

Volume 5 n°4

JUIN 2015



## Mot de la présidente

### Sommaire

Mot de la présidente .....	1
Vie de l'association .....	3
Pratiques de classe .....	6
Dossier : l'orthographe .....	13
Chronique Francophonie .....	33
Impromptu.....	37

### Chers enseignants de français, membres de l'AQPF,

Pour ce premier mot de la présidente, j'aimerais me présenter et vous expliquer les raisons qui m'ont conduite à décider d'occuper le rôle de présidente de l'AQPF.

Enseignante en français et en francisation depuis 2007, j'ai depuis toujours été intéressée par l'enseignement du français, par le français comme langue véhiculaire de la culture québécoise, et par leur promotion. Les idées que défend l'association québécoise des professeurs de français sont donc aussi les miennes.

Comme je suis depuis toujours une fille engagée, il était prévisible qu'un jour, j'allais m'engager pour ma langue et ma profession. Lorsque l'AQPF m'a contactée il y a quelques mois pour relever ce défi, j'ai accepté sans hésitation : pour moi, on ne saurait trouver de plus belles causes que celle du français et celle de l'éducation. Écrivant dans plusieurs médias depuis quelques années (La Presse, le Devoir, le Journal de Montréal), j'ai aussi publié, entre autres, deux essais portant sur l'éducation et la langue française. C'est l'enseignement qui m'a poussée à écrire, qui me pousse encore à le faire pour améliorer la fierté des Québécois envers leur langue, ou augmenter le sentiment d'appartenance à la culture québécoise, par exemple.

<http://www.aqpf.qc.ca>

Comité de rédaction

Christiane Blaser

Godelieve De Koninck

Nancy Granger

Michèle Prince, coordinatrice

Sandra Roy-Mercier

Conception graphique

Sylvie Côté



ISSN 1925-9158

# Antidote

## Soignez votre français

**Correcteur** avancé avec filtres intelligents  
**Dictionnaires** riches et complets  
**Guides** linguistiques clairs et détaillés

Antidote est l'arsenal complet du parfait rédacteur. Que vous rédigiez un courriel, une lettre, un rapport ou un essai, cliquez sur un bouton et voyez s'ouvrir un des ouvrages de référence parmi les plus riches et les plus utiles jamais produits. Si vous écrivez en français à l'ordinateur, Antidote est fait pour vous.

Pour Windows, Mac OS X et Linux. Pour les compatibilités et la revue de presse, consultez **[www.antidote.info](http://www.antidote.info)**.  
Dictionnaires et guides aussi offerts sur iPhone et iPad.

## Mot de la présidente (suite)

Il était temps pour moi de mettre plus que la plume au service de ces dossiers, de m'y impliquer réellement et concrètement. C'est maintenant chose faite, et c'est avec plaisir et honneur que je vous représenterai au cours de mon mandat.

J'aimerais remercier les membres du CA de l'association de m'avoir fait confiance et c'est au meilleur de mes capacités que je défendrai la langue française, la formation continue des enseignants, et les enseignants eux-mêmes.

Un professeur ou un enseignant, pour moi, sont des « passeurs culturels ». Nous « passons » à nos étudiants, à nos élèves une langue qui constitue un inestimable véhicule culturel, diffusant avec elle un bagage de connaissances, de compétences, de passions et de découvertes incommensurable. Les enseignants de toutes les autres matières, que ce soit au primaire, au secondaire, au collégial ou à l'université font de même : ils « donnent au suivant », ils partagent leur culture, ils font naître des étincelles dans les yeux de ceux qui savent les écouter. Il est légitime d'en être fier.

Au plaisir de vous parler ou de vous rencontrer lors de notre prochain congrès.

Tania Longpré

# Vie de l'association

## Dernières nouvelles de votre association

Michèle Prince\*

Le Conseil d'administration de l'AQPF est actuellement complet. Fin mars, Tania Longpré a été élue présidente, à l'unanimité, par tous ses membres élus lors de notre dernière Assemblée générale. Je ne présenterai pas Tania : elle le fait elle-même en première page de ce numéro dans une courte adresse où elle vous explique son engagement de longue date pour la langue française et la qualité de son enseignement. Tous les membres de l'AQPF la remercient d'avoir accepté cette responsabilité dont elle s'acquitte résolument, avec enthousiasme, dynamisme et efficacité.

Sous sa houlette, notre association poursuit sa réflexion en ces temps de disette financière. Nous étions tous invités le 25 avril à un Conseil d'orientation élargi qui s'est avéré une étape importante de ce long travail de renouvellement. Marie-Hélène Marcoux, vice-présidente, vous en fait ci-dessous le compte-rendu et vous invite à participer à la suite de l'action.

Les trois sections de notre association ont, elles aussi, poursuivi leurs activités. La préparation du **Congrès 2015**, qui aura lieu du 11 au 13 novembre prochain au Château Frontenac à Québec, occupe à plein temps tous les membres de la **section Québec-et-est-du-Québec**. Il y aura besoin de bénévoles : toutes les bonnes volontés seront les bienvenues et peuvent se manifester par un courriel au président ou à Cathy Boudreau, responsable du Congrès (<http://www.aqpf.qc.ca/index.cfm?p=CS>).

À Montréal, on parle aussi de congrès puisque la **section Montréal-et-ouest-du-Québec** est responsable de l'organisation de celui de 2016. Toutes les personnes intéressées à participer à son organisation peuvent se manifester à l'adresse [aqpf.moq@gmail.com](mailto:aqpf.moq@gmail.com). La section a également tenu, le 6 mai dernier, une activité pédagogique intitulée *Le TNI en classe de français au secondaire*, animée par Raymond Nolin, à laquelle une douzaine de personnes ont participé. L'activité, qui était axée sur les possibilités d'utilisation du TNI et qui présentait plusieurs exemples d'activités à réaliser dans le cours de français, a été appréciée de tous.

À Sherbrooke enfin, la **section Centre-du-Québec** a organisé une conférence-atelier, animée par Madame Cajolet-Laganière, cofondatrice du dictionnaire en ligne *USITO* (<http://www.usito.com/>). Celle-ci permettait d'explorer toutes les possibilités offertes par cet outil précieux pour les utilisateurs du français



d'ici. L'atelier s'est bien déroulé, malgré le peu de participants: 9 inscrits, 7 présents. Il était offert gracieusement aux enseignants de l'école Mitchell-Montcalm dans le cadre d'une journée pédagogique. Il a eu lieu au pavillon Mitchell et a duré deux heures. La séance a commencé par un petit questionnaire au sujet d'*USITO* (origine, mission, contenu, difficultés de la langue, etc.) que les participants devaient remplir. Ensuite, Hélène Cajolet-Laganière a organisé sa présentation en répondant au fur et à mesure aux différentes questions préalablement posées. Ce fut vraiment très intéressant! Tout le monde en aurait pris plus... La section a par ailleurs été très active dans la réflexion menée par le Conseil d'orientation. La présidente avait adressé à Marie-Hélène Marcoux avant la réunion les propositions issues d'un travail préalable du comité de section et quatre de ses membres ont participé activement aux travaux du 25 avril. Ils sont engagés dans les différents groupes de travail qui ont été créés.

Comme vous pouvez le constater, votre association est toujours très active. Elle vous donne rendez-vous à l'Assemblée générale qui se tiendra en novembre au Château Frontenac dans le cadre de notre Congrès annuel. Dans l'attente de vous y revoir, tous les membres qui en assurent bénévolement le fonctionnement ainsi que notre directrice générale, véritable pivot de l'organisation, vous souhaitent un bel été.

\* Coordinatrice des *Cahiers de l'AQPF*.

**Enseigner le français :  
entre l'ancre et  
la déferlante**

12-13 novembre 2015  
**Québec**

**Congrès  
2015**

Pour défendre trois mots que disait mon grand-père

Apportés par chez nous au temps de Rabelais

En forme de rondeau, ballade ou triolet

Pour que mon petit-fils apprenne au secondaire

Que c'est en perdant ça que les peuples se meurent

Vivre debout, paroles de Gilles Vigneault

**AQPF**  
Association québécoise des professeurs de français

## Un conseil d'orientation sous le signe de l'action

Marie-Hélène Marcoux\*

En novembre dernier, les membres du conseil d'administration lançaient une vaste consultation en ligne concernant une réorientation possible des congrès de l'AQPF tout en voulant recueillir les bonnes idées des membres. Vous avez été près de 400 personnes à prendre quelques minutes pour répondre à ce sondage et ainsi donner votre avis. Nous vous en remercions grandement. À la suite de cette consultation, une autre invitation fut lancée, celle-là dans le but de réfléchir ensemble lors du conseil d'orientation annuel. Plus d'une vingtaine de membres ont répondu à l'appel. Cette rencontre a eu lieu le 25 avril dernier à l'UQAM, à Montréal.

L'ordre du jour proposé était fort chargé, mais les participants ont relevé le défi en profitant pleinement de ce temps de discussion, de partage et d'échange pour réfléchir aux actions de l'AQPF et à son avenir. Non seulement la réflexion était au rendez-vous, mais aussi l'action !

Les intentions de la rencontre étaient les suivantes :

- envisager l'avenir de l'AQPF en regard de la baisse des revenus,
- réfléchir aux actions à prendre pour créer un sentiment d'appartenance chez nos membres,
- établir les priorités pour la prochaine année.

En ayant comme toile de fond l'avenir et la prospérité de notre association, les membres ont pu échanger des idées stimulantes pour la vitalité et le dynamisme de l'association. Ces discussions ont permis la création de trois sous-comités de travail qui se pencheront sur certaines priorités : la première, les facilités d'adhésion à l'AQPF et la création de partenariats avec d'autres associations, la deuxième,



le renouvellement du site internet et la possibilité d'une veille technologique et enfin, une stratégie de communication et de promotion pour la rentrée 2015. Des moments de rencontre ont déjà été planifiés pour les trois sous-comités. Si vous souhaitez participer à l'un de ces comités, n'hésitez pas à communiquer avec moi. Plus les membres seront mobilisés, plus notre association en bénéficiera.

Ce conseil d'orientation était fort chargé, mais les participants ont pu profiter de ce temps de discussion, de partage et d'échange pour réfléchir aux actions de l'AQPF et à son avenir dans la bonne humeur, la collaboration et le respect.

Pour soutenir le conseil d'administration dans ses actions et vous prévaloir de votre droit de parole, vous serez de nouveau invités lors de l'assemblée générale annuelle du congrès de Québec<sup>1</sup> à partager vos idées et enrichir ensemble notre vision d'avenir pour l'AQPF. Je vous y convie chaleureusement.

\*Vice-présidente de l'AQPF

1 12 et 13 novembre 2015,

# Pratiques de classe

## Que savent les élèves de la conjugaison à leur entrée au secondaire?

Sandra-Roy-Mercier\*

À leur entrée au secondaire, les élèves ont acquis un grand nombre de savoirs et de savoir-faire à propos de la conjugaison : ils peuvent nommer plusieurs temps et orthographier un bon nombre de formes verbales courantes. Cependant, la plupart d'entre eux ne comprennent pas la métalangue propre à la conjugaison : groupe, radical, terminaison, temps, mode, auxiliaire. Et très rares sont ceux qui ont compris les principes qui régissent ce système – car c'en est un – malgré un apprentissage des conjugaisons depuis la troisième année primaire et compte tenu que dans le contexte d'un enseignement de la grammaire « nouvelle », la notion de système est centrale.

À l'automne 2013, avant de commencer à enseigner la conjugaison, j'ai soumis un questionnaire à 84 élèves de première secondaire pour connaître ce qu'ils savaient de la conjugaison et de ce qu'ils comprenaient de son système<sup>2</sup>.

- 1 Cet article a été publié dans le volume 28, numéro 2 de la revue *Vivre le primaire* sous le titre « Que savent les élèves de la conjugaison à la fin du primaire » et a été légèrement modifié pour témoigner de l'évolution de nos réflexions.
- 2 Je tiens à remercier Mme Marie-Claude Laflamme, enseignante de français en première secondaire, qui a accepté de faire passer le questionnaire à certains de ses élèves. Je remercie également Mme Suzanne-G. Chartrand avec qui j'ai travaillé sur ce projet et qui

### La confusion entre *conjuguer* et *accorder* un verbe

Tous les élèves affirment que savoir conjuguer est important. Mais qu'est-ce que conjuguer? Pour le quart d'entre eux, *conjuguer*, c'est « mettre un verbe au bon temps et à la bonne personne », mais le plus souvent, c'est « accorder un verbe »! Que plusieurs confondent *conjuguer* et *accorder* n'est pas surprenant : les activités portant sur la conjugaison dans le matériel scolaire traitent souvent de l'accord du verbe en demandant d'accorder correctement un verbe à un temps donné. D'ailleurs, un petit nombre d'élèves a affirmé « conjuguer » des noms, des pronoms, des adjectifs et plus généralement des mots, ce qui montre qu'ils ne perçoivent pas la conjugaison comme un phénomène exclusif au verbe.

