

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :
URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/706428-fremont-francais-asiatiques-maisonnette-PAREA-1987.pdf>
Rapport PAREA, Collège de Maisonneuve, 1987.
note de numérisation: les pages blanches ont été enlevées.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

Outils pour l'enseignement du français aux Asiatiques

**Rapport de recherche PAREA
1987-88**

**Michèle Frémont
Collège de Maisonneuve**

On peut se procurer
des exemplaires de ce rapport
en s'adressant à:

COLLEGE DE MAISONNEUVE
Service de Développement pédagogique
3800 est, rue Sherbrooke
Montréal, Québec
H1X 2A2

Inclure un chèque au nom du Collège
au montant de 10,00 \$
pour chaque exemplaire.

ISBN 2-920820-06-0
Dépôt légal, 3^e trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada



Table des matières

I INTRODUCTION	p.2
1. Contexte du projet de recherche	p.2
2. Objectifs de la recherche	p.3
II DÉVELOPPEMENT	p.5
1. Fondements théoriques du projet de recherche	p.5
1.1. Évolution de la didactique des langues	p.5
1.2. Approche communicative	p.6
1.3. Individualisation de l'enseignement	p.7
2. Faits saillants de la recherche effectuée au Collège de Maisonneuve en 1986-87 et 1987-88	p.9
2.1. Formule pédagogique	p.9
2.1.1. L'aide individuelle	p.9
2.1.2. Les ateliers de français pour Asiatiques	p.10
2.2. Cueillette des données	p.11
2.3. Acquis de la recherche	p.11
2.3.1. Profil sociologique des étudiants	p.11
2.3.2. Description sommaire du vietnamien	p.14
2.3.3. Analyse des données linguistiques	p.16
2.4. Réflexions sur les modalités d'évaluation	p.19
2.5. Suggestions au niveau de l'animation des ateliers	p.22
3. Matériel pédagogique	p.28
3.1. Grille de correction pour Asiatiques	p.29
3.2. Activités pédagogiques	p.31
3.3. Documents grammaticaux	p.52
III CONCLUSION	p.129
IV ANNEXES	p.131
V BIBLIOGRAPHIE	p.146

I INTRODUCTION

1. Contexte du projet de recherche

La société québécoise vit depuis quelques années une mutation profonde due en partie à son ouverture sur le monde extérieur. Le visage de Montréal a changé et s'est coloré au contact de l'immigration. Les quatre-cinquièmes des 527 135 immigrants québécois recensés en 1986 par Statistiques Canada se concentrent en effet dans la métropole. On compte parmi cette population nouvellement intégrée un peu plus de 10 % d'immigrants originaires du Sud-est asiatique.

Cette révolution sociale a son corollaire au niveau éducatif. La clientèle allophone — c'est-à-dire de langue maternelle autre que le français ou l'anglais — est très élevée, atteignant dans certains collèges, dont celui de St-laurent, jusqu'à 40 % de la clientèle. L'intégration sociale et culturelle des étudiants d'origine étrangère préoccupe de plus en plus l'ensemble des collèges, mais les moyens pour y parvenir ne sont pas simples, car il faut éviter les écueils de l'assimilation et de la ghettoïsation. Tous semblent cependant s'accorder pour penser que l'adaptation linguistique¹ est une des clés de voûte du processus global d'insertion. À ce niveau, il y a actuellement dans le réseau collégial francophone une volonté de rattraper le retard pris sur les collèges anglophones où l'enseignement du français langue seconde est organisé depuis plus longtemps².

Au collège de Maisonneuve, les étudiants originaires du Sud-est asiatique sont au nombre d'une centaine et forment la plus grande partie de la clientèle allophone. Ils ont des difficultés sérieuses au niveau du rendement scolaire puisque, d'après une enquête maison datant de 1986, 40% d'entre eux échouent ou abandonnent leurs cours de français et de philosophie. Un Service individualisé de français écrit (SIFE) fonctionne depuis quelques années au Collège, mais il a d'abord été conçu pour aider les étudiants francophones qui ont de graves difficultés en français écrit. Or, la demande chez les allophones, la plupart d'origine asiatique, est très forte puisqu'en 1984-85, ils constituaient environ 25% des étudiants inscrits au SIFE³.

1. Voir à ce propos Pierre-Yves Simard, Les cégeps et les communautés culturelles. État de la question, Rapport de recherche, Bureau des études canadiennes, Association des collèges communautaires du Canada, mai 1985.

2. Cet état de faits est analysé par Ariane Archambault et Jean-Claude Corbeil dans L'enseignement du français langue seconde aux adultes, Rapport de recherche effectué pour le Conseil de la langue française, 1982. Les auteurs du rapport signalent d'ailleurs en p.80 le manque de recherches sur le matériel pédagogique pour l'enseignement du français langue seconde.

3. Selon les chiffres cités par Louise Desjardins dans Les handicapés de l'écriture, Rapport d'une recherche effectuée en 1984-85 au collège de Maisonneuve.

Le Sous-comité des allophones mandaté par la Commission pédagogique du Collège pour examiner les besoins des étudiants allophones et favoriser leur intégration recommandait en mai 1986, selon les désirs exprimés par la clientèle asiatique sondée, la mise sur pied d'ateliers de français écrit et oral. C'est dans ce contexte qu'est née cette recherche PAREA, dont le premier volet, en 1986-87, a porté sur l'apprentissage du français écrit chez les Asiatiques et le second volet, en 1987-88, sur l'enseignement du français aux Asiatiques.

2. Objectifs de la recherche

Il s'est donc agi, dans le cadre de cette recherche, d'analyser de façon concrète, les difficultés linguistiques des étudiants d'origine asiatique en adaptant le service d'aide individualisé aux besoins des Asiatiques et en expérimentant des formules d'ateliers pour l'oral et l'écrit. C'est donc un travail ponctuel de deux ans auprès d'une clientèle asiatique⁴ dont rend compte le présent rapport. Précisons que la première année fut consacrée davantage à l'expérimentation comme telle (animation d'une trentaine de rencontres individuelles hebdomadaires et mise sur pied de quatre ateliers de français langue seconde) et axée sur l'apprenant, alors que la seconde, axée sur l'enseignant, a été consacrée au dépouillement systématique des données et au développement du matériel pédagogique comme tel.

L'illusion méthodologique

Au départ, j'avais comme intention d'élaborer une *méthode* d'enseignement du français aux Asiatiques. Cette entreprise titanesque fut, en cours de recherche, ramenée à de plus modestes proportions. C'est plutôt une *approche* qui sera présentée dans le cadre de ce rapport, ainsi que du matériel d'appoint destiné à être intégré à la pratique pédagogique de l'enseignant ou aux services d'aide⁵ des collèges. Cette solution m'apparaît répondre de façon plus réaliste aux besoins et contraintes du réseau collégial. En effet, un ensemble pédagogique cohérent nommé *méthode*, rendrait à la fois compte d'un contenu (choix des éléments), d'une progression (ordre des éléments) et de procédés pédagogiques. Or, la fréquentation d'enseignants en français langue seconde dans diverses institutions collégiales m'a fait percevoir le danger de ficeler le tout en un monolithe rigide, car une méthode élaborée à partir des caractéristiques d'une clientèle spécifique peut difficilement être adaptable et convenir aux intérêts d'une clientèle plus large.

4. À l'automne 1986, j'ai effectué une étude comparative des difficultés en français écrit entre étudiants francophones, asiatiques et allophones d'autres origines. Les résultats de cette étude figurent dans Apprentissage du français écrit chez les Asiatiques, Rapport de recherche PAREA 1987.

5. D'après un sondage téléphonique que j'ai effectué à l'automne 87, les divers services d'aide en français semblent assez démunis au niveau des documents adaptés à une clientèle autre que francophone.

C'est sans doute d'ailleurs la notion même de *méthode* qu'il faut remettre en question, puisque l'histoire de la didactique des langues est faite de la succession et de l'échec partiel de méthodes trop dirigistes qui ont pour la plupart entre autres le défaut d'éliminer les variations linguistiques, qui constituent le "sel de la langue", c'est-à-dire son côté vivant.

Ce rapport se veut donc, plus humblement, une banque de ressources pédagogiques. On y trouvera tout d'abord un exposé succinct des fondements théoriques qui m'ont amenée à adopter les principes généraux de l'approche communicative et de l'individualisation de l'enseignement dans mon expérimentation auprès de la clientèle des étudiants asiatiques. Suivront ensuite un compte rendu des faits saillants de ma recherche (méthodologie utilisée et analyse des données recueillies) puis quelques suggestions au niveau des modalités d'évaluation et de l'animation des ateliers. La dernière partie du rapport contient tout le matériel d'appoint, soit une grille de correction pour Asiatiques, un recueil d'activités à intégrer à l'enseignement du français langue seconde en ateliers ou en cours et enfin, des documents grammaticaux fabriqués à partir des difficultés spécifiques des Asiatiques.

II DÉVELOPPEMENT

1. Fondements théoriques du projet de recherche

1.1 Évolution de la didactique des langues

Il est sans doute utile ici de faire un rappel du trajet suivi par la didactique des langues pour comprendre le tableau de fond sur lequel s'érige toute recherche actuelle en enseignement des langues. C'est pendant les trente dernières années qu'ont eu lieu les changements de perspective majeurs tant au niveau de la conception de l'apprentissage qu'au niveau du modèle linguistique. Jusqu'au XX^e siècle, règne l'**approche dite traditionnelle**, fondée sur la possibilité et la nécessité d'établir un système d'équivalence entre langue maternelle et langue seconde. Les outils de travail utilisés pour les exercices de traduction de textes de grands auteurs et d'application des règles sont le dictionnaire bilingue et le manuel de grammaire. À la fin du XIX^e siècle, la pratique pédagogique se modernise et se met au goût du jour. On passe à l'**approche directe**: le professeur devient le pivot de l'enseignement. Le contenu linguistique enseigné se rapproche de la réalité et l'enseignement passe par des exercices de nomination et de description variés. La pratique du simili-dialogue s'instaure: le professeur questionne, l'étudiant répond.

On est cependant encore très loin d'une méthodologie scientifique. Il faudra attendre les années cinquante et soixante pour que se fasse sentir en didactique des langues l'influence conjuguée de deux champs théoriques en effervescence depuis quelques décennies déjà, soit le structuralisme en linguistique et le behaviorisme en psychologie. La pédagogie des langues se construit donc à partir de là sur un modèle théorique très fort: on entre dans l'ère des **méthodes structurales**. Le contenu linguistique de la langue à apprendre est découpé en structures lexicales et grammaticales présentées globalement à l'apprenant qui, à force d'exercices mécaniques de manipulation des structures (substitution d'un élément grammatical ou lexical par un autre, transformation de l'ordre des éléments, etc.) en vient à développer des mécanismes d'automatismes verbaux. Il va sans dire que la méthode est alors au centre de l'enseignement et qu'enseignants et étudiants y sont soumis. Qu'il s'agisse de la **méthode audio-orale**, avec comme outils le magnétophone, le laboratoire de langues, le livre du maître et de l'élève, de la **méthode audio-visuelle**, avec comme support le projecteur, le magnétophone et le livre du maître ou de la **méthode structuro-globale**, fondée principalement sur des exercices structuraux écrits et oraux inspirés du modèle de la grammaire générative transformationnelle, toutes ces méthodes proches parents découlent d'une même conception de la langue et de l'apprentissage. La langue est conçue comme un ensemble parfaitement démontable de patterns élémentaires, c'est-à-dire de micro-éléments s'enchaînant logiquement, dont on acquiert la maîtrise selon un processus plus ou moins mécanique d'apprentissage.

Cette toute-puissance de la pédagogie scientifique sera remise en cause dans les années soixante-dix avec l'influence de la psycholinguistique, de la sociolinguistique et des théories linguistiques de l'énonciation. La langue n'est plus alors perçue comme un ensemble de structures grammaticales, mais comme un outil de communication. L'**approche communicative** est née.

1.2 Approche communicative

On remet donc actuellement en question un enseignement de la langue axé uniquement sur le code plutôt que sur la communication, sur le savoir plutôt que sur le savoir-faire. La pédagogie communicative tâche en fait de donner des outils à l'étudiant sans négliger le mode d'emploi de ceux-ci, "la connaissance d'une langue étant une condition *nécessaire* mais non *suffisante* pour savoir communiquer"⁶. Quelques mots-clés peuvent donner un aperçu des concepts sur lesquels repose cette approche. Retenons ceux de *communication*, de *compétence* et d'*authenticité des documents* utilisés.

Si le terme de *communication* est au cœur de l'approche, c'est que la langue n'y est plus isolée en tant que système mais considérée en tant que pratique sociale. On tâchera alors en classe de faire varier le plus possible les intentions de communication, le contexte et le canal, de tenir compte aussi des éléments non verbaux de la communication (kinésique, proxémique, etc.), d'intégrer donc les règles socioculturelles et psychologiques aux règles linguistiques afin d'assurer l'efficacité de l'échange, qui représente la *compétence*⁷ du locuteur. Cette notion de *compétence* regroupe donc à la fois la compétence de communication et la compétence linguistique au sens strict. Si on sait en effet que la compétence linguistique s'acquiert en théorie par l'apprentissage du code grammatical, il n'est pas évident qu'il y ait transfert des compétences de communication d'une langue maternelle à une langue étrangère, car il n'y a pas adéquation au niveau des codes sociaux des diverses cultures.

Le matériel pédagogique utilisé dans une telle optique sera donc varié et, dans la mesure du possible, l'enseignant utilisera des *documents authentiques*. "Par document authentique, il faut entendre tout document, sonore et écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Un extrait de conversation enregistré, un article de journal, une page de Balzac, un communiqué de presse, un tract politique (...) sont des documents authentiques."⁸

6. Propos tenus par Claude Germain dans sa conférence à l'Association québécoise des enseignants et enseignantes de français langue seconde en avril 1981.

7. Sophie Moirand, dans son ouvrage Enseigner à communiquer en langue étrangère, fait remarquer très justement que l'on ne doit pas essayer de définir la notion de *compétence* en communication en fonction du couple *compétence/performance* au sens de Chomsky 1965, car il ne serait pas nécessaire de distinguer une connaissance idéalisée d'une langue (*compétence* au sens chomskyen) à côté de son utilisation actualisée (*performance* au sens chomskyen).

8. R. Galisson, D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976.

Le recours à des documents authentiques est intéressant car, selon le document et les paramètres de la situation de communication, la langue utilisée présente des variations; l'étudiant est ainsi sensibilisé aux divers registres utilisés dans une langue. De plus, c'est une façon d'amener les étudiants à se pencher sur la spécificité culturelle québécoise.

Il faut cependant préciser que l'utilisation de documents authentiques ne débouche pas nécessairement sur des activités authentiques comme telles. On peut en effet penser que le terme *authenticité* a subi, dans le cadre de la théorie sur l'approche communicative, quelques distorsions qui l'éloignent de son sens étymologique original. Une conversation enregistrée et sur laquelle on propose un type d'activité en classe ne répond certainement plus aux mêmes fonctions de communication qu'originellement... En fait, des tâches artificielles effectuées en classe par des étudiants (qu'il s'agisse de jeux de rôle, de simulations, d'exercices de repérage, de recomposition, d'exercices lacunaires, etc.) sont qualifiées d'authentiques simplement parce qu'elles s'appuient sur les diverses stratégies communicatives des intervenants (parvenir à transformer une situation donnée, convaincre, désapprouver, etc.) et visent donc à développer une compétence de communication réelle. Les termes *documents* et *activités réalistes*, tel que proposé par quelques auteurs, conviennent sans doute mieux à la réalité.

1.3 Individualisation de l'enseignement

Parallèlement à cette pédagogie de la communication, se développe de plus en plus en milieu scolaire une individualisation de l'enseignement, une formule souple, éloignée elle aussi du dogmatisme éclairé de naguère, et qui rejoint certains objectifs de l'approche communicative, surtout en ce qui a trait à la prise en compte de la diversité des motivations et des besoins réels de l'étudiant et au respect du rythme d'apprentissage propre à chacun. C'est donc du même courant pédagogique que découlent l'approche communicative et l'individualisation de l'enseignement, dont certains diront qu'elle représente " le changement (de perspective) le plus radical et le plus salutaire qui ait jamais eu lieu dans l'histoire de la discipline de l'enseignement des langues"⁹.

L'aide individualisée apparaît en effet riche de promesses aux didacticiens des langues, surtout à cause du type de rapport privilégié qu'elle instaure entre enseignant et étudiant, qui semble propice à un apprentissage adapté aux besoins propres de l'étudiant. En effet, l'aide individualisée prend en compte non seulement les besoins objectifs de l'étudiant (la maîtrise de la langue), mais elle semble aussi combler, dans une certaine mesure, ses besoins subjectifs, c'est-à-dire d'ordre affectif et psychologique. L'étudiant d'origine étrangère se sent en effet souvent isolé, différent et mal à l'aise dans ses rapports avec les autres étudiants. La relation individuelle entre enseignant et étudiant peut

9. Robert A. Papen, *L'individualisation de l'enseignement des langues secondes: 10 ans d'expérience américaine*, Bulletin de l'ACLA, mai 1980, p.15.

permettre à ce dernier d'acquérir une certaine assurance tant au niveau linguistique qu'au niveau de son aptitude à communiquer avec des interlocuteurs issus d'un univers culturel autre. C'est donc toute une philosophie de l'éducation qui se dessine ici, car "une saine pédagogie se devrait de tenir compte non seulement des besoins d'ordre institutionnel, mais également des besoins et des aspirations de l'individu en tant qu'individu."¹⁰ Ce qui ne veut pas dire que les besoins d'ordre ponctuel de l'étudiant soient négligés, loin de là...

L'aide individuelle, en effet, est en outre celle qui semble la plus apte à éclairer l'enseignant sur ce qu'il est convenu d'appeler l'*interlangue* des étudiants, c'est-à-dire la compétence linguistique de celui qui ne maîtrise pas la langue cible, mais qui s'est créé un ensemble inconscient relativement systématique de règles. C'est donc sur les automatismes fautifs de chacun qu'une fois l'interlangue approximativement reconstituée, l'enseignant est appelé à travailler de concert avec l'étudiant. C'est en fait une véritable pédagogie de l'erreur qui se dessine par le biais de ce type d'approche, l'erreur n'étant plus perçue de façon aussi négative que par le passé et devenant même l'indice d'un processus d'apprentissage en cours, processus qui rappelle les étapes transitoires du développement langagier de l'enfant.

C'est donc sur la toile de fond de ces grands principes (idéaux) — l'importance de tenir compte des besoins de la clientèle spécifique, de décloisonner l'oral et l'écrit, de revaloriser l'aspect de communication de la langue, de respecter le rythme d'apprentissage de chacun, d'attribuer un rôle plus positif à l'erreur dans l'apprentissage — que s'est dessinée l'expérimentation dont les prochaines pages rendent compte.

10. Claude Germain, *La contextualisation dans l'enseignement des langues secondes et de la langue maternelle*, Bulletin de l'ACLA, mai 1979, p.12.

2. Faits saillants de la recherche effectuée au Collège de Maisonneuve en 1986-87 et 1987-88

2.1 Formule pédagogique

L'approche pédagogique retenue dans cette expérience sur l'apprentissage/enseignement du français aux Asiatiques comprenait donc, durant la première année de la recherche, des rencontres individuelles d'aide en français écrit ainsi que des ateliers en français écrit et oral pour des petits groupes d'étudiants asiatiques. La seconde année, des ateliers en français écrit furent offerts aux Asiatiques.

2.1.1 L'aide individuelle

Il existe au Collège de Maisonneuve un Service individualisé en français écrit (SIFE), mis sur pied et dirigé par Mme Louise Desjardins, qui fonctionne depuis déjà quelques années. C'est dans le cadre du SIFE qu'ont eu lieu les rencontres individuelles. J'ai donc adopté, pour cette partie de l'expérience, les principes de fonctionnement du SIFE. Ce service d'aide fonctionne sur une base volontaire, c'est-à-dire que les étudiants qui le jugent à propos s'inscrivent à un rendez-vous hebdomadaire d'une demi-heure. Ils se présentent à cette rencontre, fixée selon leurs disponibilités mais en dehors de leurs heures de cours, avec un texte de leur cru d'environ 150 mots. Ce texte libre peut consister autant en un travail scolaire qu'en un texte de création. Le professeur et l'étudiant corrigent le texte à l'aide d'une grille de correction. La grille de correction pour francophones ne convenant naturellement pas aux difficultés des étudiants asiatiques, une nouvelle grille a donc été construite pour eux dès le début de la recherche et remaniée plusieurs fois jusqu'à ce qu'elle soit le mieux adaptée possible à leurs types d'erreurs. Cette grille de correction est présentée à la section 3.1 de ce rapport.

L'enseignant annoté donc le texte à l'aide de la grille et fournit à l'étudiant les explications appropriées de même que les documents de grammaire requis. Grâce à l'utilisation du traitement de texte simultanément à la correction, le professeur peut insérer dans le dossier de l'étudiant, conservé au SIFE, un double du rapport de correction¹¹ qui lui a été remis. Chaque dossier comprend donc, outre les textes de l'étudiant, les rapports de correction (où figurent le nombre de fautes par catégories d'erreurs, ainsi que les explications fournies) et la courbe du progrès accompli par l'étudiant. La semaine suivante, l'étudiant doit se présenter avec son texte corrigé, de même qu'avec un nouveau texte de 150 mots. Selon un principe fondamental de responsabilité personnelle, l'étudiant peut quitter le centre quand bon lui semble.

11. Voir annexe 9.

2.1.2 Les ateliers de français pour Asiatiques

Dans son rapport sur les handicapés de l'écriture (1984-85), Louise Desjardins souligne que " parmi les 120 étudiants du SIFE, il y en avait 24.8% qui étaient des allophones, la plupart d'origine asiatique. (...) j'ai constaté que cette catégorie d'étudiants faisait un certain type d'erreurs syntaxiques relié au fait qu'ils ont des difficultés à parler français. La démarche proposée par le SIFE est plutôt axée sur la langue écrite et ne permet pas que les étudiants progressent de façon significative."¹²

C'est donc pour remédier à cet état de fait que j'ai décidé de combiner l'aide individuelle avec des ateliers de français écrit et oral élaborés selon les principes de l'approche communicative. Mon rapport de l'an dernier rend compte des résultats obtenus, mais pour résumer, disons que l'expérience a été concluante et que la prise en compte pédagogique du volet oral de la langue a eu une répercussion sur la langue écrite des étudiants.

Si l'on compare la moyenne d'erreurs par 150 mots dans les textes de 16 étudiants asiatiques ayant simplement eu recours à l'aide individuelle durant une session avec la moyenne d'erreurs dans les textes de 26 étudiants asiatiques ayant suivi des ateliers et de l'aide individuelle aussi durant une session, on obtient les résultats¹³ suivants:

	1 ^{er} texte	Dernier texte	Moyenne de fautes
Aide individuelle	29.1 fautes	23.4 fautes	26.4 fautes
Ateliers + Aide individuelle	29.04 fautes	12.3 fautes	18.4 fautes

Des ateliers de français écrit pour Asiatiques ont aussi été expérimentés durant trois sessions. L'approche utilisée était plus traditionnelle, dans le sens où les thèmes des ateliers correspondaient aux catégories d'erreurs de la grille de correction. Cependant, ces ateliers étaient toujours axés, dans une optique d'individualisation de l'enseignement, sur la production et la correction de textes. Quelques suggestions au niveau de l'animation des ateliers en français écrit figurent un peu plus loin dans ce rapport (section 2.2.5).

12. Louise Desjardins, Les Handicapés de l'écriture, Rapport de recherche effectuée en 1984-85 au Collège de Maisonneuve.

13. Ces données, tirées de mon rapport de recherche PAREA 1986-87, y sont naturellement analysées avec beaucoup plus de précision. Les paramètres de l'expérience et les Instruments de mesure sont fournis. Ces quelques chiffres ne sont avancés ici que pour donner une idée de la situation.

2.2 Cueillette des données

Le matériel pédagogique présenté en section 3 de ce rapport a été élaboré en grande partie durant la seconde année de recherche à partir du dépouillement systématique de textes d'étudiants asiatiques conservés au SIFE depuis 1983. Dans la mesure du possible, deux textes d'étudiants asiatiques par dossier ont été retenus, soit le premier texte du dossier, celui qui comporte en principe le plus grand nombre de fautes, et le dernier texte du dossier, celui où restent les fautes les plus "tenaces". Les textes des étudiants asiatiques ayant participé à mon expérience de l'an dernier ont fourni la majorité des 88 textes qui ont été dépouillés de façon systématique.

Ces textes étaient de longueur variable, puisqu'ils comportaient entre 85 mots et 1350 mots (voir la liste jointe en annexe 1). L'important était en fait de constituer une banque de données relativement élaborée et précise, qui puisse servir à analyser les types d'erreurs caractéristiques (voir la section 2.3.3) et à élaborer des documents de travail rédigés à partir des difficultés de cette clientèle spécifique. Ces données ont été, dans un premier temps, compilées selon les grandes catégories d'erreurs, comme établi dans la grille de correction (voir la section 3.1) puis, dans un second temps, regroupées systématiquement selon des dénominateurs communs ou sous-catégories d'erreurs. La moyenne de fautes à compiler par texte était relativement élevée: environ 28.5 fautes pour un texte d'une longueur moyenne de 204 mots. La banque des erreurs classées est conservée au Collège de Maisonneuve. On y trouve les fautes typiques des étudiants d'origine asiatique.

2.3 Acquis de la recherche

2.3.1 Profil sociologique¹⁴ des étudiants

En annexe 2 figurent les résultats d'un sondage effectué par le Sous-comité des allophones. Ce sondage portait sur l'intégration linguistique et socioculturelle des étudiants asiatiques du Collège. Il a été administré au cours du mois de février 1986 dans les cours obligatoires de français. Il y a eu 32 répondants sur une possibilité de 92. Globalement, cette étude démontre que les étudiants asiatiques ont en général les mêmes intérêts culturels que ceux du reste des étudiants. Leurs difficultés linguistiques sont grandes et ils ont le plus souvent recours à l'aide de leurs pairs lorsqu'ils ont des problèmes de rédaction. Les textes de philosophie et de français causent de graves difficultés de compréhension aux étudiants, qui consultent plus volontiers les professeurs de leur concentration que les autres pour obtenir des éclaircissements au niveau de la matière. Les étudiants disent souhaiter qu'un atelier de français ou un cours complémentaire de langue leur soit offert.

14. Ces données figurent dans mon rapport de recherche PAREA 1986-87. Elles sont reprises ici à titre d'éléments informatifs.

Ce sondage a été complété dans le cadre de mes ateliers, où j'ai soumis un questionnaire en février 1987 à 23 étudiants d'origine asiatique afin de préciser le profil sociologique de la clientèle (langue, âge, nombre d'années de scolarité, concentration et niveau des étudiants). En 1986-87, la population asiatique du collège comptant 95 étudiants, cette enquête-maison peut être considérée comme représentative du profil de ces étudiants, car 1 étudiant asiatique sur 4 y a participé. Ce questionnaire figure en annexe 3 de ce rapport. Voici, sous forme de tableau, la compilation des données recueillies.

Profil de l'étudiant asiatique

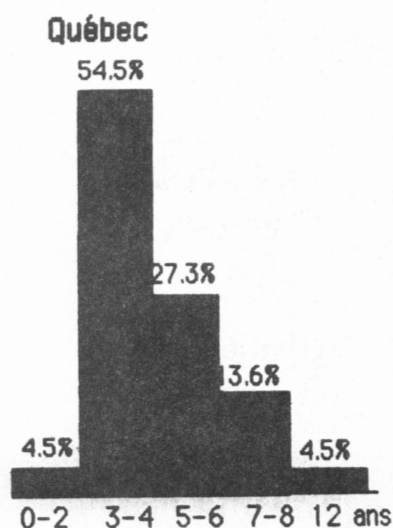
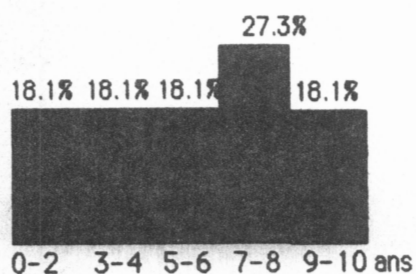
Age		Langue maternelle		Langues secondes	
21 ans	4.3%	Vietnamien	65.2%	Chinois	21.7%
20 ans	4.3%	Chinois	21.7%	Vietnamien	13%
19 ans	21.7%	Cambodgien	8.7%	Cambodgien	4.3%
18 ans	56.5%	Coréen	4.3%	Laotien	4.3%
17 ans	4.3%			Anglais	52.2%
?	8.7%				
Moyenne d'âge _____ 18.4 ans					
Concentration					
21.7%	Professionnel :	<ul style="list-style-type: none"> _____ 13% Techniques administratives _____ 4.3% Techn. d'hygiène dentaire _____ 4.3% Electrotechnique 			
78.3%	Général:	<ul style="list-style-type: none"> _____ 39.1% Sciences pures _____ 39.1% Sciences de la santé 			
Niveau					
68.2%	Collège I				
31.8%	Collège II				

Les données les plus intéressantes sont, sans nul doute, celles qui ont trait à la scolarité des étudiants dans leur pays d'origine et ici. Il en ressort un fait surprenant: la moyenne d'années d'études dans leur pays est de 5.86 ans et ici, elle est de 4.7.7. ans, ce qui donne une **moyenne globale de 10.6 années d'études**, pour un groupe constitué de 7 étudiants en collège 2 et de 15 en collège 1 (les données relatives à la scolarité d'une étudiante ont été éliminées parce qu'incomplètes). Si l'on considère que la majorité des étudiants ont été placés entre 6 mois et un an en classe d'accueil, on obtient une moyenne qui se situe entre 9.6 et 10 ans de scolarité réelle, comparativement à une moyenne globale de 12.3 à 13.3 années¹⁵ pour un groupe francophone qui serait constitué du même échantillonnage d'étudiants en collège 1 et 2.

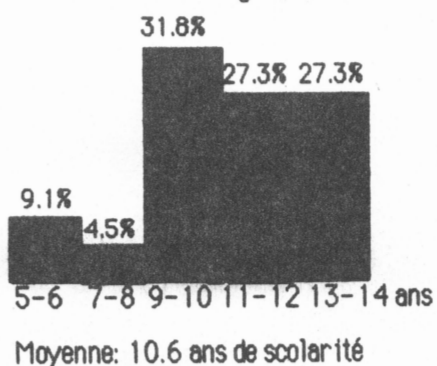
15. Cette variation est due à la septième année, que beaucoup d'étudiants ne font pas dans notre système scolaire.

Ce nombre relativement faible d'années de scolarité conjugué aux difficultés linguistiques explique sans doute quelque peu une certaine difficulté d'assimilation conceptuelle notée chez ces étudiants ainsi que le taux relativement élevé d'échecs (40%)¹⁶ dans les cours de français et de philosophie. La figure suivante illustre ces données. On remarquera que 13.6% des étudiants sondés ont une scolarité globale inférieure à 8 ans, ce qui est très peu pour des étudiants du niveau collégial (2 étudiants qui n'ont que 5 à 7 ans de scolarité globale n'avaient jamais été à l'école dans leur pays, un autre, qui a étudié trois ans ici, n'avait étudié que trois ans dans son pays, etc.)

Scolarité des étudiants Pays d'origine



Scolarité globale



16. D'après les données du registrarat, Travaux du comité et recommandations, Sous-Comité des Allophones, Collège de Maisonneuve, 1^{er} mai 1986.

Quant à la scolarité des parents, il est très difficile d'en faire des statistiques exactes, à cause du manque de précision au niveau des équivalences entre les cours, mais en moyenne les pères sont quelque peu plus scolarisés que les mères (39% des pères possèdent soit un diplôme universitaire ou l'équivalent du BAC français, contre 30% des mères).

Le graphique présenté en annexe 4 permet de visualiser le degré de scolarité des parents des étudiants, alors que celui présenté en annexe 5 permet de prendre connaissance du métier exercé par les deux parents dans leur pays et ici. La très grande majorité d'entre eux sinon la totalité étant des réfugiés politiques, ils ont souvent dû renoncer à la fois à leur profession en même temps qu'à leur pays (61 % des pères et 31% des mères oeuvraient là-bas en tant que professionnels ou dans les affaires, contre respectivement 13% et 4% ici, etc.). Les étudiants proviennent donc en général d'un milieu relativement scolarisé, où les parents, les pères surtout, exerçaient en tant que professionnels.

Il semble enfin que le portrait socioculturel des étudiants asiatiques tracé à partir de leurs goûts et loisirs soit sensiblement le même que celui de leurs pairs francophones; il est à remarquer que le nombre d'heures consacré à la lecture en français, pour autant qu'il soit exact, devrait être garant de leur adaptation linguistique à plus ou moins long terme.

Loisirs

Moyenne d'heures de visionnement de la télévision / semaine	→ 7.6
de journaux français lus / semaine	→ 1.6
d'hebdomadaires et de mensuels français lus / mois	→ 1
de livres français lus / mois	→ 1.1
d'heures de loisirs (autre t.v. et lecture) / semaine	→ 8.5
Loisirs: cinéma, musique, magasinage, vidéo, danse, sports (natation, ping pong, badminton, patin à roulettes)	

2.3.2 Description sommaire du vietnamien

Une des difficultés de ma recherche consistait à travailler avec des étudiants qui ne partageaient pas la même langue maternelle. Tel que précisé par les résultats de mon enquête, la langue maternelle de la majorité (65.2%) des étudiants du Sud-Est asiatique ayant participé à mon expérience était le vietnamien, suivi du chinois (21.7%), puis du cambodgien (8.7%) et du coréen (4.3%). Il est à noter cependant que les pays d'Indochine n'étant ni mono-ethniques ni unilingues, ces étudiants étaient souvent polyglottes, puisque 78% d'entre eux parlaient ou connaissaient le vietnamien. Il va sans dire que pour saisir le sens et la provenance de certaines erreurs dues au passage d'une langue austro-asiatique à une langue indo-européenne, il est utile de posséder pour le moins des connaissances

rudimentaires du fonctionnement de la langue de référence de la majorité du groupe, le vietnamien en l'occurrence. Il semble en effet qu'un bon nombre d'erreurs est dû à un calque du rapport logique qui unit les mots dans la langue de départ, c'est-à-dire au transfert des règles de la langue maternelle.

En fait, la structure du vietnamien¹⁷ est relativement simple, puisqu'il n'y a ni déclinaison, ni conjugaison, ni accord (les mots sont invariables). Chaque mot est monosyllabique et peut être prononcé sur un des six tons, le changement de ton entraînant un changement de sens.

Des classificateurs ou spécificatifs sont utilisés devant les noms pour les spécifier. Sans classificateur, le nom désigne la catégorie d'êtres ou de choses en général; avec classificateur, il désigne les individus ou les unités de cette catégorie, le classificateur fonctionnant sous cet aspect un peu à la façon de l'article défini ou de l'adjectif démonstratif. Le classificateur se distingue cependant des déterminants en ce qu'il indique les caractéristiques du substantif qu'il accompagne (les cinq classificateurs principaux s'emploient pour désigner des choses inanimées, des êtres animés ou des choses "mouvantes", des formes effilées, des livres et brochures et enfin, des surfaces planes). La nature des éléments doit toujours être établie en contexte, car plusieurs mots changent de fonction selon leur emploi, ainsi un classificateur peut accompagner un substantif, être employé seul comme pronom ou être suivi simplement d'un autre déterminant. Un même mot peut être utilisé en tant que pronom, numéral (catégorie recoupant l'adjectif indéfini et numéral) ou verbe: " la syntaxe vietnamienne est rigoureusement régie par la position relative des termes en langue parlée"¹⁸. Le phénomène de la représentation (utilisation des pronoms) ressortit aussi d'une logique très différente de celle qui régit notre langue puisque l'attitude, la position sociale, le sexe, l'âge, le degré d'intimité des interlocuteurs font varier l'emploi des pronoms.

Les phrases peuvent être purement nominales, sans aucun verbe. Si elles contiennent un syntagme verbal, celui-ci est toujours à l'infinitif et il ne s'accorde pas avec son sujet. La concordance des temps est réduite au minimum, puisque la notion de présent, passé ou futur est indiquée par un mot ou un petit groupe de mots qui devancent (préverbes) ou suivent (postverbes) le verbe à l'infinitif. Quelques verbes, nommés verbes directifs, peuvent être employés seuls pour indiquer la direction du mouvement ou utilisés comme postverbes et accolés à un autre verbe comme marqueurs de direction. Utilisés en position post-verbale, ils peuvent aussi changer de signification. Enfin, au niveau des mots grammaticaux, les prépositions et conjonctions sont très peu nombreuses, et ce sont de très vagues locatifs qui en font office.

17. Précisons que la plupart des langues orientales semblent posséder des critères distinctifs (absence de marques morphologiques comme les accords, désinences, etc.) analogues à ceux de la langue vietnamienne.

