

# Méthode d'apprentissage dynamique du français à partir de la langue maternelle des allophones



Éléonore Antoniadès  
Natalie Belzile  
Marie-Andrée Clermont



Anne-Marie Giroux

Qui ne connaît aucune langue  
étrangère ne connaît pas  
vraiment la sienne. (Goethe)

Les langues reflètent la richesse  
intellectuelle des personnes qui les  
parlent. Perdre l'une d'elles,  
c'est comme laisser tomber une bombe  
sur le Louvre. (Ken Hale, linguiste)



**MÉTHODE D'APPRENTISSAGE DYNAMIQUE  
DU FRANÇAIS  
À PARTIR DE LA LANGUE MATERNELLE  
DES ALLOPHONES**

**Rapport de recherche**

**Éléonore Antoniadès  
Natalie Belzile  
Marie Andrée Clermont  
Anne-Marie Giroux**

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) du gouvernement du Québec dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteures.

**Descripteurs: allophone, français, langue seconde, langue maternelle, interdépendance des langues, arabophone, hispanophone, L1, L2, FLÉ, FLS**

**Graphisme/Mise en page : David Lefebvre  
Traduction anglaise: Claude Routhier  
Traduction espagnole : Lucinda Barriga  
Secrétariat : Julie Mallette**

**© Tous droits réservés : Éléonore Antoniadès, Natalie Belzile, Marie-Andrée Clermont, Cégep Marie-Victorin et Anne-Marie Giroux, Collège de Bois-de-Boulogne**

**Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :**  
**Éléonore Antoniadès : [eleonore.antoniades@collegemv.qc.ca](mailto:eleonore.antoniades@collegemv.qc.ca)**  
**Natalie Belzile : [natalie.belzile@collegemv.qc.ca](mailto:natalie.belzile@collegemv.qc.ca)**  
**Marie-Andrée Clermont : [marie-andree.clermont@collegemv.qc.ca](mailto:marie-andree.clermont@collegemv.qc.ca)**  
**Anne-Marie Giroux : [annemarie.giroux@bdeb.qc.ca](mailto:annemarie.giroux@bdeb.qc.ca)**

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2015.  
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2015.  
ISBN 978-2-921068-56-7

***Dans le présent ouvrage, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.***



Les annexes sont protégées sous contrat Creative Commons<sup>1</sup>.  
Vous êtes libres de reproduire, distribuer et communiquer les annexes au public et vous êtes libres de les modifier en respectant les trois conditions suivantes :

- a) Vous devez citer le nom des auteurs (Antoniadès, Belzile, Clermont, Giroux, 2015).
- b) Il est interdit d'utiliser le matériel didactique à des fins commerciales.
- c) Si vous modifiez, transformez ou adaptez le matériel didactique, vous n'avez pas le droit de le distribuer, sauf sous un contrat identique à celui-ci.

---

<sup>1</sup> Source : Creative Commons France : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/fr/>

## REMERCIEMENTS

Nous remercions chaleureusement les élèves arabophones et hispanophones du Cégep Marie-Victorin et du Collège de Bois-de-Boulogne qui ont accepté de participer volontairement à l'une ou l'autre étape de la recherche. Sans eux, nous n'aurions pas pu mettre en pratique notre nouvelle méthode pédagogique.

Nous tenons aussi à remercier les directeurs des Études des deux collèges, Mme Hélène Allaire et M. Emmanuel Montini, qui nous ont fait confiance et ont accepté de nous soutenir dans la réalisation de ce projet.

Nous remercions sincèrement le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de nous avoir permis de faire cette recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Un merci particulier à Françoise Armand qui, grâce à ses présentations et à ses colloques, nous a inspirés à mettre en place, pour le collégial, la nouvelle méthode dynamique que nous proposons.

Nous remercions également Denyse Lemay qui nous a prodigué ses remarques judicieuses tout au long de la rédaction de ce rapport.

Nous remercions aussi chaleureusement Mesdames Lucinda Barriga, Amina El Rachidi et Anne-Marie Pepin, sans qui nous n'aurions pas pu valider les réponses de nos élèves en arabe et en espagnol.

Cette recherche a également bénéficié des remarques des conseillers pédagogiques, Jérôme Ouellet, du Collège de Bois-de-Boulogne, Julie Roberge, France Côté, du Cégep Marie-Victorin et, particulièrement, de Marie Blain, la directrice adjointe des Études.

Un merci particulier à Marie-José Fleury qui a accepté de commenter et de réviser le rapport de recherche, à Catherine Paquin-Boivin qui nous a fourni les données du Cégep Marie-Victorin et à Élise Bélanger qui a répondu généreusement à toutes nos questions documentaires.

Dr Joseph Nader a apporté une aide appréciable dans les différentes analyses statistiques, ses remarques nous ont permis d'enrichir ce rapport.

Nous remercions nos collègues du Département de lettres du Cégep Marie-Victorin pour leur contribution à parler du projet à leurs élèves et à nous soumettre leurs inquiétudes devant la maîtrise insuffisante du français de certains élèves.

Nous avons apprécié la collaboration de toutes ces personnes nommées et nous leur adressons nos remerciements sincères.

Merci! Gracias! شكرا

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

<b>CAF</b>	<b>Centre d'aide en français</b>
<b>CCDMD</b>	<b>Centre collégial de développement de matériel didactique</b>
<b>CEEC</b>	<b>Commission d'évaluation de l'enseignement collégial</b>
<b>CEETUM</b>	<b>Centre d'études ethniques des universités montréalaises</b>
<b>CSLF</b>	<b>Conseil supérieur de la langue française</b>
<b>DEC</b>	<b>Diplôme d'études collégiales</b>
<b>ÉUF</b>	<b>Épreuve uniforme de français</b>
<b>L1</b>	<b>Langue d'origine de l'élève : langue maternelle</b>
<b>L2</b>	<b>Langue cible : le français</b>
<b>MELS</b>	<b>Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport</b>
<b>MICC</b>	<b>Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles</b>
<b>MIDI</b>	<b>Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Innovation</b>
<b>MRCI</b>	<b>Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration</b>
<b>R1</b>	<b>Rédaction première (avant le jumelage)</b>
<b>R2</b>	<b>Rédaction finale (fin du jumelage)</b>
<b>SRAM</b>	<b>Service régional d'admission du Montréal métropolitain</b>

## RÉSUMÉ

Dans les cégeps, les cours de littérature visent le développement de compétences de compréhension, d'analyse, d'explication et de critique des textes littéraires, et les élèves doivent en rendre compte lors d'épreuves de rédaction. Ces cours sont obligatoires pour tous les élèves inscrits dans un programme menant à l'obtention d'un Diplôme d'études collégiales. Les compétences littéraires et langagières, évaluées dans chacun des cours de la séquence régulière en français, sont aussi celles qui sont évaluées lors de l'Épreuve uniforme de français.

Durant la dernière décennie, nous avons remarqué, dans nos cégeps, une hausse importante du nombre d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés majeures sur le plan linguistique. Malheureusement, l'aide dont ils ont besoin ne leur est pas offerte dans les cours de français ni dans les centres d'aide où l'enseignement, dispensé d'une manière traditionnelle, est basé sur un apprentissage du français écrit pour des francophones. Les enseignants et les tuteurs ne prennent pas en considération la langue maternelle de ces élèves allophones qui n'ont pas, en définitive, les mêmes chances de réussite que leurs pairs.

C'est à partir de ce constat que nous est venue l'idée de mettre en place une stratégie différente d'enseignement du français qui s'appuierait sur les liens qui existent entre la langue maternelle des élèves issus de l'immigration et la langue française.

Nous nous sommes inspirées, principalement, des recherches de Jim Cummins, éminent professeur à l'université de Toronto, qui, comme plusieurs, reconnaît la fonction auxiliaire de la langue maternelle (L1) dans l'apprentissage de la langue cible (L2). Nous avons expérimenté une nouvelle méthode pédagogique en tutorat avec des

élèves arabophones et hispanophones, de première et de deuxième générations, en espérant la transférer, plus tard, à d'autres groupes linguistiques. Nous leur avons demandé de participer activement à leur apprentissage en recourant à leur langue maternelle afin de déduire les similitudes et les différences entre les deux langues.

À la fin de l'expérimentation, nous avons évalué le progrès en expression écrite des élèves jumelés et considéré les variations liées à la maturation syntaxique. De plus, nous avons recueilli leurs appréciations ainsi que celles d'élèves qui avaient suivi le jumelage traditionnel aux centres d'aide en français. Nous avons aussi relevé l'appréciation des enseignantes-chercheuses qui ont appliqué cette nouvelle démarche pédagogique.

Les résultats ont montré une amélioration dans la performance de ces élèves en rédaction, mais ce sont surtout leurs perceptions positives de cette démarche qui nous laissent croire en sa pertinence. Les cégeps auraient avantage à prendre en considération le bagage linguistique des élèves allophones et à s'appuyer sur leurs compétences langagières en L1 qui peuvent avoir un effet positif sur leur motivation, sur leur valorisation, voire sur leur réussite en français.



## SUMMARY

In CEGEPS, literature courses seek to develop the competencies of comprehension, analysis, explanation and discussion of literary texts and require that students demonstrate these competencies in a written evaluation. Literature courses are mandatory for all students enrolled in a college diploma program. The competencies in literature and language are evaluated in each course of the required French literature sequence and again in the French Exit Exam.

During the last decade, the number of college students whose mother tongue is not French has increased significantly. Many of these students have experience significant challenges on the language front. Unfortunately, the type of help that these students need is not offered to them in their French courses or in the help centres in which teaching is provided in a traditional way, targeting native speakers. Since instructors and tutors do not take allophone students' mother tongue into consideration, these students do not have the same chances at success as those of their peers whose mother tongue is French.

This observation gave us the idea of developing a different strategy for the teaching of the French language which would build on the existing links between the mother tongue of immigrant students and the French language.

We were mainly inspired by the research of distinguished University of Toronto professor Jim Cummins who, like many others, recognizes the ancillary function of the native language (L1) in the learning of a second language (L2). We have tested a new pedagogical tutoring method with first- and second-generation Arab- and Spanish-speaking students with the hope of eventually extending the method to other linguistic groups. We asked the students to participate actively in their learning process by

reflecting on their mother tongue in order to deduce the similarities and differences between both languages.

At the end of our experiment, we evaluated the students' progress in written expression and took into account any variation related to syntactic maturity. Additionally, we sought their input as well as that of students who had received traditional tutor pairing at the French help centre. We also sought the feedback of the teachers/researchers who had implemented the new pedagogical approach.

The results did show an improvement in the students' writing skills. In particular, it was seen that students who benefited from the new pedagogical approach had very positive perceptions of this way of learning. Colleges would benefit from taking students' linguistic background into consideration and tapping into their L1 language skills, which can have a positive effect on their motivation, self-esteem, and success in their French courses.

## RESUMEN

En los *cégeps*, los cursos de literatura apuntan al desarrollo de las competencias de comprensión, análisis, explicación y argumentación de textos literarios, también a dar cuenta de estas competencias en los exámenes de redacción. Estos cursos son obligatorios para todos los estudiantes inscritos en un programa que lleva a la obtención de un Diploma de estudios colegiales. Las competencias literarias y lingüísticas que son evaluadas en cada uno de los cursos de la secuencia regular del francés, son las mismas que se evalúan en el momento de la Prueba uniforme de francés.

Durante el último decenio, hemos constatado en nuestros *cégeps*, un alza importante de estudiantes cuya lengua materna no es el francés. Varios de ellos experimentan dificultades mayores en el plano lingüístico. Desgraciadamente, la ayuda que ellos necesitan no les es ofrecida ni en los cursos de francés ni en los centros de ayuda, en donde la enseñanza dispensada de manera tradicional, está basada en el aprendizaje del francés escrito para franco hablantes. Los profesores y los tutores no toman en consideración la lengua materna de los alumnos alófonos. Por consiguiente, estos últimos no tienen las mismas posibilidades de éxito que sus pares.

A partir de esta constatación tuvimos la idea de implantar una estrategia diferente de enseñanza del francés, la cual se apoyaría en los lazos que existen entre la lengua materna de alumnos descendientes de inmigrantes y la lengua francesa.

Nos inspiramos principalmente en las investigaciones de Jim Cummins, eminente profesor de la Universidad de Toronto, quien, como muchos otros, reconoce la función auxiliar de la lengua materna (L1) en el aprendizaje de una lengua segunda (L2). Experimentamos un nuevo método pedagógico en el tutorado con los estudiantes arabófonos e hispanófonos de primera y segunda generación, esperando transferirlo

posteriormente a otros grupos lingüísticos. Les pedimos a estos estudiantes participar activamente en su aprendizaje, recurriendo a su lengua materna con el fin de deducir las similitudes y diferencias entre ambos idiomas.

Al final de este experimento, evaluamos el progreso de la expresión escrita de los estudiantes emparejados, consideramos las variaciones en relación con la madurez sintáctica y recogimos también sus apreciaciones. Hicimos lo mismo con los estudiantes que habían seguido el emparejamiento tradicional en los centros de francés. Hicimos valer también la apreciación de las profesoras investigadoras que aplicaron esta nueva estrategia pedagógica.

Los resultados mostraron un mejoramiento en la eficacia de estos estudiantes en redacción, pero sobre todo en su percepción positiva de esta gestión, lo que nos hace creer en su pertinencia. Los *cégeps* se beneficiarían teniendo en cuenta el bagaje lingüístico de estos estudiantes y apoyándose en sus competencias lingüísticas en L1, las que pueden tener un efecto positivo en su motivación, valorización e incluso en sus resultados en francés.

## Table des matières

REMERCIEMENTS .....	i
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	iii
RÉSUMÉ .....	iv
SUMMARY .....	vi
RESUMEN .....	viii
LISTE DES ANNEXES .....	xiv
LISTE DES TABLEAUX.....	xv
LISTE DES FIGURES.....	xvi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE.....	3
1. Le contexte de la recherche .....	3
1.1 Le portrait de la situation .....	3
1.2 La connaissance du français : un enjeu majeur de la réussite des étudiants allophones.....	7
1.3 Obligations des collègues concernant l'apprentissage du français par les allophones.....	11
1.4 Cours pour les allophones.....	12
1.5 Une mesure d'aide : le centre d'aide en français.....	16
1.6 Le changement de paradigme.....	17
2. Le problème de la recherche .....	18
3. L'objectif général de la recherche .....	22
CHAPITRE 2 - LE CADRE DE RÉFÉRENCE .....	23
1. L'oral .....	23
1.1 L'oral : un préalable à l'écrit.....	23
1.2 La phonétique .....	24
2. La maturité syntaxique .....	25

3. L'interdépendance des langues .....	28
3.1 Les universaux .....	28
3.2 Le bilinguisme.....	32
3.3 L'identité.....	40
4. L'acquisition des connaissances : la participation des élèves .....	41
4.1 La mobilisation des connaissances antérieures de l'élève .....	41
4.2 La place de la métacognition dans la démarche pédagogique .....	42
4.3 L'illustration par des exemples associés à la langue maternelle.....	45
4.4 Les analogies entre la L1 et la L2.....	45
4.5 Les retours systématiques .....	46
4.6 Un enseignement réciproque .....	46
5. Facteurs intrinsèques dans l'apprentissage : motivation, autonomie et sentiment de contrôle.....	46
6. Objectifs spécifiques de la recherche .....	48
CHAPITRE 3 - LA NOUVELLE STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE.....	51
1. La population visée .....	51
2. La phase préparatoire .....	52
2.1 Une recension des erreurs liées à la langue maternelle .....	52
2.2 La consultation des élèves allophones.....	53
2.3 Un survol des activités proposées aux allophones dans les centres d'aide en français .....	55
2.4 La conception du matériel didactique .....	56
3. La première cohorte (hiver 2014) : essai de la stratégie et du matériel .....	60
4. La deuxième cohorte : groupe expérimental (automne 2014).....	64
5. La démarche : plusieurs possibilités au service de l'unicité de l'élève .....	68
CHAPITRE 4 - LA MÉTHODOLOGIE .....	79
1. Le paradigme de recherche .....	79
2. Le type de recherche .....	80
3. L'échantillon.....	80
4. Le déroulement de la recherche .....	82

5. Les instruments de collecte de données et leur analyse.....	84
5.1 Les rédactions.....	86
5.2 Les entrevues avec les participants.....	88
5.3 L'entrevue avec le groupe témoin.....	89
5.4 Le groupe de discussion des chercheuses.....	90
6. La scientificité.....	91
6.1 L'éthique .....	91
6.2 La crédibilité.....	91
6.3 La transférabilité.....	92
6.4 La fiabilité .....	92
CHAPITRE 5 - LES RÉSULTATS.....	93
1. Résultats au test phonétique .....	93
2. Performance des élèves à partir des rédactions R1 et R2.....	96
2.1 L'amélioration individuelle.....	96
2.2 L'amélioration moyenne par catégorie d'erreurs .....	99
2.3 La maturité syntaxique .....	106
3. Une ébauche de regroupements des élèves allophones.....	114
4. La perception des divers acteurs.....	120
4.1 Les entrevues avec les participants.....	121
4.2 Les entrevues avec le groupe témoin.....	132
4.3 Groupe de discussion des enseignantes-chercheuses .....	134
CHAPITRE 6 - RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION.....	141
1. Synthèse de l'expérimentation.....	141
2. Limites de la recherche .....	145
3. Recommandations .....	146
4. Conclusion.....	152
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	155
Ouvrages consultés .....	165
Annexe 1 .....	167

Annexe 2 .....	175
Annexe 3 .....	187
Annexe 4 .....	197
Annexe 5 .....	205
Annexe 6 .....	211
Annexe 7 .....	215
Annexe 8 .....	219
Annexe 9 .....	225
Annexe 10 .....	229
Annexe 11 .....	235
Annexe 12 .....	265
Annexe 13 .....	269
Annexe 14 .....	273
Annexe 15 .....	279
Annexe 16 .....	283
Annexe 17 .....	285



## LISTE DES ANNEXES

- Annexe 1 – Tableau des interférences
- Annexe 2 – Formulaire de consentement et questionnaire aux élèves consultants
- Annexe 3 – Synthèse des consultations
- Annexe 4 – Synthèse des réponses au questionnaire envoyé aux centres d'aide en français
- Annexe 5 – Parcours spécifique (organigramme des notions grammaticales)
- Annexe 6 – Fiche d'inscription au centre d'aide
- Annexe 7 – Renseignements sur l'élève
- Annexe 8 – Grille d'évaluation des rédactions (codes)
- Annexe 9 – Grille d'évaluation de la maturation syntaxique (analyse des pratiques)
- Annexe 10 – Test phonétique
- Annexe 11 – Aide-mémoire (automne 2014)
- Annexe 12 – Formulaire de consentement
- Annexe 13 – Questionnaire final – groupe expérimental
- Annexe 14 – Erreurs d'allophonie – rédaction finale R2
- Annexe 15 – Questionnaire final – groupe témoin (élèves du CAF)
- Annexe 16 – Questionnaire final – groupe de discussion des enseignantes-chercheuses
- Annexe 17 – Matériel didactique (théorie, exercices et corrigés)

## LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1 – Nombre moyen de mots par phrase, d’après Hunt
- Tableau 2 – Nombre moyen de mots par phrase, dans chacun des sous-groupes
- Tableau 3 – Le mythe du handicap bilingue (selon Cummins, 1981)
- Tableau 4 – Les conséquences de l’enseignement de la L2 en se basant ou non sur la L1
- Tableau 5 – Répartition des élèves selon la langue, le sexe et le pays de naissance des participants
- Tableau 6 – Répartition des élèves selon les cours de français suivis à l’automne 2014
- Tableau 7 – Instruments de collecte de données et méthodes d’analyse
- Tableau 8 – Types d’erreurs liés à la phonétique
- Tableau 9 – Amélioration exprimée en « Nombre de mots/code » (R1-R2)
- Tableau 10 – Variation du nombre d’erreurs par paire pour chacune des catégories
- Tableau 11 – Résultats de la R1 seulement

## LISTE DES FIGURES

- Figure 1 – Nombre d’immigrants admis annuellement au Québec, 1970-2010
- Figure 2 – Pourcentages d’échec à l’ÉUF en 2011
- Figure 3 – Pourcentages d’échec et de réussite à l’ÉUF au Cégep Marie-Victorin
- Figure 4 – Pourcentages d’échec et de réussite à l’ÉUF au Collège de Bois-de-Boulogne
- Figure 5 – Modèle de l’interdépendance des langues
- Figure 6 – Modèle de comparaison entre L1/L2 (exercice)
- Figure 7 – Modèle de comparaison entre L1/L2 (corrigé)
- Figure 8 – Interdépendance entre la langue arabe (L1) et le français (L2)
- Figure 9 – Interdépendance entre la langue espagnole (L1) et le français (L2)
- Figure 10 – Diminution du nombre d’erreurs par 100 mots toutes catégories confondues entre R1 et R2
- Figure 11 – Diminution moyenne du nombre d’erreurs par 100 mots, par catégorie d’erreurs
- Figure 12 – Pourcentages d’amélioration pour les catégories d’erreurs rattachées à la syntaxe
- Figure 13 – Pourcentages d’amélioration pour les catégories d’erreurs V-O-A
- Figure 14 – Relation entre les variations de longueur et de complexité de la phrase
- Figure 15 – Relation entre les variations de longueur de la phrase et d’amélioration du nombre d’erreurs par 100 mots sans V-O-A
- Figure 16 – Impact de la comparaison entre L1 et L2
- Figure 17 – Attitude et sentiments (L1 et L2)
- Figure 18 – Sentiment d’efficacité en L2



## INTRODUCTION

L'enseignement du français dans les cours de la formation générale en français, langue d'enseignement et littérature, se donne habituellement à des élèves qui maîtrisent suffisamment la langue française pour poursuivre des études supérieures. Or, depuis la dernière décennie, et à la lumière de nombreux constats, tels l'augmentation du nombre d'élèves allophones<sup>2</sup> dans les collèges et leurs faibles résultats en français, nous avons réalisé combien l'apprentissage du français écrit peut être difficile pour les élèves allophones.

Même si des stratégies de révision linguistique sont maintenant intégrées dans les cours de la séquence en français ou à travers le tutorat dans les centres d'aide, les méthodes ou les moyens mis en place ne sont pas adaptés aux besoins de tous les élèves allophones.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons souhaité, dans un premier temps, concevoir une démarche d'enseignement afin de mieux aider les élèves allophones. Contrairement à celle traditionnellement utilisée, qui s'adresse davantage aux élèves francophones, nous avons expérimenté une méthode dans laquelle la connaissance de la langue d'origine de l'élève (L1) vient soutenir l'apprentissage de la langue cible (L2), le français. Nous avons tenté de mettre en place une méthode plus dynamique d'apprentissage, où l'élève est le premier à établir des liens entre les deux langues, ce

---

<sup>2</sup> Pour éviter toute ambiguïté dans l'utilisation des termes dans ce rapport, il est important de commencer par les définir. Dans la recherche de Corbeil et Houle (2013), **un allophone** est toute personne dont la première langue apprise et encore comprise (langue maternelle) est une langue autre que le français et l'anglais. Selon le MELS (2006), **un élève issu de l'immigration** est « un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais. » Ce sont les définitions que nous avons retenues pour notre recherche.

qui, nous l'espérons, améliorera l'intégration des élèves allophones dans les classes ordinaires de français, langue et littérature, et leur réussite dans ces cours. Dans un deuxième temps, nous avons voulu analyser les effets de cet enseignement différent du français auprès des élèves ayant participé à la recherche, mais aussi auprès des enseignantes-chercheuses.

Le rapport de recherche se divise en six parties. La première relève les divers éléments de la problématique que nous soulevons. La seconde explique le cadre conceptuel de la recherche pour élaborer les autres parties. La troisième propose la méthode d'apprentissage du français, spécifique aux allophones, ainsi que quelques exemples d'activités d'apprentissage que nous avons développées pour répondre aux besoins des différents élèves que nous avons aidés. La quatrième partie présente le cadre méthodologique que nous avons utilisé dans cette recherche. La cinquième partie regroupe les données recueillies, les résultats analysés et nos interprétations. Finalement, dans la dernière partie, sont présentées des recommandations générales, les limites de la méthode et des pistes de recherches futures.

# CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, axé sur la problématique, il sera question du contexte dans lequel s'insère la recherche ainsi que des difficultés qui en résultent. L'objectif principal qui en découle est proposé à la fin du chapitre.

## 1. Le contexte de la recherche

Les élèves allophones au Québec font face à plusieurs défis. Leur nombre dans les cégeps de la région métropolitaine est en croissance et les cours de français, langue et littérature, s'adressent à des élèves qui ont une maîtrise suffisante du français; d'ailleurs, une Épreuve ministérielle vient évaluer le développement des compétences que sanctionne le Diplôme d'études collégiales (DEC). Dans certains collèges, plusieurs élèves allophones obtiennent des résultats inférieurs à ceux de leurs pairs francophones.

### 1.1 Le portrait de la situation

#### L'immigration au Québec

L'ouverture au monde, les enjeux démographiques, la mondialisation de l'économie et des communications, alliés à la recherche de la pérennité de la langue française, ont amené la société québécoise à reconnaître la contribution des immigrants dont le nombre ne cesse d'augmenter. En effet, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI, 2004) relève que « l'immigration représente [pour cette année-là] déjà 63% de la croissance de la population active du Québec; on prévoit qu'elle représentera la totalité de cette croissance d'ici 10 ans ainsi que la totalité de la croissance de la population québécoise d'ici 25 ans » (p. 1). La population québécoise devient ainsi de plus en plus diversifiée.

Selon le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2011),

en 2010, 53 985 personnes immigrantes ont été admises au Québec, soit le niveau le plus élevé de son histoire récente. Par rapport à l'an 2000, alors que le niveau des admissions était de 32 502, cela représente une augmentation de 66 %, qui découle des orientations successives de croissance des volumes adoptées depuis le début de la décennie. (p. 3) [...] Plus de 27 000 étudiants ont ainsi suivi des cours de français du MICC en 2010, par rapport à 17 700 en 2004, ce qui représente une progression de 52 %. (p. 20)

En 2013, selon les dernières données à notre disposition, le Québec a accueilli 55 044 personnes immigrantes.

La Figure 1 illustre la courbe de croissance du nombre d'immigrants au Québec au cours des quatre dernières décennies.

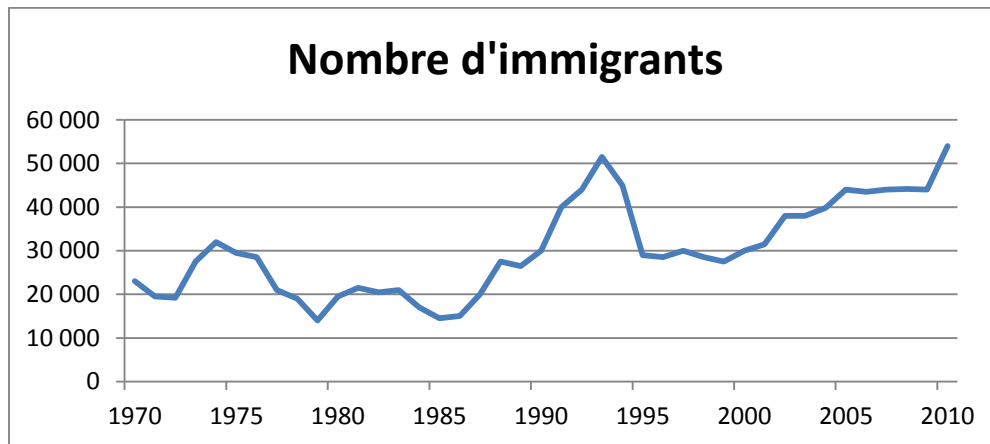


Figure 1 - Nombre d'immigrants admis annuellement au Québec, 1970-2010 (MICC, 2011)



De plus, dans un document publié en 2010, l'organisme Montréal International (2010) rappelle

que Montréal est l'une des villes en Amérique du Nord où la proportion de personnes nées à l'étranger est parmi les plus élevées. En comparaison avec les autres cinq grandes régions métropolitaines de recensement (RMR) du Canada, c'est aussi à Montréal que l'on retrouve la part la plus importante de personnes bilingues et trilingues, ce qui constitue un facteur d'attraction pour Montréal et le Québec dans son ensemble. (MICC, 2011, p. 27)

Par ailleurs, dans une recherche faite à Montréal sur la situation économique des allophones et leur degré d'intégration sur le marché du travail québécois, Armand et al. (2011) mentionnent « qu'en 2010, le taux de chômage de l'ensemble de la population du Québec (âgée de 15 ans et plus) est de 8,0% et que celui des immigrants (âgés de 15 ans et plus) est de 12,5%, et de 19,4% pour ceux qui sont arrivés depuis cinq ans et moins » (MICC, 2011, p. 3). Cela suggère qu'il est parfois difficile pour les allophones de s'intégrer dans cette société.

Même si des progrès ont été réalisés depuis les modifications « en avril 2000, les nouveaux arrivants n'atteignent toujours pas les compétences qui leur sont nécessaires pour participer pleinement à la société québécoise et pour faire face aux exigences du marché du travail » (MRCI, 2004, p. 71).

Or, dans la société québécoise, il est convenu que le meilleur moyen pour assurer des relations harmonieuses entre ses différents membres est l'apprentissage et l'usage de la langue française. Ce faisant, les personnes immigrantes ainsi formées ne se sentiront plus isolées; elles pourront développer leur autonomie et atteindre leur plein potentiel pour participer au développement de la société d'accueil.

### **Les allophones au collégial**

La réalité collégiale dans la région montréalaise reflète d'ailleurs cet état de fait. En effet, les chiffres présentés ci-dessous sont basés sur le nombre d'élèves nés à l'étranger dans les cohortes de l'automne 2006 à l'automne 2010 au SRAM. Selon une étude de Sophie Dorais menée en 2011, « 27 cégeps francophones, membres du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), regroupent 70% du total des nouveaux inscrits allophones, nés à l'étranger, dans les 45 cégeps du réseau » (p. 13). Le nombre d'étudiants immigrants de première génération est de 15 408, dont 61 % parlent une langue autre que le français ou l'anglais. Dans les neuf cégeps francophones de l'île de Montréal, 52% des étudiants nés à l'étranger (immigrants de première génération) parlaient une autre langue que le français ou l'anglais en 2006 et ce nombre a augmenté à 55% en 2010 (*idem*, p. 13-20).

De plus, selon une étude faite par Collin et al. (2011), « sur le plan linguistique, 40,6% des élèves de l'île de Montréal n'avaient ni le français, ni l'anglais comme langue maternelle en 2009, ce qui surpasse le nombre d'élèves dont la langue maternelle est le français, [soit] 38,1% » (p. 52).

En outre, selon les données du MELS fournies par le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) (2011), publiées le 27 juin 2012, la proportion des allophones qui s'inscrivent dans les cégeps francophones « croît régulièrement de 43% en 1998 [à] 53% en 2010 ».

## 1.2 La connaissance du français : un enjeu majeur de la réussite des étudiants allophones

### Le français écrit

Selon Alamargot et Fayol (2009), cités par Armand et al. (2011), écrire un texte est très exigeant, car

l'écriture est définie comme une activité mentale complexe, impliquant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances - tant référentielles, linguistiques que pragmatiques - au moyen de l'activation et de l'articulation de nombreux processus mentaux; ceux-ci permettent, entre autres, la récupération et la sélection d'informations, la sélection de formes linguistiques adéquates, la programmation et l'exécution motrices indispensables à la production de traces écrites, et l'instauration d'activités de relecture et de correction. (p. 8)

Ainsi, un élève qui écrit ou corrige utilise, selon Morin (2009), une charge cognitive assez élevée.

Ces élèves, dont la langue première n'est pas le français, ont besoin d'un encadrement particulier pour réussir en français écrit; Collin et al. (2011) résument bien la situation : « L'application d'un programme de français unique pour tous les élèves ne saurait répondre à leurs besoins linguistiques variés et hétérogènes » (p. 53). Par ailleurs, dans un rapport présenté par le ministère de l'Éducation en 1998, à propos des élèves allophones qui arrivent à l'adolescence à l'école québécoise, indépendamment de leur groupe d'appartenance linguistique,

on observe que la très grande majorité ont deux années ou plus de retard et qu'un élève sur trois seulement obtient son diplôme. [...] On constate également que peu d'entre eux accèdent au secteur professionnel, soit par manque d'intérêt ou d'information, soit qu'ils et qu'elles n'ont pas acquis assez rapidement une connaissance suffisante de la langue d'enseignement. (Morin, 2009, p. 4)

Ainsi, des mesures spéciales ont été mises en place au primaire et au secondaire, mais elles sont encore peu déployées au collégial. Depuis 1997, « différents services (classe d'accueil, soutien linguistique, etc.) ont été regroupés dans le cadre du PASAF (Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français) » (CEETUM, 2012, p. 1) au primaire et au secondaire. « La durée moyenne des services [offerts, dans ce programme,] est entre dix et vingt mois au primaire et vingt mois au secondaire » (*idem*, p. 2). Un grand nombre d'enseignants considèrent que ces mesures ont « des effets positifs sur l'intégration linguistique et scolaire de l'élève allophone issu de l'immigration » (*idem*, p. 2). Certains allophones arrivent du secondaire en ayant encore besoin d'un soutien linguistique particulier, d'un encadrement spécial et d'approches différentes des élèves québécois. Que faisons-nous pour les soutenir lors de leur arrivée au collégial ?

### **Échec à l'Épreuve uniforme de français**

Le Conseil supérieur de l'éducation a remarqué que les allophones qui ont pu se rendre à l'Épreuve uniforme de français (ÉUF) « échouent à 27% l'Épreuve, comparativement à 12% pour les francophones » (CSLF, 2011). De plus, selon Richard (2011), les

critères d'évaluation de la langue à l'Épreuve uniforme de français (note attribuée en fonction du nombre d'erreurs dans le texte sans tenir compte de la "gravité" des erreurs ni de la variété ou de la richesse des structures utilisées) ont comme effet de désavantager les allophones, même ceux dont la formation générale dans leur langue maternelle est des plus solides. En somme, des efforts restent à faire pour faciliter l'intégration dans le système scolaire québécois des nouveaux arrivants. (p. 46)

La Figure 2 concerne les pourcentages d'échec à l'Épreuve uniforme de français.

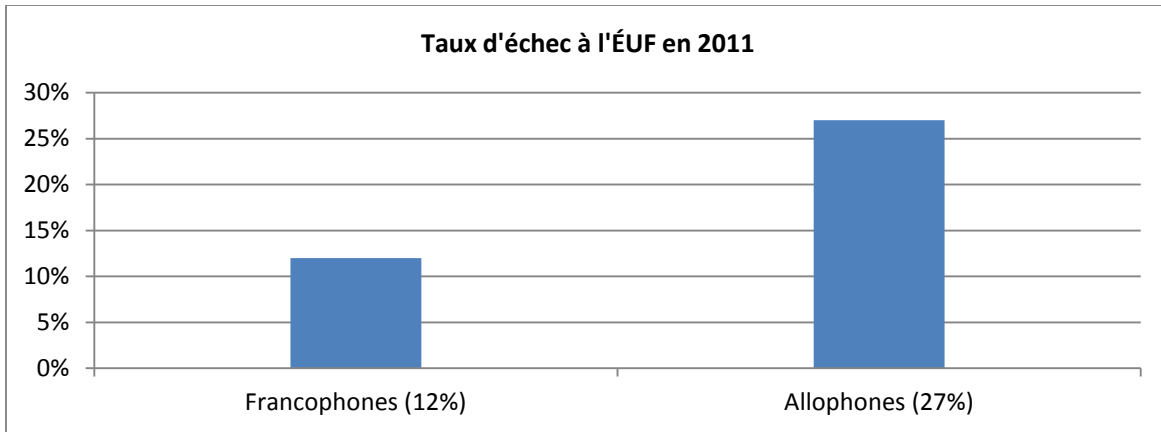


Figure 2 : Pourcentages d'échec à l'ÉUF en 2011

La Figure 3 illustre les pourcentages d'échec et de réussite à l'ÉUF<sup>3</sup> au Cégep Marie-Victorin. Le taux d'échec à l'ÉUF au cours de l'année 2013-2014 est plus élevé chez les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français : 46% des élèves allophones ont échoué par rapport à 26% des francophones. La Figure 4 présente les taux de réussite et d'échec à l'ÉUF du Collège de Bois-de-Boulogne<sup>4</sup>.

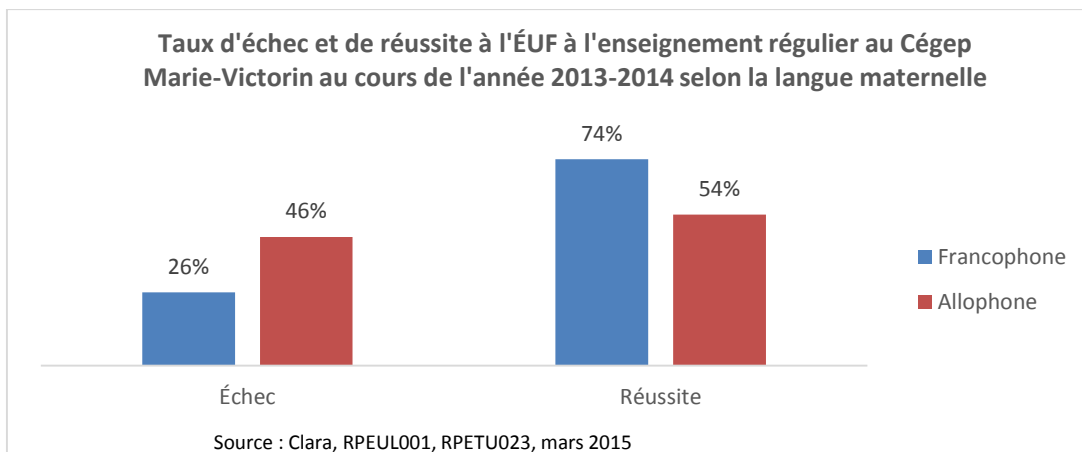


Figure 3 : Pourcentages d'échec et de réussite à l'ÉUF au Cégep Marie-Victorin

<sup>3</sup> Source : Clara, RPEUL001, RPETU023, mars 2015

<sup>4</sup> Les données ont été fournies par le Service de l'admission, consultation et registrariat du Collège de Bois-de-Boulogne.

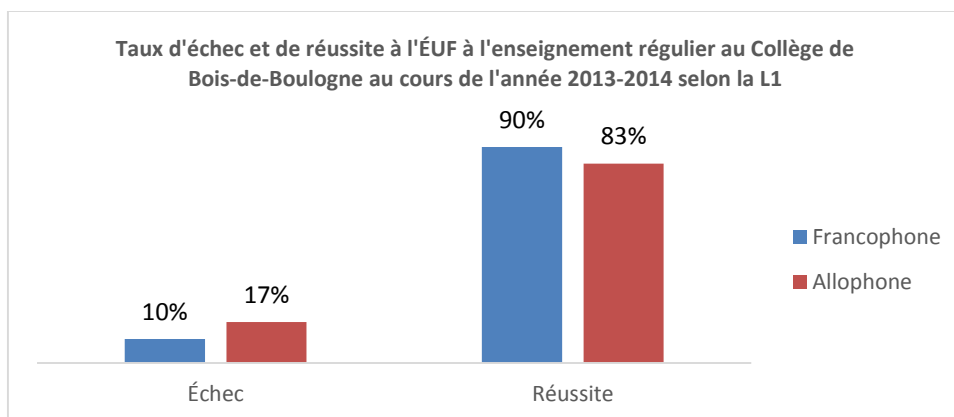


Figure 4 : Pourcentages d'échec et de réussite à l'ÉUF au Collège de Bois-de-Boulogne

Plusieurs études montrent l'importance de la maîtrise de la langue dans la persévérance aux études. Ainsi, le rapport de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC, 2001) sur l'évaluation de la mise en œuvre de la composante « formation générale » des programmes d'études met en évidence le fait qu'un échec au premier cours de langue ouvre la voie à la prolongation ou à l'abandon des études collégiales.

Une recherche effectuée en 2000 au Cégep Marie-Victorin et au Collège de Bois-de-Boulogne concernant les allophones et particulièrement leur parcours montre que

dans les deux collèges, la majorité des élèves qui ont échoué au test de classement en français, ce qui représente près du tiers de la cohorte de 1995 – que [les élèves] soient francophones ou allophones – ont changé de cégep ou abandonné leurs études (près de 66 % à Bois-de-Boulogne et près de 82 % à Marie-Victorin). Dans les deux collèges, l'analyse du cheminement scolaire des élèves à risque a donc clairement révélé qu'il y a un problème majeur de rétention des élèves faibles en français. Très peu d'entre eux ont réussi tous les cours de français ainsi que l'épreuve ministérielle (près de 8 % à Bois-de-Boulogne et près de 2,5 % à Marie-Victorin. (Antoniadès, Chéhadé et Lemay, 2000, p. 42)

De plus, les données récentes concernant la réussite dans les cours de français de la formation générale commune, au Cégep Marie-Victorin, indiquent que la moyenne des résultats de ces élèves est de 2% à 6 % inférieure à celle des locuteurs francophones<sup>5</sup>.

### **1.3 Obligations des collèges concernant l'apprentissage du français par les allophones**

D'après le Règlement sur le régime des études collégiales (Gouvernement du Québec, 2015), les cégeps ont le devoir d'accepter les élèves, quelles que soient leur origine ou leur provenance, à condition qu'ils aient fait leurs études secondaires au Québec. Les immigrants, à qui on reconnaît une équivalence du Diplôme d'études secondaires (DES), sont, eux aussi, admissibles au cégep. Le collégial offre donc aux élèves issus de l'immigration « un nouveau lieu d'appartenance linguistique et culturelle, ouvert sur le monde. En permettant à ceux et à celles qui le fréquentent d'acquérir des compétences linguistiques, non seulement le collégial les prépare à mieux répondre aux exigences du marché du travail, mais il les sensibilise et les ouvre à d'autres cultures » (CSLF, 2011, p. 2).

En outre, le Conseil supérieur de la langue française (CSLF, 2011) parle de l'importance d'acquérir « la certitude que [les] compétences linguistiques [de l'élève non francophone] lui permettront de réussir ses études collégiales. [De plus, il] recommande [de] mett[re] en place ou [de] renforç[er] les mesures de soutien linguistique à l'intention de tous les étudiants, plus spécifiquement les allophones issus de l'immigration » (p. 29-31).

Le problème des élèves allophones au collégial est connu depuis assez longtemps. Dans son mémoire à la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la

---

<sup>5</sup> Source : *Clara*, base de données institutionnelle, décembre 2012, avec et sans le cours *de Renforcement en français*.

langue française au Québec, déjà en 2001, la Fédération des cégeps s'inquiétait de la situation :

Des mesures s'imposent pour établir une accessibilité équitable à l'obtention du diplôme collégial si on veut favoriser le maintien et même l'augmentation des élèves allophones dans le réseau collégial francophone. [...] Dans certains cas, une session complète d'accueil et d'intégration pour de tels étudiants devrait être envisagée [...]. De telles mesures seraient de nature, croyons-nous, à traiter équitablement les étudiants prêts à poursuivre leurs études collégiales en français et à donner à tous une pleine chance de succès. Ce n'est certes pas en sachant qu'ils ont moins de chance de réussir que les allophones seront davantage attirés par les cégeps francophones. (p. 5)

#### 1.4 Cours pour les allophones

En 2008, à Montréal, seuls le Collège de Bois-de-Boulogne et le Collège de Rosemont ont admis assez d'élèves allophones qui répondaient aux critères de financement au cours *Pratique du français, langue d'enseignement, pour les élèves non francophones*. Par la suite, d'autres cégeps se sont penchés sur la question pour réfléchir à des mesures d'aide en français écrit pour les élèves allophones. (Richard, 2011, p. 46) Une étude faite par Robert Claing en 2009 semble justement indiquer que ces besoins ne sont pas comblés puisque la majorité des collèges n'offrent que peu ou pas de services aux allophones.

Au Cégep Marie-Victorin, une analyse de la population allophone effectuée en 2010-2011 a mené à la conclusion que le nombre d'élèves qui satisfaisaient aux exigences ministérielles pour être admissibles au cours spécifique pour les élèves non francophones<sup>6</sup> n'était pas assez élevé pour justifier l'ouverture d'un groupe (8 élèves).

---

<sup>6</sup> Le devis du cours *Pratique du français, langue d'enseignement, pour les élèves non francophones* stipule que « cette activité s'adresse à des élèves qui ont fait leurs études secondaires à l'extérieur du Québec et dont la langue maternelle n'est pas le français. » Parmi les élèves de la cohorte de l'automne 2011 à l'Enseignement régulier du Cégep Marie-Victorin, 37,3% ont un père et une mère nés hors Québec. Ces élèves, nés au Québec, sont dits immigrants « de deuxième génération »; les immigrants « de première génération » sont, quant à eux, nés à l'extérieur du Québec. À l'Enseignement régulier du Cégep Marie-Victorin, ils



En effet, les élèves allophones du Cégep Marie-Victorin ont souvent fait une partie de leurs études secondaires dans le secteur régulier ou à l'Éducation des adultes dans le réseau québécois, ce qui les disqualifie d'emblée pour suivre le cours en question. Par conséquent, le collège leur offre le cours *Renforcement en français* qui n'est pas conçu pour combler des lacunes en langue seconde, ce qui compromet leur réussite des cours de la formation générale en français et de l'Épreuve uniforme.

Lamontagne (2010) fait état aussi d'un autre problème dont il faut tenir compte :

Haïtiens, Africains et Maghrébins, qui ont pourtant étudié le français pendant plusieurs années dans leur pays d'origine, sont souvent très faibles à l'écrit. Ces difficultés s'expliquent en grande partie par le type de formation reçue : instruction plutôt technique et pratique, peu ou pas de correction offerte par les enseignants ni d'encouragement à l'autocorrection. Qui plus est, parmi ces élèves, certains n'ont pas appris à écrire leur langue maternelle, ce qui nuit grandement à toute autre forme d'apprentissage, selon certains spécialistes. (p. 2)

Cette constatation reflète bien la situation vécue au Cégep Marie-Victorin.

Lorsque les élèves allophones y sont admis dans un programme au secteur régulier, leur admission est faite sur des critères précis, autres que linguistiques. Un test de français n'est pas nécessairement exigé d'eux; c'est l'aide pédagogique individuelle du Cégep Marie-Victorin qui évalue le dossier et qui détermine s'il est nécessaire de passer le test ou non d'après les recommandations du SRAM. Il faut aussi noter que certains élèves peuvent avoir réussi un test de français dans leur pays d'origine ou à leur arrivée, et leur réussite fait en sorte qu'aucun test ne leur est proposé au cégep. Ces élèves peuvent être classés dans un cours de *Renforcement en français* (601-012-50 ou 601-013-50), dans un cours de *Jumelé*<sup>7</sup> ou dans le cours d'*Écriture et littérature* (601-101-MQ) avec les autres

---

constituent 17 % de la population étudiante en 2013. (Source : Clara, base de données institutionnelle, décembre 2012 et janvier 2014)

<sup>7</sup> Au Cégep Marie-Victorin, ce cours correspond au cours de littérature (601-101-MQ) auquel est combiné le cours de *Renforcement en français*.

élèves sans que l'on ait pu réellement évaluer leurs compétences en français écrit. Comment s'assurer de bien classer ces élèves allophones? Présentement, les informations qui sont accessibles dans les bases de données institutionnelles ne permettent pas de porter un jugement fiable quant au niveau linguistique des élèves. Le pays de provenance ou l'indication de la langue maternelle « AU » (autre) n'est pas un indicateur suffisant pour effectuer un classement juste et équitable. Plusieurs de ces élèves, ne maîtrisant pas suffisamment le français, seront confrontés à un problème réel d'intégration dès les premières semaines de leur formation. L'abandon du cours de français s'avère alors une solution temporaire afin que l'élève puisse se concentrer sur ses cours de formation spécifique. Quel soutien peut lui être offert pour l'aider à persévérer et réussir ses cours? Comment l'enseignant s'y prendra-t-il pour l'aider? Faut-il une formation particulière pour encadrer un élève ayant des besoins particuliers sur le plan linguistique? En 2011, Garet relève le problème de classement en disant que « certains élèves ayant une connaissance purement théorique de la langue peuvent obtenir une note [au test de classement de certains cégeps] laissant croire qu'ils sont capables d'intégrer directement la séquence des cours de français, alors que ce n'est pas le cas » (p. 2).

Par ailleurs, pour améliorer l'intégration des nouveaux immigrants à la société québécoise et au marché du travail, une autre option a été mise en place pour les allophones nés à l'extérieur du pays : le Programme Tremplin DEC allophones. Une première cohorte a pris son envol en septembre 2014 au Cégep Marie-Victorin<sup>8</sup>. Ce programme convient davantage aux élèves qui visent une entrée sur le marché du travail avec une meilleure connaissance du français. Les élèves immigrants de première génération inscrits au secteur de l'enseignement régulier ne sont pas tous au courant de cette mesure d'aide et plusieurs pourraient ne pas y être admissibles s'ils avaient suivi auparavant quelques cours au Québec.

---

<sup>8</sup> Ce programme est offert au pavillon Namur ainsi qu'au pavillon Bélanger depuis janvier 2015.

Par ailleurs, les élèves de première génération qui ont réussi un test de français quelconque ou qui ont suivi une formation dans les institutions scolaires québécoises ne sont plus admissibles à un financement pour suivre ce cours; pourtant leur profil linguistique fait qu'ils en auraient besoin au même titre que ceux qui y sont admis pour le moment. Cette situation pose de sérieuses questions d'équité : les collèges mettent-ils les moyens et les ressources nécessaires pour offrir les mêmes chances de réussite aux allophones de première et de deuxième générations?

Or, un des principes de la Politique d'éducation interculturelle du Cégep Marie-Victorin (2009) est de promouvoir « l'égalité des chances » (p. 4) dans la réussite de ses élèves et particulièrement en français pour favoriser leur rétention et leur éviter le décrochage. Malheureusement, nous n'avons pas les ressources linguistiques nécessaires pour nous adapter à la diversité des élèves allophones qui fréquentent notre cégep et les critères de classement actuels ne permettent pas de les cibler dès leur arrivée. De plus, tout indique que leur nombre augmentera dans les prochaines années.<sup>9</sup>

Au Collège de Bois-de-Boulogne, le cours *Pratique du français, langue d'enseignement, pour les élèves non francophones* est offert à l'automne seulement, et ce, depuis 2012. On y compte en moyenne 25 à 30 élèves répartis en deux groupes. À l'hiver, le plus souvent, les élèves admissibles sont trop peu nombreux pour justifier l'ouverture d'un groupe. Ils sont alors intégrés aux groupes de *Renforcement en français*, ce qui ne leur convient pas et cause un haut taux d'échec. De plus, cet échec est souvent répété aux sessions ultérieures.

---

<sup>9</sup> Un article paru dans *La Presse* en mai 2011 annonçait ainsi que les élèves allophones étaient désormais plus nombreux que les francophones dans les écoles de la Commission scolaire de Montréal : « Les élèves qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle ont atteint cette année une proportion de 47,8% dans les écoles de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), comparativement à 47,7% du côté des francophones. L'an dernier, cette proportion était plutôt de 47,16% pour les allophones et de 48,38% pour les francophones. » (Breton, 2011)

Pourquoi certains cégeps offrent-ils des cours pour les élèves allophones, alors que d'autres ne le font pas? Est-ce une question de nombre d'élèves, de ressources financières des collèges, de règles de financement ministérielles trop strictes ou de manque de volonté institutionnelle?

Des disparités dans l'offre de cours des cégeps existent donc, et ce, au détriment des élèves allophones. Ces derniers choisissent un cégep en fonction de la formation collégiale qui les intéresse, mais encore faut-il pouvoir les soutenir adéquatement afin qu'ils puissent, au bout du compte, diplômer au même titre que les autres élèves qui ont moins de difficultés sur le plan linguistique.

### **1.5 Une mesure d'aide : le centre d'aide en français**

Dans l'étude intitulée *Recherche sur les mesures d'aide spécialisées pour les élèves allophones dans les cégeps*, Saint-Pierre et Claing (2010), enseignants au Collège Ahuntsic, au cours de l'année 2008, recommandent de soutenir davantage le centre d'aide en français (CAF) afin « que celui-ci réponde aux besoins particuliers des élèves allophones » (p. 3). De plus, dans la sixième recommandation, ils « proposent au CAF d'étudier les besoins des élèves allophones en français dans leur programme d'études et d'évaluer la possibilité de créer de nouvelles mesures d'aide appropriées » (*idem*).

Puisque le cursus en français offert ne peut, pour le moment, répondre correctement aux besoins des élèves allophones issus de l'immigration, et que les CAF ne sont pas nécessairement outillés pour les aider, il faut se tourner vers d'autres mesures d'aide à la réussite pour pallier ce manque. Notre recherche se penche donc sur la façon dont on peut mener un tutorat d'aide en français auprès d'élèves allophones.

## 1.6 Le changement de paradigme

Jusqu'aux années soixante, les chercheurs croyaient en l'apprentissage d'une langue étrangère à travers un monolinguisme très strict, car ils considéraient que la langue maternelle (la première langue apprise et encore comprise) pouvait créer des confusions et perturber inutilement les élèves. Ils affirmaient leur position sans approfondir leurs expériences pédagogiques. Guasch (1997) écrit à ce sujet :

L'emploi de la L1 dans l'apprentissage de langues secondes est traditionnellement déconseillé par les spécialistes et par les praticiens. Les pédagogies d'inspiration béhavioriste rejettent la L1, qui risque de créer des distorsions dans l'acquisition des automatismes en langue étrangère. Les travaux postérieurs qui s'inscrivent dans la notion de compétence en L2 envisagent négativement la L1 comme source d'interférence entre la pensée et sa formulation linguistique. (p. 2)

Cependant, par la suite, on a remis en question cette méthode parce que des chercheurs ont remarqué la fonction auxiliaire de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue nouvelle.

Selon Vygotski (1997), « lorsque l'enfant assimile une langue étrangère, il dispose dans sa langue maternelle d'un système de significations qu'il transfère dans l'autre langue » (p. 376). Guasch (1997) ajoute : « La réflexion sur la L2 menée en L1 peut faciliter la compréhension de certains phénomènes sans empiéter sur l'usage même de la L2. Dans le cas de l'écriture aussi, l'emploi de la L1 peut apporter une contribution appréciable » (p. 2). Nous constatons donc que plusieurs chercheurs reconnaissent actuellement l'utilité de la L1 dans l'apprentissage de la L2.

De plus, selon Françoise Armand et al. (2011), les performances des élèves allophones ne diffèrent pas de celles des élèves dont la langue maternelle est le français dans le décodage et l'écriture de mots, c'est-à-dire les habiletés de base; par contre, ils diffèrent dans les habiletés « de plus haut niveau (compréhension et écriture de textes) qui

s'appuient davantage sur les connaissances linguistiques. Il est donc important de mettre en place des pratiques d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de ces connaissances linguistiques dans la langue » (p. 10) cible. Dans une recherche qui a été faite en anglais langue seconde, citée par Armand, des allophones suivent l'enseignement de la littérature avec des élèves de langue maternelle anglaise; dans ce cas

des ajustements spécifiques et un soutien supplémentaire de la part de l'enseignant ou d'autres personnes ressources sont nécessaires pour que l'enseignement soit efficace pour les apprenants en anglais langue seconde et leur permette de faire face à l'exigence des tâches d'écriture. [...] Une attention particulière doit être portée aussi sur l'acquisition de la langue scolaire et sur l'apprentissage systématique du vocabulaire abstrait et de la syntaxe propre aux différentes disciplines (*idem*).

## **2. Le problème de la recherche**

Les élèves allophones s'inscrivent au centre d'aide en français du cégep plusieurs sessions d'affilée et reçoivent une aide individuelle qui ne tient pas toujours compte de leurs difficultés spécifiques. Le résultat est parfois décevant. Ils ne réussissent pas leurs cours de français en formation générale malgré le temps et les efforts qu'ils investissent.

Au collégial, il n'existe pas, à notre connaissance, de recension systématique du matériel pédagogique concernant l'apprentissage du français, langue d'enseignement et littérature, pour les allophones issus de l'immigration (première et deuxième générations), ni d'adaptations possibles en fonction de leurs difficultés. De plus, une grande partie du matériel, dans les centres d'aide francophones, ne convient pas aux élèves allophones qui fréquentent les cégeps francophones. Ce sont plutôt des documents élaborés pour aider un allophone à réussir les cours de français langue seconde offerts dans les cégeps anglophones. Toutefois, le niveau exigé dans un cégep francophone est nettement plus élevé en français, surtout en ce qui a trait à la lecture, à la compréhension, à la grammaire, à la syntaxe et à la structure d'un discours cohérent,

puisque l'ordre d'enseignement collégial exige des habiletés intellectuelles très poussées (conceptualiser, comparer, apprécier, etc.) dans la langue d'enseignement. Les besoins d'un élève allophone qui fréquente un cégep francophone ne sont pas comblés par ce que proposent les ouvrages linguistiques courants, le matériel en ligne du CCDMD ou le matériel disponible dans les cégeps anglophones. Par ailleurs, selon Carle (2013), « le matériel destiné aux élèves francophones n'aborde pas les difficultés propres au français langue seconde et le matériel didactique destiné aux cours de francisation est souvent peu adapté aux études postsecondaires » (p. 30). Cela confirme que les activités d'apprentissage dans les cégeps francophones ne tiennent pas assez compte de la spécificité de leurs élèves allophones.

De plus, les difficultés de ces élèves en français écrit ne sont pas homogènes. Elles varient selon leur origine et le niveau de leur connaissance préalable du français. Certaines langues, tel l'espagnol, qui appartient à la famille des langues romanes, ont des termes et une grammaire comparables au français. Cependant, les diverses nuances rendent l'écriture du français parfois difficile. Par contre, l'arabe, une langue sémitique, a un système linguistique qui diffère complètement du français; certains élèves arabophones ont donc des problèmes majeurs pour saisir les divergences, surtout en ce qui concerne l'écrit.

Les élèves qui présentent un handicap physique, des problèmes de santé ou des troubles d'apprentissage sont suivis par des professionnels qui comprennent leurs difficultés et peuvent les aider d'une façon appropriée; plusieurs de ces élèves ont droit, par exemple, à plus de temps pour effectuer leurs examens. Cependant, les élèves allophones ne sont pas des élèves qui souffrent d'un « handicap » physique ou mental quelconque, mais bien d'une difficulté linguistique, car ils sont placés dans un contexte où le français est la langue d'enseignement et celle qui est évaluée. Ce sont des élèves qui doivent apprendre le français (qui représente pour eux une deuxième ou même une troisième langue) et réussir leurs cours selon les mêmes critères que les francophones.

La révision linguistique est ardue et les stratégies pour rédiger correctement demandent plus que l'utilisation adéquate d'un dictionnaire et d'une grammaire. Il leur faut donc combler cette lacune linguistique qui s'ajoute, pour eux, aux difficultés propres à chacun des contenus des cours de français, et ce, en peu de temps.

De plus, selon le Conseil supérieur de la langue française (CSLF, 2011), « tous les cégeps du Québec, tant anglophones que francophones, devraient hausser leurs exigences quant à la maîtrise du français par les étudiants qui les fréquentent ». Puisque la compétence *Faire réviser le texte* est maintenant au cœur des devis ministériels des cours de français, il importe de donner aux enseignants des outils qui correspondent à cette exigence. Dans ce contexte, que pouvons-nous faire pour favoriser l'apprentissage des allophones dont le nombre ne cesse d'augmenter dans les cégeps francophones? Ils méritent qu'on se penche sur cette problématique qui perdure, et il devient urgent d'y trouver une solution.

Les professeurs qui travaillent dans les départements de français et dans les centres d'aide sont formés en langue et en littérature. Leurs stratégies d'enseignement du français aux allophones sont assez limitées; aider ces derniers et les encadrer adéquatement dans les classes devient une charge de travail de plus en plus lourde, alors que leur nombre croît.

L'idée de cette recherche est donc venue de notre expérience en tant qu'enseignantes de français et de littérature au cégep et responsables au centre d'aide en travaillant avec des élèves à risque. Nous avons remarqué que les élèves allophones ont des besoins différents des francophones et que, malgré leur motivation, certains réussissent moins bien que ces derniers. Leurs problèmes en lecture, en compréhension de textes et en expression écrite en français freinent leur réussite au collégial. Dans les classes de première session (cours de *Pratique du français, langue d'enseignement, pour les élèves non francophones* au Collège de Bois-de-Boulogne, *Renforcement en français*, et le cours



*Écriture et littérature*) ainsi qu'aux centres d'aide en français, ces élèves allophones montrent des lacunes linguistiques importantes, ce qui affecte négativement leur réussite.

Au Québec, rares sont les recherches qui se sont penchées sur l'apprentissage du français chez les élèves allophones au collégial. Alors qu'« on recense plus de 150 langues maternelles dans le réseau [dont] un grand nombre sont de familles linguistiques différentes du français » (Ministère de l'Éducation, 1998), il est normal que les enseignants répètent qu'ils se sentent démunis et mal formés pour gérer des classes où la diversité linguistique et culturelle des élèves va en augmentant. Pourtant, selon le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (rapport Parent) et la démocratisation de l'enseignement, l'école québécoise doit assurer l'égalité des chances aux élèves qui la fréquentent (Ministère de l'Éducation, 1998). Une question importante se pose donc : comment tenir compte de la spécificité de ces élèves, les intégrer et les amener à la réussite dans les différents programmes au collégial et par conséquent les mener à la diplomation?

Quand ces élèves viennent poser des questions aux professeurs ou aux tuteurs, ces derniers se sentent parfois dépassés, car « ils manquent de formation et de préparation pour assumer cette responsabilité » (Antoniadès, Chéhadé et Lemay, 2000, p. 230). Cette situation n'a pas changé depuis l'an 2000. Quelles stratégies utiliser pour favoriser un apprentissage optimal du français? Ces élèves allophones ont déjà une langue maternelle; ne peut-on pas exploiter cette richesse, cet atout, dans l'enseignement du français écrit? D'ailleurs, Lebreton (2005) ajoute : « La population allophone dans les cégeps francophones augmente d'année en année. De ce fait, peut-on encore imposer un enseignement de français langue maternelle à tous alors que, pour une partie grandissante de la clientèle, il s'agit d'une langue seconde? » (p. 6). Ainsi, on pourrait essayer de recourir à la langue maternelle pour arriver à un résultat satisfaisant dans

l'enseignement du français aux élèves allophones. Le changement de paradigme pourrait être une piste à explorer.

### **3. L'objectif général de la recherche**

En nous appuyant sur le concept de l'interdépendance des langues et en mettant à contribution la participation des élèves allophones qui dégageront, eux-mêmes, les similarités et les différences entre leur langue maternelle et le français, nous avons pensé expérimenter une nouvelle méthode pédagogique dynamique pour l'apprentissage du français écrit au collégial. Notre but est d'aider particulièrement les élèves allophones, autant ceux de la deuxième génération, qui constituent la majorité de nos élèves, que ceux de la première génération qui ont déjà suivi des cours en français dans les sessions d'accueil et qui ont encore besoin d'un encadrement spécifique en français écrit. Nous avons donc ciblé deux groupes linguistiques différents, les arabophones et les hispanophones, en espérant transposer éventuellement cette méthode à d'autres élèves allophones.

Notre objectif n'est pas seulement de répondre aux besoins de ces deux groupes linguistiques, mais bien de guider les enseignants et les responsables des CAF dans leur démarche visant à combler les lacunes des élèves issus de l'immigration à travers ce que nous allons tirer de notre recherche. Nous aurions pu choisir les créolophones dans notre étude, car c'est un groupe important au Cégep Marie-Victorin. Cependant, c'est une langue mixte qui peut être influencée par le français, l'anglais, le portugais, l'espagnol ou des langues africaines.

## CHAPITRE 2 - LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente les différents concepts en lien avec la problématique soulevée au chapitre précédent. Il sera question de la phonétique, de la maturation syntaxique chez les allophones et de l'interdépendance des langues qui permet d'établir des liens entre la langue maternelle et la langue cible. Cette démarche pédagogique s'inspire des travaux de Jim Cummins. Seront aussi présentés la manière dont se fait l'acquisition des connaissances et les facteurs intrinsèques qui se rattachent indirectement à notre expérimentation. Finalement, à partir de ces références théoriques, nous soumettrons les objectifs spécifiques de la recherche.

### 1. L'oral

Bien que les cours de français, langue et littérature, offerts dans les cégeps francophones visent principalement l'atteinte d'une compétence en écriture, il faut tenir compte de la compétence des apprenants à l'oral si l'on souhaite une meilleure expression écrite en français.

#### 1.1 L'oral : un préalable à l'écrit

L'apprentissage du français par les élèves allophones est différent de celui des élèves francophones. Beaucoup d'entre eux n'ont pas pratiqué le français oral dans leur petite enfance. En arrivant dans nos collèges, il leur est demandé de maîtriser le français écrit, alors que leur français oral peut présenter plusieurs lacunes; mais aucun enseignement du français oral n'est offert dans la grande majorité des cégeps. De plus, en ne tenant pas compte de leur langue maternelle, les enseignants leur suggèrent indirectement

d'oublier la langue d'origine tout en leur demandant de performer comme un francophone en français écrit.

Comblain et Rondal ont relevé combien les enseignants négligent l'oral dans l'apprentissage d'une langue seconde. En effet, ils constatent que

les enseignants semblent oublier la fonction fondamentale du langage : la communication orale. [...] Pouvoir comprendre, parler, et ensuite, seulement, lire et écrire, tels sont les objectifs d'une pédagogie fonctionnelle des langues étrangères. (p. 83)

## 1.2 La phonétique

Selon Bertrand et Allen (2011), « le praticien, qui enseigne la langue locale à des apprenants, doit garder en tête l'importance d'intégrer la phonétique à ses cours afin de favoriser une acquisition globale et efficace de la langue » (p. 63). Plusieurs sons du français n'existent tout simplement pas dans certaines langues. Travailler la phonétique en français est essentiel pour améliorer l'expression écrite. En effet, la discrimination des sons dans la L2 est importante, puisqu'une mauvaise perception des sons, entendus ou prononcés, peut être la cause principale d'une faute à l'écrit.

Comme l'aspect phonétique a été relevé par les consultants<sup>10</sup> allophones rencontrés et que nous avons aussi identifié ce type d'erreurs dans les documents analysés dans l'élaboration de la démarche, nous avons cru essentiel d'ajouter ce concept à notre cadre théorique.

Les élèves nés au Québec et qui y ont fait leurs études, donc de deuxième génération, peuvent sembler avoir une connaissance suffisante du français oral. Toutefois, l'influence de la L1, la langue maternelle utilisée à la maison, peut laisser des traces qui

---

<sup>10</sup> Il est question des élèves arabophones et hispanophones rencontrés à l'automne 2013 afin de recueillir leurs difficultés en français par rapport à leur langue.

nuisent à l'oral et à l'écrit, puisque ces élèves font des fautes semblables à celles des allophones de première génération.

Les auteures, Bertrand et Allen (2011), donnent quelques exemples d'erreurs liées à la phonétique, dont les sons (e), (é) et (è) qui sont perçus similairement chez l'apprenant hispanophone. Ainsi, pour celui-ci, les phrases « j'ai mangé » et « je mangeais » pourraient être prononcées de manière identique. Dans ce cas, l'apprentissage des différents temps du passé en français demande de travailler préalablement la discrimination auditive et, par le fait même, d'étudier l'aspect phonétique.

## **2. La maturité syntaxique**

Entre la cohorte de l'hiver 2014, qui nous a permis de raffiner notre méthode, et celle de l'automne 2014 qui constitue le groupe expérimental, nous avons jugé pertinent d'y ajouter le concept de la maturation syntaxique. Ainsi, à partir de nos expérimentations et de nos réflexions, nous avons réalisé qu'au-delà des erreurs identifiées, l'élève pouvait avoir acquis une certaine maturité syntaxique au cours de son encadrement avec l'enseignant.

Selon *Le Petit Robert* (2006), la syntaxe est « l'étude des règles qui président à l'ordre des mots et à la construction des phrases dans une langue » (p. 2545). Ces règles permettent d'assembler correctement les mots en phrases et les phrases entre elles. La syntaxe joue donc un rôle important dans l'acquisition d'une langue seconde. En effet, enseigner une langue, c'est aborder son vocabulaire, sa grammaire et sa particularité dans la construction des phrases.

Pour Myers (2004), « l'apprenant débutant aura tendance à faire des phrases simples avec un sujet et un verbe. Il faut [lui] apprendre à utiliser des conjonctions pour construire des phrases plus longues et plus complètes ». Dans la recherche PAREA menée par Claire Brouillet et Damien Gagnon en 1990, certains abordent la maturité syntaxique et notent que dans

toutes les études, qu'elles portent sur le français ou sur l'anglais, [...] la maturité syntaxique se traduit inmanquablement par l'allongement des phrases. En devenant adultes, les humains complexifient leurs phrases et condensent l'information. Ainsi, leurs phrases comptent plus de subordonnées ; leurs groupes de base reçoivent plus de compléments ; la rigidité de l'ordre sujet-verbe fait place à la souplesse introduite, entre autres, par l'utilisation et le déplacement des circonstanciels mobiles. (Gagnon, 1998, p. 1)

En suivant cette recherche et en tenant compte des difficultés des allophones à construire des phrases syntaxiquement correctes en français, nous avons pris en considération la longueur moyenne des phrases graphiques et le nombre moyen de phrases syntaxiques dans une phrase graphique. En effet, selon Kellogg W. Hunt, repris par Gagnon (1998),

la longueur de la phrase est la mesure la plus facile et la plus fiable de la maturité syntaxique parce qu'elle résume toutes les autres. [...] Il souligne cependant l'importance d'y ajouter d'autres critères comme l'allongement des sujets et des prédicats, l'utilisation des appositions, le recours aux effacements, la variété du vocabulaire. (p. 2)

Le Tableau 1 donne le nombre moyen de mots par phrase selon l'âge et la fonction d'après le calcul de Hunt.

**Tableau 1**  
**Nombre moyen de mots par phrase, d'après Hunt**

	4 <sup>e</sup> (10 ans)	8 <sup>e</sup> (14 ans)	12 <sup>e</sup> (18 ans)	Journalistes
Moyenne	8,6	11,5	14,4	20,3

Source : *Correspondance* 8(4), avril 1998

La même constatation est relevée par Cornaire (1999), qui considère que « la longueur moyenne de la phrase semble être le meilleur indicateur de la maturité syntaxique » (Abanades et Ailhas, 2006, p. 23).

Dans sa recherche, une mesure que Damien Gagnon (1998, p. 2) a calculée est le nombre moyen de mots par phrase des élèves du collégial (C1, C2, C3) en le comparant aux résultats que Yvon Patrice (1979) a calculés pour les élèves du secondaire. Cette comparaison apparaît dans le Tableau 2.

**Tableau 2**  
**Nombre moyen de mots par phrase dans chacun des sous-groupes**

	S1	S3	S5	C1	C2	C3	Journalistes
	<b>Patrice</b>			<b>Brouillet/Gagnon</b>			
Faibles	6,39	8,35	8,28	14,20	12,33	12,88	
Moyens	8,09	10,51	11,49	17,04	16,12	17,38	
Forts	10,16	12,99	14,51	21,37	23,86	22,57	25,2

Source : *Correspondance* 3(4), avril 1998, p. 2

Le corpus d'Yvon Patrice comprend 90 textes d'élèves de 1<sup>re</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire où les 20 premières phrases ont été analysées. Celui de Damien Gagnon comprend 28 textes du Cégep du Vieux-Montréal (2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> session) dont il a analysé les 15 premières phrases et 8 textes de journalistes de la revue *L'Actualité* et des journaux *Le Devoir* et *La Presse* dont il a analysé les 15 premières phrases.

Damien Gagnon (1998) arrive aux résultats suivants :

L'allongement des phrases constaté par Hunt chez les Américains au tableau 1 se confirme très nettement au secondaire, au collégial et chez les journalistes. [...] [Au Québec,] la langue des plus faibles au collégial s'apparente à celle des finissants du secondaire, celle des plus forts ressemble à la langue des journalistes. (p. 3)

Une syntaxe mature du français écrit semblerait correspondre à une longueur de phrase moyenne de 20 à 23 mots; l'évolution de l'apprenant la faisant progresser de 8 mots, au début de son apprentissage, à 20 mots environ, lors de sa pleine maturité syntaxique.

### 3. L'interdépendance des langues

Les langues ne sont pas des entités tout à fait distinctes. En apprenant une langue seconde (L2), un élève a toujours recours à ce qu'il maîtrise, c'est-à-dire la langue maternelle (L1). Nous avons souhaité exploiter cette ressource en adoptant la théorie de l'interdépendance des langues de Jim Cummins aux besoins de notre nouvelle démarche pédagogique.

#### 3.1 Les universaux<sup>11</sup>

Travailler sur l'interdépendance des langues nous a menés à nous intéresser aux universaux. Tout d'abord, nous nous sommes demandé ce que les chercheurs entendent par universaux. Pour cela, il fallait comprendre la typologie des langues<sup>12</sup> (Depecker) pour savoir où se situe la partie commune sur laquelle nous pourrions nous baser pour faire notre recherche.

---

<sup>11</sup> Les concepts et termes universels applicables à tous les individus d'un genre ou d'une espèce. *Les universaux du langage* : ensemble de concepts, formes, relations supposés exister dans toutes les langues du monde. (*Le Petit Robert*, 2009, p. 2659)

<sup>12</sup> La typologie des langues est leur classement selon certains critères morphosyntaxiques et phonétiques. On distingue les langues flexionnelles (le français, l'anglais, le russe, etc.), agglutinantes (le turc, le finnois, le hongrois, etc.) et isolantes (le chinois, le vietnamien, etc.).



C'est d'abord l'article de Greenberg, paru en 1963, qui contribue à orienter la typologie dans la direction des *universaux*. Il y définit un universel à partir du principe suivant : « Given x in a particular language, we always find y » (p. 73). Ainsi, pour une langue donnée, un élément universel de cette langue trouvera toujours son équivalent dans une autre langue. Il y présente 45 universaux, en se fondant sur trois critères principaux : la présence de prépositions ou postpositions ; l'ordre sujet/verbe/objet dans les phrases où sujet et objet sont des groupes nominaux et la position des adjectifs qualificatifs par rapport au nom (Depecker). Mounin (1963) a, lui aussi, abordé les universaux du langage pour voir si la traduction d'une langue à l'autre est faisable. Selon lui, si la vision du monde est différente dans les langues, il y a plusieurs universaux culturels, biologiques, biophysiques, psychologiques, linguistiques, etc., et entre autres, des universaux syntaxiques et sémantiques qui rendent la traduction possible. Il se base sur la théorie de Benveniste<sup>13</sup> : « Ce qu'il y a de comparable dans des systèmes complètement différents entre eux, ce sont des fonctions, ainsi que des relations entre ces fonctions, indiquées par des marques formelles » (Lazard, 1997, p. 1).

En France, Ravel (2009), s'intéressant à la scolarisation des nouveaux arrivants sans maîtrise suffisante de la langue française, a dit que « malgré une apparente diversité, les langues partagent un certain nombre de points communs (des propriétés communes) ce qu'on appelle des universaux<sup>14</sup> » (p. 19)

---

<sup>13</sup> Émile Benveniste est un linguiste, auteur d'importants travaux en linguistique générale et en grammaire comparée dans les langues indo-européennes.

<sup>14</sup> Elle réfère à Greenberg (1963).

Nous avons donc décidé de travailler avec des apprenants de deux langues maternelles assez éloignées, à savoir l'arabe, une langue sémitique, et l'espagnol, une langue romane. Selon Vandeloise (2002),

les langues romanes et germaniques adoptent un ordre SVO (Sujet, verbe, complément) comme approximativement un tiers des langues du monde [comme le français, l'anglais, l'espagnol, le chinois, l'indonésien, etc.]. Les deux autres groupes importants sont VSO, incluant les langues celtiques et sémitiques [comme l'arabe standard, l'irlandais, etc.] et SOV, incluant le turc et le japonais, [le persan, le hindi, etc.]. (p. 8)

Nous déduisons alors que l'ensemble « thème-prédicat » existe dans les langues, même s'il est présenté dans un ordre différent. En outre, l'auteure ajoute que

les partisans de cette classification affirment qu'il a une incidence sur d'autres aspects grammaticaux de la langue. En particulier, les langues VSO utilisent la préfixation et les prépositions alors que les langues SOV préfèrent la suffixation et les postpositions. D'autre part, une grande majorité des langues VSO placent le déterminé (par exemple le nom) avant le déterminant (par exemple l'adjectif) alors que les langues SOV utilisent l'ordre inverse. (Vandeloise, 2002, p. 8).

Même si les langues du monde sont différentes les unes des autres dans leur lexique et dans leur structure, Wierzbicka (1993) montre que

la communication transculturelle serait impossible s'il n'y avait pas, à côté de variations considérables, une espèce de noyau commun reposant non seulement sur un nombre de mots partagés ou équivalents, mais aussi sur un nombre de structures grammaticales partagées ou équivalentes, dans lesquelles les mots partagés peuvent s'employer. Personne ne cherchera à contester que la plupart des structures grammaticales d'une langue sont idiosyncratiques. L'existence de structures universelles ne doit pas, pour autant, être exclue. (p. 107)

Par ailleurs, Novakova (2010) a, entre autres, dit que « la majorité des langues ont [...] des moyens pour exprimer les actes du langage sous forme d’assertion, d’interrogation, d’injonction, d’exclamation » (p. 19). Elle ajoute que, selon Benveniste, « une langue sans négation est impensable » (*idem*). De plus, selon Auger (2005),

tout apprentissage des langues repose, consciemment ou non, sur une comparaison entre le ou les systèmes langagiers pré-existants et la langue à apprendre. [...] La comparaison des différentes langues dans la classe ne sert pas à hiérarchiser les idiomes mais bien à en montrer les universaux singuliers (par exemple toutes les langues ont une syntaxe, comme la façon de marquer la négation, mais chacune le fait différemment). (p. 7)

Ceccarelli (2009) a bien remarqué, elle aussi, que l’élève se réfère à sa langue maternelle et elle ajoute que cette référence est inéluctable :

l’apprenant d’une langue étrangère possède déjà le système linguistique de sa langue maternelle solidement enraciné, à laquelle il a fait recours de façon spontanée et inévitable, K. Dejean Le Féal (1987) nous le rappelle de façon très explicite : « Personne ne conteste que la seconde langue ne s’apprend plus [...] qu’à travers l’écran structurel et idiomatique de la langue maternelle. Aucune méthode ne saurait éliminer cet écran.» (p. 24)

En nous basant sur tous ces éléments, nous avons pensé exploiter la théorie de l’interdépendance des langues de Cummins dans notre recherche et nous l’avons utilisée pour comparer la langue maternelle au français, pour les arabophones et les hispanophones, dans la perspective d’un apprentissage plus efficace de cette langue cible.

### 3.2 Le bilinguisme

Selon Cummins (2007), il existe une forme d'interdépendance entre les langues et des universaux que nous pouvons explorer. Ne pas y recourir entraîne des conséquences :

Il est extrêmement frustrant [pour les élèves allophones] de ne pas pouvoir communiquer leur intelligence, leurs sentiments, leurs idées et leur humour aux enseignants et aux pairs. [...] La barrière linguistique mène facilement à sous-estimer leurs capacités et ce qu'ils souhaitent accomplir à l'école et dans leur vie. (p. 4)

Cummins (1989) a rappelé que quelques chercheurs, de 1920 jusqu'aux années soixante, comme Vildomec (1963), considéraient que les enfants bilingues performaient moins bien que les enfants unilingues dans les tâches cognitives et même qu'ils avaient des difficultés d'ordre émotionnel; quelques-uns considéraient même que le bilinguisme pouvait créer des tendances schizophréniques.

Cummins (1981), cité par Comblain et Rondal (2001), a dénoncé l'approche de certaines sociétés qui considéraient les échecs scolaires et les déficits cognitifs comme une conséquence du bilinguisme. Ces sociétés ont alors imposé l'apprentissage de la langue de la majorité aux minorités linguistiques, dans le but d'atteindre une forme d'harmonie sociale. Dans ce contexte, Cummins « a étudié cette question et a introduit le concept de "mythe du handicap bilingue" dont il résume les différentes étapes dans le tableau suivant » (p. 79-80).

**Tableau 3**  
**Le mythe du handicap bilingue (d'après Cummins, 1981)**

<b>A. Buts de l'enseignement de L2</b>		<b>D. Conséquences</b>	
<b>But avoué</b> Enseigner L2 aux minorités pour créer une société harmonieuse et une égalité des chances pour tous.	<b>But caché</b> Assimiler les minorités, car le pluralisme linguistique et culturel mène à la désunion.	Efforts redoublés de l'éducation pour extirper les déficiences	L'effet de ces efforts renforce le mythe du déficit des groupes minoritaires.
<b>B. Méthode</b>		<b>C. Résultats</b>	<b>Explications pseudoscientifiques</b>
. Interdiction de L1 à l'école . Dévalorisation de la langue et de la culture de L1 pour que les enfants s'identifient à la majorité.	. L1 interfère avec l'apprentissage de L2 . L'identification avec la culture de L1 empêche l'identification avec la culture de L2.	. Honte de L1 et de sa culture. . Substitution de L2 à L1 . Échec scolaire d'un grand nombre d'enfants.	. Le bilinguisme est une cause de déficit cognitif, d'insécurité et d'échec scolaire. . Les minorités sont culturellement déficientes.

Source : Comblain et Rondal (2001), p. 80

Par la suite, des recherches en Europe et en Amérique du Nord sont arrivées à la conclusion que les élèves de la minorité ethnique<sup>15</sup> développent des habiletés à l'oral en L2, imputables au rôle que joue l'environnement, mais que leurs résultats scolaires restent faibles (Cummins, 1984).

Toutefois, une analyse faite par Willig (1985) a montré que les programmes bilingues sont nettement supérieurs aux programmes unilingues en anglais. Campos et Keatinge (1988) sont arrivés à la conclusion que les enfants hispanophones qui ont suivi un enseignement dans leur langue maternelle au préscolaire développent des habiletés scolaires très avancées en anglais. Krashen et Biber (1988) arrivent aux mêmes résultats : les élèves qui suivent un programme bilingue dans les classes primaires performant mieux que ceux qui suivent le programme unilingue anglais. De son côté, Cummins parle de bilinguisme « additif », car il déduit que le bilinguisme développe des habiletés intellectuelles et linguistiques. Selon lui, en d'autres termes, ces élèves ont ajouté une seconde langue à leurs habiletés intellectuelles (Lambert, 1975). Les élèves

---

<sup>15</sup> Les minorités ethniques sont des peuples qui vivent sur le territoire d'un État dont la majorité est un autre peuple.

qui remplacent les habiletés de la L1 par celles de la L2 développent un bilinguisme soustractif<sup>16</sup> où l'usage de la L1 disparaît au profit de la L2.

Pourtant, plusieurs chercheurs ont remarqué une interdépendance cognitive et pédagogique entre la L1 et la L2. L'élève n'a pas à réapprendre dans la L2 ce qu'il connaît déjà dans sa L1. Le transfert ne se fait pas seulement en science et en mathématique, mais aussi en lecture, en écriture et même en orthographe.

Dalgalian (2004) va dans ce sens. Il voit aussi dans le bilinguisme un avantage considérable du recours à la L1 dans l'apprentissage d'une autre langue :

L'interdiction des références à la langue maternelle n'est pas productive, puisque c'est en s'exerçant à comparer les différences formelles entre sa langue d'origine et le français que l'enfant acquiert les structures de la langue d'accueil. Les enseignants doivent s'appuyer sur ces langues maternelles, même s'ils ne peuvent pas les enseigner. Les allers-retours entre langue d'origine et langue d'accueil sont inévitables dans un premier temps. Ils renforcent la maîtrise des deux langues et s'avèrent beaucoup plus efficaces qu'un effacement de la langue maternelle. (p.58)

---

<sup>16</sup> «La politique « English Only » a plutôt mené à un « bilinguisme soustractif », avec le résultat que les minorités ne maîtrisaient ni leur langue maternelle, ni la langue seconde dominante, l'anglais. Souvent, comme dans le cas des Portoricains, ils développaient une interlangue unique à eux, en partie due à cette politique mal conçue mais aussi au fait que cette minorité ne se sentait acceptée ni par la société d'accueil, ni par leur groupe d'origine.» (Duquette, p.2)

MacLaughlin (1986) va plus loin en disant que les compétences linguistiques dans la langue maternelle sont à la base de l'apprentissage de la langue cible. Armand et al. (2009a) rajoutent :

l'élève qui est un bon lecteur dans sa langue maternelle sera [...] en mesure, lorsqu'il maîtrisera les bases linguistiques (vocabulaire et syntaxe) de la langue seconde, de transférer les stratégies qu'il utilisait déjà pour comprendre un texte : faire appel à ses connaissances antérieures, formuler des inférences et s'appuyer sur sa connaissance des genres de textes (narratif, informatif, etc.). Il sera en mesure également d'élaborer une représentation mentale cohérente de l'ensemble des idées présentées dans le texte [...] tout comme il le ferait dans sa langue maternelle. (p. 112)

D'autre part, Hakuta et Diaz (1985) confirment la théorie de Cummins, car ils ont trouvé une corrélation entre les résultats scolaires en espagnol et en anglais chez des hispanophones aux États-Unis. Les élèves allophones qui utilisent la L1 pour comprendre la L2 obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui sont inscrits dans des programmes où on n'a pas recours à la langue maternelle dans l'enseignement de la langue seconde.

Bref, plusieurs voix plaident en faveur du recours à la langue maternelle comme fondation pour l'apprentissage d'une langue seconde et d'une valorisation du bagage linguistique de l'élève allophone:

Lorsque la langue maternelle est maîtrisée [...], il y a une meilleure probabilité de réussite sur le plan langagier, tant au niveau de la langue d'origine que dans l'une ou plusieurs langues secondes. Ce résultat qu'on a surnommé "le bilinguisme additif" signifie que la langue maternelle est suffisamment évoluée et que même l'immersion dans une langue seconde ne réussit pas à la remplacer. (Duquette)

Ainsi, « il est important de favoriser l'émergence d'un bilinguisme "additif" et le transfert des habiletés et des connaissances entre les langues [...] afin d'éviter les conséquences négatives d'un bilinguisme soustractif » (Armand et al., 2009a, p. 112-113).

Dans le bilinguisme additif,

la langue seconde est apprise sans avoir d'effets néfastes sur le développement et le maintien de la langue première. Dans ce cas, les membres de la communauté manifestent un haut degré de compétence (autant orale qu'écrite) dans les deux langues et maintiennent leur identité et leurs sentiments d'appartenance envers leur communauté linguistique première tout en ayant des attitudes positives envers la communauté linguistique majoritaire, car ils continuent d'avoir des occasions d'utiliser la langue première dans une variété de contextes sociaux et institutionnels. (Landry et Allard, 2000)

Dans le bilinguisme soustractif, au contraire, l'apprentissage de la langue seconde « entraîne des pertes de connaissances et de compétences dans la langue première, un dépérissement du sentiment d'appartenance et une relégation de la langue maternelle vers des fonctions restreintes et confinées dans des domaines absents de prestige » (Bernard 1997, cité par Coghlan et Thériault, 2002, p. 3-4).

Comment les allophones peuvent-ils développer un bilinguisme additif, c'est-à-dire sans que l'apprentissage de la langue seconde soit néfaste à la pérennité de la langue maternelle, et garder la fierté de leur identité dans une société où la majorité parle français?



Le principe de l'interdépendance des langues peut aider à l'apprentissage d'une langue seconde et au développement d'un bilinguisme additif. Selon cette approche, les allophones peuvent apprendre le français sans porter préjudice à leur langue première :

La langue maternelle et la langue seconde seraient interdépendantes. Ainsi si l'enfant reçoit une instruction favorisant la compétence dans sa langue principale, cette compétence pourra être transférée à la langue seconde dans des conditions favorables, c'est-à-dire en autant qu'il existe un contact suffisant avec la deuxième langue et une motivation à l'apprendre. (*idem*, p. 4)

Pour expliquer l'interdépendance des langues, Cummins utilise l'image du double iceberg qui représente la relation entre la langue maternelle et la langue seconde. Selon lui, les compétences langagières dans les deux langues sont interdépendantes et ont des compétences sous-jacentes communes.

Pour établir des liens entre L1 et L2 dans nos exercices, nous nous sommes inspirées de la représentation des icebergs proposée par Cummins.

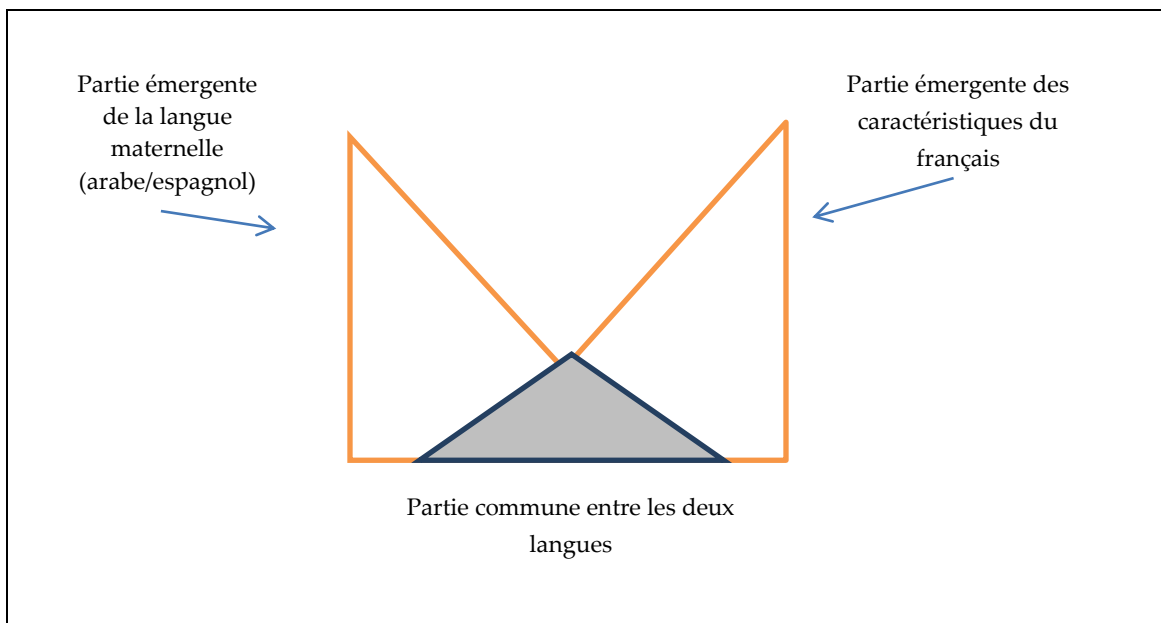


Figure 5 : Modèle de l'interdépendance des langues

Dans la Figure 5 illustrant l'interdépendance des langues selon Cummins, le triangle de gauche présente les caractéristiques de la langue maternelle; le triangle de droite montre celles de la langue seconde que l'élève est en train d'apprendre. Le triangle foncé du milieu montre la partie commune entre les deux langues; c'est à cet endroit que se trouvent les universaux et les similitudes entre les deux langues.

Des recherches européennes confirment l'hypothèse de l'interdépendance entre les langues. Ainsi le linguiste allemand Rehbein (2010) dit que des élèves turcs comprennent des textes très complexes en allemand grâce aux stratégies et aux informations conceptuelles que procure la langue maternelle. Hickel (2007) rapporte la position de Moore (2006) qui est du même avis :

La compétence en L1 et en L2 est considérée comme commune et interdépendante, sous-tendant les deux langues en présence. Sur le plan didactique, cette conception induit plusieurs implications importantes : d'abord, il est possible de construire une compétence commune, par le biais d'une L1 autant que par celui d'une L2 (si on a appris à compter en L1, on n'a pas besoin de réapprendre que 2 et 2 font quatre en L2). Ensuite, l'alternance didactique des langues favorise les mouvements d'abstraction et de généralisation nécessaires pour la mise en place des concepts et la construction des savoirs. (p. 6)

Armand, Dagenais et Nicollin (2008) abordent cette interdépendance dans une perspective de transfert :

Il s'agirait de développer une approche intégrée des langues favorisant le transfert des connaissances et des habiletés acquises dans une langue vers une autre. [...] Le développement des répertoires plurilingues se traduit par la prise en compte et la valorisation de l'ensemble des compétences des apprenants et, notamment en contexte d'immigration, de leur langue d'origine. (p. 57)

Cummins donne l'exemple du mot « honnêteté » : si l'étudiant allophone connaît le sens de ce terme dans sa langue maternelle, personne n'aura besoin de le lui expliquer

dans la langue seconde. La connaissance conceptuelle dans la L1 facilite donc l'apprentissage de la L2.

Le Tableau 4 présente les avantages de l'enseignement d'une langue seconde en s'appuyant sur la langue maternelle et les désavantages dans le cas contraire.

**Tableau 4**  
**Les conséquences de l'enseignement de la L2 en se basant ou non sur la L1**

	<b>Orientation interculturelle - L2 basée sur L1</b>	<b>Orientation conformiste – L2 non basée sur L1</b>
<b>Culturelle et linguistique</b>	additive	soustractive
<b>Participation de la communauté</b>	collaboration	exclusion
<b>Pédagogie</b>	interaction	transmission
<b>Résultat</b>	élèves performants	élèves non performants

Source : Cummins (1989) p. 59. Traduction libre des chercheuses

Hamers et Blanc (1983) ont ajouté que « le bilinguisme additif présuppose la valorisation sociale des deux langues; un bilinguisme soustractif apparaît lorsque cette condition n'est pas remplie » (p. 7). Ils ajoutent aussi que cette valorisation doit être soulignée par l'enseignant.

Lambert (1977) considère que « le bilinguisme soustractif place les deux langues comme étant concurrentes, alors que le bilinguisme additif place les conditions favorables où les deux langues sont complémentaires » (p. 284). Selon Armand (2012), « la langue maternelle de l'apprenant et les autres langues de son répertoire plurilingue sont des outils importants dans son apprentissage d'une nouvelle langue et de nouveaux savoirs. S'en priver serait synonyme d'un gaspillage cognitif » (p. 48). Par ailleurs, Armand ajoute que la situation des enseignants est « très subtile [comme celle d'un] funambule» (*idem*, p. 49); ils doivent tenter « dans une perspective de complémentarité et non d'opposition, de mettre, d'une part, pleinement l'accent sur l'apprentissage de la langue

seconde/langue d'enseignement (le français), et, d'autre part, de tenir compte du bagage linguistique et culturel de leurs élèves » (*idem*, p. 49).

### 3.3 L'identité

Au collégial, les élèves traversent une période où la recherche identitaire est en pleine action. Or, si l'élève vit une perturbation à ce niveau, cela se reflète sur le plan scolaire puisqu'une perception négative de soi se traduit, entre autres, par des difficultés d'apprentissage. Il n'a plus alors accès à son plein potentiel pour relever les défis et réussir.

Selon Armand, Dagenais et Nicollin (2008),

la langue constitue un des marqueurs identitaires les plus importants qui déterminent en partie les relations qui vont s'établir entre différents locuteurs. [...] En milieu scolaire, chez certains enfants, la non-reconnaissance de l'existence de la langue de la famille, différente de celle de l'école, peut se traduire par une insécurité linguistique, un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que par des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre. (p. 46-47)

Selon Cummins (2009), cité par Armand et al. (2011), la négociation de l'identité de l'apprenant allophone et la nouvelle identité qu'il cherche à acquérir en apprenant une nouvelle langue déterminent s'il s'engage ou non cognitivement dans le processus d'apprentissage.

Une recherche faite en Ontario francophone rapporte les conséquences négatives sur l'adolescent d'une mauvaise maîtrise de la langue de la majorité :

Lorsque les élèves maîtrisent la langue seconde, leur parcours scolaire ne présente pas de grandes différences avec [celui] [de] leurs comparses canadiens. Mais lorsque ce n'est pas le cas, les jeunes immigrants vivent un important isolement social. Une épreuve particulièrement difficile pour les adolescents, chez qui les réseaux sociaux s'avèrent si importants. (Duquette, p. 3-4)

#### **4. L'acquisition des connaissances : la participation des élèves**

Barbeau, Montini et Roy (1997) insistent sur le fait que l'élève doit être engagé dans sa démarche de formation. C'est en s'engageant le plus possible qu'il pourra faire l'acquisition de nouvelles connaissances. Plusieurs stratégies sont requises pour obtenir de sa part une participation active. Nous avons choisi de présenter, parmi les stratégies proposées par ces auteurs, celles qui sont au cœur de notre expérimentation.

##### **4.1 La mobilisation des connaissances antérieures de l'élève**

Tout élève possède un système de connaissances; faire fi de ce qu'il connaît déjà pour transmettre une nouvelle information ne permet pas d'établir de relations. L'enseignant doit savoir utiliser des stratégies qui permettent à l'élève de faire appel, de lui-même, à ses connaissances antérieures; c'est ce dernier qui doit être au cœur de son apprentissage et « le résultat est encore meilleur puisque les voies d'accès à l'information seront multipliées par autant de connaissances auxquelles [il] peu[t] les associer » (*idem*, p. 349). L'élève peut donc montrer comment se construisent les phrases dans sa langue maternelle ou comment s'effectuent les accords. Ensuite, un parallèle entre les deux langues peut être effectué pour qu'il puisse découvrir, par lui-même, les différences ou les ressemblances entre sa langue d'origine et le français, et les retenir afin d'y avoir accès ultérieurement.

## 4.2 La place de la métacognition dans la démarche pédagogique

Pour que l'élève puisse, lui-même, faire appel à ses connaissances antérieures, il faut lui montrer à utiliser certaines stratégies cognitives pour aller chercher ce dont il a besoin dans la comparaison de sa langue maternelle avec le français. Au début du jumelage, grâce aux questions de l'enseignant, il est facile de trouver les différences et les ressemblances entre la L1 et la L2. Cependant, à un certain moment, l'élève sera confronté tout seul à ses productions écrites et devra appliquer la démarche pédagogique par lui-même. Comment l'amener à prendre conscience de cette stratégie cognitive?

C'est ici qu'intervient le concept de la métacognition que Groen (2011) définit comme

un processus de réflexion sur notre façon de penser. Il s'agit en quelque sorte d'être conscient des processus cognitifs sollicités lors d'une activité d'apprentissage. [...] Le professeur pourrait suivre [certaines pistes] pour aider ses étudiants à évaluer leurs processus d'apprentissage, et à utiliser leurs ressources cognitives de façon plus efficace afin qu'ils deviennent des apprenants encore plus compétents. (p. 5)

Delvolvé (2006) rattache, à cette définition, les résultats positifs dont profitera l'élève : « La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser. [...] [Elle] est indissociable de connaissance de soi et de confiance en soi » (p. 3). La métacognition remet à l'élève ce qui lui revient puisqu'elle vise aussi « le transfert progressif [...] de la responsabilité de l'apprentissage » (Lafortune, Jacob, Hébert, 2003, p. 8) de l'enseignant vers l'élève. C'est aussi cette autonomie dans l'apprentissage qu'on cherche à inculquer à l'élève à travers l'application de cette nouvelle démarche pédagogique.

Lafortune, Jacob, et Hébert (2003) ajoutent que « l'enseignant-guide est capable de reconnaître les "déclis métacognitifs"<sup>17</sup> de ses élèves et susciter chez eux une prise de conscience [...], l'émergence de commentaires métacognitifs [...] [et] de stratégies qui favorisent le développement d'habiletés métacognitives » (p. 53) qui peuvent être « impliquées dans les transformations des connaissances et des compétences de l'apprenant » (Allal et Mottier Lopez, 2007, p. 9). Cependant, en cours d'expérimentation, il est important que l'enseignant, lui-même, ait « le goût d'intervenir sur cette dimension de l'apprentissage et d'investir pour faire des changements pédagogiques dans ce sens » (Lafortune, Jacob, Hébert, 2003, p. 54). De plus, il doit être à l'affût de tout signe et « de toutes les occasions qui se présentent, qu'elles soient planifiées ou inopinées, où les personnes accompagnées donnent des indices de gestion de leur démarche mentale » (Lafortune, 2008, p. 7).

Quand un élève rédige un texte, l'enseignant ne peut pas intervenir « sur les différents niveaux de connaissances (textuelles, syntaxiques, sémantiques, orthographiques). L'intervention didactique, apportée directement par l'enseignant [...] est située, soit en amont, dans la préparation et dans le guidage anticipatif de l'activité d'écriture, soit en aval, dans des activités de révision des textes » (Allal et Mottier Lopez, 2007, p. 10). Dans notre méthode pédagogique, dès le début, l'enseignant doit être disposé à transmettre la démarche qui consiste à exploiter les connaissances antérieures de l'élève dans sa langue maternelle pour les utiliser à l'écrit dans la langue cible. Le métalangage peut être transmis au fil du jumelage. Pour développer cette métacognition chez l'élève aidé et l'habituer à être autonome dans son apprentissage, Lafortune et Deaudelin (2001) parlent des moyens d'intervention qui sont « l'autoévaluation en début d'apprentissage, les interactions [...] avec l'enseignant, le questionnement durant l'apprentissage et les moments de réflexion à la fin de l'apprentissage. » (p. 7) Ainsi, pour appliquer cela à notre démarche pédagogique,

---

<sup>17</sup> Les personnes accompagnatrices peuvent se rendre compte que les personnes qu'elles accompagnent ont des déclis métacognitifs, c'est-à-dire des prises de conscience d'éléments de leur démarche mentale en cours d'action.

grâce aux questions et remarques judicieuses de l'enseignant, aux activités pédagogiques diverses et à l'autocorrection des productions écrites en L2, il faut habituer l'élève à aller chercher, lui-même, dans ses connaissances antérieures, ce dont il a besoin pour corriger ses textes. Selon Schraw (1998), cité par Groen (2011), « au lieu de simplement présenter la manière d'accomplir une tâche, il recommande aux professeurs de présenter les manières de réfléchir à une tâche et de mesurer les progrès dans l'accomplissement de cette tâche » (p. 5).

Par ailleurs, Allal et Mottier Lopez (2007) sont arrivées à la même conclusion que nous : « L'apprenant doit construire de nouvelles connaissances, tout en conservant et faisant fonctionner des connaissances déjà acquises » (p. 12). Cependant, l'enseignant doit apporter « un soutien [...] pour amener les personnes accompagnées à réaliser que la réflexion sur leur démarche mentale fait partie intégrante de leur apprentissage. [Elles peuvent] prendre conscience de [leurs] processus mentaux, de [leurs] connaissances métacognitives et de [leur] activité mentale. La personne accompagnée peut ainsi améliorer sa démarche et la rendre encore plus métacognitive. Progressivement, [elle] en vient à analyser seule sa démarche mentale » (Lafortune, 2008, p. 6).

En définitive, la métacognition augmente chez l'élève l'estime de soi, l'amène à devenir mentalement actif, grâce à l'abstraction et au savoir-raisonner. Il réfléchira lui-même sur ses connaissances antérieures; il construira alors de nouvelles connaissances en comparant sa langue d'origine avec la L2. Enfin, il saura la procédure à appliquer et la tâche à accomplir pour arriver à exploiter cette nouvelle démarche pédagogique quand il sera confronté, tout seul, aux obstacles dans ses productions écrites. Pour Delvolvé (2006), raisonner est « une compétence socle pour comprendre et apprendre » (p. 3). Grâce aux différentes activités pédagogiques, à l'autocorrection et à l'esprit critique qu'on développe habituellement au collégial, l'élève peut ajuster sa façon d'écrire et progresser dans l'acquisition de la langue cible. Comme l'a bien remarqué



Groen (2011), « en enseignant aux étudiants une méthode pour se poser les bonnes questions, ils commenceront [...] à penser comme des experts dans leur domaine » (p. 5). Surtout, cela peut renforcer l'expertise et la confiance en soi que l'élève ressent au cours du jumelage, puisque c'est lui qui joue le rôle de l'expert quand il présente, à l'enseignant, les ressemblances et les différences entre sa langue maternelle et le français.

### **4.3 L'illustration par des exemples associés à la langue maternelle**

Dans un contexte d'apprentissage d'une langue, il s'agit de faire ressortir les exemples des élèves. L'enseignant ne connaissant pas la langue des apprenants, ce sont donc ces derniers qui doivent identifier des exemples dans leur langue d'origine qui illustrent bien la notion étudiée. Ce jeu de traductions permet à l'élève de recourir à sa langue maternelle, et à l'enseignant de donner des exemples en français pour que l'élève puisse cerner le fonctionnement de la L1.

### **4.4 Les analogies entre la L1 et la L2**

À partir des comparaisons entre les deux langues, l'élève est en mesure de relever des similitudes et des différences entre sa langue maternelle et le français. Ce sont ces liens qui lui permettront d'associer et de rattacher les informations nouvelles aux connaissances antérieures. Il s'agit d'un « rapport de similitude entre deux ensembles différents dont les caractéristiques de l'un sont mieux connues, ce qui permet d'imaginer certaines caractéristiques vraisemblables de l'autre ensemble » (Barbeau, Montini, Roy, 1997, p. 353). L'enseignant laisse à l'élève la tâche d'effectuer lui-même les analogies afin de les greffer à ses connaissances antérieures.

#### **4.5 Les retours systématiques**

Apprendre une langue étrangère n'est pas facile et ne peut se faire en une courte période. D'ailleurs, l'assimilation de nouvelles informations qui sont de nature théorique ne peut pas se faire instantanément. L'élève doit revenir fréquemment sur les notions fraîchement acquises et multiplier les occasions de les travailler. L'enseignant l'accompagne afin que celles-ci finissent par s'enraciner dans sa mémoire.

#### **4.6 Un enseignement réciproque**

À travers les différentes stratégies ci-dessus, l'élève est appelé à une participation continue. Fait intéressant à noter, en procédant de manière stratégique et en remettant à l'élève la tâche d'effectuer les liens entre les deux langues, il s'effectue un enseignement réciproque entre les acteurs. Dans ce type d'enseignement, l'aidant apprend tout autant que l'élève aidé.

### **5. Facteurs intrinsèques dans l'apprentissage : motivation, autonomie et sentiment de contrôle**

La méthode que nous avons présentée à nos élèves repose sur l'interdépendance des langues. En effet, comme nous l'avons montré, cette interdépendance fait appel aux connaissances antérieures. Dans ce sens, Tardif (1992) a bien souligné que « le savoir se construit graduellement et, lors de cette construction graduelle, l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles connaissances qui lui sont présentées » (p. 32). Viau (2004) ajoute que les connaissances déjà acquises caractérisent l'individu et influencent son apprentissage; une autre caractéristique individuelle qui joue un rôle important chez l'apprenant est, selon lui, la motivation. Il donne l'exemple des professeurs qui ne sollicitent pas les connaissances antérieures de leurs élèves et créent ainsi une démotivation chez eux. Le rappel des connaissances de la langue maternelle

peut être un élément important afin de motiver l'élève, de soutenir son apprentissage du français, car il part de sa langue d'origine qu'il maîtrise et qu'il affectionne pour améliorer la langue cible. Cependant, la motivation dépend essentiellement de la volonté d'apprendre de l'élève. Le professeur ne peut pas étudier à sa place; il peut cependant créer un environnement favorable à l'enseignement. Cet environnement est le contexte dans lequel se déroulent les activités d'enseignement et d'apprentissage que l'élève doit accomplir. Celles-ci exigent, en plus de la motivation, « un engagement cognitif de sa part, qui est un ensemble diversifié de stimuli qui influence les perceptions qu'il a de lui-même » (*idem*, p. 33). Parmi ces stimuli, un sujet d'écriture qui renvoie au pays d'origine de l'élève allophone peut exiger un certain investissement cognitif de sa part, car il doit décrire et expliquer quelque chose que l'enseignant ignore. Le choix du sujet d'écriture peut donc susciter l'intérêt de l'élève et sa motivation.

Dans ce contexte, l'élève crée « une image de lui-même en tant qu'apprenant » (*idem*, p. 40) compétent, capable de mener lui-même son apprentissage; cette perception de soi conduit certains auteurs à « affirmer que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, mais bien celles qu'il pense avoir » (*idem*, p. 41).

En nous appuyant ainsi sur les différentes recherches, nous estimons que l'élève allophone au collégial est assez mûr et autonome pour pouvoir participer à son propre apprentissage et établir des comparaisons entre sa langue maternelle et sa nouvelle langue. Comme c'est lui qui identifie ses lacunes, il pourra plus facilement accepter les critiques et faire les efforts nécessaires pour maîtriser la langue d'accueil. De plus, selon Cummins (2001a), l'élève allophone a déjà acquis certains concepts, diverses habiletés intellectuelles et des connaissances métalinguistiques dans sa langue maternelle. Pourquoi ne pas les mettre en parallèle avec ceux de la langue cible et les utiliser à bon escient? Par ailleurs, dans un atelier de l'Association canadienne d'éducation de langue

française, Simon Collin (2012) de l'Université du Québec à Montréal a expliqué comment on peut utiliser la langue maternelle pour étudier la langue seconde. Il a donné l'exemple de la négation ou de l'interrogation qui se retrouvent dans la plupart des langues. En comparant sa langue maternelle à la langue cible et en réfléchissant sur les deux langues, l'élève allophone trouvera plus facile et plus motivant de travailler la langue seconde.

Avant Cummins, Lüdi (1987) a repris les propos de Peal et Lambert (1962) qui ont noté que « les enfants bilingues posséderaient une flexibilité mentale supérieure, une faculté de raisonnement abstraite accrue, [...] ce qui leur fournirait des avantages dans la construction de concepts » (p. 3). En réfléchissant ainsi sur les deux langues à la fois, les allophones développeront la capacité de reconnaître les différences entre les deux langues et pourront corriger plus facilement leurs lacunes.

De plus, selon Vygotsky (1997), on voit chez les enfants bilingues

une distanciation accrue par rapport à la langue : l'enfant est conscient de la relativité de la grille conceptuelle à travers laquelle une langue particulière verbalise le monde parce qu'il en utilise deux. Cela lui confère une capacité d'abstraction accrue et une plus grande facilité à manipuler les catégories.

À partir de ces éléments théoriques, et particulièrement des recherches de Cummins qui suggèrent l'utilisation de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue cible, nous avons pu établir les objectifs spécifiques qui suivent.

## **6. Objectifs spécifiques de la recherche**

En privilégiant le concept de l'interdépendance des langues et en mettant à contribution la participation des élèves allophones qui compareront leur langue d'origine au français, nous avons expérimenté une nouvelle méthode pédagogique

dynamique pour l'apprentissage du français écrit. Nous avons ciblé deux groupes linguistiques différents, les arabophones et les hispanophones, en espérant transposer, plus tard, cette démarche à d'autres élèves allophones.

### **Volet 1 : Préalable à l'expérimentation**

Pour comprendre les différences entre la langue des deux groupes linguistiques avec lesquelles nous allons travailler et le français, nous avons commencé par les consulter afin de bâtir des activités en fonction de leurs besoins.

1. Identifier les difficultés des arabophones et des hispanophones liées à l'apprentissage du français, en utilisant la contribution des élèves eux-mêmes, lesquels seront amenés à comparer leur langue maternelle au français.
2. Prendre en compte les différences entre la langue maternelle et le français pour élaborer des activités d'apprentissage permettant de contrer les difficultés identifiées.

### **Volet 2 : Phase d'expérimentation**

3. Appliquer la démarche de comparaison entre L1 et L2 tout en proposant différentes activités d'apprentissage aux deux groupes linguistiques dans un jumelage qui dure, en moyenne, dix semaines, à raison d'une heure par semaine.

### **Volet 3 : Phase d'évaluation de l'impact de cette démarche à la suite de l'expérimentation**

4. Évaluer la progression des apprentissages en comparant la performance initiale et finale des élèves dans une tâche de rédaction.

5. Recueillir l'appréciation de la démarche d'apprentissage (comparaison entre L1/L2) auprès des élèves des deux groupes linguistiques, auprès des élèves qui ont suivi les deux méthodes et de certains qui ont suivi seulement la méthode du centre d'aide en français, et enfin auprès des chercheuses.

## **CHAPITRE 3 - LA NOUVELLE STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE**

Ce chapitre présente la mise en place de l'expérimentation de la nouvelle stratégie pédagogique, de sa phase initiale de conception à son application avec le groupe expérimental qui a servi à la collecte de données. Nous préciserons les étapes qui nous ont menées à élaborer la démarche pédagogique que nous avons suivie et les conditions d'expérimentation.

### **1. La population visée**

Tout d'abord, le choix des groupes linguistiques visés par notre recherche a été fait en fonction des élèves allophones que nous avons dans nos cégeps et qui représentent aussi les groupes linguistiques les plus importants dans la région métropolitaine.

Selon Armand (2005), parmi les langues maternelles déclarées, autres que le français et l'anglais dans les établissements scolaires sur l'île de Montréal, c'est l'espagnol qui est le plus souvent déclaré et, depuis 1999, c'est l'arabe et non plus l'italien qui se classe au deuxième rang. Viennent ensuite l'italien, le créole et le chinois.

Collin et al. (2011) ajoutent :

Si, avant les années 1960, [les allophones] étaient principalement originaires d'Europe, ils tendent actuellement à se diversifier en termes d'origine culturelle, et donc de langue. Ainsi, l'Afrique (notamment le Maghreb), l'Asie et l'Amérique du Sud sont les principaux continents dont sont originaires les élèves récemment arrivés, à l'heure actuelle. (p. 52)

Au Cégep Marie-Victorin, 17% des élèves sont nés à l'extérieur du Canada. Les pays de naissance les plus fréquents sont Haïti, suivi de l'Algérie, la France, le Maroc, le Pérou,

la Colombie et la Roumanie.<sup>18</sup> À part les créolophones, les arabophones et les hispanophones sont les plus nombreux. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de travailler avec ces deux groupes linguistiques pour pouvoir, par la suite, transférer la méthode expérimentée aux autres langues.

Rappelons que les difficultés dans l'apprentissage du français des élèves allophones diffèrent de celles des francophones et varient selon la langue maternelle de l'élève. Ces lacunes ne se font pas sentir seulement dans les cours de français, mais aussi dans les cours d'autres disciplines.

## **2. La phase préparatoire**

Bien que l'idée de cette recherche nous soit venue il y a quelques années, il a fallu nous préparer adéquatement afin de nous familiariser avec une nouvelle méthode d'enseignement. Au bénéfice des lecteurs, nous donnons une chronologie des diverses tâches réalisées avant l'expérimentation avec le groupe retenu pour la collecte de données (automne 2014).

### **2.1 Une recension des erreurs liées à la langue maternelle**

Dans une première étape, à l'été 2013, à partir de l'analyse d'un corpus de textes rédigés par des élèves allophones de la session précédente, nous avons dégagé une liste d'erreurs fréquentes chez les scripteurs de français langue seconde. Après avoir associé les erreurs aux notions grammaticales qui leur correspondent, nous avons bâti un tableau des interférences (ANNEXE 1). Parallèlement, nous avons fait de la recherche documentaire en consultant divers ouvrages ainsi que des sites Internet. Nous voulions

---

<sup>18</sup> Ces chiffres proviennent de Clara, RPETU023 (décembre 2013).



en apprendre davantage sur l'espagnol et l'arabe écrit, afin d'établir des liens avec le français.

Par la suite, nous avons préparé un formulaire de consentement et avons élaboré un questionnaire (ANNEXE 2) destiné à des élèves-consultants des deux groupes linguistiques visés. Notre objectif était de comprendre le fonctionnement de la langue maternelle des élèves interviewés en regard des notions grammaticales relevées comme problématiques dans des textes rédigés par les élèves arabophones et hispanophones. Nous cherchions particulièrement les ressemblances et les dissemblances de ces deux langues avec le français écrit.

## **2.2 La consultation des élèves allophones**

En septembre 2013, nous avons lancé un appel à tous sur les campus des deux collèges afin de recruter des élèves-consultants prêts à répondre à notre questionnaire, et la réponse a été très positive. Au Cégep Marie-Victorin et au Collège de Bois-de-Boulogne, nous avons mené des entrevues semi-dirigées auprès de 27 élèves (11 hispanophones et 16 arabophones), pour un total de 30 heures d'entrevue auprès d'eux. Celles-ci ont été enregistrées et les données recueillies ont été compilées. Nous avons mené des entrevues jusqu'à ce que nous constatons la saturation des données obtenues.

Nous avons remarqué la fierté avec laquelle les élèves parlaient de leur langue maternelle et leur enthousiasme à contribuer à ce projet de recherche. Les élèves-consultants que nous avons interviewés avaient des profils fort variés : jeunes adultes ou élèves plus âgés, inscrits à la Formation continue ou à l'Enseignement régulier, au début ou à la fin de leur parcours collégial. Leur connaissance de leur langue maternelle variait aussi : certains, par exemple, la pratiquaient encore régulièrement à l'oral et à l'écrit, alors que d'autres savaient la parler mais non l'écrire. Leur

connaissance du métalangage grammatical en français avait également une grande incidence sur leur capacité à élaborer des réponses aux questions. Celles-ci portaient sur des notions spécifiques (genres, déterminants, temps et modes des verbes, etc.), ce qui est plus difficile que de demander une traduction seulement.