Il y a donc amalgame entre les termes *accorder* et *conjuguer*. Pourtant, la maîtrise de l'accord du verbe relève du système des accords (le verbe est toujours receveur des traits morphologiques d'un nom ou d'un pronom en position de sujet) et n'est pas spécifique à la conjugaison qui concerne la variation du verbe en temps, en mode et en personne, comme l'ont mentionné quelques élèves. Pour le tiers, « observer le pronom, le nom ou le sujet<sup>3</sup> » est la stratégie la plus efficace pour conjuguer correctement, après celle qui consiste à consulter un dictionnaire de conjugaison. Aussi, seulement six élèves sur 84 ont nommé « observer le temps du verbe » comme stratégie efficace

m'a donné ses précieux conseils pour la rédaction de cet article.

- 3 Plusieurs élèves confondent les notions de classe et de fonction, comme la plupart des manuels, où on parle d'*accord du verbe avec le sujet*.

pour bien conjuguer, alors que c'en est un aspect fondamental.

### La variation en mode et en temps : faire observer les régularités

Un verbe régulier comme *aimer* compte 96 formes! Ces très nombreuses possibilités ont pour effet de présenter la conjugaison comme quelque chose de très complexe avec sa longue liste d'exceptions et d'irrégularités. Pourtant, la morphologie verbale obéit à des règles qui concernent la variation en mode et en temps. Ces deux éléments indissociables laissent une trace dans la forme du verbe que nous appelons marque de mode-temps. C'est une marque énonciative spécifique au verbe permettant de situer le discours par rapport au moment de l'énonciation ou la prise de parole (Meleuc et Fauchart, 1999). Par exemple, dans la phrase *Lucie marchait vers l'école*, on sait que l'évènement est antérieur au moment de l'énonciation par l'utilisation de l'imparfait qui contient la marque de mode-temps (-ai).

Les marques de mode-temps sont très régulières, même dans les verbes les plus irréguliers. Le tableau 1<sup>4</sup> présente le découpage de quatre temps de l'indicatif (le présent, l'imparfait, le futur simple et le conditionnel présent) opéré pour les verbes *aimer*, un modèle de régularité, et *avoir* et *faire*, deux verbes très fréquents et irréguliers. Pour chaque temps, le verbe est divisé en trois parties : le radical, la marque de mode-temps et la marque de personne. Notons qu'il est préférable de numéroté les personnes de 1 à 6, car le pairage des 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> personnes du singulier et du pluriel (*je*, 1<sup>re</sup> du singulier/*nous*, 1<sup>re</sup> du pluriel) est faux sémantiquement et morphologiquement; il n'est avéré que pour

les 3<sup>e</sup> personnes du singulier (*il/elle*; 3<sup>e</sup> dans le tableau) et du pluriel (*ils/elles*; 6<sup>e</sup> dans le tableau) qui sont des pronoms de reprise.

Le tableau 1 met en évidence des régularités qui passent bien souvent sous le radar dans l'enseignement de la conjugaison. Les voici :

1. Au présent de l'indicatif, le verbe contient un radical et une marque de personne. Le radical du verbe *aimer* est stable, alors qu'il change pour les verbes *avoir* et *faire*. Les marques de personne sont différentes pour les 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> personnes, mais elles sont les mêmes à la 4<sup>e</sup>.
2. À l'imparfait de l'indicatif, les verbes ne comptent qu'un radical (pour les verbes *avoir* et *faire*, il correspond à celui des 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> personnes du présent). Les marques de mode-temps sont les lettres -ai pour les 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> personnes et -i, pour les 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. Les marques de personnes sont les mêmes pour les trois verbes.
3. Au futur simple de l'indicatif, la marque de mode-temps est -r (-er pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe). En plus de la marque du futur, le conditionnel contient les marques de l'imparfait -ai et -i. Aux deux temps, les marques de personne sont les mêmes pour les trois verbes.

Les élèves ont rarement l'occasion d'observer ce que tous les verbes ont en commun, car l'étude traditionnelle de la conjugaison ne fait ressortir que les parentés entre des verbes ayant la même terminaison à l'infinitif.

De plus, le classement tripartite hérité de la conjugaison latine donne des perceptions erronées. Par exemple, le regroupement de verbes comme *vendre*, *rendre* et *prendre* sur la base de leur infinitif amène des élèves à produire des formes incorrectes : au passé simple de l'indicatif le verbe *prendre* devient *je prendis* (*je pris*) sur le modèle de *je vendis* et *je rendis* (Meleuc et Fauchart, 1999). Aussi, plus de la moitié des élèves que j'ai interrogés ont affirmé qu'*aller* et *danser* se conjuguent de la même façon, sur

4 Dans l'article publié dans *Vivre le primaire*, nous proposons de travailler avec cinq personnes en raison du pairage observé entre les 3<sup>e</sup> personnes du singulier et du pluriel. Toutefois, nos expérimentations nous ont montré qu'il valait mieux travailler avec six personnes pour conserver une présentation des tableaux plus proche de celle proposée par la tradition.



le modèle des verbes en *-er*, alors qu'il n'en est rien pour leur radical à l'indicatif présent (*je vais/je danse*), au futur simple (*tu iras/tu danseras*) et au conditionnel présent (*nous irions/nous danserions*),

Pour expliquer la différence entre ces deux verbes, un seul élève a évoqué la variation du radical du verbe *aller* et la stabilité de celui d'*aimer*. Il s'agit d'ailleurs de la seule occurrence du mot *radical* pour l'ensemble des réponses au questionnaire, ce qui montre que le radical est peu étudié en classe. C'est pourtant un angle d'entrée primordial pour l'étude de la conjugaison des dix verbes les plus fréquents que sont *être*, *avoir*, *faire*, *dire*, *pouvoir*, *aller*, *voir*, *venir*, *vouloir*, *devoir* qui présentent tous de nombreuses variations de leur radical.

### Et qu'en est-il de la métalangue?

Elle est opaque et, dans l'état actuel, elle constitue un obstacle plutôt qu'un levier pour la compréhension du système de la conjugaison. Par exemple, la notion d'auxiliaire n'est pas conceptualisée : moins d'une dizaine d'élèves ont mentionné sa présence dans la formation des temps composés, seuls 15 ont affirmé qu'il s'agit d'un verbe, alors que le tiers des élèves n'ont rien répondu ou inscrit ne pas savoir ce que c'était. La plupart peuvent nommer *avoir* et *être*, mais quelques-uns nomment aussi *aimer* et *finir*...

Fait intéressant, cette difficulté à définir l'auxiliaire et son rôle n'en a pas empêché certains de s'appuyer sur cette notion pour expliquer la différence entre les verbes *aller* et *danser* qui s'utilisent respectivement avec les auxiliaires *être* (*nous sommes allés*) et *avoir* (*nous avons dansé*). Aussi, une dizaine ont mentionné sa présence dans la formation du passé composé, un temps dont les élèves peinent à expliquer le nom.

### Les mots *présent* et *passé* : sources de confusion et d'erreur

Comme l'a soulevé la didacticienne Suzanne-G. Chartrand dans *Vivre le primaire*, la polysémie des mots *présent* et *passé* en conjugaison crée un flou et occulte complètement les notions de valeur temporelle des modes et d'aspect des temps. La valeur temporelle d'un mode fait référence au fait qu'il situe un événement présenté par le verbe dans le temps chronologique (le passé, le présent ou l'avenir) : **l'indicatif est le seul mode temporel** (qui situe l'événement dans le temps chronologique), alors que les autres modes sont non temporels. Quant à l'aspect, il présente l'événement comme accompli ou non accompli : les temps simples présentent l'événement comme non accompli (*je mange, que je mange, manger*) et les temps composés, un aspect accompli, peu importe le mode<sup>5</sup> (*j'ai mangé, que j'aie mangé, avoir mangé*).

Lorsqu'on leur a demandé de nommer les temps exprimant une action se déroulant dans le passé, nombre d'élèves ont mentionné l'imparfait, le passé composé et le passé simple. Ces temps de l'indicatif situent réellement un événement dans le passé, mais ce n'est pas le cas de l'impératif passé et du subjonctif passé, deux temps nommés par plusieurs et qui n'ont aucune valeur temporelle. La présence du mot *passé* dans la dénomination de ces deux temps cache la notion d'aspect. Dans la phrase *Que j'aie mangé plus tard ne change rien au fait que j'aurai faim à midi*, l'action de manger présentée au subjonctif passé est terminée, accomplie. Dans la phrase *Que je mange plus tard ne change rien au fait que j'aurai faim à midi*, où le verbe est au subjonctif présent, l'action de manger est présentée comme en cours, non accomplie. Dans les deux cas, c'est le verbe

5 Vous trouverez sur le *Portail pour l'enseignement du français* un tableau de conjugaison qui met en évidence ces deux aspects : <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>



*changer* à l'indicatif présent qui a une valeur temporelle. Les tableaux de conjugaison traditionnels ne font pas mention de ces notions qui expliquent pourtant l'utilisation des temps dans des phrases.

## Des irrégularités trop souvent mises à l'avant-plan et une métalangue opaque

Donc, les pratiques d'enseignement et le matériel disponible ne permettent pas actuellement de faire de la conjugaison un domaine qui soit à la portée des élèves du primaire et du début du secondaire. Pour y arriver, un changement de pratiques et surtout, d'outils s'impose : les élèves doivent observer des tableaux de conjugaison intelligibles et les analyser, être en mesure de décrire les formes verbales et de les discuter en évitant les analogies traditionnelles qui font de chaque particularité une ex-

ception. Et là, enseignants de français, aurons-nous mis les bases pour qu'ils puissent enfin les mémoriser...

## Références

Chartrand, S.-G. (2011). Enseigner la conjugaison (1<sup>re</sup> partie). *Vivre le primaire*, 24(2), 19.

Chartrand, S.-G. (2011). Enseigner la conjugaison (2<sup>e</sup> partie). *Vivre le primaire*, 24(3), 12.

Chartrand, S.-G. et Roy-Mercier, S. (2014). Outils pour l'enseignement de la conjugaison. Publié sur le *Portail pour l'enseignement du français* : <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>

Meleuc, S. et Fauchart, N. (1999). *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. Paris/Toulouse : Bertrand-Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées.

\* Enseignante de français au secondaire.

**Tableau 1 : Les verbes *aimer*, *avoir* et *faire* à quatre temps de l'indicatif**

Verbes	Temps	Présent			Imparfait			Futur simple			Conditionnel présent		
		R	T	P	R	T	P	R	T	P	R	T	P
<b>Aimer</b>	1 <sup>re</sup>	aim		e	aim	ai	s	aim	er	ai	aim	er-ai	s
	2 <sup>e</sup>	aim		es	aim	ai	s	aim	er	as	aim	er-ai	s
	3 <sup>e</sup>	aim		e	aim	ai	t	aim	er	a	aim	er-ai	t
	4 <sup>e</sup>	aim		ons	aim	i	ons	aim	er	ons	aim	er-i	ons
	5 <sup>e</sup>	aim		ez	aim	i	ez	aim	er	ez	aim	er-i	ez
	6 <sup>e</sup>	aim		ent	aim	ai	ent	aim	er	ont	aim	er-ai	ent
<b>Avoir</b>	1 <sup>re</sup>	ai		Ø	av	ai	s	au	r	ai	au	r-ai	s
	2 <sup>e</sup>	a		s	av	ai	s	au	r	as	au	r-ai	s
	3 <sup>e</sup>	a		Ø	av	ai	t	au	r	a	au	r-ai	t
	4 <sup>e</sup>	av		ons	av	i	ons	au	r	ons	au	r-i	ons
	5 <sup>e</sup>	av		ez	av	i	ez	au	r	ez	au	r-i	ez
	6 <sup>e</sup>	o		nt	av	ai	ent	au	r	ont	au	r-ai	ent
<b>Faire</b>	1 <sup>re</sup>	fai		s	fais	ai	s	fe	r	ai	fe	r-ai	s
	2 <sup>e</sup>	fai		s	fais	ai	s	fe	r	as	fe	r-ai	s
	3 <sup>e</sup>	fai		t	fais	ai	t	fe	r	a	fe	r-ai	t
	4 <sup>e</sup>	fais		ons	fais	i	ons	fe	r	ons	fe	r-i	ons
	5 <sup>e</sup>	fait		es	fais	i	ez	fe	r	ez	fe	r-i	ez
	6 <sup>e</sup>	fo		nt	fais	ai	ent	fe	r	ont	fe	r-ai	ent

## Le CTREQ Conjuguer connaissances scientifiques et savoirs d'expérience

En éducation, la doxa oppose recherche et pratique, insistant sur le caractère unidimensionnel et spécialisé de l'une et la nécessaire multidisciplinarité de l'autre. Cette opposition se décline de plusieurs façons, allant d'un applicationnisme simpliste à un développement parallèle et étanche. À rebours de ces truismes, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) parie plutôt sur la richesse du « croisement des savoirs » et de l'appropriation réciproque. Il a ainsi deux points d'ancrage : les connaissances scientifiques et les pratiques innovantes.