18. Antoni Boulet, *L'Enseignement du français écrit aux Vietnamiens*, Travail présenté au congrès de l'AQFP, 1985.

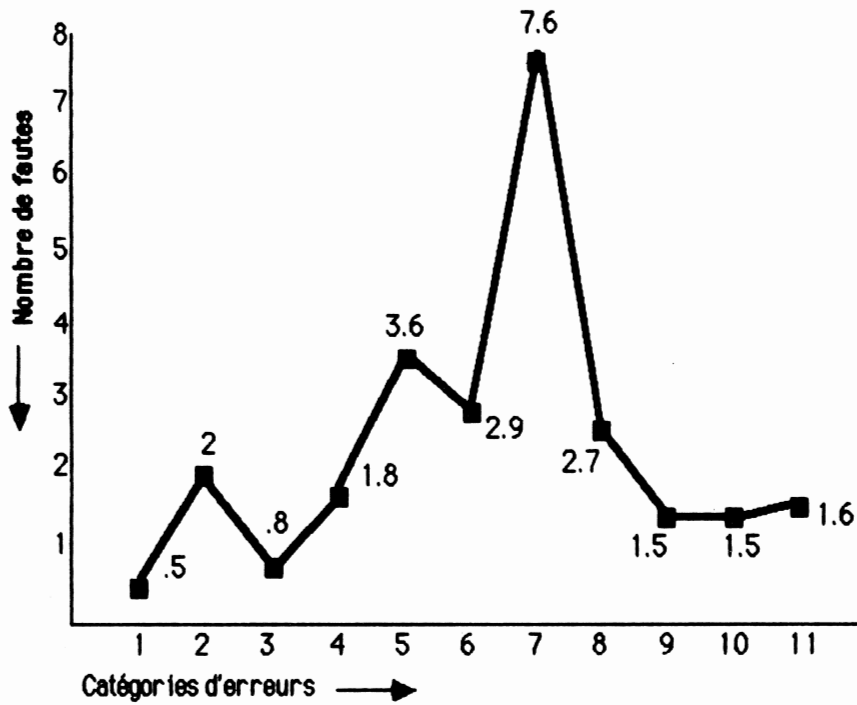
Il semble donc qu'un certain nombre d'erreurs soient imputables au transfert des lois d'organisation de la langue de départ. Cependant, on ne peut naturellement se limiter à cette conception simplificatrice de l'origine des erreurs, qui accorde trop de prix à la traduction littérale, surtout entre langues dont l'organisation morphologique et syntaxique est si différente. "L'analyse des erreurs en langue seconde a montré que les erreurs ne sont pas causées simplement par l'interférence de la langue maternelle, tant s'en faut. Elles sont dues, en grande partie, à des difficultés inhérentes à la langue seconde (par exemple, le genre du nom en français) ou encore à la sur-généralisation c'est-à-dire l'application d'une règle dans une circonstance inappropriée (par exemple, j'ai *metté** ou j'ai *préné** puisqu'on dit bien: j'ai marché, dansé, chanté, parlé, etc.); d'autres erreurs sont difficiles à classifier."¹⁹ C'est d'ailleurs ce processus de sur-généralisation qui est délicat à contrer, puisqu'il faut arriver à saisir les composantes à la fois systématiques et variables qui le caractérisent. Il faut aussi avouer que les explications grammaticales visant à corriger le système erroné mis en place se fondent souvent, elles aussi, sur des sur-généralisations que l'étudiant étranger se fera un plaisir de démonter à la première occasion!

2.3.3 Analyse des données linguistiques

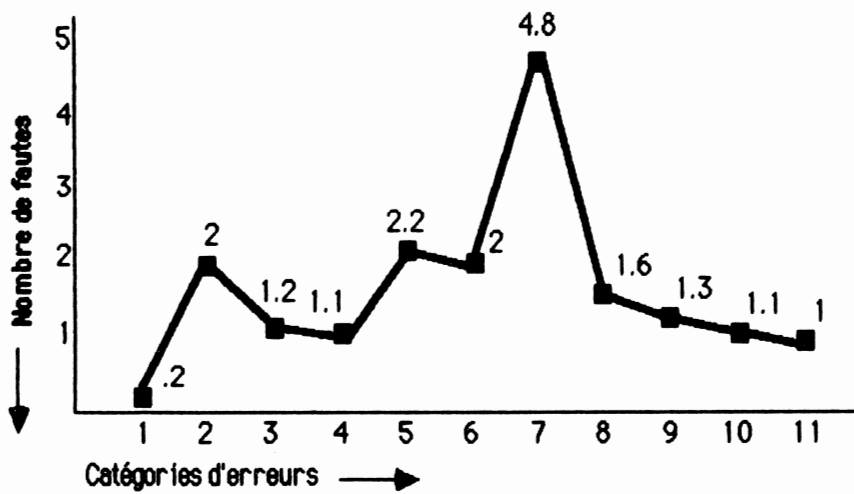
Afin de produire des documents grammaticaux et de développer des banques d'activités pédagogiques orales et écrites adaptées aux difficultés des étudiants, la répartition type des fautes a été examinée durant la première année de recherche. Voici la synthèse des résultats obtenus. Le premier graphique représente la proportion et la répartition caractéristique d'erreurs commises par des étudiants asiatiques en aide individuelle. Ce graphique a été construit à partir de la compilation des erreurs de 71 textes de 150 mots corrigés à l'aide de la même grille de correction. Le second graphique représente la proportion et la répartition caractéristique d'erreurs commises par des étudiants asiatiques bénéficiant à la fois de l'aide individuelle et d'ateliers en français écrit et oral. Il a été construit à partir de la compilation de 207 textes de 150 mots, corrigés à l'aide de la grille de correction présentée en annexe 6, à laquelle il faut se référer pour avoir un aperçu exhaustif du contenu des catégories d'erreurs correspondant aux chiffres inscrits à l'horizontale dans la figure. En voici cependant un résumé:

1 Verbes pronominaux	7 Syntaxe
2 Concordance des temps	8 Ponctuation
3 Accord des verbes	9 Orthographe
4 Article	10 Sémantisme
5 Accord du groupe du nom	11 Typographie
6 Prépositions	

19. Cécile Tardif, *Le rôle de l'erreur dans l'apprentissage des langues*, Bulletin de l'AQEFLS, vol. 3, n° 1, 1981, p. 18.



Répartition type des fautes dans un texte d'étudiant asiatique en aide individuelle



Répartition type des fautes dans un texte d'étudiant asiatique en aide individuelle et en ateliers

En examinant ces deux courbes, on se rend compte que la répartition type des fautes dans un texte d'étudiant asiatique reste la même quelle que soit la formule pédagogique utilisée (aide individuelle ou aide individuelle + ateliers écrits et oraux), mais que c'est plutôt la proportion de fautes qui varie quand on inclut un volet oral dans l'enseignement du français.

On remarque donc que la catégorie qui "remporte la palme" est celle des erreurs de syntaxe. Afin de juger de la complexité des problèmes syntaxiques, il serait peut-être bon, à ce propos, de jeter un coup d'œil au texte²⁰ de l'étudiant asiatique inclus en annexe 7. Ce texte a été choisi pour sa représentativité, tant au point de vue du nombre de fautes que de la nature de celles-ci. Étant donné le fait qu'il est très difficile pour un étudiant de corriger un texte qui contient un très grand nombre de fautes syntaxiques de tous genres, il m'a donc semblé pertinent, au cours de la seconde année de recherche de faire un relevé exhaustif des erreurs et d'effectuer une classification rigoureuse de celles-ci, afin, entre autres, de perfectionner la grille de correction en la précisant, surtout au niveau syntaxique (voir section 3.1).

D'après les données du relevé des erreurs syntaxiques, 72.8% des erreurs de syntaxe seraient liées à des fautes d'utilisation des "charnières", c'est-à-dire des prépositions, des conjonctions ou des pronoms relatifs (394 erreurs de charnières sur 541 erreurs syntaxiques), alors que les erreurs d'utilisation des pronoms compteraient pour 8.3% des autres erreurs syntaxiques (45 erreurs de pronoms sur 541 erreurs syntaxiques). Donc, si on tient compte du fait qu'environ 81.1% des erreurs de syntaxe sont liées à une mauvaise utilisation des charnières ou des pronoms, il reste environ 19% d'erreurs syntaxiques qui sont plus difficiles à classer et qui regroupent pêle-mêle des inversions fautives, une mauvaise hiérarchisation des propositions, un manque d'uniformisation dans les énumérations, des expressions idiomatiques déformées, un emploi de synonymes en contiguïté, des fautes de négation, des ellipses incongrues, ainsi que, sans doute, des fautes de traduction littérale, etc.

Les erreurs de genre et de nombre viennent ensuite en seconde place, sans doute parce qu'en vietnamien et en chinois, les accords en genre et en nombre n'existent pas et que, par le fait même, l'étudiant semble éprouver de la difficulté à appliquer la règle des accords de façon uniforme, sans parler du fait qu'il trouve fastidieux de toujours avoir recours au dictionnaire pour chercher le genre d'un mot. Viennent ensuite les erreurs de ponctuation (souvent liées à des erreurs syntaxiques), de concordance des temps (les règles de concordance des temps, connues d'instinct par les natifs francophones sont d'un apprentissage particulièrement ardu pour les Asiatiques) et d'articles. Suivent, dans une proportion moindre, les erreurs de typographie, d'orthographe d'usage, de sémantisme, puis d'accord des verbes et de verbes pronominaux.

20. La correction de ce texte, effectuée avec la version de la grille qui est présentée à la section 3.1, et le rapport de correction de ce texte figurent en annexes 8 et 9.

2.4 Réflexions sur les modalités d'évaluation

Voici quelques suggestions pratiques sur des modalités possibles d'évaluation dans le cadre d'un cours de français langue seconde.

Dans le cadre d'un cours privilégiant une approche individuelle par le biais de l'accès à l'écriture, il faudrait que l'étudiant rédige un minimum de cinq à six textes, en classe ou à la maison. Ces textes, corrigés au fur et à mesure par le professeur à l'aide d'une grille de correction, peuvent être intégrés au système d'évaluation et servir à remplacer les tests, souvent fort artificiels et somme toute peu significatifs.

Voici un exemple de la façon dont on peut procéder au niveau de la notation des textes. On peut enlever un nombre donné de points par faute sur 150 mots (l'étudiant compte ses mots et fait un trait oblique après 150 mots). Ainsi, un texte contenant 25 erreurs vaudra 63% si on enlève 1.5 par faute. On peut aussi graduer le nombre de points retranchés selon la catégorie d'erreur de la grille de correction. Par exemple, une erreur de catégorie 1 fera perdre 1 point à l'étudiant, mais une erreur de catégorie 5 lui fera perdre 2 points, etc.

La note de chaque texte est ensuite reportée sur 10. On peut alors additionner les cinq meilleurs résultats du dossier écriture afin d'obtenir une note sur 50 et réserver 10% à l'évaluation du progrès. Le reste de la note peut servir à noter la compétence de communication orale de chaque étudiant-e.

Le progrès de chacun peut se mesurer en répartissant les résultats obtenus pour chacun des textes en deux tranches égales, soit A : les trois premiers résultats et B : les trois derniers résultats (si on a un nombre impair de textes, on peut laisser de côté le résultat du premier texte ou celui du dernier). On fait ensuite la moyenne des résultats en A, puis celle des résultats en B. Le progrès peut alors être noté sur 10 en appliquant la formule suivante:

$$\frac{A + B}{2} + (B - A) \cdot 2$$

Moyenne des résultats + indice du progrès x 2

Par exemple, un étudiant n'ayant pas progressé et dont les résultats seraient 8.4/10 en A et 7.8/10 en B, obtiendrait 6.9/10 comme mesure du progrès : $(8.4 + 7.8) \div 2 + (7.8 - 8.4) \times 2 = 6.9$

Cette mesure du progrès est intéressante dans la mesure où elle permet de donner une chance à l'étudiant faible qui a fait du progrès, tout en ne pénalisant pas ceux qui sont relativement forts. D'autres formules du genre peuvent naturellement être aussi valables et servir à mesurer le progrès.

Quant à l'évaluation du volet oral, elle est plus complexe, car les paramètres de la notation sont souvent subjectifs, étant donné les multiples composantes de l'expression orale. Les critères selon lesquels on choisit de noter la prestation orale de l'apprenant dépendent des objectifs fixés au préalable par l'enseignant. Désire-t-il noter la compétence linguistique stricto sensu (prononciation, accentuation, intonation, maîtrise des structures grammaticales, connaissance lexicale, aisance de l'expression) ou la compétence de communication (l'aptitude à faire usage de la compétence linguistique en situation d'interaction)?

Je laisserai aux docimologues le soin de se pencher sur la délicate et idéale évaluation objective des performances de l'étudiant en langue étrangère, mais je soulignerai tout de même l'importance de l'évaluation continue dans le cadre de l'enseignement de la langue orale, car c'est la performance globale de l'étudiant qu'il convient de noter plutôt que sa maîtrise de tel ou de tel élément ou structure isolés. Soulignons par ailleurs qu'il ne me semble pas adéquat de chercher à évaluer séparément la compréhension et l'expression orales, puisque ces deux capacités sont interreliées.

Plusieurs types d'activités peuvent donc servir à évaluer les étudiants, allant du conventionnel entretien guidé à l'exposé sur des sujets prédéterminés ou non, en passant par des jeux de rôles où la situation, les rôles, le canal de communication et les intentions de communication seront définis avec autant de précision que possible et choisis en fonction des intérêts et motivations du groupe (on peut, par exemple, demander à trois étudiants de s'identifier à deux spectateurs de hockey qui prennent pour un club différent et qui essaient d'initier au jeu, à leur façon et selon leur point de vue, un troisième spectateur qui n'y connaît rien, etc.). Il est en effet intéressant de reproduire des conditions de situations réelles d'utilisation de la langue afin de juger la capacité de l'étudiant de réussir un échange tout en prouvant son aptitude à discerner les intentions de son interlocuteur et à respecter certaines normes conventionnelles. On peut aussi utiliser des enregistrements (critiques radiophoniques de spectacles, actualités, "sketchs" radiophoniques, échanges entre natifs, etc.) et évaluer les étudiants en leur posant des questions précises sur le contenu de l'enregistrement (données ponctuelles, nature du texte oral: expressif, informatif, persuasif, etc.) ou en leur proposant d'effectuer des activités à partir de ces textes (inscrire des informations entendues dans une grille donnée, produire individuellement ou à deux une suite au document oral, etc.).

Pour pallier les problèmes de la subjectivité de l'évaluation, il est souhaitable de noter séparément la correction de l'énoncé et son adéquation communicative. On peut, à cet effet, se construire

une grille d'évaluation qui contient une liste de critères jugés importants. La grille²¹ suivante propose des critères de notation, qui peuvent naturellement varier en fonction des objectifs poursuivis.

Compé- tence	Correction formelle	Lexique	Prononciation et intonation	Adéquation communicative
A	La formulation est parfaite ou à peu près (2 fautes morpho-syntaxiques et moins).	Le vocabulaire est riche, varié et employé à bon escient (2 fautes lexicales et moins).	La prononciation et l'intonation sont remarquables (2 fautes phonétiques et moins).	Le choix des énoncés est sûr et correct, permettant une communication sans problèmes
B	La formulation est correcte à quelques exceptions près sur le plan morpho-syntaxique (de 3 à 5 fautes).	Le vocabulaire est correct et bien employé à quelques exceptions près (de 3 à 5 fautes).	La prononciation est correcte, mais il y a de légères interférences de la langue maternelle (de 3 à 5 fautes).	Le choix des énoncés est inhabituel en plusieurs endroits, sans gêner toutefois la réussite de la communication
C	La prestation orale contient des fautes morpho-syntaxiques qui brouillent parfois la compréhension des énoncés (de 6 à 10 fautes).	Le vocabulaire est approximatif et employé souvent hors contexte (de 6 à 10 fautes).	La prononciation présente des fautes fréquentes, mais elle n'exige pas une concentration extraordinaire de l'auditeur (de 6 à 10 fautes).	Le choix de l'expression est inhabituel. L'auditeur en vient à se demander s'il a bien compris.
D	De nombreuses fautes morpho-syntaxiques nuisent à la compréhension des énoncés. Il faudrait, dans une situation réelle, questionner le locuteur pour savoir ce qu'il a voulu dire (10 fautes et plus).	De nombreuses fautes lexicales nuisent à la compréhension des énoncés (10 fautes et plus).	La prononciation est déficiente et exige une très grande concentration de la part de l'auditeur (10 fautes et plus).	La communication est brouillée, le choix des énoncés étant inadéquat.

21. Cette grille est inspirée des séries de consignes de notation de l'oral de trois tests modèles européens, le Threshold Level, le VHS-Zertifikat et le R.S.A., et des critères établis par Sibylle Bolton, dans Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Hatier-Crédif, Paris, 1987.

Cette grille d'évaluation permet donc de noter l'ensemble de la performance de l'étudiant. Il va sans dire que le nombre de fautes qui caractérise chaque niveau de compétence n'apparaît ici qu'à titre indicatif et dépend du niveau des étudiants. Un certain nombre de points peut correspondre à chaque niveau de compétence, quel que soit le critère envisagé. Par exemple, pour une évaluation sur 20, on attribuera 5 points pour le niveau A, 4 points pour le niveau B, 3 points pour le niveau C et 1 ou 2 points pour le niveau D. On peut aussi choisir de privilégier tel critère par rapport à tel autre. Dans une telle optique, on choisira, pour une évaluation notée sur 100, d'accorder par exemple 35 points à la correction formelle ainsi qu'à l'adéquation de la communication et de consacrer 15 points au lexique ainsi qu'à la prononciation. On pondérera ensuite en conséquence les divers niveaux de compétence.

Il va sans dire qu'un tel mode d'évaluation n'élimine pas toute subjectivité de la part du correcteur, mais disons qu'il pose des balises objectives sur le chemin de la subjectivité! Précisons enfin qu'un tel mode de notation présuppose que le temps consacré à l'exercice oral soit délimité de façon précise. Dans le contexte de l'évaluation continue, étant donné la difficulté d'évaluer simultanément tous les critères établis, on pourra choisir de remplir par étape la grille d'évaluation de chaque étudiant. Un exercice donné servira alors à évaluer deux des aspects de la grille, alors qu'une autre activité permettra de noter les deux autres aspects, etc.

2.5 Suggestions au niveau de l'animation des ateliers

Des ateliers de français axés sur la langue écrite et destinés aux étudiants asiatiques ont été expérimentés durant cette recherche. Certaines techniques ont été développées par ma collègue de travail, Louise Desjardins, et expérimentées conjointement. Ces techniques pourraient sans doute être utilisées dans le cadre de cours de français écrit ou de français langue seconde.

Globalement, le programme des ateliers recoupe la grille de correction et il variait quelque peu selon les sessions. Chaque atelier portait sur un des thèmes grammaticaux suivants: l'article, le genre et le nombre du groupe du nom, les déterminants (le comparatif et le superlatif), le pronom, l'accord du verbe, le passé composé et l'imparfait, les modes indicatif et subjonctif, la concordance des temps, le pronom relatif et la conjonction de subordination, la conjonction *si*, les propositions et la ponctuation. De plus, quelques activités orales et du travail sur des textes littéraires ont permis de varier l'approche à quelques reprises.

En règle générale le principe de fonctionnement suivant a été adopté: les étudiants doivent

rédigé un texte de 100 à 150 mots, puis repérer certains éléments dans leur texte (par exemple, les articles ou les noms et les déterminants, ou les noms et les pronoms, ou les verbes), vérifier les accords du groupe de mots repérés, puis corriger avec un coéquipier leurs textes et analyses. L'ensemble du travail est vérifié par les professeurs ou par le professeur et le moniteur. Le texte est ensuite corrigé à l'aide de la grille de correction pour Asiatiques. Par la suite, une synthèse des difficultés rencontrées au niveau de l'analyse est faite en groupe.

Ex. Plan de travail individuel sur l'article

1. Écrire à **double interligne** un petit texte d'environ 100 mots, qui commence par:
"Quand j'arrive au collège..."
2. Dans ce texte:
 - encadrer les **noms**;
 - souligner d'un trait les **articles définis**;
 - souligner de deux traits les **articles indéfinis**;
 - souligner d'un trait ondulé les **articles partitifs**.
3. Vérifier les accords du groupe du nom.
4. Comparer ce travail avec celui d'un co-équipier ou d'une co-équipière et noter les questions concernant les problèmes non résolus.

La même façon de procéder peut être employée pour l'étude des propositions, à ceci près que les étudiants doivent utiliser la schématisation pour représenter les propositions et leur enchaînement dans leur texte. Les propositions doivent être soulignées et présentées sur différents paliers selon leur nature. Ainsi, une indépendante sera placée au même niveau qu'une principale, mais séparée de celle-ci par un trait vertical. Les subordonnées seront plus basses que la principale et reliées à celle-ci par un symbole différent selon qu'il s'agit de subordonnées relatives ou de subordonnées conjonctives. Une subordonnée dépendant d'une autre subordonnée, qui est alors principale par rapport à celle-là, devra naturellement être située sur un palier inférieur que la subordonnée dont elle dépend.

_____ = Proposition

- = Proposition subordonnée complément du nom
- △ = Proposition subordonnée c.o.d
Proposition subordonnée c.o.i.
Proposition subordonnée c.c.
Proposition subordonnée sujet
Proposition subordonnée attribut

Ex.: Le livre que je lis ne me plaît pas.



Quand on a des problèmes, on pose des questions.



Lorsqu'on part en vacances dans un pays qui nous plaît, on croit qu'on se reposera et qu'on reviendra en forme pour passer l'hiver.



Que tu viennes me voir quand tu es en ville me réjouit et me flatte.



Cette façon de schématiser l'enchaînement des propositions aide habituellement les étudiants à saisir certaines erreurs de syntaxe qu'ils commettent habituellement (phrase sans principale, subordonnées non coordonnées, principale non terminée lorsqu'interrompue par des subordonnées, etc.). On peut donc proposer d'appliquer cette schématisation aux propres textes des étudiants.

Ex.: Plan de travail individuel sur la syntaxe

1. Écrire à double interligne un petit texte d'environ une demi-page, qui commence par:
"J'ai rencontré un homme qui m'a dit que..."
2. Dans ce texte:
 - encercler les **verbes conjugués**;
 - faire les schémas des propositions sous celles-ci en utilisant les symboles suivants:
pronoms relatifs = □
conjonctions de subordination = ▷
3. Vérifier si chaque phrase est syntaxiquement correcte: chaque subordonnée doit être reliée à une principale.
4. Comparer ce travail avec celui d'un co-équipier ou d'une co-équipière et noter les questions concernant les problèmes non résolus.

Cette formule d'ateliers est intéressante par son dynamisme et son respect du rythme d'apprentissage propre à chaque étudiant. De plus, le fait d'intégrer aide individuelle, travail d'écriture, aide entre pairs et rencontre en petit groupe semble être particulièrement apprécié. Cependant, il s'agit là d'une approche qui requiert la participation de deux animateurs, afin que les étudiants n'aient pas à attendre trop longtemps avant d'obtenir les explications nécessaires ou la correction de leur texte. On peut souligner l'intérêt de travailler avec un moniteur de même origine que les étudiants. Ainsi, un moniteur vietnamien fort en français écrit m'a assistée dans une session d'ateliers, ce qui a parfois permis de comprendre l'origine de certaines erreurs dues à des courts-circuits linguistiques par interférence de la langue première.

Ces ateliers peuvent servir à recueillir des observations intéressantes sur les problèmes linguistiques des étudiants. Par exemple, pour un atelier portant sur le groupe du verbe, les étudiants devaient composer un texte à partir de la phrase initiale suivante: " Quand j'arrive au collège, je...". Tous les étudiants ont alors rédigé un texte au passé, ce qui a permis de constater qu'il y avait confusion dans leur esprit entre l'adverbe et la conjonction quand, puis entre le présent et le passé. En résumé, les étudiants asiatiques, saisissant mal l'aspect itératif du présent, ont cru qu'on leur posait une question sur leurs débuts au collège et ils ont pour la plupart pris la peine de préciser la date de leur première session, répondant à la question *quand?* Le recueil de tels faits est intéressant puisqu'il permet d'orienter la façon de présenter les explications, ainsi que le choix des activités.

Pour varier l'approche, on peut aussi dresser une liste de problèmes caractéristiques des étudiants et rédiger un texte à l'aide de cette liste. On demandera ensuite aux étudiants de justifier l'emploi ou l'orthographe grammaticale de tel ou tel mot à l'aide de sa grammaire ou des documents qui lui ont été remis. Ce type d'exercice de synthèse permet de vérifier l'intégration de la matière abordée dans le cadre des ateliers.

Ex. Liste de difficultés grammaticales à intégrer dans le texte

- | | |
|--|---|
| 1. article partitif + nom abstrait | 8. utilisation d' <i>être</i> dans le passé composé d'un verbe pronominal |
| 2. <i>pas de</i> | |
| 3. article défini + action sur partie du corps | 9. imparfait / passé composé |
| 4. <i>un-e des plus</i> | 10. futur / conditionnel |
| 5. <i>mon</i> + nom féminin + voyelle | 11. accord du participe passé |
| 6. nom en <i>isme</i> | 12. verbe + préposition |
| 7. utilisation de <i>en</i> | 13. conjonction de subordination + subjonctif |
| | 14. emploi du pronom relatif |
| | 15. utilisation de la virgule |

Ex. Plan de travail individuel (synthèse)

1. Avec un co-équipier ou une co-équipière, justifiez l'utilisation des mots en gras. S'il s'agit d'un article, expliquez pourquoi il est employé, s'il s'agit d'un verbe, justifiez le mode et le temps employés, etc.
2. Notez les problèmes non résolus et les difficultés rencontrées.

Chère Thi Than,

Il y a longtemps que je voulais (1) t'écrire, mais j'avoue que j'ai été quelque peu paresseux. J'espère que tu m'en (2) excuseras (3) et que tu ne m'en tiendras pas rigueur.

L'hiver s'achève et je m'en réjouis. J'ai de la (4) difficulté à me concentrer sur mes travaux scolaires, mais je n'ai pas encore d'(5)échec, ce dont (6) je suis assez fier. Et toi, comment vont tes études? J'imagine que, comme d'habitude, tu es une des (7) meilleures de ta concentration. Les textes que tu m'as envoyés(8) m'ont aidé à faire mon travail sur le féminisme(9) et m'ont fait réfléchir, bien que je ne sois (10) pas convaincu de tous les arguments avancés..

Tu trouveras que je fais du coq à l'âne, mais je tiens à (11) te donner des nouvelles de ton amie (12) Mai. Elle s'est cassé (13) la (14) jambe en faisant du ski, mais elle est maintenant sur pied et plus en forme que jamais. À l'avenir, (15) elle se contentera de sports moins dangereux comme le badminton ou le tennis.

Oups, je t'écris pendant mon cours de maths, le prof circule dans les allées. Je dois te quitter.

Bye! Réponds-moi vite!

Ton grand ami devant l'éternel, Doan

Au niveau de l'animation des ateliers axés davantage sur la langue parlée, notons simplement que le choix des activités, surtout si elles sont orientées vers le communicatif, doit être fait en autant qu'il se peut en fonction des caractéristiques la clientèle. " (...) certaines ethnies (en particulier les Asiatiques) ont un comportement très particulier lié à leur culture qui les rend réticents à participer aux activités de classe, une certaine agressivité, l'affirmation de soi, des traits valorisés dans la

culture occidentale et dans la salle de classe, sont en fait perçus négativement en Asie.²² Il faut alors doser certaines activités qui font appel à l'extroversion et surtout apprivoiser l'anxiété des étudiants qui ont peur d'être ridiculisés à cause de leur incapacité de communiquer adéquatement leurs idées.

Pour ne pas bloquer l' "intention de communiquer"²³ des étudiants, il convient sans doute de varier les techniques de correction orale. La correction a un rôle important dans les ateliers de français langue seconde, car l'étudiant qui s'y inscrit est habituellement très motivé et cherche à améliorer rapidement son expression et c'est, entre autres, par approximations successives qu'il y parviendra. La correction en différé, une technique très utilisée en enseignement de la langue seconde, reste sans doute un des modes d'intervention les mieux adaptés, car l'enseignant n'intervient qu'après coup afin de ne pas interrompre l'acte de communication. Soulignons enfin l'intérêt d'intégrer la correction des erreurs aux activités d'apprentissage pour en arriver à une "pédagogie de l'erreur". Pour ce faire, on peut, par exemple charger un étudiant de détecter les erreurs qu'il perçoit dans les énoncés des étudiants en situation ou enregistrer tel échange et demander aux étudiants d'effectuer une auto-correction après l'écoute de la bande, etc. Il importe cependant, en règle générale, de sélectionner les erreurs à corriger et surtout d'éviter le harcèlement par la correction !

22. Alison d'Anglejean, Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire: Une étude dans le contexte québécois, Centre international de recherche sur le bilinguisme, publication B-101, Québec, p.83.

23. Ce concept a été développé par Daniel Coste, Bulletin de l'ACLA, 1974.

3. MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Les pages qui suivent contiennent tout le matériel d'appoint qui a été fabriqué à partir des données recueillies dans le cadre du Service d'aide individuelle et des ateliers de langue seconde, soit une grille de correction pour Asiatiques (section 3.1), un recueil d'activités (section 3.2) à intégrer à l'enseignement du français langue seconde en ateliers ou en cours et enfin, des documents grammaticaux fabriqués à partir des difficultés propres des étudiants asiatiques (section 3.3).

La grille de correction présentée à la page suivante tient donc compte des données linguistiques analysées; elle a connu maintes versions et cette dernière version semble la plus opérationnelle. Elle peut sans doute être remaniée et adaptée aux besoins d'autres allophones. Soulignons que, lors du remaniement d'une grille, il est bon de songer à l'uniformiser en tenant compte de la codification adoptée dans la grille pour francophones du Service d'aide où elle est employée. Il faut en effet que l'enseignant ou le moniteur puisse utiliser parallèlement les deux grilles, soit la grille pour francophones et la grille pour allophones, sans avoir à retenir deux codes différents. Les catégories d'erreurs ne seront naturellement pas les mêmes d'une grille à l'autre, mais ces grilles devraient être conçues selon une même logique et si certaines catégories d'erreurs sont communes, elles devraient porter le même numéro. La nouvelle version de la grille de correction pour Asiatiques et la grille de correction pour francophones²⁴ utilisée au Collège de Maisonneuve ont donc été uniformisées dans la mesure du possible.

Au début de la grille figurent des symboles qui indiquent la nécessité de changer un mot, d'enlever un mot, d'en ajouter un ou de déplacer un ou des mots. Ces symboles peuvent être utilisés principalement pour les erreurs d'articles, de pronoms, de charnières, de construction de phrases, de ponctuation et de typographie. On indique alors au-dessus du mot qui contient l'erreur le nombre correspondant à la catégorie d'erreur commise et on joint à ce nombre un de ces symboles, selon le type d'erreur. À titre d'exemple, ont été joints en annexe 7 un texte d'étudiant asiatique, le corrigé effectué à l'aide de la grille et le rapport de correction, dont une copie est remise à l'étudiant et une copie conservée au Service d'aide.

Les grandes catégories de cette grille de correction (article, pronom, genre et nombre, etc.) ont été utilisées pour classer les documents de grammaire²⁵ que l'on remet à l'étudiant selon ses difficultés. Enfin, la première partie de la section sur les activités pédagogiques comprend les activités communicatives, suivies des activités classées selon les grandes catégories de la grille de correction.

24. Voir annexe 10.

25. 5 documents produits par Mme Louise Desjardins, responsable du SIFE, ont été intégrés, afin de compléter la banque de documents. Il s'agit des documents suivants: *Comment fonctionne la phrase française*, *Le pronom*, *L'ABC des participes passés*, *Les terminaisons des 3 groupes de verbes*, *Comment trouver le sujet et le cod.*

3.1 Grille de correction pour Asiatiques

Grille de correction pour Asiatiques

30



= à changer



= à enlever



= à ajouter



= à déplacer

1- Article et pronom

1 A = article à vérifier

- Éviter la confusion entre les articles définis (**le, la, les**) et indéfinis (**un, une, des**).
- Employer le partitif lorsque nécessaire (**du temps, de la tarte**).
- Employer ou omettre l'article de façon uniforme et adéquate.

1 P = pronom à vérifier

- Vérifier l'emploi du pronom (démonstratif, indéfini, interrogatif, personnel, possessif)

2- Genre et nombre

- Vérifier dans le dictionnaire si le nom est **masculin** ou **féminin**.
- Accorder en **genre** (sing. / plur.) le déterminant et/ou l'adjectif avec le nom.
- Accorder en **nombre** (masc. /fém.) le déterminant et/ou l'adjectif avec le nom.
- Vérifier si le **pronom** remplace un nom écrit précédemment et l'accorder.

3-Accord et forme

3 A = accord du verbe à vérifier

- Trouver le **sujet** du verbe et accorder le **verbe** avec son **sujet**.
- Dans les temps composés, bien accorder le **participe passé**.

3 F = forme du verbe à vérifier

- Conjuguer correctement le verbe.
- Employer le verbe au **temps** et au **mode** qui conviennent dans le texte.
- Vérifier l'emploi des auxiliaires **avoir** ou **être**.
- Ne pas confondre l'infinitif en **-er (vendre)** et le participe en **-é (vendu)**.
- Chercher dans le dictionnaire si ce verbe doit être utilisé à la **forme pronominale**.

4- Charnières: prépositions, conjonctions et pronoms relatifs

- Chercher quelle préposition appelle l'**adjectif** ou le **verbe** qui précède.
- S'assurer que la **proposition subordonnée** est rattachée à la **principale** par:
 - une conjonction (**quand/que/lorsque/comme/si/tandis que...**)
 - un pronom relatif (**qui/que/quoi/dont/où/lequel...**)

5- Construction de phrase

- S'assurer qu'il y a un **verbe conjugué** dans chaque **proposition**.
- Mettre tous les éléments nécessaires à la compréhension de la phrase.

6- Ponctuation

- Employer le **point**, la **virgule**, le **point-virgule**, etc. de façon adéquate.

7- Orthographe

- Trouver dans le dictionnaire comment écrire correctement ce mot.

8- Sens du mot

- Employer le mot exact.

9- Typographie

- Veiller à utiliser adéquatement les guillemets, les majuscules, les accents, etc.