Nous avons également constaté une grande variation dans leurs réponses à certaines questions à l'intérieur d'un même groupe linguistique, variations qui s'expliquent par les différences, parfois très marquées, entre les normes linguistiques arabophones et hispanophones des différentes régions où ces langues sont pratiquées ou encore par le degré de connaissances de la L1 des consultants. Nous avons, dans les cas plus litigieux, tenté de nous en remettre aux normes de la langue écrite (particulièrement en arabe), en laissant de côté les particularités vernaculaires liées à l'oral.

À la fin des entrevues, nous avons effectué la synthèse de toutes les rencontres dans les deux cégeps. Nous avons ensuite soumis ces documents synthèses à des enseignants dont la langue maternelle est l'arabe et l'espagnol, afin qu'ils puissent valider notre collecte de données; nous avons également consulté des manuels de grammaire langue seconde et des dictionnaires.

À partir des erreurs relevées, des commentaires des élèves et des explications complémentaires de nos collègues spécialistes, nous avons effectué une synthèse des consultations des deux groupes cibles (ANNEXE 3).

Ces étapes nous ont permis de répondre au premier objectif spécifique : *Identifier les difficultés des arabophones et des hispanophones liées à l'apprentissage du français, en utilisant la contribution des élèves eux-mêmes, lesquels seront amenés à comparer leur langue maternelle au français.*

### **2.3 Un survol des activités proposées aux allophones dans les centres d'aide en français**

En parallèle, nous avons envoyé un questionnaire par voie électronique à plusieurs CAF des cégeps et des universités francophones pour leur demander s'ils emploient une méthode particulière pour aider leurs élèves allophones. Nous avons fait aussi parvenir notre questionnaire aux cégeps anglophones.

Dix-neuf des 81 questionnaires nous ont été retournés. Nous avons compilé les résultats et fait une synthèse des réponses (ANNEXE 4). De ce nombre, quatorze CAF ont remarqué que les élèves allophones ont des lacunes en français différentes de celles des francophones. Nous avons donc noté que plusieurs CAF partagent nos préoccupations; ils ont eux aussi constaté que peu d'exercices ou d'ouvrages grammaticaux étaient conçus pour aider les élèves allophones fréquentant le réseau collégial francophone. Peu de ressources existent permettant de les aider adéquatement à réussir l'Épreuve uniforme. De plus, peu de CAF comptent, parmi leurs responsables ou leurs tuteurs, des gens qui ont suivi une formation en français langue seconde qui les aiderait à améliorer les services offerts par les tuteurs.

La plupart des CAF puisent dans le matériel pour allophones du CCDMD. Cependant, ils constatent le manque de matériel adapté en fonction des langues maternelles. Souvent, le matériel disponible vise les anglophones ou les allophones en général. Parmi les répondants, seul le Cégep Édouard-Montpetit prépare des exercices adaptés aux apprenants dont la langue maternelle est une langue romane, une langue sémitique ou une langue asiatique. En mars 2014, nous avons rencontré le professeur responsable du CAF de ce collège pour connaître sa méthode. Son approche pédagogique est de travailler en priorité les éléments qui nuisent au propos de l'élève; dans ce cas, l'orthographe d'usage et les homophones ne sont vus que beaucoup plus tard. Pour éviter les erreurs syntaxiques, il est demandé aux tuteurs de rappeler à l'élève

allophone aidé de toujours penser en français. Cette conception de l'apprentissage du français correspond à l'approche utilisée dans la plupart des cégeps, y compris au Collège de Bois-de-Boulogne et au Cégep Marie-Victorin.

Les constatations faites lors des rencontres avec les élèves-consultants et les réponses obtenues des divers cégeps et universités quant aux besoins des allophones ont confirmé que la méthode proposée par cette recherche pourrait être une avenue intéressante pour aider nos élèves allophones : ces derniers partent de leur langue maternelle en la comparant au français pour comprendre la différence entre les deux langues. L'élève pourrait ainsi prendre conscience de ses acquis dans la langue maternelle et les transférer en fonction des normes langagières du français.

## **2.4 La conception du matériel didactique**

L'étape qui suit répond au deuxième objectif spécifique : *Prendre en compte les différences entre la langue maternelle et le français pour élaborer des activités d'apprentissage permettant de contrer les difficultés identifiées.*

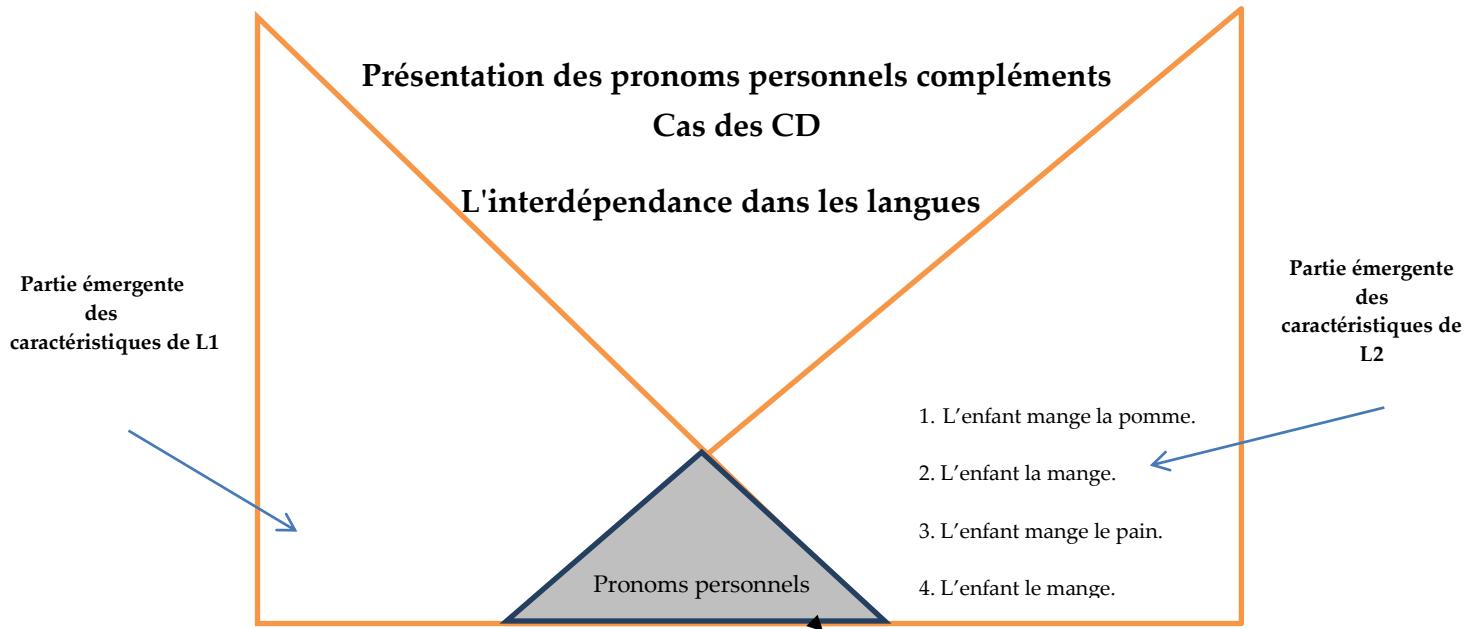
À partir des documents synthèses de comparaison L1/L2, des activités d'apprentissage ont été conçues en vue de les utiliser dans les jumelages menés avec des élèves arabophones et hispanophones. Un parcours (ANNEXE 5), c'est-à-dire un organigramme qui regroupe les notions grammaticales liées entre elles, a également été élaboré afin de proposer la séquence logique dans laquelle les différents contenus grammaticaux devraient être abordés. De plus, du matériel didactique (une séquence complète d'exercices) a été développé pour soutenir l'apprentissage. Pour certaines notions, une page de présentation illustrant l'interdépendance des langues permet à l'élève de faire ressortir les liens entre L1 et L2 à partir de courtes traductions. C'est à ce moment que commence à s'opérer la nouvelle démarche pédagogique. Ce matériel a été

revu et modifié durant l'expérimentation et à la fin de celle-ci. Les exercices (ANNEXE 17) apparaissent à la toute fin de ce rapport de recherche dans leur plus récente version.

Nous avons aussi conçu d'autres documents en cours de jumelage; ils seront mentionnés dans les prochaines étapes (aide-mémoire, test phonétique, analyse des pratiques syntaxiques) et seront fournis en annexes.

Nous présentons deux exemples, Figures 6 et 7, qui montrent comment les élèves font un parallèle entre leur langue maternelle et le français. Ce sont eux qui donnent les équivalences dans leur propre langue et répondent aux questions pour déduire la différence ou la ressemblance entre leur langue d'origine et le français.

Figure 6 : Modèle de comparaison entre L1/L2 (exercice)



1. Transcrivez les phrases 2 et 4.  

---

---
2. Que remarquez-vous en français concernant les pronoms personnels CD?  

---

---
3. Que remarquez-vous, dans votre langue maternelle, concernant les pronoms personnels CD?  

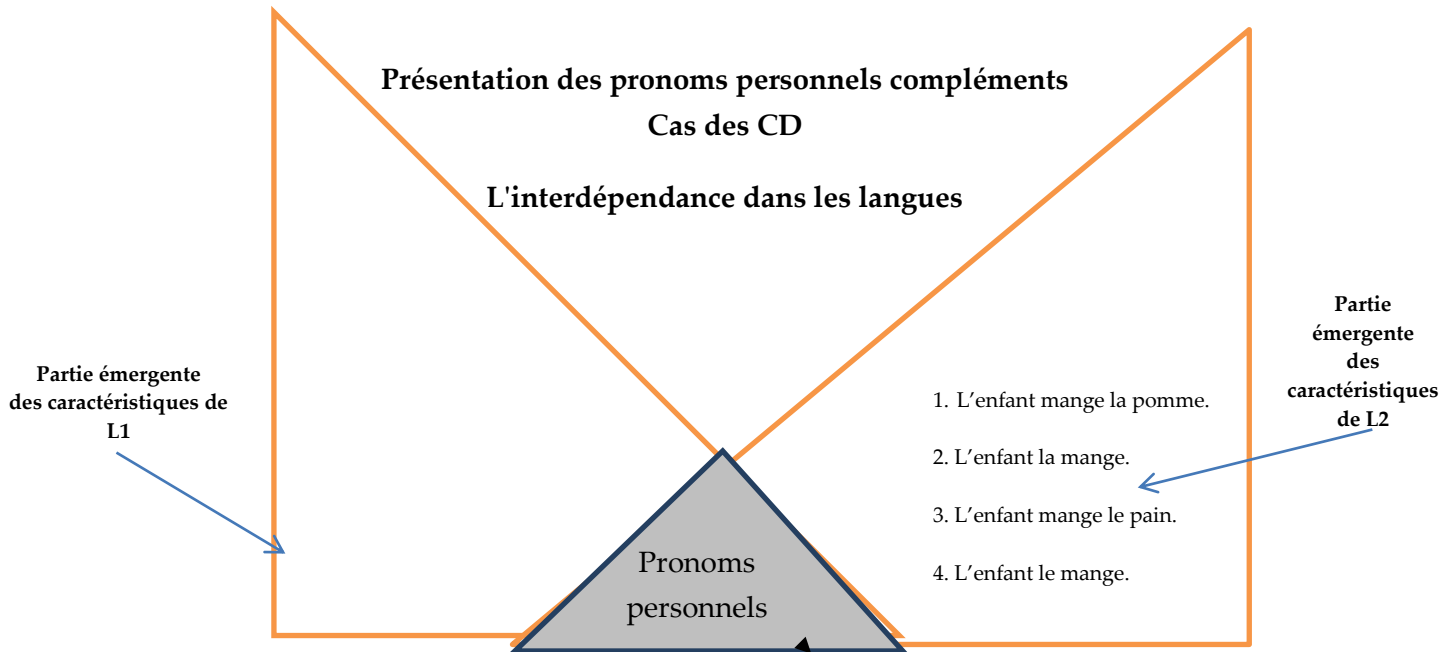
---

---
4. Quelle conclusion tirez-vous ?  

---

---

Figure 7 : Modèle de comparaison entre L1/L2 (corrigé)



Français	Arabe	Espagnol
L'enfant mange la pomme. L'enfant <u>la</u> mange.	Attiflo yaakolo attofaha. Attiflo yaakolo <u>ha</u> .	El niño come la manzana. El niño <u>la</u> come.
L'enfant mange le pain. L'enfant <u>le</u> mange.	Attiflo yaakolo alkhubza. Attiflo yaakolo <u>ho</u> .	El niño come el pan. El niño <u>lo</u> come.

1. Transcrivez les phrases 2 et 4.

2. Que remarquez-vous en français concernant les pronoms personnels CD?

le = pronom CD masculin, la = pronom CD féminin, précèdent le verbe

3. Que remarquez-vous, dans votre langue maternelle, concernant les pronoms personnels CD?

En arabe, le CD est ajouté à la fin du verbe (concaténation) : ha = féminin, ho = masculin

En espagnol, la = pronom CD féminin, lo = pronom CD masculin, précèdent le verbe.

4. Quelle conclusion tirez-vous ?

En arabe, la place du pronom CD est différente de celle qu'on retrouve en français.

En espagnol, la position des pronoms personnels compléments suit une logique semblable à celle du français.

### **3. La première cohorte (hiver 2014) : essai de la stratégie et du matériel**

Dès novembre 2013, nous avons demandé à nos collègues du Département de lettres de remettre à leurs élèves allophones une invitation à participer à notre projet. Quinze d'entre eux nous ont autorisées à lire leur rédaction finale de décembre. Nous voulions déjà cibler quelques élèves allophones en fonction des erreurs d'allophonie.

Puis, en janvier 2014, nous avons utilisé les divers médias de nos cégeps pour faire connaître notre proposition d'aide dans le cadre de la recherche. Nous avons aussi tenu une séance d'information pour présenter la méthode et les conditions de jumelage.

Nous avons commencé à appliquer la nouvelle méthode à l'hiver 2014. Nous avons recruté une vingtaine d'élèves arabophones et hispanophones de tous les niveaux que nous avons accepté d'encadrer au Cégep Marie-Victorin et six au Collège de Bois-de-Boulogne. Il fallait d'abord nous habituer à cette démarche nouvelle. Chaque élève a rempli une fiche de présentation qui nous a permis, entre autres informations, de connaître la langue maternelle, le pays d'origine des parents, le pays de naissance et l'année où il a commencé à apprendre le français.

Avec cette première cohorte, nous avons exploré les diverses manières de recourir à la L1 et nous avons testé, du même coup, certains exercices. Lors du jumelage, nous avons remis à l'élève un dossier où il devait faire le suivi des rencontres. Nous lui avons aussi remis un aide-mémoire qu'il pouvait remplir au fur et à mesure de ses suivis. Dans la première version de l'aide-mémoire, la théorie n'était pas incluse. Il s'agissait de faire écrire l'élève en y consignait ses erreurs et ses notes personnelles.

Au début du jumelage, les élèves devaient rédiger un texte pour nous permettre d'établir un parcours assez personnalisé. Nous avons exigé 150 mots, mais nous avons vite compris qu'il fallait davantage de mots (un minimum de 250 mots) pour pouvoir



établir un diagnostic rendant compte de leurs lacunes en français et, par conséquent, proposer un parcours efficace pour l'encadrement. Nous avons utilisé notre grille d'évaluation où chaque erreur était codifiée.

La première rédaction a été corrigée selon cette grille élaborée à partir des difficultés que les élèves-consultants avaient identifiées en plus de ce que nous avons déduit de la correction d'évaluations variées et de notre expérience.

Cette rédaction nous a permis de déterminer le parcours subséquent de l'élève, c'est-à-dire les notions grammaticales, syntaxiques et lexicales que nous allions aborder avec lui.

Le retour sur la rédaction initiale (R1) a permis de montrer aux élèves les diverses erreurs commises et le portrait que nous en avons dressé. En suivant le parcours établi à partir de cette rédaction, les élèves devaient d'abord faire des activités (orales et écrites) dans lesquelles ils appliquaient systématiquement la notion grammaticale ou syntaxique abordée. Ils mettaient en relief, chaque fois, la ressemblance ou la différence avec leur langue maternelle. Ces exercices ont pour but de développer, chez eux, un certain automatisme de recourir à la L1. Les exercices ne doivent pas être « trop faciles ni trop difficiles » (Viau, 2004, p. 140). Ils doivent présenter un certain défi, sans les décourager.

Il faut toujours garder à l'esprit que les exercices ne suffisent pas pour maîtriser l'utilisation de ces notions. Par la suite, nous leur avons soumis des sujets de rédaction en suivant des consignes bien précises pour y transférer les notions étudiées. Parallèlement, pour certaines notions, une traduction spontanée à l'oral a suffi pour faire surgir les liens avec la L1, sans recourir à un exercice.

En choisissant des sujets qui touchent les apprenants, nous voulions motiver les élèves et les inciter à s'engager d'un point de vue affectif et cognitif. Ces sujets sont souvent en relation avec le pays d'origine et leur permettent d'expliquer quelque chose que l'enseignant ignore. Voici quelques exemples de sujets qui ont été donnés aux élèves suivis :

- Présentez une fête de votre pays d'origine que vous continuez à célébrer à Montréal.
- Décrivez votre pays d'origine et une coutume que votre famille a conservée.
- Racontez une légende ou un conte de votre pays d'origine.
- Présentez une vedette que vous appréciez et à laquelle vous vous identifiez et expliquez pourquoi.
- Présentez une personne immigrante qui représente pour vous la réussite et dites pourquoi.
- Comment vous voyez-vous dans le futur et dites comment vous comptez vous y prendre pour y arriver?
- Etc.

De tels sujets ont intéressé énormément les élèves, qu'ils soient arabophones ou hispanophones, car ils se rapportent à leur culture, ils ont alors une signification pour eux. À partir de ces productions, ils pouvaient, à leur tour, communiquer une information nouvelle au professeur.<sup>19</sup>

Une première cohorte nous a permis de nous familiariser avec la démarche et de valider les instruments de collecte de données. Le questionnaire final nous a révélé plusieurs lacunes. Comme l'élève y répondait seul, à la maison, certaines questions ont pu être interprétées de diverses façons. De plus, nous n'arrivions pas toujours à

---

<sup>19</sup> Lors de l'expérimentation avec le groupe expérimental à l'automne 2014, un élève a même voulu concrétiser une fête célébrée au Mexique lors de la fête d'Halloween au Québec en présentant, dans le bureau d'une chercheuse, un autel, à caractère familial, qu'il aurait pu mettre à la maison pour la fête des Morts en souvenir de son grand-père.

comprendre le sens des réponses données. Il nous a donc fallu reformuler les questions afin d'obtenir des résultats quantitatifs plus facilement interprétables avec le groupe expérimental de la session suivante.

Même si nous avons fait des recherches sur l'arabe et l'espagnol afin de nous préparer à mettre en place notre démarche, il n'est pas nécessaire de connaître la langue de l'élève que nous encadrons pour lui venir en aide; il suffit de lui expliquer la notion grammaticale en français et le métalangage sous-jacent, selon les besoins ou les connaissances de l'élève. Au début, nous pensions que connaître les réponses dans la langue de l'élève pouvait être utile pour l'aider; cependant, nous nous sommes rendu compte, au fil des jumelages, que ce n'était pas tellement important. Il suffisait de laisser l'élève nous expliquer les différences et les ressemblances de sa L1 avec la L2 et déduire, lui-même, en quoi ces deux langues diffèrent ou se ressemblent.

Tout comme lors des rencontres avec les consultants-allophones, l'élève s'est senti valorisé lors des jumelages, car l'enseignant montrait qu'il s'intéressait à sa langue maternelle et à différentes facettes de sa culture d'origine; de plus, les rôles étaient inversés, car c'était à son tour d'expliquer quelque chose que l'enseignant ignorait. Passant de l'idée à sa réalité, nous avons fait de nombreux apprentissages qui ont contribué à raffiner notre stratégie.

Enfin, nous avons tiré profit de l'expérimentation de l'hiver 2014 pour améliorer la méthode d'encadrement à l'automne 2014.

#### **4. La deuxième cohorte : groupe expérimental (automne 2014)**

Le travail avec cette deuxième cohorte, tout comme avec la précédente, répond au 3<sup>e</sup> objectif spécifique : *Appliquer la démarche de comparaison entre L1 et L2 tout en proposant différentes activités d'apprentissage aux deux groupes linguistiques dans un jumelage qui dure en moyenne 10 semaines, à raison d'une heure par semaine.* Seule la deuxième cohorte constitue notre groupe expérimental auquel nous nous intéresserons dans les chapitres suivants.

Pour le recrutement des élèves, nous avons procédé de la même manière que la première fois en utilisant les différents médias du cégep : petit journal hebdomadaire, téléviseur, site internet, publicité faite par les enseignants, etc. Nous avons aussi présenté la recherche lors d'une rencontre d'information à l'heure du diner. Cette fois, nous avons demandé aux élèves intéressés d'aller s'inscrire au CAF et de signifier qu'ils acceptent de faire partie de la recherche. Nous souhaitons ainsi impliquer le CAF dans le recrutement des élèves allophones et soumettre l'idée que l'aide individuelle doit passer par le CAF. Une fois la fiche d'inscription (ANNEXE 6) remplie et acceptée, un message électronique a été envoyé aux élèves pour les inviter à venir rédiger un texte dans des conditions déterminées. Les consignes qu'ils devaient respecter en 50 minutes étaient les suivantes : rédaction d'un résumé d'un film ou d'un livre d'un minimum de 250 mots, au présent de l'indicatif. Ils avaient la possibilité de consulter trois ouvrages de référence.

Ce texte corrigé a servi à recruter les élèves qui répondaient à nos critères : nous avons choisi ceux et celles qui avaient fait des erreurs liées à l'allophonie.

Au total, quarante-quatre élèves ont signifié leur intérêt pour être jumelés. De ce nombre, vingt-six l'ont été. Nous avons 20 élèves arabophones et hispanophones au

Cégep Marie-Victorin de tous les niveaux et six, au Collège de Bois-de-Boulogne de presque tous les niveaux.

Nous avons aussi modifié certaines questions du formulaire de renseignements sur l'élève (ANNEXE 7) dont le nombre d'années de scolarité dans la langue maternelle. Cet élément pourrait être analysé ultérieurement de manière à déterminer le profil des élèves allophones.

Les chercheuses ont dû insister davantage sur les liens entre les deux langues et éviter de retomber dans l'enseignement plus traditionnel; le changement de méthode n'était pas facile à opérer puisqu'il exigeait de penser autrement, de faire davantage participer l'élève. Cette nouvelle façon de procéder demande une rapidité dans la formulation des questions pertinentes et une facilité à s'adapter aux besoins de l'élève, en fonction de ses questions et de ses connaissances. L'enseignement de certaines notions pouvait exiger de revenir sur d'autres notions de base ou d'en aborder de nouvelles qui n'étaient pas prévues.

Ainsi, la première rédaction diagnostique nous a permis d'établir un parcours spécifique pour chaque élève et d'adapter l'enseignement en fonction de ses besoins.

Nous avons modifié la grille d'évaluation des rédactions (codes) (ANNEXE 8) pour qu'elle rende mieux compte des erreurs que nous avons identifiées chez les élèves que nous encadrions à l'hiver 2014. Nous avons ensuite ajouté un instrument de mesure de la maturité syntaxique axé sur l'analyse des pratiques d'écriture de l'élève dans la R1, puis dans la R2 finale (ANNEXE 9).

En plus de leur montrer le parcours que nous comptons suivre avec eux, nous avons pu aussi prendre le temps de vérifier la distinction de certains sons. Nous avons ainsi

utilisé un test phonétique<sup>20</sup> (ANNEXE 10) afin de cibler, dès le point de départ, les lacunes grammaticales ou orthographiques qui pourraient découler d'un problème de discrimination des sons. Des liens entre les langues L1 et L2 pouvaient déjà être rapidement effectués et des correctifs pouvaient être apportés. À la suite de ce test, certains élèves étaient invités à participer à un atelier phonétique sur les sons (e), (é), (è) offert à l'ensemble des élèves du Cégep Marie-Victorin.

Par ailleurs, pour le jumelage à l'automne 2014, nous avons ajouté à l'aide-mémoire les principales règles grammaticales et syntaxiques du français, qui semblent les plus problématiques aux allophones (ANNEXE 11). De plus, nous avons réduit le nombre de documents à faire remplir par l'élève puisque le temps manquait à la fin de chaque rencontre. Ainsi, il revenait à la chercheuse de rendre compte du déroulement du jumelage en notant dans un dossier les notions vues, les préparations à effectuer et les devoirs à donner. Quant à l'élève allophone, il avait en sa possession un autre dossier où se trouvait une copie de sa feuille de consentement (ANNEXE 12) ainsi que l'aide-mémoire. Au fil des rencontres, il y ajoutait les exercices qui lui étaient remis ou encore des rédactions corrigées qu'il conservait. Il devait aussi consigner dans son aide-mémoire la correction des erreurs qu'il faisait le plus souvent en expression écrite et noter l'orthographe de son lexique pour éviter certaines fautes. Parallèlement, la chercheuse devait cibler la théorie à même l'aide-mémoire. Ainsi, cet outil contenait la grammaire allophone et le lexique personnalisé. Cette manière de présenter la théorie permet de condenser les notions les plus pertinentes au même titre qu'une grammaire pour s'y référer en contexte de rédaction.

Quand nous avons commencé l'expérimentation, nous avons senti que la comparaison de la notion grammaticale ou syntaxique étudiée avec son équivalent dans la langue maternelle de l'élève exigeait du temps, en somme bien investi. Quelques élèves ne

---

<sup>20</sup> Ce test a été conçu entre les deux cohortes.

savaient pas écrire leur langue maternelle ou bien ils avaient oublié ce qu'ils avaient étudié dans leur pays d'origine; d'autres étaient très fiers de remplir l'iceberg et d'expliquer à l'enseignant la différence avec le français. Quelques-uns ont demandé l'aide de leurs parents pour comprendre certaines différences. Par la suite, nous avons appris comment intégrer cette comparaison dans l'enseignement sans ralentir le rythme de la rencontre. Demander de remplir les icebergs et de formuler les réponses en devoir était très apprécié par les élèves.

Cependant, en travaillant auprès des élèves de la deuxième cohorte, une chercheuse a présenté, par erreur, le corrigé des icebergs sur les pronoms personnels compléments à son élève. Celui-ci a eu immédiatement accès aux phrases en L1 et L2, et cela lui a paru évident qu'il pouvait tirer des constats pertinents à partir des comparaisons. Cette façon de faire illustre que l'on peut travailler la comparaison de diverses manières.

Nous avons rencontré les élèves sur une période de 9 à 11 semaines. À la fin, ils ont rédigé un texte de 250 mots où nous leur demandions, encore une fois, de résumer un film ou un livre. Le choix de s'en tenir à une consigne semblable à celle de la première rédaction permettait d'obtenir une comparaison plus valable.

Pour obtenir leurs commentaires à la fin du jumelage (ANNEXE 13), au lieu de demander à l'élève de répondre directement à un questionnaire, nous avons effectué une entrevue semi-dirigée avec chaque participant et nous avons enregistré les réponses. À la dernière rencontre, nous sommes revenues sur la rédaction finale avec l'élève afin de faire ressortir ses points forts et de lui remettre une liste de notions à consolider en lui suggérant les ressources appropriées à la session suivante (centre d'aide en français, ateliers linguistiques, etc.).

En vue d'une utilisation ultérieure, nous avons dressé une liste d'erreurs repérées dans la R2 (ANNEXE 14).

## **5. La démarche : plusieurs possibilités au service de l'unicité de l'élève**

### **La discrimination des sons : L1 et L2**

À la suite des résultats au test phonétique de la première rencontre, l'enseignant cible les principales erreurs et établit des priorités en fonction de la problématique, de sa fréquence et des lacunes qui s'y rattachent à l'écrit.

Pour les sons qui ont un impact direct à l'écrit, surtout les sons (e), (é), (è), une non-discrimination pourrait entraîner des erreurs dans les terminaisons verbales, de même que dans l'orthographe d'usage. L'enseignant peut lui-même aborder ces sons avec son élève, si les erreurs ne semblent pas trop problématiques. Les autres élèves qui avaient de grandes lacunes étaient invités à deux rencontres :

- atelier phonétique pour les sons (e), (é), (è)
- atelier sur l'utilisation de l'accent sur le « e »

Ces rencontres, d'une durée d'une heure chacune, étaient publicisées et offertes à l'ensemble des élèves du Cégep Marie-Victorin. La théorie des sons et des accents étant aussi incluse dans l'aide-mémoire, l'enseignant pouvait y référer l'élève en tout temps. D'ailleurs, comme il s'agit d'une notion complexe, le retour à l'aide-mémoire s'avère indispensable. Ainsi pour toute erreur phonétique, pour les autres sons, comme le (s) et le (z), l'aide-mémoire permettait l'ajout d'une règle ou d'une stratégie personnelle afin de corriger les erreurs liées à ces sons.

En quoi la L1 vient-elle soutenir l'apprentissage de la L2? Si un son existe dans la L1, il est alors possible de s'en servir pour le mettre en parallèle avec un même son de la L2



où les graphies peuvent être différentes. Pour un son où la L1 ne fournit aucun équivalent, il faut faire pratiquer ce son à l'oral, et donner la théorie qui viendra aider l'élève. Par exemple, pour les sons (s) et (z), il s'agit de présenter deux mots, prenons « poisson » et « poison », en jouant sur la prononciation, mais aussi en montrant que le « s » placé entre deux voyelles donne le son (z).

La discrimination des sons ne touche pas seulement les élèves nés hors Québec, ce test est aussi utile pour les élèves allophones de deuxième génération. C'est souvent lors de la correction d'un texte que l'on peut identifier ce type d'erreurs, qui peut bien souvent passer inaperçu. L'enseignant y voit une faute d'orthographe d'usage et non une erreur liée à la prononciation.

### **D'un iceberg à un autre**

Le parallèle entre la L1 et la L2 peut se faire à partir des icebergs, qui rappellent visuellement la théorie de Cummins, en utilisant des connaissances de la L1 pour établir des liens avec la L2. Chaque présentation d'une notion à partir des icebergs permet automatiquement une traduction et un « réveil » des connaissances langagières antérieures de l'élève. Les icebergs obligent en quelque sorte à établir un lien entre L1 et L2, ce qui n'est pas naturel chez un enseignant de langue maternelle. C'est donc un premier pas dans la compréhension du soutien que la L1 peut apporter dans l'apprentissage du français écrit. L'élève pourra aussi demander l'aide de ses parents ou de ses amis s'il ne connaît pas la grammaire de sa langue maternelle. Il participera ainsi à son propre apprentissage seul ou bien grâce à son entourage.

Les Figures 8 et 9 donnent les traductions de la L2 à la L1 et les déductions tirées par les élèves. Le premier schéma a été rempli par un élève arabophone; le deuxième, par un élève hispanophone.

Ainsi, l'élève arabophone a bien compris que, dans sa langue maternelle, les pronoms relatifs existent, qu'ils ne changent pas selon leur fonction dans la phrase, mais selon le genre; alors qu'en français, c'est la fonction qui est importante. De plus, il a bien saisi qu'il faut utiliser deux verbes, celui de la phrase syntaxique enchâssante et celui de la subordonnée relative.

**Présentation des pronoms relatifs**  
L'interdépendance dans les langues

Partie émergente des caractéristiques de L1

Partie émergente des caractéristiques de L2

Les pronoms relatifs

1. Avez-vous, dans votre langue maternelle, des équivalences pour tous les pronoms relatifs en français.  
*il y a des équivalences pour les pronoms relatifs en français, mais ils ne changent pas selon la fonction, ils changent selon le genre (fém, masc.)*
2. Que déduisez-vous ?  
*la place du pronom est situé après le verbe et le complément*
3. Combien de verbes y a-t-il en français ?  
*il y a deux verbes*
4. Combien de verbes utilisez-vous dans votre langue ?  
*il y a deux verbes*

Figure 8 - Interdépendance entre la langue arabe (L1) et le français (L2)

Quant à l'élève hispanophone, il a, lui aussi, compris que les temps des verbes sont identiques en espagnol et en français, mais que c'est le passé simple qu'il utilise le plus souvent dans sa langue maternelle alors qu'il vaut mieux éviter ce temps en français dans les rédactions.



1. Que déduisez-vous concernant le présent dans votre langue maternelle?

En espagnol et français est la même chose.

2. Que déduisez-vous concernant le passé composé dans votre langue maternelle?

Presque la même chose

3. Que déduisez-vous concernant l'imparfait dans votre langue maternelle ?

Il y a plusieurs temps au passé

4. Que déduisez-vous concernant le passé simple dans votre langue ?

On s'en utilise souvent

5. Quelles différences y a-t-il entre le français et votre langue maternelle.

Les différences commencent donc le passé.

Figure 9 - Interdépendance entre la langue espagnole (L1) et le français (L2)

Dans les icebergs, selon l'activité proposée, l'élève doit traduire de courts segments ou de courtes phrases dans sa langue maternelle pour pouvoir comparer ses réponses aux énoncés en français. Le but recherché n'est pas d'obtenir une traduction parfaite, ce que nous n'aurions d'ailleurs pas pu valider, mais de susciter un questionnement chez l'élève aidé. Il peut ainsi voir si des éléments de la L2 sont semblables ou différents de ceux de sa langue d'origine : mots inexistants en L1, marques grammaticales intégrées dans le verbe comme le temps, prépositions, genres différents, accords de certains mots seulement, etc. L'exercice permet à l'élève de partir d'une langue qu'il connaît afin

d'établir des comparaisons avec la L2 qui lui pose des problèmes en grammaire ou en syntaxe.

L'exercice proposé est davantage pertinent si l'enseignant ou le tuteur créent un environnement d'échange. Des suggestions sont proposées plus loin. Il est aussi souhaitable, dans cette méthode pédagogique, d'ajouter d'autres mots ou phrases à traduire si l'élève hésite à fournir une traduction des éléments présentés. Par exemple : si l'on propose le mot « tiroir » et que l'élève semble chercher le mot correspondant dans sa L1, il vaut mieux le remplacer par un autre terme tel que « boîte » ou « valise ». Le but n'est pas de le confronter en exigeant une traduction exacte, mais bien de voir la structure des notions ou éléments visés par le recours à la L1. Si l'élève se sent piégé ou évalué dans sa compétence langagière en L1, il sera alors difficile de lui faire voir la pertinence de cette démarche pédagogique.

### **Une notion grammaticale : liens entre L1/L2 pour le soutien de la langue cible**

Comment la L1 vient-elle soutenir la L2 dans cet apprentissage? Prenons l'exemple de l'emploi du déterminant, son utilisation n'est pas simple pour l'élève allophone. D'ailleurs, si on y regarde de plus près, c'est en travaillant avec lui qu'on réalise combien cette notion contient de particularités. En demandant à l'élève quelques traductions de groupes nominaux simples (déterminant + nom), l'élève va exposer le fonctionnement de cette notion dans sa langue et va directement en tirer les différences et les ressemblances. Il s'agit de faire participer l'élève en lui demandant de recourir à la L1 afin qu'il établisse des liens. Ensuite, l'élève peut passer à la théorie (voir l'aide-mémoire) pour se rendre aux exercices.

Est-ce que le parallèle entre la L1 et la L2 ne se fait qu'au début (à partir des icebergs et de la théorie prévus avant l'exercice pratique)? Le lien entre L1 et L2 peut s'effectuer à d'autres moments. Par exemple, si l'élève a commis une erreur en cours d'exercice ou

lors de la correction, l'enseignant fait toujours un retour, surtout si c'est l'élève qui s'est corrigé. Plusieurs interventions sont possibles :

- lui demander s'il a compris son erreur et lui faire expliquer son cheminement cognitif;
- pour chaque erreur, lui demander s'il peut établir un lien avec sa L1 (ressemblance ou différence);
- selon les liens faits par l'élève, revenir sur la théorie dans l'aide-mémoire;
- en tout temps, l'élève peut y consigner des annotations qui viendront l'aider à mieux comprendre chaque particularité de la L2.

Nous savons que le déterminant disparaît dans certaines expressions. Même si la traduction dans sa langue ne se fait pas mot à mot, c'est en cherchant le sens que l'élève verra que, dans la L1, il ne s'agit pas de la même signification. Par exemple, pour trouver un sens aux expressions *perdre pied* (glisser) et *perdre un pied*, l'élève n'aura pas la même traduction. Quant aux formulations particulières comme *des livres/beaucoup de livres*, l'élève pourra trouver une traduction qui lui fera comprendre l'utilisation des expressions.

### **La L1 au service du sens**

Lorsque l'élève n'arrive pas à saisir si le mot doit être pluriel ou non, le recours à la L1 peut lui faire comprendre le contexte et lui fournir la réponse. Par exemple, pour découvrir si le complément est singulier ou pluriel, comme dans les GN *beaucoup de sucre, un groupe de musiciens*, l'élève hispanophone obtiendra sa réponse immédiatement : en espagnol, à l'oral, il entendra la marque du pluriel. La L1 lui fournit l'information lorsque cet événement langagier se retrouve de façon semblable.

Parallèlement, lorsqu'un homophone est problématique, le fait de demander à l'élève de passer par la L1 vient automatiquement enlever la difficulté : dans la L1, les deux

mots ont une prononciation différente et l'élève repère plus facilement le sens. On peut aussi demander à l'élève de transcrire la traduction, dans l'aide-mémoire, à côté de l'homophone; il peut donc se rappeler qu'il a une stratégie où la L1 lui vient en aide.

### **Le texte : du concret au service de l'apprentissage**

Que ce soit lors du retour sur la rédaction 1 (au début du jumelage) ou sur un texte rédigé en devoir ou déjà évalué par un autre enseignant, toutes les erreurs commises par l'élève méritent qu'on s'y arrête. C'est à ce moment qu'il est possible de remarquer certaines erreurs qui n'étaient pas présentes lors du diagnostic initial. L'élosion, l'emploi de la majuscule, le découpage syllabique, etc., exigeront de l'enseignant de faire un bref arrêt pour demander à l'élève de consigner quelques notes dans son aide-mémoire. D'ailleurs, demander à l'élève d'écrire un texte à quelques reprises en cours de jumelage permet de voir si l'élève améliore certaines notions et ainsi de corriger le tir. On voit si le transfert a été fait. L'ajout d'une notion dans l'aide-mémoire et le surlignement d'un passage présentant la difficulté s'avèrent fort utiles.

Le retour sur le texte ou même la reformulation d'une partie du texte (en devoir ou oralement) permet de suivre la réflexion que l'élève fait à voix haute. À ce moment, le recours à la L1 fait ressortir les liens entre les deux langues en permettant d'expliquer la contamination de la L1 sur la L2. En prenant conscience qu'un certain calque syntaxique (surtout chez l'arabophone) et orthographique (surtout chez l'hispanophone) s'est opéré, l'élève réalise son erreur.

Lorsqu'on travaille à partir d'un texte de l'élève, ce sont des erreurs réelles que l'on cible et que l'on tente de corriger en impliquant la L1. Par la L1, on peut corriger les erreurs de structure ou d'orthographe, tout comme on peut présenter une nouvelle notion.

En fait, la rédaction d'un texte ou le retour sur un texte permet plusieurs possibilités. On peut demander à l'élève de reformuler quelques phrases ou de les réécrire en utilisant des jonctions particulières. On peut aussi demander à l'élève d'écrire, puis de se relire en utilisant un stylo de couleur différente. On a ainsi accès à la façon dont il fait la révision linguistique : on peut alors voir s'il a tenté de faire des corrections à partir des notions travaillées ou si c'est l'utilisation du dictionnaire seulement qui a servi. L'enseignant en apprend beaucoup sur la façon de réfléchir de l'élève. Il est aussi important de revenir sur une erreur qu'il a créée lors de sa relecture et de lui faire verbaliser ses modifications (bonnes ou mauvaises). On peut aussi lui demander de lire le texte qu'il a rédigé en devoir. À d'autres moments, l'enseignant peut lire la phrase et demander à l'élève si quelque chose pose problème. Peu importe l'activité demandée, il est toujours possible de permettre à l'élève d'établir des liens avec sa L1.

### **Une notion en amène une autre**

Certains exercices en annexe proposent l'enrichissement du vocabulaire ou une autre manière de formuler des phrases. Par exemple, lorsque l'élève travaille la notion du pronom relatif, en plus d'établir des liens avec la L1, on lui propose d'éviter la répétition. On lui suggère aussi des tournures de phrases pour ne pas utiliser le pronom relatif, préférant consciemment ou non opter pour des phrases plus courtes ou d'autres types de jonction de phrases. En plus de montrer comment arriver à choisir le bon pronom relatif, l'enseignant peut aussi lui montrer à enrichir son vocabulaire en utilisant des mots qui peuvent remplacer une subordonnée relative. Certaines notions grammaticales doivent être travaillées en parallèle, par exemple, en présentant la cohérence textuelle, on peut revoir les pronoms sujets ou compléments, les synonymes, etc. L'enseignement des modes indicatif et subjonctif permet de travailler, en même temps, les conjonctions de subordination et les phrases complexes, de revenir sur la causalité, le but, la conséquence, qui sont des universaux qu'il emploie déjà dans sa langue maternelle, mais probablement de façon différente.

### **La méthode dynamique proposée**

Dans la méthode plus traditionnelle des CAF, le tuteur passe par le métalangage grammatical pour aider l'élève à corriger ses erreurs. La méthode que nous avons utilisée remet à l'élève la tâche d'abstraction et de réflexion. Il est donc engagé dans la mise en place de la comparaison L1/L2. Même s'il n'arrive pas à nommer la classe du mot ou sa fonction, ce sont les connexions qui sont visées et qui servent à bâtir, par la suite, ses connaissances. Évidemment, la théorie apparaissant au début des feuillets d'exercices fournit les éléments du métalangage, ce que l'élève pourra utiliser après avoir fait un retour dans son bagage langagier.

### **Les liens L1/L2 : pas une traduction de texte**

Lorsque l'on demande à l'élève de traduire, il ne faut pas penser en termes de traduction de textes. Il ne s'agit pas de faire traduire de longues phrases, mais seulement l'élément abordé. C'est la raison pour laquelle les icebergs précédant la théorie et les exercices ne contiennent que de courtes phrases, demandant une traduction rapide qui vise un mot ou un groupe de mots spécifique.

Les liens avec la L1 ne sont pas nécessairement faits chaque fois à partir des icebergs. Ils peuvent se faire en tout temps, dès que l'occasion se présente. Si l'enseignant comprend l'utilité de la méthode, il sera plus attentif aux moments clés pour recourir à la L1. Tout comme il n'est pas nécessaire de faire référence à la L1 chaque fois que l'élève fait une erreur. Il faut y aller avec discernement. Étouffer l'élève avec la L1 pourrait le décourager ou l'irriter s'il n'en voit pas l'utilité. Il faut laisser germer cette méthode, laisser à l'élève le temps d'établir des liens, de prendre conscience du rôle que peut jouer la L1 sur l'apprentissage de la L2.

### **Questions à poser pour permettre les liens**

Avoir recours à la L1 peut être une stratégie déjà utilisée par l'élève et il se peut que ce soit l'élève lui-même qui verbalise les liens qu'il a faits. Sinon, il suffit de quitter le rôle



habituel de l'enseignant (donc d'enseigner) et de poser des questions afin que ce soit l'élève qui trouve les réponses. Voici quelques exemples de questions à poser qui suscitent le recours à la L1 et la réflexion sur la L2 :

- Dans ta langue maternelle, comment dis-tu cela?
- Si tu traduis dans ta langue, y a-t-il autant de mots? (Exemple : *en voie de développement*, l'élève a vu que la traduction espagnole ne lui permettait pas de joindre *en voie* en un seul mot).
- Où es-tu mêlé? Verbalise.
- Comment dis-tu *se laver* dans ta langue? Alors si tu utilises « prendre un bain », cette traduction ne permet pas de conserver la forme pronominale. As-tu un exemple d'un verbe pronominal où c'est le sujet qui fait et subit l'action, du genre « s'évanouir », « s'absenter »...
- Dans ta langue, as-tu un mot qui a le son (è)? Le déterminant « el »? Alors quand tu prononces ce son, il correspond à nos verbes à l'imparfait et au conditionnel, mais avec des terminaisons différentes... Tu n'as pas de son pour représenter le (é)? Est-ce que tu arrives à prononcer le mot « bébé »? Alors retiens ce mot (ou celui dans la L1) pour pratiquer la discrimination du son.
- Pourquoi as-tu enlevé l'accent sur ton « e »? Oui, c'est vrai. En français, le « e » ne prend pas d'accent lorsqu'il est suivi d'une consonne double.
- En français, il faut deux « s » pour obtenir le son (s) entre deux voyelles, sinon tu auras le son (z). Quel son fait le « s » dans ta langue?
- Ici, tu as deux phrases syntaxiques dans ta phrase graphique. Vois-tu un élément de jonction? Retournons à ton aide-mémoire. Quel élément pourrais-tu mettre? Y a-t-il un mot ou une ponctuation qui serait nécessaire si tu avais écrit dans ta langue maternelle?
- Peux-tu traduire la phrase « Marie ne peut pas »? Si on enlève « Marie » et « peut », il reste un seul mot? En français, la négation comprend deux particules.

- Dans ta langue, si tu mets ce mot au pluriel, y a-t-il des changements à apporter ailleurs dans la phrase? D'autres mots vont-ils varier?
- Comment as-tu fait pour choisir ce pronom et non un autre dans ta langue? Comment arrives-tu à reconnaître qu'il est approprié?

Ce chapitre donne un aperçu du travail effectué en cours d'expérimentation et montre comment nous sommes arrivées à susciter le recours à la L1. Le chapitre 5 permettra de comprendre davantage les impacts de la stratégie à la lueur des résultats obtenus.

## CHAPITRE 4 - LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le paradigme et le type de recherche. Il sera aussi question des méthodes d'échantillonnage, des étapes de collecte de données ainsi que des techniques et instruments de mesure privilégiés. Finalement, nous présenterons la manière dont nous avons analysé les données et les critères de scientificité adoptés.

### 1. Le paradigme de recherche

Notre recherche s'inscrit dans le paradigme qualitatif/interprétatif puisqu'elle cherche à comprendre le sens donné à l'expérience par tous les acteurs. Notre démarche de recherche qualitative vise à connaître la réalité des participants, mais elle tient compte aussi de nos apprentissages à titre de chercheuses. Dans ce genre d'expérimentation, « le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectif, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajk, 2004, p. 124). Ce type de recherche permet d'ailleurs une plus grande souplesse afin de s'ajuster en cours de déroulement aux objets ou aux acteurs. Nous avons choisi différentes techniques de collecte de données afin d'avoir une meilleure compréhension des résultats et de trouver des applications pratiques à partir de ceux-ci.

## **2. Le type de recherche**

Le type de recherche est la recherche-expérimentation. Nous avons tenté de mettre en place une nouvelle stratégie d'enseignement du français en incitant les participants à avoir recours à la L1 pour établir des liens avec la L2. Notre approche est donc différente de celle qui vise à combler les lacunes d'un élève francophone. L'expérimentation a été réalisée par les quatre chercheuses, trois enseignantes au Cégep Marie-Victorin et une au Collège de Bois-de-Boulogne.

## **3. L'échantillon**

L'échantillon était intentionnel puisque nous avons fait une sélection en fonction de critères linguistiques dès le point de départ. Les participants devaient donc avoir certaines caractéristiques communes. Les seuls critères qui ont permis notre sélection sont les suivants :

- être de langue maternelle arabe ou espagnole;
- avoir rempli le formulaire d'inscription au centre d'aide en français pour les élèves du Cégep Marie-Victorin et avoir répondu favorablement à une invitation pour le Collège de Bois-de-Boulogne;
- avoir rédigé le texte de 250 mots;
- avoir des difficultés en français écrit en lien avec la langue maternelle.

Pour ne pas privilégier un seul type d'allophones, nous avons accepté tous ceux qui se qualifiaient pour la recherche, quel que soit le niveau atteint dans leur programme. Au Cégep Marie-Victorin, nous avons accepté quelques élèves allophones de deuxième génération qui n'avaient pas nécessairement beaucoup de difficultés en lien avec la langue maternelle puisqu'ils représentent assez bien la réalité du cégep. Pour éviter toute discrimination et donner suite à leur demande d'aide, nous avons cru bon de les accepter afin de voir comment l'interdépendance des langues pouvait être appliquée

chez des élèves ayant une maîtrise du français plus grande que celle des élèves qui n'ont étudié qu'en partie ou pas du tout le français au primaire et au secondaire au Québec. Nous avons aussi accepté trois élèves arabophones mais de langue maternelle kabyle.

Afin de recueillir des informations sur l'élève, nous lui avons posé diverses questions dès la première rencontre (ANNEXE 7). Nous avons commencé les jumelages avec 26 élèves. Voici un portrait de notre échantillon.

**Tableau 5**  
**Répartition des élèves selon la langue, le sexe et le pays de naissance des participants**

Langue	Langue arabe	Langue espagnole
Sexe	7 filles 2 garçons	13 filles 4 garçons
Pays de naissance	Algérie 3 Maroc 4 Tunisie 1 Québec 1	Colombie 4 Cuba 1 Honduras 1 Mexique 1 Pérou 2 République dominicaine 1 Québec 7

Le nombre de filles par rapport à celui des garçons reflète la répartition des deux sexes au Cégep Marie-Victorin. Ainsi, l'échantillon de 17 filles et trois garçons est assez représentatif de la distribution observée à ce cégep où près de 75% des élèves sont des filles. Quant à la chercheuse du Collège de Bois-de-Boulogne, elle a rencontré trois garçons et trois filles.

Au moment de l'expérimentation, l'âge des participants variait de 17 ans à 48 ans. Des 18 élèves nés à l'étranger, 14 sont arrivés au Québec alors qu'ils avaient plus de 16 ans (moyenne d'âge de 27 ans lors de leur arrivée); quatre ont intégré les classes de niveau primaire à leur arrivée au Québec. De manière générale, les élèves de langue arabe ont

tous été en contact avec la langue orale française à différents niveaux bien avant leur arrivée au Québec, sauf celui qui est arrivé à l'âge de 10 ans. Chez les hispanophones nés à l'étranger, la plupart ont appris le français à leur arrivée au Québec ou ont suivi une formation de courte durée dans leur pays d'origine.

**Tableau 6**  
**Répartition des élèves selon les cours de français suivis à l'automne 2014**

Cours de français	Nombre d'élèves
601-016	3 élèves
601-013	4 élèves
601-101	11 élèves dont 3 en jumelé (601-012 intégré)
601-102	3 élèves
601-103	2 élèves
Aucun	3 élèves

Des 26 élèves participant aux jumelages de l'automne 2014, vingt-deux ont rédigé les deux textes servant à évaluer leur performance; de ce nombre, deux n'ont pas pu participer à l'entrevue finale. Les abandons en cours de jumelage sont expliqués au chapitre 5 et nous y reviendrons pour comparer certaines données et formuler quelques constats.

#### **4. Le déroulement de la recherche**

Nous avons apporté quelques modifications au matériel ainsi que dans nos instruments de mesure après avoir suivi la première cohorte. Pour les deux cohortes, le Comité d'éthique et de recherche des deux cégeps a accordé la certification nécessaire.

La publicité s'est faite dès la rentrée scolaire de l'automne 2014 par les divers médias sociaux et avec l'aide des enseignants de français ainsi que du CAF. Nous avons répondu aux demandes individuelles en plus d'avoir tenu une séance d'information. Le

groupe expérimental a été formé en septembre 2014. Nous avons suivi les élèves pendant une dizaine de semaines. Bien que l'expérimentation n'ait pas eu lieu en classe, c'est-à-dire dans le milieu naturel de l'élève, elle s'est faite dans un cadre de tutorat au même titre que si l'élève avait utilisé les ressources du CAF. Au Cégep Marie-Victorin et au Collège de Bois-de-Boulogne, nous avons choisi de rencontrer les participants dans nos bureaux individuels d'enseignants pour permettre des échanges plus confidentiels alors que l'élève était appelé à s'exprimer sur ses difficultés et à utiliser sa langue maternelle. Nous avons aussi accès plus rapidement à notre matériel didactique.

Plusieurs documents servant à la collecte de données ont été recueillis lors de la première semaine : les renseignements généraux sur le participant, la première rédaction (R1), le test phonétique. De même, vers la fin des jumelages, nous avons recueilli la rédaction finale (R2) et l'entrevue enregistrée. La codification des erreurs s'est faite à la suite de la correction de chacune des rédactions, tout comme l'évaluation de la maturité syntaxique.

Les entrevues avec le groupe témoin formé de cinq élèves se sont déroulées à la fin de novembre et au début de décembre 2014. Quant au groupe de discussion, les enseignantes-chercheuses et l'animatrice se sont rencontrées en décembre 2014 afin de partager leurs perceptions de l'expérimentation.

En janvier 2015, nous avons mis en commun les données afin d'en tirer des résultats. L'analyse et l'interprétation se sont faites en février et en mars. Le déroulement de l'expérimentation est davantage précisé dans le chapitre 3 où nous en avons décrit les diverses étapes.

## **5. Les instruments de collecte de données et leur analyse**

Dans ce type de recherche-expérimentation, on ne peut pas tenir compte uniquement des résultats quantitatifs. Le processus d'écriture étant complexe, l'élève doit mettre en place plusieurs actions pour accomplir la tâche demandée. Une dizaine d'heures d'encadrement sont insuffisantes pour observer et mesurer l'efficacité de la stratégie. Des résultats, qu'ils soient positifs ou négatifs, ne montrent pas l'impact réel de la stratégie mise en place. Nous avons donc privilégié plusieurs instruments de mesure afin d'être capables de mieux saisir le sens à donner à cette expérimentation.

Le tableau ci-dessous présente les instruments de collecte ainsi que les techniques d'analyse utilisées afin de répondre aux objectifs proposés au chapitre 2.



**Tableau 7**  
**Instruments de collecte de données et méthodes d'analyse**

<b>Objectifs spécifiques</b>	<b>Instruments de collecte de données</b>	<b>Méthodes d'analyse</b>
Évaluer la progression des apprentissages en comparant la performance initiale et finale des élèves dans une tâche de rédaction	Rédactions du début et de la fin du jumelage <ul style="list-style-type: none"> <li>• tableau des codes d'erreurs dans R1/R2</li> <li>• grille d'analyse des pratiques syntaxiques</li> </ul>	Repérage et compilation des erreurs <ul style="list-style-type: none"> <li>. nombre d'erreurs par 100 mots, selon les catégories du groupe</li> <li>. performance individuelle en pourcentage (nombre de mots par code)</li> <li>. variation de la maturité syntaxique</li> </ul>
Recueillir l'appréciation de la méthode d'apprentissage (comparaison entre L1/L2) par les élèves des deux groupes linguistiques	Entrevue semi-dirigée : questionnaire avec questions fermées oui/non et questions ouvertes	Statistiques pour les questions fermées (pourcentages)  Compilation des verbatim, regroupement des réponses, synthèse en un texte descriptif avec segments cités
Recueillir l'appréciation d'un groupe témoin, formé d'élèves ayant suivi la méthode du centre d'aide seulement et de ceux ayant suivi les deux méthodes	Entrevue semi-dirigée : questionnaire avec questions ouvertes	Regroupement des réponses qualitatives, compilation et synthèse
À la fin, évaluer la méthode d'apprentissage auprès des chercheuses jumelées aux deux groupes linguistiques	Groupe de discussion : questionnaire avec questions ouvertes	Compilation des verbatim, regroupement des réponses, synthèse en un texte descriptif avec des segments cités

## 5.1 Les rédactions

Les rédactions, produites par les élèves avant les jumelages et à la fin de ceux-ci, nous permettent d'évaluer leurs performances sur le plan quantitatif, et de répondre ainsi à notre objectif spécifique : *Évaluer la progression des apprentissages en comparant la performance initiale et finale des élèves dans une tâche d'écriture*. En choisissant des sujets identiques, soit le résumé d'un livre ou d'un film, il nous semblait plus simple de comparer les résultats. Bien que le nombre de mots puisse être différent d'un texte à l'autre, nous avons utilisé la même grille de codes (ANNEXE 8) afin d'identifier les types d'erreurs relevés. Un même mot peut contenir plusieurs codes et ceux-ci ont tous la même valeur. Nous avons aussi évalué les rédactions en termes de maturité syntaxique (ANNEXE 9). Ces deux instruments de mesure sont donc complémentaires et pourraient nous aider à mieux comprendre le changement dans le nombre d'erreurs ou dans la construction des phrases; la longueur et la complexité de la phrase pourraient expliquer aussi une diminution ou une augmentation du nombre d'erreurs.

Nous analyserons donc le nombre relatif d'erreurs pour chaque élève dans la R1 et la R2 afin de noter s'il y a une amélioration individuelle; « le nombre de mots par code » correspond au ratio « une faute aux X mots ». Le calcul<sup>21</sup> s'est fait à partir du nombre d'erreurs pour chacune des rédactions, selon le nombre de mots, afin d'obtenir un pourcentage d'amélioration.

Nous regarderons aussi l'ensemble des résultats à partir des catégories d'erreurs que nous avons préalablement identifiées. À des fins de comparaison, les données seront présentées à partir d'un dénominateur commun, soit le nombre d'erreurs par 100 mots. Ces résultats seront présentés de manière globale pour chaque catégorie de codes d'erreurs.

---

<sup>21</sup> Le calcul s'effectue selon cette formule :  $(\text{nb mots/code R2} - \text{nb mots/code R1}) \div \text{nb mots/code R1}$ .

Pour évaluer la maturité syntaxique, nous avons relevé le nombre de mots dans la rédaction du début et dans la rédaction finale, le nombre de verbes conjugués et le nombre de phrases graphiques (de la majuscule jusqu'au point). Avec ces chiffres, nous avons calculé la longueur moyenne des phrases graphiques en divisant le nombre total de mots par le nombre de phrases graphiques. Nous avons aussi calculé le nombre moyen de phrases syntaxiques dans une phrase graphique en divisant le nombre de verbes conjugués par le nombre de phrases graphiques.

De plus, nous avons relevé les éléments de jonction qui permettent d'unir des phrases syntaxiques à l'intérieur d'une phrase graphique. Il s'agit de calculer le nombre de fois où la ponctuation, les coordonnants, les subordonnants (conjonctions ou pronoms relatifs) ont été utilisés. Afin de mieux comprendre les éléments de jonction utilisés, chaque chercheuse a formulé un bilan des pratiques syntaxiques à partir des deux rédactions. À l'aide de ces résultats, nous tenterons de comprendre s'il est possible d'établir un lien entre la longueur de la phrase et sa complexité, ainsi qu'un lien entre la longueur de la phrase et le nombre d'erreurs. Dans cette partie, nous avons tenu compte des erreurs de la syntaxe du verbe, de la syntaxe de la phrase, de la cohérence textuelle et de la ponctuation. Nous avons délaissé le vocabulaire, l'orthographe d'usage et l'accord pour dégager un portrait de leur syntaxe.

Les résultats sont présentés à partir de deux graphiques où sont montrées la relation entre les variations de longueur et de complexité de la phrase ainsi que la relation entre les variations de longueur et l'amélioration du nombre d'erreurs par 100 mots.

D'autre part, chaque chercheuse avait la charge de corriger les rédactions des élèves qu'elle avait suivis, de les codifier et de dresser un portrait de la maturité syntaxique. De cette manière, à défaut d'assurer une uniformité dans la correction par les différentes chercheuses (choix des codes : problème de cohérence textuelle ou erreur temps/mode), chaque dossier relevait d'une même personne.

Afin de mieux définir ce que représente la notion de maturité syntaxique, nous présenterons un tableau des résultats individuels pour mieux cerner la situation des élèves ayant abandonné. Les résultats de ces élèves pourraient permettre une meilleure compréhension des résultats globaux.

## **5.2 Les entretiens avec les participants**

Conscientes de la difficulté de justifier une amélioration ou une détérioration sur une base quantitative, nous devons faire ressortir le point de vue de l'élève sur l'expérimentation qu'il a vécue. Les résultats chiffrés peuvent donner des informations pertinentes, mais ils ne permettent pas nécessairement de les attribuer catégoriquement à la méthode de comparaison des deux langues.

Nous avons donc misé sur les perceptions de l'élève; lui laisser la parole nous semblait essentiel. L'entretien a eu lieu vers la neuvième rencontre, avant même la rédaction finale. Nous voulions être certaines d'avoir accès à l'expérience de chacun. L'élève savait qu'une entrevue d'une dizaine de minutes serait au programme la semaine suivante, mais aucune des questions ne lui avait été soumise préalablement. Nous désirions obtenir des réponses plus spontanées, en fonction de ce dont l'élève se souviendrait ou de ce qu'il voudrait partager avec nous. L'entretien a été enregistré afin de pouvoir rédiger un verbatim rendant compte de tout ce qui a été émis par le participant. De plus, afin de rendre l'entretien plus personnalisée, nous avons privilégié la présence de la chercheuse pour qu'elle pose les questions à son élève. Ainsi elle pouvait apporter des éléments non prévus au point de départ dans le questionnaire. Les interventions de la chercheuse ont été transcrites dans le verbatim afin de bien comprendre le contexte de chaque élément de réponse du participant. L'élève se sentait aussi plus à l'aise de demander des explications s'il ne comprenait pas un terme.

Le questionnaire (ANNEXE 13) comprend six questions, ainsi que des sous-questions qui permettent de donner une description plus précise de l'expérimentation. Nous avons proposé quelques questions fermées où l'élève devait trancher entre *oui* et *non*, pour ensuite justifier sa réponse. L'analyse de ces réponses sera présentée pour chacune d'elles dans un diagramme où seront fournis en pourcentage les résultats compilés. Quant aux questions ouvertes, celles où l'élève avait toute la liberté de s'exprimer, nous avons fait des regroupements afin d'en faire une synthèse qui rend compte des points positifs et négatifs soulevés par les participants. Ces informations seront présentées à partir d'un texte descriptif où s'inséreront quelques segments de l'entrevue qui pourront être utiles aux lecteurs.

### **5.3 L'entrevue avec le groupe témoin**

Nous avons tenté de bâtir un groupe témoin pour comparer les deux démarches de tutorat en français. Nous avons soumis une note écrite dans les dossiers du centre d'aide en français du Cégep Marie-Victorin afin de rencontrer quelques élèves de langue maternelle autre que le français qui suivaient un jumelage à l'automne 2014. Comme nous étions en fin de session et que les élèves finissaient les jumelages, nous avons pu recueillir les propos de cinq élèves seulement. De ce nombre, deux élèves avaient suivi les deux jumelages, celui avec les chercheuses à l'hiver 2014 et celui du CAF. Les rencontres ont été organisées par les trois chercheuses du Cégep Marie-Victorin. Le questionnaire (ANNEXE 15) touche à peu près les mêmes sujets que ceux abordés avec les élèves du groupe expérimental. Comme un des élèves jumelés dans le cadre de la recherche à l'automne 2014 avait déjà suivi une session au CAF de son cégep la session précédente, nous ajouterons certaines réponses à la compilation lorsque ses propos permettent de comparer les deux méthodes. Même si le nombre de répondants est faible, une synthèse de ce qui est ressorti de l'entrevue sera présentée pour bien regrouper les informations fournies par les élèves.

## 5.4 Le groupe de discussion des chercheuses

Comme nous étions aussi des participantes à la recherche, nous avons pris la parole. Notre compréhension de la démarche de comparer les langues s'est bâtie en travaillant auprès des deux groupes, à l'hiver et à l'automne 2014. Notre expérience est donc une source importante d'informations, car d'autres enseignants pourront en apprendre davantage à partir de notre point de vue. Il est intéressant de noter que les quatre chercheuses représentent assez bien les enseignants de littérature des divers cégeps. Nous avons des expériences complémentaires : spécialistes en linguistique et en pédagogie, enseignantes des cours de *Renforcement en français* ou *Pratique du français*, des cours obligatoires de la formation générale en français, et responsables des centres d'aide en français. Notre propre compréhension de la démarche de comparaison entre L1/L2 s'est développée dans la pratique auprès des participants. Nous souhaitons donc partager notre appréciation en faisant ressortir les points positifs et négatifs soulignés lors de l'échange.

Une conseillère pédagogique, attitrée au projet de recherche à l'hiver 2014, a dirigé le groupe de discussion à titre d'animatrice. Un questionnaire (ANNEXE 16) avait été préalablement remis aux chercheuses. Nous voulions avoir le temps de réfléchir aux questions afin de prendre un peu de recul.

Chaque chercheuse répondait aux diverses questions lors d'un tour de table, puis les commentaires spontanés, à la suite des réponses des autres, pouvaient s'y rajouter. La rencontre a été enregistrée pour plus de fiabilité, puis retranscrite dans son ensemble pour soumettre une plus grande quantité d'informations. L'analyse des verbatim s'est faite en regroupant les réponses touchant un même aspect afin d'en tirer une synthèse. Celle-ci sera présentée dans un texte descriptif comprenant certains segments de la discussion afin de rendre accessible et explicite l'expérience des chercheuses ainsi que le savoir qu'elles ont construit à partir de l'expérimentation.

## **6. La scientificité**

Pour assurer la scientificité de la recherche qualitative, nous avons tenu compte des différents critères de rigueur propres à la recherche qualitative/interprétative.

### **6.1 L'éthique**

Nous avons soumis nos formulaires de consentement ainsi que les grandes lignes de tous les documents qui seraient utilisés pour la recherche au Comité d'éthique en recherche du Cégep Marie-Victorin. Nous avons obtenu la certification ainsi que le renouvellement l'année suivante. Quant au Collège de Bois-de-Boulogne, un comité a été convoqué afin de confirmer que l'expérimentation répondait aux exigences de la recherche en termes d'éthique.

### **6.2 La crédibilité**

Quatre chercheuses ont participé à l'expérimentation, s'engageant dans un processus de deux ans. Elles ont utilisé des documents communs et ont vécu les différentes étapes de la recherche. Chacune a pu s'exprimer afin de donner son point de vue. De même, nous avons recueilli les propos des élèves-participants. Nous avons aussi privilégié plusieurs modes de collecte de données afin d'obtenir le plus d'informations pour une technique de triangulation des méthodes et une plus grande fiabilité.

### **6.3 La transférabilité**

Nous avons fourni les caractéristiques de notre échantillon ainsi que le contexte de réalisation de l'expérimentation. Nous donnerons des descriptions très précises, autant des points positifs que négatifs du déroulement et des résultats de notre expérimentation. Nous exposerons les limites de la recherche, et nous proposerons des recommandations et des pistes de recherches ultérieures. Ainsi, d'autres enseignants ou responsables du CAF pourront juger de la pertinence d'utiliser notre démarche ou de poursuivre les recherches. Au-delà des résultats, les apprentissages qu'ont faits les chercheuses et dont elles font part donnent au lecteur un point de vue complémentaire à l'expérience que l'élève a lui-même évaluée.

### **6.4 La fiabilité**

Nous avons procédé avec une très grande transparence en présentant notre projet, de sa conception initiale (chapitre 3) jusqu'aux résultats de la recherche. Nous avons précisé, en particulier, comment notre conception s'est modifiée entre les deux cohortes et les améliorations que nous avons apportées afin de mieux comprendre le sens qui découle de l'expérimentation. Nos choix sont justifiés et permettent au lecteur de bien saisir les étapes de notre découverte en tentant une nouvelle démarche pédagogique.



## CHAPITRE 5 - LES RÉSULTATS

Ce chapitre rend compte des données recueillies à partir des divers instruments de collecte de données afin de répondre à nos objectifs spécifiques : *Évaluer la progression des apprentissages en comparant la performance initiale et finale des élèves dans une tâche de rédaction et recueillir l'appréciation de la démarche d'apprentissage auprès des divers acteurs.* Nous présentons les résultats que nous avons obtenus après les avoir analysés, sous forme de tableaux, de figures et de textes descriptifs. De plus, l'interprétation de ces résultats sera fournie à même ce chapitre pour une meilleure compréhension des constats que nous en avons tirés et des liens que nous avons pu établir. Seront présentées aussi dans ce chapitre une ébauche de regroupement des élèves allophones que nous avons suivis, leurs perceptions, celles du groupe témoin et celles des enseignantes-chercheuses.

### 1. Résultats au test phonétique

Bien que le test phonétique n'ait pas été conçu en fonction d'une analyse comparative entre le début et la fin des jumelages, il nous a semblé pertinent de dresser un tableau des difficultés liées à la phonétique. Les résultats devraient permettre une meilleure compréhension des aspects à considérer afin d'offrir le soutien approprié à ceux qui présentent ces problèmes.

Des 26 participants jumelés au départ dans le cadre de l'expérimentation de l'automne 2014, un seul élève, très récemment arrivé au Québec, n'a pas fait le test phonétique; nous jugions qu'il avait tellement de difficultés que le test aurait été démotivant.

Le Tableau 8 présente les types d’erreurs obtenus en combinant les erreurs de discrimination auditive et de prononciation des 25 élèves qui ont passé le test phonétique lors de la première rencontre. Nos pourcentages ne tiennent compte que des types d’erreurs touchant plus de deux élèves<sup>22</sup> pour un même son problématique.

**Tableau 8 : Types d’erreurs liés à la phonétique**

Types de problèmes	Pourcentage des élèves
sons (e), (é), (è)	76%
sons (s), (z)	68%
sons (eu), (e), (o)	48%
sons (u), (ou)	44%
sons (ye), (l)	36%
consonne finale (muette)	36%
voyelles nasales (in), (an), (un)	32%
sons (ye), (je)	24%
accents sur le «e» (à partir de mots dictés)	56%

Des 25 élèves, un seul n’avait aucune difficulté à discriminer les sons, que ce soit lorsqu’il les prononçait ou devait choisir le mot prononcé par la chercheuse. La seule lacune relevée portait sur les accents erronés. Cet élève est né au Québec et a fait ses études ici.

Alors que ces chiffres présentent le pourcentage d’élèves ayant éprouvé des difficultés pour un type de problème, il faut y voir une difficulté encore plus importante : 60% des participants ont plus de deux problèmes phonétiques. Sept des 25 élèves allophones ont des problèmes dans plus de cinq types d’erreurs, ce qui représente près de 30% des participants, dont deux n’ont pas terminé le jumelage.

---

<sup>22</sup> Les sons (j)/(s) et (b)/(v) ont aussi été évalués, mais ne sont pas comptabilisés, puisque moins de trois élèves éprouvaient des difficultés liées à ces sons.

Ce tableau est assez révélateur des problèmes liés à la phonétique rencontrés chez nos participants. La non-discrimination des sons (e), (é) et (è) est très importante et est sans doute responsable des fautes d'accents sur le « e », puisque 63% des élèves ayant des problèmes de discrimination ont aussi fait des fautes d'accents, et ce, dans les deux groupes linguistiques suivis. La prononciation de la lettre « e », avec ou sans accent, combinée à d'autres lettres ou non, est le principal problème identifié. Bien que cette difficulté puisse sembler nuisible à l'oral seulement, puisque c'est dans ce contexte qu'elle est perceptible, elle est aussi un obstacle important à l'écrit. Plusieurs trucs sont utiles aux élèves francophones : pour différencier l'infinitif du participe passé, on a souvent recours à la substitution. On remplace un verbe terminant par le son (é) par « mordre » ou « mordu » pour savoir s'il s'agit d'un verbe à l'infinitif ou d'un participe passé. Cette stratégie de remplacement vient supporter la graphie (graphie -er ou -é) dans le cas où le son est à la base d'une difficulté grammaticale. Certains élèves allophones peuvent difficilement profiter de cette stratégie alors qu'ils n'arrivent pas à discriminer les sons (e), (é) et (è). Cela expliquerait la raison pour laquelle certains élèves allophones écrivent des phrases sans aucun verbe sous forme conjuguée; par exemple, ils mettent un participe passé pensant utiliser un verbe conjugué : *Je marché*. L'élève pourrait avoir prononcé (jé marché) qui pourrait correspondre aussi bien à *je marchais* qu'à *j'ai marché* avec toutes les erreurs de concordance de temps que cela implique.

Plusieurs erreurs liées à la phonétique témoignent d'une connaissance insuffisante du français et seraient un indicateur de risque pour les élèves. D'ailleurs, c'est lors de la passation du test phonétique que plusieurs élèves ont réalisé avoir des difficultés. Les CAF ne peuvent résoudre les problèmes phonétiques de ces élèves à l'intérieur d'une session de jumelage. Bien sûr, ces derniers risquent d'échouer à leurs cours de français dès la première année; ce qui crée un retard considérable dans la séquence de leur programme, sans compter la difficulté qu'ils auront probablement à réussir l'ÉUF.

Il pourrait être facile de croire que revenir sur des erreurs phonétiques en classe ennuerait les élèves francophones ou ceux qui n'ont pas de difficultés phonétiques. Au contraire, ces derniers seront plus conscients du fonctionnement de leur propre langue; tous en sortiront gagnants. C'est aussi une manière de sensibiliser les meilleurs qui deviendront, peut-être plus tard, les tuteurs des CAF. Cette recherche nous a fait réaliser que la phonétique (consonnes, voyelles, sons) n'est abordée dans les classes québécoises qu'au moment de l'apprentissage des bases de l'écrit au primaire. Nous croyons que le fait de restreindre l'enseignement de la phonétique à cette étape seulement peut nuire, en particulier, à l'apprentissage de l'orthographe d'usage.

## **2. Performance des élèves à partir des rédactions R1 et R2**

La performance des élèves se mesure à l'aide des résultats obtenus aux rédactions R1 et R2. L'analyse des variations a été réalisée, tout d'abord, de manière individuelle sur la base du nombre de mots par code<sup>23</sup>, puis en établissant une moyenne générale du nombre de codes par 100 mots en fonction des catégories. Un calcul des variations en termes de maturité syntaxique a aussi été effectué.

### **2.1 L'amélioration individuelle**

Puisque la correction des rédactions R1 et R2 se faisait à partir de la grille de codes, une première façon de présenter la performance est d'utiliser le ratio « nombre de mots par code ». Cette forme de calcul permet de comparer les résultats obtenus aux deux rédactions. Il faut toutefois rappeler qu'un mot peut être associé à plus d'un code, et que tous les codes ont la même valeur : une faute d'accent ou de ponctuation a la même valeur qu'une faute de syntaxe ou de grammaire. Le Tableau 9 présente la performance de chaque élève.

---

<sup>23</sup> Dans ce chapitre, on désigne par code toute erreur et tout code d'erreur associé.

**Tableau 9 : Amélioration exprimée en « Nombre de mots/code » (R1-R2)**

Élèves <sup>24</sup>	Rédaction 1 Nombre de mots/code	Rédaction 2 Nombre de mots/code	Amélioration
8	5,74	24,36	324%
16	7,49	23,42	213%
15	5,02	12,55	150%
12	10,54	23,77	126%
22	5,34	11,21	110%
4	8,89	18,53	108%
9	7,79	15,36	97%
21	12,4	24,23	95%
5	5,94	10,52	77%
1	3,06	4,64	52%
13	7,21	10,64	48%
11	3,84	5,59	46%
2	5,53	7,91	43%
6	10,56	14,90	41%
14	9,41	12,14	29%
10	5,96	7,07	19%
19	10,36	12,05	16%
18	9,51	10,58	11%
20	8,85	9,75	10%
17	9,54	10,36	9%
3	7,0	7,48	7%
7	4,39	4,31	- 2%

Cette vue d'ensemble montre une très bonne progression des apprentissages chez les participants. Tous ont connu une amélioration, à l'exception d'un cas où la fréquence des erreurs est pratiquement restée stable en passant de 4,39 mots par code à 4,31 mots par code. Les cinq premiers résultats se retrouvent dans le groupe hispanophone; les trois élèves en bas du tableau proviennent aussi du même groupe linguistique. La meilleure progression provient d'un élève hispanophone (N° 8) arrivé au Québec en 2013. Cet élève s'est investi grandement. Au-delà des jumelages rattachés à la recherche, il a demandé des rencontres supplémentaires afin d'autocorriger des textes

---

<sup>24</sup> Ces chiffres correspondent aux numéros attribués aux élèves afin de préserver l'anonymat. Ils seront réutilisés dans les figures de la maturité syntaxique et pour expliquer certains résultats.

de cours spécifiques. De plus, il a assisté à tous les ateliers linguistiques<sup>25</sup>. À la question 20 du formulaire de « Renseignements généraux » (ANNEXE 7) rempli lors de la première rencontre, cet élève a évalué sa connaissance de l'espagnol comme « très bien ». À l'opposé, à la question « Savez-vous écrire votre langue? », l'élève hispanophone (No 7) ayant connu une infime régression a répondu négativement puisqu'il considérait qu'il commettait des fautes dans sa langue maternelle.

Peut-on assurément attribuer l'amélioration en français au degré de connaissance préalable de la langue maternelle? Il est difficile de formuler un constat catégorique même si trois des six élèves ayant le moins progressé et possiblement ayant moins tiré profit de la méthode L1/L2 ont avoué avoir une connaissance plus faible de leur langue maternelle à l'écrit, et que cinq des dix élèves ayant la meilleure progression ont qualifié leur connaissance de la L1 de très bonne. Dans les deux cas, les ratios 1 sur 2 ne permettent pas de trancher d'une façon nette. D'ailleurs, la formulation de la question 20 (ANNEXE 7) n'obligeait pas l'élève à évaluer clairement la connaissance de sa langue maternelle; pour cette raison, nous n'avons pas obtenu des réponses claires toutes les fois.

Les résultats individuels, en tenant compte de l'amélioration « nombre de mots par code », sont assez impressionnants, même s'ils ne peuvent être attribués directement à la nouvelle stratégie ou à la connaissance de la langue maternelle. D'autres facteurs peuvent entrer en ligne de compte comme le fait d'être aidé par un enseignant de français plutôt qu'un tuteur ou la pratique intensive du français durant la session.

L'évaluation de la progression du nombre d'erreurs en fonction des catégories de codes exige une analyse plus fine.

---

<sup>25</sup> Au Cégep Marie-Victorin, des « capsules linguistiques » ont été offertes à l'ensemble des élèves. Elles portaient, entre autres, sur les principales règles d'accord, la phonétique (sons e,é,è) et l'accent sur le « e ».

## 2.2 L'amélioration moyenne par catégorie d'erreurs

Dans ce qui suit, l'évaluation des apprentissages est présentée à partir d'une comparaison entre les résultats à la première rédaction et ceux à la fin du jumelage, pour un total de 22 participants, basée sur le calcul du nombre d'erreurs par 100 mots.

La Figure 10 donne le sommaire des performances des élèves selon la variation du nombre d'erreurs par 100 mots entre les rédactions R1 et R2, toutes catégories d'erreurs confondues.

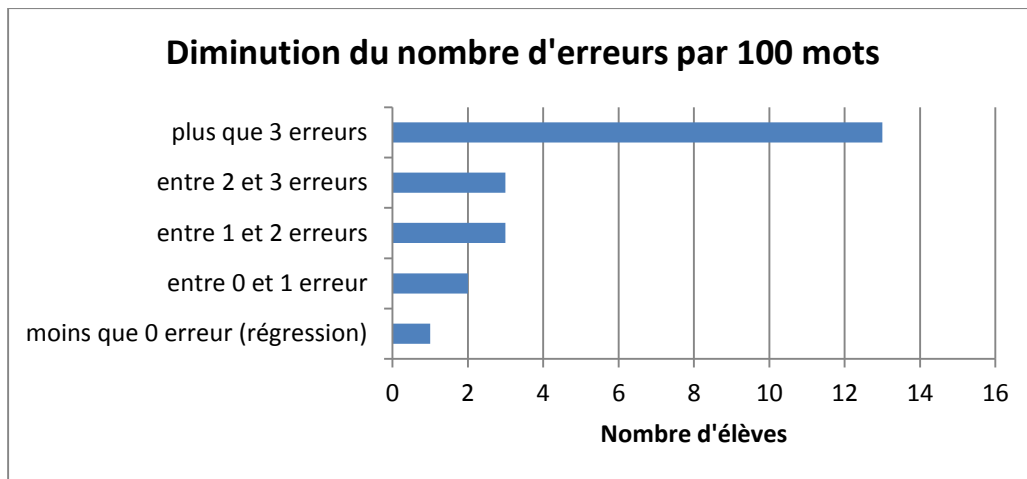


Figure 10 : Diminution du nombre d'erreurs par 100 mots toutes catégories confondues entre R1 et R2

Ainsi, la bande supérieure indique que 13 élèves sur 22, soit 59%, se sont grandement améliorés puisqu'ils ont réduit leur nombre de fautes de plus de 3 erreurs par 100 mots. Parmi les 9 élèves restants, 8 ont progressé en réduisant leur nombre de fautes aux 100 mots, tandis que le dernier a connu une légère régression avec une augmentation de 1,3 erreur par 100 mots.

Si l'on prend séparément chaque catégorie d'erreurs, en combinant toujours les résultats des élèves, aussi bien ceux qui ont progressé que ceux qui ont régressé, on obtient la prochaine figure<sup>26</sup>.

De façon générale, on observe, dans la Figure 11, une diminution moyenne du nombre d'erreurs de l'ensemble des élèves dans chacune des catégories : de légère dans le cas de la syntaxe du verbe et de la cohérence textuelle, à importante pour l'accord et la syntaxe de la phrase, et très importante pour la ponctuation, le vocabulaire et, surtout, l'orthographe.

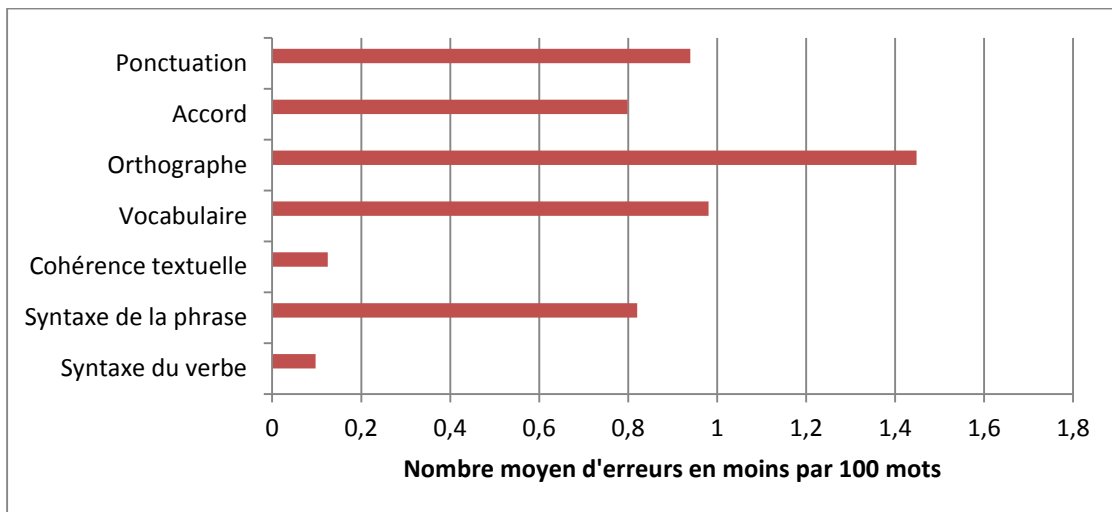


Figure 11 : Diminution moyenne du nombre d'erreurs par 100 mots, par catégorie d'erreurs

On constate en particulier que le gain le plus important a été fait en orthographe avec une diminution moyenne de 1,45 erreur aux 100 mots. Les autres gains importants concernent le vocabulaire et la ponctuation, pour lesquels les améliorations avoisinent 1 erreur par 100 mots. Les résultats de la Figure 11 peuvent sembler bien minimes par rapport aux résultats individuels des élèves. Le Tableau 10 apportera une explication à ce phénomène.

<sup>26</sup> Chaque bande représente la moyenne du nombre d'erreurs de toutes les R1 moins la moyenne du nombre d'erreurs de toutes les R2 par 100 mots. Ce type de calcul crée un aplatissement de tous les résultats.



Les deux prochaines figures montrent le détail des améliorations observées en indiquant, pour chaque catégorie d'erreurs, le pourcentage des élèves qui ont connu une régression, une faible amélioration, une amélioration moyenne et une forte amélioration. Ainsi, un élève peut se retrouver dans l'une ou l'autre des colonnes (en régression ou en amélioration) selon la catégorie d'erreurs.

La Figure 12 montre les pourcentages d'amélioration pour les catégories d'erreurs concernant la syntaxe, la cohérence textuelle et la ponctuation.

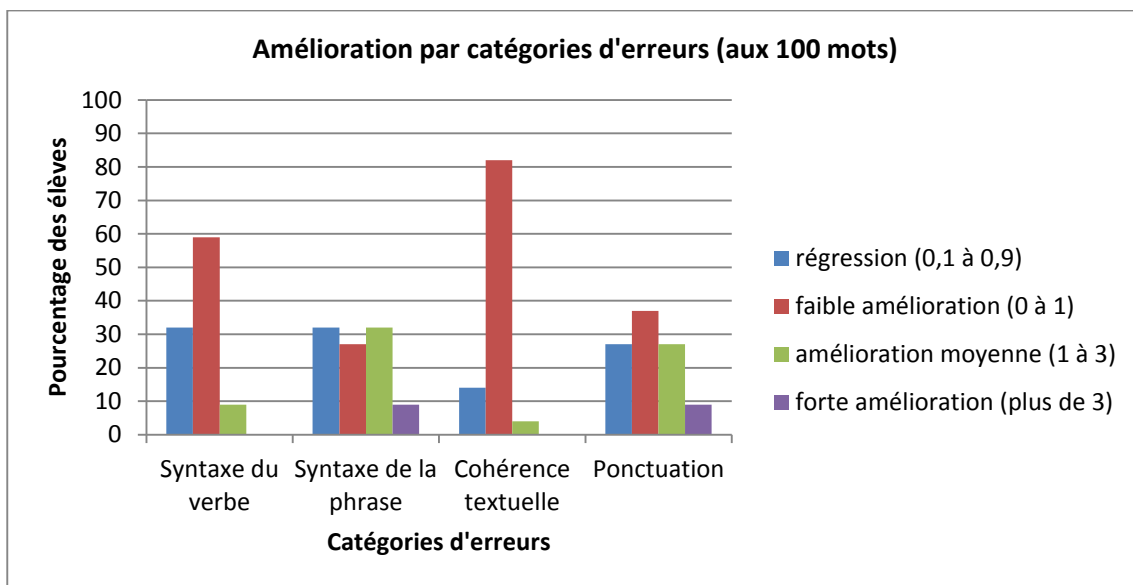


Figure 12 : Pourcentages d'amélioration pour les catégories d'erreurs rattachées à la syntaxe en général.

Pour la cohérence textuelle, il faut préciser que des codes d'erreurs liés à cet aspect ont été attribués à 10 des 22 participants. Certaines erreurs liées à la concordance des temps pouvaient être codifiées par les chercheuses dans la catégorie « syntaxe du verbe », alors que d'autres pouvaient les traiter comme des erreurs de cohérence textuelle. De même, certaines erreurs dans les pronoms de reprise pouvaient être attribuées dans la catégorie « syntaxe de la phrase ».

À la Figure 13, on peut observer que le pourcentage des élèves s'étant améliorés est plus important pour les trois catégories d'erreurs restantes.

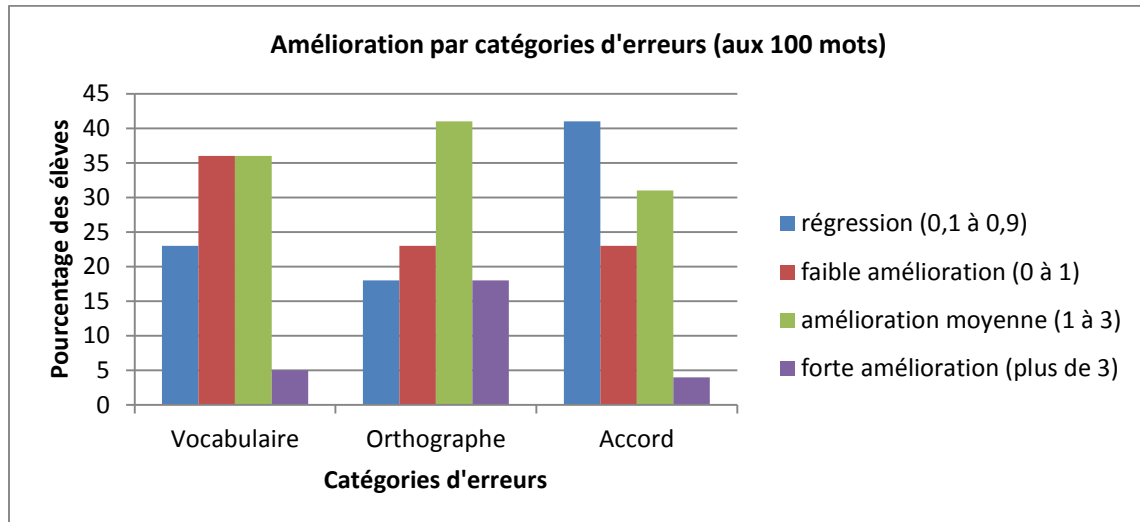


Figure 13 : Pourcentages d'amélioration pour les catégories d'erreurs V-O-A

Cette figure révèle une particularité dans la catégorie « orthographe ». L'amélioration constatée dans les trois colonnes obtient un pourcentage cumulatif de 82%, alors que nous ne travaillons pas nécessairement l'orthographe d'usage à partir des exercices. Nous pourrions attribuer ces résultats aux diverses explications liées à la phonétique et à l'orthographe d'usage au cours des rencontres. En travaillant avec les élèves allophones, il nous a fallu être beaucoup plus attentives aux erreurs attribuables à la phonétique. Dans la L1, une combinaison de lettres donne une prononciation différente de celle produite par cette même combinaison en L2. Par exemple, pour le mot « banc », l'élève allophone pourrait prononcer quatre phonèmes alors que ce mot n'en contient que deux en français. Ce travail sur la prononciation est très différent de ce qui se fait dans les CAF. Ainsi, chaque faute d'orthographe d'usage peut devenir matière à une justification orthographique qui sort de la simple consultation du dictionnaire. Nous croyons possible que le fait d'expliquer une graphie, surtout s'il y a une justification phonétique, permet un transfert dans des situations semblables.

Nous avons tenté de comprendre comment les valeurs présentées dans les Figures 11 à 13 pouvaient donner des différences aussi importantes entre les résultats aux performances individuelles en pourcentage et les résultats du groupe par catégorie. C'est en regardant de plus près chaque code, à partir de la R1 et de la R2, que nous avons réalisé que les erreurs n'étaient pas nécessairement les mêmes dans ces deux rédactions.

Nous proposons donc un tableau qui apporte un éclairage sur notre incompréhension initiale. Nous avons ciblé les codes en fonction de quatre possibilités : les erreurs relevées dans la R1 qui ont connu une amélioration, une stagnation ou une régression, et les erreurs relevées dans la R2 seulement. Nous avons pris en compte les fautes de l'ensemble des 22 participants pour chaque catégorie où une erreur avait été identifiée (R1 et/ou R2). Chaque catégorie de codes comprend entre 5 et 20 codes différents. Les totaux, au nombre de 492 paires, tiennent compte de l'ensemble des codes et non du nombre d'erreurs dans les rédactions.

Si l'on ne tient compte que du nombre de paires pour chacune des quatre possibilités, la comparaison de la performance donne le Tableau 10 suivant :

**Tableau 10 : Variation du nombre d'erreurs par paire pour chacune des catégories**

	Amélioration : Nombre de paires <sup>27</sup> où les codes d'erreurs R2 < R1	Stabilité : Nombre de paires où les codes d'erreurs R2 = R1	Régression : Nombre de paires où les codes d'erreurs R2 > R1	Nouveaux types d'erreurs dans la R2 (non relevés en R1)
Syntaxe du verbe	34	10	6	16
Syntaxe de la phrase	76	13	5	45
Cohérence textuelle	9	0	0	4
Vocabulaire	51	8	3	14
Orthographe	59	13	8	6
Accord	38	11	8	12
Ponctuation	27	8	3	5
<b>TOTAL (492)</b>	<b>294</b>	<b>63</b>	<b>33</b>	<b>102</b>
Pourcentage incluant les nouveaux codes	60%	13%	7%	20%
Pourcentage en relation avec R1 seulement	75%	16%	9%	S/O

Ce tableau montre les cheminements possibles (amélioration, stabilité, régression, nouveaux types d'erreurs) et permet de mieux voir les problèmes qui sont réglés (amélioration) lorsqu'ils ne sont plus «aplatis» par les deux dernières colonnes (régression, nouveaux types d'erreurs), amélioration qui est moins perceptible dans une moyenne globale par catégorie dans les figures 12 et 13.

<sup>27</sup> Paire : pour un même élève, le doublet formé par le nombre d'erreurs pour un même code dans les deux rédactions. Le calcul « progression/stagnation/amélioration » ne tient pas compte du nombre réel d'erreurs, mais de la variation à l'intérieur des paires. Par exemple, les paires « progression » apparaissant dans la grille de codes de tous les élèves sont additionnées, pour donner un résultat par catégorie.

En se basant sur les deux rédactions, on dénote que 75% des codes identifiés dans la R1 sont moins fréquents dans la R2; les élèves ont connu une amélioration dans la R2 puisque le nombre de fautes a diminué. Parallèlement, 16% des codes sont restés stables, le nombre de fautes étant le même. Une régression apparaît dans 9% des codes où un nombre de fautes plus élevé a été calculé dans la R2. À la dernière colonne, on voit que de nouveaux codes d'erreurs, représentant 20% du nombre total d'erreurs, ont été repérés dans la deuxième rédaction seulement; ces types d'erreurs n'apparaissent pas dans la rédaction initiale des élèves. Par exemple, pour la syntaxe du verbe, seize nouveaux types d'erreurs ont été repérés dans la R2 : c'est donc 24% d'erreurs nouvelles; pour la syntaxe de la phrase, 45 nouveaux types d'erreurs sur 139 sont identifiés dans la R2 seulement : c'est donc 32% de types d'erreurs non présents dans la R1.

Les codes d'erreurs identifiés n'étant pas tous les mêmes dans la R2 que dans la R1, cela explique notre impression de progression plus faible lorsque sont combinés les résultats des élèves ayant progressé ou régressé, et ce, en plus des codes qui se sont ajoutés en fin de session. Est-ce un changement dans la façon d'écrire? Est-ce en lien avec la maturité syntaxique qui exige des efforts pour réduire la phrase trop longue ou allonger la phrase trop courte? Nous pouvons émettre quelques hypothèses, mais tenter de répondre à ces questions dépasserait largement les objectifs de notre recherche. Par exemple, l'élève N° 2 a tenté quelques phrases interrogatives qui se sont révélées mal formulées dans la R2 (« qui peut être? », « Comment peut-il possible? »), alors qu'il n'avait pas opté pour ce type de phrase dans la R1. Également, il a tenté d'utiliser quelques expressions, de façon incorrecte (« il va faire tout le possible »). En fait, cet élève a changé sa façon d'écrire en optant pour des formulations non présentes dans la R1. Dans son cas, la maturation syntaxique a été surprenante malgré quelques maladresses. En outre, il a réussi à diminuer l'utilisation du coordonnant « et » et à mieux organiser ses idées dans la phrase. On pourrait attribuer cette « audace » à une meilleure confiance en lui-même qu'il a acquise dans l'utilisation de la L2.

Y a-t-il une différence entre les deux groupes linguistiques quant à la performance dans les deux rédactions? Même si notre échantillon est petit, soit 8 arabophones et 14 hispanophones, les résultats moyens donnent un aperçu des progrès réalisés dans chaque groupe. En moyenne, les hispanophones ont réduit de 4,83 le nombre d'erreurs par 100 mots, comparativement à une réduction de 5,88 erreurs pour les arabophones. Ces résultats tiennent compte encore de la combinaison des améliorations et des régressions de tous les élèves, dans toutes les catégories. Si l'on se fie au nombre de mots par code du Tableau 9, on obtient une amélioration de 59,8% chez les arabophones et de 82,1% chez les hispanophones. Les résultats individuels en fonction du ratio tendent à indiquer une meilleure progression chez les hispanophones. Toutefois, le calcul des moyennes « aplaties » par les améliorations ou les régressions par catégorie donnait une meilleure amélioration du côté des arabophones. Cela révèle l'importance d'utiliser plusieurs méthodes d'analyse.

### **2.3 La maturité syntaxique**

Pour analyser de façon spécifique l'impact de la méthode sur l'acquisition de la maturité syntaxique, il a été convenu de ne pas comptabiliser les erreurs de vocabulaire, d'orthographe et d'accord (V-O-A).

À partir des résultats individuels de chaque élève, les figures qui suivent montrent la variation de la structure du texte tant au niveau de la longueur des phrases graphiques que de leur complexité, ainsi que les relations qui existent entre l'amélioration au niveau du nombre d'erreurs par 100 mots et la longueur de la phrase.

Il est important de noter que le changement dans la longueur et la complexité de la phrase peut être attribuable aux recommandations données par l'enseignante à la suite de l'analyse de la première rédaction. La jonction de phrases, la surutilisation de la phrase emphatique ou de la coordination sont des notions qui ont été abordées à partir

de la rédaction initiale, mais aussi en cours de jumelage lorsque l'élève rédigeait des textes. Nous avons signifié à certains élèves la nécessité de réduire la longueur des phrases. Il est fort probable que les élèves concernés ont retenu cette consigne; d'ailleurs, celle-ci est souvent donnée par les enseignants aux élèves allophones qui ont des problèmes de syntaxe.

Les figures analysées ici sont donc des relations au second degré, c'est-à-dire des relations entre les variations observées dans les deux rédactions.

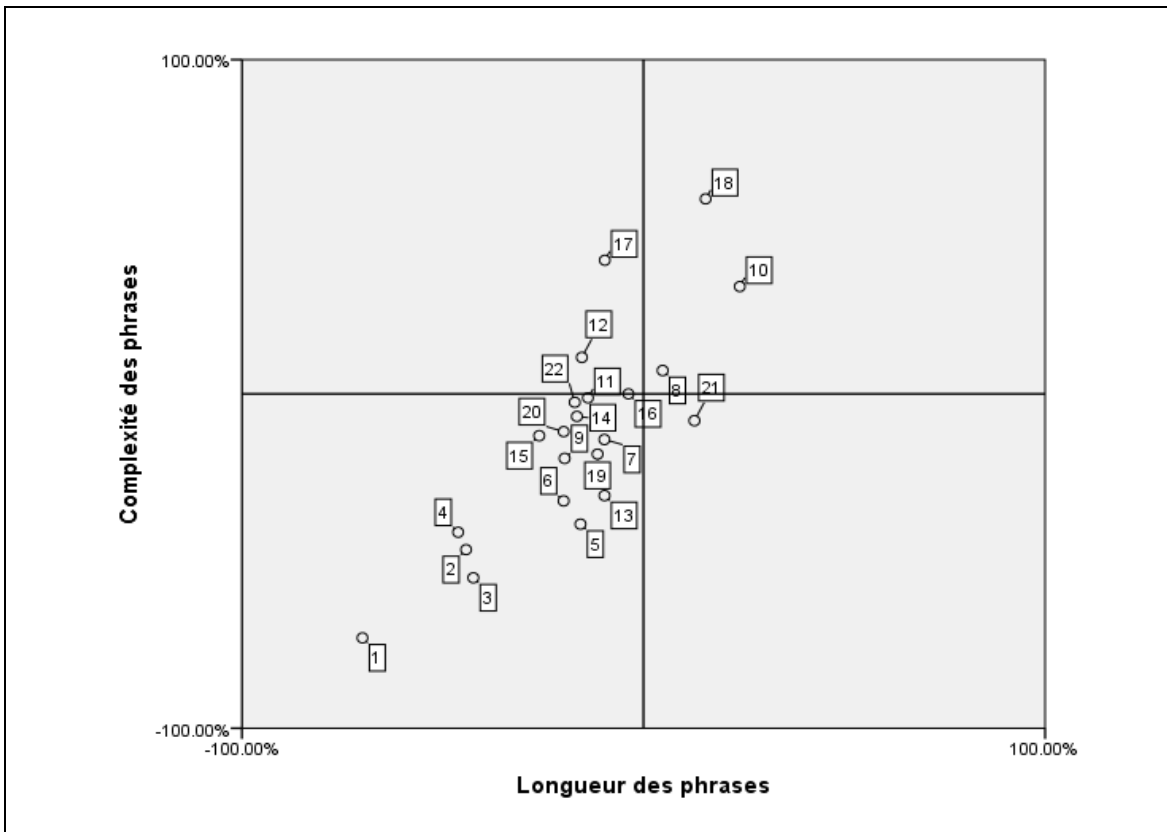


Figure 14 : Relation entre les variations de longueur et de complexité de la phrase

Ainsi, la Figure 14 indique le lien entre la variation de la longueur de la phrase graphique et la variation de sa complexité; par exemple, l'élève N° 7 utilise dans la R2 des phrases dont la longueur moyenne, exprimée en nombre de mots entre deux délimiteurs de phrase graphique, a été réduite de 10% environ et dont la complexité,

exprimée en nombre de phrases syntaxiques à l'intérieur d'une phrase graphique, a aussi été réduite de 10% environ. Ainsi, les élèves plus près du centre ont peu modifié la longueur de leurs phrases ou leur complexité.

Si on observe les élèves qui se retrouvent aux extrémités des axes, on peut dresser un portrait de leur maturation syntaxique. L'élève N° 1 a, d'une part, réduit le nombre de mots par phrase graphique, passant de 77 mots dans la R1 à 23 mots dans la R2, soit une réduction de près de 70%; d'autre part, alors qu'il avait une moyenne de 9 phrases syntaxiques par phrase graphique, il a réduit cette moyenne à 2 phrases syntaxiques lors de la rédaction finale. Dans son cas, la maturité syntaxique a connu une amélioration puisqu'elle s'approche dans la R2 de la norme<sup>28</sup> des élèves francophones de ce niveau. À l'autre extrême, si l'on prend l'élève N° 18 qui a fait ses études au Québec, alors qu'il n'avait, en moyenne, qu'une seule phrase syntaxique par phrase graphique en R1, il a doublé ce nombre en R2.

Les modifications de la longueur et de la complexité de la phrase graphique s'avèrent plus avantageuses si l'élève réussit, en plus, à réduire le nombre total d'erreurs dans sa rédaction et, par conséquent, le nombre d'erreurs aux 100 mots.

---

<sup>28</sup> Selon Brouillet et Gagnon (1998), la norme est, en moyenne, de 17,38 mots par phrase pour les élèves moyens; elle est de 22,57 mots par phrase pour les élèves francophones forts. Pour l'élève N° 1, bien que sa longueur de phrase s'approche plus de celle des élèves forts, il ne peut pas être considéré comme tel.



La Figure 15 combine la variation de la longueur moyenne de la phrase graphique et l'amélioration du nombre d'erreurs par 100 mots.

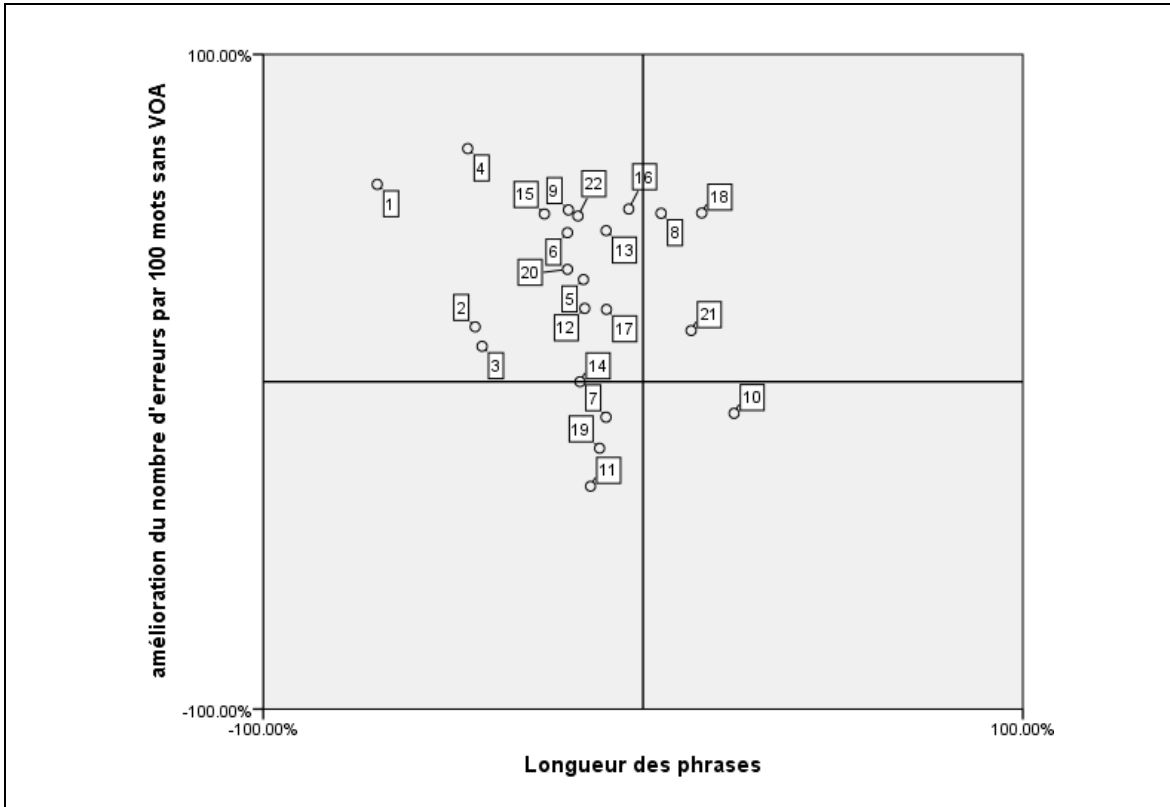


Figure 15 : Relation entre les variations de longueur de la phrase et d'amélioration du nombre d'erreurs par 100 mots sans V-O-A

La grande majorité des élèves, à savoir 15 sur 22 (quadrant supérieur gauche), a réduit le nombre d'erreurs aux 100 mots en réduisant la longueur moyenne de la phrase, contre 3 élèves (N<sup>os</sup> 11, 19 et 7) pour lesquels la réduction de 2 à 3 mots de la longueur moyenne de la phrase n'a pas eu cet effet.

D'autre part, sur 4 élèves (quadrants de droite) qui ont fait l'effort de produire des phrases en moyenne plus longues, deux (N<sup>os</sup> 18 et 8) ont vu une nette amélioration du nombre d'erreurs, de l'ordre de 50%, et un élève (N<sup>o</sup> 21) a vu une légère amélioration à ce niveau, tandis qu'un autre élève (N<sup>o</sup> 10) s'est retrouvé avec environ 10% de plus d'erreurs aux 100 mots.

Si l'on revient aux élèves N<sup>os</sup> 1, 2, 3 et 4 qui correspondaient à l'extrémité (quadrant inférieur gauche) de la Figure 14, ces quatre élèves ont réussi à diminuer leur nombre de fautes tout en ayant réduit la longueur moyenne de leurs phrases. Quant au N<sup>o</sup> 18 du quadrant supérieur droit de la Figure 14, il a aussi réduit son nombre de fautes en augmentant la longueur moyenne de ses phrases. Pour ces élèves, cette modification dans la construction de phrases a aussi permis de diminuer le nombre de fautes.

Enfin 18 des 22 élèves ont vu le nombre de mots diminuer dans leurs phrases syntaxiques entre la première et la deuxième rédactions; pourtant, nous avons observé une amélioration de la syntaxe. Pourquoi nos résultats contredisent-ils certaines recherches qui stipulent que la maturation syntaxique passe nécessairement par l'allongement des phrases graphiques?

En réfléchissant sur cet état de fait, nous arrivons à la conclusion que les phrases des élèves allophones étaient longues au début et même très longues, spécialement chez les arabophones. Cependant, elles comprenaient des structures boiteuses liées à une mauvaise utilisation des pronoms, à des subordonnées sans phrases enchâssantes, à des conjonctions de coordination en cascade, à la surjuxtaposition, à la ponctuation maladroite et à des conjonctions de subordination inappropriées. Ces nombreuses difficultés syntaxiques nous ont poussées à suggérer aux élèves allophones de raccourcir leurs phrases pour les rendre plus correctes et plus cohérentes. Ils sont donc passés ainsi par des phrases plus courtes pour arriver, nous l'espérons, plus tard, à des phrases plus élaborées et plus complexes. À ce moment, ils seront mieux familiarisés avec les stratégies de la syntaxe française. C'est le processus normal de la maturation syntaxique. Ngoy, N'Diabou et Muteba (2012), citant Gagnon et al. (1999), stipulent : « À cet effet, nous pensons que le moment de la maturité syntaxique sonne quand [...] [le] processus d'acquisition linguistique se conjugue avec celui de la syntaxe. Quand l'apprenant atteint ce stade, il commence à parler ou à écrire, comme un locuteur natif ou un francophone performant, en se servant des formes linguistiques dont il dispose »

(p. 121). Brouillet et Gagnon (1990) ont remarqué, eux aussi, au cours de leur recherche au collégial un « curieux phénomène : le nombre des unités de communication<sup>29</sup> courtes augmente à chaque session; cette évolution à rebours est étonnante » (p. 69). Ils se posent la question suivante : « Serait-elle le résultat de la surcorrection et à la suite de conseils du genre "Faites des phrases courtes!" » (*idem*, p. 69) mais correctes. Si les élèves francophones, à un certain moment de leurs études, réduisent la longueur de leurs phrases syntaxiques lorsque la tâche d'écriture devient plus complexe pour pouvoir corriger leur syntaxe, que serait-ce alors pour l'élève allophone ?

Par conséquent, nous sommes désormais forcées de considérer cette évolution à rebours comme bénéfique tendant vers une plus grande maturité syntaxique chez les élèves que nous avons suivis.

Il pourrait être souhaitable d'établir un portrait de la maturité syntaxique de l'élève allophone en relevant les éléments de jonction (la ponctuation, les coordonnants, les subordinants) afin de cibler rapidement ses lacunes en syntaxe, ce qui nuit à la transmission des idées et le pénalise dans ses cours de français. Au collégial, l'élève est censé utiliser ces éléments et les maîtriser dans l'expression écrite. Même si l'enseignant lui répète souvent de réduire la longueur de ses phrases, cette seule consigne peut s'avérer bien inutile si les éléments problématiques ne sont pas relevés. La longueur de ses phrases peut cacher un calque de la langue maternelle, mais aussi suggérer une mauvaise compréhension du rôle ou de la valeur des éléments de jonction entre les phrases syntaxiques.

Avant de conclure cette partie, nous souhaitons comprendre les difficultés qu'ont rencontrées les élèves qui n'ont pas fait la R2.

---

<sup>29</sup> Une unité de communication comprend le syntagme nominal sujet et le syntagme verbal — pouvant comporter un groupe mobile et facultatif — et le syntagme circonstanciel de phrase.

Pour comprendre leurs lacunes, nous comparons, dans le Tableau 11, leurs résultats à la R1 avec ceux des autres participants.

Tableau 11 : Résultats de la R1 seulement

Élève	A	B	C	D	Moyenne des 22 élèves à la R1 (arabophones et hispanophones)
Groupe linguistique	arabophone	hispanophone	hispanophone	hispanophone	
Présence au Québec	Arrivé en 2013	Arrivé en 2010, avec retour dans son pays	Arrivé en 2012	Né au Québec	
Nombre total de mots	372	326	326	238	
Nombre de verbes conjugués	49	47	38	29	
Nombre de phrases graphiques	1	7	9	9	
Longueur moyenne des phrases graphiques	372	46,5	36,2	26,4	23,52
Nombre moyen de phrases syntaxiques par phrase graphique	49	6,7	4,2	3,2	2,56
Nombre d'erreurs	134	85	83	58	42,68
Nombre d'erreurs sans V-O-A	69	35	47	26	17,32
Éléments de jonction					
Ponctuation	18	13	14	6	
Coordonnants	10	7	9	7	
Subordonnants (conjonctions)	5	7	3	1	
Subordonnants (pronoms relatifs)	1	10	1	2	

Si l'on se fie aux résultats obtenus chez ces élèves, à part le dernier (D) qui est un allophone de deuxième génération dont les résultats se rapprochent plus de ceux de la moyenne des élèves suivis, on remarque que les phrases graphiques sont considérablement longues et qu'elles contiennent plusieurs phrases syntaxiques. Dans ce cas, il est difficile de penser qu'une phrase longue est synonyme de compétence langagière à l'écrit chez ces élèves. Au contraire, le fait d'intégrer autant de phrases syntaxiques dans une même phrase graphique révèle la difficulté de regrouper des phrases de façon à lier les idées. Nous avons aussi remarqué que ces élèves utilisent très souvent la virgule et le coordonnant « et ».

Chez ceux-ci, comme chez plusieurs élèves allophones, on dénote aussi une utilisation fréquente du « c'est », « c'est...qui », « c'est...que », alourdissant les phrases. Il s'agit souvent de phrases emphatiques, non justifiées par un désir de mettre l'accent sur quoi que ce soit; c'est plutôt une formulation immature qui cache souvent un manque de vocabulaire ou une faiblesse dans la construction de phrases.

En ce qui concerne le nombre de codes d'erreurs dans la R1, encore une fois, les élèves ayant arrêté le jumelage en ont fait un nombre supérieur à la moyenne des autres élèves.

Avec du recul, nous pourrions attribuer l'arrêt du jumelage de l'un des élèves à l'anxiété linguistique<sup>30</sup>. Nous n'avons pas pris en considération, dans notre jumelage, cet aspect qui peut expliquer certains comportements des élèves allophones vis-à-vis l'apprentissage d'une langue seconde.

Bien que l'étude de l'anxiété langagière soit très complexe, toutes les recherches s'entendent sur le « caractère nuisible de celle-ci [...] Elle provient de plusieurs sources qui peuvent varier selon la culture ou l'individu. Elle peut engendrer des réactions et des comportements différents dépendamment de la situation » (Wilkinson, 2011, p. 79).

Néanmoins, il faut tenir compte de cette anxiété dans l'apprentissage d'une langue seconde et chercher des stratégies pour l'apaiser surtout chez les élèves adultes.

C'est le cas de certains élèves pour qui le français n'est pas la deuxième langue à leur arrivée au Québec. Dans certains pays, l'imposition d'une langue seconde peut être mal vécue, particulièrement lorsque la langue maternelle n'est pas la langue de l'État ni la langue écrite. Puisqu'elle n'est pas enseignée à l'école ni étudiée de manière formelle,

---

<sup>30</sup> « Inquiétude ou angoisse liée à l'apprentissage et à l'utilisation d'une langue seconde. » (Université de l'Alberta)

elle est reléguée au foyer et au cercle d'amis. La personne vit, dans ce cas-là, un choc de langues et de cultures dans son pays d'origine. Cette situation peut l'amener à un bilinguisme soustractif; la langue seconde enseignée est valorisée aux dépens de la langue maternelle de l'élève. C'est ce qui s'est passé aux États-Unis, où on a imposé l'anglais à tous, même à ceux qui ont une langue d'origine différente, « ce qui a donné lieu à des résultats inquiétants. Au lieu de bien maîtriser l'anglais [...] les minorités ne maîtrisaient ni leur langue maternelle, ni la langue seconde dominante, l'anglais » (Duquette, p. 2).

Certains élèves allophones présentent souvent des problèmes linguistiques importants à leur arrivée au collégial. Même si plusieurs s'expriment correctement à l'oral, il peut en être différent à l'écrit. Sans un test de français préalablement administré aux élèves issus de l'immigration, il est difficile d'effectuer un classement approprié dans le cours de français.

### **3. Une ébauche de regroupements des élèves allophones**

Nous avons remarqué que le niveau de connaissances des élèves était très varié et que plusieurs facteurs entraient en ligne compte dans leur progression : le niveau de maîtrise de la langue maternelle, les aptitudes personnelles, la motivation et la volonté de travailler et de faire les efforts nécessaires pour s'améliorer en expression écrite et orale.

À cet effet, Dalgalian (2004) remarque que

l'acquisition d'une langue, indifféremment de l'âge de l'apprenant, n'est jamais un processus exclusivement intellectuel. Cet apprentissage [...] sollicite la totalité de la personne : son affectivité, sa psychomotricité à différents niveaux (perception, phonation, automatismes morfo-syntaxiques...) et son intellect. Une langue *se vit* dans la globalité de l'individu. [...] La qualité d'un apprentissage dépend de son intensité et de sa régularité, ce qui nécessite un environnement favorable. Les motivations ne sont pas purement linguistiques. Pour cela, il faut des modèles ou des incitations du milieu familial, social, de l'environnement scolaire. (p. 59)

Les différents profils de ces élèves montrent que ceux-ci ne forment pas un groupe homogène. Par conséquent, l'enseignement du français que nous devons leur prodiguer doit s'adapter aux différents types d'élèves allophones que nous avons établis. Ces apprenants sont marqués par « des histoires prémigratoires différentes selon, par exemple, que leurs familles sont venues s'installer au Québec en tant qu'immigrants économiques ou en tant que réfugiés. Ces derniers seront susceptibles d'avoir vécu des événements traumatisants qui, au-delà des questions de maîtrise langagière, pourront affecter leur réussite scolaire et notamment leur apprentissage de la langue écrite » (Armand et al., 2011, p. 8).

