

Université de Montréal

**Difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants
adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde**

par

Xian LIANG

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de

Maîtrise ès Arts (M.A)

en science de l'éducation

option andragogie

Juin 2012

© Xian LIANG, 2012

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé :

Difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones
dans l'apprentissage du français langue seconde

Présenté par :
Xian LIANG

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie Thériault, présidente-rapporteuse
Mohamed Hrimech, directeur de recherche
Michel Laurier, membre du jury

Résumé

La présente étude vise à identifier et classer les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde.

Nous avons d'une part analysé les examens finaux de 98 apprenants inscrits dans les cours de francisation à l'Université de Montréal afin de décrire leurs erreurs grammaticales fréquentes commises. Nous avons décrit les erreurs grammaticales fréquentes produites par les apprenants de chaque niveau de francisation d'une manière précise afin que les apprenants puissent bien éviter l'usage de formes erronées et bien développer des compétences linguistiques en français langue seconde.

D'autre part, nous avons collecté les opinions personnelles de cinq professeurs principaux de francisation à l'égard de l'importance de l'enseignement de la grammaire dans les cours de langue seconde, du traitement des erreurs grammaticales, et de la persistance des erreurs à travers différents niveaux, etc.

En précisant les points grammaticaux à apprendre de chaque niveau de francisation et en fusionnant les résultats des apprenants et des professeurs, nous pouvons offrir aux apprenants adultes allophones des tableaux simples des points grammaticaux et des erreurs grammaticales correspondantes de chaque niveau. Ces derniers pourraient les exploiter pour favoriser la maîtrise du français langue seconde ainsi leur intégration à la société québécoise.

MOTS CLÉS EN FRANÇAIS :

Français langue seconde, grammaire française, immigrants, adultes, allophones, difficultés d'ordre grammatical, erreurs grammaticales

Abstract

The current research is to identify and classify grammatical difficulties facing by adult English speaking immigrants in their French as a second language (FSL) study.

On one side, we have analyzed exams of 98 students from French learning course in Université de Montréal in order to describe their common grammar mistakes. We have described in detail common grammar mistakes produced by learners of each level of French learning course so that they can effectively prevent themselves from using common errors and develop language skill in studying FSL.

On the other side, we have also collected personal opinions of five senior teachers of French as a second language course in terms of the importance of teaching grammar in FSL course, the treatment of grammar errors, and the persistence of errors throughout various level, etc.

By specifying grammar points to study in each level of FSL course and merging the results of learners and teachers, we can provide adult English speaking learners simple tables of grammar points and grammar errors corresponding to each level. They could use them to improve their language skills and to better integrate themselves into Quebec society.

KEY WORDS:

French second language, French grammar, immigrants, adults, allophones, grammatical difficulties, grammatical errors

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	1
ABSTRACT	2
LISTE DES TABLEAUX	I
LISTE DES SCHÉMAS	IV
LISTE DES IMAGES	V
LISTE DES ABRÉVIATIONS	VI
REMERCIEMENTS	1
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	3
1. PROBLÉMATIQUE	4
1.1. CONTEXTE	4
1.2. MAITRISE INSUFFISANTE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE CHEZ LES IMMIGRANTS	8
1.3. LACUNES D'ORDRE GRAMMATICAL PRESENTÉES CHEZ LES ADULTES ALLOPHONES.	13
1.4. QUESTION DE RECHERCHE	17
CHAPITRE 2	18
2. CADRE CONCEPTUEL	19
2.1. DIMENSION 1 : LES CARACTÉRISTIQUES DES APPRENANTS ADULTES ALLOPHONES ..	20
2.1.1. <i>L'hétérogénéité</i>	20
2.1.2. <i>Le manque de temps</i>	23
2.1.3. <i>Les besoins des immigrants adultes allophones</i>	24
2.2. DIMENSION 2 : LA GRAMMAIRE DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE ..	27
2.2.1. <i>La place de la grammaire dans la classe de français langue seconde</i>	27
2.2.2. <i>Les points grammaticaux essentiels du français langue seconde</i>	33
2.3. DIMENSION 3 : LES DIFFICULTÉS D'ORDRE GRAMMATICAL RENCONTRÉES CHEZ DES ADULTES ALLOPHONES	42
2.3.1. <i>Les difficultés de quatre verbes : être, avoir, faire, aller/venir (Séguin, 2001)</i>	43
2.3.2. <i>Les difficultés particulières aux allophones (Amiot, 2007)</i>	43
2.3.3. <i>Les déformations linguistiques les plus fréquentes (Fugazzi & MEQ, 1997) ...</i>	44

CHAPITRE 3.....	48
3. MÉTHODOLOGIE	49
3.1. POPULATION CIBLE.....	49
3.2. ÉCHANTILLONNAGE	49
3.2.1. <i>Les examens finaux des apprenants adultes allophones de francisation.....</i>	<i>49</i>
3.2.2. <i>Les entrevues auprès des professeurs principaux de francisation.....</i>	<i>53</i>
3.3. MÉTHODE PRIVILÉGIÉE D'ANALYSE DE DONNÉES.....	54
3.3.1. <i>L'analyse de contenu.....</i>	<i>54</i>
3.3.2. <i>L'entrevue semi-dirigée auprès des professeurs principaux</i>	<i>64</i>
CHAPITRE 4.....	70
4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	71
4.1. LA PRÉCISION DES POINTS GRAMMATICaux À ENSEIGNER À CHAQUE NIVEAU DE FRANCISATION FIA330	72
4.2. L'ANALYSE DES EXAMENS FINAUX DES NOTIONS LINGUISTIQUES.....	109
4.2.1. <i>L'analyse des examens finaux du niveau un (FIA330-1).....</i>	<i>109</i>
4.2.2. <i>L'analyse des examens finaux du niveau deux (FIA330-2).....</i>	<i>119</i>
4.2.3. <i>L'analyse des examens finaux du niveau trois (FIA330-3).....</i>	<i>126</i>
4.2.4. <i>Les erreurs grammaticales fréquentes dans les examens finaux de trois niveaux de francisation FIA330</i>	<i>133</i>
4.3. L'ANALYSE DES PRODUCTIONS ÉCRITES DES APPRENANTS EN FRANCISATION	138
4.3.1. <i>L'analyse des productions écrites du niveau un</i>	<i>140</i>
4.3.2. <i>L'analyse des productions écrites du niveau deux.....</i>	<i>149</i>
4.3.3. <i>L'analyse des productions écrites du niveau trois.....</i>	<i>158</i>
4.3.4. <i>Les erreurs grammaticales fréquentes dans les productions écrites.....</i>	<i>168</i>
4.4. L'ANALYSE DES ENTREVUES DES PROFESSEURS PRINCIPAUX DE FRANCISATION	177
4.4.1. <i>Les croyances des professeurs principaux.....</i>	<i>177</i>
4.4.2. <i>Les connaissances des professeurs principaux.....</i>	<i>183</i>
4.4.3. <i>Les questions ouvertes.....</i>	<i>185</i>
4.5. LA FUSION DES RÉSULTATS DES APPRENANTS ET DES PROFESSEURS	191
4.5.1. <i>Les difficultés d'ordre grammatical du niveau un.....</i>	<i>191</i>
4.5.2. <i>Les difficultés d'ordre grammatical du niveau deux</i>	<i>195</i>
4.5.3. <i>Les difficultés d'ordre grammatical du niveau trois</i>	<i>199</i>
4.5.4. <i>Les difficultés d'ordre grammatical des apprenants en francisation.....</i>	<i>203</i>

CHAPITRE 5	207
5. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	208
5.1. <i>Résumé</i>	208
5.2. <i>Rappel des résultats principaux</i>	210
5.3. <i>Applications pratiques de notre étude</i>	212
5.4. <i>Limites</i>	215
5.5. <i>Ouverture</i>	217
CONCLUSION	218
RÉFÉRENCE	220
ANNEXE	228
ANNEXE I : SERVICES DE FRANCISATION DU MICC 2010-2011	229
ANNEXE II : RÉGIME PÉDAGOGIQUE DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, 2011.....	230
ANNEXE III: SYSTÈMES D'ERREURS : LES DÉFORMATIONS LES PLUS FRÉQUENTES,	231
«GUIDE DE SOUTIEN LINGUISTIQUE POUR LES ADULTES ALLOPHONES»,	231
ANNEXE IV : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	235
ANNEXE V : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES APPRENANTS.....	237
ANNEXE VI : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PROFESSEURS	239
ANNEXE VII : LETTRE AUX PROFESSEURS	241
ANNEXE VIII : QUESTIONNAIRE AU PROFESSEUR PRINCIPAL DE FRANCISATION	242

Liste des tableaux

- Tableau 1 : Points grammaticaux classés en niveau --- FIA330-1/2/3, MICC, 2004
- Tableau 2 : Les difficultés particulières aux allophones, Amiot, 2007
- Tableau 3 : Système d'erreurs : les déformations les plus fréquentes, «Guide de soutien linguistique pour adultes allophones», Fugazzi & MEQ, 1997, p.70-143
- Tableau 4 : Système d'erreurs : les déformations les plus fréquentes, Fugazzi et MEQ, 1997, p.70
- Tableau 5 : Échantillons sélectionnés
- Tableau 6 : Structure du Programme général d'intégration linguistique, MCCI, 1991, p.13
- Tableau 7 : Objectifs terminaux choisis à enseigner au cours FIA330-1 (Niveau 1) (ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration, 2004)
- Tableau 8 : Exemple de précision des points grammaticaux à enseigner au niveau 1 (FIA330-1)
- Tableau 9 : Fusion des résultats du niveau 1 (FIA330-1)
- Tableau 10 : Résumé du sondage auprès de professeur principal de francisation FIA330
- Tableau 11 : Objectifs terminaux enseignés au niveau un de francisation (FIA330-1) (ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration, 2004)
- Tableau 12 : Précision des points grammaticaux à apprendre dans les cours de francisation FIA330-1 (niveau 1)
- Tableau 13 : Objectifs terminaux enseignés au niveau deux de francisation (FIA330-2) (ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration, 2004)
- Tableau 14 : Précision des points grammaticaux à apprendre au cours de francisation FIA330-2 (niveau 2)

- Tableau 15 : Objectifs terminaux enseignés au niveau trois de francisation (FIA330-3) (ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration, 2004)
- Tableau 16 : Précision des points grammaticaux à apprendre au cours de francisation FIA330-3 (niveau 3)
- Tableau 17 : Répartition de huit objectifs terminaux en trois niveaux du cours FIA330
- Tableau 18 : Progression grammaticale du cours FIA330
- Tableau 19 : Les points examinés et les pourcentages des erreurs commises par les apprenants du niveau un dans les cours de francisation FIA330-1
- Tableau 20 : Les points examinés et les pourcentages des erreurs commises par les apprenants du niveau deux dans les cours de francisation FIA330-2
- Tableau 21 : Les points examinés et les pourcentages des erreurs commises par les apprenants du niveau trois dans les cours de francisation FIA330-3
- Tableau 22 : les points examinés et les erreurs grammaticales principales de chaque niveau dans les cours de francisation FIA330
- Tableau 23 : Les codes établis dans le QDA Miner
- Tableau 24 : Présence des erreurs produites par les apprenants du niveau un en francisation
- Tableau 25 : Présence des erreurs grammaticales chez les apprenants du niveau I
- Tableau 26 : Fréquence des erreurs grammaticales du niveau I
- Tableau 27 : Les 30 erreurs les plus souvent présentes et les plus fréquentes commises par les apprenants du niveau un de francisation FIA330-1
- Tableau 28 : Présence des erreurs du niveau II
- Tableau 29 : Présence des erreurs grammaticales chez les apprenants du niveau II
- Tableau 30 : Fréquence des erreurs grammaticales chez les apprenants du niveau II
- Tableau 31 : Les 30 erreurs les plus souvent présentes et les plus fréquentes commises par les apprenants du niveau deux de francisation FIA330-2
- Tableau 32 : Présence des erreurs du niveau III

Tableau 33 : Présence des erreurs grammaticales chez les apprenants du niveau III

Tableau 34 : Fréquence des erreurs grammaticales chez les apprenants du niveau III

Tableau 35 : Les 30 erreurs les plus souvent présentes et les plus fréquentes
commises par les apprenants du niveau trois de francisation FIA330-3

Tableau 36 : Présence des erreurs grammaticales produites par 98 apprenants de trois
niveaux de francisation FIA330

Tableau 37 : Fréquence des erreurs grammaticales de trois niveaux de francisation

Tableau 38 : Présence des erreurs grammaticales chez les apprenants de francisation

Tableau 39 : Fréquence des erreurs grammaticales de francisation

Tableau 40 : Les 30 erreurs grammaticales les plus souvent présentes et les plus
fréquentes commises par les apprenants de francisation FIA330

Tableau 41 : Résultats de questionnaire, section 2, partie I : les points grammaticaux à
enseigner

Tableau 42 : Résultats de questionnaire, section 2, partie II : l'importance de
l'enseignement de la grammaire

Tableau 43 : Résultats de questionnaire, section 2, partie III : Le traitement des erreurs
grammaticales

Tableau 44 : Résultats de questionnaire, section 2, partie IV : Le guide d'apprentissage
et d'autoapprentissage

Tableau 45 : Fusion des résultats du niveau I (FIA330-1)

Tableau 46 : Fusion des résultats du niveau II (FIA330-2)

Tableau 47 : Fusion des résultats du niveau III (FIA330-3)

Tableau 48 : Fusion des résultats de francisation

Tableau 49 : Guide d'apprentissage du français langue seconde du niveau I

Liste des schémas

Schéma 1 : Niveau de connaissance du français des requérants principaux évalués en sélection et admis entre 2000 et 2009, MICC, 2011

Schéma 2 : Niveau de connaissance du français des conjoints évalués en sélection et admis entre 2000 et 2009, MICC, 2011

Schéma 3 : Carte conceptuelle

Schéma 4 : Les composantes du tableau 1

Schéma 5 : Le processus de l'étape 1

Schéma 6 : Méthodologie descriptive

Liste des images

Image 1 : Services de francisation du MICC 2010-2011.

Image 2 : Contenus grammaticaux, Descriptif du cours FIA330-1, (ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2011a)

Image 3 : Contenus grammaticaux, Descriptif du cours FIA330-2,(ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2011b).

Image 4 : Contenus grammaticaux, Descriptif du cours FIA330-3, (ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2011c)

Image 5 : T.1. Établissement d'enseignement, «Programme général d'intégration linguistique», MCCI, 1991, p.20

Image 6 : Codes établis dans le QDA Miner

Liste des abréviations

MELS	ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
MEQ	ministère de l'Éducation du Québec
MICC	ministère de l'Immigration des Communautés culturelles
MCCI	ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
MRCI	ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration

Remerciements

J'aimerais dédier ce travail à tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin à aller jusqu'au bout de ce travail.

Je crois que je ne remercierai jamais assez Monsieur Mohamed Hrimech, mon directeur de recherche, pour sa patience, ses encouragements continus et ses conseils. Votre soutien m'est et me restera toujours précieux. Merci infiniment.

Merci également à Madame Marie Thériault et Monsieur Michel Laurier pour leurs commentaires pertinents et leurs encouragements lors de l'évaluation de mon travail.

À tous les professeurs de francisation à l'Université de Montréal qui ont consacré une partie de leur temps, déjà chargé, à répondre à mes questions, et plus particulièrement à Monsieur Bernard Lévesque, conseiller pédagogique, je tiens à vous exprimer ma profonde gratitude pour votre aide précieuse durant toute la période de collecte des données.

Je remercie de tout cœur Madame Nicole Lalonde, pour sa confiance inébranlable. Vous avez cru en moi plus que je ne croyais en moi-même. Un grand merci pour tout le soutien que vous m'avez apporté.

Je remercie Marion Andreoli, ma réviseuse linguistique. Son excellente connaissance du français et sa correction attentive et ponctuelle m'ont permis d'exprimer toutes les nuances de ma pensée.

J'aimerais remercier aussi mes amis Lorena Veillette, Nicolas Ragot et leurs amis. Vous m'avez beaucoup aidée lors du traitement des données collectées.

Merci tout le monde!

Introduction

Cette étude puise son point de départ dans notre propre expérience comme étudiante en francisation des immigrants adultes non francophones à l'Université de Montréal en 2008. Cette expérience nous a poussés à entreprendre cette recherche en nous appuyant sur des phénomènes observés durant les cours de francisation. Partant de cette expérience, nous avons entrepris des recherches documentaires afin de trouver des ouvrages qui traitent de manière systématique des difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les adultes allophones. Constatant que seuls quelques textes répondaient à notre préoccupation, nous avons décidé de faire de cette étude l'objet de notre mémoire de maîtrise.

Le Québec accueille de plus en plus d'immigrants chaque année. Le français est la langue officielle de la société québécoise et cette langue est utilisée fréquemment dans la vie publique. Alors, les immigrants doivent faire des efforts importants pour apprendre ou maîtriser davantage le français langue seconde. On recherche sans cesse diverses façons de faciliter leur apprentissage du français et leur intégration à la société québécoise.

Le but de ce texte est d'identifier, de classer et d'analyser les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage de la grammaire du français langue seconde (FL2). Voici les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cette recherche : « Quels points grammaticaux devraient être obligatoires dans l'apprentissage du français langue seconde? » « Quelles sont les erreurs grammaticales fréquemment rencontrées chez les apprenants allophones de tout niveau? » « Comment leur expliquer à quelles lacunes d'ordre grammatical ils devraient remédier durant l'auto-apprentissage? »

La pertinence scientifique de notre recherche consiste à améliorer notre compréhension des phénomènes linguistiques du français langue seconde, et particulièrement des difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde.

La pertinence sociale de notre recherche consiste à encourager et à faciliter l'apprentissage et la maîtrise du français langue seconde (FL2) des immigrants adultes allophones, et à favoriser également leur insertion à la société québécoise.

Dans les prochaines parties, nous aborderons la problématique de la recherche en présentant les motifs qui nous ont amenés à entreprendre cette étude. Dans le cadre théorique, nous examinerons ensuite trois dimensions de recherche : les caractéristiques des apprenants immigrants adultes allophones, la grammaire dans la classe de français langue seconde et les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez des adultes allophones. Dans le chapitre sur la méthodologie, nous décrirons les méthodes retenues, le choix de l'échantillon, les modes de collecte et de traitement des données. Dans la présentation des résultats, nous présenterons le traitement et l'analyse des données collectées et la discussion des résultats. Enfin, nous terminerons par la conclusion de ce travail et nous citerons les ouvrages dans la référence.

Chapitre 1

Problématique

1. Problématique

Dans ce chapitre, nous allons présenter le contexte et le problème constaté. Le Québec est une société dont le français est la langue commune dans la vie publique, les immigrants allophones doivent donc maîtriser suffisamment le français pour pouvoir vivre au Québec. La maîtrise de la langue du milieu d'accueil est considérée comme le noyau dur de l'insertion des immigrants adultes allophones dans la vie sociale ou dans le monde de l'emploi (Renaud et al., 2001; Vincent, 2004). Leurs niveaux linguistiques sont affectés par l'occurrence des erreurs (phonologique, sémantique, syntaxique, morphologique...) (Fugazzi, 1993?-a). Les immigrants allophones présentent des lacunes d'ordre grammatical du français à l'oral et à l'écrit (Fugazzi & ministère de l'éducation du Québec, 1997). Ces lacunes bloquent leur communication orale et écrite en français (TRÉAQFP, 2008) et gênent le développement d'un réseau social francophone. Ainsi, ils vont interagir surtout avec les membres de leur communauté linguistique d'origine. Cette situation nuit à l'amélioration du français langue seconde et par conséquent diminue l'intégration professionnelle et sociale à la société québécoise des allophones (Pagé & Lamarre, 2010). Enfin, nous allons présenter la question de recherche.

1.1. Contexte

Le Québec accueille de plus en plus d'immigrants chaque année, soit 45 201 immigrants en 2007, 45 198 immigrants en 2008, et 49 489 immigrants en 2009 (ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2010a). Au Québec, 79% à 93% de la population parle le plus souvent français lors de diverses activités publiques. Dans la région métropolitaine de Montréal, 78% des résidents s'expriment principalement en français lors de communications publiques (Vincent, 2004), comme le centre commercial, la banque, l'hôpital et la clinique privée, et pour interagir avec les services gouvernementaux, etc.(Vincent, 2004). Au travail, la langue la plus souvent utilisée est indéniablement le français, autour de 66% (Renaud, et al., 2001; Vincent, 2004). Dans l'île de Montréal, le français utilisé uniquement et

principalement au milieu du travail s'élève à 64,8% en 2001. Autrement dit, les activités socioéconomiques des Québécois francophones dans les affaires, le commerce, l'industrie, la science et la culture ont permis à la langue française d'acquérir une place prédominante dans le monde du travail (Pagé & Lamarre, 2010).

Bref, le Québec est une société dont le français est la langue commune et l'instrument de communication de la vie publique. L'utilisation de la langue française comme moyen de communication publique touche une grande variété de lieux et de personnes (Pagé, 2005). Les immigrants sont obligés d'adopter la langue française dans leur nouveau milieu de vie (Fugazzi & ministère de l'éducation du Québec, 1997).

Selon une enquête longitudinale réalisée auprès des immigrants sur leurs quatre premières années au Canada, les deux plus grandes difficultés éprouvées par les nouveaux immigrants depuis leur arrivée sur le sol canadien sont de trouver un emploi approprié (46,1%) et d'apprendre une nouvelle langue (26,2%) (Schellenberg & Maheux, 2007). De la même façon, la première difficulté à laquelle sont confrontés les immigrants concernant leur insertion sur le marché du travail est la compétence linguistique (Chicha & Charest, 2008). D'abord, la maîtrise de la langue nationale est l'un des facteurs les plus fondamentaux de l'intégration sociale des immigrants, et constitue l'une des clés de la participation civique (Chicha & Charest, 2008). L'apprentissage d'une nouvelle langue constitue l'un des défis les plus importants que doivent relever les immigrants (Schellenberg & Maheux, 2007). De plus, une enquête sur les immigrants et le marché du travail en 2008 montre que les démarches nécessaires à l'apprentissage du français, et à la reconnaissance des acquis, notamment, tendent à retarder l'entrée sur le marché du travail ou la capacité à se trouver un emploi (ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2009).

Pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle des immigrants adultes allophones dans la société d'accueil, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de l'Immigration des Communautés culturelles (MICC) offrent des mesures linguistiques variées sous forme de programmes de formation, ce qui favorise l'intégration linguistique et sociale ainsi que l'accès à l'emploi des personnes

nouvellement arrivées (Fugazzi & ministère de l'éducation du Québec, 1997; ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2011d).

Au Québec, le ministère de l'Immigration des Communautés culturelles (MICC) offre des services de francisation qui comportent des cours réguliers à temps complet et à temps partiel, des cours spécialisés, des cours en milieu de travail, etc. (Benzakour, Laur, & Usereau, 2011) (voir Annexe I). Il offre une formation de base à temps partiel ou à plein temps et soutient les immigrants dans la réalisation des différentes activités de la vie courante ou encore dans leur recherche de travail afin qu'ils puissent plus facilement s'intégrer à la société québécoise (ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2007).

En 2010-2011, 27 965 immigrants ont participé aux cours de français à temps plein, temps partiel et en ligne, ce qui représente une hausse de 53,2% par rapport à 2007-2008 (ministère de l'Immigration des communautés culturelles, 2011d). Les immigrants non francophones qui suivent ces cours de français commencent à utiliser le français d'abord en dehors de la maison, c'est-à-dire au travail, dans les commerces, dans les services publics, dans les relations avec l'école des enfants, etc. (Pagé, 2005).

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) offre aussi les services de francisation à toute personne adulte non francisée (ministère de l'Éducation du Québec, 2006) (voir Annexe II) :

La francisation a pour but de développer chez les adultes pour lesquels la langue française n'est pas la langue maternelle les habiletés de base en français oral et écrit, facilitant, pour certains d'entre eux, leur intégration dans la collectivité québécoise tout en préparant leur passage à des études subséquentes ou au marché du travail (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011), p.3).

La Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP) donne les chiffres de la francisation à l'échelon provincial pour l'année scolaire 2005-2006 :

- 16 800 inscriptions : ce qui place la francisation au rang 6 sur les 11 services d'enseignement.
- 5 221 ÉTP (élèves temps plein) réalisés : ce qui place la francisation au rang 3 sur les 11 services d'enseignement.

[...] depuis l'année scolaire 2002-2003, la francisation au secteur de la formation générale des adultes vient au troisième rang pour ce qui est du nombre d'ÉTP (élèves temps plein) réalisé (Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec, 2008).

Ces chiffres du ministère de l'Immigration des Communautés culturelles (MICC) et de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP) montrent clairement l'importance de la francisation dans la société québécoise.

Par ailleurs, ces services de francisation sont adaptés et évolutifs pour répondre aux besoins des immigrants adultes, et l'effort gouvernemental – le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le ministère de l'Immigration des Communautés culturelles (MICC), et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) – est mis à l'harmonisation des services de francisation. (Benzakour, et al., 2011). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de l'Immigration des Communautés culturelles (MICC) contribuent à l'élaboration d'un nouveau programme. Il s'agit d'un Programme-cadre, un canevas de base pour guider ensuite la rédaction d'un éventuel programme complet (Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec, 2009).

D'après Pagé (2005) :

Les programmes visant la réussite de la francisation touchent plusieurs aspects qui ne sont pas d'ordre linguistique à proprement parler. Parmi ces réalités, mentionnons la natalité, le logement, l'égalité en emploi, la vie culturelle, la sélection des immigrants, le fonctionnement des services sociaux et de santé,

l'éducation, etc. La francisation n'est pas l'affaire d'un seul ministère et seulement d'une loi linguistique. Tous les champs d'intervention de l'État sont appelés à y contribuer. Il importe d'établir le plus clairement possible les ponts entre le projet linguistique et les autres domaines de la vie qui en constituent des conditions facilitantes essentielles (Pagé, 2005, p. 228).

En résumé, pour les immigrants adultes allophones, l'apprentissage du français langue seconde (FL2) est généralement une nécessité pour pouvoir vivre au Québec, c'est-à-dire pour trouver du travail et s'intégrer socialement. La compétence linguistique fait partie des problèmes déterminants à régler. Les nouveaux arrivants doivent fournir des efforts considérables pour apprendre ou maîtriser davantage le français. La francisation des immigrants adultes allophones occupe une place très importante. Le gouvernement du Québec offre plusieurs programmes aux immigrants pour faciliter leur apprentissage du français langue seconde, pour favoriser leur recherche d'emploi et leur intégration à la société québécoise.

1.2. Maîtrise insuffisante du français langue seconde chez les immigrants

Les catégories d'immigrants qui arrivent au Québec sont les suivantes : l'immigration économique, le regroupement familial, les personnes réfugiées ou en situation semblable, et l'immigrant autre (ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2010a). En 2009, la plupart des immigrants (64,1%) déclaraient connaître le français à l'arrivée. Pour les immigrants sélectionnés dans la sous-catégorie des travailleurs qualifiés, cette proportion est encore plus forte (78,5%) (ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2010a).

Quel est le niveau de maîtrise à l'oral et à l'écrit du français langue seconde (FL2) de ces immigrants? Les deux schémas suivants présentés par Benzakour dans le XIIIe Congrès national Metropolis en mars 2011 (Benzakour, et al., 2011) nous aident à répondre à cette question. Ces deux schémas montrent les niveaux de connaissance du français des requérants principaux et des conjoints évalués en sélection et admis entre 2000 et 2009.