### Les projets de transfert

Les projets de transfert constituent la plus grosse part des activités du CTREQ. Ils s'appuient sur des comités formés de chercheurs et de praticiens, accompagnés par des membres du CTREQ et des partenaires qualifiés. Le projet naît souvent d'une pratique développée par un chercheur et vise son adaptation, tant au niveau du format que du contenu, dans un « processus délibéré de transformation des pratiques » enseignantes. Le projet peut aussi avoir pour point de départ une innovation inspirante développée par un groupe d'acteurs du milieu. Dans tous les cas, les membres du groupe de projet collaborent pour développer l'adaptation, scientifiquement assurée, la plus adéquate aux différents lieux de pratique. Les sujets sont nombreux et très variés, couvrant toute la gamme des éléments influant sur la réussite éducative. Dans ce cadre, l'apprentissage de la langue, particulièrement écrite, et le développement de la littératie sont une



Michèle Prince\*

« grosse thématique » dans laquelle sont déterminées des sous-catégories. Mais, même si certains projets sont des projets de diffusion et se fixent comme objectif la création d'outils, la problématique de diffusion des réalisations du CTREQ s'est posée très tôt et a demandé la création d'un instrument spécifique.

### Les stratégies de diffusion

Trois ans après la création du CTREQ en 2002 s'est posée la question de savoir comment informer de ses travaux le plus grand nombre possible de praticiens. Au-delà de l'infolettre, il est apparu important de créer un vrai réseau de diffusion, le RIRE (Réseau d'Information sur la Réussite Éducative), dont on connaît bien le bulletin hebdomadaire. Il permet d'informer le plus grand nombre d'acteurs, et surtout d'acteurs différents provenant de différents milieux (scolaire, universitaire, mais aussi professionnel, administratif, syndical, etc.). Son lectorat constitue un vaste public issu de

plusieurs sphères de la société québécoise<sup>1</sup>. Récemment, l'infolettre et le bulletin du RIRE ont été fusionnés pour ne plus former qu'un seul bulletin hebdomadaire concernant tous les aspects du transfert en éducation. Parallèlement, un RIRE quotidien, très court, a été créé, exposant un des « coups de cœur » de la semaine. Il est également possible de s'abonner à un RIRE thématique, sur la littérature par exemple <http://rire.ctreq.qc.ca/abonnement/>. Il suffit alors d'activer l'onglet « personnaliser votre infolettre ». Mais le RIRE joue aussi un rôle de veille stratégique dans le cadre des projets. Nombre de ses articles inédits (plus de 650 à ce jour) ont donné naissance à un projet de transfert. Le RIRE a également construit des dossiers thématiques<sup>2</sup>, régulièrement mis à jour ou édités en plusieurs numéros<sup>3</sup>. Fort de cette importante documentation, le RIRE a constitué une bibliothèque virtuelle en regroupant ses parutions par thème : <http://www.ctreq.qc.ca/rire-presente-bibliotheque-virtuelle/>. Tous ces outils restent toutefois de stricts moyens d'information, de réception des connaissances. Ils ne suffisent pas à susciter l'utilisation des pratiques professionnelles élaborées et testées par les équipes de projets.

## L'accompagnement

Pour que les acteurs s'engagent dans l'innovation, il est indispensable de les accompagner. Le CTREQ a donc développé des stratégies d'accompagnement complémentaires à la diffusion de ses travaux. Processus interactif, celui-ci nécessite l'engagement et l'implication des acteurs et de leurs organisations, mais il concerne peu de personnes à la fois pour un investissement important. Le CTREQ offre ainsi différentes formes d'appui à l'évolution des pratiques : depuis le stage traditionnel jus-

qu'à l'animation et le suivi de communautés de pratique. Il excelle surtout dans les approches novatrices de développement professionnel favorisant les pratiques collaboratives en milieu scolaire<sup>4</sup>. Ces actions toutefois sont étroitement liées à un travail de réflexion approfondi.

## La réflexion sur le développement des processus de transfert en éducation

Pour mener cette réflexion, le CTREQ organise depuis quelques années un symposium annuel qui fait le point du travail accompli et détermine les axes de celui à venir. Ainsi, deux axes principaux ont donné lieu en 2014-2015 à la formation de deux équipes qui fonctionnent actuellement :

- a- accès aux connaissances sur le transfert ou issues du transfert en éducation : cette thématique est centrée essentiellement sur le RIRE et concerne surtout les membres du réseau. Elle a notamment permis de définir des projets de recherche identifiés dans les milieux de pratique, des pratiques inspirantes ou des travaux de recherche réalisés dans le cadre des différents programmes subventionnés (MÉLS, FQRSC, etc.). Parallèlement, le groupe développe un lexique du transfert en éducation et s'accorde ainsi sur des définitions communes de notions et de concepts;
- b- réflexion sur l'accompagnement et ses modalités : c'est ici que s'élaborent et s'évaluent les modalités innovantes mises en œuvre en appui aux praticiens des différents milieux. Le groupe s'est fixé comme objectif ultime d'aboutir à un référentiel des compétences en transfert selon les formations.

1 Pour s'abonner <http://www.ctreq.qc.ca/>

2 <http://rire.ctreq.qc.ca/2014/01/strategies-lecture-ecriture/> par exemple.

3 Voir par exemple, les bulletins « objectif persévérance » : <http://rire.ctreq.qc.ca/2015/05/bulletin-prprs/>

4 Pour plus de détails, consulter <http://www.ctreq.qc.ca/services/>

## Le réseautage

Toutes les activités précédentes permettent les contacts entre acteurs différents et de ce fait, favorisent les liaisons et le réseautage. Elles initient de vraies communautés d'écoles, la mise en réseau de chercheurs, de praticiens et de communautés, la création de grands réseaux d'établissements reconnus en transfert, etc. Certains de ces réseaux sont formalisés. Ainsi, le CTREQ a adopté une proposition faite lors d'un colloque de l'ACFAS 2014 et décidé de créer un réseau de recherche et de transfert en littérature, qui se construit et se définit au cours de cette année. Il souhaite associer et mettre en synergie toutes les compétences en littérature présentes dans la société québécoise. La mise en commun des ressources et la complémentarité des approches devraient permet-

tre non seulement l'exploitation de toutes les données existantes, mais l'enrichissement des savoirs et de leur transfert dans les milieux de pratique.

En à peine plus d'une dizaine d'années, le CTREQ a acquis une expertise en transfert en éducation reconnue non seulement au plan national mais aussi à l'international. Les outils mis à la disposition des enseignants se sont fortement diversifiés et enrichis. Ce n'est certainement pas fini. [www.cetreq.qc.ca](http://www.cetreq.qc.ca) est une adresse précieuse, à conserver parmi ses favoris.

\* Chercheure associée au CRIRES, Université Laval.

---

## Gaétan Brulotte honoré

Au mois de septembre dernier, nous avons consacré un mini-dossier au travail original réalisé par notre collègue Sylvie Gendron à partir de l'essai de l'écrivain québécois Gaétan Brulotte *La chambre des lucidités*. Le dernier recueil de nouvelles de cet auteur, *La contagion du réel*, a reçu le 27 mai le Prix de Littérature Gérard-Gratien 2015, des Grands Prix culturels de Trois-Rivières, à l'occasion d'une cérémonie officielle à la Maison de la Culture. Un jury multidisciplinaire de 8 membres a voté en sa faveur à l'unanimité. L'équipe de rédaction des *Cahiers de l'AQPF*, qui avait consacré à cet ouvrage une grande partie de l'entretien avec l'auteur, lui adresse ses félicitations.





# Dossier l'orthographe

## L'orthographe lexicale et grammaticale (partie 2)

Christian Dumais\*  
Brigitte Stanké\*\*  
André C. Moreau\*\*\*

Dans le précédent numéro des *Cahiers de l'Association québécoise des professeurs de français* (AQPF), la première partie du dossier sur l'orthographe abordait plus précisément la question de l'orthographe lexicale. Dans cette deuxième partie, il sera question de l'orthographe grammaticale (ou syntaxique). Elle concerne principalement les marques syntaxiques qui sont celles de genre, de nombre des noms et des adjectifs, les marques de mode, de temps, de personne et de nombre pour les verbes.

L'orthographe grammaticale occupe une place importante dans les cours de français depuis plusieurs décennies. Malgré cela, la maîtrise de l'orthographe grammaticale demeure faible chez les élèves québécois<sup>1</sup>. Les résultats d'une enquête menée par Chartrand et Lord<sup>2</sup> nous indiquent d'ailleurs que l'enseignement de l'orthographe grammaticale est considéré peu efficace par les enseignants et les élèves. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette situation. Entre autres, le travail fait en classe en ce qui concerne l'orthographe grammaticale est encore trop souvent décontextualisé et peu associé à la production d'écrits<sup>3</sup>. Selon Ouellet, Wagner et Boily<sup>4</sup>, « chez les élèves du secondaire, on s'attend à ce que l'essentiel des notions enseignées au primaire soit maîtrisé et transféré dans les productions écrites ». La réalité en classe est tout autre. Une autre explication concerne le manque d'activités en classe qui suscitent une attitude réflexive chez les élèves<sup>5</sup> et un engagement intellectuel<sup>6</sup>.

Pourtant, plusieurs recherches ont été menées au cours des dernières années afin de développer des dispositifs qui permettent cela<sup>7</sup>. Pensons entre autres à la dictée du jour, à la démarche active de découverte et aux ateliers de négociations graphiques<sup>8</sup>. Une autre raison est sans doute la quantité de notions abordées dans une année scolaire. Comme l'affirment Nadeau et Fisher<sup>9</sup>, il serait beaucoup plus avantageux pour les élèves de leur enseigner un moins grand nombre de notions, mais de s'assurer que celles-ci soient enseignées en profondeur et qu'elles soient bien maîtrisées : « moins, mais mieux. »

Ce dossier sur l'orthographe grammaticale souhaite apporter un nouvel éclairage sur son enseignement. Il souhaite également montrer les apports des outils technologiques à cet enseignement.

Pour ouvrir ce dossier, Marie-Catherine St-Pierre et Monique Arteau font état du rôle de la morphologie dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale. Selon ces dernières, l'intégration explicite et soutenue de la morphologie dans l'enseignement démystifie l'orthographe pour les enfants et en facilite l'apprentissage. Elle aborde également l'importance de l'oral comme point d'appui pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

Le deuxième article, écrit par Marie Van Rey-Broeck, traite de l'enseignement des accords grammaticaux. Il est entre autres question de



la façon dont les élèves apprennent à produire les règles d'accord. Des pistes d'enseignement sont également proposées par l'entremise d'exercices progressifs.

Malgré l'impact positif de l'utilisation des outils d'aide technologique sur les apprentissages des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, leur implantation semble toujours poser un défi. L'article d'Audrey Fortin traite plus particulièrement des avantages de l'utilisation de trois fonctions d'aide, soit le prédicteur de mots, la synthèse vocale ainsi que le réviseur orthographique. Pour optimiser leur usage, l'auteure souligne qu'il est important d'offrir un accompagnement aux élèves et de poursuivre l'enseignement explicite du français.

Pour clore ce dossier, Raymond Nolin nous présente des façons concrètes d'utiliser le tableau numérique interactif. Son article est consacré à l'apport de l'utilisation des diverses fonctions du tableau numérique interactif dans l'enseignement de l'orthographe lexicale et grammaticale. Cet auteur montre qu'il est possible de créer de véritables dictionnaires interactifs multifonctionnels, car ils permettent d'accéder aux différentes représentations des mots (orale, écrite et imagée). Il est également montré que certaines fonctions du tableau permettent, en temps réel, des manipulations syntaxiques préconisées par le MELS<sup>10</sup>.

Bonne lecture!

- \* Professeur de didactique du français au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières
- \*\* Orthophoniste et professeure au département d'orthophonie de l'Université de Montréal
- \*\*\* Professeur agrégé au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais

## (notes)

- 1 Ouellet, C., Wagner, A. et Boily, É. (2013). Les accords grammaticaux dans le groupe du nom. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (Dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles. Perspectives didactiques* (p. 37 à 56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 2 Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire : premiers résultats de l'enquête ELEF, *Québec français*, 156, 66-67.
- 3 Charmeux, E. (2013). *Enseigner l'orthographe autrement. Sortir des idées reçues et comprendre comment ça marche*. Lyon : Chronique Sociale.
- 4 Ouellet, C., Wagner, A. et Boily, É. (2013). Les accords grammaticaux dans le groupe du nom. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (Dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles. Perspectives didactiques* (p. 37 à 56). Québec : Presses de l'Université du Québec. P. 38.
- 5 Dumais, C. (2010). Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive. *Québec français*, 156, 73-75.
- 6 Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner la grammaire aujourd'hui? Enseigner à l'école primaire*. Paris : Hatier.
- 7 Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- 8 Pour en savoir plus sur ces activités de réflexion sur la langue, le lecteur est invité à consulter l'article de Christian Dumais intitulé « Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive » (*Québec français*, 2010, numéro 156, p. 73 à 75) ainsi que le livre de Marine Nadeau et de Carole Fisher intitulé « La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner » (2006, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 240 p.).
- 9 Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- 10 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *Progression des apprentissages au primaire - Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

## L'orthographe grammaticale, c'est morpho «logique»!

Marie-Catherine St-Pierre\*  
Monique Arteau \*\*

« Précis... Et pourquoi pas préci ou précie ? »...  
« Le chien mord... non, mort. Je mets un "t", car c'est à la 3<sup>e</sup> personne du singulier ». Quel élève ne s'est jamais questionné lors de l'écriture d'un mot dont l'accord nécessite une lettre muette? L'orthographe grammaticale, loin d'être arbitraire, est en bonne partie régie par la morphologie dans une multitude de mots du français. Lorsqu'elle implique des accords grammaticaux, on parle de morphologie flexionnelle. En français, ces accords sont réalisés à l'écrit par l'ajout de marques à la fin des mots pour indiquer le genre (vert/e) et le nombre (pomme/s; final/aux) ainsi que le temps (marche/marchait) et la personne (marchais/marchait) pour les verbes. Ils constituent un grand défi car ceux-ci peuvent être audibles ou non à l'oral, et dans ce dernier cas, n'exister qu'à travers l'orthographe des mots.