Un défi se pose donc à l'enseignant : comment aider ces élèves tout en tenant compte de leur spécificité et de la grande hétérogénéité des groupes? Chantal Leclerc (1991) a remarqué comme nous que « les minorités linguistiques ne constituent pas un bloc monolithique et ne sauraient être considérées comme tel » (p. 20). Le parcours scolaire en langue maternelle de ces élèves est inégal.

De plus, au cégep, le jeune adulte n'a pas fini de construire son image et son identité. L'élève allophone le fait, lui, dans une nouvelle culture et une langue qui lui sont, à divers degrés, étrangères. Dès lors, il faut éviter de le pousser à une quelconque

dévalorisation de soi, car une mauvaise autoappréciation aurait des répercussions sur sa motivation et, par conséquent, sur sa réussite.

En plus de leur disparité linguistique, certains élèves allophones n'ont pas été forcément familiarisés avec les mêmes façons de faire et n'ont jamais étudié dans un contexte de compétences tel qu'exigé au collégial.

En tenant compte des divers facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage de la langue cible, nous avons tenté de définir des types d'allophones et de montrer l'application possible de cette nouvelle stratégie.

**Les allophones de type 1** sont nouvellement arrivés et ne maîtrisent pas assez le français écrit et oral pour suivre des cours au collégial. Ils peuvent cependant parler un peu le français, ce qui peut entraîner un mauvais classement. Ces élèves doivent suivre soit des cours au MICC, soit au tremplin DEC pour immigrants ou allophones. Ils doivent aussi atteindre, en français écrit, le niveau de ceux qui peuvent suivre des cours dans les cégeps francophones même si un encadrement au CAF est nécessaire. Dans le cas contraire, une aide de l'enseignant ou du CAF ne peut porter fruit, car celle-ci ne s'adresse pas à des élèves qui ne savent pas écrire en français ou qui n'ont pas atteint le niveau des élèves qui arrivent du secondaire.

**Les allophones de type 2** sont nés à l'étranger et ont suivi la plus grande partie de leur scolarité dans leur pays d'origine et viennent d'arriver au Québec. Leurs connaissances en français devraient leur permettre de suivre des cours au collégial, mais ils ne peuvent pas être confrontés, dès le début, à une très grande quantité de notions. La langue maternelle pourra alors être sollicitée pour faciliter l'enseignement de la langue seconde. Les exercices structuraux peuvent être d'un certain secours pour développer chez eux les automatismes nécessaires. Pour ces élèves, les problèmes liés à la phonétique sont très importants.



**Les allophones de type 3** sont nés à l'étranger, mais ils ont été peu scolarisés dans leur pays d'origine ou bien ils ont oublié ce qu'ils y ont étudié. Ils sont au Québec depuis plusieurs années et ont suivi ici des cours en français au primaire, au secondaire ou à l'éducation des adultes. Les difficultés linguistiques auxquelles ces élèves allophones seront confrontés dépendront pour une large part de leur niveau de connaissances de leur langue d'origine respective, de leur scolarisation dans leur pays d'origine et du nombre d'années de pratique du français.

Ils ne peuvent pas non plus être confrontés, au début, à une grande quantité de nouvelles notions, car ils ne pourront pas exploiter efficacement la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue seconde. Plusieurs de ces élèves n'ont pas été scolarisés dans leur langue d'origine ou l'ont été il y a longtemps; ils ne sont donc pas arrivés à l'acquisition du code écrit de leur langue maternelle ou en ont perdu le métalangage. Ils le découvriront dans la langue seconde, d'où peut-être leurs difficultés. Selon Auger (2005), qui cite Dalgalian (2000), « c'est avec sa propre langue que le bilingue construit sa seconde langue, son autre soi-même » (p. 12). Néanmoins, certains peuvent recourir à l'aide de leurs parents ou amis pour comprendre la différence avec le français, si ces derniers ont une meilleure connaissance de la L1. Ils pourront peut-être permettre de faire des liens que l'élève n'arrive pas à faire tout seul. Cela rejoint ce que Roulet (1984) a bien noté sur l'importance de la langue maternelle : « Mieux un enfant aura saisi le système, le fonctionnement et l'emploi de sa langue maternelle, plus facilement il abordera et acquerra une langue seconde » (Philippart, 2012, p. 38). Cette constatation pourrait expliquer en partie la difficulté des élèves allophones de ce type dans l'apprentissage du français.

À cela s'ajoutent le rythme lent dans l'assimilation des notions étudiées et le manque d'organisation dans le travail, ainsi que le mentionne Guasch (1997) : « L'écriture dans une langue peu maîtrisée engendre davantage de tension, de temps et d'effort,

phénomènes qui se traduisent à la fois sur le texte produit et sur la gestion des opérations de production » (p. 2).

Le profil de ces élèves correspond aussi à ce que George (2012) a présenté : « Une insuffisante maîtrise de certains aspects du système de la langue d'origine peut retentir défavorablement sur l'acquisition d'une langue seconde. [...] Un travail d'ajustement progressif se révèle nécessaire avec la participation des élèves eux-mêmes » (p. 2).

Enfin, **les allophones de type 4 ou de deuxième génération** sont nés au Québec. Ils ont suivi le même parcours que leurs pairs québécois et ils ont à peu près les mêmes problèmes que ces derniers. Cependant, leurs parents, nés à l'étranger, leur parlent dans leur langue d'origine; celle-ci influence l'expression écrite. Ils font quelques erreurs que les élèves de première génération font habituellement, mais cela reste limité.

Pour ce type d'élèves allophones, la compétence en L2 est déjà plus avancée; la correction et la réécriture des textes donnés sont nécessaires pour favoriser le transfert des notions grammaticales, syntaxiques et lexicales et atteindre la compétence désirée. Cependant, certains doivent apprendre « à s'organiser et à faire les efforts nécessaires pour progresser dans l'expression écrite » (Guasch, 1997, p. 1).

\* \* \* \*

Pour tous les types d'élèves allophones présentés, il faut que l'enseignant répète la comparaison entre L1/L2 chaque fois qu'il aborde une notion en contexte d'activités d'apprentissage ou lors d'un retour sur une rédaction pour que cette distinction puisse être assimilée. Il ne faut pas avoir peur d'utiliser le métalangage, même si l'élève ne semble pas le maîtriser, car cela développe la déduction et l'abstraction chez lui et ce sont des compétences dont il a besoin au collégial.

Ainsi, il nous a fallu faire face à cette variété de profils, nous adapter et penser à un encadrement plus personnalisé en fonction des difficultés et des particularités de chacun. Il ne faut pas cependant confondre leur niveau de maîtrise du français avec leur aptitude à la réussite scolaire.

Nous savons que la langue maternelle joue un rôle important dans la construction de l'identité d'une personne; elle n'est pas seulement un moyen de communication, « elle permet de formuler la pensée et d'exprimer la vision du monde d'un peuple. [...] Elle véhicule sa culture au sens large du terme, c'est-à-dire, l'ensemble des connaissances (historiques, littéraires, religieuses, populaires...) partagées par le plus grand nombre » (Robert, 2009, p. 2).

Cummins (1991) a bien noté que pour développer les compétences exigées à l'école, il faut que l'élève allophone ait atteint un certain seuil dans sa langue maternelle qui lui permet d'exécuter des tâches exigeantes sur le plan cognitif. Si l'élève ne l'a pas atteint, il éprouvera des difficultés cognitives dans la langue seconde, en particulier en phonétique et en expression écrite en français.

Ainsi, les apprenants allophones, quel que soit leur type, doivent apprendre à gérer leur apprentissage d'une façon de plus en plus autonome, en se familiarisant avec les diverses stratégies cognitives et en appliquant celles qui conviennent le mieux à leurs besoins personnels. L'activité de rédaction est donc très importante pour s'assurer du transfert des notions grammaticales, syntaxiques et textuelles étudiées. Dans les jumelages, nous avons ainsi privilégié, dans la mesure du possible, la rédaction touchant des centres d'intérêt des élèves que nous avons encadrés, car en donnant des sujets signifiants à leurs yeux, les élèves étaient capables d'allonger spontanément leur développement et d'appliquer plus facilement les consignes demandées. Un texte court ne nous permet pas de relever les erreurs qu'ils commettraient dans des situations de

compétence liées aux cours de français. Cependant, certains élèves, ayant vécu une situation négative dans leur pays d'origine, pourraient être affectés et ne pas vouloir développer des sujets rattachés à celui-ci.

De plus, selon Viau (2004), si l'élève poursuit une perspective future étendue, c'est-à-dire s'il se fixe des buts d'apprentissage à long terme, tels qu'écrire correctement en français pour réussir dans les cours du programme choisi au collégial par exemple, il est alors en mesure de percevoir la valeur et l'utilité de ces activités de production écrite.

En revanche, l'élève qui n'a pas de telles perspectives futures sera peu motivé; il ne recherchera que la satisfaction immédiate qu'il ne trouvera probablement pas dans l'écriture. De plus, sa mauvaise opinion de sa capacité de réussir ce genre d'activités le freinera dans son apprentissage.

Pour les quatre types d'élèves, la durée des suivis est importante pour arriver à un résultat satisfaisant dans l'expression écrite. Avec le temps, ces élèves pourront développer des capacités d'apprentissage et des habiletés mentales satisfaisantes s'ils s'intéressent à leur langue maternelle en plus de la langue seconde.

#### **4. La perception des divers acteurs**

Établir un lien direct entre la stratégie d'apprentissage expérimentée et son résultat n'est pas chose facile et nous ne pouvons arriver à une conclusion indiscutable. Laissons les chiffres de côté, aussi positifs soient-ils, pour donner la parole aux divers acteurs qui pourront, par leurs propos, en donner leur appréciation et nous fournir des pistes de réponses.

## 4.1 Les entrevues avec les participants

Vingt élèves ont participé à l'entrevue finale. Nous présentons les résultats dans l'ordre où les questions ont été posées. Nous avons inclus les sous-questions et la question plus générale dans un même diagramme pour une meilleure vue d'ensemble du sujet abordé.

De plus, lorsque cela était possible, nous avons tiré des informations à partir d'autres données telles que les résultats aux cours de français à l'automne 2014.

Les citations insérées dans les prochains paragraphes proviennent des élèves.

### Question 1. Le jumelage en général

À la première question ouverte « **Qu'avez-vous à dire de votre jumelage en général?** », les réponses étaient très spontanées et ne dirigeaient aucunement l'élève sur un aspect précis de l'expérimentation. Tous les élèves n'ont émis que des points positifs sur leur jumelage. Ainsi, ils ont trouvé que cela les avait beaucoup « aidés » puisqu'ils ont pu améliorer leur expression écrite. D'autres ont trouvé « intéressant » et même « extraordinaire » le suivi personnalisé. Il est aussi ressorti, par plusieurs, que le jumelage avait permis de travailler leurs difficultés particulières et ils ont grandement apprécié qu'on s'intéresse à leurs besoins réels. Un élève hispanophone, jumelé au Centre d'aide en français la session précédente, a trouvé que le jumelage dans le cadre du projet de recherche était « plus pointu dans [ses] difficultés à [lui] » alors que l'enseignement au CAF était plus « global, comme s'[il] étai[t] dans un autre niveau », non adapté pour lui. Certains font mention de leur plus grande facilité à formuler des phrases bien construites, à repérer leurs fautes et à « comprendre certaines nuances » du français. Deux personnes ont parlé des liens faits avec la langue maternelle qui leur ont donné des moyens supplémentaires pour améliorer le français. Somme toute, les participants ont tous apprécié le jumelage. Un élève arabophone a mentionné qu'il était

« désespéré », prêt à « payer pour avoir des cours particuliers »; il a été très satisfait que ses problèmes soient connus, « plus cernés », dont « les accents et les accords ». Pour lui, l'enseignement a été bénéfique puisqu'il répondait à ses besoins. Les élèves allophones ont ainsi accompli des apprentissages tant dans les notions qu'ils ne connaissaient pas que dans celles qu'ils avaient déjà apprises en partie.

## Question 2. La méthode de comparaison des deux langues

À la question « **Comparer votre langue maternelle au français vous a-t-il aidé à mieux comprendre les notions grammaticales (accords ou grammaire de la phrase) en français écrit?** », les élèves ont répondu à 90% que cela les avait aidés. La Figure 16 résume ces réponses.

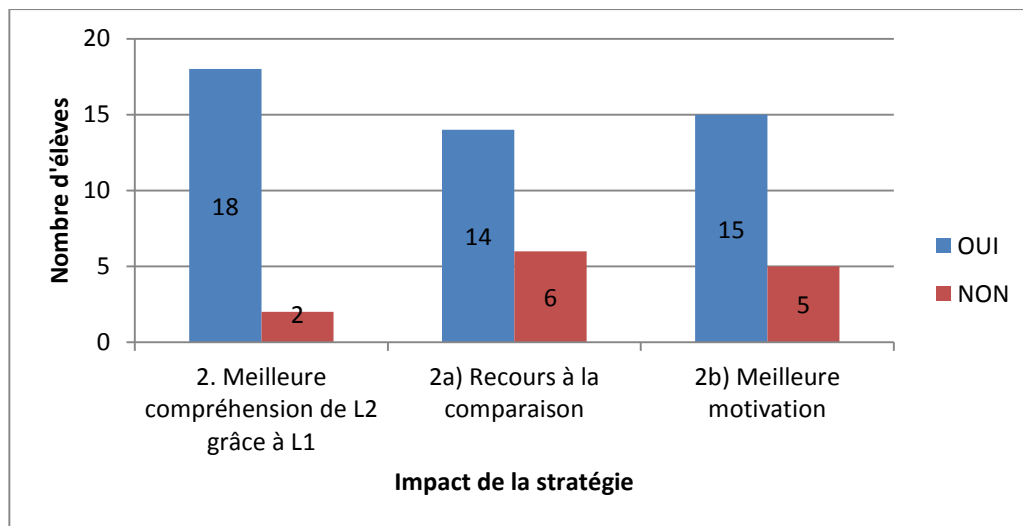


Figure 16 : Impact de la comparaison entre L1 et L2

Les élèves saisissent mieux la structure du texte et comprennent davantage ce que sont la cohérence et la fluidité textuelle. Les réponses obtenues chez les hispanophones montrent qu'ils ont relevé plusieurs points communs avec leur langue et cela leur a permis de mieux comprendre l'orthographe d'usage et surtout les accords. Certains ont relevé que la prononciation systématique des lettres en espagnol permettait d'entendre le pluriel; un élève a trouvé l'utilité de cette comparaison dans les accords comme

« hyper révélateur », que le recours à l'espagnol peut l'aider en français. Les arabophones se sont exprimés surtout sur la syntaxe et la concordance des temps, comprenant les différences importantes entre les deux langues. Deux personnes ont répondu négativement : l'un trouve difficile de penser à sa langue maternelle alors qu'on lui a toujours dit de l'oublier pour apprendre de nouvelles langues et l'autre considère que la traduction ne l'aide pas vu le manque de similitudes entre les deux langues.

À la sous-question, quant à savoir si l'élève a recours à cette comparaison L1/L2 lorsqu'il écrit, 70% des élèves disent l'utiliser. Ils en voient l'utilité puisqu'ils reconnaissent maintenant les liens entre les structures de la phrase dans les deux langues, ce qui leur permet de se corriger plus facilement. Ceux qui y ont vu un avantage semblent utiliser la méthode par eux-mêmes. Certains ont relevé qu'ils saisissent maintenant en quoi leur langue maternelle peut leur rendre service. Un élève dit que le retour à sa langue lui permet de comprendre des termes plus techniques, comme en sociologie, qu'il ne saisit pas en français. Un autre précise qu'il formulait directement ses phrases, « mais en français, ça ne se disait pas »; maintenant il pense en espagnol, puis il sait comment ajuster sa phrase en français. Ceux qui ont répondu négativement disent ne pas avoir eu la chance de mettre en pratique la stratégie et le faire peut-être inconsciemment, ou afin d'éviter de se mélanger davantage. Un élève ayant répondu que la méthode ne l'aidait pas dit pourtant y recourir.

**Quant à la motivation dans les études collégiales**, 75% des élèves ont répondu en disant éprouver une plus grande motivation grâce à la méthode expérimentée. Un élève avance que la méthode soutient l'apprentissage « parce que ce n'est plus une excuse pour ne pas réussir les choses ». Un autre élève porte plus attention maintenant à son écriture, alors qu'il se disait auparavant : « Ça me tente pas »; le fait de mieux comprendre le français lui fait dire qu'il « aime ça ». Un autre élève dénote qu'il « veu[t] apprendre plus » : « Je connais mieux la structure de la langue française, je suis

plus engagé [...] plus motivé à continuer. Je sens une amélioration, donc c'est sûr que ça m'aide moralement. » Un autre va dans le même sens : « Ça m'a remonté le moral, ça m'a réjoui ». Quatre des cinq personnes ayant répondu négativement ont échoué à leur cours de français à l'automne 2014, l'autre n'avait pas encore commencé de cours de français au cégep; ils ont précisé que la méthode n'influçait pas leur motivation.

Au final, trois élèves disent mieux comprendre les notions grammaticales en comparant les langues, mais n'utilisent pas cette démarche seuls et ne voient aucune différence dans leur motivation scolaire. Un élève qui avait répondu que la comparaison ne l'aidait pas à mieux saisir les notions grammaticales dit qu'il utilise quand même cette comparaison. Onze des 20 élèves ont répondu positivement aux trois questions.

Par la question 2c, nous cherchions à comprendre à quel moment un élève pouvait avoir cessé de recourir à la langue maternelle. Quatre élèves n'ont plus recours à leur langue maternelle : deux ont cessé de passer par l'espagnol après avoir fréquenté les classes d'accueil au Québec alors qu'on leur a montré à ne penser qu'en français et les deux autres se disent mélangés, car ils ne réussissent pas leur cours de français au cégep. Un élève qui y avait recours réalise que, à la suite des rencontres, il sait comment il doit le faire. Un autre a changé sa perception à la fin des jumelages et croit désormais que le recours à la langue maternelle peut lui servir.

### **Question 3 : la perception de soi**

La question « **Vous considérez-vous allophone?** » a dû être expliquée à plusieurs élèves. Certains répondaient *oui* ou *non*, puis ils demandaient une explication. Grâce au verbatim, nous remarquons que l'explication de la chercheuse pouvait être plus ou moins élaborée selon la compréhension de l'élève.

Il aurait fallu mettre plusieurs choix tels « allophone », « francophone », « arabophone » et « hispanophone ». Les réponses ne sont donc pas fiables dans la mesure où les



participants n'ont pas tous reçu l'information en fonction de réponses autres que « allophone » ou non. Toutefois, chez l'ensemble des élèves, il y a eu une certaine hésitation. Les réponses sont cependant intéressantes si l'on considère que certains ont tenté de nuancer leur choix. Six élèves se considèrent allophones et francophones, dont deux s'attribuent le titre d'allophones lorsqu'ils parlent l'arabe à la maison, et celui de francophones quand ils sont avec des amis. Un élève se dit immigrant, donc il sera toujours un allophone, mais comme il est « déjà intégré à la société québécoise », le titre de Québécois francophone lui convient aussi. Un participant né au Québec se dit hispanophone puisque « c'est [sa] base ». Un autre aime être francophone, mais il s'identifie à l'espagnol. En fait, les réponses ne permettent pas d'établir de constat, sauf le questionnement que cela a suscité chez les élèves.

#### Question 4 : Attitude et sentiments (L1 et L2)

Comme le montre la Figure 17, 90% des élèves répondent de manière affirmative à la question « Êtes-vous fier de recourir à votre langue maternelle? ».

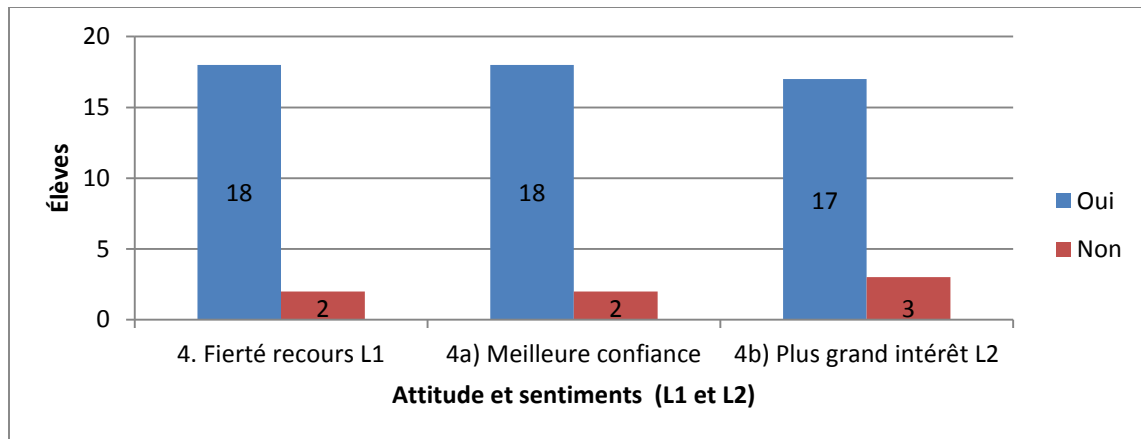


Figure 17 : Attitude et sentiments (L1 et L2)

À part deux élèves, dont un qui se dit indifférent à son appartenance linguistique, tous conviennent qu'il y a un sentiment agréable à parler une autre langue et un « plaisir de recourir » à la L1. Certains ont abordé l'idée qu'ils ont la chance d'avoir une culture différente. Plusieurs ont aussi parlé des similitudes entre l'espagnol et le français, d'autres ont reconnu qu'ils avaient une très grande maîtrise de leur langue maternelle d'où leur fierté. Certains voient maintenant leur langue maternelle comme un avantage et une aide pour améliorer leur français écrit. Ils comprennent mieux les liens qu'ils peuvent faire. Un élève a changé sa perception quant à l'utilité de sa langue maternelle : « On nous dit que ça sert à rien, mais maintenant, j'ai réalisé que ça peut m'aider à corriger certaines erreurs en français. » Un autre y voit « un avantage, parce que ça [lui] permet de faire un parallèle et pas seulement oublier ou exclure la langue maternelle, c'est quand même un acquis qu'[il] a en ayant une autre langue ». Ce participant voyait positivement le fait que l'on s'intéresse à sa langue maternelle : « Il y a une ressemblance entre les deux langues (espagnol et français) pourquoi discriminer au lieu de chercher la manière de faciliter l'apprentissage de l'étudiant et c'est ça que

vous faites ». La langue maternelle n'est pas exclue de l'apprentissage du français : c'est un « support pour apprendre autrement ».

Deux élèves relèvent que leur langue est riche, dont un arabophone qui voit du positif dans la comparaison des deux langues : «Lorsqu'on trouve des choses pareilles, je me dis combien elle est riche la langue d'origine. Il y a de grandes différences, mais quand même la langue reste la langue. Il y a des choses de base qui sont très semblables ».

Pour ce qui est de la **confiance**, elle semble avoir augmenté chez 18 des 20 élèves. L'amélioration du français est à leur portée puisque la nouvelle méthode permet de trouver des solutions. Chez un élève, c'est « son rêve de devenir médecin [qui] devient plus une réalité ». C'est surtout le fait de pouvoir corriger plus facilement leurs erreurs et surtout de les comprendre qui semble avoir eu un impact sur les élèves. Un élève dit se sentir « compris », alors qu'on lui disait toujours : « T'as un problème » sans jamais l'aider à le régler. Un autre avoue qu'il n'a « pas peur », étant maintenant plus en mesure de « trouver une solution pour arriver à comprendre ». Les deux réponses négatives viennent d'un élève qui n'a pas amélioré sa confiance en lui-même, bien qu'il comprenne mieux ses erreurs; l'autre élève a répondu « non » sans le justifier.

Quant à savoir **si la méthode de comparer les langues a suscité un plus grand intérêt pour le français**, dix-sept élèves perçoivent plus positivement le français. Dans l'ensemble, ils voient le français sous un angle différent. La méthode leur a fait réaliser qu'ils peuvent s'améliorer en français. Le fait de croire qu'ils pourront réussir leurs cours les incite à apprécier davantage le français; un autre élève pense déjà à la prochaine session, à ce qu'il fera dans son cours de français (il a obtenu 90% au cours 601-016). Le fait de pouvoir s'aider « d'une nouvelle façon » et de savoir « comment se corriger » permet d'apprécier davantage le français. Un élève, qui comptait retourner dans son pays devant ses difficultés à apprendre le français, sait maintenant qu'il « peut [s']améliorer et étudier en français ». Un autre élève, qui considérait le français

comme étant « assez désagréable » alors qu’il était au secondaire, trouve ses progrès encourageants. Dans les réponses négatives, un élève trouve le français « plate », puisque c’est compliqué, même s’il lit énormément de livres en français. L’autre reconnaît l’utilité de la méthode, mais n’a aucun intérêt pour le français. Le dernier préfère les mathématiques. Deux de ces trois élèves ont échoué à leur cours de français à l’automne 2014.

Finalement, quatre élèves sur 20 ont répondu « non » à l’une des trois questions; un seul élève a répondu négativement aux trois questions. Cependant ce dernier utilise la comparaison des langues pour mieux comprendre ses erreurs, mais aucun sentiment positif n’en ressort.

### Question 5 : Sentiments d’efficacité en L2

Si les trois premières questions de cette section font l’unanimité parmi les élèves, la quatrième n’est pas loin avec 85% de réponses affirmatives, comme le montre la Figure 18.

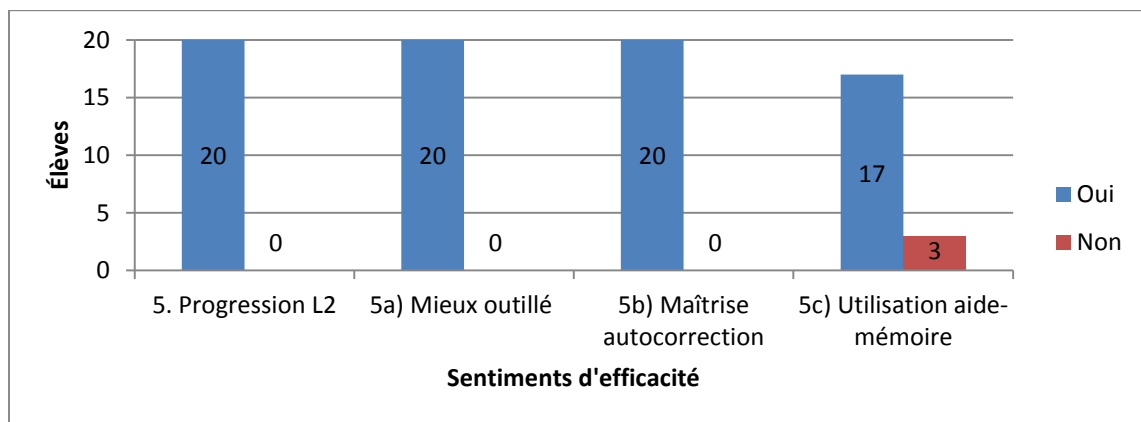


Figure 18 : Sentiments d’efficacité en L2

Cent pour cent des participants estiment avoir progressé en français. Certains vont même jusqu’à quantifier leur progression : l’un a réduit son nombre de fautes de moitié, l’autre dit s’être amélioré, même si ce n’est pas à 100%, l’un est passé de 2/20 à

9/20 dans une rédaction, un autre de 0/10 à 5/10. Un autre participant dit que, même s'il « fait des petits pas », il a progressé et est conscient qu'il lui reste encore du travail à faire. Un autre s'exprime sur son progrès en écriture : « Je suis plus rapide à former mes idées dans ma tête plus facilement en français, je suis capable de trouver mes erreurs plus rapidement et... je me sens plus à l'aise ». D'autres disent mieux comprendre les règles et les accords, avoir développé certains « automatismes » surtout pour les homophones, et être en mesure de mieux repérer les fautes, de comprendre les erreurs, de savoir les corriger, etc. L'amélioration en autocorrection est maintenant possible : « Avant je faisais juste regarder ma feuille, pis je trouvais pas mes erreurs ». Le sentiment de progression est positif : « Quand c'est pas la langue maternelle, on a toujours peur d'écrire, mais ça permet de diminuer la crainte » quand on sait qu'on s'améliore. En fait, l'amélioration soulevée concerne aussi bien une plus grande facilité à écrire qu'à se corriger.

De même, à savoir **s'ils se sentent mieux outillés pour réussir leurs cours de français et les autres cours**, l'ensemble des élèves confirment être sur la bonne voie. Un élève est conscient de ses apprentissages : « Présentement, je me sens plus fort » ou « je fais de meilleures phrases ». Ils ont appris à corriger plusieurs de leurs erreurs, en ayant recours aux documents utilisés lors du jumelage ou encore à la méthode de comparer les langues. Certains ajoutent qu'il leur faudra toutefois persévérer et fournir des efforts afin de s'améliorer davantage : il faut « aller chercher de l'aide encore » et aussi être « persévérant ». Un élève comprend les règles de L2, mais est conscient qu'il fait encore des erreurs à cause de quelques oublis.

À la question « **Avez-vous l'impression que vous maîtrisez mieux l'autocorrection?** », le résultat positif est de 100%. Tous conviennent qu'ils sont meilleurs pour repérer leurs erreurs et les corriger. Bien qu'il reste du travail à faire pour développer cette compétence, ils ont l'impression de mieux savoir quoi faire avec leur rédaction. Le concept de rapidité à trouver les erreurs a été énoncé par plusieurs. Certains sont plus

conscients des fautes « récurrentes » et peuvent s'appliquer à les corriger. D'autres utilisent des trucs. Un élève dit reconnaître « exactement » à quel moment il fait une faute et la corrige immédiatement; autrement dit, il n'attend plus la relecture pour corriger ses erreurs. Certains soulignent qu'ils doivent s'investir davantage afin de régler des problèmes liés à la structure de la phrase.

Finalement, **l'aide-mémoire** est utilisé par 17 des 20 élèves. La question ne précisait pas à quel moment, mais plusieurs élèves ont soulevé qu'ils n'ont pas demandé à leur enseignant s'ils pouvaient l'utiliser. D'autres doivent utiliser les ouvrages de référence autorisés par l'enseignant. Plusieurs ont toutefois spécifié qu'ils vont l'utiliser davantage; un élève souhaite pouvoir « l'utiliser pour faire le texte qu'on doit faire » à la fin de la session. Un élève propose de « le rendre plus pointu, plus personnalisé ». Parmi ceux qui ont répondu négativement, un participant justifie qu'il utilise un document simplifié remis en cours de jumelage (feuille recto verso où se trouvent les principales règles); un autre dit qu'il l'utilisera quand il ne sera plus jumelé.

### **Question 6 : Méthode**

Tout comme la question 3, la question « **Cette méthode de comparer les langues est-elle plus utile à quelqu'un qui connaît sa langue maternelle à l'oral, à l'oral et à l'écrit, ou qui maîtrise la grammaire de sa langue?** » a donné lieu à différentes réponses dont certaines étaient plus hésitantes que d'autres. Il faut dire que la question comportait plusieurs éléments. Quelques élèves considèrent qu'il faut bien connaître la langue maternelle pour appliquer efficacement la méthode. Chez les arabophones, plusieurs ont précisé qu'une connaissance de l'arabe classique est nécessaire. C'est avec ce groupe qu'on percevait le plus d'hésitations à répondre. Chez les hispanophones, les avis diffèrent. Comme l'oral ressemble beaucoup à l'écrit puisque tout se prononce, certains disent qu'une connaissance à l'oral suffit, d'autres pensent qu'une connaissance de l'écrit est souhaitable. Un élève croit qu'il peut y avoir des risques

d'erreurs dans les deux langues si quelqu'un ne maîtrise pas sa langue maternelle; un autre pense que la méthode est plus profitable à quelqu'un qui n'est pas né au Québec.

\* \* \* \*

De manière générale, à partir des résultats illustrés par les figures 9 à 17 ou des réponses d'élèves, nous pouvons conclure que la stratégie d'apprentissage a eu un effet positif. Si nous considérons que 90% des participants ont une meilleure compréhension de la L2 lorsqu'ils ont recours à leur langue maternelle, c'est qu'ils y ont vu des liens, ressemblances ou différences, qui leur permettent d'être plus conscients lorsqu'ils écrivent ou corrigent leurs textes. Évidemment, un jumelage de plus d'une session serait souhaitable afin que le transfert s'effectue encore mieux.

Sans affirmer avec certitude que la méthode qui leur a été proposée est garante des apprentissages réalisés, les données permettent de croire que les élèves ont aimé que les chercheuses s'intéressent à la connaissance d'une langue autre que le français. Le sentiment de fierté que procure le recours à la L1 est peut-être l'élément qui permettra de voir leur langue maternelle comme un atout dont ils peuvent se servir. Une chose est sûre : à l'unanimité, les participants croient avoir fait des progrès en français. Les résultats le prouvent pour la très grande majorité. Il ne faut pas oublier qu'un changement dans la maturité syntaxique peut avoir occasionné des erreurs différentes puisque les nouveaux comportements langagiers doivent être perfectionnés. Il faut aussi rappeler que tous les élèves ont l'impression de mieux maîtriser l'autocorrection, étant plus conscients de leurs erreurs et de la manière dont ils peuvent les corriger.

Sur le plan de la perception, les résultats au questionnaire final nous permettent de dire que la stratégie d'apprentissage expérimentée donne de bons résultats et qu'elle est complémentaire à l'enseignement traditionnel qui se fait aux CAF.

## 4.2 Les entrevues avec le groupe témoin

Pour comparer le groupe d'allophones qui a été jumelé avec nous à un échantillon qui a suivi le jumelage au CAF, un questionnaire a été soumis à quelques élèves du CAF du Cégep Marie-Victorin pour évaluer l'impact de l'encadrement traditionnel sur leurs progrès et recueillir leurs commentaires. Nous nous sommes particulièrement intéressées à ceux qui avaient suivi la méthode de comparaison entre L1/L2 à l'hiver 2014.

À la question qui se rapporte au jumelage en général au CAF, les élèves ont souligné son efficacité, car ils pouvaient poser librement leurs questions aux tuteurs. Cependant, un élève a remarqué qu'il lui a fallu trois sessions de jumelage pour aborder les problèmes reliés à la syntaxe et particulièrement à l'emploi des prépositions.

Certains élèves qui ont suivi les deux méthodes reconnaissent que la nouvelle démarche pédagogique complète celle du centre d'aide. L'élève aura une nouvelle stratégie d'apprentissage qu'il ajoute à celle du CAF. Ils ont relevé qu'ils utilisent cette démarche, surtout dans l'autocorrection de leurs textes, dans la construction des phrases simples et complexes, dans la conjugaison, dans l'utilisation des pronoms, des accents et, particulièrement, dans l'aspect phonétique. Comme la syntaxe n'est pas abordée systématiquement au centre d'aide, certains élèves allophones peuvent ressentir ce manque.

Les élèves au CAF ont affirmé être plus motivés grâce à leurs apprentissages en français.

Qu'ils soient au CAF ou qu'ils aient suivi la nouvelle méthode d'apprentissage, les élèves parlent de leur progrès en français écrit. Cependant, un élève a relevé l'utilité



des deux méthodes puisqu'il continue à consulter les documents qu'il a reçus dans les deux jumelages. Les méthodes semblent complémentaires. Les élèves, en général, se sentent ainsi mieux outillés pour réussir l'épreuve ministérielle.

Lorsqu'on leur a demandé si les élèves allophones devaient continuer de travailler avec la nouvelle méthode ou se contenter du centre d'aide, les élèves ont reconnu les avantages de donner les deux méthodes de jumelage, car elles sont aussi importantes l'une que l'autre. Pour les arabophones et les hispanophones, il faut aussi continuer à travailler l'aspect phonétique qu'ils jugent essentiel pour eux.

Pour les élèves allophones jumelés avec les enseignantes-chercheuses ou au CAF, la motivation joue un rôle important, car elle est à la base de tout apprentissage. Elle peut être activée par l'engagement cognitif de l'élève. Selon Viau (2000), celui-ci est motivé

à accomplir une activité si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif. C'est ce qui se passe lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon l'information présentée, à formuler des propositions, etc. Si, par exemple, les exercices demandés à l'élève consistent seulement à appliquer de façon mécanique une procédure grammaticale, ils seront davantage, pour celui-ci, une source d'ennui qu'une incitation à s'engager sur le plan cognitif. Cette condition touche la perception que l'élève a de sa compétence, car elle lui demande d'investir toutes ses capacités dans la réussite d'une activité. Il faut évidemment que l'engagement cognitif exigé corresponde à ce que l'élève est en mesure d'offrir pour assurer la réussite de l'activité en question. (p. 1)

Toujours, selon Viau (2004), la perception de l'élève « de sa compétence à réussir [l'activité d'apprentissage ou d'enseignement] et sa perception du contrôle qu'il peut exercer sur son déroulement sont des perceptions [importantes] qui s'influencent mutuellement. [...] Plus un élève s'engage et persévère dans une activité, plus sa performance est bonne » (p. 35). Pour Corno (1993), cité par Viau, « l'engagement cognitif n'est pas une composante de la motivation, mais plutôt une caractéristique qui

dépend de la volonté de l'élève » (*idem*, p. 75). Pour l'auteur, les deux vont de pair. Elles sont indispensables pour que l'élève puisse performer dans son apprentissage.

Dans le cas de ces élèves, la motivation doit être prise en compte, c'est une « composante-clé dans tout modèle d'apprentissage des langues, elle est en général censée déterminer le degré d'implication active et personnelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage » (Commission européenne, 2007, p. 18).

### **4.3 Groupe de discussion des enseignantes-chercheuses**

Les chercheuses ont aussi donné leur appréciation concernant l'expérimentation de la nouvelle démarche pédagogique qu'elles ont appliquée à la session d'automne 2014.

À la question « **Quels sont les avantages de la méthode basée sur l'interdépendance des langues?** » elles ont affirmé que « la méthode permet d'établir un lien de confiance avec l'élève, [qu']elle permet de lui montrer que nous nous intéressons à lui, à sa réalité. » La méthode joue un rôle positif sur la motivation de l'élève et sur le développement de sa confiance. Cet avantage a été soulevé à plusieurs reprises au cours de la discussion.

Grâce à cette méthode, l'enseignant établit un rapport de confiance plus grand avec l'élève. Non seulement le rythme du jumelage change, mais aussi le rôle que l'élève et l'enseignant ont dans un jumelage plus traditionnel. L'élève aidé devient l'expert de sa langue maternelle. Il en montre des segments, il partage son savoir avec un enseignant. Il devient actif et dynamique dans son apprentissage. Ce changement favorise l'échange et la participation de l'élève.

Une chercheuse raconte qu'un élève rencontré dans le cadre des jumelages a remarqué que, grâce à cette méthode d'apprentissage, il a pu « mieux comprendre la grammaire espagnole », car le recours à la L1 l'a obligé à se poser des questions sur celle-ci. « Dans tous les cas, l'élève est fier de parler de sa langue et de son pays d'origine. Cela lui permet d'approfondir certaines notions abordées en français, puisqu'il essaie de trouver la différence ou la similitude par rapport à sa langue d'origine et surtout la raison pour laquelle il fait certaines erreurs ».

Le recours à la langue maternelle prend tout son sens si l'élève en comprend toute la portée et la pertinence. C'est à ce moment que la méthode s'avère efficace et change la façon de lui venir en aide : « L'élève s'engage dans son processus d'apprentissage. Il apprend à exploiter sa langue maternelle en la comparant au français, même si c'est limité au début ». La persévérance, la volonté de s'améliorer seront des alliées utiles à l'élève qui désire exploiter les richesses de cette stratégie d'apprentissage.

À la question, « **Quelle est la démarche utilisée?** », toutes les chercheuses ont rappelé l'importance de la première rédaction de l'élève. En effet, celle-ci sert de points de départ pour cibler les erreurs les plus fréquentes des élèves aidés. Les chercheuses ont mentionné qu'elles ont eu recours à d'autres rédactions au cours des jumelages : courtes rédactions demandées que l'élève devait rédiger le plus souvent à la maison ou rédactions rédigées et déjà corrigées par un professeur dans un cours. « C'est surtout la rédaction qui a permis de voir ce qui fait défaut chez l'élève ».

Dans les réponses données, les chercheuses mentionnent que le lien entre la L1 et la L2 est au cœur des jumelages. Cependant, celui-ci s'effectue à différents moments. Dans certains cas, la comparaison de la L1 à la L2 se fait avant qu'une notion théorique soit effectuée. Une chercheuse suggère même que cette comparaison soit donnée en devoir pour « donner à l'élève le temps de réfléchir sur ses acquis cognitifs ou de demander l'aide des amis ou des parents ». D'autres mentionnent que ce lien se fait souvent après

la rédaction de textes. Elle est utile pour aider l'élève à voir ses erreurs et à les corriger : « C'est là que je disais : "OK, dans ta langue maternelle, comment ça se passe? Comment fais-tu? Où es-tu mêlé?" Et là, on pouvait travailler à partir de sa langue maternelle et ça me semblait plus efficace ». « Si ton truc francophone n'a pas marché, moi, je te propose le truc avec l'espagnol, qui, lui, te donne une réponse. Par exemple, quand l'élève avait « beaucoup de sucre », « beaucoup de personnes », il ne savait pas si c'était un pluriel ou un singulier. Or, en passant par l'espagnol, sa langue le lui disait ». C'est donc à la suite d'une erreur que le recours à la L1 semble être efficace dans plusieurs cas.

Plusieurs chercheuses ont aussi noté à quel point il est important de travailler la phonétique. Celle-ci a occupé aussi une place très importante dans les jumelages, car elle a permis de comprendre que la discrimination de certains sons était rattachée à l'expression écrite, particulièrement dans le choix des modes et des temps verbaux et à l'orthographe d'usage : « Je dois aussi préciser que j'ai travaillé la phonétique qui, selon moi, est un aspect qui ne doit pas être négligé : d'abord, à la suite du test phonétique, puis à chaque occasion. Il faut donc être attentif aux erreurs de l'élève allophone afin de mieux comprendre comment l'aider. Beaucoup d'erreurs auraient avantage à être ciblées en fonction de la L1 : les sons (é), (è), (s), (z), (b), (v). »

Les chercheuses ont aussi mentionné que l'aide-mémoire est un outil utile à l'élève : « Il note lui-même les règles qui lui posent problème et les revoit régulièrement ». Il est là pour clarifier les règles grammaticales utilisées par les élèves et lui sert de guide de référence.

Les exercices grammaticaux ont leurs avantages. Ils présentent des exemples bien structurés. Ils permettent de cibler une notion à enseigner et d'en valider sa compréhension. Très souvent, les exercices étaient faits à la maison, en devoir. Leur correction avait lieu au moment de la rencontre.

Les chercheuses ont travaillé les mêmes notions avec les deux groupes linguistiques retenus selon les types d'erreurs identifiés dans la première rédaction et les requêtes des élèves : la distinction entre les auxiliaires *être* et *avoir*, la conjugaison en général, la valeur des modes et des temps, l'emploi des pronoms personnels et relatifs, l'utilisation des prépositions, de la virgule, de la majuscule, des organisateurs textuels, l'accord dans le groupe nominal, les définitions de certaines expressions québécoises, l'enrichissement du vocabulaire, la constitution de la phrase de base et la familiarisation avec les livres de référence.

À la question « **Avec quelle langue maternelle cette méthode semble-t-elle plus efficace?** », les réponses données ne permettent pas de trancher véritablement. Les chercheuses ont émis des hypothèses intéressantes sur le travail accompli avec les élèves rencontrés. Elles ont remarqué, d'une part, que le recours à l'interdépendance des langues est d'une aide considérable pour les hispanophones qui ont des problèmes d'accord. Comme toutes les lettres se prononcent en espagnol, corriger les erreurs qui concernent les accords en français devient plus évident. D'autre part, avec les arabophones, le recours à la langue maternelle aide à résoudre certains problèmes liés à la syntaxe de la phrase. Il est impossible d'affirmer que la méthode fonctionne mieux avec un groupe qu'avec un autre, mais les chercheuses remarquent que le travail demandé n'est pas du même ordre.

À la question « **Quelles sont les limites de la méthode?** », les chercheuses ont répondu que l'une des plus grandes limites réside dans le temps réservé au jumelage. Onze semaines ne peuvent pas régler toutes les difficultés des élèves allophones. Il est suggéré que les élèves allophones puissent poursuivre leur jumelage sur plus d'une session. Une autre limite provient de la compréhension de la personne responsable du jumelage, de sa propre compréhension (ou perception) de l'efficacité de la méthode. L'enseignant doit y voir l'utilité et ne doit pas arrêter de donner l'occasion à l'élève de faire des liens avec sa langue maternelle, même si au départ cette façon d'enseigner est

inhabituelle. Une autre limite peut provenir de l'élève lui-même : « Quelle que soit la langue de l'élève, si la motivation et les efforts ne sont pas au rendez-vous, la progression se fait difficilement ». L'élève doit donc être prêt à travailler fort. Il doit accepter de penser à sa langue maternelle même si, par le passé, il a appris à l'oublier. Il doit aussi être prêt à apprendre le français. Les élèves qui vivent des difficultés d'adaptation ou qui ne désirent pas vraiment vivre au Québec trouveront sans doute plus difficile d'apprendre cette nouvelle langue. À ce moment, peu importe la méthode d'enseignement privilégiée, l'amélioration sera toujours insuffisante. Une autre question se pose : l'élève va-t-il utiliser la nouvelle méthode enseignée quand il rédigera tout seul? Finalement, il est difficile de savoir ce qui a aidé vraiment l'élève à s'améliorer. Est-ce le recours à la langue maternelle? Est-ce le fait qu'il a été jumelé à un professeur? Est-ce le fait que le travail ait porté sur ses plus grandes difficultés?

À la question « **Quelles surprises avez-vous eues, quelles découvertes inattendues avez-vous faites?** », les chercheuses pensaient, au début, que la connaissance du métalangage de la part des élèves était obligatoire pour permettre la comparaison entre L1/L2, qu'une bonne connaissance de leur langue maternelle à l'écrit était essentielle. Cependant, il est possible de faire des liens à l'oral, pour l'espagnol, par exemple. Ainsi, la connaissance de la langue maternelle à l'oral seulement peut aider les élèves à régler certaines difficultés éprouvées. L'aide-mémoire et les sujets de rédaction peuvent jouer un rôle important dans l'application de la méthode : « Quand le contexte est en rapport avec le pays d'origine (coutume, fête, cérémonie, etc.), on dirait que celui-ci facilite cette mise en parallèle des deux langues ». Au centre d'aide, on n'aborde pas les notions d'allophonie qui sont expliquées dans le cadre de ce jumelage. L'élève a donc la chance de travailler des notions nouvelles, de s'attarder sur des difficultés qu'il n'avait jamais tenté de résoudre auparavant. En outre, les chercheuses ont appris à justifier presque toutes les erreurs des allophones, car cette compétence est nécessaire pour bien encadrer ces élèves. Elles avouent avoir une connaissance nettement plus grande du

français. Le recours à la L1 des élèves les a amenés à se questionner davantage sur le français et à en comprendre sa complexité.

D'une façon générale, cette démarche pédagogique est importante pour aider les élèves à avoir plus confiance en eux-mêmes, à augmenter leur motivation et à voir concrètement qu'on s'intéresse à eux. Cet aspect motivationnel a marqué et a touché de manière positive les chercheuses.

Des découvertes négatives ont aussi été faites. La recherche a permis de constater qu'il existe un problème de classement des élèves dans les cours de français au Cégep Marie-Victorin qui leur nuit grandement. Certains suivent, dès leur entrée au collégial, des cours de français trop difficiles pour eux, ce qui crée, malheureusement, des problèmes de motivation et d'autres encore plus graves. La classification des types d'allophones permettrait de reconnaître ceux qui n'ont pas le niveau requis pour suivre les cours au collégial, à moins que soit créé un cours de mise à niveau adapté à leurs besoins.

\* \* \*

En conclusion, les résultats obtenus à l'aide de diverses méthodes d'analyse ramènent à une amélioration bonne à importante selon les participants. Nous avons aussi pu rattacher l'hypothèse que certains élèves ont, peut-être, modifié leurs comportements langagiers tant dans la longueur de leurs phrases que dans leurs types d'erreurs.

Les types d'allophones proposés ne peuvent être appliqués de manière catégorique puisque des facteurs, autres que linguistiques, pourraient influencer leur intérêt ou leur capacité à progresser en L2.

Les perceptions sont cependant très positives, et ce, pour l'ensemble des acteurs. La stratégie de recours à la L1 peut être efficace au collégial.

Quant aux élèves allophones suivis dans le cadre du projet de recherche, ils peuvent continuer leur jumelage aux CAF pour travailler les notions qui leur font encore défaut et qui ressemblent à celles des francophones.



## **CHAPITRE 6 - RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION**

Ce chapitre vient faire une synthèse de l'expérimentation effectuée dans les deux cégeps. Nous ajoutons aussi une série de recommandations qui pourraient permettre aux élèves allophones des cégeps d'avoir l'aide nécessaire et de se prévaloir des mêmes chances de réussite que leurs pairs francophones.

### **1. Synthèse de l'expérimentation**

Un des premiers constats concerne le nombre croissant d'élèves allophones qui s'inscrivent dans les cégeps où ils rencontrent des difficultés spécifiques dans leur cheminement. Celles-ci sont dues à leur connaissance plus ou moins bonne du français écrit. Un autre constat réside dans le fait que peu de moyens sont déployés présentement pour les soutenir dans leur apprentissage de cette langue. Nous avons alors tenté de mettre en œuvre une façon novatrice de les aider dans cet apprentissage déterminant, tant pour leur réussite scolaire que pour leur intégration sociale.

L'interdépendance des langues, étudiée par Cummins, joue un rôle important dans l'apprentissage de la langue cible. Cette pratique, bien que déjà implantée dans certaines institutions scolaires du Québec, devrait aussi être privilégiée, selon nous, dans les cégeps afin d'offrir aux élèves allophones ayant des difficultés importantes en français des stratégies supplémentaires pour surmonter leurs difficultés.

Philippart (2012) a bien remarqué « qu'on n'apprend pas à parler deux fois, [que] l'enfant transfère les savoirs langagiers acquis avec sa langue maternelle au moment de l'apprentissage de la langue seconde, ce qui suppose déjà une maîtrise du code linguistique de sa langue maternelle. Il lui reste ensuite à apprendre le code linguistique et les variations culturelles de la langue seconde » (p. 35). Patricia George

(2012) ajoute que « la majorité des élèves [issus de l'immigration] ont déjà une pratique de lecture et d'écriture. Ils auront ainsi la possibilité de transférer les compétences acquises dans leur langue maternelle et de les réinvestir », car l'apprenant « n'est pas une tasse vide, il a déjà des compétences qu'il peut transférer. Il faut l'aider à les mobiliser » (Verdelhan-Bourgade et al., 2007, p. 2).

La démarche expérimentée, s'appuyant sur cette interdépendance des langues, a donné des résultats positifs, tant sur le plan de la qualité du français observable dans l'amélioration de l'expression écrite à partir des rédactions de début et de fin de suivi que dans les commentaires recueillis en fin d'expérimentation auprès des divers acteurs.

Les élèves jumelés témoignent alors d'une plus grande confiance, d'une plus grande motivation et d'une vision plus positive du français et de leur avenir. Cette expérimentation a demandé à chacun des élèves suivis une rigueur et une implication personnelle importante, ce qui, nous l'espérons, aura une influence positive dans la construction de sa personne et de ses savoirs.

En ce qui concerne les enseignantes-chercheuses, cette expérimentation leur a permis d'approfondir leur propre connaissance de la langue en même temps qu'elle les sensibilisait aux divers défis rencontrés par les élèves allophones présents dans leurs collèges. Bien que cette façon d'enseigner la langue, en ayant recours aux connaissances langagières antérieures de l'élève, ne leur soit pas naturelle, elles s'y sont attelées, non sans difficultés, et elles ont su être attentives aux enseignements à en tirer.

En outre, elles estiment qu'il faut mieux évaluer l'apprenant en début de parcours et s'intéresser aux problèmes fréquents liés à la phonétique et à l'immaturité syntaxique afin d'établir un parcours adéquat. Elles ont aussi remarqué que la révision linguistique et l'autocorrection, bien qu'elles soient difficiles parfois, jouent un rôle essentiel dans

l'apprentissage des élèves suivis et fournissent l'occasion de revenir à la langue maternelle.

D'ailleurs, l'apprenant doit comprendre que faire des erreurs est tout à fait normal dans l'apprentissage d'une langue seconde, et les chercheuses l'ont souvent rappelé à leurs élèves. Qui n'essaie rien n'obtient rien! On parle, dans ce cas, de prise de risques : « Si l'élève ne produit aucune erreur, c'est qu'il ne parle pas, ne prend pas de risque et ne peut donc avancer » (Abanades et Atlhas, 2006, p. 6). La correction de l'erreur joue donc un rôle prépondérant dans l'assimilation de la grammaire et de la syntaxe françaises. De plus, la révision linguistique nécessite une grande persévérance, qualité à développer pour plusieurs : certains élèves ont réécrit jusqu'à quatre fois le même texte avant d'arriver à un résultat inspirant fierté et confiance en leurs capacités.

Tout au long des suivis, les chercheuses ont invité les élèves à utiliser les stratégies cognitives les plus efficaces pour appliquer la nouvelle méthode pédagogique, car « la réflexion sur leur démarche mentale fait partie intégrante de leur apprentissage » (Lafortune, 2008, p. 6). Selon les chercheuses, le recours à la langue maternelle dynamise l'enseignement et laisse une grande place à l'expression et à la réflexion de l'élève sur ses propres connaissances et ses propres processus cognitifs.

Au final, elles ont compris qu'il valait mieux développer un bilinguisme additif et positif chez ces apprenants, ce que favorise une telle méthode faisant appel à l'interdépendance des langues.

On voit que le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage d'une autre langue peut donner des effets qui vont au-delà de l'apprentissage de la langue cible seulement. Cette stratégie favorise le développement des habiletés cognitives et métacognitives, ressources nécessaires à l'apprentissage et à d'éventuels transferts. Prince (2009)

présente une synthèse des éléments qui mènent à l'apprentissage. Les mots-clés sont volontairement mis en relief puisqu'ils illustrent la stratégie que nous avons expérimentée :

Apprendre suppose une allocation de ressources attentionnelles, non seulement pour accomplir une tâche, mais aussi pour assurer le contrôle du niveau cognitif: recherche avec des connaissances stockées en mémoire, travail de mémorisation, **formulation d'hypothèses nouvelles**. Ce travail implique une **double prise de conscience** de la part de l'apprenant : d'une part que la langue cible fonctionne comme un système propre, **avec des similitudes et des différences** par rapport à sa L1; d'autre part que l'apprentissage passe par le renforcement et l'enrichissement de représentations lexicales et syntaxiques. Cette **prise de conscience** amène l'apprenant vers le **niveau métacognitif**, où il réfléchit à la fois au matériel à apprendre et à la manière de l'apprendre. (p. 3)

Nous croyons donc qu'en misant sur le riche bagage linguistique et culturel des allophones, nous avons réussi à accomplir avec eux, en plus d'une amélioration notable en écriture, le début d'une réflexion sur leurs propres processus d'apprentissage.

Dès lors, nous avançons qu'il serait peut-être souhaitable d'utiliser, dans les CAF, les deux méthodes pour permettre des apprentissages plus optimaux. La méthode plus traditionnelle semble plus naturelle puisque la majorité des enseignants ou des tuteurs sont de langue maternelle française. D'ailleurs, le besoin d'un tel suivi existe bel et bien. Une prise en charge axée sur l'interdépendance des langues serait profitable aux élèves allophones ayant de plus grandes difficultés ainsi qu'à ceux qui ont moins de difficultés, mais qui n'arrivent pas à éviter certaines erreurs.

Nous savons bien que le fait de demander à l'élève allophone de passer par la L1, c'est, pour un enseignant ou un tuteur, sortir de sa zone de confort, mais celui-ci ne doit pas avoir peur d'essayer, même s'il se sent incompetent à l'idée de recourir à une langue qui lui est inconnue. En l'expérimentant, nous avons compris que cette approche exige

une confiance dans l'élève : il faut lui donner la chance d'être actif dans ses apprentissages. Il a la compétence d'établir des liens entre les deux langues et la capacité d'en tirer profit!

\* \* \*

## **2. Limites de la recherche**

Bien que nous en tirions des conclusions assez positives, nous avons rencontré, en cours d'expérimentation des obstacles à optimiser l'implantation de la stratégie. Nous y voyons les limites de notre recherche.

Le jumelage d'une dizaine de semaines a eu, à notre avis, de bons résultats. Cependant, il serait souhaitable de poursuivre ce travail sur une deuxième session, pour parvenir à une vingtaine de rencontres individuelles avec les allophones ayant le plus de difficultés. Le recours à la L1 aurait de plus grandes chances de bien s'implanter dans le processus d'apprentissage de la L2 et aurait peut-être des effets plus durables.

En ce qui concerne la stratégie pédagogique même, certaines chercheuses ont suggéré qu'il aurait fallu faire davantage verbaliser les élèves lors des épisodes de traduction L1/L2 afin de mieux saisir la portée du recours à la L1.

Les chercheuses auraient, elles-mêmes, tiré bénéfice d'un plus long suivi avec les élèves de cette cohorte; elles auraient ainsi développé une plus grande habileté en évitant de recourir à la méthode traditionnelle. Elles auraient peut-être aussi réussi à vaincre complètement les réflexes d'enseignement qui leur sont plus naturels.

### **3. Recommandations**

Le parcours des élèves allophones dans les cégeps doit être vécu comme une expérience positive, car certains sont fragilisés par leur immigration, ils peuvent vivre des difficultés d'ordres affectif et identitaire. Il est important de sensibiliser les enseignants et le personnel du collège à leurs responsabilités dans l'intégration de ces élèves. Ainsi, il est nécessaire de favoriser, dans les collèges, la compréhension de la diversité culturelle et l'ouverture à une pédagogie spécifique qui aide à l'intégration des élèves allophones en leur dispensant un meilleur enseignement.

Il ne faut pas oublier que la maîtrise de l'expression écrite passe par le développement de certains aspects de l'expression orale. Ainsi, en travaillant l'acquisition du français oral et écrit, on favorise une meilleure intégration sociale de ces élèves.

Considérant que les cégeps doivent garantir l'égalité des chances dans la réussite scolaire de leurs élèves francophones et allophones, nous formulons les recommandations suivantes.

#### **Vers un classement adéquat des élèves allophones**

- Pour éviter l'iniquité entre les cégeps qui n'offrent pas tous des tests en français, l'implantation d'un test unique pour évaluer adéquatement la compétence de tous les élèves serait souhaitable.
- Pour pouvoir aider les élèves allophones, les différents services d'admission devraient mieux les identifier en posant des questions plus pertinentes quant à la connaissance du français écrit pour pallier les problèmes de classement dans les collèges où aucun test, faute de ressources, n'est fait à l'admission. Il faut éviter que l'échec au premier cours de français soit l'indicateur d'un classement inapproprié.

- Que le cours *Pratique du français, langue d'enseignement, pour les élèves non francophones* ne soit pas seulement réservé aux élèves qui ont complété le primaire et le secondaire à l'extérieur du Québec. Plusieurs élèves issus de l'immigration qui ont suivi des cours de français dans les classes d'accueil ou au MICC et qui se retrouvent dans nos classes régulières ont des problèmes de langues et d'expression écrite qui ne leur permettent pas de suivre les cours de la séquence régulière en français au collégial.
- Cibler les élèves à risque est primordial afin que, minimalement, ceux-ci soient classés dans les cours de français qui leur conviennent (les différents cours de mise à niveau) et que les cégeps puissent leur offrir le soutien linguistique nécessaire à leur réussite.
- Il faut éviter de croire que des élèves provenant de certains pays, ou ayant déjà une connaissance du français, soient automatiquement considérés aptes à suivre les cours obligatoires de français. Certains élèves nouvellement arrivés, surtout ceux du Maghreb, parlent en français, mais ils ne maîtrisent pas nécessairement l'expression écrite. Ils se retrouvent dans le premier cours de la formation générale en français, alors qu'ils auraient dû suivre le cours de renforcement ou au moins le cours jumelé (601-101 avec le cours de renforcement). En étant mal classés, ils développent un fort sentiment d'incompétence qui peut avoir des répercussions négatives dans leurs études.
- Afin de ne pas nuire à l'apprentissage de la L2, il est aussi recommandé de ne pas offrir un cours d'anglais aux élèves allophones quand ils suivent un des cours de Renforcement ou de Mise à niveau en français.

### **Un besoin de formation des enseignants**

- Il est important de proposer des formations aux professeurs pour qu'ils apprennent à encadrer les allophones dans leurs classes et les centres d'aide. Les enseignants peuvent créer des stratégies d'intervention assez innovatrices pour faciliter l'intégration linguistique de cette clientèle allophone, mais encore faut-il leur donner des outils efficaces pour intervenir dans des classes qui comprennent des élèves francophones et des élèves allophones avec différentes caractéristiques linguistiques et culturelles.

### **Un centre de ressources**

- Il est pertinent de mettre sur pied, surtout dans les cégeps qui vivent une forte croissance du nombre d'allophones, un centre de ressources pour les élèves allophones, autre que le CAF, qui répondrait aux élèves nouvellement arrivés afin de les diriger vers des services appropriés. Une des visées du centre de ressources serait de créer un lien entre les différentes ressources déjà existantes dans les cégeps et les organismes communautaires existant à l'extérieur du cégep et venant en aide de diverses façons aux gens issus des communautés ethniques. L'élève qui désire réussir son intégration dans son nouveau milieu de vie et d'études pourrait fréquenter ce centre.
- En plus d'être un lieu d'échange et de socialisation, ce centre serait fréquenté par les élèves allophones et non allophones pour offrir des activités tels les tutorats de conversation et de lecture, etc.



### **Aux responsables des CAF et aux enseignants**

Il est important d'offrir aux élèves allophones un soutien spécifique, en accord avec leurs besoins.

- Il faut donc offrir, dans les centres d'aide, un encadrement adapté aux différents besoins des élèves allophones. Cet accompagnement éducatif sera un levier pour aider ces élèves à acquérir une autonomie linguistique.
- Il faut préparer les tuteurs à aider efficacement les allophones, car l'encadrement de ces derniers est différent.
- La durée de l'encadrement des élèves allophones doit être plus longue dans les centres d'aide, car les difficultés en français sont nombreuses et variées : phonétiques, lexicales, textuelles, etc.
- Des ateliers sur la phonétique et l'orthographe d'usage (d'autres notions) peuvent être donnés par les responsables du CAF, selon le niveau de compétence de leurs tuteurs ou la facilité qu'ils auront eux-mêmes à les enseigner.
- Parmi les ouvrages de référence habituellement permis, les documents utilisés dans les CAF pour les allophones devraient être aussi autorisés en classe.

### **Rendre l'élève conscient de ses besoins linguistiques**

Il faut que les apprenants allophones admettent qu'ils peuvent faire des erreurs et que celles-ci se présentent comme des corollaires inhérents à tout apprentissage de langue. Il leur faut donc admettre qu'ils ont des lacunes importantes qui peuvent être corrigées.

- À partir d'un texte rédigé par l'élève, l'enseignant ou le tuteur pourrait dresser le portrait de la maturité syntaxique (longueur des phrases, types de jonctions, etc.) pour voir si, par exemple, un travail visant la réduction de la longueur des phrases est souhaitable.
- L'aspect phonétique doit être évalué chez les élèves allophones ayant des difficultés en français écrit. Un dépistage des difficultés de discrimination auditive ou de prononciation peut être effectué par les CAF. Cette première étape viendrait soutenir l'apprentissage de certaines notions grammaticales ou d'orthographe d'usage. Si l'élève est conscient de ses difficultés liées à la phonétique, il sera alors plus vigilant à l'écrit.
- Selon les résultats au test phonétique, les CAF doivent offrir une aide appropriée aux élèves allophones. Le travail correctif peut se faire à l'oral, mais aussi à l'écrit en rattachant les erreurs phonétiques à un contexte d'écriture.
- Une correction plus pointue de la part des enseignants serait un premier pas afin d'indiquer à l'élève qu'un son mal discriminé a une incidence à l'écrit. Lorsqu'une erreur pourrait être d'ordre phonétique, un code particulier serait souhaitable. Une des chercheuses ajoute le mot « son » aux erreurs relevées dans la marge. L'élève pourra donc voir des o/son (faute d'orthographe d'usage liée au son) ou TV/son (faute de temps du verbe liée au son).

### **Recourir à la L1**

- Le milieu scolaire doit reconnaître le bagage linguistique des élèves allophones pour faciliter les transferts positifs de la langue maternelle en français.

- L'enseignant et le tuteur doivent favoriser l'interrelation entre les deux langues en incitant l'élève allophone à développer des habiletés métacognitives et à y recourir de façon autonome par la suite. L'élève sera ainsi sensibilisé au fonctionnement des deux langues, aux structures qu'on retrouve dans chacune d'elles et aussi aux éléments qui les caractérisent. Il deviendra ainsi un apprenant plus compétent en français.
- Tant chez l'enseignant que chez l'élève, il ne faut pas considérer la langue maternelle comme un obstacle à l'apprentissage. Il vaut mieux susciter un sentiment de fierté que de rejet, tant sur le plan linguistique qu'identitaire. En ce sens, la connaissance d'une L1 est un atout.

Pour conclure nos recommandations, nous réitérons qu'un dépistage des erreurs, tant sur le plan de la syntaxe que sur celui de la phonétique, fournirait à l'élève allophone un portrait plus juste de sa maîtrise du français. Parallèlement, un classement approprié permettrait de lui offrir les stratégies qui se rattachent directement à ses besoins. Évidemment, ceux qui sont responsables d'encadrer ces élèves ont besoin d'une formation plus pointue.

\* \* \*

### **Pistes de recherches futures**

Des chercheurs pourraient travailler avec des groupes linguistiques variés pour voir si cette stratégie basée sur l'interdépendance des langues est transférable et profitable si elle est enseignée à d'autres familles linguistiques.

On pourrait aussi essayer de voir comment des tuteurs pourraient être formés de façon à implanter ce type de suivi dans des CAF.

Une éventuelle recherche pourrait vérifier si la compétence en L1 est directement liée à l'apprentissage plus facile de la L2.

Une autre recherche pourrait mesurer en profondeur la maturité syntaxique des élèves allophones au collégial. Celle-ci pourrait relever les structures de phrases déficientes de l'élève allophone et mesurer leur impact sur la cohérence de leur texte.

Une recherche pourrait aussi s'intéresser au phénomène de la métacognition pour voir comment celle-ci est importante dans le processus de l'interdépendance des langues.

\* \* \*

#### **4. Conclusion**

Nous avons vu comment le cégep entre en contact avec la diversité linguistique et culturelle des élèves allophones qu'il reçoit et comment il peut assurer leur intégration pour arriver à la cohésion de tous ses membres. Un des moyens efficaces pour atteindre cet objectif pourrait être la maîtrise du français oral et écrit. Le cégep contribuera ainsi à l'éducation des élèves issus de l'immigration, à leur développement identitaire et à leur épanouissement d'une façon générale.

Nous avons montré, grâce à notre recherche, comment la langue maternelle, étudiée dans le pays d'origine ou bien pratiquée seulement à la maison, doit être utilisée comme une ressource dans le développement des compétences de la langue seconde. La démarche pédagogique proposée, s'inspirant des recherches de Jim Cummins qui reconnaît la fonction auxiliaire de la langue maternelle, met à contribution les élèves pour dégager, eux-mêmes, les similarités et les différences entre leur langue maternelle et le français. Cette activité cognitive permet donc un meilleur ancrage des notions de français que l'élève n'arrive pas à saisir pour améliorer son expression écrite. Ainsi le recours à la langue maternelle dynamise l'enseignement et laisse une grande place à la réflexion de l'élève sur ses propres connaissances et sur ses processus cognitifs. En développant les habiletés métacognitives, il acquerra une certaine autonomie dans son apprentissage. Le cégep pourrait être le lieu où l'élève allophone développerait toutes ces compétences.

Enfin, la valorisation de la culture d'origine et de la langue maternelle des élèves allophones permettra, nous l'espérons, une réelle intégration de ces derniers. Une telle intégration serait le premier pas vers la réussite scolaire, tremplin de la réussite sociale.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABANADES, C. et AILHAS, L. (2006). *Les problèmes de syntaxe rencontrés en production écrite en classe de 5<sup>e</sup> et 2<sup>de</sup>*. France : IUFM de l'Académie de Montpellier. [En ligne] <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2006/b/1/06b1001/06b1001.pdf>

ALLAL, L. et MOTTIER LOPEZ, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

ANTONIADES, É., CHÉHADÉ, M. et LEMAY, D. (2000). *La réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions*. Québec : Rapport de recherche PAREA, Ministère de l'Éducation.

ARMAND, F. (2012). «Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes!» dans *Québec français*, n<sup>o</sup> 167, automne 2012. [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/67710ac>

ARMAND, F. et al. (2011). *L'Enseignement de l'écriture en langue seconde : Synthèse de connaissances soumises au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal : Département de didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal. [En ligne] <http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/synthese-connaissances-ecriture-langue-seconde.pdf>

ARMAND, F. et al. (2009a). « Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés », *Revue Vie Pédagogique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

ARMAND, F. (2009b). « Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire : quelques principes d'intervention », *Vie pédagogique*, n<sup>o</sup> 152, automne.

ARMAND, F., DAGENAIS, D. et NICOLLIN, L. (2008). « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Éducation et francophonie*, Association canadienne d'Éducation de langue française, volume XXXVI. [En ligne] [www.acelf.ca](http://www.acelf.ca)

ARMAND, F. (2005). « Les élèves immigrants nouvellement arrivés à l'école québécoise », *Santé, société et solidarité*, Dossier immigration et intégration, n<sup>o</sup>1, p. 141-152.

- AUGER, N. (2005). *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. France : Université de Montpellier III, Éd. Crdp Languedoc-Roussillon. [En ligne] [http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/livret\\_-\\_comparonsnoslangues.pdf](http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/livret_-_comparonsnoslangues.pdf)
- BARBEAU, D., MONTINI A. et ROY, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance : la motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- BÉLANGER, R. (2010) *Le langage oral : la voie vers l'émergence du langage écrit*. Ontario : Programme de services de rééducation de la parole et du langage pour les enfants d'âge préscolaire, Ontario.
- BERNARD, R. (1997). « Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), p. 509-526.
- BERTRAND, J., ALLEN, N. (2011). « Phonétique et compréhension orale du français », *Québec français*, automne 2011, n° 163, p. 63-65 [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/65422ac>
- BRETON, P. (2011). « Plus d'allophones que de francophones à la CSDM », *La Presse*, 25 mai 2011.
- BROUILLET, C., GAGNON, D. (1990). « La maturation syntaxique au collégial », *Québec français*, n° 79. [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/44729ac>
- CAMPOS, J., KEATINGE, R. (1988). « The Carpinteria language minority student experience: From theory, to practice, to success », *Minority education : from shame to struggle*. Angleterre: Multilingual Matters, Clevedon.
- CARLE, S. (2013). « Organisation de cours de mise à niveau en français pour des élèves allophones: pistes de réflexion », *Correspondance*. Montréal : CCDMD, 19(1), octobre 2013.
- CECCARELLI, M. (2009). « L'activité de traduction: choix méthodologiques et pratiques de classe en Vallée d'Aoste », *Éducation et Sociétés Plurilingue*, n°27, décembre 2009.
- Cégep Marie-Victorin (2009). *Politique d'éducation interculturelle*, Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) (2012). *L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante dans la région du Grand Montréal : portrait des modèles et perceptions des acteurs*. [En ligne] [www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2012/integration-linguistique-2012.pdf](http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2012/integration-linguistique-2012.pdf)



CLAING, R. (2009). *Offre de services aux élèves allophones*. Montréal : Rapport de recherche soumis à la Direction des études du Collège Ahuntsic.

COGHLAN, V., THÉRIAULT, J. Y. (2002). *L'apprentissage du français en milieu minoritaire*. Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) en partenariat avec la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, 2002.

COLLIN, S. (2012). *Les élèves allophones et leur inclusion en classe ordinaire*. Montréal : Association canadienne d'Éducation de langue française, septembre 2012.

COLLIN, S. et al. (2011). « Les élèves allophones au Québec : le FLS revisité? ». *Québec français*, n° 163, automne 2011.

COMBLAIN, A., RONDAL, J. A. (2001). *Apprendre les langues. Où, quand, comment?* Belgique : Pierre Mardaga éditeur.

Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. Québec : Gouvernement du Québec.

Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française (Commission Larose) (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] [http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadm/medias/pdf/com1-021\\_Rapport\\_final.pdf](http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadm/medias/pdf/com1-021_Rapport_final.pdf)

Commission européenne (2007). *Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens, Convention 2005-2397*. Belgique : Université de Liège [En ligne] <http://www.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/html/facette1/perspectivepartie1ch1.htm>

Conseil supérieur de la langue française (2011). *La langue d'enseignement au cégep*. Québec. Accessible au <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis206/a205.pdf>

CORBEIL, J.-P. et HOULE, R. (2013). *Trajectoires linguistiques et langue d'usage public chez les allophones de la région métropolitaine de Montréal*. Montréal : Office québécois de la langue française, août 2013.

CORNAIRE, C. (1999). *La production écrite*. Clé International, janvier.

CORNO, L. (1993). « The best-Laid Plans: Modern Conceptions of Volition and Educational Research », *Educational Researcher*, 22.

CUMMINS, J. (2009). « Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap ». *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2).

CUMMINS, J. (2007). « Favoriser la littératie en milieu multilingue », *Faire la différence... De la recherche à la pratique*. Ontario, Monographie n° 5, juin, [En ligne] [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacy\\_numeracy/inspire/research/Cummins\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacy_numeracy/inspire/research/Cummins_fr.pdf)

CUMMINS, J. (2001a). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education?* Ontario: Université de Toronto, Sprogforum NR. 19.

CUMMINS, J. (2001b). *Language, Power and pedagogy: Bilingual Children in the crossfire*, Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters.

CUMMINS, J. (1991). « Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children », *Language processing in Bilingual Children*. E. Bialystock. Cambridge: Cambridge University Press.

CUMMINS, J. (1989). *Empowering minority students*. États-Unis: California Association for Bilingual Education.

CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. États-Unis: College-Hill Press, San Diego.

DALGALIAN, G. (2004). « Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration? » *L'intégration des nouveaux arrivants: quelle mission pour l'École?* Actes de l'université d'Automne organisés par l'académie de Créteil, CRDP de l'Académie de Versailles. [En ligne] [http://media.eduscol.education.fr/file/Formation\\_continue\\_enseignants/61/2/integration\\_nouveaux\\_arrivants\\_109612.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/61/2/integration_nouveaux_arrivants_109612.pdf)

DEJEAN LE FÉAL, K. (1987). « Traduction pédagogique et traduction professionnelle », *Le Français dans le Monde*. n.s. "Retour à la traduction", août-septembre.

DELVOLVÉ, N. (2006). « Métacognition et réussite des élèves », dans *CRAP-Cahiers pédagogiques*, France, 11 décembre 2006. [En ligne] <http://www.cahiers-pedagogiques.com/metacognition-et-reussite-des-eleves>

DEPECKER, L. « Typologie des langues », *Encyclopædia Universalis* [En ligne] <http://www.universalis.fr/encyclopedie/typologie-des-langues/> consulté le 5 février 2015.

DORAIS, S. (2011). « Les étudiants immigrants de première génération dans les cégeps du Service régional d'admission de Montréal (SRAM) : portraits... à grands traits »,

*Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative. Actes du colloque.* Montréal : Service interculturel collégial, automne 2011. Accessible en ligne : [www.labrii.net/sp-content/uploads/2012/01/actes-colloque-2011.pdf](http://www.labrii.net/sp-content/uploads/2012/01/actes-colloque-2011.pdf)

DUQUETTE, G. (s.d.). « Apprendre une langue étrangère en sauvegardant sa langue d'origine », Ontario : *Education Canada*, 54(3) [En ligne] <http://www.cea.ace.ca/education-canada/article/apprendre-une-langue-etrangere-en-sauvegardant-sa-langue-d'origine>

Fédération des cégeps (2001). Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. [En ligne] [http://spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/memoires/226\\_Fed\\_cegeps.pdf](http://spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/memoires/226_Fed_cegeps.pdf)

GAGNON, D. (1998). « La maturité syntaxique », dans *Correspondance*. Montréal : CCDMD, 3(4). [En ligne] <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr3-4/Maturite.html>

GARET, N. (2011). « Le test de classement en français, langue première ou seconde », dans *Correspondance*. Montréal : CCDMD, 16(3), avril. [En ligne] <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr16-3/Tests.html>

GEORGE, P. (2012). *Accompagnement d'un élève allophone - Accueil et scolarisation au collège ou au Lycée*. France: CASNAV-CAREP de Nancy-Metz. [En ligne] <http://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/spip.php?article197>

Gouvernement du Québec (2015). *Règlement sur le régime des études collégiales*, Québec : Éditeur officiel du Québec.

GREENBERG, J. (1963). « Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements », in Joseph H. Greenberg (ed.) 1963, *Universals of Language*. London : MIT Press, pp. 73-113. [En ligne] <http://pkdas.in/JNU/typo/lu.pdf>

GROEN, J. (2011). « La métacognition : prendre conscience de ses propres processus d'apprentissage » dans *Enseignement universitaire*, Centre de pédagogie universitaire, Ottawa, n° 9, mars.

GUASCH, O. (1997). « Parler en L1 pour écrire en L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 10 | 1997, mis en ligne le 15 décembre 2005, consulté le 20 janvier 2014. URL : <http://aile.revues.org/1248>

HAKUTA, K., DIAZ, R.M. (1985). « The relationship between degree of bilingualisme and cognitive ability: A critical discussion and some longitudinal data », *Children's language*, K.E. Nelson, vol. 5, Hillsdale, N.J. Erlbaum.

HAMERS, J. F., BLANC, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

HICKEL, F. (2007) « Danièle Moore, *Plurilinguismes et école* », *Sociétés et jeunesse en difficulté* [En ligne], n°4 | Automne 2007, mis en ligne le 28 janvier 2008, consulté le 01 mai 2015. URL : <http://sejed.revues.org/1093>

KARSENTI, T., SAVOIE-ZAJC, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Québec : Université de Sherbrooke.

KRASHEN, S., BIBER, D. (1988). *On course : Bilingual education's success in California*. États-Unis : California Association for Bilingual Education.

LAFORTUNE, L. (2008). *Utilisation de la métacognition pour accompagner la mise en œuvre du PFEQ. Pour en savoir plus et théorisation émergent*. Québec : Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

LAFORTUNE, L., JACOB, S., HÉBERT, D. (2003). *Pour guider la métacognition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE, L., DEAUDELIN, C. (2001). « La métacognition dans une perspective transversale », dans P-A Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), Berne: Peter Lang.

LAMBERT, W.E. (1975). « Culture and language as factors in learning and education », *Education of immigrant students*. A. Wolfgang (Ed.), Toronto: O.I.S.E.

LAMONTAGNE, Y. (2010). « Cours de mise à niveau pour allophones: éléments de réflexion, 1re partie », dans *Correspondance*. Montréal : CCDMD, 15(3), mars. [En ligne] <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr15-3/Niveau.html>

LANDRY, R., ALLARD, R. (2000). « Langue de scolarisation et développement bilingue : le cas des acadiens et les francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada. », *Divers Cité Langues*. [En ligne] <http://www.telug.quebec.ca/diverscite>.

LAZARD, G. (1997). « Benveniste et la syntaxe générale », *Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense*, n°9. Lix [En ligne] 9/1997, mis en ligne le 03 juillet 2012, <http://linx.revues.org/1006>

LEBRETON, G. (2005). « L'enseignement de la langue à des "allophones" : l'expérience des collèges anglophones », dans *Correspondance*. Montréal : CCDMD, 11(1). [En ligne] <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr11-1/Allophones.html>

LECLERC, C. (1991). « La présence des minorités linguistiques au collégial », *Pédagogie collégiale*, 4(4).

LÜDI, G. (s.d.). « L'enfant bilingue: chance ou surcharge », *Sprachenkonzept Schweiz*. Suisse: Université de Bâle. [En ligne] [https://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe\\_8.html](https://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html)

MACLAUGHLIN, B. (1986). « Multilingual education: Theory east and west », *Language and education in multilingual settings*. England: Multilingual Matters, Clevedon.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs.

Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir – Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne] <http://mels.gouv.qc.ca> [En ligne] <http://mels.gouv.qc.ca>

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2014). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*, Direction de la recherche et de l'analyse prospective, août. [En ligne] [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE\\_syn\\_an2013.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2013.pdf)

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de la recherche et de l'analyse prospective. [En ligne] [www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/planification-20122015.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/planification-20122015.pdf)

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs – Plan d'action 2004-2007*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction des affaires publiques et des communications [En ligne] <http://www.midi.gouv.ca/publications/fr/planification/PlanAction20042007-integral.pdf>

Montréal International (2010). *Le grand Montréal créativité et rentabilité. Indicateurs d'attractivité 2010-2011*. [En ligne] [www.montrealinternational.com/mission-mandats/](http://www.montrealinternational.com/mission-mandats/)

MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.

MORIN, M.F. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. Québec : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. [En ligne] [http://chairelectureecriture.educ.sherbrooke.ca/documents/Syntheseens%20écriture\\_Morin\\_2009.pdf](http://chairelectureecriture.educ.sherbrooke.ca/documents/Syntheseens%20écriture_Morin_2009.pdf)

MOUNIN, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.

MYERS, M. J. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Bruxelles : Éditions Duculot.

NGOY, M., N'DIABOU, S.T., MUTEBA, K. (2012). *Évaluer la compétence textuelle par la maturité syntaxique*, Maseno University, Kenya, Université Cheik Anta Diop de Dakar, Massindo Muliro University of science and technology, Kenya. [En ligne] <http://w3.gril.univ-tlse2.fr/analyses/A2012/NGOY.pdf>

NOVAKOVA, I. (2010). *Syntaxe et sémantique des prédicats*, Sciences du Langage LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble. [En ligne] <http://novakova.fr/Content/Iva%20Novakova%20-%20HDR.pdf>

PATRICE, Y. (1979). *Le développement de la syntaxe et les élèves du secondaire*. Québec : S.R.E.P., ministère de l'Éducation.

PHILIPPART, E. (2012). «*L'enseignement-apprentissage du français au cycle 1 : le cas particulier des élèves allophones*». France : Université d'Orléans.

PRINCE, P. (2009). «Un ménage à trois fragile : autonomie, motivation et apprentissage dans un centre de langues», dans *La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde*, n° 40, p. 71-88. [En ligne] <http://lidil.revues.org/2925>

RAVEL, M. (2009). *Les familles des langues*, pour CASNAV de Paris (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants en France, sans maîtrise suffisante de la langue française). [En ligne] <http://francaislangueseconde.fr/wpcontent/uploads/2009/09/Drop-LANGUE-Les-familles-de-langues-Ravel.pdf>

REHBEIN, J. (2010). «Diskurs und Versthen : Zur Role der Muttersprache bei der Texterbeitung in der Zweitsprache », in *International Journal of bilingualism*.

RICHARD, N. (2011). « La mise à niveau en français écrit pour les allophones au cégep du Vieux-Montréal », dans *Regards croisés sur l'interculturel et la réussite éducative. Actes du colloque*. Montréal : Service interculturel collégial, p. 46-47.

ROBERT, S. (2009). *Rôle des langues dans la construction de l'identité des immigrés italiens et de leurs descendants*. Université Stendhal Grenoble 3 – Master 1 Français Langue Étrangère. [En ligne] [http://www.memoireonline.com/10/09/2784/m\\_Rle-des-langues-dans-la-construction-de-lidentite-des-immigres-italiens-et-de-leurs-descendan11.html](http://www.memoireonline.com/10/09/2784/m_Rle-des-langues-dans-la-construction-de-lidentite-des-immigres-italiens-et-de-leurs-descendan11.html)

RYAN, W. (1972). *Blaming the victim*. New York: Vintage.

SAINT-PIERRE, M., CLAING, R. (2010). «Les mesures d'aide spécialisées pour les élèves allophones dans les cégeps» dans *Correspondance*, Montréal : CCDMD, 15(3), mars. [En ligne] <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr15-3/Mesures.html>

SCHRAW, G. (1998). « Promoting general metacognitive awareness », in *Instructional Science*. N° 26, p. 113-125.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Université Aachen (s.d.). Du rôle de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères. Allemagne : Institut de didactique, RWTH [En ligne] <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen-de/Ww/langmat.htm>

Université de l'Alberta (s.d.). Accessible au [www.pomme.ualberta.ca#ling#seconde.htm](http://www.pomme.ualberta.ca#ling#seconde.htm)

VANDELOISE, C. (2002). « Relativité linguistique et cognition » dans *Carnets de grammaire - Rapports internes de l'ERS*. États-Unis : Louisiana State University , rapport n°9, juin.

VERDELHAN-BOURGADE, M. et al. (2007). *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution*. Belgique : De Boeck supérieur.

VIAU, R. (2004). *La motivation en contexte scolaire*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique Inc.

VILDOMEK, V. (1963). *Multilingualism*. Leyden : A.W.Sythoff.

VYGOTSKY, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

WIERZBICKA, A. (1993). « Les universaux de la grammaire », dans *Langue française*, vol. 98, Australian National University. [En ligne] [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1993\\_num\\_98\\_1\\_5836](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1993_num_98_1_5836)

WILKINSON, J. (2011). *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*. Québec: Département des langues, linguistique et traduction, Faculté des Lettres, Université Laval.

WILLIG, A.C. (1985). « A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education » *Review of Educational Research*, 55, p. 269-317.

ZIMMERMAN, B.J., MARTINEZ-PONS, M. (1992). « Perceptions of efficacy and strategy use in the Self-Regulation of Learning », dans D. H. Schunk et J. L. Meece, *Student Perceptions in the Classroom*, Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum.



## Ouvrages consultés

ARBAOUI, N. (2010). *Les dix formes de l'arabe classique à l'interface syntaxe/phonologie*. Thèse de doctorat en Linguistique Théorique, descriptive et automatique. [En ligne] <http://www.llf.cnrs.fr/Gens/Arbaoui/TheseArbaoui.pdf>

BESNAINOU, R., CANAMAS, C. (1986). *Le tour de la grammaire arabe en 80 pages : quelques notions sur la langue arabe, à l'usage des enseignants de français qui ont des élèves arabisants dans leurs classes*. Paris : Institut national de recherche

BONENFANT, C. (2008). *Boite à outils : nouvelle grammaire*. (3<sup>e</sup> édition), Montréal : Modulo.

CHARTRAND, S.-G. et al. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Québec : Graficor inc.

CHBAT, J., GROLEAU, J.-D. (2000). *Construction de la difficulté langagière*, Québec : Recherche PAREA, Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset

CLAMAGERAN, S. et al. (2011). *Le français apprivoisé*, (3<sup>e</sup> édition), Montréal : Modulo.

CONTANT, C. (2009). *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée*. Québec : Éditions De Champlain S. F.

HAMON, A. (1999). *Grammaire*, France : Hachette Éducation.

IZQUIERDO, M. L. (s.d.) *L'expression de l'ordre en espagnol: l'emploi de l'impératif et des périphrases verbales*. Paris. [En ligne] [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/18/03/90/PDF/L\\_expression\\_de\\_l\\_ordre\\_en\\_espagnol.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/18/03/90/PDF/L_expression_de_l_ordre_en_espagnol.pdf)

KINGSBURY, F., TREMBLAY, J.-Y. (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue*, Québec : Recherche PAREA, Cégep de Sainte-Foy, Québec, 2008.

LAGANE, R. (1995). *Difficultés grammaticales*. Paris: Larousse.

*Le Nouveau Petit Robert*, Nouvelle Édition du Petit Robert, Paris, 2006.

LYSTER, R. (2010). «Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2», *Revue canadienne de linguistique appliquée*, n° 13, p. 73-93.

MAISONNEUVE, H. (2003). *Vade-Mecum de la nouvelle grammaire - version 2*. Montréal: CCDMD.

MALHERBE, M. (2010). *Les langages de l'humanité*. Paris: Éditions Robert Laffont.

MALO, Marie. *Guide de la communication écrite au cégep, à l'université et en entreprise*, Montréal, Québec Amérique, 1996.

MANESSE, D., COGIS, D., DORGANS, M., TALLET, C. (2007). *Orthographe : à qui la faute?* France : ESF Éditeur, p. 72-78.

MARTINEZ, O. «Une approche actionnelle pour l'enseignement dans les classes plurilingues». [En ligne] [http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/412470/mod\\_resource/content/2/Unit%C3%A9%205.pdf](http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/412470/mod_resource/content/2/Unit%C3%A9%205.pdf)

Office de la langue française. [www.oqlf.gouv.qc.ca](http://www.oqlf.gouv.qc.ca)

[www.btb.termiumplus.gc.ca](http://www.btb.termiumplus.gc.ca).

OLLIVIER, J. (1979). *Grammaire française*. Québec: Éditions Études Vivantes.

(s.n.) (2004) Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE [En ligne] <http://www.edufle.net/fautes-typiques-des-hispanophones.html> Consulté le 25 octobre 2013.

Grammaire « Aidenet », Accentuation ou signes auxiliaires (152), <http://aidenet.eu/grammaire01a.htm> Consulté 23 septembre 2013

[http://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Services\\_a\\_la\\_cle/Cle\\_espagnole/1\\_Structure\\_de\\_phrase.pdf](http://www.usherbrooke.ca/etudiants/fileadmin/sites/etudiants/documents/Services_a_la_cle/Cle_espagnole/1_Structure_de_phrase.pdf)

<http://www.les-ziboux.rasama.org/types-phrase-arabe.html>



## **Annexe 1**

### Tableau des interférences



## Espagnol

<p>Une impact <u>négative</u> Des maladis <u>mentaux</u> L'étude <u>mental</u> <u>Une</u> lieu <u>Une</u> mélange de peur <u>Un</u> dame respectable <u>Une</u> pareil envahissement <u>La</u> doute <u>Un</u> seconde certain <u>influence</u> fait <u>un</u> critique de dans <u>le</u> même tombe d'<u>une</u> massacre <u>humaine</u> dans <u>laquelle</u></p>	<p>Genre du nom</p>
<p>Il ne <u>s'inspiré</u> Le loup <u>jouet</u> le rôle de la grand-mère. Elle <u>obeisé</u> ... Le voyage qui l'attend <u>ne</u> pas du tout court. La voiture <u>représente</u> Il se sert de la <u>rusé</u> Même si la faute <u>ne</u> pas à lui, il est puni. Après avoir tout <u>essayait</u> Le vocabulaire qu'on <u>utilisé</u> Ce problème a toujours <u>était</u> présent ... à part <u>travaille</u> chaque jour Pour pouvoir <u>perservé</u> avec <u>le</u> paroles poétiques de ne pas <u>laisse</u> à la pauvre fille un autre choix <u>ces</u> sont les deuxièmes intentions La preuve <u>révéler</u> qu'elle Toinette semble vraiment impressionne <u>face</u> à la situation. On peut affirme <u>que</u> Béline laisse tomber son masque. Louis XIV gouverné avec [un] bras de fer et le théâtre formé une partie importante de la vie sociale et dénoncé <u>le</u> mode de vie de l'époque.</p>	<p>Phonétique Sons (e), (é), (è)</p> <p>PP/imparfait</p>
<p>Cette <u>derniere</u> Le caractere Le <u>degoût</u> Ex<u>per</u>ience L'énumération De<u>go</u>ûtant Supo<u>se</u>ment Le <u>deter</u>minisme</p>	<p>Absence d'accent</p>

<p>Une société <u>selective</u>  Madame Hugon <u>decouvre</u>  La <u>mechante</u>  Ce phénom<u>en_</u></p>	<p>Absence d'accent et de e muet</p>
<p>Brèf  Un métier exercé  Les relations  Sa première nouvelle  On le <u>rémarque</u>  Cette hyp<u>ér</u>bole  Elle est respecté  Elles regardent  Le point d'exclamation  Le point d'interrogation  Une menace  La description  Il efface</p>	<p>Ajout d'un accent (erroné)</p>
<p>Le fait d'<u>entre</u> enquêteur (être)  Hors du <u>quotidenne</u>  Le niveau de <u>comprention</u>  Elle a dans <u>ses manches</u> Georges  Les autres femmes se qualifient de <u>dignées</u>  Un amour <u>chalereux</u>  dans le <u>rol</u> de la femme  tout <u>ça</u> qu'elle pense de lui et sa maladie.  procédé comique de type <u>patin</u> à ficelle  Dans cet <u>ouvre</u>  Elle veut faire <u>semblable</u> de rien savoir.  des hommes <u>s'entre touaient</u>  <u>Expresser</u>  Cette citation <u>décrive</u>  L'<u>égoïsité</u> humaine  Un regard <u>mépriseux</u>  En <u>faite</u>  Les <u>passagés</u>  C'est la façon <u>d'structurer</u></p>	<p>Vocabulaire erroné (son?)   Orthographe d'usage?</p>
<p>L'auteur cherche [X] apprendre au lecteur...  La vie de Thérèse n'a pas [X]changements  Il n'y a pas [X] une évolution  La libération des états [X] âmes  Comme quelqu'un [X] différent  Ma culture m'amène [X] avoir de la difficulté  Je fais [X] mon mieux.</p>	<p>Préposition manquante</p>

Voltaire cherche [X] démentir Il cherche [X] atténuer sa proposition. Il propose [X] donner en retour	
Le narrateur confronte <u>à</u> Madame Hugon et ses invités Elle voulait confronter <u>à</u> Madame Hugon Elle voit <u>à</u> son fils ... pour indiquer la direction <u>pour</u> où elle doit aller Laurent va trouver <u>à</u> famille la pensée <u>de</u> que l'argent et le pouvoir peuvent acheter	Ajout d'une préposition erronée  (devant le pronom relatif)
Il dénonce <u>en</u> plusieurs de ses poèmes les habitudes Se fixant <u>sur</u> l'endroit où il habitera Les filles du demi-monde se promènent <u>avec</u> des voitures Nana voulait provoquer la colère <u>à</u> Madame Hugon Le narrateur a voulu renforcer l'idée du silence avec la personnification <u>avec</u> le silence Émile Zola était influencé <u>pour</u> son ami Le point d'interrogation met l'accent <u>à</u> la doute de Georges La perception qu'ils ont <u>envers</u> cette femme Il fait [la] connaissance <u>à</u> une jeune fille très pauvre	Préposition erronée
Des fois, ceux qui ont la possibilité de faire un changement pour <u>le bon</u> , ce sont eux qui font le plus grand mal. ... où les yeux du loup arrivent à voir, beaucoup plus loin [XX] moulin	Degré (comparatif/superlatif)
Elle fait tout <u>le</u> possible pour pouvoir l'éviter encore plus jusqu' <u>à</u> point de	Déterminant erroné
Pas eu la chance d'apprendre [X] français D'être [X] femme <u>à</u> un seul homme Le point d'exclamation donne une intensité <u>à</u> [X] telle indignation Pour certaines choses dont la syntaxe, [X] grammaire et l'orthographe Il dénonce les injustices et [X] hypocrisie humaine Cela est reflété dans la façon de vivre des personnes qui ont [X] certain influence et l'impact que cela produit Il fait [X] connaissance <u>à</u> une jeune fille très pauvre, qui se surnomme Marichette. Louis XIV gouverné avec [X] bras de fer	Déterminant manquant
... jusqu'au jour <u>qu'</u> il a réalisé que... Le froid <u>qui</u> Laurent démontre... Les habitudes absurdes <u>qui</u> ont les êtres humains Ce conte nous fait réfléchir sur l'impact négatif <u>qui</u> peuvent avoir nos actes. Il établit une sorte de jeu <u>dont</u> la fillette ne refuse pas.	Pronom relatif erroné

<p>Au moment <u>que</u> Madame Hugon découvre que ...          Quelque chose <u>dont</u> je peux exercer          Cette exagération donne une idée <u>laquelle</u> affirme que c'est mieux d'être un animal.          L'accumulation <u>qui</u> utilise le narrateur pour comprendre          Elle repense à l'événement, celui <u>auquel</u> elle [a] eue beaucoup de difficulté à l'écrire.          il y a des personnages <u>que</u> portent plus d'un masque</p>	
<p>Le village [X] les ont même pas laissé finir ensemble</p>	Négation : particule manquante
<p>elle <u>est</u> eue beaucoup de difficulté</p>	Auxiliaire erroné
<p>Chaque livre écrit représente un moment de sa vie <u>auquel</u> elle <u>le</u> met en œuvre.          celui auquel elle est eue beaucoup de difficulté à <u>l'</u>écrire          De son côté, la femme a du mal à <u>s'en</u> tirer de tous les obstacles qui lui sont mis.</p>	Pronom de reprise en plus de complément
<p>Son silence ne <u>le</u> laisse pas avancer (<u>le</u> remplace Thérèse l'a-t-elle accordé avec silence ?)          La présence de la nature <u>lui</u> entoure sa cabane          Nana confronte Madame Hugon en <u>le</u> disant          Quand j'écris, je <u>le</u> pense en espagnol</p>	Pronom de reprise erroné ou en trop
<p>avoir un sentiment <u>de</u> horreur et de désespoir.          La mechant de <u>la</u> histoire.</p>	De (élision devant h muet)
<p>Des personnages ont laissé tomber <u>son</u> masque en montrant <u>ses</u> vraies intentions.</p>	Déterminant possessif
<p>Voltaire <u>amène à la lumière</u> la vérité <u>de</u> comment le pouvoir est utilisé.          Il fait un[e] critique <u>à</u> la façon de penser.  <u>À</u> fur et à mesure          beaucoup [X] cadavres          fait preuve [X] stupéfaction          de <u>ramener Argan [X] dehors [X] [X] fiction</u>          ne laisse pas <u>savoir</u> ses vraies intentions <u>dans le visage du monde</u> mais <u>au dos</u> elle laisse savoir qui elle est vraiment (ne laisse pas connaître ses vraies intentions à la face du monde, mais dans leur dos....)</p>	Expression
<p>Il <u>même</u> assure l'efficacité de la méthode.          Sans dire <u>rien</u>          Dans les <u>suivants</u> paragraphes          Béline juste sent pour Argan une répulsion.</p>	Ordre des mots erroné
<p>Il habitera pour la ressource naturelle          Il aura ses <u>besoins</u> après [X] bâtir sa propre cabane          Le narrateur raconte son <u>développement</u> dans l'île</p>	Traduction de L1 ou voc. mal formé

<p>Les honnêtes femmes présentent des raisonnements de répugnance</p> <p>Les bonnes femmes (respectables) présentent des attitudes d'arrogances</p> <p>J'ai toujours rêvé avec l'industrie du vêtement, avec la confection.</p> <p>Mon rêve <u>se serra</u> [X] aller cherche tout ce que j'ai appris</p> <p>Après les quelques <u>épreuves</u> d'amour que Marichette avait entamé, les sentiments <u>qui</u> avaient l'un envers l'autre était devenu si fort qu'ils pensaient au mariage. (Preuves, avait reçues, qui/qu'ils)</p> <p>J'ai appris cette langue à un <u>tôt âge</u></p> <p><u>Niveau lecture</u>, je me débrouille</p> <p><u>L'oral</u> je n'ai pas de problème</p> <p><u>Mon été</u>, je n'ai rien fait</p> <p>Les fins de semaine avec la famille car ...</p> <p>Niveau mes loisirs, c'est</p>	Syntaxe? Sens?
---	----------------

### Arabe

<p>Il est connu par ses plusieurs contes</p> <p>On constate <u>les plus plusieurs</u> moyens (nombreux)</p>	<p>Dét. Défini + dét.</p> <p>Indéfini</p>
<p>Toute l'argent</p> <p>Le même opinion</p> <p>Des mots manipulatrices</p> <p>Un <u>parfaite</u> exemple (la liaison)</p>	Genre du nom
<p>Cette exagération</p>	Accent ajouté
<p>elle lui a <u>demandait</u> de l'aide</p> <p>Il croyait que sa position lui <u>donné</u> le pouvoir</p> <p>J'<u>aimerai</u> apprendre et acquérir ces matières</p> <p>Il a <u>commencez</u></p> <p>Ça serai</p> <p>Design <u>itérieur</u></p> <p>Une fois la porte <u>franchise</u></p> <p>Un <u>gichet</u></p>	Phonétique
<p>Elle ne veut [X] les croiser</p>	Négation : particule manquante
<p>Ce <u>que</u> la petite fille finit par être mangée et <u>que</u> le loup gagne et réalise ce <u>qu'</u>il voulait.</p>	Surutilisation du « que », syntaxe
<p>C'est pour montrer que malgré qu'il a pris le plus court chemin <u>mais</u> il veut arriver le plus tôt possible.</p>	Coordonnant « mais » en trop
<p>La petite fille est finie par elle-même. (= est morte de sa faute)</p>	Traduction de l'arabe?



Le loup est intelligent et passion.	Coordonne adj et nom
... la réponse était instantanée <u>de la jeune fille naïve</u>	CN rattaché à l'attribut et non avec le nom qu'il complète
Philosophe et poète du 18 <sup>e</sup> siècle, Voltaire est un homme qui montre clairement les défauts de la vie dans <u>ses</u> temps.	Nombre (Traduction de L1)
Ces réactions sont clairement [X] fruit de son étonnement. Elle se sent seule et envie toutes les autres femmes mariée avec [X] hommes séduisants et attentionnés Difficulté avec [X] orthographe Elle lui demanda [XX] aide.	Déterminant manquant
Elle passe à <u>la</u> action	Déterminant non éliminé
La fréquenter nuit à la réputation, même [X] celle d'un enfant. Baudelaire s'amuse à décrire cette beauté en la comparant [X] une charogne Elle a honte [X] ce qu'elle a commis	Préposition manquante
Il ne <u>la</u> conseille rien. Il demande un prix pour <u>la</u> faire un service. Le père <u>lui</u> traite de pécheur Il a essayé de <u>l'</u> insinuer avec des mots manipulatrice Elle voulait se tuer juste pour qu'elle s' <u>en</u> débarrasse de <u>tout</u> .	Pronom de reprise erroné ou en trop
Elle est devenue vraiment très dépressionnée. Pour elle d'être <u>rétentive</u> (réticente) Ses nombreuses exilations Voltaire va <u>en contre</u> des comportements de la société. Émile Zola, fil conducteur du naturalisme	Vocabulaire
Malgré [X] l'apparence de son corps était horrible, tout le monde l'aimait.	Verbe en trop + place de l'adjectif (ou « que » manquant)
Ils s'embrassaient <u>en dessous</u> de la mauvaise température. Les sentiments sont cachés <u>sous</u> plusieurs vers. Après de longues heures <u>sous</u> la tempête <u>de</u> lui	Préposition erronée
Le docteur lui a dit qui souffrait d'une maladie.	Qui/qu'il (sujet absent)
<u>Ils</u> y a également ceux	Pronom impersonnel
Un sport prestigieux dans <u>un telle sens</u> que tout le monde Elle perde de la lumière (perd connaissance) Petite à petite	expression





## **Annexe 2**

Formulaire de consentement des consultants

Questionnaire aux élèves consultants



**Titre du projet :**

*Méthode d'apprentissage dynamique du français à partir de la langue maternelle des allophones*

**Noms des chercheuses :**

**Éléonore Antoniadès, Natalie Belzile, Marie-Andrée Clermont et Julie Roberge, Cégep Marie-Victorin**

**Anne-Marie Giroux, Collège de Bois-de-Boulogne**

**Durée du projet : 24 mois**

Bonjour,

Nous sollicitons aujourd'hui votre collaboration afin que vous nous aidiez à construire les instruments de mesure (questionnaires) et le matériel didactique (exercices, théorie grammaticale, etc.) qui nous servira lors de l'expérimentation que nous tiendrons, en 2014, auprès d'étudiants allophones qui apprennent le français au cégep.

Dans le but de nous aider à élaborer nos outils, votre contribution sera enregistrée, en format MP3, et fera l'objet d'une retranscription écrite. Toutes les données qui seront ainsi recueillies seront traitées de façon anonyme et confidentielle.

Nous vous remercions chaleureusement de votre contribution à notre recherche.

---

Nom du consultant en lettres moulées

- Je comprends que les données seront recueillies à travers les entretiens enregistrés en format MP3.
- J'autorise l'utilisation des données recueillies selon les modalités qui suivent :
  - par : Éléonore Antoniadès, Natalie Belzile, Marie-Andrée Clermont ou Julie Roberge du Cégep Marie-Victorin, ou Anne-Marie Giroux du Collège de Bois-de-Boulogne
  - dans le cadre de l'élaboration d'outils de mesure et de matériel didactique
- Je comprends et autorise que les données soient conservées selon les modalités qui suivent :
  - 5 ans, dans un classeur verrouillé, à la suite de quoi elles seront détruites
  - codées, de façon à pouvoir être traitées de façon anonymisée et en toute confidentialité
- Je comprends que je suis libre de collaborer ou non à ce projet de recherche.
- Je comprends que je peux mettre fin à ma collaboration en tout temps et sans justification sur simple avis verbal, et que cela ne modifiera en rien la qualité des services éducatifs qui me seront offerts.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits et le projet, vous pouvez vous adresser à la responsable du projet, Éléonore Antoniadès, au (514) 325-0150, poste 2834, ou encore à Marie Blain, directrice adjointe responsable du dossier de la recherche au Cégep Marie-Victorin, au (514) 325-0150, poste 2071.

**Je déclare avoir lu le présent formulaire de consentement et en avoir compris la teneur avant de signer et j'accepte le fait d'y être lié(e).**

Date : \_\_\_\_\_ Lieu : \_\_\_\_\_

---

Signature

*Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers*

## Consultant allophone

1. Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_
2. Date de naissance : \_\_\_\_\_
3. Sexe :  Homme  Femme
4. N° de DA : \_\_\_\_\_ Programme : \_\_\_\_\_
5. N° de téléphone : \_\_\_\_\_
6. Courriel autre que MIO : \_\_\_\_\_
7. Cours de français suivi présentement :  
 Renforcement en français  jumelé  Ensemble 1  Ensemble 2  Ensemble3  
 Ensemble4
8. Pays de naissance : Canada  Québec  autre province (spécifier)  
\_\_\_\_\_  
 Autre pays (spécifier) \_\_\_\_\_
9. Si vous êtes né à l'extérieur du Québec :
  - En quelle année êtes-vous arrivé au Québec?  
\_\_\_\_\_
  - Quel âge aviez-vous? \_\_\_\_\_
10. Quelle est la première langue que vous avez apprise?  
 Arabe  Espagnol  Français  Anglais  Autre (spécifier) \_\_\_\_\_
- 10 Si le français n'est pas la première langue que vous avez apprise, à quel âge avez-vous commencé à l'apprendre? \_\_\_\_\_
- 11- Quelle langue parlez-vous le plus souvent à la maison?  
 Arabe  Espagnol  Français  Anglais  Autre (spécifier) : \_\_\_\_\_
12. Quelle langue parlez-vous le plus souvent avec vos amis?  
 Arabe  Espagnol  Français  Anglais  Autre (spécifier) : \_\_\_\_\_
- 13 Avez-vous besoin d'un soutien linguistique en français?  Oui  Non

Questions générales (obtenir des réponses spontanées avant de passer aux questions précises)

Ressemblances avec le français	Différences avec le français
<b>DIFFICULTÉS DE L'ÉTUDIANT(E)</b>	

Établir les similitudes et les différences entre la langue maternelle et le français. Préciser les notions qui sont problématiques.

### LA PHONÉTIQUE/LA PRONONCIATION

- 1) La prononciation de certains mots en français ressemble-t-elle à celle de votre langue (comme en anglais, *personnel/person*)?
- 2) Y a-t-il des mots qui se ressemblent dans la prononciation ou la graphie, et qui ont des sens différents? Par exemple : *tasse/tâche, cacher/casser, toucher/tousser, choix /soie*.
- 3) Vous arrive-t-il de ne pas distinguer les accents quand on parle en français (*é/è ; ai/ais*)?
- 4) Y a-t-il d'autres sons que vous trouvez difficiles à prononcer ou à entendre?

### L'ORTHOGRAPHE D'USAGE/LA FORMATION DES MOTS/LE VOCABULAIRE

- 5) L'orthographe de certains mots en français ressemble-t-elle à celle de votre langue maternelle mais avec un sens différent (*Habit* en français veut dire vêtement; *habit* en anglais veut dire *habitude*)?

- 6) Les mots en français comportent plus qu'une syllabe. Vous avez cela dans votre langue maternelle? Comme *automobile* (4 syllabes).
- 7) *tremplin*, *pluriel*, *drogue* (plusieurs consonnes qui se suivent). Si vous avez la même chose dans votre langue, **donnez un exemple** :
- 8) Utilisez-vous le préfixe et le suffixe dans la composition des mots? (relire, réanimation, opérateur, blanchâtre)
- 9) Y a-t-il une certaine liberté quant à la création des mots? Pouvez-vous simplement ajouter un suffixe comme *-ation* pour que le mot signifie « action de... » ou est-ce le dictionnaire qui autorise le lexique?
- 10) Dans votre langue maternelle, y a-t-il différentes manières d'exprimer une idée? (En français, il y en a plusieurs : *jouer au tennis*, *pratiquer le tennis*...)

## LE GENRE DES NOMS

- 11) Les objets ont un genre en français (*je veux la robe rouge*; *la* : féminin); avez-vous la même chose dans votre langue maternelle?
- 12) Dans votre langue maternelle, les mots ont-ils un genre qui diffère du français? Un avion/une avion.
- 13) Les mots peuvent-ils être neutres (ni féminin, ni masculin)?
- 14) Est-ce que les noms prennent la marque du pluriel?

## LE DÉTERMINANT

- 15) On trouve en français des déterminants (définis, indéfinis, partitifs...). Y a-t-il des déterminants dans votre langue? (*Moi boire thé / Je bois du thé*)
- 16) Y a-t-il des exceptions, des cas où le déterminant est omis?



17) Avez-vous une correspondance pour chacun des groupes nominaux dans votre langue?

Le chien

La chienne

Les chiens

Un chien

Une chienne

Des chiens

Beaucoup de chiens

18) Y a-t-il des déterminants possessifs et démonstratifs dans votre langue?

19) Où se trouvent les différences ou similitudes dans l'emploi des déterminants possessifs? Est-ce le genre, le nombre, la personne? Traduisez les groupes nominaux suivants :

Mon chien, ton chien, son chien, notre chien, votre chien, leur chien

Ma chienne, ta chienne, sa chienne, notre chienne, votre chienne, leur chienne

Mes chiens, tes chiens, ses chiens, nos chiens, vos chiens, leurs chiens

Mes chiennes, tes chiennes, ses chiennes, nos chiennes, vos chiennes, leurs chiennes

20) Où se trouvent les différences ou similitudes dans l'emploi des déterminants démonstratifs? Est-ce le genre, le nombre, la personne? Traduisez.

Ce chien, ces chiens, cette chienne, ces chiennes

21) Y a-t-il différents niveaux de déterminants démonstratifs selon que le nom est plus ou moins loin?

22) D'autres remarques concernant les déterminants dans votre langue?

23) L'accord du déterminant indéfini, défini et possessif se fait avec le possédé en français. Dans votre langue maternelle, l'accord se fait-il toujours avec le possesseur? *La fille cache son ballon/la fille cache sa ballon.*

## L'ADJECTIF

24) La place de l'adjectif en français peut changer le sens de celui-ci. Est-ce la même chose dans votre langue?

*Une faible femme : une femme sans défense.*

*Une femme faible : pas assez forte.*

25) Dans votre langue, la place de l'adjectif est toujours après le nom, toujours avant le nom, ou les deux? Y a-t-il une règle établie?

26) L'adjectif prend-il la marque du genre et du nombre?

## L'ORDRE DES GROUPES/LA PHRASE

27) En français, le verbe se place généralement après le sujet : *Marc achète une voiture rouge*. Est-ce de même dans votre langue?

28) Peut-on inverser le sujet (GNs) et le verbe?

29) L'ordre des mots en français peut être modifié (*À midi, les enfants font la sieste/ les enfants font la sieste à midi. Le long de la rivière se trouve le chalet/ le chalet se trouve le long de la rivière.*). L'ordre des mots dans votre langue change-t-il?

30) Pouvez-vous construire des phrases complexes? Doivent-elles représenter une même idée?

31) Doublez-vous le sujet dans votre langue maternelle. (*Natalie elle part*)

32) L'interrogation est obtenue par une seule particule dans votre langue maternelle. (En français : est-ce que, ou le sujet après le verbe : *est-ce qu'il vient ?/ vient-il ?*)

33) La négation est obtenue par deux particules en français. Est-ce ainsi dans votre langue maternelle? (En français, deux particules : *ne...pas*)

34) Le lien logique (le sens véhiculé) exprimé par les conjonctions de coordination ou de subordination en français est difficile à comprendre.

35) La préposition existe-t-elle? Est-elle rattachée au verbe? Donne-t-elle un CI?

## CERTAINS ACCORDS

- 36) Dans votre langue, avec les mots collectifs, le verbe se met-il au singulier ou au pluriel : *Tout le monde sont venus/tout le monde est venu*)?
- 37) Le pronom indéfini « on » existe-t-il? A-t-il une correspondance?
- 38) Avez-vous un déterminant qui correspond au « tout » français?
- 39) En français, on retrouve des mots variables et des mots invariables.  
Avez-vous cette distinction dans votre langue maternelle ? *La voiture est dans le garage.*  
a) mots variables : *La/les*  
b) mots invariables : *Dans*
- 40) Quelles classes de mots prennent la marque du pluriel?

## LE VERBE

- 41) La phrase nominale (pas de verbe) est-elle courante dans votre langue maternelle?  
(*Natalie enseignante*).
- 42) Avez-vous ces particularités?
- Les noms et les adjectifs jouent le rôle du verbe (*Lui très froid / il a très froid*)?  
Les noms et les adjectifs jouent le rôle du verbe être (*L'eau très froide / l'eau est très froide*)?
- 43) Dans votre langue, le verbe peut-il être employé à l'infinitif alors qu'il y a un sujet?  
(*moi célébrer Noël avec ma famille/je célèbre, J'ai célébré, je célébrerai Noël avec ma famille*)
- 44) Dans votre langue, le passé et le présent sont-ils bien définis?

45) Les auxiliaires existent-ils dans votre langue maternelle? Traduisez.

Avoir

J'ai un livre.

J'ai faim.

J'ai mangé.

Être

Je suis enseignante.

Je suis une enseignante.

Je suis à Montréal.

Je suis malade.

46) Avez-vous des conjonctions de subordination (*parce que, pour que, en attendant que...*) dans votre langue maternelle?

47) Ces conjonctions introduisent-elles un mode verbal différent?

Je t'admire parce que tu réussis. (indicatif)

Je t'aiderai pour que tu réussisses. (subjonctif)

À partir de ce tableau, quels sont les modes/temps utilisés dans votre langue? Lesquels sont difficiles à utiliser en français?

INFINITIF : <b>MANGER</b>	
INDICATIF	
<u>Présent</u> Je mange Tu manges Il mange Nous mangeons Vous mangez Ils mangent	<u>Passé composé</u> J'ai mangé Tu as mangé Il a mangé Nous avons mangé Vous avez mangé Ils ont mangé
<u>Imparfait</u> Je mangeais Tu mangeais Il mangeait Nous mangions Vous mangiez Ils mangeaient	<u>Plus-que-parfait</u> J'avais mangé Tu avais mangé Il avait mangé Nous avions mangé Vous aviez mangé Ils avaient mangé

<u>Passé simple</u> Je mangeai Tu mangeas ...	<u>Passé antérieur</u> J'eus mangé Tu eus mangé ...
<u>Futur</u> Je mangerai Tu mangeras ...	<u>Futur antérieur</u> J'aurai mangé Tu auras mangé ...
<u>Conditionnel</u> Je mangerais Tu mangerais ...	<u>Conditionnel passé</u> J'aurais mangé Tu aurais mangé ...
SUBJONCTIF	
<u>Présent</u> Que je mange Que tu manges ...	<u>Passé</u> Que j'aie mangé Que tu aies mangé ...
IMPÉRATIF	
<u>Présent</u> Mange Mangeons Mangez	<u>Passé</u> Aie mangé Ayons mangé Ayez mangé
PARTICIPE	
<u>Présent</u> Mangeant	<u>Passé</u> Mangé

## LES PRONOMS

48) Les pronoms relatifs (qui, que, dont, où...) existent-ils dans votre langue maternelle?

QUI : La fille qui parle habite à Montréal.

QUE : La pomme que je mange est bonne.

DONT : La fille dont je parle se nomme Léa.

OÙ : La maison où il habite est grande.

D'autres pronoms relatifs?

49) Utilisez-vous les pronoms personnels sujets? S'agit-il des mêmes 6 personnes qu'en français?

50) Utilisez-vous les pronoms personnels compléments placés avant le verbe?

Le, la, l', les (CD)

Lui, leur (CI)

### **LA PONCTUATION**

51) Quels sont les signes de ponctuation dans votre langue?

52) Ces signes apparaissent-ils à différents endroits dans la phrase?

53) Les phrases juxtaposées dans une phrase graphique sont-elles acceptées?