Le nom

Le verbe

La syntaxe

Les codes

3.2. Activités pédagogiques

Activités communicatives

32

Objectifs	Volet	Activité	Description
Créer un texte à partir d'images; explorer l'imaginaire.	Écrit	Exercice lacunaire	<p>La b.d. muette</p> <p>Une bande dessinée est amputée de son texte. Les étudiants, répartis en petits groupes, doivent composer un texte sous la bande dessinée ou dans les bulles vides. Comparer les diverses versions et choisir en classe la meilleure version. Les bandes dessinées du type Brétecher se prêtent particulièrement bien à ce type d'exercice.</p>
Reconstituer un récit à partir du sens des images; rédiger un texte.	Écrit	Exercice de recomposition/ exercice lacunaire	<p>La b.d. en pièces</p> <p>Une bande dessinée est découpée case par case. Les étudiants, répartis en sous-groupes, doivent placer les images en ordre et composer un dialogue ou rédiger l'histoire. On fait circuler les diverses versions obtenues.</p>
Sensibiliser les étudiants à la différence culturelle; échanger sur les modes de vie; développer le sens de la synthèse.	Oral	Exercice de communication	<p>Le Québec, mode d'emploi</p> <p>Choisir une rubrique portant sur un aspect géographique (villes, cours d'eau, montagnes), historique (personnages célèbres, dates importantes) ou culturel comme tel (arts graphiques, littérature, musique, chansons, langue, éducation, cuisine, tourisme...), selon l'intérêt des étudiants. Demander aux étudiants de fournir à tour de rôle trois noms d'éléments qui appartiennent à cette rubrique. Les faire écrire au fur et à mesure au tableau, jusqu'à concurrence d'une cinquantaine. Faire établir une sélection en groupe ou en sous-groupes afin de réduire cette liste aux dix éléments les plus caractéristiques. Faire en sorte que les étudiants justifient leurs choix.</p>
Stimuler la spontanéité des étudiants, explorer des solutions, enrichir le vocabulaire.	Écrit/ oral	Exercice de communication	<p>Le remue-méninges</p> <p>Exercice classique de brainstorming. Demander aux étudiants de rédiger chacun deux sujets de discussion bien délimités. (Ex.: <i>Comment se débarrasser de sa belle-mère?</i> ou <i>Comment réduire la pollution?</i>). Diviser la classe en sous-groupes et répartir les sujets entre ceux-ci. Chaque étudiant doit proposer oralement au moins une courte réponse pour un sujet donné. Les solutions sont notées au fur et à mesure par un secrétaire dans chaque groupe. Un consensus doit être fait et les deux meilleures solutions pour chaque sujet doivent être retenues. Une mise en commun des résultats est ensuite effectuée. Ce jeu peut aussi s'effectuer à partir d'un mot, d'un thème, d'une couleur, d'un son, etc.</p>
Explorer le non-verbal et mettre en valeur l'importance de l'intonation dans la communication.	Oral	Exercice de communication	<p>Passe-moi le sucre</p> <p>Cet exercice s'inspire de la pratique théâtrale de Stanislavski. Il s'agit, à partir de l'émission d'un message tout simple (ex.: <i>Passe-moi le sucre</i>), d'exprimer la plus grande gamme d'émotions et d'attitudes possible (angoisse, colère, stress, amour, joie, peur, dédain, regret...). Chaque étudiant doit prononcer la même réplique de façon différente afin de suggérer une attitude donnée. Les autres étudiants doivent deviner de quoi il s'agit et peuvent même proposer un sous-texte adapté.</p>

Objectifs	Volet	Activité	Description
Apprendre à formuler des définitions précises et à utiliser le mot juste. Explorer les rapports signifiant-signifié.	Écrit	Exercice de rédaction	<p>Le jeu du dictionnaire</p> <p>Ce jeu classique consiste en la rédaction de définitions de mots. Un étudiant, dans chaque sous-groupe, choisit un mot supposé inconnu dans le dictionnaire et copie sa définition. Les autres étudiants rédigent une définition de ce mot sur une feuille mobile. Les diverses définitions sont lues par le premier étudiant. On doit ensuite choisir la définition la plus vraisemblable.</p>
Compléter un texte; développer l'imagination.	Écrit	Exercice de rédaction/ exercice lacunaire	<p>Le corps du récit</p> <p>On choisit un texte assez court, qu'on ampute du paragraphe central. Les étudiants, soit individuellement soit en groupe, doivent compléter le texte. On lit les diverses versions en classe, de même que la version originale.</p> <p>Une variante de cet exercice consiste à faire de même avec une bande dessinée. On distribue le début et la fin de la bande dessinée à un groupe d'étudiants, et les images du milieu à un autre groupe. Les étudiants doivent compléter le récit. On compare ensuite les versions obtenues.</p>
Associer des éléments à partir d'une structure thématique donnée.	Écrit	Exercice de rédaction et d'association	<p>L'horoscope en délire</p> <p>On passe aux étudiants, regroupés deux par deux, une liste de rubriques d'horoscope tirées de la presse écrite. Chaque équipe choisit, autant que possible, un signe astrologique différent, à partir duquel les membres de l'équipe doivent rédiger un court récit narratif où un personnage évolue dans une situation donnée. L'attitude et les réactions du personnage doivent correspondre aux caractéristiques du signe choisi dans la rubrique d'horoscope. Par exemple, s'il est précisé dans l'horoscope à <u>Gémeaux</u>: " <i>Contrôlez-vous, car vous aurez tendance à vous emporter</i>", les étudiants peuvent décrire un individu en situation de confrontation avec son patron. Les divers récits sont ensuite distribués aux étudiants, qui doivent les associer aux rubriques correspondantes en devinant le signe astrologique du personnage. Une variante de ce jeu consiste à distribuer aux étudiants, d'une part, des listes d'ingrédients et, d'autre part, des recettes de cuisine. Il s'agit pour les étudiants d'associer listes d'ingrédients et recettes.</p>
Analyser les variantes dans la présentation de l'information.	Écrit	Exercice d'analyse	<p>Le journalisme</p> <p>Fournir les photocopies de trois articles portant sur un même sujet d'actualité mais tirés de journaux différents. Les étudiants doivent relever les variantes au point de vue contenu (chiffres, précisions, propos cités, titres...), au point de vue présentation (division du texte en parties, ordre de celles-ci...) et au point de vue des procédés utilisés (humour, répétition, comparaison, synthèse, etc.).</p>

Objectifs	Volet	Activité	Description												
Jouer un texte dramatique, s'exercer à des variations sur un canevas, faire la critique idéologique d'un texte.	Oral	Exercice d'intervention et jeu théâtral	<p>Le meneur de jeu Cet exercice s'inspire du théâtre-forum de Boal. Il s'agit, à partir d'une scène ou d'un acte d'une pièce de théâtre jouée ou lue par un petit groupe d'étudiants, de faire intervenir un meneur de jeu qui interrompt l'action quand celle-ci lui semble receler une injustice sociale (attitude capitaliste, paternaliste, machiste, etc.) ou un non-sens au point de vue dramatique. Le meneur de jeu intervient alors et corrige l'action comme il l'entend. Dès que le meneur de jeu se manifeste, les acteurs se figent aussitôt dans leur pose respective. Ils doivent alors obéir à ses consignes, qui peuvent porter sur la gestuelle (le maître doit s'agenouiller devant le serviteur), sur l'intonation (prononcer telle réplique sur un ton ironique, en pleurs, etc.) ou même sur le texte (sauter telle réplique, la remplacer, etc.). Les groupes jouent un à un avec leur meneur de jeu la même scène ou des scènes différentes. On peut choisir la meilleure représentation en jugeant la performance des acteurs, puis celle du meneur de jeu.</p>												
Sensibiliser l'étudiant au phénomène de distorsion; analyser le passage de l'écrit à l'oral.	Écrit/oral	Exercice de transcription	<p>Le serpent se mord la queue Il s'agit d'une variante du jeu du téléphone. On passe à un étudiant un très court texte (+ - 6 lignes), qu'il doit lire en quelques minutes. On lui demande ensuite de reprendre ce récit oralement, en respectant autant que possible le ton et le point de vue adoptés dans la narration. Les étudiants doivent ensuite transcrire le récit fait par l'étudiant. On compare quelques versions des étudiants et le texte original.</p>												
Élargir le lexique.	Écrit	Exercice de vocabulaire	<p>Le jeu de l'alphabet On demande aux étudiants de tracer sur une feuille un tableau tel que représenté ci-dessous. On choisit des rubriques selon l'intérêt des étudiants. On donne ensuite une lettre de l'alphabet et chaque étudiant doit trouver en moins de X minutes un mot commençant par cette lettre. On peut attribuer un point par mot trouvé et enlever deux points pour chaque mot non trouvé. Les catégories peuvent être variées (sports, vêtements, boissons, aliments, oiseaux, insectes, fleurs, etc.). On peut aussi choisir des catégories grammaticales (noms, adjectifs, verbes, prépositions, etc.).</p> <table border="1" data-bbox="649 1585 1429 1702"> <thead> <tr> <th></th> <th>Pays</th> <th>Villes</th> <th>Fleurs</th> <th>Animaux</th> <th>Chanteurs</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>P</td> <td>Pérou</td> <td>Paris</td> <td>Pivoine</td> <td>Puma</td> <td>Police</td> </tr> </tbody> </table>		Pays	Villes	Fleurs	Animaux	Chanteurs	P	Pérou	Paris	Pivoine	Puma	Police
	Pays	Villes	Fleurs	Animaux	Chanteurs										
P	Pérou	Paris	Pivoine	Puma	Police										
Manier le vocabulaire de façon précise	Oral	Exercice d'observation	<p>Le détective La classe est divisée en sous-groupes. Dans chaque groupe, on désigne un détective, qui doit quitter la classe, puis un criminel, que les autres étudiants examinent attentivement. Le détective revient ensuite dans son groupe. Il pose des questions aux participants pour découvrir le criminel. Tous doivent dire la vérité, sauf le criminel. Le criminel doit être découvert en deux tentatives et en moins de X minutes.</p>												

Objectifs	Volet	Activité	Description																																								
Travailler à partir de la graphie des mots; faire trouver des mots proches par la forme.	Écrit	Exercice d'analogie	<p>Les transmutations</p> <p>On écrit un mot au tableau. Les étudiants doivent écrire sous ce mot un mot nouveau obtenu en changeant une seule lettre. Sous cet autre mot, les étudiants doivent inscrire un nouveau mot obtenu par le même procédé. Le gagnant peut être celui qui a réussi à former le plus de mots en X minutes. On recommence ensuite avec un nouveau mot initial.</p> <p>Ex.:</p> <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><td>F</td><td>o</td><td>i</td><td>s</td></tr> <tr><td>M</td><td>o</td><td>i</td><td>s</td></tr> <tr><td>M</td><td>o</td><td>u</td><td>s</td></tr> <tr><td>T</td><td>o</td><td>u</td><td>s</td></tr> <tr><td>T</td><td>o</td><td>n</td><td>s</td></tr> <tr><td>D</td><td>o</td><td>n</td><td>s</td></tr> <tr><td>D</td><td>a</td><td>n</td><td>s</td></tr> <tr><td>S</td><td>a</td><td>n</td><td>s</td></tr> <tr><td>S</td><td>a</td><td>n</td><td>g</td></tr> <tr><td>G</td><td>a</td><td>n</td><td>g</td></tr> </table>	F	o	i	s	M	o	i	s	M	o	u	s	T	o	u	s	T	o	n	s	D	o	n	s	D	a	n	s	S	a	n	s	S	a	n	g	G	a	n	g
F	o	i	s																																								
M	o	i	s																																								
M	o	u	s																																								
T	o	u	s																																								
T	o	n	s																																								
D	o	n	s																																								
D	a	n	s																																								
S	a	n	s																																								
S	a	n	g																																								
G	a	n	g																																								
Travailler à partir de la graphie des mots; faire trouver des mots proches par la forme.	Écrit	Exercice d'analogie	<p>Combien de mots ?</p> <p>Ce jeu est une variante du précédent. Il s'agit, à partir d'un mot initial, de faire chercher tous les mots qu'il peut contenir en le décomposant et en recombinaut les lettres. Par exemple, le mot <i>soulier</i> contient les mots <i>sou, tier, lu, lue, roule, roules, lie, rue, relu, relus, soue, us, ri, roues, su, sue</i>... Le gagnant est celui qui réussit à former le plus grand nombre de mots en X minutes.</p>																																								
Improviser; explorer l'imaginaire.	Oral	Jeu de rôles	<p>La LNI maison</p> <p>Préparer des sujets d'improvisation et procéder comme à la LNI: diviser la classe en deux équipes. Préciser le nombre de joueurs, le type d'improvisation (parlée, chantée, muette) et le temps alloué à chaque improvisation.</p>																																								
Porter attention au sens des divers segments du dialogue ou du récit.	Écrit	Exercice de reconstitution	<p>Les fils mêlés</p> <p>Distribuer des feuilles photocopiées où figurent deux dialogues de théâtre entremêlés ou deux récits entremêlés. Les étudiants doivent dissocier les deux textes. On peut aussi utiliser comme matériau de base des textes rédigés par les étudiants.</p>																																								
Recoder un message; faire saisir l'importance de l'argumentation.	Écrit	Exercice dirigé de communication	<p>Une question de point de vue</p> <p>Distribuer aux étudiants un article de presse tiré des faits divers. Chaque étudiant doit réécrire l'article selon un point de vue idéologique précis différent (féministe, marxiste, religieux...) ou selon la perspective de tel ou de tel individu impliqué. On peut ensuite demander aux étudiants de lire leur texte en classe. On peut aussi assigner les mêmes point de vue ou perspective à quelques étudiants et comparer les textes produits.</p>																																								

Objectifs	Volet	Activité	Description
Réagir spontanément dans des situations de communication.	Oral	Jeu de rôles	<p>Le jeu de rôles</p> <p>À partir d'une situation conflictuelle ou d'un problème donné, les étudiants (en équipe de quatre ou cinq) doivent jouer une scène. Les rôles peuvent être attribués à chacun ou choisis par les membres de l'équipe. Le jeu de rôles peut s'arrêter quand les étudiants le désirent, dès qu'ils en sont arrivés à un compromis ou qu'ils ont fait un consensus, ce qui exige beaucoup d'écoute et de participation de la part des exécutants. On peut augmenter la difficulté de l'exercice en précisant certains comportements (ex.: tel personnage devra faire montre d'autorité, de sympathie, d'indifférence, etc.). Les jeux de rôles fonctionneront d'autant mieux que les sujets choisis permettront de créer des personnages aux attitudes tranchées.</p> <p>Voici quelques sujets intéressants à exploiter:</p> <p>Le naufrage: Cinq passagers sur un bateau de croisière. Un accident. De la place pour trois dans le canot de sauvetage. Qui doit-on sacrifier?</p> <p>Le suicide: Une femme veut se tuer en se jetant du haut d'un édifice. Un policier, un prêtre, une amie, une inconnue tentent de l'en dissuader. Qui y parviendra?</p> <p>L'alerte à la bombe: Sept passagers dans la classe <i>Affaires</i> d'un Boeing, une hôtesse. Une alerte à la bombe est transmise par le poste de contrôle. L'hôtesse cherche à découvrir le coupable et à le convaincre de ne pas poser de geste fatal.</p> <p>Les terroristes: Un conciliateur, la femme d'un otage, deux terroristes, un otage. Il faut convaincre les terroristes de ne pas exécuter leur otage. Doit-on céder au chantage?</p> <p>L'auto-stop: Une jeune fille de quinze ans annonce à sa famille qu'elle désire faire le tour des États-Unis en auto-stop avec une amie. Ses parents, ses grand-parents, son frère et sa sœur prennent position là-dessus.</p> <p>Le dilemme: Un individu a le choix entre</p> <ul style="list-style-type: none"> ● sauver la vie d'un enfant et se lancer dans le commerce de l'héroïne ou sacrifier la vie de l'enfant mais rester en dehors du monde interlope. ● couvrir son meilleur ami qui a commis une escroquerie ou le dénoncer et trahir une amitié de longue date. <p>Le cocktail de fous: Un cocktail réunit des individus atteints d'obsessions. Chaque obsession particulière a été déterminée à l'avance par des instructions écrites sur une fiche et remises aux exécutants (ex.: l'un se prend pour un roi, l'autre pour un fruit, l'autre est un fétichiste du talon, l'autre considère tout le monde comme des enfants, l'autre se prend pour un savant récipiendaire du prix Nobel, l'autre pour un détective privé, l'autre pour un miroir, etc.). Il s'agit d'échanger avec autrui de la façon la plus naturelle possible. À la fin du jeu, tous les participants doivent identifier l'obsession d'autrui.</p>

...

Objectifs	Volet	Activité	Description 37
Donner son opinion; exprimer son accord, son désaccord.	Oral/ écrit	Exercice de classement	<p>Les naufragés Il s'agit de rédiger individuellement une liste des dix objets les plus utiles à la survie sur une île du Pacifique. Les étudiants se regroupent par équipe de cinq ou de six et, à partir des listes individuelles, établissent une liste collective. On compare ensuite les listes obtenues en équipes. On peut continuer la démarche en établissant, à partir des listes collectives, une liste finale. Le gagnant serait alors celui dont la liste contient le plus grand nombre d'items sélectionnés en dernière étape.</p>
À partir d'un texte journalistique ou d'un court vidéo, dissocier le thème principal des thèmes secondaires.	Écrit	Exercice de synthèse	<p>Les grandes lignes Diviser la classe en petits groupes. Distribuer aux étudiants un article de journal ou faire visionner un court film documentaire ou de fiction. Les étudiants doivent écrire sur une fiche les thèmes principaux repérés dans le document (jusqu'à concurrence de 3 thèmes). Chaque thème doit être détaillé en sous-thèmes (jusqu'à concurrence de trois par thème), qui représentent l'aspect particulier sous lequel est traité le thème principal. Les travaux de chaque équipe sont ensuite présentés et défendus en classe par un membre de chaque équipe.</p> <p>Ex.: Thèmes Sous-thèmes Passages 1. 1. Pareg. 1, 1. 5-10 2. ou la scène de la construction du barrage 3. 2...</p>
Prendre connaissance des abréviations les plus fréquentes en français.	Écrit	Exercice de recomposition	<p>Les annonces classées Choisir des annonces classées rédigées en abréviations (ex.: les annonces classées du <i>Nouvel Observateur</i>). Faire rédiger aux étudiants le texte complet de l'annonce.</p>
Élaborer un court texte en abréviations, explorer le lexique du portrait physique et moral.	Écrit	Exercice de communication (échange épistolaire)	<p>Le partenaire rêvé Faire rédiger par chaque étudiant une annonce classée non signée du type de celle déchiffrée dans l'exercice précédent (recherche d'un partenaire amoureux, d'un compagnon, etc.). Chaque annonce est placée dans une enveloppe et remise à un étudiant qui doit y répondre en adoptant ou non la personnalité du partenaire idéal recherché. L'enseignant doit auparavant noter les noms des correspondants sans divulguer ceux-ci. La semaine suivante, l'enseignant distribue le courrier en remettant la réponse au premier scripteur. L'échange peut se poursuivre encore une semaine. Finalement, les étudiants sont regroupés deux par deux et doivent corriger, à l'aide de la grille de correction, le dernier texte reçu. L'identité des correspondants peut alors être dévoilée.</p>

Objectifs	Volet	Activité	Description
Trouver des principes de classification à partir du sens ou de la forme du mot.	Écrit	Exercice de classification	<p>Le classement</p> <p>Faire choisir dans le dictionnaire deux mots par étudiant. Ces mots doivent être connus de lui. Placer ensuite les étudiants en équipes de cinq et leur demander de classer ces mots selon des critères établis par eux (ex.: sentiment, collectif, objet, abstraction, lieu...). Plusieurs classifications peuvent être obtenues à partir d'une même liste de mots.</p>
Développer la rhétorique de la persuasion.	Oral	Exercice dirigé de communication	<p>Action-réaction</p> <p>Répartir les étudiants par groupes de 6 ou de 7. Distribuer à chaque étudiant un carton <i>Action</i> et deux cartons <i>Réaction</i>. Le premier carton sert à prendre l'initiative d'une discussion, ("Moi, je trouve que...") les deux autres, à réagir à l'avis émis par un étudiant ("Je ne suis pas d'accord parce que..."). Une action peut n'engendrer qu'une réaction, tout comme elle peut en générer plusieurs. Un étudiant qui a donné son avis pose le carton à l'envers sur la table. L'exercice se termine lorsque chaque étudiant a utilisé tous ses cartons. On peut aussi prendre le vote après chaque discussion pour déterminer qui a été le plus persuasif. Le vainqueur du jeu est celui pour qui on a le plus souvent voté.</p>
Permettre d'améliorer le sens de la synthèse; s'entraîner à l'écoute.	Écrit/oral	Exercice de synthèse et d'écoute	<p>L'intrus</p> <p>On distribue les photocopies d'une nouvelle ou d'un conte différent dans chaque équipe de 4 ou de 5 étudiants, qui doivent lire le récit à voix basse. Par une opération de remuement, les étudiants déterminent ensuite les 10 mots-clés du récit. Les étudiants ajoutent ensuite un mot, qui n'est pas trop éloigné du contexte et ils l'insèrent dans leur liste. Lorsque chaque équipe a terminé son travail, un étudiant de l'équipe fait la lecture à voix haute du récit, puis de la liste de mots-clés. Chacun des étudiants des autres équipes doit écrire le mot qu'ils considèrent comme intrus. On procède de même pour tous les récits. L'équipe gagnante est celle où il y a le plus de bonnes réponses au total.</p>
Prendre conscience de la rhétorique de la persuasion	Écrit/oral	Exercice d'analyse et de rédaction	<p>La publicité</p> <p>Demander aux étudiants d'apporter en classe chacun deux annonces au slogan publicitaire innovateur. Les étudiants, en équipes de deux, choisissent la meilleure publicité. Ils font une brève analyse du modèle linguistique utilisé dans cette publicité (rimes, jeux de mots, allitérations, redondance, rythme, etc.) et essaient de le reproduire en créant une publicité qui porte sur un autre produit. Ils doivent donc, à partir d'un modèle linguistique donné, inventer un slogan et rédiger un texte publicitaire qui vante les qualités d'un produit. Les slogans et les textes publicitaires sont ensuite lus en classe et notés par les pairs.</p>

Objectifs	Volet	Activité	Description
Dégager le(s) sens d'une image, d'une pièce musicale ou d'un court texte; comparer les diverses perceptions.	Oral/ écrit	Exercice de synthèse	<p>Les titres</p> <p>Présenter aux étudiants des diapositives ou des images d'oeuvres illustres. Leur demander de suggérer des titres appropriés. Comparer les titres proposés et le titre original. On peut aussi procéder de la sorte à partir d'une oeuvre musicale enregistrée au préalable ou à partir d'un court texte (article de journal, nouvelle...) amputé de son titre.</p>
S'exprimer avec clarté et précision; écouter attentivement l'émetteur d'un message.	Oral/ écrit	Exercice de communication et de rédaction	<p>Les faits divers</p> <p>On demande à chaque étudiant de découper dans les journaux un fait divers qui l'intéresse et de l'apporter en classe. Les étudiants sont regroupés en équipes de quatre ou de cinq. Il s'agit pour eux de découvrir le contenu de chaque fait divers. Un étudiant est questionné par ses pairs à qui il ne peut répondre que par "oui" ou "non".</p> <p>Lorsque les étudiants ont posé assez de questions ou après X minutes, les étudiants doivent rédiger en groupe le fait divers tel qu'ils le conçoivent, ce qui oblige à beaucoup de précision et de clarté. On doit procéder de la sorte pour la découverte de tous les faits divers de l'équipe. On compare ensuite ces versions et les versions originales.</p> <p>Une variante de ce jeu consiste à faire le même type de travail à partir d'images, de dessins surréalistes produits par les étudiants, de souvenirs, etc.</p>

1 A L'ARTICLE

Objectifs	Volet	Activité	Description																																				
Maitriser l'emploi des articles et des autres déterminants.	Écrit	Exercice lacunaire	<p>L'information en pièces</p> <p>Apporter deux journaux en classe. Diviser la classe en équipes de deux étudiants. Distribuer une page de journal par équipe. Les étudiants doivent découper les titres qui apparaissent en caractères gras dans la page qui leur a été remise en omettant les articles définis, indéfinis et partitifs (les prépositions doivent aussi être omises dans ce cas). Les étudiants placent chaque "titre amputé" dans des enveloppes séparées. Les équipes échangent ensuite les enveloppes et tâchent de reconstituer les titres. Il leur faut donc agencer les termes entre eux et ajouter les mots manquants. On peut augmenter la difficulté de l'exercice en retranchant aussi tous les déterminants ainsi que les prépositions et les conjonctions de subordination.</p>																																				
Maitriser l'emploi des articles et des autres déterminants.	Oral	Exercice d'improvisation	<p>Le travail à la chaîne</p> <p>Diviser la classe en deux équipes placées l'une en face de l'autre. Sur le principe du quizz télévisé <i>Le travail à la chaîne</i>, un étudiant doit énoncer une phrase à partir d'un sujet donné. L'étudiant de l'équipe adverse qui lui fait face doit improviser une phrase à partir du dernier nom, mais en utilisant un déterminant différent de celui qui a été employé par l'émetteur. Est éliminé celui qui fait une faute, reprend le même déterminant ou ne peut s'exécuter dans les délais prescrits.</p>																																				
Maîtriser l'emploi des articles.	Écrit	Exercice lacunaire	<p>Le, la, les; un, une, des?</p> <p>Prendre un article de revue ou de journal, biffer tous les articles et faire photocopier le texte. Demander aux étudiants de compléter le texte. La correction se fait en classe et est suivie d'une discussion sur le contenu de l'article.</p>																																				
Maîtriser l'emploi des articles.	Écrit	Exercice de composition et de communication	<p>Le loto</p> <p>Les étudiants doivent remplir deux par deux une grille de douze cases à l'aide de douze phrases qui contiennent chacune un article différent. Les phrases portent sur les goûts et les intérêts de chacun.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Art. indéf.</th> <th>Art. déf.</th> <th>Art. + à</th> <th>Art. part.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>un</td> <td>le</td> <td>au</td> <td>du</td> </tr> <tr> <td>une</td> <td>la</td> <td>à l'</td> <td>de la</td> </tr> <tr> <td>des</td> <td>l'</td> <td>à la</td> <td>de l'</td> </tr> <tr> <td>pas de</td> <td>les</td> <td>aux</td> <td>des</td> </tr> </tbody> </table> <p>Ex.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Art. indéf.</th> <th>Art. déf.</th> <th>Art. + à</th> <th>Art. part.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A un animal domestique</td> <td>Aime le tennis</td> <td>Va souvent au cinéma</td> <td>Boit du café</td> </tr> <tr> <td>A une soeur cadette</td> <td>Écrit de la main gauche</td> <td>Ira à l'université</td> <td>Aime manger de la tarte</td> </tr> <tr> <td>etc.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Art. indéf.	Art. déf.	Art. + à	Art. part.	un	le	au	du	une	la	à l'	de la	des	l'	à la	de l'	pas de	les	aux	des	Art. indéf.	Art. déf.	Art. + à	Art. part.	A un animal domestique	Aime le tennis	Va souvent au cinéma	Boit du café	A une soeur cadette	Écrit de la main gauche	Ira à l'université	Aime manger de la tarte	etc.			
Art. indéf.	Art. déf.	Art. + à	Art. part.																																				
un	le	au	du																																				
une	la	à l'	de la																																				
des	l'	à la	de l'																																				
pas de	les	aux	des																																				
Art. indéf.	Art. déf.	Art. + à	Art. part.																																				
A un animal domestique	Aime le tennis	Va souvent au cinéma	Boit du café																																				
A une soeur cadette	Écrit de la main gauche	Ira à l'université	Aime manger de la tarte																																				
etc.																																							

Objectifs	Volet	Activité	Description																								
Réviser les divers pronoms et maîtriser leur utilisation.	Oral/ écrit	Exercice de reconstitution	<p>La bataille navale</p> <p>Il s'agit de reprendre le principe de la bataille navale en l'adaptant quelque peu pour les besoins du jeu. Les étudiants, répartis en dyades, dessinent sur une feuille deux grilles identiques de 20 cases en utilisant la même numérotation. Ils doivent ensuite inscrire dans une des deux grilles huit pronoms répartis de la sorte: deux pronoms personnels, deux pronoms démonstratifs, deux pronoms indéfinis et deux pronoms interrogatifs. Chaque pronom occupe une case.</p> <p>Ex.: 1 2 3 4 5</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>A</td> <td></td> <td>Lesquels</td> <td></td> <td></td> <td>Toi</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>Qui</td> <td></td> <td></td> <td>Celle-ci</td> <td></td> </tr> <tr> <td>C</td> <td></td> <td>Tous</td> <td></td> <td>Personne</td> <td>Ceux-là</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td></td> <td></td> <td>me</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Il faut d'abord deviner dans quelle case l'autre étudiant a inscrit un pronom, puis de quel pronom il s'agit. À tour de rôle, chacun pose une question à l'autre. Quand un étudiant a deviné que telle case est occupée, l'autre doit fournir la catégorie de pronom dont il s'agit, de même que le genre et le nombre ainsi que la première lettre du pronom. Le premier étudiant doit alors deviner le pronom en question et l'utiliser correctement dans une courte phrase. S'il réussit, il inscrit le pronom découvert dans sa grille vierge et il peut poser une nouvelle question. Sinon, il doit attendre au prochain tour pour découvrir le pronom ou pour l'utiliser correctement. Le jeu se termine quand tous les pronoms de l'adversaire sont découverts.</p> <p>Ex.: 1 – <i>As-tu quelque chose en B3?</i> 2 – <i>Non, et toi, en A2?</i> 1 – <i>Oui, pronom interrogatif masculin pluriel touché. La première lettre est L.</i> 2 – <i>Lesquels comme dans "Lesquels connais-tu?"</i> 1 – <i>Oui, coulé.</i> 2 – <i>OK. Et as-tu quelque chose en D4?...</i></p>	A		Lesquels			Toi	B	Qui			Celle-ci		C		Tous		Personne	Ceux-là	D			me		
A		Lesquels			Toi																						
B	Qui			Celle-ci																							
C		Tous		Personne	Ceux-là																						
D			me																								
Repérer des pronoms et leurs antécédents.	Écrit	Exercice de repérage	<p>Les pronoms de la presse</p> <p>Prendre un article de presse, le faire photocopier et demander aux étudiants de souligner tous les pronoms et de relier ceux-ci par une flèche à leur antécédent, s'il y a lieu.</p>																								
Transformer un texte grâce à l'utilisation des pronoms.	Écrit	Exercice de transformation	<p>La recette simplifiée</p> <p>Photocopier quelques recettes simples et en passer une par groupe de quatre étudiants. Ceux-ci doivent transcrire la recette en ne laissant que la moitié des ingrédients initiaux et en remplaçant le reste de ceux-ci par des pronoms. Une fois la recette transformée, le texte est remis aux autres étudiants, qui doivent tâcher de deviner de quel type de recette il s'agit.</p>																								

2 GENRE ET NOMBRE

43

Objectifs	Volet	Activité	Description
Maîtriser l'utilisation des adjectifs possessifs.	Oral	Exercice de reconstitution	<p>L'arbre généalogique</p> <p>Les étudiants sont regroupés en dyades. Chacun donne des renseignements à l'autre sur sa famille en fournissant les noms, l'âge et le rang des membres de sa famille. Chaque personne est décrite en fonction de son lien de parenté avec une autre personne. On remonte aussi loin que possible en intégrant cousins et petits-cousins. Le partenaire, pendant ce temps, doit dessiner l'arbre généalogique de son coéquipier à partir des informations fournies.</p>
Réviser les accords en genre et en nombre; mémoriser des séries.	Oral	Exercice de communication et de mémoire	<p>Le récit enchaîné</p> <p>Il s'agit d'une variante du récit collectif, effectué par des groupes de dix étudiants. Le premier étudiant dit une phrase à partir d'un thème donné. Cette phrase doit se terminer par un nom. Le prochain étudiant reprend ce qui a été dit, ajoute un adjectif à la phrase de l'étudiant précédent, puis forme une nouvelle phrase qui se termine par un nom. L'étudiant suivant doit reprendre depuis le début, compléter la dernière phrase en ajoutant un adjectif, puis former une nouvelle phrase qui se termine par un nom et ainsi de suite. On élimine les étudiants qui se trompent ou qui ne peuvent plus répéter ce qui a été dit. Ce type d'exercice peut servir à réviser plusieurs points de grammaire spécifiques.</p>
Réviser le genre ou le nombre des noms.	Oral	Exercice de mémoire et de vitesse	<p>La bataille</p> <p>On divise la classe en deux et on place les étudiants en deux rangées qui se font face. Deux animateurs sont nommés. Le premier animateur choisit un nom dans le dictionnaire et le premier étudiant de la première rangée doit donner le genre de ce nom. Le second animateur choisit ensuite un autre nom dont le premier étudiant de l'autre rangée doit fournir le genre. Sont éliminés tous les étudiants qui font une erreur ou qui hésitent plus de X secondes. Une équipe est déclarée gagnante quand tous les participants de l'équipe adverse sont éliminés. On peut aussi utiliser cet exercice pour réviser les pluriels des noms, que l'on fait alors épeler.</p>
Assembler des adjectifs et des noms en les accordant correctement.	Oral	Exercice d'agencement	<p>Pense vite</p> <p>Ce type d'exercice peut être utilisé aussi bien pour réviser n'importe quel point de grammaire et tout particulièrement les antonymes, les synonymes, la place de l'adjectif qualificatif, les conjonctions et les prépositions. Les étudiants sont regroupés par équipes de dix. Chaque étudiant prépare une liste de cinq noms et de cinq adjectifs à coupler. Un étudiant lit deux mots: un adjectif et un nom, que l'étudiant suivant doit assembler en une phrase en X secondes.</p> <p>Ex.: 1 - <i>cher - une amie.</i> 2 - <i>Huguette est une amie chère.</i></p> <p>Si l'étudiant questionné ne réussit pas, il est éliminé et le premier étudiant donne une réponse puis continue la chaîne en s'adressant à un autre étudiant qui doit procéder de même.</p>

Objectifs	Volet	Activité	Description
Rédiger un exercice qui contient des difficultés au niveau des accords de verbes.	Oral	Exercice de rédaction	<p>La production d'exercices</p> <p>Former des petits groupes d'environ cinq étudiants. Demander aux étudiants de découvrir les lois grammaticales qui sous-tendent cinq ou de six exemples portant sur des accords délicats de verbes (sujets unis par <i>ou</i>, cas de gradation, collectifs, inversions des sujets, etc.). Les étudiants doivent ensuite continuer la démarche inductive en rédigeant ces lois, puis en composant un court paragraphe sur un thème donné, qui inclura de nouvelles illustrations de ces règles. Enfin, on peut demander aux étudiants de recopier ce paragraphe et de le transformer en exercice. Pour ce faire, il leur faut mettre entre parenthèses les verbes à accorder et laisser des blancs pour permettre aux autres étudiants de faire les accords aux endroits appropriés. On échange ensuite ces textes lacunaires et on les complète en équipe. Les textes initiaux servent de corrigés. On peut en outre comparer la formulation des règles et choisir la plus adéquate.</p>
Élargir le vocabulaire des verbes et accorder convenablement ceux-ci.	Écrit	Exercice lacunaire	<p>Une question de noyaux</p> <p>Prendre un court texte (article, nouvelle, conte...) et biffer tous les verbes. Faire photocopier ce texte "amputé" et demander aux étudiants d'employer des verbes qui conviennent, aux bonnes personnes et au bon nombre. Comparer les versions obtenues.</p>

3A LE VERBE: forme

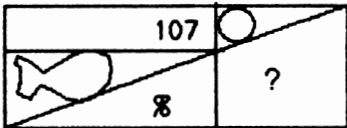
Élargir le vocabulaire des verbes et réviser la conjugaison de ceux-ci.	Oral	Exercice de communication verbale/ non verbale	<p>Schtroumphons ensemble</p> <p>Le verbe <u>schtroumpher</u> remplace n'importe quel verbe d'action. Les étudiants sont répartis en sous-groupes de sept et un animateur est nommé dans chaque groupe. Un étudiant choisit un verbe d'action et se place devant le groupe. Les autres le questionnent afin de découvrir de quel verbe il s'agit. Il doit leur donner des indices verbalement ou par gestes.</p> <p>Ex.: 2 – <i>Est-ce qu'on peut schtroumpher partout?</i> 1 – <i>Non, seulement dans la cuisine.</i> 3 – <i>Est-ce que tout le monde peut schtroumpher?</i> 1 – <i>Oui, en principe. Les enfants peuvent aider leurs parents à schtroumpher. Certains adultes schtroumphent mal.</i> 2 – <i>Cuisiner.</i></p> <p>On attribue un certain nombre de points à la découverte du mot. Ensuite, l'animateur demande à l'étudiant qui a trouvé le verbe de le conjuguer à tels temps, personne et nombre. Si la réponse est bonne, on ajoute un point, sinon, on en retranche deux. L'animateur peut, au besoin, utiliser un dictionnaire de verbes pour vérifier la réponse.</p>
---	------	--	---

3A LE VERBE: forme (suite)

45

Objectifs	Volet	Activité	Description
Réviser l'emploi des temps du passé.	Oral	Jeu de rôles	<p>Qui suis-je?</p> <p>Demander à chaque étudiant de choisir un personnage illustre du monde des spectacles, de la politique ou de l'histoire, de n'importe quelle époque. À tour de rôle, chaque étudiant devient la célébrité qu'il a choisie et les autres étudiants lui posent des questions sur son passé. L'étudiant questionné ne peut répondre que par "oui" ou "non". Il s'agit naturellement d'identifier le plus vite possible le héros d'autrui. Après 20 questions, le jeu s'arrête et l'étudiant au centre du jeu gagne si l'identité de son personnage illustre n'a pas été dévoilée. Autrement, c'est l'étudiant qui l'a démasqué qui remporte les points.</p>
Réviser l'emploi des temps du passé.	Oral	Simulation	<p>Qui dit vrai?</p> <p>Cette activité est basée sur les principes du jeu télévisé américain <i>Qui dit vrai?</i>, où trois invités livrent leur version du même fait, alors que le public doit deviner qui dit la vérité. On peut partir du thème du souvenir d'enfance. Les étudiants, regroupés trois par trois, choisissent un souvenir d'enfance et fabriquent de toutes pièces deux faux souvenirs. Les trois étudiants racontent chacun un de ces trois souvenirs aux autres, qui doivent déterminer où se situe la vérité.</p>
Réviser l'emploi des temps du passé.	Écrit	Exercice d'écriture	<p>Le récit collectif écrit</p> <p>Diviser la classe en deux groupes. Un étudiant de chaque groupe doit commencer un récit par: "<i>J'avais dix ans quand j'ai compris que...</i>" Il s'agit de fabriquer une histoire à la chaîne. Chaque étudiant doit rédiger deux phrases à la suite des phrases des autres. On fait ensuite une lecture en classe et on corrige ensemble l'utilisation des temps s'il y a lieu.</p>
Réviser l'emploi des temps du passé; s'attarder à la distinction entre discours oral et écrit.	Oral/écrit	Exercice de communication	<p>L'impro versus la compo</p> <p>Diviser la classe en deux groupes. La moitié des étudiants préparent une improvisation individuelle d'une minute sur le thème de leur première journée d'école (ou tout autre fait relevant du passé lointain). Le reste des étudiants rédige un texte d'un paragraphe sur leur dernière fin de semaine (ou tout autre fait relevant du passé immédiat). Avant d'alterner entre improvisations et lectures, il est établi que la personne à gauche de l'étudiant qui présente son exposé est responsable de la correction et doit relever toutes les erreurs qu'il note, surtout dans l'utilisation des temps du passé.</p>

Objectifs	Volet	Activité	Description
Réviser l'emploi des temps du passé.	Écrit	Exercice de repérage	Le tableau à bâtir Partir d'un texte littéraire (par exemple, une nouvelle de Gabrielle Roy tirée de <u>Rue Deschambault</u>) et demander aux étudiants de souligner tous les temps du passé utilisés dans ce récit. En classe, essayer de dégager les emplois du passé composé, de l'imparfait et du plus-que-parfait. Bâtir un tableau théorique avec les étudiants.
Travailler les expressions du souhait, du désir et les formes conditionnelles.	Écrit	Exercice d'écriture et d'agencement	Avec des si ... Diviser la classe en deux groupes. Dans un groupe, les étudiants doivent rédiger chacun trois débuts de phrase avec <i>si</i> (ex.: <i>Si j'avais un cocotier dans ma cour...</i>). Dans l'autre groupe, les étudiants doivent rédiger trois propositions au conditionnel. On jumelle ensuite les étudiants de chaque équipe, qui doivent agencer les propositions et former des phrases fantaisistes ou plausibles. On lit en classe les phrases obtenues dans chaque groupe. Cet exercice peut aussi être utilisé pour travailler d'autres types de phrases hypothétiques (plus-que-parfait /conditionnel, etc.)
Travailler les expressions du souhait, du désir et les formes conditionnelles.	Écrit/ oral	Exercice d'écriture et d'agencement	Je voudrais... Cet exercice est une variante du précédent. Les étudiants sont répartis en deux rangées qui se font face. Chacun rédige environ trois phrases, qui expriment des rêves fantastiques de la façon suivante: " <i>Je voudrais être un camionneur pour parcourir les routes du monde.</i> " " <i>Je voudrais avoir... pour</i> ". Le premier étudiant d'une rangée lit le début d'une de ses phrases. L'étudiant qui lui fait face complète celle-ci avec la fin d'une de ses phrases. (Ex.: " <i>Je voudrais être camionneur pour cacher ma timidité</i> "). Il lit ensuite le début d'une de ses phrases que le premier étudiant doit compléter, puis on passe aux deuxièmes étudiants des deux rangées. On continue ainsi jusqu'à ce que les trois phrases de chaque étudiant aient été utilisées. On demande aux étudiants de noter la meilleure combinaison obtenue.
Ajouter un contenu à un discours narratif; manier les diverses formes de passé.	Écrit	Exercice d'écriture	Le conte remanié On prend un conte, par exemple <u>Le Petit Poucet</u> , et on demande aux étudiants, répartis deux par deux, de commencer le conte à partir de tel épisode en racontant ce qui précède au passé. Le début peut être intégré sous forme narrative ou sous forme de réflexions ou de pensées de n'importe quel personnage. Lire quelques versions en classe. On peut ajouter un aspect fantaisiste à cet exercice en demandant aux étudiants d'inventer un début situé dans un temps antérieur à celui du conte.