### Rôle de la morphologie flexionnelle dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale

Dès le 1<sup>er</sup> cycle du primaire, la sensibilité à la structure morphologique des mots mène graduellement l'enfant à manipuler les morphèmes (plus petites unités de sens dans un mot, comme «re» et «faire» dans «refaire») et à comprendre les règles de formation des mots, tant sur le plan du vocabulaire que de la grammaire. Cette habileté langagière est l'une des clés qui permet à l'enfant de comprendre le fonctionnement du code écrit et elle est grandement sollicitée dans l'apprentissage de l'orthographe grammaticale <sup>[1]</sup>. Ainsi, plus les



enfants sont habiles à réfléchir et à manipuler les accords grammaticaux dans les mots à l'oral, plus l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe s'en trouve facilité. Sur le plan développemental, les différents types d'accords grammaticaux ne s'apprennent pas de façon similaire et leur consolidation ne se fait pas au même rythme chez un même enfant. En effet, différents éléments viennent en moduler l'apprentissage, tant à l'oral qu'à l'écrit. Parmi ceux-ci, il est documenté que la classe des verbes est particulièrement difficile à maîtriser pour l'ensemble des enfants <sup>[2]</sup> comparativement aux adjectifs et aux noms. Le degré de transparence phonologique des mots joue également un rôle dans l'aisance qu'un enfant développe à faire l'accord grammatical <sup>[3]</sup>. Cette transparence réfère au fait que la forme sonore de la base du mot est entendue clairement ou non à l'oral (par exemple, harmonieux/harmonieuse vs humain/humaine vs mou/mol). Enfin, le nombre d'occurrences auxquelles l'enfant est exposé à un même mot (fréquence) influencera la qualité de son apprentissage. Plus il aura diverses occasions de lire et d'orthographier le mot, plus il lui sera facile de saisir comment il est composé, facilitant ainsi son apprentissage et sa consolidation.

## Impacts d'une connaissance limitée de la morphologie dans l'apprentissage

Un enfant ayant des connaissances limitées sur la structure interne des mots et des relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres à l'intérieur d'une phrase est moins compétent pour identifier les morphèmes qui les composent (base et affixes). Il peine à utiliser les informations morphologiques à l'oral. Par exemple, s'il ne fait pas certains accords à l'oral (« les garçons fini »), ceci se répercutera à l'écrit (les garçons finit). Les résultats de la recherche indiquent que ces difficultés influencent l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe dès la 2<sup>e</sup> année du primaire <sup>[4]</sup>. Un enseignement explicite de la morphologie (c.-à-d. qui vise directement l'utilisation des connaissances et des habiletés morphologiques) est donc de première importance pour soutenir l'apprentissage de l'orthographe et aider les élèves dans leur cheminement scolaire.

## Mise à profit des habiletés morphologiques dans l'apprentissage de l'orthographe

Il est possible d'optimiser l'enseignement de l'orthographe en salle de classe en tirant profit des habiletés morphologiques orales généralement déjà bien établies chez les élèves. Cette planification doit se faire en fonction du cycle d'enseignement et de la *Progression des apprentissages en français* <sup>[5]</sup>. En regard des connaissances scientifiques actuelles dans les domaines de l'apprentissage, de la linguistique et de la psycholinguistique, diverses propositions peuvent être intégrées dans les pratiques enseignantes pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe pour l'ensemble des élèves et le faciliter pour ceux vivant des difficultés <sup>[6]</sup>.

### 1) Regroupement des mots par classes de mots

Tout en permettant le développement de connaissances sur la classe des mots et leurs

fonctions dans la phrase, le regroupement par classe de mots (nom, verbe, adjectif), favorise la mise en relief des caractéristiques communes que partagent les mots sur le plan des accords grammaticaux. Par exemple, pour un objectif d'apprentissage visant le genre, il est possible de travailler d'abord à l'intérieur d'une classe donnée, comme les adjectifs (par exemple, charmeur/charmeuse, fin/fine), puis de favoriser l'analogie avec des noms partageant les mêmes particularités (par exemple songeur/songeuse; lapin/lapine). À cet effet, nombre d'adjectifs peuvent aussi être des noms et partagent donc les mêmes accords (par exemple, rêveur/rêveuse, peureux/peureuse, indien/indienne). Cette mise en relief peut donc être facilitante pour les élèves en cours d'apprentissage.

Ce type de regroupement des mots aide à orienter l'attention des enfants sur des mots qui, bien qu'ils soient de classes différentes, partagent des types d'accords qui ont les mêmes particularités phonologiques (c'est-à-dire qu'ils partagent les mêmes sons). Elle permet également de graduer le niveau de difficulté dans l'apprentissage, les accords verbaux étant d'emblée plus difficiles, et les accords adjectivaux étant souvent plus constants et moins complexes sur le plan phonologique que les accords nominaux (par exemple, lent/lente vs réalisateur/réalisatrice).

### 2) Regroupement des mots par degré de transparence phonologique

La gradation du niveau de difficulté doit également tenir compte du degré de transparence phonologique des mots. Qu'elles indiquent le genre, le nombre ou le temps/personne en conjugaison, les marques d'accords peuvent être regroupées selon leurs transparences phonologiques. Nombre d'adjectifs, de noms et de verbes (selon le temps/la personne) sont phonologiquement **invariables** à l'oral et sont donc plus facilement maîtrisés à l'écrit <sup>[2]</sup> (tableau 1).



# Dossier

Classe de mots	Type d'accord	Exemples	Modification phonologique
<i>Adjectif</i>	Genre	Le garçon rapide/ La fillette rapide	Aucune
<i>Nom</i>	Genre	Le pilote / La pilote	Aucune
<i>Verbe</i>	Nombre	Le garçon marche/ Les garçons marchent	Aucune

D'autres sont sous-tendues par des **régularités phonologiques transparentes**, c'est-à-dire que pour réaliser un accord une ou des modifications doivent être effectuées par l'ajout ou la modification d'un ou de plusieurs sons composant le morphème, sans modification de sa base (tableau 2).

Classe de mots	Type d'accord	Exemples	Modification phonologique : 1 son
<i>Adjectif</i>	Genre	Le gazon vert/ La pelouse verte	<b>Le son « t » est ajouté</b> au féminin.
<i>Nom</i>	Genre	Le sportif / La sportive	<b>Le son « f » devient « v »</b> au féminin.
<i>Verbe</i>	Nombre	Le garçon dort/ Les garçons dorment	<b>Le son « m » est ajouté</b> au pluriel; l'ajout de la consonne est souvent déterminé par la forme infinitive du verbe.
Modification phonologique : + sons			
<i>Adjectif</i>	Nombre	L'examen final/ Les examens finaux	<b>Les sons « al » deviennent « o »</b> au pluriel.
<i>Nom</i>	Genre	Le réalisateur/ La réalisatrice	La syllabe finale «teur» devient «trice» au féminin.
<i>Verbe</i>	Temps	Le garçon marche/ Le garçon marchera	La syllabe finale «ra» est ajoutée au futur simple.

Un certain nombre de mots implique un accord nécessitant plus d'une transformation.

# Dossier

La **régularité phonologique** est donc **moins transparente**, c'est-à-dire qu'une ou des modifications sont effectuées sur les sons composant le morphème avec une modification de sa base. Moins un mot est transparent, plus il y a de modifications phonologiques à faire pour effectuer correctement l'accord et plus le niveau de difficulté «morphophonologique» du mot est élevé (tableau 3).

Classe de mots	Type d'accord	Exemples	Modification phonologique régulière: 2 sons
<i>Adjectif</i>	Genre	Le sable brun/ La terre brune	<b>Le son «un» est transformé en «u» et le son « n » est ajouté</b> au féminin.
<i>Nom</i>	Genre	L'indien/ L'indienne/	<b>Le son «in» est transformé en «è» et le son « n » est ajouté</b> au féminin.
<i>Verbe</i>	Nombre	La lumière s'éteint/ Les lumières s'éteignent	<b>Le son «in» est transformé en «è» et le son « gn » est ajouté</b> au pluriel.

Enfin, l'accord de certains mots peut ne pas correspondre à une régularité de la langue, tout en ayant ou non des similarités sur le plan de la base: l'enfant doit alors tirer profit de la similarité orthographique ou apprendre les deux mots en les mémorisant « par cœur » (tableau 4).

Classe de mots	Type d'accord	Exemples	Modification phonologique non régulière
<i>Adjectif</i>	Genre	L'animal fou/ L'idée folle	<b>Le son «ou» est transformé en «o» et le son « l » est ajouté</b> au féminin; généralement, le son «ou» est conservé et un son est ajouté au féminin.
<i>Nom</i>	Genre	Le poulain /La pouliche	<b>Le son «in» est transformé en «i» et le son « ch » est ajouté</b> au féminin; généralement, le son final «ain» est modifié en «aine» ou «ine» au féminin.
<i>Verbe</i>	Nombre	Le garçon fait/ Les garçons font	<b>Le son «è» est transformé en «on»</b> ; la finale des verbes en «aire» est variable au pluriel, par exemple font/taisent/soustraient.

Le groupement des mots en fonction de leur transparence phonologique permet à l'enfant de découvrir plus facilement la règle d'accord et l'adéquation de l'application qu'il en

fait. Il est possible de grouper les mots dont l'accord est invariable à l'oral et à l'écrit (par exemple : rapide/rapide avec solide/solide), à l'oral seulement (par exemple : joli/jolie avec bleu/bleue), ou encore qui nécessitent une/des manipulation (s) à l'oral (final/finaux avec postal/postaux; conducteur/conductrice avec directeur/directrice).

## Que retenir ?

En conclusion, l'intégration explicite et soutenue de la morphologie dans l'enseignement démystifie l'orthographe pour les enfants et en facilite l'apprentissage. Combinée à d'autres stratégies métalinguistiques et orthographiques, la stimulation de la conscience morphologique à l'oral est reconnue comme un élément essentiel aux meilleures pratiques en enseignement de l'orthographe<sup>[7]</sup>, tant pour les enfants avec que sans difficulté. La raison en est toute simple : l'utilisation de l'oral comme point d'appui pour l'apprentissage de l'orthographe grammaticale fait en sorte que l'élève ne part pas de zéro pour appréhender toute la complexité qu'elle comporte et qu'elle ne s'avère pas pour lui qu'un cumul d'exceptions apprises en vrac. Il met ainsi à profit des habiletés morphologiques déjà en place à l'oral, développe sa réflexion métalinguistique quant à la structure morphologique des mots et utilise le tout dans son apprentissage de l'orthographe, qui lui apparaît d'emblée plus... logique!

\* Ph.D. Université Laval, Québec

\*\* M.O.A, orthophonistes, Université Laval, Québec

## Références

1. Pacton, S. et Deacon, H. (2008). The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: A review of evidence from English and French. *Cognitive Development*, 23, 339–359.
2. St-Pierre, M-C. et Béland, R. (2010). Reproduction of inflectional markers in French-speaking children with reading impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 53, p. 469–489.
3. Fowler, A., et Liberman, I. (1995). The role of phonology and morphology in morphological awareness. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (p. 157–188). Hillsdale, NJ: Erlbaum
4. Casalis, S., Colé, P. et Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 114–138
5. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009) Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement. Complément du document *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec. ISBN 2-550-46697-7
6. St-Pierre, M-C, Dubé, J-F, et Croteau, M. (2013). Comment favoriser le développement des habiletés orthographiques auprès d'enfants en difficulté âgés de 7 à 8 ans? Données scientifiques sur l'intervention en conscience morphologique et considérations cliniques. Chapitre dans le collectif Daigle, D. Montésinos-Gelet, I., et Plisson, A. *Orthographe et populations exceptionnelles : Perspectives didactiques*. Presses de l'université du Québec, p. 57-80.
7. Wolter, J.A. et Squire K. (2014). *Spelling instructional and intervention frameworks*. Dans Stone, C.A., Silliman, E.R., Ehren, B.J., Wallich, G. (2014). *Handbook of language and literacy Development and disorders* (2e éd.). Guilford Press. New York: New York. p. 602-615.