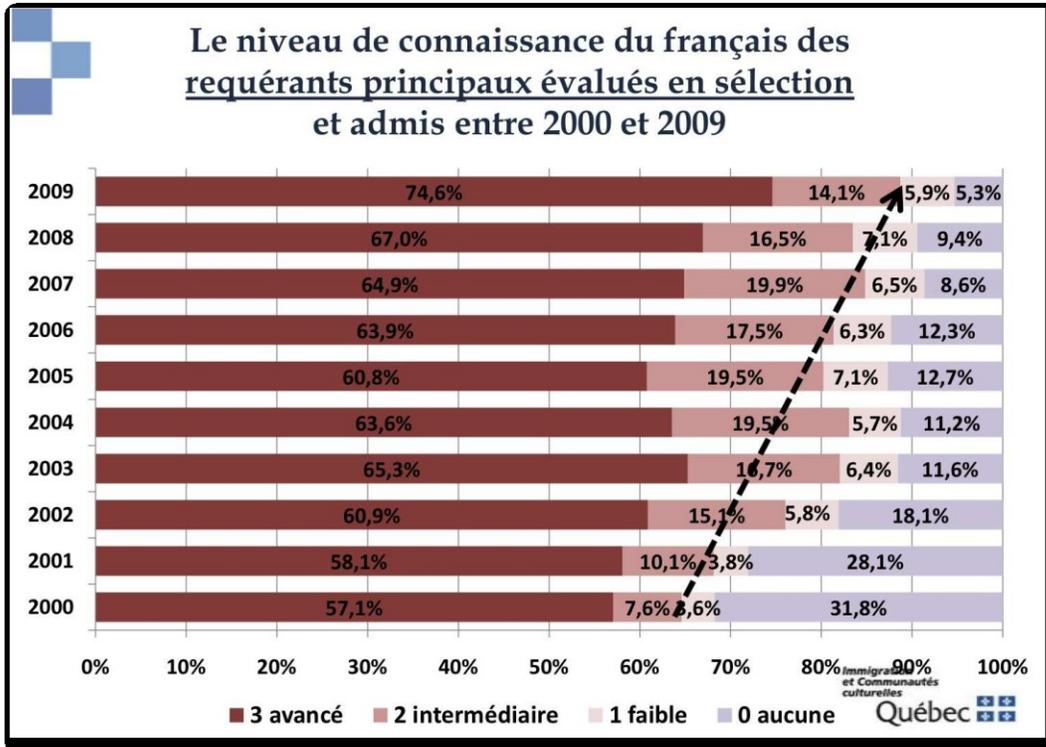


Schéma 1 : Niveau de connaissance du français des requérants principaux évalués en sélection et admis entre 2000 et 2009, MICC, 2011

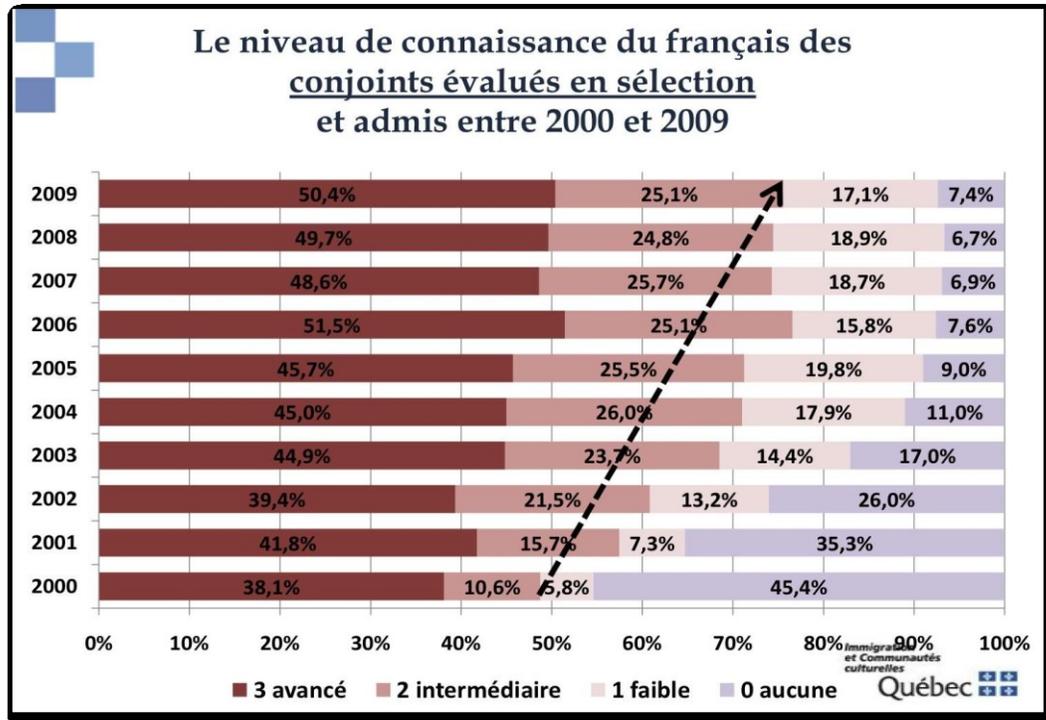


Schéma 2 : Niveau de connaissance du français des conjoints évalués en sélection et admis entre 2000 et 2009, MICC, 2011

Selon ces deux schémas, nous pouvons comprendre qu'en 2009, plus de la moitié des requérants principaux (74,6 %) et leurs conjoints (50,4 %) possèdent une connaissance du français langue seconde de niveau avancé. Est-ce que cela veut dire que leur maîtrise du français est suffisante pour trouver un emploi ou s'adapter et participer activement à la société d'accueil? Certains chercheurs donnent une réponse négative basée sur les résultats de leurs recherches.

Premièrement, les recherches révèlent une maîtrise insuffisante de l'oral chez les immigrants adultes allophones dans la vie quotidienne. Certaines études montrent que les immigrants issus des classes de langue font preuve d'une bonne aisance à communiquer, mais que leur précision linguistique présente d'importantes lacunes (Jean, 2005; Lapkin, Hart, & Swain, 1991). Leurs niveaux linguistiques sont affectés par l'occurrence des erreurs (phonologique, sémantique, syntaxique, morphologique...) (Fugazzi, 1993?-a). Nous avons peut-être tous vécu une expérience d'échanges verbaux avec des immigrants qui, après plusieurs années de séjour au Québec, parlaient couramment le français, mais avec beaucoup d'erreurs grammaticales répétitives (Jean, 2005; Lapkin, et al., 1991; Lister, 1987; Majkrak, 1993?; Thoapson, 1997). Ils ne sont pas encore capables de produire des énoncés corrects lors des activités pédagogiques qui visent, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement (Cuq & Association de didactique du français langue étrangère, 2003).

Deuxièmement, les chercheurs constatent qu'une maîtrise insuffisante de l'écrit mène à l'exclusion sociale et professionnelle et provoque des difficultés à atteindre des niveaux supérieurs de littératie (Painchaud & Jezak, 1997). Or l'atteinte d'un niveau élevé de littératie favoriserait l'insertion socioprofessionnelle des immigrants.

Le terme « littératie » est un néologisme utilisé par plusieurs chercheurs québécois, de préférence à « alphabétisation », pour désigner la maîtrise de discours variés de la langue écrite nécessaire pour atteindre les objectifs personnels, sociaux et professionnels dans une société technologiquement avancée (Painchaud & Jezak, 1997, p.110)

Selon Boyd (1991), même si les immigrants adultes allophones possèdent des diplômes supérieurs de leurs pays d'origine, ils ont des capacités de littératie nettement limitées en français langue seconde, soit écrire un chèque, consulter un catalogue ou un horaire de bus, etc. (Boyd, 1991, cité par Painchaud & Jezak, 1997, p.119). De plus, Painchaud et Jezak (1997) indiquent que la littératie dans les sociétés technologisées est directement liée aux capacités cognitives nécessaires à tout apprentissage et à tout fonctionnement professionnel, soit la synthèse d'information, les stratégies d'acquisition de nouvelles connaissances, etc. (Painchaud et Jezak, 1997).

En résumé, l'objet général des programmes de formation linguistique, comme la francisation, permet aux immigrants adultes allophones non seulement d'acquérir une compétence communicative fonctionnelle dans des situations de vie quotidienne (ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1991), mais aussi d'arriver à une communication orale et écrite de qualité (TRÉAQFP, 2008), autrement dit d'utiliser correctement le français à l'oral et à l'écrit.

Troisièmement, la maîtrise du français de certains immigrants n'est pas suffisante pour suivre une formation professionnelle ou trouver un emploi. Une simple exposition à la langue est nettement insuffisante pour en assurer une maîtrise convenable (Germain & Séguin, 1998). Selon la TRÉAQFP (2008) :

Une connaissance suffisante du français pour communiquer dans des situations de la vie quotidienne ne l'est apparemment pas pour entreprendre et réussir une formation générale, professionnelle ou autre (TRÉAQFP, 2008, p.7).

Des chercheurs ont constaté que les démarches préalables à la recherche d'emploi, effectuées auprès d'agents gouvernementaux, peuvent s'avérer infructueuses lorsque les immigrants éprouvent des difficultés à communiquer avec ces agents parce qu'ils parlent peu le français, ce qui ajoute un autre obstacle à la réussite sur le marché du travail (Chicha & Charest, 2008).

Dans le contexte, le soutien à l'apprentissage revêt une importance moyenne. En effet, *le guide de soutien linguistique pour les adultes allophones* (1997) affirme :

Quant aux nouveaux arrivants et arrivantes qui fréquentent les centres d'éducation des adultes en formation générale et en formation professionnelle, force nous est de reconnaître explicitement que, sans soutien particulier, ils ne peuvent la plupart du temps atteindre le niveau de compétence langagière nécessaire pour une intégration efficace aux cours et que, sans aucune prise en considération particulière de leurs besoins de perfectionnement linguistique, la sanction des études et la qualification professionnelle demeurent parfois complètement hors de leur portée (Fugazzi & MEQ, 1997, p.1).

Nous venons de voir dans les chiffres mentionnés au début de cette partie que 64,1% des immigrants allophones déclarent connaître le français intermédiaire ou avancé. Le tiers restant serait de niveau élémentaire ou débutant complet (« faible » ou « aucun » selon les schémas 1 et 2). Parmi ces 64,1% d'immigrants, certains peuvent effectuer des activités quotidiennes en français, mais en présentant d'importantes difficultés linguistiques. En général, ils n'ont pas encore atteint le niveau de compétence langagière nécessaire pour suivre une formation ou être apte à remplir une tâche professionnelle. Autrement dit, ils ne possèdent pas encore les acquis nécessaires à la poursuite d'études correspondant à leur attente sur le plan personnel ou professionnel (Fugazzi & MEQ, 1997). La maîtrise insuffisante du français est encore un des facteurs principaux qui apportent l'inégalité sur le marché du travail aux immigrants (Chicha & Charest, 2008).

L'immigrant adulte doit maîtriser adéquatement le français pour trouver un emploi lié à sa formation et à la profession qu'il exerçait dans son pays d'origine. Même si le Québec accueille des immigrants très qualifiés, un grand nombre d'entre eux se retrouvent au chômage, ou occupent un emploi qui ne correspond pas à leur niveau d'éducation ou à leurs compétences (Vincent, 2004). Autrement dit, l'insuffisance du français devient une des raisons pour lesquelles de nombreux immigrants sont écartés de leur profession et occupent des emplois pour lesquels ils sont surqualifiés. Cela provoque beaucoup d'insatisfaction chez les immigrants qualifiés, les poussant à

retourner dans leurs pays d'origine, à partir vers d'autres provinces ou à immigrer aux États-Unis (Hrimech, 2009).

En résumé, dans le processus d'intégration à long terme, la langue française est censée jouer un rôle moteur essentiel (Fugazzi & MEQ, 1997). Des études ont mis en évidence les effets négatifs d'une maîtrise insuffisante de la langue française au Québec. La maîtrise de la langue du pays d'adoption sur la réussite professionnelle s'applique de façon plus aiguë au Québec pour certains groupes (Schellenberg & Maheux, 2007). Les immigrants qualifiés sont sélectionnés au Québec en fonction de leur connaissance du français, cependant, dans une économie de services basée de plus en plus sur la communication, la connaissance de la langue d'usage du pays d'accueil est un facteur crucial pour la réussite professionnelle (Chicha & Charest, 2008).

1.3. Lacunes d'ordre grammatical présentées chez les adultes allophones

Dans la partie précédente, nous avons montré et documenté la maîtrise insuffisante du français chez les immigrants adultes. Cette constatation nous amène à nous poser plusieurs questions : « De quelle manière cette insuffisance du français complique-t-elle le fait de communiquer correctement, de suivre une formation ou de trouver un emploi? » « Quelles sont les difficultés rencontrées dans l'apprentissage et l'utilisation du français langue seconde? » « Quels facteurs entravent l'amélioration du français chez les immigrants adultes allophones? » Selon la TRÉAQFP (2008), les lacunes du code linguistique du français langue seconde font obstacle à l'amélioration de l'apprentissage de la langue chez les immigrants allophones :

Actuellement [...] les élèves qui terminent leur parcours en francisation et qui désirent s'inscrire en formation générale ou professionnelle, présentent des lacunes d'ordre linguistique. Ces lacunes rendent difficile la poursuite de leur objet de formation (TRÉAQFP, 2008, p.4).

Le guide de soutien linguistique pour les adultes allophones (1997) présente deux niveaux d'accès à la maîtrise du français : dans un premier temps, la maîtrise de la langue française comme moyen de communication, et dans un deuxième temps, la maîtrise de la langue française comme moyen d'expression et de formation. Pour progresser, l'immigrant adulte doit avoir déjà acquis une certaine maîtrise des éléments les plus systématiques et retenu les formes régulières, les plus fréquentes, au début de son apprentissage du français (Fugazzi & MEQ, 1997) :

Lorsqu'on admet un adulte allophone dans un centre d'éducation des adultes, on attend de sa part qu'il possède un ensemble d'habiletés langagières. [...] Avant toute autre chose, il lui faut comprendre et maîtriser le sens et les emplois particuliers des catégories grammaticales de base.

[...] les habiletés langagières attendues chez l'adulte allophone comportent :

- les **éléments linguistiques incontournables** de la langue : les pronoms personnels; les verbes *être* et *avoir*; les adjectifs; le genre; et les problèmes liés à la voyelle en position initiale;
- Les **règles de la communication** : *tu* ou *vous*; comment ne pas répéter un mot (ou usage des pronoms); les questions et les formes interrogatives; l'expression de la négation; comment dire oui et non; comment dire où; le fait de situer une personne ou un évènement dans le temps; la quantification; l'argot ou les niveaux de langue (Fugazzi & MEQ, 1997, p.49-50).

Ces deux documents de la TRÉAQFP (2008) et de Fugazzi et MEQ (1997) soulignent l'importance de posséder une base solide de la grammaire essentielle afin d'atteindre un bon niveau de maîtrise de la langue. Nous pouvons comprendre que si les apprenants allophones ne combrent pas ces lacunes d'ordre grammatical durant les cours de français, celles-ci deviendront un obstacle incontournable au perfectionnement du français langue seconde.

D'après Germain et Séguin (1998), nous n'apprenons pas la grammaire pour apprendre la grammaire. Si nous le faisons, c'est pour acquérir une certaine

compétence grammaticale, intérioriser une connaissance grammaticale en vue d'en arriver à utiliser adéquatement une langue (Germain & Séguin, 1998). De plus, l'acquisition de certains éléments grammaticaux en milieu scolaire, quelle que soit la langue première des apprenants, suivent certaines étapes précises que l'élève ne peut pas éluder (Germain & Séguin, 1998). Les apprenants prennent d'abord connaissance des règles d'usage, c'est-à-dire des règles de la morphologie et de la syntaxe d'une langue, qui leur permettent de produire des énoncés bien formés grammaticalement. Ils maîtrisent également les règles d'emploi pour que les énoncés produits soient appropriés à la situation de communication, en tenant compte de leurs caractéristiques, de leurs statuts sociaux, du registre de langue utilisé, etc. (Germain & Séguin, 1998).

Par ailleurs, la TRÉAQFP (2008) indique qu'« aucun objectif du programmes (de MELS et MICC) ne fait référence à l'acquisition de connaissance sur la langue », elle recommande de « formuler un objectif global qui viserait à amener les élèves à acquérir des connaissances », et elle suggère de « prévoir dans les programmes une progression grammaticale précise et explicite et d'ajouter le traitement du code linguistique (grammaire, syntaxe, lexique) » (TRÉAQFP, 2008, p.4-5).

Selon Martineau (2007), les programmes actuels n'indiquent pas suffisamment les points grammaticaux à enseigner, et n'analysent pas convenablement les erreurs fréquentes et les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants allophones. Cela donne aux professeurs de français langue seconde, surtout aux nouveaux enseignants, un guide très limité. Par conséquent, les nouveaux enseignants ne connaissent pas les éléments linguistiques élémentaires qu'il est convenu d'enseigner en français langue seconde, ils ne peuvent donc pas identifier correctement la classe grammaticale ou la fonction d'un énoncé donné (Martineau, 2007).

Germain et Séguin (1998) soulignent que « compte tenu des objectifs et des intérêts des apprenants, lorsque la grammaire est conçue comme un but à atteindre, et non simplement comme un moyen visant la communication, les auteurs de programmes de langue seconde ou de manuels auraient intérêt à s'en remettre au concept de

regroupement ou à celui de préalables grammaticaux » (Germain et Séguin 1998, p.123).

En résumé, les immigrants adultes rencontrent un problème central de compétence linguistique qui devient un obstacle pour leur entrer sur le marché du travail. Même si de plus en plus d'immigrants déclarent connaître le français et que leur niveau de connaissance du français en général s'améliore chaque année, leur français n'est pas suffisant pour suivre une formation professionnelle ou trouver un emploi approprié. Il semble qu'ils éprouvent encore des difficultés à utiliser un français de qualité et ils ont surtout des lacunes linguistiques du français qui leur rendent difficile la poursuite d'une formation professionnelle. Cette maîtrise insuffisante des catégories grammaticales de base mène à une maîtrise insuffisante du français langue seconde, ce qui agit négativement sur l'apprentissage ou une meilleure maîtrise du français et sur l'intégration au marché du travail. Nous pouvons aider les immigrants adultes en commençant par une recherche sur l'apprentissage de la grammaire du français langue seconde.

À ce sujet, plusieurs questions se posent alors : « Quels sont les points grammaticaux obligatoires à enseigner et à apprendre? » « Quelles sont les erreurs grammaticales fréquentes à éviter? » « Avant de commencer le niveau suivant, à quelles lacunes d'ordre grammatical les adultes allophones pourraient-ils remédier par l'autoapprentissage? »

Les librairies disposent généralement de livres de grammaire française dont la plupart expliquent des règles grammaticales et proposent des exercices qui y sont reliés. Mais les erreurs fréquentes et les difficultés d'ordre grammatical dans l'apprentissage du français langue seconde n'y sont pas beaucoup analysées. C'est la raison pour laquelle nous faisons de cette étude l'objet de notre recherche.

1.4. Question de recherche

Les immigrants doivent apprendre le français et atteindre un certain niveau pour répondre à leurs besoins personnels ou professionnels. Les lacunes linguistiques ont sur eux un effet négatif dans l'apprentissage ou l'amélioration du français langue seconde. Il conviendrait d'aider les allophones non seulement dans leur apprentissage du français, mais aussi dans l'intégration à la société québécoise. Nous proposons d'y recourir notamment par le biais de notre question de recherche. C'est pour cette raison que nous avons retenu les questions suivantes :

Quelles sont les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde?

Et les questions spécifiques :

- Quels points grammaticaux devrait-on enseigner dans les cours de francisation de chaque niveau pour les immigrants adultes allophones?
- Quelles sont les erreurs grammaticales fréquemment rencontrées chez les immigrants adultes allophones de tout niveau?

Dans la partie suivante, le cadre théorique nous permettra de préciser la question de recherche.

Chapitre 2

Cadre conceptuel

2. Cadre conceptuel

Dans cette partie, nous aborderons les trois dimensions principales de notre recherche : les caractéristiques des apprenants immigrants adultes allophones, la grammaire dans la classe de français langue seconde, et les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez des adultes allophones.

Le cadre conceptuel peut se présenter schématiquement comme suit :

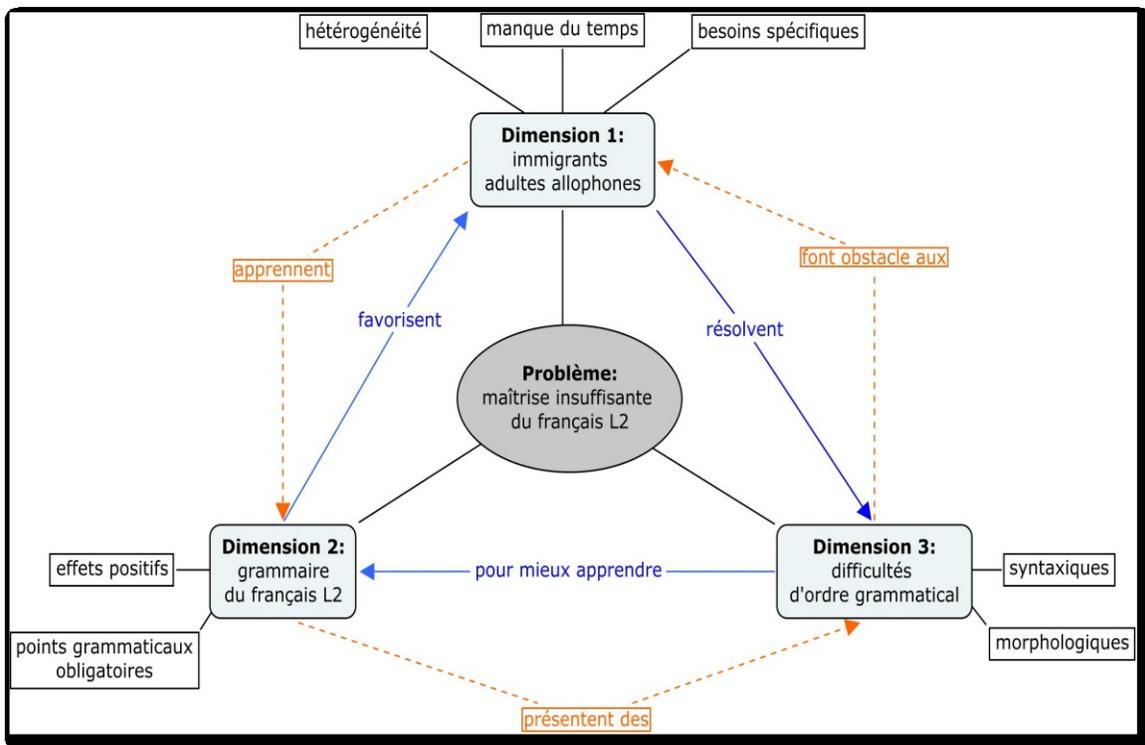


Schéma 3 : carte conceptuelle

Nous voyons dans ce schéma que le problème central consiste en la maîtrise insuffisante du français langue seconde des immigrants adultes allophones. La direction des flèches orange indique que les immigrants adultes allophones qui apprennent le français continuent à commettre des erreurs grammaticales répétitives à l'oral et à l'écrit. Autrement dit, ils rencontrent des difficultés d'ordre grammatical, ils présentent des lacunes grammaticales qui peuvent faire obstacle à leur

apprentissage ou à l'amélioration de leur maîtrise du français, et qui peuvent entraver leur utilisation correcte du français dans la communication publique. En revanche, les flèches bleues montrent le but de notre recherche : les professeurs en francisation devraient identifier ces difficultés d'ordre grammatical pour mieux enseigner. Les immigrants qui connaissent bien leurs propres lacunes d'ordre grammatical pourraient mieux comprendre la grammaire française et maîtriser davantage le français langue seconde, ce qui finalement pourrait favoriser leur apprentissage du français langue seconde ainsi que leur intégration à la société québécoise.

2.1. Dimension 1 : les caractéristiques des apprenants adultes allophones

L'enseignement du français langue seconde pour adultes diffère de celui offert aux enfants. En effet, les adultes possèdent des connaissances linguistiques, une expérience de vie et des préoccupations d'ordre professionnel, etc. Il est impossible de leur demander de se comporter comme des enfants lors de l'apprentissage du français langue seconde (LeBlanc, 1987; Lightbown & Spada, 2006). Par exemple, de façon générale, il semblerait que les apprenants plus âgés aient plus de facilité d'apprentissage en situation scolaire qu'en situation naturelle (Fugazzi, 1993?-a). La TRÉAQFP (2008) recommande toujours de tenir compte des besoins et des caractéristiques des personnes immigrantes adultes, car les immigrants adultes allophones se trouvent face à un cumul de difficultés linguistiques, sociales et culturelles (Boyzon-Fradet & Chiss, 1997). Alors, quelles sont les caractéristiques spécifiques des immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde?

2.1.1. L'hétérogénéité

L'« hétérogénéité des apprenants » immigrants adultes allophones est la caractéristique principale. Elle est un défi majeur pour la classe de français (Boyzon-Fradet & Chiss, 1997). Les immigrants adultes allophones constituent une clientèle

très particulière : leur pays d'origine, leur langue maternelle, leur niveau de scolarité, leur âge, etc. sont très divers (Archambault & Corbeil, 1982). Leblanc (1987) souligne notre méconnaissance de la nature de l'apprenant adulte, de son développement intellectuel, de ses connaissances, de ses comportements sociaux et professionnels, etc. (LeBlanc, 1987).

Premièrement, les études montrent les difficultés d'intégration des immigrants en raison de l'âge. Selon Scovel (2006), si l'apprentissage d'une langue seconde débute après l'âge de 12 ans, les apprenants risquent de ne jamais atteindre le niveau des locuteurs natifs (Scovel, 2006). Long (1990) indique que les apprenants peuvent acquérir une compétence comparable à celle des locuteurs natifs, surtout en morphologie et en syntaxe, à condition que cette acquisition ait lieu avant l'âge de 15 ans (Long, 1990). De plus, durant l'apprentissage d'une langue seconde, nombre d'adultes sont stressés lorsqu'ils sont incapables de s'exprimer clairement et correctement, caractéristique que l'on ne retrouve pas chez les enfants. Lightbown et Spada posent une question : « *Are they likely to be anxious about making mistakes and concerned about sounding 'silly' when speaking the language?* » (Lightbown & Spada, 2006). L'étude de Monnier (1993) confirme que les immigrants arrivés avant l'âge adulte ont l'occasion d'acquérir une meilleure maîtrise du français et de l'anglais que leurs parents (Vincent, 2004). En résumé, le fait d'être jeune devrait faciliter l'intégration dans les diverses sphères de la société québécoise, en particulier sur le plan linguistique (Piché & Bélanger, 1995). En 2005, 37,6% des immigrants admis au Québec étaient âgés de 25 à 34 ans, et 19,6% des immigrants de 35 à 44 ans. Nous pouvons émettre l'hypothèse que l'apprentissage du français langue seconde serait moins facile pour plus de la moitié (57,2%) des immigrants allophones (Schellenberg & Maheux, 2007).

Deuxièmement, la difficulté d'intégration des immigrants porte sur le transfert de la langue maternelle. En arrivant au Québec, les immigrants possèdent des langues maternelles tierces qui seraient plus ou moins proches du français (Pagé & Lamarre, 2010). Un immigrant dont la langue est d'origine latine aura, en général, plus de facilités à apprendre le français que celui dont la langue se rattache à une autre

famille linguistique (Vincent, 2004). Ensuite, selon Lightbown et Spada (2006), la maîtrise de la langue maternelle aurait des influences positive et négative (Lightbown & Spada, 2006) :

By definition, all second language learners, regardless of age, have already acquired at least one language. This prior knowledge may be an advantage in the sense that they have an idea of how languages work. On the other hand, knowledge of other languages can lead learners to make incorrect guesses about how the second language works, and this may result in errors that first language learners would not make (Lightbown & Spada, 2006, p.30).

De plus, la classe de langue est un contexte de communication très particulier, puisque la langue seconde est à la fois l'objet d'étude et le moyen pour y parvenir, alors, le rôle joué par le professeur en tant que seul locuteur natif ou quasi natif est non seulement de fournir des modèles d'emploi de la langue cible, mais aussi de guider les apprenants allophones (Flores, 2006). L'acquisition guidée de la langue seconde a des effets sur le rythme d'apprentissage et sur le niveau d'habileté atteint par les apprenants parlant différentes langues maternelles (Ellis, 1997).

Troisièmement, le niveau de scolarité des immigrants couvre un large éventail, de l'illettré au diplôme d'université (Archambault & Corbeil, 1982). L'acquisition d'une « langue suivie » est demandée *a minima* de façon à ce que le migrant puisse vivre au quotidien sans intermédiaire (Gloaguen-Vernet, 2009). Le manque de scolarisation ou la scolarisation limitée dans le pays d'accueil ne doit pas se traduire par la marginalisation à vie (Painchaud & Jezak, 1997). Alors, les compétences acquises en formation doivent permettre aux immigrants de faire face rapidement à des situations variées de la vie quotidienne (Gloaguen-Vernet, 2009), et l'enseignement du français doit leur permettre de développer une compétence langagière reliée à un ensemble d'habiletés cognitives génériques, même pour ceux qui n'auraient pas développé cette compétence dans leur langue première (Painchaud & Jezak, 1997).

Quatrièmement, les immigrants adultes allophones présentent une très grande hétérogénéité de cultures d'origine et ils doivent parfois combler de grandes distances

linguistiques et culturelles lors du processus d'intégration (Fugazzi & MEQ, 1997). L'objectif linguistique est accompagné d'objectifs civiques ou socioculturels qui permettent à l'immigrant allophone de mieux appréhender son nouvel environnement et de pouvoir faire sa place dans sa société d'accueil, autrement dit, la francisation vise également à faire acquérir aux immigrants des repères socioculturels dans la société québécoise (Gloaguen-Vernet, 2009).