**À la suite de ce questionnaire, pensez-vous à d'autres difficultés en français?**



## **Annexe 3**

### Synthèse des consultations



## Synthèse des consultations hispanophones

### Prononciation

1. Grand *b* comme bébé, bonbon, buenos días (bonjour) et petit *b* comme voisine, vivir (vivre) ont la même prononciation en espagnol.
2. Les sons difficiles : un/œufs/e, ait/é/è/..., b/v; è et e français n'existent pas en espagnol.
3. Les terminaisons verbales (confusion sons É, È)
4. Les sons u et z n'existent pas en espagnol.
5. Confusion dans la prononciation c/z/s ; c'est le même son pour les hispanophones de l'Amérique latine.
6. *en* n'existent pas en espagnol (confusion avec *in*) ; toutes les nasales n'existent pas.
7. Chaque lettre est prononcée en espagnol (ce qui explique la difficulté avec les nasales en français puisqu'elles sont une combinaison de lettres)
8. Les accents aigus seulement se trouvent en espagnol
9. Double «l» fait le son [j] et c'est une seule lettre en espagnol (appelée eyé) : lluvia (pluie) = [youbia]
10. Faute de prononciation voyelle – S – voyelle : « la niaise » pour « la nièce ».
11. ñ = gn

### Préfixe -suffixe

12. Préfixe et suffixe existent en espagnol comme en français :
  - Volver+a + v infinitif = préfixe re
  - Vuelvo a leer (faire quelque chose de nouveau) relire →(je relis)
  - Vuélvelo a leer (refaire quelque chose) : c'est un ordre

### Genre du nom

13. Les noms en espagnol peuvent avoir un genre différent ; on dit *la visa/un automobile/ la nariz = le nez*
14. Les noms tels *estudiante* ou *pianista* sont neutres (épicène)
15. En général, les noms qui se terminent par o = masculin/a = féminin (sauf *la mano* = la main)
16. Tout = todo/toda – Tous = todos/todas
17. À la place de dire «façon», l'élève a utilisé le mot «forme» (en traduisant le mot de l'espagnol); «manera» veut aussi dire «forme».
18. Comme en français, il y a différentes façons d'exprimer une idée en espagnol : *practico el tenis/ juego tenis* (le pronom *yo juego tennis* est utilisé pour insister ou quand il y a confusion)



## Adjectif

19. L'adjectif se met en général après le nom en espagnol et prend la marque du genre et du nombre du nom : *les voitures rouges=los carros rojos* (masculin en espagnol)/*las flores rojas, fleur est féminin en espagnol.*

## Déterminants

20. Les déterminants partitifs et indéfinis du/de la n'existent pas en espagnol :

- ex. *je bois thé/je veux pizza, Je bois X café* (en espagnol, pas de déterminant)
- *bebo mucho café* (Je bois beaucoup de café)
- *quiero café* (je veux du café)
- *quiero crema* (je veux de la crème)
- *veo muchos perros* (je vois beaucoup de chiens)
- *hablo de perros blancos* (je parle des chiens blancs) = de les chiens

21. Les noms prennent la marque du pluriel et celle-ci est prononcée : *los aviones*

22. *El perro/la perra/los perros/un/una/dos* (deux) *perros/dos perras/des chiens=perros*

23. *Beaucoup de chiens=muchos perros* (le déterminant *beaucoup de = plusieurs*)

24. Les déterminants possessifs : *mon=mi/ton= tu /son=su/notre=nuestro/votre=vuestros* (*pas en Amérique du Sud*)/*leur chien=sus perros/su perro.*

*Ma chienne=mi perra/notre chienne=nuestra perra/leur chienne=sus perras*

25. Les déterminants démonstratifs existent en espagnol : *ce=ese/ces=esos/cette=esta/ces chiennes=estas perras*

*ésta* (plus proche), *ésa* (plus éloigné), *aquella* (beaucoup plus loin) comparable à *cette chienne-ci, cette chienne-là* . Comme ces mots se terminent par *a*, ils sont féminins (*este / ese / aquel= masculin*)

## Verbes

26. Les verbes peuvent être classés en 3 groupes

- 1<sup>er</sup> groupe -ar (*cantar = chanter*)
- 2<sup>e</sup> groupe -er (*comer = manger*) (*dormir = dormir*)
- 3<sup>e</sup> groupe -ir (*vivir*)

27. Les temps simples de l'indicatif existent

- Présent : *como*                      Passé composé : *he comido*
- Imparfait : *comía*                      Plus-que-parfait : *había comido*
- Passé simple : *comí* ; le passé simple est le passé le plus utilisé en espagnol
- Passé antérieur : *hube comido*
- Futur : *comeré/ Futur : comeré* ou *yo voy a comer* (*je aller à manger=je vais manger*)
- Futur antérieur : *habré comido*
- Conditionnel : *comeré si tu quieres / comería*
- Conditionnel passé : *habría comido*

- Subjonctif présent : *hace falta (il faut, il faudrait)*
- Passé du subjonctif : *hace falta que hayas comido*
- Le subjonctif présent, passé, imparfait, plus-que-parfait sont très usuels en espagnol.
- Impératif présent : *come/comamos /coma*
- L'impératif existe *coma/ usted coma/coma*. En espagnol, il y a *tu* singulier et *tu* pluriel (*coma/comed*) ; pour *nous* : *comamos/ (ustedes = vous de politesse)*
- Participe présent : *comiendo*
- Participe passé : *comido* (invariable)

### Pronoms relatifs

28. Les pronoms relatifs : *que* (à la place de *qui, que*) ; *dont* : *de quién*. Il va varier au pluriel *de quienes* (pour les personnes). Ils varient: *de la cual, del cual, de las cuales, de los cuales* (pour les choses).
29. Il y a en espagnol, *lequel et ses dérivés* ; pour les choses, on utilise : *en que*
30. En espagnol, ils utilisent un pronom et un nom indirects : *yo le hablo a mi hija=je lui parle à ma sœur*
31. Le pronominal est souvent employé en espagnol : *je me mange la pomme=je mange la pomme* (c'est une forme d'insistance)

### CD-CI

32. Le cd existe comme en français.  
*Cantar una cancion (chanter une chanson)*  
*Cantarle una cancion (chanter une chanson à quelqu'un)*
33. Avec le verbe à l'infinitif, à l'impératif et au gérondif, on intègre le cd/ci après le nom.
34. Pronoms CD et CI devant le verbe
35. *y* et *en* n'existent pas. Aucun mot pour cela, donc autre tournure.

### Syntaxe

36. La structure de la phrase en espagnol ressemble à celle du français.
37. Les phrases complexes existent aussi.  
*Je t'admire parce que tu as réussi : te admiro porque lo lograste. (passé fini)*  
*Je t'aiderai pour que tu réussisses : te ayudaré para que lo logres (subjonctif)*
38. Le sujet n'est pas doublé en espagnol (on le fait avec le pronom *yo*, qui est une forme d'insistance)
39. L'adverbe interrogatif existe en espagnol *qui/quién* ; cependant, *est-ce que* n'existe pas en espagnol. Comme en français, le sujet peut être inversé.
40. Le signe interrogatif se retrouve au début et à la fin de la phrase en espagnol. L'exclamation aussi encadre la phrase exclamative.
41. Une seule particule de négation est utilisée : *il ne mange pas = el no come*

42. La préposition existe en espagnol.
43. Si le CD est une personne humaine, on ajoute la préposition : *J'aime à mon père*. Si le CD est une chose pas de préposition : *j'aime le stylo*. Donc rien à voir avec transitif ou non.
44. Avec les mots collectifs, le verbe est au singulier : *todo el mundo viró*
45. Le pronom « on » n'existe pas en espagnol. On le remplace par ils ou bien une 3<sup>e</sup> personne du singulier précédé de *se*.

### Avoir-être

46. Les verbes avoir et être existent :

Avoir : *haber* sert d'auxiliaire et « il y a »/ *tener* pour le verbe avoir.

Être : *ser* est utilisé pour une caractéristique à long terme. *Le livre est vert*.

*Estar* est utilisé pour une caractéristique ponctuelle ex. l'humeur /ou pour situer dans un lieu. *Je suis contente. Je suis à Montréal*.

### 47. Difficultés :

- les verbes, les déterminants, le genre des noms, les prépositions (attachées au verbe et à l'adjectif) posent des problèmes en français.
- Phrase graphique comportant jusqu'à 5 phrases syntaxiques (surutilisation du « car », correspondant au « porque » en espagnol)
- L'apostrophe ne s'utilise pas en espagnol
- Ils ne font pas la différence entre le *h muet* ou le *h aspiré*.
- L'ordre des mots pose des problèmes (les adjectifs peuvent être mis avant ou après le nom)
- La cédille ne s'utilise pas en espagnol
- Les gens est un singulier : « la gente ».
- Le futur hypothétique est traduit par le subjonctif. Il sous-entend « à la condition que ». Quand tu auras fini (serait au \*conditionnel pour l'hispanophone), je te le donnerai. \*on utilise plutôt le présent du mode subjonctif (*cuando termines, te lo daré*)

Selon le livre *Les langues de l'humanité*, l'espagnol est une langue internationale majeure. 200 millions de personnes le parlent. Sa grammaire ressemble à celle du français. Cependant,

- L'espagnol a la particularité de commencer les phrases interrogatives par un point d'interrogation écrit à l'envers; le point d'interrogation normal est maintenu à la fin de la phrase. La même chose est appliquée pour les phrases exclamatives.
- *ll* et *ch* correspondent à un seul son en espagnol; ce sont des lettres particulières.

- Les différences les plus évidentes : le futur du subjonctif (le français n'a pas l'équivalent) Quant aux verbes, l'espagnol emploie plus le subjonctif et le gérondif.
- Le CD précédé de la préposition *a* s'il s'agit d'une personne, d'un nom de ville ou de pays : *esperar a un hombre* (attendre un homme)/*esperar un coche* (attendre une voiture)
- Comme en français, les mots changent de sens, s'ils sont masculins ou féminins. Ex. *el cometa* = *la comète/la cometa* *le cerf-volant*; *el cura* = *le curé/ la cura* = *la guérison/el frente* = *le front militaire* ; *la frente* = *le front (visage)*.
- L'espagnol n'a pas de nasales, ni le son *u*. Il a un son guttural rendu par *g* (devant *e* et *i*) et *j* (appelée jota).
- L'accent aigu sur la voyelle sert à distinguer les homonymes : *el* = *déterminant/él* = *pronom personnel*.
- Il existe une trace du neutre en espagnol avec le pronom *ello* qu'on ne retrouve pas en français.
- Le déterminant *lo* transforme en substantif les adjectifs ou les participes passés.

## Synthèse de toutes les rencontres avec les arabophones

1. La prononciation en français pose des problèmes en arabe : *u, e, è, é* se transforme en *i* (en arabe, **a : aaaa, o : ooo, i : iii**)
2. Les arabophones ont des difficultés à distinguer : *an, on, in, ph* (en arabe : *ann*)
3. L'arabe est une langue syllabique.
4. Des lettres peuvent être intercalées en arabe : *katab, kaateb, kitab, etc.*
5. Le genre en arabe ne correspond pas toujours au genre en français : *une avion, une arbre, une soleil, un lune, l'eau* (masculin en arabe) *etc.*
6. Le duel existe dans le nom : *Kiteb/kiteben*
7. Généralement, le nom féminin se termine par *a*, le masculin ne porte aucune marque
8. Le neutre n'existe pas en arabe. En français, il existe avec *le* dans : *Il faut qu'il réussisse/il le faut.*
9. Le déterminant indéfini n'existe pas en arabe, c'est le nom qui porte cette marque : *kelb, kelba, kilab (chien, chienne, chiens)*
10. le déterminant partitif n'existe pas : *Je bois thé – j'ajoute sucre au café*
11. Dans l'expression *Beaucoup de chiens*, la préposition saute : *beaucoup chiens (ktir kleb)*
12. Le même déterminant défini, *al*, s'ajoute au nom masculin, féminin, pluriel (*el kelb, el kelba, el kilab*) et à l'adjectif qui le complète. Le déterminant défini a deux marques en même temps avec le nom et avec l'adjectif. Cela explique l'addition des déterminants chez les arabophones.
13. Le déterminant possessif s'ajoute à la fin du nom : *kalbi, kalbak, etc.* en suffixe.
14. Le déterminant démonstratif existe, mais il est différent au masculin, au féminin et au pluriel (*hasa, hasihi, etc.*)
15. *Tout* existe mais ne change pas au masculin/féminin-singulier /pluriel (*jami3*) parce que c'est un adverbe en arabe, mais il a le sens de *beaucoup*. Il y a aussi *Koul* qui ne change pas.
16. L'adjectif se met systématiquement après le nom et il prend la marque du genre et du nombre du nom. (*la table la rouge/ la table la rouge, la petite*)
17. Les conjonctions de coordination *et, ou* existent en arabe
18. Les prépositions existent, mais elles changent avec le genre et le nombre : *ila, (vers) ; 3ala (sur), ma3 (avec)* (il est collé au pronom : *ma3ahou, ma3aha, ma3ahoum*), *li (pour)* + le pronom personnel.
19. La syntaxe en arabe est différente du français : *achète Pascale voiture rouge*. On commence par le verbe en arabe.

20. Dans la question, on utilise *hal* : *est-ce que mange Pascale ? Kam (combien), kif (comment), etc.*
21. Dans la négation, on utilise une particule : *ma (ne ...pas)/la (non)*
22. Le verbe avoir existe quand il exprime la possession (*3indi kitab*)  
*J'ai faim se traduit par je faim* c'est un état (*être affamé*)
23. Le verbe être n'existe pas (il est implicite entre le nom et l'adjectif).
24. Le pronom indéfini *on* n'existe pas, il est remplacé par *nous*.
25. Avec le mot collectif, le verbe se met au singulier.
26. Le pronom vous de politesse n'existe pas.
27. Les pronoms sont : *ana + a (moi, je bois thé)*+ la terminaison du verbe, *anta + t (toi +tu) + la terminaison du verbe, Houa +y (lui, il boit thé) + la terminaison du verbe, Nahnou+ n (nous, nous buvons thé) + la terminaison du verbe.* On peut cependant utiliser une seule particule (*a, t, y, n*).
28. La terminaison du verbe en français est au début du verbe en arabe.
29. Les subordonnants existent comme en français : *parce que, pour que, etc.*
30. Le présent, le passé (un seul existe), le futur (une seule particule ajoutée au verbe)
31. L'impératif existe (*Pour tu +vous* est le même verbe à l'impératif; il faut ajouter le pronom *ils*); le *nous* n'existe pas.
32. Le duel existe en arabe.
33. Pour avoir le subjonctif, on ajoute *il faut* en arabe (*lazem*). Seul, il n'existe pas.
34. Le participe passé n'existe pas.
35. La phrase nominale existe : Anne-Marie froid
36. Les pronoms relatifs se réduisent à *ellazi et ses dérivés*. Ils changent selon le genre.
37. Le CD existe, de même que le CI. (le CD est attaché au verbe en arabe)
38. Les verbes transitifs directs ou indirects ne correspondent pas au français.
39. La ponctuation existe mais à l'envers.
40. Les difficultés :
  - phrases longues et complexes (les subordonnants se succèdent, parfois les mêmes)
  - Surutilisation de la conjonction *que*.
  - l'utilisation abusive de la conjonction de coordination *et*.
  - Surplus dans l'utilisation des conjonctions de coordination, sans tenir compte du sens (parfois c'est incohérent)
  - Les élèves peuvent coordonner des mots de nature différente.
  - Le pronom de reprise est parfois erroné ou en trop (*je la mange la pomme*)
  - la répétition des mêmes marqueurs
  - La répétition du vocabulaire

- Comme la phrase nominale est complète en arabe, pas de verbe en français dans certaines phrases.
- Comme en arabe, la ponctuation est utilisée seulement dans une énumération, celle-ci pose des problèmes en français.

Selon le livre *Les langages de l'humanité*, 150 millions de personnes parlent l'arabe. Les pays arabes ont créé un arabe « littéral », l'arabe de la presse et de la radio et qui se rapproche le plus du Coran. L'arabe est riche en consonnes et pauvre en voyelles. Celle-ci sont les mêmes qu'en français, sans le u. Cependant, [a] et [o] sont proches, et de même [a] et [e] ; de plus, il n'y a pas de nuances entre le é et le è en français.

Parmi les consonnes arabes, il faut noter les k et q ; q étant plus emphatique. Le h français est prononcé de trois façons différentes : le 1<sup>er</sup> h comme hache/ le 2<sup>d</sup> comme dans Mohammed/ et le 3<sup>e</sup> est le jota espagnol ou le ch allemand.

L'arabe connaît aussi le dad. Les Arabes définissent leur langue comme la langue du dad (d emphatique) qui peut tirer sur [z], il est souvent transcrit par dh comme dans la ville de Riyadh ou Abou Dhabi.

L'arabe arabise ses rares emprunts à l'étranger. Ce souci de pureté de la langue est dû à l'Islam et au désir de tout rattacher au Coran. Cependant, l'arabe n'a pas échappé à une certaine contamination par des vocables étrangers : hôtel, téléphone; cependant, les arabes les ont remplacés par hatif ou fondouq.

Il est facile de repérer les mots d'origine arabe, car ils sont formés d'une racine de trois lettres qu'on étoffe par différents procédés de dérivation, exemple :

- k.t.b. = écrire (à la 3<sup>e</sup> personne = il a écrit)
- mektoub = écrit = expression du fatalisme musulman
- katib = écrivain

De tels procédés de dérivation apportent de multiples nuances à la langue.

Différences avec le français :

- Il existe 3 nombres : singulier, duel, pluriel
- Le pluriel des noms se forment de façon très irrégulière, en changeant les voyelles à l'intérieur de mot comme en anglais : el bir donne el biar (le puits = les puits comme en anglais man = men)
- Le verbe est généralement avant le sujet : insh'allah (si veut Dieu)
- La conjugaison des verbes s'effectue par le début, quand il s'agit d'un présent;
  - aktabu : j'écris

- taktubu : tu écris (masculin)
- taktubina : tu écris (féminin)
- yaktubu : il écrit
- taktubu : elle écrit
- naktubu : nous écrivons
- taktubuna : vous écrivez
- yaktubuna : ils écrivent
- yaktubna : elles écrivent
- par la fin quand il s'agit d'un passé :
  - Katabtu : j'ai écrit
  - Katabta : tu as écrit (masc.)
  - Katabti : tu as écrit (fém.)
  - Kataba : il a écrit
  - Katabat : elle a écrit
  - Katabna : nous avons écrit
  - Katabtum : vous avez écrit
  - Katabu : ils ont écrit
  - Katabna : elles ont écrit
- Les verbes ont une série de formes dérivées au nombre de dix : le passif, le réfléchi, le factitif, la réciprocité, etc.
- L'adjectif se place après le nom et s'accorde avec lui.
- Les pronoms personnels, compléments d'objet, se lient à la fin du verbe : qouli : dis-moi/dis-lui : qoulhou





## **Annexe 4**

Synthèse des réponses au questionnaire envoyé aux centres d'aide  
en français



## Compilation des réponses reçues des centres d'aide en français du réseau collégial

Le questionnaire envoyé avait pour objectif de connaître les outils utilisés dans les autres centres d'aide afin de mieux aider les étudiants allophones qui fréquentent le réseau collégial. De manière plus générale, il nous a permis de découvrir les différentes façons d'aider les étudiants dans les autres CAF.

Il est difficile, pour l'instant, de tirer de grandes conclusions des résultats obtenus : dix-neuf questionnaires de CAF ont été remplis sur un total de 81 demandes faites. Aucun responsable de centres d'aide en français d'un cégep anglophone n'a répondu au questionnaire.

Le faible taux de participation peut s'expliquer de bien des façons :

- 1- Les centres d'aide et leur collègue n'accueillent pas un nombre suffisant d'étudiants allophones.
- 2- Les personnes responsables des centres n'ont pas reçu le courriel parce que la liste d'envoi obtenue n'était pas à jour.
- 3- Les personnes responsables n'ont pas eu le temps de répondre à cette demande.

Cependant, la compilation et la lecture des questionnaires reçus se sont avérées intéressantes. D'abord, 14 répondants sur 19 ont remarqué que les étudiants allophones avaient des lacunes en français différentes de celles des autres étudiants. Même si ce constat a été fait, très peu d'entre eux ont noté qu'ils avaient changé l'offre de services de leur centre afin de mieux répondre à leurs besoins. En fait, l'offre de service change surtout en fonction des besoins individuels des étudiants et non en fonction de leur langue maternelle.

Nous avons remarqué que plusieurs centres d'aide partagent nos préoccupations : ils ont constaté que peu d'exercices ou d'ouvrages grammaticaux étaient conçus pour aider les étudiants allophones fréquentant le réseau collégial. Peu de ressources existent permettant de les aider adéquatement. Certains, comme nous, ont décidé de créer des exercices répondant davantage à leurs besoins.

Très peu de centres ont la chance de compter parmi leurs responsables ou leurs tuteurs des gens qui ont suivi une formation en français langue seconde. Des responsables ont noté qu'ils souhaiteraient suivre une formation qui les aiderait à améliorer les services adaptés aux allophones.

### 1- Est-ce que votre centre d'aide offre de l'aide en syntaxe?

Tous les CAF, soit 19, ont répondu « oui » à cette question.

#### b) Quelles sont les notions abordées avec les étudiants?

Regroupement des réponses obtenues	Nombre de répondants
Structure générale de la phrase, longueur des phrases, notions de phrase, ordre des mots, phrases sans phrase syntaxique enchâssante, phrase syntaxique autonome, délimitation des phrases, la phrase complexe	19
Usage des subordinants et des coordonnants / jonction des phrases / choix du subordinant/ coordination inadéquate	9
Usage de la préposition et de la locution prépositive	8
Usage de l'adverbe : adverbe de négation, « ne explétif », double négation	7
Temps ou mode du verbe, concordance des temps	6
Construction du groupe du verbe / construction des compléments / usage des compléments directs - indirects	4
Pronoms relatifs	4
Autres notions : marqueurs de relation, choix du pronom de reprise, déterminant qui ne correspond pas à son référent, choix du type de déterminant, ponctuation, reprise de l'information, intégration des citations, classes de verbes, pronoms, interrogation indirecte, choix de l'auxiliaire, le pronom personnel complément, omission des mots dans l'énumération, le complément détaché (du nom, complément de phrase), etc.	

#### Les notions syntaxiques sont abordées...

- en fonction d'objectifs individuels et des besoins exprimés
- lors d'une rencontre individuelle, sans une préparation nécessaire
- à partir des textes des étudiants; le retour à la phrase de base est privilégié.
- en fonction du diagnostic de l'élève (7 codes liés à la syntaxe)
- en commençant par la ponctuation afin d'aborder la phrase de base; ensuite les marqueurs de relation, les pronoms et les déterminants. La négation, l'interrogation directe et la concordance sont vues en fonction du temps.
- Un CAF soumet l'idée que les problèmes de syntaxe des élèves sont souvent en lien avec la longueur des phrases.

### 2— Avez-vous remarqué que certains groupes d'étudiants allophones possèdent les mêmes difficultés?

14 « oui » et 5 « non » (ces CAF n'ont pas d'allophones ou très peu)

**b) Si oui, est-ce que l'aide offerte varie selon la langue première des étudiants aidés?**

6 « non » ou « pas tellement »

- l'aide est adaptée aux besoins de chacun des étudiants
- un CAF travaille actuellement à développer du matériel à ce sujet : distinctions entre apprenants dont la langue maternelle est une langue romane, une langue arabe ou langue asiatique.
- dans un autre, les allophones sont jumelés avec un tuteur externe qui vient les rencontrer, ou aux élèves d'un autre programme (Langues modernes).
- l'aide est offerte en fonction du profil linguistique.
- un CAF dit s'adapter à l'arrivée des allophones dans son collège
- la matière est simplifiée et le recours aux exemples plus simples est privilégié.
- seules quelques notions leur sont proposées : le genre et le nombre, le choix de la préposition, les accents sur les voyelles, etc.
- selon la provenance des allophones, l'utilisation de la préposition, le déterminant et le genre des mots sont les éléments problématiques.

**3— Est-ce que votre CAF a développé une aide particulière, une façon bien précise d'aider les étudiants allophones de votre collège à améliorer leur français écrit?**

12 « non » et 6 « oui »

- Les tuteurs sont moins à l'aise avec l'idée que des élèves ont des besoins trop spécifiques. Une formation aux tuteurs serait souhaitable afin qu'ils se sentent plus outillés. Des ateliers en lecture aux étudiants allophones seraient aussi une avenue à explorer.
- Le responsable d'un CAF, ayant suivi un élève allophone, a appris un peu l'espagnol pour faire une courte récitation à son élève aidé. Cet intérêt envers sa langue a motivé l'élève, autant que l'enseignant.
- les responsables du CAF convoquent les élèves allophones, en évaluent les besoins (à l'oral et à l'écrit) afin d'élaborer une stratégie plus personnalisée. Aide individuelle pour ceux qui ont des besoins plus importants et ateliers de groupe à partir de sujets les touchant tous
- les tuteurs sont invités à puiser dans le matériel pour allophones du CCDMD et celui du centre de documentation (exercices de phonétique afin de supporter l'orthographe, le genre, la préposition)
- le jumelage avec les allophones se fait auprès d'une tutrice expérimentée qui étudie en linguistique
- le CAF a préparé quelques exercices spécifiques

4- Si votre CAF a développé une méthode d'apprentissage particulière s'adressant aux allophones,

a) Quelles ressources pédagogiques ou quel matériel didactique utilisez-vous?

Exercices maison Chansons, extraits de textes littéraires Exercices de diction, d'orthographe, cahiers d'exercices pour allophones.	5
Matériel du CCDMD	4
Ouvrages utilisés : <i>Le Prépositionnaire, Les verbes et leurs prépositions, Vouloir... C'est pouvoir</i> ou <i>La grammaire apprivoisée, À mots découverts, Textuellement vôtre, Exercices express, La grammaire progressive du français, Exercices de La Boite à outils, La Nouvelle grammaire du français. Cours de civilisation française de la Sorbonne, le site web Bonjourdefrance, etc.</i>	

b) Êtes-vous satisfait du matériel utilisé?

2 « oui » et 1 « non »

Le matériel utilisé n'est pas satisfaisant. Les exercices comportant des phrases littéraires sont difficiles pour les élèves allophones. Il faut adapter le matériel.

5— Est-ce que les étudiants allophones jumelés au CAF ont des tutorats qui durent plus longtemps qu'un jumelage réalisé avec un étudiant dont le français est la langue première?

2 « oui » et 16 « non »

La durée est souvent la même, malgré la grande difficulté des élèves allophones en français. Pour la plupart des CAF, l'aide est d'une heure semaine. Selon les cégeps, l'aide peut durer durée plus d'une session.

6— Est-ce que votre cégep offre un cours de Renforcement en français écrit s'adressant aux allophones?

2 « oui » et 17 « non »

Un cégep prépare ce cours afin de l'offrir à la prochaine session; un autre pense offrir un Tremplin DEC pour les étudiants allophones prochainement.

**7— Est-ce que certains professeurs responsables du CAF ou certains tuteurs ont suivi une formation en français langue seconde?**

4 « oui » et 15 « non »

- un des professeurs qui donne le cours de Renforcement pour allophones a une formation en langue seconde
- une des tutrices étudie en traduction.
- un ou deux tuteurs ont cette formation.
- l'un des responsables a travaillé pour le MICC

**Commentaires faits à la fin d'un questionnaire :**

Un répondant relève le manque de matériel adapté en fonction des langues maternelles. Une conception d'exercices est en cours afin d'aider les Maghrébins (problèmes de coordination et de phonétique).

Un autre travaille présentement à bâtir du matériel plus approprié au français québécois.

## Compilation des réponses obtenues des universités

Des 14 questionnaires envoyés, trois ont été remplis.

### 1- Est-ce que votre centre offre de l'aide en syntaxe?

3 « oui ». La matière abordée est la phrase de base, la phrase complexe, la classe des verbes, la structure du GV, la forme passive et la forme active, l'ordre des mots, la place de l'adjectif, etc.

### 2- Avez-vous remarqué que certains groupes d'étudiants allophones possèdent les mêmes difficultés?

3 « oui ». L'aide est individuelle, donc elle s'adapte aux besoins de chacun. Les rencontres peuvent être plus magistrales ou s'effectuer à l'aide d'exercices et de rédaction de courts textes. Le vocabulaire et les expressions sont aussi travaillés.

### 3- Est-ce que votre CAF a développé une aide particulière, une façon bien précise d'aider les étudiants allophones à améliorer leur français écrit? 3 « non »

### 4- Si votre CAF a développé une méthode d'apprentissage particulière s'adressant aux étudiants allophones :

- a) Quelles ressources pédagogiques utilisez-vous? Une réponse : le matériel du CCDMD.
- b) Êtes-vous satisfait du matériel utilisé? Une réponse : Ce matériel n'est pas adéquat pour tous les allophones. Il faut du matériel plus spécialisé pour ceux qui ont de grandes difficultés en français.

### 5- Est-ce que les étudiants allophones jumelés au CAF ont des tutorats qui durent plus longtemps qu'un jumelage réalisé avec un étudiant dont le français est la langue première?

2 « non » et 1 « oui » : Les jumelages sont d'une heure par semaine et les élèves peuvent revenir la session suivante.

6- **Est-ce que l'université offre des cours de Renforcement en français écrit aux allophones?**

2 « oui » et 1 « non »

- des cours de français langue seconde, de différents niveaux, sont offerts à la Faculté de l'éducation permanente
- des ateliers de français écrit pour non francophones sont donnés au Centre de communication écrite

7- **Certains professeurs travaillant au CAF donnent-ils un cours de français spécifique aux allophones?**

3 « non »



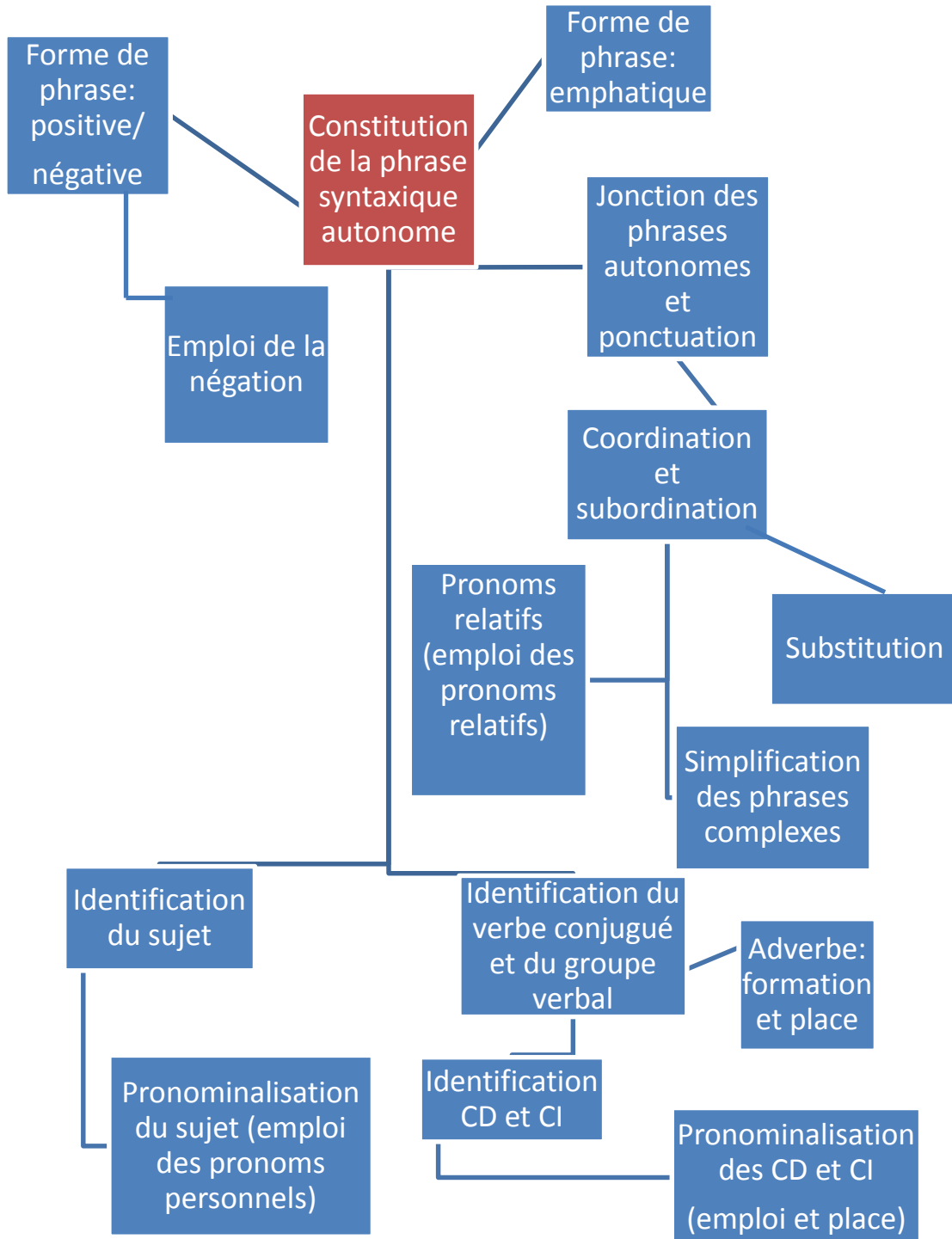


## **Annexe 5**

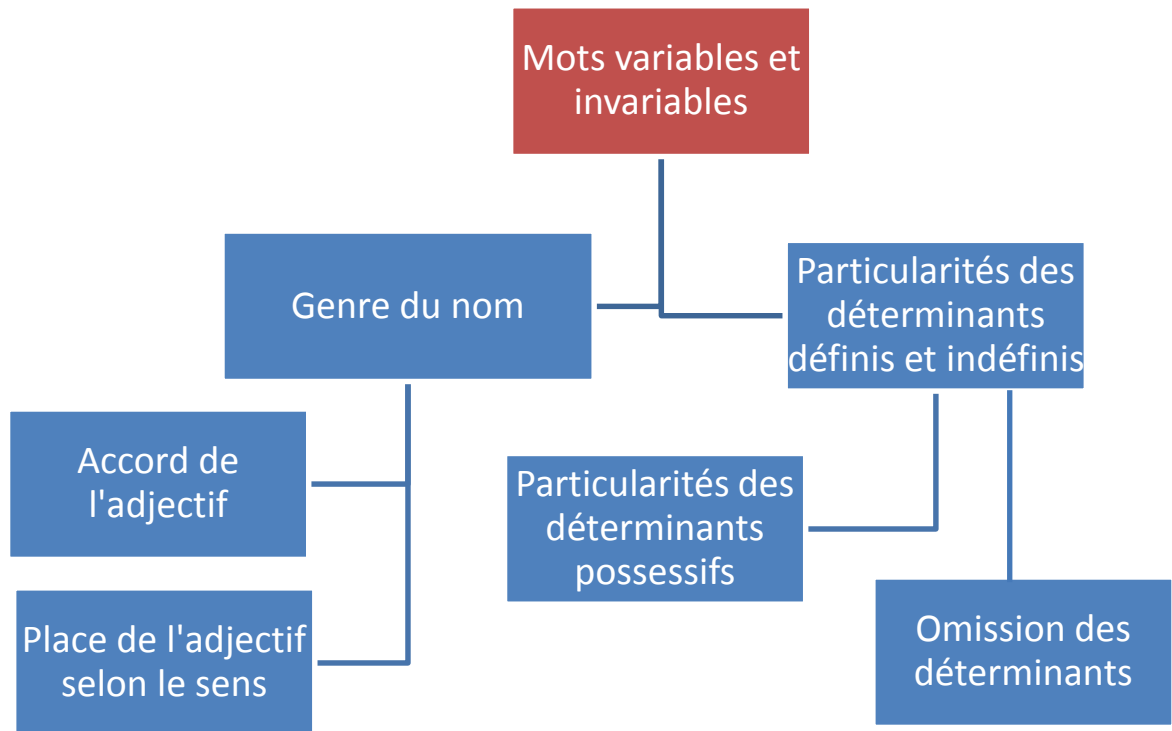
Parcours spécifique (organigramme des notions grammaticales)

## Parcours grammatical

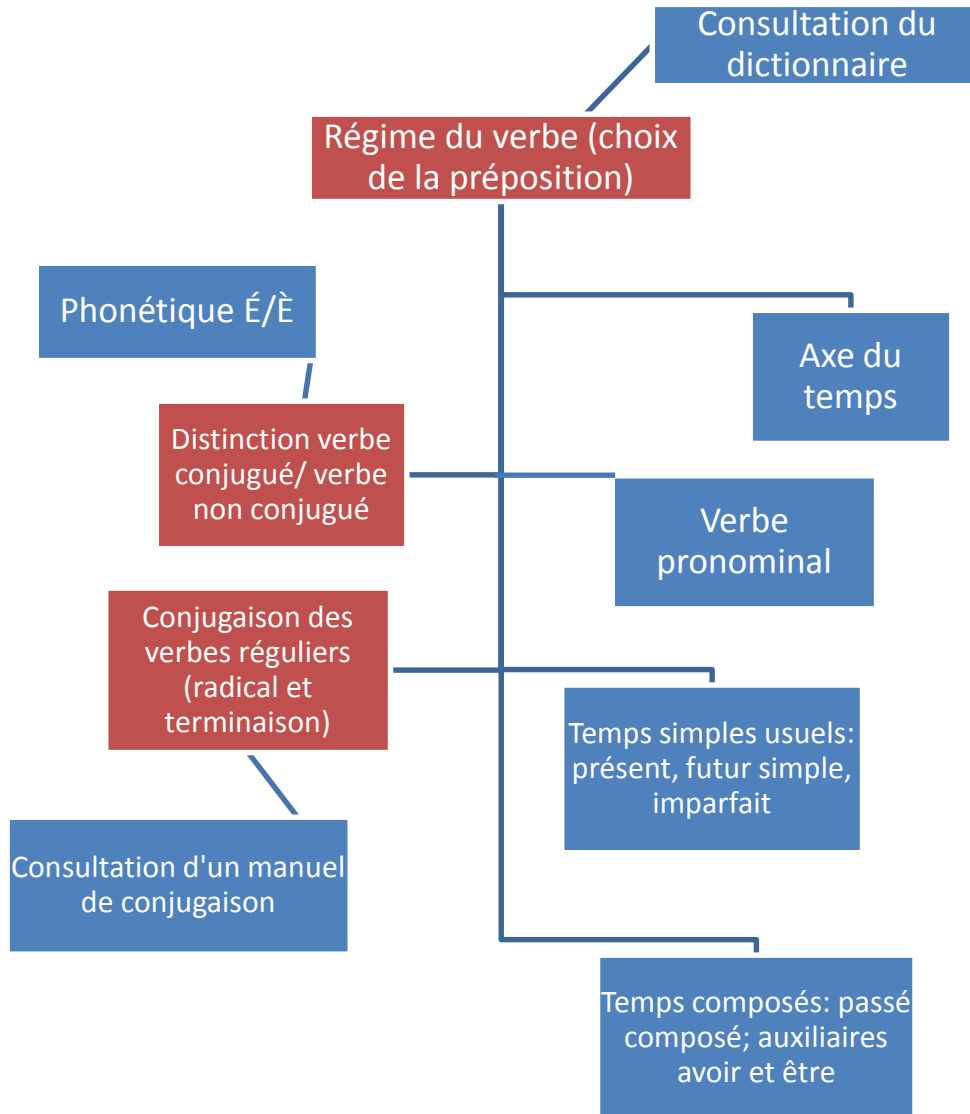
### La phrase



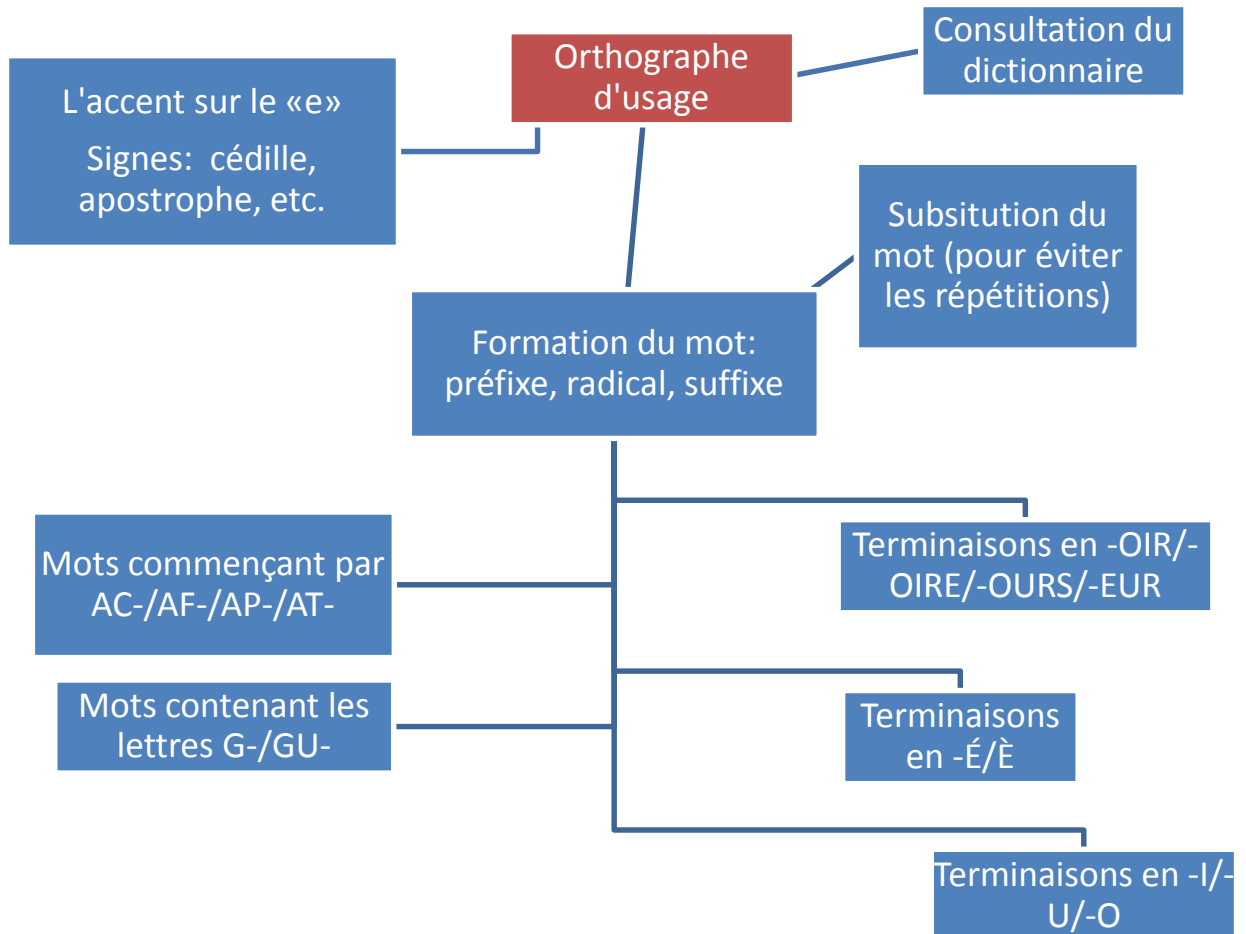
## Les accords



# Le verbe



## Le mot







## **Annexe 6**

### Fiche d'inscription au centre d'aide



PAREA

**CENTRE D'AIDE EN FRANÇAIS LE PRÉTEXTE**  
**FICHE D'INSCRIPTION POUR ÊTRE JUMELÉ(E)**  
**AVEC UN TUTEUR OU UNE TUTRICE**

Dictée	Rédaction finale	Numéro d'inscription

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone à la maison : \_\_\_\_\_ Numéro de téléphone portable : \_\_\_\_\_

Programme d'études : \_\_\_\_\_ Numéro DA : \_\_\_\_\_

Nom du professeur de français : \_\_\_\_\_ Groupe : \_\_\_\_\_

La première langue que j'ai apprise est :  le français  l'anglais  l'espagnol  l'arabe  autre : \_\_\_\_\_

J'ai reçu un message MIO qui m'invitait à m'inscrire au Prétexzte.

**Cours de français suivi ce trimestre-ci :**

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Renforcement en français écrit (601-013-50) | <input type="checkbox"/> Le jumelé (601-012-50)                 | <input type="checkbox"/> Aucun (Épreuve uniforme réussie)   |
| <input type="checkbox"/> Écriture et littérature (601-101-MQ)        | <input type="checkbox"/> Littérature québécoise (601-103-MQ)    | <input type="checkbox"/> Aucun (Épreuve uniforme à refaire) |
| <input type="checkbox"/> Littérature et imaginaire (601-102-MQ)      | <input type="checkbox"/> Communications et culture (601-E11-MQ) |   |

Y a-t-il un assistant en particulier avec lequel vous aimeriez être jumelé(e)? \_\_\_\_\_

VEUILLEZ INDIQUER, PAR ORDRE DE PRIORITÉ (1, 2, 3, 4, 5...), TOUS LES MOMENTS OÙ VOUS POURRIEZ ÊTRE JUMELÉ(E). <b>NOTE : LES RENCONTRES ONT LIEU À LA MÊME HEURE PENDANT 10 SEMAINES.</b>					
	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8 h 10 à 9 h	PAS DE RENDEZ-VOUS	PAS DE RENDEZ-VOUS	PAS DE RENDEZ-VOUS	PAS DE RENDEZ-VOUS	PAS DE RENDEZ-VOUS
9 h 10 à 10 h					
10 h 10 à 11 h					
11 h 10 à 12 h					
12 h 10 à 13 h					
13 h 10 à 14 h					FERMÉ
14 h 10 à 15 h					
15 h 10 à 16 h					
16 h 10 à 17 h					
17 h 10 à 18 h	PAS DE RENDEZ-VOUS	PAS DE RENDEZ-VOUS	PAS DE RENDEZ-VOUS	PAS DE RENDEZ-VOUS	

Remplissez le questionnaire au verso S.V.P.

LORSQUE CETTE FICHE EST DÛMENT REMPLIE, REMETTEZ-LA À UN RESPONSABLE OU GLISSEZ-LA SOUS LA PORTE DU PRÉTEXTE SI LE CENTRE EST FERMÉ (G-230.4, 2<sup>e</sup> étage de la bibliothèque).

Nous communiquerons avec vous dès que le jumelage sera effectué. Les suivis hebdomadaires débiteront à la 4<sup>e</sup> semaine de cours.







**COCHEZ LES AFFIRMATIONS QUI SE RAPPORTENT À VOUS.  
SOYEZ HONNÊTE AFIN QUE L'ON PUISSE RÉPONDRE ADÉQUATEMENT À VOS BESOINS!**

1.  Je désire m'inscrire au Prêtexte de manière volontaire : je n'ai reçu aucun MIO du centre d'aide, mais je sais que j'ai des difficultés en français écrit et je sens que le Prêtexte m'aidera à m'améliorer.
2.  Je viens au Prêtexte seulement parce que mon professeur de français l'exige de moi.
3.  Je viens au Prêtexte seulement parce que mes professeurs de technique l'exigent de moi.
4.  Je viens au Prêtexte seulement parce que mon API l'exige de moi.
5.  Je viens au Prêtexte parce que je ne veux plus échouer à un cours.
6.  Je viens au Prêtexte, car je n'ai pas fait de français depuis longtemps et je veux me rafraîchir la mémoire.
7.  Je viens au Prêtexte pour perfectionner ma connaissance de la langue française (mieux connaître les exceptions, les cas les plus difficiles) et non parce que j'éprouve de grandes difficultés quand j'écris des textes.
8.  J'ai déjà été jumelé(e) au Prêtexte.
9.  Je n'ai pas de difficultés en français écrit, mais je désire m'inscrire au Prêtexte seulement pour réviser la méthodologie de l'analyse littéraire.
10.  Je viens au Prêtexte parce que j'ai reçu un diagnostic de dyslexie ou de dysorthographe.
11. Ma langue maternelle est l'arabe ou l'espagnol<sup>1</sup> :
  - J'aimerais obtenir plus de renseignements sur un projet de recherche mené par des professeurs du cégep, projet qui me permettrait d'être jumelé(e) à l'une d'elles et d'obtenir une aide adaptée à mes besoins. J'autorise donc une responsable à me faire parvenir un MIO qui me donnera tous les renseignements dont j'ai besoin avant d'accepter d'y participer.
  - Je connais ce projet de recherche et j'aimerais être jumelé(e) à l'une des chercheuses.

---

<sup>1</sup> Si vous ne souhaitez pas faire partie du projet de recherche, vous pourrez toujours bénéficier de l'aide habituelle offerte par le centre d'aide.





## **Annexe 7**

### Renseignements sur l'élève



### Renseignements généraux

1. Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_
2. Sexe :  Homme  Femme Âge : \_\_\_\_\_
3. N° de DA \_\_\_\_\_ Programme : \_\_\_\_\_
4. N° de téléphone : \_\_\_\_\_
5. Courriel si autre que MIO : \_\_\_\_\_
6. Cours de français suivi présentement  
 Renforcement en français  Jumelé  Ensemble 1  Ensemble 2  Ensemble 3  Ensemble 4  
 aucun  autre : \_\_\_\_\_  
Groupe : \_\_\_\_\_ Enseignant : \_\_\_\_\_
7. Établir le parcours : session X, nombre de fois, abandon/échec, justification, etc.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Origines et langues

8. Pays de naissance : Canada →  Québec  Autre province (spécifier) : \_\_\_\_\_  
 Autre pays (spécifier) : \_\_\_\_\_
9. Si vous êtes né à l'extérieur du Québec,
  - en quelle année êtes-vous arrivé? \_\_\_\_\_
  - quel âge aviez-vous? \_\_\_\_\_
10. a) La première langue que vous avez apprise  français  anglais  arabe  espagnol  
b) Si le français n'est pas la première langue que vous avez apprise, à quel âge avez-vous commencé à l'apprendre? \_\_\_\_\_
11. La langue parlée à la maison  français  anglais  arabe  espagnol
12. La langue parlée avec vos amis  français  anglais  arabe  espagnol
13. Pays d'origine de votre père :  Canada  Autre (préciser) : \_\_\_\_\_
14. Langue parlée par votre père :  français  anglais  arabe  espagnol
15. Pays d'origine de votre mère :  Canada  Autre (préciser) : \_\_\_\_\_
16. Langue parlée par votre mère :  français  anglais  arabe  espagnol

### Le français au collégial

17. Vos études primaires ont été faites au  Québec  classe accueil \_\_\_\_\_  
 ailleurs (spécifier) : \_\_\_\_\_  français  anglais  arabe  espagnol  
\_\_\_\_\_
18. Vos études secondaires ont été faites au  Québec  classe accueil \_\_\_\_\_  
 ailleurs (spécifier) : \_\_\_\_\_  français  anglais  arabe  espagnol  
\_\_\_\_\_
19. Niveau de scolarité dans la langue maternelle (ou autre) avant d'arrivée au Qc : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



20. Savez-vous écrire votre langue maternelle ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21. Formation suivie au MICC  oui  non Durée : \_\_\_\_\_  
Autre formation : \_\_\_\_\_

22. Cours de français dans lequel vous avez été classé à votre arrivée au Cégep Marie-Victorin ou autre cégep (spécifier) : \_\_\_\_\_

- Renforcement en français (Mise à niveau)  demandé  imposé
- Jumelé  demandé  imposé
- Écriture et littérature (601-101)  demandé  imposé
- Enseignement régulier  Formation continue

S'agissait-il d'un bon classement? \_\_\_\_\_

23. Selon vous, votre connaissance de la langue française est-elle suffisante pour vous permettre de réussir vos études au cégep?  
en compréhension  oui  non en rédaction (contenu/structure)  oui  non en grammaire  oui  non  
vos cours de français  oui  non vos cours de technique  oui  non

24. Vous arrive-t-il d'avoir recours à votre langue maternelle pour écrire en français? Justifiez (cours/texto/réponse examen/rédaction/construction phrase/vocabulaire/etc.).

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

25. Comment évaluez-vous votre maîtrise des aspects suivants en français écrit:

Construction des phrases	nulle – faible – bonne – excellente
Vocabulaire (variété/pertinence)	nulle – faible – bonne – excellente
Orthographe d'usage	nulle – faible – bonne – excellente
Accords/conjugaison	nulle – faible – bonne – excellente
Phonétique (sons)	nulle – faible – bonne – excellente
Choix des déterminants (à/la/du/de/des)	nulle – faible – bonne – excellente
Choix des prépositions (à/de/par/pour)	nulle – faible – bonne – excellente
Choix des pronoms (que/dont/lui/leur)	nulle – faible – bonne – excellente

26. Pourquoi acceptez-vous d'être jumelé dans le cadre de la recherche?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27. Quelles sont vos attentes?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_





Antoniadès, Belzile, Clermont, Giroux (2015)

## **Annexe 8**

### Grille d'évaluation des rédactions (codes)



## Codes de correction

Catégorie	Type d'erreurs reliées à celles des arabophones et des hispanophones				Exemples
		R1	R2		
Syntaxe du verbe	SV-1			Auxiliaire mal choisi. Absence d'auxiliaire	Elle <u>est</u> eu beaucoup de difficulté.
	SV-2			Régime du verbe non respecté. (verbe transitif/intransitif) (« que » de la complétive)	Il rend Pierre le livre. (rendre à) Il faut Pierre revienne.
	SV-3			Confusion temps/modes : verbe conjugué/infinitif/participe (imparfait/conditionnel avec le si)	S'il gagnerait la loterie, il dépenserait.
	SV-4			Erreur dans la terminaison du verbe liée à la phonétique (e,é,è).	Elle lui a demand <u>ait</u> de l'aide.
	SV-5			Erreur dans la conjugaison du verbe (terminaison)	Il étud <u>it</u> . Il vat. Je regard. Il permett. Il faut les fa <u>ire</u> s. Il faut les suivrent.
	SV-6			Erreur dans la conjugaison (ailleurs que dans la terminaison)	Il partag <u>ait</u> sa collation. Il jett <u>ait</u> sa collation. Il navig <u>a</u> . Elle se pl <u>aign</u> e. Il <u>s'est</u> ten <u>ait</u> la tête.
	SV-7			Confusion verbe pronominal ou non	Je suis am <u>élior</u> é. La température se baisse avec le vent.
	SV-?				
Syntaxe de la phrase	SP-1			Constituant obligatoire de la phrase manquant.	Le docteur lui a dit qui souffrait d'une maladie. (que + sujet manquants) Pour (le) lui demander. Remplie d'usines et d'énormes édifices, surtout au centre-ville.
	SP-2			Phrase subordonnée sans la phrase matrice.	Parce que je suis malade.
	SP-3			Parties de l'énumération ou de la coordination non homogènes.	Le loup est intelligent et passion.
	SP-4			Pronom relatif mal choisi. Confusion donc/dont	La fille que je parle est grande. Après avoir vu un bon exemple dans les rues de





SP (suite)				Montréal donc (dont→où) la plupart des gens lisent, je...)
	SP-5		Pronom personnel mal choisi (confusion CD/CI).	Je la rends son travail.
	SP-6		Pronom de reprise en trop ou absent	Elle voulait se tuer pour qu'elle s'en débarrasse de tout.
	SP-7		Phrase trop longue : surutilisation de « qui » ou de « que » ou de « car », « mais », etc. Ou absence de jonction entre les phrases.	
	SP-8		Déterminant en trop, omis ou erroné (ou combinaison erronée de plusieurs déterminants, ou contraction).	Il a de la difficulté avec orthographe. Les gens devraient rester à <u>leur</u> maison. (rester à la maison) Si autant de <u>l'eau</u> tombe...
	SP-9		Confusion entre de et des	J'ai vu <u>des</u> nouveaux endroits. (GN avec adj. avant nom=de) / La plupart <u>de</u> gens... C'est une <u>de</u> lecture que je dois ... Il faut profiter <u>de</u> beaux paysages d'hiver
	SP-10		Préposition manquante (sauf après le verbe).	Il cherche quelqu'un différent. Je regarde dehors ma fenêtre.
	SP-11		Préposition en trop ou emploi de la mauvaise préposition	Il aime à sa tante. Il va à ( vers? chez?) son oncle.
	SP-12		Ordre des mots erroné ou complément ( <i>ou le modificateur</i> ) non rattaché au bon mot.	Terrassé par une crise cardiaque, l'ambulance vient le chercher. / Mon corps tremble sans comprendre. ... comme se cultiver bien pour aller à l'université
	SP-13		Faute de concordance des temps.	Elle est partie après qu'elle finit son travail.
	SP-14		Confusion préposition/conjonction (malgré, malgré que). Confusion préposition / subordonnant/ coordonnant	
	SP-15		Surutilisation de la forme emphatique ou emploi	La pomme, c'est moi qui la mange.



SP (suite)			« ce que/ce qui » ou « c'est/cela » sans emphase.	Je trouve que la neige c'est un cadeau du ciel.
	SP-16		Coordonnant manquant erroné ou en trop. La phrase commençant par un coordonnant	... mais par contre ... Mais, comme toujours, je n'écoute pas
	SP-17		Mauvaise formulation de question	Est-ce que as-en tu?
	SP-18		Emploi du mauvais subordonnant.	
	SP-19		Problème avec la forme passive / active	Les voitures sont mal déplacées (= ont du mal à se déplacer )
	SP-20		Marques de la négation mal utilisées ou omises.	Il veut pas les prendre. Personne vient.
	SP-?			
Cohérence textuelle	T-1		Marqueur de relation (connecteurs) mal choisi.	Premièrement,[...] En deuxième lieu, [...]
	T-2		Incohérence dans l'emploi des temps verbaux.	
	T-3		Problème avec la reprise d'information (mauvais choix de pronom ou de déterminant, référent trop éloigné). Pronom sans référent.	Le couple s'est connu en Italie. Ils se sont mariés deux ans plus tard.
	T-4		Aucun lien avec le contexte	Au dîner, chacune ont un travail et elles étudient aussi.
	T-?			
Vocabulaire	V-1		Terme inexistant en français.	Fenome (pour <i>phénomène</i> ) Les choses qui m'entourent
	V-2		Terme ayant un sens différent en français.	
	V-3		Terme ne convenant pas au contexte.	Les voitures sont remplies de neige.
	V-4		Expression boiteuse, mal formulée.	Il fait une personne de neige. (bonhomme de neige)
	V-5		Pléonasme	Prévoir d'avance. Refaire à nouveau
	V-6		Répétition du terme (ou champ sémantique)	La neige (à plusieurs reprises, sans pronominalisation), neigé, enneigé
	V-7		Niveau de langue non respecté	C'est à ce voyage...
	V-8		Mauvais choix d'adjectif	Une auto arrière moi. = derrière la mienne?



	V-?				
Orthographe	O-1			Problème d'accents.	
	O-2			Mot mal orthographié.	Seul (= sol, orthographe + son), ce-lui ici (celui-ci) rréalisation (double consonne au début du mot)
	O-3			Problème avec le trait d'union, la cédille, etc.	
	O-4			Problème avec l'apostrophe (élision).	
	O-5			Confusion du h aspiré ou muet.	
	O-6			Mauvais usage des majuscules ou des minuscules.	
	O-7			Erreurs d'homophones	Sortir un peut.
	O-8			Confusion [s/ss], [ou/u], etc. Difficulté liée au son et non à terminaison d'un verbe)	Une chose. Coussin (au lieu de « cousin »). Rue / roue, Se/Ceux
	O-?				
Accord	A-1			Faute d'accord dans le GN (genre ou nombre) ou l'attribut.	
	A-2			Participe passé (avoir/être) mal accordé.	
	A-3			Confusion entre un mot variable et invariable.	Il <u>leurs</u> donne.
	A-4			Genre erroné.	
	A-5			Accord du verbe erroné.	
	A-?				
Ponctuation	P-1			Absence de ponctuation.	
	P-2			Utilisation erronée de la virgule.	
	P-3			Utilisation des autres signes erronée.	La température est : -10° C'est les maladies. La gastro, la grippe, le rhume.





## **Annexe 9**

### Grille d'évaluation de la maturation syntaxique (analyse des pratiques)



Nom : \_\_\_\_\_

## Analyse des pratiques Rédaction du début

. Nombre total de mots : \_\_\_\_\_

. Nombre de verbes conjugués : \_\_\_\_\_

. Nombre de phrases graphiques (de la majuscule jusqu'au point final) : \_\_\_\_\_

. Longueur moyenne des phrases graphiques

(nombre de mots ÷ nombre de phrases graphiques) : \_\_\_\_\_

. Nombre moyen de phrases syntaxiques dans une phrase graphique

(nombre de verbes conjugués ÷ nombre de phrases graphiques) : \_\_\_\_\_

Éléments de jonction qui permettent d'unir des phrases syntaxiques à l'intérieur d'une phrase graphique. Les encrer et indiquer le nombre de fois où ils sont utilisés :

ponctuation : \_\_\_\_\_

coordonnants : \_\_\_\_\_

subordonnants (conjonctions) : \_\_\_\_\_

subordonnants (pronoms relatifs) : \_\_\_\_\_

\* éléments de jonction manquants : \_\_\_\_\_ (type : \_\_\_\_\_)

Portrait du scripteur. Bilan de la chercheuse.

---

---

---

---

---



Nom : \_\_\_\_\_

## Analyse des pratiques Rédaction finale

. Nombre total de mots : \_\_\_\_\_

. Nombre de verbes conjugués : \_\_\_\_\_

. Nombre de phrases graphiques (de la majuscule jusqu'au point final) : \_\_\_\_\_

. Longueur moyenne des phrases graphiques

(nombre de mots ÷ nombre de phrases graphiques) : \_\_\_\_\_

. Nombre moyen de phrases syntaxiques dans une phrase graphique

(nombre de verbes conjugués ÷ nombre de phrases graphiques) : \_\_\_\_\_

Éléments de jonction qui permettent d'unir des phrases syntaxiques à l'intérieur d'une phrase graphique. Les encrer et indiquer le nombre de fois où ils sont utilisés :

punctuation : \_\_\_\_\_

coordonnants : \_\_\_\_\_

subordonnants (conjonctions) : \_\_\_\_\_

subordonnants (pronoms relatifs) : \_\_\_\_\_

\* éléments de jonction manquants : \_\_\_\_\_ (type : \_\_\_\_\_)

Portrait du scripteur. Bilan de la chercheuse.

---

---

---

---

---







## **Annexe 10**

### Test phonétique



Document de la chercheuse

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Rencontre 1 : Lecture par l'élève

(encercler les sons problématiques + cibler les sons à travailler)

				sons
rue	roue	puce	pouce	U / OU
avis	habit	bien	vient	B / V
ce	ceux	ces	se	E / EU / È
deux	de	des	dés	E / EU / È
rouge	rouille	rage	rail	J - [YE]
file	filie	soulier	souiller	L - [YE]
bord	beurre	sort	sœur	O > / EU
ruse	russe	poison	poisson	S / Z
feu	fait	fou	foi	lettres/1 son
ange	anse	chance	change	CH - J
banc	brun	bain	bon	nasales

Rencontre 2 si des erreurs de sons ont été repérées à la rencontre 1 : Lecture par la chercheuse : l'étudiant doit encercler/surligner le mot dicté (encercler les sons problématiques + cibler les sons à travailler)

				sons
rue	roue	puce	pouce	U / OU
avis	habit	bien	vient	B / V
ce	ceux	ces	se	E / EU / È
deux	de	des	dés	E / EU / È
rouge	rouille	rage	rail	J - [YE]
file	filie	soulier	souiller	L - [YE]
bord	beurre	sort	sœur	O > / EU
ruse	russe	poison	poisson	S / Z
ange	anse	chance	change	CH - J

Autres sons à vérifier :



Si nécessaire...

### **Lettres muettes à la fin d'un mot**

Lecture par l'élève

**(encercler les lettres muettes prononcées)**

Regard - Fort - Gel - Banc - Bien - Jus - Vent - But - Pouls - Pue

### **Terminaisons verbales**

Lecture par l'élève **(écrire au-dessus la prononciation de l'élève)**

Demander / demandait / demandé

Voudrai / voudrait

### **Mettre l'accent s'il y a lieu**

prononciation par la chercheuse

Effacer

Descendre

Examen

Edition

Acces

Bref

Festival

Reperer

Repere

Exaspere

celebre

Bilan : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Document de l'élève (conservé dans le dossier de la chercheuse)

## 1. Lire tranquillement une colonne à la fois (élève)

Rue	Poison
Avis	Fou
Ce	Chance
Deux	Bain
Rouge	Pouce
File	Vient
Bord	Se
Ruse	Dés
Feu	Rail
Ange	Souiller
Banc	Soeur
Roue	Poisson
Habit	Foi
Ceux	Change
De	Bon
Rouille	
Fille	
Beurre	
Russe	
Fait	
Anse	
Brun	
Puce	
Bien	
Ces	
Des	
Rage	
Soulier	
Sort	



## 2. Encercler le mot dicté par l'enseignant

rue – roue

deux – de

bord – beurre

puce – pouce

des – dés

sort – sœur

avis – habit

rouge – rouille

ruse – russe

bien – vient

rage – rail

poison – poisson

ce – ceux

file – fille

ange – anse

ces – se

soulier – souiller

chance – change

## 3. Prononcer les mots suivants (élève)

Regard - Fort - Gel - Banc - Bien - Jus - Vent - But - Pouls - Pue

Demander / demandait / demandé / Voudrai / voudrait

## 4. Mettre les accents s'il y a lieu

effacer

descendre

examen

edition

acces

bref

festival

reperer

reperer

exaspere

celebre





Antoniadès, Belzile, Clermont, Giroux (2015)

## **Annexe 11**

### Aide-mémoire (automne 2014)

Nom : \_\_\_\_\_

**Aide-mémoire :**  
**Règles, trucs, lexique**  
**personnel, etc.**



**Constater et réfléchir**

**Apprendre à partir de ses erreurs**

**En route vers la réussite...**



## JONCTION DES PHRASES SYNTAXIQUES

La phrase graphique (de la majuscule jusqu'au point) peut contenir plusieurs phrases syntaxiques.

Plusieurs éléments permettent de rattacher les phrases syntaxiques à l'intérieur d'une même phrase graphique.

<p><b>Deux phrases peuvent être placées l'une à côté de l'autre par COORDINATION ou JUXTAPOSITION.</b></p> <p><b>Les phrases coordonnées ou juxtaposées sont indépendantes. Elles sont de même niveau syntaxique, donc elles sont autonomes.</b></p> <p><b>Si les phrases indépendantes sont juxtaposées ou coordonnées, c'est qu'il y a un rapport de sens entre les deux.</b></p>	
<p style="text-align: center;"><b>Coordonnants</b></p> <p><i>mais, ou, et, donc, car, ni, or, puis, pourtant, etc.</i></p> <p>La conjonction coordonne des phrases de même nature ou valeur. Le rapport de sens est explicite par le coordonnant.</p>	<p>Tu étudies beaucoup <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">et</span> tu réussis. Rapport de sens : cause à effet.</p> <p>J'irai te chercher à l'école <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">ou</span> tu viendras me rejoindre au travail. Rapport de sens : deux possibilités/deux actions</p>
<p style="text-align: center;"><b>Ponctuation , : ;</b></p> <p>La ponctuation permet de <u>juxtaposer</u> les phrases l'une à côté de l'autre.</p> <p>La virgule sert à l'insertion d'une phrase incidente. Cette phrase permet d'introduire un commentaire.</p> <p>La virgule ainsi que d'autres signes de ponctuation permettent l'insertion d'une phrase incise. Cette phrase est insérée dans un discours rapporté directement et précise qui est l'interlocuteur.</p>	<p>Elle est fière <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">:</span> elle a gagné le prix. Rapport de sens : la deuxième phrase explique la <i>fierté</i>.</p> <p>L'étudiant rédige <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">,</span> l'enseignant corrige. Rapport de sens : lien entre la tâche de chacun.</p> <p>Une présence prolongée au soleil <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">,</span> il faut se le dire <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">,</span> est néfaste pour la santé.</p> <p>«Ce matin <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">,</span> dit Paul <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">,</span> je me sens en forme.»</p> <p>«Quelle heure est-il <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">?</span> » demanda le patient. «Je te déteste <span style="border: 1px solid black; padding: 0 2px;">!</span> » s'écria la jeune fille.</p>

**Une phrase peut être insérée dans une autre par SUBORDINATION.**

**Elles ne sont pas de même niveau syntaxique : la phrase insérée n'est pas autonome, elle dépend d'un élément de la phrase dans laquelle elle s'insère (appelée la phrase *matrice*, donc la phrase *mère*) et elle a une fonction.**

**Subordonnants - Conjonctions**

*lorsque, dès que, parce que, puisque, quand, si, afin que, etc.*

La subordonnée complète la phrase matrice. Elle est appelée subordonnée circonstancielle.

**Subordonnant *que***

Cette conjonction rattache la subordonnée complétive au mot qu'elle complète. La subordonnée peut compléter un verbe, un nom ou un adjectif. Le *que* n'a aucun antécédent.

Tu étudies **parce que** tu veux réussir.  
L'enfant était très heureux **lorsque** ses parents lui ont acheté une bicyclette.

Il faut **que** tu étudies. (complète le verbe)  
Les chances **que** j'arrive tôt sont bonnes. (complète le nom)  
Nous sommes tristes **que** tu partes déjà. (complète l'adjectif)

**Subordonnants - Pronoms relatifs**

*qui, que, quoi, dont, où, lequel, etc.*

Le pronom relatif, avec ou sans préposition qui le précède, rattache une subordonnée au nom ou au pronom qu'elle complète.

Elle a réussi l'épreuve **qui** mène au diplôme.  
Les efforts **que** tu as fournis ont été récompensés.  
J'ai réussi le défi **dont** tu m'as parlé.  
J'ai rencontré le vendeur **à qui** tu as fait des reproches.



## Analyse de mes pratiques

Date : \_\_\_\_\_

À partir d'une rédaction, indiquez :

. le nombre total de mots : \_\_\_\_\_

. le nombre de verbes conjugués (soulignez-les) : \_\_\_\_\_

. le nombre de phrases graphiques (de la majuscule jusqu'au point final) : \_\_\_\_\_

. la longueur moyenne des phrases graphiques (nombre de mots ÷ nombre de phrases graphiques) : \_\_\_\_\_

. le nombre moyen de phrases syntaxiques dans une phrase graphique  
(nombre de verbes conjugués ÷ nombre de phrases graphiques) : \_\_\_\_\_

Encerclez, dans votre rédaction, les éléments de jonction qui permettent d'unir des phrases syntaxiques à l'intérieur d'une phrase graphique. Indiquez le nombre de fois où vous avez utilisé :

la ponctuation : \_\_\_\_\_

les coordonnants : \_\_\_\_\_

les subordonnants (conjonctions) : \_\_\_\_\_

les subordonnants (pronoms relatifs) : \_\_\_\_\_

\* éléments de jonction manquants : \_\_\_\_\_ (précisez le type : \_\_\_\_\_)

À partir de ces résultats, que déduisez-vous de votre façon de rédiger? de la manière dont vous formulez vos phrases?

---

---

---

---

Refaites l'exercice dans quelques mois...



# Erreurs à corriger ou explications personnelles

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## PRONOMS RELATIFS

Pronom relatif	Fonctions du pronom dans la subordonnée relative	Exemples
qui	Sujet du verbe	<i>Le chat [<u>qui</u> ronronne] est bien repu.</i>
que (qu')	Complément direct du verbe (CD)	<i>Le film [<u>que</u> j'ai vu hier] est intéressant.</i>
dont	Complément indirect du verbe (CI)  Complément du nom (CN)  Complément de l'adjectif (CA <sub>adj</sub> )	<i>J'apprécie l'enfant [<u>dont</u> je t'ai beaucoup parlé]. = j'ai parlé <u>de</u> l'enfant (l'enfant est CI du verbe ai parlé) <i>Elle refuse le gâteau [<u>dont</u> la décoration manque de goût]. = la décoration <u>du</u> gâteau (gâteau est CN de décoration) <i>L'élève [<u>dont</u> l'enseignant est si fier] a remporté un prix. = fier <u>de</u> l'élève (l'élève est CA<sub>adj</sub> fier)</i></i></i>
où	Complément indirect du verbe (CI)  Complément de phrase qui indique le lieu ou le temps (CP)	<i>Il est parti au moment [<u>où</u> vous êtes arrivés]. <i>Il fait ses achats à la boutique [ <u>où</u> vous allez le matin]. <i>Le gardien a perdu sa clé un lundi [<u>où</u> il faisait la tournée des cellules]. <i>Le gardien retrouve sa clé près des cellules [<u>où</u> il est passé].</i></i></i></i>
<p><b>Note : L'antécédent est placé habituellement avant le pronom relatif. Le pronom relatif a donc le même genre ou personne et le même nombre que le mot qu'il remplace.</b></p>		

## Préposition et pronoms relatifs

La préposition est la même que celle du groupe prépositionnel remplacé.

Il peut y avoir plus d'un pronom pour remplacer le groupe prépositionnel.

Préposition	Pronoms	Exemples
à	auquel (m.s.) à laquelle (f.s.) auxquels (m.p.) auxquelles (f.p.) qui, quoi	<i>L'enfant [<u>auquel/à qui</u> j'ai donné mes soins] quittera l'hôpital demain.</i> <i>Les personnes [ <u>auxquelles</u> tu penses] reviendront bientôt.</i>
de	duquel (m.s.) de laquelle (f.s.) desquels (m.p.) desquelles (f.p.) qui, quoi, où	<i>L'endroit [<u>d'où</u> tu viens] n'a rien de pittoresque.</i>
les autres	Préposition + lequel (m.s.) laquelle (f.s.) lesquels (m.p.) lesquelles (f.p.) qui, où	<i>Le chemin par [<u>lequel/par où</u> je suis passé] est maintenant fermé.</i> <i>Les personnes [<u>avec lesquelles/avec qui</u> je travaille] habitent en banlieue.</i> <i>Les voisins [<u>chez qui</u> tu loges] ont des enfants tranquilles.</i>



## PHRASE NÉGATIVE

Pour transformer une phrase de forme positive en une phrase de forme négative, on encadre le verbe de *ne...pas* ou on remplace certains mots de la phrase positive par d'autres mots.

### LA PLACE DE L'ADVERBE :

- Aux temps simples, **le verbe conjugué est encadré par *ne ...pas*** : *Il ne nage pas.*
- Aux temps composés, **l'auxiliaire est encadré par *ne ...pas***, ensuite vient le participe passé : *Il n'a pas bu.*
- À l'infinitif, ***ne pas* précède le verbe** : *Ne pas parler en réunion.*
- Quand le verbe a un pronom complément, ***ne* suit directement le sujet** :  
*Il ne la voit pas. Il ne lui parle pas. Il ne le lui donne pas. Il ne le lui a pas donné.*
- Quand un adverbe suit le verbe, ***ne...pas* précède l'adverbe** : *Elle ne vient pas souvent chez lui. Elle n'est pas souvent venue chez lui.*

Adverbe	Rôle ou sens	Exemple
ne...pas	Utilisé pour quelque chose de passager	Il n'a <b>pas</b> réussi cet examen.
ne ...plus	Interruption d'une action ou d'un état	Cet employé <b>ne</b> travaille <b>plus</b> .
ne...jamais	Pas du tout	Ce grand-père <b>ne</b> sort <b>jamais</b> de sa résidence.
ne ...guère	Pas très, pas beaucoup	Il n'est <b>guère</b> bien reçu.
ne...point	Plus littéraire, il s'applique pour quelque chose de permanent. Cette négation est plus forte que <i>ne...pas</i> .	Il <b>ne</b> va <b>point</b> au théâtre.

L'adverbe « *ne...que* » n'est pas négatif. Il s'agit d'un adverbe de restriction. Il signifie « seulement », « uniquement ». La restriction porte sur le terme qui suit « *que* ». *Il n'achète que des produits biologiques.*

La conjonction *ni* remplace la conjonction *et* lorsqu'il y a plusieurs éléments qui sont coordonnés à l'intérieur de la phrase négative. Les déterminants indéfinis disparaissent dans la phrase négative.

*Ce marchand vend du lait et du pain. Ce marchand ne vend ni lait ni pain.*

**Certains pronoms et adverbes dans une phrase de type interrogatif doivent changer dans une phrase de type affirmatif et de forme négative.**

Dans une phrase interrogative	Dans une phrase déclarative négative	Exemple
quelquefois	ne ... jamais	Buvez-vous <b>quelquefois</b> des tisanes? Non, je n'en bois <b>jamais</b> .
quelque chose	ne ... rien	As-tu découvert <b>quelque chose</b> ? Non, je n'ai <b>rien</b> découvert.
quelqu'un	ne ... personne	As-tu rencontré <b>quelqu'un</b> ? Non, je n'ai rencontré <b>personne</b> .
quelque part	ne ... nulle part	Iras-tu <b>quelque part</b> en été? Non, je n'irai <b>nulle part</b> en été.
souvent	rarement	Achètes-tu <b>souvent</b> des aliments frais? Non, j'en achète <b>rarement</b> .
toujours	ne ... plus jamais	Donneras-tu <b>toujours</b> ce cours? Non, je <b>ne</b> le donnerai <b>plus jamais</b> .
encore	ne ... plus	Fais-tu <b>encore</b> des voyages? Non, je n'en fais <b>plus</b> .
déjà	ne ... pas encore	Êtes-vous <b>déjà</b> élu dans ce comité? Non, je <b>ne</b> le suis <b>pas encore</b> .
plusieurs	ne ... aucun un(e) seul(e)	Y a-t-il <b>plusieurs</b> élèves en classe? Non, il n'y en a <b>aucun</b> . // Non, il y en a <b>un seul</b> .



Certaines particularités : Avec les pronoms sujets *aucun, personne, nul, rien*, on emploie *ne* seulement (sans pas) : *Aucun n'a voté. Personne ne le sait. Nul ne viendra. Rien ne paraîtra.*

## Erreurs à corriger ou explications personnelles

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





## PRONOMS PERSONNELS COMPLÉMENTS

On remplace le groupe du nom (GN) par le pronom personnel qui a la même fonction.

Fonction	Les mots à remplacer et leur fonction	Les pronoms personnels	Remplacement du groupe du nom (GN) souligné par un pronom personnel de même fonction.	
CD	CD (nom qui <u>n'est pas</u> introduit par <i>un, une, des</i> )	<b>le, la, l', les</b>	Je vois <u>la fleur</u> . Je chante <u>les mélodies connues</u> .	Je <u>la</u> vois. Je <u>les</u> chante.
CI	À + nom de personne singulier ou pluriel	<b>lui leur</b>	Je téléphone <u>à mon amie</u> . Je parle <u>à mes amis</u> .	Je <u>lui</u> téléphone. Je <u>leur</u> parle.
CI	À + nom de chose ou d'animal Un groupe prépositionnel <u>non introduit par de</u>	<b>y</b>	Je pense <u>à mes vacances</u> . Je suis <u>en classe</u> .	J' <u>y</u> pense. J' <u>y</u> suis.
CD CI CNom CAdj	Tout mot introduit par <i>un, une, du, de la, des</i> , ou un autre déterminant indéfini (sens : <i>de ce, de ces, de cette, de cela</i> , etc.)	<b>en</b>	J'ai <u>une encyclopédie</u> . Je viens <u>du cinéma</u> . Tu as <u>de la chance</u> . Il a vu <u>quelques oiseaux</u> . Mon livre est plein <u>d'images</u> . Il connaît les sentiers <u>du bois</u> .  Il boit <u>du vin</u> .	J' <u>en</u> ai une. J' <u>en</u> viens. Tu <u>en</u> as. Il <u>en</u> a vu <u>quelques-uns</u> . Mon livre <u>en</u> est plein. Il <u>en</u> connaît les sentiers. Il <u>en</u> boit.
CD Attribut	Un adjectif, un nom sans déterminant, un verbe à l'infinitif ou une subordonnée complétive	<b>le (neutre)</b>	Tu es <u>contente</u> . Je veux <u>que tu réussisses</u> .	Tu <u>l'</u> es. Je <u>le</u> veux.
CI	Un mot employé avec une préposition autre que <i>à</i> ( <i>avec, sans, pour, chez</i> , etc.) Dans ce cas, la préposition et le pronom ne peuvent pas se placer directement avant le verbe.	<b>même préposition + remplacement du nom par lui, elle, eux, elles, etc.</b>	Je vais <u>avec mon fils</u> au restaurant.	Je vais <u>avec lui</u> au restaurant.

Voici quelques erreurs fréquentes...

### Confusion le/lui, la/lui, les/leur

le, la, l' (masculin ou féminin, singulier), les (masculin ou féminin, pluriel) : CD

lui (masculin ou féminin, singulier), leur (masculin ou féminin, pluriel) : CI

### Confusion genre et nombre des pronoms avec préposition

Je vais chez moi (et non chez nous). Je vais chez mes amies; je vais chez elles (et non chez eux).





## Les déterminants définis

**le et la** deviennent *l'* devant une voyelle ou un *h* muet : *l'enfant, l'horloge.*

**au et du** au masculin singulier, à la place de *à le et de le* : *je vais au cinéma, je rentre du théâtre.*

**aux et des** au masculin et féminin pluriel, à la place de *à les et de les* : *retour aux études, liste des élèves.*

**Il ne faut pas confondre des, le déterminant indéfini, et des, le déterminant contracté.**

*Je mets des fraises dans ce yogourt.* (déterminant indéfini, pluriel de *une*)

*Les cris des voisins sont assourdissants.* (déterminant contracté : préposition *de* + *les*)

**ON UTILISE DE :**

**. quand le nom est précédé d'un adjectif qualificatif.**

*Cette jeune fille a des cheveux noirs. Cette jeune fille a de longs cheveux noirs.*

**. après une négation, sauf avec le verbe être.**

*Elle possède des actions à la bourse. Elle ne possède pas d'actions à la bourse.*

*Elle a du pain. Elle n'a pas de pain.*

*Elle veut faire de la course. Elle ne veut pas faire de course.*

*Je bois du vin. Je ne bois pas de vin. // C'est du vin. Ce n'est pas du vin.*

**. dans les déterminants complexes tels que *beaucoup, trop, assez, un peu, peu, combien.***

*Il a beaucoup de potentiel. Cet artiste a assez d'admirateurs. Il fait trop d'efforts pour réussir.*

**. après des adjectifs tels *couvert, plein, rempli* : Il est couvert de dettes.**

**. après des noms de contenant ou désignant des ensembles tels que : *une tasse, une boîte, une bouteille, un tas, une paire, une douzaine, etc.* : Il y a une boîte de conserve dans le placard.**

## Les déterminants indéfinis

Les déterminants indéfinis s'emploient pour des personnes et des choses indéterminées.

. Au singulier, ils ne précisent pas l'identité ou la personnalité : *J'ai rencontré une élève* (une certaine élève).

. Au pluriel, ils ne précisent pas la quantité : *J'ai rencontré des élèves* (quelques élèves).

Ils peuvent exprimer une quantité non dénombrée :

- nulle : aucun(e), nul (nulle), pas un(e) : *Aucun élève n'est venu.*
- imprécise : certain(s), maint(s), quelque(s), quelconque(s), divers, plusieurs : *Le ballon est caché dans quelque endroit.*
- totale : chaque, tout (toute, tous, toutes) : *Chaque jour, tous les élèves se lèvent tôt.*

Ils peuvent exprimer une identité, une différence, une ressemblance :

- autre(s), même(s), différent(s), tel(s) : *Elle a acheté les mêmes chaussures.*



**Chaque est toujours au singulier** : *Chaque élève a été rencontré.*

**Plusieurs est toujours au pluriel** : *Plusieurs élèves sont venus à cette rencontre.*

**Aucun et nul** sont au singulier sauf si le nom qu'ils déterminent n'a pas de singulier : *Aucun élève, aucuns frais, nul contrat, nulles fiançailles.*

### AUCUN DÉTERMINANT INDÉFINI :

Quand un nom caractérise un autre nom comme un adjectif ou un adverbe : un *cahier d'examen, une table à dessin, un voyage de plaisir.*

Avec un complément prépositionnel d'un verbe, surtout s'il en a deux ou trois : *Elle pleure de joie et de plaisir.*

Avec certaines locutions verbales : *avoir peur, perdre pied, tenir tête, faire face, rendre compte.*

Dans les explications ou les attributs, quand les noms caractérisent, plutôt qu'ils n'identifient : *Chirurgien, Pierre passe son temps à opérer. Pierre est chirurgien. (Pierre est un chirurgien célèbre.)*

Dans les énumérations, pour donner plus de vivacité au discours : *Femmes, enfants et vieillards ont ri.*

Dans les exclamations et les formules générales : *Ô rage ! ô désespoir ! Chose promise, chose due.*

### L'emploi ou l'omission du déterminant peut faire une différence de sens:

prendre un congé : prendre des vacances

prendre congé : quitter en saluant

faire une route : construire une route

faire route : cheminer

perdre un pied : avoir un pied en moins

perdre pied : glisser, tomber, perdre le contrôle (sens figuré)

## Les déterminants possessifs

Les déterminants possessifs indiquent le possesseur de l'être ou de l'objet nommés.

	m.s.	m.p.	f.s.	f.p.
un seul possesseur un seul objet possédé	mon, ton, son		ma, ta, sa	
	Paul a fêté <u>son</u> vingtième anniversaire. (m.s.) J'ai terminé <u>ma</u> dissertation à temps. (f.s.)			
un seul possesseur plusieurs objets possédés		mes, tes, ses		mes, tes, ses
	Hélène lave <u>ses</u> vêtements à l'eau froide. (m.p.) Tu en fais trop pour <u>tes</u> voisines. (f.p.)			
plusieurs possesseurs un seul objet possédé	notre, votre, leur		notre, votre, leur	
	Les enfants s'ennuient de <u>leur</u> enseignante. (f.s.) En soirée, les parents retournent à <u>leur</u> hôtel. (m.s.)			
plusieurs possesseurs plusieurs objets possédés		nos, vos, leurs		nos, vos, leurs
	Ces patients apprécient <u>vos</u> soins. (m.p.) Les enfants ont perdu <u>leurs</u> mitaines. (f.p.)			

**Note** : On utilise *mon, ton, son* à la place de *ma, ta, sa*, devant un nom féminin commençant par une voyelle ou h muet. Il y a alors prononciation de la liaison. *Mon action* (et non *ma action*); *mon amie* (et non *ma amie*)



## DÉTERMINANTS DÉFINIS OU POSSESSIFS

Quand l'idée de possession n'est pas ambiguë ou quand il s'agit des parties du corps, on utilise un déterminant défini à la place d'un déterminant possessif. Dans ce cas, le déterminant défini a le sens d'un déterminant possessif.

*Il a mal à la tête (sens : sa tête), tu as la bouche sale (sens : ta bouche).*

*Il est blessé à la main. (au lieu de dire il est blessé à sa main)*

*Je viens de la maison. (au lieu de dire je viens de ma maison).*

**Toutefois, on garde le déterminant possessif quand le nom est accompagné d'un adjectif ou d'un complément du nom.**

*Il peut utiliser normalement sa main droite. Elle a montré sa main aux ongles bien soignés.*

Quand le possesseur est indiqué, on le remplace par un pronom personnel complément (le verbe devient pronominal) :

*Elle se brosse les cheveux (et non elle brosse ses cheveux, ce qui référerait à ceux d'un autre)*

*Il se rafraichit les idées (et non il rafraichit ses idées)*

*Il se lave les mains (et non il lave ses mains)*

**Si un adjectif complète le nom, alors le déterminant possessif apparaît :**

*Elle brosse ses cheveux blonds. Elle rafraichit ses idées révolutionnaires. Elle lave ses mains moites.*

**Truc syntaxique :**

**Un déterminant possessif et le nom qui l'accompagne peuvent parfois être suffisants pour remplacer une subordonnée relative.**

*Les avocats de la défense travaillent à réduire la peine qu'il a encourue.*

*Les avocats de la défense travaillent à réduire sa peine.*





## SONS ET ACCENTS

### Trois sortes d'E :

Le **E muet** se trouve souvent à la fin d'un mot : *l'homme, une corde, l'école*

\*À la fin du mot, le **s** du pluriel des noms et des adjectifs ne se prononce pas, tout comme les terminaisons **-es** ou le **-ent** des verbes : *des filles sympathiques, tu parles, ils nagent*

Le **E fermé** se prononce les lèvres un peu fermées : *un été, la récréation*

Le **E ouvert** se prononce les lèvres ouvertes : *un siècle, l'arrière-grand-mère*

### Trois sortes d'accents :

L'accent aigu (´) se met sur certains **e** fermés : *l'amitié, un pré, le bébé, préféré*

L'accent grave (`) se met sur certains **e** ouverts : *un règne, la chèvre, il digère*

L'accent circonflexe (^) se met sur certaines voyelles longues : *une fenêtre, la gêne, un prêt*

## LES SONS

SON É	SON È
. il y a un accent aigu sur le e : <i>bébé, ré, invité</i>	. il y a un accent grave sur le e : <i>père, première, il cède</i>
. les participes passés des verbes en -ER : <i>aimé, apportés, achetée, tombées</i>	. il y a un accent circonflexe sur le e (il remplace quelquefois un s ancien) : <i>forêt (forestier), fête, tête</i>
. les terminaisons verbales en <i>er, ez, ai</i> : <i>aller, mangez, finirai</i>	. e est suivi de deux consonnes différentes qui ne terminent pas la syllabe : <i>perte, verbe, festival</i>
. les noms et les adjectifs en -ER, dont le féminin est -ÈRE) : <i>fermier, fermière</i> <i>étranger, étrangère</i> <i>léger, légère</i>	. e suivi d'une consonne double : <i>belle, presse, efface</i>
. les noms avec différentes graphies: <i>un pied, le nez, un souper, le rez-de-chaussée, la fée</i>	. e suivi d'une consonne finale autre que s ou d'une consonne suivie d'un s : <i>avec, bref, cruel, divers</i>
. la conjonction <i>et</i>	. <i>et</i> à la fin d'un mot : <i>ballet</i>
	. <i>ai, ei</i> à l'intérieur d'un mot : <i>chaise, veine</i>
	. à la fin des verbes : <i>aie, que tu aies, il aimait, ils aimaient, tu aimerais</i>



## Des terminaisons verbales !

La différence à l'oral peut ne pas être perceptible pour tous, selon la langue maternelle de chacun. Il faut donc être très attentif, surtout à l'écrit afin d'éviter des erreurs de concordance de temps ou des erreurs dans la terminaison verbale.

Voici un exemple des trois temps de l'indicatif qui posent souvent problème.

Imparfait	Futur simple	Conditionnel présent
J' <b>aimais</b>	J' <b>aimerai</b>	J' <b>aimerais</b>
Tu <b>aimais</b>	Tu aimeras	Tu <b>aimerais</b>
Il <b>aimait</b>	Il aimera	Il <b>aimerait</b>
Nous aimions	Nous aimerons	Nous aimerions
Vous aimiez	Vous aimerez	Vous aimeriez
Ils <b>aimaient</b>	Ils aimeront	Ils <b>aimeraient</b>
<b>son è</b>	<b>son é</b>	<b>son è</b>

Dans la conjugaison, le son é peut s'écrire de différentes façons :

- -er (infinitif) : *aimer*
- -ez (2<sup>e</sup> personne du pluriel) : *vous aimez, vous aimiez, vous aimeriez*, etc.
- -ai (1<sup>re</sup> personne du singulier) : *j'aimai, j'aimerai*
- -é/-ée/-és/-ées (participes passés des verbes en -er) : *aimé, aimée, aimés, aimées*

Le son è se retrouve dans les graphies :

- -ais (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> personnes du singulier) : *j'aimais, tu aimais, j'aimerais, tu aimerais*
- -ait (3<sup>e</sup> personne du singulier) : *il aimait, il aimerait*
- -aient (3<sup>e</sup> personne du pluriel) : *ils aimaient, ils aimeraient*
- -aie (1<sup>re</sup> personne du singulier) : *aie, que j'aie*
- -aies (2<sup>e</sup> personne du singulier) : *que tu aies*

**Attention : les verbes «avoir» et «être» contiennent des homophones (sons É – È). Si avoir ou être sont utilisés comme auxiliaires et qu'ils sont mal écrits, l'accord du participe passé pourrait être affecté.**

AVOIR	Sons	ÊTRE	Sons
J' <b>ai</b> (présent)	É	Tu <b>es</b>	È
Que j' <b>aie</b> (subjonctif présent)	È	Il <b>est</b>	È
Que tu <b>aies</b> (subjonctif présent)	È		
Qu'il <b>ait</b> (subjonctif présent)	È		
Qu'ils <b>aient</b> (subjonctif présent)	È		
<b>Aie</b> (impératif)	È		





## LES ACCENTS

É – e accent aigu	È – e accent grave
<p>. est la première lettre du mot <i>écouteur, édition</i></p> <p>. est la dernière lettre du mot (même au pluriel ou un e muet) <i>dansé, cheminée, fiancés</i></p> <p>. dans les préfixes dé-, mé-, pré- <i>défaire, médire, préfabriquer</i></p> <p>. qui précède une syllabe sans e muet <i>repérer, méfait</i></p>	<p>. jamais sur la première lettre, sauf dans les mots «ère» et «ès»</p> <p>. en fin de mot, suivi de la lettre s (s qui n'est pas une marque du pluriel) <i>accès, après</i></p> <p>. quand il est suivi d'une syllabe ayant un e muet <i>gèle, manège</i></p>

PAS D'ACCENT SUR LE E (même si le son est É ou È)
<p>. e est suivi d'une consonne double <i>belle, presse, fillette</i></p> <p>. e est suivi d'au moins deux consonnes et ne termine pas la syllabe <i>descendre, destruction</i></p> <p>. e est suivi d'un x <i>examen, complexe</i></p> <p>. e devant les lettres d, f, r, t et z si ces lettres terminent le mot <i>pied, clef, nez, fer, dansez, ver, bonnet</i></p>

### Autres sons à différencier

<p>Sons : <u>S</u> / <u>Z</u></p> <p>Trucs/exemples :</p> <p>voyelle + s + voyelle (son Z) : <b>cousin, ruse, poison</b></p> <p>voyelle + ss + voyelle (son S) : <b>coussin, russe, poisson</b></p>	<p>Sons : _____</p> <p>Trucs/exemples :</p>	<p>Sons : _____</p> <p>Trucs/exemples :</p>
---	---	---



<p>Sons : _____</p> <p>Trucs/exemples :</p>	<p>Sons : _____</p> <p>Trucs/exemples :</p>	<p>Sons : _____</p> <p>Trucs/exemples :</p>
<p>Sons : _____</p> <p>Trucs/exemples :</p>	<p>Sons : _____</p> <p>Trucs/exemples :</p>	<p>Sons : _____</p> <p>Trucs/exemples :</p>
<p>Sons : _____</p> <p>Trucs/exemples :</p>	<p>Sons : _____</p> <p>Trucs/exemples :</p>	<p>Sons : _____</p> <p>Trucs/exemples :</p>

## Principales règles

	Notion	Règle ou truc (étapes proposées)																					
1	Accord dans le GN	1) Repérez le <b>nom</b> . 2) Vérifiez que les mots qui s’y rattachent (déterminant, adjectif, pps) sont du même genre et du même nombre puisqu’ils en <b>reçoivent l’accord</b> . Note : Si le GN est sujet, il donnera la personne et le nombre au verbe.																					
2	Différencier les modes du verbe	Truc de remplacement : <b>mordre/mordu/mordait</b> <b>mordre=infinitif</b> , la terminaison du verbe est ER/IR/RE et est invariable. <b>mordu=pp</b> , trouver la terminaison du pp (é/i/u/s/t) + appliquer la règle des participes passés (notion 5). <b>mordait/ions/iez (ou autre temps de verbe) = verbe conjugué</b> , il faut repérer le sujet et faire l’accord en personne et en nombre.																					
3	Accord du verbe	a) <b>Repérez le sujet</b> : Posez la question « Qui est-ce qui? » ou « Qu’est-ce qui? » avant le verbe. Facultatif : Vous pouvez valider l’identification du sujet en l’encadrant de <i>C’est ... qui</i> ou <i>Ce sont... qui</i> + verbe b) <b>Pronominalisez</b> le sujet par <i>je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles</i> , si le sujet n’est pas déjà un pronom de conjugaison. Note : « on » est un pronom sujet de la 3 <sup>e</sup> personne du singulier. c) <b>Accordez</b> le verbe en personne et en nombre avec le pronom sujet ou le GNs pronominalisé. d) Vérifiez la <b>terminaison verbale</b> . Note : Lorsqu’un verbe est conjugué dans un temps composé (auxiliaire + pp), l’auxiliaire s’accorde avec le sujet. (Pour les pp, voir la notion 5.)																					
4	Terminaison verbale	Modèles des verbes réguliers : AIMER et FINIR <b>Utilisez un dictionnaire de verbes au besoin...</b> <table border="1" data-bbox="436 1024 1936 1365"> <thead> <tr> <th></th> <th>Seules lettres finales possibles</th> <th>Quelques exemples</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1<sup>re</sup> p.s.</td> <td><b>-s, -e, -x, -ai</b></td> <td><i>J’ai, je vérifie, je veux, que j’aie, je cueillerai, je prends...</i></td> </tr> <tr> <td>2<sup>e</sup> p.s.</td> <td><b>-s, -x</b> <b>(-e, -a : impératif des verbes en -er)</b></td> <td><i>Tu aimes, tu vaux, que tu puisses, tu verras...</i> <i>Aime, va...</i></td> </tr> <tr> <td>3<sup>e</sup> p.s.</td> <td><b>-c, -a, -d, -e, -t</b></td> <td><i>Il étudie, il vainc, elle met, il ira, elle prend...</i></td> </tr> <tr> <td>1<sup>re</sup> p.p.</td> <td><b>-ons, -mes</b></td> <td><i>nous prenons, nous irions, nous sommes, nous prîmes...</i></td> </tr> <tr> <td>2<sup>e</sup> p.p.</td> <td><b>-ez, -tes</b></td> <td><i>vous apprenez, vous cueillerez, vous écrivîtes, vous êtes...</i></td> </tr> <tr> <td>3<sup>e</sup> p.p.</td> <td><b>-nt</b></td> <td><i>ils dormirent, ils voulaient, elles fuient...</i></td> </tr> </tbody> </table>		Seules lettres finales possibles	Quelques exemples	1 <sup>re</sup> p.s.	<b>-s, -e, -x, -ai</b>	<i>J’ai, je vérifie, je veux, que j’aie, je cueillerai, je prends...</i>	2 <sup>e</sup> p.s.	<b>-s, -x</b> <b>(-e, -a : impératif des verbes en -er)</b>	<i>Tu aimes, tu vaux, que tu puisses, tu verras...</i> <i>Aime, va...</i>	3 <sup>e</sup> p.s.	<b>-c, -a, -d, -e, -t</b>	<i>Il étudie, il vainc, elle met, il ira, elle prend...</i>	1 <sup>re</sup> p.p.	<b>-ons, -mes</b>	<i>nous prenons, nous irions, nous sommes, nous prîmes...</i>	2 <sup>e</sup> p.p.	<b>-ez, -tes</b>	<i>vous apprenez, vous cueillerez, vous écrivîtes, vous êtes...</i>	3 <sup>e</sup> p.p.	<b>-nt</b>	<i>ils dormirent, ils voulaient, elles fuient...</i>
	Seules lettres finales possibles	Quelques exemples																					
1 <sup>re</sup> p.s.	<b>-s, -e, -x, -ai</b>	<i>J’ai, je vérifie, je veux, que j’aie, je cueillerai, je prends...</i>																					
2 <sup>e</sup> p.s.	<b>-s, -x</b> <b>(-e, -a : impératif des verbes en -er)</b>	<i>Tu aimes, tu vaux, que tu puisses, tu verras...</i> <i>Aime, va...</i>																					
3 <sup>e</sup> p.s.	<b>-c, -a, -d, -e, -t</b>	<i>Il étudie, il vainc, elle met, il ira, elle prend...</i>																					
1 <sup>re</sup> p.p.	<b>-ons, -mes</b>	<i>nous prenons, nous irions, nous sommes, nous prîmes...</i>																					
2 <sup>e</sup> p.p.	<b>-ez, -tes</b>	<i>vous apprenez, vous cueillerez, vous écrivîtes, vous êtes...</i>																					
3 <sup>e</sup> p.p.	<b>-nt</b>	<i>ils dormirent, ils voulaient, elles fuient...</i>																					
5	Accord du participe passé	PPS : Comme l’adjectif, il s’accorde avec le <b>nom</b> (ou pronom) qu’il complète. PPA : Il s’accorde avec le <b>CD</b> (complément direct) seulement si celui-ci est placé <b>avant</b> . (V + <i>qui/quoi</i> ) PPÊ : Il s’accorde avec le <b>sujet</b> . ( <i>qui est-ce qu’il/elle est-ce qui</i> + verbe)																					



Les homophones sont des mots de même prononciation. Il faut les remplacer par un mot de la <b>même classe</b> pour choisir la bonne orthographe.		
6	A/l'a As/l'as À	= <b>avait, l'avait</b> (le sujet est à la 3 <sup>e</sup> personne du singulier) = <b>avais, l'avais</b> (le sujet est à la 1 <sup>re</sup> ou 2 <sup>e</sup> personne du singulier) ≠ <b>avait</b> (il s'agit alors de la préposition)
7	Ont On On n'	= <b>avaient</b> = <b>il</b> = <b>il n'</b> Le <i>ne</i> est le 1 <sup>er</sup> élément d'un adverbe de négation/restriction. Le 2 <sup>e</sup> élément doit apparaître dans la même phrase ( <i>ne...plus/ne...que/ne...jamais/etc.</i> ).
8	Son Sont	= <b>ses/un/le</b> = <b>étaient</b>
9	Ces/Ses C'est/S'est CE/SE Sais/sait	CES (démonstratif) = <b>ce/cet/cette</b> ou <i>nom + là</i> SES (possessif) = <b>son/sa</b> 1) Truc : c'était/s'était 2) C'EST = <b>cela est</b> S'EST ≠ <b>cela est</b> (verbe de forme pronominale et a déjà un GNs) CE+verbe = <b>cela</b> SE+verbe ≠ <b>cela</b> (forme pronominale et a déjà GNs) sinon CE + nom CE + pronom SAIS/SAIT = <b>savais/savait</b>
10	Peu Peux/peut	= <b>pas beaucoup</b> = <b>pouvais/pouvait</b>
11	Ou Où	= <b>ou bien</b> ≠ <b>ou bien</b>
12	Ça Sa	= <b>cela</b> = <b>ma/ta/une/la</b>
13	Davantage D'avantages	= <b>plus</b> = <b>d'inconvénients</b>
14	Aussitôt Aussi tôt	= <b>immédiatement</b> = <b>aussi tard</b>
15	Quelque (dét ind) Quelque (adv) Quel que (pron)	Si le nom est au pluriel = <b>des</b> (quantité imprécise), si le nom est au singulier = <b>un(e) certain(e)</b> = <b>environ</b> (invariable) = <b>si/aussi</b> (quelque + adj/adv + que) Placé devant le verbe <i>être</i> au subjonctif, l'accord se fait avec le sujet du verbe. ( <i>quels que, quelle que, etc.</i> )
16	Tout (m.s) Toute (f.s.) Tous (m.p.) Toutes (f.p.) Tout (adv)	Lorsque <i>tout</i> est dans un GN, il est un <b>déterminant</b> ; il s'accorde en genre et en nombre avec le <b>nom</b> . Lorsqu'il est <b>pronom</b> , il prend le genre et le nombre du GN qu'il remplace.  Lorsque <i>tout</i> est <b>adverbe</b> , il est invariable (sauf s'il modifie un adjectif féminin commençant par une consonne ou un h aspiré).
17	Leur Leur/leurs	= <b>lui</b> (devant un verbe, <i>leur</i> est complément indirect et est le pluriel de <i>lui</i> ) dans un GN, <i>leur</i> est un <b>déterminant</b> et s'accorde avec le nom



# La virgule

## La virgule est utilisée chaque fois :

pour séparer les parties d'une énumération	<i>La cuisinière a préparé des tartes, des gâteaux et des biscuits.</i>
pour juxtaposer des phrases syntaxiques autonomes	<i>Les nuages se dispersent, le soleil brille.</i>
pour détacher une partie de phrase à valeur explicative	<i>Paul, mon meilleur ami d'enfance, travaille au gouvernement.</i>
pour détacher une phrase incise	« Ce matin, dit Paul, je me sens en forme. »
pour détacher une phrase incidente	<i>Une présence prolongée au soleil, il faut se le dire, est néfaste pour la santé.</i>
pour détacher un mot ou groupe de mots mis en apostrophe	<i>Monsieur, vous avez oublié votre valise.</i>
pour détacher un complément de phrase non placé à la fin de la phrase	<i>Depuis quelques jours, la fièvre augmentait.</i>
pour détacher une phrase subordonnée CP (circonstancielle) placée avant la phrase matrice	<i>Lorsque ses invités partent, la vieille dame se remet aussitôt au tricot.</i>
pour détacher les organisateurs textuels	<i>En somme, le ministre exerce son pouvoir discrétionnaire trop souvent.</i>
devant les coordonnants <i>donc, mais</i> et <i>car</i>	<i>Il s'est excusé, mais elle ne lui pardonne toujours pas sa faute.</i>
pour signaler un effacement dont le sens ne porte à aucune ambiguïté (ellipse)	<i>Luc obtient la première place; toi, la deuxième.</i> Le verbe <i>obtenir</i> est remplacé par la virgule.
devant <i>ce que</i> ou <i>ce qui</i> *	<i>Il est arrivé en retard, ce qui ne lui arrive jamais.</i>
pour détacher un élément dans une phrase emphatique *	<i>Cette pomme, elle est juteuse.</i>

\* Il faut éviter la surcharge de ces tournures de phrase.

## Éléments ne pouvant pas être séparés par une virgule :

- le sujet et le verbe.
- le verbe et ses compléments (CD et CI) ou son attribut.
- le nom et le complément du nom.
- Le verbe et son modificateur
- 

NOTE : Si une séparation est faite, c'est qu'il y a eu insertion d'un mot ou d'un groupe de mots mis entre deux virgules. Ce mot ou groupe de mots est donc effaçable.

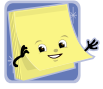


# Erreurs à corriger ou explications personnelles

A series of 20 horizontal lines provided for handwritten notes or corrections.

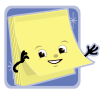


# NOTIONS ou PRÉCISIONS



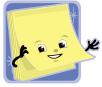
Notion : \_\_\_\_\_

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : \_\_\_\_\_

Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs



Notion : \_\_\_\_\_

**Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs**



Notion : \_\_\_\_\_

**Démarche ou truc à appliquer pour ne plus faire d'erreurs**





## Mon lexique personnel – Pour éviter des erreurs d’orthographe d’usage

Dans le tableau qui suit, indiquez les mots que vous écrivez souvent et dont l’orthographe vous cause des problèmes. Essayez de trouver un truc qui vous permettra de vous souvenir de leur orthographe.

A-B-C-D	E-F-G-H-I-J-K-L	M-N-O-P-Q	R-S-T-U-V-W-X-Y-Z
<b>D’abord</b> (vient de <i>aborder</i> )	<b>Finalement</b> (un seul l) Final/finale/finalement	<b>Mourir</b> (on meurt une seule fois, donc un R // futur et conditionnel, pas encore mort, donc RR)	<b>Terme</b> (pas de h, vient de <i>terminologie</i> et non <i>thermal</i> )
<b>Chaque</b> (toujours singulier)		<b>Parmi</b> (ne pas confondre avec permis/permise)	



## EXPRESSIONS – TOURNURES DE PHRASE

En train de / Avoir de l'entrain	



## Construction verbale avec préposition et autre emploi de la préposition

Être <b>fâché(e) contre</b> quelqu'un.	Crier <b>après</b> quelqu'un.	La fille (ou le garçon) <b>de</b> mon père.
Lire <b>dans</b> le journal.	Parler <b>au téléphone à</b> quelqu'un <b>de</b> quelque chose	





Antoniadès, Belzile, Clermont, Giroux (2015)

## **Annexe 12**

### Formulaire de consentement



**Titre du projet :**

*Méthode d'apprentissage dynamique du français à partir de la langue maternelle des allophones*

**Noms des chercheuses :**

**Éléonore Antoniadès, Natalie Belzile, Marie-Andrée Clermont et Julie Roberge**

**(conseillère pédagogique), Cégep Marie-Victorin**

**Anne-Marie Giroux, Collège de Bois-de-Boulogne**

**Durée du projet : 24 mois (2<sup>e</sup> année du projet)**

Bonjour,

Nous sollicitons aujourd'hui votre collaboration afin que vous participiez à une recherche PAREA portant sur une méthode d'apprentissage du français langue seconde. Pour ce faire, vous vous engagerez dans un suivi hebdomadaire personnalisé d'une durée de 10 semaines, à raison d'une heure par semaine, à la session automne 2014.

Cette recherche présente un niveau de risque minimal et ne vous procure pas d'avantages particuliers : en effet, vous aurez accès à un suivi individualisé exactement comme les autres élèves bénéficiant d'un jumelage au Prétexte, mais selon une démarche différente sur les plans didactique et pédagogique.

Dans le but de nous aider à valider le parcours proposé et les activités d'apprentissage, nous demandons également votre consentement pour utiliser les informations suivantes :

- une entrevue individuelle, qui aura lieu à la fin du jumelage, qui sera enregistrée en format MP3 et qui fera l'objet d'une retranscription écrite;
- les documents écrits qui auront été complétés dans le cadre du suivi individualisé, tels que : questionnaires, dictées, rédactions, autocorrection, etc.
- dans votre dossier scolaire, les résultats que vous avez obtenus dans les cours de français que vous avez suivis au collégial, et votre moyenne générale au secondaire.

Toutes les données ainsi recueillies seront traitées de façon anonyme et confidentielle.

Nous vous remercions chaleureusement de votre contribution à notre recherche.



---

Nom du participant en lettres moulées

- Je comprends que des données seront recueillies à travers une entrevue individuelle enregistrée en format MP3.
- Je comprends que les documents écrits complétés durant le suivi seront analysés par les chercheuses.
- Je comprends que les données suivantes seront recueillies dans mon dossier scolaire :
  - notes obtenues dans les cours de français suivis au collégial
  - moyenne générale au secondaire
- J'autorise l'utilisation des données recueillies selon les modalités qui suivent :
  - par : Éléonore Antoniadès, Natalie Belzile, Marie-Andrée Clermont et Julie Roberge du Cégep Marie-Victorin, ou Anne-Marie Giroux du Collège de Bois-de-Boulogne
  - dans le cadre d'un projet de recherche sur une démarche d'apprentissage du français langue seconde
- Je comprends et j'autorise que les données soient conservées selon les modalités qui suivent :
  - 5 ans, dans un classeur verrouillé ou dans un dossier électronique accessible seulement avec un mot de passe, à la suite de quoi elles seront détruites
  - codées, de façon à pouvoir être traitées de façon anonymisée et en toute confidentialité
- Je comprends que je suis libre de collaborer ou non à ce projet de recherche.
- Je comprends que je peux mettre fin à ma collaboration en tout temps et sans justification sur simple avis verbal, et que cela ne modifiera en rien la qualité des services éducatifs qui me seront offerts par le Prétexte.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits et le projet, vous pouvez vous adresser à la responsable du projet, Éléonore Antoniadès, au (514) 325-0150, poste 2834, ou encore à Marie Blain, directrice adjointe responsable du dossier de la recherche au Cégep Marie-Victorin, au (514) 325-0150, poste 2071.

**Je déclare avoir lu le présent formulaire de consentement et en avoir compris la teneur avant de signer et j'accepte le fait d'y être lié(e).**

Date : \_\_\_\_\_ Lieu : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Signature

*Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers*







## **Annexe 13**

### Questionnaire final – groupe expérimental



NOM : \_\_\_\_\_

### Questions fin du jumelage

Remplir brièvement le questionnaire en même temps que se fait l'enregistrement

I- Qu'avez-vous à dire de votre jumelage en général ?

---

---

---

---

---

---

II- Comparer votre langue maternelle au français vous a-t-il aidé à mieux comprendre les notions grammaticales (accords ou grammaire de la phrase) en français écrit ?  oui  non

---

---

---

---

Sous-questions (selon les réponses obtenues plus haut)

a) Avez-vous recours à cette comparaison quand vous rédigez, tout seul, vos travaux?  oui  non

---

---

---

---

b) Grâce à cette méthode, vous sentez-vous plus motivé dans vos études collégiales?  oui  non

---

---

---

---

c) Si vous n'utilisez plus le recours à la langue maternelle, pouvez-vous dire à quel moment vous avez cessé de le faire ?

---

---

---

III-Considérez-vous encore allophone ?

---

---

IV - Êtes-vous fier de recourir à votre langue maternelle ?  oui  non

---

---

---



Sous-questions

a) Cela vous donne-t-il plus confiance en vous-même ?  oui  non

---

---

---

b) La méthode suivie augmente-t-elle votre intérêt pour le français ?  oui  non

---

---

---

V- Avez-vous l'impression que vous avez progressé en français écrit ?  oui  non

---

---

---

Sous-questions

a) Vous sentez-vous mieux outillé pour réussir vos cours de français ou les autres cours?  oui  non

---

---

b) Avez-vous l'impression que vous maîtrisez mieux l'autocorrection?  oui  non

---

---

c) Utilisez-vous votre aide-mémoire?  oui  non

---

---

VI- Cette méthode de comparer les langues est-elle plus utile à quelqu'un qui connaît sa langue maternelle à l'oral, à l'oral et à l'écrit, ou qui maîtrise la grammaire de sa langue?

---

---

---

Facultatif - Si vous désirez, vous pourrez ajouter une question tirée à partir du jumelage de l'élève interviewé.