Objectifs	Volet	Activité	Description
Faire prendre conscience de la structure d'un texte et des enchaînements entre les diverses parties.	Écrit	Exercice de synthèse	<p>Les charnières du conte</p> <p>La structure typique du conte, telle que dégagée par Propp (1970), est sommairement expliquée aux étudiants, qui en notent les diverses composantes structurelles, soit 1) équilibre initial; 2) entrée du vilain: déséquilibre; 3) quête; 4) rétablissement de l'équilibre. Un court conte est ensuite lu à voix haute par un participant. Les étudiants doivent noter les charnières du récit qui introduisent les diverses phases de celui-ci. Ex.: 1) <i>Il était une fois</i>; 2) <i>Un jour que, mais voilà que</i>; 3) <i>Donc, alors</i>; 4) <i>C'est ainsi que...</i></p>
Maîtriser l'emploi des pronoms relatifs.	Écrit	Exercice d'écriture	<p>Le cadavre exquis</p> <p>Diviser la classe en équipes de six étudiants. Sur le principe du "cadavre exquis", faire rédiger au premier étudiant de chaque équipe une phrase suivie d'une partie de phrase laissée en plan après un antécédent et un pronom relatif. Chaque étudiant doit plier en accordéon la feuille sur laquelle le récit automatique est écrit, de façon à ne laisser visibles que l'antécédent et le pronom relatif. Un signe fort de ponctuation (point, point-virgule) doit être ajouté après chaque phrase complétée. L'ordre des pronoms à utiliser est <i>qui, que, dont, où, sur lequel, à laquelle</i>. On effectue ensuite en classe une lecture des textes obtenus.</p>
Employer les prépositions de façon adéquate; s'exprimer avec précision.	Oral	Exercice de communication	<p>La reproduction</p> <p>Diviser les étudiants par groupes de cinq ou de six. Leur demander de composer en équipe un dessin simple avec un maximum de six sections, à l'intérieur desquelles on retrouve six éléments (mot, nombre, figure simple...).</p> <p>Ex.:</p>  <p>Lorsque la figure est terminée, on discute en équipe de la façon dont on peut la décrire. Un porte-parole est ensuite élu. Il aura pour fonction de décrire la figure aux participants des autres équipes, qui doivent tâcher de la reproduire. Quand l'étudiant a fini de décrire une section donnée, les étudiants des autres équipes peuvent poser des questions sur la disposition des éléments. Il est cependant interdit de couper la parole à celui qui effectue la description. Le jeu continue jusqu'à temps que toutes les sections aient été décrites. On passe ensuite à la figure d'une autre équipe. À la fin de l'exercice, on compare les dessins des étudiants avec les figures originales.</p>

4 LES CHARNIERES (suite)

48

Objectifs	Volet	Activité	Description
<p>Détourner le sujet; utiliser des charnières adéquates; développer l'écoute active.</p>	<p>Oral</p>	<p>Jeux de rôles</p>	<p>Les égocentriques Répartir les étudiants en petits groupes de quatre ou de cinq. Chacun doit imaginer un personnage bien typé (mère de famille nombreuse, sportif vaniteux, savant distrait, etc.). Les équipes passent une à une devant la classe. Chaque membre de l'équipe tente de détourner la conversation au profit de son sujet favori. Pour ce faire, une charnière adéquate doit être utilisée. Par exemple, un personnage se met à parler, l'autre détourne la conversation: "<i>Mes enfants ont fait ci et ça</i>" "<i>En parlant d'enfants, j'ai lu dans un magazine scientifique que le cerveau de l'enfant ...</i>" Chacun doit prendre la parole au moins une fois durant les trois minutes que dure le jeu. Les autres étudiants doivent noter les stratégies utilisés pour monopoliser la parole.</p> <p>Folle enchère Les étudiants sont par équipes de deux. Un présentateur vante les mérites d'un objet quelconque qui est vendu aux enchères. À ce moment, l'organisateur des enchères amène sur le devant de la scène un objet autre (un fauteuil au lieu d'un vase, etc.). Le présentateur doit adapter son discours en utilisant des charnières adéquates (<i>au lieu de, je disais bien, il s'agit plutôt, comme vous le voyez...</i>). L'organisateur peut choisir d'apporter des objets complètement loufoques. Il dit simplement le nom de l'objet; le présentateur doit alors se débrouiller pour ajuster son discours. Le temps limite est de trois minutes par équipe. On choisit ensuite l'équipe qui s'est le mieux tirée d'affaire. Un secrétaire peut noter toutes les transitions employées.</p>
<p>Développer l'écoute, réagir spontanément; introduire l'expression "à cause de".</p>	<p>Oral</p>	<p>Exercice d'association d'idées et de mémoire</p>	<p>À cause de Ce jeu peut aussi convenir à l'introduction d'autres conjonctions ou locutions conjonctives. Le professeur lance un mot, par exemple <i>bandeau</i>. Le premier étudiant associe au mot un autre mot, par exemple <i>malade</i>. On continue ainsi jusqu'à ce qu'on revienne au premier participant, qui doit reprendre la chaîne en sens inverse. Ex.: "<i>Il a dit gourmandise à cause de chocolat</i>". On élimine ceux qui ne peuvent remonter la chaîne. Une variante de ce jeu consiste à faire ajouter une hypothèse aux participants qui remontent la chaîne. Ex.: "<i>Il a dit gourmandise à cause de chocolat, sans doute parce qu'il a une dent sucrée.</i>"</p>
<p>Utiliser adéquatement les prépositions.</p>	<p>Écrit</p>	<p>Exercice de mémoire</p>	<p>L'ordre des choses Placer une dizaine de petits objets sur une table (ou les dessiner sur acetate). Après une minute, enlever les objets ou l'image. Fournir ensuite une liste de prépositions et de conjonctions aux étudiants, qui devront expliquer en un court texte la disposition des objets, à l'aide de prépositions et de conjonctions adéquates (<i>le mouchoir était sur le peigne et à côté du stylo, qui était dans le livre. Quant à la craie...</i>).</p>

Objectifs	Volet	Activité	Description
Repérer les charnières d'un texte; produire un nouveau texte à partir de celles-ci.	Écrit	Exercice d'analyse et de rédaction	La matrice Prendre un court texte, autant que possible un texte littéraire. Demander aux étudiants, regroupés en dyades, de faire le repérage des conjonctions de subordination, de coordination et des pronoms relatifs. Faire dresser trois listes complètes de ces mots-chaînières. Les étudiants doivent ensuite réutiliser ceux-ci dans un court texte de création. Certains textes peuvent être lus par la suite en classe.
Créer des phrases à partir de matrices; utiliser des conjonctions adéquatement.	Écrit	Exercice d'agencement et de communication	Les pourquoi et les parce que Demander aux étudiants répartis en quatre sous-groupes de constituer une liste de neuf mots: la première équipe doit composer une liste de personnages (métiers ou noms de personnages célèbres), la seconde, une liste d'objets ou d'animaux, la troisième, de prépositions de lieu, la quatrième de lieux. Mettre les listes en commun. Ex. 1. un éboueur 1. une pipe 1. dans 1. un parc 2. Einstein 2. un lézard 2. contre 2. un métro... Il s'agit ensuite de tirer au hasard des nombres de quatre chiffres. Le premier participant doit composer, à partir des mots proposés, une phrase qui commence par <i>pourquoi</i> , en moins de X secondes (ex.: <i>Pourquoi un éboueur met-il un lézard contre une fenêtre?</i>). L'étudiant suivant doit répondre en utilisant <i>parce que</i> en moins de X secondes.

Utiliser des comparatifs et des superlatifs.	Oral	Jeu de rôles	Le plus... Grouper les étudiants deux par deux. Un journaliste interviewe quelqu'un sur le thème suivant: " <i>La chose la plus extraordinaire que me soit arrivée.</i> "
Utiliser des comparatifs et des superlatifs.	Écrit	Exercice de rédaction	La publicité Demander aux étudiants de découper chacun une publicité, de la photocopier, puis d'enlever le texte, même le slogan si possible. Les étudiants se regroupent en équipes de quatre, puis choisissent l'image publicitaire qui les inspire. L'étudiant qui a apporté cette publicité change d'équipe. Les étudiants doivent rédiger un texte qui vante les mérites du produit en question. L'image est ensuite projetée sur acétate, puis le texte des étudiants. Celui-ci est commenté. On peut présenter le texte original et comparer les deux versions.
Utiliser des comparatifs et des superlatifs.	Oral	Exercice de communication	La publicité (bis) Une variante consiste à inventer une publicité pour la télé ou pour la radio et à la présenter devant la classe. On peut ajouter une contrainte comme l'intégration obligatoire de 5 comparatifs et de 5 superlatifs.

Objectifs	Volet	Activité	Description
Travailler l'interrogation indirecte ainsi que le discours indirect.	Oral	Jeu de rôles	<p>Le questionnement sans fin</p> <p>Les étudiants sont regroupés trois par trois; ils doivent présenter un sketch à deux personnages, dont un passe son temps à questionner l'autre (ex.: une mère et son enfant, un nouvel employé et son patron, un élève et un professeur, etc.). Après X minutes, le jeu s'interrompt et le troisième étudiant résume l'action en s'adressant au public, qui peut poser des questions sur les motivations des personnages. Le présentateur doit improviser ses réponses. Le jeu reprend ensuite. La même équipe peut présenter trois courtes séquences, puis on passe à une autre équipe.</p>
Travailler l'interrogation indirecte.	Écrit	Exercice de rédaction	<p>Les questions</p> <p>Diviser la classe en quatre groupes. Demander à deux groupes de dresser une liste de questions sur un même thème (sur un thème classique: bonheur, santé, objectifs de vie... ou sur un thème fantaisiste: l'orgueil du dresseur de lions, la paranoïa du prof...). Les deux autres groupes, pendant ce temps, doivent composer des phrases de diverses modalités (négative, interrogative, passive, déclarative, impérative) sur un autre thème commun. On échange ensuite les listes. Les étudiants qui reçoivent les questions doivent les transformer en interrogations indirectes, puis chaque étudiant répond à un certain nombre d'entre elles. Dans l'autre groupe, on transforme les phrases en interrogations directes, auxquelles on répond.</p>
Introduire le système comparatif.	Écrit	Exercice d'écoute et de communication	<p>Les sons</p> <p>Les étudiants sont répartis en trois groupes. Dans chaque groupe, chaque étudiant doit produire, à tour de rôle, deux sons avec sa bouche, ses membres ou ce qui lui tombe sous la main. Les autres étudiants doivent garder, pendant ce temps, le silence absolu, fermer les yeux et écouter. Ils doivent ensuite écrire ce que ce son leur suggère. Dans une seconde étape, ils mettent en commun leurs analogies et rédigent un court texte à partir de trois des sons. On peut aussi demander aux étudiants de classer ces sons et de les comparer.</p>
Utiliser la comparaison et le possessif; produire des images poétiques.	Écrit	Exercice de communication	<p>Les analogies</p> <p>La classe est divisée en trois groupes. Chaque étudiant rédige une phrase comparative sur une partie du corps: le leur ou celui d'autrui (ex.: <i>Ses mains sont comme des griffes d'oiseau; tes yeux sont sombres comme le désespoir.</i>) On échange ensuite les phrases et on les reprend en réutilisant le deuxième terme de la comparaison et l'adjectif possessif à la même personne (ex.: <i>Ses griffes d'oiseau me lacèrent de caresses; ton désespoir se nourrit à même la vie..</i>).</p>

Objectifs	Volet	Activité	Description
Bâtir des phrases complètes à partir d'éléments donnés.	Écrit	Exercice d'agencement	<p>Le casse-tête</p> <p>Rédiger une dizaine de phrases qui contiennent divers types de charnières, des accords de verbes problématiques, des superlatifs, etc. Découper chaque mot des phrases et inclure l'ensemble des mots d'une même phrase dans une enveloppe. Les étudiants, groupés deux par deux, doivent reconstituer leur phrase, puis procéder à une analyse ou rédiger une ou plusieurs phrases sur ce modèle, selon le temps dont on dispose pour effectuer cette activité.</p>
Formuler des questions correctement; s'exprimer de façon précise.	Oral	Exercice de communication	<p>Le jeu des semblables</p> <p>Ce jeu classique consiste à munir chaque équipe de trois étudiants d'une série d'illustrations identiques. Chaque illustration possède plusieurs points en commun avec les autres (on peut par exemple utiliser des reproductions d'œuvres d'art d'une même époque et portant sur un même thème ou des reproductions d'œuvres d'un même artiste). Chaque équipe choisit une de ces illustrations et l'équipe qui lui fait face doit deviner de quelle illustration de la série il s'agit en un temps record. Les étudiants peuvent poser des questions à tour de rôle aux membres de l'équipe adverse. Si une question est mal formulée, un étudiant peut refuser d'y répondre; on passe alors à la question d'un autre étudiant.</p>
Faire travailler l'emploi de la structure interrogative.	Oral	Exercice d'observation et de communication	<p>Le détail</p> <p>Demander aux étudiants d'amener chacun une image en classe (un collage, une reproduction, une publicité, etc.). Répartir les étudiants en équipes de quatre ou de cinq. Afficher les images des étudiants au mur. Chaque étudiant doit observer une image différente pendant X minutes en portant une attention particulière aux détails (couleurs, formes, proportions, etc.). On place ensuite un des étudiants de l'équipe dos au mur et chaque étudiant lui pose quatre questions sur l'image qu'il a choisie. On note le nombre d'erreurs d'observation chez chaque étudiant qui est questionné et le gagnant est celui qui en a commis le moins. Une variante de ce jeu consiste à axer le jeu sur la formulation correcte des questions. Si une question est incorrecte d'après l'étudiant au centre du jeu, celui-ci le mentionne et reprend la formulation de la question. S'il a raison, il n'a pas à répondre à cette question et a donc une réponse de moins à fournir à celui qui le questionne. S'il a tort, il doit y répondre et on considère en outre qu'il a commis une erreur. Les autres étudiants sont juges en matière de correction du français. Le vainqueur ici aussi est le meilleur observateur...ou celui qui commet le moins d'erreurs.</p>

3.3 Documents grammaticaux

1 A L'ARTICLE

Il y a trois sortes d'articles :

- l'article défini : **le, la, les;**
- l'article indéfini : **un, une, des;**
- l'article partitif : **de+art. défini: du, de la, de l', des.**

1- **L'article défini** indique la détermination individuelle d'un nom.
Il détermine une chose en particulier, connue d'avance, à l'exclusion d'une autre et pour laquelle on a une référence. On l'utilise devant une date précise.

Ex.: Donne-moi **la** clé. (Pas n'importe quelle clé, celle que tu connais.)
Il est né **le** 18 mai 1972.

2- **L'article indéfini** détermine de façon générale une chose parmi d'autres qui n'a pas encore été identifiée. On peut insérer l'adjectif **certain(e-s)** entre cet article et le nom.

Ex.: Elle porte **un** tailleur. (tailleur= mot non déterminé précisément.)
J'ai acheté **un** pain. (pain= mot correspondant à une définition générale.)

3- **L'article partitif** indique une certaine portion d'une chose qu'on ne peut compter.

Ex.: Je bois **de l'**eau lorsque je mange **de la** crème glacée ou **du** gâteau.

Particularités:

● Il faut **uniformiser** l'utilisation de l'article dans les énumérations.

Ex.: Dans la mer, il y a **des** poissons, **des** crustacés et **des** coquillages.

● Devant un **adjectif pluriel** placé avant le nom, on emploie **de** plutôt que **des**

Ex.: J'ai **de** grandes espérances.

● Utiliser l'article défini (au lieu de l'adj. poss.) devant une **partie du corps** ou des facultés de l'esprit.

Ex.: J'ai mal à **la** tête et je perds **la** mémoire.

Négation des articles indéfini et partitif

	Forme affirmative			Forme négative
	masc.	fém.	plur.	
art. indéfini	un	une	des	pas de
art. partitif	du	de la	des	pas de

Ex.: Il n'a **pas de** nouvelles d'elle.

Contraction des art. défini et partitif:

à + le = au de + le = du
à + les = aux de + les = des

● On utilise **au** et **du** devant un nom **masculin singulier** commençant par une consonne.

Ex.: Je vais **au** cinéma en revenant **du** marché, puis je retourne à l'école.)

Les articles

55

	Singulier		Pluriel	Négation
	masc.	fém.	masc. + fém.	
Article défini				
Formes simples	le	la	les	} pas + article défini
Formes élidées (devant une voyelle + h muet)	l'	l'	les	
Formes contractées	au (à + le) du (de + le)		aux (à + les) des (de + les)	
Article indéfini				
Formes simples	un	une	des	} pas + de
Formes élidées (devant une voyelle + h muet)			de d'	
Article partitif				
Formes contractées ou composées	du de l'	de la de l'	des des	} pas + de

Négation:

- La négation absolue de l'article indéfini ou partitif utilisés devant un nom complément d'objet direct ou sujet réel est **pas + de**.
Ex.: J'ai bu **du** vin. —> Je n'ai **pas** bu **de** vin.
Il y a **une** tempête. —> Il n'y a **pas** **de** tempête.
- Si la négation n'est pas absolue, on emploie **pas + l'article partitif ou indéfini**.
Ex.: Il a ramassé **des** millions pour les donner à ses héritiers. —>
Il n'a pas ramassé **des** millions pour les donner à ses héritiers. (la négation porte ici sur *donner*).
- Avec le verbe être, on emploie **pas + l'article partitif ou indéfini**.
C'est **de l'** eau. —> Ce n'est **pas de l'** eau.
- **Pas un** utilisé devant un nom est un adjectif indéfini qui exprime avec plus de force qu' *aucun* une idée négative
Ex.: **Pas un** ami ne l'a écouté.

L'article défini

Formes: le, la, l', les

(le l' s'emploie devant un mot commençant par une consonne a-e-i-o-u-y ou par un h muet).

Formes contractées avec à et de :

à + le= au à + les= aux

de + le= du de + les= des

Il est à noter que l' et la n'ont pas de forme contractée.

ex.: Je vais **au** cinéma, tu rentres **à l'**hôtel.

Emplois de l'article défini:

a) devant une *chose en particulier*, connue d'avance, à l'exclusion de tout autre;
ex.: Donne-moi **la** clef (pas n'importe quelle clef, celle que tu connais.)

b) devant un *nom pris dans un sens général* et avec les verbes **aimer, adorer, préférer, détester**;

ex.: **Le** bonheur est difficile à atteindre.

Je **déteste les** pommes.

c) devant les *titres* (sauf devant monsieur, madame, mademoiselle suivis du nom de la personne);

ex.: Le cours **du** professeur Deschamps est intéressant, mais celui **du** docteur Tremplay l'est moins.

d) devant les noms de *saisons*;

ex.: L'hiver est la saison favorite **des** enfants.

e) devant les noms de *disciplines* et de *langues* (après le verbe **parler**, l'article n'est pas nécessaire).

ex.: J'étudie **l'**anglais et **le** droit.

Je parle français.

f) devant les noms de *peuples* et les *noms géographiques*;

ex.: **Les** Québécois sont souvent bilingues.

Les Laurentides sont de vieilles montagnes.

g) devant l'*unité de mesure ou de poids*, pour indiquer le prix d'un objet;

ex.: **Les** oeufs coûtent deux dollars **la** douzaine.

h) *à la place de l'adjectif possessif* quand le possesseur est évident (entre autres quand il est question d'une partie du corps);

ex.: Vous haussez **les** épaules, mais c'est parce que vous perdez **la** mémoire.

Je réponds **aux** questions de votre lettre.

i) devant une *date*;

ex.: Il est né **le** 18 mai 1960.

j) devant les *jours de la semaine*, quand l'action est habituelle;

ex.: Je travaille **du** lundi **au** vendredi, je sors **le** samedi et je paresse **le** dimanche.

k) devant le *superlatif* (voir ce document).

ex.: Chloé est **la** plus intelligente de toutes.

-
- **Devant un nom apposé ou attribut exprimant seulement une qualité. On met cependant l'article pour marquer une identification nettement marquée.**

Ex.: Je suis professeur. Cet homme est un professeur remarquable.
Cetle avocate, mère de huit enfants, est célèbre.

- **Après une préposition:**

- ◇ **et devant le complément déterminatif servant à caractériser comme un adjectif.**
Ex.: Une température d'été (=estivale).

- ◇ **suivie d'un nom abstrait (l'ensemble a alors une valeur d'adverbe de manière).**
Ex.: Traiter quelqu'un avec affection (= affectueusement).

- ◇ **après par indiquant la distribution.**
Ex.: Six mois par année.

- **Après comme, adverbe de manière, qui signifie à titre de, en tant que. On garde cependant l'article après comme, conjonction de coordination.**
Ex.: Prendre ces pays comme exemples. Il aime les sports comme le tennis et le squash.
-

- **Après une expression de quantité (beaucoup de, peu de, moins de, une foule de...).**
Exceptions: la plupart des(du, de la), bien des (du, de la), la moitié des (du, de la).
Ex.: Il a beaucoup d'amis. La moitié des invités ont été malades.
-

- **Devant le nom mis en apostrophe.**
Ex.: Garçon, un litre de vin s'il vous plaît!
-

- **Généralement devant les noms de jours, de mois, ainsi que devant midi et minuit. On met l'article si ces noms sont accompagnés d'éléments subordonnés et devant les noms de jours quand il s'agit d'un fait qui se répète.**
Ex.: Venez jeudi prochain à minuit. Venez le jeudi qui vient. Il prie le dimanche.
-

- **Dans un grand nombre d'expressions figées.**
Ex.: Avoir peur, avoir faim, faire partie, souhaiter bonne chance.
-

- **Souvent, dans un style proverbial.**
Ex.: Noblesse oblige.
-

- **Assez souvent dans les énumérations.**
Ex.: Hommes, femmes, enfants, tout le monde est parti en même temps.
-

- **Devant les mots considérés pour eux-mêmes ainsi que devant les notes de musique et les nombres, sauf si on considère une réalisation particulière.**
Ex.: Deux et deux font quatre. Le deux est mon chiffre chanceux.
-

- **Dans les titres, les inscriptions, les adresses :**
Ex.: Maison à vendre au 100, rue du Centenaire.
Chien méchant.
-

Emploi de l'article devant les noms géographiques

<p>Je vais au Je reviens du</p>	<p>Je vais en Je reviens de/d'</p>	<p>Je vais à Je reviens de/d'</p>	<p>Je vais à la Je reviens de la</p>
<p>Devant les noms masculins commençant par une consonne</p>	<p>Devant les noms masculins commençant par une voyelle.</p>	<p>Devant les noms féminins de petites îles d'Europe.</p>	<p>Devant les noms féminins de petites îles lointaines.</p>
<p>Exemples: Je vais au Pérou. Je vais au Vietnam. Je reviens du Portugal. Je reviens du Canada.</p>	<p>Exemples : Je vais en Afghanistan. Je reviens d'Uruguay.</p>	<p>Exemples : Je vais à Malte. Je reviens de Chypre.</p>	<p>Exemples : Je vais à la Réunion. Je vais à la Guadeloupe. Je reviens de la Martinique.</p>
	<p>Devant les noms féminins.</p>	<p>Devant les noms masculins de grandes îles lointaines.</p>	
	<p>Exemples : Je vais en France. Je reviens de Belgique.</p>	<p>Exemples : Je vais à Madagascar. Je reviens de Cuba. Exception : Je vais à Terre-Neuve.</p>	
	<p>Devant les noms féminins des grandes îles. Exemples : Je vais en Sardaigne. Je reviens d'Islande.</p>		

Locutions verbales

Une locution verbale est un groupe de mots qui exprime une idée unique et joue le rôle d'un verbe.

Sans article

accuser réception

avoir affaire à

besoin de
confiance en
connaissance de
conscience de
droit à
envie de
faim
froid
hâte de
honte de
horreur de
peur de
raison
rendez-vous
tort

demander pardon à
dire adieu/ merci à
donner lieu à

être esclave de

faire allusion à
appel à
confiance à
face à
semblant de
signe à

fausser compagnie à
mettre fin à
porter bonheur/ malheur à

prendre à partie
à témoin
connaissance de
conscience de
garde à
goût à
part à

rendre hommage à
se rendre compte de
souhaiter bonne chance à
tenir compagnie à

Avec article

avoir l'air

la bonté de
la chance de
de la difficulté à
le droit de
l'habitude de
l'honneur de
de l'influence sur
l'intention de
l'occasion de
le plaisir de
la priorité sur
le temps de

donner le bras à

être au courant de
à la hauteur de

faire l'affaire de
la connaissance de
l'effet de
la leçon à
la part de

jeter un coup d'oeil sur

rendre des comptes à

souhaiter la bienvenue
etc.

1 P LE PRONOM

Le pronom

● Le **pronom** sert habituellement à remplacer un nom déjà écrit dans la phrase actuelle ou dans la phrase précédente. Le pronom est habituellement du même genre et du même nombre que le nom qu'il remplace.

Certains pronoms comme **ce, c', tout, cela, certain** peuvent remplacer une phrase complète ou quelque chose de vague.

Exemples :

Ce que je dis est vrai. **Tout** passe. **Certains** pensent **cela**.

● Il y a 6 catégories de pronoms:

Le pronom personnel:

sujet:

je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles

complément:

**me, moi, m', te, toi, t', le, l', la, les, se, s', lui, soi
nous, vous, leur, eux, elles, en, y**

Le pronom possessif:

**le mien, la mienne, les miens
le tien, la tienne, les tiennes
le sien, la sienne, les siennes
le nôtre, la nôtre, les nôtres
le vôtre, la vôtre, les vôtres
le leur, la leur, les leurs.**

Le pronom démonstratif:

**ce, c' dans c'est
cela, ça, ceci
celui, celle, ceux, celles
celui-ci, celle-ci, celles-ci ceux-ci (celui-là, etc.)**

Le pronom relatif:

**qui (sujet), que (c.o.d.), quoi, dont (c.o.i.), où
lequel, laquelle, lesquels, lesquelles
auquel, à laquelle, auxquels, auxquelles
duquel, de laquelle, desquels, desquelles**

Le pronom interrogatif:

lequel, qui, quoi, que?

Le pronom indéfini:

**on, personne, rien
aucun, certain, l'un, l'autre, nul, plusieurs, tout,
autre chose, peu de choses, quelque chose, chacun,
quelqu'un, quelques-uns, etc.**

Pronoms personnels

62

Personnes		Fonctions			
Sujets		Objets		Réfléchis	Disjoints
		COD	COI	COD ou COI	
1ère sing.	je	me	me	me	moi
2ème sing.	tu	te	te	te	toi
3ème sing.	il/elle/on	le/la	lui	se	lui/elle/soi
1ère plur.	nous	nous	nous	nous	nous
2ème plur.	vous	vous	vous	vous	vous
3ème plur.	ils/elles	ils/elles	leur	se	eux/elles

Ordre des pronoms objets

COD-COI personnes pers./choses		COD pers./choses	COI pers.	COI choses	COI pers./choses
me					
te	se	le	lui	y	en
nous	→	la	leur	→	
vous		les	→		

● Les pronoms personnels peuvent remplir plusieurs des fonctions du nom. La personne et le nombre du pronom dépendent de son antécédent grammatical.

Ex.: Ce **couple** charmant, je l' ai rencontré lors de mon dernier voyage.

● Le pronom personnel doit toujours assumer une fonction différente de celle du référent. Il ne doit jamais doubler la fonction du pronom relatif.

Ex.: J'apporterai les livres dont j'ai besoin. (et non**J'apporterai les livres dont j'en ai besoin.*)

● Le **pronom réfléchi** est celui qui sert à former les verbes pronominaux.

Ex.: Je **me** tais pendant qu'ils **se** disputent.

● Le **pronom disjoint** est surtout utilisé pour désigner des personnes. Le pronom *soi* a pour antécédent *on, chacun, etc.*

Ex. **On** pense trop à **soi**.

On utilise le pronom disjoint avec une **préposition** dans les cas suivants:

→ + **de** pour remplacer un nom de personne bien défini;

+ **autre préposition** pour remplacer un nom de personne ou de chose.

Ex.: As-tu parlé de Tong? Oui, j'ai parlé **de lui** quand j'étais **chez toi**.

→ + **à**: après *aller à (quelqu'un) faire attention à (quelqu'un) rêver à (quelqu'un)*
avoir affaire à " penser à " tenir à "
courir à " prendre garde à " venir à "
être à " renoncer à "

et aussi quand le COD est un des pronoms *me, te, nous, vous, se*.

Ex.: Elle **pense à toi**, c'est pourquoi elle **te** présente à **eux**.

Pronoms *Y - En*

Y: préposition à (dans, sous, devant, sur, etc.)

- 1.+ nom de chose
- 2.+ lieu (endroit, pays)*
- 3.+ proposition

En: a) remplace la préposition de

1. **de, d', du, de la, des** +une chose
- 2.+ une expression de quantité
- 3.+ un endroit (pays, ville)
- 4.+ proposition

b) remplace un nom précédé d'un nombre (un, deux, trois, etc.)

Exemples:

Y: a) préposition à

1. T'attendais-tu **à sa visite**? Non, je ne m'y attendais pas.
2. Vas-tu **à Paris**? Oui, j'y vais.
. Penses-tu aller **au théâtre** demain? Oui, je pense **y** aller.
3. As-tu réfléchi **à ce qu'elle a dit**? Oui, j'y ai réfléchi

En: a) préposition de

1. Prends-tu **de la crème** dans ton café? Oui, j'**en** prends.
2. As-tu **assez d'argent** pour sortir? Oui, j'**en** ai assez.
3. Arrives-tu **de Paris**? Oui, j'**en** arrive.
4. T'es-tu contentée **de faire ce qu'il avait demandé**? Oui, je m'**en** suis contentée.

b) nom précédé d'un nombre

- . As-tu acheté **trois billets**? Oui, j'**en** ai acheté trois.
- . A-t-elle **une meilleure idée**? Non, elle n'**en** a pas.
Oui, elle **en** a une.

* Ne pas utiliser **y** devant le futur ni le conditionnel du verbe *aller*.

Ex: Irez-vous en Ontario? Oui, j'y irai.

Ordre des pronoms:

Les pronoms **y** et **en** se placent après les autres pronoms cod et coi.

Ex: Je **lui y** ai fait penser

Elle ne **lui en** reparle plus.

Quand **y** et **en** sont employés simultanément, **y** précède **en**.

Ex: Est-ce qu'il **y a** du beurre? Oui, il **y en a**.

Remarques:

A l'impératif, il faut mettre un **s** à la 2^e pers. du sing. des verbes en **er** quand **y** ou **en** suivent directement le verbe. La même chose pour *couvrir, ouvrir, souffrir, offrir*.

Ex: Vas-**y**, prends-**en**, offres-**en**...

Expressions idiomatiques:

- . **En être**: indique le point auquel on en est arrivé.
Ex: Où en sommes nous dans notre discussion?
- . **En avoir assez**: arriver au bout de sa patience.
Ex: J'en assez de l'entendre répéter la même chose.
- . **En vouloir à quelqu'un**: avoir de la rancune envers quelqu'un.
Ex: Je lui en veux pour tout le mal qu'elle m'a fait.
- . **S'en aller**: partir
Ex: Je m'en irai dans quelques minutes.
- . **S'en faire**: s'inquiéter de quelque chose.
Ex: Ne t'en fais pas, ça s'arrangera.
- . **S'en fiche**: ne pas prendre au sérieux quelque chose.
Ex: Sais-tu ce qu'il dit de toi? Non et je m'en fiche.
- . **Ca y est**: c'est fait.
Ex: Ca y est, j'ai fini.
- . **S'y prendre (bien, mal)**: la façon (bonne ou mauvaise) dont on effectue quelque chose.
Ex: Comment s'y prend-on pour opérer un ordinateur? Il semble s'y être mal pris.
- . **S'y connaître en**: Etre expert-e en. Au passé, le verbe est à l'imparfait.
Ex: Elle s'y connaît en mécanique.

2 LE GENRE ET LE NOMBRE

En règle générale, l'adjectif s'accorde en **genre** (masculin-féminin) et en **nombre** (singulier-pluriel) avec le nom ou le pronom qu'il qualifie.

Particularités d'accords

● Si les noms ou les pronoms sont de **genres différents**, on met l'adjectif au **masculin pluriel**.

Ex.: Le vase et ces fleurs sont *blancs* .

● Deux **adjectifs au singulier** peuvent qualifier un **nom pluriel**.

Ex.: Elle a beaucoup travaillé durant les *première* et *deuxième sessions* .

● On doit **accorder** l'adjectif avec le nom ou le pronom auquel il se rapporte **grammaticalement** et non selon le sens.

Ex.: Cet homme est une *personne soumise* .

La première fois que j'ai vu la neige, j'ai trouvé *cela fascinant* .

Invariabilité

L'adjectif reste au masculin singulier:

● après *ce + être* (*c'était, c'est...*)

Ex.: Cette musique est belle, *c'est beau* , c'est sûr !

● quand il est employé **adverbialement** dans des expressions courantes: coûter cher, travailler dur, parler fort, avoir plein...

Ex.: Cette peinture coûte *cher* .

● quand il s'agit de *demi* et *nu* placés avant le nom.

Ex.: Chiem a écrit facilement une *demi-page* ; cela lui a pris une heure et *demie* .

● quand il s'agit d'un **adjectif numéral cardinal** (ou nombre), sauf vingt et cent lorsqu'ils sont multipliés par un autre nombre et qu'ils terminent l'adjectif.

Ex.: Les *douze* enfants se sont séparé un gros-lot de *douze cents* dollars.

● après *quelqu'un de, personne de, quelque chose de, rien de* .

Ex.: Thanh mange *quelque chose de bon* .

● dans des **adjectifs de couleur composés**.

Ex.: Une *veste bleu foncé* .

En français, la répartition du genre des noms (masculin, féminin) repose sur une distinction naturelle ou arbitraire. Une partie des noms animés ont un genre motivé par le sexe des êtres désignés, alors que le genre des noms inanimés n'est pas déterminé par le sens des mots, mais dépend de l'origine des mots, des influences étrangères et de la convention.

Noms inanimés

masculins

- les noms dérivés, formés au moyen d'un suffixe:
 en **ier** (le sucrier), en **age** (le plumage), en **in** (le grondin), en **ement** (le testament), en **ement** (le logement), en **on** (le coupon), en **illon** (le goupillon), en **oir** (le miroir), en **isme** (le féminisme), en **is** (le roulis), en **eur** (le climatiseur), en **at** (le tutorat).
- les noms d'arbres:
 le **chêne**, le **bouleau**, le **hêtre**...
- les noms de métaux:
 le **cuivre**, le **fer**, l'**or pur** ...
- les noms de langues:
 le **français**, le **vietnamien**...
- les noms de jours, des mois, des saisons:
 le **lundi**, un **septembre pluvieux**, le **printemps**...
- les noms d'îles, considérées en tant qu'Etat:
Madagascar vaincu, **Bornéo pillé** ...
- les noms de villes, dans l'usage ordinaire, sauf les noms se terminent par un -e muet:
 le **Paris touristique**, le **vieux Québec**...
- les noms accidentels (pronoms, verbes conjugués, adverbes, conjonctions, chiffres, notes de musique, etc.):
 Un "**tiens, tiens**", un **perce que**, un **six**, un **do**

féminins

- les noms dérivés, formés au moyen d'un suffixe:
 en **ade** (la noyade), en **aie** (la cerisaise)
 en **aille** (la feraille), en **aine** (la trentaine), en **aison** (la terminaison), en **ison** (la trahison), en **ance** (la résistance), en **ande** (une offrande), en **ée** (une poignée), en **ence** sauf *silence* (une exigence), en **esse** (la richesse), en **eurs** sauf *honneur, labeur, heur, bonheur, malheur* (la douleur), en **ie** (la maladie), en **ille** (la brindille), en **ise** (la gourmandise), en **ion** (la dimension), en **tion** (la proportion), en **té** (la bonté), en **ure** (la morsure).
- les noms de sciences:
 la **chimie**, la **botanique**, la **grammaire**.
 (exception: le **droit**)
- les noms d'îles:
Corfou fleurie, la **Corse**...
- les noms de villes, dans l'usage littéraire, et les noms de villes se terminent par un -e muet:
Paris ensoleillée, la **vieille Havane**...

Noms animés

Animaux

les noms d'animaux élevés ou chassés par l'homme ont un genre déterminé par le sexe de l'animal:

le taureau/la vache; le bélier/la brebis; le coq/la poule...

les noms de la majorité du reste des animaux ont un genre conventionnel, soit masculin soit féminin :

le brochet, le canari, le puma/ la truite, la couleuvre, la girafe...

Etres humains

les noms d'êtres humains adoptent le plus souvent le genre qui correspond au sexe de la personne désignée:

un homme/une femme; un romancier/une romancière; un Québécois/une Québécoise...

les noms d'êtres humains ont parfois un genre qui n'est pas conforme au sexe:
un mannequin, un contralto/une sentinelle, une ordonnance...

plusieurs noms d'êtres humains _surtout de professions_ sont utilisés au masculin pour désigner un homme ou une femme:

un bandit, un imprimeur, un médecin, un témoin, un chef...

(Il est cependant à noter qu'on remarque aujourd'hui une nette tendance à la féminisation des titres professionnels...)

Marques du féminin

□ ajout d'un -e à la forme masculine:

un marchand/une marchande; un ami/une amie; élégant/élégante...

□ aucune marque spécifique pour le féminin des noms et des adjectifs masculins terminés par un -e muet:

un élève/une élève; un cycliste/une cycliste; facile/facile...

