lesson 3	11
Lesson 4	14
Lesson 5	17
Lesson 6	20
Lesson 7	26
 LA2 group 1	
Lesson 1	28
Lesson 2	36
Lesson 3	43
Lesson 4	52
Lesson 5	58
Lesson 6	65
Lesson 7	76
Lesson 8	82
Lesson 9	91
 LA2 group 2	
Lesson 1	98
Lesson 2	108
Lesson 3	116
Lesson 4	122
Lesson 5	133
Lesson 6	138
Lesson 7	149
Lesson 8	158
Lesson 9	167

APPENDIX B

Raw data	171
----------	-----

Notes on Transcription

In the following transcriptions, I used the following keys :

+ to signal a pause, a moment of silence

X to mark something inaudible, that I could not transcribe

[to mark a participant's overlap

LA 1, lesson 1

D : je m'appelle Debi, j'habite près d'ici à X

LA1 : à où ?

D : à X

LA1 : ah d'accord,

D : c'est assez loin, j'ai deux heures de bus chaque jour

LA1 : tu fais le trajet tous les jours ?

D : tous les jours oui ! Mais euh ça va ! et pendant les vacances, j'étais au Costa Rica, c'est euh en Amérique Centrale ?

LA1 : oui

D : pendant trois mois, je suis revenue, euh je suis rentrée euh il y a deux semaines alors je n'ai pas eu beaucoup de temps pour préparer et j'ai oublié mon français c'est pourquoi parce que j'ai pris espagnol ! donc, j'ai des difficultés à parler en français, euh ça m'arrive j'utilise le mot espagnol ! (rires)

LA1 : mais je te corrigerai à ce moment là !

D : oui, j'espère ! (rires) et euh, j'aime bien faire de la danse classique et jazz

LA1 : tu en fais ici ?

D : euh près de chez moi euh quoi d'autre ?

LA1 : pourquoi tu es allée au Costa Rica pour apprendre l'espagnol et pas en Espagne ?

D : euh, j'ai des cousins là-bas euh et j'ai aussi un bébé que je n'ai pas vu, il est euh, il a un an, il est né au Costa Rica parce qu'avant ils habitaient en Suisse parce que je suis à moitié suisse, à moitié anglaise

LA1 : OK

D : et il y a quatre ans, ils sont allés au Costa Rica pour habiter là-bas et j'ai eu l'opportunité d'avoir un bébé et de voir un peu de culture et je suis allée là-bas ; en juillet, j'ai appris l'espagnol dans l'université là-bas à San José, et les deux autres mois j'étais dans une école allemande où j'étais assistante d'anglaise mais c'était plus euh « trainee teacher », je ne sais pas comment on dit enseignant ?

LA1 : oui

D : c'était vraiment euh, j'ai eu l'opportunité d'être en face d'une classe et j'ai dû les apprendre ?

LA1 : leur apprendre

D : leur apprendre oui, et puis je suis revenue ! (rires) et les vacances se sont passées... je crois que c'est tout !

LA1 : c'est déjà pas mal !

L : je m'appelle Laura, j'habite près d'ici à Highfield, Nile Road et j'étudie le français et l'allemand et euh pendant les vacances, euh j'ai travaillé dans un bureau et après ça, je suis allée en Nouvelle-Zélande, oui, j'ai fait du ski, j'ai X...

LA1 : mmh

L : ma maison est à Guildford, assez près d'ici

LA1 : mais tu habites ici ?

L : oui

LA1 : tu partages une maison ?

L : oui, avec trois autres filles et un garçon

LA1 : que tu as rencontré euh

L : ici dans les halls

LA1 : dans une résidence ?

L : oui

LA1 : qu'est-ce que tu aimes faire ?

L : j'aime bien la méditation et aller aux cours de yoga

LA1 : et en Nouvelle-Zélande, qu'est-ce que tu as fait ?

L : j'ai visité les deux îlands

LA1 : les deux îles

L : les deux îles oui, et beaucoup de ma famille là-bas

LA1 : habitent là-bas OK ! mais ils sont Anglais et ils ont émigré ou bien, ils sont de là-bas

L : oui, ils sont de là-bas !

LA1 : donc tu as des origines de là-bas aussi

L : oui

LA1 : OK ! formidable! et tu vas souvent en vacances là-bas ?

L : non, c'est la première fois

LA1 : c'est la première fois... tu m'invites la prochaine fois ? (rires) comme ça, j'irai jouer au rugby !! Mike ?

M : oui, je m'appelle Mike et je étudie les « Contemporary Europe », je fais français et allemand ; je passe encore une année dans une résidence, je suis chef du bar à Chamberlain...

LA1 : comme l'année dernière !

M : oui... pendant les vacances, j'ai travaillé dans un magasin de euh c'est bricolage ?

LA1: oui

M : et XX des choses pour les maisons et aussi je suis allé à Italie

LA1 : en Italie

M : en Italie, pour faire une, un vacance pour les enfants handicapés...Nous avons visité Rome dans un groupe de XX

LA1 : tu faisais quoi ? c'était quoi ton rôle ?

M : euh, pour euh je donnais, je poussais les euh je sais pas le mot pour les wheelchairs

D : poussettes ?

LA1 : non, poussettes, c'est pour les bébés et les petits enfants... c'est fauteuil roulant

M : euh, je poussais les fauteuils roulant et aussi, les aider avec laver, manger et choses comme ça

LA1 : et comment tu avais trouvé ce job ?

M : euh, ma sœur était déjà dans ce groupe, on m'a invité à participer... c'était excellent !

LA1 : vous avez quand même visité ? vous avez visité quoi ?

M : nous avons visité le Coliseo

LA1 : en français, on dit le Colisée

M : le Colisée, la cathédrale de Saint Pierre, les fontaines de Trévie et euh les œuvres de peintres, j'ai oublié tous les noms !

LA1 : vous y êtes allés quand ?

M : euh fin d'août

LA1 : fin août ? ah j'y suis allée du 15 au 22 août, moi, on aurait presque pu se croiser euh dans les rues de Rome ! !

M : il y avait des chaleurs énormes !

LA1 : oui, oui, il faisait très chaud ! Ok et au pub à Chamberlain, ça se passe comment, tu fais quoi ?

M : pour commander toutes les bières, les spirits etc, et tout le nettoyage et aussi donner des ordres aux autres

LA1 : OK, bien et tu gagnes de l'argent ?

M : euh, pas exactement ! euh, comment on dit ça, euh je gagne des tokens

LA1 : euh

D : [des jetons

LA1 : euh oui mais pas exactement en fait, c'est quoi ?

M : euh, c'est c'est les tokens pour la bière et ça c'est tout ! on ne gagne pas d'argent, rien...

LA1 : tu gagnes des bières gratuites en fait !

M : oui

LA1 : bon, alors est-ce que vous êtes déjà allés en France ? Lisa, par exemple ?

Li : oui

LA1 : c'était quand ?

Li : euh, depuis que je suis née... euh, je sais pas ++ je suis allée à Paris, à Bordeaux, à Lyon, dans les Pyrénées...

LA1 : pourquoi ? parce que tes parents aiment la France ou quoi ?

Li : oui

LA1 : et toi tu en penses quoi ? tu en as marre ou quoi ?

Li : (rires) non, j'aime beaucoup !

LA1 : et tu y vas à quelle période ?

Li : ça dépend...

LA1 : et vous partez juste avec tes parents ?

Li : oui...

LA1 : et quand tu n'habiteras plus avec tes parents, tu auras envie de continuer d'aller en France aussi régulièrement que ça ?

Li : oui...

LA1 : oui euh bof euh (...) tu as pas l'air très enthousiaste hein ? et tu parles français quand tu es là-bas ?

Li : oui !

LA1 : tes parents parlent français ?

Li : un petit peu...

LA1 : OK ! Debi à toi !

D : je suis allée à Paris deux fois, c'est très très joli et très très intéressant Paris !

LA1 : mmh

D : et j'ai fait des échanges, un quand j'avais quatorze ans à Argenteuil et la deuxième fois, je suis allée à X près de Rennes... et j'ai encore, je suis encore en contact avec cette fille ; elle étudie l'anglais et l'espagnol à Rennes, et l'année passée, je suis allée chez elle pour euh dix jours je crois...

LA1 : pendant dix jours

D : oui, pendant dix jours... euh sa famille est très très gentille et euh, c'est génial, je m'amuse très bien, je suis allée au Futuroscope avec eux, à Paris une fois...

LA1 : elle s'appelle comment parce que ma cousine habite à X ?

D : ah bon ? c'est là où j'étais !! bon, je suis aussi allée en Suisse Romande, c'est là où on parle français, à Vevey...

LA1 : tu faisais quoi ?

D : d'abord j'étais fille au pair et après j'étais avec des handicapés...

LA1 : et pourquoi vous habitez en Angleterre et pas en Suisse ?

D : euh, parce que mon père, il est Anglais et quand j'avais seize ans, il a décidé de revenir en Angleterre mais je crois qu'ils vont rentrer en Suisse dans cinq ou dix ans et j'aimerais bien après mes études ici aller en Suisse... c'est mon projet !! (rires)

LA1 : c'est bien ça et toi Laura ?

L : euh pendant mes A-Levels, je suis allée au sud de la France parce que nous avons étudié la région et nous avons visité Aix et Marseille, c'est pendant l'été, il faisait très chaud, j'ai aussi fait un échange à Lyon... c'est beau, c'est une ville ancien

LA1 : ancienne

L : ancienne et je voudrais visiter Paris et je pense que Paris est très belle

LA1 : c'est une très belle ville et tu as gardé des contacts avec des gens de Lyon ?

L : euh, oui un peu... mais nous nous écrivons quand nous avons le temps mais c'est très rare..

LA1 : et toi Mike ?

M : oui, j'ai visité la France plusieurs fois pour les vacances : euh, j'ai visité, j'ai eu des vacances en Bretagne, c'était excellent... j'ai visité la Côte d'Opale XX

LA1 : et tu y es allé quand ?

M : un petit village pas loin de Saint-Malo...

LA1 : OK, mais pas où quand ?

M : quand ! ah, c'était il y a six ans !

LA1 : et c'était sur les vacances d'été ?

M : oui

LA1 : et tu as eu du beau temps ?

M : ah oui, oui !

LA1 : tu as eu de la chance alors parce qu'on dit toujours qu'il pleut en Bretagne !

M : vraiment ? il y avait plusieurs orages mais c'est tout !

LA1 : ça dépend des années...bon, est-ce que vous avez des idées sur où vous voulez aller l'année prochaine ?

M : euh, je ne suis pas décidé entre la France et l'Allemagne ; je crois que j'ai la possibilité de ... euh étudier dans les deux parce que je fais « Contemporary Europe » et il faut aller à l'université dans un pays et je ne suis pas du tout sûr...

LA1 : je crois qu'il y a des filles qui faisaient « Contemporary Europe » l'année dernière et qui sont parties pendant l'année en Espagne et ensuite pendant les vacances en France...

M : oui

LA1 : je pense que tu peux combiner les deux...

M : oui, j'espère visiter les deux mais je ne suis pas encore décidé où je veux étudier...

LA1 : et ça serait suivre des cours, pas suivre des cours ou quelque chose comme ça ?

M : non, il faut suivre des cours à l'université mais je ne sais pas pourquoi !

L : euh, je veux aller en France mais près de border

LA1 : Bordeaux

L : non border !

LA1 : ah la frontière, d'accord la frontière ! avec quoi ?

L : avec Allemagne, peut-être Strasbourg

LA1 : c'est une très belle ville Strasbourg !

L : je voudrais aller à l'université

LA1 : et pourquoi près de la frontière, pour pouvoir visiter l'Allemagne aussi ?

L : euh, parce que j'ai étudié aussi l'allemand, donc ce sera très pratique si je peux le faire

LA1 : oui, et puis c'est sympa l'Alsace comme coin !

L : oui !

D : euh, c'est pareil, j'étudie l'allemand mais euh, aussi le français et j'aimerais bien aller en Suisse parce qu'on a les deux langues et aussi euh, comment on dit « relatives here »

LA1 : de la famille

D : de la famille

LA1 : des parents

D : de la famille et j'aimerais bien faire euh comment ça s'appelle, j'ai aussi beaucoup d'amis là-bas et euh j'aimerais bien faire connaissance autres parts du pays

LA1 : non, faire connaissance c'est faire connaissance avec quelqu'un

D : avec quelqu'un oui...

LA1 : donc connaître ou découvrir

D : découvrir ; j'aimerais bien retourner...

LA1 : OK et toi Lisa ?

Li : euh, je voudrais passer l'année en Espagne

LA1 : mmh

Li : euh peut-être comme assistante et les vacances en France peut-être à Vienne, à côté de Lyon parce que j'ai fait un échange à Vienne, c'est euh je sais pas 7 ans et euh j'aime beaucoup et ils ont un grand festival de jazz...

LA1 : mmh

Li : pendant l'été et c'est très joli ! mais je sais pas...

LA1 : OK, c'est bon pour aujourd'hui. On s'arrête là !

LA1, Lesson 2

LA1 : alors qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ?

*Re a du mal à expliquer ce qu'elle fait réellement quand elle est sur son bateau

D : tu diriges les autres ou euh tu fais ça toute seule ? (rires)

*Re essaie d'expliquer le film « la haine »

D : oui, c'est ça !

LA1 : ça y est, Debi a une illumination !! (rires)

D : c'est en douze heures ou quelque chose, ce qui se passe

LA1 : [24 heures

D : 24 heures oui, je pense avec trois euh, ah oui, c'est ça ! + trois jeunes : un juif euh, un beur euh, j'ai oublié

LA1 : oui, c'est ça !

D : il se passe assez vite oui euh,

LA1 : ouais

D : c'est à Paris ou quelque... ?

LA1 : oui, ça se passe à Paris, enfin dans la banlieue parisienne... Les prénoms des personnages, non ? ++ une vague histoire ?+++ de quoi tu te rappelles Debi, dans le film ?

D : euh, il y a un pistolet (rires), une arme...

LA1 : un pistolet oui...

D : mais ces trois jeunes, ils ont +, je sais pas comment ça se passe, je sais pas ce qu'ils doivent faire... Il y a quelque chose et en les 24 heures, il y a deux qui meurent... je crois

LA1 : on va pas raconter la fin, parce que ça perd un petit peu du suspense !! (rires)

*LA1 situe les personnages

D : je crois que ça montre aussi la vie dans une, comment on dit, une cité ?

LA1 : oui

D : euh et c'est, c'est le problème qui, qu'ils expérimentent

LA1 : oui

D : mais je crois que le film était montré aussi au gouvernement français, parce que euh, pour qu'ils puissent voir euh ce qui se passe dans une, un banlieue pareil

LA1 : mmh, ouais, à l'époque, c'était Lionel Jospin qui était Premier Ministre et il avait décidé de montrer le film à tous ses ministres

D : mmh, ouais et il a gagné aussi un prix, je crois non, à Cannes, non ? oui, ça serait X

LA1 : oui, donc le point de départ du film c'est quoi ?

D : ah ils ont ++ (rires), ils ont soit pris le pistolet ou ils ont trouvé ?

LA1 : ouais, ils ont trouvé

D : [le pistolet d'un gendarme

LA1 : oui

D : et euh après euh, ils ne savent pas si ils doivent le rendre ou je ne sais pas quoi...

LA1 : oui, à quelle occasion ils l'ont trouvée l'arme ?

D : c'est près euh ah !! (rires) c'est après un euh, comment on dit « a strike »

LA1 : non, c'était pas une grève, c'était une manifestation, des affrontements...

*LA1 resitue les affrontements et la blessure d'un des personnages

D : euh, c'était un de ses amis

LA1 : oui, c'est un ami des trois...

D : il était blessé par quelque chose et ils vont euh « revenge »

LA1 : pardon ?

D : « revenge », c'est quoi ?

LA1 : oui, ils veulent se venger...+++

D : euh, il y a toujours une montre qui montre quelle heure tout se passe

LA1 : [oui, oui ! comme ça se passe en 24 heures, de temps en temps, il y a une montre qui s'affiche sur l'écran...

*LA1 montre un extrait du film

D : c'est assez drôle aussi

LA1 : oui, c'est assez drôle oui ! Vous pensez quoi du fait que ça soit tourné en noir et blanc ? ça donne quoi comme effet ?

D : normalement, ça fait un effet d'un film ancien, mais c'est différent par exemple avec la montre, je ne sais pas ; c'est quand même un film moderne...

LA1 : oui, mais si vous aviez vu ça en couleur, qu'est-ce que ça aurait changé ? c'est quoi la différence ?

D : peut-être ça souligne la différence entre la vie comme ça et l'autre vie, pas urbaine... Je ne sais pas, parce que noir et blanc, c'est très séparé

LA1 : oui, ça contraste beaucoup

D : oui, et alors ça contraste aussi avec d'autres vies, je ne sais pas...

R : c'est peut-être euh parce que euh c'est se situe dans les HLM et euh les euh environnements très, très euh...

D : pauvres ?

R : oui, oui

D : oui, parce que normalement si

R : [très gris

LA1 : ça manque de vie tu veux dire ?

D : c'est triste peut-être

LA1 : c'est triste...

R : oui

D : aussi, normalement, les télévisions qui sont en noir et blanc euh sont anciens, vieux

LA1 : oui

D : alors pour les jeunes qui sont pauvres, alors ce n'est pas toujours le cas mais, normalement on a une télévision en couleur maintenant + non ? (rires) Normalement, les télévisions modernes nouvelles sont en couleur, les émissions et tout ça, et ça fait je ne sais pas, c'est X bizarre... (rires) il a été tourné quand ce film ?

LA1 : 94 je pense

D : mmh...

LA1 : OK, bon ça va pour aujourd'hui. A la semaine prochaine !

LA1, Lesson 3

LA1 : comment ça va ?

S : ça va.

LA1 : quelqu'un a fait quelque chose d'intéressant ce week-end ? dans un autre groupe, il y en a qui sont allés faire du surf, d'autres sont allés à Paris... moi, j'ai corrigé des copies ! Bon, alors on va poursuivre ce qu'on a fait la semaine dernière... Vous étiez toutes là la semaine dernière ?

The group : non !

LA1 : Ok, donc il va falloir que Laura et Debi racontent aux autres ce qu'on a fait la semaine dernière... (rires)

S : nous avons vu le film " la haine "

D : le début ?

S : le début, le début

LA1 : pas le début, un extrait !

S : pas le début ?

LA1 : non, c'était pas le début !

S : ah, j'ai l'impression que nous avons vu le début ! ah... (rires) euh (addressing the others) euh, vous avez vu la haine ?

Le groupe : euh non !

S : c'est un film euh de la vie urbaine à Paris, dans la banlieue pauvre

D : dans les HLM

LA1 : mmh, HLM, c'est bon ? OK

D : il y avait un juif, un beur, un ++ noir ?

LA1 : mmh

D : et l'histoire se passe pendant une journée, de vingt-quatre heures... il y a un montre qui est euh sur... qui est montrée euh, de temps en temps pendant le film... qui fait tic euh, non (rires), je ne sais pas comment on dit !

LA1 : tic-tac

D : tic-tac et alors, euh qu'est-ce qui se passe ? ah oui ! et alors l'un deux, c'était le euh juif ? non, c'était le noir qui était blessé par un des gendarmes ?

LA1 : non

D : non, il y avait un de ses amis qui ...

LA1 : voilà !

D : ah oui, donc c'était un de ses amis qui était blessé par, euh, qui a été blessé par euh les policiers euh, il y avait un nom spécial pour ces policiers...

LA1 : CRS

D : CRS et ils ont dit, ils ont trouvé un revolver et ils ont dit s'il n'arrive pas à se sortir, de son état euh de santé, euh, ils vont tuer un de ces CRS...

L : c'est les gendarmes les CRS ?

LA1 : euh, c'est pas vraiment des gendarmes, c'est les gens qui sont chargés de maintenir l'ordre dans les stades de foot, les manifestations... Donc, c'est pas des gendarmes, c'est pas non plus la police, c'est un service de la police ...

D : ça veut dire quoi CRS ?

LA1 : euh, je ne sais pas ! (rires) je vais chercher dans le dictionnaire...

D : euh, en anglais, on a une expression " an eye for an eye, a tooth for a tooth "

LA1 : œil pour œil, dent pour dent !

D : ah OK ! alors, ça, c'est leur idée ; alors, si il meurt, ils vont tuer un de ces CRS, et euh quoi d'autre dans ce film ? euh, on a vu comment la vie passe, une journée dans la banlieue, la musique, leur culture, le hip-hop... et un autre incident, ils se font presque arrêter par les gendarmes...

LA1 : ah, j'ai trouvé CRS : compagnie républicaine de sécurité

D : le mieux, c'est de voir ce film ! euh, pourquoi il y a un " s " à républicaine ?

LA1 : euh, non, il n'y a pas de " s " !! (rires) Bonne remarque... Mike, tu as vu la haine ?

M : oui, dans notre classe de 194, nous avons fait des exercices...

LA1 : bon, extrait suivant... (she shows the extract of the film)

D : il y a d'autres personnes dans la banlieue et euh, il y a aussi des conflits entre eux, alors ils n'acceptent pas tous les autres dans la banlieue, je ne sais pas, il y a des groupes différents...

LA1 : oui, il y a des groupes sur le toit, mais ce n'est pas forcément des gens qui ne s'entendent pas...

D : euh, mais alors un CRS arrive...

LA1 : euh, non, là, c'est pas un CRS, c'est un policier ; les CRS, ils sont toujours en uniforme, avec de grosses chaussures, le casque, les boucliers en plexiglas...

D : ah d'accord !

LA1 : là, ça doit être un gendarme ou un policier de la police municipale...

D : ah oui, donc un gendarme arrive et il euh demande descendre poli euh, poliment ?

LA1 : oui !

D : et il n'y aura pas de problèmes si vous descendez maintenant, et alors ils ne veulent pas

LA1 : mmh, ils ne veulent pas

D : et euh, ils commencent à se débattre

LA1 : à se battre, mmh...

M : il y a aussi deux frères sur le toit

LA1 : oui

M : et euh le frère, il dit à l'autre de descendre

LA1 : donc il y a Saïd et Nordin, son grand frère...

D : c'est son frère ?

LA1 : oui, c'est son frère aîné

D : ah oui euh, c'était quoi, c'était quoi le frère ?

LA1 : pardon ? euh, grand frère, ah oui euh, frère aîné, plus vieux que Saïd

D : c'est quoi " step-brother " ?

LA1 : c'est beau-frère !

D : ah oui !

LA1 : donc Debi avait l'air de dire que tu penses que ceux qui sont en bas de l'immeuble, qui s'insultent, c'est des gens de la banlieue aussi... c'est ça ou pas ce que tu disais tout à l'heure en disant qu'il y avait des groupes séparés...

D : je ne sais pas, je n'ai pas vu ce qu'il y avait en bas, mais ils ont commencé à dire des mots gros !

LA1 : (rires) des gros mots oui ! est-ce que vous avez compris qui c'était, les gens qui étaient en bas ? non ? bon, je vais vous le remettre... (she shows the extract again)

D : il veut voir... la banlieue...

LA1 : oui, il veut venir voir ce qui se passe dans la banlieue, mais pourquoi est-ce qu'il choisit exactement ce moment là pour venir ?

D : parce qu'avant il y avait un conflit entre les gens de la banlieue et XX et alors c'est après, je crois...

LA1 : oui ? et les autres, qu'est-ce que vous dites ? +++ il vient se montrer pour rétablir les relations entre la mairie et la banlieue...

LA1, Lesson 4

LA1 : Bonjour tout le monde ! Alors, Lisa, qu'est-ce que t'as fait de beau, ce week-end ?

Li : euh, le vendredi soir et le dimanche, j'ai travaillé dans le pub et euh le samedi, je fais du window-shopping

LA1 : du lèche-vitrine

Li : oui, du lèche-vitrine

LA1 : quel pub tu travailles ?

Li : « Giddy Bridge », London Road.

LA1 : et tu fais quoi ? tu es au bar ou...

Li : je suis une serveuse

LA1 : tu es serveuse

Li : oui... c'est tout !

LA1 : qu'est-ce que t'as fait comme travail ce week-end ?

Li : du travail ?

LA1 : je sais pas, tu as fait du travail scolaire, des devoirs ?

Li : euh, non, pas ce week-end... j'ai travaillé beaucoup dans le pub ! (rires)

LA1 : ça paye bien ? tu gagnes bien ?

Li : [oui, oui, c'est £4

LA1 : bien ! et tu l'utilises à quoi ton argent ? pour faire quoi ?

Li : en ce moment, pour payer mes euh, les « tuition fees »

LA1 : les frais d'inscriptions... euh, non, c'est pour un hall ou c'est pour la fac ?

Li : euh non, c'est pour la fac

LA1 : donc c'est les frais d'inscription... et après quand tu les auras payés, tu vas partir en voyage quelque part ?

Li : euh, je sais pas, peut-être dans les vacances...

LA1 : il y a un endroit où tu as envie d'aller ?

Li : non, non

LA1 : tu n'as pas un rêve de voyage dans les Antilles ou les Caraïbes ?

Li : (rires) si, si, j'ai le rêve mais je ne peux pas

LA1 : d'accord pas pour le moment... Debi ?

D : moi ? euh rien d'intéressant... le samedi, j'ai fait mes devoirs de français, pas mal et le dimanche, j'ai commencé avec mon projet de l'allemand, parce qu'on a deux projets. Un, c'est un, euh comment on dit « assignment » ? un travaux

LA1 : un devoir

D : devoir ? alors un projet et un devoir à faire euh la semaine prochaine et il y a beaucoup de travail à faire

LA1 : c'est sur quoi ?

D : sur la politique... c'est très difficile... Mais hier, je suis allée au cinéma et j'ai vu « le dîner de cons », c'était très bon !

LA1 : ah et alors ?

D : (rires), non c'était génial ; chaque fois que l'homme, le petit homme qui est assez costaud (rires)

LA1 : Jacques Villeret, il s'appelle !

D : il est génial ; il est un acteur incroyable, parce qu'il n'y avait pas beaucoup de personnes pour le film, on était je crois euh 7 ou 8 personnes et tout se déroulait dans un appartement et c'était incroyable. C'était une histoire d'un con, mais il n'était pas vraiment un con, Jacques Villeret, je crois il a joué dans un film « les enfants du marais »...

LA1 : oui... mais tu peux expliquer aux autres s'il te plaît parce que là, j'ai l'impression qu'ils sont complètement déconnectés !

D : d'accord, donc « les enfants du marais », c'est un film français euh, je sais pas...

LA1 : c'est l'histoire de quoi ?

D : d'un homme qui arrive dans le paysage et qui reste... il y a deux hommes et lui, je ne sais pas tellement, euh comment on dit, euh je ne sais pas, il y a déjà un an j'ai vu ce film !!

LA1 : alors raconte-nous « le dîner de cons » alors !

D : alors, il y a deux des acteurs principaux euh un con, qui était Jacques Villeret et l'autre était euh, euh homme des affaires ?

LA1 : homme d'affaire, il était homme d'affaire

D : homme d'affaire, et cet homme d'affaire, il invite chaque semaine un con à un dîner

LA1 : est-ce que vous savez ce que c'est un con ?

D : ça veut dire quelqu'un qui n'est pas très intelligent ! (rires) alors, cette semaine là, il a invité quelqu'un qui travaille dans le Ministère de...

LA1 : des Finances

D : oui et son passe-temps est de construire des bâtiments avec des allumettes et chaque personne, il montre ses photos « alors moi, j'ai construit la Tour Eiffel et ça prend combien

d'allumettes ? » et je sais pas, il est vraiment passionné par son passe-temps ! mais, c'est vraiment à cause du fait que sa femme lui a quitté

LA1 : l'a quitté

D : l'a quitté euh deux ans avant et alors, il est devenu peut-être un peu fou sur ce passe-temps ! et alors, il était invité à cette homme d'affaire mais dans, euh cet homme d'affaire, il a pas cassé son dos mais il a blessé son dos

LA1 : oui, en fait il s'est fait un tour de reins.

(...)

D : bref, c'est assez compliqué mais c'est très bien fait, il faut le voir, je l'ai pas très bien expliqué mais ça c'est assez compliqué.

LA1 : ça passe au Harbour Lights ?

D : oui, ce soir encore

LA1 : oui, c'est un film qui a très bien marché en France !

The LA ends the class with a pronunciation exercise.

LA1, Lesson 5

LA1 : alors, qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ?

L : euh, je suis allée chez moi... Je suis restée chez moi..

LA1 : OK, et toi Mike ?

M : euh, j'ai passé une semaine très intéressante, lisant les livres sur les politiques allemands...

LA1 : ah oui, c'était très intéressant ! (rires)

M : et histoire allemand ! et en ce moment, je suis en train d'essayer d'écrire des rédactions sur les politiques et l'histoire allemand.

LA1 : c'est quoi les sujets ?

M : euh, je fais « Contemporary Europe »

LA1 : oui !

M : et en ce moment, nous avons une rédaction concernant Gerard Schroeder

LA1 :mmh

M : et aussi une rédaction sur l'histoire des politiques allemands, pour les études européennes...

LA1 : super !

M : oui ! (rires)

LA1 : tu es content de faire « Contemporary Europe » !

M : oui ! et aussi, j'avais plusieurs cours la semaine dernière aussi pour euh l'économie.

LA1 : l'économie... Donc, tu n'es pas rentré chez toi, tu es resté ici

M : non, je suis resté ici...

LA1 : et Debi, tu as fait quoi ?

D : je n'ai rien fait de spécial... j'ai dormi, j'ai travaillé...

LA1 : tu avais des essais sur quoi à faire ?

D : euh, d'abord on a eu un projet sur la politique allemande, après j'ai dû faire deux essais et j'ai encore un projet à faire pour la semaine prochaine...

LA1 : vous n'oubliez pas non plus que vous avez un projet sur les médias à faire +++ (rires) et oui, il faut y penser, faire les groupes, etc...(interlude sur le projet)

Aujourd'hui, on change les rôles, c'est vous qui allez me poser des questions, OK ? donc, si vous avez des questions sur l'année prochaine en France, sur les facs en France ou les écoles, je vous écoute ! ou plutôt comment vous voyez la fac en France et encore une autre question, est-ce que vous allez être à la fac ou bien assistant dans un collège ou lycée ?

M : moi, je n'ai pas le choix, je vais étudier parce que je fais « contemporary Europe » et on n'a pas le choix, il faut aller à l'Université...

D : c'est bizarre, et moi aussi.

LA1 : oui, c'est bizarre... tu as demandé quoi toi Laura ?

L : d'aller à Rouen !

LA1 : pourquoi ?

L : parce que c'est assez près de Paris et c'est aussi pas très loin d'ici, donc ce ne sera pas aussi très difficile d'amener des choses...

LA1 : oui, donc toi tu as choisi le côté pratique des choses ! (rires) et toi Mike, où vas- tu aller ?

M : j'ai choisi Potsdam en Allemagne

LA1 : pourquoi ?

M : je vais étudier dans l'ouest euh, l'est euh de l'Allemagne parce que c'est euh très intéressant. Aussi, j'ai envie de visiter Berlin et peut-être aller en Russe aussi...

LA1 : mmh, en ?

M : Russe ?

LA1 : Russie ?

M : en Russie, oui ! et qu'est-ce que c'est Poland ?

LA1 : qu'est-ce que c'est ?

M : Poland ?

LA1 : la Pologne

M : Pologne ?

LA1 : oui, tu voudrais voyager donc...

M : oui

LA1 : tu avais le choix avec d'autres universités ?

M : oui euh, pour le deuxième choix j'avais le choix entre X et X et aussi, j'avais le choix dans les universités du sud de l'Allemagne comme Heidelberg et X, mais je voudrais toujours dans l'Est !

LA1 : et toi Debi ?

D : j'aimerais bien être assistante en Suisse

LA1 : en Suisse, où ça en Suisse ?

D : à X

LA1 : c'est où ça ?

D : c'est près de Zurich...

LA1 : c'est bien la Suisse, c'est central, tu peux aller en Allemagne, en Italie, en France, faire du ski... ah, je vais être jalouse hein !! (rires)

She ends the class explaining a grammatical point.

LA1, Lesson 6

LA1 : vous avez une vague idée de ce que vous voulez faire avec les pubs ou pas du tout ?

D : pas du tout !

LA1 : pas du tout ! OK !

D : parce que pour deux, deux mille mots, c'est difficile...

LA1 : c'est pas beaucoup deux mille mots ! ça fait combien de pages ?

M : assez !

D : cinq, six !

LA1 : c'est pas énorme ! c'est quoi le sujet ? c'est la publicité dans les magazines ?

D : dans la presse écrite

LA1 : OK !

D : moi, j'ai cru, euh j'ai eu une idée...

LA1 : oui !

D : euh, sur la publicité, euh sur la publicité sur la santé... alors, tout ce qui est euh, tout ce qui concerne la santé ! parce que je sais ici, en Angleterre, il y a encore des pubs, pour des cigarettes, tout ça, et en France c'est interdit n'est-ce pas ?

LA1 : ouais, ouais ! c'est interdit. Par contre, vous trouverez euh, je sais que dans le Télérama, il y a encore des pubs pour le whisky, pour la bière alors que théoriquement euh... non, remarque... est-ce qu'ils ont le droit de mettre ça dans la presse écrite ? parce que ça a pas le droit de passer à la télé, ça c'est sur ! les marques d'alcool à la télé et de cigarettes n'ont pas le droit !

M : les pubs pour l'alcool sont-elles aussi interdites ?

LA1 : est-ce que les pubs pour l'alcool sont interdites ? euh en fait, ça c'est un problème, c'est ça le truc, c'est que les publicités sont pas interdites mais euh les publicités quand on déclare que c'est publicité ... quand ça passe sur une page de publicité, à ce moment là, ils ont le droit par contre, ils ont pas le droit de faire de la publicité indirecte, c'est à dire par exemple, quand tu regardes un match de foot et qu'il y a un panneau Heineken ou whatever...

D : ça c'est interdit ?

LA1 : ça, c'est interdit oui !

D : ça, c'est pour l'alcool ?

LA1 : oui et pour les cigarettes aussi... ils ont pas le droit d'être euh, de figurer de sponsors pour un événement, par contre, ils ont le droit de faire de la pub dans un page de publicité parce que ça influence moins les esprits des gens... je pense que c'est ça le truc...

D : je crois que je n'ai jamais vu de pub pour les cigarettes dans les magazines, non plus sur les grands panneaux...

LA1 : si, si, y en a !

D : oui ? mais dans euh..

LA1 : [en tout cas pour l'alcool, il y en a, ça c'est sur ! (gives advice on how to write the essay on ads)]

D : aussi, il y a des pubs sur internet, on pourrait faire quelque chose non ?

LA1 : mmh, oui... le problème c'est que c'est la presse écrite quand même...

D : la presse écrite, est-ce que c'est internet ?

LA1 : ça peut... par exemple, « Le Monde » c'est sur internet et « Le Monde » c'est de la presse écrite... par contre, si vous cherchez des infos sur « Le Monde » sur internet, il n'y aura pas de pubs, il y en a dans « Le Monde » journal mais pas dans « Le Monde » sur internet.

D : mais moi, j'ai, c'est pas sur le euh internet mais il y a toujours un petit euh...

LA1 : oui euh la banderole en haut là ?

D : oui ça c'est de la pub !

LA1 : oui, c'est vrai, c'est de la pub ça !

D : parce que chaque fois qu'on imprime, c'est toujours là !

LA1 : oui, c'est vrai ! mais c'est tout le temps la même, c'est un peu différent, tu peux pas les étudier de la même façon... (other advice) vous faites ça à combien ?

D : nous, on était cinq, mais c'est meilleur d'être quatre ou trois...

LA1 : oui, cinq ça fait beaucoup ! au niveau organisation, ça va être difficile...

D : mais je crois qu'il y a encore d'autres personnes qui n'ont pas encore commencé à faire les groupes...

LA1 : Mike, tu as une idée de sujet ?

M : oui euh, je fais euh la presse française sur le sujet de l'embargo sur le bœuf britannique...XX

LA1 : et vous avez choisi certains journaux ?

M : euh pas encore, nous avons examiné les journaux sur internet mais nous avons examiné les articles mais j'ai l'impression que la presse française est un peu moins anglophobe par rapport à l'embargo sur le bœuf britannique que la presse anglaise est francophobe...

LA1 : oui, ça c'est clair !!! (rires) vous pouvez aussi faire quelque chose sur le sport si ça vous intéresse ; parce que pour la demi-finale de la coupe du monde de rugby, contre la Nouvelle-Zélande, tous les articles anglais étaient pour la Nouvelle-Zélande...

M : oui !!

LA1 : complètement francophobe, en disant « ouais ! les Français, ils vont se faire ratatiner par les Néo-zélandais » !!

M : mais même avant la finale, ils ont dit qu'on ne pouvait pas espérer une victoire française...

LA1 : bon à part ça, est-ce que vous avez quelque chose d'intéressant ce week end ? rien de particulier ?

D : travailler ! (rires)

LA1 : travailler, c'est bien ça !++ et toi Mike ?

M : j'ai oublié !

LA1 : t'as oublié ! d'accord !

M : j'ai fait le travail...

LA1 : oui

M : j'ai fait le travail dans le bar

LA1 : oui

M : euh, j'ai dormi

LA1 : oui

M : j'ai dormi beaucoup

LA1 : t'as mangé ?

M : oui, quelquefois et ça c'est tout...

LA1 : t'as rien fait de particulier... Charmaine non plus, t'as rien fait de particulier ce week-end ?

C : non

LA1 : tu n'es même pas allée au cinéma ? non ? il y a un cycle Daniel Auteuil qui passe en ce moment, c'est un acteur français... et il y a une de mes colocataires, qui vient de Taïwan et qui vit dans mon flat et qui

D : [on dit mon flat en français ?

LA1 : comment ?

D : on dit mon flat en français ?

LA1 : beh, on n'a pas tellement d'équivalent en français... si, on pourrait dire mon couloir... mais oui, on dirait dans mon couloir ou dans mon étage peut-être et bref elle est allée voir « la

Séparation » avec Daniel Auteuil et elle avait vraiment du mal à prononcer son nom...++
enfin bref, aujourd'hui, on va parler d'internet, donc si vous avez des mots qui vous viennent
à l'idée ou à l'esprit, allez-y...

D : ordinateur

LA1 : quoi d'autre ?

M : image

LA1 : ouais

D : électronique

LA1 : électronique

D : couleur

LA1 : pourquoi les couleurs ?

D : les couleurs normalement, pour faire joli sur l'écran

LA1 : pour attirer l'œil

D : voilà exactement !

LA1 : oui

D : tu dis surfer ?

LA1 : ouais, enfin on dit surfer sur internet...

M : a website

LA1 : ça s'appelle un site en français ! oui ?

L : c'est le web ?

LA1 : oui, on dit que c'est le web oui ! maintenant, des idées un peu plus construites... Là,
vous m'avez donné des mots...

M : accès à l'information

LA1 : oui, pardon ?

D : c'est vite ? c'est rapide !

LA1 : oui, rapide, c'est rapide oui !