---

---

---





## **Annexe 14**

### Erreurs d'allophonie – rédaction finale R2



<b>Types d'erreurs</b>	<b>Exemples</b> a = arabe e = espagnol
Négation mal utilisée	Je n'aurais pas pu arriver (e)/Il ne faut pas être triste tout le temps. (a)/Ces gens ne veulent pas négocier avec personne (e) / qui ne montre pas aucun intérêt (e) /
Conjonction de coordination mal utilisée <b>ou problème de coordination</b>	Elle m'a beaucoup inspirée dans mes études et de ne jamais baisser les bras./ Les touristes visitent la ville natale et prendre des photos à côté de sa statue./ Elle raconte son parcours et comment elle s'est échappée à la mort (a)
Pronom absent ou mal utilisé	Je n'aurais pas pu y arriver / Je ne sais pas comment elle a pu faire pour les surmonter. / Le ministère de l'éducation offre son portrait pour l'y étudier. / Sa force pour aider les gens lui (l') a rendu fameux. / Elle doit lui (l') aider (e) / Celui-ci ne le-savait pas qu'il avait une fille.(e) / Elle lui (le) cherche et lui déclare son amour (e) / Il a exploité son innocence en lui intérogeant (l'interrogeant) (a) / Le lendemain de l'avoir fait pour la première fois, Mila regrette (e) / Lui n'est pas capable (e) / Son père lui aime alors il l'emporte du poulet (e) / Il veut la rendre un service à Mlle de Saint-Yves. (a) / Elle voulait se tuer juste pour qu'elle s'en débarrasse de tout. / Elle s'en sort de cet incident. (a)
Pronom relatif mal utilisé ou manquant	Grâce à la fortune qu'il (dont) a hérité, il s'est permis de combattre les méchants. (e) / Transurfing nous explique cette énergie peut prendre deux formes. (a) / Il a rencontré une fille qui s'appel (appelle) Baja et qu'elle lui (l') a invité à une fête... (a)
Phrase sans verbe	Tout le monde en vacances, juste trois jours.
Phrase incomplète	Toute l'organisation de mode de vie qui a changé. (e) / Anastasia qui finit sa carrière d'éditrice dans quelques jours. (e) / Si ce n'est pas lui, qui peut-être? (e) /
Erreur dans la conjugaison	La vie continue/ Lucie est très contente parce qu'elle gagné un très bon salaire. / Je l'ais choisi. (e) / Il se réveil. (e) / Elle les faient (e) / des réflexions qui se faissent (e) / Elle venait de mourir. (e) / ... qui sont conduisées. (a) / La réalité ne tard pas à la rattraper. (a)
Mode du verbe erroné	Quelqu'un qui veut sacrifier sa vie pour que l'Algérie avoir l'indi (é)pendance./ Le monde a hâte que l'éte arriver (arrive) / Ils doivent découvert (e) / ...de leur laisse visionner (e) / Je vais donc vous fairez (e) / Toute sa famille est décède. (e) / Il été jaloux. (a)
Confusion dans le verbe pronominal	Un pays qui (se) situe au nord de l'Afrique. (e) / Le bébé de Mongalia (se) couche dans un grand lit. (e) / La neige n' (ne s') arrête pas de tomber.(e) / Il le provoque pour se combattre avec lui. (a) / Il lui donne de



	l'espace pour ne pas sentir prisonnière. (a) / Comment elle s'est échappée à la mort. (a)
Verbe impersonnel	Suzie est possible de bien s'entendre avec elle. Lucie est difficile à communiquer avec elle.
Auxiliaire mal choisi	Après trois jours de neige, on a (est) rendu à une grosse tempête. (e) / Il s'ai (s'est) fait des ennemis. (a) / Le petite Chaperon rouge a arrivé en imitant la voix de la grande-mère. (a). / Il n'ai pas très appréciable (e) / Le choix a tombé sur Jack. (a)
Concordance des temps	Meriam a ouvert les yeux, elle se trouva dans l'hôpital, sa famille l'entour(e) (a) / Anna la réveilla pour jouer ensemble et pour qu'elle lui fait un bonhomme de neige (a) / Il avait un beau-frère qui travaille pour la police. (a)
Surutilisation de «ce que, ce qui»	Ce qui se passe autour de nous et ce que qu'ils pensent. (a)
Mauvaise utilisation de la préposition ou manquante	Ce héros a commencé de (à) sensibiliser le peuple. / Des révolutionnaires peuvent l'aider de (à) faire la révolution. / Il a réussi d'établir et (de) maintenir une bonne relation. / J'ai décidé d'amener les enfants pour faire (de) la glissade. / Au (en) chemin / J'ai profité d'avoir des photos en raison de l'envoyer à ma famille (pour les envoyer) / faire des activités en profitant (de) la neige./ La neige donne à l'homme la source d'exploiter <del>de</del> son eau. / Lucie amène Karen aux (en) vacances. / Ils ont à (de la) difficulté à marcher sans tomber. / Il faut penser deux fois avant de sortir avec (dans) cette température. / Une grosse tempête couvre par (au) complet toutes les voitures. / Il vient en aide pour (aux) les autres gens de la ville. / Elle doit l'aider avec (dans) ses études. / Elle cherche <del>de</del> l'aide du pompier. (e) / à (en) même temps (e). / Il arrive le premier chez (à) la maison de la grande-mère (a). / Sans se tromper du (de) chemin (a) / En prenant le chemin de la forêt à marche (a) / En discutant (de) leur futur projet de mariage (a) / Au Turque (en Turquie) les filles voilées se cachent à cause de la société (a) / Il doit passer ses années au (en) prison. (a) / Ils réussissent attraper Karim (e) / La caste est constituée par des chanteurs (e) / Il décide (X) avouer que (e) / Il se plaint sur sa vie (e) / ...en cause de l'aide apportée (e) / Elle décide suivre l'homme. (e) / ... une émission télé-réalité (a) / Il pense juste de (à) sa famille. (a) / ...pour aller vivre Suisse. (a)
Confusion de/des	Le ciel est rempli des (de) gros nuages. / les personnes sortent des (de) leurs maisons / Des scientifiques essayent des trouver des solutions à cette problématique. / Ce héros ne possédait pas des (de) pouvoirs. / Une des opérations de les forces de l'état (e) / un groupe des garçons (e)



Déterminant en trop, mal utilisé ou manquant	Il a montré l'importance des cours d'arabe et de la religion. / Cette héros / Il lui dit tout sur ce (le) type qu'elle vient de rencontrer. (e) / Il a avoué de la crime qu'il a commis (a) / Elle a accepté de se marier avec le victime. (a) Des attentats dans Etats-Unis (e) / Ceux-ci deviennent meilleurs amis (e) / Il commence à parler des relations entre les femmes et hommes. (e) / son père est le (dét. en trop) chanteur dans une (=la) cour dans (=d') un centre d'achats (e) / Il a la brillante l'idée (a) / Il n'avait plus ce choix de les utiliser (a) / Cet étudiant manque de la sensibilité. / Après certain temps... (a) / Il a changé les (d') idées (idée). (a) / Il refuse de travailler comme un chroniqueur. (a)
Adverbe mal utilisé	Ils ont été attaqués par un voleur dehors (en dehors de) d'un restaurant. (a) / Il n'e peut rien faire (e) /
Déterminant possessif incorrect	J'ai six cours, l'un de ces cours, la psychomotricité, son (mon, le) professeur nous a demander (é) de sortir à l'extérieur pour faire des activités.(a) / Il passe des journées à jouer avec leurs (les) animaux. (a) / La famille refuse de mettre leur honneur à terre. (a) / Il va faire tout le possible pour ... (e) /
Genre incorrect	La ministère de l'éducation offre son portrait (a) / Ils protègent leurs bébés de cette froid hivernale.(a) / Il a un manière cocasse de s'exprimer. (e) / Le source de nos problèmes (a) / une autre endroit (e) / un tel erreur (e) / du poulet frite (e) / un belle fille (e) / une groupe de (e) / Cet peuple (e) / dans cet roman (e) / cet personnage (e) / Elle ne peut faire ses besoins quotidiennes à la maison (e) / Un gros somme d'argent... (a) / L'idée du vengeance... (a) / ... son naïveté (a)
Nombre incorrect	Cet homme est célèbre par ses caractères, sérieux, courageux, audacieux. /
Accent manquant ou fautif	Il a reussit /Je viens de l'Algerie / technique / Tout le monde est stressé et énervé Les activités de detente / Lucie trouve comme travail comme domestique. (e) / l'exterieur / complètement / retard / ènemi / dérière (a) / la séléction (e) / intermédiaire (e) / riviere (e) / Elle est très ravie (e) / ou (a) , lá (a)
Vocabulaire incorrect ou orthographe ?	l'indi (é)pendance / météologique / températeur / Les gens organisent plusieurs activités pour les viver en famille. / Une jeune mère et sa fille sont oubligées de quitter le Mexique. / Les oiseaux et les écoureils sont bien cachés. / Le réchauffement climatique avait proboque des disparitions partout dans le monde. (e) / La paix dans cette ville fut établie (rétablie) / La famille était en choque par la nouvelle (e). / l'intervue (l'interview) (e) / Nonobstant, cela n'a pas empêché que Christian tombe amoureux d'elle. (e) / Il nous donne plusieurs moyens pour ammener une vie heureuse. (a) / la non réalisation de nos envies (souhaits) (a) / Elle n'est plus honnête (vierge) maintenant. (a) / la société qui les regardent de mauvaise côté(a) / Courir derrière les papillons à accueillir des fleurs. (a) / il subestime (e) / pas très appréciable (= apprécié)





	(e) / du contenu pas apte (= adapté) pour eux (e) / on n'accepte pas les dévolucions (e) / Sa vie est très misère (e) / cémentaire (cimetièrre) (e) / Il lui (le) sache (chasse) (e) / un (e) touche de humeur (humour) (e) / déficile difficile (a) / un taxiste (chauffeur de taxi) (e) / L'argent vient tôt (bientôt) dispare (disparaît). (e)
Répétition	Nous sommes aveuglés par ce blanc de neige. La neige embellit la vie. / Les travailleurs s'absentent de leur travail. / Les organisations de loisirs proposent aux gens une variété d'activités comme les activités de détente, des activités sportives, des activités de compétitions. / La maman du bébé de Namibia s'occupe de son bébé modestement. Le bébé ne s'habille pas. / Il fait très froid, les personnes sont dans leurs maisons, personne ne ose (n'ose) sortir. / Il trouvait qu'elle était une fleur exotique à trouver.(e) / L'histoire se déroule dans la forêt. Il s'agit d'une jolie petite fille qui habite dans la forêt. La grande mère habite à l'autre bout de la forêt. (a) / Il y a deux jours, j'ai regardé un film d'animation qui s'intitule « La reine des neiges ». J'ai regardé ce film, car l'histoire se déroule en hiver. (a). /
Problèmes de phonétique	Les journées sont grisses et longues. (e) / Les voitures sont prisses par la neige. (e) / Obsesion (e) /Il est engagé à cause de son travail. (e) / une raison inesplicable (e) / en vieillissant (e) / la famille est pobre (=pauvre) (e) / abonndés (=abandonnés) (e) / Clara faissai de la peinture (e) / la mère (e) / Jerry décide (e) / Ils trouvent que ce (=c'est) son fils (e) / Elle est très heureusse (e)/ Je vue (J'ai vu) un film (e) / L'argent dispare (disparaît) (e) / Il rencontre a (un) étudiant (a) / L'histoire se passé (passait) ...
Problème d'éllision	personne ne ose (n'ose) sortir.(e) / C'est un magasin de outils à réparation. (e) / Jusqu'à le (au) matin (a)
Niveau de langue	Il a pris une marche dans la cour.(e) / Emma travaille dans un resto (e) / ^ça clique entre eux, donc ils deviennent des amis. (e) / Ça n'a pas call (a) / Ils se sont fait ramasser (e)
Surutilisation des conjonctions de coordination	Elza a touché Anna avec ses pouvoirs et elle est tombée et ses parents l'ont amenée voir les « Trollers » et ils ont tout simplement effacé les traces de magies et gardé les beaux souvenirs. (a) /
Phrase ayant un problème de sens	Son ami, accompagné de deux belles jeunes filles, la brune est la copine de ce dernier et la blonde est l'amie de celle-ci.
Manque de vocabulaire	Ce jeune...ce jeune...ce jeune (a) /
Expressions fautives	Walter commence à sentir mal à respirer. (a) / Il est entré dans de grands problèmes. (e) / L'esprit de survivre (l'instinct de survie) de sa mère... (e)





Antoniadès, Belzile, Clermont, Giroux (2015)

## **Annexe 15**

Questionnaire final – groupe témoin (élèves du CAF)



NOM : \_\_\_\_\_

## Questions fin du jumelage Groupe témoin

**1. Qu'avez-vous à dire de votre jumelage en général par rapport?**

**a) à cette session**

---

---

---

**b) à la session passée s'il y a lieu**

---

---

---

**2. Grâce au jumelage au centre d'aide en français, vous sentez-vous plus motivé dans vos études collégiales?  oui  non**

---

---

---

**3. Cela vous donne-t-il plus confiance en vous-même?  oui  non**

---

---

---



**4. La méthode suivie augmente-t-elle votre intérêt pour le français?  oui  non**

---

---

---

**5. Avez-vous l'impression que vous avez progressé en français écrit?  oui  non**

---

---

---

**6. Vous sentez-vous mieux outillé pour réussir vos cours de français ou les autres cours?  oui  non**

---

---

**7. Avez-vous l'impression que vous maîtrisez mieux l'autocorrection?  oui  non**

---

---

**a) Pensez-vous utiliser, dans vos travaux ou examens, la méthode d'autocorrection présentée au Prétexste?  oui  non**

---

---

**b) Quelle est-elle?**

---

---





## **Annexe 16**

Questionnaire final – groupe de discussion des enseignantes-chercheuses



## Questions en prévision du groupe de discussion du 17 décembre

1. Quels sont les avantages de la méthode?
2. Quelle est la démarche utilisée avec les élèves aidés? Plusieurs variantes?
  - a) Quels sont les éléments de théorie abordés avec les étudiants?
  - b) Comment se sont faits ces choix?
  - c) Est-ce plus pertinent pour l'élève de faire des exercices ou d'aller directement dans un texte?
  - d) Certaines notions du texte ou toutes les notions qui découlent des erreurs?
3. Avec quelle langue maternelle cette méthode semble-t-elle plus efficace?  
Pourquoi?
4. Quelles en sont les limites?
5. Surprises, découvertes inattendues?





## **Annexe 17**

### **Matériel didactique (théorie, exercices et corrigés)**



## ORDRE DE PRÉSENTATION DES EXERCICES

1. Phonétique (sons e, é ,è) et accents sur le «e»
2. La phrase syntaxique
3. La phrase graphique
4. La phrase emphatique
5. Les pronoms relatifs
6. Les pronoms personnels
7. L'indicatif
8. Être et avoir
9. Les verbes pronominaux
10. L'indicatif ou le subjonctif
11. La négation
12. La préposition
13. Les substitutions
14. La place et formation des adverbes
15. La grammaire du texte
16. Le genre
17. Les déterminants indéfinis
18. Les déterminants définis
19. L'omission des déterminants
20. Les déterminants possessifs
21. La place des adjectifs
22. La formation des mots
23. Les signes
24. L'enrichissement du vocabulaire
25. Tout ce qui se rapporte à l'orthographe d'usage



Antoniadès, Belzile, Clermont, Giroux (2015)

Note : Les réponses aux icebergs sont données par les élèves-consultants, selon ce qu'ils ont compris de nos questions. Nous n'avons pas cherché à valider les équivalences au français dans leur langue maternelle, car nous avons saisi, par la suite, que ce qui est important est la réflexion qu'ils faisaient à partir de leur langue.



## Les sons E, É et È

### 1. Trouvez l'intrus.

- a) Prononcez les mots dans votre tête.
- b) Prononcez-les à voix haute.
- c) Comparez avec le voisin.

demander, demandez, demandé, demandait

marche, marché, marchez, marcher

voudrez, voudrais, voudrai

### 2. Écrivez les mots dictés par l'enseignant.

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

f) \_\_\_\_\_

g) \_\_\_\_\_

h) \_\_\_\_\_

i) \_\_\_\_\_

j) \_\_\_\_\_

TRUC pour reconnaître le **son** : se trouver un mot modèle où le son est facilement discriminé.

É

. Bébé

.

È

. Belle

.

E

. Je

.

Entendez-vous bien la différence?

. élève

. genre

. généré

. repère

. repérer

. référence

. efface

**3. Choisissez le ou les mots correspondant au son dicté.**

s'inspirer / s'inspirait / s'inspire

essayait / essayer / essaye / essayé

affirme / affirmai / affirmer / affirmé / affirmait / affirmez

dès / dés / de / des



## Un truc qui fonctionne : « mordre/mordu/mordait »

Ce truc est habituellement utilisé pour reconnaître le mode ou le temps des verbes dont le son final est É. Autrement dit, on utilise un verbe qui n'est pas en –ER; les terminaisons sont assez différentes pour permettre de déterminer le mode et le temps du verbe.

- « mordre » : le verbe est à l'infinitif et se termine en –er
- « mordu » : il s'agit d'un participe passé qui se termine en –é (auquel se feront les accords nécessaires)
- « mordait » ou « mordions / mordiez » : le verbe est conjugué et il faut s'assurer de la bonne terminaison verbale.

Ce truc est encore plus pertinent si l'on éprouve des difficultés à différencier les sons É et È.

### REPÉRAGE EN FONCTION DU CONTEXTE

#### 4. Choisissez le bon mot dans la série.

Il (s'inspirer, s'inspirait, s'inspiré) d'un film.

Après avoir tout (essayait, essayer, essaye, essayé), il est reparti.

Je ne peux (affirme, affirmai, affirmais, affirmer, affirmé) quoi que ce soit.

Ils ont (changeaient, changé, changer) de destination.



**Attention : les verbes « avoir » et « être » contiennent des homophones (sons É – È). Si « avoir » ou « être » sont utilisés comme auxiliaires et qu'ils sont mal écrits, l'accord du participe passé en sera affecté.**

AVOIR	Sons	ÊTRE	Sons
J' <b>ai</b> (présent)	É	Tu <b>es</b>	È
Que j' <b>aie</b> (subjonctif présent)	È	Il <b>est</b>	È
Que tu <b>aies</b> (subjonctif présent)	È		
Qu'il <b>ait</b> (subjonctif présent)	È		
Qu'ils <b>aient</b> (subjonctif présent)	È		
<b>Aie</b> (impératif)			



**5. Voici le verbe « aimer » à différents modes et temps. Complétez le tableau.**

	Graphie(s) dans la boîte	Son correspondant	Mode/temps
1	J'aime, il aime	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
2	Tu aimes	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
3	Vous aimez	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
4	Ils aiment	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
5	J'aimais, tu aimais	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
6	Il aimait	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
7	Ils aimaient	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
8	J'aimai	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
9	J'aimerai	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
10	J'aimerais, tu aimerais	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
11	Il aimerait	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
12	Ils aimeraient	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
13	Que j'aime, que tu aimes, qu'il aime, qu'ils aiment	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
14	Aime	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
15	Aimer	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	
16	Aimé, aimée, aimés, aimées	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	

**À quels modes et temps retrouve-t-on...**

les sons É? : \_\_\_\_\_

les sons È? : \_\_\_\_\_

**À quelles personnes retrouve-t-on...**

les sons É? : \_\_\_\_\_

les sons È? : \_\_\_\_\_





La terminaison des verbes à l'imparfait, au futur simple et au conditionnel présent de l'indicatif n'a pas la même prononciation. La différence à l'oral peut ne pas être perceptible pour tous, selon la langue maternelle de chacun. Il faut donc être très attentif, surtout à l'écrit afin d'éviter des erreurs de concordance des temps ou des erreurs dans la terminaison verbale.

Voici un exemple des trois temps de l'indicatif qui posent souvent problème.

Imparfait	Futur simple	Conditionnel présent
J' <b>aimais</b>	J' <b>aimerai</b>	J' <b>aimerais</b>
Tu <b>aimais</b>	Tu aimeras	Tu <b>aimerais</b>
Il <b>aimait</b>	Il aimera	Il <b>aimerait</b>
Nous aimions	Nous aimerons	Nous aimerions
Vous aimiez	Vous aimerez	Vous aimeriez
Ils <b>aimaient</b>	Ils aimeront	Ils <b>aimeraient</b>
<b>son è</b>	<b>son é</b>	<b>son è</b>

Dans la conjugaison, le son É peut s'écrire de différentes façons :

- -er (infinitif) : *aimer*
- -ez (2<sup>e</sup> personne du pluriel) : *vous aimez*, *vous aimiez*, *vous aimeriez*, etc.
- -ai (1<sup>re</sup> personne du singulier) : *j'aimai*, *j'aimerai*
- -é/-ée/-és/-ées (participes passés des verbes en -er) : *aimé*, *aimée*, *aimés*, *aimées*

Le son È se retrouve dans les graphies :

- -ais (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> personnes du singulier) : *j'aimais*, *tu aimais*, *j'aimerais*, *tu aimerais*
- -ait (3<sup>e</sup> personne du singulier) : *il aimait*, *il aimerait*
- -aient (3<sup>e</sup> personne du pluriel) : *ils aimaient*, *ils aimeraient*
- -aie (1<sup>re</sup> personne du singulier) : *aie*, *que j'aie*
- -aies (2<sup>e</sup> personne du singulier) : *que tu aies*



## 6. Conjuguez les verbes.

- a) Demain, je travailler (futur simple) \_\_\_\_\_ à Montréal.
- b) Si je le pouvais, je travailler (conditionnel présent) \_\_\_\_\_ à Montréal.
- c) Je travailler (imparfait) \_\_\_\_\_ à Montréal en 2004.
- d) Je travailler (passé simple) \_\_\_\_\_ à Montréal après l'obtention de mon diplôme.
- e) Je travailler (passé composé) \_\_\_\_\_ à Montréal pendant près de vingt ans.
- f) Vous travailler (présent) \_\_\_\_\_ trop.

## 7. Y a-t-il une différence à l'oral entre les mots suivants?

- a) courais, courrai, courrais
- b) mourais, mourrai, mourrais

Remarque : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Sons E – É - È

### CORRIGÉ

#### 1. Trouvez l'intrus.

- a) Prononcez les mots dans votre tête.
- b) Prononcez-les à voix haute.
- c) Comparez avec le voisin.

demander, demandez, demandé, demandait  
marche, marché, marchez, marcher  
voudrez, voudrais, voudrai

#### 2. Écrivez les mots dictés par l'enseignant.

- a) S'inspirait/aient/ais
- b) Était/étaient
- c) Travaille/ Le travail
- d) Gouverner/ai/ez/é/ée/és/ées
- e) Gouvernement
- f) Affirme/es/ent
- g) Demandait/aient
- h) Effacer/é/ée/és/ées
- i) Voudrai/ez
- j) Pouvais/ait/aient

#### 3. Choisissez le ou les mots correspondant au son dicté.

s'inspirer / s'inspirait / s'inspire È  
essayait / essayer / essaye / essayé È  
affirme / affirmai / affirmer / affirmé / affirmait / affirmez É  
dès / dés / de / des É (des dés)

#### 4. Choisissez le bon mot dans la série.

Il (s'inspirer, s'inspirait, s'inspiré) d'un film. **mordait**  
Après avoir tout (essayait, essayer, essaye, essayé), il est reparti. **mordu**  
Je ne peux (affirme, affirmai, affirmais, affirmer, affirmé) quoi que ce soit. **mordre**  
Ils ont (changeaient, changé, changer) de destination. **mordu**



**5. Voici le verbe « aimer » à différents modes et temps. Complétez le tableau.**

		Son	Mode/temps
1	J'aime, il aime	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input checked="" type="checkbox"/> E muet	Indicatif présent
2	Tu aimes	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input checked="" type="checkbox"/> E muet	Indicatif présent
3	Vous aimez	<input checked="" type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	Indicatif présent
4	Ils aiment	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input checked="" type="checkbox"/> E muet	Indicatif présent
5	J'aimais, tu aimais	<input type="checkbox"/> É <input checked="" type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	Indicatif imparfait
6	Il aimait	<input type="checkbox"/> É <input checked="" type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	Indicatif imparfait
7	Ils aimaient	<input type="checkbox"/> É <input checked="" type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	Indicatif imparfait
8	J'aimai	<input checked="" type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	Indicatif passé simple
9	J'aimerai	<input checked="" type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	Indicatif futur simple
10	J'aimerais, tu aimerais	<input type="checkbox"/> É <input checked="" type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	Indicatif conditionnel présent
11	Il aimerait	<input type="checkbox"/> É <input checked="" type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	Indicatif conditionnel présent
12	Ils aimeraient	<input type="checkbox"/> É <input checked="" type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	Indicatif conditionnel présent
13	Que j'aime, que tu aimes, qu'il aime, qu'ils aiment	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input checked="" type="checkbox"/> E muet	Subjonctif présent
14	Aime	<input type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input checked="" type="checkbox"/> E muet	Impératif présent
15	Aimer	<input checked="" type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	Infinitif présent
16	Aimé, aimée, aimés, aimées	<input checked="" type="checkbox"/> É <input type="checkbox"/> È <input type="checkbox"/> E muet	Participe passé

**À quels modes et temps retrouve-t-on...**

les sons É? : ind. présent, passé simple et futur simple, infinitif présent, participe passé

les sons È? : indicatif imparfait, conditionnel présent

**À quelles personnes retrouve-t-on...**

les sons É? : 1<sup>e</sup> p.s. (-AI), 2<sup>e</sup> p.p. (-EZ)

les sons È? : 1<sup>e</sup> p.s. (-AIS), 2<sup>e</sup> p.s. (-AIS), 3<sup>e</sup> p.s. (-AIT), 3<sup>e</sup> p.p. (-AIENT)



## 6. Conjuguez les verbes.

- a) Demain, je travailler (futur simple) travaillera**ai** à Montréal. É
- b) Si je le pouvais, je travailler (conditionnel présent) travaillera**is** à Montréal. È
- c) Je travailler (imparfait) travaillai**s** à Montréal en 2004. È
- d) Je travailler (passé simple) travaillai**i** à Montréal après l'obtention de mon diplôme. É
- e) Je travailler (passé composé) ai travaillé**é** à Montréal pendant près de vingt ans. É É
- f) Vous travailler (présent) travaillez**ez** trop. É

## 7. Y a-t-il une différence à l'oral entre les mots suivants :

- a) courais È, courrai É, courrais È
- b) mourais È, mourrai É, mourrais È

NOTE : Pour ces deux verbes, on double le r au conditionnel présent et au futur simple. Le r doublé permet de bien différencier l'imparfait du conditionnel.



## Les accents sur le « e »

### Théorie sur les sons et les accents

SON É	SON È
<p>. il y a un accent aigu sur le e : <u>bébé</u>, <u>ré</u>, <u>invité</u></p>	<p>. il y a un accent grave sur le e : <u>père</u>, <u>première</u>, il <u>cède</u></p>
<p>. les participes passés des verbes en –ER : <u>aimé</u>, <u>apportés</u>, <u>achetée</u>, <u>tombées</u></p>	<p>. il y un accent circonflexe sur le e (il remplace quelquefois un s ancien) : <u>forêt</u> (<u>forestier</u>), <u>fête</u>, <u>tête</u></p>
<p>. les terminaisons verbales en <i>er, ez, ai</i> : <u>aller</u>, <u>mangez</u>, <u>finirai</u></p>	<p>. e est suivi de deux consonnes différentes qui ne terminent pas la syllabe : <u>perte</u>, <u>verbe</u>, <u>festival</u></p>
<p>. les noms et les adjectifs en –ER, dont le féminin est –ÈRE) : <u>fermier</u>, <u>fermière</u> <u>étranger</u>, <u>étrangère</u> <u>léger</u>, <u>légère</u></p>	<p>. e suivi d’une consonne double : <u>belle</u>, <u>presse</u>, <u>efface</u></p>
<p>. les noms avec différentes graphies: <i>un pied</i>, <i>le nez</i>, <i>un souper</i>, <i>le rez-de-chaussée</i>, <i>la fée</i></p>	<p>. e suivi d’une consonne finale autre que s ou d’une consonne suivie d’un s : <u>avec</u>, <u>bref</u>, <u>cruel</u>, <u>divers</u></p>
<p>. la conjonction <i>et</i></p>	<p>. <i>et</i> à la fin d’un mot : <u>ballet</u></p>
	<p>. <i>ai, ei</i> à l’intérieur d’un mot : <u>chaise</u>, <u>veine</u></p>
	<p>. à la fin des verbes : <u>aie</u>, <i>que tu aies</i>, <i>il aimait</i>, <i>ils aimaient</i>, <i>tu aimerais</i></p>



É – e accent aigu	È – e accent grave
<p>. est la première lettre du mot <u>é</u>couteur, <u>é</u>dition</p> <p>. est la dernière lettre du mot (même au pluriel ou un e muet) dan<u>sé</u>, chemin<u>ée</u>, fianc<u>és</u></p> <p>. dans les préfixes dé-, mé-, pré- d<u>é</u>faire, m<u>é</u>dire, pré<u>f</u>abriquer</p> <p>. qui précède une syllabe sans e muet rep<u>é</u>rer, m<u>é</u>fait</p>	<p>. jamais sur la première lettre, sauf dans les mots « <u>è</u>re » et « <u>ès</u> »</p> <p>. en fin de mot, suivi de la lettre s (s qui n'est pas une marque du pluriel) acc<u>ès</u>, apr<u>ès</u></p> <p>. quand il est suivi d'une syllabe ayant un e muet g<u>è</u>le, man<u>è</u>ge</p>

PAS D'ACCENT SUR LE E (même si le son est É ou È)
<p>. suivi d'une consonne double b<u>e</u>lle, pres<u>s</u>e, fil<u>l</u>ette</p> <p>. suivi d'au moins deux consonnes et ne termine pas la syllabe d<u>e</u>scendre, d<u>e</u>struction</p> <p>. suivi d'un x ex<u>a</u>men, compl<u>e</u>x</p> <p>. devant les lettres d, f, r, t et z si ces lettres terminent le mot pi<u>e</u>d, cl<u>e</u>f, ne<u>z</u>, fe<u>r</u>, danse<u>z</u>, ve<u>r</u>, bonnet</p>



## Les accents

### Exercices

1. Prononcez à voix haute chaque mot. Mettez l'accent qui convient s'il y a lieu.

une recreation	un eleve	un collegue
celebre	une cheminee	une annee
une alerte	une niece	un siecle
cesser	un invite	une regle
ecrire	un reservoir	une degenerescence

2. Pour chaque soulignement, indiquez le son qu'il représente : E, É, È ou e muet.

a) J'étudierai : \_\_\_\_\_

b) Vous mangez : \_\_\_\_\_

c) Un effroi : \_\_\_\_\_

d) Une jetée : \_\_\_\_\_

e) Un geste : \_\_\_\_\_

f) Certaine : \_\_\_\_\_

g) Chiffrer : \_\_\_\_\_

h) La chair : \_\_\_\_\_

i) Un chalet : \_\_\_\_\_

j) Une fenêtre : \_\_\_\_\_

k) Un peigne : \_\_\_\_\_

l) Un privilège : \_\_\_\_\_





### 3. Dictée

a) \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

f) \_\_\_\_\_

**4. Il y a un mot mal orthographié dans chaque phrase en lien avec les sons e/é/è. Effectuez la correction au-dessus du mot souligné. Pratiquez vos trucs si cela est possible!**

- a) Il ne s'inspiré pas du livre.
- b) Il jouet un rôle.
- c) Il lui obeissé aveuglément.
- d) Le voyage ne pas facile.
- e) Il se sert de la rusé.
- f) Même si la faute ne pas de lui, il est puni.
- g) Après avoir tout essayait, il abandonne.



- h) Le vocabulaire qu'on utilisé était varié.
- i) Ce problème a toujours était présent.
- j) Pour pouvoir persévère, il lui faut de l'encouragement.
- k) Le paroles poétiques charment l'auditoire.
- l) Il préfère ne pas lui laisse un autre choix.
- m) Ces sont les filles qui ont terminé en premier.
- n) La preuve révéler qu'elle avait triché.
- o) Elle semblait vraiment impressionne par la situation.
- p) On peut affirme qu'il parle bien.
- q) Le roi gouverné avec douceur.
- r) Elle a répondu à ce qu'il lui a demandait.
- s) Il croyait que sa position lui donné du pouvoir.
- t) J'aimerai apprendre une autre langue.
- u) Il a commencez son travail.
- v) Ça serai intéressant de se revoir.

##### **5. Enlevez les accents fautifs et ajoutez les accents manquants.**

- a) Il représente la dernière génération qui croit au déterminisme.
- b) Il trouve sa première expérience au zoo assez dégoûtante.
- c) Il découvre le vrai caractère de la méchante femme.
- d) Je fais une énumération sélective des phénomènes paranormaux.
- e) Bref, la description du métier exercé est très courte.
- f) L'interrogatoire exige beaucoup de diplomatie.
- g) La menace de mettre fin à la relation diplomatique est bien réelle.



## Les accents sur le « e » CORRIGÉ

### 1. Mettez l'accent qui convient s'il y a lieu.

une récréation	un élève	un collègue
célèbre/célébré	une cheminée	une année
une alerte	une nièce	un siècle
cesser	un invité	une règle
écrire	un réservoir	une dégénérescence

### 2. Pour chaque soulignement, indiquez le son qu'il représente : E, É, È ou e muet.

- a) J'étudierai : É, e muet, É
- b) Vous mangez : É
- c) Un effroi : È
- d) Une jetée : E, É
- e) Un geste : È, e muet
- f) Certaine : È, È, e muet
- g) Chiffrer : É
- h) La chair : È
- i) Un chalet : È
- j) Une fenêtre : E, È, e muet
- k) Un peigne : È, e muet
- l) Un privilège : È, e muet

### 3. Dictée

- a) La difficulté forçait l'employé à travailler très fort.
- b) Une trainée de fumée s'échappait de la cheminée.
- c) La nouvelle employée a pris des journées de congé.
- d) Le café et le thé sont des denrées très prisées.
- e) Cet élève était ému à la pensée de revoir ses collègues.
- f) Elle avait été initiée à la plongée dès son arrivée en mer.



**4. Il y a un mot mal orthographié dans chaque phrase en lien avec les sons e/é/è. Effectuez la correction au-dessus du mot souligné. Pratiquez vos trucs!**

- a) Il ne s'inspiré pas du livre. (s'inspirait)
- b) Il jouet un rôle. (jouait)
- c) Il lui obeissé aveuglément. (obéissait)
- d) Le voyage ne pas facile. (n'est)
- e) Il se sert de la rusé. (ruse)
- f) Même si la faute ne pas de lui, il est puni. (n'est)
- g) Après avoir tout essayait, il abandonne. (essayé)
- h) Le vocabulaire qu'on utilisé était varié. (utilisait)
- i) Ce problème a toujours était présent. (été)
- j) Pour pouvoir perservére, il lui faut de l'encouragement. (persévérer)
- k) Le paroles poétiques charment l'auditoire. (Les)
- l) Il préfère ne pas lui laisse un autre choix. (laisser)
- m) Ces sont les filles qui ont terminé en premier. (Ce)
- n) La preuve révéler qu'elle avait triché. (révélaient)
- o) Elle semblait vraiment impressionne par la situation. (impressionnée)
- p) On peut affirme qu'il parle bien. (affirmer)
- q) Le roi gouverné avec douceur. (gouvernait)
- r) Elle a répondu à ce qu'il lui a demandait. (demandé)
- s) Il croyait que sa position lui donné du pouvoir. (donnait)
- t) J'aimerais apprendre une autre langue. (aimerais)
- u) Il a commencez son travail. (commencé)
- v) Ça serai intéressant de se revoir. (serait)

**5. Enlevez les accents fautifs et ajoutez les accents manquants.**

- a) Il représente la dernière génération qui croit au déterminisme.
- b) Il trouve sa première expérience au zoo assez dégoûtante.
- c) Il découvre le vrai caractère de la méchante femme.
- d) Je fais une énumération sélective des phénomènes paranormaux.
- e) Bref, la description du métier exercé est très courte.
- f) L'interrogatoire exige beaucoup de diplomatie.
- g) La menace de mettre fin à la relation diplomatique est bien réelle.

**Exercices pour allophones**

## La phrase syntaxique

### Composition de la phrase

GNs + GV

**GN (dét + nom + adjectif ou complément du nom)  
CI ou pronom**

*La fille affectueuse*  
*La fille des voisins*  
*Elle*  
*La fille*  
*La fille affectueuse*

**verbe conjugué + compléments CD ou  
et/ou modificateur ou attribut**

*donne des fleurs à sa mère.*  
*lui donne des fleurs rouges.*  
*donne affectueusement des fleurs à sa mère.*  
*est affectueuse.*  
*lui donne des fleurs.*

### Composition de la phrase avec CP

CP, + GNs + GV + CP

Le complément de phrase (CP) se met habituellement après le groupe verbal.

*La fille affectueuse donne des fleurs à sa mère le matin.*

ou

**Le complément de phrase (CP) peut aussi se placer au début de la phrase. Une virgule doit alors le suivre pour indiquer qu'il a changé de place.**

*Le matin, la fille affectueuse donne des fleurs à sa mère.*



## Exercices

1. a) Mettez entre crochets le groupe nominal sujet (GNs).
- b) Soulignez le groupe verbal (GV).
- c) Mettez entre parenthèses le complément de phrase (CP).

[L'enseignant] remet les devoirs corrigés aux élèves (dès le début du cours).

- a) Le miroir reflète l'image de la peur.
- b) On mangeait de la viande chaque semaine.
- c) Le feu s'allume au deuxième essai.
- d) Le couscous se mange avec la cuillère au Québec.
- e) La mère choisit une belle nappe.
- f) J'ai une vieille image de mes parents.
- g) Le soir, on remarque les lucioles sur l'eau.
- h) Dans le train, le voyageur indifférent lit son journal.
- i) Les spectateurs se hâtent de sortir du cinéma à la fin du film.
- j) Elle choisit les ouvrages d'art.



**2. Les phrases suivantes sont incomplètes.**

**a) Ajoutez la partie manquante (GNs ou GV).**

**b) Ajoutez un complément de phrase (CP) à l'occasion.**

a) .... lisait le journal.

---

b) L'étudiant ....

---

c) ... se sont hâtés de se revoir.

---

d) ... arrivera la semaine prochaine.

---

e) Plusieurs touristes...

---

f) Un vent frais...

---

g) ... travaillent sérieusement.

---

h) ... retentit.

---

i) Les congés fériés...

---



## Corrigé

1.
  - a) Mettez entre crochets le groupe nominal sujet (GNs).
  - b) Soulignez le groupe verbal (GV).
  - c) Mettez entre parenthèses le complément de phrase (CP).
  - a) [Le miroir] reflète l'image de la peur.
  - b) [On] mangeait de la viande (chaque semaine).
  - c) [Le feu] s'allume (au deuxième essai).
  - d) [Le couscous] se mange avec la cuillère (au Québec).
  - e) [La mère] choisit une belle nappe.
  - f) [J'] ai une vieille image de mes parents.
  - g) (Le soir), [on] remarque les lucioles sur l'eau.
  - h) (Dans le train), [le voyageur indifférent] lit son journal.
  - i) [Les spectateurs] se hâtent de sortir du cinéma (à la fin du film).
  - j) [Elle] choisit les ouvrages d'art.
2. Les phrases suivantes sont incomplètes.
  - a) Ajoutez la partie manquante (GNs ou GV)
  - b) Ajoutez un complément de phrase (CP) à l'occasion.
  - a) Mon ami lisait le journal (chaque soir).
  - b) (Chaque fin de semaine), l'étudiant révise ses devoirs et ses leçons.
  - c) Les deux amis se sont hâtés de se revoir.
  - d) Mon fils arrivera la semaine prochaine.
  - e) Plusieurs touristes ont visité le musée (cet été).
  - f) Un vent frais pénètre (, ce soir,) par la porte entrouverte du salon.
  - g) Les étudiants travaillent sérieusement (quand les examens approchent).
  - h) La sonnerie du téléphone retentit (très tôt, ce matin).
  - i) Les congés fériés sont appréciés par toute la famille.

**Plusieurs réponses sont possibles. Faites-les vérifier par le tuteur.**





## La phrase syntaxique subordonnée dans la phrase matrice

Une phrase subordonnée peut s'insérer dans l'un ou l'autre des groupes de la phrase (GNs et GV). Une phrase subordonnée n'est donc pas une phrase autonome.

### Trois différentes phrases syntaxiques subordonnées

**GNs + GV + subordonnée circonstancielle**

*L'élève n'est pas venu à l'école parce qu'il est malade.*

La subordonnée circonstancielle se rattache à la phrase dont elle est complément par un subordonnant. La subordonnée circonstancielle a la fonction CP; elle est donc déplaçable.

*Parce qu'il est malade, l'élève n'est pas venu à l'école.*

**GNs + (GV + subordonnée complétive)**

Le restaurateur dit *que les terrasses ouvrent le soir*.

La subordonnée complétive se rattache au verbe dont elle est complément par le subordonnant *que*.

**(GNs + subordonnée relative) + GV**

*L'été qui réchauffe tout le monde est trop court.*

La subordonnée complète le nom *été*. Elle fait partie du GNs.

**GNs + (GV + subordonnée relative)**

*J'ai lu le livre que tu m'as offert.*

La subordonnée est rattachée au nom *livre*. Elle fait partie du GV.

La subordonnée relative se rattache par un pronom relatif (*qui, que, dont, où, etc.*) au nom ou au pronom qu'elle complète. Elle peut se retrouver autant dans le GNs ou dans le GV.



## Exercices

1. a) **Soulignez la subordonnée;**  
b) **Donnez son nom : subordonnée circonstancielle, subordonnée complétive, subordonnée relative.**

**L'enseignant remet les devoirs que les élèves attendent impatientement.**  
**(subordonnée relative)**

a) L'étudiante reste à la maison parce qu'elle est malade.

---

b) Tu guériras pourvu que tu te reposes.

---

c) Cet étudiant est très motivé depuis qu'il a réussi ses examens.

---

d) Je viens de voir le film dont tout le monde parle.

---

e) L'infirmière espère que ce malade se rétablira rapidement.

---

f) Cette femme se portera à merveille si elle suit rigoureusement son régime.

---

g) J'apprends que tu passeras les vacances à Venise.

---

h) Les prés où fleurissent les marguerites en été sont couverts en hiver.

---

i) Ma sœur s'est égratignée à une épine qu'elle n'a pas remarquée.

---

j) Je crois que nous devons désinfecter cette aile de l'hôpital.

---



k) Il enverra un courriel à ses amis quand il terminera son travail.

---

l) Je souffle sur la braise pour que le feu s'allume rapidement et pour qu'il réchauffe le salon.

---

m) Les fleurs que j'ai cueillies et que j'ai déposées dans le vase en cristal embaument le local.

---

n) L'automne qui charme tous les touristes au Québec ne dure pas longtemps.

---

o) Le rouge-gorge choisit un immense arbre pour que la femelle puisse construire son nid.

---

p) Bien qu'elle soit compétente, elle n'a pas été choisie pour jouer ce rôle.

---

q) J'ai emprunté le livre dont tu as besoin pour faire ce travail.

---

r) Avant qu'il ne fasse sombre et qu'on ne voie plus les couleurs, il faut peindre cette chambre.

---

s) Quand elle est présente à la maison, elle aide sa famille.

---



**2. Composez une phrase matrice qui contient :**

**Une subordonnée relative :** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Une subordonnée complétive :** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Une subordonnée circonstancielle :** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Corrigé

1. a) **Soulignez la subordonnée;**

b) **Donnez son nom : subordonnée circonstancielle, subordonnée complétive, subordonnée relative.**

- a) L'étudiante reste à la maison parce qu'elle est malade. (Subordonnée circonstancielle)
- b) Tu guériras pourvu que tu te reposes. (Subordonnée circonstancielle)
- c) Cet étudiant est très motivé depuis qu'il a réussi ses examens. (Subordonnée circonstancielle)
- d) Je viens de voir le film dont tout le monde parle. (Subordonnée relative)
- e) L'infirmière espère que ce malade se rétablira rapidement. (Subordonnée complétive)
- f) Cette femme se portera à merveille si elle suit rigoureusement son régime. (Subordonnée circonstancielle)
- g) J'apprends que tu passeras les vacances à Venise. (Subordonnée complétive)
- h) Les prés où fleurissent les marguerites en été sont couverts en hiver. (Subordonnée relative)
- i) Ma sœur s'est égratignée à une épine qu'elle n'a pas remarquée. (Subordonnée relative)
- j) Je crois que nous devons désinfecter cette aile de l'hôpital. (Subordonnée complétive)
- k) Il enverra un courriel à ses amis quand il terminera son travail. (Subordonnée circonstancielle)
- l) Je souffle sur la braise pour que le feu s'allume rapidement et pour qu'il réchauffe le salon. (Deux subordonnées circonstancielle)
- m) Les fleurs que j'ai cueillies et que j'ai déposées dans le vase en cristal embaument le local. (Deux subordonnées relatives)
- n) L'automne qui charme tous les touristes au Québec ne dure pas longtemps. (Subordonnée relative)
- o) Le rouge-gorge choisit un immense arbre pour que la femelle puisse construire son nid. (Subordonnée circonstancielle)
- p) Bien qu'elle soit compétente, elle n'a pas été choisie pour jouer ce rôle. (Subordonnée circonstancielle)
- q) J'ai emprunté le livre dont tu as besoin pour faire ce travail. (Subordonnée relative)
- r) Avant qu'il ne fasse sombre et qu'on ne voie plus les couleurs, il faut peindre cette chambre. (Deux subordonnées circonstancielle)
- s) Quand elle est présente à la maison, elle aide sa famille. (Subordonnée circonstancielle)

2. **Composez une phrase matrice qui contient... Faites valider vos réponses.**



## La phrase emphatique

La phrase **emphatique** sert à mettre en relief un élément de la phrase (le sujet, le CD, etc.). On peut utiliser deux procédés pour mettre l'accent sur cet élément.

### Premier procédé : l'**encadrement**

Une tournure de présentation peut isoler l'élément sur lequel on veut insister. On encadre l'élément par « *c'est... que* », « *ce sont... que* », « *c'est... qui* », « *ce sont... qui* », « *ce que...*, *c'est...* », « *celui qui...*, *c'est...* » etc.

Phrase neutre : Le vieil homme achète cette ferme.

#### Phrases emphatiques :

*C'est le vieil homme qui* achète cette ferme.

. On met l'accent sur « le vieil homme » en l'encadrant par « *c'est... qui* ».

*Ce que* le vieil homme achète, *c'est cette ferme*.

. On met l'accent sur « cette ferme » en l'introduisant par « *ce que...*, *c'est ...* ».

*C'est cette ferme que* le vieil homme achète.

. On met l'accent sur « cette ferme » en l'encadrant par « *c'est ... que* ».

*Celui qui* achète cette ferme, *c'est le vieil homme*.

. On met l'accent sur « le vieil homme » en l'introduisant par « *celui qui...*, *c'est...* ».

### Deuxième procédé : la **reprise pronominale**

Le détachement d'un élément au début ou à la fin de la phrase avec une reprise de ce même élément par un pronom permet de mettre en relief cet élément de la phrase.

Phrase neutre : Le vieil homme achète cette ferme.

#### Phrases emphatiques :

Le vieil homme, **il** achète cette ferme.

. On met l'accent sur « le vieil homme », on insiste sur le sujet en reprenant cette information par le pronom personnel « il ».

Le vieil homme l'achète, cette ferme.

. On met l'accent sur « cette ferme », on insiste sur le CD en reprenant cette information par le pronom personnel « la » (« l' » devant une voyelle).



**Attention! Certains rédacteurs abusent de la forme emphatique. C'est un procédé d'insistance, il n'y a donc pas lieu d'utiliser ce procédé lorsqu'on n'a pas l'intention de mettre un élément en relief. De plus, cette habitude alourdit le texte.**

## Exercices

### 1. Transformez ces phrases emphatiques en phrases neutres.

a) Cet homme, il ignore les conséquences de ses actions.

---

b) Ma meilleure amie, je l'ai connue à l'université.

---

c) C'est Nathalie qui a accepté cet emploi.

---

d) Il a compris du premier coup, ce petit génie.

---

e) Nous les avons obtenus au dernier moment, ces documents.

---

f) Cette récompense, ils y ont droit.

---



**2. Identifiez les phrases emphatiques dans le texte suivant. Réécrivez les phrases emphatiques en les transformant en phrases neutres sur les lignes qui suivent le texte.**

Le vieil homme, il entre dans sa cabane. Il se prépare un repas frugal, l'homme. C'est un poisson grillé qu'il prépare pour lui et son fils. Puis, l'homme, il s'assoit et fume sa pipe tranquillement. Lorsqu'on frappe à la porte, l'enfant, il sursaute et se lève d'un bond. À la porte, il y a une jeune fille qui semble gelée. C'est le vieil homme qui la fait entrer et la jeune fille s'assoit à table avec eux. La fille commence alors à raconter son histoire. La fille, elle s'est perdue en cherchant le chemin qui traverse le bois. Leur cabane, elle l'a vue de loin et la fumée qui sortait de la cheminée l'a attirée.

---

---

---

---

---

---

---

---





## Corrigé

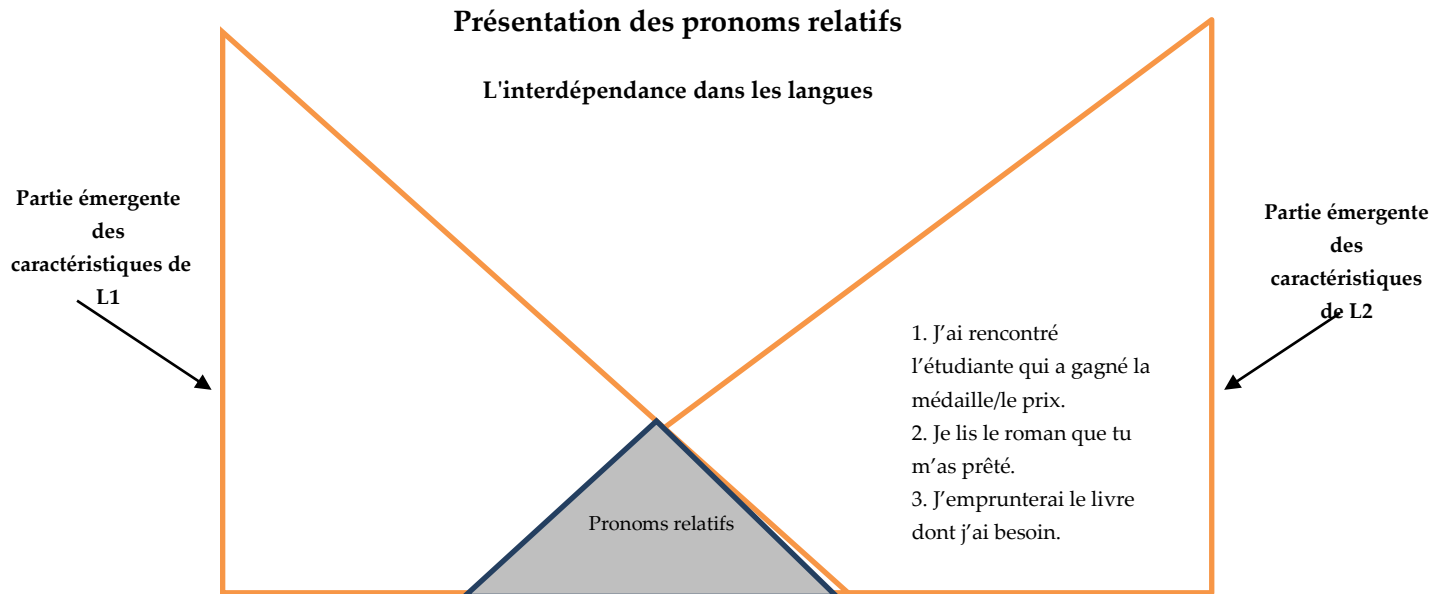
### 1. Transformez ces phrases emphatiques en phrases neutres.

- a) **Cet homme, il** ignore les conséquences de ses actions.  
Cet homme ignore les conséquences de ses actions.
- b) **Ma meilleure amie, je l'ai** connue à l'université.  
J'ai connu ma meilleure amie à l'université.
- c) **C'est Nathalie qui** a accepté cet emploi.  
Nathalie a accepté cet emploi.
- d) **Il a** compris du premier coup, **ce petit génie**.  
Ce petit génie a compris du premier coup.
- e) Nous **les** avons obtenus au dernier moment, ces documents.  
Nous avons obtenu ces documents au dernier moment.
- f) **Cette récompense, ils y** ont droit.  
Ils ont droit à cette récompense.

\*\*Les éléments formant l'emphase sont en gras.

### 2. Identifiez les phrases emphatiques dans le texte suivant. Réécrivez les phrases emphatiques en les transformant en phrases neutres sur les lignes qui suivent le texte.

- **Le vieil homme, il** entre dans sa cabane. *Le vieil homme entre dans la cabane.*
- **Il** se prépare un repas frugal, **l'homme**. *L'homme se prépare un repas frugal.*
- **C'est un poisson grillé qu'il** prépare pour lui et son fils. *Il prépare un poisson grillé pour lui et son fils.*
- **Puis, l'homme, il** s'assoit et fume sa pipe tranquillement. *Puis l'homme s'assoit et fume sa pipe tranquillement.*
- Lorsqu'on frappe à la porte, **l'enfant, il** sursaute et se lève d'un bond. *Lorsqu'on frappe à la porte, l'enfant sursaute et se lève d'un bond.*
- À la porte, il y a une jeune fille qui semble gelée. **C'est le vieil homme qui** la fait entrer et la jeune fille s'assoit à table avec eux. *Le vieil homme la fait entrer...*
- La fille commence alors à raconter son histoire. **La fille, elle** s'est perdue en cherchant le chemin qui traverse le bois. *La fille s'est perdue...*
- **Leur cabane, elle l'a** vue de loin et la fumée qui sortait de la cheminée l'a attirée. *Elle a vu leur cabane de loin...*



**1. Avez-vous, dans votre langue maternelle, des équivalences pour tous les pronoms relatifs en français?**

---

---

**2. Que déduisez-vous ?**

---

---

**3. Combien de verbes y a-t-il en français lorsqu'un pronom relatif se trouve dans la phrase?**

---

---

**4. Combien de verbes utilisez-vous dans votre langue lorsqu'un pronom relatif se trouve dans la phrase?**

---

---

## Présentation des pronoms relatifs

### L'interdépendance dans les langues

Partie émergente  
des  
caractéristiques  
de L1

1. Encontré a la estudiante **que** ganó el premio
2. Leo la novela **que** me prestaste (tu)
3. Yo tomare el libro **que** necesito

Pronoms relatifs

1. J'ai rencontré l'étudiante qui a gagné la médaille/le prix.
2. Je lis le roman que tu m'as prêté.
3. J'emprunterai le livre dont j'ai besoin.

Partie émergente  
des  
caractéristiques  
de L2

	Français	Arabe	Espagnol
1	J'ai rencontré l'étudiante <b>qui</b> a gagné le prix /la médaille	Iltakaito ataliba <b>alati</b> rabihate almédalia	Encontré a la estudiante <b>que</b> ganó el premio
2	<u>Je lis</u> le roman <b>que</b> tu m'as prêté.	Akrao alkissa <b>alati</b> istalaftoha minka	Leo la novela <b>que</b> me prestaste (tu)
3	J'emprunterai le livre <b>dont</b> j'ai besoin.	Sa astalifo al kitab <b>allazi</b> yakhossoni	Yo tomare el libro <b>que</b> necesito.

1. Avez-vous, dans votre langue maternelle, des équivalences pour tous les pronoms relatifs en français?  
En arabe et en espagnol, il y a des pronoms relatifs.
2. Que déduisez-vous ?  
En arabe : alati (féminin), allazi (masculin) Le pronom relatif prend la marque du genre.  
En espagnol : **que** (espagnol) = **que** et **qui** en français.
3. Combien de verbes y a-t-il en français lorsqu'un pronom relatif se trouve dans la phrase? 2 verbes
4. Combien de verbes utilisez-vous dans votre langue lorsqu'un pronom relatif se trouve dans la phrase?  
2 verbes en arabe  
2 verbes en espagnol  
S'il y a deux verbes, c'est que le pronom relatif permet de rattacher la subordonnée au nom.



## Les pronoms relatifs

### Le pronom relatif

- remplace un groupe nominal (ou un pronom);
- joue le même rôle grammatical (même fonction) que le nom (ou le pronom) qu'il remplace;
- sert de subordonnant entre deux phrases syntaxiques.

### La subordonnée relative

- est toujours introduite par un pronom relatif (qui, que, dont, où, auquel, etc.);
- suit toujours le nom ou le pronom qu'elle complète.

La fille qui discute avec le professeur est ma voisine.

La fille que j'ai vue est ma voisine.

J'ai vu la fille dont tu m'as parlé.

La ville où tu es né est très pittoresque.

## Mise en situation.

1. a) Observez les phrases suivantes.

b) Que comprenez-vous ? Ces phrases peuvent-elles porter à confusion?

- Il a envoyé, chez le vétérinaire, le chat par sa fille qui a perdu ses moustaches.
- J'ai lu un article dans ce journal qui m'a beaucoup intéressé.
- La poupée en porcelaine d'Anne-Lili, qui est un peu pâle, est très belle.
- Ce jouet est très fragile pour un enfant, que sa mère cache soigneusement
- Il connaît Mathieu, le fils de notre amie, qui vient souvent chez nous.
- J'ai rencontré une étudiante, qui m'a donné des nouvelles de ma collègue, qui travaille avec moi à l'école, qui est très malade et qui ira voir le médecin la semaine prochaine.

Ces phrases portent à confusion parce que la subordonnée relative est éloignée du nom qu'elle complète ou parce que les subordonnées relatives sont trop nombreuses dans une même phrase graphique.



### Éviter la répétition de noms (ou de pronoms) à l'aide de la phrase subordonnée relative

Le chat est bien repu. Le chat ronronne. → Le chat [qui ronronne] est bien repu.

#### PROCÉDURE

Pour permettre une compréhension claire du message et pour éviter toute ambiguïté ou incorrection, il faut choisir le pronom relatif selon la fonction qu'il occupe et le placer au début de la subordonnée relative, directement après le nom ou le pronom qu'il remplace (l'antécédent).

Pour y arriver, il y a plusieurs étapes à suivre :

- 1) Repérer la **répétition** du nom ou du pronom.
- 2) Identifier la **fonction** du nom ou du pronom répété.
- 3) **Choisir le pronom relatif** qui a la même fonction.
- 4) Mettre le pronom relatif avec sa phrase subordonnée directement après l'antécédent qui se trouve dans la première phrase syntaxique.
- 5) Récrire la phrase qui comprend maintenant une subordonnée relative. Il ne faut pas oublier de supprimer le nom ou le pronom répété.

Pronom relatif	Fonction du pronom dans la subordonnée relative	Exemple
qui	Sujet du verbe	Le chat [ <u>qui</u> ronronne] est bien repu.

Exemple 1: *J'ai effectué une analyse; cette analyse s'avère utile.*

- 1- Répétition du nom *analyse*
- 2- Fonction de *cette analyse* dans la deuxième phrase (celle à transformer en phrase subordonnée relative) : sujet du verbe *s'avère*
- 3- Pronom relatif ayant la fonction sujet: *qui*
- 4- Le pronom relatif et sa subordonnée viendront après l'antécédent *analyse*.
- 5- La subordonnée relative se rattache à la première phrase syntaxique à l'aide du pronom *qui* :

*J'ai effectué une analyse [qui s'avère utile].*



Exemple 2: *Cet homme est habile. Il réussit ses projets rapidement.*

- 1- Répétition du nom *homme* par le pronom *il*
- 2- Fonction de *il* dans la deuxième phrase : sujet du verbe *réussit*
- 3- Pronom relatif ayant la fonction sujet : *qui*
- 4- Le pronom relatif et sa subordonnée viendront après l'antécédent *homme*.
- 5- La subordonnée relative se rattache à la première phrase syntaxique à l'aide du pronom *qui* :

*Cet homme [qui réussit ses projets rapidement] est habile.*

### Bien observer et comprendre!

- Dans l'exemple 1, la subordonnée relative est à la fin de la phrase.
- Dans l'exemple 2, la subordonnée relative est à l'intérieur de la première phrase syntaxique. Pourquoi?

*On doit placer la subordonnée relative immédiatement après son antécédent (si possible).*

- Que remarquez-vous de la ponctuation avant et après avoir relié les phrases à l'aide d'une subordonnée relative?

*La ponctuation disparaît.*

### Exercices

1. Récrivez la phrase en remplaçant la répétition soulignée par le pronom relatif *qui* et en rattachant la subordonnée relative à l'antécédent.

a) Je vous présente la nouvelle auxiliaire familiale; elle vous aidera à la maison.

---

b) J'écoute le feu; il grésille dans le foyer et je respire les parfums; ils montent doucement des différents plats exposés sur la table.

---



c) Les enfants n'ont plus d'appétit pour le repas. Ils ont mangé toutes les brioches.

---

d) Le débat animé se poursuit toute la journée; il a été organisé par le comité des femmes.

---

e) Julie parle de son prochain voyage; elle a choisi l'Italie.

---

**À votre tour, rédigez 3 phrases qui auront une subordonnée relative débutant par *qui*.**

---

---

---

---

---

---

---



Pronom relatif	Fonction du pronom dans la subordonnée relative	Exemple
que (qu')	Complément direct du verbe (CD)	Le film [ <u>que</u> j'ai vu] est intéressant.

Exemple 1: *J'ai lu le roman; vous m'avez prêté ce roman.*

- 1- Répétition du nom *roman*
- 2- Fonction du *ce roman* dans la deuxième phrase : CD (complément direct du verbe *avez prêté*)
- 3- Pronom relatif ayant la fonction CD : *que*
- 4- Le pronom relatif et sa subordonnée viendront après l'antécédent *roman*.
- 5- La subordonnée relative se rattache à la première phrase syntaxique à l'aide du pronom *que* :

*J'ai lu le roman [que vous m'avez prêté].*

Exemple 2: *Les fleurs embellissent la maison. J'ai cueilli ces fleurs ce matin.*

- 1- Répétition du nom *fleurs*
- 2- Fonction de *ces fleurs* dans la deuxième phrase : CD (complément direct du verbe *ai cueilli*)
- 3- Pronom relatif ayant la fonction CD: *que*
- 4- Le pronom relatif et sa subordonnée viendront après l'antécédent *fleurs*.
- 5- La subordonnée relative se rattache à la première phrase syntaxique à l'aide du pronom *que* :

*Les fleurs [que j'ai cueillies ce matin] embellissent la maison.*

### Bien observer et comprendre!

- Dans l'exemple 1, la subordonnée relative est à la fin de la phrase.
- Dans l'exemple 2, la subordonnée relative est à l'intérieur de la première phrase syntaxique. Pourquoi? On doit placer la subordonnée relative immédiatement après son antécédent (si possible).
- Que remarquez-vous de la ponctuation avant et après avoir relié les phrases à l'aide d'une subordonnée relative? La ponctuation disparaît.
- Dans l'exemple 2, pourquoi l'accord de *cueilli* est-il différent avant et après avoir rattaché la subordonnée relative au nom? Le participe passé « *cueilli* » est utilisé avec l'auxiliaire « *avoir* » et le complément direct « *que* » est maintenant placé devant le verbe. Il y a donc accord en genre et nombre avec « *que* » mis pour « *fleurs* », féminin, pluriel.





## Exercices

2. **Récrivez la phrase en remplaçant la répétition soulignée par le pronom relatif *que* et en rattachant la subordonnée relative à l'antécédent.**

a) L'appel m'apprend ta réussite aux examens. J'ai reçu l'appel aujourd'hui.

---

b) Le buffet est en chêne; nous avons vu ce buffet au magasin.

---

c) Les écologistes luttent contre la pollution. Le développement industriel ne cesse d'aggraver la pollution.

---

d) Il m'a raconté toutes ses aventures insolites; il a vécu ces aventures insolites durant la fin de semaine.

---

e) Vous m'avez remis des documents confidentiels; je ne voulais pas ces documents confidentiels.

---

**À votre tour, rédigez 3 phrases qui auront une subordonnée relative débutant par *que*.**

---

---

---

---

---

---



Pronom relatif	Fonctions du pronom dans la subordonnée relative	Exemples
<b>dont</b>	<b>Complément indirect du verbe (CI)</b>	<i>J'apprécie l'enfant [<u>dont</u> je parle].</i>
	<b>Complément du nom (CN)</b>	<i>Elle a refusé le gâteau [<u>dont</u> la décoration manquait de goût].</i>
	<b>Complément de l'adjectif (CA<sub>adj</sub>)</b>	<i>L'élève [<u>dont</u> l'enseignant est si fier] a encore remporté un prix.</i>

Exemple 1 : *La maison est maintenant vendue. Je rêvais de cette maison.*

- 1- Répétition du nom *maison*
- 2- Fonction de *cette maison* dans la deuxième phrase : CI (complément indirect du verbe *rêvais*)
- 3- Pronom relatif ayant la fonction complément indirect : *dont*
- 4- Le pronom relatif et sa subordonnée viendront après l'antécédent *maison*.
- 5- La subordonnée relative se rattache à la première phrase syntaxique à l'aide du pronom *dont* :

*La maison [dont je rêvais] est maintenant vendue.*

Exemple 2 : *Je vois cette fenêtre; la vitre de cette fenêtre est fêlée.*

- 1- Répétition du nom *fenêtre*
- 2- Fonction de *cette fenêtre* dans la deuxième phrase : CN (complément du nom *vitre*)
- 3- Pronom relatif ayant la fonction complément du nom : *dont*
- 4- Le pronom relatif et sa subordonnée viendront après l'antécédent *fenêtre*.
- 5- La subordonnée relative se rattache à la première phrase syntaxique à l'aide du pronom *dont* :

*Je vois cette fenêtre [dont la vitre est fêlée].*

Exemple 3: *J'ai contracté un emprunt. Je suis responsable de cet emprunt.*

- 1- Répétition du nom *emprunt*
- 2- Fonction de *cet emprunt* dans la deuxième phrase : CA<sub>adj</sub> (complément de l'adjectif *responsable*)
- 3- Pronom relatif ayant la fonction complément de l'adjectif : *dont*
- 4- Le pronom relatif et sa subordonnée viendront après l'antécédent *emprunt*.
- 5- La subordonnée relative se rattache à la première phrase syntaxique à l'aide du pronom *dont* :

*J'ai contracté un emprunt [dont je suis responsable].*



## Exercices

3. Récrivez la phrase en remplaçant la répétition soulignée par le pronom relatif *dont* et en rattachant la subordonnée relative à l'antécédent.

a) La maison pittoresque est à vendre actuellement. Je vous ai parlé de cette maison pittoresque l'année dernière.

---

b) Cette athlète gagnera aux Jeux olympiques; je connais la compétence de cette athlète.

---

c) Le musée d'art contemporain accueillera les plus grandes personnalités de la ville; nous admirons les sculptures de ce musée.

---

d) J'ai accompli rapidement ce travail difficile; je suis fière de ce travail difficile.

---

e) Il a volé tous ces biens de luxe; il a longtemps joui de ces biens de luxe.

---

À votre tour, rédigez 3 phrases qui auront une subordonnée relative débutant par *dont*.

---

---

---

---

---

---



Pronom relatif	Fonctions du pronom dans la subordonnée relative	Exemples
où	<b>Complément indirect du verbe (CI)</b>  <b>Complément de phrase qui indique le lieu ou le temps (CP)</b>	<i>Il fait ses achats à la boutique <u>où</u> vous allez chaque semaine.</i>  <i>Le gardien a perdu ses clés un lundi <u>où</u> il fait la tournée des cellules.</i>  <i>Il me vante l'Italie <u>où</u> il a connu l'amour.</i>

Exemple 1 : *Les grandes villes sont magnifiques. J'irai dans ces villes.*

- 1- Répétition du nom *villes*
- 2- Fonction de *ces villes* dans la deuxième phrase : CI (complément indirect du verbe *irai*)
- 3- Pronom relatif ayant la fonction complément indirect (de lieu) : *où*
- 4- Le pronom relatif et sa subordonnée viendront après l'antécédent *Les grandes villes*.
- 5- La subordonnée relative se rattache à la première phrase syntaxique à l'aide du pronom *où* :  
*Les grandes villes [où j'irai] sont magnifiques.*

Exemple 2 : *Il est interdit de stationner dans ces rues; les voitures circulent dans ces rues.*

- 1- Répétition du nom *rues*
- 2- Fonction de *ces rues* dans la deuxième phrase : CP (complément de phrase)
- 3- Pronom relatif ayant la fonction complément de phrase (de lieu) : *où*
- 4- Le pronom relatif et sa subordonnée viendront après l'antécédent *rues*.
- 5- La subordonnée relative se rattache à la première phrase syntaxique à l'aide du pronom *où* :

*Il est interdit de stationner dans ces rues [où les voitures circulent].*



## Exercices

**4. Récrivez la phrase en remplaçant la répétition soulignée par le pronom relatif *où* et en rattachant la subordonnée relative à l'antécédent.**

a) L'école a été touchée par l'inondation. Nous travaillons dans cette école depuis un an.

---

b) Il est arrivé à la maison le soir; je sortais pour aller voir mes amis ce soir.

---

c) Le pays est riche en sites historiques. Je vais dans ce pays durant les vacances.

---

d) Les autoroutes sont mal entretenues; les voitures roulent continuellement sur ces autoroutes.

---

e) Je ne vois pas la boîte ; j'ai rangé mes papiers dans cette boîte.

---

**À votre tour, rédigez 3 phrases qui auront une subordonnée relative débutant par *où*.**

---

---

---

---

---

---



## Exercices de révision

5. Pour chacune des phrases suivantes,

a) soulignez la répétition;

b) écrivez au-dessus la fonction de la répétition (sujet, CD, CI, CN, CAdj, CP);

c) composez une nouvelle phrase complexe en utilisant le pronom relatif qui convient.

a) Paul effectue un travail intéressant. Ce travail lui demandera beaucoup de temps.

---

b) J'adore les roses; le parfum de ces roses est envoûtant.

---

c) J'ai lu les livres; vous m'avez prêté ces livres.

---

d) La pluie m'empêche de sortir; la pluie tombe toujours.

---

e) Les grandes dames portaient des colliers. Les perles de ces colliers brillaient de mille feux.

---

f) L'enseignant est sévère; tous les étudiants aiment cet enseignant.

---

g) Le lutteur se tenait immobile sur l'estrade. Le combat allait commencer sur l'estrade.

---



## Supprimer la répétition : deux possibilités!

6. Pour chacune des phrases suivantes,

a) écrivez au-dessus de chaque mot souligné (et répété) sa fonction (sujet, CD, CI, CN);

b) tout en supprimant la répétition soulignée, composez deux nouvelles phrases complexes en utilisant, chaque fois, le pronom relatif demandé.

sujet

sujet

Exemple : L'eau froide glissait sur ses jambes nues; l'eau froide débordait du seau.

Qui : L'eau froide qui débordait du seau glissait sur ses jambes nues.

Qui : L'eau froide qui glissait sur ses jambes nues débordait du seau.

a) L'enfant ne pouvait pas atteindre les pommes; l'enfant avait le vertige.

Qui : \_\_\_\_\_

Qui : \_\_\_\_\_

b) Il s'abrite sous un chêne; les branches de ce chêne sont larges.

Dont : \_\_\_\_\_

Où : \_\_\_\_\_

c) J'ai reçu la lettre; la lettre m'apprend ton prochain voyage.

Qui : \_\_\_\_\_

Que : \_\_\_\_\_

d) Je visite l'école; j'ai étudié dans cette école.

Où : \_\_\_\_\_

Que : \_\_\_\_\_



e) J'ai revu l'appartement ; mes parents ont vendu l'appartement.

Que : \_\_\_\_\_

Que : \_\_\_\_\_

f) Ce jeune homme est retourné à Montréal; il a étudié à Montréal.

Où : \_\_\_\_\_

Où : \_\_\_\_\_

g) La voix des enfants me ravit; j'entends la voix des enfants.

Qui : \_\_\_\_\_

Que : \_\_\_\_\_

**La formulation d'une phrase : un choix syntaxique!**

7. Pour chacune des phrases suivantes,

a) écrivez au-dessus de chaque mot souligné (et répété) sa fonction (sujet, CD, CI, CN, CP);

b) tout en supprimant la répétition soulignée, composez deux nouvelles phrases complexes en utilisant, chaque fois, le pronom relatif approprié.

*sujet*

*CD*

Exemple : La maison est bien ensoleillée; on vient d'acheter la maison.

- La maison **QU'**on vient d'acheter est bien ensoleillée. (qu' = que)
- On vient d'acheter la maison **QUI** est bien ensoleillée.

a) Je regarde le ciel éclairé; des milliers d'étoiles brillent dans ce ciel.

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_





b) Durant le voyage, j'ai pris des photographies; je vous parlerai volontiers de ces photographies.

- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

c) Les joueuses de hockey se rendaient aux vestiaires; je les ai vues de près.

- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

d) Le déboisement ruine la forêt boréale; il faut interdire le déboisement.

- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

e) Le concert a été dirigé par Kent Nagano; j'ai enregistré ce concert.

- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

f) Ces tulipes se répandent autour de la maison; nous admirons la grâce de ces tulipes.

- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

g) Vous m'avez prêté de l'argent; j'ai besoin de cet argent pour acheter le manuel exigé en classe.

- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_

h) Les outils sont cachés quelque part dans la maison; je me sers régulièrement de ces outils.

- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_



i) Ce médecin compétent est en voyage à l'extérieur du Québec; tu m'as dit beaucoup de bien de ce médecin.

- \_\_\_\_\_  
- \_\_\_\_\_  
-

j) Ce couteau blesse profondément la cuisinière; la lame de ce couteau est bien aiguisée.

- \_\_\_\_\_  
-

k) Vous avez un nouvel enseignant; je vais vous donner le nom de cet enseignant.

- \_\_\_\_\_  
-

l) Ce parc est calme et pittoresque; ma mère se reposait tous les jours dans ce parc.

- \_\_\_\_\_  
-

m) Le mal de dents a disparu complètement; j'ai beaucoup souffert de ce mal de dents.

- \_\_\_\_\_  
-

n) Le chalet est près du lac; je vais chaque fin de semaine à ce chalet.

- \_\_\_\_\_  
-



**La subordonnée relative : une tournure à prendre!**

**8. Complétez les phrases suivantes.**

- a) Il me prête le livre qui \_\_\_\_\_
- b) Il me prête le livre que \_\_\_\_\_
- c) Il me prête le livre dont \_\_\_\_\_
- d) Il me prête le livre où \_\_\_\_\_
- e) Je me souviens de ces élèves débrouillards qui \_\_\_\_\_
- f) Je me souviens de ces élèves débrouillards que \_\_\_\_\_
- g) Je me souviens de ces élèves débrouillards dont \_\_\_\_\_

**Attention : la subordonnée est insérée dans la phrase matrice que vous devez aussi compléter! Complétez les phrases suivantes.**

- h) Les joueurs de hockey qui \_\_\_\_\_
- i) Les joueurs de hockey que \_\_\_\_\_
- j) Les joueurs de hockey dont \_\_\_\_\_



## Amélioration du vocabulaire

- Ne pas utiliser trop de subordonnées relatives dans une même phrase.
  - Enlever la subordonnée relative en la remplaçant par une expression ou un mot précis s'il y en a plusieurs dans la phrase.
9. a) Remplacez la subordonnée relative soulignée par un adjectif (parmi ceux proposés) seul ou suivi d'un complément.
- b) Réécrivez la phrase en modifiant, s'il y a lieu, le déterminant ou la préposition.
- c) Faites les accords nécessaires.

*avarié, banal, imprégné, indulgent, intermittent,  
oral, organisé, ponctuel, retardataire, successif, temporaire*

a) Les spectacles qui se produisent les uns après les autres étonnent le public.

\_\_\_\_\_

b) Une fièvre qui cesse et qui revient est dangereuse.

\_\_\_\_\_

c) Ce ministre a un pouvoir qui ne dure qu'un certain temps.

\_\_\_\_\_

d) Les élèves qui arrivent en retard seront exclus de l'atelier.

\_\_\_\_\_

e) Les élèves qui arrivent à l'heure sont appréciés.

\_\_\_\_\_

f) Une promesse qui se fait de vive voix est acceptée.

\_\_\_\_\_

g) Le style qui manque d'originalité n'est pas recommandé.

\_\_\_\_\_

h) Ce sont des parents qui pardonnent aisément à leurs enfants.

\_\_\_\_\_

i) Les viandes qui ne peuvent être consommées sont jetées rapidement.

\_\_\_\_\_



j) Le bal qui a eu lieu à l'occasion de la remise des diplômes est somptueux.

---

k) Une atmosphère qui contient beaucoup d'humidité n'est pas conseillée.

---

10. a) Remplacez la subordonnée relative soulignée par un adjectif (parmi ceux proposés) seul

ou suivi d'un complément.

b) Récrivez la phrase en modifiant, s'il y a lieu, le déterminant ou la préposition.

c) Faites les accords nécessaires (pluriel).

*accessible, comestible, congénitale, fragile, friable, illicite, inaccessible,  
incompréhensible, innombrable, irrésolu, mutuelle*

a) Cette compagnie a fait d'énormes bénéfices que la loi condamne.

---

b) Cet enfant souffre d'une maladie qu'il porte depuis sa naissance.

---

c) Le chien a trouvé des champignons qu'on peut manger.

---

d) C'est un vase en porcelaine qu'on peut aisément briser.

---

e) Toutes les sciences que peuvent apprendre les enfants sont très utiles.

---

f) Les sommets de ces montagnes que l'homme ne peut atteindre sont féériques.

---



g) L'aide que les élèves se prêtent les uns aux autres en français est assez efficace.

---

h) Cet événement qu'on ne peut comprendre est révoltant.

---

i) Un problème que l'on n'a pas encore résolu reste à analyser.

---

j) Des fautes qu'on ne peut compter sont inadmissibles dans une dissertation.

---

k) Cette pierre qu'on réduit facilement en poudre n'est pas conseillée en construction.

---

11. a) Remplacez la subordonnée relative soulignée par un groupe prépositionnel ou un groupe nominal commençant par l'un des mots proposés.

b) Faites les accords nécessaires s'il y a lieu.

<i>agissement, à la portée, hors de propos, noyau, pivot, ressource</i>
---

a) Ce petit groupe de lecteurs autour duquel devait se former notre club est très occupé présentement.

---

b) Cette alliance avec l'Europe sur laquelle roule toute la politique nord-américaine est essentielle pour assurer l'équilibre dans le monde.

---

c) La police surveille ce que font ces jeunes pour éviter tout acte répréhensible.

---



d) Cet homme doit employer tout ce qu'il a d'imagination pour éviter un problème financier.

---

e) Ces plaisanteries qui n'ont pas de raison d'être ne doivent pas être tolérées dans ces réunions scolaires.

---

f) Achetez un livre que peuvent comprendre les enfants.

---



**DÉFI!**

**12. Les phrases suivantes sont composées de subordonnées relatives en série qui commencent par *qui*. Reformulez les phrases de manière à éliminer le pronom relatif *qui* et le verbe qui le suit.**

a) Dans la société, les personnes, qui ont essayé des événements traumatisants, qui sont mal logées, qui sont mal habillées, qui supportent les rigueurs de l'hiver et qui passent leurs jours dans la solitude, préfèrent vivre dans la rue.

---

---

b) Nous avons passé un moment inoubliable à admirer le paysage qui est superbe, dont l'air qui est alentour est léger, et dont la végétation qui provient d'un pays lointain ajoute à son charme.

---

---

c) Les étudiants, qui combattent les décisions du ministère qui ne se soucie pas de leur situation économique et qui ne s'intéresse pas à leur état, se révoltent.

---

---

**13. Écrivez des phrases dans lesquelles vous utiliserez les pronoms *qui*, *que*, *dont* et *où*.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





## Corrigé

### 1. Récrivez la phrase en remplaçant la répétition soulignée par le pronom relatif *qui* et en rattachant la subordonnée relative à l'antécédent.

- a) Je vous présente la nouvelle auxiliaire familiale qui vous aidera à la maison.
- b) J'écoute le feu qui grésille dans le foyer et je respire les parfums qui montent doucement des différents plats exposés sur la table.
- c) Les enfants qui ont mangé toutes les brioches n'ont plus d'appétit pour le repas.
- d) Le débat animé qui a été organisé par le comité des femmes se poursuit toute la journée.
- e) Julie, qui a choisi l'Italie, parle de son prochain voyage.\*

\*Justification de l'emploi de la virgule : il n'y a pas de virgule si la subordonnée relative détermine le nom (ou le pronom) qu'elle complète et est essentielle à la compréhension. Il y aura une paire de virgules pour encadrer la subordonnée relative explicative non essentielle.

À votre tour... Demandez l'aide d'un tuteur pour la validation de vos phrases.

### 2. Récrivez la phrase en remplaçant la répétition soulignée par le pronom relatif *que* et en rattachant la subordonnée relative à l'antécédent.

- a) L'appel que j'ai reçu aujourd'hui m'apprend ta réussite aux examens.
- b) Le buffet que nous avons vu au magasin est en chène.
- c) Les écologistes luttent contre la pollution que le développement industriel ne cesse d'aggraver.
- d) Il m'a raconté toutes les\* aventures insolites qu'il a vécues durant la fin de semaine.
- e) Vous m'avez remis des documents confidentiels que je ne voulais pas.

\* Le déterminant possessif « ses » a été changé par le déterminant défini « les » puisque la subordonnée indique la possession.

À votre tour... Demandez l'aide d'un tuteur pour la validation de vos phrases.

### 3. Récrivez la phrase en remplaçant la répétition soulignée par le pronom relatif *dont* et en rattachant la subordonnée relative à l'antécédent.

- a) La maison pittoresque dont je vous ai parlé l'année dernière est à vendre actuellement.
- b) Cette athlète dont je connais la compétence gagnera aux Jeux olympiques.
- c) Le musée d'art contemporain dont nous admirons les sculptures accueillera les plus grandes personnalités de la ville.
- d) J'ai accompli rapidement ce travail difficile dont je suis fière.



e) Il a volé tous ces biens de luxe dont il a longtemps joui.

À votre tour... Demandez l'aide d'un tuteur pour la validation de vos phrases.

**4. Récrivez la phrase en remplaçant la répétition soulignée par le pronom relatif *où* et en rattachant la subordonnée relative à l'antécédent.**

- a) L'école où nous travaillons depuis un an a été touchée par l'inondation.
- b) Il est arrivé à la maison le soir où je sortais pour aller voir mes amis.
- c) Le pays où je vais durant les vacances est riche en sites historiques.
- d) Les autoroutes où les voitures roulent continuellement sont mal entretenues.
- e) Je ne vois pas la boîte où j'ai rangé mes papiers.

À votre tour... Demandez l'aide d'un tuteur pour la validation de vos phrases.

### Exercices de révision

**5. Pour chacune des phrases suivantes,**

- a) **soulignez la répétition;**
- b) **écrivez au-dessus la fonction de la répétition (sujet, CD, CI, CN, CAdj, CP);**
- c) **composez une nouvelle phrase complexe en utilisant le pronom relatif qui convient.**

a) Paul effectue un travail intéressant. Ce travail (sujet) lui demandera beaucoup de temps.  
Paul effectue un travail intéressant qui lui demandera beaucoup de temps.

b) J'adore les roses; le parfum de ces roses (CN) est envoûtant.  
J'adore les roses dont le parfum est envoûtant.

c) J'ai lu les livres; vous m'avez prêté ces livres (CD).  
J'ai lu les livres que vous m'avez prêtés.

d) La pluie m'empêche de sortir; la pluie (sujet) tombe toujours.  
La pluie qui tombe toujours m'empêche de sortir.

e) Les grandes dames portaient des colliers. Les perles de ces colliers (CN) brillaient de mille feux.  
Les grandes dames portaient des colliers dont les perles brillaient de mille feux.

f) L'enseignant est sévère ; tous les étudiants aiment cet enseignant (CD).  
L'enseignant que tous les étudiants aiment est sévère.

g) Le lutteur se tenait immobile sur l'estrade. Le combat allait commencer sur l'estrade (CP).  
Le lutteur se tenait immobile sur l'estrade où le combat allait commencer.



## Supprimer la répétition : deux possibilités!

### 6. Pour chacune des phrases suivantes,

a) écrivez au-dessus de chaque mot souligné (et répété) sa fonction (sujet, CD, CI, CN);

b) tout en supprimant la répétition soulignée, composez deux nouvelles phrases complexes en utilisant, chaque fois, le pronom relatif demandé.

a) L'enfant (sujet) ne pouvait pas atteindre les pommes; l'enfant (sujet) avait le vertige.

Qui : L'enfant qui avait le vertige ne pouvait pas atteindre les pommes.

Qui : L'enfant qui ne pouvait pas atteindre les pommes avait le vertige.

b) Il s'abrite sous un chêne (CI); les branches de ce chêne (CN) sont larges.

Dont : Il s'abrite sous un chêne dont les branches sont larges.

Où : Les branches de ce chêne où il s'abrite sont larges.

c) J'ai reçu la lettre (CD); la lettre (sujet) m'apprend ton prochain voyage.

Qui : J'ai reçu la lettre qui m'apprend ton prochain voyage.

Que : La lettre que j'ai reçue m'apprend ton prochain voyage.

d) Je visite l'école (CD); j'ai étudié dans cette école (CI).

Où : Je visite l'école où j'ai étudié.

Que : J'ai étudié dans cette école que je visite.

e) J'ai revu l'appartement (CD); mes parents ont vendu l'appartement (CD).

Que : J'ai revu l'appartement que mes parents ont vendu.

Que : Mes parents ont vendu l'appartement que j'ai revu.

f) Ce jeune homme est retourné à Montréal (CI); il a étudié à Montréal (CI).

Où : Ce jeune homme est retourné à Montréal où il a étudié.

Où : Ce jeune homme a étudié à Montréal où il est retourné.

g) La voix des enfants (sujet) me ravit; j'entends la voix des enfants (CD).

Qui : J'entends la voix des enfants qui me ravit.

Que : La voix des enfants que j'entends me ravit.



## La formulation d'une phrase : un choix syntaxique!

### 7. Pour chacune des phrases suivantes,

- a) écrivez au-dessus de chaque mot souligné (et répété) sa fonction (sujet, CD, CI, CN, CP);  
b) tout en supprimant la répétition soulignée, composez deux nouvelles phrases complexes en utilisant, chaque fois, le pronom relatif approprié.

a) Je regarde le ciel éclairé (CD); des milliers d'étoiles brillent dans ce ciel (CP).

- Je regarde le ciel éclairé où des milliers d'étoiles brillent.
- Des milliers d'étoiles brillent dans le ciel éclairé que je regarde.

b) Durant le voyage, j'ai pris des photographies (CD); je vous parlerai volontiers de ces photographies (CI).

- Durant le voyage, j'ai pris des photographies dont je vous parlerai volontiers.
- Je vous parlerai volontiers des photographies que j'ai prises durant le voyage.

c) Les joueuses de hockey (sujet) se rendaient aux vestiaires ; je les (CD) ai vues de près.

- Les joueuses de hockey que j'ai vues de près se rendaient aux vestiaires.
- J'ai vu de près les joueuses de hockey qui se rendaient aux vestiaires.

d) Le déboisement (sujet) ruine la forêt boréale; il faut interdire le déboisement (CD).

- Le déboisement qu'il faut interdire ruine la forêt boréale.
- Il faut interdire le déboisement qui ruine la forêt boréale.

e) Le concert (sujet) a été dirigé par Kent Nagano; j'ai enregistré ce concert (CD).

- Le concert que j'ai enregistré a été dirigé par Kent Nagano.
- J'ai enregistré le concert qui a été dirigé par Kent Nagano.

f) Ces tulipes (sujet) se répandent autour de la maison; nous admirons la grâce de ces tulipes (CN).

- Ces tulipes dont nous admirons la grâce se répandent autour de la maison.
- Nous admirons la grâce des tulipes qui se répandent autour de la maison.

g) Vous m'avez prêté de l'argent (CD); j'ai besoin de cet argent (CN) pour acheter le manuel exigé en classe.

- Vous m'avez prêté l'argent dont j'ai besoin pour acheter le manuel exigé en classe.
- J'ai besoin de l'argent que vous m'avez prêté pour acheter le manuel exigé en classe.



h) Les outils (sujet) sont cachés quelque part dans la maison; je me sers régulièrement de ces outils (CI).

- Les outils dont je me sers régulièrement sont cachés quelque part dans la maison.
- Je me sers régulièrement des outils qui sont cachés quelque part dans la maison.

i) Ce médecin compétent (sujet) est en voyage à l'extérieur du Québec; tu m'as dit beaucoup de bien de ce médecin (CI).

- Ce médecin compétent dont tu m'as dit beaucoup de bien est en voyage à l'extérieur du Québec.
- Tu m'as dit beaucoup de bien de ce médecin compétent qui est en voyage à l'extérieur du Québec.

j) Ce couteau (sujet) blesse profondément la cuisinière; la lame de ce couteau (CN) est bien aiguisée.

- Ce couteau dont la lame est bien aiguisée blesse profondément la cuisinière.
- La lame du couteau qui blesse profondément la cuisinière est bien aiguisée.

k) Vous avez un nouvel enseignant (CD); je vais vous donner le nom de cet enseignant (CN).

- Vous avez un nouvel enseignant dont je vais vous donner le nom.
- Je vais vous donner le nom du nouvel enseignant que vous avez.

l) Ce parc (sujet) est calme et pittoresque; ma mère se reposait tous les jours dans ce parc (CI).

- Ce parc où ma mère se reposait tous les jours est calme et pittoresque.
- Ma mère se reposait tous les jours dans ce parc qui est calme et pittoresque.

m) Le mal de dents (sujet) a disparu complètement; j'ai beaucoup souffert de ce mal de dents (CI).

- Le mal de dents dont j'ai beaucoup souffert a disparu complètement.
- J'ai beaucoup souffert d'un mal de dents qui a disparu complètement.

n) Le chalet (sujet) est près du lac; je vais chaque fin de semaine à ce chalet (CI).

- Le chalet où je vais chaque fin de semaine est près du lac.
- Je vais, chaque fin de semaine, au chalet qui est près du lac.



## La subordonnée relative : une tournure à prendre!

### 8. Complétez les phrases suivantes.

Demandez au tuteur de valider vos réponses.

## Amélioration du vocabulaire

9. a) Remplacez la subordonnée relative soulignée par un adjectif (parmi ceux proposés) seul ou suivi d'un complément.  
b) Récrivez la phrase en modifiant, s'il y a lieu, le déterminant ou la préposition.  
c) Faites les accords nécessaires.

*avarié, banal, imprégné, indulgent, intermittent,  
oral, organisé, ponctuel, retardataire, successif, temporaire*

- a) Les spectacles *successifs* étonnent le public.  
b) Une fièvre *intermittente* est dangereuse.  
c) Ce ministre a un pouvoir *temporaire*.  
d) Les élèves *retardataires* seront exclus de l'atelier.  
e) Les élèves *ponctuels* sont appréciés.  
f) Une promesse *orale* est acceptée.  
g) Le style *banal* n'est pas recommandé. (*banal* a le sens de *sans intérêt*)  
h) Ce sont des parents *indulgents envers* leurs enfants.  
i) Les viandes *avariées* sont jetées rapidement.  
j) Le bal *organisé* à l'occasion de la remise des diplômes est somptueux.  
k) Une atmosphère *imprégnée* d'humidité n'est pas conseillée.

10. a) Remplacez la subordonnée relative soulignée par un adjectif (parmi ceux proposés) seul ou suivi d'un complément.  
b) Récrivez la phrase en modifiant, s'il y a lieu, le déterminant ou la préposition.  
c) Faites les accords nécessaires (pluriel).

*accessible, comestible, congénitale, fragile, friable, illicite, inaccessible,  
incompréhensible, innombrable, irrésolu, mutuelle*

- a) Cette compagnie a fait d'énormes bénéfices que la loi condamne.  
Cette compagnie a fait d'énormes bénéfices illicites.  
b) Cet enfant souffre d'une maladie qu'il porte depuis sa naissance.  
Cet enfant souffre d'une maladie congénitale.



- c) Le chien a trouvé des champignons qu'on peut manger.  
Le chien a trouvé des champignons comestibles.
- d) C'est un vase en porcelaine qu'on peut aisément briser.  
C'est un vase en porcelaine fragile.
- e) Toutes les sciences que peuvent apprendre les enfants sont très utiles.  
Toutes les sciences accessibles aux enfants sont très utiles.
- f) Les sommets de ces montagnes que l'homme ne peut atteindre sont féériques.  
Les sommets de ces montagnes inaccessibles à l'homme sont féériques.
- g) L'aide que les élèves se prêtent les uns aux autres en français est assez efficace.  
L'aide mutuelle des élèves en français est assez efficace.
- h) Cet événement qu'on ne peut comprendre est révoltant.  
Cet événement incompréhensible est révoltant.
- i) Un problème que l'on n'a pas encore résolu reste à analyser.  
Un problème irrésolu reste à analyser.
- j) Des fautes qu'on ne peut compter sont inadmissibles dans une dissertation.  
Des fautes innombrables sont inadmissibles dans une dissertation.
- k) Cette pierre qu'on réduit facilement en poudre n'est pas conseillée en construction.  
Cette pierre friable n'est pas conseillée en construction.

**11.a) Remplacez la subordonnée relative soulignée par un groupe prépositionnel ou un groupe nominal commençant par l'un des mots proposés.**

**b) Faites les accords nécessaires s'il y a lieu.**

*pivot, à la portée, agissement, hors de propos, ressource, noyau*

- a) Ce petit groupe de lecteurs autour duquel devait se former notre club est très occupé présentement.  
Ce petit groupe de lecteurs, noyau de notre club, est très occupé présentement.



- b) Cette alliance avec l'Europe sur laquelle roule toute la politique nord-américaine est essentielle pour assurer l'équilibre dans le monde.  
Cette alliance avec l'Europe, pivot de toute la politique nord-américaine, est essentielle pour assurer l'équilibre dans le monde.
- c) La police surveille ce que font ces jeunes pour éviter tout acte répréhensible.  
La police surveille les agissements de ces jeunes pour éviter tout acte répréhensible.
- d) Cet homme doit employer tout ce qu'il a d'imagination pour éviter un problème financier.  
Cet homme doit employer toutes les ressources de son imagination pour éviter un problème financier.
- e) Ces plaisanteries qui n'ont pas de raison d'être ne doivent pas être tolérées dans ces réunions scolaires.  
Ces plaisanteries hors de propos ne doivent pas être tolérées dans ces réunions scolaires.
- f) Achetez un livre que peuvent comprendre les enfants.  
Achetez un livre à la portée des enfants.

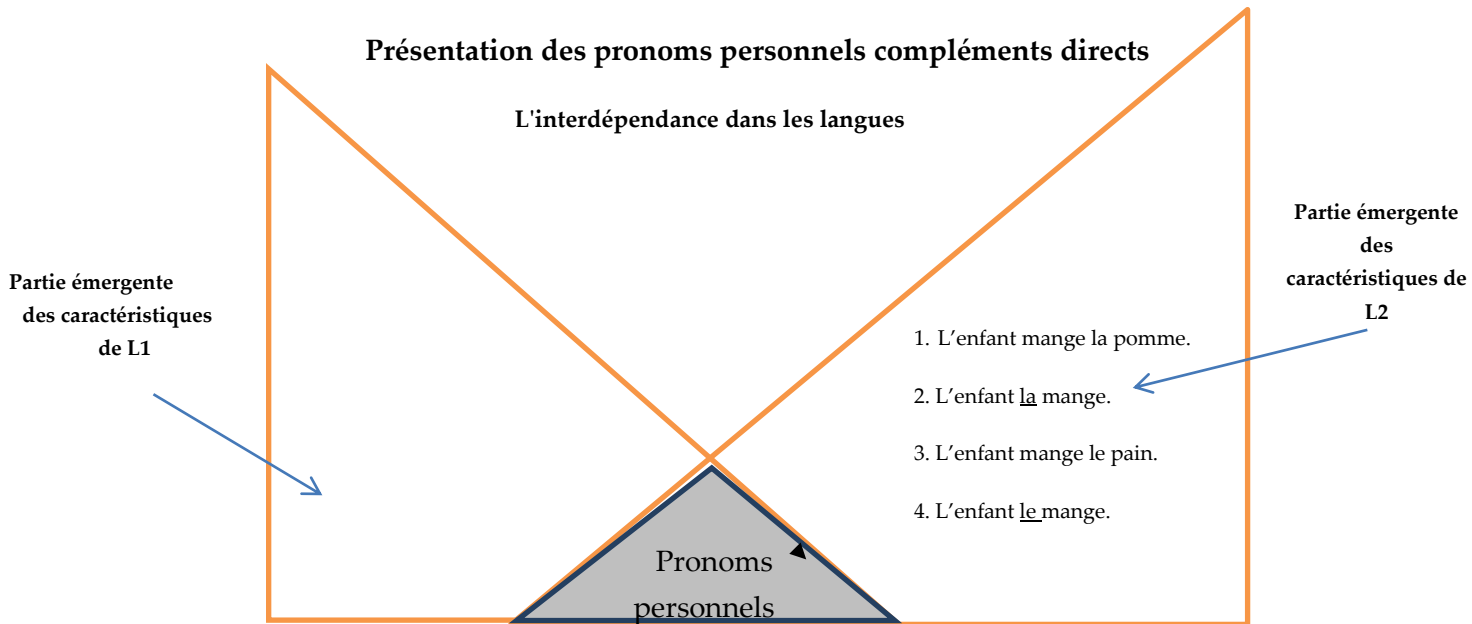
### DÉFI!

**12. Les phrases suivantes sont composées de subordonnées relatives en série qui commencent par *qui*. Reformulez les phrases de manière à éliminer le pronom relatif *qui* et le verbe qui le suit.**

- a) Dans la société, les personnes, victimes d'événements traumatisants, mal logées, mal habillées, soumises aux rigueurs de l'hiver et solitaires, préfèrent vivre dans la rue.
- b) Nous avons passé un moment inoubliable à admirer le paysage superbe, dont l'air ambiant est léger, et dont la végétation exotique ajoute à son charme.
- c) Les étudiants, hostiles aux décisions du ministère indifférent à leur situation économique et insouciant de /insensible à leur état, se révoltent.

**13. Écrivez des phrases dans lesquelles vous utiliserez les pronoms *qui*, *que*, *dont* et *où*. Plusieurs réponses sont possibles. Demandez au tuteur de valider les réponses.**





1. Transcrivez les phrases 2 et 4.

2. Que remarquez-vous en français concernant les compléments directs (CD) ?

---

---

3. Que remarquez-vous, dans votre langue maternelle, concernant les compléments directs (CD) ?

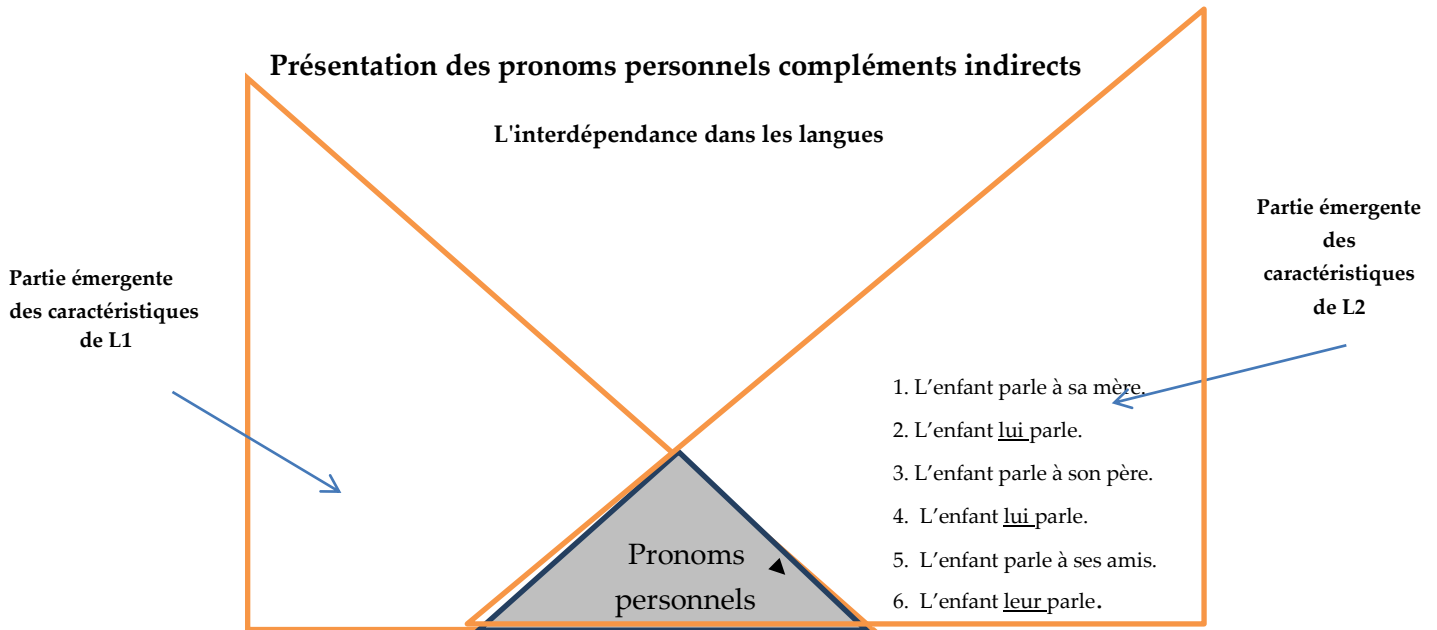
---

---

4. Quelle conclusion tirez-vous ?

---

---



1. Transcrivez les phrases 2, 4 et 6.

2. Que remarquez-vous en français concernant les compléments indirects (CI) ?

---

---

3. Que remarquez-vous, dans votre langue maternelle, concernant les compléments indirects (CI) ?

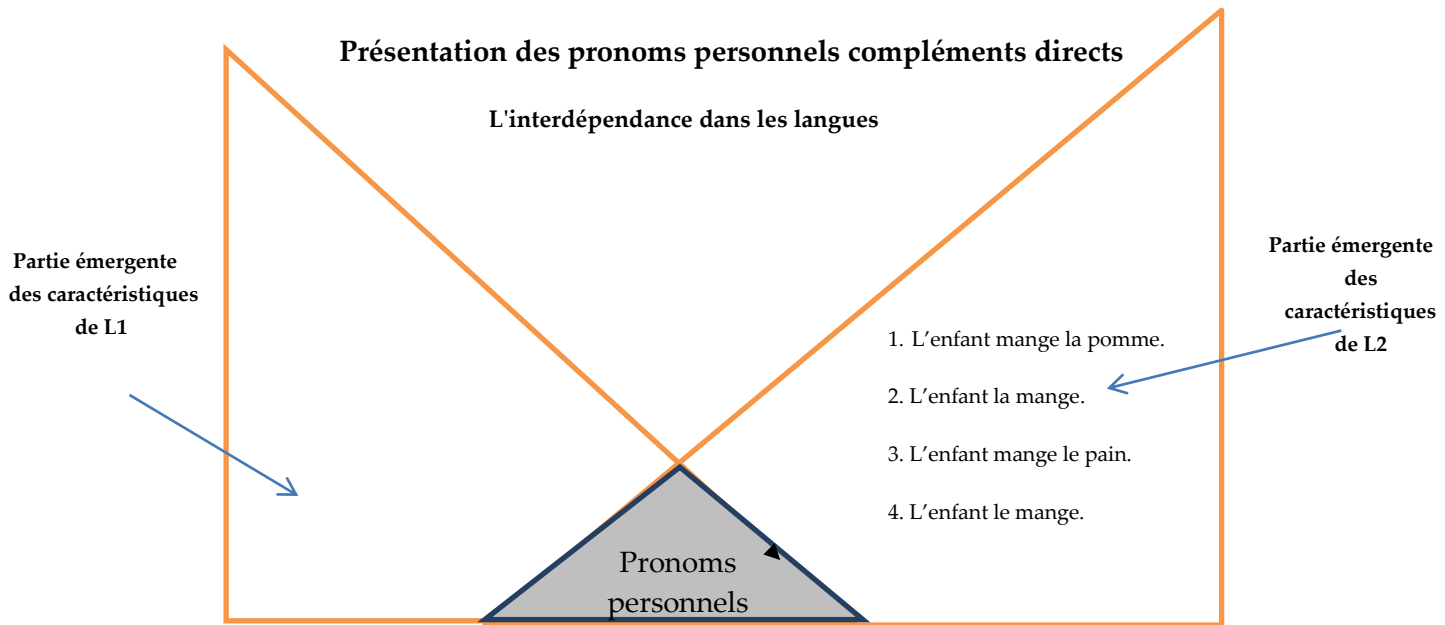
---

---

4. Quelle conclusion tirez-vous ?

---

---



	Français	Arabe	Espagnol
1	L'enfant mange la pomme.	Attiflo yaakolo attofaha.	El niño come la manzana.
2	L'enfant <u>la</u> mange.	Attiflo yaakolo <u>ha</u> .	El niño <u>la</u> come.
3	L'enfant mange le pain.	Attiflo yaakolo alkhobza.	El niño come el pan.
4	L'enfant <u>le</u> mange.	Attiflo yaakolo <u>ho</u> .	El niño <u>lo</u> come.

1. Transcrivez les phrases 2 et 4.

2. Que remarquez-vous en français concernant les CD ?

Le = pronom CD masculin, la = pronom CD féminin

3. Que remarquez-vous, dans votre langue maternelle, concernant les CD ?

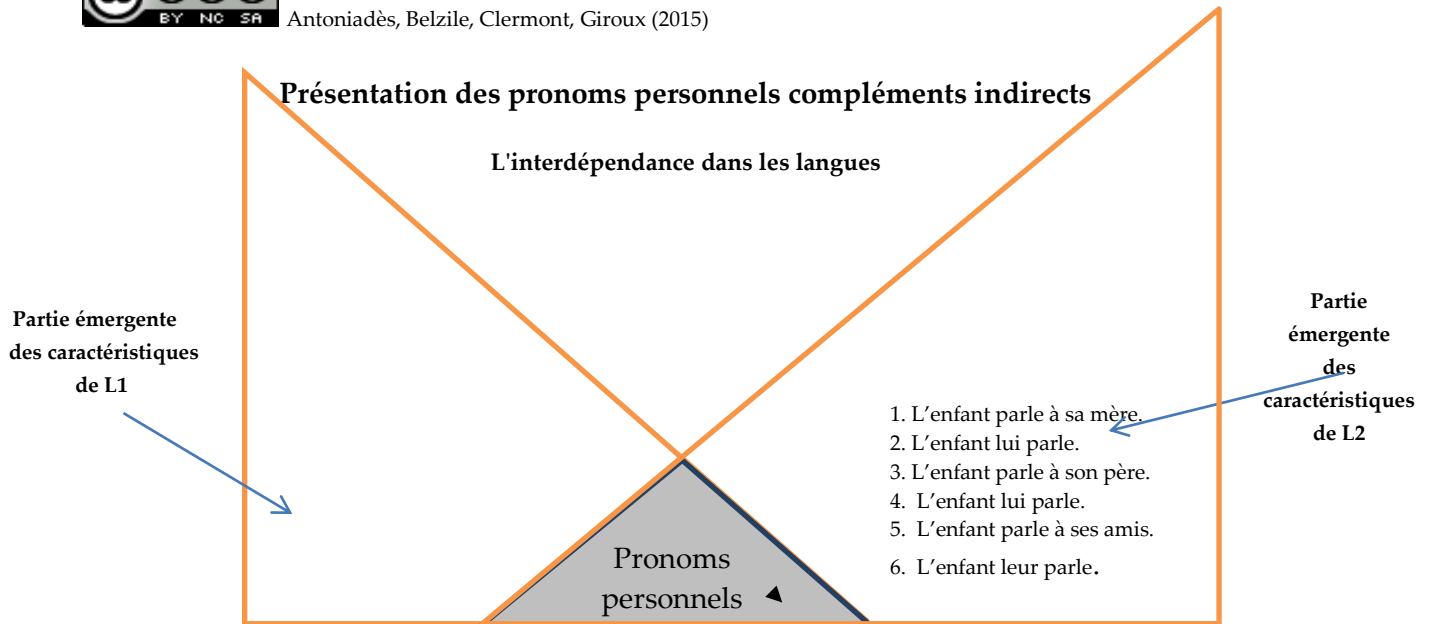
En arabe, le CD est ajouté à la fin du verbe. Ha = féminin, ho = masculin

En espagnol, la = pronom CD féminin, lo = pronom CD masculin

4. Quelle conclusion tirez-vous ?

En arabe, la place du CD est différente.

En espagnol, les pronoms personnels compléments suivent une logique semblable à celle du français.



	Français	Arabe	Espagnol
1	L'enfant parle à sa mère.	Attiflo yatakalamo maâ <u>ommihi</u> . (L'accord de mère se fait avec enfant «à lui». Le possessif s'accorde avec le possesseur.)	El niño habla a su madre.
2	L'enfant <u>lui</u> parle.	Attiflo yatakalamo maâ <u>ha</u> . (À la préposition se greffe le pronom (féminin) «avec elle» donc la mère qui est le possédé.)	El niño <u>le</u> habla.
3	L'enfant parle à son père.	Attiflo yatakalamo maâ <u>abiihi</u> . Attiflo yatakalamo maâ <u>ho</u> .	El niño habla a su padre.
4	L'enfant <u>lui</u> parle.	(À la préposition, se greffe le pronom (masculin).)	El niño <u>le</u> habla.
5	L'enfant parle à ses amis.	Attiflo yatakalamo maâ <u>asdikaihi</u> . Attiflo yatakalamo maâ <u>hom</u> .	El niño habla a sus amigos.
6	L'enfant <u>leur</u> parle.	(À la préposition, se greffe le pronom (pluriel).)	El niño <u>les</u> habla.

1. Transcrivez les phrases 2, 4 et 6.

2. Que remarquez-vous en français concernant les CI ?

Lui = CI au féminin et au masculin singulier LEUR = CI au féminin et au masculin pluriel

3. Que remarquez-vous, dans votre langue maternelle, concernant les CI ?

En arabe, la préposition porte la marque du genre du CI (*maâha* au féminin, *maâho* au masculin) En espagnol, *le* pour le féminin et le masculin

4. Quelle conclusion tirez-vous ?

En arabe, la préposition porte la marque du genre et du nombre du CI.

En espagnol, *Leur* (en français) = *Les* (en espagnol) (le masculin et le féminin sont identiques)



## Pronoms personnels compléments placés avant le verbe

On remplace le groupe du nom (GN) et parfois les groupes prépositionnels (Gprép.) et adjectivaux (Gadj) par le pronom personnel qui a la même fonction.

Fonction	Les mots à remplacer et leur fonction	Les pronoms personnels	Remplacement du groupe du nom (GN) souligné par un pronom personnel de même fonction.	
CD	CD (nom qui <u>n'est pas</u> introduit par <i>un, une, des, du</i> )	<b>le, la, l', les</b>	Je vois <u>la fleur</u> . Je chante <u>les mélodies connues</u> .	Je <u>la</u> vois. Je <u>les</u> chante.
CI	À + nom de personne singulier ou pluriel	<b>lui leur</b>	Je téléphone à <u>mon amie</u> . Je parle à <u>mes amis</u> .	Je <u>lui</u> téléphone. Je <u>leur</u> parle.
CI	. À + nom de chose ou d'animal . Un groupe prépositionnel <u>non</u> introduit par <i>de</i>	<b>y</b>	Je pense à <u>mes vacances</u> . Je suis <u>en classe</u> . Je suis <u>au collège</u> .	J' <u>y</u> pense. J' <u>y</u> suis. J' <u>y</u> suis.
CD CI CNom CAdj	Tout mot introduit par <i>un, une, du, de la, des</i> , ou un autre déterminant indéfini ou déterminant partitif (sens : <i>de ce, de ces, de cette, de cela</i> , etc.)	<b>en</b>	J'ai <u>une encyclopédie</u> . Je viens <u>du cinéma</u> . Tu as <u>de la chance</u> . Il a vu <u>quelques oiseaux de proie</u> . Mon livre est plein <u>d'images</u> . Il connaît les sentiers <u>du bois</u> . Je bois <u>du vin</u> .	J' <u>en</u> ai une. J' <u>en</u> viens. Tu <u>en</u> as. Il <u>en</u> a vu <u>quelques-uns</u> . Mon livre <u>en</u> est plein. Il <u>en</u> connaît les sentiers. J' <u>en</u> bois.
CD Attribut	Un adjectif, un nom sans déterminant, un verbe à l'infinitif ou une subordonnée complétive	<b>le (neutre)</b>	Tu es <u>contente</u> . Je veux <u>que tu réussisses</u> .	Tu <u>l'</u> es. Je <u>le</u> veux.

Lorsque le pronom complète un **verbe à l'impératif** et le suit, le trait d'union est obligatoire.  
Exemple : *Donne tes livres à Marc. Donne-les-lui.*



Certains pronoms doivent être placés après le verbe puisqu'ils conservent la préposition.

CI	Un mot employé avec une préposition autre que à : <i>avec, sans, pour, chez, etc.</i>	On utilise la <b>même préposition</b> et on remplace le nom par <b>lui, elle, eux, elles, etc.</b>	Je vais <u>avec mon fils</u> au restaurant. J'irai <u>chez mon frère</u> .	Je vais <u>avec lui</u> au restaurant. J'irai <u>chez lui</u> .
----	---	--	--	---

Comme tous les pronoms, le pronom personnel remplace un GN. Il en prend le genre et le nombre.

Il est important de déterminer la fonction du GN pronominalisé afin d'utiliser le pronom approprié.

Si deux verbes se suivent, il faut rattacher le complément au bon verbe.

- J'aime acheter des livres. J'aime en acheter.*
- Je veux remercier mes amis. Je veux les remercier.*
- Va chercher les livres à Marc. Va les lui chercher.*

### Ordre des pronoms personnels compléments lorsqu'il y en a plus d'un

1	2	3	4	5
me	l'	lui		
te	le	leur		
se	la	moi (m')	y	en
nous	les	nous		
vous		vous		

- Je donne à Paul mes livres. Je les lui donne.*
- Tu donnes le livre à Pierre et à moi. Tu nous le donnes.*
- Il donne à Émilie du sucre. Il lui en donne.*
- Il faut rendre les travaux à l'enseignant ce soir. Il faut les lui rendre ce soir.*



### Particularités :

- Lorsque le pronom complément est placé devant le verbe, il faut s'assurer de repérer le GN qu'il remplace afin de déterminer le genre et le nombre si ces marques n'apparaissent pas.
- Le pronom « lui » est masculin singulier ou féminin singulier.
- Le pronom « leur » est masculin pluriel ou féminin pluriel.
- Les pronoms « en » et « y » peuvent être masculin ou féminin, singulier ou pluriel. Ainsi les marques du genre et du nombre n'apparaissent pas.

Il faut éviter l'ambiguïté.

On ne dit pas : Nathalie téléphone à son amie; elle est fâchée des mauvais résultats qu'elle a obtenus à l'examen. Est-ce Nathalie ou son amie qui a obtenu le mauvais résultat ?

On dit : Nathalie téléphone à son amie; cette dernière est fâchée des mauvais résultats qu'elle a obtenus à l'examen.

Lorsque le pronom « en » est complément du nom, il ne désigne pas des personnes, mais des choses.

On ne dit pas : J'ai des nouvelles de mes parents qui sont en voyage; j'en ai reçu un courriel hier.

On dit : J'ai des nouvelles de mes parents qui sont en voyage; j'ai reçu un courriel d'eux hier.

Le pronom « y » ne remplace pas un groupe nominal désignant une ou des personnes.

On ne dit pas : Je vois Marie ce soir. J'y parlerai.

On dit : Je vois Marie ce soir. Je lui parlerai.

## Complément direct (CD)

**On remplace le groupe du nom (GN) par le pronom personnel qui a la même fonction.**

**LE – LA – LES**

Je range <u>le bureau</u> .	Je <u>le</u> range.
Je range <u>la table</u> .	Je <u>la</u> range.
Je range <u>les bureaux</u> .	Je <u>les</u> range.
Je range <u>les tables</u> .	Je <u>les</u> range.

- Je range le bureau : *le bureau* est un complément direct (CD)
  - *Ranger* : est un verbe d'action
  - Question : *Je range* quoi? le bureau
  - Validation : *Je range* quelque chose.
  - *le bureau* est placé après le verbe et le complète : il fait partie du groupe verbal (GV)
  - *le bureau* est remplaçable par le pronom personnel *le* qui a la même fonction (CD), le même genre et le même nombre (m.s.) et qui est placé avant le verbe.
  - *Je le range*.
- Je range la table : *la table* est un complément direct (CD)
  - *Ranger* est un verbe d'action
  - Question : *Je range* quoi? la table
  - Validation : *Je range* quelque chose.
  - *la table* est placé après le verbe, le complète et fait partie du groupe verbal (GV)
  - *la table* est remplaçable par le pronom personnel *la* qui a la même fonction (CD), le même genre et le même nombre (f.s.) et qui est placé avant le verbe.
  - *Je la range*.





- Je range les bureaux : *les bureaux* est un complément direct (CD)
  - *Ranger* est un verbe d'action
  - Question : *Je range* quoi? les bureaux
  - Validation : *Je range* quelque chose.
  - *les bureaux* est placé après le verbe, le complète et fait partie du groupe verbal (GV)
  - *les bureaux* est remplaçable par le pronom personnel *les* qui a la même fonction (CD), le même genre et le même nombre (m.p.) et qui est placé avant le verbe.
  - Je les range.
  
- Je range les tables : *les tables* est un complément direct (CD)
  - *Ranger* est un verbe d'action
  - Question : *Je range* quoi? les tables
  - Validation : *Je range* quelque chose.
  - *les tables* est placé après le verbe, le complète et fait partie du groupe verbal (GV)
  - *les tables* est remplaçable par le pronom personnel *les* qui a la même fonction (CD), le même genre et le même nombre (f.p.) et qui est placé avant le verbe.
  - Je les range.

### Particularités :

- En français, chaque nom a un genre : il est masculin ou féminin. Lorsque le pronom complément est placé devant le verbe, il faut s'assurer de repérer le GN qu'il remplace afin de déterminer le genre et le nombre si ces marques n'apparaissent pas.
- Par exemple, le « l' » peut être masculin singulier ou féminin singulier. Le « les » peut être masculin pluriel ou féminin pluriel.
- On remplace « le » et « la » par « l' » devant le verbe commençant par une voyelle ou un h muet.  
*J'appelle Michel. Je l'appelle.*



## Exercices

1. a) **Soulignez le CD.**  
b) **Remplacez le CD par le pronom personnel qui convient en récrivant la phrase.**

a) Le propriétaire ouvre son magasin.

---

b) Les voyageurs donnent leur billet au chauffeur.

---

c) Nathalie aime les fleurs.

---

d) Elle cueille la fleur violette.

---

e) Les fleurs embellissent le jardin.

---

f) Les élèves soigneux couvrent leurs livres au début de la session.

---

g) Les enfants arrachent les fleurs et les feuilles pêle-mêle.

---

h) Des touristes visitent le stade olympique.

---



i) Les nuages annoncent la pluie.

---

j) L'enseignant corrige les devoirs rapidement.

---

k) La gardienne habille l'enfant.

---

l) Soigneuse, la femme de ménage range la vaisselle et enlève la poussière.

---

m) Thérèse prend les pommes de terre dans le panier, enlève la peau puis ajoute les légumes à la soupe.

---

n) Le plombier installe les tuyaux et les électriciens posent les fils électriques et les lampes.

---

**2. Soulignez les CD dans le texte suivant, puis remplacez-les par les pronoms appropriés.**

Kathleen arrive tôt au cégep; elle boit sa limonade et prépare son cours. À l'heure, elle descend au local et donne sa prestation. À la fin, elle range rapidement son cartable pour voir ses collègues et parler de sa fin de semaine. Certains élèves courent dans tous les sens pour retrouver leur classe; d'autres, le regard hagard, scrutent les corridors. Tous sont impatients et regardent leur montre.



## Complément indirect (CI)

**On remplace le groupe du nom (GN) par le pronom personnel qui a la même fonction.**

**LUI – LEUR – Y – EN**

**Préposition + pronom personnel**

Je parle <u>à mon frère</u> .	Je <u>lui</u> parle.
Je parle <u>à ma sœur</u> .	Je <u>lui</u> parle.
Je parle <u>à mes amis</u> .	Je <u>leur</u> parle.
Je parle <u>à ma mère et à ma sœur</u> .	Je <u>leur</u> parle.
Je pense <u>à l'école</u> .	J' <u>y</u> pense.
Je pense <u>à ses exploits</u> .	J' <u>y</u> pense.
Je profite <u>de son expertise</u> .	J' <u>en</u> profite.
Je profite <u>de ces expositions</u> .	J' <u>en</u> profite.
Je parle <u>de Paul et de Pierre</u> .	Je parle <u>d'eux</u> .