Étant donné le caractère hétérogène des classes d'adultes allophones apprenant le français langue seconde au Québec (différents âges, différents niveaux de scolarisation, différentes langues maternelles, différentes cultures), les pratiques des enseignants doivent être constamment révisées et adaptées à cette clientèle (Garcia, 1997). Autrement dit, en enseignant dans les classes multiculturelles, nous ne pouvons pas ignorer l'hétérogénéité linguistique, sociale et culturelle (Boyzon-Fradet & Chiss, 1997).

2.1.2. Le manque de temps

Les immigrants adultes affrontent deux problèmes à leur arrivée : l'apprentissage d'une langue seconde et l'intégration sociale (la recherche d'un logement, l'apprentissage du fonctionnement des services et du système bancaire, la recherche d'un emploi, etc.) (Chicha & Charest, 2008). Ces deux éléments requièrent du temps et de l'énergie.

D'abord, l'apprentissage du français langue seconde chez l'adulte exige du temps et de la persévérance. Le besoin de travailler et de subvenir à ses besoins personnels et familiaux devient vital pour l'apprenant adulte, par conséquent, il se voit souvent dans l'obligation d'abandonner sa session de formation en raison d'un nouvel emploi (Dancose & Ricard, 2007). De plus, le temps nécessaire pour apprendre une nouvelle langue, le nombre limité de cours disponibles et le niveau d'enseignement parfois inadéquat aux besoins des immigrants sont à l'origine du problème de maîtrise insuffisante de la langue française chez les immigrants adultes (Antonius & Tadlaoui, 2003). Enfin, l'intégration est un processus qui demande aussi du temps et tous les

modèles d'intégration, sur le plan tant linguistique qu'au regard du processus d'insertion socioéconomique, considèrent la durée de résidence comme centrale. Cette durée dépend de plusieurs facteurs, dont la scolarité, la connaissance de la langue et la profession (Vincent, 2004).

En résumé, l'apprentissage du français langue seconde et l'intégration à la société québécoise sont étroitement liés. Or, le temps limité que les immigrants adultes peuvent consacrer à l'apprentissage du français langue seconde est toujours un problème déterminant (Ellis, 2005; Nassaji & Fotos, 2004).

2.1.3. Les besoins des immigrants adultes allophones

Dans la problématique, nous avons mentionné que l'enseignement du français était inadapté aux besoins des immigrants adultes allophones. Nous allons discuter davantage de ces besoins dans la présente section.

Étant donné que la plupart des adultes immigrés au Québec n'ont comme langue première ni le français ni l'anglais, ils doivent acquérir l'une ou l'autre des deux langues officielles le plus rapidement possible pour obtenir un emploi, suivre des études et s'intégrer harmonieusement à la société québécoise (Laurier & Lussier, 2001). Pagé et Lamarre (2010) indiquent la tendance générale de l'intégration linguistique et la préférence démontrée par les immigrants pour le français :

- L'utilisation du français au travail dans l'île de Montréal est 64,8% en 2001;
- L'utilisation du français au travail par les immigrants reste en deçà de cette tendance générale;
- En général, un plus grand nombre d'immigrants manifestent une préférence pour le français (Pagé & Lamarre, 2010, p.37).

D'après Dancose et Ricard (2007), quand les immigrants allophones arrivent au Québec, ils veulent parler tout de suite le français. Aussi, le besoin de s'exprimer en français devient le tout premier besoin des nouveaux arrivants (Dancose & Ricard,

2007). Pagé (2005) nous indique aussi que, dans plusieurs cas, l'immigrant est appelé à devoir communiquer dans une langue qu'il ne maîtrise pas si bien, c'est la raison pour laquelle nous aidons le nouvel arrivant non francophone à commencer l'apprentissage du français qui constitue la première clé de son intégration. Les immigrants ont besoin d'être soutenus et aidés dans leurs premiers pas dans l'apprentissage du français (Pagé, 2005).

Sauriol (1980) affirme que la langue recoupe en effet l'ensemble des besoins principaux pour les immigrants : sur le plan professionnel, sur le plan social et sur le plan psychosocial (Sauriol, 1980).

Sur le plan professionnel, le besoin d'intégration professionnelle est le plus immédiatement ressenti par les immigrants adultes (Sauriol, 1980). Le besoin de travailler et l'orientation vers le marché du travail sont des traits caractéristiques de la personne immigrante qui, par conséquent, est fortement et naturellement disposée à assumer sa francisation (Fugazzi & MEQ, 1997). D'un côté, les immigrants qui souhaitent exercer une profession réglementée au Québec doivent posséder une maîtrise suffisante du français, autrement dit, apprendre le français pour le développement de l'employabilité (Chicha & Charest, 2008; Dancose & Ricard, 2007). D'un autre côté, une participation active au marché du travail favorise une intégration plus rapide et plus en profondeur des immigrants adultes allophones (Renaud, et al., 2001).

Par ailleurs, le besoin sur le plan social comporte l'adaptation à la vie au Québec, ses institutions, son fonctionnement (l'assurance-maladie, les écoles, etc.), et le besoin sur le plan psychosocial comporte les relations avec les voisins, amis, autrement dit, le besoin d'intégration sociale. (Sauriol, 1980). Les immigrants ont besoin de connaître la société canadienne et le mode de fonctionnement du Canada. Ils doivent acquérir rapidement un certain nombre de connaissances de base tant administratives et sociales que culturelles (Dancose & Ricard, 2007). Leurs besoins courants et leurs besoins immédiats, élémentaires, sont des besoins qui se manifestent fréquemment dans la vie quotidienne et qui sont communs à de nombreuses personnes : chercher un logement, consulter un professionnel de la santé, etc. (ministère des Relations avec

les citoyens et l'Immigration, 2000). Les familles immigrantes au Québec ont davantage d'enfants d'âge scolaire. Pour ces familles immigrantes, l'acculturation à la nouvelle société en général, à une nouvelle école en particulier, représente un défi supplémentaire (Kanouté, 2007). La composition du réseau social dépend de l'ensemble des relations sociales qu'un individu peut établir avec son entourage. Ce réseau social consiste en un réseau d'aide, du soutien émotionnel, du dépannage financier, de l'aide concrète dans la recherche d'un emploi, etc. La dominante linguistique des réseaux sociaux des immigrants est, au Québec, l'usage du français (Vincent, 2004).

Pour enrichir le Québec : franciser plus, intégrer mieux (2008) affirme :

À leur arrivée au Québec, les personnes immigrantes aspirent à s'intégrer rapidement à la société et à trouver un emploi dans les meilleurs délais. Bien que la sélection des candidats à l'immigration favorise les personnes qui connaissent déjà le français, beaucoup de nouveaux arrivants doivent consentir des efforts importants pour apprendre ou maîtriser davantage notre langue. Le français est une clé, non seulement pour accéder au marché du travail, mais aussi pour se familiariser avec les valeurs, la culture et le mode de vie québécois (ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2008).

En résumé, dans les cours de francisation, les besoins des immigrants adultes allophones sont très différents, leur âge, leur pays d'origine et leurs langues maternelles sont forts divers, leur niveau de scolarité couvre toute l'échelle de la scolarisation. Ils ne peuvent pas consacrer beaucoup de temps uniquement à apprendre une langue. Les immigrants adultes allophones doivent maîtriser le français langue seconde le plus rapidement possible pour obtenir un emploi ou poursuivre des études et ainsi s'intégrer harmonieusement à leur société d'adoption (Laurier & Lussier, 2001).

2.2. Dimension 2 : la grammaire dans la classe de français langue seconde

Apprendre le français comme langue seconde signifie apprendre à communiquer oralement et par écrit en français et cette communication se fait réciproquement entre l'émetteur et le récepteur. Autrement dit, il faut être capable de produire des énoncés corrects sur les plans linguistiques (morphosyntaxique), discursifs et sociaux (Garcia, 1997). Comment faire en sorte que les adultes allophones parlent bien le français langue seconde? Comment les faire progresser rapidement? Plusieurs recherches mentionnent les effets positifs de l'enseignement de la grammaire. Il semblerait que le niveau du français langue seconde serait difficile à améliorer en raison des lacunes d'ordre grammatical (Defays & Deltour, 2003; Germain & Séguin, 1995; Jean, 2005; Lapkin, et al., 1991; Lightbown, Halter, White, & Horst, 2002). La maîtrise de la grammaire de base serait une condition préalable pour progresser rapidement, ce qui nous amène à discuter de la place de la grammaire dans la classe de français langue seconde.

2.2.1. La place de la grammaire dans la classe de français langue seconde

La place de la grammaire dans la classe de langue seconde est l'objet de débats depuis longtemps (Germain, 1993; Nassaji & Fotos, 2004; Verdelhan-Bourgade, 2007). Le rôle et le statut de la grammaire en cours de langue étrangère sont loin d'être clairement perçus (Cuq, 1996). Quelles compétences développer chez les apprenants allophones? Une compétence de type linguistique axée sur l'apprentissage des systèmes grammaticaux, lexicaux, phonétiques et sémantiques d'une langue? Une compétence de communication, une compétence langagière intégrant les dimensions sociolinguistiques, discursives et culturelles de la langue? (Verdelhan-Bourgade, 2007)

Avec l'arrivée de l'« approche communicative » à la fin des années 70, certains chercheurs, Krashen et Terrell par exemple, ont suggéré que l'enseignement grammatical dans l'apprentissage d'une langue seconde s'avérerait non seulement inutile, mais risquait aussi de nuire à l'apprentissage (Krashen & Terrell, 1981).

En tant que pionnier d'une « approche communicative » de l'enseignement des langues, Widdowson (1978) souligne que l'enseignement de la langue comme moyen de communication associe étroitement les aptitudes linguistiques et les capacités de communication, et il travaille sur les discours tels qu'ils sont construits et compris, dans leur cohésion et leur cohérence par les utilisateurs de la langue (Widdowson, 1978). Germain (1993) définit l'approche communicative comme l'approche qui vise à faire acquérir une compétence de communication (Germain, 1993). Puis, Germain et Séguin (1995) soulignent qu'« une approche ou méthode NON communicative paraît être une méthode ou approche qui serait D'ABORD ET AVANT TOUT centrée sur le code linguistique, plutôt que sur le message et/ou sur les usages sociaux de la langue » (Germain & Séguin, 1995). Cette approche est interprétée non comme l'emploi d'un code partagé, mais comme une compétence plus large dite compétence à communiquer langagièrement (Beacco, 2007).

Selon Gloaguen-Vernet (2009), l'approche communicative se base sur le contexte et le sens d'un énoncé en situation de communication, il s'agit de faire de l'apprenant un « être communicant » dans les situations courantes de la vie, la priorité est donnée à l'oral (Gloaguen-Vernet, 2009). Cette approche pourrait se résumer au travers des points suivants :

- « le droit à l'erreur (la transmission d'un message compréhensif est privilégiée par rapport à la maîtrise de structures grammaticales);
- l'interaction (importance de la dynamique de groupe, échange et entraide entre apprenants);
- un parcours d'apprentissage basé sur une progression cohérente partant du connu pour aller vers l'inconnu;
- l'authenticité (choix de documents authentiques);
- la centration sur l'apprenant en autonomie (l'apprenant choisit son parcours d'apprentissage aiguillé par le formateur);

- l'acquisition d'une compétence méthodologique (réflexion sur les stratégies d'apprentissage et sur la structure d'une langue en étudiant la syntaxe par induction) » (Gloaguen-Vernet, 2009, p.93).

D'ailleurs, l'approche communicative constitue les fondements des programmes d'études du français langue seconde (Martineau, 2007), tel le *Quebec Education Program, Elementary Education. 5.2 Français, langue seconde, programme de base et enrichi* de 1982 et de 2004: « les deux programmes de français langue seconde [de base et enrichi] privilégient l'approche communicative qui caractérisait le programme précédent » (ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Tel aussi le plan de cours élaboré par l'Université de Montréal et reconnu par le MICC de 2008 : « la démarche pédagogique adoptée s'inscrit dans l'esprit de l'approche communicative et collaborative » (Université de Montréal & ministère de l'Immigration des communautés culturelles, 2008).

L'enseignement de la grammaire a perdu de son attrait (dans certains milieux de l'enseignement des langues secondes, tout au moins) sous l'influence des théories élaborées entre autres par Krashen (1981), théories selon lesquelles un enseignement grammatical explicite serait inutile et même néfaste à l'acquisition d'une langue seconde (Jean, 2005). Ces théories ont eu une influence considérable sur l'enseignement des langues secondes et elles demeurent encore parmi les plus populaires dans le discours des enseignants de nos jours (Martineau, 2007). Encore aujourd'hui, donc, plusieurs professeurs continuent à penser qu'enseigner la grammaire n'est pas vraiment utile.

La fin des années 80, en revanche, marque un retour de l'enseignement grammatical, ce qui permet de réaffirmer l'importance de la grammaire. D'abord, la qualité décevante de la langue parlée par les élèves issues des classes d'immersion au Canada a contribué à remettre en question l'absence d'enseignement grammatical en classe de langue seconde (Martineau, 2007). De plus, certaines études démontrent que les élèves font preuve d'une bonne aisance à communiquer, mais que leur précision linguistique présente d'importantes lacunes (Jean, 2005; Lapkin, et al., 1991).

De plus en plus de recherches soulignent les avantages d'un enseignement grammatical dans la classe de langue seconde pour diminuer les erreurs grammaticales et aider les apprenants allophones à améliorer leur français. Les effets positifs s'expliquent de quatre façons suivantes :

Dans un premier temps vient l'accélération du rythme d'apprentissage. L'enseignement grammatical permet à l'apprenant de progresser plus rapidement, et cet effet est durable (Ellis, 2005). L'apprentissage d'éléments d'une description grammaticale de la langue cible favorise ou accélère l'intériorisation des régularités décrites (Besse et Porquier, 1991). Les apprenants pourraient améliorer de manière significative leur maîtrise de la langue avec une orientation pédagogique de la précision linguistique (Lightbown, et al., 2002) :

That is, students can extract meaning by using the context, prior knowledge, understanding of most lexical items, or pictures. Unless there is difficulty in interpreting the meaning, details such as articles and prepositions (function words), morph syntactic markers of verb tense and aspect, or spelling [...] where there is ample exposure to the target language, learners may continue to develop their ability to understand the language and to use it with some fluency, but without some pedagogical guidance, their ability to use the language accurately may not improve significantly (Lightbown, Halter, White, & Horst, 2002, p.452-453).

Donc, l'effet de l'accélération du rythme d'apprentissage pourrait répondre au besoin des nouveaux arrivants qui désirent s'exprimer en français le plus tôt possible.

Dans un second temps vient la réduction du risque de fossilisation. La fossilisation (ou persistance de formes erronées) des apprenants du français langue seconde signifie que leur français parlé demeure largement fossilisé dans des habitudes langagières (Germain & Séguin, 1995). Plus précisément, l'apprenant atteindrait une sorte de plateau, plus ou moins rapidement, qui arrêterait ainsi l'évolution du processus d'acquisition, et par conséquent, de ses compétences langagières en langue cible (Costa-Galligani, 2001; Thoapson, 1997). Selon Jean (2005) :

On préconise que la grammaire soit enseignée dans le but que les apprenants puissent produire des messages plus précis, donc que leurs productions orales et écrites se rapprochent le plus possible d'une norme que l'on veut souvent celle d'un locuteur natif qui « parle bien ».

[...] l'accent unique sur l'aisance à communiquer (fluency) au détriment de la précision (accuracy) dans les classes [...] menait les apprenants à produire de nombreuses formes erronées qui semblaient se fossiliser, ou tout au moins menait les apprenants à ne pas voir l'utilité de produire certaines formes de façon jugée grammaticalement correcte (Jean, 2005, p.520).

En troisième position vient la possibilité d'atteindre un haut niveau de maîtrise du français langue seconde (FL2). Beaucoup de personnes immigrantes ont des connaissances en français qui leur permettent de se débrouiller en communication orale et écrite dans les situations courantes de la vie de tous les jours. Mais « on estime actuellement que les adultes dépassent rarement le niveau intermédiaire sans un apprentissage métalinguistique » (Defays & Deltour, 2003). Le métalangage signifie le langage naturel ou formalisé qui sert à décrire la langue naturelle (Petit Robert, 2008, p.1583). Chaque langue contient sa propre métalangue, c'est-à-dire l'ensemble des phrases qui permettent de parler d'une partie de la langue, y compris la totalité de sa grammaire (Harris, 1971, p.19, cité par Besse et Porquier, 1991, p.77). L'activité métalinguistique est très importante en situation d'apprentissage guidé, et l'utilisation d'un métalangage grammatical comme un moyen de faciliter l'apprentissage reste sans doute un outil de première force en classe de langue (Cuq, 1996). Mais aucun objectif du programme (du MICC et du MELS) ne fait référence à l'acquisition de connaissances sur la langue ni à la capacité de l'élève de réfléchir sur celle-ci en utilisant une métalangue appropriée (TRÉAQFP, 2008).

En dernière position vient le lien entre la connaissance et la compétence dans les programmes d'études. Il n'existe pas de compétence sans connaissance. La mise en œuvre du nouveau programme de formation n'exclut pas le recours à un enseignement systématique et explicite de notions, concepts, règles, principes, etc. (Legendre, 2001, 2008). La connaissance et la compétence ne s'opposent pas : elles

se complètent. Les connaissances sont des ressources essentielles qui permettent d'agir adéquatement dans une situation complexe (ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Dans le cadre d'une approche communicative, fondée avant tout sur les fonctions langagières ou sur les tâches communicatives, tout porte à croire que nous pouvons associer certaines structures grammaticales spécifiques à des fonctions langagières particulières ou à des tâches précises (Germain & Séguin, 1998). Pour les immigrants adultes, le développement des compétences langagières serait basé sur l'apprentissage des connaissances linguistiques essentielles (grammaire, syntaxe, lexique). Les éléments linguistiques essentiels permettraient à l'immigrant d'acquérir une maîtrise du français à des niveaux de compétence plus avancés.

De nos jours, il ne fait plus de doute que l'enseignement de la grammaire devrait occuper une place de choix dans l'enseignement du français langue seconde aux adultes allophones (Garcia, 1997). L'enseignement de la grammaire est nécessaire pour parvenir à un certain degré de précision linguistique; de plus, cet enseignement permettrait à l'apprenant d'augmenter son rythme d'acquisition, bien que les heures consacrées à l'apprentissage de la langue seconde sont limitées; enfin, lorsque l'enseignement grammatical a un effet, cet effet est durable (Ellis, 2005; Nassaji & Fotos, 2004).

Ces quatre effets positifs susmentionnés nous permettent de souligner la grammaire explicite. La grammaire implicite « ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes » (Galisson et Coste, 1976, p.206, cité par Besse et Porquier, 1991, p.80). La grammaire explicite est « fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves » (Galisson et Coste, 1976, p.206, cité par Besse et Porquier, 1991, p.80). Il s'agit de l'enseignement d'une description grammaticale de la langue cible en s'appuyant expressément sur le modèle métalinguistique qui la construit (Besse et Porquier, 1991). Notre recherche vise à énumérer les points grammaticaux à enseigner et à apprendre avec une certaine exhaustivité, et à décrire précisément les erreurs grammaticales correspondantes. Nous tentons d'expliquer aux apprenants les

règles grammaticales afin qu'ils puissent établir consciemment leur corpus de connaissance grammaticale française, ce qui leur permettait de développer des compétences langagières et de produire et corriger leurs productions en français.

Nous pouvons résumer la place de la grammaire dans la classe de langue seconde en citant quelques lignes de Besse et Porquier (1991). L'enseignement et l'apprentissage des langues se sont toujours donné pour objectif non pas simplement d'enseigner et d'apprendre à communiquer avec des étrangers, mais aussi et surtout, d'enseigner et d'apprendre à « parler comme on parle » :

Et parler comme parlent les étrangers exige d'abord la connaissance et le respect des conventions morphosyntaxique qui leur sont propres... toute phrase, conforme à leur usage, contient nécessairement des « mots grammaticaux ». Ces mots, en effet, spécifient les aspects de nos expériences qui doivent **obligatoirement** être exprimés dès qu'on parle comme on parle... ce sont ces conventions, et les choix qu'elles obligent à faire, qui constituent essentiellement une langue... on peut communiquer sans les suivre, mais on ne peut parler comme on parle sans les respecter. En dénommant le savoir grammatical *l'ars obligatoria* ... **la grammaire est**, très précisément, **ce qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié d'une langue** (Besse et Porquier, 1991, p.72).

C'est pourquoi la didactique des langues ne peut contourner le problème de l'enseignement des régularités en particulier morphosyntaxiques (Besse et Porquier, 1991).

2.2.2. Les points grammaticaux essentiels du français langue seconde

De nos jours, la plupart des théoriciens et des didacticiens ne se demandent plus s'il faut ou non inclure une composante grammaticale dans l'enseignement des langues secondes, mais bien comment l'inclure (Jean, 2005). La grammaire structure l'énoncé en une sorte de squelette : les différences de forme fournissent des informations (ex. :

le genre, le nombre, le temps, ou les relations existant entre les mots), et l'ordre des mots est soumis à des règles qui peuvent être très contraignantes (ex. : l'article doit précéder le nom en français) (Vriendt, 2000). Étant donné que les immigrants adultes allophones possèdent des besoins différents et qu'ils ont très peu de temps à consacrer à l'apprentissage d'une langue seconde, la plupart des professeurs ajoutent ou modifient les contenus socioculturels ou les contenus linguistiques afin de répondre aux besoins particuliers des apprenants (Beaulieu, 1986). Ils choisissent de présenter les notions de grammaire qui leur semblent être les plus pertinentes par rapport aux caractéristiques de leur groupe d'étudiants (Garcia, 1997). Quelles notions grammaticales les professeurs choisissent-ils d'enseigner aux immigrants adultes allophones? Nous les abordons dans cette partie.

Selon Grevisse et Goosse (2008), le mot « grammaire » est parfois pris dans le sens plus restreint, comme recouvrant la morphologie et la syntaxe, ce qu'on désigne souvent aujourd'hui par *morphosyntaxe* (Grevisse & Goosse, 2008) :

- « La morphologie étudie les éléments variables dans les mots. Les morphèmes grammaticaux, qui sont les désinences ou flexions : marques du genre et du nombre dans les adjectifs ; marques du temps, du mode, de la personne, du nombre, dans les verbes, etc.
- la syntaxe étudie les relations entre les mots dans la phrase : l'ordre des mots, l'accord sont des phénomènes de syntaxe » (Grevisse & Goosse, 2008, p.15).

Cuq (1996) définit, quant à lui, le mot « grammaire » d'un point de vue strictement didactique :

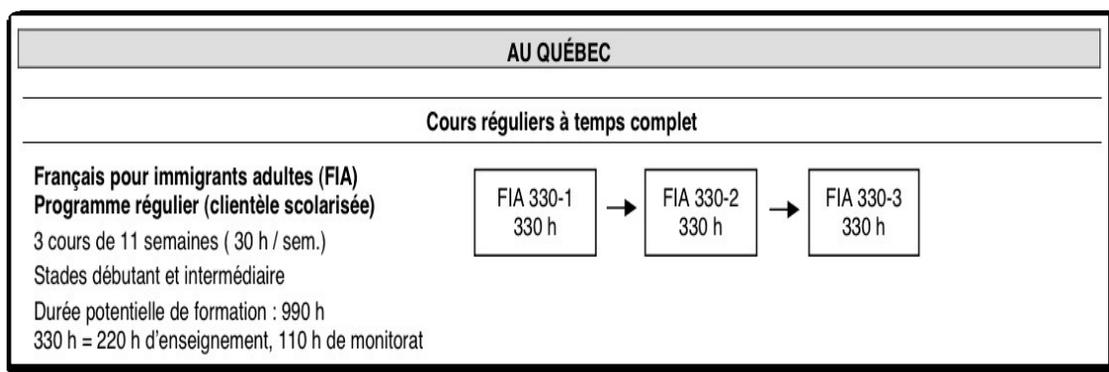
- « Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.
- Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne » (Cuq, 1996, p.41).

Dans les ouvrages susmentionnés, nous retrouvons des expressions différentes qui sont utilisées à peu près dans le même sens. Ainsi, les points grammaticaux, les éléments linguistiques, les notions linguistiques, et les repères linguistiques sont considérés comme synonymes. Dans notre étude, nous utiliserons l'expression « points grammaticaux ».

Alors, quels seraient les points grammaticaux français à enseigner aux allophones, ainsi à être mis en avant par les professeurs dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde? Nous aborderons d'abord des catégories générales, puis des points grammaticaux mentionnés dans différents programmes d'études.

Selon *Les services de francisation du MICC 2010-2011*, nous pouvons voir qu'au Québec, nous utilisons le Français pour immigrants adultes (FIA), programme régulier (clientèle scolarisée) dans les cours réguliers à temps complet. Ce programme comporte trois niveaux : FIA330-1, niveau débutant, FIA330-2, niveau intermédiaire, et FIA330-3, niveau intermédiaire-avancé (ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2010b). (Pour le document complet, voir Annexe I).

Image 1 : Services de francisation du MICC 2010-2011.



Pour connaître le contenu grammatical du FIA330, nous avons étudié les répartitions et les descriptifs du cours FIA330 qui présentent les objectifs, les compétences linguistiques et socioculturelles, et les éléments liés au fonctionnement de la langue, etc. Les images 2, 3 et 4, tirées des descriptifs du cours FIA330, montrent les catégories principales des points grammaticaux de chaque niveau dressés brièvement dans le contenu grammatical.

Image 2 : Contenus grammaticaux, Descriptif du cours FIA330-1, (ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2011a)

DESCRIPTIF DU COURS FIA330 – 1 Contenus grammaticaux	
<p>Articles</p> <ul style="list-style-type: none"> définis indéfinis contractés partitifs <p>Adjectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> qualificatifs possessifs démonstratifs cardinaux / ordinaux verbaux participes indéfinis <p>Noms</p> <ul style="list-style-type: none"> formation du féminin (professions, nationalités) formation du pluriel (« s ») <p>Pronoms</p> <ul style="list-style-type: none"> personnels sujets démonstratifs compléments directs / indirects toniques (moi, toi, ...) distinction « tu », « vous » distinction « on », « nous » <p>Types de phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> énonciatives (affirmatives, négatives : ne ... pas) impératives (affirmatives, négatives) exclamatives interrogatives personnelles / impersonnelles conditionnelles si / ind. présent ; ind. pr. / fut. proche / fut. simple impératif présent locutions verbales avec avoir expressions : Moi aussi / Moi non plus 	<p>Conjugaison</p> <ul style="list-style-type: none"> infinitif présent indicatif présent être en train de impératif présent indicatif futur proche passé composé (à l'oral) imparfait <p>Des verbes :</p> <ul style="list-style-type: none"> avoir et être du 1^{er}, 2^e et 3^e groupe pronominaux semi-auxiliaires <p>conditionnel (de politesse : pouvoir, vouloir, aimer)</p> <p>aimer + infinitif</p> <p>c'est, il est, il y a</p> <hr/> <p>Localisation dans l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> situation direction distance provenance <p>Localisation dans le temps</p> <ul style="list-style-type: none"> moment précis, imprécis postériorité simultanéité fréquence durée répétition <p>Expression de quantité</p> <ul style="list-style-type: none"> un kilo de, une tasse de, un peu de, beaucoup de, pas de, etc.
<p>Pour plus de détails se référer aux éléments grammaticaux du Programme générale d'intégration linguistique, reliés aux objectifs du cours</p>	

Image 3 : Contenus grammaticaux, Descriptif du cours FIA330-2, (ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2011b).