D : c'est utile

LA1 : oui

D : pour les travaux

LA1 : les travaux de quoi ?

D : les devoirs

LA1 : de quel style les devoirs ?

D : par exemple le français ! (rires)

LA1 : oui mais tu t'en sers pour faire quoi, comment ?

D : pare qu'il y a beaucoup d'informations qui sont sur les titres, alors si on met un mot clé, on reçoit tous les articles qui sont liés à ce sujet...

LA1 : d'accord, donc c'est de la recherche d'informations... vous savez comment ça s'appelle, enfin par exemple Excite, Yahoo, Lycos et tout ça ? c'est la traduction exacte de l'expression anglaise... c'est un moteur de recherches. Donc, on a dit accès à l'information, recherche...

L : c'est facile de trouver des informations

LA1 : oui, facilité d'accès !

D : on n'a pas plus besoin d'acheter les journaux

LA1 : oui, très bien

L : c'est moins cher que d'acheter les journaux étrangers

LA1 : oui, très bien, avantage financier...

D : comment on dit euh globalisation ?

LA1 : globalisation

C : il y a aussi « online shopping »

LA1 : pardon ?

C : « online shopping »

LA1 : à notre grande surprise, c'est shopping online en français !! (rires) il n'y a pas d'équivalent en français... donc, vous êtes très pro internet, vous ne m'avez donné que des choses positives, est-ce qu'il n'y a pas des côtés négatifs à internet ?

C : si, il y a la pornographie

L : il y a les risques des informations comme elles ne sont pas privées euh, « they won't be private »

LA1 : pardon ?

L : euh, elles ne sont pas privées, d'autres personnes euh va...

LA1 : vont y avoir accès, oui !

L : et si on achète quelque chose avec euh la carte...

LA1 : la carte bleue oui

L : la carte bleue... d'autres personnes peuvent prendre les numéros...

LA1 : donc c'est un manque de sécurité et on peut dire aussi sécurisation d'informations...

M : on passe trop de temps devant l'ordinateur, on ne fait pas autre chose !

LA1 : il y a aussi une perte de temps...

D : et normalement, si on le lit sur internet, on le croit ! c'est pas tellement comme un livre dans une bibliothèque ! moi, je trouve que j'utilise beaucoup des informations d'internet mais

il y a aussi des informations dans la bibliothèque mais moi, je préfère internet parce que c'est plus euh... alors il y a...

LA1 : c'est plus pratique !

D : oui, mais je sais pas comment on pourrait dire...

M : il n'y a pas la sécurité de l'information...

D : chaque personne pourrait écrire quelque chose sur l'écran mais c'est pas chaque personne qui a écrit un livre à la bibliothèque...

LA1 : oui ! c'est la validité ou la qualité de l'information...

L : et il n'y a pas de personnes qui checks

LA1 : qui quoi pardon ?

L : qui checks, qui vérifie ?

LA1 : pas de vérification, oui ! donc ce que Débi disait tout à l'heure, c'est que en fait tu as plutôt tendance à croire ce qui est sur le web, c'est ça ?

D : oui

LA1 : donc ça peut être comme un manque de recul critique...

(lecture d'un texte sur les Français et internet)

LA1, Lesson 7

LA1 : alors toi Mike, ton week-end ??

M : euh, j'ai fait rien spécial, j'ai travaillé toujours sur le projet euh... c'était l'anniversaire d'un ami le week-end et nous avons le fêté ...

LA1 : vous savez qu'il y a d'autres expressions en français pour dire ça : on peut dire fêter, célébrer ou arroser un anniversaire...

D : arroser ?

LA1 : arroser oui, pas forcément un anniversaire d'ailleurs, ça peut être arroser une nouvelle voiture, arroser euh la victoire de votre équipe de foot préférée etc... Vous savez ce que ça veut dire arroser, le sens premier du verbe ?

D : oui, mettre de l'eau pour les plantes...

LA1 : oui, c'est ça, mettre de l'eau pour les plantes à part qu'ici c'est pas de l'eau qu'on met, c'est de l'alcool ! (rires)

M : c'est vrai !! euh...

LA1 : euh hangover, comment on dit ?

M : euh, mal aux cheveux !

LA1 : oui, c'est vrai on peut dire avoir mal aux cheveux... il y en a une autre...

Ma : gueule de bois non ?

LA1 : oui, c'est ça : gueule de bois ! et il a eu quel âge ton ami ?

M : euh 21

LA1 : ah oui le twenty first hein !! donc vous avez beaucoup, beaucoup bu ?

M : oui !

LA1 : euh c'est il ou elle ?

M : il

LA1 : il a eu plein de cadeaux ?

M : euh, je ne sais pas...

LA1 : tu étais trop bourré...

M : oui ! (rires) euh, c'était vraiment l'anniversaire lundi mais nous avons arrosé pendant le week-end

LA1 : nous l'avons arrosé

M : oui, donc j'ai dormi tout le dimanche aussi et euh ça c'était ma semaine pour moi...

LA1 : OK, Debi ?

D : euh, je n'ai pas fait beaucoup de choses... euh, j'ai commencé avec euh mon groupe euh le projet... On a déjà fait la moitié et il en reste encore l'autre moitié...

LA1 : vous avez résolu votre problème, vous vous êtes séparés ?

D : oui, quatre euh Charmaine, elle est dans un autre...

LA1 : ah oui c'est Charmaine qui est partie... et elle a pris ça comment ? elle était d'accord ?

D : c'était bizarre parce qu'elle n'a pas demandé... les trois autres dans le groupe, elle a demandé qu'une personne, et elle a dit oui et on n'a pas su à ce moment là ce qui s'est passé...

LA1 : et elle a gardé le même sujet ?

D : je ne sais pas

LA1 : tu sais pas ? OK ! Vous avez combien de mots pour le moment ?

D : 1000

LA1 : c'est bien, vous en êtes à la moitié ! et vous avez un plan ?

D : oui ! on a fait le milieu, il nous reste l'introduction et euh

LA1 : la conclusion

D : oui !

LA1 : bien, et quoi d'autre ?

D : rien d'autre ! (rises)

LA1 : rien d'autre... tu as travaillé tout le week-end !

D : oui, parce qu'ils sont venus chez moi... c'était drôle ; on n'a jamais fait des analyses de publicités, oui euh c'était drôle !

LA1 ends the class with some pronunciation exercises.

LA 2 Group 1, Lesson 1

K : je m'appelle Kate et j'étudie les études européennes ; c'est français, espagnol, politique et histoire... je viens de Kent...

LA2 : pourquoi est-ce que tu as choisi d'apprendre le français ?

K : euh, je sais pas... j'aime parler les langues étrangères, l'espagnol, le français... je trouve amusant...

LA2 : amusant ? d'accord...

Ke : je m'appelle Kelly, je viens de Birmingham, j'étudie le français avec l'allemand... je les ai faits car quand j'ai fait mes études, j'espère voyager ou peut-être habiter à l'étranger...

LA2 : mmh

Ke : quoi d'autre ? euh, c'est tout...

LA2 : pourquoi le français ?

Ke : euh, je l'ai fait à l'école...

LA2 : et ça t'a plu ?

Ke : très bien...

S : je m'appelle Sue, je viens de Lymington, c'est une petite ville près d'ici

LA2 : mmh

S : à 17 miles d'ici... Je suis mariée avec trois enfants ; mon mari est français et j'apprends le français parce que je dois... (rises) parler français avec lui !!

LA2 : c'est une obligation, pas le choix ?

S : oui, c'est ça ! (rises) et voilà !

LA2 : OK, c'est comment de vivre avec un Français ?

S : pardon ?

LA2 : c'est comment la vie avec un Français ?

S : c'est comment ? c'est difficile hein !! (rises) non, euh oui, il travaille en France toute la semaine, il habite avec nous le week-end seulement !

LA2 : ça laisse de la liberté !

S : c'est difficile... pour les études, avec trois enfants, toute seule, c'est difficile... C'est pour ça, j'ai besoin d'assistance et voilà...

LA2 : ça a l'air d'aller quand même !

S : ?

LA2 : ça a l'air d'aller votre français... + votre français est bon !

S : j'espère mais c'est difficile

LA2 : alors, qui est la prochaine victime ?

P : c'est moi ! je m'appelle Patricia, j'habite à Bournemouth à peut-être 40 kms de Southamtpn

LA2 : mmh

P : et tous les jours, je conduis à ma voiture ?

LA2 : ma voiture

P : ma voiture... pour les études ici. J'ai décidé de parler, euh d'étudier le français parce que euh pour les vacances en famille, on visite de temps en temps la France et j'ai décidé de parler français avec les commerçants parce que c'est très difficile pour moi à dire « do you speak English ? »

LA2 : mmh

P : euh, je voudrais parler avec eux pour euh la communication, pour euh...

LA2 : discuter ?

P : discuter, oui ! oui, c'est moi. J'ai deux enfants, un mari aussi comme Sue qui n'est pas français mais qui a étudié le français à l'école

LA2 : mmh

P : mais dans une situation très vieille parce que il connaît toute la grammaire maintenant depuis trente ans, trente années

LA2 : trente ans

P : trente ans mais maintenant, il ne parle pas bien mais il connaît toutes les conjugaisons, toutes les verbes, le grammaire, la grammaire, tout...

LA2 : est-ce qu'il vous corrige alors ?

P : Oh exact... tout le temps ! (rires)

LA2 : tout le temps et ça c'est énervant !

P : il ne parle rien euh...

LA2 : il ne dit rien

P : il ne dit rien « he doesn't say anything »

LA2 : oui

P : en français ! (rires) il corrige tout le temps...

N : je m'appelle Nicola, je viens de l'est de Londres, j'étudie les études européennes comme Kate

LA2 : mmh

N : euh, l'année prochaine, je voudrais aller à l'université en Espagne ou dans le sud de la France

LA2 : mmh

N : pour se bronzer

LA2 : (rires) pour bronzer !

N : oui, euh c'est tout !

LA2 : pourquoi le français ?

N : euh, parce que je l'étudie à l'école et ++ je voudrais voyager quand j'ai toutes mes études...

LA2 : OK !

SA : je m'appelle Sarah et j'étudie le français et l'allemand

LA2 : mmh

SA : euh, j'ai choisi les langues étrangères parce que elles ont toujours été mes sujets préférés à l'école

LA2 : mmh

SA : euh, je viens d'un petit village près de Cheltenham dans le Gloucestershire

LA2 : mmh

SA : dans le sud de l'Angleterre et c'est tout !

LA2 : très bien et la dernière ?

SB : je m'appelle Sarah aussi et aussi j'étudie le français et l'allemand et je viens de X près de Worcester dans le centre de l'Angleterre et j'ai choisi le français parce que j'aime les langues...

LA2 : très bien ! vous avez été très bien jusque ici !!

(rires) et maintenant est-ce que vous avez déjà été en France et si oui où et qu'est-ce que vous avez aimé et détesté en France ? et oui, il y a des choses qu'on peut détester en France !!

SA : euh, il y a trois ans, je suis allée en Bretagne

LA2 : mmh

SA : avec mon école pour un échange et j'ai et ce que j'ai trouvé très surprenant était que les matins sont plus tôt en France qu'en Angleterre...

LA2 : ah, c'est original ! (rires)

S : euh, je ne comprends pas, le matin ?

SA : euh, les cours commençaient plus tôt en France qu'en Angleterre

P : ah oui

SA : et les journées sont plus longues

LA2 : plus longues, oui ! on travaille dur nous !

S : oui, c'est vrai hein !

SA : et euh ce que j'ai trouvé dur aussi était que euh mon euh + euh la fille m'a demandé si je voulais aller aux cours d'économiques

LA2 : d'économie

SA : et oui d'économie, c'était deux heures de choses très complexes et le prof m'a demandé si je voulais répondre aux questions !! (rires) j'avais beaucoup de peur !

LA2 : j'avais très peur !

SA : j'avais très peur oui ! (rires général)

LA2 : et tu as répondu aux questions ?

SA : non, c'était trop difficile !

LA2 : d'accord ? qui d'autre ?

K : pendant les grandes vacances, je suis allée à Paris sur l'Eurostar parce que mon ami travaillait à Paris pendant les vacances...

LA2 :mmh

K : c'était ma première visite donc nous avons visité tous les monuments, les églises et les courses bien sûr !

LA2 : un peu de shopping

K : oui ! trop de shopping ! (rires) c'était pas excellent parce que tout le monde était anglais, il y avait trop de touristes donc tous les Français parlaient anglais ! (rires) j'ai dit « non ! je veux pratiquer mon français ! » oui, c'était amusant !

LA2 : oui ? et les Parisiens, ils sont comment ?

K : euh, pas très euh amicals

LA2 : pas très amicaux

K : pas très amicaux... il n'y avait pas beaucoup de Parisiens je pense parce que ils ...

LA2 : ils étaient en vacances

K : ils étaient en vacances oui d'accord !

LA2 : toi, pleins de fois ?

S : pleins de fois, oui, chaque année ! nous sommes allés en Bretagne cette année euh cet été !

LA2 : votre mari est Breton ?

S : hein ?

LA2 : votre mari est Breton ?

S : ah non, il est Parisien !! (rires) ils sont très difficiles les Parisiens... j'étais à Carnac euh les mégalithes euh les alignements ?

LA2 : oui

S : les alignements de Carnac, oui... c'était très agréable avec les enfants oui... nous avons fait du « camping »

LA2 : oui, nous avons fait du camping ou on peut dire aussi on a campé

S : on a campé et c'était très bien !

LA2 : vous vivez comment ? à l'anglaise, à la française, à la maison ?

S : euh le week-end, français hein euh, les repas toutes les choses comme ça...

LA2 : d'accord

S : mais pendant la semaine, c'est différent hein avec l'école tous les choses comme ça, les devoirs...

LA2 : à l'anglaise

S : oui, c'est ça, c'est plus simple !

LA2 : les enfants sont bilingues ?

S : non, malheureusement non, il n'est pas là, pendant la semaine, ils habitent ici, ils ont la télévision, la radio, c'est très difficile... j'ai une fille, euh elle a deux ans et euh mon mari il parle en français seulement, avec elle, oui ?

LA2 : mmh

S : et elle comprend tout et les garçons aussi, ils comprennent

LA2 : comprennent

S : excusez-moi ! ils comprennent mais euh pour parler c'est trop difficile ... c'est plus difficile !

LA2 : c'est plus difficile oui !

S : oui !

Ke : il y a quatre années, euh quatre ans, je suis allée en Vendée avec mes parents et euh, c'était, on l'a fait sur l'internet donc nous étions dans un camping où il n'y avait aucun Anglais, les autres étaient français donc, mes parents, ils m'ont fait parler le français tout le temps pour aller demander les questions et les choses comme ça mais euh il y a quatre années donc mon français n'était pas très bon, donc c'était intéressant et quand j'étais plus jeune, je suis allée au sud de France

LA2 : dans le sud

Ke : dans le sud, mais je rappelle plus

LA2 : d'accord, mmh...

P : je viens de revenir de Bordeaux après deux semaines, j'ai suivi un cours de français dans un petit village qui s'appelle euh X près de Ste Foix-la-Grande... je connais un professeur de

français ou anglais mais j'ai passé deux semaines avec une famille française qui ne parle pas l'anglais... Après deux semaines, j'ai devenu...

LA2 : je suis

P : je suis devenue euh la cousine anglaise t j'ai juste commencé de penser en français après deux semaines avec la rentrée chez moi, c'est très difficile de jongler ?

LA2 : c'est bien ! de jongler

P : de jongler avec les deux langues ! oui, c'est difficile ! c'est très très intéressant !

LA2 : vous avez visité un peu ma région ?

P : oui, un petit peu parce que mes devoirs (rires) oui, m'a pris ou prenaient ou prendraient beaucoup de temps ?

LA2 : prenaient

P : oh prenaient ! prenaient beaucoup de temps mais j'ai vu dans la train, dans la train

LA2 : dans le train

P : dans le train le St Emilion avec beaucoup, beaucoup des vignobles, oh, j'ai beaucoup, j'ai très très étroit, très net euh, « isn't it tidy ? »

LA2 : oui, net

P : oh, j'aime beaucoup !! c'est super ! je voudrais ren euh je voudrais revenir, reviens ?

LA2 : je voudrais y revenir

P : ah that's it !! y revenir

LA2 : ou on peut dire y retourner !

P : y retourner, yes !

LA2 : quand ça ? quand ?

P : quand ? demain !! (rires) l'année prochaine...

SB : euh moi, j'ai participé dans des échanges en France

LA2 : mmh

SB : le premier c'était à Strasbourg en Alsace, le deuxième à la Normandie ?

LA2 : en Normandie

SB : en Normandie, à Caen... euh, et c'était un bon échange mais j'aurais préféré visiter Bayeux, je n'avais pas de chance... mais on m'a dit que c'était, que c'est intéressant mais je ne suis pas sûre...

LA2 : je ne sais pas du coup !

S : that's funny, he doesn't even know what Bayeux is and Normandy, guillaume le Conquérant...

P : c'est un monument très très bien connu en Angleterre...

LA2 : ah oui, bien sur !! (rires)

SB : avec ma famille, j'ai passé deux semaines à Carnac aussi mais il y a dix ans ! et l'année dernière, j'étais dans le sud de Bretagne

LA2 :mmh

SB : près de X mais dans une petite ville mais qui n'avait beaucoup de touristes... et c'est tout !

LA2 : très bien ! bon, maintenant, est-ce qu'il y a des stéréotypes sur les Français que vous trouvez vrais comme je sais pas moi, mais l'oignon autour du cou par exemple ou ...

P : non

LA2 : non ? ou alors, quelles sont les caractéristiques des Français selon vous ? qu'est-ce qui vous a marqué quand vous êtes allées en France ? marqué ? vous comprenez ?+ oui ? Ok, donc allez-y !

Ke : les vies sont plus longtemps

LA2 : plus lentes

Ke : oui, qu'en Angleterre et c'est très euh très « relaxed »

P : détend...

LA2 : détendues

Ke : très détendues, très différents de Angleterre

LA2 : Ok, vous êtes d'accord ?

S : non, moi je les trouve très formel

LA2 : formels ?

S : plus formels que nous

LA2 : avec « tu, vous » ?

S : euh « in many ways », en beaucoup de manières, pour manger euh pour euh... pour moi hein, c'est plus détendu ici ! avec mes beaux-parents, c'est nécessaire de avec les enfants de euh, si c'est plus formel...

LA2 :mmh

S : OK, il doit boire de l'eau avec

LA2 : avec ses parents ?

S : non ! « we don't drink water !! » (rires) c'est plus strict avec les enfants... quoi d'autre ?

LA2 : l'éducation en général, c'est plus strict ?

S : ah oui, oui ! c'est pas euh c'est bon... « it's not unpleasant »

LA2 : ce n'est pas dérangeant

S : ce n'est pas dérangeant mais c'est plus strict !

LA2 : vous êtes d'accord les autres ?

P : j'ai trouvé dans mon séjour à Bordeaux, les enfants sont plus éduqués que les enfants du même âge en Angleterre

LA2 :mmh

P : ils connaissent la phonétique, la linguistique à treize ans et moi, je lutte avec la linguistique à mon âge et les enfants de treize ans parlent de toutes façons très facile, facilement

LA2 : de façon très facile ou très facilement !

P : voilà et la mère, j'ai parlé avec elle de Flaubert, de Rousseau, elle euh elle est allée retrouver les livres de Rousseau, les concepts de philosophie dans une autre salle... elle connaît tout et je crois que quand je parle avec une amie anglaise, elle n'a pas la même...

LA2 : connaissance ?

P : connaissance oui de ces sujets, merci ! je crois que l'éducation en France est très haute qu'en Angleterre

LA2 : plus haute

P : plus haute... et avec plus de sujets aussi

LA2 : plus de matières on dit, on étudie une matière... Qu'est-ce que vous en pensez ?

SA : dans les lycées, les étudiants ont plus de droits ; quand j'étais en Bretagne, il y avait des manifestations et c'est plus fréquent en France qu'en Angleterre...

LA2's Group 1, Lesson 2

L : l'église catholique lui donne de l'argent pour qu'elle ne pas avorter

LA2 : oui, alors quelle église ?

P : Ecosse, l'Eglise d'Ecosse

LA2 : d'Ecosse, oui, mmh. Donc, d'accord, j'aimerais connaître vos réactions par rapport à ça... Tout d'abord par rapport au fait qu'une fille de douze ans comme ça tombe enceinte... Qu'est-ce que vous en pensez ? +++ rien du tout !

S : le problème, c'est maintenant, pas euh " past "...

LA2 : dans le passé

S : dans le passé ; oui, qu'est-ce qu'elle va faire avec un petit bébé, avec un à douze ans, avec tous les difficultés de euh + " to bring up "

P : enlever

LA2 : élever

S : élever, élever l'enfant... peut-être, elle va avoir l'argent de, de l'Eglise, mais c'est euh euh, c'est difficile de enlever

LA2 : élever, élever

S : élever, excuse-moi, élever un enfant à mon âge (rires), à douze ans oui ! c'est à douze ans, elle va avoir beaucoup de difficultés... (p)psychologiques euh

LA2 : d'accord, psychologiques oui, mmh... qu'est-ce que vous pensez qu'une grossesse à douze ans, une grossesse, vous connaissez le mot ? + " pregnancy "

S : est-ce qu'elle était euh avec l'Eglise ? euh, est-ce qu'elle était religieuse ?

LA2 : religieuse ? pratiquante ?

S : oui, pra, pratiquante

LA2 : est-ce qu'elle était pratiquante, je n'en ai aucune idée, je ne sais pas...

P : mais j'ai entendu que l'Eglise a dit que elle ne donne pas, qu'elle ne donne pas l'argent pour le bébé mais pour le ++, la nourriture du couple euh, donc l'Eglise éloigne un petit peu de la situation de, de ...

LA2 : s'éloigne

P : s'éloigne, s'éloigne un petit peu de la situation d'une très jeune euh fille qui euh est enceinte ?

LA2 : enceinte

P : donc l'Eglise est un peu [t] aveugle ?

LA2 : aveugle

P : aveugle de la situation anatomique, physiologique avec cette petite fille, je crois...

LA2 : est-ce que vous voulez dire par là que l'Eglise est hypocrite ?

P : oui, un petit peu oui

LA2 : c'est ça que vous voulez dire en fait qu'elle est hypocrite ?

P : oui, oui !

S : qu'est-ce que c'est " bribe " ?

LA2 : c'est un pot-de-vin, un pot-de-vin

S : alors, comment vous dites " to bribe " ?

LA2 : offrir un pot-de-vin ou corrompre tout simplement, corrompre !

S, P : corrompre !

P : c'est l'Eglise qui corrompt la fille...

LA2 : mmh

S : mais ses parents, où sont ses parents ? elle vient de quelle société ?

LA2 : je ne sais pas... je ne connais pas la situation

K : what's blackmail, is it the same ?

LA2 : " to blackmail ", c'est faire chanter, le chantage, faire chanter quelqu'un

P : faire chante ? (murmurer)

LA2 : au niveau psychologique de la jeune fille ou de l'enfant, qu'est-ce que vous pensez qui va se passer si elle garde l'enfant ?

SA : elle va XX, elle n'a pas de " values "

LA2 : de valeurs

SA : de valeurs oui, mais pas de devenir adulte, mais c'est difficile pour elle d'élever un enfant quand elle est enfant elle-même.

LA2 : mmh

P : je crois que les médecins veu, voulaient dire que, qu'une fille de cet âge, c'est euh presque euh ne pas capable d'avoir un bébé normalement, donc il faut peut-être

S : [physiquement

P : physiquement, oui, donc il faut peut-être, il y a une possibilité euh pour elle d'avoir une opération pour, pour avoir le bébé, un césarienne

LA2 : **une** césarienne

P : oui, peut-être parce que les os d'une fille de cet âge, c'est pas euh

S : [assez grands

P : assez grands

LA2 : ne sont pas formés

P : oui, mmh, pas formés oui, peut-être...

LA2 : et au niveau de l'avortement et au niveau de l'éthique, vous comprenez ça l'éthique ?
(he writes it on the board) est-ce que ça soulève un problème vous pensez ? allez tout le monde parle...

Ka : je pense que ça dépend de chaque situation, on doit considérer tous les détails de chaque situation et donc, ça dépend... on doit considérer les droits de la mère et de la bébé

LA2 : et **du** bébé mmh...

S : douze ans ? euh, ce n'est pas les parents sa gardien, qui a le droit de décider, ce que elle n'a pas l'âge euh

LA2 : légal

S : oui légal ? je ne sais pas...

LA2 : en France, ça serait les parents, ça, je le sais, mais en Angleterre je ne sais pas...

P : [jusqu'à quel âge ?

LA2 : jusqu'à dix-huit ans

P : dix-huit ans ?

L : non !! tu plaisantes (rises) pas après quinze ans je crois...

LA2 : ah oui, d'accord, ça doit être le planning familial alors ; de quinze à dix-huit ans, la jeune fille peut aller au planning familial pour prendre la pilule sans le consentement de ses parents, et c'est la même chose pour l'avortement, elle va au planning familial sans avoir besoin du consentement de ses parents, mais si elle veut avorter dans un établissement privé, style clinique, il lui faut le consentement de ses parents là jusqu'à dix-huit ans !

L : ah bon ? je savais pas du tout...

LA2 : donc la question était : le problème de l'éthique dans l'avortement, est-ce qu'il y a un problème d'abord ?

SB : parce qu'elle est si jeune et elle a devenir enceinte...

LA2 : elle est tombée enceinte

SB : elle est tombée enceinte et elle a commis un délit, non ?

P : ah oui, elle a cassé la loi

LA2 : en Angleterre, elle a commis un délit, c'est illégal ?

P : le garçon...

LA2 : c'est un délit

SB : le garçon euh doit avoir seize ans

LA2 : donc elle peut être condamnée, elle peut être condamnée par la loi ?

P, SB : non, non, non !!

LA2 : ah donc c'est pas un délit alors !

P : non, pour le garçon, c'est un délit

LA2 : alors pourquoi c'est un délit pour le garçon et pas pour la fille ?

(rires) pourquoi, il a plus de dix-huit ans ou quoi ?

R : non, il a treize ans !

P : quelle horreur !

S : non !!

P : il connaît de le faire ? ? (rires)

LA2 : il sait le faire ! (rires) beh, apparemment oui !!

LA2 : donc c'est un délit pour le garçon et pas pour la fille ?

P : oui !

SA : est-ce que la loi concerne que la fille, qui doit avoir seize ans ou c'est pas pour les deux ?

P : je crois que ...

S : parfois c'est l'éducation parce que c'est un, euh, quelle situation pour deux enfants ; elle est tombée enceinte, qu'est-ce qu'ils vont faire ?

LA2 : il y a la question de son éducation à elle...

S : ah oui ! pour les deux ! j'ai un fils de douze ans

LA2 : va falloir le surveiller !!

S : non mais c'est vrai " it makes me think "

LA2 : ça me fait penser

S : ça me fait penser

LA2 : oh, ça me fait réfléchir, plutôt oui !

S : oh ! réfléchir !

LA2 : mais en général, quels sont les points de vue des Anglais par rapport à l'avortement ?

Ke : il s'agit d'une question religieuse : prendre la vie d'un bébé qui ++, qui n'est pas né++, j'ai oublié ce que euh

LA2 : ce que tu voulais dire ?

Ke : oui

S : les droits du bébé ?

P : oui !

Ke : oui euh, les droits du bébé oui, si c'est les droits de la mère l'a décidé

LA2 : de le décider. Si la mère a le droit de décider d'avorter ! qu'est-ce que vous en pensez sachant que le cerveau du fœtus ne marche, ne fonctionne, ne se met à fonctionner qu'à partir du troisième mois ? trois mois c'est le délai légal pour avorter !

P : euh dix-sept, dix-huit en Angleterre

L : oui, c'est plus long ici

P : oui, c'est plus long ici qu'en français, euh qu'en France, oui...

LA2 : ah oui, alors on peut avorter que le cerveau marche déjà alors...

P : oui, non, c'est le temps en France, euh non, en Angleterre, les semaines, dix-sept, dix-huit semaines de l'âge de ce fœtus...

LA2 : d'accord, donc est-ce que vous pensez que c'est un crime à ce moment là ?

S : ça dépend sur les circonstances, la situation euh, la santé de la mère, si il y a un problème, si c'est très difficile...

LA2 : donc est-ce que vous croyez que l'avortement devrait être autorisé ou non autorisé suivant les circonstances de la mère ?

SB : je crois que dans cette situation, c'est tellement difficile parce que les deux enfants sont si jeunes et je crois que peut-être ils sont trop jeunes de prendre ces grandes décisions et ça XX, ça serait être la décision des grands parents peut-être...

LA2 : ce devrait être la décision des grands-parents...

SB : oui

LA2 : OK donc je vais citer une statistique et vous pouvez réagir : l'Angleterre a le plus fort taux d'Europe et un des plus fort taux d'Europe de jeunes mères, c'est-à-dire des jeunes filles qui ont un enfant avant dix-huit ans. Cependant, le système éducatif anglais offre des cours de "pastoral care", éducation sexuelle... donc, est-ce que ces cours vous paraissent utiles d'une part et d'autre part si ils ont utiles, comment se fait il qu'il y ait ce grand problème en Angleterre ?

SA : je pense que l'éducation est trop factuelle ? c'est non, il faut avoir les règles mais il faut discuter les choses morales aussi ; on ne discute pas sur les conséquences et les choses comme ça, c'est plutôt les faits scientifiques et choses comme ça... on doit avoir plus de discussions...

LA2 : les cours sont vraiment comme ça ?

P : non, je n'ai pas eu les cour[s] mais j'ai deux bébés... sans cour[s]

(rires)

LA2 : les autres, quelles ont vos réactions ?

P : les chiffres que tu as donnés, c'est les chiffres d'une société dans un, dans le chômage je crois... le chômage c'est une première ...

LA2 : cause, raison

P : oui, une première cause peut-être de la situation, parce qu'auparavant, les enfants font beaucoup de choses à faire ; les parents sont euh dans une, euh, dans une espérance " they have hope "

LA2 : ils ont de l'espoir

P : ils ont de l'espoir mais le modèle de, de " what's behaviour "

LA2 : le comportement

P : du comportement des parents sont euh

LA2 : transmis ?

P : transmis aux enfants, oui, donc les enfants restent dans une mauvaise situation...

LA2 : dans une impasse...

P : oui !

LA2 : qu'est-ce qui fait que vous vous n'avez pas d'enfants et que beaucoup d'adolescents plus jeunes que vous en ont ? est-ce que c'est vraiment dû à la classe sociale ?

SB : je crois qu'il existait dans la loi, qu'on pouvait euh, + habiter dans un appartement meuble

LA2 : meublé

SB : oui, meublé, si on tombait enceinte mais maintenant je crois que le gouvernement changera cet règle peut-être à cause de euh

LA2 : des excès ? oui !

Ka : je pense que c'est plus l'éducation que la classe sociale

LA2 : mmh

Ka : qui aide et aussi je crois qu'il y a encore des différences entre l'éducation que reçoivent les filles et les garçons, parce que j'ai reçu une éducation sexuelle euh très, très complet et j'allais à l'école seulement pour les filles ; mais d'un autre côté, mon frère euh, il va à l'école seulement pour les garçons et il ne reçoit aucune éducation sexuelle, et c'est dans la même ville !

LA2 : mmh

S : je pense en Angleterre, nous avons aussi un problème avec la famille ; c'est euh, en France, par exemple, vous êtes plus euh

LA2 : attachés

S : attachés oui, ici, ce n'est pas la même chose je trouve... Ici, il y a plus de " promiscuity "

LA2 : promiscuité ! (rires)

S : oui voilà ! la promiscuité...

LA2 : pourquoi tu dis ça ? qu'est-ce que ça veut dire ?

S : il y a des jeunes, les jeunes qui n'ont pas la " safety ", l'assurance

LA2 : [la sécurité

S : la sécurité de, d'un famille, d'une famille, oui ? pour guider, pour apprendre, oui ? ils sont seuls !

LA2's Group 1, Lesson 3

LA2 hands in a text on computers, and asks the students to comment on it.

LA2 : allez, qui veut me faire ça, de quoi ça parle ?

P : je crois que ça...

LA2 : oui ?

P : je crois que ça va, euh parce que tous, toutes les euh mots dans cet texte sont euh un peu bizarres

LA2 : bizarres ?

P : bizarres pour le fonctionnement de, de cet, de mon ordinateur

LA2 : pourquoi alors c'est bizarre ça ?

P : c'est peut-être, c'est peut-être un peu étrange

LA2 : étrange oui

P : pour toutes les choses euh, euh ++ de ce passé, X de la part de maintenant X

LA2 : au même moment ?

P : oui, oui, c'est ça

LA2 : c'est-à-dire que c'est étrange que toutes ces choses là se passent en même temps

P : oui, je crois que

LA2 : [c'est exagéré ?

P : oui, c'est exagéré, oui, peut-être

LA2 : [exagéré ? alors qu'est-ce qui se passe ? racontez-moi !

+++ elles sont timides aujourd'hui... de quoi ça parle, est-ce qu'il y a des mots clés ? +++

K : que euh, l'ordinateur ne marche pas aussi rapidement et euh

LA2 : mmh

Ka : et euh quelques programmes sont " deleted "

LA2 : effacés ? effacés

K : effacés oui

LA2 : pourquoi ? pourquoi est-ce que ça s'efface ? ++ les autres ?

SA : à cause de la virus

LA2 : à cause d'un virus, c'est quoi un virus ? qu'est-ce que c'est ?

SB : c'est quelque chose qui euh menace tous les programmes de euh l'ordinateur...

LA2 : ça fait quoi alors, qu'est-ce qui se passe ? qu'est-ce qu'ils disent qui se passe sur l'ordinateur, qu'est-ce qu'ils décrivent ? +++ bon, il y a des choses qui se sont passées, mais après, il y a des choses plus physiques qui se passent, des choses qu'on voit...

P : la souris ne marche pas

LA2 : la souris ne marche pas oui

P : à cause de ce virus...

LA2 : mmh, qu'est-ce qui se passe avec la souris ? exactement ?

P : les boutons du souris s'inversent

LA2 : ce qui veut dire ?

P : les boutons à droite fait le, la facilité du bouton de gauche, ils changent

LA2 : [le bouton de droite fonctionne
comme le bouton de gauche et inversement

P : oui

LA2 : oui, mmh, et après qu'est-ce qui se passe ? qu'est-ce qu'on voit, qu'est-ce qui se passe sous nos yeux là ? +++

SA : il n'y a plus " icons "

LA2 : d'icônes, oui

+++

LA2 : euh, quel est le mot dans le texte qui veut dire que l'ordinateur ne marche plus, qu'il ne fait plus rien du tout, vraiment ?

+++ quel est le mot qui veut dire que l'ordinateur est complètement bloqué en fait ? ++ dans le premier paragraphe ? +++ vous ne trouvez pas ?

P : X est planté

LA2 : planté, oui, c'est ça, d'après vous, c'est quel registre de langue ça ?

++

P : c'est un participe ?

LA2 : oui, c'est un participe passé, oui mais quel registre de langue c'est ? vous voyez ce que je veux dire quand je dis " registre de langue " ? est-ce que c'est du français soutenu, est-ce que c'est du français moyen, est-ce que c'est...

P : pas euh peut-être, euh technique

LA2 : ah du jargon ?

P : du jargon

LA2 : ouais, c'est du jargon mais c'est du jargon poli ?

P : non

K : informel

LA2 : ouais, c'est informel plutôt, c'est familier... +++ c'est le même registre "register"... est-ce qu'il y a des mots que vous ne comprenez pas dans le texte ?

Ka : qu'est-ce que c'est " enregistré au fichier " ?

LA2 : qui sait ce que ça veut dire " enregistrer "

SB : sauver ?

LA2 : ouais, enregistrer, sauvegarder, " save "

Ka : le fichier, c'est " file "

LA2 : ouais " file, folder "...+++ il y a d'autres mots que vous ne connaissez pas ? ++

K : clignoter

LA2 : clignoter...alors comme tout à l'heure le clignotant pour aller à droite, le clignotant pour aller à gauche... ça s'allume, ça s'éteint, ça s'allume, ça s'éteint... +++ autre mot ?

K : " appuierai " ?

LA2 : " quand vous appuierez sur la touche ", une touche c'est quoi ? " key ", c'est ça ?

Ka : key

LA2 : appuyer, " to press ", appuyer... ++ appuyer sur l'interrupteur pour allumer la lumière, s'appuyer contre un mur, d'accord ? le dos s'appuie sur le dossier... d'autre mot ? dans la première ligne du second paragraphe, " dès qu'il se déclenchera ", " il ", c'est qui ?

SA : le virus

LA2 : " se déclenchera ", ça veut dire quoi ?

P : comment ça commencera les problèmes...

LA2 : oui, voilà, c'est ça ; ça a la notion de commencer, " déclencher une bagarre " par exemple, " une bagarre ", vous savez ce que c'est ? déclencher une bagarre, provoquer une bagarre, ça a l'idée de commencer, de débiter quelque chose...+++ donc ça paraît pas crédible pour vous ? crédible, c'est le même vous en anglais " credible ", est-ce que ça vous paraît crédible ça pour le moment, parce qu'il y a une deuxième partie au texte mais pour le moment, on ne s'en occupe pas... ah, on est sur la digestion là+++

Ka : je sais pas, peut-être c'est possible

LA2 : peut-être c'est possible ?

Ka : mmh

LA2 : elles osent pas parler là !! très bien, si on parlait d'internet, ça vous dit ? hein ? qui c'est qui se sert d'internet ?

P : oui

LA2 : tout le monde se sert d'internet ? oui ?

P : un petit peu

LA2 : oui, qu'est-ce que vous y faites sur internet ?

Ka : oui, je l'utilise pour la presse étrangère e

LA2 : mmh

Ka : et pour faire des ressources, des recherches

LA2 : recherches

Ka : des recherches pour les projets et quelque chose comme ça, parce qu'on peut faire des recherches, euh des recherches

LA2 : recherches

Ka : c'est plus facile d'aller à la bibliothèque...

LA2 : c'est plus facile d'aller à la bibliothèque ou c'est plus facile **que** d'aller à la bibliothèque

Ka : [non, c'est plus facile d'utiliser...

LA2 : et quels journaux tu consultes sur internet ?

Ka : c'est surtout " El País "

LA2 : " El País " ? et qu'est-ce que tu trouves sur " El País " ?

Ka : c'est pour euh, c'est pour X, c'est pour trouver les nouvelles espagnoles, et c'est ça...

LA2 : mmh et les autres, qu'est-ce que vous faites sur internet ?

P : des recherches

LA2 : que des recherches ?

P : oui

LA2 : d'accord, quels types de recherches ?

P : pour euh, pour, je sais pas, euh, je cherche le grammaire

LA2 : [la grammaire

P : la grammaire sur un dictionnaire bilingue

LA2 : bilingue

P : bilingue que j'ai trouvé euh, dans un autre euh " webpage ", qu'est-ce que c'est ?

LA2 : un site, un site

P : un site, un autre site... euh...