- Je parle à mon frère : *à mon frère* est un complément indirect (CI)
  - *Parler* est un verbe d'action
  - Question : *Je parle* à qui? à mon frère
  - Validation : *Je parle* à quelqu'un.
  - *à mon frère* est placé après le verbe et le complète : il fait partie du groupe verbal (GV)
  - *à mon frère* est remplaçable par le pronom personnel *lui* qui a la même fonction (CI), le même genre et le même nombre (m.s.) et qui est placé avant le verbe.
  - Je lui parle.
- Je parle à ma sœur : *à ma sœur* est un complément indirect (CI)
  - *Parler* est un verbe d'action
  - Question : *Je parle* à qui? à ma sœur
  - Validation : *Je parle* à quelqu'un.
  - *à ma sœur* est placé après le verbe et le complète : il fait partie du groupe verbal (GV)
  - *à ma sœur* est remplaçable par le pronom personnel *lui* qui a la même fonction (CI), le même genre et le même nombre (f.s.) et qui est placé avant le verbe.
  - Je lui parle.



- Je parle à mes amis : *à mes amis* est un complément indirect (CI)
  - *Parler* est un verbe d'action
  - Question : *Je parle* à qui? à mes amis
  - Validation : *Je parle* à quelqu'un.
  - *à mes amis* est placé après le verbe et le complète : il fait partie du groupe verbal (GV)
  - *à mes amis* est remplaçable par le pronom personnel *leur* qui a la même fonction (CI), le même genre et le même nombre (m.p.) et qui est placé avant le verbe.
  - Je leur parle.
- Je parle à ma mère et à ma sœur : *à ma mère et à ma sœur* est un complément indirect (CI)
  - *Parler* est un verbe d'action
  - Question : *Je parle* à qui? à ma mère et à ma sœur
  - Validation : *Je parle* à quelqu'un.
  - *à ma mère et à ma sœur* est placé après le verbe et le complète : il fait partie du groupe verbal (GV)
  - *à ma mère et à ma sœur* est remplaçable par le pronom personnel *leur* qui a la même fonction (CI), le même genre et le même nombre (f.p.) et qui est placé avant le verbe.
  - Je leur parle.
- Je pense à l'école : *à l'école* est un complément indirect (CI) et un nom de chose.
  - *Penser* est un verbe d'action
  - Question : *Je pense* à quoi? à l'école
  - Validation : *Je pense* à quelque chose.
  - *à l'école* est placé après le verbe et le complète : il fait partie du groupe verbal (GV)
  - *à l'école* est remplaçable par le pronom personnel *y* qui a la même fonction (CI), le même genre et le même nombre (f.s.) et qui est placé avant le verbe.
  - *J'y* pense.
- Je pense à ses exploits : *à ses exploits* est un complément indirect (CI) et un nom de chose.
  - *Penser* est un verbe d'action
  - Question : *Je pense* à quoi? à ses exploits
  - Validation : *Je pense* à quelque chose.
  - *à ses exploits* est placé après le verbe et le complète : il fait partie du groupe verbal (GV)
  - *à ses exploits* est remplaçable par le pronom personnel *y* qui a la même fonction (CI), le même genre et le même nombre (m.p.) et qui est placé avant le verbe.
  - *J'y* pense.



- Je profite de son expertise : *de son expertise* est un complément indirect (CI) et un nom de chose.
  - *Profiter* est un verbe d'action
  - Question : *Je profite* de quoi? de son expertise
  - Validation : *Je profite* de quelque chose.
  - *de son expertise* est placé après le verbe et le complète : il fait partie du groupe verbal (GV)
  - *de son expertise* est remplaçable par le pronom personnel *en* qui a la même fonction (CI), le même genre et le même nombre (f.s.) et qui est placé avant le verbe.
  - *J'en profite.*
- Je profite de ces expositions : *de ces expositions* est un complément indirect (CI) et un nom de chose.
  - *Profiter* est un verbe d'action
  - Question : *Je profite* de quoi? de ces expositions
  - Validation : *Je profite* de quelque chose.
  - *de ces expositions* est placé après le verbe et le complète : il fait partie du groupe verbal (GV)
  - *de ces expositions* est remplaçable par le pronom personnel *en* qui a la même fonction (CI), le même genre et le même nombre (f.p.) et qui est placé avant le verbe.
  - *J'en profite.*

**Attention : Selon la préposition introduisant le CI, le pronom devra être placé après le verbe.**

- Je parle de Paul et de Pierre : *de Paul et de Pierre* est un complément indirect (CI) et un nom de personne.
  - *Parler* est un verbe d'action
  - Question : *Je parle* de qui? de Paul et de Pierre
  - Validation : *Je parle* de quelqu'un.
  - *de Paul et de Pierre* est placé après le verbe et le complète : il fait partie du groupe verbal (GV)
  - *de Paul et de Pierre* est remplaçable par le pronom personnel *eux* qui a la même fonction (CI), le même genre et le même nombre (m.p.) et qui est placé avant le verbe. Il faut toutefois conserver la préposition *de/d'* (parce que autre que à)
  - *Je parle d'eux.*



## Exercices

### 3. Identifiez le CI et remplacez-le par le pronom convenable.

a) Josée offre les cadeaux à ses amis.

---

b) Ces enseignants ont apporté leur aide aux étudiants faibles.

---

c) Ces élèves ont apporté leur aide au professeur agressé.

---

d) La mère blanchissait les choux et les donnait à ses enfants.

---

e) La jeune fille a cueilli les coquelicots, puis les a donnés à sa mère.

---

f) Marc a nui à ses collègues.

---

g) Ce barman a donné la glace à la serveuse.

---

h) Cet agriculteur profite de la nature.

---

i) Pierrette offre un gâteau à ses invités.

---

### 4. Construisez une phrase avec les pronoms suivants :

1- Lui :

---

---

2- Leur :

---

---



3- Y : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4- En :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5- Eux :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Exercices complémentaires

**5. Remplacez le mot souligné par le pronom personnel approprié en justifiant votre réponse. Faites les accords nécessaires. Lorsqu'il y a plusieurs pronoms, assurez-vous de leur position.**

a) Cette élève soignée a copié son devoir au propre.

\_\_\_\_\_

b) Je crois qu'il viendra vous rendre visite.

\_\_\_\_\_

c) Il parle encore de son voyage.

\_\_\_\_\_

d) Cet enfant donne ses jouets à ses amis.

\_\_\_\_\_

e) Je vais à Québec cet après-midi.

\_\_\_\_\_

f) Votre sœur est sortie avec ses amies.

\_\_\_\_\_

g) Kathleen se sert du cellulaire pour photographier.

\_\_\_\_\_





h) Je prépare des biscuits aux invités.

---

i) Ma mère, mon frère et moi sommes allés au cinéma avec des amis.

---

j) Les étudiants ont trop de travail la fin de semaine.

---

k) Il répond à la question rapidement.

---

l) Envoyez-moi les notes par courriel.

---

m) Le fermier montre à sa fille les oiseaux qui volent.

---

n) Mathieu a donné la moto à son frère.

---

**6. Donnez un CD et un CI aux verbes suivants, puis pronominalisez-les en dessous :**

a) Avertir :

---

---

b) Blâmer :

---

---

c) Empêcher :

---

---

d) Remettre :

---

---



e) Informer :

---

---

**7. Répondez négativement aux questions suivantes en remplaçant les mots soulignés par les pronoms appropriés. Faites les accords s'il y a lieu. \*\*La notion de la négation doit avoir été vue préalablement.\*\***

a) As-tu déjà révisé les dernières leçons ?

---

b) Nathalie a-t-elle oublié quelque chose ?

---

c) Allez-vous encore au concert ?

---

d) As-tu encore besoin du dictionnaire ?

---

e) Évoqueras-tu quelquefois ces souvenirs avec tes amis ?

---

f) A-t-elle apporté le thé à ton père ?

---

g) As-tu réfléchi à ce que je t'ai expliqué ?

---



h) Allez-vous en voyage avec vos amies ?

---

i) Ont-ils déjà pris leurs médicaments ?

---

j) As-tu quelque chose à avouer ?

---

k) Les jeunes filles ont-elles déjà fini les travaux ?

---

l) Est-ce qu'il boit toujours de l'alcool ?

---

m) Ont-ils encore quelque chose à expliquer à vos collègues ?

---



## Corrigé

### 1. a) Soulignez le CD.

#### b) Remplacez le CD par le pronom personnel qui convient en récrivant la phrase.

- a) Le propriétaire **l'**ouvre. (Il ouvre quoi? son magasin, m.s., « l' » devant la voyelle)
- b) Les voyageurs **le** donnent au chauffeur. (Ils donnent quoi? leur billet, m.s.)
- c) Nathalie **les** aime. (Elle aime quoi? les fleurs, f.p.)
- d) Elle **la** cueille. (Elle cueille quoi? la fleur violette, f.s.)
- e) Les fleurs **l'**embellissent. (Elles embellissent quoi? le jardin, m.s., « l' » devant la voyelle)
- f) Les élèves soigneux **les** couvrent au début de la session. (Ils couvrent quoi? leurs livres, m.p.)
- g) Les enfants **les** arrachent pêle-mêle. (Ils arrachent quoi? les fleurs et les feuilles, f.p.)
- h) Des touristes **le** visitent. (Ils visitent quoi? le stade olympique, m.s.)
- i) Les nuages **l'**annoncent. (Ils annoncent quoi? la pluie, f.s., « l' » devant la voyelle)
- j) L'enseignant **les** corrige rapidement. (Il corrige quoi? les devoirs, m.p.)
- k) La gardienne **l'**habille. (Elle habille qui? l'enfant, m.s., « l' » devant le h muet)
- l) Soigneuse, la femme de ménage **la** range et **l'**enlève. (Elle range quoi? la vaisselle, f.s.), (elle enlève quoi? la poussière, f.s., « l' » devant la voyelle)
- m) Thérèse **les** prend dans le panier, **l'**enlève puis **les** ajoute à la soupe. (Elle prend quoi? les pommes de terre, f.p.), (elle enlève quoi? la peau, f.s., « l' » devant la voyelle), (elle ajoute quoi? les légumes, m.p.)
- n) Le plombier **les** installe et les électriciens **les** posent. (Il installe quoi? les tuyaux, m.p.), (ils posent quoi? les fils électriques et les lampes, m.p.)

### 2. Soulignez les CD dans le texte suivant, puis remplacez-les par les pronoms appropriés.

Kathleen arrive tôt au cégep ; elle boit sa limonade (elle **la** boit ) et prépare son cours (**le** prépare). À l'heure, elle descend au local et donne sa prestation (**la** donne). À la fin, elle range rapidement son cartable (**le** range) pour voir ses collègues (**les** voir) et parler de sa fin de semaine. Certains élèves courent dans tous les sens pour retrouver leur classe (**la** retrouver); d'autres, le regard hagard, scrutent les corridors (**les** scrutent). Tous sont impatients et regardent leur montre (**la** regardent).



**3. Identifiez le CI et remplacez-les par le pronom convenable.**

- a) Josée leur offre les cadeaux.
- b) Ces enseignants leur ont apporté leur aide.
- c) Ces élèves lui ont apporté leur aide.
- d) La mère blanchissait les choux et les leur donnait.
- e) La jeune fille a cueilli les coquelicots, puis les lui a donnés.
- f) Marc leur a nui.
- g) Ce barman lui a donné la glace.
- h) Cet agriculteur en profite.
- i) Pierrette leur offre un gâteau.

**4. Construisez une phrase avec les pronoms suivants.**

Faites vérifier vos réponses.

**5. Remplacez le mot souligné par le pronom personnel approprié en justifiant votre réponse. Faites les accords nécessaires. Lorsqu'il y a plusieurs pronoms, assurez-vous de leur position.**

- a) Cette élève soignée l'a copié au propre. (*son devoir*: CD)
- b) Je le crois. (subordonnée complétive CD: *le neutre*)
- c) Il en parle encore. (*son voyage* : CI, nom précédé du déterminant indéfini « de »)
- d) Cet enfant les leur donne. (*ses jouets* : CD *les*; à *ses amis* : CI *leur*)
- e) J'y vais cet après-midi. (CI, à *Québec*: groupe prépositionnel indiquant le lieu : *y*)
- f) Votre sœur est sortie avec elles. (CI, nom utilisé avec la préposition *avec*)
- g) Kathleen s'en sert pour photographier. (CI, groupe prépositionnel introduit par *de*)
- h) Je leur en prépare. (CI, nom précédé de *des* : *en*; CI, à +nom de personne : *leur*)
- i) Nous y sommes allés avec eux. (CI, *ma mère, mon frère et moi* : sujet *nous*; au *cinéma* : à + nom de chose : *y* ; CI, *avec des amis* : nom employé avec la préposition *avec*)
- j) Les étudiants en ont trop la fin de semaine. (nom introduit par *de*: *en*)
- k) Il y répond rapidement. (CI + à la question (nom de chose): *y*)
- l) Envoyez-les-moi par courriel. (CD: *les notes* : *les*)
- m) Le fermier les lui montre. (à *sa fille* : groupe prépositionnel CI; *les oiseaux qui volent* : CD)
- n) Mathieu la lui a donnée (*la moto* : CD, fém. *la*; à *son frère* : CI, *lui*)

**6. Donnez un CD et un CI aux verbes suivants, puis pronominalisez-les en dessous :**

- a) Cet étudiant avertit ses parents de son arrivée. Cet étudiant les en avertit.
- b) Le superviseur a blâmé les employés de leur négligence. Le superviseur les en a blâmés.

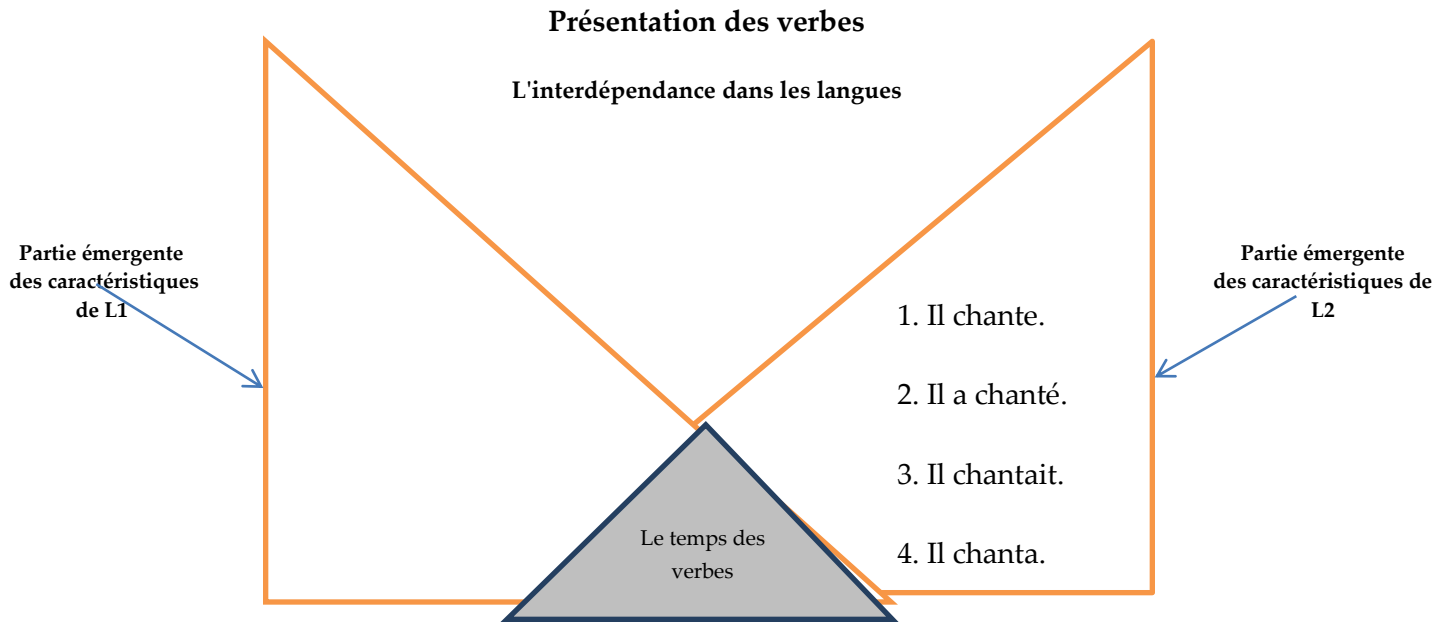


- c) Ces employés empêchent la compagnie de licencier son personnel. Ces employés l'en empêchent.
- d) L'agente remet les clés aux propriétaires. L'agente les leur remet.
- e) Ces étudiants ont informé leur enseignant de leur abandon. Ces étudiants l'en ont informé.

**Faites valider vos réponses.**

**7. Répondez négativement aux questions suivantes en remplaçant les mots soulignés par les pronoms appropriés. Faites les accords s'il y a lieu.**

- a) Non, je **ne** les ai **pas encore** révisées.
- b) Non, elle **n'a rien** oublié.
- c) Non, nous **n'y** allons **plus**.
- d) Non, je **n'en** ai **plus** besoin.
- e) Non, je **ne** les évoquerai **jamais avec eux**.
- f) Non, elle **ne** le lui a **pas** apporté.
- g) Non, je **n'y** ai **pas** réfléchi.
- h) Non, nous **n'allons pas** en voyage avec elles.
- i) Non, ils **ne** les ont **pas encore** pris.
- j) Non, je **n'ai rien** à avouer.
- k) Non, elles **ne** les ont **pas encore** finis.
- l) Non, il **n'en** boit **plus**.
- m) Non, ils **n'ont plus rien** à leur expliquer.



1. Que déduisez-vous concernant le présent dans votre langue maternelle?

---

2. Que déduisez-vous concernant le passé composé dans votre langue maternelle?

---

3. Que déduisez-vous concernant l'imparfait dans votre langue maternelle?

---

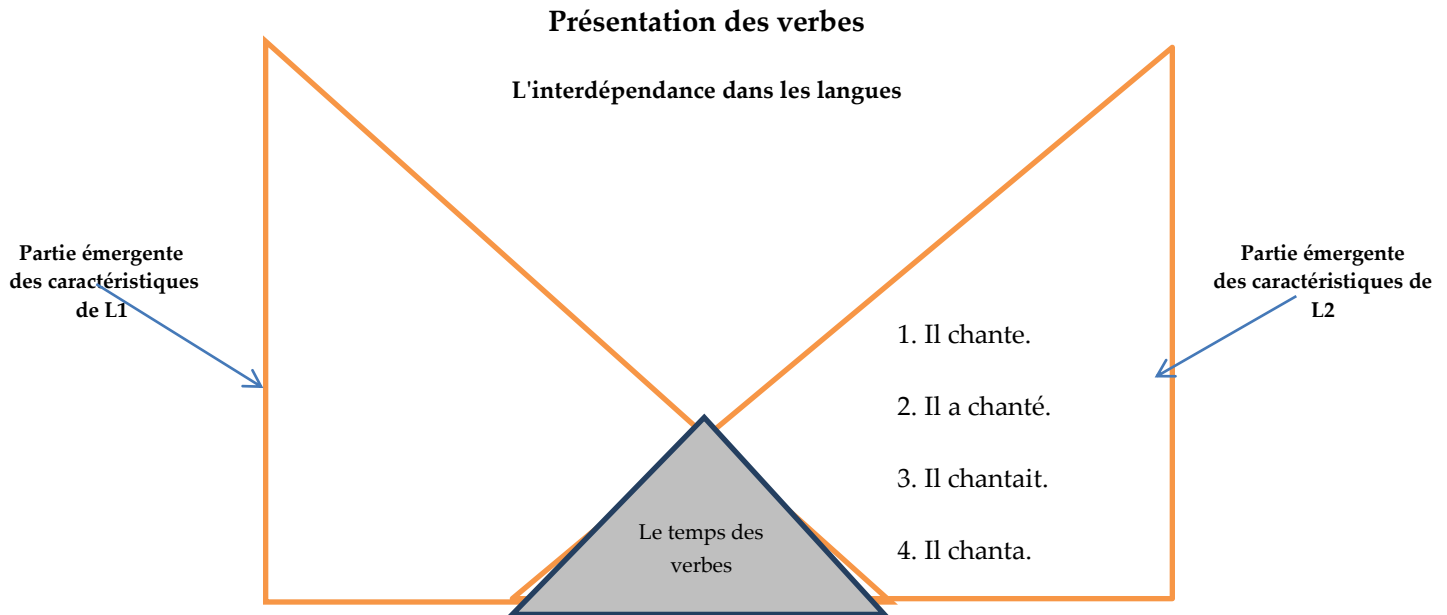
4. Que déduisez-vous concernant le passé simple dans votre langue?

---

5. Quelles différences y a-t-il entre le français et votre langue maternelle?

---

---



	Français	Arabe	Espagnol
1	Il chante	yorannii	canta
2	Il a chanté	ranaa	cantó (il s'agit d'un passé simple parce que le passé composé s'emploie peu en espagnol) ( <i>ha cantado</i> , si on tient au passé composé)
3	Il chantait	Kana yorannii Kana= il était en train de... ; imparfait = continuité dans le temps.	cantaba
4	Il chanta	Il n'y a pas (l'action qui arrive subitement dans le passé n'existe pas), alors on utiliserait l'imparfait dans l'histoire et un autre mot viendrait préciser l'événement arrivé.	cantó (il faut mettre l'accent, sinon il s'agit de la 1 <sup>re</sup> p.s. de «cantar»)

**1. Que déduisez-vous concernant le présent dans votre langue maternelle?**

En arabe et en espagnol, le présent existe.

**2. Que déduisez-vous concernant le passé composé dans votre langue maternelle?**

En arabe, le passé existe.

En espagnol, il s'agit du passé simple (le passé composé est très peu utilisé).

**3. Que déduisez-vous concernant l'imparfait dans votre langue maternelle?**

En arabe, la continuité dans le temps est exprimée par KANA.

En espagnol, peu de différences avec le français, sauf avec la construction de **si**.

**4. Que déduisez-vous concernant le passé simple dans votre langue?**

En arabe, le passé simple n'existe pas.

En espagnol, c'est le plus utilisé.

**5. Quelles différences y a-t-il entre le français et votre langue maternelle?**

Les temps de verbes n'ont pas toujours le même équivalent.





## Le mode indicatif

### *Temps utilisés dans l'analyse littéraire et dans la dissertation*

#### Temps simples et temps composés

##### Temps simples

Le verbe est conjugué à un temps **simple** quand il est constitué d'un seul mot (sans l'aide d'un auxiliaire).

*J'étudie. Il chantera. Nous récompensions.*

##### Temps composés

Le verbe est conjugué à un temps **composé** quand il est conjugué avec un auxiliaire. Les verbes conjugués à un temps composé sont constitués d'un **auxiliaire de conjugaison** et du **participe passé** du verbe.

*J'ai étudié. Il sera parti. Nous avons chanté.*

Les verbes **être** et **avoir** servent à former les temps composés. On les appelle, dans ce cas, des **auxiliaires** de conjugaison.

*J'ai chanté (auxiliaire **avoir**). Il est entré (auxiliaire **être**).*

Les temps composés de l'indicatif expriment tous une action achevée par rapport au passé, au présent et au futur.

**Présent****Présent**

Le train quitte la gare.

**L'action se fait en ce moment**

**Présent**

Chaque été, je passe les vacances au chalet.

**L'action se répète régulièrement**

Terminaisons du verbe au présent de l'indicatif						
Verbes se terminant en	1 <sup>ère</sup> p. s.	2 <sup>e</sup> p. s.	3 <sup>e</sup> p. s.	1 <sup>ère</sup> p. p.	2 <sup>e</sup> p. p.	3 <sup>e</sup> p. p.
-er	-e	-es	-e	-ons	-ez	-ent
-ir (-issant)	-is	-is	-it	-issons	-issez	-issent
-re, -oir, -ir (-ant)	-s ou -x	-s ou -x	-t ou -d (exception : il vainc)	-ons (exception : nous sommes)	-ez (exceptions : vous êtes, vous dites)	-ent

Présent de l'indicatif - L'indicatif indique une action certaine	
Il <u>pleut</u> depuis quatre jours à Montréal.	<b>Présent prolongé</b> La pluie se prolonge à Montréal.
Tous les matins, Julie <u>prend</u> l'autobus pour se rendre au collège.	<b>Présent d'habitude</b> Julie a l'habitude de prendre, tous les matins, l'autobus. C'est une action répétée.
Le professeur <u>écrit</u> au tableau.	<b>Présent momentané</b> Le professeur agit en ce moment, c'est-à-dire au moment où l'on parle.
Deux et deux <u>font</u> quatre.	<b>Présent de vérité générale</b> Dans ce cas, le présent a un caractère de permanence, quels que soient le lieu ou le temps. L'action a une durée illimitée.
J'étais perdue, je marchais dans la forêt, enfin je <u>vois</u> , de loin, une lumière qui scintille...	<b>Présent de narration</b> Dans la narration, le présent est utilisé pour rendre les événements passés vivants. Dans ce cas, le présent se substitue au passé.



### 1. Conjuguez les verbes au présent de l'indicatif.

- a) Il brunir \_\_\_\_\_ rapidement au soleil.
- b) Je remercier \_\_\_\_\_ mes amis d'avoir organisé cette rencontre.
- c) Tu parier \_\_\_\_\_ souvent ces temps-ci.
- d) Vous ne maigrir \_\_\_\_\_ pas en suivant ce régime.
- e) Il dénouer \_\_\_\_\_ facilement la corde.
- f) Les enfants, très contents, applaudir \_\_\_\_\_ le clown.
- g) Ces fleurs sentir \_\_\_\_\_ bon.
- h) Il se servir \_\_\_\_\_ de cet outil pour sculpter.
- i) Nous changer \_\_\_\_\_ d'avion en arrivant à l'aéroport.
- j) Il mener \_\_\_\_\_ une vie dangereuse.
- k) Il se réfugier \_\_\_\_\_ et se blottir \_\_\_\_\_ dans les bras de sa mère.
- l) Ces camions expédier \_\_\_\_\_ la marchandise aux États-Unis.
- m) Cet enseignant suppléer \_\_\_\_\_ un collègue malade.
- n) L'avocat défendre \_\_\_\_\_ efficacement l'accusé.
- o) Tu répondre \_\_\_\_\_ rapidement au professeur.
- p) Il réduire \_\_\_\_\_ ses dépenses pour faire ce voyage organisé.
- q) Elle rompre \_\_\_\_\_ le pain au-dessus de la table.
- r) Les fromages se corrompre \_\_\_\_\_ rapidement au soleil.
- s) Tu interrompre \_\_\_\_\_ le professeur en posant ces questions.
- t) Nous ennuyer \_\_\_\_\_ les voisins en faisant du bruit.
- u) La mer chatoyer \_\_\_\_\_ au soleil.
- v) Tu éteindre \_\_\_\_\_ toutes les lumières quand tu sortir \_\_\_\_\_ de la maison.
- w) Il peindre \_\_\_\_\_ tous les meubles du jardin.
- x) Nous atteindre \_\_\_\_\_ facilement le sommet de cette montagne.
- y) À la rentrée scolaire, ils rejoindre \_\_\_\_\_ leurs amis.
- z) Tu commettre \_\_\_\_\_ une grande erreur en achetant cette maison.
- aa) Je pouvoir \_\_\_\_\_ résoudre ce problème.
- bb) Il s'appuyer \_\_\_\_\_ sur une marchette pour avancer.
- cc) Je vénérer \_\_\_\_\_ tous ces grands artistes.
- dd) Le malade vaincre \_\_\_\_\_ le cancer.
- ee) Le renard guetter \_\_\_\_\_ sa proie.
- ff) Ce politicien renouveler \_\_\_\_\_ ses déclarations.
- gg) L'employé étiqueter \_\_\_\_\_ les produits à vendre.



2. a) **Conjuguez les verbes soulignés au présent de l'indicatif.**

b) **Indiquez ce que ce temps exprime dans la phrase.**

- A- présent prolongé (l'action se poursuit dans le temps)
- B- présent d'habitude (l'action se répète régulièrement)
- C- présent momentané (l'action se fait en ce moment seulement)
- D- présent de narration (l'action sert à la description)
- E- présent de vérité générale (énoncé, proverbe)

a) Les fautes d'orthographe que commettre ces étudiants décevoir leur enseignante.

---

b) Les hiboux voir dans la nuit.

---

c) Il traversait tranquillement la rue, soudain arriver une moto qui le renverse.

---

d) Tous les soirs, je lire un conte aux enfants pour qu'ils dorment.

---

e) J'enlever la poussière quand je faire le ménage.

---

f) Comme tous les soirs, ma sœur se maquiller, pendant des heures, avant de sortir.

---

g) Il résoudre rapidement le problème.

---

h) À peine endormi, il ronfler joyeusement.

---

i) Je se sentir bien préparée pour passer l'examen.

---

j) Depuis l'année passée, il se battre contre la maladie.

---



## Passé composé

### Présent

\_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_

### Passé composé

*J'ai rangé la vaisselle avant de me diriger vers la plage.*

*Puisque j'ai terminé mes devoirs, je vais à la plage.*

**L'action a déjà eu lieu au moment où l'on parle, dans un passé récent.**

### Présent

\_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_

### Passé composé

*J'ai appris sa nomination et je ne m'en réjouis pas.*

**L'action a déjà eu lieu et les conséquences durent encore.**

#### Remarques :

- Le passé composé est préférable au passé simple (dont le sens est proche, mais qui a parfois des terminaisons assez lourdes qui causent de nombreuses erreurs dans la graphie).
- Avec le passé composé, on utilise l'auxiliaire **avoir** ou **être** au **présent de l'indicatif** + le **participe passé** du verbe.
- Lorsqu'un participe passé se termine par une consonne, il faut le mettre au féminin pour en trouver la terminaison.  
*appris (apprise); détruit (détruite); fini (finie); reçu (reçue); aimé (aimée)*
- Le passé récent peut aussi s'exprimer avec le verbe **venir** :  
*Venir + de + infinitif du verbe : Il vient de quitter le cégep.*

Passé composé	
<i>Gabrielle Roy <u>est née</u> au Manitoba</i>	<b><u>Passé composé à la place du passé simple</u></b> Dans ce cas, le passé composé indique un fait qui s'est déroulé à un moment déterminé du passé. Il est employé à la place du passé simple, car les terminaisons de ce dernier temps sont lourdes.
<i>Depuis qu'ils <u>ont acheté</u> l'ordinateur, ils ne sortent plus <u>veiller</u> le soir.</i>	<b><u>Action achevée (donc passée) dont le résultat dure au présent</u></b> L'effet de l'achat de l'ordinateur dure encore au présent.



**3. Conjuguez les verbes au passé composé et faites les accords si c'est nécessaire.**

- a) Le concierge (éteindre) \_\_\_\_\_ les lumières de l'entreprise.
- b) Tu (repartir) \_\_\_\_\_ très tôt.
- c) Nous (revenir) \_\_\_\_\_ hier de voyage.
- d) Ils (offrir) \_\_\_\_\_ des fleurs aux athlètes.
- e) Vous (parvenir) \_\_\_\_\_ rapidement à vos fins.
- f) Je (craindre) \_\_\_\_\_ le pire en passant dans cette région la nuit.
- g) Tous ces bébés (naître) \_\_\_\_\_ la semaine passée.
- h) Il (sourire) \_\_\_\_\_ en me voyant.
- i) Nous (recevoir) \_\_\_\_\_ nos diplômes des mains de la directrice.
- j) Je (parvenir) \_\_\_\_\_ à le convaincre rapidement.
- k) Vous (grandir) \_\_\_\_\_ dans cette maison.
- l) Elle (intervenir) \_\_\_\_\_ pour calmer les voisins.
- m) Les bandits (tomber) \_\_\_\_\_ dans le piège.
- n) Elle (embellir) \_\_\_\_\_ le salon en exposant plusieurs tableaux.
- o) Ces visiteurs (repartir) \_\_\_\_\_ aussitôt.
- p) Ils (voir) \_\_\_\_\_ les flocons voltiger.
- q) Les ouvriers (peindre) \_\_\_\_\_ les fenêtres.
- r) Les soldats (craindre) \_\_\_\_\_ les bombardements durant la guerre.

**4. a) Mettez les verbes soulignés au présent ou au passé composé.**

**b) Indiquez ce que ces temps expriment dans la phrase.**

- A- Passé composé à la place du passé simple
- B- Passé composé (action achevée dont le résultat dure au présent)
- C- Présent prolongé
- D- Présent d'habitude
- E- Présent momentané
- F- Présent de vérité générale
- G- Présent de narration



a) Elle être souffrante depuis une semaine.

---

b) La guerre de Troie durer dix ans.

---

c) Il y avoir toujours une présence à la maison les fins de semaine.

---

d) Je acheter hier une voiture rouge à l'encan.

---

e) Les nouvelles du soir raconter les événements de la journée.

---

f) L'odeur du bois s'échapper de la cheminée.

---

g) Au XVII<sup>e</sup> siècle, Louis XIV soutenir les arts et les lettres.

---

h) Une cavalière se tenait en équilibre sur son cheval, un jongleur lançait des boules avec une grande habileté; soudain apparaître un clown enfariné.

---

i) Vous éviter les maladies en vous lavant souvent les mains.

---

j) C'être une viande noircie que l'hôtesse déposer sur la table, car elle la laisser sur un feu excessif.

---

k) Anne Hébert naitre à Québec où elle vivre son enfance.

---

l) Depuis que Marie acheter un chat, elle éternuer et ses yeux larmoyer.

---

m) Le soir, Nathalie écouter les nouvelles quand elle avoir le temps.

---

n) Les enfants raconter le film qu'ils voir à la télévision.

---



## Imparfait

Présent

\_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_  
**Imparfait**      **Passé composé**

*Autrefois, on voyageait à cheval.*

**L'action se répète (ou est habituelle) dans le passé.**

Passé

Présent

\_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_ | \_\_\_\_\_  
**Imparfait**      **Passé composé**

*L'année passée, il faisait déjà très froid en décembre.*

**L'action s'est prolongée (est descriptive) dans le passé.**

*Des rangées de livres s'élevaient, elles devenaient de plus en plus importantes.*

**Les deux actions ont eu lieu simultanément ou non dans le passé.**

Remarque : On emploie l'imparfait après la conjonction **si** en rapport avec un autre verbe au conditionnel : *Si tu étudiais, tu réussirais facilement tes cours.*

Terminaisons du verbe à l'imparfait					
1 <sup>ère</sup> p. s.	2 <sup>e</sup> p. s.	3 <sup>e</sup> p. s.	1 <sup>ère</sup> p. p.	2 <sup>e</sup> p. p.	3 <sup>e</sup> p. p.
-ais	-ais	-ait	-ions	-iez	-aient

Imparfait	
<i>Chaque matin, je <u>courais</u> autour de la maison.</i>	<b><u>L'imparfait d'habitude ou de répétition.</u></b> C'est une action habituelle dans le passé.
<i>La lune <u>jouait</u> sur les flots.</i>	<b><u>Imparfait descriptif (ou action prolongée)</u></b> On décrit, au passé, différentes parties d'un paysage, d'un tableau, etc.
<i>Il <u>écoutait</u> de la musique pendant qu'il <u>étudiait</u> au salon.</i>	<b><u>Deux actions simultanées au passé</u></b> Une action qui s'est passée en même temps qu'une autre au passé.





## 5. Conjuguez les verbes à l'imparfait.

- a) Les vagues (engloutir) \_\_\_\_\_ les barques des pêcheurs.
- b) Je (perdre) \_\_\_\_\_ mes économies au casino.
- c) Tu (cueillir) \_\_\_\_\_ des fraises dans ce jardin.
- d) Il (payer) \_\_\_\_\_ toutes ses dettes.
- e) Nous (peindre) \_\_\_\_\_ les toiles à l'huile.
- f) Vous (tortiller) \_\_\_\_\_ sans cesse les feuilles à cause du stress.
- g) Je (projeter) \_\_\_\_\_ un voyage autour du monde.
- h) Vous (rire) \_\_\_\_\_ jaune en apprenant cette nouvelle.
- i) Nous (lier) \_\_\_\_\_ les gerbes de glaïeuls pour les vendre.
- j) Vous (gagner) \_\_\_\_\_ la partie en misant ces chiffres.
- k) Les étudiants (balbutier) \_\_\_\_\_ des remerciements en recevant leurs diplômes.
- l) Nous (fouiller) \_\_\_\_\_ tous les tiroirs pour trouver des preuves.
- m) Tu (rayer) \_\_\_\_\_ cette personne de ta mémoire.
- n) Je (crier) \_\_\_\_\_ de douleur à cause de ma dent.
- o) Nous (cogner) \_\_\_\_\_ les clous pour accrocher les tableaux.
- p) Tu (guetter) \_\_\_\_\_ ta proie pour l'attaquer.

## 6. a) Mettez les verbes soulignés à l'imparfait ou au passé composé.

### b) Indiquez ce que ces temps expriment dans la phrase.

- A- Imparfait d'habitude
- B- Imparfait descriptif
- C- Imparfait (action qui dure au passé alors qu'une autre se produit)
- D- Imparfait (avec le conditionnel présent, après si)
- E- Passé composé : action achevée dont le résultat dure au présent
- F- Passé composé à la place du passé simple

- a) Pendant que je lire, mon frère arriver pour m'annoncer son voyage.
- 

- b) Chaque fois qu'elle sortir, elle cachait ses clefs dans le pot à fleurs.
-



c) C'était noir; il faire froid; la neige couvrir tous les toits.

---

d) Les passants marchaient difficilement dans la rue et tenir à deux mains leur parapluie.

---

e) Si j'avoir un grand jardin, je cultiverais des fruits et des légumes.

---

f) Je poursuivre mes recherches et je compte les compléter aujourd'hui.

---

g) Si l'on m'inviter, je ne manquerais pas cette invitation.

---

h) Certains avions en papier volaient vers le ciel grâce au vent, les autres s'abattre lourdement sur le sol.

---

i) La famille a acheté une tortue qu'elle déposer dans le jardin.

---

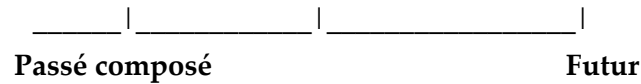
j) La neige saupoudrait le sol, le vent, qui hurler, faire craquer les fenêtres et le foyer, bourré de bois, ronfler paisiblement.

---



## Futur

### Présent



Demain, il ira à la chasse

**Le futur présente une action qui n'a pas encore eu lieu.**

Remarques :

- On utilise parfois le futur **pour donner un ordre ou un conseil** :  
*Comme tu es allergique aux pommes, tu ne mangeras pas ce fruit.*
- On utilise parfois le futur **pour être poli** :  
*Vous serez assez gentil de m'aider à comprendre ce texte.*
- **Le futur proche** peut être exprimé avec **le verbe aller au présent + l'infinitif du verbe**.  
*Je vais finir le devoir demain.*
- On utilise le **présent** après la conjonction « **si** » quand le verbe de la phrase qui suit (ou précède) est au **futur simple**.  
***Si** vous désirez ces livres, je vous les apporterai bientôt.*  
*Je vous écouterai **si** vous parlez fort.*

Terminaisons du verbe au futur simple					
1 <sup>ère</sup> p. s.	2 <sup>e</sup> p. s.	3 <sup>e</sup> p. s.	1 <sup>ère</sup> p. p.	2 <sup>e</sup> p. p.	3 <sup>e</sup> p. p.
-rai	-ras	-ra	-rons	-rez	-ront



## 7. Conjuguez les verbes au futur simple.

- a) Je (aller) \_\_\_\_\_ au marché pour acheter des fruits frais.
- b) Tu (acquérir) \_\_\_\_\_ la maison grâce à tes économies.
- c) C'est l'infirmière qui (essuyer) \_\_\_\_\_ le front du chirurgien lors de l'opération.
- d) Les fruits (mourir) \_\_\_\_\_ quand il (faire) \_\_\_\_\_ froid.
- e) Les enfants (courir) \_\_\_\_\_ les uns après les autres.
- f) Le marchand (étiqueter) \_\_\_\_\_ tous les produits qui (être) \_\_\_\_\_ vendus.
- g) Tu (savoir) \_\_\_\_\_ répondre à toutes les questions d'examen.
- h) Tu (cueillir) \_\_\_\_\_ ces fruits et tu les (offrir) \_\_\_\_\_ à tes amis.
- i) Les élèves (s'asseoir) \_\_\_\_\_ au bord de la route pour admirer le défilé.
- j) Il (parcourir) \_\_\_\_\_ une grande distance entre les deux arrêts d'autobus.
- k) Tu (ployer) \_\_\_\_\_ les genoux en faisant des exercices.



## L'axe du temps

«passé»	«présent»	«à venir»
<p>Plus-que-parfait            Imparfait            Conditionnel</p> <p>Action qui dure au passé,            qui n'est pas achevée</p> <p>Passé antérieur            Passé simple</p> <p>Action achevée au passé,            à un moment précis,            sans idée d'habitude</p>	<p>Passé composé            Présent</p> <p>Action qui s'accomplit au            moment où l'on parle ou des            vérités durables ou bien            une action très ancienne            que l'on place dans le présent</p>	<p>Futur antérieur            Futur simple</p> <p>Action qui se fera à            l'avenir par rapport au            futur dans le passé            (action future par rapport            à un moment passé)</p>

**La forme composée (avec un auxiliaire) indique une action antérieure du passé, du présent et du futur simple.**

### La concordance des temps dans le passé

<p><b>Plus-que-parfait / imparfait/ conditionnel présent</b>  <i>Quand nous <u>avons fini</u> de travailler, nous <u>rangions</u> le local.            Je <u>pensais</u> qu'il <u>viendrait</u>.</i></p>	<p><b>Le plus-que-parfait</b> indique une action passée avant une autre action au passé exprimée à l'imparfait, au passé simple ou au passé composé.</p>	<p><b>L'imparfait</b> indique une action passée qui dure, mais qui n'est pas achevée, donc imparfaite.  <b>Le conditionnel</b> a la valeur d'un futur au passé.</p>
<p><b>Passé antérieur / Passé simple</b>  <i>Quand son ami l'<u>eut rejoint</u>, ils <u>repartirent</u> en mission.</i></p>	<p><b>Le passé antérieur</b> indique une action passée avant une autre action au passé.</p>	<p><b>Le passé simple</b> indique une action achevée au passé.</p>

### La concordance des temps dans un «avenir»

<p><b>Futur antérieur/Futur simple</b>  <i>Quand nous <u>aurons fini</u> de travailler, nous <u>rangerons</u> le local.            Je <u>pense</u> qu'il <u>viendra</u>.</i></p>	<p><b>Le futur antérieur</b> indique une action future qui se passera avant une autre action future.</p>
	<p><b>Le futur simple</b> indique une action qui se fera à l'avenir.</p>



### Le défi!

#### 8. Mettez les verbes au temps qui convient : présent, passé composé et futur de l'indicatif.

a) Hier, je (aller) à la plage et je (rapporter) quelques coquillages.

---

b) Quand tu sortiras, tu (prendre) ton chandail pour ne pas avoir froid.

---

c) Lorsqu'elles sont hissées, les voiles blanches de ce bateau (ressembler) aux ailes d'un cygne.

---

d) Demain, nous (visiter) le musée des Beaux-Arts de Montréal.

---

e) Quand vient la nuit, elle se (sentir) fatiguée, car elle se (lever) très tôt le matin.

---

f) Le mois prochain, il se (rendre) à la campagne pour se reposer.

---

g) Je ferme les rideaux de la chambre et je (faire) la sieste avant d'aller à cette soirée.

---

h) Ces sportifs (atteindre) le sommet de l'Himalaya la semaine passée.

---

i) Je ne peux pas me plaindre de ces employés qui, habituellement, (travailler) consciencieusement.

---

j) Lorsque la température de l'eau l'a permis, nous (nager) plusieurs fois la longueur de la piscine.

---



k) À partir de ta fenêtre, tu découvres l'horizon qui se (étendre) jusqu'aux collines.

\_\_\_\_\_

l) En ce moment, les pompiers (enlever) les décombres de la pharmacie après l'incendie qui a tout ravagé.

\_\_\_\_\_

m) L'an prochain, nous (partir) en voyage autour du monde.

\_\_\_\_\_

n) J'espère qu'il (obtenir) bientôt un billet médical pour expliquer son absence à l'examen.

\_\_\_\_\_

o) À son air irrité, il semble qu'il (échouer) à son examen de la semaine passée.

\_\_\_\_\_

p) Il a eu peur de donner sa réponse, car il ne (étudier) pas la veille.

\_\_\_\_\_

q) Si l'électricien doit ouvrir le mur, cela te (coûter) très cher.

\_\_\_\_\_

r) Il y a trois ans, ma cousine (venir) visiter Montréal.

\_\_\_\_\_

**9. Mettez le temps qui convient dans les phrases suivantes.**

a) Quand je (finir) \_\_\_\_\_ d'écrire ce devoir, je corrigerai l'orthographe.

b) Dès que l'ébéniste (achever) \_\_\_\_\_ ce meuble, il le livrera au client.

c) Il expédiera les colis, quand il les (emballer) \_\_\_\_\_.

d) Ce voleur (subtiliser) \_\_\_\_\_ le sac que la vieille dame portait.

e) Mes activités (se résumer) \_\_\_\_\_ à deux choses : je travaille et j'étudie.

f) Quand cette secrétaire (finir) \_\_\_\_\_ de travailler, elle range soigneusement ses dossiers.

g) Il pensait toujours à sa maison natale qu'il (rénover) \_\_\_\_\_ avec ses amis.

h) S'il (être) \_\_\_\_\_ dans une cage, cet animal aurait survécu.

i) Si je (prendre) \_\_\_\_\_ ce raccourci, j'arriverai rapidement chez moi.

j) Si je (être) \_\_\_\_\_ président, je m'impliquerais plus dans l'environnement.



- k) Il (gagner) \_\_\_\_\_ assez d'argent, il ne savait plus où le cacher.
- l) Aussitôt qu'il (dépasser) \_\_\_\_\_ les montagnes, elle l'aperçoit au loin et court pour le secourir.
- m) Les enfants (arriver) \_\_\_\_\_ à la maison quand la mère aura préparé le souper.





## Corrigé

### 1. Conjuguez les verbes au présent de l'indicatif.

- a) Il **brunit** rapidement au soleil.
- b) Je **remercie** mes amis d'avoir organisé cette rencontre.
- c) Tu **paries** souvent ces temps-ci.
- d) Vous ne **maigrissez** pas en suivant ce régime.
- e) Il **dénoue** facilement la corde.
- f) Les enfants, très contents, **applaudissent** le clown.
- g) Ces fleurs **sentent** bon.
- h) Il se **sert** de cet outil pour sculpter.
- i) Nous **changeons** d'avion en arrivant à l'aéroport.
- j) Il **mène** une vie dangereuse.
- k) Il se **réfugie** et se **blottit** dans les bras de sa mère.
- l) Ces camions **expédient** la marchandise aux États-Unis.
- m) Cet enseignant **supplée** un collègue malade.
- n) L'avocat **défend** efficacement l'accusé.
- o) Tu **réponds** rapidement au professeur.
- p) Il **réduit** ses dépenses pour faire ce voyage organisé.
- q) Elle **rompt** le pain au-dessus de la table.
- r) Les fromages se **corrompent** rapidement au soleil.
- s) Tu **interromps** le professeur en posant ces questions.
- t) Nous **ennuyons** les voisins en faisant du bruit.
- u) La mer **chatoie** au soleil.
- v) Tu **éteins** toutes les lumières quand tu **sors** de la maison.
- w) Il **peint** tous les meubles du jardin.
- x) Nous **atteignons** facilement le sommet de cette montagne.
- y) À la rentrée scolaire, ils **rejoignent** leurs amis.
- z) Tu **commets** une grande erreur en achetant cette maison.
- aa) Je **peux** résoudre ce problème.
- bb) Il **s'appuie** sur une marchette pour avancer.
- cc) Je **vénère** tous ces grands artistes.
- dd) Le malade **vainc** le cancer.
- ee) Le renard **guette** sa proie.
- ff) Ce politicien **renouvelle/renouvèle** ses déclarations.
- gg) L'employé **étiquette/étiquète** les produits à vendre.



2. a) **Conjuguiez les verbes soulignés au présent de l'indicatif.**

b) **Indiquez ce que ce temps exprime dans la phrase.**

- a) Les fautes d'orthographe que commettent (B-présent d'habitude) ces étudiants déçoivent (B-présent d'habitude) leur enseignante.
- b) Les hiboux voient (E-présent de vérité générale) dans la nuit.
- c) Il traversait tranquillement la rue, soudain arrive (C- présent de narration) une moto qui le renverse.
- d) Tous les soirs, je lis (B- présent d'habitude) un conte aux enfants pour qu'ils dorment.
- e) J'enlève (B- présent d'habitude) la poussière quand je fais (B- présent d'habitude) le ménage.
- f) Comme tous les soirs, ma sœur se maquille (B- présent d'habitude), pendant des heures, avant de sortir.
- g) Il résout (C- présent momentané) rapidement le problème.
- h) À peine endormi, il ronfle (B- présent d'habitude) joyeusement.
- i) Je me sens (C- présent momentané) bien préparée pour passer l'examen.
- j) Depuis l'année passée, il se bat (A- présent prolongé) contre la maladie.

3. **Conjuguiez les verbes au passé composé et faites les accords si c'est nécessaire.**

- a) Le concierge **a éteint** les lumières de l'entreprise.
- b) Tu **es reparti(e)** très tôt.
- c) Nous **sommes revenu(e)s** hier de voyage.
- d) Ils **ont offert** des fleurs aux athlètes.
- e) Vous **êtes parvenu(e)s** rapidement à vos fins.
- f) J'**ai craint** le pire en passant dans cette région la nuit.
- g) Tous ces bébés **sont nés** la semaine passée.
- h) Il **a souri** en me voyant.
- i) Nous **avons reçu** nos diplômes des mains de la directrice.
- j) Je **suis parvenu(e)** à le convaincre rapidement.
- k) Vous **avez grandi** dans cette maison.
- l) Elle **est intervenue** pour calmer les voisins.
- m) Les bandits **sont tombés** dans le piège.
- n) Elle **a embelli** le salon en exposant plusieurs tableaux.
- o) Ces visiteurs **sont repartis** aussitôt.
- p) Ils **ont vu** les flocons voltiger.
- q) Les ouvriers **ont peint** les fenêtres.
- r) Les soldats **ont craint** les bombardements durant la guerre.



**4. a) Mettez les verbes soulignés au présent ou au passé composé.**

**b) Indiquez ce que ces temps expriment dans la phrase.**

- A- Passé composé à la place du passé simple
- B- Passé composé (action achevée dont le résultat dure au présent)
- C- Présent prolongé
- D- Présent d'habitude
- E- Présent momentané
- F- Présent de vérité générale
- G- Présent de narration

- a) Elle est (C) souffrante depuis une semaine.
- b) La guerre de Troie a duré (A) dix ans.
- c) Il y a (D) toujours une présence à la maison les fins de semaine.
- d) J'ai acheté (B) hier une voiture rouge à l'encan.
- e) Les nouvelles du soir racontent (D) les événements de la journée.
- f) L'odeur du bois s'échappe (E) de la cheminée.
- g) Au XVII<sup>e</sup> siècle, Louis XIV a soutenu (A) les arts et les lettres.
- h) Une cavalière se tenait en équilibre sur son cheval, un jongleur lançait des boules avec une grande habileté; soudain apparaît (G) un clown enfariné.
- i) Vous évitez (F) les maladies en vous lavant souvent les mains.
- j) C'est (E) une viande noircie que l'hôtesse dépose (E) sur la table, car elle l'a laissée (B) sur un feu excessif.
- k) Anne Hébert est née (A) à Québec où elle a vécu (A) son enfance.
- l) Depuis que Marie a acheté (B) un chat, elle éternue (D) et ses yeux larmoient (D).
- m) Le soir, Nathalie écoute (D) les nouvelles quand elle a (D) le temps.
- n) Les enfants racontent (E) le film qu'ils ont vu (B) à la télévision.

**5. Conjuguez les verbes à l'imparfait.**

- a) Les vagues engloutissaient les barques des pêcheurs.
- b) Je perdais mes économies au casino.
- c) Tu cueillais des fraises dans ce jardin.
- d) Il payait toutes ses dettes.
- e) Nous peignons les toiles à l'huile.
- f) Vous tortilliez sans cesse les feuilles à cause du stress.
- g) Je projetais un voyage autour du monde.
- h) Vous riez jaune en apprenant cette nouvelle.



- i) Nous liions les gerbes de glaïeuls pour les vendre.
- j) Vous gagniez la partie en misant ces chiffres.
- k) Les étudiants balbutiaient des remerciements en recevant leurs diplômes.
- l) Nous fouillions tous les tiroirs pour trouver des preuves.
- m) Tu rayais cette personne de ta mémoire.
- n) Je criais de douleur à cause de ma dent.
- o) Nous cognions les clous pour accrocher les tableaux.
- p) Tu guettais ta proie pour l'attaquer.

**6. a) Mettez les verbes soulignés à l'imparfait ou au passé composé.  
b) Indiquez ce que ces temps expriment dans la phrase.**

- A- Imparfait d'habitude
- B- Imparfait descriptif
- C- Imparfait (action qui dure au passé alors qu'une autre se produit)
- D- Imparfait (avec le conditionnel présent, après si)
- E- Passé composé : action achevée dont le résultat dure au présent
- F- Passé composé à la place du passé simple

- a) Pendant que je lisais (C), mon frère est arrivé (F) pour m'annoncer son voyage.
- b) Chaque fois qu'elle sortait (A), elle cachait ses clefs dans le pot à fleurs.
- c) C'était noir; il faisait (B) froid; la neige couvrait (B) tous les toits.
- d) Les passants marchaient difficilement dans la rue et tenaient (B) à deux mains leur parapluie.
- e) Si j'avais (D) un grand jardin, je cultiverais des fruits et des légumes.
- f) J'ai poursuivi (E) mes recherches et je compte les compléter aujourd'hui. (Action achevée dont le résultat dure au présent)
- g) Si l'on m'invitait (D), je ne manquerais pas cette invitation.
- h) Certains avions en papier volaient vers le ciel grâce au vent, les autres s'abattaient (B) lourdement sur le sol.
- i) La famille a acheté une tortue qu'elle a déposée (E) dans le jardin.



- j) La neige saupoudrait le sol, le vent, qui hurlait (B), faisait (B) craquer les fenêtres et le foyer, bourré de bois, ronflait (B) paisiblement.

### 7. Conjuguez les verbes au futur simple.

- a) J'irai au marché pour acheter des fruits frais.  
b) Tu acquerras la maison grâce à tes économies.  
c) C'est l'infirmière qui essuiera le front du chirurgien lors de l'opération.  
d) Les fruits mourront quand il fera froid.  
e) Les enfants courront les uns après les autres.  
f) Le marchand étiquètera/étiquettera tous les produits qui seront vendus.  
g) Tu sauras répondre à toutes les questions d'examen.  
h) Tu cueilleras ces fruits et tu les offriras à tes amis.  
i) Les élèves s'assoieront/s'assièront au bord de la route pour admirer le défilé.  
j) Il parcourra une grande distance entre les deux arrêts d'autobus.  
k) Tu plioieras les genoux en faisant des exercices.

### 8. Mettez les verbes au temps qui convient : présent, passé composé et futur de l'indicatif.

- a) Hier, je suis allé à la plage et j'ai rapporté quelques coquillages.  
b) Quand tu sortiras, tu prendras ton chandail pour ne pas avoir froid.  
c) Lorsqu'elles sont hissées, les voiles blanches de ce bateau ressemblent aux ailes d'un cygne.  
d) Demain, nous visiterons le musée des Beaux-Arts de Montréal.  
e) Quand vient la nuit, elle se sent fatiguée, car elle se lève très tôt le matin.  
f) Le mois prochain, il se rendra à la campagne pour se reposer.  
g) Je ferme les rideaux de la chambre et je fais la sieste avant d'aller à cette soirée.  
h) Ces sportifs ont atteint le sommet de l'Himalaya la semaine passée.  
i) Je ne peux pas me plaindre de ces employés qui, habituellement, travaillent consciencieusement.  
j) Lorsque la température de l'eau l'a permis, nous avons nagé plusieurs fois la longueur de la piscine.  
k) À partir de ta fenêtre, tu découvres l'horizon qui s'étend jusqu'aux collines.  
l) En ce moment, les pompiers enlèvent les décombres de la pharmacie après l'incendie qui a tout ravagé.



- m) L'an prochain, nous partirons en voyage autour du monde.
- n) J'espère qu'il obtiendra bientôt un billet médical pour expliquer son absence à l'examen.
- o) À son air irrité, il semble qu'il a échoué à son examen de la semaine passée.
- p) Il a eu peur de donner sa réponse, car il n'a pas étudié la veille.
- q) Si l'électricien doit ouvrir le mur, cela te coûtera très cher.
- r) Il y a trois ans, ma cousine est venue visiter Montréal.

### 9. Mettez le temps qui convient dans les phrases suivantes.

- a) Quand j'**aurai fini** d'écrire ce devoir, je corrigerai l'orthographe.
- b) Dès que l'ébéniste **aura achevé** ce meuble, il le livrera au client.
- c) Il expédiera les colis, quand il les **aura emballés**.
- d) Ce voleur **a subtilisé** le sac que la vieille dame portait.
- e) Mes activités se **résument** à deux choses : je travaille et j'étudie.
- f) Quand cette secrétaire **a fini** de travailler, elle range soigneusement ses dossiers.
- g) Il pensait toujours à sa maison natale qu'il **avait rénovée** avec ses amis.
- h) S'il **avait été** dans une cage, cet animal aurait survécu.
- i) Si je **prends** ce raccourci, j'arriverai rapidement chez moi.
- j) Si j'**étais** président, je m'impliquerais plus dans l'environnement.
- k) Il **avait gagné** assez d'argent, il ne savait plus où le cacher.
- l) Aussitôt qu'il **a dépassé** les montagnes, elle l'aperçoit au loin et court pour le secourir.
- m) Les enfants **arriveront** à la maison quand la mère aura préparé le souper.



## Auxiliaire être ou avoir

### Utilisation de l'auxiliaire avoir

- Les verbes **intransitifs** n'ont pas de complément direct (CD) ou indirect (CI). Ils s'emploient habituellement avec l'auxiliaire *avoir* ; ils indiquent alors une action.  
*Il a réussi, il a bien travaillé.*
- Les verbes **transitifs directs** ont un complément direct (CD) ; ils s'emploient avec l'auxiliaire *avoir* :  
*L'étudiant a acheté [ses livres].*
- Les verbes **transitifs indirects** ont un complément indirect (CI) ; ils se conjuguent avec l'auxiliaire *avoir* :  
*La grêle a nui [aux plantes].*

### Utilisation de l'auxiliaire être

- Certains verbes **intransitifs** s'emploient avec l'auxiliaire *être* quand ils indiquent un **état**.  
*Elle est fatiguée. Nous sommes revenus.*
- Les verbes utilisés avec l'auxiliaire *être* désignent habituellement le mouvement ou le **déplacement** du sujet : *monter, sortir, devenir, revenir, venir, aller, naître, descendre, entrer, rentrer, tomber, retourner, arriver, mourir, partir, passer, rester* et leurs dérivés.  
  
**Attention!** Si ces verbes de déplacement sont construits avec un CD, ils s'utilisent avec l'auxiliaire *avoir*.  
Exemple : *Je suis sortie* (verbe intransitif). *J'ai sorti le chien*. (verbe transitif, le chien=CD)
- Les verbes **pronominaux** sont toujours conjugués avec l'auxiliaire *être* :  
*Le bébé s'est endormi rapidement.* (verbe : s'endormir)  
*Le bandit s'est évadé durant la nuit.* (verbe : s'évader)
- Dans la phrase de **forme passive**, l'auxiliaire *être* est toujours employé avec le participe passé du verbe et la préposition *par* ou *de* :  
*Le bébé mange la soupe.* (forme active)  
*La soupe est mangée par le bébé.* (forme passive)



*Les notes sont inscrites sur Omnivoix. (forme passive : sous-entend par quelqu'un)*

**Notes :**

- **Avec les verbes *apparaître* et *accourir*, on peut utiliser indifféremment les auxiliaires *avoir* ou *être* :**

*Le nuage a soudainement apparu.*

*Il est soudainement apparu.*

- **Certains verbes intransitifs peuvent s'employer comme transitifs directs :**

*Le niveau de l'eau est monté. (sens : augmenter)*

*Elle a monté rapidement [les escaliers]. (sens : gravir)*

*Le chien a couru partout. (sens : se presser)*

*Cet agent a couru [un grave danger]. (sens : exposer à)*





## Exercices

### I. Dans les phrases suivantes, mettez l'auxiliaire *être* ou *avoir* au présent.

- a) Il ..... couru, il ..... tombé, il s' ..... relevé.
- b) Cet homme ..... marché sur la lune.
- c) Ce vieillard ..... mort depuis longtemps.
- d) Il ..... venu quand vous ..... sorti.
- e) Tous ces événements se ..... passés dans l'Antiquité romaine.
- f) Où ..... -t-il monté ?
- g) Il ..... chaussé ses pantoufles et s' ..... endormi sur le canapé.
- h) Elle ..... longtemps pleuré la perte de ses parents.
- i) Le chien ..... attrapé le renard.
- j) La barque ..... soulevée par les vagues.
- k) Un discours ..... prononcé avant la réunion.
- l) La directrice ..... prononcé son discours.
- m) Le château ..... gardé par des chiens.
- n) Cet homme ..... torturé par cette idée fixe.
- o) Il ..... étonné par ce que vous ..... dit.
- p) Ce roi ..... aimé de ses sujets.
- q) Plusieurs commerces se ..... établis entre ces deux pays.
- r) L'élève ..... fini son travail, .....rangé ses affaires et ..... sorti lentement.

### 2. a) Indiquez si le verbe souligné est pronominal, intransitif, ou bien transitif direct ou indirect.

#### b) Mettez-le au passé composé.

- a) Ce bébé pleure toute la nuit.
-



b) Grâce à de nombreux efforts, cet athlète atteint le sommet de la montagne.

---

c) Cette étudiante invite ses amis au restaurant pour qu'ils fêtent avec elle sa réussite.

---

d) À cause de sa maladie, ce vieillard souffre énormément.

---

e) Cette fille timide rougit facilement et se cache au fond de la classe.

---

f) Ces ouvriers qui pensent à leurs enfants travaillent très dur.

---

g) Ce chien agressif obéit à son maître.

---

h) La vedette québécoise qui a remporté l'Oscar mène une vie très mondaine.

---

i) Chaque semaine, il envoie un courriel à ses parents.

---

j) Cet étudiant se plaint de son professeur de mathématiques.

---

**3. Composez deux phrases à la forme active puis transformez-les à la forme passive.**

---

---

---

---



## Corrigé

### 1. Dans les phrases suivantes, mettez l'auxiliaire être ou avoir au présent.

- a) Il a couru, il est tombé, il s'est relevé (verbe pronominal *se relever*).
- b) Cet homme a marché sur la lune.
- c) Ce vieillard est mort depuis longtemps.
- d) Il est venu quand vous êtes sorti.
- e) Tous ces événements se sont passés (verbe pronominal *se passer*) dans l'Antiquité romaine.
- f) Où est-t-il monté ?
- g) Il a chaussé ses pantoufles et s'est endormi (verbe pronominal *s'endormir*) sur le canapé.
- h) Elle a longtemps pleuré la perte de ses parents.
- i) Le chien a attrapé le renard.
- j) La barque est soulevée (passif) par les vagues.
- k) Un discours est prononcé (passif) avant la réunion.
- l) La directrice a prononcé son discours.
- m) Le château est gardé (passif) par des chiens.
- n) Cet homme est torturé (passif) par cette idée fixe.
- o) Il est étonné par ce que vous avez dit.
- p) Ce roi est aimé (passif) de ses sujets.
- q) Plusieurs commerces se sont établis (verbe pronominal *s'établir*) entre ces deux pays.
- r) L'élève a fini son travail, a rangé ses affaires et est sorti lentement.

### 2. a) Indiquez si le verbe souligné est pronominal, intransitif, ou bien transitif direct ou indirect.

#### b) Mettez-le au passé composé.

- a) Ce bébé pleure toute la nuit. (intransitif/ a pleuré)
- b) Grâce à de nombreux efforts, cet athlète atteint le sommet de la montagne. (transitif direct / a atteint)
- c) Cette étudiante invite ses amis au restaurant pour qu'ils fêtent avec elle sa réussite. (transitif direct/ a invité)
- d) À cause de sa maladie, ce vieillard souffre énormément. (intransitif/ a souffert)
- e) Cette fille timide rougit facilement et se cache au fond de la classe. (intransitif/a rougi) (intransitif, verbe pronominal/s'est cachée)
- f) Ces ouvriers qui pensent à leurs enfants travaillent très dur. (transitif indirect /ont pensé, intransitif/ont travaillé)
- g) Ce chien agressif obéit à son maître. (transitif indirect/a obéi)
- h) La vedette québécoise qui a remporté l'Oscar mène une vie très mondaine. (transitif direct/a mené)
- i) Chaque semaine, il envoie un courriel à ses parents. (transitif direct et indirect/a envoyé)
- j) Cet étudiant se plaint de son professeur de mathématiques. (transitif indirect, verbe pronominal/s'est plaint)



**3. Composez deux phrases à la forme active puis transformez-les à la forme passive.**

Luc achète des pommes vertes. Des pommes vertes sont achetées par Luc.

Le facteur remet un colis important au propriétaire. Un colis important est remis au propriétaire par le facteur.



## Le verbe pronominal

### Sa composition

Le verbe pronominal s'emploie avec deux pronoms de la même personne.

*Je me blesse.* (sens : *je blesse moi*)

Le pronom sujet (ou le GNs) et le pronom (CD ou CI) réfléchi représentent la même personne :

*Je = sujet* (1<sup>ère</sup> personne) et *me* = CD (1<sup>ère</sup> personne).

Si le sujet et le pronom réfléchi ne sont pas à la même personne, le verbe n'est pas pronominal.

*Je te blesse = je blesse toi.* C'est un verbe qui n'est pas pronominal, car le pronom CD *te* (2<sup>e</sup> personne) ne représente pas la même personne que le pronom sujet *je* (1<sup>ère</sup> personne).

### Les sortes de verbes pronominaux

Les verbes **essentiellement pronominaux** sont ceux qu'on ne rencontre qu'à la forme pronominale.

*Il se souvient, il se moque, il s'est blotti, elle se réfugie, (s'absenter, s'enfuir, s'évader, s'accroupir, s'écrier, s'écrouler, s'envoler, s'abstenir, se méfier, se soucier, s'emparer, se taire, etc.).*

Les verbes **occasionnellement pronominaux** sont ceux qu'on peut rencontrer dans des constructions pronominales et non pronominales.

*Il s'amuse* (forme pronominale) ; *il amuse les enfants* (forme non pronominale).

### La conjugaison et l'accord du participe passé

Aux temps simples, le verbe pronominal se conjugue normalement avec le sujet.

*Je me blessais, il se blessera.*



**Aux temps composés, l'auxiliaire *être* remplace l'auxiliaire *avoir*.**

*Il s'est blessé, elle s'est blessée.*

Le participe passé *s'* accorde en genre et en nombre avec le CD si ce complément est placé avant, comme si l'auxiliaire était *avoir*.

*Elles se sont blessées = Elles ont blessé se = elles-mêmes*

*Elles se sont blessé le bras = Elles ont blessé quelque chose, c'est-à-dire le bras qui est placé après, donc pas d'accord.*

**Attention! Si le pronom réfléchi est CI du verbe, il n'y a pas d'accord.**

*Elles se sont téléphoné.* (Elles ont téléphoné à qui? *se (l'une l'autre)* = CI du verbe, donc pas d'accord)



## Exercices

1. Dans les phrases suivantes, soulignez d'un trait les verbes essentiellement pronominaux et de deux traits les verbes occasionnellement pronominaux.

- a) Ces collègues se revoient à la rentrée scolaire.
- b) Mes voisines se lavent les cheveux et se coupent les ongles au salon de beauté.
- c) Cet accusé s'écroule à l'annonce du verdict.
- d) Se lever pendant ce spectacle est interdit.
- e) Les meubles exposés se sont vendus très cher.
- f) Elle se méfie de sa cousine, car celle-ci paraît très hypocrite.
- g) Les condominiums ne se louent pas facilement en ce moment.
- h) Ce médicament se prend avec beaucoup d'eau.

2. Composez des phrases différentes avec les verbes suivants.

a) S'enfuir : \_\_\_\_\_

Fuir : \_\_\_\_\_

b) Se retourner : \_\_\_\_\_

Retourner : \_\_\_\_\_

c) Se mêler : \_\_\_\_\_

Mêler : \_\_\_\_\_

d) S'apercevoir : \_\_\_\_\_

Apercevoir : \_\_\_\_\_

e) Se tenir : \_\_\_\_\_

Tenir : \_\_\_\_\_



**3. Pour chacune des phrases, choisissez le bon verbe.**

a) promène, me suis promené, est promené

L'enfant \_\_\_\_\_ quotidiennement par la gardienne.

Je \_\_\_\_\_ dans Central Park.

Le propriétaire \_\_\_\_\_ son chien.

b) as tenu, t'es tenu, es tenu

Tu \_\_\_\_\_ de te présenter au bureau du directeur immédiatement.

Tu \_\_\_\_\_ loin de la foule.

Tu \_\_\_\_\_ la valise.

c) a obligé, s'oblige, est obligé

L'enseignant \_\_\_\_\_ à remettre les évaluations rapidement.

L'enseignant \_\_\_\_\_ d'annoncer les critères d'évaluation.

L'enseignant \_\_\_\_\_ ses élèves à écrire à l'encre.

**4. Conjuguez les verbes aux temps indiqués et accordez le participe passé si c'est nécessaire.**

a) Elle **s'apercevoir** (passé composé) de son erreur à temps.

\_\_\_\_\_

b) Quand mes enfants **s'appliquer** (passé composé) à l'école, ils ont réussi.

\_\_\_\_\_

c) Si tu **se blesser** (plus-que-parfait) gravement, tu aurais eu des séquelles.

\_\_\_\_\_

d) Vous **s'apitoyer** (passé composé) sur le sort de ces otages.

\_\_\_\_\_

e) Quand mes sœurs **se remettre** (passé composé) de cet accident, elles ont pu voyager.

\_\_\_\_\_

f) Les enfants et moi, nous **se réjouir** (passé composé) de ce paysage féérique.

\_\_\_\_\_





## Corrigé

### 1. Dans les phrases suivantes, soulignez d'un trait les verbes essentiellement pronominaux et de deux traits les verbes occasionnellement pronominaux.

- a) Ces collègues se revoient à la rentrée scolaire.
- b) Mes voisines se lavent les cheveux et se coupent les ongles au salon de beauté.
- c) Cet accusé s'écroule à l'annonce du verdict.
- d) Se lever pendant ce spectacle est interdit.
- e) Les meubles exposés se sont vendus très cher.
- f) Elle se méfie de sa cousine, car celle-ci paraît très hypocrite.
- g) Les condominiums ne se louent pas facilement en ce moment.
- h) Ce médicament se prend avec beaucoup d'eau.

### 2. Faites valider vos réponses par votre tuteur.

### 3. Pour chacune des phrases, choisissez le bon verbe.

- a) L'enfant est promené quotidiennement par la gardienne.  
Je me suis promené dans Central Park.  
Le propriétaire promène son chien.
- b) Tu es tenu de te présenter au bureau du directeur immédiatement.  
Tu t'es tenu loin de la foule.  
Tu as tenu la valise.
- c) L'enseignant s'oblige à remettre les évaluations rapidement.  
L'enseignant est obligé d'annoncer les critères d'évaluation.  
L'enseignant a obligé ses élèves à écrire à l'encre.

### 4. Conjuguez les verbes aux temps indiqués et accordez le participe passé si c'est nécessaire.

- a) Elle s'est aperçue de son erreur à temps.
- b) Quand mes enfants se sont appliqués à l'école, ils ont réussi.
- c) Si tu t'étais gravement blessé, tu aurais eu des séquelles.
- d) Vous vous êtes apitoyés (ou apitoyées) sur le sort de ces otages.
- e) Quand mes sœurs se sont remises de cet accident, elles ont pu voyager.
- f) Les enfants et moi, nous nous sommes réjouis de ce paysage féérique.



## Indicatif ou subjonctif

L'indicatif s'oppose au subjonctif.

- L'indicatif indique la réalité des faits;

*Il semble qu'il a perdu la tête.* (le fait est réel et acquis)

- Le subjonctif met en branle les sentiments; il indique l'état d'esprit. Il exprime des actions incertaines, seulement possibles.

*Il semble qu'il ait perdu la tête.* (le fait est envisagé, la phrase prend un caractère subjectif et hypothétique).

Indicatif	Exemples
L'indicatif s'emploie après un verbe d'opinion qui constate les faits : savoir, croire, voir, déclarer, annoncer, apprendre, affirmer, dire, penser, se souvenir, être certain, être sûr...	<i>Je <b>sais</b> que tu <u>as</u> le cœur faible.</i> <i>J'<b>apprends</b> que tu <u>as réussi</u>.</i>
Avec le verbe <i>se douter</i> ou l'expression impersonnelle <i>il me semble</i> (affirmatif), il faut mettre l'indicatif pour exprimer une certitude (le subjonctif indique une incertitude)  Mais avec le verbe <b>douter</b> , pas à la forme pronominale, et avec le verbe <b>sembler</b> à la forme impersonnelle, le verbe de la subordonnée sera au subjonctif	<i>Je <b>me doute</b> que vous <u>avez</u> raison.</i> (sens : je crois bien que vous avez raison.) <i>Il <b>me semble</b> que tu <u>as</u> raison.</i> (sens : je crois que tu as raison.)  <b>Attention :</b> <i>Je <b>doute</b> que vous <u>ayez</u> raison.</i> (incertitude, sens : je ne suis pas certain que tu aies raison.) <i>Il <b>semble</b> que tu <u>aies</u> raison.</i> (incertitude, sens : il se pourrait que tu aies raison.)

Subjonctif	Exemples
Le subjonctif est souvent utilisé dans la phrase subordonnée, d'où l'utilisation de la conjonction <i>que</i> avant le verbe au subjonctif.	
Le subjonctif s'emploie après les verbes d'opinion dans les phrases interrogatives et négatives.	<i>Je <b>crois</b> qu'il <u>fait</u> son devoir.</i> (positif : indicatif) <i>Je <b>ne crois pas</b> qu'il <u>fasse</u> son devoir.</i>



<p><i>croire, estimer, penser...</i></p>	<p>(phrase négative : subjonctif)</p> <p><b>Croyez-vous</b> qu'il <u> fasse son devoir</u>? (phrase interrogative : subjonctif)</p>
<p><b>Le subjonctif s'emploie après les verbes de volonté :</b> vouloir, ordonner, souhaiter, désirer, exiger, prier, permettre, défendre, consentir, compter, attendre, proposer, recommander, s'opposer, refuser, interdire, tenir...</p>	<p>Je <b>souhaite</b> que vous <u> passiez</u> de bonnes vacances.</p> <p>Je <b>compte</b> que vous <u> réfléchissiez</u> à ce projet.</p>
<p><b>Le subjonctif s'emploie après un verbe d'émotion ou de sentiment :</b> s'étonner, regretter, aimer, préférer, avoir peur, être heureux/triste/surpris/en colère/furieux/fâché, se réjouir ...</p>	<p>Je <b>préfère</b> que vous <u> fassiez</u> ce genre de commentaires.</p> <p>Je <b>suis fâchée</b> qu'il <u> soit choisi</u> à la tête de cette entreprise.</p>
<p><b>Le subjonctif s'emploie après un verbe de doute :</b> craindre, douter ...</p>	<p>Il <b>doute</b> que vous <u> soyez</u> au courant.</p>
<p><b>Le subjonctif s'emploie après les expressions impersonnelles :</b> il faut, il est nécessaire, il est important, il est obligatoire, il est possible, il est regrettable, il convient, il vaut mieux, il est préférable, il est juste, il est utile, il est temps, il se peut, il est possible...</p>	<p>Il <b>est nécessaire</b> que vous <u> arriviez</u> à temps.</p> <p>Il <b>est préférable</b> que vous <u> l'appeliez</u>.</p>
<p><b>Le subjonctif est utilisé dans les phrases subordonnées introduites par :</b></p> <p>pour que, afin que, de peur que, malgré que. avant que, en attendant que, jusqu'à ce que. quoique, bien que, encore que, sans que. pourvu que, soit que... soit que</p>	<p>Il s'est bien débrouillé <b>pour qu'on ne puisse</b> pas le trouver.</p> <p>Il s'est bien caché <b>en attendant qu'on vienne</b> le délivrer.</p> <p>Il n'a pas réussi à la fin de la session, <b>bien qu'il ait révisé</b> toutes ses notes de cours.</p>
<p><b>Le subjonctif est utilisé dans les subordonnées relatives après :</b></p> <p>un superlatif (le plus..., le moins...) le premier, le dernier, le seul.</p>	<p>Tu es <b>le meilleur</b> que je <u> connaisse</u>.</p> <p>Tu es <b>le plus doué</b> que je <u> connaisse</u>.</p> <p>Paul est <b>le seul</b> que je <u> puisse</u> tolérer.</p>
<p><b>L'utilisation de la subordonnée sans phrase enchâssante est très restreinte.</b> Dans les tournures toutes faites de supposition, de souhait ou d'exhortation, la phrase enchâssante est sous-entendue.</p>	<p><u>Vive</u> le Québec! <u>Qu'on me suive</u> ! <u>Soit toi, soit moi</u>! Que les beaux jours <u>reviennent</u>!</p>



## Exercices

### 1. Mettez au mode qui convient, indicatif ou subjonctif, les verbes entre parenthèses.

- a) Les habitants prétendent que l'église du village (être) \_\_\_\_\_ très ancienne.
- b) Ils demandent qu'elle (être) \_\_\_\_\_ réparée.
- c) Le gardien défend que nous (marcher) \_\_\_\_\_ sur les plates-bandes du jardin.
- d) Un des randonneurs constate que nous (marcher) \_\_\_\_\_ depuis longtemps.
- e) Il convient que Julie (prendre) \_\_\_\_\_ le l'autobus de 18 h.
- f) Je crois que Julie (prendre) \_\_\_\_\_ l'autobus tous les jeudis.

### 2. Mettez les verbes entre parenthèses au présent (de l'indicatif ou du subjonctif) ou au passé (passé composé de l'indicatif ou subjonctif passé). Faites les accords nécessaires s'il y a lieu.

- a) Il faut que j'(avoir) \_\_\_\_\_ des prix variés pour le concours de dictée.
- b) Le film que j' (voir, passé) \_\_\_\_\_ est intéressant.
- c) Que voulez-vous que je lui (dire)\_\_\_\_\_ ?
- d) Le médecin ne permet pas encore que vous (sortir) \_\_\_\_\_ .
- e) Je connais quelqu'un qui (naître, passé) \_\_\_\_\_ dans ce village.
- f) Attendez que les élèves (partir, passé) \_\_\_\_\_ pour faire le ménage du local.
- g) Vous restez à l'aéroport jusqu'à ce qu'ils (venir) \_\_\_\_\_ .
- h) C'est le seul homme d'affaires qui (pouvoir) \_\_\_\_\_ résoudre cette crise économique.
- i) J'ai peur qu'il (faire) \_\_\_\_\_ mauvais durant les fêtes.
- j) Bien qu'elle (être) \_\_\_\_\_ spontanée, elle (pouvoir, passé) \_\_\_\_\_ se contrôler durant la réunion.
- k) Il est obligatoire que ces étudiants (faire) \_\_\_\_\_ preuve de discipline durant leur manifestation.



- l) Il est utile qu'elles (finir) \_\_\_\_\_ leur projet à temps.
- m) Je suis surprise qu'il (venir) \_\_\_\_\_ encore me voir.
- n) Je crois qu'elle (travailler, passé) \_\_\_\_\_ soigneusement durant la session.
- o) Il ne me semble pas que tu (maigrir, passé) \_\_\_\_\_ après avoir suivi ce régime alimentaire.
- p) Elle n'est pas venue à la réunion, soit qu'elle (oublier, passé) \_\_\_\_\_, soit qu'elle (être, passé) \_\_\_\_\_ malade.
- q) En attendant qu'ils (finir) \_\_\_\_\_ leurs devoirs, je vais préparer le repas.

### 3. Complétez les phrases suivantes.

- a) Les enfants décorent la maison afin que \_\_\_\_\_
- b) Elle regrette énormément que \_\_\_\_\_
- c) Le professeur voudrait que \_\_\_\_\_
- d) Elle craint que \_\_\_\_\_
- e) Je pense que \_\_\_\_\_
- f) Il est important que \_\_\_\_\_
- g) Mes parents souhaitent que \_\_\_\_\_
- h) Penses-tu que \_\_\_\_\_
- i) Je ne crois pas que \_\_\_\_\_
- j) Il viendra pourvu que \_\_\_\_\_
- k) Je suis certaine que \_\_\_\_\_
- l) Il semble que \_\_\_\_\_
- m) Il me semble que \_\_\_\_\_



## Corrigé

### 1. Mettez au mode qui convient, indicatif ou subjonctif, les verbes entre parenthèses.

- a) Les habitants prétendent que l'église du village est très ancienne.
- b) Ils demandent qu'elle soit réparée.
- c) Le gardien défend que nous marchions sur les plates-bandes du jardin.
- d) Un des randonneurs constate que nous marchons depuis longtemps.
- e) Il convient que Julie prenne l'autobus de 18 h.
- f) Je crois que Julie prend l'autobus tous les jeudis.

### 2. Mettez les verbes entre parenthèses au présent (de l'indicatif ou du subjonctif) ou au passé (passé composé de l'indicatif ou subjonctif passé). Faites les accords nécessaires s'il y a lieu.

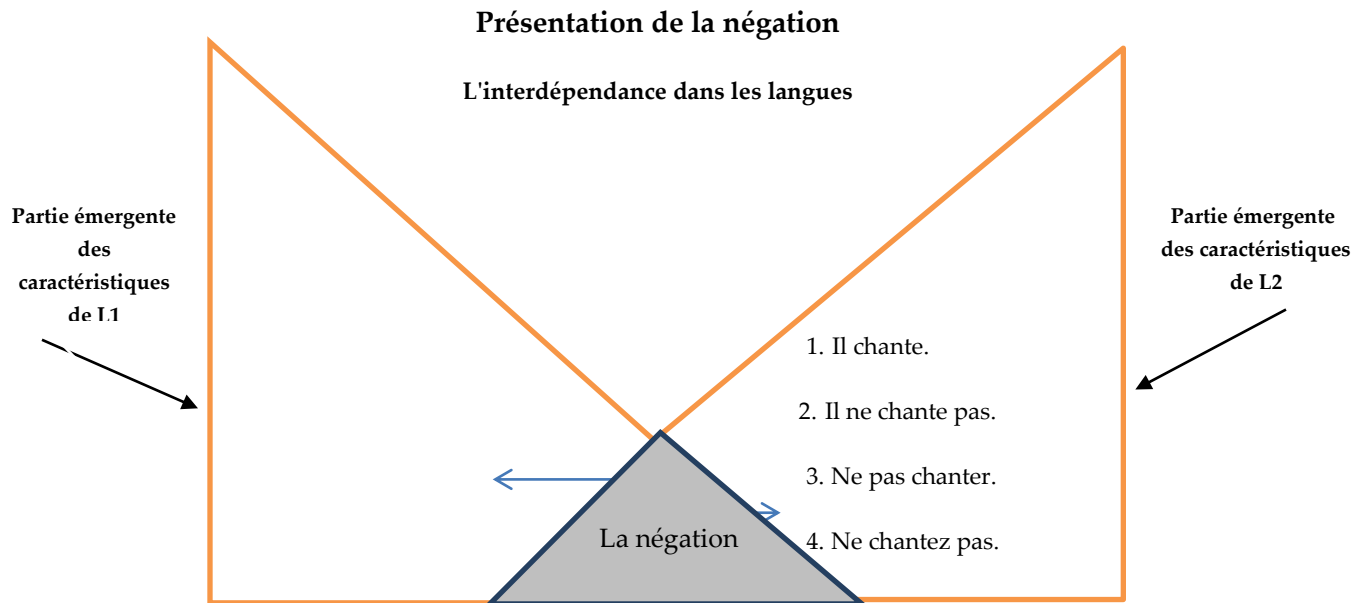
- a) Il faut que j'aie des prix variés pour le concours de dictée.
- b) Le film que j'ai vu est intéressant.
- c) Que voulez-vous que je lui dise ?
- d) Le médecin ne permet pas encore que vous sortiez.
- e) Je connais quelqu'un qui est né dans ce village.
- f) Attendez que les élèves soient partis pour faire le ménage du local.
- g) Vous restez à l'aéroport jusqu'à ce qu'ils viennent.
- h) C'est le seul homme d'affaires qui puisse résoudre cette crise économique.
- i) J'ai peur qu'il fasse mauvais durant les fêtes.
- j) Bien qu'elle soit spontanée, elle a pu se contrôler durant la réunion.
- k) Il est obligatoire que ces étudiants fassent preuve de discipline durant leur manifestation.
- l) Il est utile qu'elles finissent leur projet à temps.
- m) Je suis surprise qu'il vienne encore me voir.
- n) Je crois qu'elle a travaillé soigneusement durant la session.
- o) Il ne me semble pas que tu as maigri après avoir suivi ce régime alimentaire.
- p) Elle n'est pas venue à la réunion, soit qu'elle ait oublié, soit qu'elle ait été malade.
- q) En attendant qu'ils finissent leurs devoirs, je vais préparer le repas.

### 3. Complétez les phrases suivantes. (Réponses personnelles.)

- a) Les enfants décorent la maison **afin que** leurs parents soient bien contents. (subjonctif)
- b) Elle **regrette** énormément que vous ne soyez pas mis au courant. (subjonctif)
- c) Le professeur **voudrait** que vous travailliez sérieusement en classe. (subjonctif)
- d) Elle **crain**t que cette nouvelle ne puisse pas expliquer les événements. (subjonctif)



- e) Je **pense** que tu es sur la bonne voie. (indicatif)
- f) Il **est important** que nous connaissions le gagnant. (subjonctif)
- g) Mes parents **souhaitent** que vous puissiez venir nous voir. (subjonctif)
- h) **Penses-tu** qu'il y ait un conflit entre ces deux hommes d'affaires ? (phrase interrogative, subjonctif)
- i) Je **ne crois pas** qu'il faille regretter ces décisions. (phrase négative, subjonctif)
- j) Il viendra **pourvu que** vous ne lui reprochiez pas ses agissements. (subjonctif)
- k) Je **suis certaine** que tu es honnête. (indicatif)
- l) Il **semble** que tu puisses réussir. (subjonctif)
- m) Il **me semble** que tu peux réussir. (indicatif)



1. Combien de particules de négation avez-vous utilisées dans votre langue maternelle?

---

2. Où avez-vous mis cette ou ces particules ?

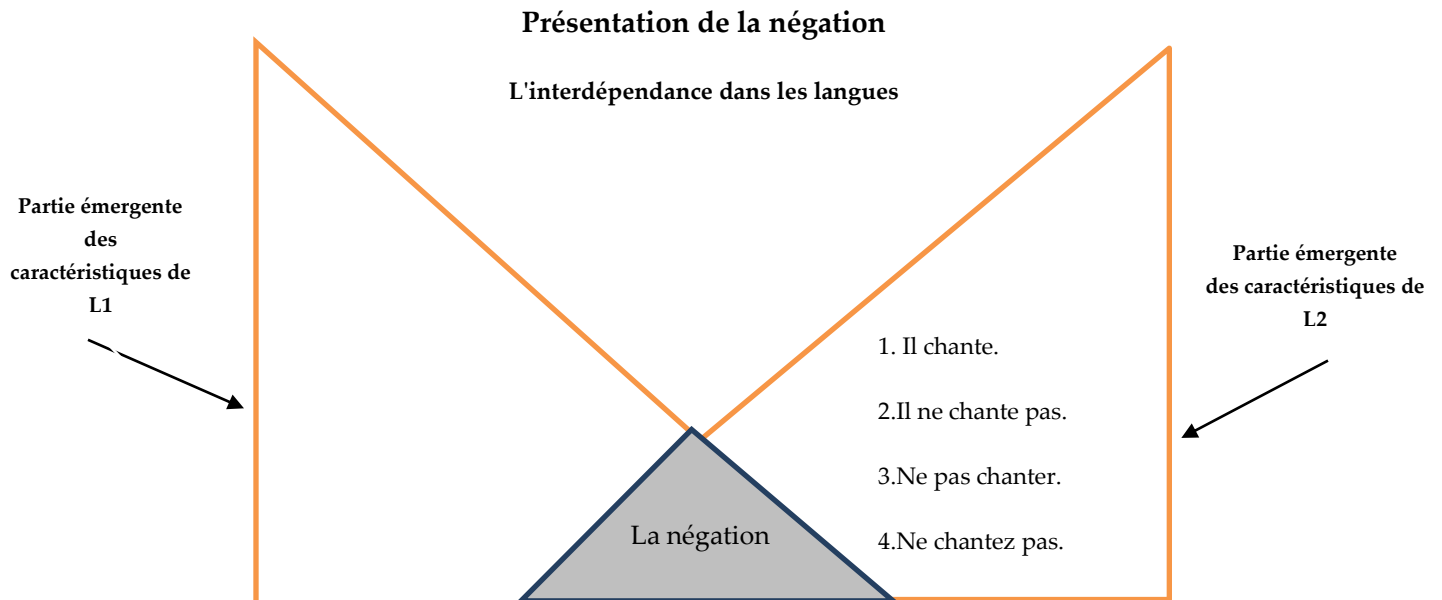
---

3. Que déduisez-vous par rapport au français ?

---

---





	Français	Arabe	Espagnol
1	Il chante	yoranni	canta
2	Il ne chante pas	Laa yoranni Le pronom est dans le verbe ; ce verbe porte la marque du genre et du nombre ; la négation est extérieure au verbe et avant celui-ci.	No canta
3	Ne pas chanter	Adamo alrinaa (ce qui signifie : absence de chant) <i>La traduction ne permettra pas de voir la particule de négation.</i>	No cantar
4	Ne chantez pas	laa toranou	No canten

**1. Combien de particules de négation avez-vous utilisées dans votre langue maternelle?**

En arabe et en espagnol, on utilise une seule particule.

**2. Où avez-vous mis cette ou ces particules ?**

Nous avons mis cette particule avant le verbe.

**3. Que déduisez-vous par rapport au français ?**

En français, on utilise deux particules et on encadre le verbe avec ces deux particules qui présentent la négation (sauf à l'infinitif).



## La phrase négative

Pour transformer une phrase de forme positive en une phrase de forme négative, on peut :

- encadrer le verbe par l'adverbe de négation *ne...pas*;
- remplacer certains mots de la phrase positive par d'autres mots.

Selon le mode ou le temps du verbe, les éléments qui forment l'adverbe de négation peuvent être placés à des endroits différents :

- Aux temps simples, **le verbe conjugué** est encadré par *ne ...pas* : *Il ne nage pas.*
- Aux temps composés, **l'auxiliaire** est encadré par *ne ...pas*, ensuite vient le participe passé : *Il n'a pas nagé.*
- À l'infinitif, **ne pas** précède le verbe : *Ne pas manger de légumes est mauvais pour la santé.*
- Quand le verbe a un pronom complément, **ne** suit **directement le sujet** :  
*Il ne la voit pas. Il ne lui parle pas. Il ne le lui donne pas. Il ne le lui a pas donné.*
- Quand un autre adverbe suit le verbe, **ne...pas** précède cet adverbe : *Elle ne vient pas souvent chez lui. Elle n'est pas souvent venue chez lui.*

### Il y a plusieurs adverbes de négation.

Adverbe	Rôle ou sens	Exemple
ne...pas	Utilisé pour quelque chose de passager	Il n'a <b>pas</b> réussi cet examen.
ne ...plus	Interruption d'une action ou d'un état	Cet employé <b>ne</b> travaille <b>plus</b> dans cette entreprise.
ne...jamais	Pas du tout	Ce grand-père <b>ne</b> sort <b>jamais</b> de sa résidence.
ne ...guère	Pas très, pas beaucoup	Il n'est <b>guère</b> bien reçu. L'emploi de «ne...guère» est plus littéraire.
ne...point	Il s'applique pour quelque chose de permanent. Cette négation est plus forte que <i>ne...pas</i> .	Il <b>ne</b> va <b>point</b> au théâtre. L'emploi de «ne...point» est plus littéraire.

### Particularités :

- La conjonction de coordination *ni* est utilisée lorsqu'il y a plusieurs éléments qui sont coordonnés à l'intérieur de la phrase négative. Le *ni* remplace la conjonction *et*. Les déterminants indéfinis disparaissent dans la phrase négative.

*Ce marchand vend du lait et du pain. Ce marchand **ne** vend **ni** lait **ni** pain.*

- Dans une phrase négative, les déterminants indéfinis et partitifs sont remplacés par *de* ou *d'* devant un CD : *Il a reçu un cadeau. Il n'a pas reçu de cadeau.*



- L'adverbe « *ne ... que* » n'est pas négatif. Il s'agit d'un adverbe de restriction. Il signifie *seulement, uniquement*. La restriction porte sur le terme qui suit « que ». *Il n'achète que des produits biologiques.*



## Exercices

### 1. Mettez à la forme négative les phrases suivantes.

a) Nous avons de grands ennuis.

---

b) Elle a fini ses devoirs.

---

c) Le fleuriste vend souvent des roses.

---

d) Elle a demandé du café.

---

e) Elle désire acheter une nouvelle voiture.

---

f) L'étudiante a reconnu qu'elle a triché.

---

g) Regardez l'enseignant.

---

h) Vendre de belles robes est facile dans ce quartier.

---

i) Il a reçu des amis au chalet.

---

j) Donne de tes nouvelles à tes amis.

---

k) Le succès vous monte à la tête.

---

l) Traversez vite la route.

---

m) Il est interdit de fumer au cégep.

---

n) Nous boirons du vin au repas ce soir.

---

o) Le jardinier m'a demandé de l'aider à la cueillette des fraises.

---



Certains pronoms et adverbes dans une phrase de type interrogatif doivent changer dans une phrase de type déclaratif et de forme négative.

Dans une phrase interrogative	Dans une phrase déclarative négative	Exemple Le nom sur lequel porte la négation est remplacé parfois par un pronom.
quelquefois	ne ... jamais	Buvez-vous <b>quelquefois</b> des tisanes? Non, je <b>n'en bois jamais</b> .
quelque chose	ne ... rien	As-tu découvert <b>quelque chose</b> dans ce grenier? Non, je <b>n'ai rien</b> découvert.
quelqu'un	ne ... personne	As-tu rencontré <b>quelqu'un</b> dans ce congrès? Non, je <b>n'y ai rencontré personne</b> .
quelque part	ne ... nulle part	Iras-tu <b>quelque part</b> en été? Non, je <b>n'irai nulle part</b> en été.
souvent	rarement	Achètes-tu <b>souvent</b> des aliments biologiques? Non, j'en achète <b>rarement</b> .
toujours	ne ... plus jamais	Donneras-tu <b>toujours</b> ce cours? Non, je <b>ne le donnerai plus jamais</b> .
encore	ne ... plus	Fais-tu <b>encore</b> des voyages? Non, je <b>n'en fais plus</b> .
déjà	ne ... pas encore	Êtes-vous <b>déjà</b> élu dans ce comité? Non, je <b>ne le suis pas encore</b> .
plusieurs	ne ... aucun un(e) seul(e)	Y a-t-il <b>plusieurs</b> élèves en classe? Non, il <b>n'y en a aucun</b> en classe. Non, il y en a <b>un seul</b> .

### Certaines particularités :

La phrase négative se compose de deux éléments de négation.

Avec les pronoms sujets *aucun, personne, nul, rien*, on emploie *ne* seulement (sans *pas*) :  
*Aucun n'a voté. Personne ne le sait. Nul ne viendra. Rien ne paraîtra.*

On écrira donc : « **Rien ne** paraîtra si vous prenez le temps de nettoyer la surface de cuisson » et non « **Rien ne** paraîtra ~~pas~~ si vous prenez le temps de nettoyer la surface de cuisson ».

*Non plus* est la négation de *aussi* :

*J'ai un disque. Et vous ? Moi aussi.*

*Je n'ai pas de disque. Et vous ? –Moi non plus.*

*Je n'ai pas de disque. Et vous ? –Moi si. (Après une question, on emploie *si* à la place de *oui*.)*



Deux négations donnent une affirmation :

Vous n'êtes pas sans savoir que les élèves ne seront pas d'accord.

Cela veut dire que *vous savez...*

**2. Répondez négativement aux questions suivantes.**

a) Le lui a-t-il conseillé ?

---

b) L'ont-ils aperçu souvent dans ces lieux ?

---

c) Voulez-vous lui parler ?

---

d) Osez-vous me le dire ?

---

e) La mémoire se perd-elle si on ne l'exerce point ?

---

f) Crois-tu qu'il viendra aujourd'hui ?

---

g) Est-ce que vous me permettez de venir ce soir ?

---

**3. Mettez les phrases suivantes à la forme négative en faisant les changements nécessaires.**

a) Le train est déjà parti.

---

b) Il y a quelqu'un au laboratoire très tard le soir.

---

c) Cet athlète a attrapé le ballon rapidement.

---

d) La balle est cachée quelque part.

---



e) Il y a des fruits dans le jardin.

---

f) Elle est alerte et sportive.

---

g) Il a choisi des bijoux chers pour sa femme.

---

h) Elle a déjà terminé son évaluation.

---

i) Plusieurs vont au cinéma cet après-midi.

---

j) Il demande encore des explications.

---

k) Ce chien se promène quelque part.

---

l) La famille va quelquefois à ce restaurant.

---

m) Il pleut toujours en été.

---

n) Choisis quelque chose comme souvenir.

---

o) Ils mangent des légumes et des fruits.

---



p) Donnez-leur des consignes claires.

---

q) Il a eu de bonnes notes au premier contrôle.

---

r) Plusieurs se sont inscrits à ce cours.

---

s) Il demande encore des gâteaux.

---

**4. Expliquez le sens des phrases négatives suivantes.**

a) Il n'est plus sportif.

---

b) Cette élève n'est point malade.

---

c) Mes élèves ne comprennent guère le sujet.

---

d) Ces journalistes ne saisiront jamais ces coutumes.

---

e) Ce bébé ne mange pas la soupe.

---

f) Ce jeune homme n'a plus d'argent.

---





g) Ce politicien n'a guère le temps de vous rencontrer.

---

h) Cette affaire n'est qu'un début.

---

i) Vous n'avez fait aucune faute.

---

j) Ma fille ne va plus à l'université.

---

**5. Répondez négativement aux questions suivantes en remplaçant les mots soulignés par les pronoms appropriés. Faites les accords s'il y a lieu. \*\*La notion des pronoms personnels doit avoir été vue préalablement.\*\***

a) As-tu déjà révisé les dernières leçons?

---

b) Nathalie a-t-elle oublié quelque chose?

---

c) Allez-vous encore au concert?

---

d) As-tu encore besoin du dictionnaire?

---

e) Évoqueras-tu quelquefois ces souvenirs avec tes amis?

---



f) A-t-elle apporté le thé à ton père?

---

g) As-tu réfléchi à ce que je t'ai expliqué?

---

h) Allez-vous en voyage avec vos amies?

---

i) Ont-ils déjà pris leurs médicaments?

---

j) As-tu quelque chose à avouer?

---

k) Les jeunes filles ont-elles déjà fini les travaux?

---

l) Est-ce qu'il boit toujours de l'alcool?

---

m) Ont-ils encore quelque chose à expliquer à vos collègues?

---



## Corrigé

### 1. Mettez à la forme négative les phrases suivantes.

- a) Nous **n'**avons **pas** de grands ennuis.
- b) Elle **n'**a **pas** fini ses devoirs.
- c) Le fleuriste **ne** vend **pas** souvent de roses.
- d) Elle **n'**a **pas** demandé de café.
- e) Elle **ne** désire **pas** acheter de nouvelle voiture.
- f) L'étudiante **n'**a **pas** reconnu qu'elle a triché.
- g) **Ne** regardez **pas** l'enseignant.
- h) **Ne pas** vendre de belles robes est facile dans ce quartier.
- i) Il **n'**a **pas** reçu d'amis au chalet.
- j) **Ne** donne **pas** de tes nouvelles à tes amis.
- k) Le succès **ne** vous monte **pas** à la tête.
- l) **Ne** traversez **pas** vite la route.
- m) Il **n'**est **pas** interdit de fumer au cégep.
- n) Nous **ne** boirons **pas** de vin au repas ce soir.
- o) Le jardinier **ne** m'a **pas** demandé de l'aider à la cueillette des fraises.

### 2. Répondez négativement aux questions suivantes.

- a) Non, il **ne** le lui a **pas** conseillé.
- b) Non, ils l'ont aperçu **rarement** dans ces lieux.
- c) Non, nous **ne** voulons **pas** lui parler. / Non, je ne veux pas lui parler.
- d) Non, nous **n'**osons **pas** vous/te le dire. / Non, je ne veux pas vous/te le dire.
- e) Non, la mémoire **ne** se perd **pas** si on ne l'exerce point.
- f) Non, je **ne** crois **pas** qu'il viendra aujourd'hui.
- g) Non, nous **ne** vous permettons **pas** de venir ce soir. / Non, je ne vous permets pas de venir ce soir / Non, je ne te permets pas de venir ce soir.

### 3. Mettez les phrases suivantes à la forme négative en faisant les changements nécessaires.

- a) Le train **n'**est **pas encore** parti.
- b) Il **n'y** a **personne** au laboratoire très tard le soir.
- c) Cet athlète **n'**a **pas** attrapé le ballon rapidement.
- d) La balle **n'**est cachée **nulle part**.
- e) Il **n'y** **pas de** fruits dans le jardin.
- f) Elle **n'**est **ni** alerte **ni** sportive.
- g) Il **n'**a **pas** choisi **de** bijoux chers pour sa femme.
- h) Elle **n'**a **pas encore** terminé son évaluation.
- i) **Personne ne va** au cinéma cet après-midi.
- j) Il **ne** demande **plus d'**explications.



- k) Ce chien **ne** se promène **nulle part**.
- l) La famille **ne** va **jamais** à ce restaurant.
- m) Il **ne** pleut **jamais** en été.
- n) **Ne** choisis **rien** comme souvenir.
- o) Ils **ne** mangent **ni** légumes **ni** fruits. (suppression des déterminants *les*)
- p) **Ne** leur donnez **pas** de consignes claires.
- q) Il **n'a pas** eu de bonnes notes au premier contrôle.
- r) **Aucun ne s'est** inscrit à ce cours. (le pronom sujet est singulier) / Personne ne s'est inscrit à ce cours.
- s) Il **ne** demande **plus de** gâteaux.

#### 4. Expliquez le sens des phrases négatives suivantes.

- a) Il a cessé d'être sportif.
- b) On nie encore plus avec cet adverbe. (plus fort que *ne...pas*)
- c) Ils ne le comprennent pas beaucoup.
- d) Ils ne les saisissent nullement.
- e) Maintenant, le bébé ne mange pas la soupe ; cela est passager.
- f) Il en avait avant.
- g) Il n'a pas beaucoup de temps.
- h) Il y en aura d'autres. (restriction)
- i) Pas une faute.
- j) Elle y allait avant.

#### 5. Répondez négativement aux questions suivantes en remplaçant les mots soulignés par les pronoms appropriés. Faites les accords s'il y a lieu.

- a) Non, je **ne** les ai **pas encore** révisées.
- b) Non, elle **n'a rien** oublié.
- c) Non, nous **n'y** allons **plus**.
- d) Non, je **n'en** ai **plus** besoin.
- e) Non, je **ne** les évoquerai **jamais** avec eux.
- f) Non, elle **ne** le lui a **pas** apporté.
- g) Non, je **n'y** ai **pas** réfléchi.
- h) Non, nous **n'allons pas** en voyage avec elles.
- i) Non, ils **ne** les ont **pas encore** pris.
- j) Non, je **n'ai rien** à avouer.
- k) Non, elles **ne** les ont **pas encore** finis.
- l) Non, il **n'en** boit plus **jamais**.
- m) Non, ils **n'ont plus rien** à leur expliquer.



## Exercices complémentaires

### Privilégier la phrase positive en supprimant la négation

Quand vous avez à choisir entre une phrase négative ou une phrase positive, il faut choisir la seconde qui est plus précise et catégorique.

*Ne pas soigner sa santé/ Négliger sa santé*

*Ne pas admettre un droit/ Contester un droit*

Toutefois, quand la vérité est désagréable à formuler, la forme négative peut être utilisée à la place de la forme positive; dans ce cas, la figure de style employée est l'euphémisme. La forme négative est ainsi privilégiée dans le but d'atténuer une expression blessante ou trop directe.

## Exercices

**1. Remplacez la forme négative par une forme positive plus précise et plus élégante.**

- a) Ne pas atteindre son but. \_\_\_\_\_
- b) Ne pas trahir un secret. \_\_\_\_\_
- c) Ne pas céder à la tentation. \_\_\_\_\_
- d) Ne pas pousser ses ambitions. \_\_\_\_\_
- e) Ne pas se soucier du progrès social. \_\_\_\_\_
- f) Ne pas se laisser entraîner par ses passions. \_\_\_\_\_
- g) Ne pas avoir d'argent. \_\_\_\_\_
- h) Ne pas accepter le combat. \_\_\_\_\_
- i) Ne pas s'arrêter à une étape. \_\_\_\_\_

**2. À la place de la forme positive, utilisez la forme négative pour atténuer l'expression.**

- a) Cette grand-mère est vieille. \_\_\_\_\_
- b) Votre fille est paresseuse. \_\_\_\_\_
- c) Dans ce département, on vous déteste. \_\_\_\_\_
- d) Je vous défends d'aborder ce sujet. \_\_\_\_\_



e) Je vous signale que vous m'avez irritée. \_\_\_\_\_

f) Mon collègue est malade. \_\_\_\_\_

**3. Dans les phrases suivantes, remplacez les tournures négatives par des formes positives.**

a) Le directeur de l'école ne prépare pas ses discours.

\_\_\_\_\_

b) Le problème de cet étudiant n'est nullement résolu.

\_\_\_\_\_

c) Les incidents rattachés à ces événements ne peuvent être prévus.

\_\_\_\_\_

d) Vous ne m'avez pas dit vos projets.

\_\_\_\_\_

e) Ce politicien n'ose pas avouer ses fautes.

\_\_\_\_\_

f) La loi ne lui permet pas de séjourner dans le pays.

\_\_\_\_\_

g) Pour abrégé la rédaction, nous n'avons pas retenu de récits intéressants.

\_\_\_\_\_

h) Cet homme d'affaires n'accepte pas mes offres.

\_\_\_\_\_

i) Il n'est pas vrai que cet accusé ait commis ce crime.

\_\_\_\_\_

j) La fièvre ne tombe pas malgré tous les médicaments donnés à ce bébé.

\_\_\_\_\_

k) La chemise rouge ne s'harmonise pas avec le pantalon bleu.

\_\_\_\_\_



l) Il dit qu'il n'a plus de goût pour les études.

---

m) Depuis cet incident, cette étudiante ne fréquente plus ses amis.

---

n) La gestion de cette compagnie ne peut pas être contrôlée.

---



## Corrigé

### 1. Remplacez la forme négative par une forme positive plus précise et plus élégante.

- a) Manquer son but
- b) Garder un secret
- c) Résister à la tentation
- d) Limiter ses ambitions
- e) Se désintéresser du progrès social
- f) Maîtriser ses passions
- g) Manquer d'argent
- h) Refuser le combat
- i) Brûler une étape

### 2. À la place de la forme positive, utilisez la forme négative pour atténuer l'expression.

**D'autres réponses peuvent être données.**

- a) Cette grand-mère n'est plus jeune.
- b) Votre fille n'est pas laborieuse/travailleuse/appliquée.
- c) Dans ce département, on ne vous aime pas.
- d) Je ne vous permets pas d'aborder ce sujet.
- e) Je ne vous cache pas que vous m'avez irritée.
- f) Mon collègue n'est pas bien portant.

### 3. Dans les phrases suivantes, remplacez les tournures négatives par des formes positives.

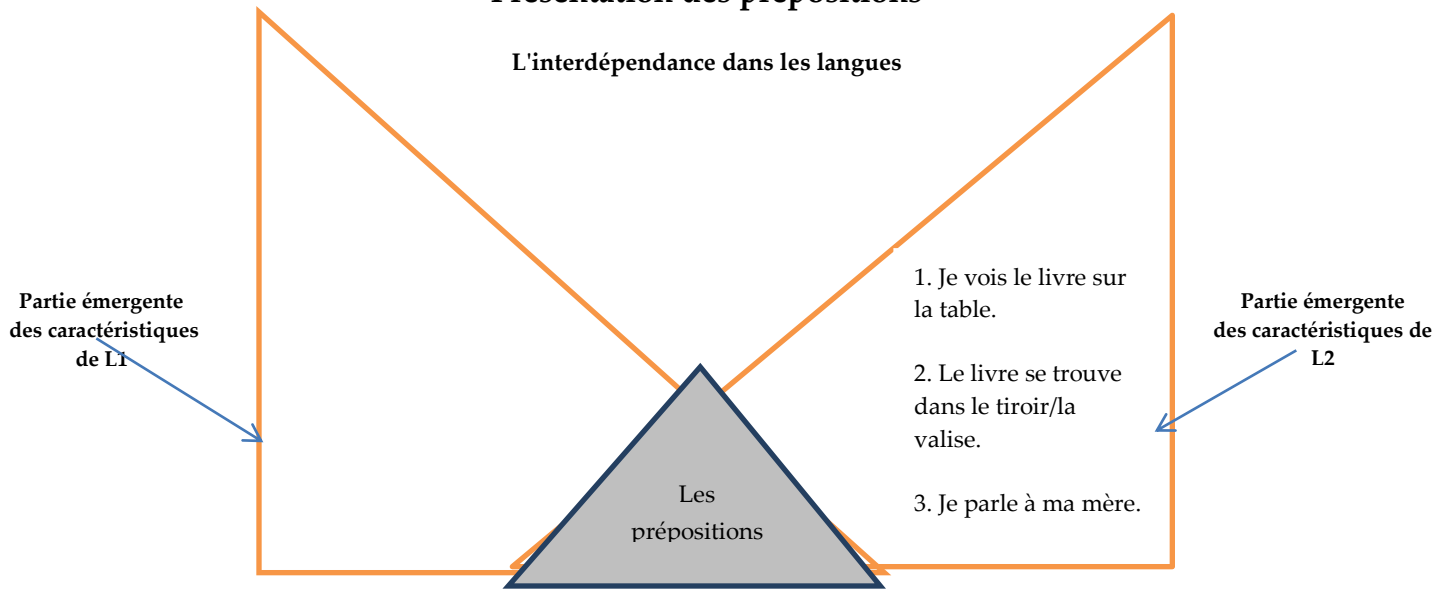
**D'autres réponses peuvent être acceptées.**

- a) Le directeur de l'école improvise ses discours.
- b) Le problème de cet étudiant reste (demeure) intact.
- c) Les incidents rattachés à ces événements échappent à toute prévision.
- d) Vous m'avez caché vos projets.
- e) Ce politicien craint d'avouer ses fautes.
- f) La loi lui interdit de séjourner dans le pays.
- g) Pour abrégé la rédaction, nous avons sacrifié des récits intéressants.
- h) Cet homme d'affaires rejette mes offres.
- i) Il est faux que cet accusé ait commis ce crime.
- j) La fièvre persiste malgré tous les médicaments donnés à ce bébé.
- k) La chemise rouge jure avec le pantalon bleu.
- l) Il se dit dégoûté des études.
- m) Depuis cet incident, cette étudiante néglige ses amis.
- n) La gestion de cette compagnie échappe à tout contrôle.



## Présentation des prépositions

L'interdépendance dans les langues



1. Est-ce qu'il y a des prépositions dans votre langue maternelle?

---

2. Sont-elles invariables dans votre langue maternelle?

---

---

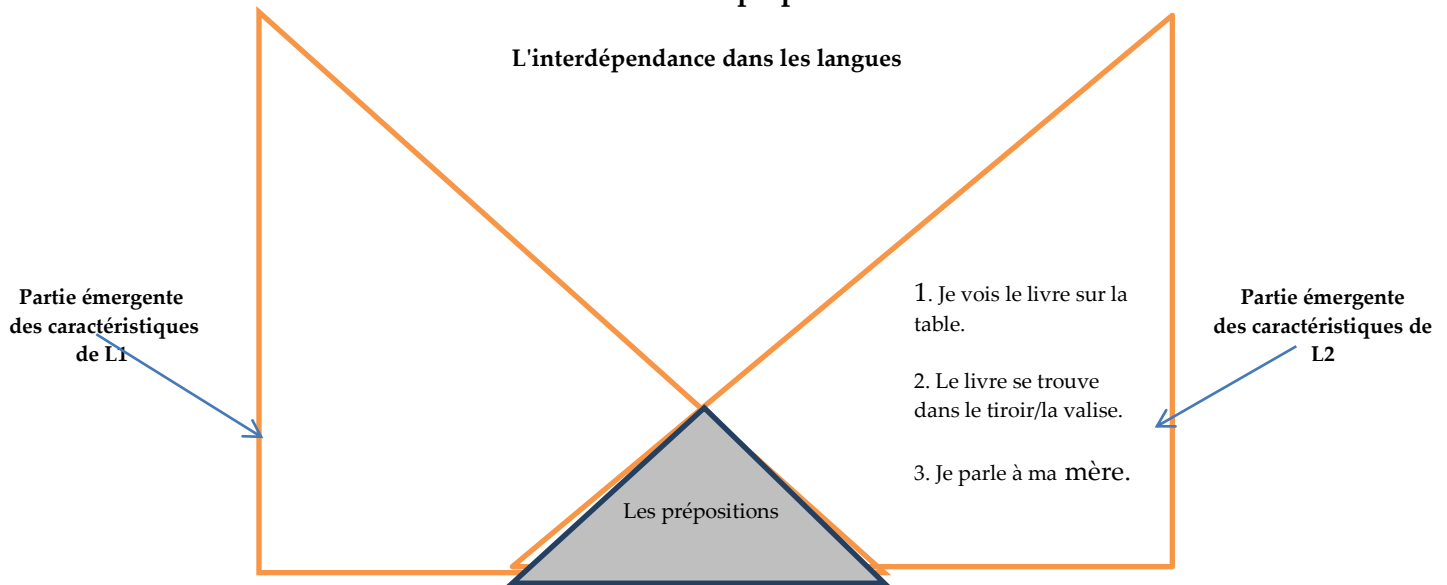
3. Que remarquez-vous concernant les prépositions dans les deux langues?

---

---

## Présentation des prépositions

### L'interdépendance dans les langues



	Français	Arabe	Espagnol
1	Je vois le livre <u>sur</u> la table.	Araâ alkitab <u>aâla</u> attaouila. Le groupe prépositionnel n'est pas pronominalisable, alors préposition + nom	Veo el libro <u>sobre</u> la mesa. Veo el libro <u>en</u> la mesa. Veo el libro <u>encima</u> de la mesa.
2	Le livre se trouve <u>dans</u> la valise.	Alkitab youjado <u>fii</u> alhakiiba.	El libro está <u>en</u> el cajon. El libro está <u>dentro del</u> cajon. «está» (est) ou «se encuentra» (se trouve)
3	Je parle <u>à</u> ma mère.	Atakalamo <u>maâ</u> ommii. Les prépositions sont variables en arabe.	Hablo <u>a</u> mi madre. (il y a le «a» parce que c'est un CI)

#### 1. Est-ce qu'il y a des prépositions dans votre langue maternelle ?

En arabe, sur = aâla

En espagnol, sur = **sobre** (ou **en** ou **encima de**)

#### 2. Sont-elles invariables dans votre langue maternelle ?

En arabe, les prépositions sont variables : fiha (féminin), fihi (masculin)

En espagnol, les prépositions sont invariables.

#### 3. Que remarquez-vous concernant les prépositions dans les deux langues ?

L'arabe s'oppose au français.

L'espagnol est comme le français.



## Les prépositions

La préposition est un mot invariable qui, le plus souvent, introduit un complément. La préposition et le groupe de mots qui s’y rattache forment un groupe prépositionnel.

*Je parle à Paul pour le convaincre de ne pas partir.*

Je parle <sup>GPrép</sup> à Paul <sup>GPrép</sup> pour le convaincre <sup>GPrép</sup> de ne pas partir.