□ changement de terminaison avant le -e final du féminin:

Adjectif	Nom et adjectif	Nom
<p>1. Substitutions</p> <ul style="list-style-type: none"> ● -s → -c dans: tiers/tierce ● -s → -che + ' dans: frais/fraîche ● -oux → -ouce dans doux/douce ● -c → -che dans: blanc/blanche franc/franche; sec/sèche ● -n → -gne dans: bénin/bénigne; malin/maline ● -gu → -guë aigu/aiguë <p>2. Ajout d'un -e + redoublement du</p> <ul style="list-style-type: none"> ● -l pour les adj. en -ell et dans nul: pareil/pareille; nul/nulle... 	<p>1. Substitutions</p> <ul style="list-style-type: none"> ● -eux → -euse un ambiteux/une ambiteuse; heureux/heureuse... ● -f → -ve un veuf/une veuve; actif/active... ● -oux → -ouse (sauf: roux/rousse) un époux/une épouse; jaloux/jalouse... ● -c → -que (sauf: grec/grecque) un Turc/une Turque; public/publique... ● -eur → -euse (sauf: un chanteur/une chanteuse; un enquêteur/une enquêteuse) (un) menteur/(une) menteuse; (un) voleur/(une) voleuse... ● -teur → -trice (un) protecteur/(une) protectrice... ● -er → -ère un berger/une bergère; léger/légère ● -eau → -elle un chameau/une chamelle; beau/belle <p>2. Ajout d'un -e + redoublement du</p> <ul style="list-style-type: none"> ● -n, -s-l-t: ● -n pour les noms et adj. en -en, -an, -on: (un) paysan/(une) paysanne; un ancien/(une) ancienne; un lion/une lionne; bon/bonne... ● -l pour les noms et adj. en -el: un colonel-une colonelle; cruel/cruelle... ● -t pour la plupart des noms et adj. en -et, -ot: (un) muet/(une) muette; (un) sot/(une) sotte... 	<p>1. Substitutions</p> <ul style="list-style-type: none"> ● certains noms en -e → -esse un mulâtre/une mulâtresse; un ogre/une ogresse ● -eur → -eresse un pêcheur/une pêcheresse; un enchanteur/une enchanteresse... <p>2. Ajout d'un -e + redoublement du -t</p> <ul style="list-style-type: none"> ● pour les noms en -ot: un chat/une chatte

Noms à un seul nombre

Certains noms ne s'emploient généralement qu'au singulier, d'autres qu'au pluriel:

Noms singuliers	Noms pluriels
<ul style="list-style-type: none"> ● Noms des sciences, des arts: <i>la peinture, la chimie...</i> ● Noms des matières pris dans un sens général: <i>le fer, l'eau, le vin...</i> ● Noms abstraits des qualités, des défauts, des états physiques ou moraux: <i>La patience, l'affection, la faim, la soif...</i> ● Certains adjectifs et infinitifs employés comme noms: <i>Le boire, le manger, l'utile et l'agréable...</i> ● Noms des points cardinaux: <i>Le nord, le sud...</i> ● Noms des sens: <i>L'odorat, la vue...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Noms géographiques des chaînes de montagnes, de certaines régions: <i>Les Laurentides, Les Rocheuses...</i> ● Noms de certains événements familiaux: <i>Des fiançailles, des funérailles, des obsèques...</i> ● Divers noms, parmi lesquels: <i>alentours, archives, armoires, bestiaux, entrailles, environs, frais, hardes, mœurs, pierreries, ténèbres, vacances, vêpres, vivres...</i>

D'après Grammaire française de R. Gobbe, M. Tordoïr, édit. du Trécarré.

Place de l'adjectif qualificatif

Adjectifs qui précèdent souvent le nom

- | | |
|-----------------|-----------|
| ● bon/mauvais | ● beau |
| ● meilleur/pire | ● faux |
| ● grand/petit | ● gros |
| ● jeune/vieux | ● nouveau |
| ● long/bref | ● joli |

Adjectifs qui changent de sens selon qu'ils sont employés avant ou après le nom

	Avant le nom	Après le nom
1. ● dernier ● prochain	dans les séries	dans les expressions de temps <u>sens littéral</u>
2. ● certain ● différent ● divers	= un nombre vague	● certain = sûr ● différent = pas similaire ● divers = variés
3. ● cher ● ancien ● pauvre ● propre	● tournure amicale, formule de politesse ● qui a été autrefois de la sorte et ne l'est plus ● qui inspire de la pitié ● exprime l'appartenance	● cher = coûteux ● ancienne = antique, vieux ● pauvre = sans argent ● propre = qui n'est pas sale

Avant le nom

Ex.1: Le *prochain examen* portera sur la *dernière partie* de la matière.

Ex.2: *Certaines personnes* ont *différents comportements* selon les *diverses circonstances*

Ex.3: *Cher monsieur*, n'êtes-vous pas l'*ancien directeur* du collège? Vous avez été démis par votre *propre faute*, à ce qu'il paraît. *Mon pauvre ami* !

Après le nom

Ex.1: *Samedi dernier*, je croyais partir pour la Chine *le mois prochain*.

Ex.2: Dans son témoignage, il prétend avoir une *preuve certaine* qu'il s'agit d'un *meurtrier différent*. Cela fera partie bientôt des faits *divers*.

Ex.3: Cet *ouvrage ancien* et *cher* n'a pas une *couverture propre*. Il ne sera certainement pas acheté par un *client pauvre*.

Le comparatif

La signification d'un adjectif, d'un nom et d'un adverbe peut être évaluée par rapport à d'autres éléments. On parle alors de **degrés de comparaison**.

Il y a deux sortes de comparaisons: la comparaison d'**égalité** et d'**inégalité (supériorité, infériorité)**.

Les comparatifs			
supériorité	plus	} adjectif/adverbe _____ que	<ul style="list-style-type: none"> ● Mon frère est plus gentil que toi. Elle parle plus rapidement que sa soeur.
égalité	aussi		<ul style="list-style-type: none"> ● Kim est aussi grande que son frère. Tu t'habilles aussi rapidement que moi.
infériorité	moins		<ul style="list-style-type: none"> ● Thi Than est moins bavarde qu'elle. Elle s'est expliquée moins clairement qu'hier.
supériorité	plus de	} nom _____ que	<ul style="list-style-type: none"> ● J'ai plus d'amis que toi.
égalité	autant de		<ul style="list-style-type: none"> ● Cet enfant a autant de bonbons que cet autre.
infériorité	moins de		<ul style="list-style-type: none"> ● Cette fleur a moins d'épines que la rose.

Le superlatif

Le **superlatif** exprime une qualité au degré le plus élevé ou le plus bas.

Le **superlatif relatif** (de **supériorité** ou d'**infériorité**) l'exprime par comparaison avec un ou plusieurs objets.

Le **superlatif absolu** l'exprime sans idée de comparaison.

Les superlatifs			
Superlatif relatif:			
supériorité	le(la, les) plus	} adj. _____ de	<ul style="list-style-type: none"> ● Elle est la plus heureuse des femmes. Cette auto est la moins rapide de cette catégorie.
infériorité	le(la, les) moins		
supériorité	le plus	} adv. _____ de	<ul style="list-style-type: none"> ● Le plus souvent, il parle bien. Il court le moins vite de tous.
infériorité	le moins		
Superlatif absolu:			
très (extrêmement, fort...) — adjectif/adverbe			<ul style="list-style-type: none"> ● Elle est très contente.

L' **article** du superlatif relatif d'un adjectif reste **invariable** quand on compare les différents degrés d'une qualité dans un même être ou un même objet. Ex.: C'est alors que la ville est le plus étrange. 73

L' **article** du superlatif relatif **s'accorde** avec le nom exprimé ou sous-entendu lorsqu'on compare des êtres ou des objets différents. Ex.: Cette femme est la plus heureuse des femmes.

Dans la pratique, il est parfois difficile de distinguer si la comparaison est établie à l'intérieur d'un être ou d'un objet ou entre des êtres ou des objets différents.

Donc, en général —> l'article **ne varie pas** si on peut placer après l'adjectif les expressions *le plus possible, le moins possible, au plus haut degré, au plus bas degré...*

Ex.: Les références qui nous ont été le plus utiles (*utiles au plus haut degré*) étaient celles fournies par la banque de données.

—> l'article **varie** si l'adjectif peut admettre après lui les mots *de tous, de toutes*.

Ex.: Les ouvrages qui nous ont été les plus utiles (*de tous*).

Comparatifs et superlatifs de supériorité irréguliers

Adjectifs			Adverbes		
positif	Comparatif de supériorité	Superlatif de supériorité	positif	Comparatif de supériorité	Superlatif de supériorité
bon	meilleur	le meilleur	bien	mieux	le mieux
mauvais	pire plus mauvais	le pire le plus mauvais	mal	pis plus mal	le pis le plus mal
petit	plus petit moindre	le plus petit le moindre	peu	moins	le moins
			beaucoup	plus	le plus

- On emploie habituellement **plus mauvais** et **pire** l'un pour l'autre. **Plus mauvais** a cependant le sens de *défectueux, détestable, imparfait*. **Pire** s'utilise davantage avec un nom signifiant lui-même un mal.
ex.: La douleur est **pire** aujourd'hui qu'hier. Sa vue est **plus mauvaise** que jamais.
- Quant à **plus petit** et **moindre**, le premier a un sens concret et le second, abstrait.
ex.: Cette classe-ci est **plus petite** que l'autre. "De deux maux, il faut choisir le **moindre**."

L'adjectif indéfini caractérise de façon imprécise ou relative le nom avec lequel il est en relation.

Singulier		Pluriel	
masculin	féminin	masculin	féminin
aucun	aucune	aucuns	aucunes
autre		autres	
certain	certaine	certains	certaines
chaque			
_____	_____	différents	différentes
_____	_____	divers	diverses
je ne sais quel	je ne sais quelle	je ne sais quels	je ne sais quelles
maint	mainte	maints	maintes
même		mêmes	
n'importe quel	n'importe quelle	n'importe quels	n'importe quelles
nul	nulle	nuls	nulles
pas un	pas une	_____	_____
_____	_____	plusieurs	
quelque		quelques	
quelconque		quelconques	
tel	telle	tels	telles
tout	toute	tous	toutes
un autre	une autre	_____	_____
un certain	une certaine		
un dénommé	une dénommée	des dénommés	des dénommées
un tel	une telle	de tels	de telles

- **aucuns, aucunes** s'emploie lorsque le nom qui l'accompagne n'a pas de singulier.
Ex.: aucunes funérailles
- **autre, même, quelque** peuvent être devancés par des déterminatifs (adj. dém., poss., art. défin.).
Ex.: Il a répété souvent les mêmes paroles dans les quelques heures qui ont suivi.
- **aucun, nul, pas un** sont des adjectifs indéfinis négatifs. On les emploie avec **ne**.
Ex.: Tong n'a aucune excuse.
- **même** peut exprimer une relation d'identité ou une idée d'insistance, selon la façon dont il est employé.
Déterminant + même + nom = identité
Déterminant + nom + même | Prenom- même = insistance
Ex.: Tu as refait les mêmes erreurs.
Ses gestes mêmes l'ont trahie. / Ils viendront eux-mêmes la chercher.
- **un certain** placé avant le nom ajoute un caractère imprécis (= un, quelque) ou exprime une atténuation.
Placé après le nom, **certain** est un adjectif qualificatif qui signifie *sûr, déterminé*.
Ex.: Son oeuvre a connu un certain succès, c'est un fait certain.

Adjectifs possessifs

		Un seul objet possédé		Plusieurs objets possédés	
		<i>Masc.</i>	<i>Fém.</i>	<i>Masc.</i>	<i>Fém.</i>
Un seul possesseur	1 ^{re} pers.	mon	ma*	mes	
	2 ^e pers.	ton	ta *	tes	
	3 ^e pers.	son	sa*	ses	
Plusieurs possesseurs	1 ^{re} pers.	notre		nos	
	2 ^e pers.	votre		vos	
	3 ^e pers.	leur		leurs	

*Devant un mot féminin singulier commençant par une voyelle ou un h muet, on emploie **mon, ton, son**, au lieu de **ma, ta, sa**.

EX.: **mon** amie, **ton** automobile, **son** horloge.

3 A L'ACCORD DU VERBE

Les mots-écrans

Attention! Le pronom placé devant le verbe n'est pas nécessairement le sujet.
Il ne faut pas faire automatiquement l'accord avec ce mot-écran.

Place du mot-écran	Accord du verbe	Exemples
Sujet + mot-écran + verbe	avec le sujet placé devant lui	<p>Je vous prêterai de l'argent</p> <p>Vous me prêterez de l'argent</p> <p>Mes amis, tu les aimes bien.</p>
Mot-écran + verbe + sujet	avec le sujet placé après lui	<p>Sa voiture, la cherchent-ils ?</p> <p>Ses jouets, les emprunte-t-elle ?</p>
Sujet + verbe + mot-écran + verbe à l'infinitif	<ul style="list-style-type: none"> ● 1er verbe: avec le sujet placé avant lui ● 2e verbe: pas d'accord, mode infinitif 	<p>Je veux vous parler.</p> <p>Vous devez vous en douter.</p>

D'après Code grammatical en tableaux, de Michel Therrien

L'ABC des participes passés

<p>Participe passé employé avec l'auxiliaire</p> <p>être</p> <p>toujours avec accord</p>	<p>Si le verbe est précédé de l'auxiliaire être, c'est un participe passé (vendu), et il s'accorde en genre (-e) et en nombre (-s) avec son sujet</p> <p>Pour trouver le sujet, on pose ainsi la question : Qui est-ce qui + auxiliaire être + participe ?</p> <p>Exemple : La fille est partie ce matin et sera de retour demain. Qui est-ce qui + est + partie ? La fille sujet féminin singulier</p>
<p>Participe passé employé avec l'auxiliaire</p> <p>avoir</p> <p>parfois avec accord</p>	<p>Si le verbe est précédé de l'auxiliaire avoir, c'est un participe passé (vendu), et il s'accorde en genre (-e) et en nombre (-s) avec son c.o.d. s'il est placé avant le verbe.</p> <p>Pour trouver le c.o.d., on pose ainsi la question : Sujet + auxiliaire avoir + participe + qui/quoi ?</p> <p>Exemple : La fille que j'ai vue hier sera de retour demain. J'ai vu qui ? La fille c.o.d. féminin singulier placé avant le verbe (vu-e)</p>
<p>Participe passé employé avec l'auxiliaire</p> <p>avoir</p> <p>parfois sans accord</p>	<p>S'il n'y a pas de c.o.d., le participe reste invariable.</p> <p>Exemple : La fille dont je t'ai parlé hier sera de retour demain. J'ai parlé qui ? Pas de réponse. (parlé)</p> <p>Si le c.o.d. est placé après le verbe, le participe reste invariable.</p> <p>Exemple : J'ai vu la fille hier qui sera de retour demain. J'ai vu qui ? La fille c.o.d. placé après le verbe (vu)</p>

Comment trouver le sujet

Pour trouver le **sujet**, on pose **avant** le verbe conjugué la question **qui est-ce qui/qu'est-ce qui ?**

Exemple:

Le **professeur** donne un cours.

= **qui est-ce qui donne** un cours ?

Réponse : Le **professeur**. Le **professeur** est **sujet** de **donne**.

Comment trouver le c.o.d.

Pour trouver le **complément d'objet direct (c.o.d)** on pose, **après** le verbe conjugué et en incluant le sujet, la question **qui/quoi ?**

Exemple:

L'étudiant n'écoute pas le **professeur**.

L'étudiant n'écoute pas **qui** ?

Réponse : Le **professeur**. Le **professeur** est **c.o.d.** de **écoute**.

Attention !

Le verbe s'accorde avec son sujet, jamais avec son complément.

●● **Faire attention** aux pronoms personnels **c.o.d.** (**nous, vous**) qui ont la même forme que les **pronoms sujets** et qui sont habituellement placés **avant** le verbe.

●● **Faire attention** aux pronoms personnels **c.o.d.** (**le, la, les**) qui ont la même forme que les **articles définis** et qui sont habituellement placés **avant** le verbe.

Exemples:

Il **les** donne. **Qui est-ce qui** donne ? Il, 3^e personne du **singulier**. (**les** = c.o.d.)

Je **vous** parlerai. **Qui est-ce qui** parlera ? Je, 1^{ère} personne du **singulier** (**vous** = c.o.d.)

3 F LA FORME DU VERBE

LE VERBE: TEMPS ET MODES

En français, le **temps** du verbe nous renseigne sur le **moment** où se déroule l'action (passé, présent, futur).

On peut raconter une histoire au présent ou au passé. Une fois qu'on commence dans un temps donné, il est préférable de continuer jusqu'au bout sans changer continuellement de temps.

La **façon** dont l'esprit envisage l'action est le **mode**. Il existe quatre modes proprement dits: l'indicatif, le conditionnel, l'impératif et le subjonctif.

I- L'INDICATIF

Le mode indicatif présente l'action comme considérée dans sa réalité.

Le présent

- indique que le fait a lieu au moment même où on parle.
Ex.: J'*écris* en ce moment.
- peut exprimer un fait permanent ou habituel que l'esprit peut regarder comme présent, peu importe où il se place dans le temps.
Ex.: La terre *tourne*. Je me *lève* à six heures.

L'imparfait

- marque une action passée qu'on regarde alors qu'elle est en train de se dérouler. L'esprit considère cette action comme inachevée.
Ex.: L'homme *mangeait* son pain. En même temps, il *regardait* son couteau.
- peut exprimer des faits habituels ou permanents dans le passé.
Ex.: Autrefois, je *jouais* au soccer.
- permet de faire la description d'un tableau.
Ex.: Les chaises *étaient* sales, la scène *était* petite. Il y *avait* beaucoup de monde.

Le passé composé

Le passé composé est utilisé dans la langue écrite au lieu du passé simple. Le passé composé:

- exprime un fait passé, achevé au moment où l'on parle, que l'esprit considère également comme terminé, de façon ponctuelle.
Ex.: Je vous *ai rencontré* l'an dernier.
- exprime un fait précis du passé.
Ex.: J'*ai vécu* cinq ans en Suisse.
- est utilisé pour indiquer une action passée qui en interrompt une autre (à l'imparfait).
Ex.: Je *regardais* la télévision quand ma mère *est entrée* dans la pièce.

Moment (passé composé)

← X → **Durée** (imparfait)

Le futur

- s'emploie pour exprimer qu'un fait est postérieur au moment présent.
Ex.: Dans une semaine, j'*aurai* dix-huit ans.

2- L'IMPÉRATIF

L'impératif présente l'action sous la forme d'un ordre, d'une prière.

L'impératif présent

Le mode impératif est utilisé le plus souvent au présent.

Ex.: *Revenons* à mon cas. *Pensez-* y bien !

3- LE CONDITIONNEL

Le conditionnel présente l'action comme une éventualité ou comme la conséquence possible d'une condition.

Le conditionnel présent

- exprime un fait qu'on présente comme imaginaire et dont l'accomplissement dépend d'une condition énoncée ou non.

Ex.: *J'aimerais* faire beaucoup de voyages.

- s'emploie dans la principale d'une phrase hypothétique lorsque la subordonnée à l'imparfait est introduite par *si*.

Ex.: *Si j'étais* au Viêtnam présentement, *j'irais* voir ma tante.

Attention de ne pas confondre le futur et le conditionnel présent!

4- LE SUBJONCTIF

Le subjonctif présente l'action comme envisagée dans la pensée. Le subjonctif s'emploie dans la subordonnée:

- après un verbe dans la principale qui exprime:

le sentiment (je suis content-e, j'aime, je regrette que...), la volonté (je veux, je souhaite, je permets que...), la nécessité ou la possibilité (il faut, il est possible que...), le jugement (il vaut mieux, il est important, c'est dommage que...);

- après certaines conjonctions (à condition que, à moins que, avant que, bien que, de crainte que, de peur que, de sorte que, en attendant que, jusqu'à ce que, pour que, pourvu que, quoique...).

Ex.: *Je regrette que* tu ne sois pas venu, *c'est dommage que* tu ne comprennes pas cela.

Au subjonctif, le temps du verbe dépend du rapport chronologique qui existe entre la principale et la subordonnée.

Le subjonctif présent

- s'emploie la plupart du temps dans la subordonnée, à moins que son action ne précède l'action de la principale.

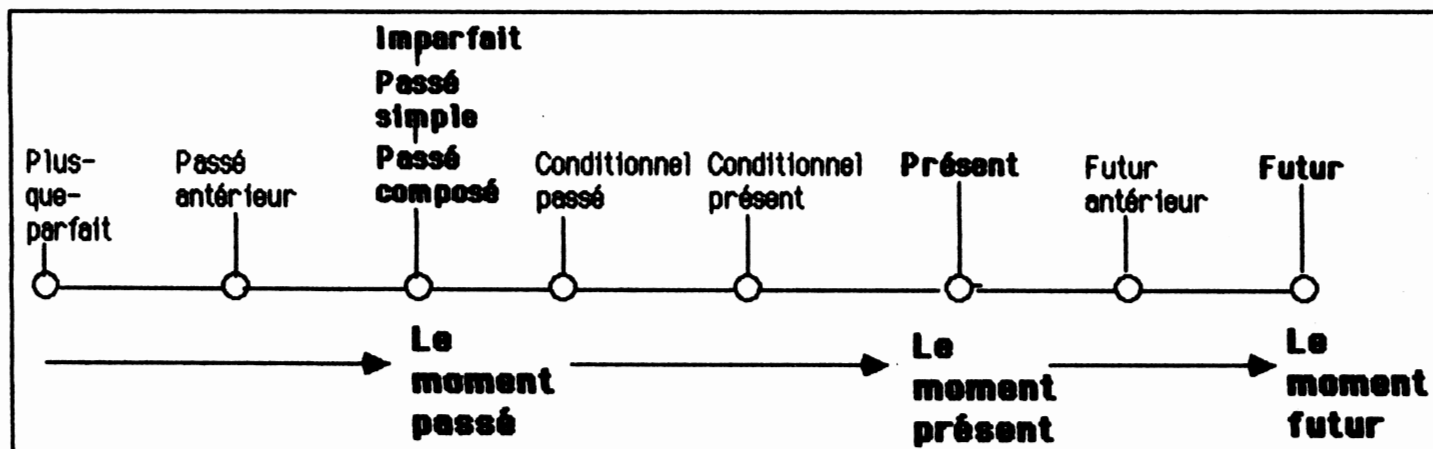
Ex.: Il *préfère* que nous lui *racontions* notre voyage une autre fois.

Le subjonctif passé

- s'emploie dans la subordonnée si l'action de celle-ci précède l'action de la principale.

Ex.: Je m'*étonnais* qu'elle m'*ait écrit*. Je *suis contente* que vous ne *soyez pas tombé*.

Valeur des temps (Indicatif et conditionnel)



N.B. Le **conditionnel présent** et le **conditionnel passé** s'emploient pour exprimer un futur vu du passé. Il ne faut pas les confondre avec le conditionnel des phrases hypothétiques.

Le **futur antérieur** est employé pour décrire une action future qui en précède une autre. Ce temps est souvent utilisé après les conjonctions **quand, lorsque, dès que, aussitôt que**

Ex.: **Plus-que-parfait**

Imparfait

Présent

Dès qu'elle avait appris sa leçon, elle se dépêchait de sortir dehors. Elle s'en souvient encore.

Plus-que-parfait

Passé composé

Présent

Parce que sa mère était sortie, il s'est imaginé aussitôt le pire, mais il en est maintenant de bon cœur.

Passé antérieur

Passé simple

Conditionnel passé

Quand il eut reçu son diplôme, il comprit qu'il serait bientôt fêté

Futur antérieur

Futur

Nous aurons étudié durant cinq heures quand il fera nuit.

Imparfait

Conditionnel présent

Il attendait ses parents; ils seraient là d'une minute à l'autre.

etc.

Imparfait= description état/habitude **Passé composé=action unique terminée**

Plus-que-parfait= action antérieure à une autre passée)

Passé composé	Imparfait
<p>1. ——— Durée limitée ex.: Entre 14 heures et 20 heures, j'ai vu trois films.</p> <p>2. ● Action-point ex.: Hier, elle a acheté des fleurs.</p> <p>3. ●●● Série d'actions-points ex.: Hier, il a lu, analysé et évalué ce rapport.</p> <p>4. ——— Répétition terminée ex.: Pendant l'été, j'ai nagé chaque matin.</p> <p>5. Avec depuis (ou expressions équivalentes) + négation ex.: Il n'a pas plu depuis ce matin.</p>	<p>1. ———> Action ou état non terminé-e ex.: J'étais triste après son départ</p> <p>2. Description ex.: Elle portait une belle robe.</p> <p>3. ———> Action commencée mais interrompue ex.: J'allais sortir (quand le téléphone a sonné.) Hier, je regardais la télévision (quand tu es entré).</p> <p>4. Habitude-répétition ex.: Elle payait son loyer au début de chaque mois.</p> <p>5. Avec depuis (ou expressions équivalentes) ex.: Il pleuvait depuis quelques jours.</p>

Ordre chronologique des actions

	1- ←	2- ←	3-
+ -que-parfait	Dès qu'elle avait fini son travail,	Imparf. elle portait avec lui.	présent Je m'en souviens très bien.
+ -que-parfait	Elle avait décidé d'acheter cette maison,	passé c. mais elle a changé d'avis.	présent Aujourd'hui, elle le regrette.

Le plus-que-parfait

Le **plus-que-parfait** est formé de l'**imparfait** de l'**auxiliaire** (**avoir** ou **être**) + le **participe passé** du verbe utilisé. On doit accorder le participe passé selon les règles d'accord du participe avec *être* et *avoir*.

On utilise le plus-que-parfait:

- pour désigner une action qui arrive **avant** une autre action **dans le passé** (à l'imparfait, au passé composé ou au passé composé).

Ex.: Le colis que sa mère lui **avait envoyé** n'est jamais arrivé.

- lorsque l'on passe du discours direct au discours indirect, pour remplacer le passé composé.

Ex.: Charles a dit: "J'ai reçu une lettre."

Charles a dit qu'il **avait reçu** une lettre.

- dans les phrases hypothétiques, après le **si**, lorsque la principale est au conditionnel passé. La concordance des temps indique alors que la **condition ne s'est pas réalisée**.

Ex.: Si j'**avais eu** le temps, je serais passée te voir.

Les terminaisons des trois groupes de verbes

	1er	2e	3e groupe		1e	2e	3e groupe	
	-er	-ir	-re,-oir,-ir		-er	-ir	-re,-oir,-ir	
	INDICATIF présent				SUBJONCTIF présent			
1S	-e	-is	-s(x ²)	-e ⁴	-e	-isse	-e ⁶	
2S	-es	-is	-s(x ²)	-es ⁴	-es	-isses	-es	
3S	-e	-t	-t(d ³)	-e ⁴	-e	-isse	-e	
1P	-ons	-issons	-ons	-ons	-ions	-issions	-ions	
2P	-ez	-issez	-ez	-ez	-ions	-issions	-ions	
3P	-ent	-issent	-ent(nt ¹)	-ent	-ent	-issent	-ent	
	INDICATIF imparfait				IMPERATIF présent			
1S	-ais	-issais	-ais					
2S	-ais	-issais	-ais		-e	-is	-s	-e ⁴
3S	-ait	-issait	-ait					
1P	-ions	-issions	-ions		-ons	-issons	-ons	-ons
2P	-iez	-issiez	-iez		-ez	-issez	-ez	-ez
3P	-aient	-issaient	-aient					
	INDICATIF futur				CONDITIONNEL présent			
1S	-erai	-irai	-rai		-erais	-irais	-rais	
2S	-eras	-iras	-ras		-erais	-irais	-rais	
3S	-era	-ira	-ra		-erait	-irait	-rait	
1P	-erons	-irons	-rons		-erions	-irions	-rions	
2P	-erez	-irez	-rez		-eriez	-iriez	-rions	
3P	-eront	-iront	-ront		-eraient	-iraient	-raient	
	INDICATIF passé simple				SUBJONCTIF imparfait			
1S	-ai	-is	-is ⁵	-us	-asse	-isse	-isse ⁵	-usse
2S	-as	-is	-is	-us	-asses	-isses	-isses	-usses
3S	-a	-it	-it	-ut	-ât	-ît	-ît	-ût
1P	-âmes	-îmes	-îmes	-ûmes	-assions	-issions	-issions	-ussions
2P	-âtes	-îtes	-îtes	-ûtes	-assiez	-issiez	-issiez	-ussiez
3P	-èrent	-irent	-irent	-urent	-assent	-issent	-issent	-ussent
	PARTICIPE passé				PARTICIPE présent			
	-é	-i	-i-is-it-u-us-t-s (test du féminin)		-ant	-issant	-ant	

1-Ont la finale en **-ont**: ils **sont**, ils **ont**, ils **font**, ils **vont**

2-Seulement dans je **veux**, tu **veux**; je **peux**, tu **peux**, je **veux**, tu **veux**.

3-Ont la finale en **-d**, les verbes en **-dre** (sauf ceux en...**indre** et **soudre** qui prennent un **-t**)

4-Assaillir, couvrir, cueillir, défailir, offrir, ouvrir, souffrir, tressaillir, et, à l'imperatif seulement, avoir, savoir, vouloir (aie, sache, veuille)

5-Sauf je vins, etc., je tins, etc.; que je vinsse, etc., etc., que je tinsse, etc.; et leurs composés.

6-Sauf **avoir** (qu'il **ait**) et **être** (que je **sois**, que tu **sois**, qu'il **soit**)

Radical des verbes en *er*

Verbes dont le radical se termine par:	Modifications	Conditions	Exemples
• <i>c</i> (plac-er)	c → ç	devant <i>a</i> et <i>o</i>	je plaçais nous plaçons
• <i>g</i> (song-er)	g → ge	devant <i>a</i> et <i>o</i>	je songeais nous songeons
• <i>oy</i> (nettoy-er) <i>uy</i> (appuy-er)	y → i	devant <i>e</i> muet	il nettoie elles appuient
• <i>oy</i> (pay-er)	y → i ou → y	devant <i>e</i> muet	je paie/je paye ils paient/ils payent
• <i>ey</i> (grassey-er)	y → y	partout	je grasseye ils grasseyeront
• <i>é</i> (cré-er)	é → é	partout	je créerai nous créions
• <i>el</i> (appel-er) (gel-er) <i>et</i> (jet-er) (achet-er)	e → è celer, ciseler, déman- teler, écarteler, geler marteler, modeler, peler (+ composés)	devant une syllabe muette finale	je gèle ils gèleront j'achète ils achèteront
	acheter, crocheter, fureter (+ composés)		j'appelle ils appelleraient je jette nous jetterons
	ou doublement du <i>l</i> et du <i>l</i>		
• toute autre syllabe contenant un <i>e</i> fermé (céd-er)	é → è é → é	devant une syllabe muette finale au futur et au conditionnel	je cède nous céderions
• toute autre syllabe contenant un <i>e</i> muet (sem-er)	é → è	devant toute syllabe muette	je sème nous sèmerons

La plupart des verbes se conjuguent avec **AVOIR**.

AVOIR	ETRE																																																	
<ul style="list-style-type: none"> ● Avec être et avoir. Ex.: J'ai été. J'ai eu. ● Avec les verbes impersonnels. Ex.: Il a plu. Il a fallu. ● Avec tous les verbes transitifs (qui peuvent être utilisés avec cod ou coi) Ex.: J'ai mangé, j'ai bu . ● Avec la plupart des verbes intransitifs (qui ne peuvent pas être utilisés avec cod ou coi). Ex.: Il a nagé longtemps. ● Avec certains verbes intransitifs ou <i>employés intransitivement</i> * quand on veut marquer l'action elle-même. <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <table border="0"> <tr> <td><i>accourir</i></td> <td><i>aborder</i></td> <td><i>changer</i></td> <td><i>diminuer</i></td> <td><i>paraître</i></td> </tr> <tr> <td><i>apparaître</i></td> <td><i>accroître</i></td> <td><i>déborder</i></td> <td><i>embellir</i></td> <td><i>passer</i></td> </tr> <tr> <td><i>disparaître</i></td> <td><i>augmenter</i></td> <td><i>décroître</i></td> <td><i>empirer</i></td> <td><i>ressusciter</i></td> </tr> <tr> <td><i>divorcer</i></td> <td><i>baïsser</i></td> <td><i>déménager</i></td> <td><i>grandir</i></td> <td><i>vieillir...*</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td><i>cesser</i></td> <td><i>descendre</i></td> <td><i>monter</i></td> <td></td> </tr> </table> </div> <p>Ex.: Ils ont divorcé en 1987.</p>	<i>accourir</i>	<i>aborder</i>	<i>changer</i>	<i>diminuer</i>	<i>paraître</i>	<i>apparaître</i>	<i>accroître</i>	<i>déborder</i>	<i>embellir</i>	<i>passer</i>	<i>disparaître</i>	<i>augmenter</i>	<i>décroître</i>	<i>empirer</i>	<i>ressusciter</i>	<i>divorcer</i>	<i>baïsser</i>	<i>déménager</i>	<i>grandir</i>	<i>vieillir...*</i>		<i>cesser</i>	<i>descendre</i>	<i>monter</i>		<ul style="list-style-type: none"> ● Avec les verbes passifs (: le sujet subit l'action). Ex.: Il est vaincu. Je suis blâmée. ● Avec les verbes pronominaux. (+ pronoms <i>me, te, se, nous, vous</i> désignant le sujet). Ex.: Je me suis baignée. Kim s'est trompée. ● Avec certains verbes intransitifs ou <i>employés intransitivement</i>, surtout quand on veut marquer l'état résultant d'une action accomplie. <p>Ex.: Je suis divorcée depuis un an.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Avec certains verbes intransitifs ou <i>employés intransitivement</i> * qui expriment un mouvement ou un changement d'état. <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <table border="0"> <tr> <td><i>aller</i></td> <td><i>éclore</i></td> <td><i>venir</i></td> <td><i>entrer</i></td> </tr> <tr> <td><i>arriver</i></td> <td><i>mourir</i></td> <td>(<i>intervenir</i>)</td> <td><i>rentrer</i></td> </tr> <tr> <td><i>décéder</i></td> <td><i>naître</i></td> <td><i>revenir</i></td> <td><i>repartir</i></td> </tr> <tr> <td><i>devenir</i></td> <td><i>partir</i></td> <td><i>survenir</i></td> <td><i>retourner</i></td> </tr> <tr> <td><i>échoir</i></td> <td><i>rester</i></td> <td><i>parvenir</i>)...</td> <td><i>sortir</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td><i>tomber</i></td> </tr> </table> </div> <p>Ex.: Tang Hao est allé en ville et est entré tard.</p>	<i>aller</i>	<i>éclore</i>	<i>venir</i>	<i>entrer</i>	<i>arriver</i>	<i>mourir</i>	(<i>intervenir</i>)	<i>rentrer</i>	<i>décéder</i>	<i>naître</i>	<i>revenir</i>	<i>repartir</i>	<i>devenir</i>	<i>partir</i>	<i>survenir</i>	<i>retourner</i>	<i>échoir</i>	<i>rester</i>	<i>parvenir</i>)...	<i>sortir</i>				<i>tomber</i>
<i>accourir</i>	<i>aborder</i>	<i>changer</i>	<i>diminuer</i>	<i>paraître</i>																																														
<i>apparaître</i>	<i>accroître</i>	<i>déborder</i>	<i>embellir</i>	<i>passer</i>																																														
<i>disparaître</i>	<i>augmenter</i>	<i>décroître</i>	<i>empirer</i>	<i>ressusciter</i>																																														
<i>divorcer</i>	<i>baïsser</i>	<i>déménager</i>	<i>grandir</i>	<i>vieillir...*</i>																																														
	<i>cesser</i>	<i>descendre</i>	<i>monter</i>																																															
<i>aller</i>	<i>éclore</i>	<i>venir</i>	<i>entrer</i>																																															
<i>arriver</i>	<i>mourir</i>	(<i>intervenir</i>)	<i>rentrer</i>																																															
<i>décéder</i>	<i>naître</i>	<i>revenir</i>	<i>repartir</i>																																															
<i>devenir</i>	<i>partir</i>	<i>survenir</i>	<i>retourner</i>																																															
<i>échoir</i>	<i>rester</i>	<i>parvenir</i>)...	<i>sortir</i>																																															
			<i>tomber</i>																																															
<ul style="list-style-type: none"> * Quand un des verbes en italique est employé avec un cod ou un coi, on utilise toujours avoir. <p>Ex.: Tong a sorti le chat. Thi Than a baïssé les stores</p>	<p>Ex.: Tong est sorti. Les stores sont baïssés.</p>																																																	

Le **voix active** indique que le **sujet fait l'action**.
 Le **voix passive** indique que le **sujet subit l'action**.

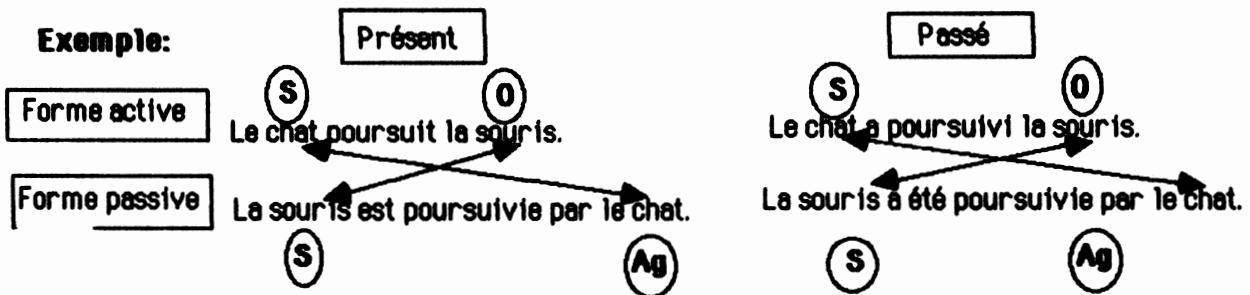
- À la **voix active**, certains verbes sont employés au **passé composé** avec l'auxiliaire **être**. Il s'agit des verbes intransitifs (sans complément d'objet) *aller, venir, arriver, partir, entrer, sortir, monter, descendre, retourner, rester, tomber, mourir, naître*. Tous les autres verbes sont employés avec **avoir**.

Exemple: Marie et Jean *sont allés* te rendre visite et *sont restés* deux heures chez toi. Ils *ont mangé* du gâteau et *ont bavardé* à bâtons rompus..

- À la **voix passive**, on emploie toujours l'auxiliaire **être**. En principe, on peut mettre au passif tous les verbes transitifs directs (qui appellent un c.o.d.), sauf le verbe **avoir**.

Exemple: Cette matière **est enseignée** par un bon professeur.