LA2 : donc vous faites des exercices de grammaire ?

P : oui, sur l'autre site

LA2 : et il y a quelqu'un pour vous corriger ou c'est un programme ?

P : non euh, c'est un programme...

LA2 : c'est un programme, d'accord, est-ce que c'est un peu interactif ?

P : non, non, pas beaucoup

LA2 : c'est de l'auto-correction ?

P : l'auto, oui... vous avez le choix de, de, de choisir plusieurs textes et dans le même texte et euh, montre et apprenne un mot...

LA2 : mmh et quoi d'autre comme recherches ?

P : pour les recherches des essais

LA2 : mmh

P : c'est tout

LA2 : c'est tout ? c'est déjà pas mal ! (rires)

S : même chose

LA2 : comment ?

S : la même chose, je n'ai pas beaucoup de temps... de " to surf "

LA2 : pour surfer, on dit " surfer sur le web " !! (rires) qu'est-ce que vous avez trouvé récemment sur internet ?

S : tout les choses pour les essais

LA2 : pour les essais, oui ? vous avez un moteur de recherche préféré ?

P : oui " ask jives ", oui, c'est très intéressant
(rires)

LA2 : pardon ?

P : " ask jives ", ma fille m'a dit, c'est plus facile de, des autres sites

LA2 : c'est plus facile que les autres sites !

P : tu connais Kate ?

Ka : oui

LA2 : et alors, toi aussi tu y vas ? pourquoi est-ce que c'est plus facile que les autres sites ?

P : parce que " ask jives " donne toutes les sol, les informations dans tous les sites par un seul site

LA2 : c'est intéressant ça !

P : oui ! c'est bon !

LA2 : donc ça permet d'aller plus vite, c'est ça ?

P : oui, plus vite, euh, que d'aller dans deux ou trois sites pour la même chose

Ka : et nous avons les résultats des recherches sont plus spécifiques !

P : oui !

LA2 : c'est vérifié ?

Ka : oui

LA2 : et les autres ? qu'est-ce que vous faites sur internet ?

K : euh, je l'utilise pour les messages électroniques

LA2 : mmh

K : oui, mais un peu seulement pour la recherche XX car il y a d'autres choses... et je trouve très facile euh, plus facile de chercher un livre

LA2 : oui, c'est bien ! quelle est la différence pour vous euh, qu'est-ce qui vous fait abandonner la bibliothèque pour internet ? qu'est-ce vous trouvez sur internet qu'il n'y a pas à la bibliothèque ?

SB : peut-être les livres sont différents et euh il n'y a pas tout à la bibliothèque...

LA2 : c'est un peu incomplet alors ?

K : c'est une ressource intéressant, c'est souvent plus récent que la bibliothèque et les choses comme ça...

LA2 : mmh, quand vous écrivez un essai, vous ne vous servez uniquement d'internet ou vous faites un peu les deux, internet, bibliothèque ?

P : un peu les deux

LA2 : pourquoi ?

P : pour vérifier toutes les euh renseignements, pour...

LA2 : vérifier les renseignements que vous avez trouvés sur internet ?

P : dans un livre, c'est un petit peu mieux

LA2 : et qu'est-ce que vous préférez ?

Réponse commune : la bibliothèque

LA2 : pourquoi ?

S : c'est plus facile pour moi ; non, c'est calme, c'est tranquille

LA2 : qu'est-ce qu'on peut faire d'autre sur internet ? on peut faire plein d'autres choses !

P : j'ai trouvé un petit homme (rires généralisés) ; je ne suis pas sûre s'il est petit mais j'ai trouvé sur internet un " pen-friend " ! qu'est-ce que c'est un " pen-friend " ?

LA2 : un correspondant

P : un correspondant, c'est euh, il s'agit d'un renseignement de Sheffield University qui X " to subscribe " ?

LA2 : pour s'inscrire

P : pour s'inscrire, et après l'université vous donne un ami qui peut parler en anglais ou en français euh, pour euh améliorer la langue !

LA2 : c'est gratuit ?

P : oui, bien sûr ! il s'appelle, je le trouve, je suis sûre sur les informations, les renseignements de Southampton University ! c'était un des sites que j'ai appuyé le petit main pour trouver euh plus d'information...

LA2 : mais vous parlez de quoi alors ? (rires)

P : je parle euh avec un monsieur qui a quatorze ans, euh excusez moi qui a quarante ans !! (rires)

LA2 : elle rigole beaucoup hein (parlant de Sue) ! pourquoi ?

P : oui, oui !! parce qu'elle n'a pas un homme comme moi !!

LA2 : elle est jalouse alors ?

P : oui, il est un journaliste en France

LA2 : il est journaliste en France

P : il est journaliste oui ! il a une famille de deux enfants

LA2 : et il est divorcé ? (rires)

P : non parce que son mari, euh, sa femme, sa femme est avec elle, avec lui...

LA2 : est-ce qu'elle est au courant ?

P : euh oui ! je crois ! elle est courant, elle est au courant !

LA2 : elle est jalouse ?

P : je sais pas, mais il écrit euh anglais euh ++ “ as bad as ”

LA2 : aussi mal

P : aussi mal que mon français ! donc je corrige, je le corrige et il me corrige ! c'est bon ?

LA2 : oui, oui !

P : mais il y a une facilité de voir les autres lettres, les autres correspondants aussi et voir les corrig

LA2 : les corrigés

P : les corrigés, les autres !

LA2 : donc c'est en public !

P : oui, oui, oui, c'est comme un email...

LA2 : c'est un peu comme un forum alors ?

P : oui, un forum, oui !! exactement !

S : bonne idée ! l'imagination hein !!

LA2 : il y a quelque chose comme ça qui ressemble à ça sur internet, où on peut communiquer avec des gens de l'autre bout du monde, c'est du “ live ” comme on dit, vous connaissez pas ? ++ les chatrooms ? quelqu'un les a déjà essayés ? non, d'accord...++ bon, essayons quelque chose de plus philosophique ; quel est votre point de vue sur internet, la

société en général... très populaire quoi ! ça vous évoque quoi ? vous comprenez l'expression ça vous évoque quoi ? +++ non ? comment vous pensez qu'internet va évoluer avec sa présence bientôt dans toutes les maisons ?

K : peut-être ça peut remplacer les autres comme les journaux et le téléphone et les livres car si on sait comment utiliser, on peut faire tous les choses sur internet !

LA2 : mmh, c'est comme ça que tu imagines le futur ?

K : oui

LA2 : les autres ?

Ka : et déjà, on peut faire des courses sur internet, on peut acheter, on peut le faire !

S : on peut faire des courses, ce n'est pas nécessaire de quitter la maison hein ! " it's isolating "

LA2 : c'est isolant !

S : c'est isolant ! oui ? tu peux travailler, tu peux faire les courses, tous les choses, et pour les enfants, c'est très bon pour les enfants de faire les choses sur internet et tout ça, mais il faut euh, ils doivent avec euh " conatct "

LA2 : contact, ils ont besoin de contact !

S : oui ! avec " people "

LA2 : des gens !

S : oui avec des gens !!

LA2 : donc l'avenir vous l'imaginez comment ?

S : oui, euh j'espère que les enfants, mes enfants, tous les enfants, ils euh, ils peuvent avoir un, une vie euh " social "

LA2 : sociale

S : sociale comme nous ! juste l'ordinateur, " play-station, radio, television ", contact avec tout le monde !

LA2 : et vous croyez que la tendance actuelle, elle va vers quoi ? on va vers quoi ? +++

S : je n'ai pas compris

LA2 : euh, la tendance actuelle d'avoir internet à la maison, ça nous emmène où ? ça nous conduit à quelle destination ?

K : être seul !

LA2 : vous êtes pessimistes ?

(rires)

P : je suis un peu inquiétant

LA2 : inquiète

P : inquiète au sujet de, pour le trafic sur internet, pour les enfants, pour les hommes en général

LA2 : pour les hommes ? (rires)

P : les hommes, femmes, pour les humanités !! oui, un peu, parce qu'on lit tout le temps les problèmes sur internet qui mènent à une vie ...

S : j'écoutais un programme au sujet des ordinateurs, et il y avait une femme qui a parlé avec son obsession avec son ordinateur et son email, elle a eu la radio chez elle, et elle a dit son " guest "

LA2 : elle a dit à son invité

S : son invité, excusez-moi, je dois voir mon euh email !! pendant le repas oui ! elle a dit, c'est vraiment mal, qu'est-ce que tu fais ? ?

LA2 : accro ? " addicted " !

S : oui, c'est ça !!

LA2's group 1, Lesson 4

LA2 : qui me dit ce qu'il y a sur les enchères ?

N : les femmes vendent euh leur ovule sur internet...

LA2 : oui

Ka : [c'est en France ou en Amérique ?

LA2 : c'est en Amérique, en France, on ferait pas ça ! (rises) Alors, comment ça se passe, vous avez vu les chiffres, la mise à prix ? la mise à prix, c'est quoi ?+++ la mise à prix est de 15000\$ par ovule et la vente plafonnait à 150000\$, qu'est-ce que ça veut dire ça ?

P : le prix commence à le prix de quinze euh mille et

LA2 : [dollars oui

P : mmh, il euh augmente de cent cinquante mille euh

LA2 : [euh, non pas tout à fait : alors le prix proposé, c'est au départ 15000\$

S : [c'est euh, ils commencent le euh « bidding », oui ?

LA2 : la mise à prix, les enchères

S : c'est ça !

LA2 : à 15000\$ et la vente est plafonnée à 150000\$, ça veut dire quoi « plafonnée », qu'est-ce qu'il y a dans ce mot « plafonnée » ? ++ il y a plafond

Murmure général : ceiling

LA2 : le prix le plus cher n'ira pas au delà, plus haut que 150000\$, d'accord ? plafonner, c'est à dire bloquer

P : level

LA2 : comment ?

P : level, le niveau, le niveau le plus haut, le plus haut niveau ?

LA2 : oui

S : qu'est-ce que ça veut dire « versé » à la ligne 2 ? « versé »

LA2 : versé ? donné, l'argent donné, oui, on dit verser de l'argent ; on me verse mon salaire sur mon compte en banque+++ c'est quoi un laïus, c'est dans le deuxième paragraphe...

Ka : c'est comme une explication

LA2 : voilà, oui, c'est comme un petit discours... discours, « speech »!+++ alors, vos réactions, qu'est-ce que vous en pensez ? +++ allez !

P : euh, à mon avis

LA2 : oui

P : il faut euh, il faut noter les autres attributs des top-models plutôt que leur euh leur apparence

LA2 : leur apparence

P : leur apparence... donc,

LA2 : [quels attributs ?

P : comme l'intelligence, comme euh une facilité d'éducation ou euh

LA2 : ça veut dire quoi ça ? que les top models ne peuvent pas être intelligentes ?

P : oui ! (rires) ... Un top model, je crois, le stéréotype est " a bimbo ", je crois !

LA2 : sois belle et tais toi, c'est ça non ?

P : ? ?

LA2 : it's be beautiful and shut up !

P : sois belle...

LA2 : sois belle et tais toi !

P : oh tais toi ! tais toi OK se taire !!

LA2 : se taire

P : se taire le verbe, oui !

LA2 : les autres ?

S : ce n'est pas pour aider les autres...

LA2 : c'est pour quoi alors ?

S : c'est pour l'argent ! pour l'indépendance financière...

LA2 : quoi d'autre ?

N : c'est très cher et il n'y a pas beaucoup de personnes avec l'argent pour gagner les ovules...

LA2 : mmh... vous connaissez l'expression " avoir les moyens de " ? can't afford, avoir les moyens de

P : means...

LA2 : avoir les moyens de se payer quelque chose, d'acheter... avoir les moyens sous-entendu financiers... et le fait que ce soit des mannequins comme ça qui vendent leurs ovules, ça vous évoque quoi ?

P : un manque d'argent...

LA2 : vous croyez ?

P : non ! (rires) je ne pensais pas...

LA2 : cela dit, il y a peut-être des mannequins qui gagnent le SMIC

S : qui gagnent ?

LA2 : le SMIC, c'est le revenu minimum en France, 5800FF.

N : elles n'ont pas les morale euh " morals "

LA2 : elles n'ont pas de morale

N : c'est pas euh juste pour vendre son euh ses ovules...

LA2 : et euh moi ça m'a fait penser à une banque du sperme qui existe à LA et où on peut acheter et choisir selon le composite, c'est une fiche signalétique, qui donne tous les renseignements sur l'homme qui a donné son sperme... donc l'intérêt c'est qu'il soit beau, intelligent et riche... moi, ça m'a choqué et vous ?

K : je pense qu'on met trop d'importance sur l'apparence physique et pas assez sur la personnalité et les qualités classiques...

LA2 : les autres, vous êtes d'accord ? ++ si vous aviez des problèmes pour avoir des enfants, est-ce que vous feriez ça ? +++

S : j'ai une amie, elle habite à la Nouvelle euh " New zealand "

LA2 : Nouvelle-Zélande

S : la Nouvelle-Zélande, elle a quarante ans et elle veut un bébé et elle a, elle a fait ce que euh elle est allée à l'hôpital euh, c'est pas pour " fertlity ", c'est " family planning "

LA2 : le planning familial

S : familial et il y a, elle a demandé le sperme de un, d'un homme " caucasian " toutes les choses comme ça et on attend euh

LA2 : [le résultat

S : le résultat oui !

LA2 : donc on ne sait pas encore si elle est enceinte ou pas ?

S : hein ?

LA2 : on ne sait pas encore si elle est enceinte ou pas ?

S : non, non... je n'étais pas euh choquée...

LA2 : là, mon idée c'est que des gens payent des sommes astronomiques pour

S : [pour avoir un bébé

LA2 : pour avoir le sperme d'une personne magnifique euh tout ce qu'on veut... est-ce que vous trouvez qu'il y a une justice là-dedans puisque tout le monde n'a pas les moyens de se payer ça ?

P : c'est pas normal je crois, dans les planning familial, dans les cliniques de fertilité euh le besoin d'avoir un bébé, c'est le plus important pour le couple... mais le, l' " aesthetics " ?

LA2 : l'esthétique

P : l'esthétique oui d'avoir un sperme ou un ovule de quelqu'un similaire, c'est le plus important je crois... pas le physique ou pas le sperme ou l'ovule de quelqu'un très grand ou très mince comme un mannequin ou quelque chose comme ça...

LA2 : mmh... est-ce que ça reflète une

S : [notre société

LA2 : la société vous croyez ?

S : américaine, capitaliste

LA2 : oui

S : si vous avez l'argent, tu peux faire...

LA2 : mmh et si on rapproche ça avec ça (montre un autre texte), par exemple, vous avez compris ce texte ? +++ c'est-à-dire que dans ce texte, je pense que ce qu'il faut comprendre c'est que bientôt grâce à l'informatique, on pourra faire des simulations voilà, des simulations génétiques... Vous comprenez ? c'est-à-dire qu'on pourra bientôt manipuler la génétique sur ordinateur et donc peut-être l'appliquer à la vie courante... est-ce que vous trouvez que c'est sage, dans le sens de " wise " ?

K : je pense que c'est bien pour éviter les maladies et les problèmes médicaux mais pas pour améliorer l'apparence ou le niveau d'intelligence mais pour éviter euh ou éliminer les maladies...

LA2 : mais comment on peut savoir que ça ne servira qu'à ça ? +++ est-ce que vous connaissez ce mot ? eugénisme ? vous connaissez ?

P : c'est sur un euh, euh Hitler mais dans le même sens

S : [oh oui, c'est vrai !

P : c'est le système de

S : [créer

P : de créer oui les

S : [populations parfaites hein oui c'est ça !

P : aryens, les

LA2 : les aryens...

P : oui, c'est ça ! c'est une méthode de séparer euh, de séparer euh les traits très spécifiques pour euh + un modèle unique, un modèle parfait

LA2 : un archétype ?

P : oui, un archétype...

LA2 : et quand je pense à cette banque du sperme, ça me fait penser aux Lebensbahn (?) c'est la mise en pratique pendant la deuxième guerre mondiale de la théorie de l'eugénisme, ie les nazis comment dire faisaient prisonnières les femmes aryennes, blondes avec les yeux bleus, la peau blanche et les amener dans les Lebensbahn et là, le gouvernement d'Hitler envoyait des étalons allemands, en général des officiers blonds aux yeux bleus etc et ils les forçaient à avoir des enfants avec ces femmes là pour que la race aryenne se développe... et donc moi je fais le lien... qu'en pensez-vous ? ++

K : oui, je suis d'accord parce que je pense que tout le monde a des préférences différentes, en ce qui concerne l'apparence parfaite pour les euh sociétés, presque tout le monde a des idées différentes...

S : à LA, c'est une banque

LA2 : un banque du sperme

S : de multicultural...

LA2 : officiellement oui mais c'est surtout ce qu'on appelle les yuppies, qui vont vendre leur sperme... ++

P : je ne suis pas sûre si il y a un marché pour ce sperme... je suis un peu

S : [oui, c'est ça !

LA2 : il y a

P : oui ? ?

LA2 : ça marche beaucoup !

P : qui achète...

LA2 : beaucoup de femmes qui ont privilégié leur carrière plutôt qu'une vie familiale... ou des lesbiennes...

S : elles ont un bébé mais pas un mari...

LA2 : non, souvent non..., la plupart du temps, ce sont des femmes seules... ça vous met mal à l'aise ou quoi ?

S : oui...oh, j'ai de la chance mais...

LA2 : oui, voilà...

S : ah, c'est difficile ça !

LA2 : est-ce que vous pensez de manière générale qu'on devrait imposer des limites à la recherche génétique ? ++

K : je pense qu'on a besoin de limites mais je sais pas exactement où on peut...

N : je pense que c'est impossible parce que maintenant les scientifiques font des choses que nous ne savons pas ce qu'ils fait

LA2 : font

N : font... donc, c'est très difficile à imposer des limites...

LA2 : vous savez qu'en juin dernier, un scientifique a cloné des cellules humaines

P : oui, jusqu'à trois jours je crois ou non, deux semaines

LA2 : voilà, la limite légale

P : pour compter les divisions des cells

LA2 : des cellules

S : et après, qu'est-ce qui se passe ?

P : il a...

LA2 : il est obligé d'arrêter, la loi américaine l'oblige à détruire parce que au-delà, ils considèrent que l'autre humain est déjà créé...

P : c'est un peu effrayant... peut-être mais pour les +, les expérimentations

LA2 : les expériences

P : les expériences médecin...

LA2 : médicales...

P : médicales, c'est nécessaire, je crois... mais, il y a des lois en Angleterre, très strictes...

LA2 : plus strictes oui...

P : oui, pour euh + enforcer ?

LA2 : pour appliquer

P : pour appliquer oui ++

LA2 : des limites peut-être ?

P : oui des limites...

LA2 : bon, c'est fini, c'était pas intéressant ou quoi ?

P : si

LA2 : pourquoi vous avez pas parlé ?

P : difficile de parler.

S : it's a lot to think about...

LA2's Group 1, Lesson 5

LA2 : en principe, vous avez pris une grande précision : ce que vous allez faire l'an prochain !
alors, vous allez me racontez vos choix et les raisons de vos choix... allez, qui veut
commencer ? ++

Ke : euh, j'ai choisi aller à l'université

LA2 : mmh

Ke : car euh je n'ai pas assez d'argent pour payer euh les « fees »

LA2 : les frais d'inscriptions

Ke : euh oui + en Angleterre quand je n'étudie pas... donc je vais étudier à l'université
premièrement à Rouen

LA2 : à Rouen ?

Ke : oui euh pour le premier ++ non, je ne me rappelle plus le nom de France...

LA2 : tu vas aller dans deux universités ?

Ke : euh, non ++ mon premier choix, c'était Rouen

LA2 : d'accord

Ke : mais j'ai deux autres choix si il y a pas de place

LA2 : d'accord, c'était dans les départements du nord ?

Ke : oui

LA2 : à Lille ? non

Ke : euh je sais pas (rires)...

LA2 : qui d'autre ?

Ly : j'ai décidé d'être une assistante d'anglaise en Espagne

LA2 : mmh

Ly : mais je veux aller en France aussi pour connaître la France

LA2 : est-ce que tu sais où tu vas être en Espagne ou pas encore ?

Ly : non, mais je veux être dans le Nord parce que j'ai des amis dans le Nord euh, j'ai des
amis là-bas

LA2 : d'accord, à quel endroit ?

Ly : en Galicie et à X

LA2 : d'accord ! tu y vas souvent là-bas ?

Ly : ?

LA2 : tu y vas souvent là-bas ?

Ly : non euh j'y suis allée euh une fois !

LA2 : d'accord et les amis que tu as là-bas, ce sont des Anglais, des Espagnols ?

Ly : des Espagnols...

LA2 : tu les as rencontrés comment ?

Ly : euh parce que l'année dernière, je suis allée là-bas pour euh travailler

LA2 : mmh

Ly avec eux...

LA2 : d'accord ! et toi Kate ?

K : je fais les Etudes Européennes donc je n'ai que le choix d'aller à l'université euh je crois, donc je peux pas être assistante

LA2 : d'accord

K : je vais aller à l'université à Granada en Espagne... j'ai choisi l'Espagne parce que je pense que mon espagnol est pas si fort que le français, donc je veux aider mon espagnol...

LA2 : d'accord et est-ce que tu dois aller en France malgré tout ou tu n'es pas obligée ?

K : non, nous devons passer tout l'année dans l'université

LA2 : Ok et pourquoi Grenade ?

K : euh, j'ai déjà visité le Nord de l'Espagne parce que j'ai des amis donc je voudrais aller un peu au sud...

LA2 : d'accord ! tes amis sont des Espagnols ?

K : oui, nous avons fait un échange scolaire

LA2 : et tu es restée en contact avec eux alors ?

K : oui

LA2 : tu es repartie en vacances là-bas ?

K : oui, deux fois !

LA2 : donc, ça t'a plu j'imagine ?

K : (rires) oui !

LA2 : qu'est-ce qui te plaît là-bas en Espagne ?

K : euh, j'aime la mentalité des Espagnols...

LA2 : comment elle est cette mentalité ?

K : euh, ils sont très « laid back and easy-going »

LA2 : euh ils sont décontractés

K : oui, c'est ça et ils ne stressent pas beaucoup

LA2 : (rires) OK ! tu préfères faire la fête en Espagne ou en Angleterre ?

K : je sais pas, c'est différent...

LA2 : très bien... qui d'autre ?

SA : j'ai changé d'avis plusieurs fois mais en ce moment... (rires)

LA2 : c'est vrai ? en ce moment c'est quoi alors ?

SA : euh, je voudrais être assistante en Allemagne mais être pas trop loin de la France... parce que j'aimerais mieux ?

LA2 : mmh

SA : aller en France mais parce que mon allemand est moins fort que mon français

LA2 : moins bon, on peu dire hein ...

SA : moins bon euh il faut que euh j'aille en Allemagne...

LA2 : et est-ce que tu as pensé à un endroit en particulier ?

SA : ++ surtout pas loin de Baden-Wurtenburg

LA2 : ?

SA : c'est pas loin de l'Alsace

LA2 : ah oui ! le sud de l'Allemagne n'est pas loin de l'Alsace d'accord !! tu as déjà été par là-bas ?

SA : non

LA2 : et là, c'est assistante que tu veux faire ?

SA : oui

LA2 : d'accord ! ça te fait pas peur ?

SA : oui beaucoup ! (rires) euh, au début, je voudrais travailler mais c'était trop difficile de trouver euh un emploi en France ou en Allemagne avant la fin du trimestre

LA2 : de cette année ?

SA : oui alors, c'est plus facile d'être assistante et si il y a euh...

LA2 : [et c'est payé !

SA : oui ! (rires)

LA2 : et si tu avais voulu et que tu changes d'avis aller en France, tu vas choisir quel endroit ?

SA : la Bretagne je crois !

LA2 : la Bretagne, pourquoi ?

SA : j'y suis allée pendant un échange et euh je l'ai aimée ?

LA2 : j'ai aimé, j'ai bien aimé

SA : oui et je le trouve euh ++ je voudrais découvrir plus to explore

LA2 : euh l'explorer ? c'est un peu fort ! la découvrir, la visiter... qu'est-ce qui t'a plu en Bretagne en particulier ?

SA : euh + la culture est différente avec l'Angleterre...

LA2 :mmh

SA : il y a beaucoup de choses qui sont presque les mêmes avec l'Angleterre mais les petites choses comme la nourriture et la mode de vie ?

LA2 : le mode de vie oui

SA : oui qui est assez différente de ...

LA2 : à la française avec les crêpes, les galettes...

SB : j'ai décidé aller à allemand, à Allemagne

LA2 : en Allemagne

SB : en Allemagne...j'aimerais être assistante

LA2 :mmh

SB : mais je suis pas sûre... j'aimerais être près de la frontière...

LA2 : oui, à Baden-Wurtenburg ja ?

SB : yes there !

LA2 : oui, là ! (rires)

SB : oui ! j'étais euh en Alsace euh j'ai participé dans un échange à euh Strasbourg

LA2 : mmh

SB : et j'aimais beaucoup !

LA2 : qu'est-ce que tu aimes à Strasbourg ?

SB : pardon ?

LA2 : qu'est-ce que tu aimes à Strasbourg ?

SB : euh les gens... (rires)

LA2 : pourquoi ?

SB : et l'architecture parce que c'était Noël et c'était très beau...je crois mais j'étais très jeune !

LA2 : tu étais très ?

SB : très jeune

LA2 : c'était quand ?

SB : quand j'avais quinze ans...

LA2 : et toi Miss ?

N : euh, j'étudie des études européennes aussi donc je pense que je dois aller à l'université donc mon premier choix est Toulouse !

LA2 :mmh

N : parce que de gens m'ont dit que c'est une bonne place et

LA2 : [un bon endroit

N : il y a beaucoup de choses pour faire... et je pense que

LA2 : [pour faire quoi ?

N : euh, je pense que au sud

LA2 : dans le Sud

N : dans le Sud, il y a un mode de vie plus décontracté que dans le Nord et aussi j'étudie l'espagnol aussi et c'est très près d'Espagne !

LA2 : mmh

N : donc je peux aller pour pratiquer mon espagnol

LA2 : mmh ou aussi à Toulouse parce qu'il y a beaucoup d'Espagnols à Toulouse... et tes autres choix c'est quoi ?

N : le deuxième est Grenoble et Lyon trois.

LA2 : pourquoi ?

N : parce que les autres choix dans le sud étaient Marseille et Montpellier et je crois que les gens de Marseille et Montpellier n'aiment pas les Anglais parce que pendant la Coupe du Monde (interrupted by general laughter)

LA2 : génial !! je pense que tu aurais pu choisir Montpellier sans prendre de risques... Marseille, peut-être plus de risques mais pas parce que t'es Anglaise... et qui c'est qui t'a dit ça ?

N : tout le monde !! et aussi peu de personnes parlent le français à Marseille parce qu'il y a beaucoup des immigrés

LA2 : peu de personnes parlent français ? ? (rires) ah la la !! Enfin bon, ça vous fait peur cette année à l'étranger ?

Ly ; oui, parler français tout le temps et les cours en français, ça va être très difficile...

LA2 : et la vie en France ou en Allemagne ou en Espagne, est-ce que ça vous fait peur ou ça vous rassure, ils vous tarde ?

K : je pense que le projet que nous devons faire est plus inquiétant que le temps en Espagne ! (rires)

LA2 : ah, j'allais en parler après !!

K : parce que nous devons écrire euh 4000 euh 6000 mots

LA2 : ah mais c'est pendant que vous êtes à l'étranger ça non ?

K : oui, pendant qu'on est en Espagne mais sinon je crois qu'habiter en Espagne n'est pas très différent que d'habiter en Angleterre je crois...

LA2 : quand même hein...

K : à part le fait qu'on doit parler espagnol et anglais, ce n'est pas très différent ! (passage sur les projets sur les médias)

LA2 : et est-ce que vous avez des essais à écrire pendant la reading week ?

Ke : oui, j'en ai trois ; deux pour les langues, un pour euh un sur la linguistique...

LA2 : ah bon, quoi sur la linguistique ?

Ke : language planning

LA2 : language learning ?

Ke : language planning

LA2 : language planning d'accord ! c'est quoi, vas-y raconte !

Ke : je sais pas ! (tires) c'est trop compliqué !

LA2 : vas-y ! fais l'effort, s'il te plait !!

Ke : ooh ! c'est quand euh les autorités d'un pays euh donnent euh choisissent les langues pour un pays et les problèmes et les choses comme ça !

LA2 : comment on peut choisir une langue pour un pays ?

Ke : si par exemple il y a plusieurs langues dans un pays

LA2 : mmh

Ke : puis pour éviter et euh les problèmes, le gouvernement choisit une langue officielle pour ce pays qui a d'autres langues...

LA2 : et c'est le cas en ce moment ?

Ke : euh, je sais pas, j'ai étudié les pays francophones comme + la Belgique et la Suisse et Québec...

LA2 : et alors, qu'est-ce qui s'est passé ?

Ke : euh, ils ont choisi de parler français au lieu de la langue +++

LA2 : flamande ou wallon

Ke : oui, c'est ça !

LA2 : pour quelles raisons ont-ils choisi le français ?

Ke : je sais pas !

LA2 : d'accord ! et les autres ?

K : j'ai du écrire de la condition hispanique aux Etats-Unis et le droit et l'importance... j'ai trouvé que bien qu'ils aient plus de droits qu'autrefois, ils sont encore une minorité du pays... il y a beaucoup de violence toujours...

LA2 : mmh, mais ils sont vraiment une minorité ?

K : par rapport aux Américains oui ! mais ils sont la minorité la plus grande

LA2 : il y a des Etats où on parle quasiment plus l'espagnol que l'anglais... je pense à la Californie, au Nouveau-Mexique...

K : oui et aussi bon euh New York

LA2 : l'état de New York ?

K : oui, euh il y a des régions de la banlieue qui sont plutôt hispaniques que américaines

LA2 : tu crois que l'espagnol deviendra la deuxième langue officielle des Etats-Unis ?

K : j'espère, oui ! mais il y avait des lois des années cinquante je crois, qui disaient que l'espagnol était interdit pour les organisations gouvernementaux

LA2 : tales, gouvernementales !

K : gouvernementales mais ce n'est plus le cas maintenant ! donc l'Espagne, euh l'espagnol devient de plus en plus important !

LA2 : et tu crois que l'émergence de chanteuse ou d'actrices comme Jennifer Lopez ou Salma Hayek a une importance ?

K : je sais pas parce qu'elle chante en anglais alors... ça fait pas beaucoup pour l'espagnol...

LA2 : d'accord !

LA2's Group 1, Lesson 6

LA2 : bon, on arrête de bailler ici, hein ?++

S : hein ? ?

LA2 : on arrête de bailler !

P : bayer ?

LA2 : bailler ! « to yawn »

P : Oh ! I thought it was to brush !

LA2 : non, balayer !! (rires)

P : balayer !

LA2 : d'accord ?

P : alors, on ne baille pas !

LA2 : il faut boire plus de café encore ... si c'est possible ! ++ bon, alors, qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ?

S éclate de rire

LA2 : ben, qu'est-ce qu'il y a de rigolo là ? ?

S : rien !

SB : travaille

LA2 : travailler ?

SB : oui

LA2 : des essais ?

SB : oui euh en allemand

LA2 : en allemand ?

SB : oui

LA2 : c'était bien ?

SB : non

LA2 : non forcément ! ++ et toi ?

D : euh, je ferai euh XX

LA2 : tu es sorti ?

D : oui

LA2 : en boîte ?

D : oui

LA2 : sortir en boîte

D : sortir en boite. J'étais sorti en boite !

S : oui !! (rires) I remember !! (rires)

P : je me souviens des boites !! (rires)

LA2 : jadis, jadis !

P : oh jadis !

S : je ne comprends pas hein !

LA2 : once upon a time

P : yesteryear !! many years ago

LA2 : quoi ? oh la, c'est vieux ça !

L : c'est comme yesterday , mais c'est yesteryear !

LA2 : je ne suis pas assez vieux pour dire yesteryear !! (rires)

P : merci Bertrand !

LA2 : de rien ! + alors, où est-ce que tu es sorti ?

D : ah euh, Academy !

LA2 : ah c'était le « grand fromage » !

D : euh oui

LA2 : oui, c'est ça ?

S : le grand fromage ?

LA2 : oui

P : le grand fromage, qu'est-ce que c'est ? ?

LA2 : qu'est-ce que c'est, qui c'est qui connaît « le grand fromage » ? ++

L : qu'est-ce que tu racontes ?

LA2 : mais, c'est parce que ça s'appelle « le grand fromage » !! c'est pas le « great cheese » mais le grand fromage !

P : oui ? ?

LA2 : hein, quand même, please !! eh beh, je demande alors, qu'est-ce que c'est alors ? ?

Ke : c'est euh le sorte de musique comme...

P : [la sorte de musique ? ? ah...

Ke : comme Wham ! les choses très cheesy !! XX

LA2 : genre c'est quoi, ABBA, George Michael ! (rires)

P : je ne suis connaissance de cette période de la musique !! quand j'étais jeune, je travaillais tout le temps, je n'étais pas le temps pour...

LA2 : je n'avais pas le temps

P : je n'avais pas le temps pour euh faire les...

LA2 : pour sortir ?

P : yes, oui ! pour sortir !

LA2 : que c'est triste !!

P : oui, un petit peu je crois !

LA2 : ah beh oui quand même !

P : je crois !! c'était un peu dangereux je crois de prendre tout le temps au travail...

S : comment tu dis « to enjoy oneself » ?

LA2 : s'amuser

S : s'amuser

P : s'amuser

LA2 : maintenant, il faut se rattraper alors... il faut se rattraper !!

P : oui, exactement...

LA2 : et donc, le grand fromage, c'était ça ?

D : euh, ++, je vais au Grand fromage pour être ivre...

LA2 : euh, d'accord

D : avec mes copains

LA2 : au moins tu es franc !

D : pardon ?

LA2 : au moins tu es franc. Franc ? tu es honnête !!

D : oui

LA2 : et c'est quand le grand fromage, c'est le week-end ou c'est la semaine ?

D : euh je pense que c'est euh

SA : [jeudi ! (rires)

LA2 : jeudi !! elle les connaît toutes les soirées... donc ce week-end, c'était pas le grand fromage, c'était quoi ? ? ++ (adressant SA) tu as le programme ? (rires)

D : euh ++ samedi soir c'est house garage...

S : What ? ? ? (rires)

P : et parle en français !!

S : c'est un autre...

P : [monde, c'est un autre monde... (rires)

D : euh, c'est une autre sorte de musique

P : qui s'appelle ?

D : house

P : house and ?

D : garage

S : semi-detached or detached !! (rires)

P : en France, c'est détachée ou semi-détachée

L : mitoyenne ou indépendante... mitoyenne, c'est semi-detached

LA2 : oh lala !! vous voulez que je l'écrive là ?

S : oui !

LA2 : c'est une prise de risques là !!

P : une prise de ?

LA2 : risques!

P : Oh ! oui, oui parce qu'il n'épelle...

LA2 : je ne sais pas oui, j'ai du mal !! ++ c'est ça oui ? ++

P : donc cette musique, c'est maison... c'est prévu pour ce week-end ?

LA2 : c'est chaque week-end, je pense... et vous les demoiselles, qu'est-ce que vous avez fait ?

SA : j'ai travaillé sur la même rédaction que Sarah

LA2 : d'accord, l'allemand donc !

SA : oui, mais je suis allée au cinéma aussi !

LA2 : d'accord, qu'est-ce que tu as vu au cinéma ?

SA : « Forces of Nature » à l'Union... euh, j'ai, je les ai vus avant mais je voulais le voir encore une fois !

LA2 : tu l'avais déjà vu mais tu as voulu le revoir ?

SA : oui !

LA2 : et c'était bien, c'est bien ce film ? oui, j' imagine, si tu as voulu le revoir... question idiote, et toi !!

N : je suis travaillée, j'ai travaillé, c'est ça, j'ai fait une rédaction espagnol ?

LA2 : ah si !

N : et euh samedi soir, je suis allée à une teuf ?

LA2 : à une teuf ! (rires)

N : une fête ?

LA2 : oui, non mais tu peux dire teuf hein !! mais il faut expliquer !

N : oui

P : s'il te plaît !

LA2 : oui, parce que tes amis à droite ne savent pas ce que c'est !

P : on ne vit pas... teuf

LA2 : égale ?

P : feute ?

LA2 : fête !! (rires) c'est du verlan !

S : ah !!

P : oui, oui, je connais !! comme les arabes et les bœufs !! les beurs !! (rires)

LA2 : et beurs, on peut le transformer encore une fois ?

P : arabes et beurs !!

LA2 : et rebeu ! oui !

L : tu devrais l'écrire

LA2 : mais je peux pas, y a pas 'orthographe, et en plus beur c'est comme le beurre non ?

L : bien sur que non !! (rires)

P : B-E-U-F, non, R !! ++ mais je crois que quand on parle tout le temps et très vite, rebeur, semble beur ...le restaurant Maboeuf !

LA2 : ? ?

L : tu parles que de restaurant aujourd'hui !!

P : non, mais dans la cassette où nous avons cherché les réponses, ils parlent du restaurant Maboeuf , un nouveau restaurant...++ tu connais la cassette dans le learning center ?

LA2 : non... c'est laquelle ?

P : Oh, c'est Catherine qui a, qui nous avons donné

LA2 : qui nous a donné

S : [les questions

P : qui nous a donné les questions avec une petite cassette dans le centre et il faut répondre à les...

S : [aux questions

LA2 : aux questions...

P : dans cette cassette, il y a une petite pour le restaurant Maboeuf !! voilà !

LA2 : d'accord, et Sue, qu'est-ce que tu as fait ce week-end ?

S : nous avons reçu

LA2 : reçu !

S : reçu des guests

LA2 : des invités

S : des invités

LA2 : nous avons eu des invités

S : OK, nous avons eu des invités... c'était très bien !

LA2 : pourquoi c'était très bien, raconte nous !! il y a bien une raison !!

S : non avons rencontré cette famille pendant les vacances en été et c'était la première fois que nous avons euh ++ rencontré ? ? (rires) depuis +X, you laugh at me Bertrand !!

LA2 : non, c'est vraiment les expressions de visage qui sont marrantes !! bon, c'est la première fois que nous nous sommes revus depuis cet été, ou que on s'est retrouvé... et alors, qu'est-ce qui s'est passé ?

S : euh , nous avons visité le marché à Lymington, qui est un grand marché chaque samedi

LA2 : mmh

S : et il y a et nous avons euh « walk the dogs »

LA2 : on a promené les chiens !

S : promener les chiens et c'est tout ! (rires)

LA2 : non, non, c'est pas tout hein ! c'est pas du tout tout !!

S : nous avons bien dîné

LA2 : oui, mangé et ?

S : et j'ai trop bu

LA2 : bu, quoi ?

S : j'ai commencé avec le whisky !! (rires) non, c'était pas trop, c'était un apéritif !

LA2 : oui, très léger !!

S : oui, deux

LA2 : ah beh oui, deux très légers !!