DESCRIPTIF DU COURS FIA330 – 2 Contenus grammaticaux	
<p>Adjectifs verbaux, participes qualificatifs (l'accord)</p> <p>Noms genre du nom</p> <p>Pronoms personnels, démonstratifs, relatifs (qui, que où)</p> <p>Types de phrases et structures énonciatives : formes négatives (autres que ne ... pas) si / imparfait, conditionnel présent concordance des temps dans le passé (amorce) : passé composé / imparfait relatives (qui, que, où) style indirect : demander si, ce que, où, etc. (avec les temps de verbes connus)</p> <p>Comparatif et superlatif</p>	<p>Verbes passé récent passé composé à l'oral et à l'écrit imparfait conditionnel présent gérondif futur simple subjonctif présent (Il faut que) plus-que-parfait (amorce)</p> <hr/> <p>Le temps dans, pendant, il y a, depuis</p> <p>Distinguer parler / dire, regarder / voir, écouter / entendre</p> <p>Le français parlé au Québec les pronoms sujets le verbe « être » les pronoms forts (ou toniques) les questions en « -tu » les prépositions contractées les déterminants démonstratifs</p>
<p>Pour plus de détails se référer aux éléments grammaticaux du Programme général d'intégration linguistique, relié aux objectifs du cours.</p>	

Image 4 : Contenus grammaticaux, Descriptif du cours FIA330-3, (ministère de l'Immigration des Communautés culturelles, 2011c)

DESCRIPTIF DU COURS FIA330 – 3 Contenus grammaticaux	
<p>Adjectifs indéfinis</p> <p>Pronoms démonstratifs possessifs relatifs simples (qui, que, dont, où) et complexes compléments directs, indirects, « en » et « y » avec verbes à tous les temps indéfinis double pronominalisation</p> <p>Types de phrases discours indirect au présent et au passé négation (ne ... que, ne ... rien, ne ... personne, etc.) voix passive hypothèse (si + imparfait + conditionnel présent) (si + plus-que-parfait + conditionnel passé) concordance des temps relations logiques (cause, conséquence, but)</p> <p>Adverbes de temps dans la narration au passé (le lendemain, la veille, etc.)</p> <p>Prépositions « parmi », « selon », « grâce à », etc.</p>	<p>Verbes subjonctif présent conditionnel passé plus-que-parfait futur antérieur subjonctif passé (selon le profil du groupe) passé simple (selon le profil du groupe) verbes suivis de « à » ou « de »</p> <hr/> <p>Le français parlé au Québec la phonétique le verbe « aller » la négation l'interrogation les prépositions en fin de phrase le subjonctif être en train de / être après les pronoms compléments les pronoms compléments l'impératif</p>

D'après les contenus grammaticaux présentés dans les descriptifs du cours FIA330, nous voyons, par exemple, qu'au niveau un (FIA330-1), il faut apprendre l'article (défini, indéfini, contracté, partitif), l'adjectif, le pronom, etc. Pour bien voir la répartition des catégories et des points grammaticaux, nous construisons un tableau général (Tableau 1) des points grammaticaux de trois niveaux d'après les descriptifs du cours FIA330-1/2/3.

D'abord, nous voyons le schéma 4 qui présente les composantes du tableau 1 : à gauche du tableau 1, nous combinons toutes les catégories grammaticales et les points grammaticaux mentionnés dans les trois niveaux; puis, à droite, nous cochons les points grammaticaux à apprendre à chaque niveau. Nous voyons clairement que certains points grammaticaux à apprendre dans différents niveaux sont semblables et d'autres différents.

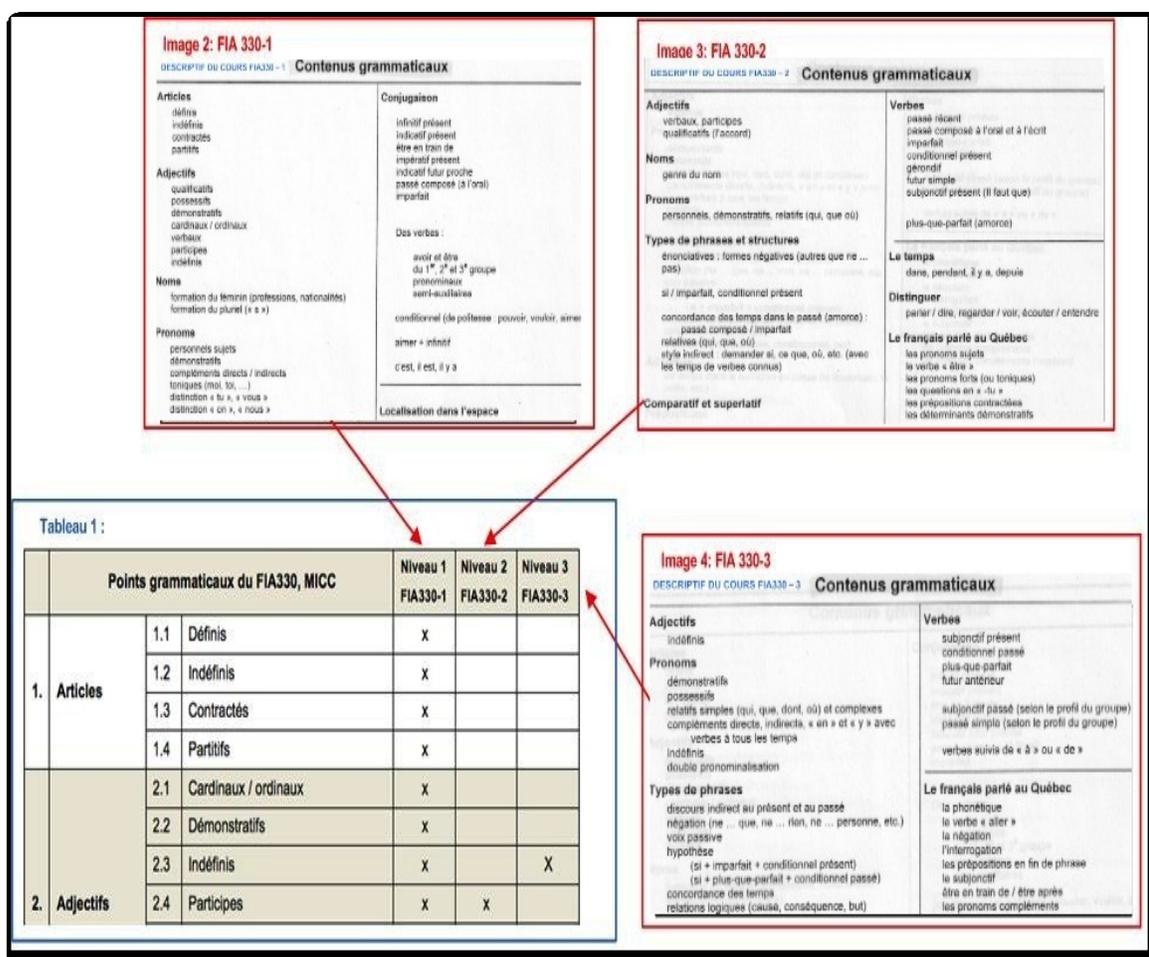


Schéma 4 : Les composantes du tableau 1

Ensuite, nous voyons le tableau 1 qui présente les points grammaticaux à apprendre de trois niveaux du FIA330.

Tableau 1 : Points grammaticaux classés en niveau --- FIA330-1/2/3, MICC, 2004

		Points grammaticaux du FIA330, MICC		Niveau 1 FIA330-1	Niveau 2 FIA330-2	Niveau 3 FIA330-3
1	Articles	1.1	Définis	x		
		1.2	Indéfinis	x		
		1.3	Contractés	x		
		1.4	Partitifs	x		
2	Adjectifs	2.1	Cardinaux / ordinaux	x		
		2.2	Démonstratifs	x		
		2.3	Indéfinis	x		x
		2.4	Participes	x	x	
		2.5	Possessifs	x		
		2.6	Qualificatifs	x	x	
		2.7	Verbaux	x	x	
3	Noms	3.1	Formation du féminin (professions, nationalités)	x		
		3.2	Formation du pluriel («s»)	x		
		3.3	Genre du nom		x	
4	Pronoms	4.1	Compléments directs / indirects	x		x
		4.2	Démonstratifs	x	x	x
		4.3	Distinction: tu/vous; on/nous	x		
		4.4	Double pronominalisation			x
		4.5	Indéfinis			x
		4.6	Toniques	x		
		4.7	Relatifs		x	x
		4.8	Personnels	x	x	
		4.9	Possessifs			x
5	Préposition et Adverbes	5.1	Parmi, selon, grâce à, etc.			x
		5.2	de temps dans la narration au passé (le lendemain, la veille, etc.)		x	x
6	Verbes	6.1	Infinitif présent	x		
		6.2	Indicatif présent	x		
		6.3	Indicatif passé récent		x	
		6.4	Indicatif imparfait	x	x	

		6.5	Indicatif passé composé (à l'oral)	x		
		6.6	Indicatif passé composé à l'oral et à l'écrit		x	
		6.7	Indicatif passé simple (selon le profil du groupe)			x
		6.8	Indicatif plus-que-parfait (amorce)		x	
		6.9	Indicatif plus-que-parfait			x
		6.10	Indicatif futur proche	x		
		6.11	Indicatif futur simple		x	
		6.12	Indicatif futur antérieur			x
		6.13	Être en train de	x		
		6.14	Conditionnel (de politesse: pouvoir, vouloir, aimer)	x		
		6.15	Conditionnel présent		x	
		6.16	Conditionnel passé			x
		6.17	Subjonctif présent (il faut que)		x	
		6.18	Subjonctif présent			x
		6.19	Subjonctif passé (selon le profil du groupe)			x
		6.20	Impératif présent	x		
		6.21	Gérondif		x	
		6.22	aimer + infinitif	x		
		6.23	c'est; il est; il y a	x		
		6.24	Des verbes (avoir et être; du 1er, 2e et 3e groupe; pronominaux; semi-auxiliaires)	x		
		6.25	Verbes suivis de à ou de			x
7	Types de phrases	7.1	Hypothèse (si + imparfait, conditionnel présent)		x	
		7.2	Hypothèse (si + imparfait + conditionnel présent; si + plus-que-parfait + conditionnel passé)			x
		7.3	Concordance des temps dans le passé (amorce): passé composé; imparfait		x	
		7.4	Concordance des temps			x
		7.5	Relatives (qui, que, où)		x	
		7.6	Style indirect demander si, ce que, où, etc. (avec le temps de verbes connus)		x	
		7.7	Énonciatives (formes négatives: autre que ne...pas)		x	
		7.8	Négation (ne...que, ne...rien, ne...personne, etc.)			x
		7.9	Discours indirect au présent et au passé			x
		7.10	Voix passive			x
		7.11	Relations logiques (cause, conséquence, but)			x

Nous voyons dans le tableau 1 que les contenus grammaticaux des répartitions du cours FIA330 dressent les points grammaticaux en sept catégories grammaticales : l'article, l'adjectif, le nom, le pronom, la préposition et l'adverbe, le verbe et les types

de phrases. Nous allons enseigner, par exemple, tous les points grammaticaux de l'article au niveau un, les adjectifs participes aux niveaux un et deux, et les pronoms démonstratifs aux trois niveaux. Allons-nous enseigner les mêmes points grammaticaux des pronoms démonstratifs aux trois niveaux? Quels sont les pronoms démonstratifs à enseigner au niveau deux? Les répartitions et les descriptifs du cours FIA330 ne les ont pas précisés.

À la fin des contenus grammaticaux des descriptifs du cours FIA330, on mentionne : « Pour plus de détails se référer aux éléments grammaticaux du **Programme général d'intégration linguistique**, liés aux objectifs du cours » (voir les images 2, 3 et 4). Nous avons alors repéré le « Programme général d'intégration linguistique » qui a été élaboré en 1991 par le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1991). Dans ce Programme, nous pouvons préciser quels points grammaticaux sont à enseigner à chaque niveau, ce qui peut répondre aux questions posées à la fin du paragraphe précédent.

Nous rencontrons alors un nouveau problème : les points grammaticaux dans les répartitions du cours FIA330 sont classés en trois niveaux (débutant, intermédiaire, intermédiaire-avancé), alors que dans le « Programme général d'intégration linguistique » (1991), ils sont précisés et classés en huit objectifs terminaux (T1 à T8) et en deux niveaux nommés le niveau « A – adaptation » et le niveau « IF – intégration fonctionnelle ». Nous pouvons nous référer aux points grammaticaux précisés dans ce programme d'études correspondant aux points grammaticaux mentionnés dans le tableau 1. Autrement dit, nous allons préciser quels sont les points grammaticaux obligatoires à enseigner et à apprendre à chaque niveau en nous référant au « Programme général d'intégration linguistique ». Nous allons expliquer notre démarche davantage dans la partie 3.3.1.

Les difficultés et les erreurs correspondantes à ces points grammaticaux seront présentées dans la prochaine partie.

2.3. Dimension 3 : les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez des adultes allophones

Après avoir précisé quels sont les points grammaticaux essentiels à enseigner aux allophones, nous discutons dans cette partie des difficultés d'ordre grammatical spécifiques rencontrées chez des immigrants adultes allophones.

Corder (1980) a déjà mentionné la nécessité de ressortir un inventaire des zones de difficultés rencontrées par l'apprenant en 1980. Cet inventaire contribue à orienter les enseignants vers les zones justiciables d'un soin et d'une insistance particuliers, afin de surmonter, ou même d'éviter, les difficultés ainsi prévues (S. Pit Corder, 1980). Martineau (2007) suggère de préciser les difficultés et les erreurs grammaticales fréquemment produites par les apprenants adultes allophones. Donc, nous commençons par les erreurs grammaticales (Martineau, 2007).

Besse et Porquier (1991) indiquent que l'analyse d'erreurs apporte directement et indirectement une contribution importante à l'enseignement des langues :

- 1) dans l'amélioration des descriptions pédagogiques;
- 2) dans la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage;
- 3) dans la conception et le contenu des programmes de formation et de recyclage d'enseignants, lieux et relatifs institutionnels où se cristallisent et s'interrogent les évolutions profonds et superficielles de la didactique des langues. (Besse & Porquier, 1991, p. 211)

Plusieurs recherches affirment que le traitement des erreurs est une tâche fondamentale dans l'enseignement de la langue seconde (S. Pit Corder, 1980; Cuq, 1996; d'Anglejan, Renaud, Arsenault, & Lortie, 1981; Fugazzi, 1993?-b; Germain & Séguin, 1995; Majkrak, 1993?).

L'erreur a une fonction positive, elle indique le point de progression réelle de l'apprenant dans son processus d'acquisition d'une langue seconde, autrement dit, le fait de considérer l'erreur en interlangue comme une manifestation nécessaire du

processus d'apprentissage de la langue cible (Besse & Porquier, 1991; Cuq, 1996; Fugazzi, 1993?-a).

Il est impossible de corriger toutes les erreurs commises en classe, mais il faut éviter chez l'apprenant l'usage de toute forme erronée ou « mauvaise habitude » linguistique. Nous mettons l'accent sur la production de phrases complètes sans erreur (d'Anglejan, et al., 1981).

Nous pouvons évaluer la fréquence et la gravité des erreurs grammaticales. Les difficultés d'ordre grammatical dans l'apprentissage de la langue seconde sont des problèmes qui reviennent régulièrement chez presque tous les apprenants. Les problèmes qui reviennent régulièrement chez presque tous les apprenants sont des difficultés d'ordre grammatical dans l'apprentissage de la langue seconde (Majkrak, 1993?).

Nous présentons alors quelques ouvrages qui traitent des difficultés grammaticales rencontrées chez les apprenants allophones.

2.3.1. Les difficultés de quatre verbes : être, avoir, faire, aller/venir (Séguin, 2001)

Selon Séguin (2001), nous pouvons apprendre la langue cible à partir de l'étude systématique de quatre verbes primaires : être, avoir, faire, aller/venir. Ces verbes sont les plus fréquents, les plus idiomatiques et les plus irréguliers, car avec leurs mots satellites et leurs cooccurents privilégiés, ils couvrent les quatre cinquièmes du discours courant (Cornaire & Raymond, 2001; Séguin, 2001).

2.3.2. Les difficultés particulières aux allophones (Amiot, 2007)

Amiot (2007) recense les difficultés grammaticales particulières aux allophones de manière non exhaustive. Nous adaptons ses catégories et ses erreurs mentionnées au tableau 2 afin de bien appréhender son texte. Amiot analyse brièvement des difficultés classées en trois catégories : la syntaxe, l'orthographe d'usage et

grammaticale, et le vocabulaire. En ce qui concerne les difficultés d'ordre grammaticales, Amiot indique principalement des erreurs d'emploi de la préposition et du pronom et donne quelques exemples.

Tableau 2 : les difficultés particulières aux allophones, Amiot, 2007

Catégorie	Erreurs fréquentes	Exemple d'erreurs
Syntaxe	L'emploi de la préposition après le verbe	jouer <i>à</i> quelque chose jouer <i>de</i> quelque chose
	L'incapacité à relier les pronoms de remplacement les, lui et en à leur antécédent	Léonid a l'impression d'avoir trahi à la fois ses sœurs et sa patrie en quittant illégalement la Biélorussie. Il <i>lui</i> faudra plus de trente ans avant de <i>les</i> revoir. Il a vécu ces retrouvailles avec intensité et <i>en</i> parle encore avec émotion
	L'ordre des pronoms de remplacement dans la phrase	Pierre ne connaissait pas la vérité, mais Sophie <i>la</i> (complément direct) <i>lui</i> (complément indirect) a apprise.
Orthographe d'usage et grammaticale	Conjugaisons des verbes du troisième groupe	(<i>manque d'exemple</i>)
Vocabulaire	La variété et la précision du vocabulaire	le système des préfixes et des suffixes

2.3.3. Les déformations linguistiques les plus fréquentes (Fugazzi & MEQ, 1997)

Le *Guide de soutien linguistique pour les adultes allophones* est le seul ouvrage que nous avons trouvé qui consacre 73 pages à énumérer précisément les erreurs grammaticales des allophones adultes. Dans le *guide de soutien linguistique pour adultes allophones* (1997), les erreurs sont classées en sept catégories (A à F) : A) traitement des articles, B) déformations des systèmes morphologiques fixes, C) traitement des systèmes morphosyntaxiques, D) structures syntaxiques et ordres des mots dans les énoncés, E) action de mécanismes déformants dans l'emploi des prépositions, F) action de mécanismes déformants dans l'usage du vocabulaire (Tableau 3 est un extrait, pour le tableau exhaustif, voir Annexe III).

Tableau 3 : Système d'erreurs : les déformations les plus fréquentes, «Guide de soutien linguistique pour adultes allophones», Fugazzi & MEQ, 1997, p.70-143

A	Traitement des articles	a. l'emploi abusif de l'article	Article indéfini
			Article défini
			Article introduisant l'idée de matière en quantité massive et indéfinie
		b. le non-emploi de l'article	Article indéfini
			Article défini
		c. les confusions dans l'usage	Emploi de l'article défini au lieu de l'article indéfini
Emploi de l'article indéfini au lieu de l'article défini			
Confusion entre l'article défini et l'article de matière ou l'article partitif			
B	Déformations des systèmes morphologiques fixes	a. les adjectifs possessifs	Confusion dans l'emploi des formes
			Redondance ou usage abusif
			Omission du possessif
		b. les pronoms démonstratifs	Pronom démonstratif
		c. les pronoms en et y	Pronom en et y
		d. les pronoms personnels	Emplois fautifs multiples
e. les pronoms indéfinis	Confusion et erreurs d'orthographe		
f. les pronoms relatifs	Confusion dans l'emploi des pronoms		

Il décrit les phénomènes et donne des exemples d'emplois corrects en comparant des erreurs fréquentes et des exemples d'emplois corrects (voir un extrait de la catégorie « A. traitement des articles », et la sous-catégorie « a) l'emploi abusif de l'article » dans le tableau 4).

Tableau 4 : système d'erreurs : les déformations les plus fréquentes, Fugazzi et MEQ, 1997, p.70

A. traitement des articles		
a) l'emploi abusif de l'article		
phénomènes	Exemples d'emplois corrects	Erreurs fréquentes
<ul style="list-style-type: none"> • Article indéfini - non admis avec certaines prépositions - dans des expressions presque figées ou avec un complément déterminatif; - avec un nom indéterminé dont le sens se précise dans le contexte global de la phrase - dans l'expression négative : <i>ne... jamais, ne...pas</i> - risque de confusion quant au genre de l'article au singulier, surtout si le nom qui suit commence par une voyelle, 	<ul style="list-style-type: none"> - vivre sans amis - travailler avec ardeur - fille de comédien - attitude marquée de noblesse - vous n'aurez jamais d'enfant - il n'a pas de nouvelles idées - quand j'étais soldat au Laos - un appartement - une auto - une échelle ou un escalier 	<ul style="list-style-type: none"> - vivre sans DES amis - travailler avec DE L'ardeur - fille D'UN comédien - attitude marquée D'UNE noblesse - vous n'aurez jamais DES enfants - il n'a pas DES nouvelles idées - quand j'étais UN soldat au Laos - UNE appartement - UN auto - UN échelle ou UNE escalier

Dans ce guide, les erreurs grammaticales sont présentées de manière précise avec des exemples correspondants. Cependant, ces erreurs grammaticales sont d'abord classées en catégories différentes de celles du FIA330. Les apprenants allophones, surtout les apprenants débutants trouveraient difficile de relier les catégories grammaticales du FIA330 aux erreurs correspondantes présentées dans ce guide. Ce dernier comporte aussi des catégories non grammaticales dont nous n'allons pas beaucoup discuter dans notre recherche, par exemple : la catégorie « F. Action de mécanismes déformants dans l'usage du vocabulaire », les sous-catégories « k) les faux-amis », et « l) les systèmes d'erreurs dans l'orthographe des mots ».

Deuxièmement, ce guide consacre 73 pages à décrire des erreurs fréquentes. Si nous présentons aux apprenants allophones ces 73 pages d'erreurs d'un seul coup à la fin de leur cours de francisation, ce serait trop de travail et trop tard. Comme ce guide analyse des erreurs fréquentes commises par des apprenants qui ont terminé les cours de francisation, les erreurs grammaticales ne sont pas classées en différents niveaux. Nous ne pouvons donc pas facilement trouver les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez des apprenants de chaque niveau. L'apprenant doit apprendre à parler correctement, sans erreurs, dès les premières phrases de l'apprentissage. L'erreur doit être évitée à tout prix. Elle est considérée comme la source possible de la création de mauvaises habitudes, elle doit être reprise et corrigée sur-le-champ (Germain & Séguin, 1998).

Troisièmement, il n'analyse pas assez certaines erreurs commises par des apprenants débutants. Par exemple, dans la catégorie « B. Déformations des systèmes morphologiques fixes » et la sous-catégorie « e) Les pronoms indéfinis », il décrit un phénomène comme « confusion et erreurs d'orthographe : *tout* pour *tous*, *toute*, et *toutes* », mais « aucun exemple de corpus disponible » (p.82). En ce qui concerne les erreurs grammaticales de *tout/tous/toute/toutes*, il ne les mentionne plus dans d'autres parties. D'après nous, les apprenants allophones commettent les erreurs de *tout* en raison de mauvaise distinction des règles grammaticales relatives, et non pas seulement en raison de fautes d'orthographe. En revanche, il analyse plusieurs erreurs grammaticales de niveau avancé que les apprenants de francisation ne rencontrent pas

encore. Par exemple, dans la catégorie « D. Structures syntaxiques et ordre des mots dans les énoncés » et la sous-catégorie « d) L'omission de l'inversion : dans les propositions avec *peut-être* », il donne un exemple d'emploi: « peut-être viendra-t-il » et l'erreur fréquente « * peut-être IL VIENDRA ».

Dans notre recherche, nous devons analyser et classer les erreurs grammaticales en trois niveaux, correspondant aux trois niveaux du FIA330 : débutant, intermédiaire et intermédiaire-avancé. Les professeurs pourront ainsi facilement comprendre les difficultés d'ordre grammatical de chaque niveau et faire faire aux apprenants plus d'exercices relatifs, exercices que les apprenants résoudront au fur et à mesure. Autrement dit, il serait donc utile de classer les erreurs grammaticales dans une grille par niveau et de situer l'apprenant ou le groupe d'apprenants selon son niveau, et de lui proposer ensuite des exercices correctifs appropriés.

Nous avons présenté dans cette partie une recension des écrits dans les domaines de caractéristiques des immigrants adultes allophones, de l'enseignement de la grammaire dans la classe de français langue seconde et de difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants adultes allophones. Cette recension nous a permis de préciser davantage la question de recherche posée dans la problématique. Dans la partie suivante, nous expliquerons notre approche méthodologique.

Chapitre 3

Méthodologie

3. Méthodologie

Dans cette partie, nous expliquerons l'approche méthodologique utilisée pour mener notre recherche. Nous décrirons la population cible, ensuite, nous présenterons les modes de collecte et de traitement de données.

3.1. Population cible

La population cible de notre recherche est l'ensemble des apprenants immigrants adultes allophones scolarisés inscrits au cours de francisation FIA330 à plein temps à l'Université de Montréal. Le Français pour immigrants adultes (FIA) est un programme régulier à temps complet (330) offert par le MICC et son partenaire, l'Université de Montréal.

3.2. Échantillonnage

Les données à recueillir correspondent aux difficultés d'ordre grammatical des participants, telles que les difficultés rencontrées par les apprenants immigrants adultes allophones, ainsi que les difficultés rencontrées par les professeurs lors de l'enseignement du cours de francisation.

3.2.1. Les examens finaux des apprenants adultes allophones de francisation

L'étude vise à analyser les examens finaux des apprenants adultes allophones de trois niveaux de francisation, et à classer leurs erreurs grammaticales par niveau. Quand nous identifierons une erreur ou un système d'erreurs, nous analyserons les caractéristiques, et mesurerons leur fréquence chez les apprenants. Nous devons identifier les niveaux linguistiques qui sont affectés par l'occurrence des erreurs (Fugazzi, 1993?-a).

D'un côté, dans les cours de francisation à l'Université de Montréal, les classes sont regroupées par degré de maîtrise du français des apprenants à l'intérieur d'un même niveau. Chaque classe comporte en moyenne 15 apprenants d'origine linguistique différente. Les matériels pédagogiques utilisés et les points grammaticaux appris sont différents. Autrement dit, à l'intérieur d'un même niveau, certains apprenants démontrent beaucoup plus de connaissances grammaticales que d'autres, les classes utilisent différents livres, les professeurs enseignent différents points grammaticaux. La variabilité intra-niveau peut donc être assez grande. Pour notre étude, nous ne choisirons pas de cas extrêmes, mais plutôt des classes de rang moyen afin d'éviter les différences intra-niveau. Nous aurons donc deux classes par niveau, soit six classes au total.

D'un autre côté, les examens finaux de chaque niveau comportent cinq sections : 1) un examen de notions linguistiques portant sur les règles grammaticales (la conjugaison, le genre du nom, etc.); 2) une production écrite de 100 à 350 mots selon différents niveaux : l'apprenant doit composer une production écrite en respectant le nombre de mots et le temps demandés sur un sujet assigné; 3) une compréhension orale : l'apprenant doit écouter une conversation ou une histoire puis répondre à des questions reliées; 4) une compréhension écrite : l'apprenant doit lire un ou plusieurs textes puis répondre à des questions. Dans les examens 3 et 4, les réponses par mots-clés ou par phrases incomplètes sont acceptables. 5) une expression orale enregistrée audio : l'apprenant doit parler ou discuter d'un sujet donné avec son professeur.

Dans notre recherche, nous choisirons deux sections à l'écrit et retiendrons pour faire l'analyse l'examen final des notions linguistiques et la production écrite.

Premièrement, nous analysons les examens finaux utilisés dans les trois niveaux de francisation, car un exercice porte toujours sur une composante ou une difficulté particulière de la langue cible et, en principe, il n'est pas destiné à introduire des éléments nouveaux, mais à assurer et à renforcer l'acquisition de ceux qui ont été déjà présentés (Besse & Porquier, 1991). Nous voulons savoir à la fin de chaque niveau, quelles sont les notions linguistiques apprises et les erreurs propres à chaque niveau. Nous classons les difficultés d'ordre grammatical par niveau en fonction de la

fréquence des erreurs grammaticales trouvées dans les examens finaux. L'identification des erreurs grammaticales qui reviennent régulièrement chez la plupart des apprenants des trois niveaux confondus nous permet de répondre à notre question de recherche : « quelles sont les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde? »

Deuxièmement, nous choisissons les examens finaux des notions linguistiques et les productions écrites, autrement dit, les deux examens à l'écrit, et non à l'oral. Nous n'examinons pas les fautes produites par hasard à l'oral, ni l'aisance (*fluency*) des apprenants. Nous analysons les examens finaux des notions linguistiques afin de vérifier la maîtrise des règles grammaticales des apprenants. Les examens comportent des questions à trous et des questions à choix multiples où il faut trouver les formes correctes et appropriées pour compléter une phrase. Nous analysons les productions écrites pour vérifier l'application des règles grammaticales dans la communication.