- Il y a des prépositions courantes : à, de, pour, par, en...
- Elles servent à accrocher le groupe prépositionnel :
  - à un nom : *les branches d’un arbre*
  - à un adjectif : *malheureux par sa faute, heureux de son succès*
  - à un adverbe : *conformément à vos demandes*
  - à un verbe : *vagabonder dans les prés, déjeuner sur l’herbe*
- Il y a aussi des locutions prépositives qui sont formées avec plusieurs mots et qui contiennent une préposition. Elles jouent alors le même rôle qu’une préposition en introduisant un complément : *autour de, à côté de, en face de, grâce à...*
- La préposition précède en général le groupe nominal ou le groupe infinitif.  
*Il parle à Paul.* (Prép + GN)  
*Il décide de partir.* (Prép + verbe à l’infinitif)

**Note** : Le verbe précédé d’une préposition se met toujours à l’infinitif. Après la préposition *en*, le verbe se met au participe présent : *Il vient de partir. Il parle en écrivant.*

- Dans les groupes prépositionnels (GPrép) coordonnés ou juxtaposés, la répétition de la préposition à, de, en est souvent nécessaire : *Elle téléphone à Maria, à Paul et à Pierre.*
- Si les groupes prépositionnels sont coordonnés par *ou*, la préposition n’est pas répétée : *Faire le trajet en deux ou trois heures.*



- Avec les autres prépositions, la répétition est facultative :  
*Je sors le soir avec mon amie et mon collègue.*
- On ne répète pas la préposition dans certaines locutions figées : *passer son temps à aller et venir.*
- Les déterminants contractés dissimulent les prépositions à et de : *au = à le, aux = à les; du = de le, des = de les.*  
*Je vais au concert (à le concert).*  
*Je reviens du concert (de le concert).*

**Particularité :** Certains mots, comme « avant », « derrière », etc., sont parfois des adverbes au lieu d'être des prépositions.

**Exemple:** *Je vois le garage derrière. Vous prenez le café avec du sucre ou sans.*

**Adverbe**

**Adverbe**

Pour les distinguer, on observe ce qui suit. Si un nom ou un pronom est écrit après « avant », « derrière », « sans », etc., c'est une préposition. Si ce n'est pas le cas, c'est alors un adverbe.



### Les principales prépositions

<p><b>Préposition qui situe dans l'espace = elle donne la position</b></p>	<p><u>sur</u> la table  <u>sous</u> l'escalier  <u>devant</u> la maison  <u>derrière</u> la grange  <u>entre</u> les murs  <u>dans</u> la cité  <u>chez</u> le coiffeur  <u>à</u> Paris  <u>en</u> Italie, etc.</p>
<p><b>Préposition qui situe dans le temps</b></p>	<p><u>avant</u> l'heure du midi  <u>après</u> le repas  <u>vers</u> minuit  <u>depuis</u> la fin de tes études collégiales  <u>pendant</u> ton séjour à Québec  <u>pour</u> demain</p>
<p><b>Préposition qui indique le mouvement = elle donne le déplacement</b></p>	<p><u>vers</u> Chicoutimi  <u>aller à</u> Montréal  <u>jusqu'à</u> Bali  <u>de</u> Berlin  <u>par</u> Saguenay</p>
<p><b>Préposition qui indique la circonstance</b></p>	<p><b>Accompagnement :</b> <u>avec</u> mon ami  <b>Attribution :</b> Cueillir des fraises <u>pour</u> les enfants  Donner <u>à</u> un ami  <b>But :</b> <u>à</u> la recherche d'idées, <u>pour</u> réussir  <b>Cause :</b> <u>à cause de</u> son manque de sérieux  <u>Avec</u> tant de travail, tu réussiras.  <u>par</u> manque d'empathie  condamner <u>pour</u> trahison  <b>Distribution :</b> <u>par</u> messagerie  <b>Manière :</b> <u>à</u> l'unisson  <u>avec</u> enthousiasme  <u>en</u> chantant  <u>par</u> omission  <u>selon</u> leurs désirs  manger <u>de</u> bon appétit  <b>Matière :</b> <u>de</u> soie, <u>en</u> lin  <b>Opposition :</b> <u>contre</u> toute logique  <u>malgré</u> les questionnements  <b>Possession :</b> <u>à</u> Marie, <u>de</u> Paul  <b>Relation :</b> nuire <u>à</u> quelqu'un  le mari <u>de</u> ma sœur  la cruauté <u>envers</u> le condamné  <b>Séparation :</b> <u>sans</u> bagage  <u>sauf</u> le dimanche</p>

## QUELQUES PRÉPOSITIONS FRÉQUENTES

### DE

#### Valeurs de la préposition

Le groupe prépositionnel CI peut exprimer certaines valeurs :

**Le temps** : *Il part en voyage de bonne heure. Il part de janvier à juin.*

**Le lieu** : *Cet élève part tard de l'école.*

**La manière** : *Il rit de bon cœur. Il pleure de joie.*

**La cause** : *Ce vieillard tremble de froid.*

De



#### Fonctions de la préposition

Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *de*, complète le verbe indirectement.

Le groupe est alors complément indirect du verbe (CI).

*Il doute de la sincérité de ses amis.*

Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *de*, peut aussi compléter le nom (CN).

*Elle lit surtout des recueils de nouvelles.*

Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *de*, peut aussi compléter l'adjectif.

*Je suis heureux de te voir.*

On trouve aussi le «de» dans quelques locutions prépositives : *d'après, de façon à, de dessous, au-dessus de, de manière à, etc.*



## À

### Valeurs de la préposition

- à
- **Le lieu (où l'on va, où l'on est) :** *Il va à Québec. Il est né à Montréal. Je suis à l'école.*
  - **Le temps :** *Il part à midi.*
  - **La manière :** *Il cherche les clés à l'aveuglette. Il marche à pas de loup. Il écrit à l'envers.*

### Fonctions de la préposition

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition à, peut compléter le verbe indirectement. Le groupe est alors complément indirect du verbe (CI).**

*Ce garçon parle à son père.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition à, peut aussi compléter le nom.**

*Ce sont des plantes à fleurs annuelles.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition à, peut aussi compléter l'adjectif.**

*Ce logiciel est intéressant à étudier.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition à, peut aussi compléter l'adverbe.**

*Conformément à la consigne du professeur, l'élève a écrit au stylo.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition à, peut être aussi complément de phrase (CP).**

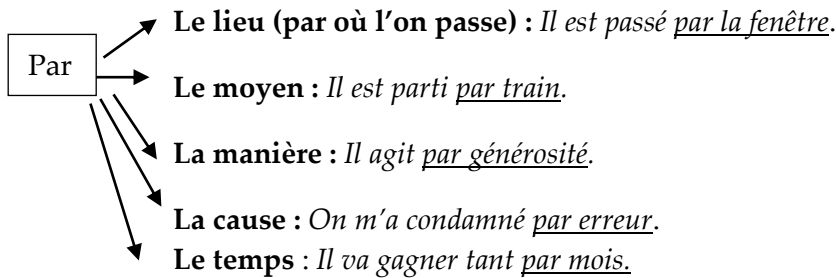
*Il sort veiller à l'arrivée de la nuit.*

**On retrouve aussi le «à» dans quelques locutions prépositives :** *à cause de, à côté de, à l'égard de, à la mode de, à l'exception de, à l'intention de, au sujet de, etc.*



## PAR

### Valeurs de la préposition



### Fonctions de la préposition

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *par*, peut compléter le verbe indirectement.**

*Nous irons par train.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *par*, peut aussi compléter le nom.**

*L'encadrement par le professeur est très efficace.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *par*, peut aussi compléter l'adjectif.**

*C'est une femme remarquable par sa beauté.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *par*, peut être aussi complément de phrase (CP).**

*Il reste à la maison par temps pluvieux.*

**On retrouve aussi «par» dans quelques locutions prépositives : *par-dessus*, *par-dessous*, *par-delà*, *par-devant*, *par rapport à*, etc.**





## POUR

### Valeurs de la préposition

Pour

- **Le lieu (par où l'on va) :** *Nous partirons pour la France cet été.*
- **Le temps :** *Nous partirons pour un an.*
- **La cause :** *Il est condamné pour meurtre.*
- **Le but :** *Il a travaillé pour réussir.*

### Fonctions de la préposition

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *pour*, peut compléter le verbe indirectement.**

*Nous partirons pour l'Europe au mois de juin.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *pour*, peut aussi compléter le nom.**

*Il confectionne des habits pour hommes.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *pour*, peut aussi compléter l'adjectif.**

*Ce médicament est bon pour les maux de tête.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *pour*, peut aussi compléter la phrase (CP).**

*Pour courir, il enfile ses vêtements de sport.*



**Pour choisir la bonne préposition, l'utilisation du dictionnaire est très recommandée.**

Si vous cherchez dans le dictionnaire le verbe ou l'adjectif auquel se rattache le groupe prépositionnel, vous devriez pouvoir cibler la bonne préposition à partir des exemples du dictionnaire, selon la valeur ou le sens recherché. Peut-être réaliserez-vous que la préposition n'est pas nécessaire.



## Exercices

1. a) Faites une flèche du groupe prépositionnel souligné au mot auquel il se rattache ou complète.

b) Indiquez la fonction du groupe prépositionnel (CI, CN, CAdj, CAdv).

a) J'ai ramassé les cahiers des élèves pour les corriger cette fin de semaine.

---

b) Il sort de la salle à manger quand arrive la femme de ménage.

---

c) Sa table est couverte de livres et de papiers.

---

d) Elle a décidé de partir en voyage cet été.

---

e) Ces électroménagers fonctionnent à l'électricité.

---

2. Ajoutez un complément prépositionnel commençant par *à, de, par* ou *pour* aux mots suivants.

a) Un vase \_\_\_\_\_

b) Acheter \_\_\_\_\_

c) Partir \_\_\_\_\_

d) Parler \_\_\_\_\_

e) Un voyage \_\_\_\_\_

f) Agréable \_\_\_\_\_

g) Bon \_\_\_\_\_

h) Vivre \_\_\_\_\_



- i) Une peinture \_\_\_\_\_
- j) Mourir \_\_\_\_\_
- k) Attaquer \_\_\_\_\_

**3. Mettez la préposition appropriée (*à, de, pour, par*).**

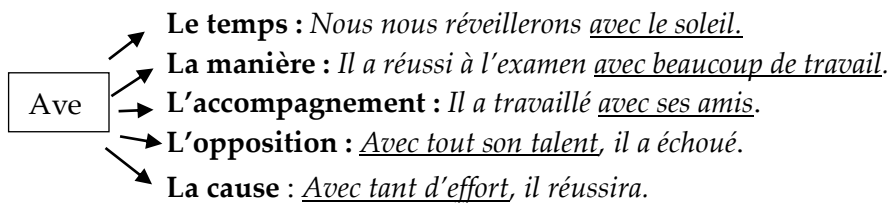
- a) Quand mon fils a été arrêté, il allait \_\_\_\_\_ cent-vingt kilomètres \_\_\_\_\_ l'heure.
- b) \_\_\_\_\_ la fin de la réunion, elle m'a regardé \_\_\_\_\_ un air inquiet.
- c) Est-elle passée \_\_\_\_\_ le chemin le plus court \_\_\_\_\_ arriver \_\_\_\_\_ l'école ?
- d) Le projet \_\_\_\_\_ ma collègue sera sûrement retenu \_\_\_\_\_ la direction.
- e) Les pièces \_\_\_\_\_ théâtre \_\_\_\_\_ Michel Tremblay sont jouées \_\_\_\_\_ Paris cet hiver.
- f) Ces élèves téléphonent \_\_\_\_\_ leur professeur \_\_\_\_\_ poser leurs questions concernant le devoir.
- g) Cette manifestation \_\_\_\_\_ joie était inattendue pour les responsables \_\_\_\_\_ l'événement.
- h) Il prend le train \_\_\_\_\_ Toronto.
- i) La classe est pleine \_\_\_\_\_ bureaux inutilisés \_\_\_\_\_ le moment.
- j) Ces références sont pertinentes \_\_\_\_\_ faire un travail approfondi.
- k) Il est emprisonné \_\_\_\_\_ vol par les autorités locales \_\_\_\_\_ Vancouver.



## Autres prépositions

### AVEC

#### Valeurs de la préposition



**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *avec*, peut compléter le verbe indirectement.**

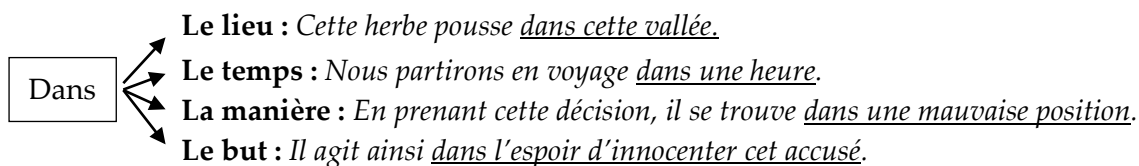
*Je ferai cette démarche avec toi.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *avec*, peut aussi compléter la phrase.**

*Avec l'aide de ses collègues, il a terminé l'architecture de cette maison.*

### DANS

#### Valeurs de la préposition



#### Fonctions de la préposition

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *dans*, peut compléter le verbe indirectement.**

*Il est resté dans sa chambre toute la soirée.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *dans*, peut aussi compléter la phrase.**



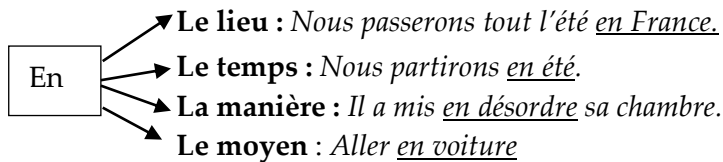
*Dans ce fauteuil, il faut s'asseoir confortablement.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *dans*, peut aussi avoir la fonction d'attribut du sujet.**

*Elle était dans une grande euphorie.*

## EN

### Valeurs de la préposition



### Fonctions de la préposition

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *en*, peut compléter le nom.**

*Elle a acheté une bague en or.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *en*, peut aussi compléter l'adjectif.**

*Il est heureux en amour.*

**Le groupe prépositionnel, introduit par la préposition *en*, peut aussi être complément de phrase.**

*En 1942, Michel Tremblay est né à Montréal.*

**On trouve aussi le «en» dans quelques locutions prépositives: *en faveur de, en dedans de, en bas de, en dehors de, en dépit de, etc.***



## Exercices

### 4. Choisissez la préposition *avec, en, ou dans* qui convient.

- a) Elle s'habille..... grande vitesse pour sortir ..... ses amis.
- b) Il vit ..... cette cabane depuis plusieurs années.
- c) Il frappe son adversaire ..... un grand bâton.
- d) ..... se promenant le long de la plage, il rencontre ce vieillard.
- e) .....train, il lit tranquillement le journal.
- f) Mon fils sera à Montréal ..... quelques semaines.
- g) Je trouverai les clés ..... le tiroir.
- h) Cet arbre est ..... fleurs au printemps.
- i) Il développe ce paragraphe ..... soin.
- j) Cette mère porte affectueusement l'enfant ..... ses bras.
- k) J'irai ..... Turquie pendant les vacances.
- l) Pendant son voyage ..... avion, il a lu ce rapport.
- m) Elle fera le travail ..... vous si vous le désirez.

### 5. Complétez la définition des mots suivants en ajoutant la préposition qui convient. (Tenez compte de la contraction de la préposition).

- a) Un cabanon : petite maison \_\_\_\_\_ campagne.
- b) Une corniche : partie saillante destinée \_\_\_\_\_ protéger \_\_\_\_\_ la pluie.
- c) Un pétard : charge \_\_\_\_\_ explosifs, utilisée \_\_\_\_\_ détruire des obstacles ou \_\_\_\_\_ pyrotechnie.
- d) Une proposition : le fait \_\_\_\_\_ suggérer quelque chose \_\_\_\_\_ quelqu'un.
- e) Une orange : fruit comestible \_\_\_\_\_ un jaune tirant \_\_\_\_\_ le rouge.
- f) Un ours : mammifère \_\_\_\_\_ grande taille, \_\_\_\_\_ pelage épais.
- g) Évaporer : faire passer un liquide \_\_\_\_\_ l'état \_\_\_\_\_ vapeur.
- h) Nocturne : un événement qui a lieu \_\_\_\_\_ la nuit.
- i) Un hippodrome : un terrain oblong aménagé \_\_\_\_\_ les courses \_\_\_\_\_ chevaux.
- j) Une migration : un mouvement de personnes qui passent \_\_\_\_\_ un pays \_\_\_\_\_ un autre \_\_\_\_\_ s'y établir.



## Corrigé

1. a) **Faites une flèche du groupe prépositionnel souligné au mot auquel il se rattache ou complète. (Les mots mis en gras correspondent à l'endroit où devrait être la flèche.)**

**b) Indiquez la fonction du groupe prépositionnel (CI, CN, CAdj, CAdv).**

a) J'ai ramassé les **cahiers** des élèves (CN) pour les corriger cette **fin** de semaine (CN).

b) Il **sort** de la salle (CI) à manger (CN) quand arrive la **femme** de ménage (CN).

c) Sa table est **couverte** de livres (CAdj) et de papiers (CAdj).

d) Elle **a décidé** de partir (CI) en voyage (CI) cet été.

e) Ces électroménagers **fonctionnent** à l'électricité (CI).

2. **Ajoutez un complément prépositionnel commençant par à, de, par ou pour aux mots suivants.**

a) Un vase à fleurs, un vase de verre, un vase pour décorer

b) Acheter à la boutique, acheter de l'usine, acheter par Internet, acheter pour soi

c) Partir à la campagne, partir de bonne heure, partir pour la gloire, partir par habitude

d) Parler à voix basse, parler de quelqu'un, parler pour rien, parler par signes

e) Un voyage à rabais, un voyage d'affaires, un voyage pour deux, un voyage par bateau

f) Agréable à voir, agréable pour l'œil, agréable de revenir

g) Bon pour la santé, bon à entendre, bon d'aimer

h) Vivre d'amour, vivre à deux, vivre par procuration, vivre pour l'éternité

i) Une peinture à l'huile, une peinture de portraits, une peinture pour professionnel

j) Mourir de faim, mourir à l'hôpital, mourir par noyade, mourir pour son pays

k) Attaquer par surprise, attaquer de face, attaquer à coups de bâton

3. **Mettez la préposition appropriée (à, de, pour, par).**

a) Quand mon fils a été arrêté, il allait à cent-vingt kilomètres à l'heure.

b) À la fin de la réunion, elle m'a regardé d'un air inquiet.

c) Est-elle passée par le chemin le plus court pour arriver à l'école ?

d) Le projet de ma collègue sera sûrement retenu par la direction.

e) Les pièces de théâtre de Michel Tremblay sont jouées à Paris cet hiver.

f) Ces élèves téléphonent à leur professeur pour poser leurs questions concernant le devoir.

g) Cette manifestation de joie était inattendue pour les responsables de l'événement.

h) Il prend le train pour/à/de Toronto.





- i) La classe est pleine de bureaux inutilisés pour le moment.
- j) Ces références sont pertinentes pour faire un travail approfondi.
- k) Il est emprisonné pour vol par les autorités locales de Vancouver.

**4. Choisissez la préposition avec, en ou dans qui convient.**

- a) Elle s'habille en grande vitesse pour sortir avec ses amis.
- b) Il vit dans cette cabane depuis plusieurs années.
- c) Il frappe son adversaire avec un grand bâton.
- d) En se promenant le long de la plage, il rencontre ce vieillard.
- e) En train, il lit tranquillement le journal.
- f) Mon fils sera à Montréal dans quelques semaines.
- g) Je trouverai les clés dans le tiroir.
- h) Cet arbre est en fleurs au printemps.
- i) Il développe ce paragraphe avec soin.
- j) Cette mère porte affectueusement l'enfant dans ses bras.
- k) J'irai en Turquie pendant les vacances.
- l) Pendant son voyage en avion, il a lu ce rapport.
- m) Elle fera le travail avec vous si vous le désirez.

**5. Complétez la définition des mots suivants en ajoutant la préposition qui convient.**

- a) Un cabanon : petite maison de campagne.
- b) Une corniche : partie saillante destinée à protéger de la pluie.
- c) Un pétard : charge d'explosifs, utilisée pour détruire des obstacles ou en pyrotechnie.
- d) Une proposition : le fait de suggérer quelque chose à quelqu'un.
- e) Une orange : fruit comestible d'un jaune tirant sur le rouge.
- f) Un ours : mammifère de grande taille, au (a+le) pelage épais.
- g) Évaporer : faire passer un liquide à l'état de vapeur.
- h) Nocturne : un événement qui a lieu pendant la nuit.
- i) Un hippodrome : un terrain oblong aménagé pour les courses de chevaux.
- j) Une migration : un mouvement de personnes qui passent d'un pays à un autre pour s'y établir.



## RENFORCEMENT - DÉFI

### Les substitutions

Les phrases subordonnées alourdissent parfois l'expression, surtout si les conjonctions de subordination sont utilisées fréquemment dans un paragraphe.

Il faut apprendre à varier la formulation et à alléger le style en reformulant certaines phrases introduites par des conjonctions de subordination. L'emploi de plusieurs tournures contribue ainsi à la variété du style et à sa fluidité. Cependant, il faut apprendre à rétablir dans le texte l'enchaînement des idées pour rendre le discours cohérent.

Les exercices proposés dans ce document permettent de substituer les subordonnées suivantes :

- A- Une subordonnée introduite par *que*
- B- Une subordonnée qui exprime le temps
- C- Une subordonnée qui exprime la cause
- D- Une subordonnée qui exprime l'opposition
- E- Une subordonnée qui introduit un verbe au subjonctif
- F- Les répétitions

---

A - Une subordonnée introduite par *que*

On pourra remplacer une subordonnée introduite par « *que* » par :

- **Un groupe nominal**

*Je crains qu'il échoue.*

→ *Je crains son échec.*

- **Un groupe infinitif**

*Il pense qu'il est arrivé à temps.*

→ *Il pense être arrivé à temps.*

- **Un groupe attribut**

*On dit que tu es curieux.*

→ *On te dit curieux.*



## Exercice

### 1. Remplacez la subordonnée introduite par *que* par une formulation plus simple.

a) Les organisateurs du carnaval craignent qu'il ne pleuve.

---

b) On ne croit pas qu'il soit déjà parti.

---

c) Vos arguments prouvent que cette idée est absolument invraisemblable.

---

d) Les manifestations actuelles des employés justifient que vos prévisions étaient exactes.

---

e) Il dit qu'il avait bien travaillé à l'examen final.

---

f) Elle s'imagine qu'elle sait l'espagnol.

---

g) Il ne croit pas qu'il accomplisse un acte héroïque.

---

h) Je crois que l'attaque de cette ville n'est pas justifiée.

---

### B - Une subordonnée qui exprime le temps

On pourra remplacer une subordonnée introduite par «*lorsque, dès que, quand, etc.*» par:

- un groupe nominal introduit par l'une des prépositions *à, pendant, dès, dans, en, lors de* :

*Il s'est couché dès que tu es parti. → Il s'est couché dès ton départ.*

- une subordonnée participiale si la subordonnée commence par *quand* ou *lorsque* :

*Lorsque les vacances arrivent, les enfants sont libres de leur temps.*

*→ Les vacances arrivées, les enfants sont libres de leur temps.*



## Exercices

### 2. Remplacez la subordonnée de temps par un groupe prépositionnel (préposition + GN).

a) Il a pris la fuite lorsque l'incendie a eu lieu.

---

b) Les amis ont fait une grande fête lorsqu'il s'est marié.

---

c) Il a pris le pouvoir quand son père est mort.

---

d) Nous restons à la plage quand il fait très chaud.

---

e) Il m'a rendu visite dès qu'il est arrivé.

---

f) Notre imagination se libère lorsque nous dormons.

---

g) Il renonce à étudier quand vous êtes absent.

---

h) Il a applaudi lorsqu'on lui a exposé notre plan.

---

i) Lorsqu'il s'agit d'éducation, la discipline et la rigueur sont importantes.

---

j) Lorsqu'il était président, aucun incident grave n'a éclaté.

---

### 3. Remplacez la subordonnée de temps par une subordonnée participiale.

a) Quand le professeur part, les élèves se mettent à crier.

---

b) Lorsque la pluie s'est arrêtée, nous avons mis les tables et les chaises au jardin.

---

c) Lorsque la guerre a commencé, les frontières des deux pays ont été fermées.

---

d) Les animaux peuvent toujours survivre quand ils sont en liberté.

---

e) Cette jeune femme fera de grandes découvertes quand elle grandira.

---

f) Quand je reviendrai, je lui expliquerai les nouvelles réformes.

---



### C - Une subordonnée qui exprime la cause

On pourra remplacer une subordonnée introduite par «*parce que, comme, etc.*» par:

- un groupe infinitif introduit par l'une des prépositions *à, par, pour, sur, sous, vu, grâce à, devant, en, à cause de...*

*Il a échoué parce qu'il avait négligé la langue. → Il a échoué pour avoir négligé la langue.*

### Exercice

#### 4. Remplacez la subordonnée causale par une autre formulation.

a) Je suis resté au poste parce que vous me l'avez conseillé.

---

b) On l'a mis à l'écart parce qu'il l'a demandé.

---

c) J'ai réussi parce que vous m'avez aidé.

---

d) Il est tombé malade parce qu'il a trop bu.

---

e) Il divague parce qu'il a la fièvre.

---

f) Je connais ce sentiment parce que je l'ai éprouvé.

---

g) Il a gagné ce trophée parce qu'il l'a bien mérité.

---

h) Vu que vous avez refusé d'appliquer le règlement, nous avons porté plainte.

---

i) Je suis venu chez toi parce que tu m'as invité.

---

j) Il entreprend des choses ingénieuses parce que la passion l'y pousse.

---

k) Tu aides le fils parce que tu te souviens de ses parents.

---

l) Je connais les conséquences de ces décisions parce que je les ai expérimentées.

---



## D - Une subordonnée qui exprime l'opposition

On pourra remplacer une subordonnée introduite par « *quoique, bien que, etc.* » par :

- un groupe infinitif ou un groupe prépositionnel introduit par l'une des prépositions *contre, malgré, en dépit de, sans, etc.* :

Bien qu'il soit habitué à ne rien faire, le jeune homme a été une aide précieuse lors des inondations.

→ Malgré son habitude à ne rien faire, le jeune homme a été une aide précieuse lors des inondations.

- « **Avoir beau** » suivi d'un infinitif :

Bien qu'elle travaille, cette jeune fille échouera.

→ Elle a beau travailler, cette jeune fille échouera.

- les conjonctions *cependant, pourtant, néanmoins, toutefois, etc.* :

Ce vieillard ne vous a rien refusé, bien qu'il se montre ordinairement avare.

→ Ce vieillard ne vous a rien refusé, pourtant il se montre ordinairement avare.

### Note :

*Cependant* et *pourtant* détruisent le propos déjà dit; *pourtant* est plus fort que *cependant*.

*Néanmoins* et *toutefois* ne vont pas détruire complètement les phrases syntaxiques précédentes; elles indiquent seulement un simple changement; *cependant, néanmoins* est plus fort que *toutefois*.

## Exercices

### 5. Remplacez la subordonnée d'opposition par un groupe prépositionnel ou par une autre formulation.

a) Bien que je désire vous aider, je suis incapable de le faire.

---

b) Il sera élu président bien qu'il soit incompetent.

---

c) Bien qu'il soit innocent, il a été condamné.

---

d) Bien qu'il gère mal ses affaires, il reste optimiste.

---



- e) Quoiqu'il paraisse en bonne santé, un cancer ronge ses poumons.  
\_\_\_\_\_
- f) Bien qu'elle se maquille outrageusement, cette femme paraît très âgée.  
\_\_\_\_\_
- g) Quoiqu'elle désire partir avec vous en voyage, elle est obligée de rester pour surveiller les enfants.  
\_\_\_\_\_
- h) Il vous apprécie énormément, quoiqu'il ne vous adresse pas la parole.  
\_\_\_\_\_
- i) Il se montre bon avec ses parents bien qu'il soit souvent sévère avec ses employés.  
\_\_\_\_\_
- j) Bien qu'il soit bien instruit, cet enseignant ignore les règles élémentaires de pédagogie.  
\_\_\_\_\_
- k) Quoique vous sembliez sûr de vous, vous n'avez pas raison.  
\_\_\_\_\_
- l) Il sera à la tête de la compagnie bien que des envieux essaient de l'en empêcher.  
\_\_\_\_\_
- m) Quoique son père lui donne beaucoup d'argent, il n'a pas un sou.  
\_\_\_\_\_
- n) Quoique les étudiants ne craignent pas la directrice, ils consentent à lui obéir.  
\_\_\_\_\_







- Parfois, on met à l'infinitif le verbe qui dépend de la conjonction de subordination. Dès lors, cette conjonction disparaît. L'infinitif devient alors soit sujet soit complément.

*Il arrive que le professeur se mette en colère quand les élèves n'étudient pas.*



*Il arrive au professeur de se mettre en colère quand les élèves n'étudient pas.*

*Je souhaite qu'il réussisse.*



*Je lui souhaite de réussir.*

### 7. Allégez l'expression en remplaçant la conjonction de subordination et le verbe qu'elle introduit par un infinitif.

a) Il convient que le jeune homme écoute attentivement les conseils de son ami.

---

b) Il faut que vous étudiiez régulièrement et que vous soigniez vos travaux pour réussir à la fin de la session.

---

c) Il est impossible que vous abandonniez maintenant vos études d'économie.

---

d) Il s'imagine qu'il voit les fantômes de ses ancêtres.

---

e) Les professeurs proposent qu'on ajourne la réunion.

---

f) Tes parents demandent que tu fuies les mauvais copains.

---

g) Il est certain qu'il arrivera à temps à la cérémonie.

---



- La tournure par l'infinitif nécessite parfois le changement du verbe de la phrase enchâssante ou du verbe de la subordonnée.

Plusieurs réponses sont possibles.

*Il faut que je lui dise qu'il convient qu'il parte.*

*Il faut que je lui conseille de partir.* (La phrase est beaucoup plus fluide.)

8. Récrivez la phrase en remplaçant la subordonnée contenant un subjonctif par un verbe à l'infinitif.

a) Je ferai en sorte qu'il choisisse ce parti politique.

---

b) Tous les amis désirent que tu leur envoies rapidement un courriel.

---

c) Ils veulent que tu leur prêtés mille dollars pour achever les travaux.

---

d) De telles consignes méritent que vous y fassiez sérieusement attention.

---

e) Ces parents élèvent leurs enfants de manière à ce qu'ils soient responsables.

---

f) Il a pu se retirer de cette affaire sans qu'on ne lui cause de dommage.

---

g) Votre collègue ne négligera rien pour que votre travail devienne plus facile.

---

h) Ce soldat feint de livrer des secrets stratégiques pour qu'on ne le soupçonne pas de trahison.

---

i) Il s'étonne que ces problèmes lui paraissent si difficiles.

---

j) Cette mauvaise traduction est faite sans qu'on fasse attention au contexte.

---



## Corrigé

### 1. Remplacez la subordonnée introduite par *que* par une formulation plus simple.

- a) Les organisateurs du carnaval craignent la pluie.
- b) On ne le croit pas déjà parti.
- c) Vos arguments prouvent l'in vraisemblance de cette idée.
- d) Les manifestations actuelles des employés justifient l'exactitude de vos prévisions.
- e) Il dit avoir bien travaillé à l'examen final.
- f) Elle s'imagine savoir l'espagnol.
- g) Il ne croit pas accomplir un acte héroïque.
- h) Je crois l'attaque de cette ville injustifiée.

### 2. Remplacez la subordonnée de temps par un groupe prépositionnel (préposition + GN).

- a) Il a pris la fuite lors de l'incendie.
- b) Les amis ont fait une grande fête lors de son mariage/à son mariage.
- c) Il a pris le pouvoir à la mort de son père.
- d) Nous restons à la plage lors des chaleurs/dans les grandes chaleurs.
- e) Il m'a rendu visite dès son arrivée.
- f) Notre imagination se libère dans/pendant notre sommeil.
- g) Il renonce à étudier en votre absence.
- h) Il a applaudi à l'exposé de notre plan.
- i) En matière d'éducation, la discipline et la rigueur sont importantes.
- j) Pendant sa présidence, aucun incident grave n'a éclaté

### 3. Remplacez la subordonnée de temps par une subordonnée participiale.

- a) Le professeur parti, les élèves se mettent à crier.
- b) La pluie arrêtée, nous avons mis les tables et les chaises au jardin.
- c) Une fois la guerre commencée, les frontières des deux pays ont été fermées.
- d) Laissés en liberté, les animaux peuvent toujours survivre.
- e) Devenue grande, cette jeune fille fera de grandes découvertes.
- f) Une fois revenu, je lui expliquerai les nouvelles réformes.

### 4. Remplacez la subordonnée causale par une autre formulation.

- a) Je suis resté au poste sur votre conseil.
- b) On l'a mis à l'écart à/sur sa demande.
- c) J'ai réussi grâce à votre aide.
- d) Il est tombé malade pour avoir trop bu.
- e) Il divague à cause/sous l'influence de la fièvre.
- f) Je connais ce sentiment pour l'avoir éprouvé.
- g) Il a gagné ce trophée grâce à son grand mérite.



- h) Sur votre refus d'appliquer le règlement, nous avons porté plainte.
- i) Je suis venu chez toi sur ton invitation.
- j) Il entreprend des choses ingénieuses sous l'influence de la passion.
- k) Tu aides le fils en souvenir de ses parents.
- l) Je connais les conséquences de ces décisions par expérience.

**5. Remplacez la subordonnée d'opposition par un groupe prépositionnel ou par une autre formulation.**

- a) Malgré mon désir de vous aider, je suis incapable de le faire.
- b) Il sera élu président en dépit de/malgré son incompetence.
- c) Malgré son innocence, il a été condamné.
- d) Il reste optimiste malgré la mauvaise gestion des affaires.
- e) En dépit de son apparence de bonne santé/ en dépit de sa bonne santé apparente, un cancer ronge ses poumons.
- f) Elle a beau se maquiller outrageusement, cette femme paraît très âgée.
- g) Elle a beau désirer partir avec vous en voyage, elle est obligée de rester pour surveiller les enfants.
- h) Il vous apprécie énormément, sans vous adresser la parole.
- i) Il se montre bon avec ses parents, pourtant il est souvent sévère avec ses employés.
- j) Cet enseignant ignore les règles élémentaires de pédagogie, pourtant il est bien instruit.
- k) Vous n'avez pas raison, pourtant vous semblez sûr de vous.
- l) Il sera à la tête de la compagnie en dépit des tentatives d'empêchement des envieux.
- m) Son père a beau lui donner de l'argent, il n'a pas un sou.
- n) Sans craindre la directrice, les étudiants consentent à lui obéir.

**6. Supprimez la conjonction de subordination en utilisant le verbe, le nom ou l'adjectif approprié.**

- a) Le remboursement complet de l'emprunt exige que les deux parents travaillent fort.
- b) Vos interruptions continuelles ne m'empêcheront pas de montrer au tribunal vos contradictions.
- c) Ton silence en classe suffira pour t'épargner les moqueries de tes copains.
- d) Il dit qu'il désire sincèrement voir s'accomplir vos souhaits.  
Il exprime un désir sincère de voir s'accomplir vos souhaits.
- e) Ces gens craignent un mauvais accueil/d'être mal accueillis.
- f) Vous comprenez la nécessité de revenir /de votre retour.

**7. Allégez l'expression en remplaçant la conjonction de subordination et le verbe qu'elle introduit par un infinitif.**

- a) Il convient au jeune homme d'écouter attentivement les conseils de son ami.
- b) Il vous faut étudier régulièrement et soigner vos travaux pour réussir à la fin de la session.
- c) Il vous est impossible d'abandonner maintenant vos études d'économie.



- d) Il s'imagine voir les fantômes de ses ancêtres.
- e) Les professeurs proposent d'ajourner la réunion.
- f) Tes parents te demandent de fuir les mauvais copains.
- g) Il est certain d'arriver à temps à la cérémonie.

**8. Récrivez la phrase en remplaçant la subordonnée contenant un subjonctif par un verbe à l'infinitif.**

**Les élèves peuvent choisir plusieurs verbes appropriés.**

- a) Je l'amènerai à choisir ce parti politique.
- b) Tous les amis te demandent de leur envoyer rapidement un courriel. (te prient...)
- c) Ils veulent t'emprunter mille dollars pour achever les travaux.
- d) De telles consignes méritent de retenir sérieusement votre attention.
- e) Ces parents élèvent leurs enfants de manière à les rendre responsables.
- f) Il a pu se retirer de cette affaire sans essuyer de dommage.
- g) Votre collègue ne négligera rien pour faciliter votre travail.
- h) Ce soldat feint de livrer des secrets stratégiques pour éloigner de lui les soupçons de trahison.
- i) Il s'étonne de trouver ces problèmes difficiles.
- j) Cette mauvaise traduction est faite sans égard au contexte.



## Place et formation des adverbes

L’adverbe est un mot invariable qui modifie (ajoute une information) le verbe, l’adjectif ou un autre adverbe et peut être placé auprès d’un de ces mots.

Certains adjectifs monosyllabiques sont employés comme des adverbes. Dans ce cas, ils deviennent invariables : *bas, cher, fort, haut, net*.

*Voler bas, coûter cher, parler fort, lever haut, s’arrêter net*

### Formation de l’adverbe

Règle générale : un grand nombre d’adverbes se forment à partir d’un adjectif.

Adjectif masculin	Adverbe	Exemples
Terminé par –ent ( <i>violent</i> )	l’adjectif masculin en -ent donne -emment	<i>viol<u>e</u>nt</i> → <i>viol<u>e</u>mm<u>e</u>nt</i>
Terminé par –ant ( <i>bruyant</i> )	l’adjectif masculin en –ant donne -amment	<i>bru<u>y</u>ant</i> → <i>bru<u>y</u>amm<u>e</u>nt</i>
Terminé par une consonne ( <i>doux</i> )	adjectif féminin + -ment	<i>do<u>u</u>x</i> → <i>do<u>u</u>ce</i> → <i>do<u>u</u>cem<u>e</u>nt</i>
Terminé par une voyelle ( <i>magnifique</i> )	adjectif masculin ou féminin + -ment	<i>mag<u>n</u>ifique</i> → <i>mag<u>n</u>ifiqu<u>e</u>ment</i>

**Note** : ne pas abuser de l’emploi des adverbes en –ment, car ils alourdissent la phrase.

### Quelques adverbes ne suivent pas la règle générale

Adjectif	Adverbe
bon	bien
gentil	gentiment
mauvais	mal
bref	brièvement

D’autres adverbes suivent la règle générale de transformation des adjectifs en ajoutant un accent aigu (é) sur le e avant -ment ou en changeant la voyelle pour un «é».

Adjectif	Adverbe
confus → confuse	confusément
précis → précise	précisément
intense	intensément
impuni	impunément
aveugle	aveuglément



## Place de l'adverbe

Verbe au temps simple	Verbe + adverbe	<i>Il marche <u>lentement</u>.</i>
Verbe au temps composé	Auxiliaire + <u>adverbe</u> + participe passé Si les adverbes sont longs ou peu fréquents, on peut les mettre après le participe passé.	<i>Il a <u>beaucoup</u> pensé à toi. Il a réagi <u>bruyamment</u> à cette nouvelle. Il a donné <u>généreusement</u> à cet organisme.</i>
Adverbes de lieu ou de temps	Auxiliaire + participe passé + <u>adverbe</u> ou au début de la phrase (si l'adverbe est complément de phrase, CP)	<i>Il est arrivé <u>tôt</u> en classe. Je l'ai vu <u>hier</u> au cinéma. <u>Hier</u>, je l'ai vu au cinéma.</i>
Adverbe qui complète un adjectif ou un autre adverbe	Adverbe + adjectif (ou p.p.) Adverbe + adverbe	<i>Il est <u>mal</u> préparé. Elle se sent <u>peut-être</u> mieux.</i>
Adverbe de négation et de restriction	<b>Temps simple</b> : <u>ne</u> + verbe + 2 <sup>e</sup> particule ( <i>ne...point, ne...guère, ne...jamais, ne...que, etc.</i> )  <b>Temps composé</b> : <u>ne</u> + auxiliaire + 2 <sup>e</sup> particule + participe passé  <b>À l'infinitif</b> : <u>ne pas</u> + verbe	<i>Il <u>ne</u> mange <u>pas</u>. Il <u>n'</u>étudie <u>que</u> le soir.  Il <u>n'a pas</u> mangé. Il <u>n'a</u> étudié <u>qu'</u>une fois.  <u>Ne pas</u> manger est dangereux pour la santé</i>

### Remarques

- Avec les adverbes *peut-être, aussi, à peine, sans doute, encore* en début de phrase, il faut employer l'inversion, sinon il se trouve après le verbe sans cette inversion.

*Peut-être est-elle malade.*

*Elle est peut-être malade.*

*Aussi, s'il complète le sens du sujet, se place après celui-ci : Pierre aussi a bien réagi.*

*Aussi, au début de la phrase, a le sens de *en conséquence*, il est suivi de l'inversion du sujet : Aussi a-t-il été obligé de prendre une décision rapidement.*

- Ne pas confondre le *ne* explétif avec la négation.
- Le *ne* explétif laisse à la phrase un sens affirmatif; il est employé après, *nier, douter, contester, disconvenir* employés négativement ou interrogativement. Après *craindre, empêcher, éviter, prendre garde*, le *ne* est utilisé affirmativement.

*Je ne doute pas qu'il ne soit bien préparé. Il craint qu'il ne fasse mauvais ce soir.*



- Après les locutions *avant que*, *à moins que*, *moins ...que*, *plus ... que*, *de peur que*, *de crainte que* :

Refusez qu'il parte, à moins qu'il ne soit malade. Il est plus malade qu'il ne pense.

### Les adverbes comparatifs

Adverbes comparatifs réguliers	Forme	Exemples
plus... que	plus + adjectif + que	Il est <u>plus</u> malade <u>que</u> l'autre patient.
aussi...que	aussi + adjectif + que	Il est <u>aussi</u> malade <u>que</u> l'autre patient.
moins...que	moins + adjectif + que	Il est <u>moins</u> malade <u>que</u> l'autre patient.

Positif	Adverbes comparatifs irréguliers	Exemples
bien	mieux que	Il travaille <u>mieux</u> que son frère
mal	plus mal /pis que	Il fait <u>plus mal</u> que l'autre médicament/ il fait <u>pis</u> que l'autre médicament.
peu	moins que	La terre produit <u>moins</u> que l'année passée.
beaucoup	plus que/davantage	La terre produit <u>plus</u> que l'année passée. Cette année, la terre produit <u>davantage</u> .

### L'adverbe superlatif

Le superlatif absolu	Pas de comparaison	Elle marche <u>très</u> lentement.
Le superlatif relatif	Implique une comparaison + <u>de</u> (le plus de/ le moins de)	Elle court <u>le plus</u> lentement de toute la classe. Il est <u>le moins</u> généreux des rois.

**Note : le déterminant défini se répète avec chaque superlatif :**

Il est le plus fort **et** le plus intelligent de tous les athlètes.

### L'adverbe superlatif irrégulier

Positif	Adverbes superlatifs irréguliers	Exemples
bien	le mieux	C'est toi qui as travaillé <u>le mieux</u> .
mal	le plus mal /le pis	Cette décision lui a fait <u>le plus mal</u> .
peu	le moins	C'est cette terre qui produit <u>le moins</u> .
beaucoup	le plus	Ce sont eux qui travaillent <u>le plus</u> .





## Exercices

### 1. Formez les adverbes à partir des adjectifs suivants :

- a) Actif : \_\_\_\_\_
- b) Franc : \_\_\_\_\_
- c) Clair : \_\_\_\_\_
- d) Abondant : \_\_\_\_\_
- e) Excellent : \_\_\_\_\_
- f) Brillant : \_\_\_\_\_
- g) Long : \_\_\_\_\_
- h) Clair : \_\_\_\_\_
- i) Peureux : \_\_\_\_\_
- j) Négligent : \_\_\_\_\_
- k) Fier : \_\_\_\_\_
- l) Brave : \_\_\_\_\_

### 2. Donnez l'adjectif masculin et féminin puis l'adverbe à partir des mots suivants :

- a) Cruauté \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- b) Danger \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- c) Maladresse \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- d) Paix \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- e) Timidité \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- f) Courage \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- g) Facilité \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- h) Soin \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- i) Vaillance \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- j) Excellence \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- k) Puissance \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- l) Gaité \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- m) Gentillesse \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_



**3. Remplacez les expressions soulignées par un adverbe.**

- a) Le professeur corrige le travail des étudiants avec attention. .....
- b) Les banques envoient un relevé de compte chaque trimestre. .....
- c) Les spectateurs écoutent les artistes en silence. .....
- d) Les étudiants ont lu le livre avec rapidité. .....
- e) La femme de ménage nettoie la maison avec soin. .....

**4. Placez correctement l'adverbe entre parenthèses dans les phrases suivantes.**

- a) Elle s'est présentée habillée à la réunion (mal).

\_\_\_\_\_

- b) Cet ouvrier a fini son travail (presque).

\_\_\_\_\_

- c) Mes enfants m'ont rendu visite (hier).

\_\_\_\_\_

- d) L'enseignant demande à ses élèves de l'écouter (bien).

\_\_\_\_\_

- e) Ce journaliste a collaboré à l'écriture de cet article important (ne...point).

\_\_\_\_\_

- f) Ces sportifs guettent le signal de l'arbitre (attentivement).

\_\_\_\_\_

- g) Cette ville est peuplée d'enfants (peu).

\_\_\_\_\_



## Corrigé

### 1. Formez les adverbes à partir des adjectifs suivants :

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| a) activement   | g) longuement   |
| b) franchement  | h) clairement   |
| c) clairement   | i) peureusement |
| d) abondamment  | j) négligemment |
| e) excellemment | k) fièrement    |
| f) brillamment  | l) bravement    |

### 2. Donnez l'adjectif masculin et féminin puis l'adverbe à partir des mots suivants :

- a) cruel, cruelle, cruellement
- b) dangereux, dangereuse, dangereusement
- c) maladroit, maladroite, maladroitement
- d) paisible, paisiblement
- e) timide, timidement
- f) courageux, courageuse, courageusement.
- g) facile, facilement.
- h) soigneux, soigneuse, soigneusement.
- i) vaillant, vaillante, vaillamment.
- j) excellent, excellente, excellemment.
- k) puissant, puissante, puissamment.
- l) gai, gaie, gaiement.
- m) gentil, gentille, gentiment.

### 3. Remplacez les expressions soulignées par un adverbe.

- a) attentivement
- b) trimestriellement
- c) silencieusement
- d) rapidement
- e) soigneusement

### 4. Placez correctement l'adverbe entre parenthèses dans les phrases suivantes.

- a) Elle s'est présentée **mal** habillée à la réunion.
- b) Cet ouvrier a **presque** fini son travail.
- c) Mes enfants m'ont rendu visite **hier**. / **Hier**, mes enfants m'ont rendu visite.
- d) L'enseignant demande à ses élèves de **bien** l'écouter.
- e) Ce journaliste **n'a point** collaboré à l'écriture de cet article important.
- f) Ces sportifs guettent **attentivement** le signal de l'arbitre.
- g) Cette ville est **peu** peuplée d'enfants.



## Grammaire du texte

La reprise de l'information assure la cohérence d'un texte.

On peut reprendre l'information par

- un groupe nominal (GN)
- un pronom

Cette reprise évite la répétition.

### Reprise par un groupe nominal

- un synonyme, une périphrase, une nominalisation, etc.

*Julie est inscrite **au cégep**; cette institution la prépare à la vie réelle.*

*Julie est inscrite **au cégep**; cet établissement d'enseignement supérieur la prépare à la vie réelle.*

*Julie a opté pour **le cégep Marie-Victorin**; ce choix lui permet de s'y rendre rapidement en autobus.*

### Reprise par un pronom

- Un pronom indéfini, un pronom personnel à la 3<sup>e</sup> personne, un pronom possessif ou démonstratif, etc.

*La plupart des **élèves** ont voté pour la grève; cependant, quelques-uns sont mécontents d'arrêter les cours.*

***Marc** descend en ville. C'est là qu'il rencontre ses amis.*

*Mon amie aime **le condo** que je viens d'acheter, mais elle préfère le sien.*

*Mon amie aime **le condo** que je viens d'acheter, mais celui de mon frère lui plait plus.*



## Exercices

### 1. Reprise par un groupe nominal

Plusieurs réponses sont possibles.

a) Luc choisit l'avion; l'avion est très rapide.

---

---

b) Pour le mariage, Nathalie coud une robe bleu marine; la robe bleu marine est transparente.

---

---

c) Ce directeur engage des étudiants; la rémunération des étudiants est très faible.

---

---

d) Isabelle lit un magazine très amusant; ce magazine lui permet d'oublier les problèmes du moment.

---

---

e) Cet enfant boit son verre de jus; sa mère lui a laissé le verre de jus à la cuisine.

---

---

f) Pierre a aperçu le chien qui garde la maison des voisins; il a eu peur de ce chien.

---

---

g) Elle sort souvent avec Josiane; Josiane apprécie comme elle le cinéma.

---

---

h) Il faut que vous vous procuriez un dictionnaire de mots et de verbes et une grammaire, car à l'épreuve uniforme de français, vous pouvez utiliser le dictionnaire et la grammaire.

---

---



## 2. Reprise par un pronom

a) Maud a peur des araignées; ces araignées sont immenses.

---

---

b) Les touristes présents au Vieux-Port ont apprécié les feux d'artifice; quelques touristes ont filmé ce spectacle.

---

---

c) Nathalie coud une robe bleu marine; Nathalie constate ensuite que la robe est transparente.

---

---

d) Ta boutique est bien située pour attirer les clients; cependant, la décoration de la boutique peut être encore plus soignée.

---

---

e) Ma collègue est allée au cinéma hier; quand elle est revenue du cinéma, ma collègue a vu sa maison dévalisée.

---

---

f) Marc est arrivé à la maison; à ce moment, ses collègues allaient partir en randonnée sans Marc.

---

---

g) Le professeur a attrapé le tricheur; il a reconnu facilement le tricheur à son air suspect.

---

---



h) N'allez pas aujourd'hui au chalet. Il fait trop chaud au chalet; je reviens de ce chalet.

---

---

i) Je vois le Mont-Royal de la fenêtre de la cuisine; habituellement, le Mont-Royal me fascine énormément.

---

---



## Corrigé

**Plusieurs réponses sont possibles.**

### 1. Reprise par un groupe nominal

a) Luc choisit l'avion; l'avion est très rapide.

Luc choisit l'avion; ce moyen de transport est très rapide.

b) Pour le mariage, Nathalie coud une robe bleu marine; la robe bleu marine est transparente.  
Pour le mariage, Nathalie coud une robe bleu marine; ce vêtement est transparent.

c) Ce directeur engage des étudiants; la rémunération des étudiants est très faible.  
Ce directeur engage des étudiants; la rémunération de ces employés est très faible.

d) Isabelle lit un magazine très amusant; ce magazine lui permet d'oublier les problèmes du moment.

Isabelle lit un magazine très amusant; cette revue lui permet d'oublier les problèmes du moment.

e) Cet enfant boit son verre de jus; sa mère lui a laissé le verre de jus à la cuisine.  
Cet enfant boit son verre de jus; sa mère lui a laissé cette boisson à la cuisine.

f) Pierre a aperçu le chien qui garde la maison des voisins; il a eu peur de ce chien.  
Pierre a aperçu le chien qui garde la maison des voisins; il a eu peur de cet animal.

g) Elle sort souvent avec Josiane; Josiane apprécie comme elle le cinéma.  
Elle sort souvent avec Josiane; cette collègue apprécie comme elle le cinéma.

h) Il faut que vous vous procuriez un dictionnaire de mots et de verbes et une grammaire, car à l'épreuve uniforme de français, vous pouvez utiliser le dictionnaire et la grammaire.

Il faut que vous vous procuriez un dictionnaire de mots et de verbes et une grammaire, car à l'épreuve uniforme de français, vous pouvez utiliser ces ouvrages de référence.

### 2. Reprise par un pronom

a) Maud a peur des araignées; ces araignées sont immenses.  
Maud a peur des araignées; celles-ci sont immenses.

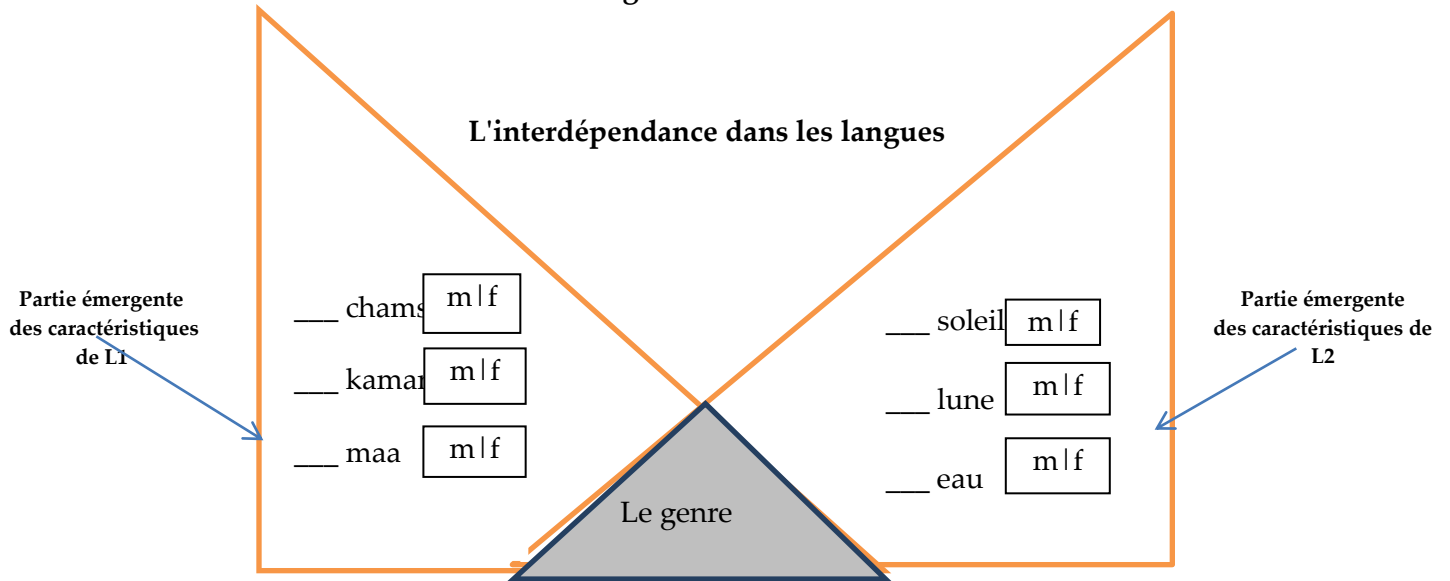
b) Les touristes présents au Vieux-Port ont apprécié les feux d'artifice; quelques touristes ont filmé ce spectacle.





- Les touristes présents au Vieux-Port ont apprécié les feux d'artifice; quelques-uns ont filmé ce spectacle.
- c) Nathalie coud une robe bleu marine; Nathalie constate ensuite que la robe est transparente.  
Nathalie coud une robe bleu marine; elle constate ensuite que celle-ci est transparente.
- d) Ta boutique est bien située pour attirer les clients; cependant, la décoration de la boutique peut être encore plus soignée.  
Ta boutique est bien située pour attirer les clients; cependant, la décoration de celle-ci peut être encore plus soignée.
- e) Ma collègue est allée au cinéma hier; quand elle est revenue du cinéma, ma collègue a vu sa maison dévalisée.  
Ma collègue est allée au cinéma hier; quand elle en est revenue, elle a vu sa maison dévalisée.
- f) Marc est arrivé à la maison; à ce moment, ses collègues allaient partir en randonnée sans Marc.  
Marc est arrivé à la maison au moment où ses collègues allaient partir en randonnée sans lui.
- g) Le professeur a attrapé le tricheur; il a reconnu facilement le tricheur à son air suspect. Le professeur a attrapé le tricheur; il l'a reconnu facilement à son air suspect.
- h) N'allez pas aujourd'hui au chalet. Il fait trop chaud au chalet; je reviens de ce chalet. N'allez pas aujourd'hui au chalet. Il y fait trop chaud; j'en reviens.
- i) Je vois le Mont-Royal de la fenêtre de la cuisine; habituellement, le Mont-Royal me fascine énormément.  
Je vois le Mont-Royal de la fenêtre de la cuisine ; habituellement, il me fascine énormément.

## Présentation du genre - Déterminant indéfini

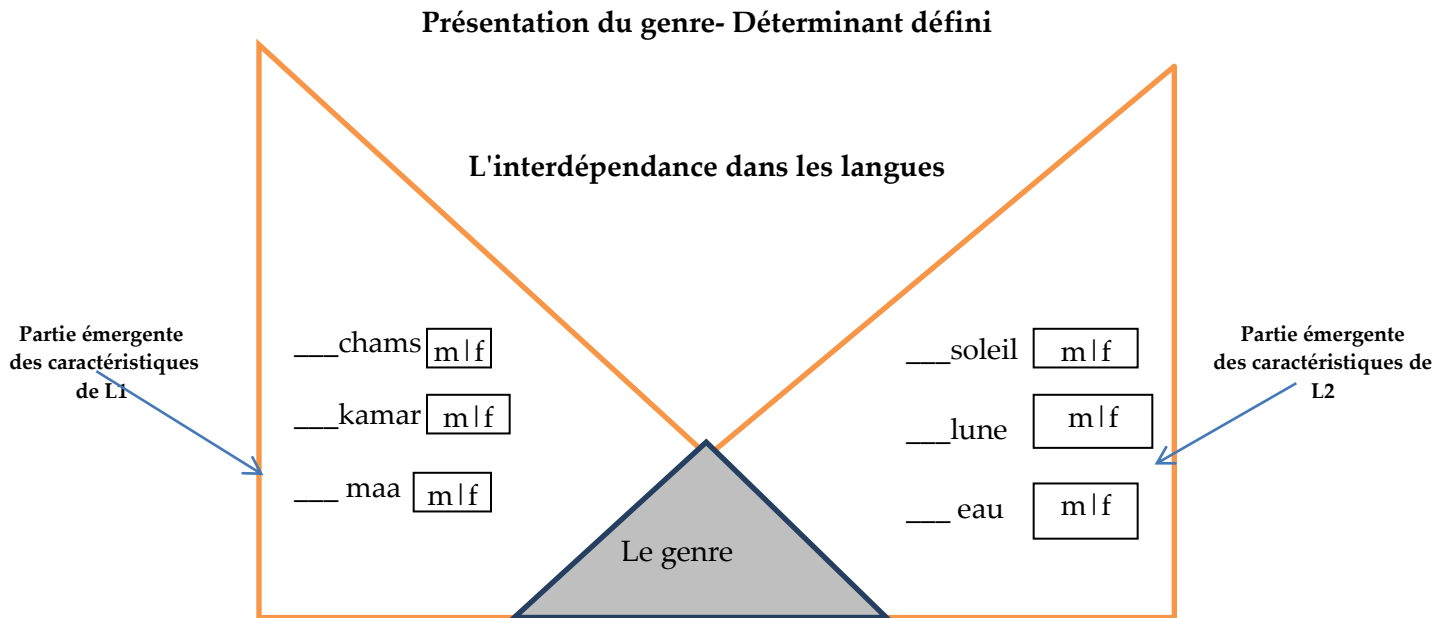


1. Mettez le déterminant indéfini devant le nom en arabe et encerclez le genre (m ou f).
2. Mettez le déterminant indéfini (un, une) devant le nom en français et encerclez le genre (m ou f).
3. Que remarquez-vous ?

---

---

---

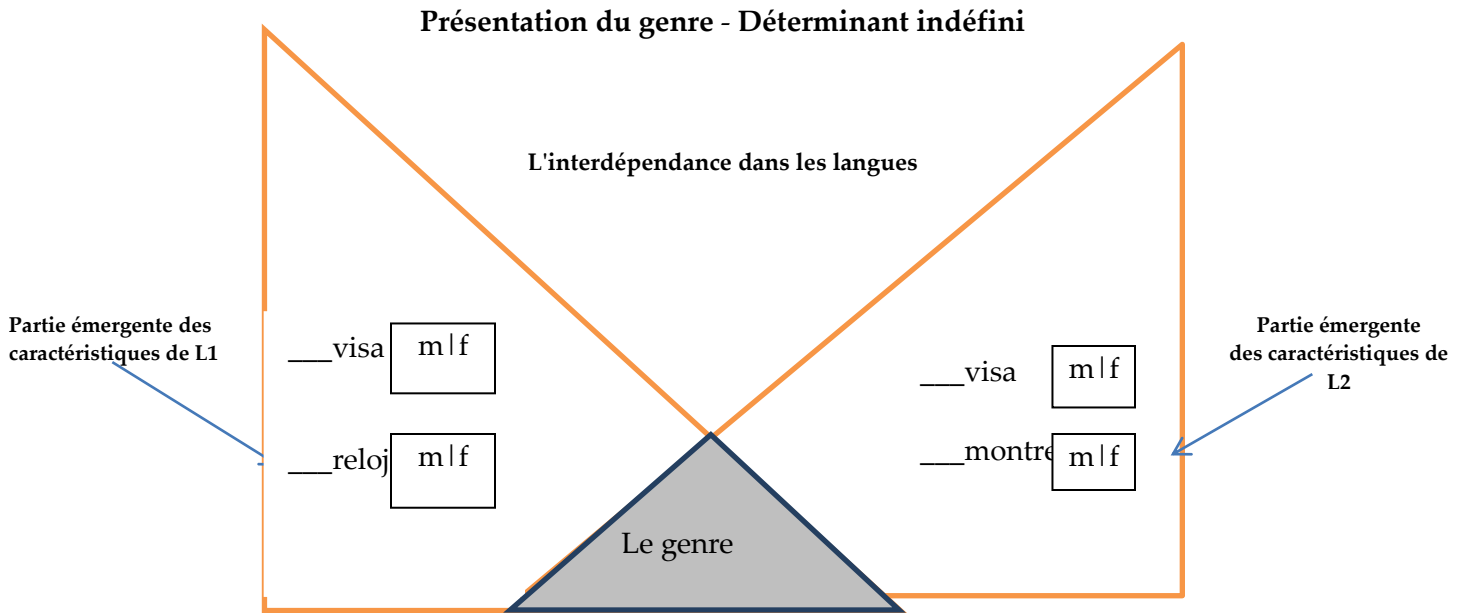


1. Mettez le déterminant défini devant le nom en arabe et encerclez le genre (m ou f).
2. Mettez le déterminant défini (le, la, l,) devant le nom en français et encerclez le genre (m ou f).
3. Que remarquez-vous ?

---

---

---



1. Mettez le déterminant indéfini devant le nom espagnol et encerclez le genre (m ou f).

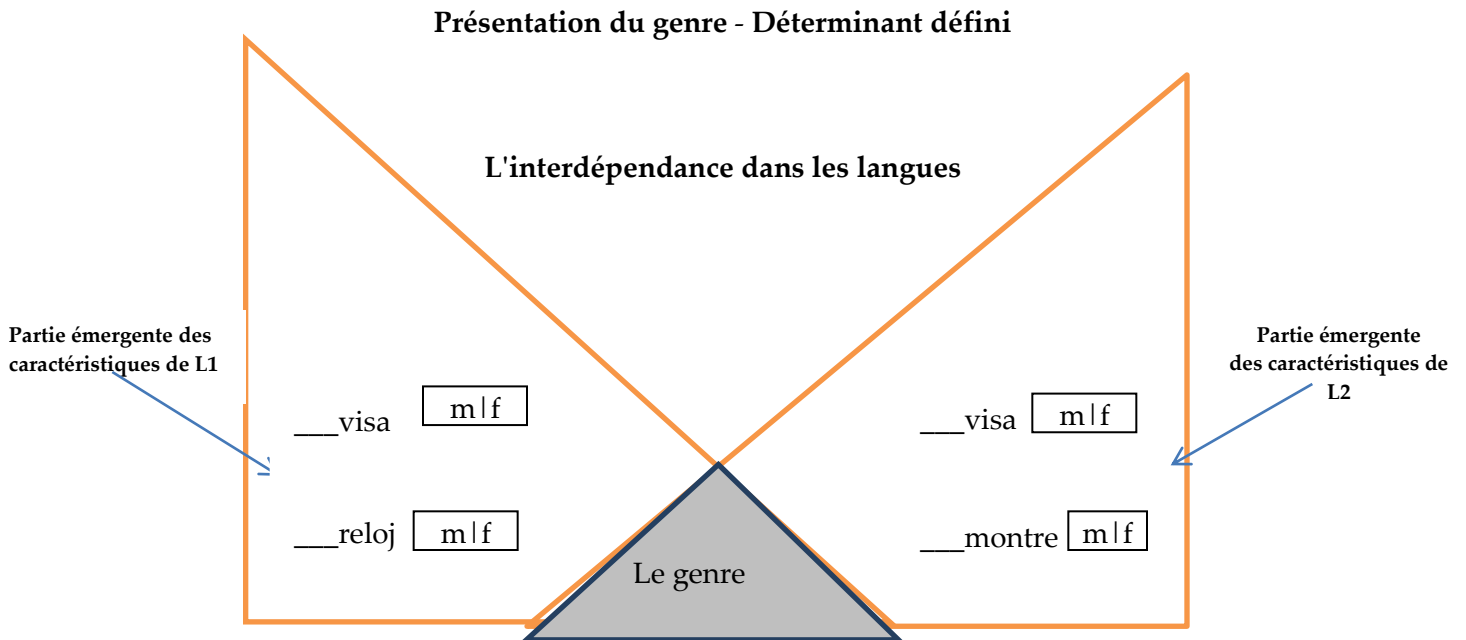
2. Mettez le déterminant indéfini (un, une) devant le nom en français et encerclez le genre (m ou f).

3. Que remarquez-vous ?

---

---

---



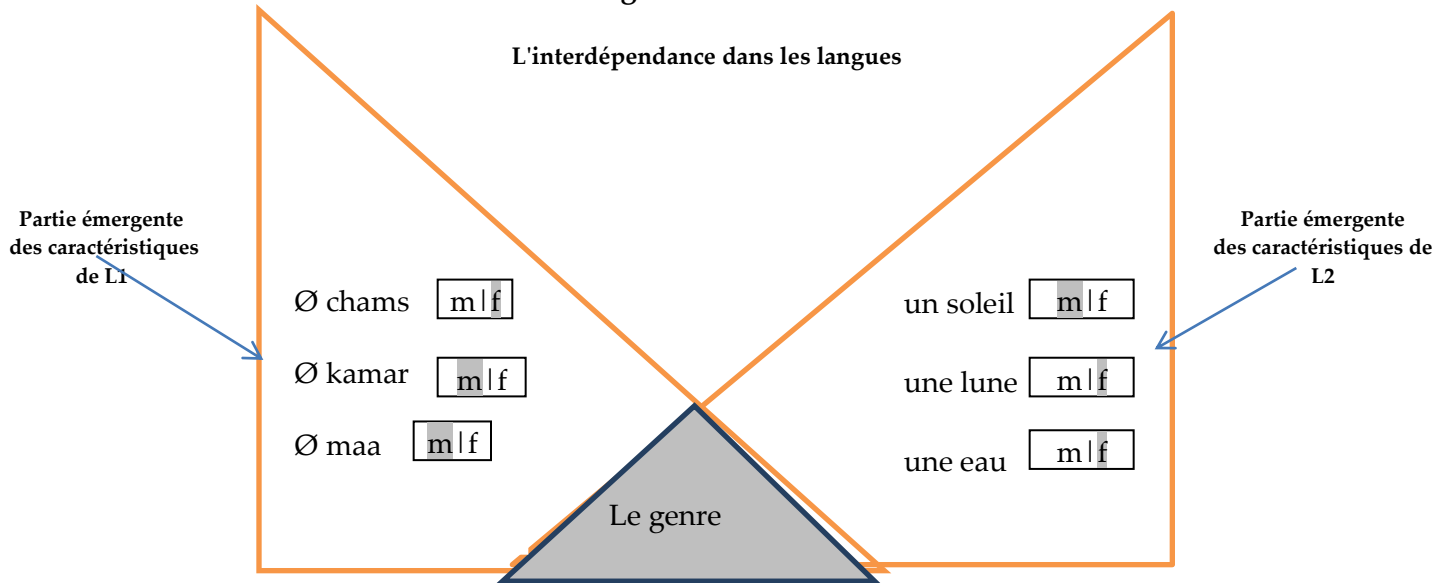
1. Mettez le déterminant défini devant le nom espagnol et encerclez le genre (m ou f).
2. Mettez le déterminant défini (le, la, l') devant le nom en français et encerclez le genre (m ou f).
3. Que remarquez-vous ?

---

---

---

## Présentation du genre – Déterminant indéfini

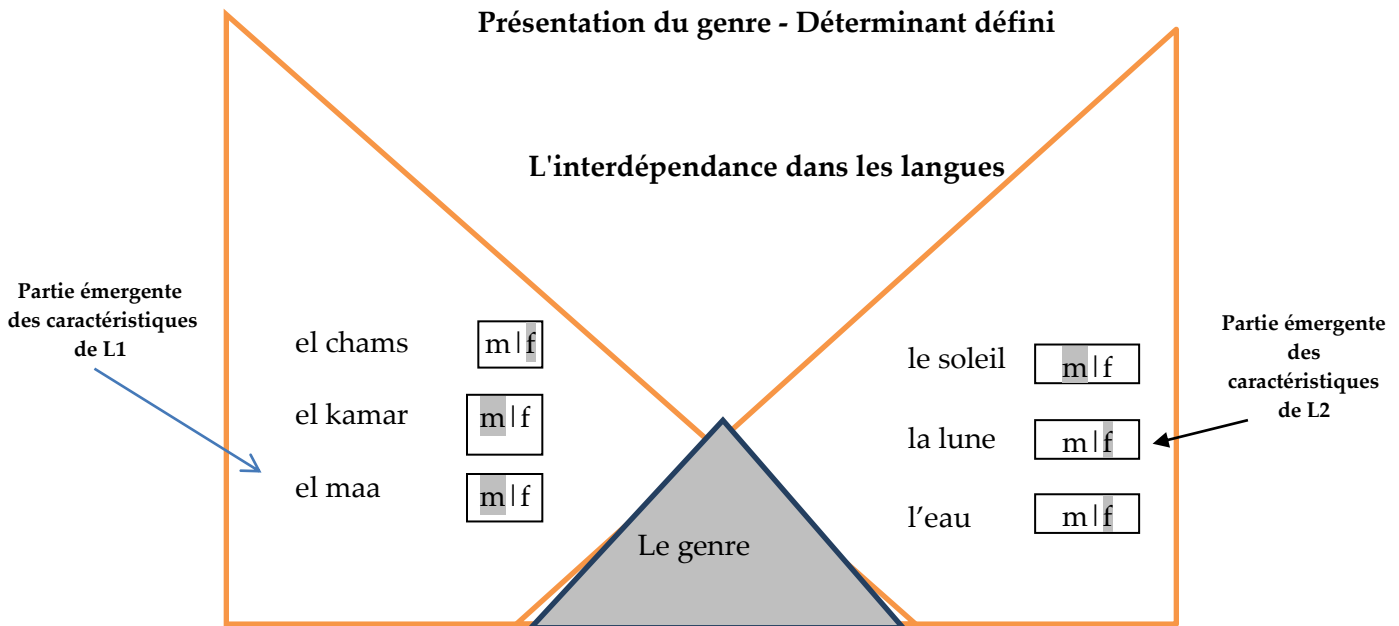


1. Mettez le déterminant indéfini devant le nom en arabe et encerclez le genre (m ou f).

2. Mettez le déterminant indéfini (un, une) devant le nom en français et encerclez le genre (m ou f).

3. Que remarquez-vous ?

- . Il n'y a pas de déterminant indéfini en arabe.
- . Il existe un déterminant indéfini en français.
- . Le genre n'est pas toujours le même en arabe et en français (nous avons volontairement fait la sélection de ces mots...)

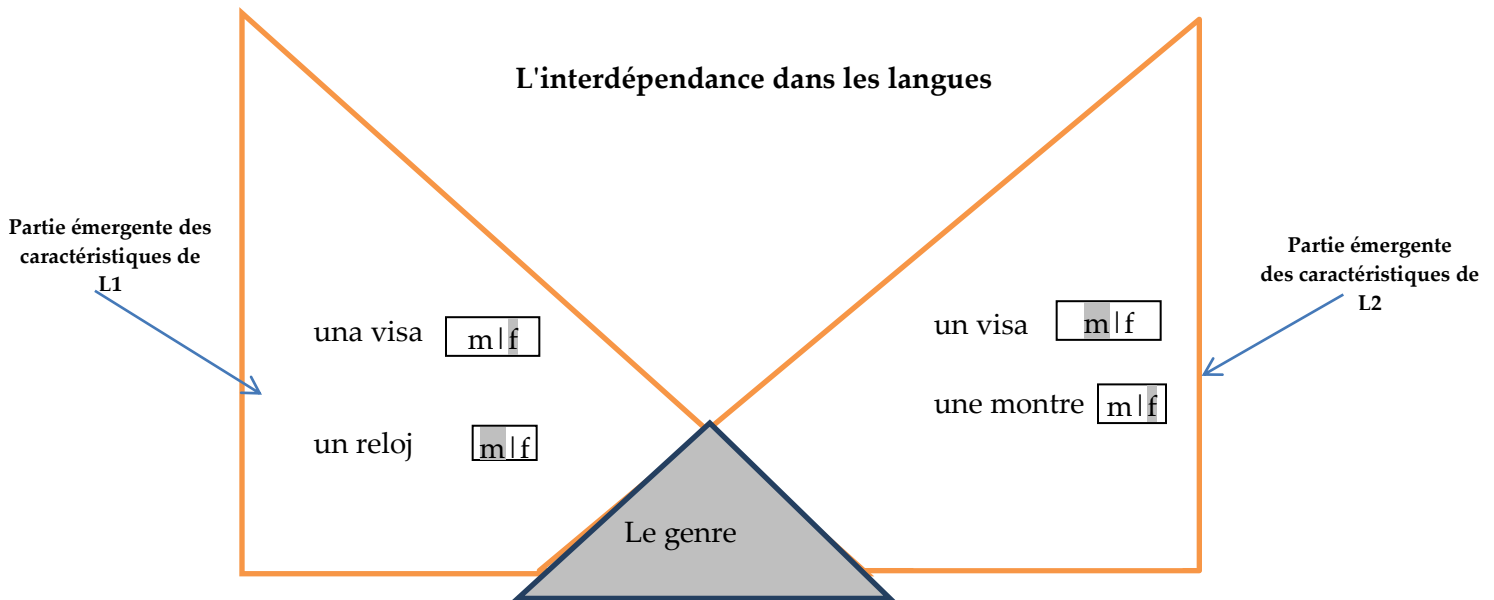


1. Mettez le déterminant défini devant le nom en arabe et encerclez le genre (m ou f).
2. Mettez le déterminant défini (le, la, l,) devant le nom en français et encerclez le genre (m ou f).
3. Que remarquez-vous ?

. Il y a un déterminant défini en arabe, mais c'est le même au masculin et au féminin (donc il ne change pas en fonction du genre). À l'oral, on ne prononce pas *l* quand il s'agit du déterminant solaire.

. Il y a un déterminant défini pour le féminin et le masculin en français.

## Présentation du genre - Déterminant indéfini



1. Mettez le déterminant indéfini devant le nom espagnol et encerclez le genre (m ou f).

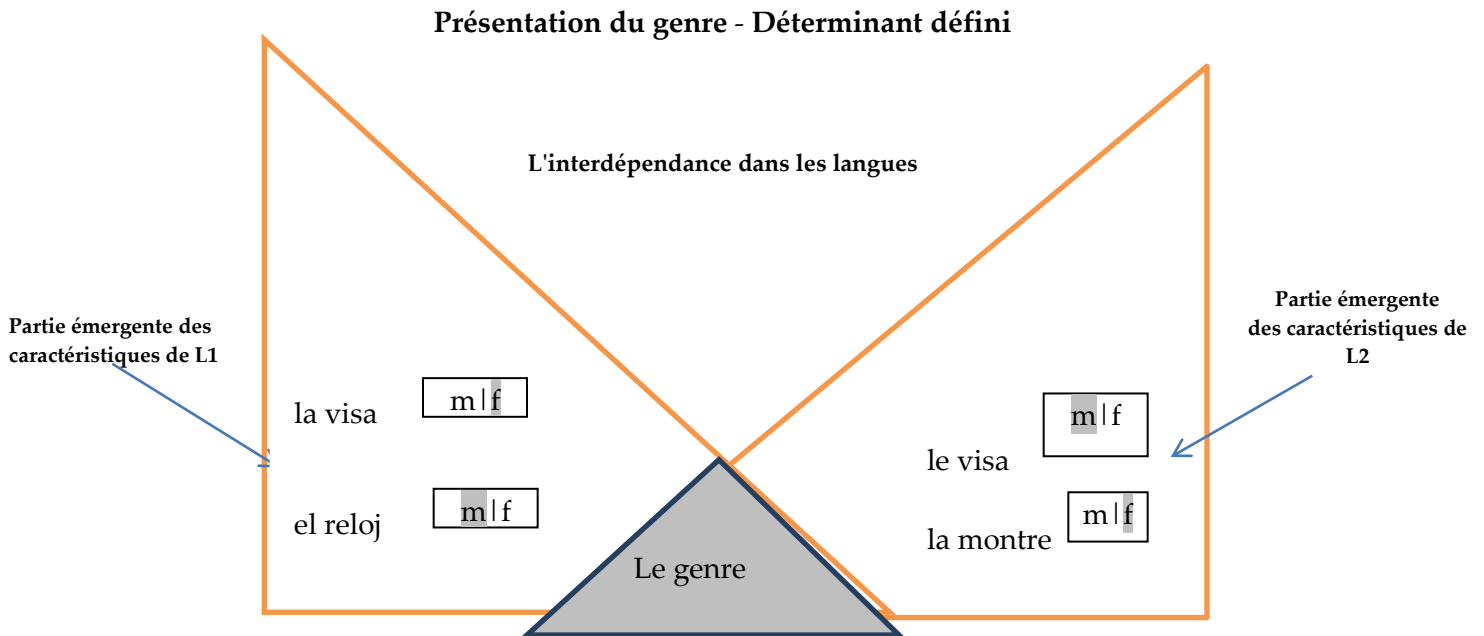
2. Mettez le déterminant indéfini (un, une) devant le nom en français et encerclez le genre (m ou f).

3. Que remarquez-vous ?

. un (masculin), una (féminin)

. Le genre n'est pas toujours le même en espagnol et en français.





1. Mettez le déterminant défini devant le nom espagnol et encerclez le genre (m ou f).
2. Mettez le déterminant défini (le, la, l') devant le nom en français et encerclez le genre (m ou f).
3. Que remarquez-vous ?

- . el/la/los sont des déterminants définis en espagnol
- . Le genre ne correspond pas toujours au français.



## Le genre du nom

En français, le genre du nom est fixé. On ne peut pas se fier à sa terminaison pour en prédire le genre. On distingue généralement le genre du nom grâce au déterminant placé avant le nom.

**la** table (féminin), **le** mur (masculin), **un** trophée (masculin), **le** lit (masculin),  
**un** outil (masculin), **une** souris (féminin)

On peut former généralement le féminin des noms de personnes ou d'animaux en ajoutant –e au masculin.

un candidat – une candidate

un parent – une parente

un chat – une chatte

### Quelques principes peuvent aider à prévoir le genre du nom :

1) Les noms qui ont les terminaisons suivantes sont généralement masculins :

- -ail : un ail, un épouvantail, un travail
- -ment : un événement, un complément, un argument
- -isme : le classicisme, le romantisme, un alcoolisme
- -on (autres que -aison et -tion) : un brouillon, un chaton, un dindon
- -oir : un espoir, un dortoir, un fumoir
- -ier : un soulier, le cahier, le métier
- -in : un patin, le coussin, un cousin

2) Les noms qui ont les terminaisons suivantes sont généralement féminins:

- -ade : une embrassade, une promenade, une escalade
- -aison : la pendaison, la floraison, la cargaison
- -aille : la ferraille, une trouvaille, une canaille
- -esse : la forteresse, la gentillesse, la princesse
- -ise : la friandise, la cerise, la crise
- -ie : la courtoisie, la fantaisie, la jalousie, la féerie, la flatterie
- -tion : une opération, une répartition, une tentation
- -ude : une inquiétude, la latitude, une habitude
- -aie : une craie, la pommerai, une raie
- -ande : une amande, la lavande, la demande
- -ence : une essence, la permanence, une évidence
- -ille : une fille, la goupille, la vrille
- -ure : la coupure, une fracture, la dictature



**Remarque :**

- **Les noms qui désignent les langues sont au masculin :** *le français, le mandarin, le grec.*
- **Les noms qui désignent les jours, les mois, les saisons sont au masculin :**  
*le samedi, un été, juillet est chaud*
- **Quelque chose est une expression au masculin :** *quelque chose de beau*
- **Part est au féminin :** *nulle part*

**UNE STRATÉGIE EFFICACE...**

**Quand le genre d'un nom nous embête, le meilleur moyen d'éviter de faire des erreurs est de chercher le mot dans le dictionnaire.**

**Voici un exemple où le nom peut être masculin ou féminin selon le sens. Il faut alors lire la définition.**

**Geste :** n.m. (nom masculin) mouvement du corps : *gestes lents*

n. f. (nom féminin) ensemble des poèmes épiques relatant les exploits d'un héros : *la chanson de geste*

**D'autres noms peuvent être utilisés au masculin ou au féminin. Le dictionnaire indiquera qu'il s'agit d'un nom, sans en préciser le genre. C'est l'accord des mots qui s'y rattachent qui permettra de déterminer le genre.**

*une concierge ponctuelle* (féminin)

*un concierge paresseux* (masculin)



## Exercices

1. Ajoutez le déterminant approprié (un, une) après avoir souligné la terminaison du nom.

..... dépaysement	..... paresse	..... baie
..... nutrition	..... vitrail	..... pénitence
..... marmaille	..... quiétude	..... bille
..... centralisme	..... prise	..... mixture
..... moquerie	..... interruption	..... maillon
..... organisme	..... épuisement	..... épicerie
..... pétition	..... fermoir	..... douanier
..... luminescence	..... glissade	..... envergure
..... canon	..... livraison	..... cerisier
..... noyade	..... duchesse	..... bain
..... bercail	..... expertise	..... baignade
..... expiration	..... fruiterie	..... luxure
..... gourmandise	..... plastron	..... pénitencier
..... longitude	..... servitude	..... bourgeoisie
..... médiation	..... liaison	..... famille
..... panier	..... portail	..... manucure (soin)
..... recrudescence	..... panure	..... prononciation
..... offrande	..... million	..... mention



**2. Le genre de certains noms est arbitraire et les erreurs sont fréquentes. Mettez le déterminant approprié : un, une.**

..... globule	..... tentacule
..... emblème	..... agrafe
..... aire	..... soleil
..... oasis	..... argile
..... autobus	..... air
..... eau	..... écritoire
..... ramequin	..... hémisphère
..... effluve	..... tubercule
..... soprano	..... école
..... apogée	..... équerre
..... équivoque	..... hécatombe
..... arabesque	..... lune
..... échappatoire	..... astérisque
..... pétale	..... armistice
..... hôpital	..... augure
..... recrue	..... atmosphère
..... avion	..... orbite
..... mur	..... avant-scène
..... sentinelle	..... aromate
..... dragée	..... arbre
..... autobus	..... hélicoptère
..... ascenseur	..... autoroute

**Certains noms terminés par –e ont une forme commune au féminin et au masculin. La distinction du genre se fait alors par l’emploi d’un déterminant ou d’un adjectif.**



**3. Ajoutez un adjectif aux noms suivants, puis mettez-les au féminin.**

Noms masculins	Noms féminins
un artiste .....	une artiste .....
un touriste .....	une touriste .....
un concierge .....	une concierge .....
un élève .....	une élève.....
un enfant .....	une enfant .....
un esclave .....	une esclave .....
un locataire .....	une locataire.....
un athlète .....	une athlète .....
un adversaire .....	une adversaire .....
un collègue .....	une collègue .....
un domestique .....	une domestique .....
un fidèle .....	une fidèle .....
un guide .....	une guide .....
un journaliste .....	une journaliste .....
un géologue .....	une géologue .....
un cycliste .....	une cycliste .....
un complice .....	une complice .....

**Certains noms changent de sens en changeant de genre.**



4. a) Ajoutez le déterminant (un, une, le, la).

b) Complétez le groupe nominal à l'aide d'un adjectif ou d'un complément du nom pour donner le sens correct au nom en fonction du genre.

Livre (m.s.)	Exemples : <u>un beau</u> livre, un livre <u>de recettes</u>
Livre (f.s.)	
Vase (m.s.)	
Vase (f.s.)	
Crêpe (m.s.)	
Crêpe (f.s.)	
Voile (m.s.)	
Voile (f.s.)	
Mémoire (m.s.)	
Mémoire (f.s.)	
Critique (m.s.)	
Critique (f.s.)	
Mode (m.s.)	
Mode (f.s.)	
Tour (m.s.)	
Tour (f.s.)	



## Corrigé

1. Ajoutez le déterminant approprié (un, une) après avoir souligné la terminaison du nom.

un dépayse <u>ment</u>	une paresse <u>e</u>	une baie <u>e</u>
une nutritio <u>n</u>	un vitrail <u>l</u>	une pénitence <u>e</u>
une marmaille <u>e</u>	une quiétude <u>e</u>	une bille <u>e</u>
un centralis <u>me</u>	une prise <u>e</u>	une mixtu <u>re</u>
une moquerie <u>e</u>	une interruption <u>on</u>	un maillon <u>l</u>
un organis <u>me</u>	un épui <u>sement</u>	une épicerie <u>e</u>
une péti <u>tion</u>	un fer <u>moir</u>	un douanier <u>r</u>
une luminescence <u>e</u>	une glissade <u>e</u>	une envergure <u>e</u>
un cano <u>n</u>	une livraiso <u>n</u>	un cerisier <u>r</u>
une noyade <u>e</u>	une duchesse <u>e</u>	un bain <u>n</u>
un bercail <u>l</u>	une expertis <u>e</u>	une baignade <u>e</u>
une expiration <u>on</u>	une fruiterie <u>e</u>	une luxu <u>re</u>
une gourmandis <u>e</u>	un plastron <u>n</u>	un pénitencier <u>r</u>
une longitu <u>de</u>	une servitu <u>de</u>	une bourgeoisie <u>e</u>
une médiatio <u>n</u>	une liaiso <u>n</u>	une famille <u>e</u>
un panier <u>r</u>	un portail <u>l</u>	une manucure (soin)
une recrudescence <u>e</u>	une panure <u>e</u>	une prononciation <u>on</u>
une offrande <u>e</u>	un millio <u>n</u>	une mentio <u>n</u>

2. Le genre de certains noms est arbitraire et les erreurs sont fréquentes. Mettez le déterminant approprié : un, une.

un globule	un tentacule
un emblème	une agrafe
une aire	un soleil
une oasis	une argile
un autobus	un air
une eau	une écritoire
un ramequin	un hémisphère
un effluve	un tubercule
un soprano	une école
un apogée	une équerre
une équivoque	une hécatombe
une arabesque	une lune
une échappatoire	un astérisque
un pétale	un armistice
un hôpital	un augure
une recrue	une atmosphère





un avion	une orbite
un mur	une avant-scène
une sentinelle	un aromate
une dragée	un arbre
un autobus	un hélicoptère
un ascenseur	une autoroute

### 3. Ajoutez un adjectif aux noms masculins, puis mettez-les au féminin.

Noms masculins	Noms féminins
un artiste connu	une artiste connue
un touriste curieux	une touriste curieuse
un concierge indiscret	une concierge indiscrète
un élève respectueux	une élève respectueuse
un enfant bruyant	une enfant bruyante
un esclave affranchi	une esclave affranchie
un locataire agressif	une locataire agressive
un athlète musclé	une athlète musclée
un adversaire ennuyant	une adversaire ennuyante
un collègue jaloux	une collègue jalouse
un domestique dévoué	une domestique dévouée
un fidèle radieux	une fidèle radieuse
un guide généreux	une guide généreuse
un journaliste discret	une journaliste discrète
un géologue réputé	une géologue réputée
un cycliste débutant	une cycliste débutante
un complice actif	une complice active

#### 4. a) Ajoutez le déterminant (un, une, le, la).

- b) Complétez le groupe nominal à l'aide d'un adjectif ou d'un complément du nom pour donner le sens correct au nom en fonction du genre.

Livre (m.s.)	un beau livre, un livre de recettes
Livre (f.s.)	une livre de beurre, une livre de viande hachée
Vase (m.s.)	un vase en porcelaine, un vase de roses, un grand vase
Vase (f.s.)	une vase brune, la vase d'un étang
Crêpe (m.s.)	un beau crêpe de Chine
Crêpe (f.s.)	une crêpe aux bleuets, une crêpe délicieuse
Voile (m.s.)	un voile imprimé, un voile musulman
Voile (f.s.)	la voile du bateau, une voile tendue
Mémoire (m.s.)	un mémoire soutenu, un mémoire de maîtrise
Mémoire (f.s.)	une mémoire alerte, une mémoire vive

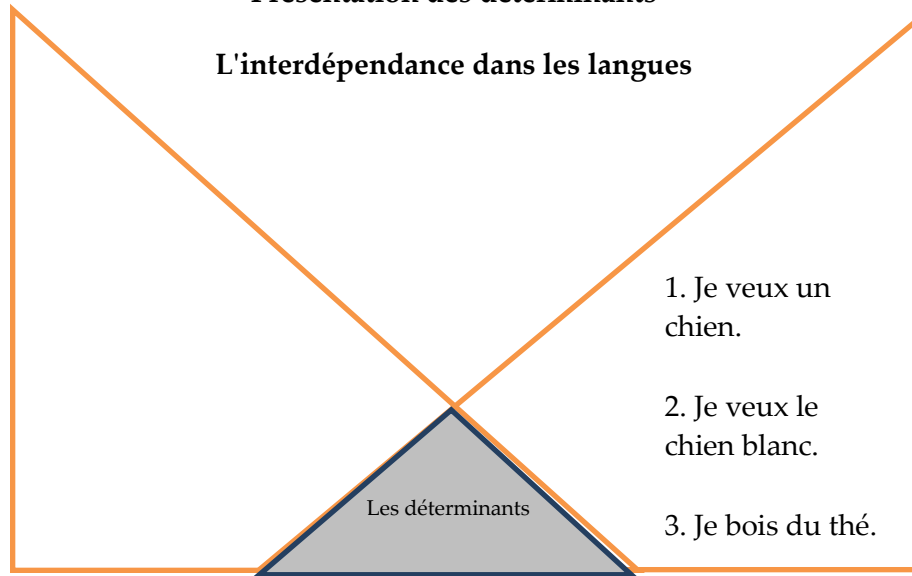


Critique (m.s.)	un critique renommé, un critique influent
Critique (f.s.)	la critique facile, une critique mensongère
Mode (m.s.)	le mode du verbe, un mode de vie
Mode (f.s.)	la mode des robes longues, la mode féminine
Tour (m.s.)	un tour ingénieux, un tour de magie, un tour complet
Tour (f.s.)	la tour de plusieurs étages, une tour centrale

## Présentation des déterminants

### L'interdépendance dans les langues

Partie émergente  
des caractéristiques  
de L1



Partie émergente  
des caractéristiques de  
L2

1. Je veux un chien.
2. Je veux le chien blanc.
3. Je bois du thé.

Les déterminants

À partir des traductions dans votre langue maternelle,

1. Que déduisez-vous du déterminant indéfini « un » ?

---

---

2. Que déduisez-vous du déterminant défini « le » ?

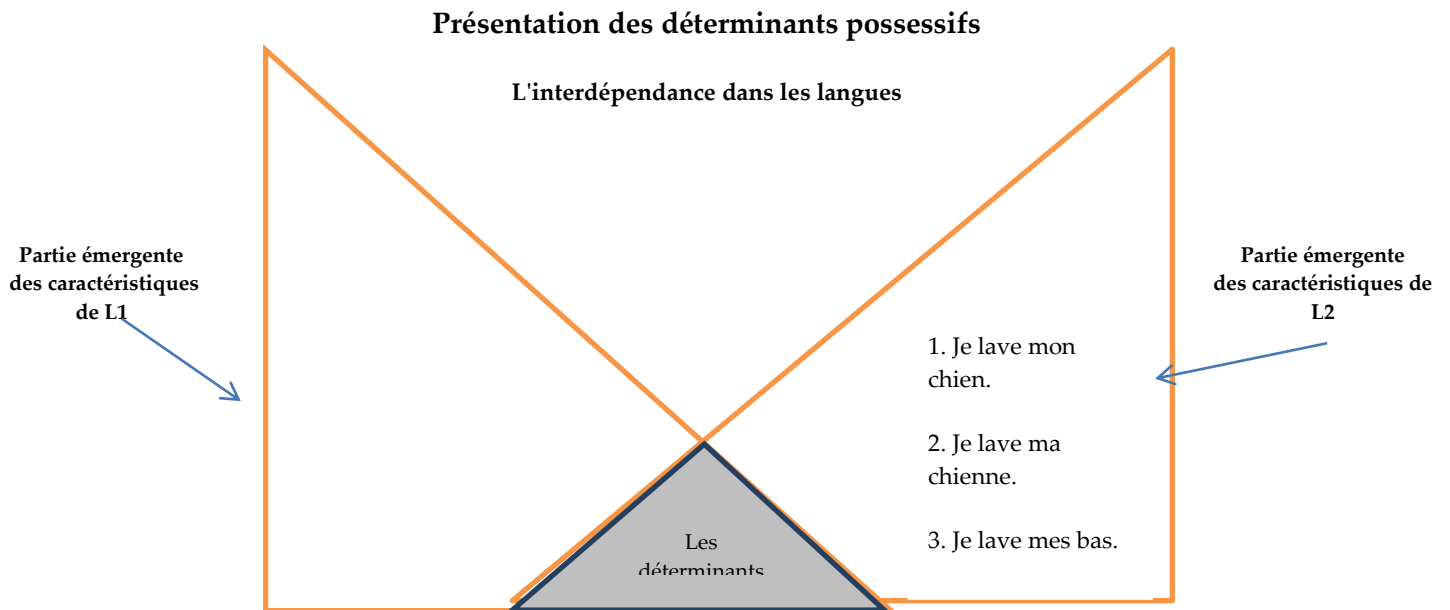
---

---

3. Que déduisez-vous du déterminant partitif « du » ?

---

---



**1. Que déduisez-vous concernant le déterminant possessif « mon » dans votre langue maternelle?**

---

---

**2. Que déduisez-vous concernant le déterminant possessif « ma » dans votre langue maternelle?**

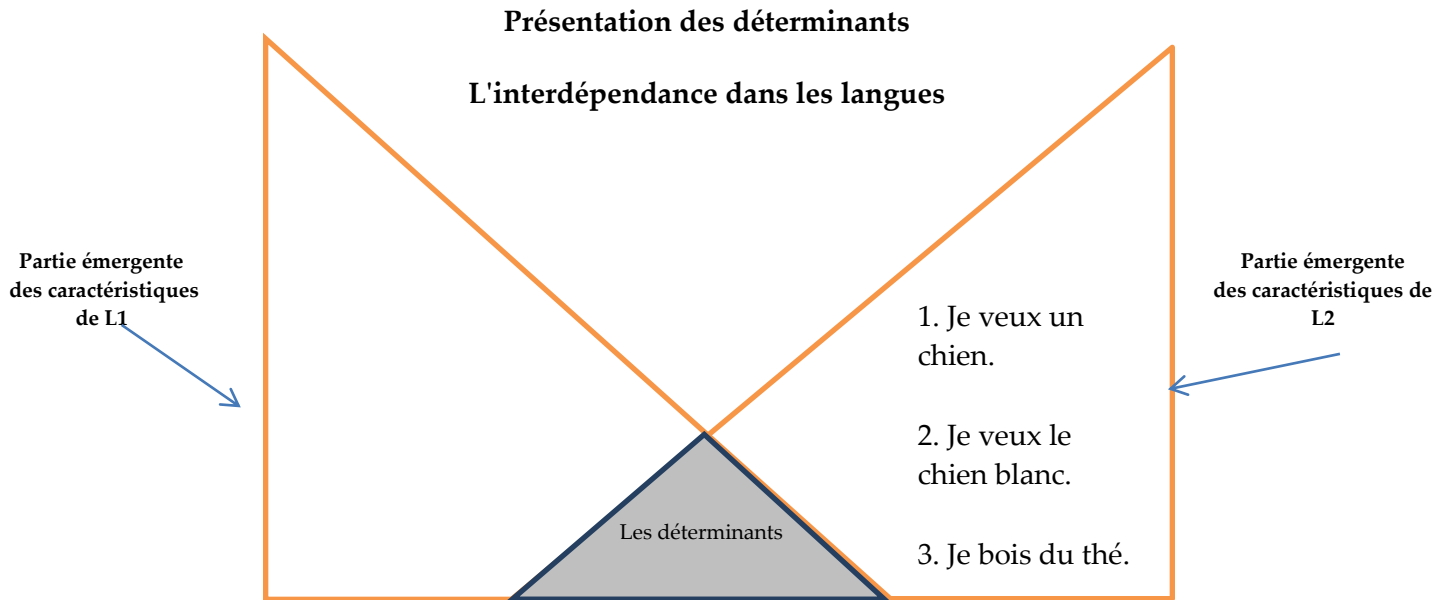
---

---

**3. Que déduisez-vous concernant le déterminant possessif « mes » dans votre langue maternelle?**

---

---



	Français	Arabe	Espagnol
1	Je veux un chien.	Oriido kalban. Pas de dét. défini	Quiero un perro.
2	Je veux le chien blanc.	Oriido alkalba alabiad. 2 dét. définis (rattaché devant le nom + devant l'adjectif)	Quiero el perro blanco.
3	Je bois du thé.	Achrabo achai. (le <i>du</i> partitif n'existe pas en arabe)	Bebo té.

À partir des traductions dans votre langue maternelle,

1. Que déduisez-vous du déterminant indéfini « un » ?

En arabe, pas de déterminant indéfini.  
En espagnol, on ajoute un déterminant indéfini.

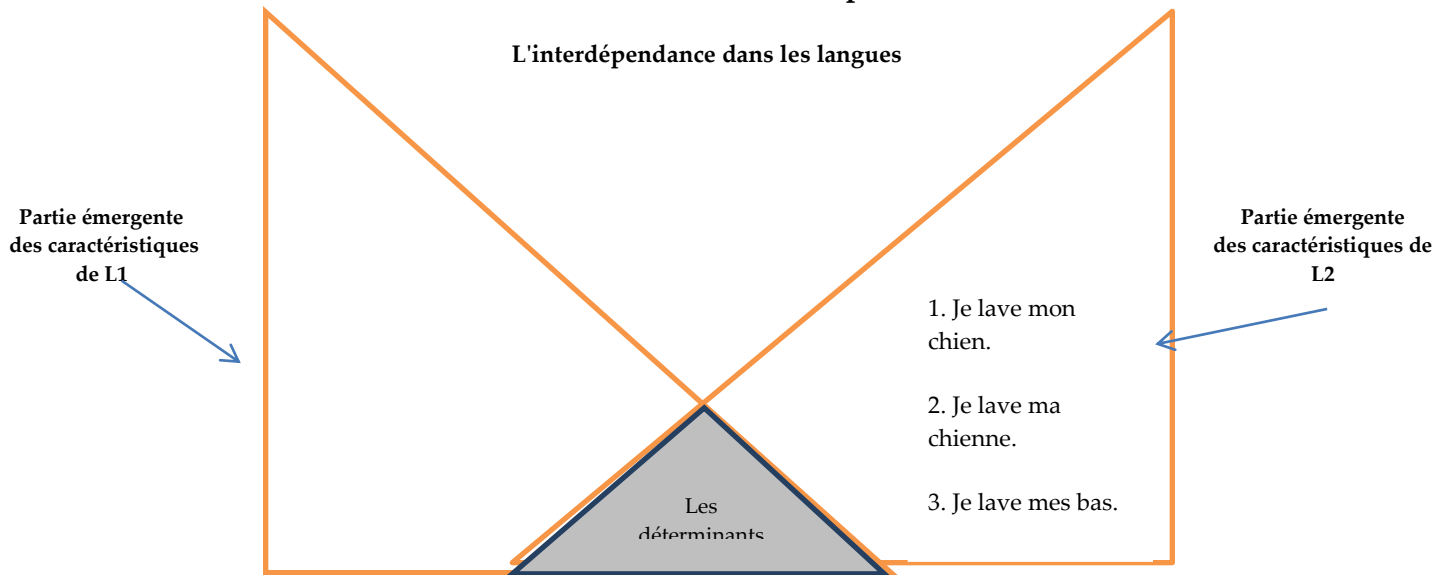
2. Que déduisez-vous du déterminant défini « le » ?

En arabe, le déterminant défini avant le nom et avant l'adjectif.  
En espagnol, le déterminant défini est avant le nom seulement.

3. Que déduisez-vous du déterminant partitif « du » ?

En arabe, le déterminant « du » est remplacé par « le ».  
En espagnol, pas de déterminant quand il s'agit du partitif.

## Présentation des déterminants possessifs



	Français	Arabe	Espagnol
1	Je lave mon chien.	Arsilo kalbii. («je lave chien à moi», le déterminant défini devient indéfini, donc inexistant en arabe, puisque c'est le pronom «à moi» qui se rattache à la fin du nom et qui le définit)	Lavo mi perro.
2	Je lave ma chienne.	Arsilo kalbatii.	Lavo mi perra.
3	Je lave mes bas.	Arsilo jawaribii.	Lavo mis calcetines. (dans le sens de chaussettes)

### 1. Que déduisez-vous concernant le déterminant possessif « mon » dans votre langue maternelle?

En arabe, mon chien est remplacé par « kalbi » (chien à moi).

En espagnol, mon est remplacé par « mi »

### 2. Que déduisez-vous concernant le déterminant possessif « ma » dans votre langue maternelle?

En arabe, ma chienne est remplacée par chienne à moi.

En espagnol, « mi » = « ma » comme « mon »

### 3. Que déduisez-vous concernant le déterminant possessif « mes » dans votre langue maternelle?

En arabe, le pluriel apparaît à la fin du nom. En espagnol, « mi » = « mon, ma, mes »



## Les déterminants

Voir les documents particuliers pour les déterminants définis, partitifs et possessifs

### Déterminants indéfinis – un, une, des

Un nom est généralement précédé d'un déterminant.

Les déterminants indéfinis s'emploient pour des personnes et des choses indéterminées.

- Au singulier, ils ne précisent pas l'identité ou la personnalité : *J'ai rencontré une élève* (une certaine élève).
- Au pluriel, ils ne précisent pas la quantité : *J'ai rencontré des élèves* (quelques).

Comme pour le partitif, *des* se réduit à *de* si le nom est précédé d'un adjectif : *J'ai rencontré de bons amis*.

Le déterminant indéfini doit être répété quand les noms se succèdent : *Cet été, j'ai rencontré une élève et un collègue de travail*.

Dans certains cas, le déterminant indéfini est omis :

- Quand un nom caractérise un autre nom comme un adjectif ou un adverbe :  
*un cahier d'examen, une table à dessin, un voyage de plaisir*.
- Avec un complément prépositionnel d'un verbe, surtout s'il en a deux ou trois :  
*Elle pleure de joie et de plaisir*.
- Avec certaines locutions verbales : *avoir peur, perdre pied, prendre congé, tenir tête, faire face, rendre compte...*

Noter la différence entre : *prendre congé : quitter en saluant*  
*prendre un congé : prendre des vacances*

*perdre pied : glisser, tomber, ne plus toucher le sol, au sens figuré perdre le contrôle*  
*perdre un pied : avoir un pied en moins*

*faire route : cheminer*  
*faire une route : construire une route*



- Dans les explications ou les attributs, quand les noms caractérisent, plutôt qu'ils n'identifient : *Chirurgien, Pierre passe son temps à opérer. Pierre est chirurgien. (Pierre est un chirurgien célèbre)*
- Dans les énumérations, pour donner plus de vivacité au discours : *Femmes, enfants et vieillards ont été sauvés.*
- Dans les exclamations et les formules générales : *Ô rage ! ô désespoir ! ô vieillesse ennemie ! Chose promise, chose due.*

### **Les déterminants quantitatifs**

Les déterminants quantitatifs expriment une quantité non dénombrée ou une identité.

Ceux qui expriment une quantité :

- nulle : aucun(e), nul (nulle), pas un(e) : *Aucun élève n'est venu.*
- imprécise : certain(s), maint(s), quelque(s), quelconque(s), divers, plusieurs : *Le ballon est caché dans quelque endroit.*
- totale : chaque, tout (toute, tous, toutes) : *Chaque jour, je prends l'autobus.*

Ceux qui expriment une identité, une différence, une ressemblance :

- autre(s), même(s), différent(s), tel(s) : *Elle a acheté les mêmes chaussures.*

Note : *Chaque* est toujours au singulier : *Chaque élève a été rencontré.*

*Plusieurs* est toujours au pluriel : *Plusieurs élèves sont venus à cette rencontre.*

*Aucun* et *nul* sont au singulier sauf si le nom qu'ils déterminent n'a pas de singulier : *aucun élève, aucuns frais, nulles fiançailles.*

### **Déterminants démonstratifs**

Le déterminant démonstratif attire l'attention sur le nom qu'il détermine, il le montre : *ce garçon, ces enfants...*

- Au masculin singulier, on utilise *cet* devant une voyelle ou un h muet : *Cet élève, cet hôpital, cet arbre, cet immense chalet.*
- Il peut marquer la proximité dans le temps et dans l'espace ou une simple distinction avec -ci : *Que penses-tu de ce livre-ci ? Ce trimestre-ci.*
- Il peut marquer l'éloignement dans le temps et dans l'espace ou une simple distinction avec -là : *cette époque-là, ce livre-là est intéressant. Prends-tu ce livre-ci ou ce livre-là ?*





## Les déterminants numéraux

Les déterminants numéraux désignent les nombres, ils peuvent être accompagnés d'un autre déterminant : *les deux chats, trois chats.*

Le déterminant numéral peut être présenté

- sous l'aspect d'un nombre simple : *quatre livres*
- sous l'aspect d'un nombre composé (par addition ou par multiplication) : *trois-cents élèves.*

### Note :

- *Un* varie en genre : *trente-et-une bouteilles*
- *Vingt* et *cent* prennent la marque du pluriel s'ils sont multipliés et non suivis d'un autre nombre : *quatre-vingts élèves, quatre-vingt-deux élèves.*
- On peut mettre dorénavant des traits d'union partout dans les nombres composés : *vingt-et-un, deux-cents élèves, mille-trois-cent-quarante élèves.*
- Mille reste invariable : *mille excuses!* (sauf quand il est employé comme nom dans une mesure de longueur : *le bateau a parcouru deux milles marins).*



## Exercices

### 1. Mettez un déterminant défini, contracté ou non, ou un déterminant indéfini.

- a) Grand-père fait \_\_\_\_\_ léger somme.
- b) \_\_\_\_\_ bon savon fait \_\_\_\_\_ mousse abondante.
- c) \_\_\_\_\_ jeune mousse hisse \_\_\_\_\_ voile \_\_\_\_\_ bateau.
- d) Deux petites filles tiennent \_\_\_\_\_ voile de \_\_\_\_\_ mariée.
- e) Julie a déchiré \_\_\_\_\_ page de son livre.
- f) \_\_\_\_\_ cortège royal est précédé d' \_\_\_\_\_ page.
- g) \_\_\_\_\_ cheval a pu franchir \_\_\_\_\_ haie.
- h) \_\_\_\_\_ soldats vaillants avaient \_\_\_\_\_ pieds gelés.

### 2. Mettez le déterminant défini (contracté ou pas), indéfini, partitif, possessif, démonstratif ou quantitatif. (Plusieurs réponses sont possibles)

- a) La jeune fille et \_\_\_\_\_ grand-père font \_\_\_\_\_ promenade dans \_\_\_\_\_ parc.
- b) \_\_\_\_\_ famille-là est heureuse, car \_\_\_\_\_ tendresse \_\_\_\_\_ plus profonde unit \_\_\_\_\_ membres.
- c) Quand il fait froid, je mets \_\_\_\_\_ mains dans \_\_\_\_\_ poches.
- d) Nous nous dépêchons de regagner \_\_\_\_\_ maison parce qu'il pleut.
- e) \_\_\_\_\_ matin, le boulanger ouvre \_\_\_\_\_ boutique à la même heure; \_\_\_\_\_ jours, \_\_\_\_\_ personnes sont là avant \_\_\_\_\_ ouverture.
- f) Au souper, je me sers \_\_\_\_\_ potage et \_\_\_\_\_ volaille.
- g) \_\_\_\_\_ oiseaux transis se pelotonnent dans \_\_\_\_\_ nids.
- h) Les commerçants déblaient \_\_\_\_\_ neige devant \_\_\_\_\_ magasins.
- i) \_\_\_\_\_ combustible me semble de mauvaise qualité.
- j) \_\_\_\_\_ énorme bûche n'entrera pas dans \_\_\_\_\_ cheminée.
- k) Quelques marchandises sont avantageuses dans \_\_\_\_\_ magasin.
- l) Dans \_\_\_\_\_ jours aura lieu \_\_\_\_\_ fête du Nouvel An.
- m) Le soir, je mange \_\_\_\_\_ pain brun entier.



- n) Je profiterai \_\_\_\_\_ vacances pour prendre \_\_\_\_\_ jours de repos.
- o) Si vous jetez \_\_\_\_\_ pommes de pin dans le feu, vous allez le voir se ranimer aussitôt.
- p) \_\_\_\_\_ braise dégage \_\_\_\_\_ forte chaleur, car \_\_\_\_\_ maison n'est pas chauffée.
- q) \_\_\_\_\_ homme, qui était souffrant depuis \_\_\_\_\_ certain temps, est décédé hier soir.
- r) \_\_\_\_\_ médecin a prescrit à \_\_\_\_\_ frère \_\_\_\_\_ séjour \_\_\_\_\_ bord de \_\_\_\_\_ mer.
- s) Le visiteur a ajouté \_\_\_\_\_ sucre et \_\_\_\_\_ lait dans son café.
- t) Je vois ce vieillard se balader avec \_\_\_\_\_ chapeau sur \_\_\_\_\_ tête et \_\_\_\_\_ pipe à \_\_\_\_\_ bouche.
- u) Comme j'ai très mal \_\_\_\_\_ dents, je suis allée chez \_\_\_\_\_ dentiste.



## Corrigé

### 1. Mettez un déterminant défini, contracté ou non, ou un déterminant indéfini.

- a) Grand-père fait un léger somme.
- b) Un bon savon fait une mousse abondante.
- c) Un jeune mousse hisse la voile du bateau.
- d) Deux petites filles tiennent le voile de la mariée.
- e) Julie a déchiré la page de son livre.
- f) Le cortège royal est précédé d'un page.
- g) Le /un cheval a pu franchir la haie.
- h) Les soldats vaillants avaient les pieds gelés.

### 2. Mettez un déterminant défini (contracté ou pas), indéfini, partitif, possessif, démonstratif ou quantitatif. (Plusieurs réponses sont possibles)

- a) La jeune fille et son grand-père font une promenade dans le parc.
- b) Cette famille-là est heureuse, car la tendresse la plus profonde unit ses membres.
- c) Quand il fait froid, je mets les mains dans mes poches.
- d) Nous nous dépêchons de regagner la maison parce qu'il pleut.
- e) Chaque matin, le boulanger ouvre sa boutique à la même heure; certains jours, quelques/des personnes sont là avant l'ouverture.
- f) Au souper, je me sers du potage et de la volaille.
- g) Les oiseaux transis se pelotonnent dans leurs nids.
- h) Les commerçants déblaient la neige devant leurs magasins.
- i) Ce combustible me semble de mauvaise qualité.
- j) Cette/l'énorme bûche n'entrera pas dans la cheminée.
- k) Quelques marchandises sont avantageuses dans ce/le magasin.
- l) Dans quelques jours aura lieu la fête du Nouvel An.
- m) Le soir, je mange du pain brun entier.
- n) Je profiterai des vacances pour prendre quelques/plusieurs jours de repos.
- o) Si vous jetez ces/des pommes de pin dans le feu, vous allez le voir se ranimer aussitôt.
- p) Cette/La braise dégage une forte chaleur, car la/cette maison n'est pas chauffée.
- q) Cet homme, qui était souffrant depuis un certain temps, est décédé hier soir.
- r) Le médecin a prescrit à mon /son/notre frère un séjour au bord de la mer.
- s) Le visiteur a ajouté du sucre et du lait dans son café.
- t) Je vois ce vieillard se balader avec le/son chapeau sur la tête et la/une pipe à la bouche.
- u) Comme j'ai très mal aux dents, je suis allée chez le dentiste.



## Les déterminants définis

### Les déterminants définis

- **le et la deviennent l' devant une voyelle ou un h muet.**  
Exemple : *l'enfant, l'horloge.*

### Remarque :

- l'h muet permet de faire la liaison : *l'hôtel, les hôtels, l'herbe.*
- l'h aspiré empêche la liaison : *les héros, la haine.*

### Les déterminants contractés

- **au et du au masculin singulier, à la place de à le et de le.**  
Exemple : *Je vais au cinéma. Il revient du collègue.*
- **aux et des au masculin et féminin pluriel, à la place de à les et de les.**  
Exemple : *Il retourne aux études. Il revient des compétitions nationales.*

**Note :** Pas de contraction au féminin avec à la, à l', de la, de l' : *Il va à la plage, il sort de la réunion.*

### Sens particuliers :

- Le déterminant défini a le sens d'un déterminant possessif quand il désigne une partie du corps : *Il a mal à la tête (sens : sa tête), tu as la bouche sale (sens : ta bouche).*
- Quand le possesseur est indiqué, on le remplace par un pronom personnel complément (le verbe devient pronominal) :

*Elle se brosse les cheveux (et non elle se brosse ses cheveux)*

*Il se rafraichit les idées (et non il rafraichit ses idées)*

*Il se lave les mains (et non il lave ses mains)*

Si un adjectif complète le nom, alors le déterminant possessif apparaît et le verbe n'est plus à la forme pronominale :

*Elle brosse ses cheveux blonds.*

*Elle rafraichit ses idées révolutionnaires.*

*Elle lave ses mains moites.*

- Le déterminant défini peut avoir le sens d'un déterminant indéfini (sens de *chaque*) :  
*Les œufs bruns coûtent quatre dollars le paquet (sens chaque paquet).*
- On n'utilise pas le déterminant défini devant un nom utilisé d'une façon très générale : *les minerais de cuivre (pas de le cuivre).*



- On utilise les déterminants définis après les verbes : *aimer, détester, préférer, adorer.*  
*J'aime le théâtre.*
- On utilise les déterminants définis devant :  
  
les titres : *Le Premier ministre loge à Ottawa.*  
les dates : *Le 25 décembre, c'est Noël.*  
les langues : *J'apprends L'anglais.*  
les noms géographiques : *Le Canada est vaste.*  
les noms des peuples : *Les Sud-Africains sont tristes à la mort de Nelson Mandela.*
- On met le déterminant défini devant les noms des jours quand l'action est habituelle :  
*Chaque semaine, je fais les courses le vendredi.*
- On ne met pas le déterminant défini quand il s'agit d'un jour particulier :  
*Je pars en voyage samedi prochain.*
- Le déterminant défini se répète devant *et, ou* : *Les parents et les enfants sont convoqués à la réunion.*
- Le déterminant défini se répète ou non devant *ni* : *Ni parents ni enfants ne sont convoqués à la réunion. Ni les parents ni les enfants ne sont convoqués à la réunion.*
- Devant le titre d'une œuvre, d'une pièce de théâtre, d'un film, etc. qui commencent par un déterminant défini, il y a généralement contraction du déterminant devant *à* ou *de* en *au(x), du, des*.

*C'est une critique du Bourgeois gentilhomme.*

*Cela appartient au Malade imaginaire.*



## Exercices

### 1. Mettez le déterminant défini qui convient devant les noms suivants.

- \_\_\_\_\_ flocon
- \_\_\_\_\_ hache
- \_\_\_\_\_ épouse
- \_\_\_\_\_ héritier
- \_\_\_\_\_ oncle
- \_\_\_\_\_ haine
- \_\_\_\_\_ loups
- \_\_\_\_\_ gelée
- \_\_\_\_\_ honte
- \_\_\_\_\_ Hollande
- \_\_\_\_\_ haut
- \_\_\_\_\_ étang
- \_\_\_\_\_ épaule
- \_\_\_\_\_ avalanche
- \_\_\_\_\_ dégel
- \_\_\_\_\_ océan
- \_\_\_\_\_ houle
- \_\_\_\_\_ bois
- \_\_\_\_\_ créole
- \_\_\_\_\_ dix

### 2. Mettez le déterminant défini ou contracté approprié dans les phrases suivantes.

- a) \_\_\_\_\_ mousse hisse \_\_\_\_\_ voile du bateau.
- b) \_\_\_\_\_sœur raccommode \_\_\_\_\_ manche déchirée de la robe.
- c) Il a \_\_\_\_\_ espoir qu'elle viendra lui rendre visite.
- d) Ce jeune homme aime \_\_\_\_\_ romans policiers.