S : oui, avec le vin, le vin blanc et le vin rouge

LA2 : le vin rouge pour la viande bien sur !

S : oui, qu'est-ce que c'est venison ?

L : le gibier !

P : ah oui, le gibier !

S : mais après j'ai bu du Baileys, mais c'était trop

LA2 : là, c'était trop ?

S : ah oui, c'était trop !

LA2 : et c'est là, où tu as roulé sous la table !

S : j'avais mal à la tête dimanche matin et c'était difficile de faire anything, n'importe quoi !

LA2 : quoi que ce soit !

S : quoi que ?

LA2 : quoi que ce soit !

S : quoi que ce soit ! j'ai regretté...

LA2 : d'avoir bu autant !

S : oui, mais c'était euh très agréable !!

LA2 : oui, j'imagine... est-ce que tu as roulé sous la table ?

P : roulé, dansé sur la table ?

S : ah dansé !

LA2 : on peut dire danser sur la table ou rouler sous la table ! ! (rires)

S : non, it was so bad !! (rires) I can't remember !!

LA2 : encore pire alors !

P : encore pire !

LA2 : Patricia, alors, ce week-end, qu'est-ce qui s'est passé ?

P : ah euh...

LA2 : pendant la reading ou writing week, qu'est-ce qui s'est passé ?

P : ah, j'ai écrit et j'ai lu

LA2 : lu

P : lu tout le temps pendant la semaine !

LA2 : oui mais ce bronzage, il vient d'où ? ?

P : ah, oui, tu as rendu compte ?

LA2 : tu as remarqué ou tu t'es rendu compte

P : oui, j'ai passé une semaine à Dubai, avec mon mari et mon fils, ils ont les affaires du golf à Dubai, donc je les accompagnais

LA2 : je les ai accompagnés

P : je les ai accompagnés, mais j'ai fait tous mes devoirs sous un parapluie avec mon ordinateur !

LA2 : sous un parasol !

P : un parasol, un parasol, oui !

LA2 : oui parce que sinon, il n'y aurait pas eu de bronzage ...

P : oui, j'ai fait le tennis aussi

LA2 : ah oui et c'est gros Dubai ?

P : Oh ! très très grand !

LA2 : il fait chaud non ?

P : oh !! 35°C pour une semaine, sans nuage avec le ciel bleu tout le temps !

LA2 : il y avait une piscine ?

P : oui, très grande qui est réfrigérée

LA2 : refroidie

P : oh yes ! la piscine est refroidir

LA2 : est refroidie

P : refroidie à cause de la soleil !

LA2 : et ici, on les chauffe les piscines...

P : oui exactement !

LA2 : quand il y en a !

Ke : j'ai travaillé dans le supermarché des jeux qui s'appelle Toys R Us !

LA2 : oui !

Ke ; et je suis sortie le samedi soir au pub, mais c'était tout !

LA2 : mais tu travailles à Toys R Us tous les week-ends ?

Ke : non, je travaille seulement pendant les...

P : les vacances

LA2 : d'accord très bien, pas grand chose alors à part le travail !

Ke : oui...

LA donne un texte sur lequel discuter. (internet, réalité virtuelle...)

LA2 : alors, qu'est-ce que vous en pensez ?

SA : elle donne le mauvais exemple des femmes euh... pour les femmes...

LA2 : oui, pourquoi tu dis ça ?

SA : elle fait des choses indécentes ?

LA2 : indécentes ?

SA : oui, peut-être mais c'est pas juste

LA2 : c'est pas juste pour les autres ?

SA : non, c'est pas juste, c'est immoral...

LA2 : le point de vue d'un mec ?

D : je pense que c'est possible qu'elle le fait pour gagner de l'argent ?

LA2 : oui...

D : donc euh, c'est très facile et je n'ai pas de problèmes...

LA2 : et est-ce que tu encouragerais les filles à faire ça ?

D : euh, it doesn't do anything for me really, it doesn't turn me on...

LA2 : turn you on ? OK

D : it does not

LA2 : ça ne t'excite pas.... Tu veux dire au niveau sexuel ? non parce que il y a deux sens à « turn on », et c'est pas obligé que ce soit le sens sexuel qu'il a voulu employé !

P : oui, il y a « turn on the lights » !!

LA2 : oui donc c'est pour ça que je pose la question !

D : oui, bon, c'est peut-être une connotation sexuelle mais les mecs peuvent regarder les websites

LA2 : les sites internet

D : oui pour euh ++ pour des raisons sexuelles...

LA2 : et tu trouves que c'est bien qu'on puisse trouver ce genre de choses sur internet ?

D : c'est le choix de la fille...

LA2 : les autres ?

Ke : je ne comprends pas ce que tu as dit ?

LA2 : il dit que c'est le choix de la fille là, Anna, de se montrer sur internet mais n'importe qui, les enfants, peuvent aller sur son site et la voir nue ou autre...

S : oui, c'est un grand problème avec les enfants et tu peux avoir un « blackout » dans ton ordinateur pour les enfants...

LA2 : un password tu veux dire ?

S : non, c'est....

D : XX

S : that's it !! tu utilises un système de sécurité et les enfants ne peuvent pas avoir accès à certains sites...

LA2 : d'accord...

S : oui, mais ça c'est juste chez nous...

LA2 : et par rapport au fait que cette fille ait envie de se montrer comme ça, qu'est-ce que vous en pensez ? il y a peut-être l'argent mais il y a peut-être autre chose...

P : un mot se saute... a word jumps out at me...

LA2 : un mot me manque

P : remarque ?

LA2 : me manque

P : ah me manque ! ++ un mot me manque

LA2 : manquer

P : ah to miss ! no, no, I want to say

S : non, non

P : a word comes to my mind, a word springs to my mind ! sauter ? to jump ?

LA2 : ah ! un mot me vient à l'esprit !

P : me vient à l'esprit

LA2 : venir à l'esprit !

P : ah merci !

LA2 : un mot vient à ton esprit, il me vient à l'esprit... et c'est lequel ?

P : exhibitionnisme

LA2 : l'exhibitionnisme ?

P : oui, mais je crois que c'est pour l'argent aussi !

LA2 : mmh

P : à mon avis, c'est le problème avec internet... ils ne polisent pas

LA2 : ? ?

P : it's not policed...

LA2 : ce n'est pas régulé

P : ce n'est pas régulé

S : surveillé ?

LA2 : oui, ce n'est pas surveillé... mais il y a une grosse contradiction quand elle dit qu'en étant virtuelle, elle veut prouver qu'elle est une personne bien réelle... qu'est-ce que vous en pensez ?

Ke : je sais pas, je pense que...

LA2 : qu'est-ce que t'en pense toi ?

SB : je suis pas sûre que je comprends cette phrase là...

LA2 : tu comprends pas la phrase... elle veut prouver en se montrant sur internet qu'elle existe, qu'elle est une vraie personne... OK ?

SB : mmh...

LA2 : alors ?

P : c'est bizarre

LA2 : c'est bizarre hein ?

P : pour moi, c'est bizarre...

S : oui, il y a beaucoup d'émissions sur la télévision comme ça maintenant...

LA2 : mmh

S : avec les bateaux euh de croisière, avec les médecins, les vétérinaires...

LA2 : mais c'est pour les animaux ça ?

S : oui, mais euh

P : c'est des documentaires passer la journée avec quelqu'un...

LA2 : ah d'accord oui !

S : c'est pour voyez tout le temps ...

LA2 : voir

S : voir, pour observer...

LA2 : ah d'accord, vous le feriez vous ?

P : non, pas moi...

Ke : les gens aiment regarder les expériences des autres mais euh ils X mais je pense que c'est plus sexuel que seulement les expériences de la planète, ce n'est pas la même chose qu'un documentaire...

LA2 : mmh... pourquoi certains ont besoin de s'exhiber et d'autres de regarder ?

P : c'est une question de temps je crois...

LA2 : d'époque ?

P : non, non, non de temps...

LA2 : pour répondre à cette question là ?

P : non, non !! (rires) pour voir les films ou pour faire les choses pour un film, je crois que les gens n'ont pas, non, les gens ont beaucoup de temps pour faire des choses comme ça, donc ils n'ont pas euh un vrai ++ un vrai raison pour vivre je crois...

LA2 : oh lala !! c'est clair mais c'est horrible !!

P : no but they've got too much time on their hands !! they don't have enough to do... ils n'ont pas assez de choses concrètes de faire...

LA2 : à faire...

P : à faire...

S : et c'est combien ? qu'il faut payer pour en voir plus ? ?

LA2 : je sais pas... on peut aller voir à la French Resources Room...

LA2's Group 1, Lesson 7

LA2 : alors c'est quoi le front national ?

R : c'est l'extrême droite, c'est un parti politique...

LA2 : où ?

R : en France ! (rires)

LA2 : OK, non mais on sait jamais ! (rires)

R : et les politiques sont très droite euh...

LA2 : très à droite tu veux dire

R : très à droite... et ils pensent que les immigrés sont euh l'un des grands problèmes de la France...

LA2 : mmh, en France

R : en France oui... +

LA2 : c'est quoi la différence entre émigrer et immigrer ?

Ke : émigrer c'est quand quelqu'un part d'habiter dans un autre pays et immigrer c'est euh... (rires) je sais pas...

LA2 : quelqu'un sait ?

SA : est-ce que c'est émigrer c'est quand on veut partir et immigrer, c'est quand on n'a pas le choix...

LA2 : euh non... (rires)

SB : est-ce que c'est émigrer, c'est quand on quitte un pays et immigrer, quand on s'installe dans un pays...

LA2 : oui, c'est ça. En fait, ça dépend d'où on se situe mais émigrer, c'est effectivement partir d'un pays. Immigrer, c'est arriver dans un pays. OK, donc qu'est-ce que vous connaissez d'autre sur le front national ?

SA : ils obtiennent une assez grande partie des voix, + particulièrement dans le sud de la France... je ne sais pas combien, si c'est 15, 15%..

LA2 : oui, à peu près, ils ont fait même plus dans certaines villes...il y a quatre villes en France qui ont élu des maires du FN : Toulon, Orange, Marignagne, Vitrolles... J'aimerais vous faire réagir sur ce que JM LePen a dit : il a dit qu'il croyait en l'inégalité des races. Qu'est-ce que ça veut dire selon vous ? ++

R : c'est un peu comme Hitler avec les juifs, il pense que les races de l'Ouest sont les plus fortes, il a le bouc...

LA2 : bouc émissaire ?

R : oui, parce que il pense que les gens de l'Ouest sont les meilleurs...

LA2 : tu crois qu'il pense que tous les gens de l'Ouest sont les meilleurs ?

R : les Français... je sais pas...

LA2 : tous les Français ?

R : tous les Français qui sont des vrais...

LA2 : OK, donc la phrase elle-même, qu'est-ce que ça veut dire ? ++ qu'il y a donc des ? ?

R : il y a des différences

LA2 : oui, il y a des races inférieures et il y a des races supérieures ++ qu'est-ce que vous en pensez ? ++ vous êtes d'accord avec lui, j'imagine, c'est normal, non ? +++ ca choque personne hein !!

R : non !

LA2 : oh si !! bien sur, les blancs sont supérieurs aux noirs, c'est évident quand même, non ? +++ OK, on pourrait dire n'importe quoi, ça serait pareil !! allez, dites un truc, est-ce qu'on devrait laisser JM LePen dire ce genre de choses ?

K : je pense qu'il dit que tout le monde ne devrait pas avoir les mêmes droits et il pense que des cultures et des régions sont supérieures aux autres, mais c'est pas logique...

LA2 : qu'est-ce que ça peut avoir comme conséquences ce genre de raisonnement ?

K : la violence...

LA2 : mmh

K : ça incite la violence...

R : le racisme...+++

LA2 : vous êtes au courant de ce qui s'est passé en Autriche ? ++ il y en a parmi vous qui font allemand ? Qui fait allemand ? ++ qu'est-ce qui se passe en Autriche en ce moment ?++

Ra : ils ont élu un homme qui s'appelle Georg Haider et il est d'extrême droite euh...

SA :c'est une coalition...

LA2 : une coalition, une cohabitation... Oui, et alors, qu'est-ce que tu sais sur ce parti politique ?

Ra : euh, il a défendu les politiques de Hitler...

LA2 : oui, les idées de Hitler...

Ra : euh++

LA2 : c'est l'heure du café hein... tu peux l'aider toi, tu sais quelque chose ?

K : il y a que l'extrême droite va devenir de plus en plus puissante... et il y a des peurs pour le reste de l'Europe... des guerres...

LA2 : mmh, qu'est-ce que ça peut avoir qu'un parti politique comme ça devienne aussi puissant dans un pays comme l'Autriche, qu'est-ce que ça peut avoir comme impact ? +++ le peuple autrichien, il est composé de quoi ? de quel type de gens ? ++ vous savez pas ?

SA : des néo-nazis ?

LA2 : (rires) !! tous les Allemands sont des néo-nazis ! (rires)

Ke : des gens qui ont les mêmes idées du gouvernement...

LA2 : non, non, mais ce que je voulais dire c'est qu'en Angleterre, il y a des Anglais comme vous, et puis, il y a des gens qui ont euh par exemple, des Indiens, il y a différentes ethnies... en Autriche, il y a quoi ?

Ra : des Turcs

LA2 : oui, quoi d'autre ?

SB : euh c'est quoi des Hungariens ?

LA2 : des Hongrois et des Autrichiens aussi... donc essayez d'imaginer ce qui va se passer en Autriche si il y a un gouvernement d'extrême-droite

R : il y aura euh des niveaux comme Le Pen a dit euh... l'inégalité des races, l'extrême droite devient X...

LA2 : et dans la société, qu'est-ce qui va se passer ? entre les Autrichiens par exemple, les blancs, on va dire, qui votent pour Haider et les Hongrois et les Turcs qui certainement ne votent pas pour Haider ? +

R : il y aura la séparation entre les gens et évidemment aussi le racisme, de plus en plus forte...

LA2 : et qu'est-ce qui peut se passer en Autriche qui s'est déjà passé dans d'autres pays ?

SA : les minorités devraient partir, devraient euh ... cela pourrait être comme un choix mais parce qu'ils veulent éviter ce qui se passe dans le pays

LA2 : par obligation peut-être ? par peur ? où est-ce que ça s'est passé ?

D : en Allemagne ?

LA2 : oui, mais plus récemment ?

D : en Yougoslavie

LA2 : en Yougoslavie, oui

K : en Kosovo

LA2 : et où est-ce que ça se passe encore plus à l'Ouest ?

SA : Tchétchénie

LA2 : oui... est-ce que vous pensez que ce qui se passe ou s'est passé dans ces pays, ça peut se passer dans nos pays aujourd'hui ?

R : oui, c'est possible... sauf si on fait quelque chose de l'arrêter

LA2 : [pour, pour l'arrêter

R : c'est parce que les gens, les gens sont dans les groupes et les groupes sont une prison que les immigrés ou les gens euh...

LA2 : qu'est-ce que tu appelles les groupes ?

R : la majorité

LA2 : d'accord... +++ est-ce que vous trouvez que c'est un sujet important ?

R : je pense que avant la deuxième guerre mondiale, les autres pays faisaient rien du tout entre euh... c'était euh toujours pour la liberté entre les pays sans respect de euh...

LA2 : les relations tu veux dire entre les pays ?

R : oui, oui, je pense que il faut être « aware »

LA2 : conscient

R : conscient oui des autres, autres pays...

LA2 : les autres, celles qui parlent pas, qu'est-ce qu'elles en pensent ? +++

Ke : c'est un problème sérieux...mais, il est difficile de trouver une solution...il n'est pas possible de dire quelqu'un qu'il ne peut pas penser quelque chose ou avoir de parti politique qui sont racistes mais il n'est pas juste et il faut trouver " a balance "

LA2 : un équilibre oui !

Ke : oui où les gens peuvent avoir la liberté d'expression mais aussi les mesures qui arrêtent les discriminations et les choses comme ça...

LA2 : oui, tu as une idée ?

Ke : euh, non pas du tout !

D : les gouvernements d'Autriche ont X un contrat

LA2 : ont signé ?

D : oui, qui a dit qu'ils n'ont pas d'idées racistes etc, etc, et je pense que si ils ne sont pas racistes, ils XX. Si c'est raciste, il faut prendre des mesures...

LA2 : d'accord, et pour en revenir à la France, tout le monde est d'accord pour dire qu'il y a du racisme donc qu'est-ce qu'il faudrait faire en France ?

R : il faut intégrer les gens contre le racisme et aider les immigrés pour une plus grande mesure pour intégrer des Français...

LA2 : pour les intégrer ?

R : oui

LA2 : mmh

R : de cette manière, les immigrés euh peuvent euh montrer leur respect aux autres et ils sera, ils seront plus acceptés je pense...

LA2 : comment ça le respect ? tu peux préciser ?

R : parce que si une personne ++ va aux autres pays, il faut être une partie du pays

LA2 : il faut essayer de faire partie du pays ?

R : oui et euh je pense que tous les problèmes sont euh quand...

LA2 : les problèmes arrivent

R : oui arrivent quand les immigrés sont très proche dans leur rythme de vie et les Français pensent qu'il faut qu'ils prennent les travaux mais s'ils sont plus intégrés, les problèmes euh...

LA2 : mmh

K : aussi, un des problèmes principaux est qu'il y a un manque d'emplois et que les Français voient les immigrés comme une menace de l'emploi, donc peut-être le gouvernement devrait créer plus d'emplois pour les immigrés et les Français, pour aider tout le monde...

LA2 : c'est sur, ça serait idéal ! le gouvernement qui crée des emplois pour faire travailler les gens...

SA : euh, je pense qu'il y aura toujours un manque d'emploi et tout ça, et malgré tous les efforts de régler les problèmes, je pense qu'il y ...

LA2 : qu'il y aura toujours

SA : qu'il y aura toujours oui euh le racisme en France en fonction des problèmes de l'économie "unemployment" ?

LA2 : comme le chômage

SA : oui entre les Français et les immigrés en France...

LA2 : comment vous expliquer qu'il y a beaucoup moins de gens en Angleterre qui votent extrême droite ? Parce que vous avez des problèmes économiques, il y a le chômage, des immigrés...

Ke : peut-être c'est que il y avait des immigrés en Angleterre depuis plus long que

LA2 : plus longtemps

Ke : oui, euh par exemple bien que il existe le racisme, les gens sont plus "tolérant" ?

LA2 : tolérants

Ke : oui et euh, car les immigrés sont en troisième génération et les enfants sont devenus plus intégrés dans la société...

LA2 : mmh, vous êtes d'accord les autres ?

K : les Anglais sont plus tolérants que les Français...

LA2 : ah, tu as le droit de le penser !! (rises) et les autres, qu'est-ce que vous en pensez ?

Ly : peut-être c'est les Anglais préfèrent être violents à cause du football ! (rires)

LA2 : tu veux dire qu'ils se défoulent au stade pour être plus calmes après...

R : je pense qu'en France, on a les immigrés dans le Sud et dont les parents X sont dans le Sud mais ils sont plus dans le Sud parce que c'est plus proche de l'Afrique

LA2 : de l'Afrique ?

R : oui et en Angleterre, on a un peu partout des immigrés et ils ont pas le même endroit...

LA2 : et toi tu crois que les Anglais sont plus tolérants que les Français ?

R : je sais pas...

LA2 : et, ça n'a rien à voir mais est-ce que vous croyez que les Anglais sont insulaires ? qu'est-ce que ça veut dire insulaire ?

R : qu'ils acceptent pas les autres idées d'autres pays... c'est parce que euh une île et euh, je pense que les politiques et en général que les gens d'Angleterre sont pas trop intéressés par les politiques... je pense que les Français sont plus intéressés par les politiques, mais les gens normaux et c'est à cause de cela que si on a un homme comme JM LePen qui a les aptitudes oratoires ?

LA2 : oui, très bien oui !

R : que beaucoup plus de gens sont intéressés par ses mots et en Angleterre, les gens s'impliquent moins dans le sujet politique...

LA2 : les autres, est-ce que vous avez l'impression que les Anglais sont insulaires ?

R : mais je me demande aussi que si on veut joindre l'Europe, c'est très difficile d'être le même de tous les pays et nous sommes une île et si on a une récession ici, euh c'est difficile à survivre

LA2 : de survivre

R : de survivre parce que notre économie, c'est plus proche que euh les Etats-Unis...

LA2 : plus proche de celle des Etats-Unis...

R : oui et c'est possible que la France et L'Allemagne sont plus proches aussi, mais je pense que c'est vrai que l'Angleterre est plus insulaire...

LA2's Group 1, Lesson 8

LA2 : alors qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ?

D : alors moi, je suis rentré à Londres ce week-end pour regarder un match de football samedi...

LA2 : à Wembley ?

D : non à X

LA2 : à ?

D : X

LA2 : d'accord

D : et Arsenal a gagné 3 à 1 contre Southampton...

LA2 : et toi tu supportes qui là en fait ?

D : Arsenal ! (rires)

LA2 : d'accord

D : et je suis rentré ici dimanche pour jouer au football...

LA2 : et est-ce que tu as gagné alors ?

D : oui, euh j'ai gagné 4 à 0

LA2 : superbe ! on le félicite... d'accord ! (rires)

D : oui et c'est tout !

LA2 : beh c'est pas mal... tu es sorti un peu ?

D : oui, euh vendredi je suis sorti avec mes amis... on est allé au pub...

LA2 : à Londres c'était ?

D : oui

LA2 : où est-ce que tu habites à Londres ?

D : euh c'est nord de Londres...

LA2 : au nord de Londres... d'accord. Il y a un club de foot aussi qui est à X...tu n'habites pas par là ?

N : j'habite à X

LA2 : mais c'est très dangereux comme coin ça non ?

N : un peu mais je suis à dans la partie secure...

LA2 : d'accord, tu es dans la bordure du parc alors peut-être... oui, parce que une fois, j'étais en vacances à Londres et on avait réservé des chambres par Thomas Cook et euh jamais hein ! (rires) et ils ont flairé les Français et ils nous ont mis dans un B&B à X Park donc bon, une heure de métro, c'est ça à peu près hein ?

N : oui

LA2 : et on arrive avec appareil photo, sac... on a fait un tour et on est reparti... c'est quand même super dangereux non ?

N : un peu, un peu...

LA2 : oui bon d'accord ! bon, enfin qui supporte qui alors ?

Ra : Arsenal

LA2 : Arsenal aussi ?

Ra : oui

Re : Norwich

LA2 : il y a une équipe à Norwich ?

Re : oui, mais c'est parce que mon grand-père a joué pour Norwich quand c'était bien...
(rires)

LA2 : et tu habites près de là-bas ?

Re : près de Norwich et dans le Norfolk et j'habite dans le Suffolk..

LA2 : oh la la ! je suis perdu là ! il y a quoi comme ville ?

Re : euh Ipswich ?

LA2 : ah oui ! les autres, quelle équipe ?

Ka : Ipswich

LA2 : Ipswich, mais c'est quoi, la première division en Angleterre ou quoi ?

Ka : pas en ce moment mais... (rires) ils vont être...

LA2 : ils sont bons en ce moment ?

Ka : ils sont à la division en sous

LA2 : la seconde division c'est ça comment on dit hein ?++ bon euh, Kelly pas de foot ?

Ke : je déteste le foot !

LA2 : tu détestes le foot, pourquoi ?

Ke : je sais pas, je pense que c'est un peu bête...

LA2 : oh ! attention Kelly !

Ke : oui, mais c'est juste mon avis...

LA2 : c'est sûr ! tu aimes d'autres sports ?

Ke : non pas vraiment...

LA2 : tu n'aimes pas le sport d'accord... et les autres ? ++

SA : jouer ou regarder ?

LA2 : n'importe, comme tu veux...

SA : quand j'étais au collège, je jouais au netball !

LA2 : ah oui

SA : oui, j'aime beaucoup jouer au netball

LA2 : mais le netball, c'est pour les filles non ?

SA : c'est plutôt pour les filles oui, mais les garçons ne savent pas comment jouer, c'est plus le basketball

LA2 : le basketball oui

SA : X

LA2 : mais j'ai l'impression que le netball, c'est assez ennuyeux non ? parce qu'on bouge pas trop ?

SA : non, non ! il y a beaucoup de euh... c'est très vite ! c'est euh quand c'est un grand jeu...

LA2 : quand c'est à un bon niveau peut-être

SA : oui quand les équipes sont euh assez...

LA2 : équilibrées peut-être ?

SA : oui équilibrées, c'est très vite et très « energetic » ?

LA2 : énergique

SA : énergique, oui...

Re : j'ai joué le netball avec mes amis garçons et ils ont pensé que on le fait que c'est un bon jeu...

LA2 : que c'est un jeu intéressant ?

Re : oui

LA2 : vous avez déjà joué les garçons ?

D : oui

Ra : oui X (rires)

LA2 : et tu as aimé ?

Ra : c'est pas mal...

LA2 : qu'est-ce qui est mieux le netball ou le basketball ?

Ra : le basketball !

LA2 : oui !!

Ra : c'est plus facile je pense le basketball...

LA2 : le basket c'est plus facile ?

Ra : oui !

LA2 : donc en gros les garçons sont un peu bêtes et il leur faut des jeux faciles...

Re : oui, si tu veux !

LA2 : d'accord ! bon, pas de tennis si ?

SA : si, je joue au tennis...

LA2 : oui et vous aussi ? (s'adressant au groupe en entier)

Acquiescement général...

LA2 : tous les Anglais jouent au tennis... ++ bon, à part ça, est-ce que vous avez des choses fantastiques à me raconter du week-end ?

Al : Je suis allée voir « the Talented Mr Ripley »

LA2 : ah oui, moi aussi tiens, tu as aimé ?

Al : euh, c'est nul ! (rires) c'est très, ça commence et on pense que ça va être un bon film et pas grand chose se passe et près de la fin, la personne qui était assise derrière moi, et il a fait euh « he's yawned »

LA2 : il a baillé, il a baillé (il écrit sur le tableau)...

Al : et il a baillé et tout le monde a rit parce que tout le monde pensait que c'était ennuyeux et à la fin, ça euh ça finit et on n'attend pas que ça finisse parce que il y a encore des chose que on pense qui va arriver, c'est pas comme la fin d'une histoire... donc à la fin, tout le monde a pensé que ...

LA2 : mais ça finit pas vraiment de toutes façons...

Al : non mais c'est bizarre...

LA2 : d'autres l'ont vu ce film ?

SB : oui

LA2 : tu l'as vu ? qu'est-ce que tu en as pensé toi ?

SB : euh, j'ai bien aimé mais ça dépend de la personne et je suis d'accord euh parce que je pense que la fin était un peu bizarre mais c'était bon aussi parce que euh ça restait beaucoup de questions et donc quand le film est fini, on peut parler et discuter avec les copains...

LA2 : tu aimes discuter des films après les avoir vu ?

SB : ah oui !! quand il y a un message, la morale... X je n'ai pas beaucoup attendu...

LA2 : tu n'attendais rien en particulier c'est ça ?

SB : oui

LA2 : tu sais que c'est une reprise d'un film français ?

SB : oui euh, « plein soleil » ?

LA2 : oui, avec euh Alain Delon, vous connaissez Delon ? non... c'est un vieux film des années soixantes... c'est aussi pour ça que le film est filmé de cette manière, ça correspond à un style de cinéma bien particulier... sinon, rien d'autres, pas de sorties extravagantes ?

Re : euh, si je suis allée à un bal, à un banquet...

LA2 : à un banquet ah mon Dieu !

Re : c'était avec la Marine encore une fois... c'était très très grand, deux cent personnes, avec les tables énormes mais le chef a mis le sel en place le sucre dans le dessert, c'était dégueulasse !! (rires)

LA2 : non, si ? ça devait être ignoble ?

Re : oui ! avec tous les personnes très importantes dans la Marine...

LA2 : alors qu'est-ce qui s'est passé ? scandale, tout le monde a rigolé ou quoi ?

Re : oui euh, tout le monde euh a demandé à les serveuses si le chef a mis le sel...

LA2 : à la place du sucre ?

Re : oui, c'était très marrant !

LA2 : et c'était où ce petit repas, ce banquet ?

Re : c'est ça ?

LA2 : oui !

Re : c'était dans un euh Portsmouth HMS, c'était dans le mess, je ne sais pas en français...

LA2 : au mess, au mess des officiers c'est la même chose... donc tu as côtoyé l'espace d'une soirée le gratin de l'armée anglaise... le gratin tu comprends ? ++ un gratin, c'est un plat sur lequel tu mets du fromage qui gratine, c'est à dire qui devient dur, OK ? donc, donc le gratin c'est ce qui est sur le dessus... on parle du gratin en société, c'est les gens les plus riches, qui sont en haut, par opposition à nous qui sommes en bas... ++ le repas était bon quand même ?

Re : oui, assez bon...

LA2 : oui ? il y avait beaucoup à boire ?

Re : oui

LA2 : beaucoup de vin ?

Re : oui, beaucoup de vin et du porto.

LA2 : du porto

Re : du porto

LA2 : et les vins français ou pas français ?

Re : ah français je crois...

LA2 : ah bon, très bien alors !!

Re : et on a beaucoup des choses à étiquette ?

LA2 : oui de l'étiquette...

Re : il faut que le porto est euh passé

LA2 : soit passé

Re : oui soit passé euh à gauche seulement et il faut que les bouteilles ne euh laissent pas au table euh « don't leave the table »

LA2 : oui, d'accord, il ne faut pas qu'elles quittent la table en fait

Re : oui euh quand on « pour »

LA2 : verser

Re : verser oui un verre et c'est très difficile

LA2 : [tu veux dire que

Re : et c'est seulement les hommes qui servent le porto

LA2 : tu veux dire que quand tu sers le porto, la bouteille doit toujours toucher la table...

Re : oui c'est ça...

LA2 : oui, mais tu peux te mettre sur le côté hein ?

Re : oui !! (rires)

LA2 : qu'est-ce qu'il y a ?

Re : et si quelqu'un euh « to spill »

LA2 : renverse

Re : renverse le porto, il faut qu'il acheter

LA2 : il faut qu'il achète

Re : il faut qu'il achète euh un verre de porto pour tout le monde, pour 200 personnes !!

LA2 : oh la la ! ça fait mal ! et ça a duré jusqu'à quelle heure ?

Re : euh deux heures...

LA2 : et tu étais en habit d'officier ?

Re : non non...

LA2 : non, tu étais habillée normalement...

Re : euh, « black tie »

LA2 : une cravate, un nœud papillon, tu portais ça toi ?

Re : non...

LA2 : d'accord, donc les autres, rien d'intéressant ce week-end ?

Al : je n'ai rien fait...

LA2 : vous êtes jeune, vous devriez bouger... quand vous aurez l'âge de Laurence, là vous pourrez rester chez vous ...

(rires)

Ra : j'ai passé le week-end à Bristol parce que un copain de moi fait ses études à l'Université de Bristol mais ce n'était pas très excitant parce que nous sommes sortis en boîte et c'est exactement comme Jesters !! (rires) et euh...

Al : où c'était ?

Ra : à Bristol

Al : et le nom ?

Ra : euh, XX

LA2 : il faut pas que tu dises que tu connais ce genre d'endroits...

Ra : et tous les hommes ont montré leur... et le derrière sur la table et pisser etc...

LA2 : non mais attends la, c'est quand même pire que Jesters hein ? j'y suis allé une fois et j'ai pas vu ça...

Ra : les hommes ont pissé à in the sink

LA2 : dans le lavabo ?

Ra : oui à Jesters !!

LA2 : Oh les porcs ?

Ra : oui...

LA2 : oui, c'est quand même triste d'aller dans des endroits comme ça à Bristol parce qu'il y a quand même plein de boîtes sympas là-bas non ? et est-ce que tu en veux à tes amis ? (rires)

Ra : euh, j'ai voulu aller en boîte qui s'appelle « Creation » et c'est excellent mais nous avons du aller à X... ça m'énerve !! (rires)

LA2 : oui, ça m'énerverait aussi ! et peux-tu nous informer comment tu connais cet endroit là ?

Al : euh, parce que j'ai des copains aussi qui étudient à Bristol et je pense que cette boîte c'est connu !! (rires)

LA2 : Nicola, qu'est-ce que tu as fait toi ?

N : vendredi je suis allée au pub avec des amis, samedi, je suis allée voir « the beach » au cinéma

LA2 : « la plage »

N : « la plage » oui...

LA2 : et est-ce que tu as aimé ?

N : oui, j'ai pensé que c'était assez bien et dimanche j'ai travaillé...

LA2 : pour gagner de l'argent ou pour ici ?

N : non, pour ici...

LA2 : ah oui, il faut bien le faire... et toi, qu'est-ce que tu as fait ce week-end ?

SB : euh, vendredi soir, euh...

LA2 : oui, je sais ce que tu as fait oui parce qu'il y avait du bordel dans l'immeuble, j'ai entendu du bruit...

SB : oui, bon euh je suis allée au cinéma et samedi euh, j'étais en ville mais j'ai fait rien d'intéressant et j'ai travaillé dimanche ... c'était barbant...

LA2 : pourquoi tu giggles toi ?

SA : parce que je sais ce qu'elle a fait moi !

LA2 : oui, alors et toi quand tu as fini de rire, dis moi ce que tu as fait ce week-end ?

SA : ce que j'ai fait ? rien du tout ! j'ai rentré chez moi je suis rentré chez moi dans le Gloucestershire pour voir ma famille, mais j'ai passé euh comment dit on « behind with your work » ?

LA2 : behind ?

SA : you sort of need to catch up with your work

LA2 : ah d'accord j'ai rattrapé du travail

SA : can you catch up some sleep as well ?

LA2 : oui rattraper du sommeil...

SA : alors et le dimanche, je suis rentrée à Southampton et j'ai eu l'intention de voir un film à l'union mais c'était...

LA2 : mais j'avais l'intention...

SA : oui, mais c'était annulé

LA2 : pourquoi ?

SA : je ne sais pas...

LA2 : c'était quoi le film ?

SA : « Analyse this » !

LA2 : ah oui, d'accord !

SA : je ne sais pas ce qui se passe mais c'était quelque chose à faire oui ?

LA2 : oui, très bien quelque chose à faire...

SA : quand nous étions en fac...

LA2 : à la fac...

SA : à la fac, nous sommes allées au bar de l'union et c'était tout...

LA2 : tu habites où déjà dans le Gloucestershire ?

SA : à 15 miles de Cheltenham...

LA2 : comment il s'appelle ton village ?

SA : mon village ? ? (rires) XX mais pas mort « dead »

LA2 : pas mort d'accord...

Ka : samedi pendant la journée, j'ai travaillé pour gagner de l'argent, le soir je suis restée chez moi à regarder des vidéos... nous avons vu « The English Patient » et puis « Sliding Doors »...

LA2 : il se paît ta tête là !! Pourquoi, je ne comprends pas !!

Ra : parce que chaque semaine, tout le monde regarde des films...

LA2 : beh c'est bien, vous vous tenez au courant au moins... bon, est-ce que vous avez l'impression d'être vivant aujourd'hui ? d'avoir le cerveau vivant ? il nous reste dix minutes et il faut trouver un sujet...

D : qu'est-ce que tu as fait ce week-end ?

LA2 : je sais plus, dimanche, je suis allé voir « the talented M Ripley » et samedi en ville...

SB : je crois que tu as été pas mal au téléphone non ? (rires général)

LA2 : euh, oui, pourquoi ?

SB : parce que je pouvais entendre !! (rires)

LA2 : ah oui, je pense assez de temps au téléphone le week-end...

LA2's group 1, Lesson 9

LA2: comment ça va aujourd'hui? Ça a pas l'air d'aller là ! c'est la digestion ?

Ka : mal à la tête

LA2 : mal à la tête ?

K : moi aussi

LA2 : toi aussi, mal à la tête ?

K : oui

LA2 : OK, donc toi tu as mal à la tête, toi tu es ...

SB : fatiguée

LA2 : OK, donc, mal à la tête, fatiguée, mal à la tête, fatiguée...

(general laughter)

LA2 : bon, moi aussi, je suis fatigué et j'ai mal à la tête donc tout le monde dort aujourd'hui, OK ? ++ OK, bon, qu'est-ce que vous avez à me raconter aujourd'hui ? Oh la la, qu'est-ce que c'est tous ces livres ? c'est à toi tous ces livres ?

Ka : oui, ils sont très intéressants, ils sont sur le nationalisme... je dois faire un essai sur le nationalisme

LA2 : le nationalisme en Espagne ?

Ka : oui

LA2 : oui, fais attention à ce que tu dis hein, l'Espagne c'est près de chez moi !! (laughter)
bon, alors, question habituelle : qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ? Nicola par exemple...

N : j'ai pas fait... euh, j'ai pas fait euh grand chose

(laughter)

LA2 : c'est un peu triste quand même parce que tu es quand même jeune et c'est à ton âge qu'on fait tant de choses...

N : oui, oui, mais j'ai trop de travail...

LA2 : donc t'es pas sortie, t'as rien fait... T'es pas sortie ?

N : oui, euh, je suis euh allée à une fête euh le samedi soir...

LA2 : chez des amis, c'était ?

N : oui

LA2 : d'accord

N : j'ai pas euh, je peux pas raconter ?

LA2 : tu ne peux pas raconter ?

N : oui, parce que j'étais trop euh bu...

(laughter)

LA2 : ah j'adore !! donc tu ne te souviens pas de la soirée c'est ça ?

N : oui, pas après huit

LA2 : huit heures du soir ? (laughter)

N : oui, euh on a commencé boire pendant le rugby

LA2 : donc oui, le rugby c'était l'après-midi,

N : oui, nous avons euh bu...

LA2 : tu as bu combien ?

N : euh, une bouteille de vin et une demie bouteille de vodka...

(general laughter)

N : mais, c'était une période longue euh, beaucoup d'heures...

LA2 : donc à partir de huit heures, qu'est-ce qui s'est passé ? tu sais pas, tu as été te coucher, tu as été au lit ?

N : j'ai "passed out"

(everybody burts into laughter)

LA2 : tu es tombée, dans le sens où tu ne sais plus ce qui se passe... et le lendemain, tu t'es réveillée dans quel état ? mal à la tête

N : oui, mal à la tête...

LA2 : la gueule de bois donc ? tu essaies de dire que tu as beaucoup vomi ? (general laughter)

N : pas beaucoup !

LA2 : merci pour les détails Nicola !! (laughter) Kelly, est-ce que tu as toujours ton travail à ToysRus ?

K : non, je travaille X mais je travaillais le samedi et le dimanche toute la journée

LA2 : oui

K : euh et le vendredi soir, j'ai eu un repas avec le famille ou la famille ?

LA2 : avec la famille

K : avec la famille de mon petit ami

LA2 : d'accord

K : et c'est tout

LA2 : d'accord et raconte nous comment ça s'est passé quand tu es revenue à ToysRus...

K : ils m'ont demandé de travailler trop, trop d'heures donc j'ai dit que je trouver un autre emploi...

LA2 : oui, d'accord, très bien, donc tu n'as pas été renvoyée parce que tu avais trop bu la veille ? renvoyer, être renvoyé ? (he writes on the board some French vocab) ça veut dire quoi alors ?