## Enseigner les accords grammaticaux : entre cout cognitif et motivation des élèves

Marie Van Reybroeck\* et Marie-Josée Poulin\*\*\*\*

Les accords grammaticaux constituent un apprentissage extrêmement complexe pour les élèves, notamment parce qu'ils ne suivent pas la logique d'un écrivain en herbe. Lorsque les élèves de première année primaire commencent l'apprentissage de l'orthographe, ils adoptent assez rapidement une stratégie de retranscription du message oral, ce qui constitue la voie phonologique de l'écriture<sup>1</sup>. Dans une langue telle que le français, cette logique phonologique ne va leur permettre d'écrire qu'un mot sur deux, la moitié des mots étant composés de graphies qui ne s'écrivent pas comme elles s'entendent, graphies dites inconsistantes. Ces irrégularités dans la transcription du message oral sont liées à l'opacité de l'orthographe française, notre langue étant plus opaque en orthographe et plus régulière ou transparente en lecture (par exemple, le graphème *in* se lit toujours /in/ mais le phonème /in/ peut s'écrire *ain*, *ein*, *in*, *aim*).

Au fil de leurs rencontres avec les mots, les élèves vont développer des représentations orthographiques qui leur permettront de produire les mots correctement malgré les graphies inconsistantes au sein de ceux-ci (retenir que le mot *maison* s'écrit avec *ai*), ce qui constitue la voie orthographique d'écriture. En outre, les élèves vont devoir apprendre à gérer les inconsistances liées aux règles d'orthographe grammaticale. En effet, certains accords grammaticaux sont inaudibles à l'oral alors qu'ils se marquent à l'écrit. Par exemple, la phrase *Les voisins parlent aux institutrices* comporte trois marques de pluriel inaudibles (*voisins*, *parlent* et *institutrices*). De surcroît, l'orthographe grammaticale du français comporte un niveau de difficulté supplémentaire



lié à la diversité des marques d'accord selon la classe de mots (-s pour un nom, -nt pour un verbe), ou selon l'auxiliaire pour les participes passés (par exemple, *elles ont mangé*, *elles sont mangées*), ce qui présuppose la maîtrise des notions grammaticales impliquées dans les règles d'accord.

### Comment les élèves deviennent-ils capables de produire les marques d'accord ?

Concernant la production de l'accord, plusieurs chercheurs ont observé le décours temporel de l'acquisition des règles d'accord du nom et du verbe principalement. Les élèves passent d'une orthographe phonologique (*les voiture*) à une orthographe grammaticale (*les voitures*), avec différentes étapes intermédiaires selon le type d'accord. Sont notamment observées des erreurs de surgénéralisation où les élèves appliquent la marque d'accord du nom sur un verbe ou inversement (*ils manges*), ces erreurs reflétant la difficulté inhérente au français de diversité de marque selon



la classe de mots. En outre, plusieurs auteurs émettent des hypothèses concernant les processus cognitifs sous-jacents qui vont permettre la production des marques d'accord. Trois hypothèses sont avancées. Selon la première hypothèse, les élèves appliqueraient de façon algorithmique la règle qui leur est enseignée en classe, *quand le nom est au pluriel, je dois mettre un -s; quand le sujet est au pluriel, je dois mettre -nt au verbe*. Une règle au départ déclarative (savoir énoncer la règle) deviendrait une connaissance procédurale (savoir appliquer la règle) qui serait progressivement automatisée<sup>2</sup>. Selon la seconde hypothèse, les élèves récupéreraient dans leur lexique une représentation orthographique spécifiant à la fois la racine et la flexion du mot. Les élèves mémoriseraient alors la forme fléchie la plus fréquente et la produiraient même si cette flexion est incorrecte dans le contexte de la phrase (par exemple, *le parents*). La troisième hypothèse, quant à elle, postule un apprentissage implicite, une mémorisation inconsciente des régularités présentes dans les phrases ou dans les fréquences d'associations entre certaines lettres, ce qui permettrait aux élèves d'inférer les marques flexionnelles pour des mots qu'ils n'ont pas rencontrés préalablement. Notons que ces trois hypothèses ne seraient pas exclusives, les élèves pouvant apprendre grâce aux trois mécanismes.

## Automatisation progressive des règles d'accord

Selon la première hypothèse, l'automatisation des règles d'accord s'opère de façon progressive grâce à de multiples productions impliquant l'application répétée de la règle d'accord. Les apprenants doivent appliquer les conditions de la règle les unes après les autres, pour progressivement intérioriser ces démarches et diminuer le nombre d'étapes conscientes nécessaires à la production. Ces applications répétées permettent d'augmenter la rapidité du processus et d'automatiser progressivement la règle, ce qui diminue le coût

cognitif de traitement spécifique à la tâche. Un coût cognitif élevé lorsque les règles ne sont pas automatisées permet de comprendre pourquoi les accords sont produits dans certaines tâches et pas dans d'autres. En effet, les élèves du début du secondaire sont en difficulté pour gérer les règles d'accord lors d'une production écrite de textes, alors même qu'ils connaissent les règles et sont capables de les appliquer dans un exercice ciblé<sup>3</sup>. Leur difficulté d'application des règles d'accord dans une production de textes provient notamment du fait que les règles ne sont pas suffisamment automatisées pour permettre une production à moindre coût. Une production orthographique implique en effet un grand nombre de traitements qui doivent être effectués en parallèle. Cela peut être problématique même chez des élèves sans difficulté dans la mesure où notre système de traitement de l'information est à capacités limitées, c'est-à-dire que les ressources que nous pouvons consacrer à un traitement sont par nature finies. Plusieurs expériences démontrent que la production de l'orthographe grammaticale dépend des ressources attentionnelles disponibles pour l'élève<sup>4, 5</sup>. Notamment, le coût de traitement du geste graphique (automatisé seulement fin primaire) ou de la production lexicale du mot (par exemple, la gestion des inconsistances telles que le son /an/ dans *présence* qui pourrait être écrit par différents graphèmes, *en*, *an*) va déterminer la présence de marques d'accord, les élèves accordant davantage un mot tel que *roule* par rapport à un mot tel que *plaisante* qui comporte deux inconsistances.

Appliquer la règle nécessite donc de pouvoir disposer de suffisamment de ressources cognitives, compte tenu des coûts de traitement spécifiques à la tâche qui peuvent comprendre le geste graphique, les conversions complexes (liées aux inconsistances), la segmentation des mots, les accords grammaticaux, ou encore la gestion de la phrase et du discours. Appliquer la règle nécessite également de pouvoir identifier le contexte d'application de celle-ci,

c'est-à-dire de pouvoir déceler la nécessité de l'application d'une règle lors de la rencontre d'un nom ou d'un verbe. En un mot, les élèves doivent penser à appliquer les règles quand la consigne n'est pas explicite.

## Comment enseigner les règles d'accord ?

Suivant l'hypothèse d'une automatisation progressive et suite aux résultats des expériences ci-dessus, une implication pratique nous semble être de proposer des séquences d'apprentissage composées *d'exercices progressifs*. Les tâches sont ainsi calibrées pour augmenter progressivement le cout cognitif, en proposant au départ des exercices dans lesquels le cout cognitif est réduit pour permettre aux apprenants d'automatiser un traitement avant d'en introduire un autre. Dans cette lignée, nous avons pu démontrer l'efficacité d'une telle séquence didactique qui propose, dans un premier temps, des exercices pour apprendre à identifier le contexte d'accord, et dans un second temps, des exercices de production des marques d'accord qui augmentent progressivement le cout cognitif requis (cf. Tableau 1)<sup>6</sup>.

**Tableau 1. Séquence didactique**

### Identification du contexte d'accord

- Entourer en bleu les noms et en rouge les verbes
- Souligner le déterminant ou le sujet

### Production de l'accord (cout cognitif progressivement augmenté)

- Choisir entre deux marques (singulier ou pluriel)
- Compléter les lettres finales de mots
- Souligner le déterminant ou le sujet et produire les mots dictés
- Produire les mots dictés
- Produire des phrases libres (requiert la gestion des idées)
- Produire un texte libre (requiert la gestion des idées et du discours)
- Corriger un texte d'un autre élève (sans aide quant au contexte d'accord)

Dans une autre intervention avec des élèves plus âgés, nous avons complété la séquence d'exercices par des tâches de production de phrases et de textes (gérer les idées et le niveau discursif). Les résultats ont montré que les élèves ont nettement amélioré leur niveau de production de l'accord grâce à cette séquence didactique calibrée selon le cout cognitif.

Par ailleurs, considérant que la volonté et la motivation des élèves sont déterminantes dans l'application répétée des règles, nous avons voulu évaluer les bénéfices de pratiques d'enseignement qui peuvent avoir un impact sur la motivation des élèves. Dans une étude portant sur l'accord des participes passés, nous avons pu observer les bénéfices d'une intervention basée sur le cout cognitif, couplée à un *support d'autoévaluation*. Ce dernier était composé d'une grille de production et de relecture (cf. Annexe 1) que chaque élève a eu le loisir de créer selon son envie, ses difficultés ou sa représentation des règles<sup>7</sup>. Les résultats ont montré que la grille d'autoévaluation et les exercices progressifs ont permis aux élèves d'automatiser davantage les règles d'accord (par rapport aux élèves bénéficiant uniquement des exercices progressifs), ceux-ci produisant plus de participes passés corrects dans une tâche de production libre de texte démontrant un niveau d'automatisation plus élevé. Ils ont également augmenté leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle pour l'orthographe. Les résultats plaident donc en faveur d'un bénéfice de l'autoévaluation et des exercices progressifs pour la progression en orthographe des élèves, ainsi que pour leur engagement dans leur apprentissage, le facteur de la motivation étant par ailleurs à lui seul un déterminant puissant des apprentissages scolaires<sup>8</sup>.

## Conclusion

Pour terminer, il nous semble que l'enseignement de l'orthographe grammaticale devrait être conçu en intégrant les connaissances issues de perspectives multidisciplinaires telles que la dimension du coût cognitif inhérente aux tâches proposées et les pratiques pédagogiques capables de susciter l'intérêt et la motivation des apprenants.

\* Professeure, Institut de recherche en sciences psychologiques, Université catholique de Louvain, Belgique, [marie.vanreybroeck@uclouvain.be](mailto:marie.vanreybroeck@uclouvain.be)