Dans ces deux examens, la grammaire n'est pas conçue seulement comme un moyen de communication, mais aussi comme un but à atteindre. Nous examinons prioritairement la précision (*accuracy*), c'est-à-dire, l'utilisation correcte des règles grammaticales de base, afin de trouver les erreurs grammaticales fréquentes commises par les apprenants, et de comprendre leur degré de maîtrise des règles grammaticales. La précision (*accuracy*) a la préséance sur l'aisance (*fluency*) (Germain & Séguin, 1998). De plus, les erreurs grammaticales produites par les apprenants dans les examens doivent être observables par les professeurs. En analysant les examens à l'oral, nous ne pouvons pas bien noter les erreurs muettes, par exemple, « des erreurs grammaticales », nous n'entendons pas de « -es », nous ne pouvons pas savoir si les apprenants ont bien maîtrisé le genre du nom « erreur », et l'accord adjectif-nom. Mais en analysant les examens écrits, nous n'avons plus ce souci. Enfin, l'examen des notions linguistiques et de la production écrite sont complémentaires. Nous analysons à la fois la maîtrise et l'application des règles grammaticales des apprenants. Ce qui est plus important, c'est l'évitement (« *avoidance* ») des apprenants souligné par plusieurs chercheurs (Besse & Porquier,

1991; Ellis, 1997; James, 1998; Py, 1972). Les apprenants ont tendance à éluder certains éléments linguistiques qu'ils risquent de mal utiliser, soit en évitant de les utiliser, soit en trouvant des formes inadéquates ou « *alternative or approximative* » (Besse & Porquier, 1991; Ellis, 1997; James, 1998; Py, 1972). Par exemple, au lieu de « il faut que je FASSE... », certains apprenants préfèrent la forme « il faut faire... », au lieu de « il a trois livres, j'EN ai deux », certains apprenants utilisent « il a trois livres, j'ai deux livres ». Dans la production écrite, l'apprenant peut éviter ces points grammaticaux difficiles, mais dans l'examen des notions linguistiques, il n'a pas d'autre choix. Il doit répondre aux questions en utilisant des formes assignées. En revanche, dans la production écrite, l'apprenant doit produire des énoncés non seulement grammaticalement corrects, mais aussi appropriés à l'intention et à la situation de communication (Py, 1972). En résumé, nous pouvons mieux comprendre les erreurs et les difficultés grammaticales rencontrées chez les apprenants en analysant l'examen final ainsi que la production écrite.

Troisièmement, Connolly (1993) indique que l'apprentissage de l'écrit vient enrichir efficacement celui de l'oral et participe de façon indispensable à l'acquisition de la langue (Connolly, 1993). L'objectif général du cours d'écrit est « apprendre à écrire ce qu'on est capable de dire », ce qui pourrait répondre aux besoins des apprenants qui veulent compléter leur apprentissage du français oral par celui du français écrit (Connolly, 1993). Alors, nous pouvons vérifier les compétences langagières des apprenants à partir de leurs productions écrites.

Quatrièmement, Painchaud et Jezak (1997) affirment que toute personne adulte, immigrante ou non, qui entre actuellement sur le marché du travail à Montréal, même dans des postes de premier niveau d'insertion professionnelle, doit posséder une excellente maîtrise de la ou des langues de travail et, en particulier, un niveau relativement élevé de littératie (Painchaud & Jezak, 1997) :

La langue écrite, à la fois décontextualisée, abstraite et explicite, est en fait le moyen par excellence de transfert d'information qui domine de plus en plus dans les échanges sociaux, autrement dit, même la langue orale prend actuellement souvent les caractéristiques de la langue écrite, surtout dans les

contextes formels, tel le contexte professionnel et, en conséquence, on exige des employés des compétences langagières à l'écrit de plus en plus élevées qui sont traditionnellement liées à des niveaux élevés de scolarisation (Painchaud & Jezak, 1997, p.110) .

Alors, nous allons vérifier les compétences langagières à l'écrit des apprenants adultes allophones de chaque niveau.

En résumé, nous allons choisir deux classes de chaque niveau, six classes au total parmi les classes de francisation à l'Université de Montréal, et nous allons analyser leurs examens finaux des notions linguistiques et leurs productions écrites pour comprendre les difficultés d'ordre grammatical et les erreurs fréquemment rencontrées par les apprenants de chaque niveau de francisation. Dans la partie 3.3.1, nous discuterons plus en détail des étapes d'analyse des examens finaux et du traitement des résultats.

3.2.2. Les entrevues auprès des professeurs principaux de francisation

À l'Université de Montréal, chaque classe de francisation a trois professeurs : un professeur principal, professeur d'expérience qui enseigne la grammaire tous les matins, et l'après-midi, un auxiliaire d'enseignement, en général étudiant à l'université, s'occupe des exercices de grammaire et d'apprentissage du vocabulaire, et un agent d'intégration sociale québécois introduit la géographie ou l'histoire du Québec, et amène les apprenants aux musées.

Nous avons effectué des entrevues auprès des professeurs principaux de francisation. Notre recherche portant sur les difficultés d'ordre grammatical, nous avons rencontré deux professeurs principaux de chaque niveau, six professeurs principaux au total. Ce sont des professeurs expérimentés en enseignement de la grammaire du français langue seconde et qui connaissent bien les caractéristiques et les difficultés spécifiques des apprenants immigrants adultes allophones. Nous allons l'expliquer davantage dans la partie 3.3.2.

Nous avons collecté environ 90 examens finaux d'apprenants adultes allophones de trois niveaux, et rencontré six professeurs principaux de francisation. Nous pouvons résumer nos échantillons dans le tableau suivant :

Tableau 5 : Échantillons sélectionnés

Cohorte	Professeurs	Classes	Apprenants (Examens finaux)
Niveau débutant	2	2	30 (15x2)
Niveau intermédiaire	2	2	30 (15x2)
Niveau intermédiaire-avancé	2	2	30 (15x2)
Total	6 professeurs	6 classes	90 examens finaux

3.3. Méthode privilégiée d'analyse de données

Les méthodes descriptives servent à tracer un portrait précis du phénomène étudié et permettent d'établir des liens entre les éléments de ce phénomène. Les caractéristiques de ces méthodes comportent l'observation systématique, l'analyse de contenu, l'enquête et le sondage, etc. (Lamoureux, 2000). Notre étude suivra une méthode descriptive, plus précisément, une analyse de contenu et une enquête transversale.

3.3.1. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu comporte deux parties : l'analyse du « Programme général d'intégration linguistique » et l'analyse des examens finaux des apprenants de trois niveaux. La démarche d'analyse se divise en trois étapes :

Étape 1 : L'analyse du « Programme général d'intégration linguistique », MCCI, 1991

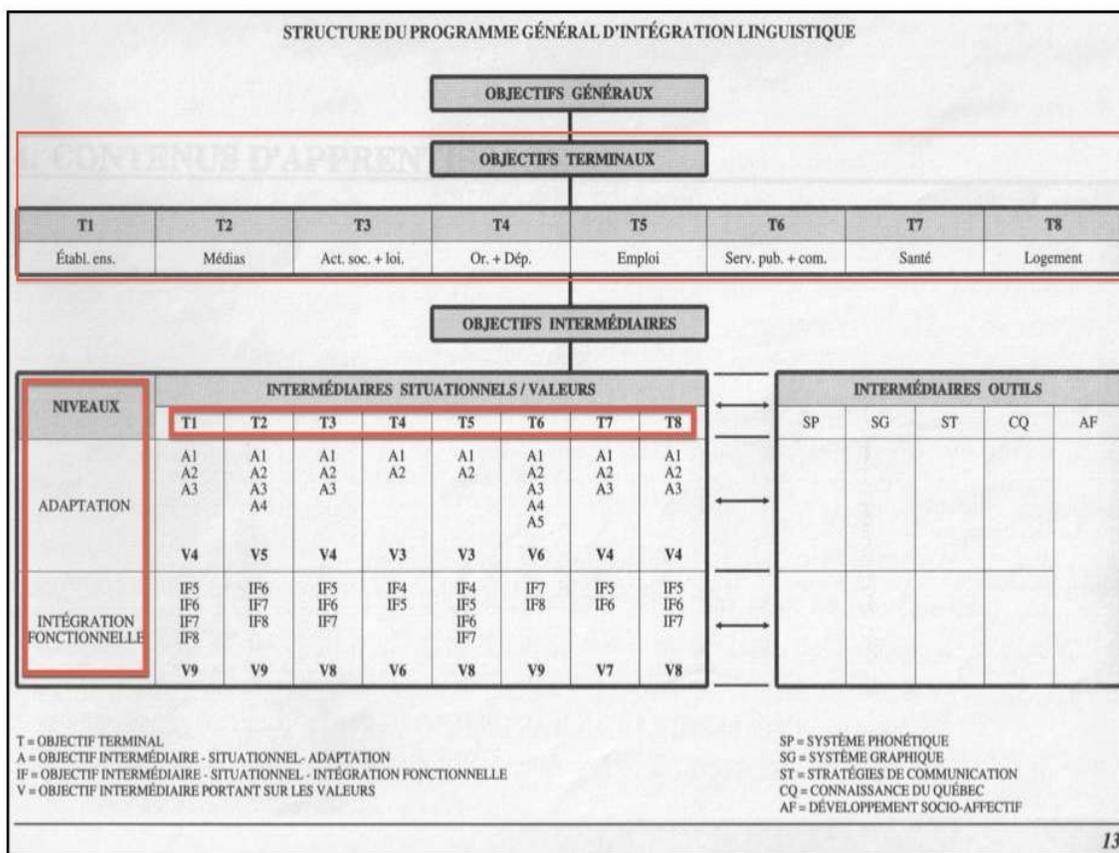
But de l'analyse : préciser les points grammaticaux à enseigner à chaque niveau.

Les images 2, 3 et 4, se rapportant aux contenus grammaticaux des programmes du FIA330, indiquent à la fin du « contenu grammatical » : « pour plus de détails, se référer aux éléments grammaticaux du Programme général d'intégration linguistique, liés aux objectifs du cours ».

DESCRIPTIF DU COURS FIA330 – 2 Contenus grammaticaux	
<p>Adjectifs verbaux, participes qualificatifs (l'accord)</p> <p>Noms genre du nom</p> <p>Pronoms personnels, démonstratifs, relatifs (qui, que où)</p> <p>Types de phrases et structures énonciatives : formes négatives (autres que ne ... pas) si / imparfait, conditionnel présent concordance des temps dans le passé (amorce) : passé composé / imparfait relatives (qui, que, où) style indirect : demander si, ce que, où, etc. (avec les temps de verbes connus)</p> <p>Comparatif et superlatif</p>	<p>Verbes passé récent passé composé à l'oral et à l'écrit imparfait conditionnel présent gérondif futur simple subjonctif présent (Il faut que) plus-que-parfait (amorce)</p> <hr/> <p>Le temps dans, pendant, il y a, depuis</p> <p>Distinguer parler / dire, regarder / voir, écouter / entendre</p> <p>Le français parlé au Québec les pronoms sujets le verbe « être » les pronoms forts (ou toniques) les questions en « -tu » les prépositions contractées les déterminants démonstratifs</p>
<p>Pour plus de détails se référer aux éléments grammaticaux du Programme général d'intégration linguistique, relié aux objectifs du cours.</p>	

Nous voyons alors le « Programme général d'intégration linguistique » établi par le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) en 1991. Huit grands champs ont été retenus et la formulation des objectifs terminaux (T1 à T8) pour ce Programme général est la suivante : T1 établissement d'enseignement, T2 médias, T3 activités sociales et de loisirs, T4 orientation et déplacement, T5 emploi, T6 services publics et commerciaux, T7 santé, T8 logement. Chaque objectif se divise en deux niveaux : A - adaptation et IF - intégration fonctionnelle (Vermette & Jacquet, 2000) comme 48 objectifs intermédiaires situationnels. Le tableau 6 présente la structure de ce programme (ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, 1991) :

Tableau 6 : Structure du Programme général d'intégration linguistique, MCCI, 1991, p.13



Le « Programme général d'intégration linguistique » étant un programme par objectif, quels objectifs terminaux correspondent au programme FIA330? Autrement dit, quels objectifs terminaux sont choisis pour être enseignés dans les cours FIA330 à l'oral ainsi qu'à l'écrit? Il faut donc trouver tout d'abord le lien entre le « Programme général d'intégration linguistique » et le FIA330. La répartition du cours FIA330 (ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration, 2004) nous montre ce lien. Nous voyons dans le tableau 7, les objectifs terminaux choisis à enseigner, par exemple, au cours du niveau 1 du FIA330 :

Tableau 7 : Objectifs terminaux choisis à enseigner au cours FIA330-1 (Niveau 1)

(ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration, 2004)

IO – interaction orale

CÉ – compréhension écrite

PÉ – production écrite

RÉPARTITION DU COURS FIA330-1				
Niveaux de compétence		IO	CÉ	PÉ
Milieu collégial et universitaire Commission scolaire et OBNL		1-2-3-4 1-2-3	1-2-3 1-2-3	1-2-3 1-2-3
Objectifs situationnels de base				
Faire connaissance (T1A1)		•	•	•
S'informer du fonctionnement de l'établissement (T1A2)		•	•	
Demander un service (T1A3)		•		
S'orienter dans un édifice (T4A1)		•	•	
S'orienter dans un quartier (T4A2) / en ville (T4IF3)		•	•	
Se raconter : les activités quotidiennes (T3IF6)		•	•	•
Acheter des produits de consommation courante (T6A4)		•	•	•
Acheter des vêtements (T6-A3)		•	•	
S'informer de la météo (T8A1)		•	•	
S'informer des caractéristiques d'une offre d'emploi (T5A1) / Offrir ses services (T5A2)			•	•
Participer à des manifestations soulignant des événements sociaux (T3IF4)			•	•
Autres thèmes à l'écrit				
Exemple : Communiquer avec l'école de votre enfant.				•
Contenus d'enrichissement				
Effectuer des transactions bancaires courantes (T6A1)		•		
Effectuer des transactions postales (T6A2)		•		
Au téléphone		•		•
Établir un contact lors d'une activité sociale ou de loisir (T3A1)		•		
Participer à un jeu (T3A2)		•	•	
Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale ou de loisir (T3A3)		•	•	•
<small>Ministère de l'immigration et des communautés culturelles Direction générale de la francisation Direction du développement – Répartition temps complet – FIA – 28 avril 2011</small>				

Nous voyons dans le tableau 7 qu'au cours du FIA330-1 (niveau 1), les objectifs terminaux correspondants comportent T1A1, T1A2, T4IF3, etc. Ensuite, nous cherchons ces objectifs dans le « Programme général d'intégration linguistique » pour identifier les éléments grammaticaux relatifs. Par exemple, l'image 5 présente le contenu du T1A1.

Image 5 : T.1. Établissement d'enseignement,
 «Programme général d'intégration linguistique», MCCI, 1991, p.20

T.1. ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT		O	E	REPÈRES LINGUISTIQUES	
A.1 FAIRE CONNAISSANCE AVEC LE PERSONNEL ET D'AUTRES STAGIAIRES		C	X	Pays, mois, professions, langue, statut, liens familiaux	
		P	X		
RÉFÉRENTIEL / PARAMÈTRES	FONCTIONS LANGAGIÈRES				
Lieu Établissement d'enseignement Moment Heures habituelles Interlocuteur Stagiaire Autre stagiaire Personnel (non) enseignant Objet de la communication Identité/origine Coordonnées Situation personnelle/professionnelle Fonctions du personnel Goûts, intérêts Habitudes Canal En personne Document d'appoint Carte du monde Plan de la ville/banlieue Photos	Établir le contact • saluer • (se) présenter (S') Informer • identité/origine • situation personnelle/professionnelle • coordonnées • fonctions du personnel Réagir à une directive Rompre le contact • saluer	groupe du nom Adjectif possessif mon, ma, mes, ton, ta, tes, votre, vos "nationalités" Adjectif qualificatif célibataire, jeune, vieux, gentil, beau, veuf, enceinte, seul Adjectif participe marié, séparé, divorcé, réfugié, enchanté Pronom personnel je, tu, vous, il, elle valeur des temps verbaux Situation actuelle: ind. prés. être, avoir, parler, venir de, faire (plaisir), s'appeler, rester, habiter, demeurer, aimer, (se) présenter, (ça) s'écrire, étudier, travailler, (ça) aller Consigne: impér. prés. épeler, écrire, répéter, venir Événement passé: ind. passé comp. arriver, partir, naître, quitter Situation passée: ind. imp. travailler, faire, étudier, habiter quantitatif Adjectif numéral cardinal Adverbe beaucoup, très localisation dans le temps Repères généraux division du temps/jour/mois/saison Moment précis en (+ année), date Durée ça fait, il y a, depuis, longtemps Antériorité le mois/l'année passé(e), dernier(ère) localisation dans l'espace Situation à, chez, sur, près, loin, en Provenance de (+ art. déf.) relation logique Addition et, ou type de phrase Énonciative structure syntaxique sujet + verbe + (compl.) Interrogative mot interrogatif quel, combien, quand, comment, (d')où inversion qu'est-ce que, c'est quoi est-ce que Injonctive impérative Averbale salutations Reprise de l'afiqm. moi aussi Reprise d'un nom, d'un pronom par un pronom personnel moi, toi, lui, elle, vous			

Nous voyons dans l'image 5, colonne de gauche, que le T1A1 réfère à l'objectif terminal 1 « T.1. Établissement d'enseignement », et le niveau adaptation 1 « A.1. Faire connaissance avec le personnel et d'autres stagiaires », et qu'à droite, les points grammaticaux à enseigner sont précisés dans la partie « repères linguistiques ». Ensuite, nous cherchons d'autres objectifs terminaux, le T1A2, le T1A3, etc. de la même façon. Nous combinons tous les repères linguistiques de ces objectifs et les regroupons selon les catégories du FIA330 présentées dans le tableau 1 (voir 2.2.2). Nous pouvons finalement préciser quels sont les points grammaticaux à enseigner à chaque niveau d'après le « Programme général d'intégration linguistique ».

Ce processus pourrait être résumé sous forme schématique comme le schéma 5 : Nous avons établi le tableau 1 (voir 2.2.2) qui présente les catégories grammaticales de chaque niveau selon les descriptifs du cours FIA330 (qui figure à gauche du tableau 8). Nous précisons les points grammaticaux à enseigner à chaque niveau en nous référant au Programme général d'intégration linguistique (que nous retrouvons à droite du tableau 8). Le tableau 8 est un exemple du tableau final du niveau 1.

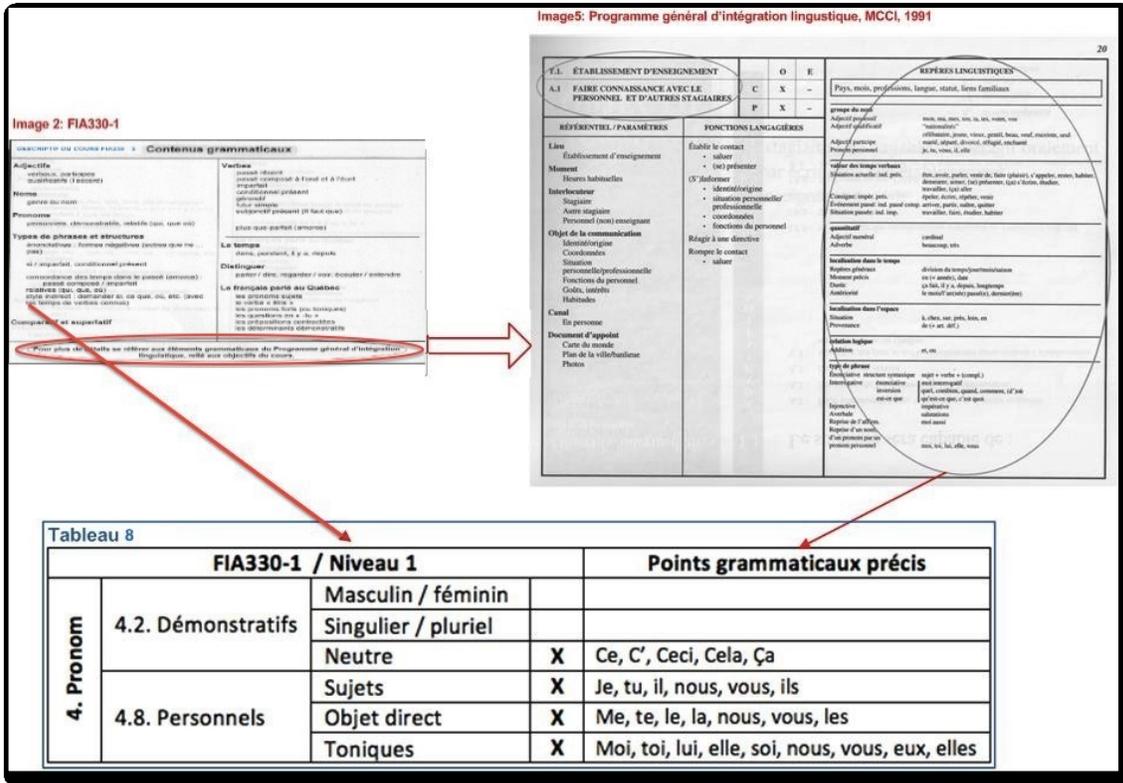


Schéma 5 : Le processus de l'étape 1

Nous terminons le tableau 8 qui précise les points grammaticaux à enseigner et à apprendre du niveau 1 (FIA330-1), ensuite nous construisons deux autres tableaux du niveau 2 (FIA330-2) et du niveau 3 (FIA330-3).

Tableau 8 : Exemple de précision des points grammaticaux à enseigner au niveau 1 (FIA330-1)

FIA330-1 / Niveau 1		Points grammaticaux précis	
4. Pronom	4.2. Démonstratifs	Masculin / féminin	
		Singulier / pluriel	
		Neutre	X Ce, C', Ceci, Cela, Ça
	4.8. Personnels	Sujets	X Je, tu, il, nous, vous, ils
		Objet direct	X Me, te, le, la, nous, vous, les
		Toniques	X Moi, toi, lui, elle, soi, nous, vous, eux, elles

Nous allons construire finalement un tableau de chaque niveau, trois tableaux au total. Cette opération pourrait répondre à notre première question spécifique : « quels sont les points grammaticaux à enseigner à chaque niveau dans les cours de francisation pour les immigrants adultes allophones? »

Étape 2 : L'analyse des examens finaux des notions linguistiques et des productions écrites de trois niveaux de francisation FIA330 à l'Université de Montréal

But de l'analyse : identifier et classer des erreurs grammaticales fréquemment produites par les apprenants adultes allophones de trois niveaux de francisation FIA330.

D'une part, nous analysons les examens finaux des notions linguistiques des apprenants allophones de trois niveaux de francisation. Cet examen comporte principalement des questions à choix multiples, des blancs à remplir en utilisant les verbes bien conjugués, les prépositions, etc. Il permet de vérifier que les apprenants maîtrisent bien les règles grammaticales. Par cette analyse, nous pouvons connaître leur niveau de connaissances en grammaire du français langue seconde.

Comme les matériels pédagogiques utilisés et les points grammaticaux enseignés aux différentes classes varient, les examens finaux des notions linguistiques sont également différents. Chaque professeur prépare un examen final pour sa classe. À l'intérieur d'un même niveau, les contenus de ces examens finaux comportent beaucoup de différences. Lorsqu'un professeur met l'accent sur la conjugaison, l'autre pose plusieurs questions sur la préposition.

Ce phénomène provoque un effet négatif et un effet positif. L'effet négatif est qu'il nous sera difficile de comparer la présence et la fréquence des erreurs d'une même catégorie. Les apprenants d'une classe font beaucoup d'erreurs de préposition, par exemple, mais les apprenants d'une autre classe ne les commettent pas du tout, car leur professeur ne pose pas ce type de question. Ce souci pourrait être partiellement réglé par l'analyse des productions écrites, autrement dit, les erreurs grammaticales qui ne sont pas présentées dans l'examen des notions linguistiques pourraient être observées dans la production écrite.

Nous avons mentionné que les professeurs choisissent certains points grammaticaux importants afin de répondre aux besoins particuliers des apprenants (Beaulieu, 1986). L'effet positif est qu'en comparant les différents points grammaticaux choisis dans différents examens finaux d'un même niveau, nous pouvons connaître les points

grammaticaux sélectionnés les plus importants pour être enseignés et être évalués à ce niveau. En observant les pièges posés par différents professeurs lors des examens finaux, nous pouvons voir sous un nouveau jour les erreurs fréquentes et les difficultés grammaticales rencontrées chez les apprenants de ce niveau.

D'autre part, nous analysons les productions écrites des apprenants allophones de trois niveaux de francisation. Les apprenants peuvent-ils bien utiliser leurs connaissances grammaticales pour construire correctement des énoncés dans la communication? Nous allons le vérifier en analysant leurs productions écrites.

La production écrite est l'examen normalisé. Les apprenants de différentes classes d'un même niveau composent une production écrite sur un même sujet. Les sujets proposés, différents selon les niveaux, encouragent l'apprenant à utiliser les principales structures grammaticales étudiées selon son niveau. Par exemple, l'apprenant du niveau deux doit utiliser le temps du passé pour raconter une histoire, et l'apprenant du niveau trois doit donner des conseils en utilisant le conditionnel et le subjonctif.

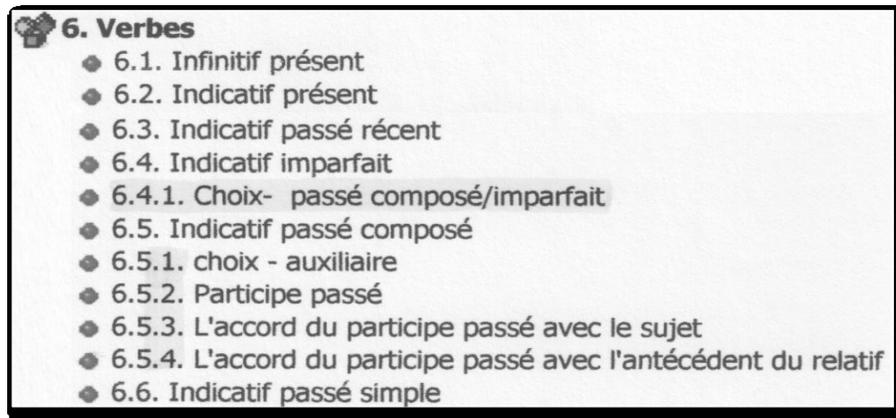
Les critères d'évaluation prennent en compte : 1) la langue (syntaxe, orthographe, vocabulaire), 13 points; 2) la structure du texte, le développement des idées, 7 points, 3) la cohésion, la compréhension générale, 5 points, soit 25 points au total.

Corder (1981) et Py (1972) indiquent que notre grammaire devrait rendre compte de la différence entre l'acceptabilité et l'adéquation. L'apprenant peut produire une phrase acceptable, c'est-à-dire grammaticalement correcte, mais déplacée, sans rapport avec ce qu'exigeait la situation ou le contexte (Stephen Pit Corder, 1981; Py, 1972). Il semble que les phrases complètes et grammaticalement correctes soient acceptées par les professeurs de francisation. Par exemple, au lieu de « il a trente ans », un apprenant écrit « son âge est trente ans », c'est une phrase acceptable. Une production composée de phrases acceptables mais inadéquates est passable, mais la note de l'apprenant ne sera pas très élevée.

Les productions écrites sont corrigées par les professeurs. Nous allons classer les erreurs marquées à l'aide du logiciel QDA Miner. Nous allons d'abord construire des

codes dans le QDA Miner selon les catégories grammaticales présentées dans le tableau 1 (voir 2.2.2). Ensuite, nous ajouterons des sous-catégories pour mieux préciser et classer les erreurs grammaticales. L'image 6 est un exemple de codes établis dans le QDA Miner :

Image 6 : Codes établis dans le QDA Miner



Le tableau 1 présente des catégories grammaticales comme « le passé composé » et « l'imparfait ». Nous y ajoutons quelques sous-catégories comme « le choix entre le passé composé et l'imparfait », « le choix de l'auxiliaire : être/avoir », « l'accord du participe passé », etc. Nous constatons qu'au niveau deux, par exemple, les apprenants savent bien conjuguer les verbes au passé composé, et faire l'accord du participe passé, mais il faut utiliser l'imparfait dans une phrase donnée. Les professeurs peuvent insister plus particulièrement sur le temps du passé, surtout sur la distinction entre le passé composé et l'imparfait. Enfin, nous allons compter le nombre d'erreurs grammaticales commises par les apprenants de chaque niveau afin de préciser la gravité des erreurs. Nous aurons non seulement des chiffres généraux comme la fréquence des erreurs du passé composé, mais aussi des chiffres précis, comme la fréquence des erreurs du choix de l'auxiliaire.