SA : to be sacked

LA2 : oui, c'est ça, to be fired

K : non, je n'étais pas euh renv...

LA2 : tu n'as pas été renvoyée alors !! et là, maintenant qu'est-ce que tu fais comme travail alors ?

K : je travaille à X

LA2 : à ?

K : à X, c'est un petit magasin

LA2 : et vous vendez quoi ?

K : des lectures, des journaux, des choses comme ça et de l'alcool

LA2 : est-ce que tu as des réductions sur l'alcool ?

K : non

LA2 : ah, c'est pas intéressant alors ; est-ce que tu dois travailler le matin ?

K : oui, jusqu'à six heures du soir

LA2 : comment est-ce que tu vas faire quand tu vas sortir la veille ?

K : quoi ?

LA2 : comment est-ce que tu vas faire quand tu vas sortir la veille et travailler le lendemain, tu vas être capable de te lever ?

K : oui, mais euh quelquefois c'est un peu difficile, ça dépend combien je bois...

LA2 : la veille, d'accord... les autres, quoi de neuf ?

D : euh samedi, je suis allé à Londres pour regarder Barnets contre Swansea

LA2 : c'est quoi ça, on parle de sport là ?

D : oui (laughter) c'est une équipe de football dans la troisième division...

LA2 : superbe !!

D : parce que j'ai un ami qui supporte Barnett et un ami qui supporte Swansea...

LA2 : un ami d'ici ?

D : oui

LA2 : il y a des Gallois ici ?

D : oui et Swansea a gagné un à zéro...

LA2 : (laughter) superbe match donc !

D : oui euh et samedi soir, je suis sorti avec mes amis parce que j'habite pas loin de Barnett

LA2 : Barnett, c'est où ? c'est dans la banlieue de Londres ?

D : oui, au nord de Londres, oui au nord ouest !

LA2 : et à Barnett, il y a des choses à faire ?

D : je ne sais pas...

LA2 : donc quand tu sors, tu vas où ? tu vas à Londres directement ?

D : non à Hertfordshire !

LA2 : ah d'accord !

D : dimanche j'ai joué au football,

LA2 : vous avez gagné ?

D : quatre à zéro, c'était bon

LA2 : même pas intéressant à ce niveau là !

D : nous avons bien joué

LA2 : vous avez bien joué ? c'est pas les autres qui ont été nuls ?

(general laughter)

D : les deux !!

SB : XX je suis allée chez moi

LA2 : donc tu n'as rien fait

SB : euh donc j'ai travaillé tout le week-end

LA2 : d'accord

SB : pour rattraper ?

LA2 : mmh, très bien oui, pour rattraper le travail, c'est tout ? t'es pas sortie un petit peu ?

SB : oui, vendredi soir

LA2 : ah bon quand même !

Ka : je suis allée à le bal,X

LA2 : c'était bien ?

Ka : oui, c'est bon, c'était à Winchester et c'est posh !

LA2 : c'est raffiné, c'est chic, c'est chic, très bourge on peut dire aussi... bourge, c'est une contraction de bourgeois, bourge...donc tu avais une grande robe de soirée...

Ka : Oh oui !

LA2 : ...que tu as déchiré et taché pendant la soirée

Ka : (laughter)oui, simplement

LA2 : comme Nicola qui a trop bu donc !

Ka : oui et je me suis réveillée le lendemain euh dimanche, j'ai dormi pendant tout le jour et j'ai pris beaucoup d'aspirines aussi !!

LA2 : avec la bouteille d'eau à côté du lit !!

Ka : pardon ?

LA2 : avec la bouteille d'eau à côté du lit, c'est ça ?

Ka : oui (laughter) et c'est ça !

LA2 : et il y en a beaucoup des bals comme ça, de différentes sociétés ?

Ka : euh oui, quelquefois, il y a euh le bal de la société de droit, parce que j'habite avec un étudiant de droit

LA2 : d'accord...

SA : vendredi soir, je suis allée à X et c'était très bizarre... c'était euh like, c'est peut-être la dernière fois que j'y va, j'y vais

LA2 : j'y vais... pourquoi tu as trop bu aussi ?

SA : non mais les étudiants étaient très bizarres...

LA2 : oui, mais ça, c'est parce qu'ils avaient trop bu !!

SA : non, mais c'est plutôt les garçons étaient bêtes et euh, pas beaucoup euh, pas très euh normal

LA2 : pas très normaux ? bêtes et pas très normaux ! d'accord !! (laughter)

SA : ...et pendant samedi, j'ai travaillé, et le soir, je suis allée à l'Academy avec mon euh je me souviens plus euh " flatmate "

LA2 : avec ton colocataire

SA : ouais, c'était très bien ! la musique était meilleure que la soirée dernière...

LA2 : la musique était meilleure que la veille, la veille...

SA : la veille et les personnes aussi étaient euh meilleures...

LA2 : ouais !

SA : et samedi euh dimanche, j'ai travaillé pendant toute la journée...

LA2 : pour gagner de l'argent ou pour la fac euh, pour l'université ?

SA : pour l'université !

LA2 : pour l'université, tu es quand même capable de sortir et de faire ton travail pour le lendemain, c'est super !

SB : moi, je suis allée voir X

LA2 : c'est une comédie musicale c'est ça ?

SB : oui, euh, c'était assez bien, mais je pensais au début que c'était un peu " amateurish " ?

LA2 : euh, amateur, que c'était amateur !

SB : mais euh après elle s'est euh améliorée ?

LA2 : oui, ils se sont améliorés vers la fin

SB : oui et euh, le week-end, je suis restée à la maison pour euh travailler...

LA2 : d'accord, est-ce que tu m'as entendu au téléphone ce week-end ?

(general laughter)

SB : je n'étais pas...

LA2 : tu n'étais pas chez toi ?

SB : non

LA2 : je suis paranoïaque maintenant, je suis toujours comme ça chuuutt !! il y a pas eu trop de bruit ce week-end, ça allait...

SB : non euh, c'était pas à cause de moi !

LA2 : je commence à me poser des questions !! puisque si tu n'étais pas là, je commence à me demander ouh lala ! la prochaine fois, je taperais sur le sol !!

(general laughter)

LA2 : par contre, il y a un de tes colocataires, CO-LO-CA-TAI-RE, qui a une très grosse voix...

SB : ah oui, c'est X

LA2 : oui, il faudra lui dire qu'il parle un peu moins fort... ça fait trembler les murs !! vous connaissez le mot pour dire ça ? non ? une voix caverneuse (he writes it on the board), ça vient de caverne...bon, c'est tout ? est-ce que vous êtes allés au cinéma ? est-ce que vous avez vu quelque chose d'intéressant ?

SB : Sarah et moi, nous étudions les films des années trente, et il faut que nous euh regardions ?

LA2 : regardions, très bien !!

SB : euh " what is it called ? "

SA : la bête humaine

SB : la bête humaine

LA2 : la bête humaine, c'est de qui ça déjà ?

SB : Renoir

LA2 : qui ?

SB : Renoir

LA2 : Renoir ?

SB : ouais !

LA2 : Renoir le peintre ?

(general laughter)

SB : Renoir, le fils de Renoir le peintre !

LA2 : ah d'accord ! donc contrairement à ce que vous pensez, je n'étais pas né dans les années trente, donc je n'ai pas vu ce film hein !! donc vous l'avez vu ce film ou pas ?

SB : oui

LA2 : il était bien ?

SB : euh non

LA2 : non !

SB : c'était mieux que les autres, mais...

LA2 : donc les autres étaient pitoyables, c'est ça ?

SB : oui

SA : ils sont assez euh l'histoire des rues, euh mais au cours des semaines, elle progresse et il commence à être plus vite

LA2 : plus rapide

SA : oui et euh les premiers films que nous avons vus étaient plus artistiques euh, plus bizarres...

LA2 : mmh des films français aussi ?

SA : ouais ! ce sont tout des films français

LA2 : que des films français d'accord ! et vous ne travaillez pas sur le cinéma français contemporain alors ?

SB : pardon ?

LA2 : vous ne travaillez pas, vous n'étudiez pas les films français contemporains ?

SB : non

SA : non

SB : que pendant un semestre, non seulement les films des années trente

LA2 : que pendant un semestre et l'autre semestre c'est quoi ? ++ ah non, d'accord c'est un module qui ne fait, euh qui ne dure qu'un semestre !

SA : oui euh, c'est l'histoire des années trente et les films aussi

LA2 : ah d'accord ! (he finishes the lesson trying to interest the students on the case of this French student who gave birth to a baby and threw it in the bin but can't really manage to get a reaction).

LA2's Group 2, Lesson 1

S : je m'appelle Steve et je suis de X qui est assez de Oxford

LA2 : assez près d'Oxford

S : assez près d'Oxford, je suis en deuxième année ici, j'étude le français et l'espagnol...

LA2 : est-ce que tu fais du sport, est-ce que tu as des hobbies ?

S : je suis capitaine du club de deuxième équipe de squash de l'université ; aussi, je joue au foot, au tennis euh dans l'été, je fais du cricket...

LA2 : mmh

S : j'aime beaucoup les sports actifs...

LA2 : tu fais beaucoup de compétitions, beaucoup de matchs ?

S : euh oui, pour l'université ; j'ai eu une partie euh contre l'institut de Southampton euh dimanche...

LA2 : d'accord, tu t'entraînes beaucoup, ça te prend beaucoup de temps dans la semaine ?

S : oui, trois, quatre fois par semaine

LA2 : OK et tu as d'autres loisirs comme le cinéma ou la lecture ?

S : oui, bien sûr les lectures !

LA2 : imposées ou libres ?

S : ?

LA2 : imposées par l'université ?

S : oui

LA2 : sinon tu lis pas...

S : euh, je comprends pas

LA2 : en dehors de ce que tu dois lire pour l'université, est-ce que tu aimes lire ?

S : euh, non...

LA2 : OK

A : je m'appelle Alex, je suis étudiant de deuxième année, j'étude l'Europe contemporaine

LA2 : mmh

A : avec français et espagnol euh, j'ai beaucoup de passe-temps... Le dimanche, je joue au football, en été, je joue au tennis...

LA2 : d'accord...

A : au basket...

LA2 : tu fais de la compétition en général ou c'est juste pour ton plaisir ?

A : chez moi à X, je fais beaucoup de tennis...

LA2 : pourquoi pas à l'université ? parce que tu n'as pas envie ou quoi ?

A : parce que le niveau n'est pas intéressant...

LA2 : ah d'accord ! (rises)

A : aussi, je fais un peu euh je sais pas, euh le disc-jockey, le DJ ?

LA2 : euh, tu es DJ

A : oui

LA2 : donc, tu aimes les musiques genre techno et tout ça ?

A : toutes sortes

LA2 : toutes sortes et dans les musiques genre techno, c'est quoi ta préférée, euh drum and base ?

A : pas le drum and base mais beaucoup de différents et des Français... Frankie Palmer...

LA2 : Waow

A : MCSolaar

LA2 : tu connais IAM ?

A : oui !

LA2 : mon Dieu, un Anglais qui aime la musique française, c'est rare !!

A : c'est ça, c'est tout...

LA2 : est-ce que tu vas souvent en France ?

A : non ! (rises)

LA2 : pas du tout, d'accord ! tu y es déjà allé ?

A : une fois

LA2 : une fois ? où ça ?

A : avec mon école près de Trégastel en Bretagne

LA2 : ah oui, ça fait très breton quand même ! tu avais aimé ?

A : oui, c'était très bien et j'ai logé avec une famille pendant cinq jours et après cinq jours, j'étais plus fort en français que, qu'à maintenant !!

LA2 : ça va quand même ! et pourquoi tu as choisi d'apprendre le français ? pour comprendre les paroles des chansons ?

A : oui ! c'est assez difficile pour le hip-hop

LA2 : oui, même nous on comprend pas tout... Tu connais le verlan ?

A : le verlan ?

LA2 : oui, c'est quand on renverse les mots

C : yes we did it last year !

A : ah yes !

LA2 : et tu comprends ça ?

A : non

LA2 : non, c'est pas facile mais t'inquiète pas parce que moi non plus, je comprends rien ! !
donc, pourquoi le français ?

A : parce que j'ai étudié aux A-Levels et je sais pas...

LA2 : tu trouves facile ?

A : assez facile... mais assez parce que si je dis que c'est facile et je réussis pas et mais tu avais dit que c'est facile donc je dis que c'est assez facile...

LA2 : d'accord, autre victime...

An : moi, je m'appelle Anna, j'étudie la même chose qu'Alex, l'Europe contemporaine

LA2 : mmh

An : mais avec français et allemand... je m'intéresse au théâtre aussi, mais le théâtre musical en particulier

LA2 : comédie musicale

An : euh, oui, oui les euh comme les spectacles qu'on va voir en Londres, les choses comme ça, avec la musique, la danse et les choses comme ça...

LA2 : d'accord, un peu mélangé

An : oui, un peu de tout ; je m'intéresse aussi à quelques sports

LA2 : lesquels ?

An : j'aime le rugby

LA2 : mais tu joues pas ?

An : euh, l'année dernière je joue mais c'était pas si bien...

LA2 : pourquoi ?

An : je sais pas

LA2 : ça fait mal ?

An : comment ?

LA2 : ça fait mal ?

An : oui ! (rires) euh...

LA2 : quoi d'autre ?

An : quoi d'autre quoi, sport ?

LA2 : oui

An : ah non, c'est tout que le rugby !

LA2 : tu viens d'où en Angleterre ?

An : de quoi ?

LA2 : tu viens d'où ?

An : ah, je viens de Plymouth dans le sud-ouest de l'Angleterre

LA2 : mmh et pourquoi tu as voulu venir à Southampton ?

An : parce que le cours, c'est bien et aussi Southampton est un peu comme Plymouth

LA2 : au bord de la mer ?

An : oui, oui ! au bord de la mer et même, il y a le même nombre d'habitants

LA2 : la même population

An : oui

LA2 : pourquoi tu as voulu apprendre le français ?

An : parce que j'aime la France, j'aime la langue française, j'aime les gens français, c'est ça...

LA2 : tu as souvent été en France ?

An : euh, oui, j'ai visité la Bretagne beaucoup de fois et aussi la Provence, Paris, la Normandie, la Loire...

LA2 : ton endroit préféré, c'est quoi ?

An : c'est difficile à dire entre la Bretagne et Paris...c'est deux choses vraiment différentes mais les deux sont très belles !

LA2 : très bien, qui d'autre ?

C : moi aussi, je fais les études européennes avec le français et l'espagnol. je viens de Brighton, moi aussi, j'aime la musique toutes sortes de musique et le théâtre aussi

LA2 : quelle sorte de théâtre ?

C : de tout, je préfère aller au théâtre XX quand j'étais jeune, j'ai fait beaucoup de théâtre de Shakespeare, mais maintenant pas beaucoup... euh, j'ai habité en France l'année dernière, euh non en 98

LA2 : mmh

C : et euh j'ai travaillé dans un château près de X

LA2 : mmh... et c'était bien ? tu faisais quoi dans le château ?

C : euh, servir euh dans le château... euh...

LA2 : serveuse donc ?

C : oui euh pour les enfants anglais euh X puis je tra mais il y a presque vingt effectifs qui travaillent là

LA2 : mmh

C : mais seulement quatre d'eux euh parlent le français puis il faut que je fais les autres qui parlent en France comme euh je sais pas mais je parle en français pour aider les enfants de parler français aussi...

LA2 : d'accord... et avant ça, tu avais déjà été en France ?

C : oui, j'ai fait des échanges euh à Lille et près de Dieppe...

LA2 : et ça t'avais plu ?

C : oui... oui...

LA2 : tu manges bien en France quand tu y vas ?

C : euh non, je suis végétarienne ! j'étais végétarienne avant que j'habite là-bas !

LA2 : (rires) et maintenant, tu manges de la viande, c'est ça ?

C : oui !

LA2 : les Français sont carnivores, tu sais !

C : oui

LA2 : très bien...

Cl : oui, je me présente, je m'appelle Claire et je fais une licence de euh « Europe contemporaine », inclus français et allemand !

LA2 : mmh

Cl : euh, je viens de Sevenoaks dans le Kent

LA2 : de comment ?

Cl : de Sevenoaks dans le Kent

LA2 : d'accord

Cl : je ne suis pas du tout sportive, euh je préfère faire du lèche-vitrine quelque chose comme ça et du cinéma...

LA2 : d'accord ! (rires) qu'est-ce que t'as vu dernièrement ?

Cl : j'ai vu Austin Powers 2

LA2 : et alors ?

Cl : ça m'a plu ! (rires) oui, c'était très bien !

LA2 : « Eyes Wide Shut », tu l'as vu ?

Cl : non, pas encore, c'est bien ?

LA2 : c'est génial !

La : c'est nul !

LA2 : c'est génial !

C : c'est tous hommes qui dit que c'est génial, tous les femmes euh...

LA2 : je crois pas non...

LA2 : pourquoi à ton avis, il y a tous les hommes qui aiment ? ++ à cause de Nicole Kidman, c'est ça ?

C : oui !! (rires)

LA2 : et Tom Cruise ?

C : je le déteste !

LA2 : pourquoi ?

C : chais pas, chais pas pourquoi « I don't like him » !

LA2 : bon, d'accord... sinon, est-ce que tu as d'autres hobbies ?

Cl : euh non...pas vraiment...

LA2 : d'accord et le français, pourquoi ?

Cl : euh, il faut étudier deux langues...

LA2 : parce qu'il faut !! d'accord, tu détestes le français mais il faut que tu étudies... (rires)

C : oui, c'est ça !

Cl : je préfère allemand...

LA2 : d'accord euh « fair enough » !! (rires) est-ce que tu as déjà été en France ?

Cl : oui, j'étais un peu partout parce que ma mère adore la France

LA2 : [donc, j'ai été obligée d'aller en France ! (rires)

Cl : oui, c'est vrai ! (rires) c'est ça !!

LA2 : c'est ça en plus ? tu détestes vraiment la France ?

Cl : non, mais...

LA2 : et alors, pourquoi est-ce que ta mère aime la France ?

Cl : euh, je ne sais pas...X

LA2 : quoi d'autre ? euh donc l'an prochain, j'imagine que tu partiras en Allemagne, certainement pas en France...

Cl : oui ! c'est vrai...

LA2 : c'est vrai, d'accord... est où est-ce que tu aimerais partir en Allemagne ?

Cl : pardon ?

LA2 : où est-ce que tu aimerais partir en Allemagne ?

Cl : euh je voudrais Hanover parce que ma marraine habite là et comme ça je peux parler avec elle la langue...

LA2 : d'accord et tu as des origines allemandes ?

Cl : non, c'est simplement que mes parents ont habité là pendant deux ans et ils ont fait des amis voilà, c'est ça !

LA2 : Ok

Su : alors moi je m'appelle... Bonjour, je m'appelle Suna (rires), je suis étudiante Socrates, je viens d'Allemagne, je viens de Heidelberg, mes parents, ils habitent à Stuttgart et je fais des études de français et d'anglais et je suis ici à Southampton pour étudier un an et alors, je voudrais devenir enseignante et j'ai aussi donné des cours en Français...

LA2 : mmh... enseignante de quoi, de français ?

Su : oui, de français et d'anglais...

LA2 : d'accord, en Allemagne ?

Su : en Allemagne et euh...

LA2 : à qui est-ce que tu as enseigné ? à quel âge ?

Su : euh, il y en a trois classes et euh les élèves ont eu euh treize-quatorze, et une autre classe avec des élèves dix euh seize-dix-sept et après oui les, les final year, dix-neuf...

LA2 : mmh

Su : mais c'était très dur, euh une autre enseignante professionnelle, elle m'a aidé et je voudrais aussi aller à Montpellier parce qu'il y a les liaisons entre Heidelberg et Montpellier...

LA2 : mmh, un échange ?

Su : oui un échange, pour un an aussi !

LA2 : mmh

Su : et j'étais plusieurs fois à Paris parce que c'est pas très loin de Heidelberg, c'est seulement cinq ou quatre heures par le train

LA2 : mmh... et alors, qu'est-ce que tu aimes dans la France et le français, qu'est-ce qui te plaît ?

Su : euh, il y a beaucoup de choses que j'aime, c'est la mentalité...

LA2 : mmh

Su : et j'ai aussi et j'ai fait un échange et j'ai logé dans une, avec une famille

LA2 : chez une famille

Su : chez une famille et j'aimais beaucoup cette famille, j'ai commencé à aimer les Français... ils ont été très gentils et j'aime aussi les musées à Paris, le musée Picasso... il y a beaucoup de voir...

LA2 : il y a beaucoup à voir

Su : à voir

LA2 : très bien... la nourriture française, tu aimes toi ?

Su : oui, bien sûr ! euh, ce sont des choses typiques euh, je ne veux pas les mentionner mais j'aime beaucoup le vin français... le vin de pays... oui

LA2 : le Bordeaux ?

Su : oui, le Bordeaux, c'est ça...

LA2 : et il te reste combien d'années là avant d'être professeur ?

Su : en Allemagne, ça dure très long

LA2 : très longtemps

Su : très longtemps euh, je suis dans ma troisième année et je pense qu'avec cet échange tu sais, c'est peut-être trois ans encore... normalement, quand tu deviens professeur, en Allemagne, tu es vingt-huit ou vingt-neuf...

LA2 : mmh

Su : et si tu as étudié un peu lentement, peut-être tu es trente ans !! (rires) par exemple, on finit le lycée avec 19 ou 20 normalement...

LA2 : d'accord !

St : je m'appelle Stephanie, j'étudie l'espagnol et le français

LA2 : mmh

St : j'aime aller au cinéma, j'aime aller au pub et aussi j'aime l'art ...

LA2 : quoi, qu'est-ce que tu aimes ?

St : euh j'aime faire de la peinture « painting »

LA2 : peindre, j'aime peindre

St : et aussi j'aime aller au musée pour voir les peintures de tous les artistes...

LA2 : tu as des artistes préférés ?

St : j'aime les artistes surréalistes comme Dali mais aussi, j'aime Kandinsky ... j'aime l'art !

LA2 : d'accord, tu viens d'où en Angleterre ?

St : Leamington Spa, c'est au centre de l'Angleterre, c'est près de Birmingham, Coventry, Stratford...

LA2 : Stratford, d'accord ! et pourquoi tu as choisi d'étudier le français ?

St : je ne sais pas...

LA2 : ah, d'accord ! (rires)

St : j'aime voyager... je ne sais pas... c'est tout...

LA2 : c'est tout... tu as déjà été en France ?

St : euh trois fois et les échanges, deux fois à Paris et une fois à Calais...

LA2 : Calais, c'est pas trop loin ! Paris, tu as aimé ?

St : oui

LA2 : tu as habité dans une famille là-bas ?

St : oui

LA2 : tu as bien mangé ?

St : euh

LA2 : tu es végétarienne peut-être ?

St : oui !

Lu : euh, je m'appelle Lucy, je viens de l'île de Wight, j'étudie le français et l'histoire, j'ai toujours eu le désir d'apprendre les langues et l'histoire aussi...

LA2 : l'histoire aussi, pourquoi ?

Lu : euh, je ne sais pas... c'est intéressant de voir les vies des gens...

LA2 : tu étudies quoi, l'histoire anglaise, européenne...

Lu : en ce moment, l'histoire française, des femmes en France...

LA2 : et alors qui c'est qu'il y a comme femmes connues en France ?

Lu : euh je ne sais pas...

LA2 : et pourquoi le français en particulier ?

Lu : euh, j'étudie le latin et l'italien à l'école et j'aime beaucoup les langues...

LA2 : OK , tu as déjà été en France ?

Lu : oui, deux fois avec l'école à Caen et à Paris...

LA2 : tu as préféré quoi ?

Lu : je crois que j'ai préféré Caen

LA2 : pourquoi ?

Lu : à cause de l'histoire uh la seconde guerre mondiale...

LA2 : d'accord... et quels sont tes hobbies dans la vie ?

Lu : euh, pas le sport !! la lecture...

LA2 : qu'est-ce que tu lis en ce moment ?

Lu : je lis encore « The Lord of the ring »...

LA2 : et c'est bien ?

Lu : oui, c'est super !

As : oui, euh, je m'appelle Astrid, je suis dans la deuxième année aussi et j'étudie la philosophie et le français ; je viens du Kent, qui est dans le sud-est de l'Angleterre... j'aime nager et aller au cinéma et euh le théâtre...

LA2 : et pourquoi le français ?

As : euh parce que j'aime les langues : j'ai étudié le français et l'espagnol XX et j'aime les sons...

LA2 : tu aimes les sons du français ?

As : oui

LA2 : tu as déjà été en France ?

As : oui, quelquefois avec ma famille et aussi avec mon école et j'ai fait un échange dans le Massif Central...

LA2 : avec les volcans, tout ça ?

As : comment ?

LA2 : avec les volcans ? (volcanoes)

As : oui !!

LA2 : c'est joli ?

As : oui, très joli !

LA2's Group 2, Lesson 2

LA2 : est-ce que vous lisez des magazines ?

A : c'est trop cher !!

LA2 : c'est trop cher, oui, mais est-ce qu'il t'arrive d'en lire, parce que tu es chez quelqu'un et qu'il y a des magazines, est-ce que tu en lis ?

A : non

LA2 : les autres, est-ce que vous lisez des magazines ?

C : de temps en temps

LA2 : oui, lesquels ?

C : ça dépend... je ne les achète pas mais je les lis de temps en temps...

LA2 : mmh, est-ce que tu as des titres de magazines qui te viennent à l'esprit ?

A : Jackie !! (rire général)

LA2 : Jackie, c'est quoi ça ?

C : c'est...

A : [pour les jeunes

C : pour les jeunes, pour les jeunes jeunes...

LA2 : bon, personne ne lit des magazines ? les filles, quels magazines féminins vous lisez ?++
en Allemagne qu'est-ce qu'on lit, quels sont les magazines féminins ?

Su : euh, les femmes lisent euh pas moi mais, généralement on lit « Cosmopolitan », « Freudin », oui, il y en a beaucoup beaucoup, je ne sais pas tous les noms...

LA2 : oui... ça va être pas facile alors si personne lit des magazines... ah toi, tu lis des magazines hein ?

St : oui !

LA2 : qu'est-ce que tu lis ?

St : « Cosmopolitan » « Empire »

LA2 : ça, c'est pour le cinéma

St : et quelquefois « More »

LA2 : oui et toi ?

Lu : de temps en temps mais je ne les achète...

LA2 : tu ne les achètes pas... Claire ?

Cl : quoi ?

LA2 : tu lis des magazines ?

Cl : non jamais !

LA2 : pourquoi ?

Cl : parce qu'ils sont un gaspillage d'argent !

LA2 : gaspillage d'argent OK ! et ben vous êtes tristes hein ? (rires) c'est simplement une question d'argent ?

C : c'est du temps aussi...

LA2 : du temps

C : je dois lire des livres au lieu des magasins...

LA2 : magazines, magazines, attention magasins c'est « shop »... les garçons, qu'est-ce que vous lisez ? vous lisez jamais « FHM » ou « Loaded » ou des trucs comme ça ?

Al : non mais je connais beaucoup de personnes qui euh lisent les X c'est très grand, il y a beaucoup de pages mais il y a beaucoup de publicités !! et le reste, c'est vraiment nul !!

LA2 : les articles sont nuls, c'est ça que tu veux dire ?

Al : quelques sont amusants mais « Loaded » « FHM » c'est tous les semaines, tous les mois, tous les quinze jours, les mêmes articles, les mêmes plaisanteries, les mêmes femmes...

LA2 : les mêmes femmes ? d'accord... et toi ?

M : moi, quelquefois je lis le magazine « Géo »

LA2 : « Géo » ? ça n'a rien à voir mais c'est un magazine !! (rires) pourquoi tu lis celui-là ?

M : parce que je sais pas, j'aime visiter les endroits, voyager tout ça...

LA2 : qu'est-ce qui vous reprocheriez aux magazines féminins ? ++ vous comprenez ma question ?

Al : oui, je crois ! le style des magazines, c'est trop euh je sais pas, trop simple euh trop cool, je sais pas, je déteste cette façon... les articles sont mal écrits...XX

LA2 : est-ce que c'est vrai que les hommes ne les prennent pas au sérieux ?

Al : oui !!

LA2 : oui, probablement...

Su : oui, mais quand ils euh, dans notre appartement, nous sommes seulement des filles et une fille, elle lit un magasin sur les stars de Hollywood et aussi comme ci cet magasin ?

LA2 : ce magazine

Su : magazine et quand mon ami, il vient dans la cuisine, il dit « ah ! qu'est-ce que c'est !! » mais il le lit et il le regarde plus que moi ou les autres et parce qu'il y a de belles femmes !! et ça m'énerve !! (rires)

LA2 : ils sont hypocrites ? ils mentent ?

Su : non, je ne crois pas mais moi, je n'achète pas cet magasin, ce magazine, mais s'il y en a un, une sur la table, je regarde, je la regarde aussi...

LA2 : mmh, je le regarde hein, c'est masculin !

Su : je le regarde ! et je pense que beaucoup de gens feraient ça...

LA2 : [font comme ça ?

Su : mmh, c'est comme quand on est chez le médecin, il y a des magazines et on regarde...

LA2 : mmh

M : mais quand même, les femmes ne les achètent pas pour regarder les belles femmes ! les hommes les regardent pour des choses différentes, pour des raisons différentes...

LA2 : oui, mais les hommes achètent rarement Marie-Claire ou Elle... Pourquoi les filles regardent ces magazines d'après vous ?

M : euh, ce sont des articles psychologues

LA2 : du style ?

M : du sexe quoi !

LA2 : du sexe ?

M : ouais !

LA2 : comment garder son mec ?

M : ouais, tout ça oui !

LA2 : 50 raisons pour le larguer, vous connaissez cette expression larguer quelqu'un ? « to dump someone ! »

C : oui, et c'est pour cette raison que je les déteste, ces articles, les cinquante raisons pour quelque chose !

LA2 : oui, mmh...

C : oui, je n'aime pas

As : je n'aime Elle mais pas parce qu'il y a trop de publicités et aussi les articles sont superficiels et il n'y a pas de substance et aussi je ne sais pas...

C : et aussi, il y a beaucoup d'articles sur les tragédies d'une femme et...

LA2 : et ça t'aimes pas ? ?

C : non

LA2 : pourquoi ?

C : parce qu'on reçoit de l'argent pour avoir des articles dans les magasins mais pour voir ce qu'on a vendu l'histoire de sa vie et... « I totally lost my point !! (rires) »

La : tu parles, euh tu fais référence à quelque chose comme le mariage de Posh and Becks ?

C : oui, tout à fait ! ils ont reçu des millions pour cette photo et ça, à quoi ça sert ?

LA2 : OK, les autres groupes m'ont parlé du côté sexiste de ces magazines, qu'est-ce que vous en pensez ?

La : précise ta pensée

LA2 : les articles sont écrits par les femmes, pour les femmes contre les hommes, et les magazines pour hommes, bon, ils sont sexistes pour d'autres raisons !

M : mais les femmes, elles aiment ça !

LA2 : elles aiment quoi ?

M : elles aiment parler en elles

LA2 : entre elles ?

M : entre elles oui...

LA2 : parler de quoi ?

M : je sais pas, des hommes... they gossip, je ne sais pas comment on dit ça...

LA2 : elles commèrent ? alors, je ne sais pas comment on l'écrit celui-là !! (rires de la classe)

La : ah la la, il est dramatique hein ? ?

LA2 : tu l'enlèves de la cassette ça hein ? commérer, to gossip, one gossip, un commérage ou un ragot

Al : un quoi ?

LA2 : un ragot ! donc elles ragotent, elles commèrent sur les hommes c'est ça ?

M : oui, sur les hommes, sur la vie...

LA2 : sur la vie ?

M : oui, en général quoi...

LA2 : mmh...bon les filles, il faut réagir là hein !!

Su : je pense que c'est seulement un cliché, oui parce que toutes les femmes lisent ces magazines et commérer, c'est quelque chose psychologique, les hommes le font aussi ça, je pense... quelquefois plus que quelques femmes, ça c'est vrai je pense et moi, je préfère pas le style de vivre qua, qui est proposé dans ces magasins, ces magazines euh, parce qu'on doit être cool, les vêtements, le make-up

LA2 : le maquillage

Su : le maquillage, oui mais si tu, si on a seulement un ami, ou un amour, c'est pas bien, et on doit avoir plusieurs et on doit aller en même temps...

LA2 : comment ça ? on doit avoir plusieurs petits copains en même temps c'est ça ? quelle horreur !! (rires)

Su : oui et euh, pas toutes les femmes sont comme ça

LA2 : beh, j'espère pas hein !

Su : oui et je déteste ce style qui propose à vivre ces femmes ++ c'est généralisé...

LA2 : qu'est-ce que vous en pensez les autres ?

C : je suis d'accord...

Al : mais beaucoup de femmes toujours achètent ces magazines et c'est clair que quelques femmes sont d'accord

LA2 : elles appliquent, elles appliquent « to apply », elles utilisent les conseils de ces magazines ?

Al : oui

M : les femmes, elles ont des magazines différents des hommes parce que leur cerveau marche d'une manière différente ! mais c'est vrai ! ils ont prouvé ça scientifiquement, ils pensent d'une différente manière...

LA2 : oui euh et au sujet des magazines pour hommes ?

Al : c'est tous les mêmes

LA2 : ce sont tous les mêmes d'accord

Al : ils sont tous du même style FHM, Loaded, Maxim...

LA2 : et euh la représentation de la femme dans ces magazines, ça vous plaît à vous ? les femmes, sur les photos, nues, maquillées ? ?+++

M : c'est comme le diet coke man ! ! (rires de la classe) oui, c'est pareil !

LA2 : et le diet coke man, ça te dérange ?

M : non, pas vraiment, si les femmes, elles aiment ça...

Su : oui, mais le problème, si les femmes achètent ça, ou bien comme tu as dit j'aime comme elles sont présentées ; une femme normale, elle commence à vouloir d'être comme ça et euh ça pose beaucoup des problèmes, beaucoup ! comme boulimie ou des autres euh...

LA2 : le contraire c'est quoi ? boulimie et anorexie hein, OK

Su : et beaucoup des autres problèmes, je pense que on perd la « self-esteem »

LA2 : de l'estime de soi

Su : oui, de l'estime de soi, ça c'est très bête je crois

LA2 : qu'est-ce que vous en pensez les autres ?

M : pourquoi il y a beaucoup plus de femmes qui font ces boulimies et tout ça ? parce qu'il y a toujours un modèle de l'homme parfait hein

C : il y a de plus en plus d'hommes qui sont malades aussi...

M : oui, mais je te parie qu'il y a plus de femmes

LA2 : oui, certainement !

C : en continuant de ça, je pense que les magazines masculins sont nuls parce qu'ils n'encouragent pas euh « what was it ? »

LA2 : ah euh oui ! l'estime de soi !

C : oui, parce que ils sont plus X

LA2 : oui, mais l'homme parfait si on regarde dans les magazines, il est pas maigre, il est grand, il est costaud mais il n'est pas maigre tandis que la femme parfaite des magazines, elle a tendance à être un peu maigre quand même non ? donc certainement une des raisons pour lesquelles il y a moins d'anorexie chez l'homme...

Su : mais plutôt l'homme doit être sportif euh, j'ai lu dans « Men's Health » comment on peut faire son « stomach »

LA2 : son ventre

Su : son ventre

LA2 : plat ?

Su : son ventre plat oui

LA2 : ça sort tous les mois ça, hein, le ventre plat des hommes !

La : oui, tous les mois, c'est combattre le « beer belly » !! (rires)

LA2 : oui, c'est ça !! oui donc quand même, l'image de la femme n'est pas très glorieuse quand même, tous les modèles qui nous sont proposés sont hyper traditionnels hein ! l'homme doit être musclé et la femme jolie et ne rien dire, ce sont ces modèles là qui sont véhiculés dans ces magazines...

M : oui comme dans Playgirl

LA2 : c'est quoi Playgirl ?

M : c'est comme Playboy mais c'est avec des mecs à l'intérieur

LA2 : ah d'accord !

La : non mais c'est une exception comme le diet coke guy, qui est une exception

M : oui, ce sont tous des exceptions !! d'accord !

LA2 : bon, les filles, qu'est-ce que vous pensez donc des filles sur les couvertures de magazines comme FHM ou Loaded ?

Cl : est-ce que c'est comme la page 3 du Sun parce que je n'ai pas lu Loaded.

LA2 : ah d'accord !! (rires) la couverture tu sais the cover ? ? (pendant ce temps, elle se fait expliquer en anglais ce dont il est question par Christina) vous trouvez que c'est bien ? la façon dont la fille a été prise en photo, ça vous dérange ? ?

Su : je ne comprends pas euh...

LA2 : ça vous dérange ?

Su : oui, non, je comprends déranger mais je ne sais pas ces magazines...

LA2 : les filles ne sont pas habillées si tu veux sur la couverture de FHM

C : ça ne me dérange pas si cette femme veut poser pour cette photo, c'est euh, c'est sa choix...

LA2 : non, mais il y a deux choses, je pense, il y a le mannequin, la fille elle-même

C : oui

LA2 : d'accord, j'ai de la silicone, j'ai été liposuccée mais au delà de la photo, on peut dire que ce mannequin représente la femme en général... une image de la femme...

C : oui, on peut dire ça mais je pense que la plupart des lecteurs savent que la plupart des femmes ne sont pas comme ça

M : ce ne sont que des fantaisies !

C : oui, oui !!

LA2 : vous croyez ?

Su : je pense que même c'est beaucoup des hommes, quand ils regardent ça plusieurs fois, ils ont l'image que leur femme ou leur amie, elle a de la cellulite et ce n'est pas joli ou bien, des c'est « it's too small you know »

LA2 : ses seins sont trop petits ?

Su : oui, ou bien je ne sais pas !! (rires) il y a des très graves conséquences je pense...

M : oh ! je pense pas que c'est si sérieux, c'est pour blaguer, c'est juste quelque chose de drôle, on regarde ça et puis c'est beau, c'est bien, c'est tout quoi !!

Su : je pense que les femmes, ils ont des complexes... quand ils ont euh ++ comparé à

LA2 : [quand elles se comparent, ou quand elles sont comparées ?

Su : quand elles sont comparées, je pense et si ils croient à cette image elles se comparent aussi et ça ne compte pas comme le physique et l'intérieur d'un homme ou d'une femme, c'est très simple, très très simple...

LA2 : des réactions les filles ? qu'est-ce que vous en pensez ?

A1 : je suis d'accord qu'il y a des problèmes psychologiques mais je crois que + les femmes euh, elles créent ces problèmes à certain euh « to a certain extent » à certain euh, parce que elles toujours achètent ces magazines...

LA2 : vas y Christina, répond !!

C : euh, les magazines peut encourager ces maladies mais je ne suis pas d'accord avec ça, ce n'est pas quelque chose que on croit ces maladies psychologiques...c'est un choix de ne manger pas ou de manger...

M : mais tout a un positif et un négatif, on ne peut pas tout avoir en positif ; il y a toujours des gens qui prend les choses de différent...