- e) Elle s'est blessée à \_\_\_\_\_ cheville droite.
- f) Cette vieille dame a perdu \_\_\_\_\_ vue.
- g) \_\_\_\_\_ hirondelle prend déjà son envol.
- h) Ce chef verse de \_\_\_\_\_ huile sur la salade.
- i) On préfère \_\_\_\_\_ vendredi au lundi.
- j) Les élèves obéissent \_\_\_\_\_ consignes du professeur.
- k) Il faut prendre garde à \_\_\_\_\_ chien.
- l) \_\_\_\_\_ raison de \_\_\_\_\_ plus fort est toujours la meilleure.
- m) \_\_\_\_\_ pétrole existe abondamment à \_\_\_\_\_ Canada et à \_\_\_\_\_ États-Unis.
- n) \_\_\_\_\_ voyageurs partirent pour \_\_\_\_\_ Caire et \_\_\_\_\_ Suisse.
- o) \_\_\_\_\_ vent de \_\_\_\_\_ ouest amène généralement de \_\_\_\_\_ pluie.
- p) \_\_\_\_\_ officiers, \_\_\_\_\_ sous-officiers et \_\_\_\_\_ soldats se réuniront \_\_\_\_\_ mardi 25 avril.
- q) Viendrez-vous \_\_\_\_\_ dimanche prochain à \_\_\_\_\_ élections?
- r) Il étudie \_\_\_\_\_ turc et \_\_\_\_\_ espagnol.
- s) Je parle \_\_\_\_\_ français, mais je ne parle pas \_\_\_\_\_ grec.
- t) \_\_\_\_\_ clés de \_\_\_\_\_ professeur sont sur \_\_\_\_\_ bureau.
- u) Il va à \_\_\_\_\_ concert tous \_\_\_\_\_ mercredis soirs.
- v) \_\_\_\_\_ bureaux de \_\_\_\_\_ étudiants sont placés dans \_\_\_\_\_ local d'examen.

**3. Mettez le déterminant défini ou le déterminant possessif dans les phrases suivantes. (Il est préférable d'avoir vu la notion « Déterminants possessifs » avant d'effectuer cet exercice.)**

- a) Je souffre de \_\_\_\_\_ tête.
- b) Julie s'est lavé \_\_\_\_\_ visage plusieurs fois.
- c) Julie a lavé \_\_\_\_\_ visage poussiéreux.
- d) En s'asseyant, il a étendu \_\_\_\_\_ grandes jambes.
- e) Elle s'est coupé \_\_\_\_\_ doigt en utilisant la mandoline.
- f) En mangeant, je me suis mordu \_\_\_\_\_ langue.





- g) Il espère ne plus se tordre \_\_\_\_\_ cheville.
- h) Nous fermons \_\_\_\_\_ yeux, fatigués par l'ordinateur.
- i) Vous allez corriger \_\_\_\_\_ erreurs de l'analyse littéraire.
- j) Le chat a dressé \_\_\_\_\_ moustaches frétilantes.
- k) Il a \_\_\_\_\_ mains très froides.
- l) Il s'est mis \_\_\_\_\_ chapeau sur la tête.



## Corrigé

### 1. Mettez le déterminant défini qui convient devant les noms suivants.

le flocon  
la hache  
l'épouse  
l'héritier  
l'oncle  
la haine  
les loups  
la gelée  
la honte  
la Hollande  
le haut  
l'étang  
l'épaule  
l'avalanche  
le dégel  
l'océan  
la houle  
le/les bois  
le créole  
le dix

### 2. Mettez le déterminant défini ou contracté approprié dans les phrases suivantes.

- a) **Le** mousse hisse **la** voile du bateau.
- b) **La** sœur raccommode **la** manche déchirée de la robe.
- c) Il a **l'**espoir qu'elle viendra lui rendre visite.
- d) Ce jeune homme aime **les** romans policiers.
- e) Elle s'est blessée à **la** cheville droite.
- f) Cette vieille dame a perdu **la** vue.
- g) **L'**hirondelle prend déjà son envol.
- h) Ce chef verse de **l'**huile sur la salade.
- i) On préfère **le** vendredi au lundi.
- j) Les élèves obéissent **aux** consignes du professeur.
- k) Il faut prendre garde **au** chien.
- l) **La** raison **du** plus fort est toujours **la** meilleure.
- m) **Le** pétrole existe abondamment **au** Canada et **aux** États-Unis.
- n) **Les** voyageurs partirent pour **le** Caire et **la** Suisse.
- o) **Le** vent de **l'**ouest amène généralement **la** pluie.
- p) **Les** officiers, **les** sous-officiers et **les** soldats se réuniront **le** mardi 25 avril.



- q) Viendrez-vous (rien) dimanche prochain **aux** élections?
- r) Il étudie **le** turc et **l'**espagnol.
- s) Je parle (rien) français, mais je ne parle pas (rien) grec.  
(note : avec le verbe parler, le nom de la langue n'est pas précédé d'un déterminant.)
- t) **Les** clés **du** professeur sont sur **le** bureau.
- u) Il va à **un** concert tous **les** mercredis soirs.
- v) **Les** bureaux **des** étudiants sont placés dans **le** local d'examen.

### 3. Mettez le déterminant défini ou le déterminant possessif dans les phrases suivantes.

- a) Je souffre de **la** tête.
- b) Julie s'est lavé **le** visage plusieurs fois.
- c) Julie a lavé **son** visage poussiéreux.
- d) En s'asseyant, il a étendu **ses** grandes jambes.
- e) Elle s'est coupé **le** doigt en utilisant la mandoline.
- f) En mangeant, je me suis mordu **la** langue.
- g) Il espère ne plus se tordre **la** cheville.
- h) Nous fermons **nos** yeux, fatigués par l'ordinateur.
- i) Vous allez corriger **les** erreurs de l'analyse littéraire.
- j) Le chat a dressé **ses** moustaches frétilantes.
- k) Il a **les** mains très froides.
- l) Il s'est mis **le/un** chapeau sur la tête.



## Omission du déterminant

Le nom est habituellement précédé d'un déterminant.

Cependant, dans certains cas, le déterminant est absent :

- Devant un complément de nom : *une collection de timbres; un verre à liqueur*  
Dans ce cas, le complément de nom joue le rôle d'un adjectif.

- Devant un complément de nom qui caractérise le nom ou un attribut :  
*Julie ne fait pas d'économie.*  
*Roland est médecin.*

Si le complément du nom est accompagné d'un adjectif ou d'un autre complément, le déterminant peut réapparaître :

*Julie, une dépensière acharnée, ne fait pas d'économie.*  
*Roland est un médecin célèbre.*

- Devant un complément de verbe : *aller à pied, travailler sans relâche, mourir de peur, s'arrêter par habitude, courir par nécessité.*  
Dans ce cas, le complément de verbe ressemble à un adverbe.

Si le complément du verbe est accompagné d'un adjectif ou d'un autre complément, le déterminant réapparaît : *mourir d'une peur intense ; courir par la nécessité d'arriver à temps.*

- Après les déterminants complexes: *assez de, autant de, beaucoup de, trop de, peu de, combien de, pas mal de, etc.*, on n'ajoute pas un autre déterminant.  
*Cet enseignant montre beaucoup de patience avec ses étudiants.* (et non *Cet enseignant montre beaucoup de ~~la~~ patience avec ses étudiants*).
- Après des adjectifs exprimant la quantité: *plein de, couvert de, etc.*  
*Ce jardin est plein de fleurs.*
- Dans certains proverbes, dictons et expressions toutes faites : *œil pour œil, geler à pierre fendre.*
- Dans une énumération, pour donner un rythme plus rapide ou plus vivant à la phrase :  
*Hommes, femmes et enfants sont accourus sur la place.*



## Exercices

### 1. Ajoutez le déterminant s'il y a lieu.

- a) Il a acheté à sa fiancée une bague en..... diamant et un bracelet de ..... perle.
- b) Dans cette chambre, on peut loger sans peine un lit en ..... bois, un coffre à ..... jouets et une table de ..... nuit.
- c) Cet ouvrier travaille sans ..... relâche pour nourrir sa famille.
- d) Dans cette chambre, il a fallu ranger ..... lit, ..... table et ..... armoire.
- e) Tremblant de ..... colère, elle fond subitement en ..... pleurs.
- f) Tremblant de ..... colère sourde, elle fond subitement en ..... pleurs.
- g) Son cœur sautait de ..... émotion et de ..... affection dans sa poitrine.
- h) Cette maman a couvert son fils qui part en ..... voyage de ..... caresses et de ..... baisers.
- i) Cet atelier a besoin de ..... ordinateurs plus rapides et plus performants.
- j) ..... pierre qui roule n'amasse pas ..... mousse. (proverbe)
- k) Dans ce recueil, ..... conte que j'aime bien est admirablement illustré.
- l) Tout est à portée de la main de cette cuisinière : ..... assiettes, ..... couverts, ..... casseroles, ..... réchaud.
- m)..... militaire de carrière, cet homme faisait preuve de ..... courage.
- n) Ce militaire fait preuve de ..... courage exceptionnel.
- o) Pendant la période de ..... vacances, les plages sont envahies par ..... baigneurs.
- p) Montréal, ..... ville importante du Québec, est illuminée la nuit.
- q) Je connais très peu de ..... pêcheurs aussi patients que mon père.
- r) ..... avocat, son frère travaille sans relâche.



## Corrigé

### 1. Ajoutez le déterminant s'il y a lieu.

- a) Il a acheté à sa fiancée **une bague en diamant** et **un bracelet de perle**.
- b) Dans cette chambre, on peut loger sans peine **un lit en bois**, **un coffre à jouets** et **une table de nuit**.
- c) Cet ouvrier travaille **sans relâche** pour nourrir sa famille.
- d) Dans cette chambre, il a fallu ranger **un (le) lit**, **une (la) table** et **une (l') armoire**.
- e) **Tremblant de colère**, elle fond subitement **en pleurs**.
- f) **Tremblant d'une colère sourde**, elle fond subitement **en pleurs**.
- g) Son cœur sautait **d'émotion** et **d'affection** dans sa poitrine.
- h) Cette maman a couvert son fils qui part **en voyage de caresses et de baisers**.
- i) Cet atelier a **besoin d'ordinateurs** plus rapides et plus performants.
- j) **Pierre** qui roule n'amasse pas mousse. (proverbe)
- k) Dans ce recueil, **un (le) conte** que j'aime bien est admirablement illustré.
- l) Tout est à portée de la main de cette cuisinière : **assiettes, couverts, casseroles, réchaud**.
- m) **Militaire** de carrière, cet homme faisait preuve **de courage**.
- n) Ce militaire fait preuve **d'un courage exceptionnel**.
- o) Pendant la période **des (de) vacances**, les plages sont envahies par **les (des) baigneurs**.
- p) Montréal, **ville importante** du Québec, est illuminée la nuit.
- q) Je connais très peu **de pêcheurs** aussi patients que mon père.
- r) **Avocat**, son frère travaille sans relâche.



## Déterminants possessifs

Les déterminants possessifs indiquent le possesseur de l'être ou de l'objet nommé. Ils s'accordent avec l'objet possédé et non avec le possesseur.

Je porte ma chemise rouge.



La chemise qui est à moi (je).

Chemise, nom féminin singulier, 1<sup>re</sup> personne, ma chemise.

Il porte son pantalon noir.



Le pantalon qui est à lui (il)

Pantalon, nom masculin singulier, 3<sup>e</sup> personne, son pantalon.

Les élèves rendent leurs travaux.



Les travaux qui sont aux élèves (à eux : ils).

Travaux, nom masculin pluriel, 3<sup>e</sup> personne du pluriel, leurs travaux.

### Les déterminants possessifs

Note : On utilise *mon, ton, son* à la place de *ma, ta, sa*, devant un nom féminin commençant par une voyelle ou h muet. Il y a alors prononciation de la liaison.

Mon action (et non *ma action*); mon horloge (et non *ma horloge*) (h muet)

*Ma* hantise, *ma* honte (h aspiré)

### Déterminants en fonction du nombre de possesseurs ou d'objets possédés

	m.s.	m.p.	f.s.	f.p.
un seul possesseur	mon, ton, son		ma, ta, sa	
un seul objet possédé	Paul a fêté <u>son</u> vingtième anniversaire (m.s.). J'ai terminé <u>ma</u> dissertation à temps (f.s.).			
un seul possesseur		mes, tes, ses		mes, tes, ses
plusieurs objets possédés	Hélène lave <u>ses</u> vêtements à l'eau froide (m.p.). Tu en fais trop pour <u>tes</u> voisines (f.p.).			
plusieurs possesseurs	notre, votre,		notre, votre,	
un seul objet possédé	leur		leur	
	Les enfants s'ennuient de <u>leur</u> enseignant (m.s.). En soirée, les parents retournent à <u>leur</u> maison (f.s.).			
plusieurs possesseurs		nos, vos, leurs		nos, vos,
plusieurs objets possédés				leurs
	Ces patients apprécient <u>vos</u> soins (m.p.). Les enfants ont perdu <u>leurs</u> mitaines (f.p.).			



### Autres particularités

Quand l'idée de possession n'est pas ambiguë ou quand il s'agit des parties du corps, on utilise un déterminant défini à la place d'un déterminant possessif.

*Il est blessé à la main (au lieu de dire *il est blessé à \*sa main*).*

*Je viens de la maison (au lieu de dire *je viens de \*ma maison*).*

Toutefois, on peut garder le déterminant possessif quand le nom est accompagné d'un adjectif ou d'un complément du nom.

*Il est blessé à sa main droite.*

*Elle a montré sa main aux ongles bien soignés.*

*J'ai mal à mes pieds blessés.*

Attention aux expressions figées : *avoir froid (aux pieds, aux mains, etc.), avoir mal (à la tête, à la gorge, etc.)*

*Cette vieille dame a froid aux mains. (On ne dira pas : *Cette vieille dame a froid à ses mains.*)*

Un déterminant possessif et le nom qui l'accompagne peuvent parfois être suffisants pour remplacer une subordonnée relative.

*Les avocats de la défense travaillent à réduire la peine qu'il a encourue.*

*Les avocats de la défense travaillent à réduire sa peine.*





## Exercices

### 1. Remplacez les déterminants définis par les déterminants possessifs.

- a) La bicyclette (à elle) : \_\_\_\_\_ bicyclette.
- b) Les fleurs (à eux) : \_\_\_\_\_ fleurs.
- c) Les fleurs (à elles) : \_\_\_\_\_ fleurs.
- d) Les fleurs (à vous) : \_\_\_\_\_ fleurs.
- e) Le ballon (à lui) : \_\_\_\_\_ ballon.
- f) La classe (à elle) : \_\_\_\_\_ classe.
- g) La classe (à lui) : \_\_\_\_\_ classe.
- h) Les livres (à nous) : \_\_\_\_\_ livres.
- i) Le chalet (à toi) : \_\_\_\_\_ chalet.
- j) La maison (à toi) : \_\_\_\_\_ maison.
- k) Les jouets (à lui) \_\_\_\_\_ jouets.
- l) Les jouets (à eux) : \_\_\_\_\_ jouets.
- m) Les jouets (à elle) : \_\_\_\_\_ jouets.
- n) L'histoire (à elle) : \_\_\_\_\_ histoire.
- o) L'oreille (à elle) : \_\_\_\_\_ oreille.

### 2. Mettez le déterminant possessif approprié avant les expressions suivantes.

- a) \_\_\_\_\_ (2<sup>e</sup> personne du singulier) adorable fille
- b) \_\_\_\_\_ (3<sup>e</sup> personne du singulier) héritière directe
- c) \_\_\_\_\_ (1<sup>e</sup> personne du singulier) bague en argent
- d) \_\_\_\_\_ (2<sup>e</sup> personne du singulier) tante maternelle
- e) \_\_\_\_\_ (1<sup>e</sup> personne du pluriel) nombreuse parenté
- f) \_\_\_\_\_ (1<sup>e</sup> personne du pluriel) nombreuses amies
- g) \_\_\_\_\_ (3<sup>e</sup> personne du pluriel) union heureuse
- h) \_\_\_\_\_ (2<sup>e</sup> personne du singulier) immense joie
- i) \_\_\_\_\_ (2<sup>e</sup> personne du singulier) inquiétude paternelle
- j) \_\_\_\_\_ (3<sup>e</sup> personne du singulier) aïeule très âgée



- k) \_\_\_\_\_ (3<sup>e</sup> personne du pluriel) nouveaux ordinateurs
- l) \_\_\_\_\_ (2<sup>e</sup> personne du singulier) livres usagés
- m) \_\_\_\_\_ (3<sup>e</sup> personne du singulier) chemises à carreaux

**3. Mettez le déterminant possessif convenable, s'il y a lieu. Sinon, choisissez un autre type de déterminant.**

- a) Maman traine \_\_\_\_\_ jambe foulée.
- b) Ce bandit a \_\_\_\_\_ grande cicatrice sur la joue.
- c) Ils perdent \_\_\_\_\_ mémoire.
- d) Chaque peuple a \_\_\_\_\_ coutumes.
- e) Les arbres d'automne ont déjà perdu \_\_\_\_\_ feuilles.
- f) Les enfants ont vite mangé \_\_\_\_\_ soupe.
- g) Il a perdu \_\_\_\_\_ ouïe.
- h) Elle m'a tendu \_\_\_\_\_ main.
- i) Il ne pourra pas voir avec \_\_\_\_\_ œil gauche.
- j) Il a levé \_\_\_\_\_ main pour répondre.
- k) Les joues de l'enfant sont potelées et \_\_\_\_\_ yeux sont bleus.
- l) Ma sœur promène \_\_\_\_\_ chien.
- m) Elle a déjà rendu visite à \_\_\_\_\_ grands-parents.
- n) Il vante \_\_\_\_\_ ville.
- o) Ces agriculteurs entretiennent convenablement \_\_\_\_\_ fermes.
- p) À cause du froid, ces enfants grelottent sous \_\_\_\_\_ manteau.
- q) J'habite depuis longtemps dans ce quartier et j'aime \_\_\_\_\_ jardins fleuris.
- r) Les enfants ont rempli \_\_\_\_\_ poches de bonbons.
- s) Les enfants ont invité \_\_\_\_\_ amis à \_\_\_\_\_ anniversaire.
- t) Elle nous a demandé de lui prêter \_\_\_\_\_ livres.
- u) Elle se moque de \_\_\_\_\_ fautes en français.
- v) Tu n'as rien peint depuis longtemps, pourtant \_\_\_\_\_ tableaux sont très appréciés.



**4. Dans les phrases suivantes, remplacez la subordonnée relative par un possessif suivi d'un nom.**

a) La thèse qu'elle soutient est énormément appréciée.

\_\_\_\_\_

b) Il accepte l'invitation que tu lui fais.

\_\_\_\_\_

c) Nous exagérons toujours l'influence que nous exerçons sur les enfants.

\_\_\_\_\_

d) Les peines que nous éprouvons nous arrêtent dans l'accomplissement de ce travail.

\_\_\_\_\_

e) La compagnie à la tête de laquelle il travaille a fait faillite.

\_\_\_\_\_

f) Les crimes qu'elle a commis ne seront pas pardonnés.

\_\_\_\_\_

g) Les complots que nous tramons seront vite découverts.

\_\_\_\_\_

h) La générosité que vous montrez pour nous est admirable.

\_\_\_\_\_

i) La crainte qu'il éprouve l'oblige à prendre la fuite.

\_\_\_\_\_

j) Ces pays émergents exportent les produits qu'ils ont fabriqués.

\_\_\_\_\_

k) Nous ignorons ce qu'elle compte faire pour résoudre le conflit étudiant.

\_\_\_\_\_

l) J'apprécie ce qu'il fait dans cette affaire.

\_\_\_\_\_

m) Il faut juger ce chef d'état d'après ce qu'il fait.

\_\_\_\_\_



**5. Remplacez la subordonnée par une expression qui contient un déterminant possessif. Attention à l'utilisation de la préposition. (Plusieurs formulations sont possibles)**

a) Comme il fait beaucoup de visites chez le médecin, il guérira rapidement.

---

b) Comme il a beaucoup d'amis, il sera choisi à la tête de la compagnie.

---

c) Elle sera élue dans ce comité, bien qu'elle soit absente.

---

d) Bien qu'elle ne parle pas, elle est impressionnante.

---

e) Quoique j'aie envie de vous accompagner dans ce voyage, je suis retenue à la maison à cause de ma fracture à la cheville.

---

f) Comme je l'ai entendu pleurer, je suis accourue rapidement pour le reconforter.

---

g) Comme il a insisté, j'ai dû lui remettre les papiers.

---



## Corrigé

### 1. Remplacez les déterminants définis par les déterminants possessifs.

- a) La bicyclette (à elle) : sa bicyclette.
- b) Les fleurs (à eux) : leurs fleurs.
- c) Les fleurs (à elles) : leurs fleurs.
- d) Les fleurs (à vous) : vos fleurs.
- e) Le ballon (à lui) : son ballon.
- f) La classe (à elle) : sa classe.
- g) La classe (à lui) : sa classe.
- h) Les livres (à nous) : nos livres.
- i) Le chalet (à toi) : ton chalet.
- j) La maison (à toi) : ta maison.
- k) Les jouets (à lui) : ses jouets.
- l) Les jouets (à eux) : leurs jouets.
- m) Les jouets (à elle) : ses jouets.
- n) L'histoire (à elle) : son histoire.
- o) L'oreille (à elle) : son oreille.

### 2. Mettez le déterminant possessif approprié avant les expressions suivantes.

- a) ton adorable fille
- b) son héritière directe
- c) ma bague en argent
- d) ta tante maternelle
- e) notre nombreuse parenté
- f) nos nombreuses amies
- g) leur union heureuse
- h) ton immense joie
- i) ton inquiétude paternelle
- j) son aïeule très âgée
- k) leurs nouveaux ordinateurs
- l) tes livres usagés
- m) ses chemises à carreaux

### 3. Mettez le déterminant possessif convenable, s'il y a lieu. Sinon, choisissez un autre type de déterminant.

- a) Maman traîne sa jambe foulée.
- b) Ce bandit a une grande cicatrice sur la joue.
- c) Ils perdent la mémoire.
- d) Chaque peuple a ses coutumes.



- e) Les arbres d'automne ont déjà perdu leurs feuilles.
- f) Les enfants ont vite mangé leur soupe.
- g) Il a perdu l'ouïe.
- h) Elle m'a tendu la main.
- i) Il ne pourra pas voir avec son œil gauche.
- j) Il a levé la main pour répondre.
- k) Les joues de l'enfant sont potelées et ses yeux sont bleus.
- l) Ma sœur promène son chien.
- m) Elle a déjà rendu visite à ses grands-parents.
- n) Il vante sa ville.
- o) Ces agriculteurs entretiennent convenablement leurs fermes.
- p) À cause du froid, ces enfants grelottent sous leur manteau.
- q) J'habite depuis longtemps dans ce quartier et j'aime ses jardins fleuris.
- r) Les enfants ont rempli leurs poches de bonbons.
- s) Les enfants ont invité leurs amis à leur anniversaire.
- t) Elle nous a demandé de lui prêter nos livres.
- u) Elle se moque de ses fautes en français.
- v) Tu n'as rien peint depuis longtemps, pourtant tes tableaux sont très appréciés.

**4. Dans les phrases suivantes, remplacez la subordonnée relative par un possessif suivi d'un nom.**

- a) La thèse qu'elle soutient est énormément appréciée. (sa thèse)
- b) Il accepte l'invitation que tu lui fais. (ton invitation)
- c) Nous exagérons toujours l'influence que nous exerçons sur les enfants. (notre influence sur les enfants)
- d) Les peines que nous éprouvons nous arrêtent dans l'accomplissement de ce travail. (nos peines nous arrêtent...)
- e) La compagnie à la tête de laquelle il travaille a fait faillite. (sa compagnie a fait faillite)
- f) Les crimes qu'elle a commis ne seront pas pardonnés. (ses crimes...)
- g) Les complots que nous tramons seront vite découverts. (nos complots...)
- h) La générosité que vous montrez pour nous est admirable. (votre générosité pour nous...)
- i) La crainte qu'il éprouve l'oblige à prendre la fuite. (sa crainte...)
- j) Ces pays émergents exportent les produits qu'ils ont fabriqués. (leurs produits)
- k) Nous ignorons ce qu'elle compte faire pour résoudre le conflit étudiant.  
(Nous ignorons ses intentions pour résoudre...)
- l) J'apprécie ce qu'il fait dans cette affaire.  
(J'apprécie son rôle ou ses intentions dans cette affaire.)



m) Il faut juger ce chef d'état d'après ce qu'il fait. (... ses actes)

**5. Remplacez la subordonnée par une expression qui contient un déterminant possessif.**

**(Plusieurs formulations sont possibles)**

- a) Grâce à ses visites fréquentes chez le médecin...
- b) Grâce à ses nombreux amis...
- c) ... malgré son absence.
- d) Malgré son silence...
- e) Malgré mon envie de vous accompagner...
- f) À ses pleurs/Au son de ses pleurs...
- g) Devant son insistance...



## Le déterminant *des* – la préposition *de*

- Il ne faut pas confondre des, le déterminant indéfini (pluriel de *un-une*) et des, le déterminant contracté (*de+les*).

*Je mets des fraises dans ce yogourt.* (déterminant indéfini au pluriel)

*Les cris des voisins sont assourdissants.* (déterminant contracté : préposition *de* + *les*, déterminant défini au pluriel)

- La préposition de remplace des quand le nom est précédé d'un adjectif qualificatif.

*Cette jeune fille a des cheveux noirs.*

*Cette jeune fille a de longs cheveux noirs.*

- Après une négation, de remplace du, de la, de l', des, un, une, sauf avec le verbe *être*.

*Elle a réalisé des profits. Elle n'a pas réalisé de profits.*

*Elle a du pain. Elle n'a pas de pain.*

*Elle veut faire de la course. Elle ne veut pas faire de course.*

*C'est du vin. Ce n'est pas du vin.*

*Elle a un chien. Elle n'a pas de chien.*

- Dans les déterminants complexes (dont le premier élément est un adverbe) tels que *beaucoup*, *trop*, *assez*, *un peu*, *peu*, *combien*, *autant*, *pas mal*, etc. on emploie *de*.

*Il a beaucoup de potentiel.*

*Cette artiste a assez d' admirateurs.*

*Il fait trop d' efforts pour réussir.*

Attention : Il ne faut pas confondre le déterminant complexe et l'adverbe qui modifie le verbe. Dans le dernier cas, on n'a pas besoin de mettre *de* : *Il aime beaucoup les voyages.*

- Après des adjectifs tels que *couvert*, *plein*, *rempli*, le *des* devient *de*.

*Il a des dettes. Il est couvert de dettes.*

- Après des noms de contenant avec un déterminant indéfini ou désignant des ensembles tels que *une tasse*, *une boîte*, *une bouteille*, *un tas*, *une paire*, *une douzaine*, on utilise *de*.

*Il y a une boîte de conserve dans le placard. Une paire de bottes.*





## Exercice

### 1. Mettez *de/ d'/des/du* dans les phrases suivantes.

- a) Il a acheté une paire \_\_\_\_\_ lunettes.
- b) Il a acheté \_\_\_\_\_ lunettes.
- c) Les jeux \_\_\_\_\_ enfants sont très bien vendus à la période \_\_\_\_\_ fêtes.
- d) Il a déjà pris une part \_\_\_\_\_ cette tarte.
- e) Les clés \_\_\_\_\_ voitures ne sont pas vendues facilement.
- f) Les élèves ont bien compris la plupart \_\_\_\_\_ exercices.
- g) Le professeur montre beaucoup \_\_\_\_\_ patience.
- h) Passez-lui le livre \_\_\_\_\_ grammaire.
- i) Cet employé a pas mal \_\_\_\_\_ travail en retard.
- j) Il a fait plein \_\_\_\_\_ taches en peignant le mur.
- k) Combien \_\_\_\_\_ temps lui reste-t-il pour terminer son travail?
- l) Il ne veut pas \_\_\_\_\_ compensation.
- m) Il ne veut pas \_\_\_\_\_ la pitié \_\_\_\_\_ ses collègues.
- n) Il ne veut pas \_\_\_\_\_ argent.
- o) Il y a \_\_\_\_\_ l'argent sur la table.
- p) Il a \_\_\_\_\_ courage pour faire ce voyage.
- q) Il n'a pas \_\_\_\_\_ courage pour entreprendre ce travail.
- r) Il offre \_\_\_\_\_ jolis cadeaux à sa fiancée.
- s) Ce fermier a récolté \_\_\_\_\_ fraises magnifiques cet été.
- t) Il y a \_\_\_\_\_ élèves intelligents dans cette classe.
- u) Il y a trop \_\_\_\_\_ élèves intelligents dans cette classe.
- v) J'aime boire \_\_\_\_\_ thé.
- w) Je n'aime pas boire \_\_\_\_\_ thé.
- x) Il vend \_\_\_\_\_ produits \_\_\_\_\_ nettoyage.
- y) Il ne vend pas \_\_\_\_\_ produits \_\_\_\_\_ nettoyage.
- z) Cet élève parle \_\_\_\_\_ séries télévisées qu'il a vues à la cinémathèque.



Antoniadès, Belzile, Clermont, Giroux (2015)

- aa) Cet élève parle \_\_\_\_\_ séries télévisées.
- bb) Ce ne sont pas \_\_\_\_\_ jeunes filles studieuses.
- cc) Il lui reste un tas \_\_\_\_\_ cahiers à corriger.

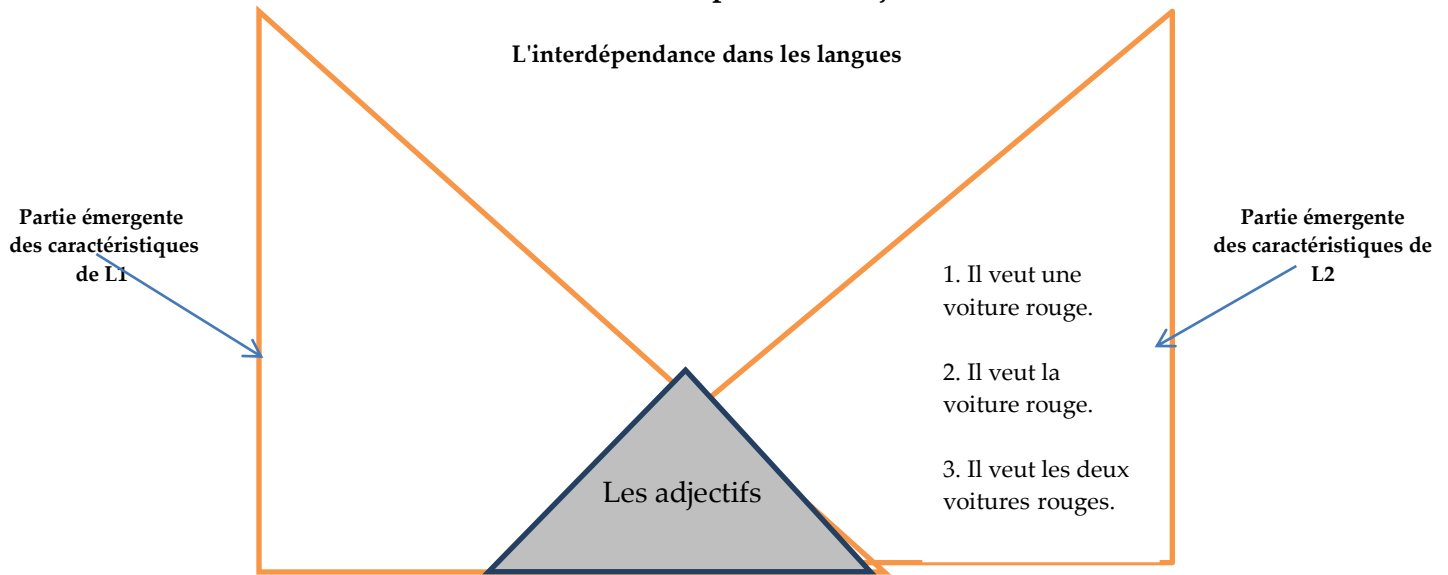


## Corrigé

### 1. Mettez *de/d'/des/du* dans les phrases suivantes.

- a) Il a acheté une paire de lunettes.
- b) Il a acheté des lunettes.
- c) Les jeux d'enfants sont très bien vendus à la période des fêtes.
- d) Il a déjà pris une part de cette tarte.
- e) Les clés des voitures ne sont pas vendues facilement.
- f) Les élèves ont bien compris la plupart des exercices.
- g) Le professeur montre beaucoup de patience.
- h) Passez-lui le livre de grammaire.
- i) Cet employé a pas mal de travail en retard.
- j) Il a fait plein de taches en peignant le mur.
- k) Combien de temps lui reste-t-il pour terminer son travail?
- l) Il ne veut pas de compensation.
- m) Il ne veut pas de la pitié de ses collègues.
- n) Il ne veut pas d'argent.
- o) Il y a de l'argent sur la table.
- p) Il a du courage pour faire ce voyage.
- q) Il n'a pas de courage pour entreprendre ce travail.
- r) Il offre de jolis cadeaux à sa fiancée.
- s) Ce fermier a récolté des fraises magnifiques cet été.
- t) Il y a des élèves intelligents dans cette classe.
- u) Il y a trop d'élèves intelligents dans cette classe.
- v) J'aime boire du thé.
- w) Je n'aime pas boire de thé.
- x) Il vend des produits de nettoyage.
- y) Il ne vend pas de produits de nettoyage.
- z) Cet élève parle des séries télévisées qu'il a vues à la cinémathèque.
- aa) Cet élève parle de séries télévisées.
- bb) Ce ne sont pas des jeunes filles studieuses.
- cc) Il lui reste un tas de cahiers à corriger.

## Présentation de la place de l'adjectif



1. Que déduisez-vous concernant la place de l'adjectif?

---

---

2. Quelles différences y a-t-il entre le français et votre langue maternelle?

---

---

---

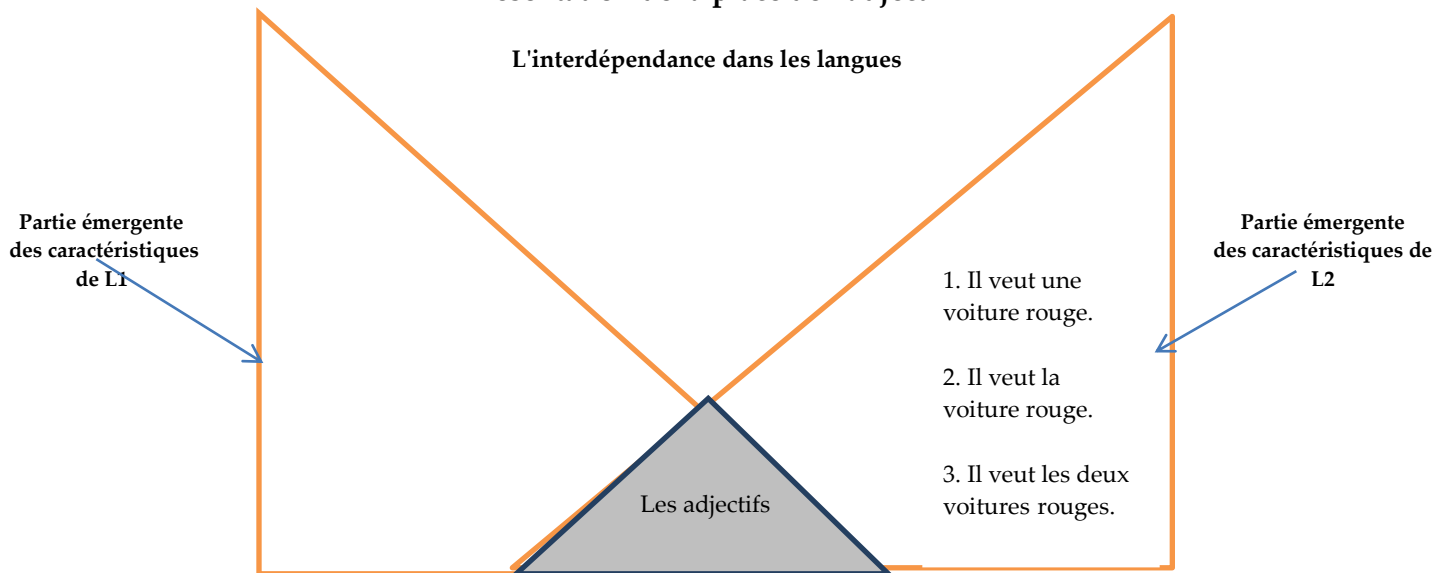
3. Est-ce la même chose si ce n'est pas un adjectif de couleur? Quelle serait la place de l'adjectif dans : « J'ai une belle maison? » « Une jeune fille sportive a réussi cette épreuve difficile ».

---

---

---

## Présentation de la place de l'adjectif



	Français	Arabe	Espagnol
1	Il veut une voiture rouge.	Yoriido sayara hamraa.  En arabe, le déterminant défini (solaire/lunaire) se rattache au début du nom et de l'adjectif.	Quiere un coche rojo.
2	Il veut la voiture rouge.	Yoriido assayara alhamraa. dét. solaire	Quiere el coche rojo.
3	Il veut les deux voitures rouges.	Yoriido assayaratani alhamraatani.	Quiere los dos coches rojos.

### 1. Que déduisez-vous concernant la place de l'adjectif?

En arabe, l'adjectif se place toujours après le nom (pas de déterminant indéfini devant l'adjectif) et quand il est précédé d'un déterminant, ce dernier est toujours lunaire.

En espagnol, l'adjectif peut être avant ou après le nom (on met un seul déterminant indéfini devant le nom et l'adjectif).

### 2. Quelles différences y a-t-il entre le français et votre langue maternelle?

En arabe, l'adjectif ne bouge pas (toujours après le nom) (un dét. avant le nom et un dét. avant l'adjectif).



L'espagnol ressemble au français.

## La place de l'adjectif

Habituellement, l'adjectif en français suit le nom ; en anglais, il est placé avant le nom. Cependant, dans quelques cas, l'adjectif se retrouve avant le nom en français.

En français, c'est l'usage et l'habitude qui fixent en général la place de l'adjectif. Quelques règles régissent ces emplois.

### 1- L'adjectif se place avant le nom dans les cas suivants :

#### a) Quand il est court et très utilisé :

les belles paroles, de longues files, la jolie table, un gentil garçon.

Exemple d'adjectifs courts fréquemment utilisés : *autre, jeune, vieux, petit, nouveau, long, grand, beau, haut, joli, vaste, vilain, bon, gentil, gros, mauvais, etc.*

**Note : Si deux adjectifs complètent le nom et lui ajoutent, chacun, une caractéristique différente, ils suivent le nom.**

*Une femme jeune et sérieuse.* (Il y a deux caractéristiques différentes qui complètent le nom *femme*.)

**Sinon, les adjectifs gardent leur place habituelle : avant et après le nom.**

*Une jeune femme sérieuse.* (Ici, il s'agit d'une jeune femme, son appellation, qui a pour caractéristique d'être sérieuse.)

#### b) Quand les adjectifs complètent un nom propre :

*Le célèbre Michel Tremblay, le divertissant Louis-José Houde*

### 2- L'adjectif se place après le nom dans les cas suivants :

a) Quand les adjectifs placent le nom dans une catégorie bien déterminée telle la couleur, la forme, le goût, la profession, le groupe politique, la nationalité, la religion, l'état social, etc.

*Un carré rouge, une table ronde, le parti libéral, un citoyen québécois, un prêtre bouddhiste, la langue française*



**b) Quand les adjectifs sont dérivés d'un verbe (participe passé ou participe présent) :**

*Un étudiant discipliné, une vue fascinante*

**c) Un adjectif complété par un complément ou modifié par un adverbe (nominal, infinitif, adverbial) :**

*un mannequin merveilleusement gracieux (l'adverbe *merveilleusement* modifie l'adjectif *gracieux*)*

*un tissu agréablement doux (l'adverbe *agréablement* modifie l'adjectif *doux*)*

*un livre agréable à lire (le groupe infinitif *à lire* modifie l'adjectif *agréable*)*

**Note** : Si l'adverbe est court, l'adjectif peut alors se placer avant ou après le nom.

Une très belle femme, une femme très belle (l'adverbe *très* complète l'adjectif *belle*)

**d) Les adjectifs dérivés d'un nom propre :**

*La théorie newtonienne (l'adjectif *newtonienne* vient du nom *Newton*)*

**3- Certains adjectifs changent de sens selon leur position.**

**a) Les adjectifs précèdent le nom quand ils présentent un sens figuré et le suivent quand ils présentent un sens propre.**

*Une faible femme (sens figuré : *une femme sans défense* - manque de force morale)*

*Une femme faible (sens propre : *pas assez forte* - manque de force physique)*

**Adjectifs dont le sens varie selon la position** : *ancien, bas, brave, bref, cher, chaud, court, cruel, curieux, dernier, différent, doux, drôle, droit, dur, entier, faible, faux, fin, fort, fou, futur, gentil, galant, grand, haut, heureux, humble, jeune, juste, large, long, lourd, maigre, malin, méchant, mince, mou, modeste, nouveau, noble, pâle, pauvre, plat, plein, propre, prochain, pur, rare, riche, rude, sale, seul, simple, tendre, triste, unique, vain, véritable, vrai.*

Dans le doute, on cherche le sens dans le dictionnaire !



## Exercices

1. Placez les adjectifs suivants avant ou après le nom selon le sens approprié en faisant les accords s'il y a lieu. Pour vous aider à choisir leur emplacement, fiez-vous aux différentes règles déjà données.

a) Nouveau

Les \_\_\_\_\_ candidats \_\_\_\_\_ n'ont pas encore été reçus.

Cet étudiant jette un \_\_\_\_\_ regard \_\_\_\_\_ à l'analyse de ce film.

b) Plein

Il a le \_\_\_\_\_ pouvoir \_\_\_\_\_ pour achever cette transaction.

Il faut éviter de parler la \_\_\_\_\_ bouche \_\_\_\_\_.

c) Cher

Ses \_\_\_\_\_ amis \_\_\_\_\_ sont venus l'appuyer dans ses revendications.

Il a choisi une \_\_\_\_\_ montre \_\_\_\_\_ pour l'offrir à son fils.

d) Pur

Les événements dans ce roman sont de \_\_\_\_\_ imaginations \_\_\_\_\_

Le chimiste a identifié une substance au/à l' \_\_\_\_\_ état \_\_\_\_\_

e) Tendre

Ce couple amoureux échange de \_\_\_\_\_ paroles \_\_\_\_\_ et de \_\_\_\_\_ caresses

\_\_\_\_\_ .

La \_\_\_\_\_ viande \_\_\_\_\_ servie dans ce restaurant ajoute à sa renommée.





f) Triste  avant le nom : cruel  après le nom : sans joie

Cette actrice raconte la \_\_\_\_\_ vérité \_\_\_\_\_ dans sa biographie.

Sa \_\_\_\_\_ physionomie \_\_\_\_\_ est bien exprimée dans ce portrait.

g) Véritable  avant le nom : vrai  après le nom : qui n'est pas imité

Vos amis ne vous connaissent pas sous votre \_\_\_\_\_ jour \_\_\_\_\_ .

Cette femme a choisi un pendentif en \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_ .

h) Ancien  avant le nom : vieux  après le nom : techniques d'autrefois

L'étudiante ne s'est pas débarrassée de ses \_\_\_\_\_ habitudes \_\_\_\_\_ .

Sa maison est remplie de meubles et de bibelots d' \_\_\_\_\_ art \_\_\_\_\_ .

i) Chaud  avant le nom : passionné  après le nom : température élevée

De \_\_\_\_\_ admirateurs \_\_\_\_\_ ont acclamé le protagoniste à la fin de la pièce de théâtre.

Il a acheté un \_\_\_\_\_ chandail \_\_\_\_\_ pour affronter l'hiver.

j) Court  avant le nom : bref  après le nom : pas long

Ce solde n'est offert que pour une \_\_\_\_\_ période \_\_\_\_\_ .

Il faut faire des \_\_\_\_\_ phrases \_\_\_\_\_ quand vous rédigez la dissertation.

k) Drôle  avant le nom : étrange  après le nom : comique

Les invités que vous allez recevoir sont de \_\_\_\_\_ de gens \_\_\_\_\_ .

C'est une \_\_\_\_\_ histoire \_\_\_\_\_ que vous nous racontez.

l) Propre  avant le nom : distinctif  après le nom : qui lui appartient

Cette jeune fille a pris cette décision de sa \_\_\_\_\_ initiative \_\_\_\_\_ .

Cette employée a les \_\_\_\_\_ qualités \_\_\_\_\_ pour être engagée dans ce département.



2. Choisissez l'adjectif qui convient avec le nom, puis placez cet adjectif comme il convient selon le sens indiqué dans la parenthèse. Accordez l'adjectif s'il y a lieu.

**a) chaud, cruel, dernier, divers**

des opinions (variées) \_\_\_\_\_

la vérité (douloureuse) \_\_\_\_\_

le prix (le plus bas) \_\_\_\_\_

une soupe (pas froide) \_\_\_\_\_

**b) certain, court, vain, vrai**

une introduction (pas longue) \_\_\_\_\_

le témoignage (authentique) \_\_\_\_\_

des efforts (inefficaces) \_\_\_\_\_

la raison (véritable) \_\_\_\_\_

**c) drôle, dur, prochain, sale**

des personnes (amusantes) \_\_\_\_\_

le départ (le plus rapproché) \_\_\_\_\_

une jupe (pas propre) \_\_\_\_\_

une main (calleuse) \_\_\_\_\_

3. Mettez les adjectifs à la bonne place et accordez-les s'il y a lieu. Ajoutez le coordonnant *et* lorsque cela est nécessaire. Plusieurs réponses sont possibles.

a) Une chambre (grand, lumineux) \_\_\_\_\_

b) Une dissertation (cohérent, bien écrit) \_\_\_\_\_

c) Une construction (beau, grand) \_\_\_\_\_

d) Des yeux (fixe, rond) \_\_\_\_\_

e) Un employé (turbulent, rageur) \_\_\_\_\_



- f) Un vieillard (pauvre, aveugle) \_\_\_\_\_
- g) Une femme (respectable, estimé de tout le monde) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- h) Du vin (bon, blanc) \_\_\_\_\_
- i) Un chien (gros, méchant) \_\_\_\_\_
- j) Un homme (jeune, bien bâti) \_\_\_\_\_
- k) Un enfant (seul, abandonné) \_\_\_\_\_
- l) Un monsieur (vieux, très élégant) \_\_\_\_\_
- m) Notre rue (tranquille, propre) \_\_\_\_\_
- n) L'actrice (sympathique) nous accorde une entrevue (long) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- o) Préférez-vous une table (rond) ou (carré) ? \_\_\_\_\_
- p) Salzbourg est une ville (joli, petit, moyenâgeux)  
\_\_\_\_\_
- q) Néron a eu une fin (misérable) \_\_\_\_\_
- r) Il a eu un rhume (gros) \_\_\_\_\_
- s) Ce quartier a des rues (large, décoré de roses enivrantes) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- t) Notre grand-mère nous racontait des histoires (merveilleux) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, animées de personnages (fabuleux) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Corrigé

### 1. Placez les adjectifs suivants avant ou après le nom selon le sens approprié en faisant les accords s'il y a lieu.

a) Les nouveaux candidats n'ont pas encore été reçus.

Cet étudiant jette un regard nouveau à l'analyse de ce film.

b) Il a le plein pouvoir pour achever cette transaction.

Il faut éviter de parler la bouche pleine.

c) Ses chers amis sont venus l'appuyer dans ses revendications.

Il a choisi une montre chère pour l'offrir à son fils.

d) Les événements dans ce roman sont de pures imaginations.

Le chimiste a identifié une substance à l'état pur.

e) Ce couple amoureux échange de tendres paroles et de tendres caresses.

La viande tendre servie dans ce restaurant ajoute à sa renommée.

f) Cette actrice raconte la triste vérité dans sa biographie.

Sa physionomie triste est bien exprimée dans ce portrait.

g) Vos amis ne vous connaissent pas sous votre véritable jour.

Cette femme a choisi un pendentif en or véritable.

h) L'étudiante ne s'est pas débarrassée de ses anciennes habitudes.

Sa maison est remplie de meubles et de bibelots d'art ancien.

i) De chauds admirateurs ont acclamé le protagoniste à la fin de la pièce de théâtre.

Il a acheté un chandail chaud pour affronter l'hiver.

j) Ce solde n'est offert que pour une courte période.

Il faut faire des phrases courtes quand vous rédigez la dissertation.

k) Les invités que vous allez recevoir sont des gens drôles.



C'est une drôle d'histoire que vous nous racontez. (Lorsque l'adjectif drôle précède le nom, il faut lui ajouter la préposition *de/d'*.)

l) Cette jeune fille a pris cette décision de sa propre initiative.

Cette employée a les qualités propres pour être engagée dans ce département.

**2. Choisissez l'adjectif qui convient avec le nom, puis placez cet adjectif comme il convient selon le sens indiqué dans la parenthèse. Accordez l'adjectif s'il y a lieu.**

a) des opinions diverses

la cruelle vérité

le dernier prix

une soupe chaude

b) une courte introduction

le témoignage certain

de vains efforts

la vraie raison

c) des personnes drôles

le prochain départ

une jupe sale

une main dure

**3. Mettez les adjectifs à la bonne place et accordez-les s'il y a lieu. Ajoutez le coordonnant *et* lorsque cela est nécessaire. Plusieurs réponses sont possibles.**

a) Une grande chambre lumineuse.

b) Une dissertation cohérente et bien écrite.

c) Une belle et grande construction.

d) Des yeux fixes et ronds.

e) Un employé turbulent et rageur.

f) Un pauvre vieillard aveugle. ou Un vieillard pauvre et aveugle.

g) Une femme respectable et estimée de tout le monde.

h) Du bon vin blanc.

i) Un gros chien méchant.

j) Un jeune homme bien bâti.

k) Un enfant seul et abandonné.

l) Un vieux monsieur très élégant.



- m) Notre rue tranquille et propre.
- n) L'actrice sympathique nous accorde une longue entrevue.
- o) Préférez-vous une table ronde ou carrée ?
- p) Salzbourg est une jolie petite ville moyenâgeuse.
- q) Néron a eu une fin misérable.
- r) Il a eu un gros rhume.
- s) Ce quartier a des rues larges, décorées de roses enivrantes. (pas de coordonnant *et* puisque les groupes n'ont pas la même classe : GN avec adjectif/participe passé)
- t) Notre grand-mère nous racontait de merveilleuses histoires/ des histoires merveilleuses, animées de personnages fabuleux.



## Formation des mots

### Lexique-Création de mots par dérivation

Un mot formé par dérivation peut contenir les éléments suivants : une **base** (ou radical ou racine), un ou des **préfixes** et un ou des **suffixes**.

#### Base

La base contient le sens et est commune à toute une famille de mots : *arbre, arbrisseau, arboricole, arbuste, etc.* (base *arb* du latin *arbor* : *arbre*).

Parfois, la base n'est pas stable, mais variable parce qu'elle a des formes différentes à l'intérieur d'une même famille de mots. Ex. : *aimer, amour, aimable, amoureux, etc.*

#### Préfixes

Les préfixes sont des éléments placés devant la base pour ajouter un sens spécifique aux mots. Quand on ajoute un préfixe à un mot, on ne change pas la classe du mot :

Possible (adjectif) → **impossible** (adjectif)  
 Entrer (verbe) → **rentrer** (verbe)  
 Justement (adverbe) → **injustement** (adverbe)  
 Charge (nom) → **décharge** (nom)

Les préfixes les plus courants expriment les significations suivantes :

Sens du préfixe	Préfixes	Exemples
absence de..., pas, sans, négation, contraire de..., inverse	a-, an-, in-, im-, ir-, il-, dé-, dés-, dis-, anti-,	<i>anaérobie, insomnie, irréalité, illettré, désagréable, antinucléaire</i>
mauvais	mal-, mé-, més-, mau-, malé-	<i>malchance, malaise, mépriser</i>
répétition	re-, ré-	<i>repartir, réchauffer</i>
En compagnie de..., avec	con-, com-, co-	<i>consœur, compatriote, copilote</i>
à l'extérieur de..., hors de...	ex-, extra-	<i>expulser, extraterrestre</i>
avant	pré-	<i>préexistant</i>
après	post-	<i>postérité</i>
à travers	trans-	<i>transpercer</i>
de soi-même	auto-	<i>autodérision</i>
deux	bi-	<i>biannuel</i>
Trois (etc.)	tri-	<i>trimestre</i>



## Suffixes

Les suffixes sont des éléments ajoutés à la fin des mots pour en modifier le sens. Le suffixe permet aussi de changer la classe de mots. Les suffixes peuvent s'additionner.

Amoureux (adjectif) → amoureux**ement** (adverbe) (deux suffixes : **euse+ment**)

Changer (verbe) → chang**ement** (nom)

Réaliste (adjectif) → réal**isme** (nom)

Rêve (nom) → rê**ver** (verbe)

Les suffixes les plus courants expriment les significations suivantes :

Suffixes permettant de former des NOMS		
Sens des suffixes	Suffixes	Exemples
action ou résultat d'une action	-ment, -ade, -age, -son, -aison, -tion, -ation, -ition, -ance, -ure	<i>changement, baignade, pendaison, répétition, insistance, lecture</i>
petit	-eau, -ette, -et, -ille, -on	<i>arbrisseau, ruelle, brindille, maisonnette</i>
caractéristique	-esse, -eur, -ence, -ie, -té, -eux/-euse	<i>gentillesse, douceur, excellence, folie, bonté,</i>
lieu ou activité	-erie	<i>boulangerie, poterie</i>
machine, appareil	-eur, -euse	<i>perceuse, brûleur</i>
qui s'occupe de...	-ier/-ière, -er/-ère, -iste, -ien/-ienne,	<i>fermier, boulangère, pharmacienne, botaniste</i>
partisan de...	-iste	<i>socialiste</i>
Suffixes permettant de former des ADJECTIFS		
Sens des suffixes	Suffixes	Exemples
possibilité	-ible, -able	<i>aimable, risible</i>
qui se rapporte à...	-al/-ale, -ial/iale, -el/-elle, -ique,	<i>spatial, réel, magique</i>
caractéristique	-iste	<i>optimiste, raciste</i>
Suffixes permettant de former des VERBES		
Sens des suffixes	Suffixes	Exemples
action	-er, -ier, -ir	<i>marcher, mentir</i>
changement	-iser	<i>moderniser</i>
Suffixes permettant de former des ADVERBES*		
Sens des suffixes	Suffixes	Exemples
manière	-ment	<i>lentement</i>

\*Généralement, après avoir mis l'adjectif au féminin.





## Exercices

1. Pour chacune des familles de mots suivantes, trouvez la base et précisez son sens. Vous devrez utiliser un dictionnaire (*Le Robert*). La base est-elle stable ou variable?

a. calorifère, chaleureux, chaleur, calorie, calorique

base : \_\_\_\_\_ sens : \_\_\_\_\_

Base stable ou variable? \_\_\_\_\_

b. manucure, manier, manufacture, manoeuvre, manuel,

base : \_\_\_\_\_ sens : \_\_\_\_\_

Base stable ou variable? \_\_\_\_\_

c. floraison, fleurir, floral, fleuriste, passiflore, effleurer

base : \_\_\_\_\_ sens : \_\_\_\_\_

Base stable ou variable? \_\_\_\_\_

2. Pour chacun des mots suivants, trouvez trois mots de la même famille en ajoutant des préfixes et/ou des suffixes. Les trois mots de la famille doivent appartenir à une classe de mots différente.

Exemple : arme (nom) : armer (verbe), désarmé (adjectif), armure (nom)

a. école : \_\_\_\_\_

b. enfant : \_\_\_\_\_

c. jour : \_\_\_\_\_



3. Plusieurs préfixes (a-, an-, in-, im-, ir-, il-, dé-, dés-, dis-, anti-, mal-, mé-, més-, mau-, malé-) peuvent être utilisés pour nier ou dire le contraire, et donc créer des antonymes. En ajoutant un préfixe, trouvez un antonyme à chacun des mots suivants :

a. sécurité : \_\_\_\_\_ f. content : \_\_\_\_\_

b. logique : \_\_\_\_\_ g. régulier : \_\_\_\_\_

c. habiller : \_\_\_\_\_ h. heureux : \_\_\_\_\_

d. entente : \_\_\_\_\_ i. semblable : \_\_\_\_\_

e. patience : \_\_\_\_\_ j. construire : \_\_\_\_\_

4. Ajoutez un préfixe et/ou un suffixe aux mots suivants pour créer des mots appartenant aux classes de mots demandées.

a. joli : (nom) \_\_\_\_\_ (verbe) \_\_\_\_\_

b. élégant : (nom) \_\_\_\_\_ (adverbe) \_\_\_\_\_

c. nuire : (nom) \_\_\_\_\_ (adjectif) \_\_\_\_\_

d. abolir : (nom) \_\_\_\_\_ (adjectif) \_\_\_\_\_

e. lenteur : (verbe) \_\_\_\_\_ (adverbe) \_\_\_\_\_



## CORRIGÉ

**1. Pour chacune des familles de mots suivantes, trouvez la base et précisez son sens. Vous devrez utiliser un dictionnaire (Le Robert). La base est-elle stable ou variable?**

a. calorifère, chaleureux, chaleur, calorie, calorique

base : calor/sens : chaud

Base stable ou variable? variable

b. manucure, manier, manufacture, manœuvre, manuel

base : manu/ sens : main

Base stable ou variable? stable

c. floraison, fleurir, floral, fleuriste, passiflore, effleurer

base flor/ sens : fleur

Base stable ou variable? variable

**2. Pour chacun des mots suivants, trouvez trois mots de la même famille en ajoutant des préfixes et/ou des suffixes. Les trois mots de la famille doivent appartenir à une classe de mots différente.**

a. école : scolaire (adj.), écolier (n.) scolariser (v.)

b. enfant : enfantin (adj.), enfanter (v.), enfantement (n.)

c. jour : journal (n.), journalier (adj.), ajourner (v.)

**3. Plusieurs préfixes (a-, an-, in-, im-, ir-, il-, dé-, dés-, dis-, anti-, mal-, mé-, més-, mau-, malé-) peuvent être utilisés pour nier ou dire le contraire, et donc créer des antonymes. En ajoutant un préfixe, trouvez un antonyme à chacun des mots suivants :**

a. sécurité : insécurité f. content : mécontent

b. logique : illogique

g. régulier : irrégulier

c. habiller : déshabiller

h. heureux : malheureux

d. entente : mésentente

i. semblable : dissemblable

e. patience : impatience

j. construire : déconstruire



**4. Ajoutez un préfixe et/ou un suffixe aux mots suivants pour créer des mots appartenant aux classes de mots demandées.**

- a. joli : (nom) joliesse ; (verbe) enjoliver
- b. élégant : (nom) élégance ; (adverbe) élégamment
- c. nuire : (nom) nuisance ; (adjectif) nuisible
- d. abolir : (nom) abolition ; (adjectif) abolitionniste
- e. lenteur : (verbe) ralentir ; (adverbe) lentement



## Les signes d'orthographe

### Le trait d'union

#### On met le trait d'union

- **Quand le sujet est inversé, entre autres, dans la phrase interrogative** : *Finit-il son travail ?*
- **Entre le verbe et le pronom complément inversé** : *Dis-le-lui.*
- **Avec même s'il est précédé d'un pronom** : *vous-même, eux-mêmes.*
- **Avec ci et là s'ils suivent un nom ou un pronom**: *celle-ci, ceux-là, ce moment-là.*
- **Avec en et y dans une phrase impérative** : *parles-en, allez-y.*
- **Dans certaines locutions** : *peut-être, c'est-à-dire.*
- **Dans les noms propres de lieux (toponymes)** : *rue Saint-Jean, boulevard Saint-Michel, l'avenue Émile-Nelligan*

### L'apostrophe

L'apostrophe indique l'élision d'une voyelle (*e, a, i*).

#### On supprime la voyelle finale:

- **devant un mot commençant par une voyelle** : *l'autobus, l'éléphant, le livre d'amour*
- **devant un mot commençant par un h muet** : *l'hôpital, l'histoire.*

**Attention** : devant *h aspiré* et *y*, on ne met pas l'apostrophe : *le haricot, le yoga.*

#### Mots qui subissent l'élision :

- **les déterminants** *le, la* : *l'effet, l'alimentation*
- **les pronoms** *je, me, te, se, le, la, ce, que* : *j'ai écrit, m'as-tu parlé? Il s'appelle, je l'entends, c'est l'enfant, qu'il écoute...*
- **les mots invariables tels que** : *si, de, ne, jusque, lorsque, puisque, quoique* : *S'il, d'habitude, tu n'as rien, jusqu'à présent, lorsqu'il commence, puisqu'on dit, quoiqu'il advienne...*

**Attention** : L'élision de l'adverbe «presque» est interdite sauf devant le nom «île» pour former «presqu'île».

*Nous sommes presque arrivés en retard à la cérémonie.*

### La cédille

La cédille se place sous le **c (ç)** devant les voyelles **a, o** et **u** pour lui donner le son [s].

*La façade, la façon, le reçu.*



## L'accent

### L'accent sert à distinguer les homonymes :

La : déterminant ou pronom

Là : adverbe

du : déterminant

dû : participe passé du verbe *devoir* au masculin singulier

ou : conjonction de coordination

où : pronom relatif, adverbe interrogatif

a : verbe *avoir*

à : préposition



## Exercices

### 1. Mettez les déterminants : le, la ou l'.

___ habitant	___ honte	___ entrée
___ arrivée	___ hauteur	___ idée
___ Hongrois	___ hygiène	___ abricot
___ huit	___ évolution	___ alexandrin
Préparer à ___ étouffée	___ héros	___ hanche
___ hirondelle	___ araignée	Je ___ accueillerai
Il me ___ échangera.	Je ne ___ ai pas crue.	On ne ___ aime guère.

### 2. Complétez les mots par c ou ç.

- Nous commen\_\_ons la nouvelle année avec de bonnes résolutions.
- Le commer\_\_ant dé\_\_ore la fa\_\_ade de son magasin.
- Le re\_\_eveur poin\_\_onne les billets à l'entrée du train.
- Il lan\_\_a des pierres sur les gar\_\_ons attroupés près du restaurant.
- Il remer\_\_ie ses collègues avant de prendre sa retraite.

### 3. Donnez le sens des homonymes suivants, puis mettez-les dans une phrase.

tache	
tâche	
mur	
mûr	
mat	
mât	
matin	
mâtin	



## Corrigé

### 1. Mettez les déterminants : le, la ou l'.

l'habitant	la honte	l'entrée
l'arrivée	la hauteur	l'idée
le Hongrois	l'hygiène	l'abricot
le huit	l'évolution	l'alexandrin
Préparer à l'étouffée	le héros	la hanche
l'hirondelle	l'araignée	Je l'accueillerai.
Il me l'échangera.	Je ne l'ai pas crue.	On ne l'aime guère.

### 2. Complétez les mots par c ou ç.

- Nous commençons la nouvelle année avec de bonnes résolutions.
- Le commerçant décore la façade de son magasin.
- Le receveur poinçonne les billets à l'entrée du train.
- Il lança des pierres sur les garçons attroupés près du restaurant.
- Il remercie ses collègues avant de prendre sa retraite.

### 3. Donnez le sens des homonymes suivants, puis mettez-les dans une phrase.

tache	Marque salissante
tâche	Travail, occupation
Sa nouvelle tâche consiste à enlever les taches de graisse sur la vaisselle.	
mur	Paroi verticale
mûr	Qui est prêt à être réalisé, récolté, etc.
Ce fruit est bien mûr. Le mur nécessite une nouvelle couche de peinture.	
mat	Qui réfléchit peu la lumière
mât	Poteau
Il a le teint mat. Le mât du bateau est trop haut pour passer sous le pont.	
matin	Début du jour
mâtin	Chien de garde
Ce matin, j'ai croisé un mâtin qui aboyait sur le sentier pédestre.	





## Enrichissement du vocabulaire

1. **Donnez un mot de même famille afin de justifier la dernière lettre des mots proposés. Plusieurs réponses sont possibles.**

avis :	plomb :	débarras :
accroc :	fusil :	bond :
vagabond :	début :	calcul :
prison :	paradis :	institut :
tourment :	un fort :	bord :
front :	candidat :	tapis :
certificat :	échantillon :	plan :
plant :	ronron :	rond :
chant :	champ :	fruit :

2. **À l'aide du dictionnaire, expliquez les noms qui changent de sens en changeant de nombre.**

Un ciseau :	Des ciseaux :
Une vacance :	Des vacances :
Une lunette :	Des lunettes :
La raison :	Les raisons :
Du fer :	Des fers :
Du cuivre :	Des cuivres :



**3. Trouvez les adjectifs signifiant...**

- a) Débarrassé de ses mauvaises herbes : un jardin \_\_\_\_\_
- b) Dépourvue de dents : une bouche \_\_\_\_\_
- c) Privé d'héritage : une nièce \_\_\_\_\_
- d) À qui on a enlevé son masque : un hypocrite \_\_\_\_\_
- e) Débarrassé de son noyau : un fruit \_\_\_\_\_
- f) Privé de sa valeur : une monnaie \_\_\_\_\_
- g) Privé de sa tête : un condamné \_\_\_\_\_
- h) Privé de ses os : une caille \_\_\_\_\_

**4. Donnez le contraire des mots suivants :**

- a) Un enfant vif \_\_\_\_\_
- b) Une mer plate \_\_\_\_\_
- c) Un chemin rude \_\_\_\_\_
- d) Avoir le cœur gros \_\_\_\_\_
- e) Exempter un candidat \_\_\_\_\_
- f) Un comportement naturel \_\_\_\_\_
- g) Une décision arbitraire \_\_\_\_\_
- h) Un gouverneur cruel \_\_\_\_\_
- i) Une expérience décisive \_\_\_\_\_
- j) une couleur vive \_\_\_\_\_
- k) des cheveux plats \_\_\_\_\_
- l) des mœurs rudes \_\_\_\_\_
- m) Faire les gros yeux \_\_\_\_\_



## Suppression de *il y a*

5. Choisissez le verbe qui convient à partir de cette liste. Récrivez la phrase en faisant les accords et les changements nécessaires. Chaque verbe n'est utilisé qu'une seule fois.

**Courir, planer, fournir, longer, piétiner, perturber, encombrer, se dérouler, se cacher.**

1. Il y a trop de meubles dans ce salon.

---

2. Actuellement, il y a une grève dans les cégeps.

---

3. Il y a des étendues de sable le long de la plage.

---

4. Il n'y a aucun progrès dans ces débats qui opposent ces politiciens.

---

5. Dans ce site, il y a plusieurs fouilles archéologiques.

---

6. Sous des détails simples, il y a une intrigue bien ficelée.

---

7. Il y avait des rumeurs sur les activités mystérieuses de certains professeurs.

---

8. Il y a des précisions sur le devoir que donne ce professeur.

---

9. Il y a des doutes sur l'implication de la direction dans ces discussions.

---



## Suppression des anglicismes

6. Choisissez le mot ou l'expression qui convient à partir de cette liste et faites les accords nécessaires. Chaque mot ou expression n'est utilisé qu'une seule fois.

État, penser, mode d'emploi, terminer, l'accent, agraffer, l'occasion, la monnaie, en service, en raison de, le public, le solde, convaincu, fausser, adhérer au, trou, passer.

1. Le concours de rédaction a été annulé dû à l'absence de certains correcteurs.  
\_\_\_\_\_
2. Cet incendie à l'Isle-Verte complète nos nouvelles régionales.  
\_\_\_\_\_
3. L'énumération des adjectifs met l'emphase sur la description de ce personnage.  
\_\_\_\_\_
4. La présentation de cette pièce de théâtre a ému l'audience.  
\_\_\_\_\_
5. La balance de la carte de crédit sera échelonnée sur quatre mois.  
\_\_\_\_\_
6. Il a été la dernière personne à joindre le parti québécois.  
\_\_\_\_\_
7. Cet employé a eu l'opportunité de rentrer dans cette entreprise.  
\_\_\_\_\_
8. Ce professeur est confiant que ses élèves réussiront à la fin de la session.  
\_\_\_\_\_
9. À l'organisation scolaire, cette employée est en devoir le soir au cégep.  
\_\_\_\_\_
10. Cet étudiant calcule que c'est un coup monté, réalisé par ses collègues.  
\_\_\_\_\_
11. Les professeurs ont les moyens de biaisier cette recherche.  
\_\_\_\_\_



12. Pour pouvoir faire fonctionner cette machine, il faut lire les directions indiquées.

13. Cet étudiant a eu un blanc de mémoire quand il a écrit l'examen.

14. Il a vendu la Volvo rouge dans une excellente condition.

15. L'imprimerie a broché toutes les feuilles ensemble.

16. Ce commerçant m'a rendu le change quand j'ai payé ma robe.

### Suppression du verbe *être*

7. Choisissez le verbe qui convient à partir de cette liste et faites les accords nécessaires. Chaque verbe n'est utilisé qu'une seule fois.

**Dominer, reposer sur, se dresser, se détériorer, regorger, s'accentuer, figurer, se classer, s'apparenter, augmenter.**

1. Le déficit à Montréal est de plus en plus grand.

2. Les athlètes canadiens sont parmi les premiers au monde.

3. Les personnes qui suivent un régime alimentaire sont nombreuses.

4. Si les relations avec ce directeur des études sont mauvaises, les professeurs font la grève du zèle.



5. Dans ce concours, cet étudiant est au-dessus de ses pairs.  
\_\_\_\_\_
6. À Montréal, cet immeuble est entre des tours.  
\_\_\_\_\_
7. Le nom de cet élève est parmi ceux qui ont été acceptés à l'université.  
\_\_\_\_\_
8. Cette religion est semblable à un savoir-vivre dans la société.  
\_\_\_\_\_
9. Pour favoriser l'économie du pays, les décisions de ce ministre sont réduites à l'emploi.  
\_\_\_\_\_
10. Cette galerie est pleine de gens qui assistent au vernissage.  
\_\_\_\_\_

### Suppression du verbe *avoir*

**8. Choisissez le verbe qui convient à partir de cette liste et faites les accords nécessaires. Chaque verbe n'est utilisé qu'une seule fois.**

**Se disputer, ressentir, aboutir à, obtenir, receler, occuper, assumer, remporter.**

1. Au cégep, les discussions avec la direction ont eu un heureux résultat.  
\_\_\_\_\_
2. Durant le mois du français, le concours de dictée a une place privilégiée au cégep.  
\_\_\_\_\_
3. Les étudiants ont une haine profonde à l'endroit de ce directeur.  
\_\_\_\_\_



4. Les professeurs ont la mission de faire réussir leurs étudiants.  
\_\_\_\_\_
5. Le championnat de ski alpin a eu lieu à Sotchi.  
\_\_\_\_\_
6. Les monts de Val-d'Or ont d'importantes mines de matières précieuses.  
\_\_\_\_\_
7. Les Jeux olympiques d'hiver ont un grand succès au pays.  
\_\_\_\_\_
8. C'est un artiste aux talents variés; il a un grand succès.  
\_\_\_\_\_

### Suppression du verbe *mettre*

9. Choisissez le verbe qui convient à partir de cette liste afin de remplacer l'expression contenant le verbe « mettre » et faites les accords nécessaires. Chaque verbe n'est utilisé qu'une seule fois.

**Illustrer par, amorcer, intercaler, insérer, loger, contester, enrayer, insister sur, placer, juxtaposer, isoler.**

1. Ces chimistes ont mis en train les recherches sur ces médicaments.  
\_\_\_\_\_
2. Ce médecin a mis fin à l'épidémie de la grippe aviaire en mettant à l'écart tous les malades atteints.  
\_\_\_\_\_
3. Cet athlète a mis beaucoup d'espoir dans les Jeux d'hiver de Sotchi.  
\_\_\_\_\_



4. Il a mis un article dans le journal entre deux publicités.

---

5. Elle a mis une citation dans son analyse littéraire.

---

6. Elle a mis l'accent sur cette idée dans les commentaires.

---

7. La municipalité a mis tous les locataires dans cet immeuble bâti récemment.

---

8. Cette infirmière a mis les médicaments les uns à côté des autres.

---

9. L'organisation scolaire a mis le nom de cet étudiant sur la liste des personnes inscrites cet automne au cégep.

---

10. Les professeurs du collégial mettent en doute la réforme du secondaire.

---





## Corrigé

1. **Donnez un mot de même famille afin de justifier la dernière lettre des mots proposés. Plusieurs réponses sont possibles.**

avis : aviser	plomb : plomber/plombage/plombier	débarras : débarrasser
accroc : accrocher	fusil : fusillade	bond : bondir
vagabond : vagabonder/vagabondage	début : débiter	calcul : calculer
prison : emprisonner/prisonnier	paradis : paradisiaque	institut : institution/instituteur
tourment : tourmenter	fort : forteresse	bord : border abord/aborder
front : frontalier/frontière affront/affronter	candidat : candidature	tapis : tapisserie/tapisser
certificat : certification	échantillon : échantillonner	plan : planifier
plant : planter	ronron : ronronner	rond : arrondir/rondeur
chant : chanter	champ : champêtre	fruit : fruiterie/fruitier

2. **À l'aide du dictionnaire, expliquez les noms qui changent de sens en changeant de nombre.**

Un ciseau : outil servant à travailler le bois, le fer ou la pierre	Des ciseaux : instrument formé de deux branches d'acier tranchantes
Une vacance : un poste vacant	Des vacances : cessation des occupations
Une lunette : ouverture	Des lunettes : paire de verres enchâssés dans une monture
La raison : la faculté de penser	Les raisons : la cause, ce qui permet d'expliquer
Du fer : métal blanc grisâtre	Des fers : ce qui sert à enchaîner
Du cuivre : métal rouge	Des cuivres : ensemble d'instruments de cuisine, de musique (à vent ou percussion)

3. **Trouvez les adjectifs signifiant...**

- Débarrassé de ses mauvaises herbes : un jardin défriché
- Dépourvue de dents : une bouche édentée
- Privé d'héritage : une nièce déshéritée
- À qui on a enlevé son masque : un hypocrite démasqué



- e) Débarrassé de son noyau : un fruit dénoyauté
- f) Privé de sa valeur : une monnaie dévaluée
- g) Privé de sa tête : un condamné décapité
- h) Privé de ses os : une caille désossée

**4. Donnez le contraire des mots suivants :**

- a) Un enfant vif : apathique, indolent
- b) Une mer plate : houleuse
- c) Un chemin rude : facile
- d) Avoir le cœur gros : léger
- e) Exempter un candidat : contraindre un candidat
- f) Un comportement naturel : sophistiqué/artificiel
- g) Une décision arbitraire : motivée, raisonnable
- h) Un gouverneur cruel : indulgent, humain
- i) Une expérience décisive : négligeable/insignifiante
- j) une couleur vive : pâle
- k) des cheveux plats : ondulés
- l) des mœurs rudes : douces, raffinées
- m) Faire les gros yeux : yeux doux

**Suppression de *il y a***

**5. Choisissez le verbe qui convient à partir de cette liste :**

**Courir, planer, fournir, longer, piétiner, perturber, encombrer, se dérouler, se cacher.**

1. Il y a trop de meubles dans ce salon.  
Des meubles encombrent ce salon.
2. Actuellement, il y a une grève dans les cégeps.  
Actuellement, une grève perturbe les cégeps.
3. Il y a des étendues de sable le long de la plage.  
Des étendues de sable longent la plage.
4. Il n'y a aucun progrès dans ces débats qui opposent ces politiciens.  
Les débats qui opposent ces politiciens piétinent (n'avancent pas).



5. Dans ce site, il y a plusieurs fouilles archéologiques.  
Dans ce site, plusieurs fouilles archéologiques se déroulent.
6. Sous des détails simples, il y a une intrigue bien ficelée.  
Sous des détails simples se cache une intrigue bien ficelée.
7. Il y avait des rumeurs sur les activités mystérieuses de certains professeurs.  
Des rumeurs couraient sur les activités mystérieuses de certains professeurs.
8. Il y a des précisions sur le devoir que donne ce professeur.  
Des précisions sont fournies sur le devoir que donne ce professeur.
9. Il y a des doutes sur l'implication de la direction dans ces discussions.  
Des doutes planent sur l'implication de la direction dans ces discussions.

### Suppression des anglicismes

#### 6. Choisissez le mot ou l'expression qui convient à partir de cette liste :

**État, penser, mode d'emploi, terminer, l'accent, agraffer, l'occasion, la monnaie, en service, en raison de, le public, le solde, convaincu, fausser, à adhérer au, trou, passer.**

1. Le concours de rédaction a été annulé dû à l'absence de certains correcteurs.  
(en raison de)
2. Cet incendie à l'Isle-Verte complète nos nouvelles régionales. (termine)
3. L'énumération des adjectifs met l'emphase sur la description de ce personnage.  
(l'accent)
4. La présentation de cette pièce de théâtre a ému l'audience. (le public/l'auditoire)
5. La balance de la carte de crédit sera échelonnée sur quatre mois. (le solde)
6. Il a été la dernière personne à joindre le parti québécois. (adhérer au)
7. Cet employé a eu l'opportunité de rentrer dans cette entreprise. (l'occasion)
8. Ce professeur est confiant que ses élèves réussiront à la fin de la session. (convaincu)
9. À l'organisation scolaire, cette employée est en devoir le soir au cégep. (en service)
10. Cet étudiant calcule que c'est un coup monté, réalisé par ses collègues. (pense)
11. Les professeurs ont les moyens de biaisier cette recherche. (fausser)
12. Pour pouvoir faire fonctionner cette machine, il faut lire les directions indiquées.  
(mode d'emploi)
13. Cet étudiant a eu un blanc de mémoire quand il a écrit l'examen. (trou/passé)



14. Il a vendu la Volvo rouge dans une excellente condition. (état)
15. L'imprimerie a broché toutes les feuilles ensemble. (agrafé)
16. Ce commerçant m'a rendu le change quand j'ai payé ma robe. (la monnaie)

### Suppression du verbe *être*

7. Choisissez le verbe qui convient à partir de cette liste et faites les accords nécessaires. Chaque verbe n'est utilisé qu'une seule fois.

**Dominer, reposer sur, se dresser, se détériorer, regorger, s'accentuer, figurer, se classer, s'apparenter, augmenter.**

1. Le déficit à Montréal est de plus en plus grand. (s'accentue)
2. Les athlètes canadiens sont parmi les premiers au monde. (se classent)
3. Les personnes qui suivent un régime alimentaire sont nombreuses. (augmentent)
4. Si les relations avec ce directeur des études sont mauvaises, les professeurs font la grève du zèle. (se détériorent)
5. Dans ce concours, cet étudiant est au-dessus de ses pairs. (domine)
6. À Montréal, cet immeuble est entre des tours. (se dresse)
7. Le nom de cet élève est parmi ceux qui ont été acceptés à l'université. (figure)
8. Cette religion est semblable à un savoir-vivre dans la société. (s'apparente)
9. Pour favoriser l'économie du pays, les décisions de ce ministre sont réduites à l'emploi. (reposent sur)
10. Cette galerie est pleine de gens qui assistent au vernissage. (regorge)

### Suppression du verbe *avoir*

8. Choisissez le verbe qui convient à partir de cette liste et faites les accords nécessaires. Chaque verbe n'est utilisé qu'une seule fois.

**Se disputer, ressentir, aboutir à, obtenir, receler, occuper, assumer, remporter.**

1. Au cégep, les discussions avec la direction ont eu un heureux résultat. (ont abouti à)
2. Durant le mois du français, le concours de dictée a une place privilégiée au cégep. (occupe)
3. Les étudiants ont une haine profonde à l'endroit de ce directeur. (ressentent)
4. Les professeurs ont la mission de faire réussir leurs étudiants. (assument)



5. Le championnat de ski alpin a eu lieu à Sotchi. (s'est disputé)
6. Les monts de Val-d'Or ont d'importantes mines de matières précieuses. (recèlent)
7. Les Jeux olympiques d'hiver ont un grand succès au pays. (remportent)
8. C'est un artiste aux talents variés; il a un grand succès. (obtient)

### Suppression du verbe *mettre*

**9. Choisissez le verbe qui convient à partir de cette liste afin de remplacer l'expression contenant le verbe « mettre » et faites les accords nécessaires. Chaque verbe n'est utilisé qu'une seule fois.**

**Illustrer par, amorcer, intercaler, insérer, loger, contester, enrayé, insister sur, placer, juxtaposer, isoler.**

1. Ces chimistes ont mis en train les recherches sur ce médicament. (ont amorcé)
2. Ce médecin a mis fin à l'épidémie de la grippe aviaire en mettant à l'écart tous les malades atteints. (a enrayé, en isolant)
3. Cet athlète a mis beaucoup d'espoirs dans les Jeux d'hiver de Sotchi. (a placé)
4. Il a mis un article dans le journal entre deux publicités. (a intercalé)
5. Elle a mis une citation dans son analyse littéraire. (a illustré par)
6. Elle a mis l'accent sur cette idée dans les commentaires. (a insisté sur)
7. La municipalité a mis tous les locataires dans cet immeuble bâti récemment. (a logé)
8. Cette infirmière a mis les médicaments les uns à côté des autres. (a juxtaposé)
9. L'organisation scolaire a mis le nom de cet étudiant sur la liste des personnes inscrites cet automne au cégep. (a inséré)
10. Les professeurs du collégial mettent en doute la réforme du secondaire. (contestent)



## Orthographe d'usage et vocabulaire

### Mots commençant par ac-, af-, ef-, of-, ap

#### Les mots commençant par ac-

Les mots commençant par ac- prennent généralement deux c : *accuser, accélérer, accident*

Plusieurs exceptions telles que : *acajou, acacia, académie, acompte, acrobate, ...* (et leurs dérivés)

Quelques mots ont une graphie différente : *acquérir, acquis, acquisition, acquiescer.*

**1. Complétez les phrases avec le mot approprié :** *accabler, accentuer, accélérer, accrocher, acajou, acclamer, acacia, acrobate, accablant, accueil, acompte, académie, accent.*

**Conjuguez ou accordez si cela est nécessaire.**

- a) En ..... à tort, l'automobiliste a provoqué un accident.
- b) L'ébéniste utilise l'..... pour fabriquer les beaux meubles.
- c) Les employés réservent un bon ..... au nouveau directeur.
- d) La foule ..... l'.....
- e) Il a demandé un ..... sur son salaire.
- f) Ces naufragés s'..... avec énergie à la planche de bois.
- g) Elle s'est inscrite à l'..... de la danse.
- h) Le mimosa est un genre d'.....
- i) Il a fourni des preuves .....
- j) Son ..... révèle ses origines.
- k) Cette étudiante est ..... par les mauvaises notes.
- l) Il a ..... ses efforts à la fin de la session.



### Les mots commençant par af-, ef-, of-

Les mots commençant par af-, ef- et -of prennent généralement deux f : *une affaire, un effort, une offre*

Exceptions : *afin, Afrique, afghan* et leurs dérivés (*africain, Afghanistan*, etc.)

### 2. Remplacez les expressions par un verbe commençant par aff- ou eff-.

- a) rendre faible \_\_\_\_\_
- b) rendre ferme \_\_\_\_\_
- c) rendre fin \_\_\_\_\_
- d) enlever les feuilles \_\_\_\_\_
- e) provoquer un effroi \_\_\_\_\_
- f) faire front \_\_\_\_\_
- g) mettre à effet \_\_\_\_\_
- h) défaire fil à fil \_\_\_\_\_
- i) rendre comme fou \_\_\_\_\_

**3. Complétez les phrases suivantes avec le mot approprié :** *affaissement, affoler, affranchi, affranchir, afin, Afrique, effacer, effectuer, effervescent, efficacité, effondrement, efforcer, effroi, offenser, officiel, officier, offrir.*

**Conjuguez ou accordez si cela est nécessaire.**

- a) Le cégep exige des documents \_\_\_\_\_ à l'inscription.
- b) Il faut bien \_\_\_\_\_ les lettres pour qu'elles arrivent à destination.
- c) Ce peuple s'est \_\_\_\_\_ de ses anciennes superstitions.
- d) Berthe s'est \_\_\_\_\_ en voyant ce spectacle désolant.
- e) Elle a acheté un médicament \_\_\_\_\_.
- f) Cette étudiante a été \_\_\_\_\_ par les remarques de l'enseignant.
- g) La rentrée scolaire s' \_\_\_\_\_ sans le moindre incident.



- h) Cette couturière très compétente reste \_\_\_\_\_ malgré sa réussite.
- i) Il mesure l' \_\_\_\_\_ des machines qui sont exposées.
- j) La police s' \_\_\_\_\_ de disperser les manifestants.
- k) Ces grands \_\_\_\_\_ ont été récompensés à la fin de la guerre.
- l) Les pêcheurs se hâtent de rentrer au port qui \_\_\_\_\_ un abri sûr, \_\_\_\_\_ d'éviter l'orage.
- m) En \_\_\_\_\_, les derniers séismes ont provoqué des \_\_\_\_\_ et des \_\_\_\_\_ qui ont provoqué l' \_\_\_\_\_ parmi la population.

**4. Complétez les phrases avec le mot approprié :** *officiel, effleurer, affluent, effondrement, effet, effervescence, effort, afro, offrir, effroi, effrayer, afin.*

**Faites les accords s'il y a lieu.**

- a) Après son stage en travail social, elle pourra s' ..... des vacances.
- b) Tu devras faire des ..... en français écrit pour réussir.
- c) La grêle a des ..... funestes sur la végétation.
- d) La rivière Richelieu, ..... du fleuve Saint-Laurent, a parfois des crues inattendues.
- e) Cet incident a mis tout le cégep en .....
- f) Elle regarde le tigre avec .....
- g) Ce fauve paraît .....
- h) La direction envoie un communiqué ..... aux employés.
- i) L'étudiant se hâte de rentrer rapidement à la maison..... d'éviter la pluie.
- j) La musique ..... -américaine est très rythmée.
- k) L'..... du toit a obligé l'école de fermer ses portes.
- l) Le coup l'a à peine .....





### Les mots commençant par ap-

**La plupart des mots commençant par ap- prennent deux p : *apporter, apprendre, appel***

Exceptions : *apercevoir, apaiser, apéritif, apitoyer, aplanir, aplatir, aplomb, apocalypse, apogée, apoplexie, apostropher, apothéose.*

**5. Donnez un nom commençant par ap- de la même famille que les verbes suivants :**

a) apparaitre \_\_\_\_\_

b) applaudir \_\_\_\_\_

c) appréhender \_\_\_\_\_

d) apaiser \_\_\_\_\_

e) appeler \_\_\_\_\_

f) apercevoir \_\_\_\_\_

g) appliquer \_\_\_\_\_

h) aplatir \_\_\_\_\_

i) appauvrir \_\_\_\_\_

j) apprendre \_\_\_\_\_



**6. Complétez les phrases suivantes par un mot commençant par ap- ou app-. Fiez-vous à la liste des exceptions pour les mots en ap-. Faites les accords nécessaires.**

- a) Le singe app\_\_\_\_\_ s'app\_\_\_\_\_ de l'enfant sans crainte.
- b) L'hôtesse de la maison reçoit les invités en leur offrant des ap\_\_\_\_\_ qui ouvrent l'app\_\_\_\_\_.
- c) Dans cette nouvelle maison, on a ajouté des app\_\_\_\_\_ pour décorer l'app\_\_\_\_\_.
- d) Après le séisme, le désastre que la ville a subi ressemble à celui de l'ap\_\_\_\_\_.
- e) Le chasseur app\_\_\_\_\_ son chien qui a ap\_\_\_\_\_ le lièvre tomber entre les roseaux.
- f) Le thé glacé ap\_\_\_\_\_ la soif en été.
- g) Cet élève app\_\_\_\_\_ les examens de fin de session.
- h) Cette femme ap\_\_\_\_\_ le jeune homme qui l'a bousculée.
- i) Les rayons de soleil tombent d'ap\_\_\_\_\_ sur la plage.
- j) Il faut app\_\_\_\_\_ très fort sur la sonnette pour qu'elle retentisse.
- k) Cet ouvrier ap\_\_\_\_\_ à coups de marteau le bout de fer.
- l) Ce musicien est arrivé à l'ap\_\_\_\_\_ de son génie.



## Corrigé

**1. Complétez les phrases avec le mot approprié :** *accabler, accentuer, accélérer, accrocher, acajou, acclamer, acacia, acrobate, accablant, accueil, acompte, académie, accent*. **Conjuguez ou accordez si cela est nécessaire.**

- a) En **accélérant** à tort, l'automobiliste a provoqué un accident.
- b) L'ébéniste utilise l'**acajou** pour fabriquer les beaux meubles.
- c) Les employés réservent un bon **accueil** au nouveau directeur.
- d) La foule **acclame** l'**acrobate**.
- e) Il a demandé un **acompte** sur son salaire.
- f) Ces naufragés s'**accrochent** avec énergie à la planche de bois.
- g) Elle s'est inscrite à l'**académie** de la danse.
- h) Le mimosa est un genre d'**acacia**.
- i) Il a fourni des preuves **accablantes**.
- j) Son **accent** révèle ses origines.
- k) Cette étudiante est **accablée** par les mauvaises notes.
- l) Il a **accentué** ses efforts à la fin de la session.

**2. Remplacez les expressions par un verbe commençant par aff- ou eff-.**

- a) affaiblir
- b) affermir
- c) affiner
- d) effeuiller
- e) effrayer, effaroucher
- f) affronter
- g) effectuer
- h) effiler
- i) affoler

**3. Complétez les phrases suivantes avec le mot approprié :** *affaissement, affoler, affranchi, affranchir, afin, Afrique, effacer, effectuer, effervescent, efficacité, effondrement, efforcer, effroi, offenser, officiel, officier, offrir*.

**Conjuguez ou accordez si cela est nécessaire.**

- a) Le cégep exige des documents **officiels** à l'inscription.
- b) Il faut bien **affranchir** les lettres pour qu'elles arrivent à destination.
- c) Ce peuple s'est **affranchi** de ses anciennes superstitions.
- d) Berthe s'est **affolée /effondrée** en voyant ce spectacle désolant.
- e) Elle a acheté un médicament **effervescent / efficace**.
- f) Cette étudiante a été **offensée** par les remarques de l'enseignant.



- g) La rentrée scolaire s'**effectue** sans le moindre incident.
- h) Cette couturière très compétente reste **effacée** malgré sa réussite.
- i) Il mesure l'**efficacité** des machines qui sont exposées.
- j) La police s'**efforce** de disperser les manifestants.
- k) Ces grands **officiers** ont été récompensés à la fin de la guerre.
- l) Les pêcheurs se hâtent de rentrer au port qui **offre** un abri sûr, **afin** d'éviter l'orage.
- m) En **Afrique**, les derniers séismes ont provoqué des **effondrements** et des **affaisements** qui ont provoqué l'**effroi** parmi la population.

**4. Complétez les phrases avec le mot approprié :** *officiel, effleurer, affluent, effondrement, effet, effervescence, effort, afro, offrir, effroi, effrayer, afin.*

**Faites les accords s'il y a lieu.**

- a) Après son stage en travail social, elle pourra s'**offrir** des vacances.
- b) Tu devras faire des **efforts** en français écrit pour réussir.
- c) La grêle a des **effets** funestes sur la végétation.
- d) La rivière Richelieu, **affluent** du fleuve Saint-Laurent, a parfois des crues inattendues.
- e) Cet incident a mis tout le cégep en **effervescence**.
- f) Elle regarde le tigre avec **effroi**.
- g) Ce fauve paraît **effrayé**.
- h) La direction envoie un communiqué **officiel** aux employés.
- i) L'étudiant se hâte de rentrer rapidement à la maison **afin** d'éviter la pluie.
- j) La musique **afro**-américaine est très rythmée.
- k) L'**effondrement** du toit a obligé l'école de fermer ses portes.
- l) Le coup l'a à peine **effleuré**.



**5. Donnez un nom commençant par ap- de la même famille que les verbes suivants :**

- a) apparence, apparition
- b) applaudissement
- c) appréhension
- d) apaisement
- e) appellation, appel
- f) aperçu
- g) application, applique, aplat
- h) aplatissage, aplatissage
- i) appauvrissement
- j) apprentissage, apprenti, apprenant

**6. Complétez les phrases suivantes par un mot commençant par ap- ou app-. (Plusieurs choix sont possibles)**

- a) Le singe **apprivoisé** s'**approche** de l'enfant sans crainte.
- b) L'hôtesse de la maison reçoit les invités en leur offrant des **apéritifs** qui ouvrent l'**appétit**.
- c) Dans cette nouvelle maison, on a ajouté des **appliques** pour décorer l'**appartement**.
- d) Après le séisme, le désastre que la ville a subi ressemble à celui de l'**apocalypse**.
- e) Le chasseur **appelle** son chien qui a **aperçu** le lièvre tomber entre les roseaux.
- f) Le thé glacé **apaise** la soif en été.
- g) Cet élève **appréhende** les examens de fin de session.
- h) Cette femme **apostrophe/ appelle** le jeune homme qui l'a bousculée.
- i) Les rayons de soleil tombent d'**aplomb** sur la plage.
- j) Il faut **appuyer** très fort sur la sonnette pour qu'elle retentisse.
- k) Cet ouvrier **aplatit** à coups de marteau le bout de fer.
- l) Ce musicien est arrivé à l'**apothéose / apogée** de son génie.



## Orthographe d'usage Mots en g- et ge-

Les mots dont une syllabe commence par g- s'écrivent différemment selon le son recherché ou la lettre qui la suit.

Les mots en g- s'écrivent avec u devant les voyelles e et i pour obtenir un g dur :  
*la longueur, une guitare, une mangue*

Sinon le g- se prononce [j] devant les voyelles e et i : *une bougie, l'argent, manger*

---

Les mots en g- s'écrivent sans u devant les voyelles a et o pour obtenir un g dur :  
*la garde, un gosier, la margarine*

Le g doit être suivi de e pour se prononcer comme [j] devant les voyelles a, o et u : *rougeâtre, le pigeon, une gageure, il mangeait*

---

Les verbes en -guer s'écrivent avec le u tout au long de la conjugaison puisqu'il fait partie du radical du verbe : *je naviguais, tu fatigues, il prodigua, nous narguons, vous léguez, ils larguent*

### Quelques particularités :

Certains verbes terminant en -ger et -guer subissent un changement orthographique selon leur classe. Il faut vérifier s'il s'agit d'un participe présent ou d'un adjectif.

Participe présent	convergeant, divergeant, fatiguant, intrigant, négligeant
Adjectif	convergent, divergent, fatigant, intrigant, négligent



## Exercices

1. Complétez les mots suivants à l'aide des choix proposés et ajoutez le déterminant défini approprié (le, la, l') aux noms.

ge / gue	gi / gui	ga / gua
..... bou_____oir	..... _____sément	..... navi_____teur
..... lan_____e	..... _____de	..... _____rnison
..... collè_____	..... _____chet	..... re_____in
..... _____rre	..... _____rlande	..... re_____rd
..... lar_____ur	..... _____rafe	..... _____ffe
..... _____nou	..... pa_____nation	elle _____gnait
..... _____ntillesse	..... névral_____e	je dé_____ge
..... _____ndarmerie	..... an_____lle	il navi_____
..... en_____ulade	..... bé_____n	..... Portu_____is
..... lon_____eur	..... ai_____soir	..... Portu_____l

go / geo	gé / gué
..... _____uffre	..... _____nie
..... _____rille	..... dé_____nérescence
..... _____utte	..... _____nération
..... bara_____uinage	..... _____rison
..... _____nflement	elle a navi_____
..... na_____ire	il est négli_____
..... _____uvernante	j'ai pi_____
..... pi_____n	tu es fati_____
..... bour_____n	il a zigza_____
nous man_____ns	il a man_____



**2. Complétez les phrases suivantes par le participe présent ou l'adjectif.**

- a) Ce jeune homme s'est jeté dans les bras de la personne la plus extravag\_\_\_\_\_nte.
- b) On a perdu la trace du navire navig\_\_\_\_\_nt dans la brume.
- c) J'entends les cris des enfants fatig\_\_\_\_\_nt leur enseignante.
- d) Les jeunes néglig\_\_\_\_\_nt leurs travaux échoueront à la fin de la session.
- e) Ce vieillard néglig\_\_\_\_\_nt n'a pas rédigé ses dernières volontés.
- f) Ce politicien intrig\_\_\_\_\_nt a déjoué toutes les intrigues de ses adversaires.
- g) Toutes les lignes du métro converg\_\_\_\_\_nt vers Berri-UQAM sont interrompues.
- h) Ces rayons du soleil sont diverg\_\_\_\_\_ à cause des troncs d'arbres.
- i) C'est fatig\_\_\_\_\_nt de ne pas trouver ce que vous cherchez.
- j) Cet employé néglig\_\_\_\_\_nt a été réprimandé.
- k) Dans son précédent ouvrage, cet écrivain a présenté ses principaux thèmes extravag\_\_\_\_\_nts.

**3. Conjuguez les verbes suivants aux temps et aux modes indiqués.**

- a) naviguer, présent de l'indicatif, 1<sup>re</sup> personne du pluriel : \_\_\_\_\_
- b) négliger, imparfait de l'indicatif, 1<sup>re</sup> personne du singulier : \_\_\_\_\_
- c) négliger, imparfait de l'indicatif, 2<sup>e</sup> personne du pluriel : \_\_\_\_\_
- d) diverger, imparfait de l'indicatif, 3<sup>e</sup> personne du singulier : \_\_\_\_\_
- e) diverger, présent de l'indicatif, 1<sup>re</sup> personne du pluriel : \_\_\_\_\_
- f) intriguer, imparfait de l'indicatif, 1<sup>re</sup> personne du singulier : \_\_\_\_\_
- g) intriguer, présent de l'indicatif, 1<sup>re</sup> personne du pluriel : \_\_\_\_\_

Regardez attentivement vos réponses. Pouvez-vous formuler une règle quant aux voyelles utilisées après **g** ?

---

---

---





#### 4. Dictée (demandez l'aide d'un tuteur)

a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

g) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Corrigé

1. Complétez les mots suivants à l'aide des choix proposés et ajoutez le déterminant défini approprié (le, la, l') aux noms.

ge / gue	gi / gui	ga / gua
le bougeoir	le gisement	le navigateur
la langue	le guide	la garnison
le collègue (lieu) le/la collègue (personne)	le guichet	le regain
la guerre	la guirlande	le regard
la largeur	la girafe	la gaffe
le genou	la pagination	elle gagnait
la gentillesse	la névralgie	je dégage
la gendarmerie	l'anguille	il navigua
l'engueulade	le béguin	le Portugais
la longueur	l'aiguiseur	le Portugal

go / geo	gé / gué
le gouffre	le génie
le gorille	la dégénérescence
la goutte	la génération
le baragouinage	la guérison
le gonflement	elle a navigué
la nageoire	il est négligé
la gouvernante	j'ai pigé
le pigeon	tu es fatigué
le bourgeon	il a zigzagué
nous mangeons	il a mangé

2. Complétez les phrases suivantes par le participe présent ou l'adjectif.

- Ce jeune homme s'est jeté dans les bras de la personne la plus extravagante. (adjectif)
- On a perdu la trace du navire naviguant dans la brume. (participe présent)
- J'entends les cris des enfants fatiguant leur enseignante. (participe présent)
- Les jeunes négligeant leurs travaux échoueront à la fin de la session. (participe présent)



- e) Ce vieillard négligent n'a pas rédigé ses dernières volontés. (adjectif)
- f) Ce politicien intrigant a déjoué toutes les intrigues de ses adversaires. (adjectif)
- g) Toutes les lignes du métro convergeant vers Berri-UQAM sont interrompues. (participe présent)
- h) Ces rayons du soleil sont divergents à cause des troncs d'arbres. (adjectif)
- i) C'est fatigant de ne pas trouver ce que vous cherchez. (adjectif)
- j) Cet employé négligent n'a pas été réprimandé. (adjectif)
- k) Dans son précédent ouvrage, cet écrivain a présenté ses principaux thèmes extravagants. (adjectif)

### 3. Conjuguez les verbes suivants aux temps et aux modes indiqués.

- a) nous naviguons
- b) je négligeais
- c) vous négligiez
- d) il divergeait
- e) nous divergeons
- f) j'intriguais
- g) nous intriguons

**Les verbes en –ger conservent le e après le g devant la voyelle a et le o. Les verbes en –guer conservent le u après le g dans toute la conjugaison.**

### 4. Dictée (demandez l'aide d'un tuteur)

- a) Les bagages des voyageurs sont entassés avec vigueur dans le fourgon.
- b) La guérite percée d'un guichet sert de bureau et de caisse.
- c) La gardienne ne rigole pas quand elle lave le garde-manger pour assurer l'hygiène des lieux.
- d) La généalogie des familles est très répandue en biologie où les recherches se font avec une grande rigueur.
- e) La rigidité du dirigeant du zoo a mis en danger la vie de la guenon et du gorille en refusant de négoier avec les employés.
- f) Sans gêne, la femme a essayé une gaine, un soutien-gorge et des gants.
- g) Le patient gémissait pendant la longue guérison de son genou qui ne désengourdissait guère.



## Orthographe d'usage Noms en -eur

Les noms masculins ou féminins en **-eur** se terminent avec un **-r** : *le bonheur*, *la grandeur*, *une rancœur*, *chaleur*, *humeur*, *laideur*

Exceptions : *beurre*, *demeure*, *heure*, *leurre* (tromperie), *heurt* (choc)

### Exercices

**1. Complétez les noms inachevés par *eur*, *eurre* ou *eure* et ajoutez le déterminant indéfini approprié (*un* ou *une*).**

- |                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| a) _____ épais_____  | f) _____ h_____      |
| b) _____ blanch_____ | g) _____ l_____      |
| c) _____ dem_____    | h) _____ od_____     |
| d) _____ b_____      | i) _____ ascens_____ |
| e) _____ laid_____   | j) _____ liqu_____   |

\* En utilisant le déterminant indéfini, il est plus facile de mémoriser le genre du nom.

**2. Donnez le nom de même famille que les adjectifs suivants et ajoutez-lui un déterminant indéfini (*un* ou *une*).**

- |                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| a) froid _____     | g) double _____    |
| b) splendide _____ | h) horrible _____  |
| c) long _____      | i) roux _____      |
| d) doux _____      | j) vigoureux _____ |
| e) lent _____      | k) frais _____     |
| f) ardent _____    | l) chaud _____     |



**3. Donnez le nom en –eur correspondant à la définition.**

- a) personne qui ment : un \_\_\_\_\_
- b) personne qui dirige : un \_\_\_\_\_
- c) personne qui fait l'inspection : un \_\_\_\_\_
- d) personne qui se baigne : un \_\_\_\_\_
- e) personne qui fonde quelque chose : un \_\_\_\_\_
- f) personne qui admire : un \_\_\_\_\_
- g) personne qui revend : un \_\_\_\_\_
- h) personne qui lit : un \_\_\_\_\_
- i) personne qui danse : un \_\_\_\_\_

**4. Dictée (demandez l'aide d'un tuteur).**

- a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- f) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Corrigé

**1. Complétez les noms inachevés par *eur, eurre ou eure* et ajoutez le déterminant indéfini approprié (*un ou une*).**

- |                  |                 |
|------------------|-----------------|
| a) une épaisseur | f) une heure    |
| b) une blancheur | g) un leurre    |
| c) une demeure   | h) une odeur    |
| d) un beurre     | i) un ascenseur |
| e) une laideur   | j) une liqueur  |

**2. Donnez le nom de même famille que les adjectifs suivants et ajoutez-lui un déterminant indéfini (*un ou une*).**

- |                  |                  |
|------------------|------------------|
| a) une froideur  | g) un doubleur   |
| b) une splendeur | h) une horreur   |
| c) une longueur  | i) une rousseur  |
| d) une douceur   | j) une vigueur   |
| e) une lenteur   | k) une fraîcheur |
| f) une ardeur    | l) une chaleur   |

**3. Donnez le nom en *-eur* correspondant à la définition.**

- a) un menteur
- b) un directeur
- c) un inspecteur
- d) un baigneur
- e) un fondateur
- f) un admirateur
- g) un revendeur
- h) un lecteur
- i) un danseur

**4. Dictée (demandez l'aide d'un tuteur).**

- a) La vigueur de ces roses fait le bonheur du vendeur.
- b) Le randonneur part de bonne heure afin de contempler la splendeur du lever du soleil.
- c) Le déménageur a pris beaucoup de précautions afin de déplacer, sans heurts, les objets fragiles de la maison.
- d) Les enfants aiment manger du beurre d'arachide au petit déjeuner.
- e) Ce vendeur a exploré, pièce par pièce, cette demeure ancienne.
- f) L'acheteur a estimé la valeur du tracteur du cultivateur.



## Orthographe d'usage Mots en –oir et en -ours

### Les noms en –oir

**Les noms masculins terminés par le son –oir s'écrivent généralement sans e : un *peignoir*, le *manoir*, le *soir***

Exceptions : *accessoire*, *interrogatoire*, *ivoire*, *laboratoire*, *observatoire*, *pourboire*, *réfectoire*, *répertoire*, *réquisitoire*, *territoire*

**Les noms féminins terminés par le son -oir s'écrivent généralement avec un e à la fin : la *mémoire*, une *poire*, la *gloire***

### Les mots en –ours

**Les mots *velours*, *toujours*, *cours*, *concours*, *parcours*, *recours*, *secours* et *discours* prennent toujours un s : le *cours de dessin*, le *secours***

**Les autres mots de même prononciation se terminent en –our. C'est au pluriel que s'ajoute un s : un *four*, *pour*, un *contour*, la *cour arrière***



## Exercices

**1. Indiquez le nom dérivé –oir et –ours à partir des verbes suivants et mettez le déterminant indéfini approprié (un, une).**

- a) Mirer : \_\_\_\_\_
- b) Arroser : \_\_\_\_\_
- c) Parler : \_\_\_\_\_
- d) Écumer : \_\_\_\_\_
- e) Nager : \_\_\_\_\_
- f) Balancer : \_\_\_\_\_
- g) Manger : \_\_\_\_\_
- h) Concourir : \_\_\_\_\_
- i) Interroger : \_\_\_\_\_
- j) Compter : \_\_\_\_\_
- k) Observer : \_\_\_\_\_
- l) Passer : \_\_\_\_\_
- m) Trotter : \_\_\_\_\_
- n) Espérer: \_\_\_\_\_
- o) Réquisitionner: \_\_\_\_\_

**2. Complétez les noms suivants (-oir, -oire, -ours, -our) et ajoutez le déterminant défini approprié (le, la, l').**

- a) \_\_\_\_ mouch\_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_ rec\_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_ territ\_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_ pourb\_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_ t\_\_\_\_\_
- f) \_\_\_\_ dét\_\_\_\_\_





- g) \_\_\_\_\_ aller-ret\_\_\_\_\_
- h) \_\_\_\_\_ vel\_\_\_\_\_
- i) \_\_\_\_\_ sec\_\_\_\_\_
- j) \_\_\_\_\_ perch\_\_\_\_\_
- k) \_\_\_\_\_ f\_\_\_\_\_
- l) \_\_\_\_\_ hist\_\_\_\_\_
- m) \_\_\_\_\_ écrit\_\_\_\_\_
- n) \_\_\_\_\_ carref\_\_\_\_\_
- o) \_\_\_\_\_ hum\_\_\_\_\_
- p) \_\_\_\_\_ séj\_\_\_\_\_

### 3. Dictée (demandez l'aide d'un tuteur)

- a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Corrigé

### 1. Indiquez le nom dérivé –oir et –ours à partir des verbes suivants et mettez le déterminant indéfini approprié (un, une).

- a) un miroir
- b) un arrosoir
- c) un parloir
- d) une écumoire
- e) une nageoire
- f) une balançoire
- g) une mangeoire
- h) un concours
- i) un interrogatoire
- j) un comptoir
- k) un observatoire
- l) une passoire
- m) un trottoir
- n) un espoir
- o) un réquisitoire

### 2. Complétez les noms suivants (-oir, -oire, -ours, -our) et ajoutez le déterminant défini approprié (le, la, l').

- |                    |                     |
|--------------------|---------------------|
| a) le mouchoir     | i) le secours       |
| b) le recours      | j) le perchoir      |
| c) le territoire   | k) la foire/le four |
| d) le pourboire    | l) l'histoire       |
| e) la tour/le tour | m) l'écritoire      |
| f) le détour       | n) le carrefour     |
| g) l'aller-retour  | o) l'humour         |
| h) le velours      | p) le séjour        |

### 3. Dictée (demandez l'aide d'un tuteur).

- a) Il ne restait au fuyard qu'à se réfugier dans cette tour décorée d'ivoire.
- b) Le théâtre a dû construire un fumoir près des trottoirs pour permettre à certains spectateurs de prendre une pause.
- c) Les journalistes écoutent toujours silencieusement les discours du premier ministre.
- d) Pour se démarquer, cet étudiant a eu recours à un concours de mathématiques.
- e) Dans ce manoir, les tissus de velours aux fenêtres ont des reflets chatoyants.



## Orthographe d'usage

### Noms se terminant par les sons [i] et [u]

#### Les noms qui se terminent par le son [i]

Les noms féminins qui se terminent par le son [i] s'écrivent **-ie** : *la théorie, une vie*

Exceptions : *souris, brebis, perdrix, fourmi, nuit* et *merci* (*merci* s'écrit **-i**, au féminin et au masculin)

#### Les noms qui se terminent par le son [u]

Les noms féminins qui se terminent par le son [u] s'écrivent **-ue** : *une grue, une bévue, la rue*

Exceptions : *bru, glu, tribu, vertu*

## Exercices

### 1. Complétez les mots suivants par **-i /-ie** ou **-u/-ue**.

- |                        |                     |
|------------------------|---------------------|
| a) l'encyclopéd_____   | h) la batt_____     |
| b) une cr_____         | i) l'insomn_____    |
| c) un cr_____          | j) une br_____      |
| d) la sc_____          | k) une bév_____     |
| e) une part_____       | l) la sangs_____    |
| f) la quincailler_____ | m) une éclairc_____ |
| g) une perdr_____      | n) un merc_____     |

### 2. Complétez les phrases avec le mot approprié : *bahut, sympathie, autopsie, suprématie, péripétie, fichu, boucherie, sorcellerie, zizanie, sonnerie, verrue, pharmacie, compagnie*. **Accordez s'il y a lieu.**

- a) Cette \_\_\_\_\_ ressemble à un grain de beauté.
- b) Ce jeune conquérant était excédé par la \_\_\_\_\_ qu'exerçait son adversaire sur le pays voisin.



- c) Ce missionnaire a été condamné pour \_\_\_\_\_ .
- d) Le médecin légiste a fait une \_\_\_\_\_ sur le cadavre.
- e) La \_\_\_\_\_ de la maison vient de retentir.
- f) Elle porte un \_\_\_\_\_ pour ne pas mouiller ses cheveux.
- g) Une \_\_\_\_\_ vient d'ouvrir au coin de la rue.
- h) Ce \_\_\_\_\_ date de plusieurs années.
- i) Je vais au théâtre en \_\_\_\_\_ de mes collègues.
- j) Plusieurs \_\_\_\_\_ se trouvent à côté de la maison.
- k) Les derniers événements ont suscité beaucoup de \_\_\_\_\_ de la part des familles.
- l) Les \_\_\_\_\_ produites dernièrement ont créé beaucoup de \_\_\_\_\_

**3. Dictée (demandez l'aide d'un tuteur).**

a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Corrigé

### 1. Complétez les mots suivants par **-i /-ie ou -u/-ue**.

- |                     |                  |
|---------------------|------------------|
| a) l'encyclopédie   | h) la battue     |
| b) une crue         | i) l'insomnie    |
| c) un cri           | j) une bru       |
| d) la scie          | k) une bévue     |
| e) une partie       | l) la sangsue    |
| f) la quincaillerie | m) une éclaircie |
| g) une perdrix      | n) un merci      |

### 2. Complétez les phrases avec le mot approprié : *bahut, sympathie, autopsie, suprématie, péripétie, fichu, boucherie, sorcellerie, zizanie, sonnerie, verrue, pharmacie, compagnie*. **Accordez s'il y a lieu.**

- Cette verrue ressemble à un grain de beauté.
- Ce jeune conquérant était excédé par la suprématie qu'exerçait son adversaire sur le pays voisin.
- Ce missionnaire a été condamné pour sorcellerie.
- Le médecin légiste a fait une autopsie sur le cadavre.
- La sonnerie de la maison vient de retentir.
- Elle porte un fichu pour ne pas mouiller ses cheveux.
- Une boucherie vient d'ouvrir au coin de la rue.
- Ce bahut date de plusieurs années.
- Je vais au théâtre en compagnie de mes collègues.
- Plusieurs pharmacies se trouvent à côté de la maison.
- Les derniers événements ont suscité beaucoup de sympathie de la part des familles.
- Les péripéties produites dernièrement ont créé beaucoup de zizanies.

### 3. Dictée (demandez l'aide d'un tuteur).

- Les fourmis et les souris envahissent certaines rues en été.
- Toutes les issues de ce bâtiment sont fermées à cause de la crue des eaux.
- Les chasseurs attrapent les perdrix avant la nuit.
- Cette famille est arrivée chez nous avec toute sa tribu.
- Le cégep est situé près de la mairie.
- Quelles que soient les intempéries, nous continuerons notre voyage.



## Orthographe d'usage Les noms terminant par le son [o]

Quelles sont les graphies du son [o] à la fin d'un nom?

---

---

Plusieurs noms qui se terminent par le son [o] s'écrivent -eau.

*Le vaisseau, le bourreau, le cadeau, un bouleau, un poteau, etc. (noms masculins)*

*L'eau, la peau (noms féminins)*

Il y a quelques exceptions :

- les noms masculins *étau, landau, gruaux, sarraux*
- les noms masculins en -yau : *tuyau, noyau, boyau, joyau*

Quelques mots se terminent par la lettre -o:

- moto, auto, photo, kilo (mots courants formés à partir du préfixe : *motocyclette, automobile, photographie, kilogramme*)
- solo, duo, scénario (mots d'origine italienne)
- peso, sombrero, mambo (mots d'origine espagnole)
- indigo (mot d'origine portugaise)
- judo, kimono (mots d'origine japonaise)
- zéro (mot d'origine arabe)
- lasso, studio, stylo (mots de l'anglais)

Lorsque le son [o] comprend une consonne, il ne prend jamais de e : *crapaud, galop, tricot, etc.*

D'autres noms se terminent par -ot, -oc, -op, -os. On peut trouver leur terminaison à l'aide d'un mot de la même famille.

*cahot/cahoter, galop/galoper, tricot/tricoter, etc.*



## Exercices

**1. Complétez les mots suivants par le son [o]. L'utilisation du dictionnaire est recommandée.**

- |                    |                       |                    |
|--------------------|-----------------------|--------------------|
| a) un morc.....    | g) un pann.....       | m) un cerc.....    |
| b) un maquer.....  | h) un gât.....        | n) un boy.....     |
| c) un ponc.....    | i) un lamb.....       | o) un jouvenc..... |
| d) un berc.....    | j) un fabli.....      | p) un joy.....     |
| e) un bad.....     | k) un mant.....       | q) il fait ch..... |
| f) il est pen..... | l) il est vieill..... | r) un artich.....  |

**2. Donnez un mot de la même famille pour justifier la terminaison des noms suivants.**

- a) propos : \_\_\_\_\_
- b) sanglot : \_\_\_\_\_
- c) sabot : \_\_\_\_\_
- d) accroc : \_\_\_\_\_
- e) complot : \_\_\_\_\_
- f) repos : \_\_\_\_\_
- g) dos : \_\_\_\_\_
- h) maillot : \_\_\_\_\_
- i) gros : \_\_\_\_\_
- j) canot : \_\_\_\_\_
- k) flot : \_\_\_\_\_
- l) idiot : \_\_\_\_\_
- m) robot : \_\_\_\_\_
- n) pot : \_\_\_\_\_



## Corrigé

Quelles sont les graphies du son [o] à la fin d'un nom?

Réponses : **au** (sarrau), **aud** (salaud), **eau** (bateau), **o** (scénario), **oc** (escroc), **op** (sirop), **os** (repos), **ot** (abricot),

### 1. Complétez les mots suivants par le son [o]. L'utilisation du dictionnaire est recommandée.

- |                  |                    |                  |
|------------------|--------------------|------------------|
| a) un morceau    | g) un panneau      | m) un cerceau    |
| b) un maquereau  | h) un gâteau       | n) un boyau      |
| c) un ponceau    | i) un lambeau      | o) un jouvenceau |
| d) un berceau    | j) un fabliau      | p) un joyau      |
| e) un badaud     | k) un manteau      | q) il fait chaud |
| f) il est penaud | l) il est vieillot | r) un artichaut  |

### 2. Donnez un mot de la même famille pour justifier la terminaison des noms suivants.

- a) propos : proposer, proposition
- b) sanglot : sangloter, sanglotement
- c) sabot : saboter, sabotage
- d) accroc : accrocher, accrochage
- e) complot : comploter, comploteur
- f) repos : reposer, reposoir
- g) dos : adosser, dossier
- h) maillot : emmailloter, emmaillotement
- i) gros : grossir, grosseur, grosserie, dégrossir
- j) canot : canotage, canotier, canoteur, canoter
- k) flot : flottaison, flotter, flotteur
- l) idiot : idiotie, idiotement
- m) robot : robotique, robotiser
- n) pot : empoter, poterie