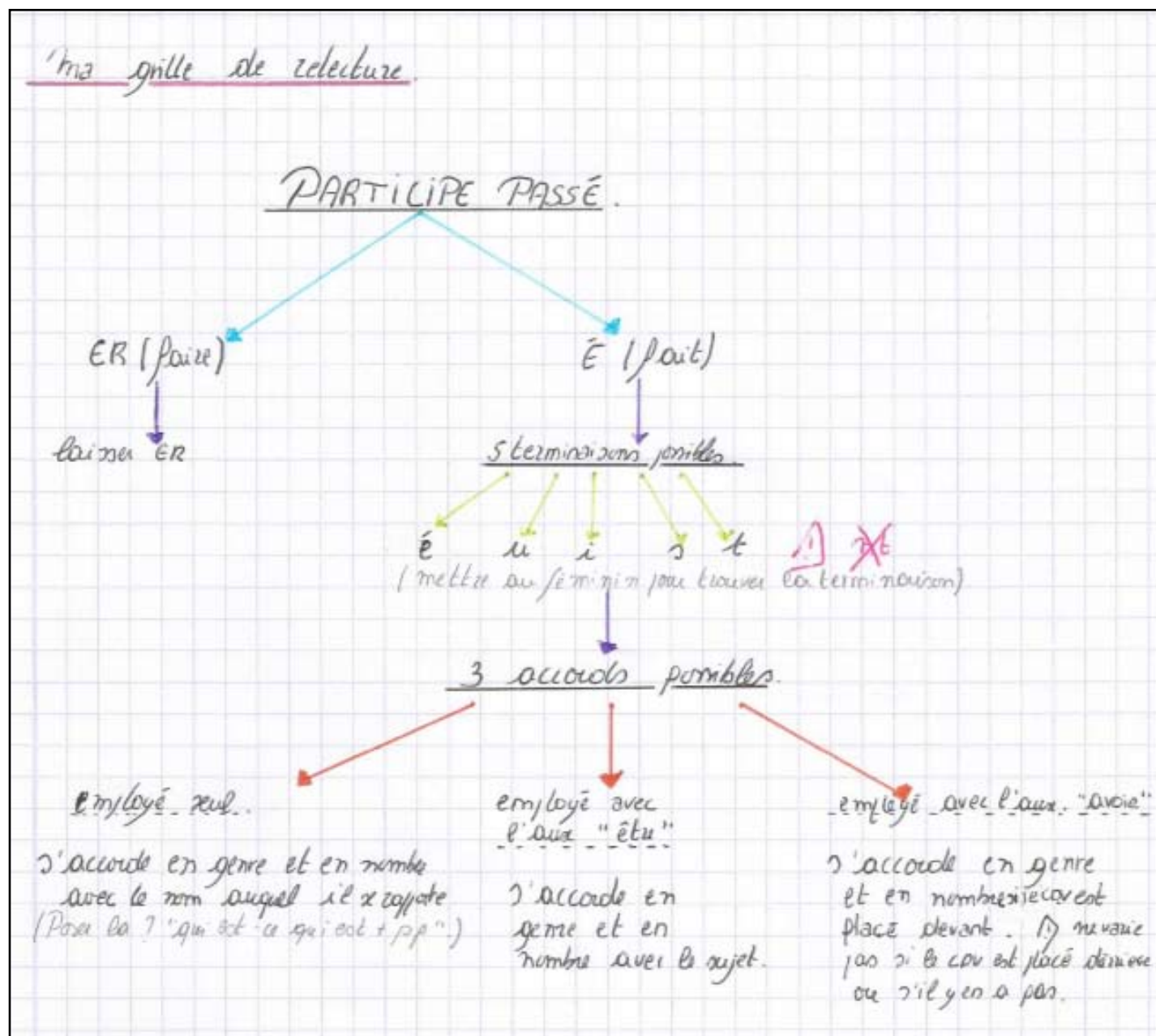
I   
Grammaire

## (notes)

- 1 Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia : Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading* (pp. 301-330). Londres : Lawrence Erlbaum.
- 2 Anderson, J. R. (1996). ACT - A simple theory of complex cognition. *American Psychologist*, 51(4), 355-365.
- 3 Nadeau, M. (1995). Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe grammaticale. *Québec Français*, 99, 35-38.
- 4 Fayol, M., Hupet, M., & Largy, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French: from novices to experts. *Reading and Writing: An Interdisciplinarity Journal*, 11, 153-174.
- 5 Van Reybroeck, M., & Hupet, M. (2009). Effects of various processing demands on the acquisition of number agreement in written French. *Journal of Writing Research*, 1(2), 153-172.
- 6 Van Reybroeck, M., Schelstraete, M.A., Hupet, M. & Szmalec, A. (accepted). Switching between noun and verb agreement rules comes at a cost: cross-sectional and interventional studies in a developmental sample. *Psychology of Language and Communication*.
- 7 Van Reybroeck, M., Penneman, J., Vidick, C. & Galand, B. (sous presse). Orthographe grammaticale: effet de trois interventions manipulant le coût cognitif, l'autoévaluation et le feedback sur la performance et le sentiment d'efficacité personnelle. In: L. Mottier Lopez et W. Tessaro (Eds.). *Jugement, évaluation et régulation*. Edition Peter Lang.
- 8 Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy beliefs of adolescents*. (pp. 339-367). Greenwich: Information Age Publishing.

# Dossier Dossier

## Annexe 1.





## Pour une meilleure compréhension de l'utilisation des outils d'aide technologique pour l'apprentissage de l'orthographe et de la production écrite

Audrey Fortin\*

Que nous soyons en accord ou en désaccord avec l'utilisation des outils technologiques dans les différents établissements scolaires du Québec, la question ne se pose déjà plus. Depuis 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) reconnaît officiellement cette mesure de soutien comme une adaptation permise. L'Info/Sanction 554 permet que des jeunes, à certaines conditions, utilisent « les outils d'aide à l'écriture, incluant les outils d'aide à la correction pour la passation des épreuves ministérielles d'écriture » (p. 58) <sup>[1]</sup>.

### Les fonctions d'aide

La technologie ne cesse d'évoluer, une multitude de logiciels sont offerts sur le marché pour répondre aux différents besoins des jeunes ayant des difficultés de lecture et d'écriture. Malgré cette diversité, nous nous retrouvons devant plusieurs produits offrant les mêmes fonctions d'aide à la lecture et à l'écriture. En mai 2013, Tremblay et Chouinard distinguaient 19 fonctions d'aide en lecture et en écriture. Dans cet article, nous nous attardons à trois d'entre elles qui sont de plus en plus présentes dans les écoles secondaires :

1) **Prédiction de mots.** Cette fonction d'aide fournit une liste de mots bien orthographiés à chaque lettre entrée dans un logiciel de traitement de texte. 2) **Synthèse vocale.** Cette fonction lit par une voix de synthèse un mot, une phrase ou un texte écrits par un jeune. 3) **Réviseur orthographique.** Cette fonction est celle intégrée au logiciel de traitement de texte



Word ou au réviseur du logiciel Antidote. Elle souligne des erreurs potentielles <sup>[2]</sup>.

### Apport des outils d'aide technologique

Lors de l'accompagnement du personnel scolaire de neuf écoles secondaires de la Commission scolaire Marie-Victorin, certains enseignants nous ont fait part de leurs préoccupations à l'égard des fonctions d'aide ; ces incertitudes se résument en deux questions : « Est-ce que les outils d'aide technologique font le travail à la place du jeune? Est-ce que le jeune qui utilise ces outils continue vraiment à apprendre? »

Les données scientifiques les plus récentes reconnaissent que les outils technologiques favorisent l'apprentissage <sup>[3]</sup>. De plus en plus de résultats de recherche montrent l'efficacité du prédicteur de mots pour prévenir les erreurs d'orthographe lexicale. De plus, ces données de recherches soutiennent que cette fonction d'aide favorise l'exposition à la bonne orthographe, ce qui favorise l'apprentissage.

Bien qu'il y ait encore beaucoup de recherches à effectuer dans le domaine, de plus en plus de chercheurs relèvent également que les outils technologiques sont plus efficaces lorsqu'ils sont joints à un enseignement explicite <sup>[4]</sup>.

Pour maximiser l'implication et la réflexion du jeune ainsi que pour assurer un usage adéquat des fonctions d'aide, il semble nécessaire de l'accompagner. L'usage de ces outils d'aide technologique aide l'intervention et l'enseignement favorisant les apprentissages sans s'y substituer. Lorsqu'un intervenant connaît les difficultés spécifiques d'un jeune, il lui suggère différentes stratégies, des méthodes de travail et il l'accompagne dans la poursuite de ses apprentissages, et ce, en intégrant dans cette démarche l'utilisation des outils technologiques.

Il est reconnu que les jeunes ayant un trouble du langage écrit se retrouvent souvent en surcharge cognitive lors d'une activité de production écrite. Ceci signifie qu'ils se fatiguent rapidement et peinent à réaliser plusieurs tâches à la fois. Dans une tâche de production écrite, un jeune réussit difficilement à réfléchir à ses idées tout en faisant attention à l'orthographe des mots, en appliquant une règle de grammaire, en respectant la syntaxe et en évitant la répétition de mots simultanément, malgré les connaissances qu'il possède de la langue. Afin de contrer cette surcharge cognitive, une procédure « étape par étape » à travers laquelle le jeune s'attarde à une ou deux composantes à la fois du processus de rédaction de textes peut lui être proposée.

Plus précisément, le jeune utilise d'abord la prédiction de mots et la synthèse vocale afin de produire la bonne orthographe des mots. Pour se servir efficacement de ces fonctions, le jeune doit être actif et avoir recours à différentes stratégies pour faire le choix de la bonne orthographe. Lorsqu'un mot n'apparaît pas dans la liste des mots suggérés par le prédicteur orthographique, le jeune doit se questionner sur les « sons pièges » (par exemple, le son « an » du mot « ambulance », doit-il être écrit « en, an, am, em... »?) Ensuite, le jeune est encouragé à utiliser la synthèse vocale après la rédaction de chaque phrase tout en se questionnant : « Est-ce que ma phrase est trop longue ou trop courte? Dois-je changer des mots? Est-ce que j'ai oublié des mots? » En portant son attention à une phrase à la fois, le jeune est davantage en mesure de juger si des erreurs sont présentes. Après chaque paragraphe, il peut aussi se questionner au niveau du contenu du texte et de sa cohérence : « Est-ce que mes idées sont bien organisées? Est-ce que mes idées sont claires? » Finalement, avec le réviseur orthographique, le jeune doit prendre une décision quant aux propositions suggérées par le logiciel : « A-t-il raison de souligner ce mot? Est-ce que la proposition faite est bonne? Comment puis-je vérifier si je dois apporter une correction ? » Cette fonction est exploitée particulièrement pour les erreurs grammaticales, mais également pour d'autres erreurs qui n'auront pas été évitées préalablement avec la prédiction de mots et la synthèse vocale.

## Conclusion

Ainsi, l'usage des outils d'aide technologique permet d'identifier si des stratégies doivent être renforcées ou si des connaissances lacunaires doivent être travaillées, comme la maîtrise de règles de grammaire ou l'organisation des idées. Lors de correction de travaux ou d'évaluation, l'enseignant peut identifier les stratégies mal employées ou les difficultés qui nécessitent un accompagnement plus spéci-

que. Si de nombreuses erreurs de grammaire demeurent présentes, l'élève peut être encouragé à utiliser le réviseur alors que si des erreurs de ponctuation sont présentes, il sera encouragé à utiliser davantage la rétroaction vocale. Dans cette perspective, l'enseignant comprend que son enseignement concernant le raisonnement grammatical, l'apprentissage de stratégies ou les connaissances métalinguistiques demeure tout aussi essentiel avec l'utilisation des outils technologiques. Il comprend également, en classe, qu'il doit ajuster ses exigences quant à la méthode d'autocorrection utilisée par le jeune bien que la réflexion qui la sous-tend demeure la même que celle présentée en classe.

Finalement, cette compréhension permet à l'enseignant d'encourager un jeune à utiliser ses outils technologiques en classe, en situation d'apprentissage et d'évaluation, mais également à la maison afin de favoriser les bonnes pratiques et leur consolidation.

\* Orthophoniste, auteure, chargée de cours et étudiante au doctorat,  
[audrey\\_fortin@csmv.qc.ca](mailto:audrey_fortin@csmv.qc.ca)

## Références

1. MELS. (2008). Info/Sanction (numéro 554). <http://www1.mels.gouv.qc.ca/Ais/info-sanction/info2007-2008.pdf>
2. Tremblay, M., Chouinard, J. (2013). Modèle des fonctions d'aide : un pont entre la théorie et la pratique [pdf]. Repéré à [http://www.reptec.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/2013-06\\_Article\\_Modelle-des-fonctions-aide-un-pont-entre-theorie-pratique.pdf](http://www.reptec.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/2013-06_Article_Modelle-des-fonctions-aide-un-pont-entre-theorie-pratique.pdf) (hyperlien).
3. Evmenova, A. S., Heidi J. G., Jerome, M. K. et Behrmann, M. M. (2010). Word Prediction Programs with Phonetic Spelling Support: Performance Comparisons and Impact on Journal Writing for Students with Writing Difficulties, *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(4), 170–182.
4. Smith, S. J. and Okolo, C. (2010). Response to Intervention and Evidence-Based Practices : Where Does Technology Fit ? *Learning Disability Quarterly*, 33(4), 257-272.

## Enseigner l'orthographe lexicale et grammaticale à l'aide du tableau numérique interactif

Raymond Nolin\*

Le tableau numérique interactif (TNI) est un outil qui peut grandement faciliter l'enseignement de l'orthographe s'il est utilisé autrement que pour ses fonctionnalités de projection. Le TNI est plus qu'un simple outil pour écrire, il permet aussi de « grouper », de déplacer et d'effacer des mots, des images, des sons, etc. Cet article présente en première partie certaines fonctionnalités du TNI, notamment en ce qui a trait à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale et grammaticale, de la phrase de base et des manipulations syntaxiques. En deuxième partie, il est question de quelques astuces pour simplifier l'utilisation du TNI au quotidien.

### L'enseignement de l'orthographe lexicale

En contexte de planification et d'animation d'activités d'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale, la fonction « grouper » du TNI permet d'associer l'orthographe des mots à leur prononciation ainsi qu'à leur représentation visuelle. En effet, l'enseignant pourrait enregistrer le son de sa voix en prononçant le mot et le « grouper » à une image puis à un mot situé sous cette dernière. De cette façon, lorsqu'un élève ne se souvient plus comment s'écrit ou se dit le mot, il peut s'y référer. Cette fonction est très utile, car elle permet aux élèves de créer des liens entre les mots, les images et les sons, ce qui favorise la rétention des mots (Barbeau, 2014). Ce travail d'association rend beaucoup plus concret l'apprentissage de l'orthographe, notamment en milieu pluriethnique (Soussa, 2009).

À partir de ce travail, l'enseignant peut créer un dictionnaire de classe. Il s'agit en fait d'un mur de mots électronique qu'il est possible d'afficher à tout moment sur le TNI. Ainsi,

cela prend moins de place et il est possible pour l'enseignant d'afficher ou de dissimuler le mur de mots selon l'activité qu'il désire mener. Tout au long de l'année, il lui sera possible d'ajouter des mots, leur prononciation ainsi qu'une image correspondante à chacun d'eux. Ce dictionnaire pourra ensuite être réutilisé par les élèves lors d'éventuelles productions écrites. L'utilisation d'un dictionnaire de classe permet, entre autres, de classer les mots nouveaux rencontrés lors de lectures communes (Dumais, 2011).