LA2 : oui, c'est pour ça que l'on discute d'ailleurs ! (rires) qu'est-ce que tu en pense toi ?

Lu : je crois qu'il encourage la société de croire que tous les femmes sont les mêmes, mais ce n'est pas vrai, c'est la personnalité...

St : je crois que si tous les hommes cherchent les femmes dans ces magazines, ils sont très désespérés...

M : on dit que c'est la personnalité, je suis sur que c'est la même avec les filles ; quand on regarde une fille ou un mec, on regarde pas pour la personnalité... la première chose qu'on voit, c'est la femme, le visage tout ça...

LA2 : oui, c'est le physique

Al : oui, ça c'est tout qu'on peut avoir dans une photo ; on ne peut pas parler avec les modèles...

LA2 : vous ne croyez pas que l'apparence d'une personne peut révéler un petit peu sa personnalité ? tu crois que si tu vas à Jesters par exemple...

Al : je ne vais pas à Jesters moi !! (rires)

LA2 : bon, bref, si tu vas en boîte, et que tu vois une fille habillée en bikini et mini jupe hein

Su : [mais en Angleterre, il y a beaucoup de filles comme ça ; oui, c'est la mode anglaise, mais excusez-moi, c'est choquant, je ne suis pas, je n'ai pas vu ça en Allemagne, ou en Italie, en Turquie ou en France, mais jamais dans ces extrêmes...

LA2's Group 2, Lesson 3

Al : donc c'est deux hommes et deux femmes ?

LA2 : oui

Al: et les parents et leurs enfants, les beaux-parents, ils ne peuvent pas s'unir

LA2 : non. Qu'est-ce que vous en pensez ?

Al: c'est bon

LA2 : c'est bon ?

Al: oui, c'est bon, les hommes peuvent avoir un partenaire du même sexe, si ça leur fait plaisir !

LA2 fait deux groupes, un pour, un contre.

Al: mais le PACS, c'est pas religieuse, c'est pas un mariage, c'est comme un mariage mais c'est pas religieux du tout !

Cl : oui, mais ça concerne les homosexuels

Al : oui, mais peut-être ces deux homosexuels sont pas « chrétiens » (rires)

An : est-ce que c'est possible d'encourager les gens d'être homosexuels ou est-ce que c'est une forme de mentalité qui est née avec l'enfant, c'est dans la tête !

As : et les autres homosexuels, ils sont des êtres humains comme les autres, ils ont le droit d'être euh reconnaître

LA2 : le droit d'être reconnu, mmh, comme un couple... mais qu'est-ce qui établit que quelque chose est naturel et qu'est-ce qui établit que quelque chose ne l'est pas ?

As : mais les sentiments des hommes ou des femmes homosexuels sont X

M : ils ont pas encore trouvé la bonne femme ! (rires)

LA2 : et les femmes n'ont pas encore trouvé le bon homme !

M : c'est ça !

As : si on trouve quelqu'un qui on aime, est-ce que c'est mal de ne pas avoir la possibilité de vivre avec lui ou avec elle ? c'est le sentiment d'amour est le plus naturel du monde !

M : je sais pas si on dit ça en français, mais l'amour est aveugle !

LA2 : donc quand tu es amoureux, tu ne sais pas qui c'est que tu as en face !

Al : mais à la fin du jour, les homosexuels vont vivre ensemble si il y a une contrat ou pas donc, c'est pas si X parce que encore XXX la solidarité et la solidité dans la relation

Ch : est-ce que c'est possible pour les autres couples homosexuels d'aller en France vivre en France ? peut-être un couple homosexuel anglais peut-être aller en France pour vivre ensemble et signer ce contrat...

M : ils ont déjà les problèmes d'immigration en France ! (tires)

A : je crois que les Français arriveront à être un peu plus euh je sais pas, tolérant de l'homosexualité après cette réaction parce que c'est plus++, c'est plus acceptable dans la société... parce que c'est un grand euh « step »

LA2 : c'est un grand pas !

Al : parce que c'est un grand pas dans l'acceptabilité de l'homosexualité dans la société

Et c'est encore, c'est toujours controversial !

LA2 : controversé, mmh pourquoi ?

An : il serait peut-être difficile pour les vieux Français d'accepter ce loi, parce qu'ils ont un vieux mentalité et ils ne voient l'homosexualité de quelque bien chose d'aujourd'hui et peut-être ...

Ch : je pense que Alex a raison quand il dit que les homosexualités va vivre ensemble et que, seulement ce contrat donne le droit par la loi, puis euh il ne fait pas beaucoup de différence dans la vie des autres personnes en France euh sauf certains comme les X pendant quelques mois, on peut euh « forget »

LA2 : oublier

Ch : oublier que ça existe !

LA2 : il y a une étudiante qui me disait qu'elle vit à Brighton où il y a une forte communauté d'homos

Ch : oui, je suis de Brighton

LA2 : oui, je pensais aussi à toi et elle me disait que ça la gênait de voir des couples s'embrasser dans la rue, se tenir la main etc ...

Ch : si, à moi, c'est normal parce que ça se passe tout le temps et c'est quelque chose qui existe et ça ne me dérange pas du tout...

LA2 : mmh, est-ce que vous pensez pas que c'est à cause des hétérosexuels qu'il y a des problèmes en fait ? parce que quand on voit un couple de deux hommes ou de deux femmes, on ne voit pas deux êtres humains mais juste une sorte de sexualité... c'est peut-être nous qui devons changer ?

Al : oui, je suis d'accord avec Marc que qu début il y a euh c'est sûr, il y aura de la friction entre euh dans la société mais après quand le PACS s'est établi, il n'y aura pas de problèmes je crois !! il y avait quelque chose aux nouvelles cette semaine qui dit que pour certains

travails, on doit maigrir, on doit montrer et signer sa sexualité ; il y a beaucoup de problèmes, certains personnes viennent dire « non, c'est pas vrai, c'est pas pour tout qu'ils savent que je suis gay, c'est seulement un business »

LA2 : mmh

As : mais dans certaines professions, la sexualité est un problème comme euh l'armée

Ch : oui, mais ça, ça vient de changer

LA2 : ça vient de changer ?

An : oui, la semaine dernière

Ch : la semaine dernière, le gouvernement de Europe a dit que c'est contre les droits humains de... j'ai un copain qui m'a dit que c'est très difficile parce qu'ils question dans un salle « are you gay, are you gay, are you gay ? ? » tout le temps pour savoir ... il a dit que à la fin, il veut dire oui, parce que c'est trop difficile de...

LA2 : mmh, et vous pensez que le PACS en Angleterre ça marcherait ou bien ça serait complètement rejeté ?

Ch : ça marcherait...

Al : comme les Français, je vois pas la différence entre les Français et les Anglais

LA2 : je pose la question parce que j'ai souvent entendu que les Français sont plus tolérants que les Anglais

An : peut-être pas parce que à mon avis la France est plus religieux que l'Angleterre et ça serait peut-être difficile pour les gens français, mais en Angleterre, la religion ne forme pas une aussi grande mentalité contre ou pour des choses...

LA2 : mmh

Ch : qu'est-ce que « the age consent » ?

LA2 : seize je crois...

Ch : parce qu'ici, c'est dix-huit pour les homosexuels...

LA2 : mais ça a changé il n'y a pas longtemps non ?

Ch : non, ça ne change pas

An : ça a changé depuis 5 ans

Ch : je pense que ça peut affecter si on entre dix euh, les personnes en Angleterre, ça sera plus difficile qu'en France parce que ici, on ne peut pas baisser l'âge, euh « what is it the age consent ? »

LA2 : euh l'âge minimum, l'âge légal...

Ch : si on ne fait pas ça, ça sera plus difficile d'avoir le PACS en Angleterre aussi...

An : pourquoi ? on dit qu'on doit être majeur et ça c'est dix huit ans

Ch : non ! qu'est-ce que j'ai dit c'est que les opinions de le gouvernement voilà !

Discussion sur la série anglaise « queer as folks »

An : c'était, ça se passait à Manchester, dans le district homosexuel de Manchester

LA2 : le quartier

An : et ça se groupe sur un groupe d'hommes et sur ses vies homosexuelles

LA2 : leur vie d'homosexuel

An : leur vie et puis leur couple... c'était assez choquant ici aussi parce que leur vie qu'on peut voir à dix heures du soir, ce n'est pas trop tard et les scènes et si les explicites seraient de gens de différents sexes, il serait encore si explicite que entre deux hommes...

LA2 : encore plus explicite tu veux dire ?

An : « don't know if it had been an equivalent with an heterosexual couple, it would have still been seen as explicit cause it was so explicit ! »

LA2 : oui, c'est vrai... Et que pensez-vous de l'adoption d'enfants par les homosexuels ?

An : oui, mais si ils ont un PACS comme ça, ils ont les droits, les mêmes droits que les hétérosexuels...

LA2 : oui, mais là, on parle de concubinage, on ne parle pas d'autre chose dans le PACS

An : ils ont le même droit, il devrait être que les homosexuels peuvent adopter

LA2 : est-ce que ça te dérangerait à toi si les homosexuels pouvaient avoir des enfants ?

An : ça serait bien si les gens veulent des enfants, ils peuvent aimer, adorer les enfants... qu'est-ce que c'est le problème ?

As : est-ce que les enfants sont un droit naturel pour tout le monde ou pour ... qu'est-ce que tu penses ?

An : de quoi ? je ne comprends pas

As : je demande si les enfants sont un droit pour tous les gens ou seulement pour certaines personnes avec euh les ...

An : oui, mais ça, ça existe toujours avec l'adoption entre les hétérosexuels... il y a un grand procès pour adopter les enfants et si les euh « social services »

LA2 : les services sociaux

An : si les services sociaux voient un couple qui adore les uns et les autres et que c'est une famille solide

LA2 : stable

An : stable pour un enfant, il n'y a pas de problèmes, ça c'est la plus importante chose...

LA2 : allez, vas-y réagis Alex !

Al : je suis d'accord avec le PACS, je crois qu'il serait, qu'il sera un peu différent avec l'adoption parce que on doit penser, on doit penser, on doit considérer les enfants parce que c'est un peu rare être euh je sais pas euh « brought up »

LA2 : élevé

Al : élevé par deux hommes ou par un homme et une femme, je crois qu'il y aura quelques problèmes psychologiques...

As : mais aussi quand les enfants sont à l'école, il y aura des problèmes entre les autres enfants, les préjugés

An : je suis d'accord avec la principe mais je crois qu'il serait longtemps, jusqu'à le public et la société

LA2 : ça sera long avant que ...

An : ça sera long avant que la société sont d'accord et que l'accepter, mais en principe, il n'y a pas de problèmes, mais c'est difficile ...

Al : mais je crois que ça dépend si une, un des hommes dans la relation homosexuelle est très féminine, on peut avoir, être maternel...

An : alors c'est impossible pour un homme d'aimer un enfant ? si on peut aimer un enfant

Wao ! it sounds really dodgy !! (rires) qu'est-ce que c'est l'instinct maternel ?

Al : on ne peut pas définir ça

Ch : ooh !!

Al : il y a la culture d'un homme qui est dominante, qui domine dans la relation

An : oh right !!

As : oui, mais il y a aussi des couples homosexuels féminins, alors qu'est-ce qui se passe pour elles ?

LA2 : ah oui, elle a raison

Al : il y a une qui est masculine !! (rires)

Ch : j'étais dans un taxi la semaine dernière, il y a quelque chose sur ça, à la radio et le « driver »

LA2 : le conducteur

Ch : le conducteur m'a dit que ce n'est pas naturel parce que l'enfant sera homosexuel aussi !

As : mais je pense c'est peut-être dans la majorité des foyers homosexuels des hommes, il y a euh un grand nombre de pourcentage des enfants qui, qui devenir homosexuel...

Ch : je pense que c'est une coïncidence

An : oui, on ne devient pas homosexuel, on naît aux avis des homosexuels, on sache jusqu'à l'âge de six ou sept ans qu'on n'est pas normal... c'est quelque chose qui est là dans la tête !

Ch : ce qui est nécessaire c'est que l'enfant reçoive de l'amour !

An : oui !

Ch : ça c'est la première chose qui est nécessaire

An : et dans le cas de l'adoption, il y a beaucoup de, de problèmes « there is a lot of monitoring of the couple »

LA2 : il y a beaucoup d'aide pour le couple

An : il y a beaucoup d'aide

Al : mais qu'est-ce que c'est monitoring, c'est pas surveillance

LA2 : c'est pas du conseil ou surveillance peut-être

An : il y a beaucoup de quelque chose (rires), de surveillance sur les familles et les amis du couple, avant qu'ils ont adopté les enfants et après qu'ils ont adopté et ça serait le même avec les homosexuels, les services sociaux ne va pas donner les enfants X aux couples homosexuels juste parce qu'ils peuvent, c'est les mêmes restrictions, c'est tout !

LA2's Group 2, Lesson 4

LA2 : bonjour Alex !

Al : bonjour !

LA2 : ça va ?

Al : ça va bien merci !

LA2 : bon, première question : dis-moi, toi qui est DJ, où est-ce qu'on peut sortir à Southampton, pour écouter de la bonne musique, genre drum & base, des trucs comme ça...

Al : Rhinos, Bedford Place... mais le jeudi, c'est la musique des seventies, soul, hip-hop... soul music, c'est de la musique...

LA2 : de la soul (prononciation française) !

Al : de la soul (pf), musique le jeudi...et comment on dit « downstairs » ?

LA2 : en bas

Al : en bas, il y a hip-hop et un peu de euh je sais pas de « big beat » ! c'est comme « wise guys »

LA2 : comme ?

Al : « wise guys » ! X les Français...

LA2 : « wise guys »

Al : ils sont français ça...

LA2 : mais on n'habite pas en France nous !! (rires) et en haut ?

Al : en haut, c'est musique de la soul, seulement jeudi euh... pour drum & base, il y a le lundi à Level 1, c'est une boîte à Ocean Village mais je n'ai jamais allé...

LA2 : je n'y ai jamais été ou je n'y suis jamais allé... euh, et où est-ce que tu es jamais allé et les autres aussi hein, si vous sortez, dites-moi ?

Al : j'aime « Lizard Lounge »

LA2 : quoi ?

Al : j'aime le « Lizard Lounge »

Stp : moi aussi...

Al : en Bedford Place, L-I-Z...

La : [comme un lézard finalement !

Al : ça, c'est bon le vendredi et samedi

LA2 : et il y a quoi comme musique ?

Al : hip-hop

Stp : ça c'est bon parce qu'il y a des leather X ! (rires)

Al : des bons fauteuils... mais les DJ sont très bons...

LA2 : oui, mais le vendredi

Al : [vraiment excellents !

LA2 : vraiment excellents !

Al : ouais !

LA2 : pourquoi ? tu y joues ou quoi ?

Al : non...

LA2 : ah bon...

Al : euh, je ne sais pas... euh la techno, il n'y a pas de techno

LA2 : c'est vrai ?

Al : euh, je sais pas techno, comme techno anglais, c'est vraiment nul ! mais techno comme elsewhere, parce qu'en France, c'est différent, je sais pas la techno en France, c'est house music, et techno aussi mais techno en Angleterre, c'est vraiment nul

LA2 : mmh

Al : oui, donc moi je pensais à techno anglais XX... je sais pas euh... en Southampton, il n'y a pas de clubs qui supportent la musique

LA2 : mmh

Al : sous-terrain... la musique, je sais pas euh ils sont toujours...

LA2 : [underground, on dit en français...

Al : il n'y a pas beaucoup de boîtes qui font de la musique underground parce qu'ils, ils doivent essayer d'être euh « attract »

LA2 : d'attirer, attirer

Al : d'attirer beaucoup de gens et ...

LA2 : donc c'est commercial

Al : ils jouent de la musique commerciale..

LA2 : mmh et toi, où est-ce que tu sors ?

Stp : euh, le lundi, en général, c'est Academy, euh...

LA2 : mmh, c'est quoi comme boîte ?

Stp : euh seventies eighties...

LA2 : c'est le cheese, c'est ça ?

As : oui

LA2 : toi aussi, tu y vas ?

Stp : dans l'Academy, c'est pas cher, si on a une « yellow card » ! (rires)

LA2 : une carte jaune

Al : une carte jaune

Stp : oui, si on a... (Al montre sa carte)

Al : ça marche pour avoir euh, pour obtenir les, les, euh les boissons ?

LA2 : les boissons oui

Al : les boissons à prix réduits...

Stp : euh...le mardi, c'est New-York, mais je vais pas à New-York, tout le monde va à New-York... mercredi, euh + il est pas cher à Icon, mais j'y vais pas non plus, jeudi, c'est Rhinos

LA2 : Rhinos

Al : oui, « le grand fromage »

LA2 : Rhinos, c'est le grand fromage, eh oui, c'est vrai en plus hein ? ? « le grand fromage »

Stp : a Rhinos, le jeudi, si on s'habille dans les vêtements seventies euh, on peut entrer là gratuite

LA2 : gratuitement

Stp : oui, euh mais euh on va euh « free drinks »

LA2 : les boissons gratuites

Stp : oui ++

LA2 : le vendredi ?

Al : Rhinos parce qu'il y a des DJs de Londres

LA2 : ah bon ?

Al : ... qui s'appelle Artful Dodger

LA2 : Artful Dodger... Ah ! c'est une référence à Dickens ça ?

Al : Dickens oui... un DJ assez célèbre !

LA2 : mmh

Al : ça c'est un peu plus underground

LA2 : mais ça reste cheesy ?

Al : non, pas du tout, mais on doit être très cool...

LA2 : ah !! et qu'est-ce qui faut faire pour être cool ?

Al : je sais pas... être un peu arrogant, je sais pas « arrogant » ?

LA2 : arrogant, ah c'est sympathique... et tu sais bien le faire ça ?

Al : non, parce que je déteste ces DJs, la musique, c'est la musique de Londres, garage... il n'y a pas de garage en France...

LA2 : mais bon, il y a des endroits où tu peux en trouver quand même... et vous, où est-ce que vous sortez ?

As : Academy et aussi Square Balloon

LA2 : Square Balloon ?

Al : c'est pas Square Balloon, c'est Square, le Square...

LA2 : le Square... et c'est bien ?

As : oui !

LA2 : c'est quoi comme musique ? le cheese encore ?

As : oui, euh toutes les choses de la pop, aussi chart music

LA2 : quoi ?

As : chart music

LA2 : chart music OK... et tu y vas souvent là-bas ?

As : un peu de temps...

Stp : mais c'est très cher !

LA2 : ah oui ?

Al : c'est trop cher pour les étudiants !

LA2 : ah beh, on va pouvoir y aller, comme ça, il n'y aura pas d'étudiants !!

(Christina arrive en retard)

LA2 : où tu étais ?

Ch : I'm sorry, there was an accident on the road !!

LA2 : OK, assieds-toi, relax ! et toi ?

An : euh, je ne sors pas beaucoup parce que je n'ai pas de temps, parce que j'ai les euh
« rehearsals »

LA2 : les répétitions ? tu joues au théâtre ?

An : uh hum...

LA2 : tu joues dans

An : [Showstoppers, c'est, nous faisons du théâtre musical

LA2 : ah, une comédie musicale, comédie musicale, tu chantes, tu dances...

An : oui !

LA2 : ah oui ? tu fais ça ?

An : oui !

LA2 : ah c'est bien !

An : en ce moment, XXX

LA2 : d'accord, la répétition générale, c'est quand ?

An : ? ?

LA2 : dress rehearsal, répétition générale, c'est quand ?

An : when is it ?

LA2 : oui

An : euh, je sais pas !! (rires) euh, le spectacle serait en deux semaines

LA2 : dans deux semaines

An : dans deux semaines

LA2 : d'accord, donc tu sors pas alors

An : euh non... pas en ce moment

LA2 : ah c'est triste ça... et toi, où est-ce que tu sors à Southampton ?

Ch : ça dépend... XXX mais euh je vais au Rhino ce soir parce que c'est euh « big beat night » et c'est mon copain qui joue aux disques... ++ et demain, je vais à Nexus

LA2 : quoi ?

Ch : Nexus

LA2 : mais il y a combien de boites à Southampton ? ++ (discussion en anglais entre les étudiants pour savoir dans quelle catégorie, on peut classer Nexus) et alors, c'est quel style de boite ?

Ch : dans la semaine, c'est indie et le samedi, c'est plutôt le rock... XX j'aime bien...

Stp : mais je pense que le jeudi, c'est salsa

LA2 : de quoi ?

Stp : salsa, le jeudi, à Nexus

Ch : et le mercredi était drum & base, mais il n'y a pas de personne qui vont XX

LA2 : ah oui, c'est dommage... et ensuite, où est-ce que tu vas ?

Ch : euh, le cinéma , je déteste toutes sortes d'autres boites parce que je viens de Brighton et les boites là-bas sont meilleures

LA2 : oui !

Stp : c'est la même que moi ! je viens de X, il y a le meilleur « strip line in Europe »

LA2 : quoi « the street » ?

Stp : non, « the strip »

LA2 : « the strip »

Al : for your eyes only

LA2 : quoi ?

Al : for your eyes only ! (rires général)

LA2 : ça veut dire quoi là ? ? (rires général) + est-ce que vous pourriez nous expliquer ce que ça veut dire ?

Stp : euh, en général, il y a beaucoup de boites, et il serait meilleur dans X

LA2 : mmh et alors, ça veut dire quoi l'expression « club strip » ?

Stp : that's just what we say !!

An : ils sont tous ensemble dans un endroit

LA2 : dans un quartier ?

An : oui

Stp : XX

LA2 : ah donc, « club strip » ça veut pas dire que tout le monde est nu dans la boîte !! (rires)

Al : non, ça c'est Jesters !! (rires)

LA2 : oui, c'est vrai ça !! bon, c'est bien merci pour ces renseignements !

Al : euh si tu veux un club « drum & base », il y a un euh je sais pas une boîte très spéciale, « just a night », pour une nuit seulement

LA2 : une nuit

Al : une nuit seulement, oui, il y a des promoteurs

LA2 : oui

Al : qui sont Squeeze 18

LA2 : qui sont ?

Al : qui s'appellent Squeeze 18

LA2 : d'accord

Al : et il y a euh, je crois que c'est

Ch : [X

Al : quoi ?

Ch : X

Al : c'est deux semaines or something

Ch : oui

Al : X il y a des DJ de drum & base et des DJs de hip-hop... tu peux aller avec moi, si tu veux !

LA2 : pourquoi tu as des entrées gratuites ou quoi ?

(the students are laughing at LA2 because he wants to go out with the students in English)

mais non, on cherchait un endroit sympa qui ne passe pas de la daube, vous connaissez

l'expression, c'est pour dire que c'est nul... bon, est-ce que vous avez vos choix pour l'an prochain ?

Al : oui

LA2 : c'est quoi ?

Al : Toulouse !

LA2 : Toulouse ! c'est bien, tu vas manger beaucoup de saucisses ! c'est ton premier choix ?
c'est sûr, tu vas à Toulouse ?

Al : non, Toulouse, puis Lyon, puis Montpellier

LA2 : d'accord, bon choix... et pourquoi, tu as voulu aller à Toulouse ?

Al : je sais pas... parce que c'est dans le sud

Ch : c'est presque près de l'aéroport

LA2 : de quoi ?

Ch : c'est près de l'aéroport ! (rires)

LA2 : près de l'aéroport ! oui et comme il ne paie pas l'avion !

Ch : oui ! (rires)

Al : c'est facile de rentrer chez moi...

LA2 : pourquoi, ton père pilote des avions jusqu'à Toulouse ?

Al : non, mais je peux obtenir des billets à prix réduits à British Airways++ parce que Montpellier, c'est pas il n'y a pas d'aéroport pour Heathrow

LA2 : ah ça, c'est pénible hein ! et Lyon oui ?

Al : oui

LA2 : c'est bien alors...

Stp : Granada, Seville, Malaga.

LA2 : alors, Grenade, Séville...

Stp : OK

LA2 : alors, Grenade, c'est ton premier choix ?

Stp : oui

LA2 : pourquoi ?

Stp : parce qu'il y a une airport

LA2 : un aéroport

Stp : oui

LA2 : et ton père pilote aussi des avions

Stp : non ! (rires)

LA2 : ta mère

Stp : non, c'est parce qu'il y a, il est près de la mer...

LA2 : d'accord, tu vas essayer de bronzer... tu as déjà été à Grenade ?

Stp : pardon ?

LA2 : tu as déjà été, tu es déjà allé à Grenade, en Espagne ?

Stp : non, non...

LA2 : en Espagne, en général ?

Stp : oui, mais seulement à Barcelone

LA2 : pas mal... tu es sortie à Barcelone ?

Stp : non

LA2 : pourquoi ?

Stp : euh, je vais avec mes parents...

LA2 : avec tes parents, oui, d'accord...

Stp : et ma petite sœur...

LA2 : OK

Cl : Grenoble

LA2 : mmh

Cl : parce que c'est dans les Alpes

LA2 : et tu skies ?

Cl : non

LA2 : tu veux skier ?

Cl : non

LA2 : d'accord ! et vous êtes étudiant ou assistant ?

Al : étudiant

Cl : étudiant

Stp : étudiant

LA2 : étudiante, vous êtes des filles... étudiante !

Ch : c'est vrai ?

LA2 : oui !! (rires) just in case, you wouldn't know...

Al : qui veut être assistant ?

LA2 : quoi ?

Al : qui veut être assistant ?

LA2 : celui qui a envie de gagner de l'argent ! (rires)

An : moi, j'ai choisi Lille et Toulouse...

LA2 : oui, pourquoi Lille en premier ?

An : parce que c'est l'institut d'études politique

LA2 : ah oui

An : et il est bien

LA2 : et tu aimes la politique

An : j'étudie l'Europe Contemporaine et c'est l'institut...

LA2 : donc, tu veux faire quoi plus tard quand tu seras grande ?

An : je sais pas... Idéalement, je ...

LA2 : l'idéal serait

An : l'idéal serait que je travaille dans l'Europe, le parlement

LA2 : le parlement européen ?

An : oui !

LA2 : quel type de travail ?

An : je sais pas

LA2 : OK, et Toulouse pourquoi ?

An : c'est dans le sud ! il serait chaud, il serait bien !

LA2 : d'accord ! tu as déjà été par là-bas ?

An : je suis pas sûre...je suis allée en Provence quand j'ai 8 ans mais j'ai oublié les exactes villes que j'ai visitées...

LA2 : Toulouse n'est pas en Provence hein quand même...

An : euh non...oh, laisse-moi aujourd'hui !

LA2 : non, mais comment tu me parles !!

An : pardon

LA2 : comment tu me parles !

An : non, je ne peux pas parler encore !! (rires)

LA2 : tu veux dormir ? vas te coucher, ça ira mieux !! et toi ?

Ch : Granada, Salamanca y Madrid !

LA2 : et Madrid, et !

Ch : oui et Madrid !

LA2 : y porque ? cayate...

Ch : euh, I can't speak French now !! euh parce que c'est mieux pour les étudiants d'Europe contemporaine parce que c'est une Université plus moderne

LA2 : laquelle ?

Ch : Granada

LA2 : Grenade

Ch : Grenade et euh j'ai vu le website...

LA2 : j'ai vu le site internet

Ch : oh

LA2 : site internet s'il te plaît !

Ch : site internet

LA2 : tu as déjà été par là-bas ?

Ch : non, I can't talk to a French person... je suis allée à Salamanca y Madrid

LA2 : et !

Ch : et les autres parts d'Espagne

LA2 : qu'est-ce qui te plaît en Espagne ? ++ qu'est-ce qui te plaît en Espagne ?

Ch : euh, la langue, les gens

LA2 : pourquoi ?

Ch : et le fait que ce n'est pas France !! (rires)

LA2 : c'est super rigolo oui ! et va manger ton bœuf !! et toi tu as déjà été à Toulouse ?

Al : non

LA2 : qu'est-ce qui te dis que tu vas te plaire à Toulouse ?

Al : je sais pas...

LA2 : les clubs

Al : quoi ?

LA2 : les clubs ?

Al : non... est-ce qu'il y a des clubs à Toulouse ? ! (rires)

LA2 : non, non...

Ch : (rires) non, non !!

LA2 : je crois qu'ils ont prévu d'avoir l'électricité vers le mois de février !! mais pas avant !!

(rires) Toulouse a une très grosse réputation en France pour sa vie étudiante et c'est très espagnol, donc c'est tous les soirs la fête !! et quels autres intérêts à ce que tu sois à Toulouse ?

Al : je sais pas

LA2 : c'est juste l'aéroport ?

Al : oui... non, pour moi, c'est pas important, c'est la France... la France, c'est la France...

LA2 : ah non ! (rires général) tu vas venir au pub un jour avec moi, on va en parler... la France n'est pas la France... la France est divisée en deux : le Sud, le Nord... le Nord : nul, le Sud : bien, oui !! (rires)

Al : oui !

LA2 : bien, beau, soleil, chaleur, gens sympas...

Cl : près de l'Espagne !

LA2 : oui, près de l'Espagne aussi !! donc attention quand tu parles de la France, tout n'est pas pareil !!

Al : oui, je suis d'accord ... je n'aime pas le nord de France, en particulier la Bretagne !

LA2 : pourquoi ?

Al : parce que c'est vraiment ennuyeux !

LA2 : vraiment ennuyeux ?

Al : oui

LA2 : donc tu as déjà été en Bretagne ?

Al : oui, Trébedain près de Trégastel

LA2 : c'est près d'où ?

Al : c'est deux heures de St Malo

LA2 : à l'Ouest, c'est près de St Brieux par là ?

An : c'est pas loin de Morlaix ?

LA2 : je connais Morlaix

An : je crois que c'est pas loin

Al : il y a une église, un café,

La : oui, je connais, des maisons, une poste

Al : et beaucoup de gîtes pour louer pendant les vacances...

LA2 : est-ce que c'est loin de X, c'est le seul village que je connais à côté de Roscoff...

Al : je sais pas... j'ai fait un séjour pour en école, avec une famille française, c'était très bon mais

LA2 : [ennuyeux

Al : mais Trébedain c'est ennuyeux pour les jeunes...

LA2 : oui, c'est sûr... et est-ce que tu as été ailleurs en France ?

Al : seulement Trébedain et Normandie

LA2 : où en Normandie ?

Al : euh...

Ch : XX en Normandie, there was a barn and the club was in the barn...

LA2 : ah oui, c'est courant à la campagne... et est-ce que vous avez des repas de classe ou des choses comme ça ?

Al : beh, il y a des activités organisées par les sociétés, comme Frogsoc, Eurosoc mais en ce moment il n'y a pas de pubcrawl parce qu'il y a le Ball !

LA2 : et ça va être chic ?

Al : qu'est-ce que c'est « black tie » en français

Ch : smoking ! (rires)

Al : smoking !! (rires)

LA2 : et robe de soirée, robe de cocktail...

LA2's Group 2, Lesson 5

LA2 : qui était au bal ? ++

S : je n'ai pas su... je suis comme toi...

LA2 : je trouve que c'est très cher quand même hein...

An : non ! c'était pas cher !

LA2 : c'était combien ?

An : c'était vingt-cinq !

LA2 : !! (rires)

An : pour dîner, pour dîner et la soirée et seulement dix, dix livres pour euh si on ne veut pas manger...

LA2 : d'accord... et ça se passait où ?

Stv : pour boire !!

LA2 : mmh ?

Stv : pour boire !

LA2 : tu y es allé seulement pour boire, c'est ça non ?

Stv : oui ! (rires)

LA2 : c'était ton option !

Stv : oui, une bonne option !

LA2 : une bonne option ?

Stv : oui

LA2 : et tu as la gueule de bois aujourd'hui ?

Stv : pardon ?

LA2 : tu as la gueule de bois aujourd'hui ? (il écrit au tableau : avoir la gueule de bois)

Stv : est-ce qu'on peut dire « bourré comme un Polonais » ?

LA2 : !! (rires) oui !!

Cl : qu'est-ce que c'est un Polonais ? (LA2 écrit au tableau et les filles comprennent)

LA2 : parce que les Polonais ont la réputation de beaucoup boire, alors tu peux dire être plein comme une huître... avoir mal aux cheveux... donc, c'était, tu étais bourré comme un Polonais hier soir ?

Stv : oui !

LA2 : c'est vrai ?

Stv : oui !!

LA2 : et tu n'as pas la gueule de bois aujourd'hui ?

Stv : euh, non... j'ai appris la valse XX! !

LA2 : j'ai appris...

Stv : oui...

LA2 : je suis bourré comme un Polonais !! (tires) Bien !! et vous étiez habillés comment ?

Al : en DJ, en DJ...

An : en smoking

M : euh chemise blanche...

An : [en smoking

M : ... combinaison

An : [en smoking !

M : ... noire

LA2 : un smoking ! un smoking ! oui, c'est un nom un peu bizarre...

M : tuxedos, c'est ça !

LA2 : donc, c'était comment, le code vestimentaire c'était quoi ?

Stp : « Black Tie »

LA2 : « Black Tie »... d'accord, donc « tenue de soirée »... bon, vous vous êtes bien amusés alors ?

An : oui !

LA2 : oui ? vous avez mangé là-bas ?

Stp : oui

LA2 : oui ?

Al : moi non

LA2 : toi non ?

M : moi, je l'ai fait...

LA2 : toi tu l'as fait... donc toi, t'es polonais alors ! donc, qu'est-ce que tu as mangé hier soir alors ? toi aussi, tu y as mangé ?

Cl : oui... il y avait un potage et puis de la dinde

An : la dinde

Cl : comme Noël... et aussi pour les végétariens, une crêpe avec des euh courgettes et des choses comme ça dedans...

LA2 : mmh

Ch : c'était ça vraiment ? je pensais que c'était quelque chose d'autre !! (rires)

Cl : oui, c'était très bon... et après c'était Christmas Pudding ?

LA2 : beh, je sais pas euh, Christmas Pudding ça reste Christmas Pudding... On n'a pas de Christmas Pudding, si on a la bûche de Noël, on mange la bûche en France...

Cl : et puis du café X

LA2 : il était bon le Christmas Pudding ? ...

Cl : euh...

LA2 : ... je déteste ça !! (rires) il était bon ?

An : oui !

Cl : oui !

LA2 : et après, comment ça s'est passé après le repas ?

An : nous avons un « jazz band »

LA2 : mmh

An : euh durant le repas et après un DJ ?

LA2 : un DJ

An : un DJ... et un « soul band » et encore du DJ et des « magiciens »

LA2 : des magiciens

An : des magiciens ! oui et c'était tout et un « raffle », un « raffle » ?

LA2 : mmh ? c'est quoi ça ?

La : c'est une loterie, c'est un tirage au sort pour gagner je sais pas quoi...

LA2 : pour gagner quoi ?

An : pour gagner euh !! (rires) euh, un week-end à Paris, euh une semaine euh une soirée à l'hôtel !! (rires)

LA2 : ultra dodgy !! (rires)

An : des « tokens »

M : c'est français ça dodgy ? ultra dodgy ?

LA2 : pas du tout !! non, vraiment pas... euh tokens, c'est pour acheter euh des bons, en fait, des bons, B-O-N, un bon d'achat en fait...

An : un bon d'achat pour Waterstones

LA2 : oui

An : euh, du vin, du champagne et des choses d'Ann Summers ! (rires)

LA2 : trash là hein !!

La : oui, c'est pour aller à l'hôtel ! (rires)

LA2 : si tu gagnes les trucs d'Ann Summers, tu cherches la personne qui a gagné la nuit à l'hôtel...

M : ... et celle qui a gagné le champagne !! (rires)

LA2 : voilà !! et tu passes une bonne nuit !

An : oui

LA2 : et tu as gagné quelque chose toi ?

An : j'ai euh j'ai organisé, j'ai assisté à l'organiser...

LA2 : oui, tu as aidé à l'organisation

An : j'ai aidé et j'ai trouvé les bons d'achat de Waterstones et je l'ai gagné !!

LA2 : c'est vrai ?

An : oui, mais nous avons les « auctions »

LA2 : les euh enchères

An : nous avons fait une enchère pour les... il y avait vingt livres de bons d'achat

LA2 : oui

An : et la fille qui les a gagnés à enchère, a donné vingt-cinq livres ! (rires) ... stupid ! £20 pounds of vouchers and she pays £25 for them !! (rires)

LA2 : d'accord ! ça va plus vite en anglais !! et qui c'est qui a gagné les trucs Ann Summers ?

An : quoi ?

LA2 : qui c'est qui a gagné les trucs Ann Summers ?

An : euh, un homme !! (rires) il avait une jupe, des pantalons PVC !! (rires)

LA2 : ah ça aurait été bien sur un homme ! et des trucs pour les hommes ? ?

An : non, non, c'était pour les filles !

LA2 : d'accord, donc c'était bien quand même, les groupes de jazz, de soul, ils étaient bien ? ou vous étiez trop bourrés pour vous rendre compte de ce qu'il y avait autour ?

M : oui !! on a dansé un petit peu... sans tomber !

LA2 : d'accord

M : il y avait beaucoup de gens pour s'appuyer...

LA2 : et il était où ce bal alors ?

M : Grand Harbour Hotel

An : c'est près de Leisure World

LA2 : d'accord !

An : c'est très fantastique !

M : swanky ! (rires)

LA2 : ça veut dire quoi ça ? ++

M : c'est très euh

An : [chic

M : oui, chic

LA2 : posh ?

An : yes !

LA2 : très guindé peut-être ! prout prout !

LA2's Group 2, Lesson 6

LA2 : alors, « beauf », qui est-ce qui a trouvé « beauf » ?

An : sur les bandes dessinées... j'ai trouvé les...

LA2 : tu as trouvé des bandes dessinées sur les « beaufs »

An : « beauf » oui !

LA2 : et alors, c'est quoi ?

An : X c'était le jeudi dernier que j'ai cherché...

LA2 : d'accord

An : mais c'était une bande dessinée de petits personnes

LA2 : oui

An : c'est bizarre, je n'ai pas compris pourquoi nous devons chercher ! (rires)

LA2 : qu'est-ce que tu t'es dit quand tu as trouvé ça ?

An : hein ?

LA2 : qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête quand tu as trouvé ça ?

An : Bertrand est idiot !! (rires)

LA2 : voilà !

An : pourquoi nous faisons ça ? (rires)

LA2 : voilà, très bien !! alors ton nom c'est ? ? (rires)

Ch : X (en anglais)

LA2 : qu'est-ce que tu as trouvé toi ? explique à ta collègue idiote... (rires)

Di : je cherche dans un dictionnaire

LA2 : ah ! et tu as trouvé ? vas-y !

Di : euh, abréviation de beau-frère...

LA2 : mmh

Di : et aussi quelque chose péjoratif

LA2 : péjoratif, mmh...

Di : personnes X

LA2 : personnes ?

Di : personnes euh limitées intelligence

LA2 : personnes limitées intellectuellement ?

Di : mmh ! si...

LA2 : oui, pas si...

M : c'est pas quelqu'un de raciste aussi ?

LA2 : mmh, de ce que je sais, ce n'est pas une caractéristique des beaufs...

Di : des phalocrates...