Dans le passage de l'**actif** au **passif**, l'**objet** devient **sujet**, le **sujet** devient **objet (compl. d'agent)**.



- Attention! Il ne faut pas confondre un verbe actif conjugué avec **être** et un verbe passif!
 Une forme passive peut être transformée à l'actif, mais pas une forme active conjuguée avec **être**.

Ex.: Il est admiré. → On l'admire. Elles sont venues → ?
 Voix passive → Voix active Voix active + être

- La valeur passive peut aussi s'exprimer avec la forme pronominale + un semi-auxiliaire : *faire, laisser* ou *voir* + infinitif.

Ex.: Il s'est fait enlever une dent.
 Ce film s'est laissé regarder agréablement.

Verbes impersonnels

Un **verbe impersonnel** est un verbe dont le sujet est le pronom il impersonnel ou les pronoms cela, ça ou ce (avec *être*).

Cas particuliers	Verbes personnels employés de façon impersonnelle
Verbes de conditions atmosphériques	Verbes décrivant la météorologie , l'atmosphère...
<ul style="list-style-type: none"> ● Il pleut, il neige, il gèle, il grêle, il tonne... ● <u>Il fait</u> + adjectif ou + nom Ex.: Il fait beau, mauvais, chaud, froid, sombre. Il fait jour, nuit... Il se fait tard 	Ex.: La neige tombe. / Il tombe de la neige.
Il est	Verbes d'état: <i>il semble, il paraît, il devient</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Exprime l'heure Ex.: Il est cinq heures et demie. ● <u>Il est</u> + adjectif + infinitif indicatif ou subjonctif Ex.: Il est impossible de prévoir. Il est évident que tu mens. Il est rare qu'il vienne me voir. ● <u>Il est</u> remplace <u>il y a</u> - dans la langue littéraire Ex.: Il est des choses difficiles à saisir. - au début d'un conte de fées Ex.: Il était une fois. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Il semble</u> + adjectif + indicatif ou subjonctif (plus fréquent) Ex.: Il semble évident que tu as tort. Il semble que tu sois fatigué. Il semble qu'il ne veut plus obéir ● <u>Il paraît</u> + adjectif + indicatif Ex.: Il paraît certain que tu réussiras. Il paraît qu'elle prend des médicaments. ● <u>Il devient</u> + adjectif Ex.: Il devient difficile de le croire
Il y a	Verbes + nom ou pronom ou + infinitif: <i>il manque, il vient, il arrive, il se passe...</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Indique l'existence de quelque chose Ex.: Il y a des erreurs dans ce livre. ● Exprime le temps écoulé Ex.: Il y a longtemps que je t'aime. ● Dans l'expression <u>qu'est-ce qu'il y a?</u> 	Ex.: Il manque des étudiants. Il vient quelqu'un. Il m'arrive de penser que tu me mens.
Il faut	Verbes + que: <i>Il arrive que, il advient que, il survient que, il se trouve que, (il) n'empêche que, il se peut que...</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Il faut</u> + nom/pronom + infinitif + subjonctif Ex.: Il faut de la patience. Il faut faire vite. Il faut que tu viennes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● <u>Il arrive que</u> (ou expression équivalente) + subjonctif + indicatif quand le passé est employé Ex.: Il arrive que je ne finisse pas mes phrases. Il arrivait parfois que tu venais avant le dîner. ● <u>Il se peut que</u> + subjonctif Ex.: Il se peut que cela soit vrai. ● <u>(Il) n'empêche que</u> + indicatif Ex.: Il n'empêche que son attitude m'a attristée.
Expressions: <i>il en est/va de même de/pour, il y va de, il est question de, il vaut mieux...</i>	Verbes + que/de <i>Il convient que/de, il importe que/de, il suffit que/de, il s'agit que/de...</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Expression + nom/pronom (ou + infinitif) Ex.: Il est question de votre travail. Il y va de votre santé. Il vaut mieux y penser par deux fois. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Verbe + subjonctif ou infinitif Ex.: Il suffit que tu prennes ton temps. Il suffit de prendre son temps.

Participe présent et adjectif verbal

Les **participes présents** se terminent en **-ant** et restent **invariables**.
Les **adjectifs verbaux** se terminent également par **-ant** et sont **variables**.
Comment les reconnaître?

Exemples

- 1• Demandant cinq dollars à son père, Pierre savait qu'il serait convaincant.
- 2• Les enfants parlant à leur mère étaient très fatigués.

Trucs :

L'**adjectif verbal** se remplace par un autre adjectif ou un participe passé.
Le **participe présent** a souvent un complément d'objet et peut être précédé de **en**.

- 1• Demandant cinq dollars à son père, Pierre savait qu'il serait convaincu.
En demandant cinq dollars à son père, Pierre savait qu'il serait convaincu.
- 2• Les enfants parlant à leur mère étaient très fatigués.
Les enfants étaient très fatigués en parlant à leur mère.

À noter: Les adjectifs verbaux des verbes en **guer** et en **quer** perdent le **u**.

Piège -ant/-ent

Le piège **-ant/-ent** ne concerne que les mots suivants:

Formes adjectivales :

adhérent, affluent, coïncident, convergent, déferent, détergent, différent, divergent, émergent, équivalent, excellent, expédient, influent, négligent, précédent, somnolent, violent.

• Tous ces adjectifs viennent de noms féminins qui se terminent en **-ence** sauf **détergent**, **expédient** et **précédent**.

Formes verbales :

les mêmes, écrites **-ant**.

Gérondif

Le gérondif est le participe présent **précédé de en**. Il se rapporte au sujet du verbe.

- Il marque • la simultanéité des actions : **En mangeant**, je regarde la télévision.
• le temps ou le moment: **En arrivant**, je t'écrirai.
• la manière ou le moyen: Il arriva **en courant**.

Attention! La préposition **en** est utilisée dans certaines locutions verbales telles que *s'en aller*, *s'en venir*, *s'en retourner*, *en vouloir à quelqu'un*, *s'en prendre à quelqu'un*, *ne pas en revenir*, *en imposer*, *en revenir*, *en avoir assez*... On ne doit pas utiliser automatiquement le participe présent dans ces cas.

Ex.: Je m'en vais bientôt. En m'en allant, je serai triste.

Verbes pronominaux

Les verbes pronominaux sont ceux qui sont accompagnés d'un des pronoms personnels **me, te, se, nous, vous**, représentant le même être ou la même chose que le sujet. Seul l'auxiliaire **être** entre dans les formes composées des verbes pronominaux.
Exemples: Je **me suis trompée**, mais je **m'en suis vite rendu compte**.

Au point de vue du sens, les verbes pronominaux se divisent en **réfléchis** et **non réfléchis**.

Verbes réfléchis

On dit qu'un verbe pronominal est **réfléchi** lorsque l'action qu'il exprime retourne sur le sujet. Le pronom **me, te, se, nous, vous** est alors c.o.d. ou c.o.i.

Exemples: 1) Jean **s'aperçoit** dans le miroir. (Il aperçoit **qui?** **s'**, mis pour Jean.)
2) Elle **s'achète** un livre. (Elle achète **à qui?** **à s'**, mis pour elle.)
3) Nous **nous battons** souvent entre nous. (Nous battons **qui?** **nous**.)

Le pronom conjoint est alors indépendant du verbe; il est **autonome**.

Cette catégorie de **verbes pronominaux** englobe:

- les **verbes réfléchis** (c.f. ex. 1, 2), qui expriment une action qui revient sur le sujet.
- les **verbes réciproques** (c.f. ex. 3), qui expriment une action que plusieurs sujets exercent l'un sur l'autre ou les uns sur les autres.

Verbes non réfléchis

On dit qu'un verbe pronominal est **non réfléchi** lorsque le pronom **me, te, se, nous, vous** est comme incorporé au verbe et ne joue aucun rôle de complément d'objet.

Exemples: 1) Elle **s'évanouit** fréquemment.
2) La ville **s'aperçoit** au loin.

Le pronom conjoint est alors agglutiné au verbe; il est **non autonome**.

On classe parmi ces verbes:

- ceux qui sont **essentiellement pronominaux** (qui ne se rencontrent que sous la forme pronominale, par ex., **s'abstenir, se repentir, s'évanouir, s'évader**, etc.) ou ceux dont le **pronom est sans fonction logique**;
- et ceux qui ont un **sens passif** (employés à peu près uniquement à la 3^e pers., c.f. ex. 2).

Accord du participe passé des verbes pronominaux

L'accord du participe passé des pronominaux se fait selon la règle de l'accord du participe passé avec **avoir** dans le cas des verbes **réfléchis** (ex. 1) et **réiproques** (ex. 2). Il faut donc, au préalable, substituer **avoir** à **être** et repérer si le c.o.d. est placé avant le verbe. Si oui, on accorde le verbe avec le c.o.d.; sinon, on n'effectue aucun accord.

Dans le cas des autres pronominaux, l'accord se fait avec le **sujet** selon la règle du participe passé employé avec **être** (ex. 3, 4).

- Exemples: 1. Mathilde **s'est habillée** et **s'est lavé** les dents.
 (Verbe réfléchi: Mathilde **a habillé qui?** s' mis pour elle: accord avec le cod placé avant; elle **a lavé quoi?** les dents: cod placé après; pas d'accord.)
2. Ces amis **se sont enfin réconciliés**.
 (Verbe réciproque: Ils **ont réconcilié qui?** se mis pour (entre)eux: accord avec le cod placé avant.)
3. Ces hommes **se sont évanouis** de frayeur.
 (Verbe essentiellement pronominal: accord avec le sujet.)
4. Les robes **se sont portées** courtes cet automne.
 (Verbe à sens passif: accord avec le sujet.)

Un truc: Si vous avez de la difficulté à distinguer les types de pronominaux, posez la question avec **avoir + à qui?** S'il y a une réponse possible, cherchez le cod (**qui?**, **quoi?**) et faites l'accord avec la règle habituelle du participe passé employé avec avoir. S'il n'y a pas de réponse à la question **à qui?**, faites l'accord avec le sujet.

- Exemples: 1. Les informations qu'ils **se sont données** étaient capitales.
 (Les informations qu'ils ont donné **à qui?** à eux-mêmes; ils ont donné **quoi?** des informations: accord avec le cod placé avant.)
2. Elles **se sont abstenues** de tout commentaire.
 (Elles ont abstenu **à qui?** Pas de réponse possible; accord avec le sujet.)

Liste des verbes "essentiellement pronominaux" les plus courants⁸⁵

Les verbes ci-dessous doivent **toujours** être utilisés avec un pronom réfléxi (me, te, se, nous, vous), qui vient redoubler le sujet du verbe.

- A**
- absenter
 - abstenir de
 - accouder à, sur
 - accroupir
 - acoquiner avec
 - adonner à
 - affaïrer
 - agenouiller
 - apparenter à
 - arroger
 - autodéterminer
 - autofinancer
- B**
- bidonner
 - blottir
- C**
- chamaille
 - contreficher de
 - contrefoutre de
- D**
- dédire de
 - défâcher
 - démener
 - démerder
 - démoder
 - déprendre de
 - désincarner
 - désister de
 - dévergonder
- E**
- ébatre
 - ébrouer
 - écrier
 - écrouler
 - efforcer de
 - égosiller
 - emparer de
 - empiffrer de
 - empresser de, à
 - enamourer de
 - enfuir
 - engouer
 - enquérir de
 - ensuivre de
 - enticher de
 - entraider
 - entr'apercevoir
 - entrechoquer
 - entre-tuer
 - envoler
 - éperdre
 - éprendre
 - esclaffer de
 - escrimer
 - évider
 - évanouir
 - évertuer
 - exclamer à
 - extasier
- G**
- gargariser
 - gourer
- H**
- hypertrophier
- I**
- immiscer dans
 - ingénier à
- M**
- marrer
 - méfier de
 - morfondre
 - mutiner contre
- O**
- obstiner à
- P**
- parjurer
 - pavane
 - prélasser
 - prosterner devant
- R**
- raviser
 - référer (en) à
 - réfugier
 - renfrogner
 - rengorger de
 - repentir de
 - ressourcer
 - ressouvenir de
- S**
- soucier de
 - souvenir de
 - suicider
- T**
- tapir
 - targuer
 - trémousser
- V**
- vautrer

Subjonctif

- Le mot **subjonctif** signifie à la fois **subordonné** et **subjectif**.
- Ce mode ne peut être utilisé que dans la **subordonnée**.
- Il est employé pour nuancer un verbe de la principale qui exprime le domaine du **possible** ou de l'**appréciation** (on considère les réactions du sujet).
- Il est remplacé par le mode infinitif quand le sujet de la subordonnée est le même que celui de la principale.
- On le rencontre dans la subordonnée quand il y a, dans la principale, des

verbes ou expressions

de nécessité, de probabilité

il faut, il est probable, il est possible, il suffit, il est nécessaire, ce n'est pas la peine... + que

Ex.: Je doute qu'il puisse venir.

de volonté, de désir

vouloir, insister, demander, exiger, proposer, défendre, souhaiter, permettre, interdire, empêcher... + que

Ex.: Bach Nga demande que tu la rejoignes.

de sentiment

être triste, content, heureux, fâché, surpris, étonné.. s'étonner, regretter, apprécier, préférer, aimer mieux, (ne +) craindre, (ne +) avoir peur... + que

Ex.: Thanh a peur que tu ne sois pas là.

de jugement, de doute

douter, nier + que

il est bon (juste, triste, merveilleux...), il vaut mieux, il convient, il est temps, il est important, il importe...

+ que

Ex.: Il est important qu'il me comprenne.

d'opinion ou de communication au négatif ou à l'interrogatif, quand l'attitude est subjective.

Ex.: Je ne crois pas qu'il ait raison.

conjonctions

de but

pour que, afin que, de façon que, de manière que, de sorte que, de peur que (+ ne), de crainte que (+ ne)

de restriction

à moins que (+ ne), sans que

de condition

à condition que, à supposer que, pourvu que

de temps

avant que, jusqu'à ce que, en attendant que

de concession

bien que, quoique, malgré que, soit que...soit que

Indicatif

96

- Le mot **indicatif** a le sens d'un **énoncé sans interprétation, objectif**.
- Ce mode est employé dans tous les types de propositions, dont la subordonnée.
- Dans la subordonnée, il s'emploie quand il dépend d'un verbe principal qui exprime un **fait**.
- On le rencontre dans la subordonnée quand il y a, dans la principale, des

verbes ou expressions

d'opinion

penser, croire, trouver, être sûr, être certain, espérer, se douter, supposer... + que

Ex.: Il est sûr que tu commenceras vite.

de communication:

affirmer, déclarer, dire, être d'avis, être d'accord, annoncer, nier... + que

il paraît, il semble... + que

Ex.: Il paraît que Pisak est malade.

d'opinion ou de communication au négatif ou à l'interrogatif, si la réalité du fait domine.

Ex.: Je ne crois pas qu'il a raison.

Si

□ Phrases conditionnelles

Propos. subord.

Propos. princ.

Probabilité-certitude

Si + présent

Si tu aimes les romans,

présent

je te conseille de lire ce livre.

Si + présent

Si tu as faim,

impératif

prends ce fruit.

Si + présent

Si tu es libre cette semaine,

futur

nous irons à la campagne.

Hypothèse

(réalisable dans le futur)

Si + imparfait

Si tu tournais la page,

conditionnel présent

tu trouverais la suite du texte.

(irréalisable dans le présent)

Si + imparfait

Si je n'étais pas malade,

conditionnel présent

j'irais avec toi.

Hypothèse non réalisée dans le passé

(conséquence dans le passé)

Si + plus-que-parfait

Si j'avais su que Pierre venait

conditionnel passé

je n'aurais pas invité Paul.

(conséquence dans le présent)

Si + plus-que-parfait

Si Murielle avait compris la leçon,

conditionnel présent

elle ne parlerait pas de la sorte.

Remarque:

Quand deux propositions conditionnelles se suivent, on ne répète pas **si** dans la deuxième, on emploie **que + subjonctif**.

Ex.: Si j'étais riche et que j'aie le temps, je voyagerais beaucoup.

□ interrogation indirecte

Le **si** d'interrogation indirecte est généralement employé après **ne pas savoir, se demander...**

+ présent, futur, conditionnel...

Ex.: Je me demande si j'aurais pu l'aider.

Elle ne sait pas si elle pourra venir.

□ expression d'un souhait ou d'un désir

+ imparfait

Ex.: Si seulement j'avais moins de devoirs!

□ expression d'un regret

+ plus-que-parfait

Ex.: Si j'avais su!

□ synonyme de "tellement"

+ adverbe ou adjectif

Ex.: Il fait si beau que je n'ai plus le goût de travailler.

Je me sens si bien!

□ synonyme de "toutes les fois que"

Ex.: Si je dis oui, elle dit non.

Si j'étais en train d'étudier, il me dérangeait.

4 **LES CHARNIERES**

Emploi de la conjonction de subordination 100

• **Que** est la conjonction de subordination par excellence.

On l'emploie dans tous les cas, sauf si la subordonnée est complément circonstanciel (ex. 6).
(Voir le *Tableau des conjonctions de subordination* à ce propos.)

• Pour le mode utilisé dans la subordonnée, voir le document *Indicatif / Subjonctif ?*.

• La conjonction de subordination établit un rapport de dépendance syntaxique entre:

1) un nom et son complément;

Ex.: La pensée/ **que** tu as triché/ me rend triste.

2) un adjectif et son complément;

Ex.: Je suis heureux/ **que** tu ailles bien.

3) un adverbe et son complément;

Ex.: Il a tellement travaillé/ **qu'** il a réussi.

3) un verbe (dans la principale) et son sujet;

Ex.: **Que** tu prennes le train/ ne me dérange pas.

4) un verbe et son complément d'objet direct;

Ex.: J'aime/ **que** tu m'obéisses.

5) un verbe et son complément d'objet indirect;

Ex.: J'ai peur/ **que** tu perdes ce dossier.

6) un verbe et son complément circonstanciel

Ex.: Il est parti/ *bien* **qu'** il fasse nuit.

Interrogation indirecte

• Dans l'interrogation indirecte, outre la conjonction *si*, on utilise les adverbes *combien*, *comment*, *pourquoi*.

Ex.: Je me demande / *combien* de temps j'attendrai / et *si* j'aurai le courage d'attendre aussi longtemps.

Coordination de deux propositions subordonnées

• On doit répéter *si*, marquant l'interrogation indirecte et *que* devant chaque proposition.

Ex.: Thuy se demande / *si* Kai-Lan l'écoute ou *si* elle dort.

Je crois/ **qu'** elle l'écoute et **qu'** elle dort en même temps.

• Quand deux propositions consécutives commencent par la même conjonction (autre que *que* et *si*), on peut la répéter ou remplacer la dernière par *que*.

Ex.: Nous ne voulons pas y aller / *parce que* ça coûte cher / et *que* nous n'avons pas d'argent.

Nous ne voulons pas y aller / *parce que* ça coûte cher / et *parce que* nous n'avons pas d'argent.

Conjonctions de subordination

101

Catégories	Conjonctions	Modes	Catégories	Conjonctions	Modes
but	afin que de crainte que (+ ne) de peur que (+ ne) pour que	Subj.	manière	de façon que de manière que de sorte que en sorte que sans que (+ ne)	Indic. : conséquence réalisée Subj. : conséquence non réalisée → Subj.
cause	attendu que comme d'autant plus que étant donné que perce que puisque vu que	Indic.	● proportion	à mesure que au fur et à mesure que	Indic.
condition	à condition que à moins que à supposer que en admettant que plutôt que pour peu que pourvu que soit que...soit/ou que sous la condition que	Subj.	● restriction	à moins que (+ ne) autre que sans que sauf que	Subj.
	dans la mesure où selon que suivant que si si (...et que...)	Indic.		à peine...que après que aussitôt que cependant que comme depuis que dès que en attendant que en même temps que lorsque maintenant que pendant que quand sitôt que tandis que...	Indic. (simultanéité de l'action des propositions ou postériorité de l'action de la principale)

Prépositions

102

Catégories	Prépositions	Catégories	Prépositions
agent	de, par.	manière	à, avec, de, en, par, sans, selon...
appartenance	à, de...	opposition	contre, malgré, nonobstant...
attribution	à, pour.	ordre, rang	après, devant, derrière...
but	à, envers, pour, touchant...	séparation	sans, sauf, excepté...
cause	attendu, pour, vu...	temps	à, après, avant, depuis, pendant, pour, vers...
lieu	à, chez, dans, de, en, jusqu'à, sous, vers...	union, conformité	avec, d'après, selon, suivant...

Locutions prépositives

à cause de	à raison de	aux dépens de	du côté de	grâce à
à côté de	au-dedans de	aux environs de	en deçà de	hors de
à défaut de	au-dehors de	avant de	en dedans de	jusque
afin de	au-delà de	d'après	en dehors de	loin de
à force de	au-dessous de	de chez	en dépit de	par-dedans
à l'abri de	au-dessus de	de derrière	en dessous	par-dehors
à la mode de	au-devant de	de dessous	en dessus	par-dessous
à l'égard de	au lieu de	de dessus	en échange de	par-devant
à l'encontre de	au milieu de	de devant	en face de	par-devers
à l'exception de	au niveau de	de façon à	en faveur de	par rapport à
à l'exclusion de	auprès de	de manière à	étant donné	près de
à l'insu de	au prix de	d'entre	face à	proche de
à moins de	autour de	de peur de	faute de	quant à
				vis-à-vis de...

Fonction

Une préposition marque un rapport entre le mot devant lequel elle est placée et un autre mot:

- un verbe et un nom ou un pronom. Ex.: Je me révolte *contre* toute forme d'autorité et *contre* lui.
- un verbe et un adverbe. Ex.: Elle part pour *toujours*.
- un verbe et un autre verbe à l'infinitif. Ex.: Vous craignez *de* prendre l'avion.
- un nom et un autre nom. Ex.: J'achète une paire *de* gants.
- un nom et un verbe à l'infinitif. Ex.: Il dîne dans la salle *à* manger.
- un adjectif et un nom. Ex.: Elle est rouge *de* honte.

La préposition peut aussi être utilisée dans un ensemble figé, appelé *locution prépositive*.

Ex.: *Au lieu de* te taire *de peur de* gaffer, tu devrais te placer *au centre de* la discussion.

Emploi des modes

- On emploie toujours l'infinitif (présent ou passé) après les prépositions, sauf après *en*.
Ex.: *Sans* avoir regardé attentivement ce film, j'ai réussi *à* me faire une idée sur celui-ci.
- La préposition *après* est toujours suivie de l'infinitif passé.
Ex.: *Après* avoir mangé, je me suis endormie.
- La préposition *en* est toujours suivie du participe présent. Attention de ne pas confondre le pronom et la préposition *en*.
Ex.: *En* lisant, on apprend à penser, mais il faut *en* lire, des livres, pour arriver à ce résultat.
(prépos.) (pronom)

- Vous pouvez consulter le répertoire *Est-ce à ou de ?* afin de déterminer quelle préposition vous devez employer après tel verbe, tel adjectif ou telle locution à valeur verbale.

Après un verbe

- Les dictionnaires indiquent au nom du verbe par quelle préposition le **compl. d'objet indirect** doit être introduit, car il s'agit d'une particularité propre à chaque verbe.
Ex.: Je *pense* souvent *à* lui, mais je lui *interdis* *de* me téléphoner.
- Le choix de la préposition devant un **c.o.i.** peut aussi dépendre du complément employé. On trouve cette information au nom du verbe dans le dictionnaire.
Ex.: *Jouer* *au* tennis, *jouer* *du* piano.
- Le complément d'agent du participe passif est généralement construit avec la préposition *par*. Cette construction n'est donc pas signalée dans le dictionnaire.
Ex.: Ce chanteur a été applaudi *par* la foule.
Cette pièce de viande cuite *par* cet abruti n'est pas mangeable.

Après une locution verbale

- Dans des locutions verbales figées, on trouve les informations sur la préposition à employer au nom du complément.
Ex.: Avoir *peur de*, faire *semblant de*, prendre *parti contre*...

Après certains noms et adjectifs

- De même, certains noms et adjectifs sont toujours utilisés avec certaines prépositions. Ces informations sont fournies dans le dictionnaire au mot lui-même.
Ex.: La *lutte contre* la pollution, la *lutte pour* l'indépendance.

Répétition des prépositions**à, de, en**

- Les prépositions *à, de, en* sont **normalement répétées**.
Ex.: J'aime mieux aller *à* la mer qu'*à* la montagne.
- Dans les locutions prépositives terminées par *à, de, en*, on ne répète habituellement que le *à, de, en*.
Ex.: *Grâce à* Than et *à* Thuy, je me sens mieux.
- Les prépositions *à, de, en* ne sont **pas répétées**
 - 1) dans les locutions toutes faites ;
Ex.: Il se mit *à* aller et venir. *En* votre âme et conscience.
 - 2) dans un groupe où les compléments désignent un groupe ou une idée unique.
Ex.: Les adresses *de* tes amis et connaissances. J'en parlerai *à* Kosal, votre ami.

autres prépositions

- Les autres prépositions ne sont **normalement pas répétées**.
Ex.: Il a mangé *avec* sa soeur et ses amies.
- Les autres propositions sont **parfois répétées** si on insiste sur chaque élément.
Ex.: Réponds-moi *par* oui ou *par* non.
- Les autres prépositions ne sont **jamais répétées** dans un groupe de nombres unis par *ou*.
Ex.: *Dans* une *ou* deux heures.

À

- introduit le c.o.i. *Il parle à son ami.*
- indique le lieu où l'on est ou où l'on va avec les
 - noms de ville *Je suis à New York.*
 - noms de pays et d'états américains masc. commençant par une **consonne** (+ art. défini)
Je vis au Canada, tu vis au Texas
 - noms communs d'endroits *Je vais à l'école.*
J'ai mal à la tête.
- indique le temps, l'heure précise *Arrivez à l'heure.*
- introduit un complément du nom de
 - caractéristique (= avec) *Une fille aux yeux bleus.*
 - usage *Une tasse à café, un dé à coudre.*
- indique un moyen de locomotion (quand on est sur le véhicule ou l'animal) *À cheval, à vélo.*
- indique la possession avec ***être à*** et ***appartenir à*** *C'est à moi.*
- se trouve dans des expressions adverbiales de manière et de moyen *Goutte à goutte, à toute vitesse.*
- s'emploie pour un appel ou un souhait
À l'aide!, à table!

De

- Introduit le c.o.i. *Nous parlons de lui.*
- indique le lieu d'où l'on vient avec les
 - noms de ville *Je viens de Chicago.*
 - noms de pays *J'arrive de France et toi, du Congo..* (+ art. déf. pour les noms masc.)
 - noms communs d'endroits *Je sors de la classe.*
- Indique la cause *Je meurs de soif*
- indique la manière (= adv. de manière)
Il marche de façon bizarre.
- introduit le complément du nom
 - de matière (on emploie aussi ***en***) *Une robe de coton.*
 - de contenu *Une tasse de café.*
 - de possession, de dépendance
Le livre de Thuy, un tableau de Braque.
 - de sens adjectival *Un tremblement de terre, la joie de vivre*
- s'emploie dans les expressions de temps
De nos jours, tout va vite.
- s'emploie après ***quelqu'un, personne, quelque chose, rien*** suivis d'un adjectif *Rien de nouveau*
- introduit l'attribut après ***traiter*** *Il le traite de fou.*
- s'emploie après un superlatif *Le plus drôle de tous.*
- s'emploie après les adverbes et expressions de quantité
Beaucoup de difficulté
- s'emploie dans les titres de noblesse *Alfred de Musset*

En

- introduit un c.o.i. *Croire en l'avenir.*
- s'emploie après les noms de continents, après les noms de pays ou d'états américains féminins ou [masculins + voyelle], après les noms de grandes îles et après les noms de lieux.
En Amérique, en Espagne, en Californie, en Israël, en Corse, en prison.
- s'emploie après les mois, saisons, années
En janvier, en hiver, en 1966.
- s'emploie devant le participe présent *En prenant le thé.*
- indique un moyen de locomotion (quand on est dans le véhicule) *En train, en voiture.*
- indique le temps que prend une action
Faire un travail en trois jours.
- indique la matière (on emploie aussi ***de***)
Un sac en cuir.
- indique un état physique *Etre en colère.*
- s'emploie dans des locutions adverbiales et prépositives
En un mot, en face de.

Pour

- indique un but *Je t'écris pour te saluer.*
Pour finir cette histoire...
- indique une cause *Il a été arrêté pour ivresse.*
- indique une destination ou un destinataire
Le train pour Paris. Un film pour enfants.
- indique le terme d'un délai *À faire pour demain.*
- s'emploie en parlant de proportion ou d'intérêt
Dix pour cent des gens placent leur argent à douze pour cent.
- s'emploie à la place de ***pendant, durant***, avec les verbes ***partir, s'en aller, venir*** *Partir pour deux jours.*
- s'emploie dans le sens de ***à la place de, en échange de***
Je l'ai pris pour le directeur.
- s'emploie dans le sens de ***être sur le point de***
J'étais pour partir.
- s'emploie dans le sens de ***quant à, selon***
Pour moi, c'est fou.
Pour ce qui est de ce film, je l'ai détesté.

Dans

- signifie **à l'intérieur de**
Il travaille dans la cuisine.
- par extension, indique
 - un lieu (envisagé comme volume), un endroit
Dans ce livre, il y a de nombreuses informations.
 - ou une situation
Ils vivent dans la pauvreté.
- indique un espace de temps (= après)
J'aurai fini dans cinq jours.

Avec

105

- indique le rapport (accompagnement, accord moral)
Je me promène avec lui. Je ne suis pas d'accord avec toi.
- indique la simultanéité
Ces symptômes apparaissent avec la vieillesse.
- indique le moyen
Elle se défend avec un couteau.
- indique la manière
J'accepte avec plaisir.

Par

- indique le lieu ou la situation par lesquels on passe
Je passerai par chez vous.
Nous avons passé par une période difficile.
- indique le moyen
C'est par lui que j'ai obtenu ce renseignement.
- indique la manière
Il a obtenu cela par la douceur.
- s'emploie dans un sens distributif
Je vais au marché deux fois par semaine.
- introduit le complément d' agent au passif
La souris est mangée par le chat.
- s'emploie dans des expressions.
par hasard, par-ci, par-là...

Jusque

- est suivi d'une préposition (**à, sur, vers...**) ou d'un adverbe (**là, ici...**)
- indique la limite
 - temporelle
Je travaille jusqu'à ce soir.
 - spatiale
Se rendre jusqu'à Québec.
 - extrême
Il est allé jusqu'à dire que j'avais menti.
 - dans le sens de **même**
J'ai perdu jusqu'à mes amis à cause de lui.

Sur

- envisage le lieu comme une surface
 - (= *en haut* d'une surface horizontale)
Le livre est sur le bureau. Les ponts sur le fleuve.
 - (= *contre* une surface verticale)
La carte est sur le mur.
- indique une direction
Sur le côté, sur votre droite.
- indique une proportion
Dix étudiants sur douze dormaient.
- indique la base, le fondement
Juger quelqu'un sur ses actes.
- s'emploie dans le sens d'**après** ou de **relativement à**
Sur mesure, apprendre quelque chose sur quelqu'un.
- indique une approximation temporelle
Etre sur le point de partir. Sur son départ.
- indique un état, une manière.
Etre sur ses gardes, sur sa défensive.

Chez

- signifie **à la maison de**
Je suis allée chez toi hier.
- signifie **dans le pays de, dans la civilisation de**
Chez les Aztèques, c'était ainsi. Chez nous, c'est autrement.
- au figuré, signifie **dans la personne de, dans l'oeuvre de**
C'est maladif chez lui.
Chez cet auteur, on retrouve beaucoup d'ironie.

Vers/ envers

- **vers** indique la direction physique
Je me dirige vers Québec.
- **envers** signifie **à l'égard de**
Il a été injuste envers elle.

Avant/ devant

- **avant** est employé pour marquer le temps
Je l'ai vu avant le film.
- **devant** est employé pour marquer le lieu
Je l'ai vu devant le cinéma.

Emploi des prépositions avec les adjectifs

A

accessible à
 affable avec, envers qqn
 affamé de qqch. (*gloire, succès...*)
 âgé de (*deux mois, trente ans...*)
 aimable avec, envers qqn
 alerte à f. qqch.
 amoureux de
 analogue à qqch.
 ancré dans qqch.
 antérieur à
 antipathique à qqn
 applicable à
 apte à f. qqch.
 ardent à qqch.
 assidu à qqch.; à f. qqch.; auprès de qqn
 assoiffé de qqch. (*pouvoir...*)
 attentif à qqch.
 avare de qqch. (*compliments...*)
 avide de qqch.

B

bon pour
 brûlant de qqch. (*amour, promesses...*)

C

calé en qqch. (*familier*)
 capable de f. qqch.
 captif de
 certain de qqch.; de f. qqch.
 charmé de, par qqch.; de f. qqch.
 cher à qqn
 chéri de, par qqn
 collé à (*la porte, sa mère...*); sur qqch. (*les livres...*); contre (*le mur, sa mère...*)
 commode pour qqch. (*la campagne*); à f. qqch.
 commun à
 comparable à
 compatible avec qqch.
 compatissant pour, envers
 compétent en qqch.; pour f. qqch.
 complice de
 confiant en
 conforme à qqch.
 confus de (*son erreur...*); de f. qqch.
 conscient de qqch.
 content de
 contigu à qqch.
 contraire à qqch.
 coupable de qqch.; de f. qqch.; envers qqn
 couvert de qqch.
 curieux de qqch. (*de tout...*); de f. qqch.

D

défavorable à
 dénué de qqch.
 désagréable à qqn; à f. qqch.
 désappointé de qqch.; de f. qqch.
 désavantageux pour qqn
 désobéissant à
 dévolu à
 dévoré de qqch. (*curiosité, ambition...*)
 différent de
 digne de qqch.; de faire qqch.
 distant de
 distinct de qqch.
 dur pour (*l'orgueil, son père...*); à qqch. (*au mal.*);
 à f. qqch. (*dur à cuire...*)

E

ébloui de, par qqch.
 écoeuré de, par qqch.
 égal à
 éligible à qqch.
 épaté de qqch.; de f. qqch.
 exact de f. qqch.
 exempt de qqch.
 expert en qqch.; à f. qqch.

F

facile à f. qqch., pour qqn
 familier avec qqch.; à (= *habituel*)
 fatal à
 favorable à; pour faire qqch.
 fécond en
 fêru de
 fidèle à, envers
 fier de
 forcé de
 fort à, en qqch. (= *habile*); pour f. qqch. (*fort pour parler...*); de (*fort de l'approbation...*)
 fou de
 funeste à

G

garant de qqch.
 généreux envers, à l'égard de qqn
 glorieux de qqch.
 gourmand de qqch.
 gros de (*larmes, chagrin...*)

H

habile à f. qqch.
 honteux de qqch.; de f. qqch.
 hostile à

Emploi des prépositions avec les verbes

A

s'abstenir de
abuser de
accepter de
s'accoutumer à
(s')accuser de
achever de
s'adapter à
s'agir de (II)
(s')aider à
aimer à (*recherché*)
(s')allier à, avec
s'amuser à
appartenir à
s'appliquer à
apporter qqch. à qqn
(s')apprendre à
s'arrêter de
arriver à
assigner qqch., qqn à
s'attendre à
(s')autoriser à
avoir à

B

(se)blâmer de
se baser sur

C

cesser de
changer de
chercher à
choisir de
commencer à, de
communiquer à, avec
(se)comparer à, avec
compter sur
(se)condamner à
conduire à
(se)confronter à, avec
(se)consacrer à
(se)conseiller de
consentir à
consister à
continuer à, de
(se)convaincre de
craindre de
croire à, en

D

se débarrasser de
débattre de
déblâter contre
décider de
décider qqn à
se décider à
(se)défendre de
demander à, de
se dépêcher de
dépendre de
(se)désespérer de
se désolidariser de
(se)destiner à
dire de
discerner de, d'avec
discuter de
distinguer de, d'avec
divorcer de, d'avec

E

échouer à
écrire à qqn
s'efforcer de
(s')empêcher de
s'emporter contre
s'empresser de
emprunter de qqn
(s')encourager à
s'engager à
s'ennuyer de
(s')enseigner à
entreprendre de
équivaloir à
essayer de
s'étonner de
éviter de
éviter qqch. à qqn
s'excuser de

F

se fâcher contre
se familiariser avec
se fatiguer de
feindre de
(se)féliciter de
se fiancer à
se fier à
finir de
(se)forcer à

G

se garder de

H

se hâter de
hériter de
hésiter à

I

(s')identifier à
(s')inciter à
(s')inspirer de
(s')interdire de
s'intéresser à
inviter à

J

jouer à qqch. (*jeu*)
jouer de qqch. (*instr.*)
juger de
(se)jurer de

L

se lasser de

M

manquer de
se marier à, avec
se mêler de
(se)menacer de
mériter de
se mettre à
se moquer de
(se)mourir de

N

négliger de
nuire à

O

obéir à
s'obliger à
(être obligé de)
obtenir de
s'occuper de
offrir de
(s')ordonner de
oublier de

P

(se)pardonner de
parler à qqn, de
participer à
parvenir à
(se)permettre de
penser à
permettre à qqn, de
persister à
(se)persuader de
se plaindre de
se plaire à
pousser à
se préoccuper de
(se)préparer à
(se)presser de
(se)prier de
profiter de
progresser dans qqch.
(se)promettre de
(se)proposer de
provenir de

R

se rattacher à
se référer à
(se)refuser de
regretter de
remercier de, pour
renoncer à
renseigner qqn sur qqch
se repentir de
(se)reprocher de
résoudre de
se résoudre à
réussir à
revenir à qqch.
rêver de, à
(se)rire de
risquer de

S

se satisfaire de qqch.
savoir qqch. sur
(se)séparer de
servir à
se servir de
songer à
souffrir de
(se)soumettre à

S (suite)

(se)soupçonner de
se souvenir de
se souvenir de
(se)substituer à
suffire à
suggérer de
(se)surprendre de, à

T

tâcher de
tarder à
tenir à
tenter de
(se)transformer en
travailler sur qqch.
travailler à

V

se venger de
venir de (*passé récent*)
(en venir à)

...