*Exemple 1 Associer un mot à sa prononciation et à une image*

### L'enseignement de l'orthographe grammaticale

En plus d'associer aux mots des images les représentant, il est aussi possible d'associer aux mots des figures géométriques, et ce, selon les classes de mots auxquels ils appartiennent. Cette pratique est d'ailleurs recommandée par différents auteurs, dont Nadeau et Fisher (2006) ainsi que par Dugas (2009). Lorsque



l'enseignant utilise du matériel de manipulation en salle de classe, il importe d'utiliser du matériel numérique cohérent, notamment au niveau des formes et des couleurs. Cela permet aux élèves de se repérer plus facilement et de mieux concevoir les liens entre la manipulation du matériel numérique et du matériel concret.



*Exemple 2 Associer une figure géométrique à chacun des mots selon sa classe.*

## La phrase de base

La fonction « grouper » du TNI permet de déplacer un ensemble d'éléments simultanément. Par conséquent, tout comme il est possible de « grouper » une image à un mot, il est aussi possible de « grouper » des mots afin de créer des groupes de mots. Lorsqu'il est temps d'introduire les fonctions des différents groupes constituants de la phrase, il est aussi possible d'ajouter de la couleur en utilisant la fonction « surligneur ». Il est recommandé de toujours utiliser les mêmes couleurs pour les groupes sujets, les groupes verbaux et les groupes compléments de phrase.

Les enfants courent dans la forêt.  
Les enfants, dans la forêt, courent.  
Dans la forêt, les enfants courent.

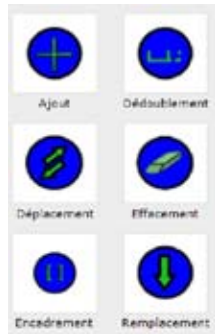
*Exemple 3 Utiliser le surligneur pour identifier les groupes constituants de la phrase.*

## Les manipulations syntaxiques

Nous savons que l'étude de la grammaire repose principalement sur l'utilisation de manipulations syntaxiques et morphologiques pour analyser et pour comprendre le langage écrit (Dugas, 2009). Au primaire, six manipu-

lations syntaxiques devraient être abordées (MELS, 2009) : l'ajout, le déplacement, l'effacement, le remplacement, l'encadrement et le dédoublement.

Ces manipulations correspondent en fait à certaines fonctionnalités du TNI. En effet, ce dernier permet de rendre les manipulations syntaxiques beaucoup plus visuelles et dynamiques. Par exemple, il est possible de présenter les différentes manipulations aux élèves, et ce, sans avoir à réécrire les phrases à plusieurs reprises. Pour cela, la fonction « cloneur à l'infini » est très utile. Elle permet de dupliquer un objet, dans ce cas-ci un mot ou un groupe de mots, simplement en glissant l'objet dans la page, et ce, autant de fois qu'on le désire.



Le chat boit .  
Le petit chat boit .  
Le boit chat .  
Le boit .  
Il boit .  
Le chat ne boit pas .

*Exem-*

*ple 4 Exemples de nouvelles phrases<sup>1</sup> obtenues à l'aide de différentes manipulations syntaxiques et identification des manipulations syntaxiques à l'aide d'icônes.*

## Quelques astuces pour simplifier l'utilisation du TNI

Écrire chacun des mots de la phrase dans des zones de texte distinctes. Il sera ensuite plus facile d'en ajouter, de les déplacer, de les effacer, de les remplacer ou de les encadrer d'autres mots.

<sup>1</sup> Nous sommes conscient que certaines phrases ne sont pas adéquates. C'est pourquoi nous avons utilisé une icône pour identifier lesquelles sont des constructions correctes et lesquelles ne le sont pas.

Créer des icônes qui pourront ensuite être réutilisées lors de différents exercices. Pour cela, il suffit d'utiliser des formes géométriques, des images ou du texte et de grouper ces éléments pour créer une icône qui pourra ensuite être ajoutée à la banque de ressources. Plusieurs exemples de ces icônes sont présentés dans l'exemple 4 : du côté droit, nous retrouvons des icônes représentant cinq manipulations syntaxiques alors que, du côté gauche, nous avons placé des icônes pour identifier les phrases adéquates ou erronées.

Il est aussi possible de télécharger différentes ressources en ligne telles que des images, des animations, des sons, etc. Pour cela, vous devez connaître le type de TNI avec lequel vous travaillez :

- Pour les utilisateurs de TNI de marque ActivBoard (Promethean), le site de téléchargement et d'échanges de ressources est le <http://www.prometheanplanet.com/fr/>.
- Pour ceux qui utilisent un TNI de marque SmartBoard, le site est le suivant : <http://exchange.smarttech.com/>.

Il est aussi important de préciser qu'il est possible de créer ses ressources personnelles. Pour cela, il suffit de glisser dans sa banque de ressources les mots, images, sons, etc. utilisés avec le TNI, ce qui permettra de les enregistrer. Il sera par la suite très simple de les partager avec ses collègues.



Exemple de ressources

## Conclusion

Il est primordial pour tout enseignant qui utilise le TNI d'avoir en tête l'ensemble des fonctions à sa disposition. Pour cela, rien de mieux que l'expérimentation du TNI avec les élèves, d'abord dans des contextes de projection puis, peu à peu, l'interactivité prendra place. Il s'agit là de l'objectif ultime : rendre le TNI interactif. D'ailleurs, il est important d'amener les élèves à utiliser les différentes fonctions du TNI. Cela permet à l'enseignant de prendre du recul et les élèves peuvent faire du modelage aux autres élèves de la classe. L'enseignant peut ainsi prendre une certaine posture d'accompagnement dans le développement des compétences des élèves. Pour cela, il faut tout de même se risquer et ne pas craindre l'outil qui est offert.

- \* Conseiller pédagogique à la Commission scolaire de Montréal, [nolin.r@csgm.qc.ca](mailto:nolin.r@csgm.qc.ca)

## Références

- Barbeau, S.-A. (2014). Des livres d'histoires pour enfants pour développer le vocabulaire. *Québec français*, 171, 77-79.
- Dugas, B. (2009). *La grammaire de la phrase en 3D*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Dumais, C. (2011). La littératie au Québec : pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Forumlecture.ch Plateforme en ligne pour la littératie*, 2, 1-10.
- Laplante, J. (2001). *Raconte-moi les sons*. Sainte-Foy, Québec : Septembre éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *Progression des apprentissages au primaire - Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière Éducation.
- Soussa, D. A. (2009). *Un cerveau pour apprendre à lire*. Montréal : Chenelière Éducation.



# USITO

## LE DICTIONNAIRE NORD-AMÉRICAIN DU FRANÇAIS

### *Usito, c'est 12 dictionnaires en un*

- Langue générale
- Orthographe
- L'ensemble des rectifications orthographiques
- Anglicismes courants
- Québécoismes
- Prononciation
- Préfixes et suffixes
- Conjugaison
- Abréviations, sigles et acronymes usuels
- Féminins des titres et fonctions
- Citations littéraires et journalistiques
- Difficultés grammaticales et typographiques

### *Usito comprend*

- + de **60 000** mots
- + de **5600** tableaux de conjugaison
- + de **100 000** définitions
- + de **2000** remarques normatives
- + de **40 000** citations tirées d'œuvres littéraires et d'articles journalistiques
- + de **2000** anglicismes et autres emplois critiqués
- + de **10 000** québécoismes et mots caractéristiques des contextes canadien et nord-américain
- + de **200** notices biographiques des auteurs cités
- + de **300** infobulles favorisant la compréhension et le décodage

[usito.com](http://usito.com)

*Usito* est un outil incontournable pour les enseignantes et les enseignants. Il offre une description précise des mots, de même que des exemples et des citations qui correspondent à ce que les élèves lisent et entendent. Il permet également de faire le lien avec le français utilisé par les autres francophones. Développé à l'origine pour le milieu de l'éducation, *Usito* a été mis à l'épreuve en classe par des enseignantes et des enseignants, puis amélioré à la suite de leurs commentaires. Son contenu vient appuyer efficacement les programmes d'enseignement du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

# J'ENSEIGNE, JE PRÉPARE L'AVENIR



Être enseignant, c'est préparer l'avenir de notre société.

Je veux pouvoir transmettre mes connaissances et ma passion, parce que j'aime voir briller les yeux de mes élèves.

J'enseigne, je prépare l'avenir.

[fse.qc.net](http://fse.qc.net)

[profmafierte.com](http://profmafierte.com)



# Francophonie

## Twittérature, francophonie ontarienne et Université d'été



André Magny \*

*À la suite du premier concours de twittérature francophone des Amériques, le Centre de la francophonie des Amériques lancera en juin 2015 un premier recueil numérique de gazouillis venus de partout dans les Amériques.*

Pendant tout le mois de février, le Centre de la francophonie des Amériques a reçu des tweets en provenance de 12 pays du continent américain. En partenariat avec l'Institut de twittérature comparée (ITC) dirigé par Jean-Yves Fréchette, le Centre a lancé ce concours de twittérature sur le thème « Ensemble, l'Amérique francophone ».

Le concours était ouvert aux élèves du primaire et du secondaire, une troisième catégorie étant réservée aux adultes. Plus de 500 textes de 140 caractères ont été reçus. Chaque catégorie avait deux sections : le français langue maternelle et le français langue seconde. Des prix or, argent et bronze ont été octroyés aux gagnants.

Un jury pluridisciplinaire international, composé de professionnels de la twittérature, de l'éducation et de la littérature provenant du Québec, du Maine, de l'Argentine, de l'Ontario, du Venezuela et de la Guadeloupe, a étudié ces quelque 500 gazouillis. L'originalité, la qualité de la langue et l'utilisation d'une figure de style ont, entre autres, été pris en compte dans leur sélection.

Cette activité ludique pour s'exprimer en français a particulièrement plu aux enseignants ainsi qu'à ceux qui y ont participé. C'est le cas notamment d'Andrée-Anne Côté, une élève de 16 ans, qui considère que cela « [lui] a permis de [s]'initier à Twitter et de développer la poète en [elle]. » De son côté, Stéphane Gautron, enseignant au primaire du Manitoba, affirme : « J'ai participé à ce concours pour sensibiliser mes jeunes élèves à la francophonie des Amériques ainsi qu'au concept de la twittérature. » Enfin, le témoignage de Florian Cossa, professeur panaméen au primaire, est éloquent : « Lire, écrire en français à des gens des Amériques, du monde entier, c'était très enrichissant et en plus, c'est une bonne utilisation du numérique ! ».

### Après le concours, un livre

Mais l'expérience n'en restera pas là ! Un livre verra le jour à l'été 2015. *Concours de twittérature des Amériques* rassemble l'ensemble des gazouillis reçus lors du concours. « L'initiative fut féconde », comme le précise Jean-Yves Fréchette, le préfacier du livre, ajoutant que les pays participants « ont proposé des tweets inédits d'une indéniable qualité littéraire ». On pourra emprunter ce livre grâce à la



**bibliothèque numérique**  
de la francophonie des amériques

Bibliothèque numérique<sup>1</sup> de la francophonie des Amériques où sera disponible cet ouvrage.<sup>1</sup>

À vous de découvrir tous ces textes de francophones et francophiles qui vivent aux États-Unis, en Haïti, au Mexique, au Panama ou au Brésil et qui « ont choisi d'appartenir à la grande famille de la francophonie et de manifester leur sentiment d'appartenance », conclut Aleksandra Grzybowska, responsable de la Bibliothèque numérique de la francophonie des Amériques.

## Francophonie ontarienne à l'honneur

Samuel de Champlain a foulé les rives de la rivière des Outaouais, il y a déjà 400 ans. Pour marquer ce quadruple centenaire, TFO a produit une série de six émissions docu-fictions à propos du fondateur de Québec, basée sur l'œuvre épique de l'historien David Hackett-Fischer. *Le rêve de Champlain* relate, entre autres, les explorations en Ontario de l'homme natif de Brouage en France. Un site ludo-éducatif fort intéressant complète aussi la série mettant en vedette le comédien québécois Maxime Le Flaguais : <http://revedechamplain.com/fr>.

Après sa diffusion à TFO au printemps dernier, Télé-Québec reprend le flambeau de la série et à compter du 1er juin jusqu'au 6 juillet, la chaîne de télé québécoise diffusera les lundis à 19 h 30 *Le rêve de Champlain*.

- 1 La Bibliothèque numérique de la francophonie des Amériques s'adresse à tous les membres du Centre de la francophonie des Amériques. L'emprunt des livres numériques est totalement gratuit pour les membres. Plus de 5 000 exemplaires y sont disponibles.

Pour tout savoir :

<https://www.bibliothequedesameriques.com/>

Dans la foulée de cet anniversaire historique, le Centre de la francophonie des Amériques vous invite à mieux connaître la minorité linguistique francophone la plus importante du Canada avec ses quelque 600 000 fiers représentants de la francophonie ontarienne. À commencer par ses écrivains.