L'analyse des examens finaux des notions linguistiques et des productions écrites nous permet de constater les erreurs grammaticales fréquemment produites par les apprenants allophones, ce qui pourrait répondre à notre deuxième question spécifique « quelles sont les erreurs grammaticales fréquemment produites par les immigrants adultes allophones de chaque niveau de francisation? »

Étape 3 : La fusion des résultats des professeurs et des apprenants

Nous allons effectuer des entrevues semi-dirigées auprès de six professeurs de francisation afin de comprendre quelles sont selon eux les erreurs fréquentes et les difficultés grammaticales rencontrées chez les apprenants de chaque niveau de francisation FIA330. Nous l'expliquerons davantage dans la partie 3.3.2.

Nous fusionnons quatre résultats de chaque niveau. Nous avons deux résultats des apprenants : 1) le résultat de l'analyse des examens finaux des notions linguistiques; 2) le résultat de l'analyse des productions écrites. Nous avons aussi deux résultats des professeurs : 3) les données de l'examen final, soit les choix des points grammaticaux à évaluer selon différents professeurs; et 4) les données collectées en entrevue, soit les opinions des professeurs à l'égard des erreurs et difficultés grammaticales rencontrées chez les apprenants.

Nous présentons donc le tableau 9 comme un exemple du résultat final des difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants du niveau un.

La colonne 1 est les catégories grammaticales présentées dans le tableau 1 (voir 2.2.2). Ce sont les points grammaticaux essentiels à enseigner au niveau 1 selon le Programme général d'intégration linguistique et les descriptifs du cours FIA330. Les colonnes 2 et 3 présentent les résultats des apprenants (les erreurs fréquemment trouvées dans l'examen des notions linguistiques et dans la production écrite). Les colonnes 4 à 7 montrent les résultats des professeurs. Les points grammaticaux choisis à évaluer selon deux professeurs (A et B) sont présentés dans les colonnes 4 et 5, les opinions personnelles des professeurs sur la grammaire mentionnées dans le questionnaire sont montrées dans les colonnes 6 et 7. En fusionnant les colonnes 2 à 7, et en les comparant avec la colonne 1, nous pouvons découvrir quels sont les points grammaticaux obligatoires à enseigner et les erreurs grammaticales correspondantes du niveau un (colonne 8, marquée de « I »), autrement dit, les difficultés grammaticales rencontrées chez les apprenants du niveau un. Nous allons fusionner les résultats des niveaux deux et trois de la même façon afin de répertorier les difficultés grammaticales de ces niveaux.

Tableau 9 : Fusion des résultats du niveau 1 (FIA330-1)

1				2	3	4	5	6	7	8
FIA330-1 / Niveau 1				Résultats des apprenants		Résultats des professeurs				Total
				Examen	Écrit	Examen		Entrevue		
		A	B			a	b			
1. Articles	1.1	Définis	X	X	X	A	B	a	b	I
	1.2	Indéfinis	X		X			a	b	
	1.3	Contractés	X		X			a		
	1.4	Partitifs	X	X	X				b	

Le bilan de la fusion des résultats des professeurs et des apprenants pourrait répondre à notre question de recherche : « Quelles sont les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde? »

3.3.2. L'entrevue semi-dirigée auprès des professeurs principaux

Nous avons mentionné que plusieurs professeurs avaient choisi différents points grammaticaux à évaluer, pour mieux comprendre les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants de chaque niveau qui étudient avec d'autres professeurs. Nous allons collecter les opinions personnelles de six professeurs principaux de francisation, deux de chaque niveau. Tous sont des professeurs d'expérience de francisation.

Notre entrevue semi-dirigée comporte quatre sections : 1) information personnelle, 2) croyance, 3) connaissance, 4) questions ouvertes.

Section 1 : information personnelle

Cette section porte sur le niveau enseigné, leur expérience d'enseignement, les matériels pédagogiques souvent utilisés et les outils d'étude suggérés aux étudiants.

Voici un exemple de questions sur l'information personnelle :

A. Niveau enseigné : niveau I niveau II niveau III

B. Depuis combien de temps enseignez-vous le cours de francisation aux immigrants adultes?

3 ans et moins 4-9 ans 10-15 ans 16 ans et plus

C. Outils d'étude suggérés :

Bescherelle Petit Robert Multi-dictionnaire autre ____

D. Matériels pédagogiques utilisés :

Section 2 : croyances

Cette section porte sur l'opinion des professeurs à l'égard de l'enseignement de la grammaire. Nous avons présenté le débat sur la place de l'enseignement de la grammaire dans les cours de langue seconde, ainsi que sur l'importance du traitement des erreurs grammaticales. Nous allons vérifier les opinions personnelles des professeurs principaux à l'égard de la grammaire et de l'erreur dans les cours de francisation. Par exemple, combien de temps consacrent-ils à la mise en pratique des règles de grammaire dans leur cours? À quel moment les erreurs grammaticales commises par leurs apprenants doivent-elles être corrigées? Comment? Et par qui? etc.

Voici des exemples de questions sur les croyances :

	Énoncés concernant vos opinions personnelles à l'égard de la grammaire	5 - Je suis absolument d'accord 😊😊 4 - Je suis d'accord 😊 3 - Je ne suis pas certain(e) 2 - Je ne suis pas d'accord 😞 1 - Je ne suis absolument pas d'accord 😞😞				
1	L'enseignement de la grammaire est important.	5	4	3	2	1
2	J'enseigne rigoureusement selon le contenu grammatical dans le plan de cours.	5	4	3	2	1
3	Je modifie le contenu grammatical afin de répondre à certains besoins de mes étudiants.	5	4	3	2	1
4	Je connais bien les points grammaticaux obligatoires à enseigner à ce niveau.	5	4	3	2	1
5	Je connais bien les difficultés d'ordre grammatical de mes étudiants de ce niveau.	5	4	3	2	1

Section 3 : difficultés d'ordre grammatical rencontrées par leurs étudiants

Dans cette section, les professeurs doivent cocher à la fois les points grammaticaux qui sont obligatoires à enseigner à leur niveau, ceux qui sont difficiles à expliquer, et ceux qui provoquent beaucoup d'erreurs chez leurs étudiants.

Nous avons construit le tableau 1 (voir 2.2.2) qui présentait les catégories grammaticales à enseigner à chaque niveau de francisation. Nous avons utilisé ces catégories pour construire notre questionnaire (colonne de gauche) pour les professeurs. Premièrement, les professeurs doivent cocher les points grammaticaux les plus importants à enseigner à leur classe. Nous pouvons comparer les points grammaticaux suggérés dans le Programme général d'intégration linguistique et ceux choisis par différents professeurs. Deuxièmement, ils doivent cocher les points grammaticaux qui sont difficiles à expliquer, ce qui pourrait être une des sources d'erreurs grammaticales. Troisièmement, ils doivent cocher les points grammaticaux qui provoquent des erreurs grammaticales chez leurs apprenants, ce qui nous donne des exemples typiques d'erreurs et nous montre toutes les erreurs fréquentes (trouvées ou pas dans l'analyse des examens finaux des notions linguistiques et des productions écrites) produites par les apprenants d'un niveau donné. Les données obtenues sont fusionnées dans les tableaux finaux (voir 3.3.1, étape 3).

Voici des exemples de questions sur les connaissances :

Points grammaticaux à enseigner			! – obligatoire au niveau auquel j'enseigne ⊗ - Difficile à expliquer ⊗ - Mes étudiants font souvent cette erreur						
			Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	!	⊗	⊗	Exemple
2. Adjectifs	2.1	Numéraux	x			!	⊗	⊗	
	2.2	Démonstratifs	x			!	⊗	⊗	
	2.3	Indéfinis	x		x	!	⊗	⊗	
	2.4	Participes	x	x		!	⊗	⊗	
	2.5	Possessifs	x			!	⊗	⊗	
	2.6	Qualificatifs	x	x		!	⊗	⊗	
	2.7	Verbaux	x	x		!	⊗	⊗	

Section 4 : questions ouvertes

Pour recueillir les données et compléter notre compréhension du problème, nous procédons à la collecte des opinions sur les causes et les solutions des difficultés d'ordre grammatical de chaque niveau, et les suggestions sur l'apprentissage de la grammaire française et la diminution des erreurs grammaticales chez les apprenants adultes allophones.

En analysant les examens finaux de trois niveaux de francisation, nous constatons les erreurs grammaticales fréquemment produites par les apprenants. Pourquoi les apprenants commettent-ils ces erreurs? Autrement dit, quelles sont les sources principales de ces erreurs? Certaines erreurs grammaticales pourraient être trouvées dans les trois niveaux de francisation. Pourquoi ces erreurs se reproduisent-elles d'un niveau à l'autre? Pourquoi ces erreurs sont-elles persistantes? Comment aider les apprenants à diminuer leurs erreurs grammaticales? Nous allons poser ces questions aux professeurs lors des entrevues.

Voici des exemples de questions ouvertes :

- 1) Quelles sont les difficultés d'ordre grammatical spécifiques de ce niveau?
- 2) D'après vous, quelles sont les causes de ces difficultés?
- 3) Quels outils d'étude allez-vous suggérer aux étudiants pour diminuer les erreurs grammaticales du français langue seconde?

Dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée, nous rencontrons des professeurs principaux de francisation, six professeurs d'expérience. Nous allons savoir tout d'abord depuis combien de temps ils enseignent les cours de francisation. Puis, selon leur expérience, l'enseignement de la grammaire occupe-t-il une place importante dans leur cours? Ensuite, nous leur demanderons d'indiquer les erreurs grammaticales fréquemment commises par les apprenants d'un certain niveau en remplissant un questionnaire. Finalement, ils répondront à des questions ouvertes en discutant sur les sources et les solutions des erreurs grammaticales.

Nous pouvons résumer le contenu de l’entrevue et les durées prévues dans le tableau suivant :

Tableau 10: Résumé du sondage auprès de professeur principal de francisation FIA330

Sondage sur l’opinion auprès de professeur principal de francisation		Durée prévue
Section 1	Information personnelle	5 minutes
Section 2	Croyances (opinions à l’égard de l’enseignement de la grammaire)	5 minutes
Section 3	Connaissances (difficultés d’ordre grammatical à enseigner)	15 minutes
Section 4	Questions ouvertes	25 minutes
Total	4 sections	50 minutes

En résumé, notre recherche suit une méthode descriptive. Nous analyserons le Programme général d’intégration linguistique afin de préciser quels sont les points grammaticaux à enseigner à chaque niveau. Nous collecterons les examens finaux des notions linguistiques et des productions écrites de trois niveaux de francisation, deux classes de chaque niveau, six classes au total. Nous analyserons ces deux examens afin de comprendre les erreurs grammaticales fréquemment commises par les apprenants de chaque niveau. Nous effectuerons des entrevues auprès de deux professeurs principaux de chaque niveau, six professeurs au total, afin de mieux cerner les sources des erreurs grammaticales et les solutions possibles pour aider les apprenants à diminuer leurs erreurs grammaticales. En fusionnant les résultats des apprenants et ceux des professeurs, nous pouvons répondre à notre but de recherche : identifier, classer et analyser les difficultés d’ordre grammatical rencontrées chez les apprenants immigrants adultes allophones qui suivent les cours de francisation FIA330 à l’Université de Montréal .

Notre méthodologie peut se présenter sous la forme schématique suivante :

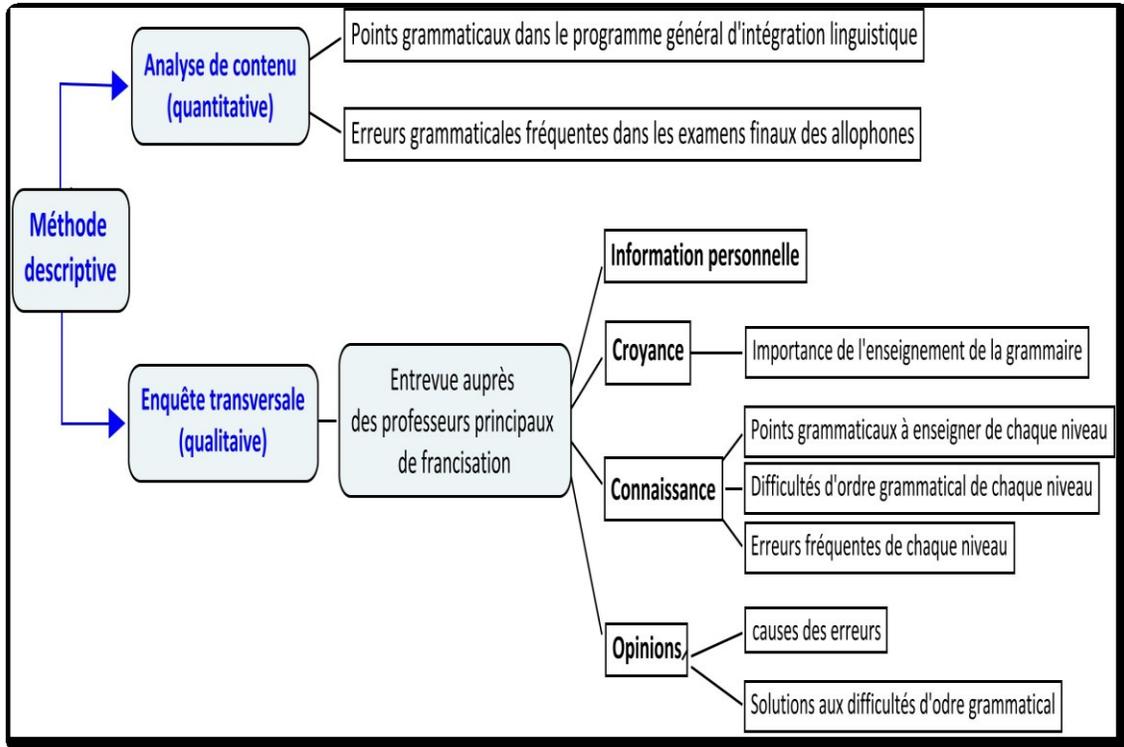


Schéma 6 : Méthodologie descriptive

Chapitre 4

Présentation des résultats

4. Présentation des résultats

Nous avons présenté notre méthodologie dans la partie précédente. Dans cette partie, nous allons présenter les résultats de notre recherche.

D'abord, nous allons préciser les points grammaticaux qui doivent être enseignés à chaque niveau, en nous référant au « Programme général d'intégration linguistique » créé par le ministère de l'Immigration des Communautés culturelles (MCCI) en 1991. Dans ce programme, les points grammaticaux sont définis et classés en huit objectifs terminaux. Nous allons regrouper ces huit objectifs en trois niveaux qui correspondent au cours de francisation FIA330. Nous tenterons de construire un tableau clair et simple des points grammaticaux de chaque niveau qui servira aux apprenants adultes allophones en francisation.

Ensuite, nous allons analyser les examens finaux des notions linguistiques et les productions écrites des apprenants de trois niveaux de francisation. Nous décrirons précisément les erreurs grammaticales commises par les apprenants lorsqu'ils répondent aux questions des examens de grammaire et composent une production écrite. Nous inclurons également les points grammaticaux qu'il faut évaluer d'après les dires de différents professeurs principaux.

Puis, nous discuterons des opinions des professeurs principaux de francisation que nous avons recueillies par questionnaire et lors des entrevues. Le questionnaire nous renseigne sur les opinions personnelles des professeurs à l'égard de l'enseignement de la grammaire du français langue seconde aux immigrants adultes allophones.

Enfin, nous fusionnerons les résultats des professeurs et ceux des apprenants de chaque niveau afin de comprendre les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde.

4.1. La précision des points grammaticaux à enseigner à chaque niveau de francisation FIA330

Nous répondons à notre première question de recherche en analysant le « Programme général d'intégration linguistique » : Quels sont les points grammaticaux obligatoires à enseigner à chaque niveau dans les cours de francisation pour les immigrants adultes allophones?

La Répartition du cours FIA330 nous indique qu'il faut préciser les points grammaticaux à enseigner à chaque niveau en nous référant au « Programme général d'intégration linguistique » établi par le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) en 1991. Ce programme présente huit objectifs terminaux (T1 à T8), classés en deux niveaux (A – adaptation, IF – intégration fonctionnelle), divisés en 48 objectifs intermédiaires situationnels. La répartition du cours FIA330 regroupe ces huit objectifs terminaux et choisit lesquels doivent être enseignés selon le niveau de francisation.

Le tableau 11 présente les objectifs terminaux choisis à enseigner au niveau un dans les cours de francisation FIA330-1. Parmi les huit objectifs terminaux, nous en présenterons six à l'oral ainsi qu'à l'écrit : T1 établissement d'enseignement, T2 médias, T3 activités sociales et de loisirs, T4 orientation et déplacement, T5 emploi, et T6 services publics et commerciaux. Ces six objectifs terminaux sont divisés en 18 objectifs intermédiaires situationnels dont la plupart sont de niveau A (adaptation) : T1A1, T1A2, T1A3, T1IF5, T1IF6, T2A2, T3A1, T3A2, T3A3, T4A1, T4A2, T4IF4, T5A1, T5A2, T6A1, T6A2, T6A3, et T6A4.

Tableau 11 : Objectifs terminaux enseignés au niveau un de francisation (FIA330-1)

(ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration, 2004)

IO – interaction orale

CÉ – compréhension écrite

PÉ – production écrite

RÉPARTITION DU COURS FIA330-1			
Niveaux de compétence	IO	CÉ	PÉ
	Milieu collégial et universitaire Commission scolaire et OBNL	1-2-3-4 1-2-3	1-2-3 1-2-3
Objectifs situationnels de base			
Faire connaissance (T1A1)	•	•	•
S'informer du fonctionnement de l'établissement (T1A2)	•	•	
Demander un service (T1A3)	•		
S'orienter dans un édifice (T4A1)	•	•	
S'orienter dans un quartier (T4A2) / en ville (T4IF3)	•	•	
Se raconter : les activités quotidiennes (T3IF6)	•	•	•
Acheter des produits de consommation courante (T6A4)	•	•	•
Acheter des vêtements (T6-A3)	•	•	
S'informer de la météo (T8A1)	•	•	
S'informer des caractéristiques d'une offre d'emploi (T5A1) / Offrir ses services (T5A2)		•	•
Participer à des manifestations soulignant des événements sociaux (T3IF4)		•	•
Autres thèmes à l'écrit			
Exemple : Communiquer avec l'école de votre enfant.			•
Contenus d'enrichissement			
Effectuer des transactions bancaires courantes (T6A1)	•		
Effectuer des transactions postales (T6A2)	•		
Au téléphone	•		•
Établir un contact lors d'une activité sociale ou de loisir (T3A1)	•		
Participer à un jeu (T3A2)	•	•	
Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale ou de loisir (T3A3)	•	•	•
Ministère de l'immigration et des communautés culturelles Direction générale de la francisation Direction du développement – Répartition temps complet – FIA – 28 avril 2011			

Ensuite, nous cherchons un par un ces 18 objectifs intermédiaires situationnels et nous voyons les repères linguistiques correspondants dans le Programme général d'intégration linguistique. Nous constatons que, même dans les différents objectifs intermédiaires situationnels, certains points grammaticaux essentiels doivent être enseignés plus d'une fois. Nous combinons donc tous ces points grammaticaux précisés dans les repères linguistiques afin de construire un tableau général (tableau 12), simple mais clair. Ce tableau permettra aux professeurs et aux apprenants de connaître facilement tous les points grammaticaux obligatoires à enseigner/apprendre du niveau un de francisation FIA330-1. Ce sont les points grammaticaux fréquemment utilisés dans 18 situations de communication à l'oral ainsi qu'à l'écrit, par exemple, « T1A1. Faire connaissance », « T6A4. Acheter des produits de consommation courante », etc.

Le tableau 12, construit à partir des repères linguistiques et des 18 objectifs terminaux, présente les points grammaticaux à apprendre au niveau un du cours de francisation FIA330-1 selon le « Programme général d'intégration linguistique ».

Tableau 12 : Précision des points grammaticaux à apprendre dans les cours de francisation FIA330-1 (niveau 1)

FIA330-1 / Niveau 1				Points grammaticaux à apprendre
1. Articles	1.1	Définis	X	le, la, les
	1.2	Indéfinis	X	un, une, des
	1.3	Contractés	X	à/de + article défini
	1.4	Partitifs	X	du, de la, de l', des
2. Adjectifs	2.1	Numéraux	X	Cardinal
	2.2	Démonstratifs	X	Ce, cette, ces, cet ; + là
	2.3	Indéfinis	X	aucun, même, quelques; tout (+article); autre; plusieurs
	2.4	Participes	X	affiché, annulé, assuré, autorisé, comptabilisé, coupé, défendu, dégagé, demandé, (dé)passé, désolé, diplômé, dispersé, divorcé, écrit, enchanté, ensoleillé, exécuté, exigé, expérimenté, fatigué, fourni, indiqué, interdit, intéressé, marié, marqué, modéré, occupé, oublié, passé, pénalisé, perdu, permis, pressé, prolongé, qualifié, rayé, réclamé, recommandé, reçu, réfugié, refusé, regroupé, réinscrit, rendu, requis, séparé, situé, suspendu, trompé
	2.5	Possessifs	X	mon, ma, ton, ta, son, sa, votre, notre
	2.6	Qualificatifs	X	« couleurs », « nationalité », (dés) agréable, (im) possible, (in)capable, (in)exact, (pas) grave, absent, ancien, bas, beau, Bilingue, bon, brumeux, capable, célibataire, chaud, cher, confortable, consécutif, correct, court, décevant, délicieux, dernier, diagonal, difficile, disponible, dommage, doux, dur, dynamique, éligible, enceinte, ennuyant, étroit, exceptionnel, express, facile, faible, fêrié, fixe, folklorique, fondant, fort, fragile, frais, fréquent, froid, gentil, graduel, grand, haut, heureux, honnête, horizontal, intéressant, international, jeune, joli, joyeux, justificatif, large, libre, long, malade, mauvais, nécessaire, nouveau, nuageux, obligatoire, parallèle, parfait, partiel, permanent, perpendiculaire, personnel, petit, plein, polyvalent, ponctuel, postal, présent, prêt, prochain, rapide, régulier, responsable, serré, seul, spécial, suivant, disponible, sûr, transversal, urgent, variable, verglaçant, vertical, veuf, vieux, voisin
	2.7	Verbaux	X	

3. Noms	3.1	Formation du féminin	X	(professions, nationalités)
	3.2	Formation du pluriel	X	(« s »)
	3.3	Genre du nom		
	3.4	complément du nom		à/de/du/de la/des/en + nom
	3.5	quantitatif		minimum, maximum; dizaine/douzaine/morceau/gramme/kilo/livre/tranche + de nom;
4. Pronoms	4.1	Compléments	X	me, te, se, le, la, les, l' ; lui, leur
	4.2	Démonstratifs	X	celui/celle/ceux/celles + -ci/là /+ pronom relatif; ça
	4.3	Distinction	X	tu/vous; on/nous
	4.4	Double pronominalisation		
	4.5	Indéfinis		chacun, un autre, d'autres, l'autre, les autres
	4.6	Toniques	X	moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles
	4.7	Relatifs		qui, lequel
	4.8	Personnels	X	je, tu, il(s), elle(s), on, nous, vous; en, y
	4.9	Possessifs		
5. Prépositions et adverbes	5.1	Prépositions		en, depuis, au retour de, (à la/en) fin de, à + heure/emploi du temps, à + fête, pendant, jusqu'à, durant, vers (+heure/date), dans (+durée), pour, dès, par (+heure/jour/semaine), avant (+date), après (+heure), de...à, du...au, à partir de, à compter de, au tour de ; chez, sur, en haut de, en bas de, à l'extérieur de, en face de, au-dessus/dessous, entre,
	5.2	Localisation dans le temps		heure/division de temps/fête/mois/jour/repas/emploi du temps ; Ça fait (que), il y a (durée), par rapport à un moment présent/passé, la nuit prochaine/qui vient, quand/lorsque (ind.), la semaine/le mois prochain(e),

	5.3	Adverbes		longtemps, (au/en)/ (tout) début de, maintenant, aujourd'hui, hier/demain, matin/après-midi, tout à l'heure, tout de suite, (plus) tôt/tard, au cours de, tout au long de, actuellement, présentement, en ce moment, ensuite, par la suite, environ, quand, n'importe quand; près, loin, autour, là-dedans, ici, là, là-bas, à gauche de, à droite de, au centre de, n'importe où, à l'entrée de, à la sortie de; assez, trop, très, beaucoup, un peu, généralement, partiellement, occasionnellement, plus/moins de (+poids), de plus en plus, de moins en moins, (le) plus, (le) moins, aussi, autant, meilleur(e,s,es), à peu près, presque, proche, vite,
6. Verbes	6.1	Infinitif présent	X	devoir, appeler, demander, se présenter, écrire, envoyer, inclure, avoir, s'adresser, posséder, communiquer, téléphoner, faire (parvenir), détenir, détacher, indiquer, livrer, renvoyer, réexpédier,
	6.2	Indicatif présent	X	"Action reliées à la classe" ; «actions du quotidien» ; (avoir) l'air/besoin/le choix/droit/le temps/rendez-vous/ le goût/envie/le plaisir/l'honneur, faire peser/assurer/place/part/partie de/plaisir/photocopier/vérifier, (ça) faire, (ça) tenter/intéresser/plaire, (ce)être/coûter/faire, (é)changer, (il y)avoir, (il) manquer, (il) paraître (que),(il/ce) être, (re)chercher, (s')appeler, (se) cacher, (se) connaître, (se) dire, (se) faire (+inf.), (se) marcher, (se) passer, accepter, accrocher, acheter, acquitter, affranchir, aider, aimer (mieux), aller, appeler, apporter, arriver, assister, attendre, augmenter, avoir, avoir (à+inf.), baisser, ça aller, ça s'écrire, cesser, changer, chanter, chausser, chercher, choisir, clignoter, commencer, compléter, comprendre, connaître, construire, continuer, couper, coûter, danser, débarquer, découvrir, demander, demeurer, déposer, descendre, désirer, dessiner, devenir, devoir, dire, divorcer, donner, durer, échanger, écrire, effectuer, emmener, encaisser, endosser, envoyer, espérer, essayer, être, être capable, étudier, faire, falloir, falloir (+inf.), aimer, fermer, finir, fonder, gagner, garder, habiter, indiquer, inviter, laisser, livrer, mettre, monter, neiger, obtenir, offrir, organiser, ouvrir, parler, partir, passer, payer, penser, perdre, placer, pleuvoir, porter, pouvoir, pouvoir (+«verbes de déplacement»), préférer, prendre, prêter, prévoir, quitter, recevoir, regarder, régler, regretter, rembourser, remercier, remplir, rencontrer, réparer, répondre, rester, retirer, revenir, signer, sortir, souffler, stationner, téléphoner, toucher, transférer, travailler, tricher, trouver, utiliser, venir, venir de, venter, vivre, voir, vouloir
	6.3	Indicatif passé récent		
	6.4	Indicatif imparfait	X	« actions du quotidien », être, (ce) être, (se) cacher, (se) connaître, (se) dire, (se) passer, aimer, appeler, attendre, avoir

			besoin, chercher, commencer, construire, découvrir, demander, divorcer, emmener, étudier, faire, falloir, fermer, fonder, habiter, il y avoir, laisser, ouvrir, partir, pouvoir, prendre, quitter, recevoir, rencontrer, répondre, savoir, s'enfuir, s'occuper, se marier, se sauver, travailler, vivre, vouloir
6.5	Indicatif passé composé (à l'oral)	X	« actions du quotidien », (ce) être, (il y) avoir, (re)trouver, (se) cacher, (se) connaître, (se) dire, (se) passer, acheter, aimer, aller, appeler, apprendre, arriver, attendre, avoir, commencer, construire, découvrir, demander, dire, divorcer, emmener, être, étudier, faire, falloir, fermer, fonder, habiter, laisser, manquer, naître, oublier, ouvrir, partir, perdre, pouvoir, prendre, quitter, recevoir, rencontrer, répondre, savoir, s'enfuir, se marier, se sauver, suivre, travailler, trouver, venir, vivre, voir, vouloir
6.6	Indicatif passé composé		à l'oral et à l'écrit
6.7	Indicatif passé simple		(selon le profil du groupe)
6.8	Indicatif plus-que-parfait (amorce)		« actions du quotidien », (ce) être, (il y) avoir, (se) cacher, (se) connaître, (se) dire, (se) passer, aimer, appeler, attendre, commencer, construire, découvrir, demander, divorcer, emmener, faire, falloir, fermer, fonder, habiter, laisser, ouvrir, partir, pouvoir, prendre, quitter, recevoir, rencontrer, répondre, savoir, s'enfuir, se marier, se sauver, vivre, vouloir
6.9	Indicatif plus-que-parfait		
6.10	Indicatif futur proche	X	« verbes de déplacement », (ça) faire, (il y)avoir, (re)venir, (se) renseigner, aider, aller, apprendre, arrêter, arriver, avoir lieu, changer, chercher, choisir, continuer, débarquer, décorer, demander, , (dé)passer descendre, devoir, donner, échanger, écouter, écrire, emmener, essayer, être, (ça) être, expliquer, fabriquer, fournir, gagner, jouer, laisser, manger, marcher, parler, partir de, passer, penser, pouvoir, pratiquer, prendre, préparer, rappeler, rapporter, recevoir, regarder, régler, rencontrer, renseigner, répéter, rester, retourner, s'excuser, s'informer, se faire remorquer, se rejoindre, se retrouver, sortir, stationner, suivre, tirer, tourner, traverser, utiliser, venir, visiter, voir
6.11	Indicatif futur simple		aider, avoir lieu, chercher, choisir, décorer, donner, fabriquer, gagner, manger, pratiquer, préparer, tirer
6.12	Indicatif futur antérieur		
6.13	Être en train de	X	
6.14	Conditionnel (de politesse:	X	(ça) tenter/intéresser/plaire, aimer, aimer (+infinitif), avoir (besoin), faire, garder, pouvoir, préparer, vouloir, vouloir (+

	pouvoir, vouloir, aimer)		dire/trouver/aller/entrer/sortir/indiquer/aider/se rendre)
6.15	Conditionnel présent		aimer + inf., pouvoir, pouvoir + inf., vouloir, vouloir (+ aller/dire/prendre)
6.16	Conditionnel passé		
6.17	Subjonctif présent (il faut que)		(introduit par falloir)
6.18	Subjonctif présent		(introduit par falloir), aller, arrêter, changer, continuer, débarquer, descendre, devoir, faire, finir, laisser, pouvoir, prendre, répéter, s'excuser, sortir, stationner, suivre, tourner
6.19	Subjonctif passé (selon le profil du groupe)		
6.20	Impératif présent	X	accrocher, arrêter, arriver, attendre, changer, choisir, cocher, communiquer, (re)composer, compléter, conserver, continuer, couper, débarquer, demander, descendre, dessiner, devoir, dire, donner, écouter, écrire, épeler, essayer, être, goûter, imaginer, insérer, laisser, lire, marcher, oublier, passer, (dé)passer, placer, pousser, pouvoir, prendre, (re)prendre, préparer, présenter, (se) renseigner, répéter, rester, s'excuser, se grouiller, sélectionner, signer, sortir, stationner, suivre, tenir, tirer, retourner, tourner, traverser, trouver, utiliser, venir, vérifier, vouloir
6.21	Gérondif		aller, apporter, aviser, changer, devoir, dîner, entrer, faire (attention), falloir, fumer, garder, monter, motiver, passer, réinscrire, retourner, sortir, venir
6.22	aimer + infinitif	X	Aimer + infinitif
6.23	c'est; il est; il y a	X	
6.24	Des verbes	X	* (avoir et être; du 1er, 2e et 3e groupe; pronominaux; semi-auxiliaires) aimer, avoir, ça aller, ça s'écrire, demeurer, être, étudier, faire plaisir, habiter, parler, rester, s'appeler, se présenter, travailler, venir de ; participe présent: travailler, posséder, avoir
6.25	Verbes suivis de à ou de		