I

ignorant de
 ignoré de
 ignoré de
 imité de, par
 impatient de f. qqch.
 impénétrable à qqch.
 imperceptible à qqch.
 imperméable à qqch. (*la critique*)
 impltoyable envers, pour qqn
 important à, de f. qqch.
 impossible à f. qqch. (*contenter, comprendre...*);
 de f. qqch. (*gagner, réfléchir...*)
 impropre à qqch.
 impuissant à f. qqch.
 imputable à
 inaccessible à
 inapplicable à
 incertain de qqch.
 incommode pour; à f. qqch.
 incompatible avec qqch.
 net de qqch.
 incompetent en qqch.; pour f. qqch.
 inconcevable de f. qqch.
 inconnu à
 inconscient de qqch.
 inconsolable de qqch.
 incriminé dans qqch.
 incroyable pour qqn
 inculpé de qqch.
 indépendant de
 indifférent à
 indigne de
 inexorable à
 inférieur à (*un autre...*), en (*mérite, nombre...*)
 infesté de
 infidèle à
 ingrat envers qqn
 inhabile à qqch.; à f. qqch.
 inhérent à qqch.
 inintelligible à
 injecté de qqch.
 injuste envers, à l'égard de, pour qqn
 innocent de qqch.
 inquiet de qqch.
 insatiable de qqch.
 inséparable de

I (suite)

insensible à qqch.
 insouciant de
 inutile à
 issu de
 ivre de qqch.

J

jaloux de

L

las de qqch.; de f. qqch.
 lent à f. qqch.
 libéral de qqch. (*promesses...*); envers qqn
 libre de qqch.; de f. qqch.
 long à f. qqch. (= *lent*)

M

mauvais pour
 mécontent de
 menacé par
 mortifié de; de f. qqch.
 mûr pour qqch.; pour f. qqch.

N

natif de (+ un lieu)
 naturel à
 navré de qqch.; de f. qqch.
 nécessaire à, de
 nuisible à, pour qqn

O

obéissant à
 obligé de f. qqch.
 odieux à qqn
 opposable à
 ordinaire à
 originaire de (= *un lieu*)
 oublieux de qqch.
 outré de

P

pâle de qqch. (*colère, effroi...*)
 palpitant de qqch.
 pareil à
 perclus de qqch. (*rhumatismes...*)
 picoté de qqch.
 poli envers qqn

P (suite)

préexistant à
 préférable à
 préjudiciable à
 prêt à f. qqch.
 prévenant pour, envers qqn
 prisonnier de
 propre à (= *particulier*)
 prodigue de qqch.
 profitable à qqn
 prompt à qqch.; à f. qqch.
 promu à qqch.
 propice à
 proportionnel à
 propre à qqch.; à f. qqch.
 pur de qqch.

Q

quitté de qqch.; envers qqn

R

rebelle à
 reconnaissant à qqn de qqch.; de f. qqch.;
 envers qqn
 redevable à qqn de qqch.
 redoutable à
 réductible à, en qqch.
 réfractaire à qqch.
 regorgeant de qqch.
 relatif à qqch.
 respectueux envers qqn
 responsable de; envers qqn
 riche en, de
 rongé de qqch. (*remords, ambition...*)
 rouge de qqch. (*colère, honte...*)
 rude à f. qqch. (*à subir...*); envers qqn

S

sacré à qqch. (*mes yeux...*), pour qqn
 satisfait de
 savant en qqch.

S (suite)

semblable à
 sensible à
 séparable de qqch.
 sévère pour, envers, à l'égard de qqn
 sociable avec qqn
 solidaire de
 sourd à qqch.
 stupéfait de qqch.; de f. qqch.
 suffisant pour qqch.; pour f. qqch.
 supérieur à; en qqch.
 sûr de; de f. qqch.
 surpris de qqch.; de f. qqch.
 susceptible de qqch. (*progrès, changement...*)
 suspect de qqch.; de f. qqch.
 sympathique à qqn
 synonyme de qqch.

T

tendu de qqch. (= *lâché*)
 tolérant envers, à l'égard de qqn
 touché de qqch. (= *ému*)
 traître à
 transporté de qqch. (*joie, admiration...*)
 tremblant de qqch. (*froid, crainte...*)
 triste de qqch.; de f. qqch.

U

ulcéré de qqch.
 utile à (*aux hommes...*); à, de f. qqch.

V

veuf de qqn
 victorieux de
 vide de
 vierge de
 voisin de

Z

zélé pour

Avoir

A

avoir accès à qqch.
avoir affaire à qqn
avoir l'air de; de f. qqch.
avoir avantage à f. qqch.
avoir l'avantage sur
avoir de l'aversion pour

B

avoir besoin de, de f. qqch.
avoir pour but de f. qqch.

C

avoir la chance de f. qqch.
avoir confiance en qqn
avoir connaissance de qqch.
avoir le courage de f. qqch.
avoir coutume de f. qqch.

D

avoir des doutes sur
avoir droit à f. qqch.
avoir le droit de f. qqch.
avoir des droits sur

E

avoir envie de; de f. qqch.

F

avoir foi en, dans qqch.

G

avoir la garde de

H

avoir l'habitude de
avoir hâte de f. qqch.
avoir l'honneur de f. qqch.
avoir honte de
avoir horreur de

I

avoir de l'influence sur
avoir l'intention de f. qqch.
avoir intérêt à f. qqch.

M

avoir maille à partir avec
avoir la mine de
avoir la mission de f. qqch.
avoir la mission de f. qqch.

O

avoir l'occasion de f. qqch.

P

avoir part à qqch.
avoir de la peine de qqch.
avoir peur de; de f. qqch.
avoir pitié de
avoir le plaisir de f. qqch.
avoir le privilège de f. qqch.

R

avoir raison de f. qqch.
avoir du respect pour

S

avoir soin de; de f. qqch.

T

avoir le temps de f. qqch.
avoir tort de f. qqch.
avoir trait à qqch.

Etre

A

être (n'être pas) d'accord
avec qqn

être en affaire avec qqn

être à l'affût de qqch.

être en âge de f. qqch.

être de l'avis de qqn

B

être à bout de qqch.

être en butte à qqch.

C

être cause de qqch.

être en communication
avec

être en correspondance
avec

être sous le coup de qqch.

être au courant de qqch.

être à court de qqch.

D

être en danger de qqch.

être en dispute avec qqn

être en droit de f. qqch.

E

être esclave de qqch.

être en état de f. qqch.

être hors d'état de f. qqch.

F

être en froid avec qqn

G

être (n'être pas dans les
bonnes grâces de qqn

être en guerre avec qqn

H

être en harmonie avec

I

être en instance de (divorce)

L

être loin de qqch.

M

être entre les mains de qqn

être à la merci de

être en mesure de f. qqch.

N

être de nature à f. qqch.

être dans la nécessité de
f. qqch.

être au niveau de

O

être dans l'obligation de f. qqch.

P

être en position de f. qqch.

être en possession de qqch.

être à la poursuite de

être en proie à qqch.

Q

être en quête de qqch.

en être quitte pour qqch.

R

être en rapport avec

être à la recherche de

être en relations avec qqn

être à la remorque de qqn

être du ressort de qqn
n'être pour rien dans qqch.

S

être au service de

être à la solde de qqn

être sujet à qqch.

T

être de taille à f. qqch.

être témoin de qqch.

être en bons (mauvais)
termes avec qqn

être sur la trace de

être en train de f. qqch.

V

être à plat ventre devant
qqn

être en voie de f. qqch.

Faire

A

faire abstraction de

faire l'affaire de qqn

faire allusion à

faire appel à

faire attention à

faire des avances à qqn

B

faire bien de f. qqch.

faire du bien à

C

faire concurrence à

faire connaissance avec qqn

faire la connaissance de qqn

F

faire fi de qqch.

G

faire grâce à qqn

H

faire honneur à

faire honte à qqn

I

se faire une idée de qqch

J

faire le jeu de qqn

M

faire (du) mal à qqn

faire mention de

se faire un mérite de f. qqch.

faire mine de f. qqch.

O

faire de l'oeil à qqn

faire office de

P

faire part de qqch.

faire la part de qqch.

faire partie de qqch.

faire preuve de qqch.

R

faire des recherches sur

faire des réserves sur

S

faire semblant de f. qqch.

faire suite à qqch.

T

faire table rase de qqch.

Prendre

A

prendre à coeur de f. qqch.

prendre congé de qqn

prendre conscience de qqch

D

prendre la défense de qqn

E

prendre exemple sur

G

prendre garde à

I

prendre intérêt à

P

prendre plaisir à f. qqch.

prendre prétexte de qqch.

...

Liste des charnières

Dans ce but

À cet effet,
 À cette fin,
 Pour atteindre ce résultat,

De plus

En outre,
 En plus,
 En conclusion,
 Par surcroît,
 De surcroît,
 Au surplus,

D'ailleurs

Par ailleurs,
 D'un autre côté,
 À un autre point de vue,
 Par contre,
 Dans un autre ordres d'idées,
 Au demeurant,
 En revanche,
 D'autre part,
 Au reste,
 Au surplus,

Dans ce cas

Si tel est le cas,
 Dans cette hypothèse,
 Dans une telle hypothèse,
 Si l'on retient cette hypothèse,

Car

En effet,
 C'est que,
 C'est qu'en effet,
 De fait,

Sans doute

Assurément

Sous cette réserve

À l'exception de ce qui précède,
 Excepté ce qui vient d'être dit,
 Hormis ces quelques points,
 Sauf ce qui vient d'être dit,
 Sauf en ce qui a trait à

Enfin

Pour terminer,
 En terminant,
 Ainsi donc,
 En dernière analyse,
 Finalement,
 En dernier lieu
 Pour conclure,
 En fin de compte,

Par conséquent

Aussi,
 C'est pourquoi
 En conséquence,
 Pour cette raison,
 Pour ces motifs,
 Pour ces raisons,
 Ainsi,
 Donc,
 Partant de ce fait,
 Ainsi donc,

En réalité

En fait,
 À vrai dire,
 Effectivement,

Notamment

En particulier,
 Particulièrement,
 Entre autres choses,

De toute façon

En tout état de cause,
 En toute hypothèse,
 De toute manière,
 Quoi qu'il en soit,
 En tout cas,

D'après ce qui précède

Selon ce qui précède,
 Selon ce que nous avons dit
 plus haut,
 Selon nos conclusions précédentes,
 Conformément à ce qui précède,
 Aux termes de ce qui précède,
 À la lumière de ce qui précède,
 Comme nous l'avons dit plus haut,
 Comme nous l'avons dit ci-dessus,
 Comme nous l'avons mentionné
 antérieurement,
 Selon nos conclusions précédentes,
 Le lecteur sait déjà que,
 Nous avons vu plus haut que,
 Dans ces circonstances,
 Dans ces conditions,
 Compte tenu de ce qui précède,
 En raison de ce qui précède,
 En considération de ce qui précède,
 Eu égard à ce qui précède,

Pourtant

Néanmoins,
 Toutefois,
 Cependant,

Contrairement à ce qui précède

À l'opposé de ce qui précède,
 À l'encontre de ce qui vient d'être dit,

Au sujet de

Quant à
 Relativement à
 En ce qui regarde
 En ce qui touche
 En ce qui concerne
 En ce qui a trait à
 À propos de
 Pour ce qui est de
 En liaison avec
 En rapport avec
 De ce point de vue,
 À cet égard,
 À ce propos,
 Dans cet ordre d'idées,
 Sur ce point,
 Sous ce rapport,

En résumé

Bref,
 En un mot,
 Pour tout dire,
 À tout prendre,
 Somme toute,
 En d'autres termes,
 Pour nous résumer,
 En somme,
 Tout compte fait,
 En définitive,
 Au fond,
 Dans le fond,
 Tout bien considéré,
 Au total,
 Dans l'ensemble,
 Essentiellement,
 En substance,
 En gros,

À notre avis

En ce qui nous (me) concerne,
 Pour notre (ma) part,
 Personnellement,
 Quant à nous (moi)
 À notre (mon) avis,
 À notre (mon) sens,

En général

En principe,
 En théorie,
 Théoriquement,
 En règle générale,
 D'une manière générale,
 D'une façon générale,

D'une part

En premier lieu, ...
En tout premier lieu, ...
Tout d'abord,

Non seulement, ...

À première vue, ...
Au premier abord, ...
De prime abord, ...

D'autre part

En second lieu,
Ensuite,

mais encore
mais aussi,
mais en outre,

Mais à bien considérer les choses,
Mais tout réflexion faite,
Mais à tout prendre,

5 LA CONSTRUCTION DE LA PHRASE

Comment fonctionne la phrase française

Une **phrase** est constituée d'au moins une **proposition**.

Une proposition doit contenir au moins un verbe **conjugué**, c'est-à-dire un verbe employé à un temps donné (présent, imparfait, futur, etc.) et à une personne (je, tu, il, nous, vous, elles).

● La proposition indépendante

La proposition indépendante est celle qui ne dépend d'aucune autre proposition et qui n'a aucune autre proposition sous sa dépendance.

Une phrase peut contenir une ou plusieurs propositions indépendantes.

Les propositions indépendantes peuvent s'unir par des conjonctions de coordination ou elles peuvent être tout simplement juxtaposées par une virgule ou par un point-virgule.

Exemples:

Pauline dort. Pauline dort, car elle est fatiguée.

Pauline dort, elle est fatiguée. Pauline dort; elle est fatiguée.

● La proposition principale

La proposition principale est celle qui n'est pas seule dans la phrase, qui ne dépend d'aucune autre proposition, mais de laquelle une ou plusieurs propositions dépendent. La principale régit au moins une subordonnée. Elle est toujours régissante.

Des propositions principales peuvent être coordonnées entre elles par des conjonctions de coordination. Une proposition principale peut se coordonner à une proposition indépendante.

● La proposition subordonnée

La proposition subordonnée est celle qui n'est pas seule dans la phrase, qui dépend d'une autre proposition (qui est régie par une principale ou une autre subordonnée) et de laquelle peut dépendre une autre proposition subordonnée (dont elle est régissante).

La proposition subordonnée s'unit à la proposition dont elle dépend (qui la régit) par une conjonction de subordination. Une proposition subordonnée commence donc **toujours** par des mots comme **que, qui** (conjonction et pronom relatif) et **elle ne peut pas exister sans une principale**. Important : **ne jamais écrire une proposition subordonnée sans une principale à laquelle la rattacher.**

Exemples:

Pauline dort parce qu'elle est fatiguée.

Pauline dort : **principale**
parce qu'elle est fatiguée : **subordonnée**

Personne ne sait ce que fait Pauline.

Personne ne sait ce : **principale**
que fait Pauline : **subordonnée**

Personne ne pense aux enfants qui sont abandonnés.

Personne ne pense aux enfants : **principale**
qui sont abandonnés : **subordonnée**.

Articles

- On doit répéter l'article devant chaque sujet ou complément énuméré et en uniformiser l'emploi.
Ex.: L'État subventionne **la** recherche, **les** écoles, **les** collèges et **l'**université.

Noms

- Les noms et leurs déterminants énumérés doivent être utilisés uniformément au singulier ou au pluriel.
Ex.: Dans les **écoles**, les **hôpitaux** et les **services publics**, les coupures se font sentir.

Pronoms

- On doit uniformiser l'utilisation du *on* ou du *nous*.
Ex. **On** se tait et **on** observe la scène. / **Nous** nous taisons et **nous** observons la scène.

Verbes

- Lorsque deux verbes sont coordonnés (et, ou, ni...), mais qu'ils ne se conjuguent pas avec le même auxiliaire, il ne faut pas oublier de changer d'auxiliaire devant chaque verbe utilisé.
Ex.: J'**ai compris** ton signal et je **suis venu** aussitôt à ton secours.
- Il faut utiliser un verbe différent devant chaque complément lorsque le sens l'exige.
Ex.: L'hiver **commence** le 21 décembre et **se poursuit** jusqu'au 21 mars.
- Dans les énumérations de verbes, on doit s'assurer que l'enchaînement se fait au bon niveau.
Ex.: Il fallait **qu'elle s'abstienne** de marcher, **qu'elle évite** les efforts et **qu'elle se repose** beaucoup. / Il lui fallait **s'abstenir** de marcher, **éviter** les efforts et **se reposer** beaucoup.
- On doit utiliser des verbes coordonnés ou juxtaposés de même sujet au même temps, mode, voix et forme.
Ex.: Pourquoi le **laisse-t-elle** se débrouiller et lui **demande-t-elle** sa reconnaissance?

Prépositions

- On doit répéter *à*, *de* et *en* devant chaque complément.
Ex.: Cela aide **à** comprendre nos erreurs, **à** mieux écrire et **à** obtenir de meilleurs résultats.

Conjonctions

- On doit répéter la conjonction *que* entre les subordonnées reliées à une même principale.
Ex.: Il faut **que** tu viennes, **que** tu écoutes et **que** tu prennes des notes.

L'interrogation directe

L'interrogation directe se construit dans une **proposition indépendante**:

a) en utilisant l'**inversion du pronom sujet + ?**. Si le sujet est un nom, on emploie après le verbe un pronom qui le reprend;

ex.: Vient-elle? Travaille-t-elle? As-tu pensé à moi? Marie est-elle heureuse?

b) en précédant la phrase de **est-ce que + ?**. On conserve alors l'ordre normal des mots dans la phrase;

ex.: Est-ce qu'elle vient? Est-ce que tu lis?

c) en utilisant les adverbes **combien, quand, où, pourquoi + ?** (avec inversion du pronom sujet ou avec utilisation de **est ce que**);

ex.: Quand arrive-t-elle? Combien est-ce que ça coûte?

d) en utilisant les pronoms interrogatifs **qui, que, quoi + ?** (avec ou sans utilisation d' **est-ce qui** lorsque le pronom interrogatif est en position de **sujet**, avec ou sans utilisation d' **est-ce que** ou avec inversion du pronom sujet lorsque le pronom interrogatif est complément);

ex.: Qui a lu le journal? Qui est-ce qui a lu le journal?

Que prenez-vous? Qu'est-ce que vous prenez?

A quoi Sophie pense-t-elle? A quoi est-ce que Sophie pense?

e) en utilisant l'adjectif interrogatif **quel** suivi d'un nom ou du verbe **être + ?** (avec inversion du pronom sujet ou avec utilisation de **est-ce que**);

ex.: Quel autobus as-tu pris? Quelle est votre adresse?

Quels fruits est-ce que tu préfères?

f) en utilisant le pronom interrogatif **lequel** ou ses formes contractées **auquel, duquel + ?** (avec inversion du pronom sujet ou avec utilisation de **est-ce que**).

ex.: Laquelle de ces émissions préfères-tu?

Auquel de ces amis est-ce que tu as envoyé des fleurs?

L'interrogation indirecte

118

L'interrogation indirecte se construit après une principale contenant:

• un verbe d' *interrogation* ((se)demander, s'informer, s'enquérir, etc.);
ou

• un verbe dont le sens implique la *connaissance* ou l'*ignorance* (savoir, ignorer, chercher, examiner, comprendre, dire, etc.).

La proposition subordonnée se construit, sans inversion du pronom sujet et avec un point à la fin de la phrase, avec:

• *si* pour l'interrogation totale;

Ex. : Je me demande *si* j'ai échoué mon examen.

• un des adverbes *comment, pourquoi, combien* pour l'interrogation partielle;

Ex.: Je ne sais pas *pourquoi* j'ai échoué mon examen.

Je ne sais pas *comment* j'ai fait pour échouer mon examen.

ou

• avec *ce que, ce qui* _ les pendants de *qu'est-ce que* et *qu'est-ce qui* _ pour l'interrogation partielle.

Ex.: Je ne sais pas *ce que* j'ai fait pour échouer mon examen.

Je ne sais pas *ce qui* s'est passé durant mon examen.

Ex.: Interr. dir.

Que penses-tu de lui?

Qu'est-ce qu'il a perdu?

Qu'est-ce qui cloche?

Est-ce que tu viens?

Quand arrive-t-elle?

Interr. indir.

Je me demande ce que tu penses de lui.

Tu cherches ce qu'il a perdu.

Dis-moi ce qui cloche.

J'ignore si tu viens.

Je ne sais pas quand elle arrive.

Adverbes	Adjectifs		Pronoms		Conjonctions	
	Sujet	Objet	Sujet	Objet	Sujet	Objet
Ne...aucunement	Aucun...ne	Ne...aucun	Aucun...ne	Ne...en...aucun	Ni...ni...ne	Ne...ni...ni
Ne...guère	Nul...ne	Ne...nul	Nul...ne	Ne...en...pas un		Ne...pas (de)
Ne...jamais	Pas un...ne	Ne...pas un	Pas un...ne	Ne...personne		Ni...de
Ne...nullement			Personne...ne	Ne...rien		
Ne...nulle part			Rien...ne	Ne...pas grand- chose		
Ne...pas			Pas grand-chose ...ne			
Ne...pas du tout						
Ne...pas encore						
Ne...pas...non plus						
Ne...plus						
Ne...point						
Ne...que						
Ne...toujours pas						

- La négation de base est **ne...pas**. Il ne faut pas utiliser **pas** avec les adj., pron. et conj. négatives.
- Avec la modalité négative, les articles partitifs (**du, de la, de l', des**) et indéfinis (**un, une, des**) se changent en **de**. Seuls les articles définis (**le, la, l', les**) sont conservés.
Ex.: Je n'ai **pas** beaucoup **de** temps et je n'ai **pas** **le** goût de t'écouter davantage.
- Aux temps simples, **ne** est placé avant le verbe conjugué et **pas**, après lui. Aux temps composés, **ne** est placé avant l'auxiliaire et **pas**, après lui.
Ex.: Il **ne** voulait **pas** venir, mais il n'a **pas** eu le choix.
- Lorsque des pronoms objets devancent le verbe, **ne** les précède.
Ex.: Thuy **ne** **le** lui pardonne **pas**.
- Avec l'inversion du pronom sujet, **ne** est placé devant le groupe *verbe + sujet* et **pas**, après celui-ci.
Ex.: Peut-être, **ne** veut-elle **pas** l'accompagner.
- Les pronoms négatifs, toujours au singulier, s'emploient avec **ne**. Lorsqu'ils sont utilisés en fonction de complément d'objet, ils sont placés après le participe passé ou l'infinitif. On doit ajouter **en** devant le verbe lorsque **aucun, nul, pas un** sont compléments d'objet du verbe.
Ex.: **Personne** ne l'aime et il ne veut aimer **personne**.
A-t-il eu des difficultés? Non, il n'**en** a eu **aucune**.
- Les adjectifs négatifs s'accordent en genre avec le nom qu'ils qualifient et sont au singulier, excepté avec un nom toujours pluriel. Tout comme les pronoms négatifs, ils sont utilisés avec **ne**. En fonction d'objet, ils sont placés après le participe passé ou l'infinitif.
Ex.: **Aucun étudiant** ne comprend cette leçon. Ils n'**ont voulu aucune** explication supplémentaire.
- La locution adverbiale **ne...que** signifie **seulement** et exprime la restriction. On peut l'utiliser tant dans des phrases affirmatives que négatives.
Ex.: Hoang n' aime **que** les fruits. Sa soeur n' aime **pas que** les fruits. Elle mange aussi des légumes.
- Après des verbes de sens négatif comme **manquer, oublier, omettre, cesser, empêcher, éviter...** suivis d'un verbe à l'infinitif, il ne faut pas utiliser **pas** avant l'infinitif si l'on veut conserver le sens négatif.
Ex.: Elle oublie toujours d'aller à son cours de yoga.

6 LA PONCTUATION

Ponctuation

1-Le point:

Une **phrase** est constituée d'une ou de plusieurs **propositions** qui présentent un **sens complet** et il faut un **verbe conjugué** pour chaque **proposition**. Le **point** indique la **fin d'une phrase**.

Après une ou plusieurs indépendantes ou après la **réunion** d'une ou des principales et d'une ou des subordonnées, il faut donc mettre un **point**.

Une proposition **subordonnée** qui **n'est pas rattachée** à une **proposition principale** ne constitue pas une phrase complète, donc on ne doit pas mettre entre deux points un segment qui commence par des mots comme **parce que, quand, lorsque, que, qui, etc.**

Exemple:

La chanteuse Madonna est très connue parce qu'elle fait de bons vidéos.

(Le segment **parce qu'elle fait de bons vidéos** est une **subordonnée** et ne peut pas être mis entre deux points comme ceci: **Parce qu'elle fait de bons vidéos.**)

2-La virgule:

- a- On ne met pas de virgule entre le sujet et le verbe. On ne met pas de virgule non plus entre le verbe et le complément qui suit.

Exemple:

Elle revoit tout son passé dans son sommeil.

- b- On met une virgule entre le complément circonstanciel et le sujet si le complément circonstanciel qui précède le sujet est constitué de plus de deux mots.

Exemple:

Dans son sommeil, elle revoit tout son passé.

- c- La virgule s'emploie également pour séparer des **propositions** ou des **éléments semblables** non unis par **et, ou, ni**. On met une virgule avant les conjonctions de coordination: **mais, car, et** devant **etc.**; on met une virgule avant **c'est que**.

Exemples:

Il travaille le lundi, le mardi, le mercredi et le jeudi. Par contre il ne travaille pas le vendredi ni le samedi.

Vous pouvez venir à quatre heures **ou** à huit heures, **mais** ne venez pas à deux heures, **car** il n'y sera pas. S'il n'est pas là, **c'est qu'il** travaille dans les dossiers, les admissions, **etc.**

- d- On met **entre virgules** une proposition insérée dans le corps de la phrase.

Exemple:

Il se peut, dit-elle, que je n'aie pas fait assez d'efforts.

- e- On met **entre virgules** une proposition relative (qui commence par un pronom relatif comme **qui, que, quel, dont, où...**) qui n'est pas **indispensable** au sens de la phrase. Sinon, la proposition relative équivaut à un adjectif et ne doit pas être mise entre virgules.

Exemples:

Cette étudiante, qui est très intelligente, est une amie de Frédérique.

L'homme qui s'est levé durant la conférence semblait mécontent.

- f- Enfin, on met une **virgule avant le pronom relatif** quand son antécédent ne le précède pas immédiatement.

Exemple:

Il ne retrouve plus les mitaines de sa fille, qu'il croyait avoir rangées dans ce tiroir.

3- Le point-virgule:

Le point-virgule est un signe moins fort que le point. On l'utilise surtout pour marquer une nette opposition entre des propositions juxtaposées. L'utiliser le moins possible et surtout mettre un **point-virgule** là seulement où on pourrait mettre un **point**.

Exemple:

L'arbre tient bon; le roseau plie.

4- Les deux points:

a- Les deux points s'emploient pour annoncer une citation:

Exemple:

Mon père me dit: «Ne sors pas ce soir.»

b- Les deux points s'emploient également pour annoncer l'analyse ou l'explication de ce qui précède ou pour annoncer une énumération.

Exemple:

Il n'y a pour l'homme que trois événements: naître, vivre et mourir.

8 LE SENS DU MOT

Un suffixe est une suite de sons sans existence autonome qui s'ajoute à la fin d'un mot existant pour former un mot nouveau. On peut classer les suffixes d'après leur étymologie (la majorité des suffixes est d'origine latine) ou d'après la nature des mots qu'ils servent à former.

Suffixes des noms

Base	Suffixe	Sens	Base	Suffixe	Sens
Verbes	ade	Action, produit Ex.: bousculade, engueulade	Verbes	et/elet	Instrument servant à... Ex.: sifflet, jouet, bracelet
Verbes	age	Action Ex.: limogeage, parage	Adjectifs	eur	Noms féminins abstraits Ex.: maigreur, blancheur
Noms	aisie	Collection, plantation de végétaux Ex.: roseraisie, chêneraisie	Bases variées	ie/ erie	Qualité, action, résultat de l'action, lieu où elle s'exerce, collection, industrie Ex.: maladie, mairie, fourberie, causerie
Bases variées	aillage	Action ou collection; souvent péjoratif Ex.: trouvaille, grisaille, racaille	Noms	ille	Diminutif Ex.: béquille, brindille
Verbes	aïson	Action Ex.: pendaison, crevaïson	Noms	ique	Noms de sciences, arts, techn. Ex.: botanique, linguistique
Verbes	ance	Action ou son résultat Ex.: souffrance, vengeance	Noms, verbes	is	Action ou son résultat, collectif Ex.: roulis, éboulis
Noms,	→ at	Fonctions ou territoire où elles s'exercent Ex.: syndicat, artisanat, secrétariat	Noms, verbes	isant	Nom de celui qui étudie une langue ou qui est proche d'une doctrine Ex.: hébraïsant
Verbes	→ at	Action, produit Ex.: assassinat, crachat	Bases variées	isme	Noms masc. de notion abstraite, de doctrine, d'activité ou de tournure propre à une langue Ex.: héroïsme, communisme, journalisme, canadianisme
Verbes, noms	eau-elle	Parfois valeur diminutive Ex.: chevreau, drapeau	Noms, adjectifs	itude	Noms abstraits Ex.: décrépitude, négritude
Verbes, noms	ée	Action ou son résultat, le lieu où elle se produit, collectif, contenu Ex.: poussée, fessée, allée	Verbes	oir-e	Noms d'endroits et d'instruments Ex.: patinoire, mouchoir
Verbes	ement	Action ou son résultat Ex.: abaissement, consentement, vêtement	Nom	on	Valeur diminutive (parfois affective ou péjorative) Ex.: ânon, souillon
Verbes, adjectifs	ence	Changement de catégorie Ex.: adhérence, intermittence	Bases variées	té/eté/ ité	Noms abstraits Ex.: fierté, brièveté, actualité
Noms masc.	esse/ eresse	Marques du féminin Ex.: ogresse, pauvre, pécheresse	Verbes	tion	Noms d'action Ex.: adaptation, colonisation
Adjectifs	esse/ ise	Noms féminins abstraits Ex.: richesse, franchise	Noms, verbes	ure	Action subie, résultat de l'action, collectif Ex.: brûlure, piqûre, chevelure
Noms	et-ette	Suffixe diminutif par excellence, nuance affectueuse ou péjorative Ex.: garçonnet, fillette, sourette, amourette			

Suffixes des adjectifs

Base	Suffixe	Sens	Base	Suffixe	Sens
Verbes	able	Possibilité passive Ex.: faisable, discutable	Noms en <u>ie</u>	(i)aque	Changement de catégorie Ex.: insomniaque
Adjectifs	âtre	Diminution, approximation, souvent avec une nuance péjorative Ex.: verdâtre, douceâtre	Noms en <u>ion</u> , verbes	ible	Possibilité passive (=qui peut être) Ex.: nuisible, transmissible
Noms	el-ile/ al-e	Changement de catégorie Ex.: accidentel, culturel, gouverne- mental	Bases variées	ique	Changement de catégorie Ex.: féérique, chimique
Noms, verbes	ent-e	Changement de catégorie Ex.: réticent, adhérent	Adjectifs	issime	Indique un haut degré Ex.: richissime
Noms	esque	Dans le domaine de la littérature et du spectacle, souvent avec une nuance péjorative Ex.: rocambolesque, moliéresque	Noms	o	S'ajoute au premier élément d'un mot composé Ex.: Anglo-américain
			Verbes	toire	Correspond aux noms en <u>tion</u> Ex.: blasphématoire, diffamatoire

Suffixes communs aux noms et aux adjectifs

Base	Suffixe	Sens	Base	Suffixe	Sens
Bases variées	aire	Rapports variés Ex.: moustiquaire, milliardaire	Noms	ien-ienne	Marque l'appartenance Ex. collégien, musicien
Noms de villes et de pays	ais-e/ ois-e	Habitants d'une ville ou d'un pays; langue de ces habitants Ex.: Québécois, Montréalais	Noms	ier-ière	Forme des adjectifs exprimant une qualité ou un rapport Ex.: fruitier, minier, rancunier
Participes présents/ou base variée	ant-e	Changement de catégorie Ex. charmant, prenant, immigrant/ itinérant, abracadabrant			Forme des noms de personnes, de contenant, d'arbres et d'ustensiles Ex.: barbier, poudrier, sapinère
Noms	ard-e	Souvent une valeur péjorative Ex.: richard, vantard, chauffard	Noms, verbes	if-ive	Changement de catégorie Ex.: fautif, tardif, sportif
Bases variées	asse	Valeur augmentative; souvent une nuance péjorative Ex.: ilasse, paperasse, fadasse	Noms, verbes	in-ine	Forme des adjectifs exprimant la ressemblance, matière ou l'origine Ex.: enfantin, argentin
Noms, adjectifs	aud-e	Valeur péjorative Ex.: lourdaud, noiraud			Forme des noms avec une nuance diminutive, affectueuse ou péjorative Ex.: blondin, cabotin, tétine
Noms, adjectifs	e	Marque du féminin Ex.: artisan-artisanne	Noms	iste	Correspond à des noms en <u>isme</u> et désigne des personnes en rapport avec cette doctrine ou activité Ex.: féministe, nudiste, gauchiste...
Participes passés/ ou bases variées	é-e	Changement de catégorie Ex.: effaré, croisé/aillé, âgé			
Noms, verbes	eur-euse	Sujet de l'action, appareil Ex.: logeur, batteur, chroniqueur	Noms, adjectifs	ot-otte	Forme des diminutifs, parfois avec une nuance affective Ex.: Pierrot, pâlot
Noms, adjectifs	eux-euse	Qualité, indique parfois l'abondance Ex.: courageux, miséreux, gueux	Noms	u-e	Sert à former des adjectifs et des noms correspondants Ex.: barbu, bossu
Adjectifs cardinaux	ième	Sert à former des adjectifs ordinaux et les noms correspondants Ex.: deuxième, le troisième	Bases variées	ule	Diminutif, surtout dans la langue scientifique Ex.: ovule, lobule

Espèces d'adverbes

Adverbes de manière

<i>ainsi</i>	<i>comment</i>	<i>exprès</i>	<i>mal</i>	<i>plutôt</i>	<i>volontiers..</i>
<i>bien</i>	<i>debout</i>	<i>gratis</i>	<i>mieux</i>	<i>quasi</i>	
<i>comme</i>	<i>ensemble</i>	<i>incognito</i>	<i>pis</i>	<i>vite</i>	

+ un grand nombre d'adverbes en *ment* (*doublement, fermement...*) + plusieurs locutions adverbiales (*à tort, à loisir, à propos...*) + des adjectifs pris adverbialement avec des verbes (*bas, bon, cher, clair, haut...*)

Adverbes de quantité et d'intensité

<i>assez</i>	<i>combien</i>	<i>guère</i>	<i>plus</i>	<i>si</i>	<i>tellement</i>
<i>aussi</i>	<i>comme...!</i>	<i>moins</i>	<i>presque</i>	<i>tant</i>	<i>très</i>
<i>autant</i>	<i>davantage</i>	<i>pas mal</i>	<i>que...!</i>	<i>tout</i>	<i>trop...</i>
<i>beaucoup</i>	<i>environ</i>	<i>peu</i>	<i>quelque</i>	<i>tout à fait</i>	

+ des adverbes en *ment* (*abondamment, énormément, extrêmement...*)

Adverbes de temps

<i>alors</i>	<i>autrefois</i>	<i>désormais</i>	<i>hier</i>	<i>parfois</i>	<i>tantôt</i>
<i>après</i>	<i>avant</i>	<i>dorénavant</i>	<i>jadis</i>	<i>quand...?</i>	<i>tard</i>
<i>aujourd'hui</i>	<i>bientôt</i>	<i>encore</i>	<i>jamais</i>	<i>quelquefois</i>	<i>tôt</i>
<i>auparavant</i>	<i>déjà</i>	<i>enfin</i>	<i>longtemps</i>	<i>soudain</i>	<i>toujours...</i>
<i>aussitôt</i>	<i>demain</i>	<i>ensuite</i>	<i>maintenant</i>	<i>souvent</i>	

+ des locutions verbales (*à présent, de temps en temps, jusque-là, par la suite...*)

Adverbes de lieu

<i>ailleurs</i>	<i>avant</i>	<i>derrière</i>	<i>ici</i>	<i>outré</i>
<i>alentour</i>	<i>ci</i>	<i>dessous</i>	<i>là</i>	<i>partout</i>
<i>arrière</i>	<i>dans</i>	<i>dessus</i>	<i>loin</i>	<i>près</i>
<i>autour</i>	<i>dehors</i>	<i>devant</i>	<i>où</i>	<i>proche...</i>

+ des locutions adverbiales (*ça et là, en arrière, en avant, là-dedans, quelque part...*)

Adverbes d'affirmation

<i>assurément</i>	<i>bien</i>	<i>certes</i>	<i>précisément</i>	<i>soit</i>	<i>vraiment...</i>
<i>aussi</i>	<i>certainement</i>	<i>oui</i>	<i>sans doute</i>	<i>volontiers</i>	

Adverbes de négation

<i>ne</i>	<i>ne...guère</i>	<i>ne...nullement</i>	<i>ne...pas</i>	<i>ne...point</i>
<i>ne...aucunement</i>	<i>ne...jamais</i>	<i>ne...nulle part</i>	<i>ne...plus</i>	<i>non</i>

Adverbes de doute+ d'interrogation

<i>apparemment</i>	<i>peut-être</i>	<i>probablement</i>	<i>sans doute</i>	<i>vraisemblablement</i>
<i>Combien?</i>	<i>Comment?</i>	<i>Où?</i>	<i>Pourquoi?</i>	<i>Quand?</i>

Fonction

- L'adverbe est un mot invariable que l'on joint à un verbe, à un adjectif ou à un autre adverbe pour en modifier le sens.