LA2 : un phalocrate... mmh

Di : machiste

LA2 : oui... mmh... quoi d'autre ?

Di : X

LA2 : mmh, toi tu as trouvé quelque chose ? qu'est-ce que tu as trouvé ?

Stv : enfin, assez traditionnel, une personne assez traditionnelle...

LA2 : mmh d'accord...

Al : comment ça s'écrit ?

LA2 : (il écrit au tableau et se trompe, les étudiants épellent pour lui) un beauf, c'est un mot qu'on utilise beaucoup en ce moment en France et peut-être que l'équivalent en Angleterre, ça serait peut-être les X Garys...

Al : les Kevs

LA2 : Kevs ?

Al : Kevs and Trevors !! (rires)

LA2 : voilà euh bon, il y avait autre chose à chercher mais je suppose que personne ne l'a cherché bien sûr !

M : non

LA2 : non ! bien sûr, c'était tellement pas intéressant bien sûr... d'accord beh, c'est super merci beaucoup pour votre manque d'effort... très, très sympa ! je tenais à vous rappeler quand même que j'allais remplir cette après-midi vos fiches d'évaluation et peut-être que je vais attendre la semaine prochaine pour être de meilleure humeur sinon, vous allez avoir de très très mauvaises notes... ++ quoi, qu'est-ce qu'il y a ?

(la classe éclate de rire) bon alors est-ce que vous avez décidé alors, de quoi on pourrait parler puisque normalement, mon cours était planifié, on avait deux sujets de conversation, dont un important, mais vu que vous n'avez pas travaillé, je ne l'ai plus... est-ce que vous avez des idées ?

Al : quick ! quick !

Ch : it should be Alex

Al : je peux pas...

LA2 : tu peux pas réfléchir ?

Al : non

LA2 : pourquoi ? t'es fatigué ?

M : on pourrait peut-être parler du NUS ou quelque chose comme ça

LA2 : du NUS ? vous allez voter ? vous avez voté ?

Ch : oui !

LA2 : vous avez voté quoi ?

Al : Oh God !! (rires)

LA2 : et alors, qu'est-ce qui se passe alors avec le NUS ? expliquez moi !

M : beh, c'est l'université de Southampton a décidé de ne pas être pratiquement avec l'union nationale des étudiants et on a un référendum pour décider si c'était une bonne décision et si on peut rester avec eux ou pas...

LA2 : donc la décision a déjà été prise par l'Université de Southampton

Ch : oui, oui !

M : oui

Al : oui

An : oui, mais c'est pour l'année prochaine

LA2 : pour l'année prochaine... (tout le monde parle en même temps pour se mettre d'accord sur la validité de cette décision)

M : euh, je pense que c'était une décision provisoire... c'était une décision provisoire... et le NUS nous a donné trois mois pour décider quelque chose comme ça...

Al : oui, ils ont pris la décision et après ! (rires)

LA2 : ... ils vous ont consulté

Al : oui pour voir si quelqu'un, euh personne ne dit non, euh nous ferons un euh qu'est-ce que c'est « a referendum » ?

LA2 : un référendum

Al : un référendum

LA2 : mmh

Ch : c'était euh, c'était pris euh sans la connaissance de la euh majorité des étudiants

LA2 : mmh, sans la consultation, on n'a pas consulté

Ch : XX

LA2 : d'accord

An : ils l'ont euh ig-noré ? the've ignored it

LA2 : ils l'ont ignoré

An : oui, parce qu'il y a une grande majorité qui a voulu être dans les X et l'union pour aller contre euh, de l'autre côté...

LA2 : mmh et pourquoi (LA2 commence une question quand interrompu par An et Ch qui commence à re-expliquer la situation en anglais)... voilà, alors, maintenant tu peux le dire en français s'il te plaît ?

An : en juin, il y avait une majorité de

Ch : [non, c'était en 1998, avant que nous soyons ici et XX et c'était en juin et c'était égal et c'est le président de NUS qui avait choisi de dire non ! c'est sa faute s'il a décidé de disaffilier...

LA2 : se désaffilier... et quelles sont les raisons qu'ils ont invoquées pour ne plus être affilié ?

Ch : parce que euh l'organisation chargée de l'université de Southampton euh + £68 chaque an

LA2 : tous les ans

Ch : tous les ans oui et c'est plus pour chaque étudiant que toutes les autres universités mais en fait, c'est que c'est un pourcentage de l'argent de l'université par le nombre d'étudiants de Southampton et puis en fait, ils partagent moins que d'autres universités XX

LA2 : mmh, donc c'est le fait que l'union paye plus à la NUS c'est ça ?

Al : ils payent plus et ils reçoivent moins...

LA2 : c'est très sympa

An : il y a autre université de d'assez grand nombre d'étudiants, mais qu'il ont moins d'argent...

Ch : mais c'est que un pourcentage de l'argent que l'université donne à l'Union.

An : mais il y a les universités comme Durham et qui sont vraiment aussi grandes que nous, et aussi riches... et moins X

LA2 : beaucoup moins ?

An : oui, je crois que ça c'est XX

M : c'est £40

LA2 : donc ils paient £28000 par an ?

M : 40000

LA2 : 40000 ! donc £28000 de moins que l'université de Southampton

An : mmh

LA2 : d'accord

M : mais ce que je trouve bizarre c'est qu'on paie £68000 à NUS et euh pourquoi, ils ont pas fait grand chose à l'université, XX, il y a ce truc de « tuition fees », il faut payer pour être étudiant ...

LA2 : quel est le rapport entre la NUS et les « tuition fees » ? je comprends pas ça...

An : ils ont

M : [ils ont

Ch : [les fees euh non, c'est que NUS a campagné pendant dix ans pour que on ne soit pas de « tuition fees » et euh c'est maintenant qu'ils les XX mais pendant dix ans, ils ont campagné

LA2 : [ils ont fait une campagne

Ch : pour que on ne paye pas

LA2 : donc pendant dix ans, ils ont fait une campagne contre les frais d'inscriptions

M : moi j'avais bien entendu XX si c'était en France, il y aurait des gens dans la rue, ils auraient arrêté tout quoi euh...

Ch : XXX

M : peut-être oui... toujours la troisième chose c'est que les gens vont voter, je crois, je pense que les gens vont voter pour rester avec NUS, parce qu'ils ont peur de perdre leurs bénéfices de...

Ch : [il y a aussi euh

M : [... de X , 10% de leur rachat quoi

Ch : c'est aussi de

Al : [pour payer moins cher

(Al, M et Ch parlent en même temps)

LA2 : comment ?

M : c'est fou parce que moi, je suis allé au cinéma avec ma carte d'inscription Southampton, je suis allé acheter des CDs à HMV avec cette carte là, ça marche partout, hein

Ch : oui but it's only Southampton, mais si je vais chez moi utiliser cette carte, ça ne marche pas

An : [oui, oui

M : [ah oui, ça ne marche pas partout...

LA2 : mais c'est illégal ce qu'ils font

Al : non

An : non, ça n'est pas

Al : parce que oui, il y avait des fiches qui can give discount

LA2 : des réductions

Al : oui, la réduction c'est légal, c'est légal. Les magasins légalement doit nous donner la réduction pour ça, pour nous, pour la carte, mais...

LA2 : [carte d'étudiant ou la carte NUS ?

Al : la carte de l'université pas NUS, mais aujourd'hui, il y avait une autre fiche

M : oui

Al : qui disait non, il n'y a pas de

Ch : législation

Al : de législation qui dit...

M : mais comment peut-on voter si, si on a donné des choses comme ça, si une chose est dit et puis l'inverse est dit par l'autre parti

LA2 : mmh

M : c'est un truc de fous

Ch : XXX (phrase incompréhensible)

An : et dans les temps de l'université, ce n'est pas très beaucoup d'argent, c'est seulement 60000 (68 ?) personnes qui payent les « tuition fees », ce n'est pas encore autant d'argent si pour l'université... mais qu'est-ce que nous pensons

M : [je pense que

An : quoi ?

M : je pense que les £68000 qu'on aurait payer à l'NUS n'a allé à l'Union des étudiants...

An : [mais qu'est-ce que c'est

M : j'ai parlé avec le représentant de Avenue, je me rappelle plus son nom, X, c'est lui qui m'a dit ça...

Ch : XX mais en deuxième année, j'étais en X council et ça j'ai entendu que ça n'est pas vrai...

M : mmh

Al : l'Union, c'est nul !

LA2 : hein ?

Al : l'Union, c'est nul !

M : l'Union c'est nul, moi je m'en fous...

LA2 : les autres, qu'est-ce que vous en pensez ? qu'est-ce que tu en penses toi ?

As : je suis pour le NUS parce que c'est quand je suis chez moi, la carte d'inscription est inutile, c'est seulement le NUS...

M : [je trouve ça tellement triste que les gens veulent seulement être parti d'une union d'étudiants nationale juste pour des achats, du shopping quoi, c'est tout quoi !!

Ch : [oui, mais c'est pas ça

An : [c'est parce que ça c'est, c'est une question de la représentation des étudiants au niveau national

M : oui, mais, ils nous représentent pas, c'est ce que je dis ! c'est...

Ch : [ce que je trouve triste c'est les gens qui pensent que l'union, ils ne peuvent pas régler les problèmes pour améliorer la situation

M : euh si on me montre qu'il me fait quelque chose pour moi, peut-être que je serais pour mais, je vois rien

An : mais est-ce que tu joues au sport ?

M : oui, un petit peu oui...

An : à l'université ?

M : oui, mais je paye pour jouer au sport

An : oui, mais c'est

M : [je paye pour jouer au sport, je paye £35

An : [oui, mais sans l'union, c'est plus, beaucoup plus !

M : ce qu'il y a à faire avec l'union, c'est business services++ ce sont les gens qui nous cherchent pour le sport...

Ch : si, si tu trouves que l'union c'est nul, et tu dois être XX I can't say anything, but it's crap !

LA2 : qu'est-ce que tu penses toi ?

Stv : euh je sais que je suis pas d'accord avec Christina, avec l'argent, qui euh £60000, parce que je pense que XX ils ont reçu un certain « what's amount » ?

LA2 : euh une somme

Stv : une somme et donc euh le, par exemple, le club de squash, on a pas reçu £150 plus par an à cause de du fait que nous ne sommes pas de NUS

LA2 : oui puisque vous n'êtes pas affiliés à la NUS... et c'est général ça ?

Stv : c'est pour tous les clubs

LA2 : de sport... d'accord ! ++

An : mais les autres sociétés ont moins d'argent, je fais partie des « showstoppers » mais je fais

LA2 : [de ?

An : showstoppers

LA2 : c'est quoi ?

An : c'est le euh théâtre, comédie musicale

LA2 : mmh

An : et il y a protection de l'argent pour les sociétés d'art comme ça, comme le théâtre, la musique...

LA2 : les sociétés artistiques

An : oui, il y a une réduction pour notre argent ! c'est toujours l'athletics Union qui reçoit plus d'argent que les autres et nous avons besoin de l'argent pour faire un show et nous ne pouvons pas trouver de l'argent !

M : ça, c'est l'allocation d'argent, ça n'a rien à faire avec la NUS

An : oui, mais à cause de ces £68000, nous n'avons pas eu rien !

M : ça, c'est affaire avec l'union de Southampton

An : oui, mais ce n'est pas un argument pour ne pas être à l'Université de Southampton, si tout l'argent qui peut être à toutes les sociétés, ce n'est pas, c'est toujours à l'athletics union !

Et ça, ce n'est pas vrai...

LA2 : mmh

Al : oui, mais tant de sociétés manquent d'argent ! c'est un problème, « how do you say ? »

LA2 : insolvable ?

Al : oui, insolvable !

Stv : oui, mais peut-être l'année prochaine, les clubs et « showstopper » recevra

LA2 : recevront, ce sont les clubs

Stv : l'argent et recevront l'argent

M : je pense pas

An : je pense pas !!

Ch : c'est eux qui ont le plus de status dans l'université, recevront le plus d'argent

M : c'est comme ça partout hein dans toutes les universités !

Ch : oui !

An : ils ne manquent jamais d'argent, il y a toujours l'argent pour aller aux matches, c'est sûr, c'est important...

M : c'est parce que c'est inter-universitaire ou intra-universitaire

An : oui

M : ils ont besoin de l'argent pour euh, pour voyager entre universités, pour faire des compétitions...

LA2 : c'est la vitrine de l'université

M : oui, c'est ça !

Di : parce que X représente l'université plus que les autres clubs

An : mais les groupes comme « showstoppers » par exemple, je donne cet exemple parce que je sais, l'année dernière, nous avons fait un spectacle dans le Nuffield theatre !

LA2 : mmh

An : ce n'est pas le théâtre de l'université et cette année, il y a une autre société, la mienne qui X 1998, il y avait le théâtre, les groupes de théâtre ont été là et ça, c'est représentation de l'université aussi ! et c'est si vraiment important que le sport !

LA2 : mmh

An : et nous ne recevons pas d'argent ! nous devons aller au compagnie pour dire, nous avons besoin d'argent pour faire ça, pourriez vous nous aider ?

LA2 : mmh

An : et quelqu'un parce que j'ai fait une publicité pour « showstoppers », j'ai trouvé une compagnie ; il y a un an, nous avons dit £ 3000, à l'athletic £6000 ! ils n'ont pas vraiment besoin d'argent comme ça ! comme ils reçoit l'argent de l'union toujours ! ils ...

M : ça va pas loin £3000 et parce que moi, je fais parti du club d'athlétisme et quand on va faire des compétitions, il faut rester quelque part, dans un youth hostel ou quelque chose, il faut avoir de l'argent pour se nourrir, faire la compétition, le car, l'essence, ça coûte hein !! XX c'est pas juste nous, c'est le club de football, de rugby, de n'importe quoi, de cricket !

LA2 : mmh

M : ce sont des clubs avec beaucoup de membres, ça aussi, c'est une chose d'important, je sais pas combien il y a

An : il y a inscrit plus de 300... nous avons fait un spectacle le week-end, avec près de cinquante personne « on stage »

LA2 : sur scène

An : sur scène et vingt personnes dans l'orchestre, et aussi nous avons un deuxième spectacle, avec quelques autres personnes, avec l'orchestre...

M : et dans le football club, il y a XX et il faut qu'ils voyagent partout en Angleterre, ils ont aussi un squad, on peut pas seulement avoir une équipe quand on joue, il faut avoir un squad, alors il y a...

LA2 : un squad ?

M : un squad, un euh une réserve

LA2 : une réserve, ah d'accord ça se dit comme ça ! une équipe de réserve alors !

M : oui, alors, il y a une centaine de gens qui faut X dans le vestiaire...

Al : oui, je connais un joueur de football qui joue pour l'université et il dit que les mercredis X c'est le concours entre les universités anglaises...

LA2 : mmh

Al : il y a, je crois que c'est 4 ou 5 peut-être 6, qu'est-ce que c'est « referee » ?

LA2 : arbitre

Al : 6 arbitres pour tous les équipes de football, ça c'est 4 pour les hommes, les femmes euh tous les autres...

LA2 : et il faut les payer ces gens là ?

Al : oui, je crois

An : j'espère, je sais qu'au rugby, on les paie pas les arbitres, et j'estime que c'est le même avec le foot

LA2 : je suppose

M : faut payer leur transport aussi...

Stv : il y a des universités qui euh, si on représente l'université ici, ils ne doivent pas payer les frais parce que l'université pense que c'est injuste pour payer pour jouer pour autre université, mais les autres comme Portsmouth, les joueurs ont euh doivent payer pour représenter l'université et je pense que ça, ça n'est pas juste...

LA2 : mmh

Stv : et donc l'université ont, euh a besoin de plus d'argent pour payer +

LA2 : mmh

M : moi, je trouve que c'est injuste qu'il faut que je paye pour la gym ; je dois payer £35 par année, maintenant X et euh je trouve que c'est pas juste

Stv : euh l'année dernière

LA2 : [parce que c'est trop ? pardon, excuse moi, parce que c'est trop cher ou c'est le principe

M : c'est le principe, ça doit être gratuit pour les étudiants ; on paye £1000 par année aussi, je vais pas leur donner ça non plus...

LA2 : c'est un concept qui m'est étranger

M : c'est juste qu'on paye partout, tout ce qu'on fait, on paye ! c'est juste...

LA2 : vous avez essayé, quelqu'un a calculé combien ça vous coûte une année universitaire ? histoire de vous faire peur !!

M : je veux pas essayer, je veux pas calculer !

LA2 : tu as calculé toi ?

An : X tant d'argent que nous devons donner à l'université, pour être étudiant, sans penser à, sans penser à 1000, £1000 pour « tuition fees »

LA2 : les frais d'inscription

An : si on pensait à ça, l'autre argent c'est ce qu'on devrait pour... par exemple, nous devons payer £10 pour le photocopie à l'examen ! (rires) c'est les choses comme ça et tou...

Ch : XX

M : ça, c'est seulement pour l'école de langues modernes

LA2 : mmh

M : c'est nulle part autre université... parce que je fais des X et français, je suis étudiant en sciences, et je paie pas ce truc...

LA2 : oui, mais les sciences ont des sponsors que les langues modernes n'ont pas !

M : XX

LA2 : mais qui pourrait sponsoriser une université de lettres ?

M : j'entends qu'il y a des compagnies comme XX qui donnent des emplois aux licenciés de langue uniquement

LA2 : mmh

M : parce qu'ils ont besoin de gens qui parlent des langues... alors, je sais pas pourquoi ils peuvent pas demander... c'est que je trouve que...

LA2 : mais les langues et les lettres, ça a toujours été inutile de toutes façons

An : mais non, mais les langues deviennent plus utiles

M : oui, plus utiles

LA2 : je suis d'accord, je suis ironique !! (rires) c'est sûr, je pense que c'est très important ! il faut manifester, tous dans la rue ! vous étudiez le français, il faut vivre à la française maintenant !!

LA2's Group 2, Lesson 7

LA2 : est-ce que vous, vous éprouvez du remord ?

Al : non ! (rires)

LA2 : à m'avoir menti de cette manière aussi éhontée...

Al : j'ai trouvé drôle ! (rires)

LA2 : tu as trouvé drôle ? d'accord... et est-ce que tu es capable de me parler de Fidji finalement ?

Al : quoi ?

LA2 : est-ce que tu es capable de me parler de Fidji ?

Al : non !

M : non ! tu l'as cru, il a dit euh « euh il y a des plages euh, il y a des palmiers euh » et c'est tout !! (rires)

LA2 : beh oui, je n'ai jamais mis les pieds à Fidji moi-même...

M : ah c'était drôle !! (rires)

Al : selon lui, Fidji est une île assez grande, avec des autoroutes et des grandes villes...

LA2 : parce que tu as été à Fidji bien sûr !!

Al : non...

M : j'ai un ami qui y est allé

LA2 : et alors ?

M : beh je sais pas...

LA2 : mais qu'est-ce qu'il t'en a dit ?

M : il y a des plages et ils sont tous gros, ils mangent trop à Fidji...

LA2 : gras ou gros ou gros et gras remarque...

Al : ils jouent bien au rugby, je crois...

LA2 : ils jouent ? ... ah oui, c'est vrai oui !

Al : les sept, je crois, les « sevens »...

LA2 : ?? ah oui d'accord ! le rugby à sept... c'est pas un mensonge ça encore ? !! (rires)

Al : non ! (rires)

LA2 : OK, donc maintenant, je vous donne le choix entre deux sujets : soit on parle de vos projets, soit on parle de tout à fait autre chose, mais de quoi je ne sais pas... Mais X m'a dit que mon cours était nul quand je parlais des projets donc je ne sais pas vraiment... (rires)

A1 : c'est quoi le sujet ?

LA2 : beh c'est soit l'Islam ou l'écologie et moi, j'ai parlé de l'Islam, du Front National de Jean-Marie Le Pen et de ce qu'il avait dit et visiblement, ça n'a intéressé personne... (rires) donc, qu'est-ce que vous choisissez ?

M : choix difficile...

LA2 : choix difficile hein ? ! ++ M. Marc qui a toujours une idée, un point de vue en tous cas...

M : euh, un sujet contemporain...

LA2 : comme ? ? (rires)

M : la violence dans les écoles françaises...

LA2 : c'est original, c'est proprement plus intéressant que l'Islam, c'est vrai !! (rires) non, pourquoi, tu as de l'expérience dans la violence à l'école ?

M : non, euh c'était sur les nouvelles anglaises il y a pas longtemps...

LA2 : et alors, ça disait quoi ?

M : beh euh, c'est qui encore, euh Pasqua ?

LA2 : mmh

M : il a décidé d'avoir des policiers dans les classes, les cours...

LA2 : [pendant les cours ?

M : oui, oui, parce qu'à Paris, il y a quelques écoles où les élèves se sont presque entretués hein... ils avaient des pistolets...

LA2 : sympa...

M : t'étais pas au courant ?

LA2 : non, je savais pour les policiers mais en cours, ça, je savais pas...

M : j'étais surpris que c'était sur les nouvelles anglaises...

LA2 : ah je pense que tout ce qui est critique des Français hein, à ce niveau là hein !! (rires) vous étiez au courant les autres ?

A1 : que il y a des policiers dans les classes ?

LA2 : ouais

A1 : à Paris oui, parce que les élèves sont trop violents, c'est l'influence de l'Amérique...

LA2 : tu crois ?

A1 : oui

LA2 : et les Anglais sont pas influencés par les Américains ?

A1 : qu'est-ce que tu veux dire ?

LA2 : non, non, je pose la question !! (rires) ++ donc oui, non, les Anglais sont pas influencés par les Américains ?

M : bien sur

Al : mais nous n'avons pas atteindre le niveau

LA2 : nous n'avons pas atteint

Al : nous n'avons pas atteint le niveau de violence qu'il y a en Amérique, aux Etats-Unis...

LA2 : mmh

Al : euh les gens avec des pistolets et les jeunes avec des couteaux ...

LA2 : oh, beh ça va alors... si c'est que des couteaux alors...

M : et puis ici, nous buvons trop d'alcool pour être capable de tuer les gens...

LA2 : vous trouvez trop d'alcool ?

M : nous buvons trop d'alcool...

LA2 : pour tuer des gens !! (rires) qu'est-ce que tu veux dire ? que les élèves quand ils arrivent au lycée, ils sont ivres et ...

M : c'est ça oui ! (rires) et ils ne pensent pas à la violence...

LA2 : non, c'est un mensonge ? (rires) je vais remettre en doute tout ce que vous me dites aujourd'hui... donc mensonge ou vérité ? ?

Al : mensonge

LA2 : mensonge... pourquoi ? tu es pas d'accord avec ce qu'il a dit ou quoi ?

Al : il a dit que les Anglais sont trop ivres pour

LA2 : [pour penser à tuer

Al : oui, ils sont incapables de tuer...

LA2 : mmh

M : on vient d'avoir euh...

Al : ça fait assez stéréotypique...

LA2 : quoi ?

Al : c'est assez stéréotypique...

LA2 : un peu stéréotype... d'accord !

M : ça ressemble un peu à l'histoire du docteur Shipman

LA2 : docteur comment ?

M : Shipman

LA2 : ah d'accord !

M : c'est celui qui a tué je sais pas, apparemment environ cent personnes...

LA2 : cent personnes ? waow pas mal... belle performance !!

St : mais quand j'avais treize ans, des élèves dans mon école « stab » ?

LA2 : euh poignarder

St : euh ce n'était pas XX mais c'était assez XX

LA2 : tu étais dans quelle école toi ? (rires) on va la marquer pour pas y aller celle là... bon, est-ce que vous avez tous été témoins de violence comme ça à l'école, quand vous étiez au collège ou au lycée ?

Al : pas témoins mais il y avait quelques incidents euh

M : pas grand chose

Al : poignarder

LA2 : poignarder

Al : poignarder oui, quelques fois... dans le cœur

LA2 : quelques fois ? en l'espace de combien de temps ?

Al : euh six ans

LA2 : six ans ? comment tu as été poignardé ?

Al : pardon ?

LA2 : tu as été poignardé ?

Al : non !! (rires)

LA2 : ah bon ! je préfère !! qu'est-ce qui s'est passé ? ah vous étiez dans la même école avec Marc ah d'accord...

Al : et autres élèves plus jeunes, avec des cizors...

LA2 : des ciseaux

Al : des ciseaux oui, mais c'est pas grave, c'était pas grave...

LA2 : non, c'est sûr... les autres ?

Al : [les yeux !! (rires)

LA2 : les autres ?

M : non jamais...

LA2 : jamais

Ch : il y a une personne dans mon école où un prof « pushed »

LA2 : poussé ?

Ch : une élève dans les escaliers...

M : bloody hell !!

LA2 : ah mais c'est ça qui s'est passé en France non ? il y a un élève qui a été poussé non ?

La : oui, en fait c'est deux élèves qui ont poussé un troisième élève et il s'est fait un petit peu mal oui

M : ah oui, j'en ai entendu parlé !

LA2 : et il est mort ?

L : non, il a été blessé c'est tout...

LA2 : c'est original ça... et après qu'est-ce qui s'est passé ?

Ch : XXXX

LA2 : bon très bien...

As : j'ai eu un professeur qui a euh, qu'est-ce que c'est le mot pour « kick » ?

LA2 : euh, il a donné un coup de pied

As : à un élève oui !

LA2 : pour quelles raisons ?

As : il a été très euh, euh en colère avec cette élève et il a euh...

LA2 : il lui a mis un coup de pied

As : oui

LA2 : et c'était dans ta classe ça ?

As : euh, non dans un autre mais à côté...

LA2 : et qu'est-ce qui s'est passé ? le professeur a perdu son travail aussi ?

As : oui, oui...

LA2 : la situation en Angleterre, vous trouvez qu'elle se dégrade ou non ? + se dégrader, vous connaissez le mot ?

As : oui

LA2 : oui, vous connaissez le mot ou oui elle se dégrade ?

Ch : oui, elle se dégrade

LA2 : d'accord !! et c'est du à quoi d'après vous ? pourquoi ?

Al : la situation quant à la violence à l'école, elle ne se pas, elle ne se pas

LA2 : elle ne se dégrade pas ?

Al : non... that's it !! (rires)

Ch : je pense que ça dépend des écoles...

LA2 : ça dépend de ?

Ch : des écoles

LA2 : ouais ...

Ch : parce qu'il y aura des gens différents...

LA2 : et à votre avis, est-ce qu'il y a des différences entre les écoles privées et les écoles publiques en Angleterre par rapport à ça ?

Ch : !! (rires) oui !

LA2 : oui ? ++

A1 : oui, je crois parce que il y a probablement un niveau plus haut de discipline dans les écoles privées...

LA2 : d'accord...

M : je pense que la majorité des accidents de violence sont dûs à la situation économique peut-être...

LA2 : mmh

M : il y en a moins que quand c'est dans les ghettos et les écoles moins euh je crois

LA2 : privilégiées on peut dire

M : oui, privilégiées...

LA2 : oui, euh combien de personnes à peu près dans une école privée ?

Ch : 20

A1 : 15

LA2 : 15-20... c'est là que vous étiez ? dans une école privée comme ça ?

A1 : non

LA2 : non ?

Ch : 32

LA2 : dans une école publique alors !! (rises) et la qualité de l'enseignement, tu crois que c'est la même ?

Ch : euh, ça dépend du région... je viens d'une école publique et il y a beaucoup de personnes qui vont là, donc je ne sais pas... it's a really good school but it's a public school and it's got a good level...

LA2 : c'est une très bonne école mais c'est une école publique et il y a un très bon niveau...

Ch : oui, oui ! il y a des écoles publiques dans des régions différentes mais qui sont nulles...

LA2 : d'accord... et est-ce que vous croyez que mettre des policiers dans une classe en France, c'est une bonne décision ou c'est complètement fou ?

M : beh, s'ils essayent de se tuer, peut-être ! (rises)

An : euh, je rigole parce que ma mère travaille dans une école et c'est un des euh « worst »

LA2 : des pires

An : oui, c'est un des pires écoles de la pays

LA2 : du pays

An : uhuh

LA2 : c'est où ?

An : c'est en Devonport, c'est un des parties de la pays les plus pauvres et il y a beaucoup de problèmes sociaux...

LA2 : sociaux

An : sociaux, oui et naturellement c'est assez difficile travail mais ce n'est pas toujours mal... c'est un nouveau école

LA2 : c'est une nouvelle école, oui

An : c'est le sixième an

LA2 : ça fait six ans qu'elle existe

An : oui, mais chaque an, les résultats deviennent de plus en plus biens

LA2 : euh, de mieux en mieux, s'améliorent

An : mais ils ont à cause de la région et à cause des familles et des choses comme ça, ils seront beh toujours des problèmes...

LA2 : et il y a de gros problèmes de violence dans cette école ?

An : euh, il y a violence, tout ce qui peut passer euh se passe... euh, pendant il y a trois semaines, il y avait une histoire dans les médias et une jeune fille de douze ans qui a eu un bébé et c'était de cette école...

LA2 : c'était de cette école là ?

An : oui

LA2 : c'était l'histoire de l'église écossaise c'est ça ?

An : non c'était euh je pense pas...

LA2 : non parce que il y a une Anglaise qui était enceinte et l'église écossaise lui a proposé de l'argent pour qu'elle garde le bébé...

An : non, non, non !!

LA2 : c'est pas celle là ?

An : non, c'était seulement la troisième semaine en janvier, non c'est pas la même... mais c'était dans la presse et dans la télévision nationale !

LA2 : et les conditions de travail pour ta mère c'est quoi ?

An : euh, elle a toujours été dans des écoles mauvaises euh

LA2 : elle a toujours été dans de mauvaises écoles

An : oui et je pense qu'elle a un peu peur d'aller dans une meilleure école et elle sait ce que passe dans une école de ce type...

LA2 : elle aime son travail dans cette école quand même ?

An : elle a des moments, parce qu'il y a des enfants ou étudiants tellement bons et aimables mais il y a... c'est comme tous les écoles, il y a une partie des étudiants qui sont bons et une plus grande partie qui est mauvaise...

LA2 : est-ce qu'il y en a parmi vous qui veulent être professeur ? ++ non ? je vous oblige pas hein !!

M : ma mère est professeuse et elle est devenue folle, il y a vingt ans...

LA2 : elle est folle ?

M : complètement folle !!

Ch : mon père et ma mère, il y a tout le temps des moments où ils sont bizarres et mon frère et ma sœur, ils sont profs...

LA2 : chez moi, c'est pareil, ils sont tous profs ! je compatis, je connais la situation...

Ch : et ma mère est dans une école XX she was just trying to restrain him because he was going mad ...

LA2 : oui, elle essayait de l'empêcher... et pourquoi pas professeurs alors ?

M : ils sont critiqués tout le temps, c'est toujours eux, quand on voit Tony Blair à la télévision, c'est toujours eux...

LA2 : c'est toujours eux qui prennent...

Ch : et tu travailles chez toi tout le temps, tu corriges, tu fais les plannings...

LA2 : OK

M : même la situation économique, ils ont toujours la façon de critiquer les professeurs, mais c'est parce que les gens ne sont pas assez éduqués c'est tout...

LA2 : d'accord, donc vous allez vous diriger vers quelle sorte de travail ?

M : quelque chose qui paye bien !!

LA2 : c'est-à-dire ?

M : pour que je puisse me retraiter tôt ! (rires)

LA2 : prendre ma retraite ! comme ?

M : managing...

Ch : et toi ?

LA2 : prof !

Cl : en France ou en Angleterre ?

Ch : il va être à Southampton for the rest of his life !!

M : les profs, ils sont bien payés ?

LA2 : ils sont assez bien payés oui en France mais ils sont moins de travail mais il y a surtout deux concours qui s'appellent le CAPES et l'agrégation qui sont très difficiles. (il explique les concours)... et ça vous plairait de travailler à l'étranger ?

Al : euh je sais pas, déjà il faut travailler ! mais je sais pas ce que je voudrais faire avec ma licence, je sais que je veux utiliser les langues, français, espagnol... mais je sais pas...

LA2 : mmh...

St : oui, en Espagne, il y a des académies de sport

LA2 : de ?

St : de sport à Barcelona

LA2 : quel sport ?

St : du tennis peut-être comme entraîneur...

LA2 : oui ! et toi Astrid, tu aimes l'Allemagne c'est ça ?

As : euh, non...

LA2 : non ? c'est parce que tu t'appelles Astrid et j'ai fait l'association...

As : non, c'est parce que ma mère vient de Finlande

LA2 : ah d'accord ! et tu parles finlandais ?

As : non !

LA2 : pourquoi ?

As : parce que quand j'étais très jeune mon père a eu une crise cardiaque et ma mère a travaillé beaucoup

LA2 : et tu n'as pas eu l'occasion de parler ?

As : non, parce que ma mère euh + elle a été si X quand elle rentrait et c'était trop tard...

LA2 : et tu le comprends quand même le finlandais ?

As : non, euh c'est très difficile, la prononciation est très dure et compliquée et aussi il y a beaucoup de verb endings, il y a trente-six je pense...

LA2 : donc finalement, le français c'est facile ! et toi donc l'étranger ?

As : oui, peut-être ...

LA2 : tu as des pays préférés ?

As : la France...

LA2 : sud ou nord ? peu importe là où on parle français...

LA2's Group 2, Lesson 8

LA2 : bon, alors qu'est-ce que vous avez fait d'extraordinaire ce wek-end ?

M : je viens de voir « the Beach » la semaine dernière...

LA2 : pardon ?

M : je viens de voir « the Beach »

LA2 : ah « la Plage »...

M : oui... ouais je pensais que c'était bien, j'ai bien aimé...

LA2 : tu as trouvé que c'était bien ?

M : oui

LA2 : qu'est-ce que tu as aimé dans ce film ?

M : l'histoire, c'est tout... j'ai bien aimé l'histoire...

LA2 : oui... les autres l'ont vu ?

An : j'ai vu « Toy Story 2 »

As : moi aussi !

La : moi aussi !

LA2 : tu sais que les critiques de « la Plage » sont très mauvaises hein ?

M : ouais... je sais pas, j'ai bien aimé... c'était une histoire qu'on peut vraiment euh, se démontrer... on peut vraiment être dans l'histoire hein...

LA2 : c'est ce que tu as ressenti toi aussi ? tu « relate »

La : non, moi c'est le contraire...

LA2 : ah bon ?

M : moi j'aime sortir d'un film et savoir que j'ai, j'ai participé à une histoire... c'est, c'est quelque chose de différent... il y a eu quelques films que j'ai vus qui m'ont vraiment pas intéressé, qui sont pas XX, c'est complètement nul... c'est de la farce, il y avait rien, il y avait aucune histoire qu'on pouvait suivre...

LA2 : beh moi j'ai trouvé que l'histoire était un peu bizarre, enfin bizarre dans le sens pas crédible en fait...

Al : « la Plage », c'était XX...

LA2 : ça a été traduit « la Plage »...

M : ça fait rien ça... pourquoi, ça doit être crédible ?

LA2 : c'était illogique je sais pas...

M : on va au cinéma pour échapper la vie, pas pour y...

LA2 : non, mais j'ai trouvé que c'était pas logique... tout d'un coup, il disjoncte...

M : ouais, ouais, c'est vrai...

LA2 : et tu es là, ça vient d'où ? ça a été mal amené... amené, built up hein ? c'est tout d'un coup ça arrive, tout d'un coup, il devient fou, bon d'accord OK... ++ les autres, d'autres films ?

Al : avec « la Plage », je crois que beaucoup de, beaucoup de jeunes avant de commencer à l'université, ils vont, ils vont partout dans le monde, « Thailand »

LA2 : Thaïlande

Al : Thaïlande, toujours la Malaisie tout ça et je crois que peut-être euh les gens de cet âge, peut-être euh « what's to relate to » ?

LA2 : s'identifier

Al : s'identifier un peu avec les personnages, enfin les personnages, euh l'histoire...

LA2 : mmh

Ch : j'ai écouté un document sur Radio 1 X

LA2 : enlever ?

Ch : enlever euh three tons... trois

LA2 : trois tonnes

Ch : trois tonnes de choses de la plage avant qu...

LA2 : trois tonnes de choses, tu veux dire de sable ou...

Ch : ah non ! de « rubbish »

LA2 : de détrit

Ch : oui, avant de filmer « the Beach » et après aussi, parce qu'ils disent beaucoup de controversy que les personnes du film ont détruit la plage...

LA2 : tu veux dire que les détrit qu'ils ont enlevés, c'est des détrit qui étaient là avant qu'ils commencent le film ou après qu'ils aient eu fini de filmer...

Ch : euh oui, les deux

LA2 : les deux ?

Ch : oui, parce qu'il existe un nombre de controversy

LA2 : de controverse

Ch : de controverse que ils ont détruit la plage et je pense que c'est ce que dit le documentaire, que le film encourage les gens à aller là-bas

LA2 : à aller là-bas

Ch : et ils font beaucoup de destruction

LA2 : de dégâts oui...

Ch : oui et ça me dérange un peu...

M : ça encourage les gens pour aller détruire la plage...

LA2 : t'y vas fort...

Ch : parce qu'il y a beaucoup de gens là-bas qui vont sur la plage et qui disent « Oh it's the new Ibiza and all this kind of stuff »...

LA2 : c'est le nouveau Ibiza ! (rires)

Ch : c'est ce que ces gens ça ont dit...

M : je pense que c'est euh un « trap »

LA2 : un piège

M : un piège pour les touristes depuis longtemps, la Thaïlande

LA2 : la Thaïlande ?

M : oui, pour moi c'est pas quelque chose de nouveau...

LA2 : c'est un peu comme ça que je l'imagine aussi oui...

Al : plutôt après ce film...

LA2 : tu penses que ça va vraiment se passer après le film...

M : c'est toujours comme ça, c'est pas une nouvelle chose qu'il y ait des gens qui veulent vivre séparément euh et qui ne réussissent pas...

LA2 : mmh, tu le ferais toi ?

M : vivre dans une communauté ? je sais pas...

LA2 : les autres ? vous vous verriez sur une île ?

Ch : have you heard of « shipwrecked » ?

LA2 : un naufrage ?

La : non, c'est une émission de télé

LA2 : ah pardon, je n'ai pas la télé, c'est quoi ?

Ch : c'est, c'est un groupe de gens qui part pour dix semaines ou quelque chose comme ça, près de X

LA2 : près de la Nouvelle-Zélande ?

Ch : et maintenant, c'est semaine huit, je crois, il en reste dix personnes sur X

LA2 : il y en avait vingt-cinq ?

M : c'est une bande de nuls... faut pas regarder hein, vraiment...

An : il finit la semaine prochaine, l'émission finit la semaine prochaine...

LA2 : la semaine prochaine ?

CH : mais il commence quand tout le monde s'entend bien et maintenant il existe plusieurs X, il y a deux groupes de personnes à chaque

LA2 : [côté de l'île !!

Ch : Côté de l'île...

An : ils l'ont choisi les gens qui euh « would have »

LA2 : qui auraient

An : qui auraient les arguments, les personnalités vraiment différentes...

LA2 : les disputes alors hein, pas argument..., dispute...++ tu crois que les gens ont été choisi par rapport à ça alors ?