7. Types de phrases	7.1	Hypothèse (si + imparfait, conditionnel présent)	Si + indicatif présent + indicatif présent / futur composé / impératif présent ; Si + participe passé ; «actions du quotidien) ; (ça) devoir, (ce) être, (il y) avoir, (se) cacher, (se) connaître, (se) dire, (se) passer, aimer, appeler, attendre, commencer, construire, découvrir, demander, divorcer, emmener, faire, falloir, fermer, fonder, habiter, laisser, ouvrir, partir, pouvoir, prendre, quitter, recevoir, rencontrer, répondre, s'enfuir, savoir, se marier, se sauver, vivre, vouloir
	7.2	Hypothèse	(si + imparfait + conditionnel présent; si + plus-que-parfait + conditionnel passé)
	7.3	Concordance des temps	* dans le passé (amorce): passé composé; imparfait Si + indicatif plus-que-parfait + conditionnel passé/présent ; Si + indicatif présent + impératif présent + indicatif futur composé /futur simple
	7.4	Concordance des temps	
	7.5	Relatives (qui, que, où)	
	7.6	Style indirect demander si, ce que, où, etc.	
	7.7	Énonciatives	ne...que/plus
	7.8	Négation	ne...pas (de) ; ne...jamais (de) ; ne...pas (encore); ne...plus (de) ; ne...rien (quelque chose) ; pas de/nom +adj./nom. ; pas, plus, ni...ni
	7.9	Discours indirect au présent et au passé	
	7.10	Voix passive	
	7.11	Relations logiques (cause, conséquence, but)	« énumération avec article »; (ça) devoir, à cause de, à cause de (+nom), au sujet de, aussi, avec, bien, c'est-à-dire, ça dépend de, comme, différent (de), égal, également, en cas de, encore, et, et (puis), excepté, identique, juste, le même que, mais, même, ou, par exemple, parce

			que, pareil, peut-être que, pour, pour (+infinitif), pour (+nom), pour que (+subj.), Préposition + n'importe quel + nom, ressemble (à), sans, sauf, selon (+nom), semblable (à), seulement, si + indicatif présent/impératif présent, X à la fois
7.12	Interrogative		« inversion du sujet » ; (d'où, (et) puis, alors, aussi, autrement, au contraire, au lieu de, combien, comment, direct, donc, de toute façon, enfin, ensuite, d'abord, premièrement, et, exactement, excepté, mais, sinon, où, d'où, sauf, quand, que, qui, quel, est-ce que, sur/par/de quel, qu'est-ce que, qui est-ce qui, pourquoi, c'est pour quoi/ pour ça/cette raison que, c'est quoi, Préposition + quoi, (à) qui (est-ce qui), ça fait que, si + ind.p.q.p.+ condit.passé/prés., si+ind.pré.+ind/impér.Prés.+ind.fut.comp./simple
7.13	Exclamative		« tu » exclamatif ; que c'est, c'est dommage/de valeur, est-ce que, inversion, (par) où, (à) quel, combien, qu'est-ce qui? c'est + adjectif qualificatif.

Nous voyons maintenant les objectifs terminaux choisis pour être présentés au niveau deux dans les cours de francisation FIA330-2.

La Répartition du cours FIA330-2 nous présente sept objectifs terminaux : T1 établissement d'enseignement, T2 médias, T3 activités sociales et de loisirs, T5 emploi, T6 services publics et commerciaux, T7 santé, T8 logement. Nous constatons qu'au niveau deux, nous ne présentons plus l'objectif terminal 4 « T4. Orientation et déplacement », mais nous ajoutons des objectifs intermédiaires situationnels de « T8. Logement ».

Ces objectifs terminaux sont divisés en 14 objectifs intermédiaires situationnels : T1IF6, T1IF7, T2A1, T3IF6, T5A1, T5A2, T6A5, T7A1, T7A2, T7A3, T7IF6, T8A1, T8A, T8IF5. Nous avons mentionné qu'à l'intérieur d'un objectif terminal, T1 par exemple, les objectifs intermédiaires situationnels sont classés en deux niveaux (niveau A – adaptation, et niveau IF – intégration fonctionnelle). Au niveau un, nous enseignons les objectifs intermédiaires situationnels du niveau A. Au niveau deux, nous choisissons plutôt ceux du niveau IF. Nous comprenons alors quels sont les différents objectifs terminaux choisis et la progression des points grammaticaux qui sont à enseigner aux différents niveaux.

Tableau 13 : Objectifs terminaux enseignés au niveau deux de francisation (FIA330-2)

(ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration, 2004)

IO – interaction orale

CÉ – compréhension écrite

PÉ – production écrite

RÉPARTITION DU COURS FIA330-2				
Niveaux de compétence	Milieu collégial et universitaire Commission scolaire et OBNL	IO	CÉ	PÉ
		4-5-6 3-4-5	3-4-5 3-4	3-4-5 3-4
Objectifs situationnels de base				
Réagir lors d'une urgence médicale (T7A1)		•		
Se raconter (T3IF6) : relater des faits		•	•	•
Prendre rendez-vous auprès d'un intervenant médical (T7A3)		•		
Chercher un logement (T2A1)		•	•	
Se raconter : s'informer d'habitudes passées (T3IF6)		•	•	•
Exposer un problème domestique (T2A3)		•		•
Se procurer un médicament (T7A2)		•	•	
Consulter une offre d'emploi (T5A1) / Proposer ses services (T5A2)			•	•
Consulter un intervenant médical (T7IF5)		•		
Se raconter : raconter un événement (T3IF6)		•	•	•
S'informer d'une activité de loisir (T3IF5)		•	•	
Autres contenus à l'écrit				
Exemples : S'informer des activités et des services offerts par l'école Écrire une note au professeur Lire des manchettes			• •	•
Contenus d'enrichissement				
Demander un service au restaurant (T6A5)		•	•	
Faire des choix reliés aux médias (T8A2)		•	•	
Demander un service auprès d'un organisme public (T6IF7)		•		
Maintenir des relations de bon voisinage (T2IF4)		•	•	•
Réaliser des projets (T1IF5)		•	•	•
Ministère de l'immigration et des communautés culturelles Direction générale de la francisation Direction du développement – Répartition temps complet – FIA – 28 avril 2011				

Nous cherchons les 14 objectifs intermédiaires situationnels et les repères linguistiques correspondants dans le « Programme général d'intégration linguistique » de la même façon. Nous composons le tableau 14 qui précise quels sont les points grammaticaux à apprendre au niveau deux du cours de francisation FIA330-2.

Tableau 14 : Précision des points grammaticaux à apprendre au cours de francisation FIA330-2 (niveau 2)

FIA330-2 / Niveau 2			1	2	Points grammaticaux à apprendre
1. Articles	1.1	Définis	x		
	1.2	Indéfinis	x		
	1.3	Contractés	x		
	1.4	Partitifs	x		
2. Adjectifs	2.1	Numéraux	x		cardinaux
	2.2	Démonstratifs	x		-là/ci
	2.3	Indéfinis	x		autre, aucun, plusieurs, quelques, quelque chose, tout,
	2.4	Participes	x	x	« adj. Reliés aux symptômes », (re)peint, affecté, blessé, bouché, brûlé, chauffé, compris, coupé, demandé, désolé, dilué, diplômé, éclairé, écrit, élevé, empoisonné, enflé, enrhumé, ensoleillé, équipé, étouffé, exclu, exigé, expérimenté, fourni, inclus, infecté, insonorisé, intoxiqué, mort, obligé, prescrit, pressé, qualifié, recommandé, référé, rénové, répété, requis, réservé, salé, sucré,
	2.5	Possessifs	x		
	2.6	Qualificatifs	x	x	« adj. Reliés aux parties du corps », (a)normal, (in)conscient, allergique, beau, bilingue, bon, buccal, capable, chaud, cher, complet, contagieux,

					délicieux, dernier, disponible, douloureux, dynamique, efficace, éligible, enceinte, externe, fiévreux, fixe, fort, fréquent, froid, grand, grave, héréditaire, honnête, important, jeune, léger, libre, local, long, luxueux, malade, mauvais, maximal, menstruel, nécessaire, nerveux, neuf, nocif, oral, pâle, partiel, permanent, personnel, plein, polyvalent, ponctuel, possible, premier, prêt, prochain, propre, quotidien, rapide, récent, responsable, secondaire, sensible, sérieux, seul, somptueux, splendide, suivant, tranquille, transversale, urgent, variable, vivant
	2.7	Verbaux	x	x	
3. Noms	3.1	Formation du féminin	x		
	3.2	Formation du pluriel	x		(« s »)
	3.3	Genre du nom		x	
	3.4	complément du nom			
	3.5	quantitatif			la plupart, dose, cuillerée, goutte, ml, fraction, degré F/C, kilo, livre, gorgée/verre/bouteille (de + nom),
4. Pronoms	4.1	Compléments directs / indirects	x		le, la, l', les
	4.2	Démonstratifs	x	x	Ça
	4.3	Distinction: tu/vous; on/nous	x		
	4.4	Double pronominalisation			
	4.5	Indéfinis			Quelqu'un, quelque chose (+qui), tout autre,
	4.6	Toniques	x		Moi, toi, lui,
	4.7	Relatifs		x	Lequel, laquelle, lesquels, lesquelles,
	4.8	Personnels	x	x	je, tu, il, elle, on, vous, nous, ils
	4.9	Possessifs			

5. Prépositions et adverbes	5.1	Prépositions		Parmi, selon, grâce à, etc.
	5.2	localisation dans le temps		Par rapport à un moment présent/futur; (après) demain (+matin/après-midi/soir), à (+division du temps), à (+heure/jour/date), à ce moment-là, à compter de, à partir de, à un moment donné, après, après (+heure/repas/inf. passé), après ça, au besoin, au cours de, au début de, au/en + saison, aujourd'hui, aussitôt que, autour de, aux (+heures), avant, avant (+date), avant (+heure/date/mois/repas), avant + repères généraux/de (+inf.), avant ça, avant de (+inf.), avant que (+subj.), ça fait, ça fait (que), ce(s) jour(s)/semaine(s)/mois(+ci) maintenant, chaque fois que, d'habitude, d'ici là, dans, date, de temps en temps, de...à..., demain, depuis, dès (maintenant)(+date), dès que/aussitôt que/quand (+ind.), division du temps, durant, en (+mois), en avoir pour, en ce moment, fréquemment, heure, hier, il y a (+durée), il y a (que), immédiatement, jour, jour/la semaine/le mois/l'année/l'an dernier/passé, jusqu'à, jusqu'à ce que (+subj.), la plupart du temps, la semaine/le mois prochain, la semaine/le mois/l'année prochaine, le jour même (de), le/la/chaque/tous les + période/jour/saison, longtemps, lors de/au moment de, lorsque, maintenant, mois, n'importe quand, par (+heure/jour/semaine), par intervalles, pendant, pour, pour le moment, puis, quand (+ ind), quand/en même temps que (+ind.), quand/lorsque (ind.), quelque temps, repas, saison, sans arrêt, sans cesse, tant que, tous les (+division du temps/heure), tout à coup, tout à l'heure, tout de suite, tout de suite, tout de suite, tout le temps, vers (+heure/date), X fois par,
	5.3	localisation dans l'espace		à (+art+déf), (juste) à côté (de), à droite (de), à gauche (de), au fond, chez, dans, en bas, en haut, enter, loin (de), par, par terre, près (de), sur,(tout) près (de), y
	5.4	Quantitatif		(pas) beaucoup, au complet, cuillerée, dose, en, entièrement, fraction, goutte, la plupart, litre, ml, morceau, pas mal, plein, plus/moins/aussi (mal/fort/vite), portion (+aliment), à peu près, tasse (+boisson), tout, trop, un peu, verre, vide
	5.5	Adverbes		Assez, au complet, beaucoup, bien, bien sûr, certainement, encore, entièrement, non, tout, très, trop, un peu

6. Verbes	6.1	Infinitif présent	x		(ce) être, (il y) avoir, acheter, aller, appeler, apprendre, arriver, avoir, avoir lieu, changer, chercher, commencer, communiquer, demander, déménager, détenir, devenir, devoir, économiser, écrire, envoyer, être censé (+inf.), étudier, faire (+nom) attendre, faire (parvenir), finir, inclure, partir, passer, posséder, pouvoir, prendre, recevoir, reconnaître, retourner, revenir, s'adresser, s'inscrire, se marier, se présenter, sortir, suivre, téléphoner, travailler, trouver, vendre, voir, vouloir, voyager
	6.2	Indicatif présent	x		« actions du quotidien », « consignes de premiers soins », « directives préparatoires », « verbes reliés aux symptômes », (ça) aller, (ça) dépendre, (ça) faire mal, (ça) piquer, (ça) tenter, (ce) être (+adj. qual.+à/de+inf.), (ce)être, (dé)faire,(falloir) se présenter, (il y) avoir, (il) paraître (que), (pouvoir) faire/prendre, (r)entrer, (re)chercher, (re)venir, (s')appeler, (se) cacher, (se) connaître, (se) dire, (se) passer, agiter, aimer, aller, amener, appeler, appliquer, apporter, apprendre, arrêter, arriver, attacher, attendre, avaler, avoir, avoir (à+inf.), avoir (besoin/un problème), avoir faim/le temps, avoir l'intention (de+inf.), avoir mal/besoin, bloquer, boire, boucher, briser, brûler, casser, causer, changer, chauffer, chercher, commander, commencer, congeler, construire, consulter, courber, croquer, découvrir, dégoutter, demander, dépasser, devoir, disparaître, divorcer, donner, dormir, écouter, emmener, emporter, endurer, enlever, entendre parler de, envoyer, essayer, être, être capable de, éviter, faire, faire attention, faire venir, falloir, falloir/être en train (de+inf.), fermer, fonctionner, fonder, fumer, garder, habiter, jeter du froid, jeter un coup d'œil, laisser, lancer, manquer, marcher, monter, offrir, ouvrir, parler, partir, passer, payer, penser, peser, pouvoir, préférer, prendre, prévoir, projeter, provoquer, quitter, raccrocher, réagir, recevoir, réfrigérer, remercier, remplacer, rencontrer, réparer, répondre, réserver, respirer, rester, retourner, s'apercevoir, s'asseoir, s'en aller (+inf.), s'en occuper, s'enfuir, s'intéresser (à), savoir, se dire, se faire voler, se marier, se poser, se sauver, se sentir, se voir, songer à, souffrir, sucer, suivre (un cours),téléphoner, tenir, tousser, travailler, trouver, trouver (que/ça), valoir (la peine), venir, vivre, voir, voir (mal), voler, vouloir
	6.3	Indicatif passé récent		x	
	6.4	Indicatif imparfait	x	x	

				commencer, construire, contenir, courber, découvrir, dégoutter, demander, devoir, divorcer, emmener, être, faire, falloir, fermer, fonctionner, fonder, habiter, jeter du froid, laisser, lancer, marcher, ouvrir, partir, passer, pouvoir, prendre, quitter, recevoir, remplacer, rencontrer, réparer, répondre, s'en occuper, s'occuper, s'enfuir, savoir, se marier, se sauver, venir, vivre, voir, vouloir,
6.5	Indicatif passé composé (à l'oral)	x		apprendre, étudier, dire, faire, suivre, travailler,
6.6	Indicatif passé composé à l'oral et à l'écrit		x	« actions du quotidien », (ce) être (+adj. qual.+à/de+inf.), (dé)faire, (il y) avoir, (il) paraître (que), (r)entrer, (re)venir, (se) cacher, (se) connaître, (se) dire, (se) passer, aimer, aller, appeler, apporter, apprendre, arriver, assister, attacher, attendre, avaler, avoir, avoir (besoin/un problème), bloquer, boire, boucher, briser, brûler, casser, changer, chauffer, commencer, construire, courber, découvrir, dégoutter, demander, devoir, dire (de), disparaître, divorcer, emmener, emporter, engraisser, entendre parler de, envoyer, être, faire, falloir, fermer, fonctionner, fonder, habiter, inscrire, jeter du froid, laisser, lancer, maigrir, manger, manquer, marcher, monter, oublier, ouvrir, partir, passer, perdre, pouvoir, prendre, quitter, recevoir, remplacer, rencontrer, réparer, répondre, rester, s'apercevoir, s'en occuper, s'enfuir, savoir, se blesser, se brûler, se couper, se faire voler, se marier, se sauver, souffrir, téléphoner, tomber, travailler, trouer (que), trouver, venir, vivre, voir, voler, vomir, vouloir
6.7	Indicatif passé simple			
6.8	Indicatif plus-que-parfait (amorce)		x	
6.9	Indicatif plus-que-parfait			« actions du quotidien », (ce) être, (dé)faire, (il y) avoir, (r)entrer, (re)venir, (se) cacher, (se) connaître, (se) dire, (se) passer, aimer, aller, appeler, apporter, arriver, attacher, attendre, avoir (besoin/un problème), commencer, construire, découvrir, demander, disparaître, divorcer, emmener, emporter, être, faire, falloir, fermer, fonder, habiter, laisser, manquer, monter, ouvrir, partir, pouvoir, prendre, quitter, recevoir, rencontrer, répondre, rester, s'apercevoir, s'enfuir, savoir, se faire voler, se marier, se sauver, téléphoner, trouver, vivre, voler, vouloir,
6.10	Indicatif futur proche	x		« consignes d'examens », (ça) faire (mal), (ce) être, (en) parler, (il y) avoir, (laisser) faire, (y) penser,

				acheter, aller, appeler, apporter, apprendre, arrêter, arriver, augmenter, avoir l'intention (de+inf.), avoir lieu, changer, chercher, commencer, débiter, déménager, devenir, diminuer, durer, économiser, éliminer, enlever, envoyer, essayer, être, être censé (+inf.), étudier, éviter, examiner, faire (+inf.), faire (+nom) attendre, faire attention, falloir, finir, guérir, hospitaliser, jeter un coup d'œil, nettoyer, partir, passer, payer, porter plainte, pouvoir, prendre, rappeler, recevoir, reconnaître, retourner, revenir, s'en aller (+inf.), s'inscrire, se donner, se marier, se rendre, se terminer, soigner, sortir, suivre, supprimer, surveiller, travailler, trouver, vendre, voir, vouloir, voyager
6.11	Indicatif futur simple		x	« consignes d'examens », (ça) faire (mal), (ce) être, (il y) avoir, (laisser) faire, acheter, aller, apprendre, arriver, augmenter, avoir lieu, changer, chercher, commencer, déménager, devenir, diminuer, dire + de + inf./ que + subordonnée, dire + salutations, économiser, éliminer, envoyer, être censé (+inf.), étudier, éviter, examiner, faire (+inf.), faire (+nom) attendre, falloir, finir, guérir, hospitaliser, nettoyer, partir, passer, pouvoir, prendre, rappeler, recevoir, reconnaître, retourner, revenir, s'inscrire, se marier, se rendre, soigner, sortir, suivre, supprimer, surveiller, travailler, trouver, vendre, voir, vouloir, voyager,
6.12	Indicatif futur antérieur			(ce) être, (il y) avoir, acheter, aller, apprendre, arriver, avoir lieu, changer, chercher, commencer, déménager, devenir, économiser, être censé (+inf.), étudier, faire (+nom) attendre, finir, obtenir, partir, passer, pouvoir, prendre, recevoir, reconnaître, retourner, revenir, s'inscrire, se marier, sortir, suivre, travailler, trouver, vendre, voir, vouloir, voyager
6.13	Être en train de	x		
6.14	Conditionnel (de politesse)	x		(ce) être, aimer, aimer mieux, avoir (besoin), être possible, faire, falloir, garder, pouvoir, préférer, préparer, vouloir
6.15	Conditionnel présent		x	(ce) être, aimer, annuler, avoir, devoir, être mieux, pouvoir, prendre, reporter, vouloir
6.16	Conditionnel passé			
7.17	Subjonctif présent (il faut que)		x	(introduit par falloir)
6.18	Subjonctif présent			introduit par aimer/avoir envie/vouloir/rêver/espérer/falloir,

				introduit par falloir/devoir/être important/avoir peur, introduit par croire/douter/penser, (forme négatif), introduit par aimer mieux/préférer
6.19	Subjonctif passé (selon le profil du groupe)			
6.20	Impératif présent	x		« consignes de premiers soins », « directives préparatoires », « consignes d'examens », falloir (+inf.), (falloir) se présenter, dire + de + inf. /que + subordonnée, dire + salutations, faire (+inf.), agiter, aller, amener, appliquer, attendre, avaler, boire, congeler, consulter, croquer, dépasser, devoir, écouter, éviter, fumer, garder, prendre, quitter, raccrocher, réfrigérer, rester, retourner, s'asseoir, sucer, tenir, venir
6.21	Gérondif		x	manger
6.22	aimer + infinitif	x		
6.23	c'est; il est; il y a	x		
6.24	Des verbes (avoir et être; du 1er, 2e et 3e groupe; pronominaux; semi-auxiliaires)	x		Participe présent: travailler, posséder, avoir
6.25	Verbes suivis de à ou de			

7. Types de phrases	7.1	Hypothèse (si + imparfait, conditionnel présent)		x	« actions du quotidien », si+ind.prés.+ind.prés./fut.simple/comp., si+ind.imp.+condit.prés., au cas où (+condit.), c'est possible que (+subj.), (ce) être, (il y) avoir, (se) cacher, (se) connaître, (se) dire, (se) passer, aimer, appeler, attendre, commencer, construire, dans ce cas (-là), découvrir, demander, divorcer, emmener, faire, falloir, fermer, fonder, habiter, laisser, ouvrir, partir, pouvoir, prendre, quitter, recevoir, rencontrer, répondre, s'enfuir, savoir, se marier, se sauver, vivre, vouloir
	7.2	Hypothèse (si + imparfait + conditionnel présent; si + plus-que-parfait + conditionnel passé)			Si + ind. prés + ind. prés / fut. comp, à condition (de + inf.), pourvu que/à condition que (+subj.)
	7.3	Concordance des temps dans le passé (amorce): passé composé; imparfait		x	Si + ind. p.q.p. + condit. passé /prés.
	7.4	Concordance des temps			
	7.5	Relatives (qui, que, où)		x	
	7.6	Style indirect demander si, ce que, où, etc. (avec le temps de verbes connus)		x	
	7.7	Énonciatives		x	
	7.8	Négation			pas de/nom + adj./nom., ne...pas/plus/pas encore, ne...pas (de), déjà/ne...jamais, ne...rien,
	7.9	Discours indirect au présent et au passé			

7.10	Voix passive		hospitaliser, vacciner
7.11	Relations logiques (cause, conséquence, but)		d'abord, ensuite, enfin, premièrement/2 ^e /3 ^e , (et/mais) aussi, (il) suffit que (subj.), à cause de (+nom), à condition que, à moins que (subj.), ainsi que, alors, au sujet de, avec, bien, c'est pourquoi/pour, c'est que (ind.), ça dépend de qqch/qqn, ça que, ce qui fait que, compris, concernant, contre, donc, en cas de, énumération avec article, et, être réservé à quelqu'un, juste, mais, malgré tout, ne...que, non compris, parce que, peut-être que (ind.), pour, pour (+inf./nom), pourvu que (+subj.), puis, puisque, quand même, sans, selon (+nom), seulement, soit que...soit que, surtout, tout de même, uniquement, si(+nom), si + ind. prés + ind.pré., si + ind.imp. + condit.prés., si + ind.prés. + ind.prés/fut.simple/comp.,
7.12	Interrogative		(à) quel, (et) puis, (et/mais) aussi, à part de ça, à qui, alors, au contraire, au lieu de, au sujet de, autrement, avec, c'est pour ça/cette raison que, c'est pourquoi, ça fait que, combien, comme, comment, d'abord, de toute façon, donc, enfin, ensuite, est-ce que, étant donné, formules de conclusion (d'accord/parfait), mais, où, parce que, pareil, pour, premièrement/2 ^e /3 ^e , qu'est-ce que, quand, que, quel, qui, qui est-ce qui, ressentir qqch comme, semblable, si+ind.p.q.p.+condit.passé/prés., vu que,
7.13	Exclamative		

Nous voyons enfin les objectifs terminaux choisis pour être présentés au niveau trois dans les cours de francisation FIA330-3 (tableau 15).

La Répartition du cours FIA330-3 nous présente les huit objectifs terminaux : T1 établissement d'enseignement, T2 médias, T3 activités sociales et de loisirs, T4 orientation et déplacement, T5 emploi, T6 services publics et commerciaux, T7 santé, T8 logement. Ces objectifs terminaux sont divisés en 17 objectifs intermédiaires situationnels : T1IF8, T2A4, T2IF7, T2IF8, T3IF5, T3IF7, T4IF5, T5A1, T5A2, T5IF4, T5IF5, T5IF6, T5IF7, T6IF7, T7IF5, T8IF6, T8IF7. Nous constatons qu'au niveau trois, la plupart des objectifs intermédiaires situationnels qu'il faut enseigner sont au niveau IF (intégration fonctionnelle).