Espèces

- On peut distinguer sept espèces d'adverbes marquant:
 - la manière (*ainsi, bien, debout, mal, plutôt, vite, volontiers...*)
 - la quantité ou l'intensité (*assez, beaucoup, énormément, moins, presque, tellement...*)
 - le temps (*aujourd'hui, avant, bientôt, maintenant, soudainement...*)
 - le lieu (*ici, là, partout, proche...*)
 - l'affirmation (*certainement, précisément, volontiers...*)
 - la négation (*ne...jamais, ne...pas, ne...rien...*)
- (Voir le document Liste des adverbes pour une classification plus détaillée)

Formation de l'adverbe en *ment*

Formation de l'adverbe	Adjectifs	Adverbes
+ <i>ment</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Adjectifs masculins terminés par une consonne: prendre le féminin + <i>ment</i> <i>heureux</i> → <i>heureuse</i> <i>frais</i> → <i>fraîche</i> exceptions <i>gentil</i> → <i>gentille</i> <i>bref</i> → <i>brève</i> ● Adjectifs masculins terminés par <i>e, ai, é, i, u</i> : prendre le masculin + <i>ment</i> <i>faible, vrai, isolé, joli, éperdu</i> exceptions <i>traître, gai, impuni</i> 	<p><i>heureusement</i> <i>fraîchement</i></p> <p><i>gentiment</i> <i>brièvement</i></p> <p><i>faiblement, vraiment, isolément, joliment, éperdument</i></p> <p><i>traîtreusement, gaiement, impunément</i></p>
+ <i>ément</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Adjectifs masculins suivants terminés par une consonne: <i>commun, confus, diffus, exprès, importun, obscur, opportun, précis, profond</i> ● Adjectifs masculins suivants terminés par <i>e</i>: <i>aveugle, (in)commode, conforme, énorme, immense, intense, uniforme</i> 	<p><i>communément, confusément, diffusément, expressément, importunément, obscurément, opportunément, précisément, profondément</i></p> <p><i>aveuglément, (in)commodément, conformément, énormément, immensément, intensément, uniformément</i></p>
+ ^u + <i>ment</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Adjectifs masculins suivants terminés par <i>u</i> : <i>assidu, (in)congru, continu, cru, goulu, indu, nu</i> 	<p><i>assidûment, (in)congrûment, continûment, crûment, goulûment, indûment, nûment</i></p>
+ <i>mment</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Adjectifs masculins terminés par <i>ant, ent</i> : <i>abondant, puissant, prudent, négligent</i> exception <i>lent</i> 	<p><i>abondamment, puissamment, prudemment, négligemment</i></p> <p><i>lentement</i></p>

Place de l'adverbe

128

- Un adverbe qui modifie un adjectif ou un autre adverbe précède ce mot.
Ex.: Vous êtes *très gentille*.
Il va *probablement mieux*.
- Un adverbe qui modifie un verbe à un temps simple est généralement placé après ce verbe.
Ex.: Elle *marchait vite*.
- Un adverbe court et commun qui modifie un verbe à un temps composé se place entre l'auxiliaire et le participe passé.
Ex.: Tang Hao *a vite compris* le sens de ce texte.
- Un adverbe long ou non commun (souvent en *ment*) se place souvent après le participe passé.
Ex.: Cette femme n'*a pas admis tout de suite* son erreur.
- Les adverbes de temps et de lieu se placent au commencement ou à la fin de la proposition, ou après le participe passé. *Toujours, souvent, déjà* se placent avant le participe passé.
Ex.: *Aujourd'hui*, c'est vendredi. Je ne peux plus faire grand-chose *maintenant*, car je me suis *levée tard ce matin*. J'ai *toujours eu* ce problème le vendredi.
- L'adverbe se place avant ou après l'infinitif. L'adverbe *bien* se place avant l'infinitif.
Ex.: Je dois *souvent prendre* des décisions. Il me faut *penser longtemps* et *bien réfléchir* avant d'agir.
- Pour les mettre en relief, on place des adverbes au début ou à la fin de la proposition.
Ex.: *Très souvent*, il parle pour ne rien dire.

Attention!

- Les adverbes *peut-être, à peine...que, aussi, sans doute, encore* placés au début de la phrase et portant sur le verbe, entraînent une inversion du pronom sujet.
Ex.: *Peut-être faut-il* préciser que cela est important.
- Les adverbes *tant, tellement* impliquant une idée de conséquence sont construits avec *que*.
Employés sans *que*, ils ont un sens exclamatif.
Ex.: Il mange *tellement qu'* il sera sûrement malade.
Il mange *tellement!*
- Les adverbes *de nouveau, à nouveau* sont invariables.
Ex.: Elle a dû faire sa rédaction *de nouveau*.

III CONCLUSION

Cette recherche a donc permis de cerner le profil linguistique et socio-culturel des étudiants d'origine asiatique du Collège de Maisonneuve et de suggérer un type de démarche pédagogique qui ne s'appuie pas sur les objectifs traditionnels des méthodes toutes faites. La "méthodologie" développée est une approche souple et centrée sur les besoins de l'étudiant, intégrant à la fois de l'aide individuelle en français écrit et des ateliers, où les barrières artificielles érigées entre l'oral et l'écrit ont été quelque peu réduites. Le matériel pédagogique présenté dans ce rapport de recherche, grille de correction, documents grammaticaux et recueil d'actes pédagogiques, a donc été conçu de façon à être adapté et utilisé dans les services d'aide ou dans la pratique des enseignants, étant donné qu'un certain éclectisme caractérise maintenant le matériel utilisé en enseignement de la langue seconde.

Le travail avec clientèle allophone spécifique et l'étude de ses problèmes langagiers ouvre des horizons qui débordent le strict plan linguistique. Le choc linguistique que vivent les étudiants asiatiques dans la société hôte est en effet doublé d'un choc culturel se manifestant par certains problèmes d'adaptation dus au passage d'un univers au code moral régi par des structures autoritaires à un univers aux valeurs libérales. La relation d'aide individuelle permet de se rendre compte que nombre de ces étudiants sont partagés entre deux modes de vie et deux modèles culturels, soit ceux de leur famille et ceux des autres jeunes qui les entourent. L'anxiété qui naît de cette confrontation peut les inciter à se replier sur leur propre groupe socio-culturel. Or, maintes études ont démontré que l'absence de contacts interpersonnels avec les locuteurs natifs est étroitement lié au non-apprentissage de la langue." C'est souvent à tort, croyons-nous, qu'on attribue l'isolement des individus et des groupes à l'insuffisance de leurs moyens linguistiques. Nous pensons, au contraire, que c'est l'inverse qui est vrai: l'isolement social est la cause de l'échec linguistique."²⁶

C'est ce processus de ghettoïsation qu'il faut chercher à enrayer par tous les moyens. L'enseignement en français langue seconde ne doit pas servir de panacée pour oublier qu'au fond, les problèmes des allophones sont souvent d'un autre ordre et que tous les intervenants ont un rôle à jouer dans leur intégration, qui dépasse certainement le dépannage au strict plan linguistique. Cette recherche n'offre qu'une façon possible de remédier au handicap linguistique des étudiants asiatiques, mais elle ne constituera qu'une nouvelle intervention parcellisée tant qu'une politique d'ensemble du soutien à accorder à la clientèle des étudiants allophones ne sera clairement définie au niveau collégial.

26. Alison d'Anglejean, *op.cit.*, p.42.

Jusqu'à ce jour, on a toujours laissé aux établissements et aux enseignants le soin de déterminer le soutien pédagogique à apporter aux étudiants allophones, mais il serait bon d'en venir à une solution plus efficace et plus uniforme. Il faudrait tout d'abord penser à intégrer partout des cours de français langue seconde à la batterie de cours offerts au niveau collégial. Il faudrait de plus que la politique de la langue de chaque collège propose un mode précis d'intervention auprès de la clientèle allophone. Il serait bon aussi que chaque collège mette à la disposition des étudiants un service d'aide à l'apprentissage spécifiquement conçu pour étudiants allophones. On pourrait penser en outre à mettre sur pied un cours d'éducation interculturelle obligatoire pour les étudiants francophones et un cours de culture québécoise pour allophones. Enfin, " il faut créer un réseau d'échanges d'informations entre les personnes qui, présentement travaillent à l'éducation interculturelle. (...) Ce réseau aurait l'avantage de faire progresser les compétences des collèges francophones sur la question beaucoup plus rapidement."²⁷ De telles mesures favoriseraient l'intégration des étudiants d'origine ethnique étrangère et prouveraient que les établissements ont une capacité d'adaptation à leur clientèle et que les enjeux sociaux posés par la diversification de celle-ci sont réellement pris en compte.

27. Denyse Lemay, *Les groupes multi-ethniques. Comment établir les ponts?*, La pédagogie au collégial 20 ans après. de l'adolescence à la maturité, Actes du 7^e colloque annuel, Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 49.

IV ANNEXES

Annexe 1

132

Nombre de textes répertoriés par étudiant

● 2 textes	-150 mots	● 2 textes	-179 mots
	-85 mots		-170 mots
● 2 textes	-226 mots	● 2 textes	-163 mots
	-193 mots		-200 mots
● 2 textes	-150 mots	● 2 textes	-150 mots
	-130 mots		-164 mots
● 2 textes	-150 mots	● 2 textes	-155 mots
	-150 mots		-150 mots
● 1 texte	-116 mots	● 2 textes	-883 mots
● 5 textes	-221 mots		-370 mots
	-279 mots	● 2 textes	-150 mots
	-289 mots		-150 mots
	-245 mots	● 2 textes	-168 mots
	-194 mots		-95 mots
● 1 texte	-150 mots	● 2 textes	-263 mots
● 2 textes	-204 mots		-170 mots
	-170 mots	● 2 textes	-160 mots
● 1 texte	-1350 mots		-182 mots
● 2 textes	-150 mots	● 2 textes	-154 mots
	-150 mots		-182 mots
● 1 texte	-109 mots	● 2 textes	-245 mots
● 2 textes	-150 mots		-187 mots
	-150 mots	● 2 textes	-204 mots
● 1 texte	-213 mots		-201 mots
● 2 textes	-150 mots	● 2 textes	-190 mots
	-226 mots		-150 mots
● 1 texte	-102 mots	● 2 textes	-384 mots
● 2 textes	-165 mots		-334 mots
	-139 mots	● 2 textes	-233 mots
● 2 textes	-157 mots		-235 mots
	-152 mots	● 3 textes	-150 mots
● 2 textes	-220 mots		-164 mots
	-186 mots		-158 mots
● 2 textes	-134 mots	● 2 textes	-215 mots
	-287 mots		-228 mots
● 2 textes	-237 mots	● 2 textes	-239 mots
	-229 mots		-115 mots
● 2 textes	-201 mots	● 2 textes	-234 mots
	-250 mots		-288 mots
● 2 textes	-108 mots	● 2 textes	-205 mots
	-150 mots		-165 mots
● 1 texte	-265 mots	● 2 textes	-239 mots
● 2 textes	-148 mots		-152 mots
	-208 mots		

TOTAL: 88 textes (17 951 mots)
Moyenne de mots par texte: 203 mots

Sondage à l'intention des étudiants d'origine du sud-est asiatique en vue de connaître leurs attentes vis-à-vis de leur insertion linguistique et culturelle.

Pointez la case appropriée, une seule par numéro.

Combien de temps consacrez-vous aux différentes catégories de loisirs suivantes:

	aucun temps	peu de de temps	beaucoup de temps
1- sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- lecture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- musique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- spectacle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- art/artisanat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- cinéma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- danse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- repas communautaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- arts martiaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- autre_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dans quelle langue lisez-vous?

	jamais	à l'occasion	régulièrement
13- français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- anglais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- vietnamien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- autre_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dans les journaux, quel type d'articles lisez-vous?

	jamais	à l'occasion	régulièrement
17- faits divers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18- section sportive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19- section artistique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20- section économique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- actualité politique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22- poésie/nouvelles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23- autre_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quel type de revues lisez-vous?

	jamais	à l'occasion	régulièrement
24- bandes dessinées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25- décoration, cuisine, bricolage, mode	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26- revues scientifiques et artistiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27- revues d'informations générales. (Ex. Time)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28- revues sportives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29- potins du spectacle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30- autre_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

page 2

Quel poste de radio écoutez-vous?

	jamais	à l'occasion	régulièrement
31- Radio-Canada AM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32- Radio-Canada FM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33- CHOM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34- CKOI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35- Radio communautaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36- CKFM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37- CJFM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38- autre _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quel canal de télévision regardez-vous?

	jamais	à l'occasion	régulièrement
39- canal 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40- canal 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41- canal 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42- canal 12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43- Radio-Québec	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44- canaux américains	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45- autre _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quelle catégorie d'émissions regardez-vous?

	jamais	à l'occasion	régulièrement
46- films ou vidéos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47- sports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48- informations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49- séries d'aventures et séries policières	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50- variétés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51- téléromans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52- vidéo clips	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53- dramatiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54- autre _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quel type de livres lisez-vous sans y être obligé(e) par vos cours?

	jamais	à l'occasion	régulièrement
55- science fiction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56- romans policiers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57- Harlequins, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58- poésie, roman, théâtre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59- philosophie, histoire, sciences, sciences humaines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60- biographies, mémoires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61- bandes dessinées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62- photo-romans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63- autre _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

page 3

Quand vous avez à écrire des travaux, demandez-vous de l'aide

	jamais	à l'occasion	régulièrement
64- à des étudiants vietnamiens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65- à d'autres étudiants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66- au SIFE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Avez-vous de la difficulté à lire certains textes que vous recevez dans les cours

	jamais	à l'occasion	régulièrement
67- de français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68- de philosophie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69- de concentration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70- complémentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si vous comprenez difficilement un ou des aspects de la matière, consultez-vous les professeurs de vos cours

	jamais	à l'occasion	régulièrement
71- de français	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72- de philosophie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73- de concentration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74- complémentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

75- Dans les travaux d'équipe ou d'atelier en classe, avez-vous de la difficulté à vous exprimer oralement avec les autres?

ne s'applique pas	jamais	à l'occasion	régulièrement
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si vous avez besoin d'aide, avez-vous recours

	jamais	à l'occasion	régulièrement
76- à des associations vietnamiennes à l'intérieur du collège	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77- à des associations vietnamiennes à l'extérieur du collège	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78- à des associations non vietnamiennes à l'intérieur du collège	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79- à des associations non vietnamiennes à l'extérieur du collège	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80- à des amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81- à des parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

page 4

Si vous aviez des difficultés, auriez-vous recours à un centre de rencontre et de soutien animé par

- | | oui | plutôt oui | plutôt non | non |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 82- des Vietnamiens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 83- des non-Vietnamiens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Souhaitez-vous que soit offert un atelier de français oral et écrit composé

- | | oui | plutôt oui | plutôt non | non |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 84- d'étudiants québécois forts en français qui aideraient les Vietnamiens plus faibles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 85- d'étudiants de l'université qui viendraient en stage. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Souhaitez-vous que le collège offre aux étudiants vietnamiens un cours de français écrit comme cours

- | | oui | plutôt oui | plutôt non | non |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 86- complémentaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 87- obligatoire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 88- créditable au SIFE | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Souhaitez-vous qu'au début d'une session, les nouveaux étudiants vietnamiens soient accueillis par des étudiants

- | | oui | plutôt oui | plutôt non | non |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 89- vietnamiens qui sont déjà au collège | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 90- québécois qui sont déjà au collège | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Quand vous avez des difficultés, vous ne demandez pas d'aide à cause de

- | | oui | plutôt oui | plutôt non | non |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 91- la timidité | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 92- la crainte de déranger | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 93- la difficulté à vous exprimer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SUGGESTIONS:

Annexe 3**Questionnaire**

Nom _____ Prénom _____

Langue maternelle _____

Langues secondes _____

Age _____

Concentration _____

Date d'entrée au Cégep _____

Date de l'arrivée au Canada _____

Nombre d'années d'études dans le pays d'origine _____

Nombre d'années d'études au Canada (y compris les classes d'accueil) _____

Nombre d'années d'étude du français _____

Nombre d'années d'études des parents

Mère _____

Père _____

Métier des parents dans le pays d'origine

Mère _____

Père _____

Métier des parents au Canada

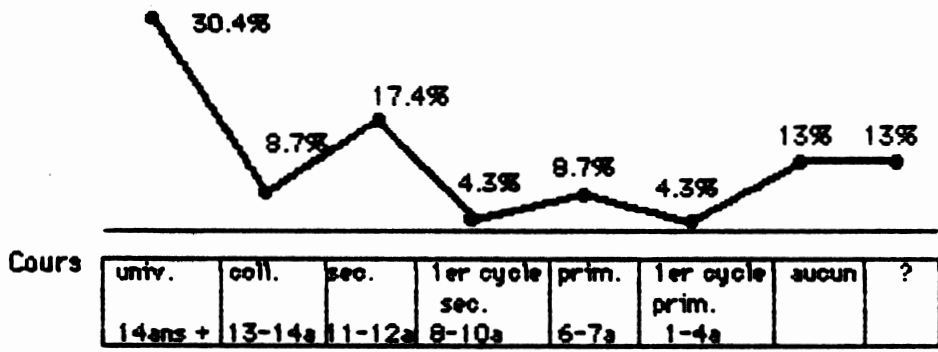
Mère _____

Père _____

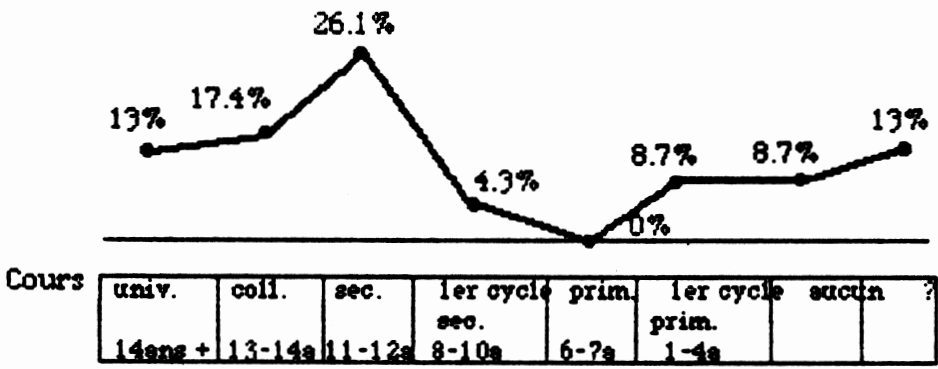
Loisirs**Nombre d'heures de visionnement de télévision / semaine**_____**Nombre de journaux lus / semaine**_____**Nombre d'hebdomadaires et de mensuels lus / mois**_____**Nombre de livres français lus pour le plaisir / mois**_____**Nombre d'heures de loisirs (excluant T.V.) / semaine**_____**Type de loisirs pratiqués**_____

Annexe 4

Père



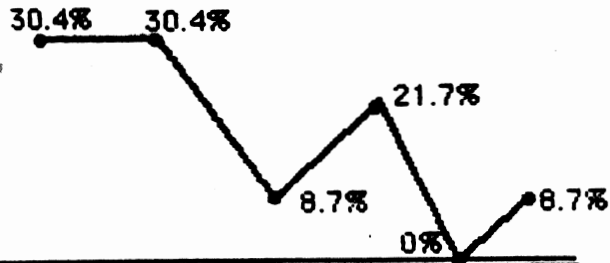
Mère



Scolarité des parents

Pays d'origine

Père



Profess	Commerce Affaires	Employé	Trav. manuel	Sans empl.	?
---------	-------------------	---------	--------------	------------	---

Professionnel: professeur, architecte, ingénieur, médecin
 Employé: de banque, de bureau
 Travailleur: presseur, mécanicien, soldat, chauffeur, cuisinier

Québec

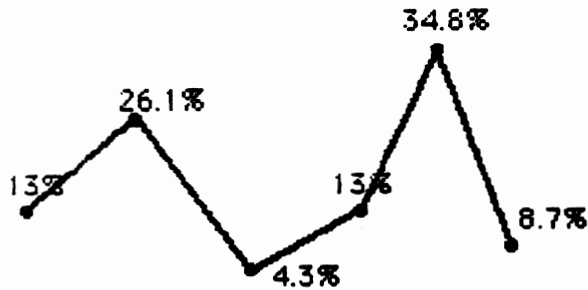


Profess	Commerce Affaires	Employé	Trav. manuel	Sans empl.	?	+
---------	-------------------	---------	--------------	------------	---	---

Professionnel: comptable, médecin
 Commerçant: propriétaire de dépanneur
 Employé: d'hôtel
 Travailleur: journalier, ouvrier, peintre, plongeur, mineur

Pays d'origine

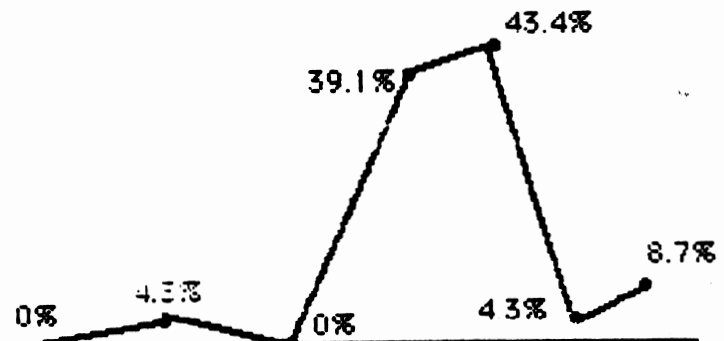
Mère



Profess	Commerce Affaires	Employée	Trav. manuel	Sans empl.	?
---------	-------------------	----------	--------------	------------	---

Professionnelle: professeure, pharmacienne
 Employée: infirmière
 Travailleuse: couturière, cuisinière

Québec



Profess	Commerce Affaires	Employée	Trav. manuel	Sans empl.	?	+
---------	-------------------	----------	--------------	------------	---	---

Commerçante: propriétaire de dépanneur
 Travailleuse: journalière, ouvrière, femme de ménage

Métier des parents

Le verbe

1- Verbe pronominal

- Vérifier dans le dictionnaire le sens de ce verbe employé avec ou sans le se.

2- Temps et mode du verbe

- Voir le document sur le temps et le mode des verbes.

3- Accord du verbe

- Trouver le sujet du verbe et accorder le verbe avec son sujet.
- Vérifier l'emploi des auxiliaires avoir ou être.
- Bien accorder le participe passé.
- Ne pas confondre l'infinitif en -er (vendre) et le participe en -é (vendu).

Le nom

4- Article

4+- = article à changer **4-** = article à ajouter **4+** = article à enlever

- Éviter la confusion entre le défini **le, la, les** et l'indéfini **un, une, des**.
- Employer ou omettre l'article de façon uniforme et adéquate.

5- Genre et nombre

- Vérifier dans le dictionnaire si le nom est masculin ou féminin.
- Accorder uniformément le nom, l'article, l'adjectif au singulier ou au pluriel.
- Accorder uniformément le nom, l'article, l'adjectif au masculin ou au féminin.

6- Préposition

6+- = préposition à changer **6-** = prép. à ajouter **6+** = prép. à enlever

- Chercher dans le dictionnaire quelle préposition appelle l'adjectif qui précède.
- Chercher dans le dictionnaire quelle préposition appelle le verbe qui précède.
- Voir le livre **Est-ce à ou de?** (Disponible à la Coop.)

7- Syntaxe

7+- = mot à changer **7-** = mot à ajouter **7+** = mot à enlever **7*** = mot à déplacer

- Pour chaque proposition, il faut un verbe conjugué.
- La subordonnée doit toujours être rattachée à une principale par:
 - une conjonction (**quand/que/lorsque/comme/si/tandis que...**).
 - un pronom relatif (**qui/que/quoi/dont/où/lequel...**)
- Voir le document sur la négation ou sur l'interrogation directe/indirecte.

8- Ponctuation

- Un point-virgule équivaut à un point.
- Voir le document sur la ponctuation.

La syntaxe

Les codes

9- Sens du mot

- Vérifier dans le dictionnaire.

10- Orthographe

- Vérifier dans le dictionnaire.

11- Typographie

- Vérifier dans le dictionnaire.

Annexe 7

« M. Brian Mulroney, première ministre du Canada, déclare: C'est vraiment dommage que cette ville qui a tant de peuple et tant de tourisme, mais avoir contenir un mystérieux volcan, qui personne ne sait pas, même de notre grand-père ou de notre génération. De tous les circonstances que ce soit, je fais mon possible pour régler ces problèmes, je n'en veux pas négliger.»

D'un autre côté, un montréalais, l'âge de 34 ans, qui est habité près de la montagne Mont-Royal, a su de ce qui s'est passé la nuit dernière.

— « Ce soir-là, explique un montréalais, je me trouve que je ressens très chaud dans la maison, j'ai sué beaucoup, alors je décide de faire une promenade sur la montagne, pour prendre un peu de l'air froid.

En arrivant au côté nord-est de la montagne, j'aperçois une grosse fumée blanche, je pense que c'est une incendie; alors je décide d'aller voir le plus près possible, mais lorsque j'avance de plus en plus près, je sens que je suis chaud dans tous mes corps.

Annexe 8

(9+) (2) (9-)
 « M. Brian Mulroney, première ministre du Canada, déclare: C'est
 (6-) (8) (8)
 vraiment dommage que cette ville qui a tant de peuple et tant de tourisme,
 (4+) (5+) (3F) (4+-) (8) (5+) (4+)
 mais avoir contenir un mystérieux volcan, qui personne ne sait pas, même de
 (1P-) (4+-)(2) (5+)
 notre grand-père ou de notre génération. De tous les circonstances que ce soit
 (5*) *
 je fais mon possible pour régler ces problèmes, je n'en veux pas négliger.»

(9) (1A+) (3F)
 D'un autre côté, un montréalais, l'âge de 34 ans, qui est habité près de
 (7) (4-)(1A-) (4+)
 la montagne Mont-Royal, a su de ce qui s'est passé la nuit dernière.
 (9) (1P+) (5+-)
 — « Ce soir-là, explique un montréalais, je me trouve que je ressens très
 (3F)
 chaud dans la maison, j'ai sué beaucoup, alors je décide de faire une
 (1A+) (8)
 promenade sur la montagne, pour prendre un peu de l' air froid.

(4+-)
 En arrivant au côté nord-est de la montagne, j'aperçois une
 (2)
 grosse fumée blanche, je pense que c'est une incendie; alors je décide d'aller
 /150 mots
 voir le plus /près possible, mais/ lorsque j'avance de plus en plus près, je
 (3F) (2)
 sens que je suis chaud dans tous mes corps.

Annexe 9

Rapport de correction

Nom :

Date:

No. de l'étudiant:

No. du texte:

Code de correction

Le nom

1A- Article: 1111

P- Pronom: 11

2- Genre et nombre: 111

Le verbe

3A- Accord:

F- Forme: 111

La syntaxe

4- Charnières: 1111111

5- Construction de la phrase: 11111

6- Ponctuation: 1

Les codes

7- Orthographe: 1

8- Sens du mot: 1111

9- Typographie: 1111

Total: 34 / 150

EXPLICATIONS

- On met des guillemets seulement au début («) et à la fin (») des paroles citées.
- Après **c'est dommage**, il faut employer le subjonctif dans la proposition subordonnée conjonctive.
- **personne...pas** = positif
- Il faut comparer deux termes d'une même catégorie:
 - grand-père ≠ génération
 - grand-père = **quelqu'un** de notre génération
- **Expressions figées**
 - avoir chaud
 - tant d'habitants, tant de touristes
- Mettre une majuscule au nom des habitants d'une ville ou d'un pays.

Pour la semaine prochaine, faire la correction de ce texte en utilisant votre grille de correction et rédiger un nouveau texte de 150 mots.

Grille de correction

±	= à changer	+	= à enlever	-	= à ajouter	*	= à déplacer
---	-------------	---	-------------	---	-------------	---	--------------

Trucs

1- Homophones

- Éviter de confondre à/a ; ont/ont ; se/ce ; c'est/s'est/ses/ces/sait, etc.

Le nom

2- Genre et nombre du nom

- Vérifier si le **nom** est au **pluriel** (des, les) ou au **féminin** (la, une).
- Accorder uniformément le nom, l'article, l'adjectif au **singulier** ou au **pluriel** (-s).
- Accorder uniformément le nom, l'article, l'adjectif au **masculin** ou au **féminin** (-e).
- Vérifier si le nom est relié à un autre nom par **de/d'**. Ne pas accorder les noms entre eux.
- Vérifier si le **pronom** remplace un **nom** déjà écrit un peu plus haut.

Le verbe

3- Accord et forme du verbe

- Trouver le **sujet** du verbe en posant la question : **Qui/qu'est-ce qui/que?**
- Vérifier si c'est un verbe en **-er** (1er gr.)-**ir** (-issant)(2e gr.)-**ir/-oir/-re** (3e gr.)
- Mettre le verbe à la 3e personne du sing. si le sujet est : **on, tout, cela, ce, c'**.
- Ne pas oublier que l'infinitif est invariable (rendre, décrire, etc.)
- Ne pas confondre l'infinitif en **-er** (**vendre**) et le participe en **-é** (**vendu**).
- Éviter de mettre un conditionnel immédiatement après **si**. Écrire : Si je savais, j'aurais.

4- Accord du participe passé

- Vérifier si le participe est précédé de l'auxiliaire **être** : l'accorder avec le **sujet**.
- Vérifier s'il est précédé de l'aux. **avoir** : l'accorder avec le **c.o.d** . si placé avant le verbe.
- Vérifier si le participe est **sans** auxiliaire : il s'accorde comme un adjectif ordinaire.
- Mettre le participe au féminin pour connaître sa terminaison : pris-**e**, fait-**e**

La syntaxe

5- Syntaxe

- Mettre un verbe conjugué dans chaque proposition.
- Toujours rattacher une subordonnée à une principale ou à une autre subordonnée par
 - une conjonction (**quand/que/lorsque/comme/si/tandis que...**)
 - un pronom relatif (**qui/que/dont/où/lequel...**)
- Éviter de confondre **que** (c.o.d.) et **dont** (c.o.i.).

6- Ponctuation

- Éviter de mettre un **point-virgule** là où on ne pourrait pas mettre un **point**.
- Mettre une **virgule** avant **mais, car, c'est, etc.**
- Mettre **deux points** pour expliquer ce qui précède ou annoncer une citation.
- Mettre une **virgule** entre un complément adverbial (circonstanciel) inversé et le sujet.

Les codes

7- Orthographe

- Vérifier le mot employé dans le même sens dans le dictionnaire.

8- Sémantique

- Vérifier le sens de ce mot dans le dictionnaire, bien lire les exemples.

9- Typographie

- Vérifier l'emploi de l'accent, de la majuscule, du trait d'union, de l'apostrophe.

V Bibliographie

I. Ouvrages de référence

- . Alschuler, C., Corneire, C., La communication par le jeu, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1987.
- . Augé, H., Borot, M.-F., Viémas, M., Jeux pour parler, jeux pour créer, Paris, CLE international, Le français sans frontières, 1981.
- . Binh, P. D., Premiers pas en vietnamien, Tomes I et II, Paris, Université de Paris 7, U.E.R., Langues et civilisations d'Asie orientale, 1986.
- . Bolton, S., Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère, Paris, Hatier-Crédif, 1987.
- . Boucher, A.-M., Duplantie, M., Leblanc, R., Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes, Montréal, CEC/CEPCEL, 1986.
- . Capelle, G., Grellet, F., C'est facile à dire!, Paris, Hatier FLE, 1982.
- . Chamberlain, R., Steele, R., Guide pratique de la communication, Paris, Didier, 1985.
- . Collectif, La pédagogie du français langue étrangère, Sélection et introduction de A. Boucha, Pratique pédagogique, Paris, Hachette, 1978.
- . Davison, A. et Gordon, P., Games and simulation in action, London, Woburn Press, 1978.
- . Galisson, R., D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères, Paris, CLE international, 1980.
- . Galisson, R., Coste, D., Dictionnaire de la didactique des langues, Paris, Hachette, 1976.
- . Kramsch, C., Interaction et discours dans la classe de langue, Paris, Hatier-Credif, 1984.
- . Lasserre, E., Est-ce à ou de?, Tomes I et II, Lausanne, Payot, 1980.
- . Moirand, S., Situations d'écrit, Paris, CLE international, 1979.

- . Moirand, S. , Enseigner à communiquer en langue étrangère, coll. Recherches/applications, Paris, Hachette, 1982.
- . Reboullet, a. et al.(1979), Duplantie, M., Lamothe, J. (1981-1982), Méthode orange, version canadienne, Mtl, Centre éducatif et culturel, 1982.
- . Richterich, R., Scherer, N., Communication orale et apprentissage des langues, Pratique pédagogique, Paris, Hachette, 1975.
- . Weiss, F., Jeux et activités communicatives dans la classe de langue, Paris, Hachette, Pratique pédagogique, 1983.

2. Rapports de recherche

- . Alvarez, G., Huot, D., La classe de langue face aux recherches en didactique, Actes du 3e colloque sur la didactique des langues, Rapport B-131 du Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1982.
- . Archambault, A., Corbeil, J.-C., L'enseignement du français langue seconde aux adultes, Rapport de recherche du Conseil de la langue française, 1982.
- . Bégin, Y., Masson, J.-P., Beaudry, R., Paquet, D., (INRS éducation), Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais. langue seconde, Rapport B-39 du Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1973.
- . Daigle, M., L'incidence de l'âge dans l'apprentissage d'une langue seconde, Rapport B-67 du Centre international de recherches sur le bilinguisme.
- . D'anglejan, A., Difficultés d'apprentissage chez l'immigrant adulte en situation scolaire: une étude en contexte québécois, Rapport B-101 du Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1981.
- . Desjardins, L., Les Handicapés de l'écriture, Rapport de recherche PAREA, Collège de Maisonneuve, 1985.

- . Dorais, L.J. et al., Les Vietnamiens du Québec: profil sociologique, Rapport B-136 du Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1984.
- . Frémont, M., Apprentissage du français écrit chez les Asiatiques, Rapport de recherche PAREA, Collège de Maisonneuve, 1987.
- . Huot, F., Difficultés phonétiques de l'acquisition du français, langue seconde, Rapport B-72 du Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1978.
- . Ministère de l'Éducation, Guide d'évaluation en classe (français, langue seconde, secondaire), 16-7221-21, Québec, 1985.
- . Perez, M., Méthodologie de la classe de conversation: vers un enseignement de la compétence à communiquer, Rapport B-110 du Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1982.
- . Py, B., Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français, Rapport B-35 du Centre international de recherches sur le bilinguisme, 1972.
- . Simard, P.-Y., Les cégeps et les communautés culturelles. État de la question, Rapport de recherche, Bureau des études canadiennes, Association des collèges communautaires du Canada, 1985.
- . Sous-comité des Allophones, Travaux du comité et recommandations, Collège de Maisonneuve, mai 1986.

3. Articles de revues

- . Bergeron, J., Desmarais, L., Duquette, L., Les exercices communicatifs: un nouveau regard, Études de linguistique appliquée, no 56, 1984.
- . Boulet, Antoni, L'enseignement du français écrit aux Vietnamiens, Travail présenté au congrès de l'AQFP, 1985.
- . Germain, C., Boucher, A.M., Charbonneau-Degenais, A., Essai d'application de la technique pédagogique de l'objectivation en langue seconde, Études de linguistique appliquée, no 56, 1984.
- . Germain, C., Leblanc, R., Quelques caractéristiques d'une approche communicative, Revue canadienne des langues vivantes, no 38/4, 1982.

- . Germain, C., *La contextualisation dans l'enseignement du français langue seconde*, Bulletin de l'ACLA, mai 1979.
- . Landriault, B., *Les méthodes d'enseignement du français langue seconde au Québec*, Québec, Québec français, décembre 1982.
- . Lemay, D., *Les groupes multi-ethniques. Comment établir les ponts?*, La pédagogie au collégial 20 ans après de l'adolescence à la maturité, Actes du 7^e colloque annuel, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1988.
- . Milot, J.G., *La pédagogie de la communication*, Programme du colloque Québec-Belgique, PPMF primaire, Univ. de Mtl, août-sept 1981.
- . Ouellet, A., Perrier, L., *L'exploitation de documents authentiques: propositions d'exercices*, La revue canadienne des langues vivantes, no 38/2, 1982.
- . Papan, R.A., *L'individualisation de l'enseignement des langues secondes: 10 ans d'expérience américaine*, Bulletin de l'ACLA, mai 1980.
- . Sarrasin, R., *L'objectivation et le développement des activités langagières*, Liaisons, no 6/3, 1982.
- . Tardif, C., *Le rôle de l'erreur dans l'apprentissage des langues*, Bulletin de l'AGEFLS, vol.3, no 1, 1981.

4. Documents sur les communautés ethniques du Sud-Est asiatique

- . Conseil scolaire de l'île de Montréal, Les Sud-est Asiatiques à Montréal. Profil d'une communauté ethnique à Montréal.
- . Hemlin, I.; Lam, C.D.; Muc, H. Esquisse du profil socio éducationnel des Indochinois, S.I.A.R.I., Montréal, déc.86.
- . Nguyen, B.Q., Dorais, L.J. 1982, Monographie sur les Vietnamiens établis dans l'Est du Canada, Ottawa: Ministère d'Etat au multiculturalisme, 1980.
- . Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Mon voisin cambodgien, Direction des communications, Montréal, coll. "Vivre ensemble".

- . Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration, Mon voisin laotien, Direction des communications, Montréal, coll. "Vivre ensemble".
- . Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration, Mon voisin vietnamien, Direction des communications, Montréal, coll. "Vivre ensemble".
- . Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration, Quelques caractéristiques ethnoculturelles de la population du Québec, cahier no 2, Direction de la Recherche, Montréal, 1984.
- . Ministère de l'Éducation, À la découverte de la communauté chinoise, coll. communautés culturelles du Québec, services éducatifs aux communautés culturelles de la Direction régionale du ministère de l'Éducation à Montréal, gouvernement du Québec, 1984.
- . Ministère de l'Éducation, À la découverte de la communauté laotienne, coll. communautés culturelles du Québec, services éducatifs aux communautés culturelles de la Direction régionale du ministère de l'Éducation à Montréal, gouvernement du Québec, 1984.
- . Ministère de l'Éducation, À la découverte de la communauté vietnamienne, coll. communautés culturelles du Québec, services éducatifs aux communautés culturelles de la Direction régionale du ministère de l'Éducation à Montréal, gouvernement du Québec, 1984.