An : a-ha, oui un peu, oui

M : pour faire de bonnes émissions...

LA2 : oui, pour faire du euh, comment on dit euh du sensationnel

An : a-ha !

LA2 : d'autres films ? ah oui, Toy Story ?

An : oui, c'était bien, c'était X de plaisanteries

LA2 : oui ? les autres vous l'avez vu aussi ?

M : oui !

LA2 : OK ! est-ce que vous avez manifesté hier ? ++

Ch : la semaine prochaine aussi

LA2 : et la semaine prochaine, vous allez manifester ? + d'accord...

M : c'est pour quoi ?

LA2 : les frais d'inscriptions

M : quoi ?

LA2 : les frais d'inscriptions ? les droits d'inscriptions... ++ (discussion en anglais sur les manifestations)

Al : mais c'est une manifestation nationale hein, c'est pas tellement cette université...

Ch : c'est dans une université XX

LA2 : tous les mercredis, il y a une manifestation c'est ça ? (rires) ça va dégénérer avec la bière...

Ch : il y a des gens avec des euh « drums »

LA2 : des tambours

Ch : oui

An : c'est pour faire attention

LA2 : attirer l'attention ?

An : attirer...

LA2 : attirer l'attention (écrit au tableau) et pourquoi vous n'êtes pas allés manifester hier, c'est parce que vous êtes fatigués ou que vous n'avez pas envie ? + c'est pas un reproche hein, vous faites ce que vous voulez !!

Ch : je n'y vais pas mais peut-être j'y vais la semaine prochaine, mais ça ne me dérange pas parce que « I don't have to pay » je ne dois pas les payer...

LA2 : tu ne dois pas les payer ? pourquoi ?

Ch : parce que j'ai ma place à l'université l'année avant que j'arrive...

LA2 : ah d'accord ! donc tu es une privilégiée... Astrid, tu vas aller manifester toi ?

As : peut-être, j'ai eu une lecture hier

LA2 : un cours

As : un cours mais peut-être la semaine prochaine...

LA2 : mmh

M : j'avais un cours dans le « maths building »

LA2 : le bâtiment de maths

M : et je les ai entendus

LA2 : ah oui ?

M : avec les hauts parleurs et tout ça

LA2 : donc tu étais présent en pensée ?

M : beh oui !

LA2 : tu les as soutenus, c'est ça ?

M : c'est ça oui !

Stv : j'ai une partie de squash le mercredi, c'est plus important que les droits d'inscriptions...

LA2 : d'accord ! (rires)

Stp : j'ai oublié qu'il y était

LA2 : qu'il y avait

Stp : qu'il y avait une manifestation

LA2 : OK et toi ?

M : j'ai eu trop de travail de maths à faire et je suis rentré chez moi...

LA2 : d'accord... M . Alex ?

Ch : je ne sais pas pourquoi en France il y a beaucoup plus de manifestations, je ne sais pas...

LA2 : tu n'as pas envie d'imaginer pourquoi ?

Ch : non

LA2 : d'accord ! (rires) si je te dérange, tu me le dis !! ++ mais ça vous dérange pas de payer parce que j'avais un étudiant tout à l'heure qui me dit beh moi, je trouve que c'est normal de payer les frais d'inscriptions ! et vous alors, ça vous dérange ?

M : beh oui !!

LA2 : et bien alors !!

M : 1000 livres que je pourrais dépenser sur quelque chose d'autre...

LA2 : beh oui, je sais pas tu pourrais partir à Bali par exemple ou à Fidji

M : et Malibu !

LA2 : et Malibu après... Non, vous trouvez pas ça injuste de devoir payer les frais d'inscriptions, vous trouvez que c'est normal...

As : mais aussi, le gouvernement euh paye £3000, X nos frais d'inscriptions, on doit payer seulement £1000...

LA2 : mmh

M : et qu'est-ce qu'on peut faire pour manifester « faire a strike »...

LA2 : non, je pose la question, je sais pas, mais il paraît qu'il y a six pour cent d'étudiants en moins cette année en Angleterre... donc c'est peut-être par rapport à ça aussi, peut-être qu'il y a des gens qui n'ont pas les moyens...

M : il y a moins de gens pauvres, c'est ce que j'ai entendu...

LA2 : il y a moins de gens pauvres ?

M : de moyens

LA2 : de classe moyenne, tu veux dire ?

M : oui

LA2 : mmh, donc ?

M : donc je trouve que oui, c'est c'est injuste...

LA2 : tu crois pas que ça va empêcher certaines personnes qui sont en bas de l'échelle sociale d'aller à la fac et de ...

As : mais il y a des personnes cette année qui ne payent pas de frais d'inscriptions parce que ses parents n'ont pas d'argent...

LA2 : il y a une réglementation par rapport à ça ?

Ch : il existe beaucoup de gens qui ses parents n'ont pas assez de l'argent qui faut payer les frais d'inscriptions mais si on fait, il faut penser...

LA2 : tu veux dire que si les parents n'ont pas assez d'argent qu'est-ce qui se passe alors ?

As : il y a des niveaux de paiement ?

LA2 : oui, c'est bien...

An: quelques gens paient £300, quelques uns paient seulement £50... d'autres tout le montant... il y a des différents XX combien d'argent les parents gagnent et les LEA les décident...

LA2 : donc tout le monde ne paye pas la même chose alors...

An : non

Ch : non, ce que je disais, ça dépend des personnes, si ils ne reçoient pas beaucoup de subventions mais ils ont pas beaucoup d'argent

LA2 : mmh, quelqu'un est au courant ?

M: les parents sont considérés d'avoir assez d'argent pour payer pour eux mais ils n'aident pas parce que les parents ne veulent pas...

LA2 : d'accord, donc ils ne veulent pas aider les gens dont les parents ne veulent pas payer, c'est ça en fait ?

Ch : non

LA2 : c'est pas ça que tu veux dire ? d'accord ! (rires)

M : et il reste quand même que les gens de minorités aussi que les gens qui ont les moyens, il y a moins d'eux qui viennent...

LA2 : mmh... qui

M : mmh

LA2 : il y a moins de gens de classes sociales plus basses qui sont euh

M : et de minorités euh

LA2 : ethniques

M : ethniques

LA2 : qui sont à l'université

M : oui

LA2 : d'accord, c'est du à quoi, d'après toi ?

M : je sais pas, probablement les « tuition fees », les frais d'inscriptions... je sais que y a des subventions euh et donc on va payer moins mais c'est pas bien expliqué à ces gens, c'est pas bien expliqué à personne...

LA2 : mmh... mais le gouvernement n'a pas forcément intérêt à ce que tout le monde le sache...

M : peut-être... je sais pas...

LA2 : qu'est-ce que vous préférez comme système ? le système à l'anglaise ou à la française ?

Ch : le système en Ecosse !

LA2 : en Ecosse

Ch : il faut payer les frais d'inscriptions mais après quand on finit XX

LA2 : j'ai pas compris, désolé...

Ch : en Angleterre, on paie les frais d'inscriptions maintenant ; en Ecosse, on paie les frais d'inscriptions quand on a un emploi et pas avant...

LA2 : quand on a trouvé un travail

Ch : oui, oui, après l'université...

M : et moins, moins aussi ; £2000

LA2 : £2000 pour toutes les études ?

Ch : oui et c'est souvent plus grand en Ecosse, c'est quatre ans XX !

LA2 : mmh

M : c'est toute la nouvelle politique, je sais pas comment dire en français, « devolution », c'est que l'Ecosse

LA2 : de dévaluation, c'est pas ça ?

M : non ! on a donné à l'Ecosse leur gouvernement propre... à l'Ecosse, qui a les pouvoirs locaux pour l'Ecosse

LA2 : oui

M : mais l'Ecosse fait toujours partie de l'union du Royaume-Uni

LA2 : mmh et tu as dit que ça s'appelait « devolution » ?

M : oui, comme évoluer mais c'est dévoluer

LA2 : oui, oui...mais dévoluer, ça n'existe pas en français...

M : ils ont fait ça pour XX alors c'est la première chose qu'ils ont fait qu'il y a des controverses...

LA2 : oui

M : des « tuition fees »... c'est juste un sujet qu'ils ont voulu faire pour créer des controverses...

LA2 : quel intérêt ?

M : mais c'est bien pour les étudiants parce que ça aura peut-être un effet en Angleterre, c'est injuste... parce que les étudiants anglais ne peuvent pas aller en Ecosse pour étudier hein et ils doivent payer les frais d'inscriptions, si ils vont en Ecosse

LA2 : d'accord

M : c'est seulement les Ecossais...

LA2 : mmh...pour vous l'éducation, est-ce que ça devrait être gratuit ou pas ?

Al : je comprends pas

LA2 : est-ce que pour vous, vous pensez que l'éducation ça devrait être gratuit ou pas ?

A1 : l'université ou euh...

LA2 : en général... ou si tu veux en particulier...

M : ça dépend de ce que veut le gouvernement, ça dépend si le gouvernement veut des intellects, des intellectuels, des gens bien éduqués...

LA2 : mais quand tu penses qu'il y a des gens qui font français et business ici ?

M : oui

LA2 : bon, toi par exemple, tu fais français et commerce et tu vas travailler après alors, si tu travailles en Angleterre, tu vas faire du commerce extérieur à prospérer, est-ce que tu crois pas alors que c'est un devoir du gouvernement d'aider sa population à être instruite et éduquée...

M : oui

LA2 : mais là, tu es en train de payer pour ensuite rendre service au gouvernement, à ton pays, vous voyez ce que je veux dire ?

LA2's group 2, Lesson 9

LA2 : alors, qu'est-ce que vous avez à me raconter aujourd'hui ? ++ est-ce que vous êtes réveillés d'abord, parce qu'il faisait froid dehors donc la pêche hein !!

M : samedi soir, je suis allé au cinéma à Leisure World...

LA2 : oui, qu'est-ce que tu es allé voir ?

M : « the Talented Mr Ripley »

LA2 : ah !! est-ce que tu as aimé ?

M : ah oui, c'était très bien mais quand on est arrivé à l'Odeon, « queue » ?

LA2 : il y avait des queues

M : il y avait des queues jusque entre le Jumping Jack ; il y avait environ quatre cent personnes... donc on a décidé d'aller jusqu'à Harbour Lights

LA2 : oui

M : et on est arrivé à Harbour Lights cinq minutes avant le début du film

LA2 : oui

M : on a acheté les billets tout de suite et on a eu de la place et euh c'était très bon !

LA2 : oui ?

M : oui, c'est un très bon film !

LA2 : tu as trouvé long ?

M : euh + c'était pas aussi long que des films comme « Heat » qui étaient euh ...

LA2 : ah non, j'ai pas vu... Il y en a d'autres qui ont vu ce film ? tu as aimé ?

St : non, au début, c'était nul !

LA2 : nul ?

St : oui ! mais je n'aime pas...

LA2 : pourquoi ? qu'est-ce que tu as trouvé nul dans le film ?

St : euh, c'était trop long et (rises) sorry et je pense que après la mort de Jude Law

LA2 : [la mort, la mort tu veux dire

St : la mort euh, c'était un peu inutile ...

LA2 : est-ce que tu veux dire que la seule raison pour laquelle tu es allée voir ce film, c'est Jude Law ? parce que j'en connais qui sont allés voir ce film pour lui !

St : non !!

LA2 : OK, donc pour toi, l'histoire a perdu de son intérêt quand il est mort, c'est ça que tu veux dire ?

St : euh un peu, mais après son mort

LA2 : [sa mort, sa

St : sa mort ! c'était toujours la même chose euh Tom Ripley et le personnage de Matt Damon, il fait toujours la même chose, il « pretends to be » ?

LA2 : il prétend être

St : il prétend être Dickie Greenleaf et il doit tuer les autres personnes, c'est la même chose...

LA2 : n'en dis peut-être pas trop parce que il y a peut-être des gens qui veulent aller le voir aussi !! (rires)

St : mais c'était trop long pour moi, plus de deux heures !

LA2 : deux heures quarante exactement !! à toi !!

M : bon enfin...

LA2 : tu as pas aimé ?

M : si

LA2 : je veux savoir pourquoi !

M : euh j'ai apprécié un niveau de tension... un niveau de tension qui a augmenté durant la « during the whole film »

LA2 : durant toute la durée du film

M : oui durant tout le film et ++ il manquait quelque chose, l'histoire n'était pas euh...

LA2 : l'histoire aurait pu être plus développée ?

M : oui

LA2 : d'accord... tu as apprécié le côté psychologique du film ou pas du tout ?

M : oui !

LA2 : toi, tu n'as pas aimé ?

St : non

LA2 : pourquoi ?

St : euh, je sais pas... euh je trouve que le personnage de Matt Damon est un petit peu énervant, non ?

LA2 : oui, énervant oui

St : très oui ! euh++ on sait ce qui va passer tout le temps, il va dire qu'il est Dickie Greenleaf quand il est avec la petite fille et il dit qu'il est seulement l'ami de Dickie et c'est la même chose tout le temps... c'est tout !

LA2 : d'accord ! tu veux pas le défendre plus le film ?

M : si ils vont me payer peut-être oui...

LA2 : si ils te payent d'accord ! (rires)

St : peut-être pour moi, le problème c'est que je suis allée au ciné pour voir « The Beach »

LA2 : d'accord « la Plage »

St : « la Plage » euh, c'était « sold out »

LA2 : c'était plein

St : oui donc j'ai dû voir « the Talented Mr Ripley »

LA2 : d'accord par dépit !

St : oui

LA2 : c'est sûr, c'est pas les meilleures conditions... les autres, vous avez vu des films récemment ?

C : moi, j'ai vu « X »

LA2 : ah c'était bien ?

C : oui, c'était super

LA2 : qu'est-ce que tu aimes dans ces films ? tu as vu le premier ? c'était aussi bien ou pas ?

C : oui, je l'ai vu beaucoup, beaucoup de fois !!

LA2 : OK !

C : c'est excellent ! très très bien !!

LA2 : il paraît qu'il se moque d'autres films ?

C : oui ! « Star Wars »

LA2 : chose que je ne comprendrais pas puisque je n'ai pas vu « Star Wars »

Al : quelle honte !

M : pourquoi pas ?

LA2 : je sais pas... parce que j'ai jamais eu l'occasion je sais pas... toi, non plus tu n'as jamais vu « Star Wars » ?

Lu : moi aussi oui !

LA2 : on va fonder une association alors, les pauvres pathétiques qui n'ont jamais vu « Star Wars »... (rires) les autres ?

As : « American Beauty »

LA2 : et alors ?

As : c'était bien !

LA2 : quel est l'avis général sur ce film ?

M : c'est original !

Al : j'adore !

LA2 : oui ? qu'est-ce que tu as aimé dans ce film toi ?

As : le côté esthétique parce que c'était très intéressant !

LA2 : oui, qu'est-ce que tu as pensé de la relation dans le couple ?

As : euh, un peu bizarre... j'avais mal parce que je l'ai vu sur le bateau ! parce que je suis allée à Rennes ce week-end !

LA2 : à Rennes ? ah oui !

As : oui et j'avais mal...

LA2 : tu avais le mal de mer !

As : oui !

LA2 : les autres, qu'est-ce que vous avez pensé ?

M : oui bien !

LA2 : elle est géniale hein Annette Bening ! elle est fantastique ! je ne sais pas si vous connaissez mais il y a un film français qui est très rigolo et qui s'appelle « le bonheur est dans le pré »

C : je crois que je l'ai vu

LA2 : c'est un film qui se passe dans le sud de la France et il y a une actrice française qui joue exactement le même rôle que celui joué par Annette Bening dans « American beauty » mais le film français est beaucoup plus drôle ! je crois qu'on l'a dans la French Resources Room et je vous conseille vraiment de l'emprunter, c'est vraiment super ! ++ bon, c'est tout ? vous allez pas souvent au cinéma hein ?

M : si mais je n'aime pas faire ça tout le temps...

LA2 : il y a plein de bons films en ce moment +++ est-ce que vous avez commencé à travailler sur votre projet ou pas ? parce que si vous avez des questions, n'hésitez pas...

A1 : c'est dans euh...

LA2 : oui, c'est dans cinq semaines ! +++

An : mais c'est la semaine après les vacances de Pacques...

LA2 : d'accord, donc on ne va rien faire pendant les cinq semaines qui restent et les deux jours avant la rentrée, ça va être la panique ! (rires)

Exercices d'imagination donc pas d'interaction...

LA1 Group Turn-Taking

LA1 Lesson 1		
names	turn-takings	percentages
LA1	78	49.06
D	23	14.47
La	21	13.21
M	25	15.72
Li	12	7.55
Total	159	

LA1 Lesson 2		
names	turn-takings	percentages
LA1	27	45.00
D	29	48.33
Re	4	6.67
M	0	-
Li	0	-
Total	60	

LA1 Lesson 3		
names	turn-takings	percentages
LA1	32	48.48
D	25	37.88
Sa	6	9.09
M	2	3.03
L	1	1.52
Ch	0	
total	66	

LA1 Lesson 4		
names	turn-takings	percentages
LA1	28	50.91
D	14	25.45
Li	13	23.64
Ch	0	0
Max	0	0
Li	0	0
Sa	0	0
Total	55	

LA1 Lesson 5		
names	turn-takings	percentages
LA1	26	50
Mi	17	32.69
D	6	11.54
La	3	5.77
Ma	0	0
Total	52	

LA1 Lesson 6		
names	turn-takings	percentages
LA1	65	48.87
D	38	28.57
M	17	12.78
La	9	6.77
Ch	4	3.01
Total	133	

LA1 Lesson 7		
names	turn-takings	percentages
LA1	21	50.00
D	11	26.19
M	9	21.43
Ma	1	2.38
Re	0	-
Total	42	

LA2 Group 1 Turn-Taking

LA2's 1 1		
names	turn-takings	percentages
LA2	90	48.91
P	29	15.76
S	25	13.59
SA	12	6.52
Ke	9	4.89
Ka	8	4.35
SB	6	3.26
N	5	2.72
Total	184	

LA2's 1 2		
names	turn-takings	percentages
LA2	65	44.52
P	36	24.66
S	27	18.49
SB	8	5.48
Ka	4	2.74
SA	3	2.05
Ke	3	2.05
N	0	
Ly	0	
D	0	
Rav	0	
Total	146	

LA2's 1 3		
names	turn-takings	percentages
LA2	105	49.07
P	61	28.50
Ka	17	7.94
S	14	6.54
Ke	11	5.14
SA	3	1.40
SB	3	1.40
N	0	
Ly	0	
Total	214	

LA2's 1 4		
names	turn-takings	percentages
LA2	60	46.51
P	37	28.68
S	23	17.83
Ka	8	6.20
N	1	0.78
SA	0	
SB	0	
Total	129	

LA2's 1 5		
names	turn-takings	percentages
LA2	78	48.15
Ka	21	12.96
Ke	18	11.11
SA	15	9.26
SB	11	6.79
Ly	10	6.17
N	9	5.56
Total	162	

LA2's 1 6		
names	turn-takings	percentages
LA2	144	44.31
P	76	23.38
S	48	14.77
D	23	7.08
Ke	9	2.77
SA	9	2.77
SB	6	1.85
La	6	1.85
N	4	1.23
Total	325	

LA2's 1 7		
names	turn-takings	percentages
LA2	66	49.62
Re	34	25.56
SA	9	6.77
Ka	7	5.26
Ke	7	5.26
D	4	3.01
Rav	3	2.26
SB	2	1.50
Ly	1	0.75
Total	133	

LA2's 1 8		
names	turn-takings	percentages
LA2	114	49.78
Re	32	13.97
SA	23	10.04
Rav	15	6.55
D	13	5.68
SB	9	3.93
N	8	3.49
Al	7	3.06
Ke	4	1.75
Ka	4	1.75
Total	229	

LA2's 1 9		
names	turn-takings	percentages
LA2	90	48.65
SB	23	12.43
SA	15	8.11
Ke	15	8.11
N	14	7.57
D	13	7.03
Ka	11	5.95
Ly	4	2.16
Total	185	

LA2's Group 2 Turn-Taking

LA2 2 1		
names	turn-takings	percentages
LA2	131	49.81
Al	22	8.37
An	19	7.22
Cl	18	6.84
Ch	16	6.08
Su	16	6.08
Stp	13	4.94
Stv	11	4.18
Lu	11	4.18
As	6	2.28
Total	263	

LA2 2 2		
names	turn-takings	percentages
LA2	78	43.82
M	24	13.48
Su	21	11.80
Ch	21	11.80
Al	16	8.99
La	8	4.49
Cl	4	2.25
Stp	3	1.69
Lu	2	1.12
As	1	0.56
Total	178	

LA2 2 3		
names	turn-takings	percentages
LA2	34	30.63
An	25	22.52
Ch	20	18.02
Al	18	16.22
As	9	8.11
M	4	3.60
Cl	1	0.90
Total	111	

LA2 2 4		
names	turn-takings	percentages
LA2	151	46.18
Al	77	23.55
Stp	32	9.79
An	28	8.56
Ch	26	7.95
Cl	6	1.83
As	5	1.53
La	2	0.61
Total	327	

LA2 2 5		
names	turn-takings	percentages
LA2	55	45.45
An	28	23.14
M	13	10.74
Stv	10	8.26
Cl	7	5.79
Al	2	1.65
Stp	2	1.65
La	2	1.65
Ch	1	0.83
Su	1	0.83
Total	121	

LA2 2 6		
names	turn-takings	percentages
LA2	75	30.86
M	52	21.40
An	45	18.52
Al	27	11.11
Ch	25	10.29
Di	10	4.12
Stv	8	3.29
As	1	0.41
Total	243	

LA2 2 7		
names	turn-takings	percentages
LA2	116	47.35
M	38	15.51
Al	37	15.10
Ch	16	6.53
An	16	6.53
As	15	6.12
Stv	5	2.04
La	2	0.82
Total	245	

LA2 2 8		
names	turn-takings	percentages
LA2	100	45.87
M	55	25.23
Ch	33	15.14
An	10	4.59
Al	8	3.67
As	6	2.75
La	3	1.38
Stp	2	0.92
Stv	1	0.46
Total	218	

LA2 2 9		
names	turn-takings	percentages
LA2	51	50
M	19	18.63
Stp	16	15.69
Ch	6	5.88
As	6	5.88
Al	3	2.94
Lu	1	0.98
Total	102	

NNS-NNS Interaction in LA1 Group

LA1 1						
Names	Translation	successive turn-takings	Dyadic Interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
D	1	1				2
La						
M						
Li						
Total	1	1				2

LA1 2						
Names	Translation	successive turn-takings	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
D					2	2
Re					2	2
M						
Li						
Total					2	2

LA1 3						
Names	Translation	successive turn-takings	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
D			1		1	2
Sa			1		1	2
M						
L						
Ch						
Total			1		1	2

LA1 4						
Names	Translation	Successive turn-takings	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
D						
Li						
Ch						
Max						
Li						
Sa						
Total						0

LA1 5						
Names	Translation	Successive turn-takings	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
D		1				1
M						
La						
Ma						
Total		1				1

LA1 6						
Names	Translation	Successive turn-takings	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
D				2	1	3
M				1	1	2
La				1	1	2
Ch					1	1
Total				2	2	4

LA1 7						
Names	Translation	Successive turn-takings	Dyadic Interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
D						
M						
Max						
Re						
Total						0

NNS-NNS Interaction in LA2's Group 1

LA2 1 1						
Names	Translation	Successive turn-takings	Dyadic Interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
P	1	1	2		1	5
S		1	2		1	4
SA			2			2
Ke		1				1
Ka						
SB						
N						
Total	1	3	2	0	1	7

LA2 1 2						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic Interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
P	1		3		2	6
S		1	3		2	6
SB						
Ka						
SA			1			1
Ke			1			1
N						
Ly						
D						
Rav			1			1
Total	1	1	3	0	2	7

LA2 1 3						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
P			1		1	2
Ka			1		2	3
S		1			1	2
Ke						
SA						
SB						
N						
Ly						
Total	0	1	1	0	2	4

LA2 1 4						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
P					3	3
S					3	3
Ka		1				1
Ke					1	1
SA						
SB						
N					1	1
Total	0	1	0	0	4	5

LA2 1 5						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
Ka						
Ke						
SA						
SB						
Ly						
N						
Total						0

LA2 1 6						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
P		2	3	2	5	12
S		3	2	3	3	11
D			2	1	1	4
Ke		1			2	3
SA					1	1
SB		1				1
La			1			1
N			1			1
Total	0	7	3	3	5	18

LA2 1 7						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
Re			1			1
SA					1	1
SB						0
Ka			1			1
Ke					1	1
D					1	1
Rav					1	1
Ly						
Total	0	0	1	0	2	3

LA2 1 8						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
Re		2				2
SA						
Rav		1	1			2
D						
SB						
N						
Al			1			1
Ke						
Ka						
Total	0	3	1	0	0	4

LA2 1 9						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
SB				2	1	3
SA				2	1	3
Ke						
N						
D						
Ka						
Ly						
Total	0	0	0	2	1	3

NNS-NNS interaction in LA2's Group 2

LA2 1 1						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
Al			1			1
An						
Cl		1				1
Ch			1			1
Su						
Stp						
Stv						
Lu						
As						
Total	0	1	1	0	0	2

LA2 2 2						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
M		1	5		1	7
Su			1			1
Ch			3		2	5
Al		1			1	2
La						0
Cl						0
Stp					1	1
Lu					1	1
As					1	1
Total	0	2	5	0	3	10

LA2 2 3						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
Stv			0			0
Al			6			6
M			2			2
An			10			10
As			7			7
Cl			1			1
Ch		1	9			10
Total	0	1	15	0	0	16

LA2 2 4						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
Al			6	1		7
Stp		2	5	1	1	9
An				1	1	2
Ch			6	1		7
As			1			1
Cl						0
La						0
Total	0	2	9	2	1	14

LA2 2 5						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
An		1	1	1	4	7
M			1	1	2	4
Stv						0
Cl			1		2	3
Al				1		1
Stp						0
La						0
Ch			1			1
Su						0
Total	0	1	2	1	4	8

LA2 2 6						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
M		1	22	5	5	33
An			21	1	5	27
Al			7	4	3	14
Ch			8	4	6	18
Di			1			1
Stv		1	2			3
As			1			1
Total	0	2	33	6	8	49

LA2 2 7						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
M		2	2			4
Al		3	1			4
Ch		2	1			3
An		1				1
As						
Stv						
La						
Total	0	8	2	0	0	10

LA2 2 8						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
M				4	1	5
Ch		1		4		5
An		1		3	1	5
Al				1		1
As						
La						
Stp						
Stv						
Total	0	2	0	5	1	8

LA2 2 9						
Names	Translation	Successive turn-taking	Dyadic interaction	Co-explanation	Co-construction	Total
M				1	1	2
Stp						
Ch						
As						
Al				1	1	2
Lu						
Total	0	0	0	1	1	2

Use of Learners' L1 in LA1 Group

LA1 1							
Names	direct voc	L1 as TL	TL and L1	humo com	emo com	forgn concpt	Total
D	1		1				2
La		1					1
M	1	2				1	4
Li		1				1	2
Total	2	4	1	0	0	2	9

LA1 2						
Names	Direct voc req	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	total
D	2					2
Re						
M						
Li						
Total	2	0	0	0	0	2

LA1 3							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	forgn concpt	total
D	1					1	2
Sa							
M							
La							
Ch							
Total	1	0	0	0	0	1	2

LA1 4						
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	total
D			1			1
La						
Ch						
Max						
Li		2				2
Sa						
Total	0	2	1	0	0	3

LA1 5							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	forgr concpt	total
M		1				2	3
D							
La							
Max							
total	0	1	0	0	0	2	3

LA1 6						
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	total
D	1					1
M		1				1
La			2			2
Ch		1				1
Total	1	2	2	0	0	5

LA1 7						
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	total
D						
M						
Max						
Re						
Total	0	0	0	0	0	0

Use of Learners' L1 In LA2 Group 1

LA2 1 1							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	imit L1 speakrs	Total
P			2			1	3
S		1	1	2			4
SA							
Ke		1					1
Ka							
SB							
N							
Total		2	3	2		1	8

LA2 1 2							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	forgrn concept	Total
P	1		1				2
S		5	1		1		7
SB							
Ka	1						1
SA		1					1
Ke							
N							
Ly							
D							
Rav							
Total	2	6	2	0	1	0	11

LA2 1 3							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	forgrn concept	Total
P	1						1
Ka		1	1				2
S		4			1		5
Ke							
SA		1					1
SB							
N							
Ly							
Total	1	6	1	0	1	0	9

LA2 1 4							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	forgn concep	Total
P		3					3
S		5			1		6
Ka							
N							
SA							
SB							
Total	0	8	0	0	1	0	9

LA2 1 5							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	forgn concep	Total
Ka		1					1
Ke		2					2
SA			1				1
SB							
Ly							
N							
Total	0	3	1	0	0	0	4

LA2 1 6								
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	mtlg com	humo com	emot com	forgn concep	Total
P			2	3		2		7
S	2	3	1		2	4		12
D						1		1
Ke							1	1
SA								
SB								
La								
N								
Total	2	3	3	3	2	7	1	21

LA2 1 7							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	forgn concpt	Total
Re		1					1
SA	1						1
Ka							
Ke		2					2
D							
Rav							
SB	1						1
Ly							
Total	2	3	0	0	0	0	5

LA2 1 8							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	forgn concpt	Total
Re	2	2	1				5
SA	1	1			1		3
Rav		1					1
D							
SB							
N							
Al		1					1
Ke							
Ka							
Total	3	5	1	0	1	0	10

LA2 1 9							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	forgn concpt	Total
SB	1				1		2
SA	1		1		1		3
Ke							
N		1					1
D							
Ka		1					1
Ly							
Total	2	2	1	0	2	0	7

Use of Learners' L1 In LA2 Group 2

LA2 2 1							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humor com	emot com	foreign concept	Total
Al					1	1	2
An							
Cl							
Ch					2		2
Su							
Stp			1				1
Stv							
Lu							
As							
Total	0	0	1	0	3	1	5

LA2 2 2							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humor com	emot com	foreign concept	Total
M	1					1	2
Su		3			1		4
Ch					2		2
Al			1				1
La							
Cl							
Stp							
Lu							
As							
Total	1	3	1	0	3	1	9

LA2 2 3							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humor com	emot com	imit L1 speakers	Total
An		2		2	2		6
Ch	2	2				1	5
Al	2	2					4
As							
M							
Cl							
Total	4	6	0	2	2	1	15

LA2 2 4							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humor com	emot com	forgr concept	Total
Al	2	1	1		1	2	7
Stp		3				2	5
An		1					1
Ch		1		1	3	1	6
Cl							
As		1					1
La							
Total	2	7	1	1	4	5	20

LA2 2 5							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humor com	emot com	forgr concept	Total
An	1	4			1		6
M				1			1
Stv							
Cl						1	1
Al							
Stp						1	1
La							
Ch							
Su							
Total	1	4	0	1	1	2	9

LA2 2 6							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humor com	emot com	forgr concept	Total
M		2				1	3
An		1	1		1		3
Al	3			1	2	1	7
Ch				1	2	1	4
Di							
Stv	1						1
As							
Total	4	3	1	2	5	3	18

LA2 2 7							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	forgn concpt	Total
M					1		1
Al		1	1		1		3
Ch		1			2		3
An	1						1
As	1	1					2
Stv	1						1
La							
Total	3	3	1	0	4	0	11

LA2 2 8							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	forgn concpt	Total
M	2	2				1	5
Ch	1	2	2		1		7
An	1						1
Al	2						2
As							
La							
Stp							
Stv							
Total	6	4	2	0	1	1	15

LA2 2 9							
Names	Direct voc	L1 as TL	L1 and TL	humo com	emot com	forgn concpt	Total
M	1	1					2
Stp	1	1			1		3
Ch							
As							
Al							
Lu							
Total	2	2	0		0	1	5

Negotiation in LA1 Group

LA1 1			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA1	4	1	5
D	1	1	2
Mi	1		1
La			
Li			
Total	6	2	8

LA1 2			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA1			
D	1	2	3
Mi			
Re			
Li			
Total	1	2	3

LA1 3			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA1	4	1	5
D	1	3	4
Mi			
Sa			
La	1		1
Ch			
Total	6	4	10

LA1 4			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA1			
D			
Li	1		1
Ch			
Ma			
Li			
Sa			
Total	1		1

LA1 5			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA1	1		1
Mi			
D			
La			
Ma			
Total	1		1

LA1 6			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA1		2	2
D		1	1
Mi			
La			
Ch			
Total		3	3

LA1 7			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA1			
D			
Mi			
Ma			
Re			
Total			0

Negotiation in LA2 Group 1

LA2 1 1			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2		1	1
P		5	5
S	2		2
SA			
Ke			
Ka			
SB			
N			
Total	2	6	8

LA2 1 2			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	4	4	8
P	1	4	5
S		2	2
SB			
Ka			
SA			
Ke			
N			
Ly			
D			
Rav			
Total	5	10	15

LA2 1 3			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	7		7
P	5		5
Ka	1		1
S			
Ke			
SA	1		1
SB			
N			
Ly			
Total	14		14

LA2 1 4			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	1	1	2
P	2	1	3
S	2	1	3
Ka	1		1
N			
SA			
SB			
Total	6	3	9

LA2 1 5			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	3	2	5
Ka			
Ke	1		1
SA	1	2	3
SB	1		1
Ly	1		1
N			
Total	7	4	11

LA2 1 6			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	5	2	7
P	9	7	16
S	4	2	6
D	3		3
Ke	1		1
SA			
SB		1	1
La			
N		1	1
Total	22	13	35

LA2 1 7			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	4		4
Re	4		4
SA	1		1
Ka			
Ke	1		1
D			
Rav			
SB	1		1
Ly			
Total	11		11

LA2 1 8			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	3	4	7
Re		1	1
SA	1	2	3
Rav	1		1
D	1		1
SB			
N			
Al		1	1
Ke			
Ka			
Total	6	8	14

LA2 1 9			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	2	1	3
SB	2	1	3
SA	1		1
Ke	1	1	2
N			
D			
Ka	1		1
Ly			
Total	7	3	10

Negotiation in LA2 Group 2

LA2 2 1			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2		1	1
Al		1	1
An	2		2
Cl	1		1
Ch			
Su			
Stp			
Stv	1		1
Lu			
As			
Total	4	2	6

LA2 2 2			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2		4	4
M		1	1
Su	1	1	2
Ch			
Al		1	1
La			
Cl	1		1
Stp			
Lu			
As			
Total	2	7	9

LA2 2 3			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	2		2
An	2	4	6
Ch		1	1
Al		2	2
As			
M			
Cl			
Total	4	7	11

LA2 2 4			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	4		4
Al	1	4	5
Stp	2	2	4
An	2	1	3
Ch		1	1
Cl			
As			
La			
Total	9	8	17

LA2 2 5			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	2		2
An	1	2	3
M		1	1
Stv	1		1
Cl			
Al			
Stp			
La			
Ch			
Su			
Total	4	3	7

LA2 2 6			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	4	1	5
M			
An	1	2	3
Al		2	2
Ch		1	1
Di			
Stv		1	1
As			
Total	5	7	12

LA2 2 7			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	4	1	5
M			
Al	3		3
Ch		1	1
An		1	1
As		1	1
Stv		1	1
La			
Total	7	5	12

LA2 2 8			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2	5	2	7
M	3	1	4
Ch	1	2	3
An		2	2
Al	1	2	3
As			
La			
Stp			
Stv			
Total	10	9	19

LA2 2 9			
Participants	Neg meaning	Neg form	Total
LA2			
M		2	2
Stp	1	5	6
Ch			
As			
Al			
Lu			
Total	1	7	8

Negative Feedback in LA1 Group

LA1 1					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
D	1			2	3
Mi	1		1	1	3
La	1				1
Li	1	1			2
Total	4	1	1	3	9

LA1 2					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
D	1				1
Mi					
Re					
Li					
Total	1				1

LA1 3					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
D	2		1	1	4
Mi					
Sa				1	1
La					
Ch					
Total	2		1	2	5

LA1 4					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
D	1				1
Li	1				1
Ch					
Ma					
Li					
Sa					
Total	2				2

LA1 5					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
Mi					
D					
La					
Ma					
Total					0

LA1 6					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
D					
Mi					
La					
Ch					
Total					0

LA1 7					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
D					
Mi		1			1
Ma					
Re					
Total		1			1

Negative Feedback in LA2 Group 1

LA2 1 1					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
P	3			2	5
S	1				1
SA	2				2
Ke	1			1	2
Ka	1				1
SB				1	1
N			1		1
Total	8		1	4	13

LA2 1 2					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
P			1	2	3
S			1		1
SB				1	1
Ka					
SA					
Ke				1	1
N					
Ly					
D					
Rav					
Total			2	4	6

LA2 1 3					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
P	4		1		5
Ka	2				2
S					
Ke					
SA			2		2
SB					
N					
Ly					
Total	6		3		9

LA2 1 4					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
P			1		1
S					
Ka					
N					
SA					
SB					
Total			1		1

LA2 1 5					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
Ka				1	1
Ke					
SA		1			1
SB					
Ly					
N	1		1		2
Total	1	1	1	1	4

LA2 1 6					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
P	1			4	5
S	2			1	3
D					
Ke					
SA	1				1
SB					
La					
N					
Total	4			5	9

LA2 1 7					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
Re					
SA					
Ka					
Ke		1			1
D					
Rav					
SB					
Ly					
Total		1			1

LA2 1 8					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
Re	1		1		2
SA					
Rav					
D					
SB					
N					
Al					
Ke					
Ka			1		1
Total	1		2		3

LA2 1 9					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
SB					
SA	1		2		3
Ke					
N					
D					
Ka		1			1
Ly					
Total	1	1	2		4

Negative Feedback in LA2 Group 2

LA2 2 1					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
Al					
An					
Cl					
Ch					
Su	2				2
Stp			1		1
Stv					
Lu					
As					
Total	2		1		3

LA2 2 2					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
M	1				1
Su	2			1	3
Ch					
Al					
La					
Cl				1	1
Stp					
Lu					
As					
Total	3			2	5

LA2 2 3					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
An	1				1
Ch					
Al	2				2
As					
M					
Cl					
Total	3				3

LA2 2 4					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
Al					
Stp				1	1
An	1		1		2
Ch					
Cl				1	1
As					
La					
Total	1		1	2	4

LA2 2 5					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
An	1				1
M					
Stv		1			1
Cl					
Al					
Stp					
La					
Ch					
Su					
Total	1	1			2

LA2 2 6					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
M					
An			1		1
Al					
Ch			1		1
Di					
Stv				1	1
As					
Total			2	1	3

LA2 2 7					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
M			1		1
Al	2				2
Ch					
An	1	2	1		4
As					
Stv					
La					
Total	3	2	2		7

LA2 2 8					
Recipients	Rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
M					
Ch					
An				1	1
Al					
As	1				1
La					
Stp					
Stv					
Total	1			1	2

LA2 2 9					
Recipients	rcst/uptk	rcst/yes	rcst	correction	Total
M					
Stp					
Ch					
As					
Al					
Lu					
Total					0