Saviez-vous que le catalogue de la Bibliothèque numérique de la francophonie des Amériques contient les œuvres de près de 20 % des écrivains faisant partie de l'Association des auteures et auteurs de l'Ontario français ? Andrée Christensen, Jean-Marc Dalpé, Daniel Poliquin ou encore Andrée Poulin (littérature jeunesse) ne sont là que quelques-unes des figures emblématiques de la littérature franco-ontarienne. Autant d'auteurs à explorer dans le courant d'une année scolaire.

## La 4<sup>e</sup> édition de l'Université d'été à Ottawa

Enfin, la 4<sup>e</sup> édition de l'Université d'été sur la francophonie des Amériques se tiendra du 13 au 19 juin à l'Université d'Ottawa. Bien que cette formation s'adresse à une quarantaine d'universitaires venus des Amériques, le site du Centre diffusera en direct un bon nombre des conférences qui auront lieu au cours de cette semaine. Surveillez notre site pour connaître l'horaire des différentes activités liées à l'Université d'été, un événement international du Centre présenté en partenariat avec l'Université d'Ottawa et la **Chaire pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord** (CEFAN).



(<http://www.francophoniedesameriques.com/universitedete/>)

- \* Conseiller en communication, Centre de la francophonie des Amériques

## Concours de twittérature : les lauréats

### Catégorie primaire, français langue maternelle Prix or

Élèves maitres, d'Acadie à la Guyane  
En passant par Haïti et la Louisiane  
Perpétuez notre langue d'amour  
En poèmes et calembours

Classe de Gérald Charron, Lévis,  
Québec

### Catégorie primaire, français langue seconde, Prix argent

*Si señor, je parle français! Je parie que tu  
peux parler français aussi...*

Classe de Florian Cossa, Panama,  
Panam

### Catégorie secondaire, français langue maternelle Prix coup de cœur

*Une intonation, un son, une appartenance.  
Plus, une famille, une culture, une  
langue. Encore mieux, notre belle langue :  
le français.*

Andrée-Anne Côté, Québec, Québec

### Catégorie secondaire, français langue seconde Prix or

*Une myriade de cultures et d'histoires,  
De Montréal à Port-au-Prince, des millions  
de gens  
Font partie de cette mosaïque brillante.*

Jackson Guo, Ottawa, Ontario

### Catégorie adulte, français langue maternelle Prix argent

*Ramasse ta langue à terre. Mets-la dans  
ta poche. Pars à l'autre bout de l'Amérique.  
Sors-la et fais-lui prendre un bon bol d'air.*

Nicole Kougioumoutzakakis, enseignante  
de français, Cégep de Victoriaville,  
Victoriaville, Québec

### Catégorie adulte, français langue seconde Catégorie bronze

*Lève-toi mon frère! Cette terre aux sons  
multiples qu'on a toujours aimé, c'est une  
Amérique française qu'on ne va jamais  
effacer!*

Miguel Madrid Vertel, Bogota,  
Colombie

## Trois suggestions d'auteurs

sur la trentaine d'écrivains franco-ontariens dont les livres sont disponibles dans la Bibliothèque numérique des Amériques :  
<https://www.bibliothequedesameriques.com/>

Jean-Marc Dalpé, *Le Chien*, Éditions Prise de parole. Pièce solo de Jean Marc Dalpé qui lui a valu son premier prix du Gouverneur Général du Canada en 1988. Un must du théâtre franco-ontarien comme *Les Belles-Sœurs* le sont pour le Québec.

Andrée Poulin, *Les impatiences de Ping*, Éditions Québec Amérique. Jeune Québécoise d'origine chinoise, Ping aime bien que les choses aillent rondement. C'est pourquoi elle a toujours mille et une idées en tête et qu'elle trouve parfois des solutions un peu rapides aux problèmes de la vie quotidienne. Mais comme le disait si bien Confucius : « Une petite impatience ruine un grand projet. » Andrée Poulin est une spécialiste de la littérature jeunesse.

Andrée Christensen, *Depuis toujours, j'entendais la mer*, Éditions David. Un énigmatique carnet. Un cousin ignoré d'une petite île de la mer du Nord. D'entrée de jeu, intrigué, le lecteur se laisse entraîner par la narratrice dans le monde sombre et mystérieux de Thorvald Sørensen, archéologue danois. Prix littéraire Le Droit en 2007. À lire pour la beauté de la langue et l'intrigue.

Moi, je mets en pratique  
l'application des règles de  
grammaire et je prends  
plaisir à faire des exercices  
de français!

# J'UTILISE ORTHODIDACTE

Maintenant adapté à la grammaire nouvelle  
- Orthodidacte Québec -



**Orthodidacte** offre des parcours d'apprentissage évolutifs et sur mesure, il adapte les exercices aux propres difficultés de l'élève pour le faire progresser à son propre rythme.

## Orthodidacte intègre de nombreuses fonctionnalités :

- des évaluations et des indicateurs pour suivre les progrès ;
- des exercices variés et interactifs ;
- des parcours pédagogiques élaborés et personnalisés ;
- des rétroactions sur chaque question ;
- un outil de recherche de ressources pédagogiques ;
- des jeux ;
- des captures vidéos et des fiches pratiques.





# Impromptu

***J'haïs ça, bon!***

Josée Larochelle\*

Vertige? Mal de cœur? Non : nausée! Je regarde la pile de copies sur le coin de mon bureau. Tellement haute qu'elle penche. En essayant d'en prendre une, le trombone qui retenait une des copies se prend dans la première page d'une autre (même si j'avais dit pas de gugus!); ça glisse sur la pochette d'une troisième (même si j'avais dit pas de gugus!); tout fout le camp par terre. Pas de congé de gravité pour la tour de copies...

Soupir. Désespoir dans mon cœur. Je ferais n'importe quoi. N'importe quoi!... même mon grand ménage de printemps!

**J'haïsçaj'haïsçaj'haïsça!**

**Maudine que j'haïs ça corriger, bon!**

Okay, c'est sûr qu'y a des copies-bonbons. Des étudiants qui ont tellement bien compris qu'ils arrivent à établir des liens super intéressants, à approfondir leurs idées en utilisant de façon hyper pertinente tout ce qu'on leur a enseigné sans donner dans le rabâchage-je-répète-mot-à-mot-le-prof-pour-être-sûr-d'avoir-des-points. Des étudiants qui écrivent bien, en plus... Ceux-là sont à la fois une bénédiction, un baume sur mon cœur généralement meurtri, et une malédiction – vu que toutes les copies qui suivent semblent un peu moins bonnes qu'elles peuvent l'être en réalité (j'*euphémise* un peu, là).

Mais y'a aussi les étudiants qui écrivent n'importe quoi, pour s'en débarrasser, peut-être\*. Ils ne sont pas si nombreux, non. Mais ils m'enragent, ceux-là! S'atteler à leur copie a quelque chose d'un joyeux supplice médié-



val. L'ordalie... celle du feu... ou de l'eau. Lire leur texte prend plus de temps qu'eux n'en ont mis à l'écrire. (\*Cette théorie m'est venue un jour où, avec un groupe d'étudiants en difficulté, j'ai décidé de les forcer à utiliser tout le temps prévu pour la rédaction. Ben y'en a qui ont préféré regarder le plafond... pendant une heure... plutôt que d'ouvrir un dictionnaire. Soupir. Désespoir dans mon cœur.) J'haïs ça.

**J'haïsçaj'haïsçaj'haïsça!**

**Maudine que j'haïs ça corriger, bon!**

Y'a aussi ceux qui ont travaillé fort, mais qui manquent quand même le coche. Ceux-là me font beaucoup de peine (parce qu'on les aime quand même, ces p'tites bêtes-là! Pis on se met à leur place : z'ont saigné du nez pour rien! Soupir. Désespoir dans mon cœur). Fait que ça me prend plein de temps à corriger leur copie, parce que j'essaie de comprendre leurs incompréhensions, de leur faire des commentaires qui vont vraiment les aider, de trouver

# Impromptu

les bons coups que je pourrais souligner pour adoucir l'échec pas mal inévitable... J'haïs ça.

**J'haïsçaj'haïsçaj'haïsça!**

**Maudine que j'haïs ça corriger, bon!**

Y,a enfin ceu que leurs idée son bonne, met qu'y fon tellement de fôtes de français qu'y faut lire chaque phrase ô mouins 5 foix pour comprendre se qu'il essayes de dire. **Ça, j'aguis ça!** Ça me fait sacrer, ça me met hors de moi! Pis ça me fait un peu peur (parce que je me demande ce qui se passe dans leur tête quand on leur parle... et je me dis que ce sont eux, les décideurs de demain, qui auront le droit de vote dans quelques mois).

**J'haïsçaj'haïsçaj'haïsça!**

**Maudine que j'haïs ça corriger, bon!**

Mais je pense que ce que j'haïs encore plus que corriger, c'est remettre les maudines de copies. Toutes les bonnes notes jamais assez bonnes – *Comment ça, rien que 90%?! Tous les fichus échecs reçus comme une méchanceté du prof, mâchoires serrées, larmes plus ou moins bien refoulées – Je l'sais bien que t'as travaillé fort, ma grande, mais c'est le produit que j'évalue, pas ton effort...* Toutes les prises de conscience qui arrivent juste un peu trop tard – *Fuck! Si j'aurais pas fait 46 fautes, j'aurais eu 87%. C'est chien, madame! Vous avez compris c'que j'voulais dire, non?* Mais ça me fait encore plus suer quand ils récupèrent leur copie, que j'ai passé un temps fou à essayer de comprendre, regardent la note et la sacrent dans le fond de leur cartable de chimie ou de mécanique. J'haïs ça.



**J'haïsçaj'haïsçaj'haïsça!**

**Maudine que j'haïs ça corriger, bon!**

Bon, c'est pas tout ça, devinez ce qui m'attend encore sur le coin de mon bureau... Maudine que j'haïs ça!

\* Enseignante de français au CÉGEP de Lévis-Lauzon

PARTOUT  
MÊME  
ICI

Une  
association  
qui vous  
fera  
bouger!

A  
partnership  
that will  
get you  
moving!

EVERYWHERE  
EVEN  
HERE

**Énergie**  **Cardio**



**LES MEMBRES  
DE L'ASSOCIATION  
QUÉBÉCOISE DES  
PROFESSEURS DE  
FRANÇAIS**

**BÉNÉFICIAIRE DE**

**80 \$  
DE RABAIS**

ENJOY AN \$80  
DISCOUNT

**SUR  
L'ABONNEMENT  
ANNUEL  
RÉGULIER.\*  
ON THE REGULAR ANNUAL  
MEMBERSHIP FEE.\***

## COMMENT S'ABONNER? / HOW TO JOIN?

Présentez cette lettre lors de votre inscription au centre Énergie Cardio de votre choix, accompagnée de votre carte de membre de l'association.

Show this letter when subscribing to the Énergie Cardio centre of your choice, along with your association membership card.

Nom du membre / Member's name : \_\_\_\_\_

Centre / centre : \_\_\_\_\_ Date / Date : \_\_\_\_\_

Fier partenaire du réseau canadien GoodLife Fitness (accès à plus de 300 centres partout au Canada).  
Proud partner of GoodLife Fitness Canadian network (access to over 300 centres throughout Canada).

\*Rabais applicable avant taxes. Tarif corporatif également offert aux conjoints, conjointes et personnes de 16 ans et plus résidant à la même adresse. Détails en succursale.  
\*Discount applicable before taxes. Corporate rate also offered to spouses and persons age 16 and over residing at the same address. Details at centre.

### CENTRE ADMINISTRATIF ÉNERGIE CARDIO/HEAD OFFICE

1040, boul. Michèle-Bohec, bureau 300  
Blainville (Québec) J7C 5E2  
Téléphone / Telephone: 450 979-3613 ou 1 877-ENERGIE  
Télécopieur / Fax: 450 979-3801  
energiecardio.com

### SERVICES AUX ENTREPRISES / CORPORATE WELLNESS

**Énergie**  **Cardio**



DÉCOUVREZ LA FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES !

Regardez la vidéo sur [bit.ly/1xs5ulB](http://bit.ly/1xs5ulB)

N'hésitez pas à la présenter à vos élèves pour leur faire découvrir la richesse de l'Amérique francophone, racontée par des enfants de tout le continent!

NOUS SOMMES LA FRANCOPHONIE  
DES AMÉRIQUES!

LA FRANCOPHONIE  
DANS LES AMÉRIQUES,  
C'EST

**33 MILLIONS  
D'INDIVIDUS**

QUI PARLENT FRANÇAIS

CANADA  
**9,6 M**

ÉTATS-UNIS  
**11 M**

MEXIQUE  
**200 300**

ESPACE  
CARAÏBE  
**9,7 M**

AMÉRIQUE  
DU SUD  
**2,6 M**

**POUR  
QUE RAYONNE  
LA FRANCOPHONIE!**

UNE CHANCE qu'on s'a! 

Le Centre de la francophonie des Amériques  
bénéficie du soutien financier du Secrétariat aux affaires  
intergouvernementales canadiennes du Québec.

[www.francophoniedesameriques.com](http://www.francophoniedesameriques.com)