Tableau 15 : Objectifs terminaux enseignés au niveau trois de francisation (FIA330-3)

(ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration, 2004)

IO – interaction orale

CÉ – compréhension écrite

PÉ – production écrite

RÉPARTITION DU COURS FIA330-3				
Niveaux de compétence	Milieu collégial et universitaire Commission scolaire et OBNL	IO	CÉ	PÉ
		6-7-(8) 5-6-(7)	5-6-(7) 4-5-(6)	5-6-(7) 4-5-(6)
Objectifs situationnels				
Se déplacer à travers le Québec (T4IF4)		•	•	•
Repérer les éléments essentiels d'un fait d'actualité (T8A3)		•	•	
(Se) raconter : formuler des projets et des hypothèses (T3IF6)		•	•	•
Négocier les conditions de location / d'achat d'un logement (T2IF5)		•	•	
Obtenir des services reliés à l'habitation (T2IF6)		•	•	
Prendre connaissance de la note explicative d'un produit de consommation (T6IF6)			•	
Réagir à diverses opinions reliées à une tribune*libre (T8IF4)		•	•	•
Commenter la publicité (T8IF5)		•	•	
Participer à des manifestations soulignant des événements sociaux individuels ou collectifs (T3IF4)		•		•
Se maintenir en santé (T7IF4)		•		
Donner son opinion sur une activité sociale, culturelle ou de loisir (T3IF7)		•	•	•
Aider un autre stagiaire (T1IF6)		•		•
Objectifs situationnels reliés à l'emploi				
S'informer des caractéristiques d'une offre d'emploi (T5A1) / Offrir ses services (T5A2)			•	•
Faire le point sur sa formation scolaire et professionnelle (T5IF4)		•		•
Préparer son curriculum vitæ (T5IF5)				•
Effectuer une recherche dynamique d'emploi (T5IF3)		•	•	
Préparer une entrevue d'emploi (T5IF6)		•		
Entrer en fonction (T5IF7)		•	•	
N. B. La professeure ou le professeur choisit des objectifs situationnels en fonction du profil de son groupe.				
Ministère de l'immigration et des communautés culturelles Direction générale de la francisation Direction du développement – Répartition temps complet – FIA – 28 avril 2011				

Nous cherchons les 17 objectifs intermédiaires situationnels et les repères linguistiques correspondants dans le « Programme général d'intégration linguistique » de la même façon. Nous composons le tableau 16 qui précise quels points grammaticaux sont à apprendre au niveau trois du cours de francisation FIA330-3.

Tableau 16 : Précision des points grammaticaux à apprendre au cours de francisation FIA330-3 (niveau 3)

FIA330-3 / Niveau 3			1	2	3	Points grammaticaux à apprendre
1. Articles	1.1	Définis	x			
	1.2	Indéfinis	x			
	1.3	Contractés	x			
	1.4	Partitifs	x			
2. Adjectifs	2.1	Numéraux	x			
	2.2	Démonstratifs	x			
	2.3	Indéfinis	x		x	
	2.4	Participes	x	x		admis, aéré, bouleversé, couvert, décédé, déçu, défendu, demandé, déterminé, dilué, diplômé, emballé, employé, équilibré, exagéré, exigé, expérimenté, fourni, incommodé, indiqué, ingéré, interdit, intéressé, marqué, mort, ombragé, perdu, permis, qualifié, reconnu, rendu, requis, spécialisé, suggéré, trompé, utilisé, varié
	2.5	Possessifs	x			
	2.6	Qualificatifs	x	x		« couleurs », (grand/bon), abdominal, actif, actuel, agréable, ample, antérieur, bas, bilingue, bizarre, bouillant, bref, chic, comique, confidentiel, consécutif, corrosif, dangereux, délicat, disponible, dorsal, doux, dynamique, élevé, éligible, évident, explosif, fixe, général, heureux, honnête, individuel, inférieur, inflammable, intensif, javellisable, jeune, lavable, monoparental, moyen, musculaire, nécessaire, partiel, pas mal, permanent, personnel, pertinent, plein, poison, polyvalent, ponctuel, pratique, préalable, préparatoire, prêt, professionnel, rapide, résistant, responsable, sain, satisfaisant, simple, sombre, stupide, suivant, teint, thoracique, tiède, variable, vif
	2.7	Verbaux	x	x		

3. Noms	3.1	Formation du féminin	x			
	3.2	Formation du pluriel («s»)	x			
	3.3	Genre du nom		x		
	3.4	complément du nom				à/de (+nom), à (inf.), à/de/en (+matériau)
	3.5	quantitatif				Contenu, cuillerée, degré F/C, fraction, la majorité, la plupart, litre, morceau, pincée/cuillère/ml/tasse/boîte/verre + de + nom, portion, pourcentage, quantité, sachet, tache, tasse, verre
4. Pronoms	4.1	Compléments directs / indirects	x		x	
	4.2	Démonstratifs	x	x	x	
	4.3	Distinction: tu/vous; on/nous	x			
	4.4	Double pronominalisation			x	
	4.5	Indéfinis			x	quelques (uns), plusieurs, certains
	4.6	Toniques	x			
	4.7	Relatifs		x	x	qui, que, quoi, dont, à qui, à quoi, autre prép./qui, lequel, laquelle, lesquels, lesquelles
	4.8	Personnels	x	x		en
	4.9	Possessifs			x	
5. préposition/adverbe	5.1	Prépositions			x	
	5.2	localisation dans le temps				à (+heure/jour/date), à ce moment-là, à l'avance, à l'occasion de, à la suite de, à mesure que, actuellement, après +événement/heure/nom/inf. passé, après (que), au cours de, au début de, au fur et à mesure que, au moment de, avant (+date), avant, événement/date/(de + inf. prés.), avant (ça), ça fait (que), cette (+division du temps), chaque fois que, continuellement, d'abord, d'habitude, d'ici là, dans, dans (quelque temps), dans l'intervalle, de temps en temps, de...à, depuis, dès (maintenant)(+date), dès (que), des fois, du...au, en (+mois/année), entre...et, fréquemment, généralement, habituellement, heure (+plus tard), hier (+division du temps), immédiatement, jusqu'à (ce que), jusque, la plupart du temps, la veille, le lendemain, lors de, lorsque, n'importe quand, normalement, par, par (+heure/jour/semaine), par rapport à un moment présent/futur, parfois, pendant, pendant que, peu après, pour, pour l'instant, présentement, puis, quand, quelquefois, rarement, récemment, sans arrêt, souvent, toujours, tout à l'heure, tout de suite, tout le temps, un instant, un moment, un peu avant (+division du temps), vers (+heure/date), vers/près de (+repères généraux),
	5.3	localisation dans l'espace				à, au, vers, jusqu'à, à (+art. déf.), près de, loin (de), hors (de), du milieu
	5.4	quantitatif				comparatif/superlatif, pincée/cuil/ml/tasse/boîte/verre+de+nom, (le) meilleur, (le) moins, (le) pire,(le) plus, (pas) trop, à peu près, assez, contenu, cuillerée, degré F/C, en, environ, fraction, généreusement, la majorité, la plupart, litre, moins de (+quantité), morceau, par légèrement, de, plus/moins, portion, pourcentage, plus quantité, sachet, tasse, tranche, verre,

	5.5	Adverbes			x	
6. Verbes	6.1	Infinitif présent	x			« Consignes d'exercices », (introduit par devoir, falloir, être important/nécessaire), (ce) être, (il y) avoir, (il) valoir (mieux), acheter, aller, appeler, apprendre, arriver, assister, avoir, avoir lieu, bénéficier, changer, chercher, cocher, commencer, communiquer, connaître, demander, déménager, détenir, devenir, devoir, économiser, écrire, encercler, énumérer, envoyer, être censé (+inf.), étudier, éviter, exécuter, faire (+nom) attendre, faire (parvenir), finir, inclure, nommer, partir, passer, posséder, pouvoir, préciser, prendre, recevoir, reconnaître, rédiger, remplir, retourner, réussir, revenir, s'adresser, s'en faire, s'inscrire, se détendre, se laisser aller, se marier, se motiver, se présenter, se renseigner, sortir, suivre, téléphoner, travailler, trouver, utiliser, vendre, voir, vouloir, voyager
	6.2	Indicatif présent	x			« tâche », (ça se) pouvoir, (ça) dépendre, (ça) durer, (ça) intéresser, (ça) prendre, (ça) tenter, (il s')agit, (il) paraître, (il) paraître (que), (il) sembler, (re)chercher, (s')appeler, (vouloir) encourager, accuser réception, acheter, agiter, aider, aimer (mieux), ajouter, aller, apporter, apprendre, arriver, assurer, attendre, augmenter, avertir, avoir, avoir (inf.), avoir (à+inf.), avoir(besoin/droit/l'intention/raison/tort/confiance/le goût), avoir l'intention de (+inf.), bouillir, brasser, chercher, clignoter, combattre, connaître, conserver, contenir, continuer, coûter, croire/trouver/sembler/avoir l'impression (+que), débarquer, demander, descendre, devoir, diminuer, dire, donner, écrire, emmener, empêcher, envoyer, équivaloir, espérer, être, être (d'accord/pour/contre/sûr/certain/persuadé) (que), être capable de, éviter, faciliter, faire (+inf.), faire/laisser, falloir, féliciter, fournir, gagner, garder, guider, habiter, imaginer, incorporer, inscrire, laisser, lieu, limiter, lire, manquer (de), mélanger, mêler, mijoter, négliger, nuire, obtenir, offrir, orienter, parler, partir de, passer, payer, penser, pouvoir, préchauffer, préférer, prévoir, projeter, proposer, recevoir, réduire, regarder, regretter, remercier, remplir, rencontrer, réparer, répondre, rincer, s'en aller, s'excuser, s'habiller, s'inquiéter, s'intéresser (à), savoir, se dérouler, se dire, se faire remarquer, se fiancer, se marier, se méfier, se poser, se rappeler, se sentir, se trouver, se voir, servir de, songer à, sortir, souhaiter, stationner, téléphoner, tenir, traduire, transférer, travailler, tremper, trouver (ça), voir, vouloir, vouloir dire, y avoir moyen de,
	6.3	Indicatif passé récent		x		
	6.4	Indicatif imparfait	x	x		annoncer, avoir besoin, chercher, circuler, confier, déclarer, être, être en train, faire, manifester, préciser, s'occuper, se rendre, sembler,
	6.5	Indicatif passé composé (à l'oral)	x			faire, travailler, étudier, apprendre, suivre, dire
	6.6	Indicatif passé composé à l'oral et à l'écrit		x		accoucher, annoncer, apprendre, avoir, causer, changer, communiquer, congédier, consulter, déménager, devoir, dire, emménager, être, étudier, examiner, faire, finir, garder, laisser, laisser tomber, mettre, partir, perdre, plaire, pratiquer, quitter, raconter, recevoir, retrouver, se poser, se poursuivre, se produire, se rassembler, se terminer, suivre, terminer, travailler, trouver,
	6.7	Indicatif passé simple			x	
	6.8	Indicatif plus-que-parfait (amorce)		x		commencer, prendre

6.9	Indicatif plus-que-parfait			x	
6.10	Indicatif futur proche	x			« tâche », (ce) être, (il y) avoir, acheter, aller, apporter, apprendre, arrêter, arriver, avoir, avoir (inf.), avoir lieu, changer, chercher, commencer, continuer, débarquer, déménager, descendre, devenir, devoir, économiser, emmener, envoyer, espérer, essayer, être censé (+inf.), étudier, faire (+nom) attendre, féliciter, finir, laisser, lieu, partir, partir de, passer, pouvoir, prendre, recevoir, reconnaître, regarder, rencontrer, répéter, retourner, revenir, s'excuser, s'habiller, s'inscrire, se dérouler, se faire remorquer, se fiancer, se marier, se sentir, sortir, souhaiter, stationner, suivre, tourner, transférer, travailler, trouver, vendre, voir, vouloir, voyager,
6.11	Indicatif futur simple		x		(ce) être, (il y) avoir, acheter, aller, apporter, apprendre, arriver, assurer, avoir, avoir (inf.), avoir lieu, changer, chercher, commencer, communiquer, déménager, devenir, économiser, envoyer, espérer, essayer, être censé (+inf.), étudier, faire (+nom) attendre, faire plaisir, féliciter, finir, garder, lieu, partir, passer, pouvoir, prendre, recevoir, reconnaître, retourner, revenir, s'habiller, s'inscrire, se dérouler, se fiancer, se marier, se présenter, se sentir, sortir, souhaiter, suivre, traiter, travailler, trouver, vendre, voir, vouloir, voyager,
6.12	Indicatif futur antérieur			x	(ce) être, (il y) avoir, acheter, aller, apprendre, arriver, avoir lieu, changer, chercher, commencer, déménager, devenir, économiser, être censé (+inf.), étudier, faire (+nom) attendre, finir, partir, passer, pouvoir, prendre, recevoir, reconnaître, retourner, revenir, s'inscrire, se marier, sortir, suivre, travailler, trouver, vendre, voir, vouloir, voyager,
6.13	Être en train de	x			
6.14	Conditionnel (de politesse)	x			pouvoir, vouloir, aimer, avoir (besoin), faire, préparer, garder
6.15	Conditionnel présent		x		(introduit par falloir/être important/devoir), aider, aimer, apprécier, devoir, faire, falloir, pouvoir/devoir (+inf.), savoir (gré), valoir (la peine), vouloir (aller/dire/prendre), y avoir moyen de,
6.16	Conditionnel passé			x	aller, faire, prendre,
6.17	Subjonctif présent (il faut que)		x		(introduit par falloir),
6.18	Subjonctif présent			x	Arrêter, changer, continuer, craindre, débarquer, descendre, devoir, falloir, laisser, pouvoir, prendre, répéter, s'excuser, sortir, stationner, suivre, tourner, (il) valoir (mieux), (aimer/falloir) aller/travailler/aider, aimer mieux/souhaiter/être préférable, aimer/vouloir/rêver/espérer/falloir, avoir hâte/envie/peur, être dommage/triste/regrettable/étonnant/étonné/content/fâché/enchanté/désolé, être nécessaire/normal/important/essentiel, être possible/probable/pas certain/se pouvoir, ne pas être sûr/certain,
6.19	Subjonctif passé (selon le profil du groupe)			x	craindre, avoir peur, être dommage/triste/regrettable/étonnant/étonné/content/fâché/enchanté/désolé,
6.20	Impératif présent	x			« consignes d'exercices », agiter, ajouter, apporter, arrêter, avertir, bâtir, bouillir, brasser, changer, cocher, comparer, compléter, conserver, continuer, débarquer, découvrir, définir, descendre, devoir, dire, écrire, entrer en contact, éviter, exécuter, faire (+inf.), faire/laisser, garder, guérir, incorporer, inscrire, laisser, lire, mélanger, mêler, mijoter, pouvoir, préchauffer, prendre, prendre soin de soi, prévenir, quitter, rappeler, remplir, répéter, répondre, rincer, s'adresser,

					s'amuser, s'en faire, s'excuser, savoir, se détendre, se laisser aller, se reposer, se soigner, sortir, stationner, suivre, téléphoner, tourner, tremper, utiliser, vouloir,
	6.21	Gérondif		x	agiter, aider, nettoyer, prendre, recevoir, remuer, travailler,
	6.22	aimer + infinitif	x		
	6.23	c'est; il est; il y a	x		
	6.24	Des verbes (avoir et être; du 1er, 2e et 3e groupe; pronominaux; semi-auxiliaires)	x		Participe présent: travailler, posséder, avoir
	6.25	Verbes suivis de à ou de		x	
	6.26	passé surcomposé			(ça) devoir
7. Types de phrases	7.1	Hypothèse		x	Si + ind.prés. + fut.simple/comp./impér./ind.prés; Si + ind.imp. + condit.prés;
	7.2	Hypothèse		x	Si + ind.imp. + condit.prés., Si + ind.p.q.p. + condit.passé,
	7.3	Concordance des temps dans le passé (amorce)		x	
	7.4	Concordance des temps		x	
	7.5	Relatives (qui, que, où)		x	
	7.6	Style indirect demander si, ce que, où, etc.		x	
	7.7	Énonciatives		x	(formes négatives: autre que ne...pas) pas de/non+adj./nom., ne pas/ne jamais + inf., ne...plus, toujours, encore, déjà, quelquefois, souvent,
	7.8	Négation		x	adverbe, reprise de l'affirmation/négation, ne...pas, plus (de),
	7.9	Discours indirect : présent / passé		x	changement de pronom personnel,
	7.10	Voix passive		x	verbe transitif + auxiliaire être; verbe pronominal à sens passif

7.11	Relations logiques (cause, conséquence, but)			x	<p>« énumération avec/sans article », « inversion du sujet », à moins que (subj.), pour que (+subj.), pourvu que (+subj.), peut-être que (ind.), soit...soit (+ind.), au cas où (+condit.), si+ind.imp.+condt.prés, si+ind.p.q.p.+condit.passé., si+ind.pré.+ind.prés./impér.prés.+ind.fut.comp./simple, (ça se) comparer à (+nom), (ça) fait que, (et) pourtant, (et/mais) aussi, à cause de (+nom), à condition que, à part de ça, à propos, afin de (inf.), ainsi que, alors, alors que, au contraire, au lieu de, au moins, au sujet de, aussi, avec, avoir beau (+inf.), bien, bon, c'est pourquoi, c'est-à-dire, ça dépend de qqch/qqn, ça fait, ça fait que, car, ce qui fait que, cependant, comme, comment, comparer à, d'abord, d'ailleurs, dans ce cas, dans ces conditions, dans l'éventualité, de ce genre, de plus, de toute façon, de/en plus, différent de, direct, donc, également, en cas de (+nom), en ce qui concerne, en particulier, en plus, en somme, en tout cas, en vue de, enfin, ensuite, est-ce que, et, exactement, excepté, face à (+nominalisation), finalement, heureusement, là-dessus, mais, malgré, malheureusement, même si, ne pas tenir compte de quelque chose, ne...que, néanmoins, ou, où, par contre, par exemple, parce que, plutôt que, pour, pour (+inf.), pour (+nom), pour fin de, premièrement/2^e/3^e, puis, puisque, quand, quand même, quant à, que, qui, ressembler à qqch, sans, sauf, selon, selon (+nom), séparément, si...c'est parce que, si...que, sinon, soit que...soit que, sur ce point, sur le plan, surtout, tandis que, tellement...que, tenir compte de qqch, toutefois</p>
7.12	Interrogative				est-ce que, inversion, (par) où, (à) quel, combien, qu'est-ce qui?
7.13	Exclamative				quel, comme, « tu » exclamatif

Nous établissons le tableau 17 en fusionnant les tableaux 11, 13 et 15 afin de bien voir la répartition des objectifs terminaux regroupés en trois niveaux dans les cours de francisation FIA330.

Le Programme général d'intégration linguistique présente huit objectifs terminaux (T1 à T8), divisés en 48 objectifs intermédiaires situationnels (T1A1 à T8IF7). Dans les cours de francisation, nous en enseignons 18 au niveau un, 14 au niveau deux, et 17 au niveau trois. Certains sont enseignés dans différents niveaux. Nous en enseignons donc 44 au total aux trois niveaux de francisation FIA330.

Ces 48 objectifs intermédiaires situationnels sont classés en deux niveaux (A-adaptation, IF-intégration fonctionnelle) dans le Programme général d'intégration linguistique. Dans les cours de francisation FIA330, nous choisissons principalement des objectifs du niveau A (adaptation) à enseigner au niveau un, qui répondent aux besoins quotidiens des apprenants débutants. Par exemple : « T1A1. faire connaissance avec le personnel et d'autres stagiaires », ou « T4A1. s'orienter dans un édifice », etc. Aux niveaux suivants, nous présentons de plus en plus des objectifs du niveau IF (intégration fonctionnelle), qui permettent aux apprenants d'exprimer leurs opinions personnelles ou de participer à une discussion. Par exemple : « T2IF8. commenter la publicité », « donner son opinion sur une activité sociale ou de loisir » et « réagir à une opinion exprimée dans une tribune libre ».

Tableau 17 : Répartition de huit objectifs terminaux en trois niveaux du cours FIA330

T --- objectif terminal

A --- niveau adaptation

IF --- niveau intégration fonctionnelle

V --- objectifs intermédiaires portant sur les valeurs

N --- niveau du cours FIA330

Huit Objectifs terminaux				N1	N2	N3
T1	Établissement d'enseignement	A1	Faire connaissance avec le personnel et d'autres stagiaires	X		
		A2	S'informer du fonctionnement de l'établissement	X		
		A3	Demander un service	X		
		V4	Identifier des faits et des comportements caractérisant l'établissement d'enseignement au Québec			
		IF5	(S') informer des manifestations soulignant un événement collectif	X		
		IF6	Se raconter	X	X	
		IF7	(S') informer de projets		X	
		IF8	S'informer en vue d'aider un autre stagiaire			X
		V9	Amorcer une réflexion sur les valeurs que traduisent les caractéristiques de l'établissement d'enseignement au Québec			
T2	Médias	A1	S'informer d'un média		X	
		A2	S'informer des prévisions météorologiques	X		
		A3	S'informer des jeux télévisés			
		A4	Repérer les éléments d'information d'un nouvelle			X
		V5	Identifier des faits et des comportements caractérisant les médias au Québec			
		IF6	S'informer des émissions de variétés			
		IF7	Réagir à une opinion exprimée dans une tribune libre			X
		IF8	Commenter la publicité			X
		V9	Amorcer une réflexion sur les valeurs que traduisent les caractéristiques des médias au Québec			
T3	Activités sociales et de loisirs	A1	Etablir un contact lors d'une activité sociale ou de loisir	X		
		A2	(S') informer des règles en vue de participer à un jeu	X		
		A3	Inviter quelqu'un à participer à une activité sociale ou de loisir	X		
		V4	Identifier des faits et des comportements caractérisant les activités sociales et de loisirs au Québec			

		IF5	(S') informer des manifestations marquant des événements sociaux individuels ou collectifs			X
		IF6	S informer d'activités de loisirs		X	
		IF7	Donner son opinion sur une activité sociale ou de loisir			X
		V8	Amorcer une réflexion sur les valeurs que traduisent les caractéristiques des activités sociales et de loisirs au Québec			
T4	Orientation et déplacement	A1	(S') orienter dans un édifice	X		
		A2	(S') orienter dans un quartier	X		
		V3	Identifier des faits et des comportements caractérisant l'orientation et le déplacement au Québec			
		IF4	(S') informer d'un trajet avant ou pendant un déplacement urbain	X		X
		IF5	(S') informer en vue d'un déplacement interurbain			
		V6	Amorcer une réflexion sur les valeurs que traduisent les caractéristiques de l'orientation et du déplacement au Québec			
T5	Emploi	A1	S informer d'une offre d'emploi	X	X	X
		A2	Offrir ses services	X	X	X
		V3	Identifier des faits et des comportements caractérisant l'emploi au Québec			
		IF4	S'informer en vue d'effectuer une recherche dynamique d'emploi			X
		IF5	Passer une entrevue d'emploi			X
		IF6	S informer en vue de compléter sa formation scolaire et professionnelle			X
		IF7	S'informer lors de son entrée en fonction			X
		V8	Amorcer une réflexion sur les valeurs que traduisent les caractéristiques de l'emploi au Québec			
T6	Services publics et commerciaux	A1	Effectuer des transactions bancaires courantes	X		
		A2	Effectuer des transactions postales	X		
		A3	Effectuer l'achat de vêtement et de chaussures	X		
		A4	Effectuer l'achat de produits de consommation courante	X		
		A5	Demander un service au restaurant		X	
		V6	Identifier des faits et des comportements caractérisant les services publics et commerciaux au Québec			
		IF7	S'informer de la notice explicative d'un produit de consommation courante			X
		IF8	Demander des services auprès d'un organisme public		X	
		V9	Amorcer une réflexion sur les valeurs que traduisent les caractéristiques des services publics et commerciaux au Québec			

T7	Santé	A1	Réagir lors d'une urgence médicale		X	
		A2	S'informer d'un médicament		X	
		A3	Prendre rendez-vous auprès d'un intervenant médical		X	
		V4	Identifier des faits et des comportements caractérisant la santé au Québec			
		IF5	(S') informer en vue de se maintenir en santé			X
		IF6	Consulter un intervenant médical		X	
		V7	(Amorcer) une réflexion sur les valeurs que traduisent les caractéristiques de la santé au Québec			
T8	Logement	A1	S'informer d'un logement à louer		X	
		A2	S'informer d'une facture de services domestiques			
		A3	Exposer un problème au concierge		X	
		V4	Identifier des faits et des comportements caractérisant le logement au Québec			
		IF5	Maintenir des relations de bon voisinage		X	
		IF6	Négocier les conditions de location d'un logement			X
		IF7	Demander des services publics et commerciaux reliés au logement			X
		V8	(Amorce) une réflexion sur les valeurs que traduisent les caractéristiques du logement au Québec			

Par ailleurs, la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP) suggère de prévoir une progression grammaticale précise dans le programme d'études. Nous pouvons alors élaborer le tableau 18 en réorganisant les catégories dans les tableaux 12, 14 et 16. Cela nous aidera à mieux saisir la progression grammaticale dans les cours FIA330.

Nous voyons dans le tableau 18 que les articles sont enseignés au niveau un, et qu'ils ne sont plus considérés comme une priorité d'apprentissage pour les autres niveaux. Les professeurs ainsi que les apprenants peuvent bien identifier les points grammaticaux principaux du niveau un. De plus, pour les apprenants qui apprennent plus rapidement et qui voudraient apprendre davantage par autoapprentissage, nous pouvons leur donner une liste comme le tableau 18 afin de les guider dans leur démarche. Par exemple, un apprenant connaîtrait bien « 2.6 les adjectifs qualificatifs » du niveau un, et il voudrait enrichir son vocabulaire et apprendre davantage, il pourrait se référer au tableau 18 qui lui présenterait d'autres adjectifs qualificatifs essentiels pour les niveaux suivants.

Tableau 18 : Progression grammaticale du cours FIA330

FIA330			Niveau I		Niveau II		Niveau III	
1. Articles	1.1	Définis	X	le, la, les				
	1.2	Indéfinis	X	un, une, des				
	1.3	Contractés	X	à/de + article défini				
	1.4	Partitifs	X	du, de la, de l', des				
2. Adjectifs	2.1	Numéraux	X	Cardinal		cardinaux		
	2.2	Démonstratifs	X	Ce, cette, ces, cet ; + là		-là/ci		
	2.3	Indéfinis	X	aucun, même, quelques; tout (+article); autre; plusieurs		autre, aucun, plusieurs, quelques, quelque chose, tout	x	

2.4	Participes	X	affiché, annulé, assuré, autorisé, comptabilisé, coupé, défendu, dégagé, demandé, (dé)passé, désolé, diplômé, dispersé, divorcé, écrit, enchanté, ensoleillé, exécuté, exigé, expérimenté, fatigué, fourni, indiqué, interdit, intéressé, marié, marqué, modéré, occupé, oublié, passé, pénalisé, perdu, permis, pressé, prolongé, qualifié, rayé, réclamé, recommandé, reçu, réfugié, refusé, regroupé, réinscrit, rendu, requis, séparé, situé, suspendu, trompé	«adj. Reliés aux symptômes», (re)peint, affecté, blessé, bouché, brûlé, chauffé, compris, coupé, demandé, désolé, dilué, diplômé, éclairé, écrit, élevé, empoisonné, enflé, enrhumé, ensoleillé, équipé, étouffé, exclu, exigé, expérimenté, fourni, inclus, infecté, insonorisé, intoxiqué, mort, obligé, prescrit, pressé, qualifié, recommandé, référé, rénové, répété, requis, réservé, salé, sucré,	admis, aéré, bouleversé, couvert, décédé, déçu, défendu, demandé, déterminé, dilué, diplômé, emballé, employé, équilibré, exagéré, exigé, expérimenté, fourni, incommode, indiqué, ingéré, interdit, intéressé, marqué, mort, ombragé, perdu, permis, qualifié, reconnu, rendu, requis, spécialisé, suggéré, trompé, utilisé, varié
2.5	Possessifs	X	mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, votre, vos, notre, nos, leur, leurs		
2.6	Qualificatifs	X	«couleurs», «nationalité», (dés) agréable, (im) possible, (in)capable, (in)exact, (pas) grave, absent, ancien, bas, beau, Bilingue, bon, brumeux, capable, célibataire, chaud, cher, confortable, consécutif, correct, court, décevant, délicieux, dernier, diagonal, difficile, disponible, dommage, doux, dur, dynamique, éligible, enceinte, ennuyant, étroit, exceptionnel, express, facile, faible, férié, fixe, folklorique, fondant, fort, fragile, frais, fréquent, froid, gentil, graduel, grand, haut, heureux, honnête, horizontal, intéressant, international, jeune, joli, joyeux, justificatif, large, libre, long, malade, mauvais, nécessaire, nouveau, nuageux, obligatoire, parallèle, parfait, partiel, permanent, perpendiculaire, personnel, petit, plein, polyvalent, ponctuel, postal, présent, prêt, prochain, rapide, régulier, responsable, serré, seul, spécial, suivant, disponible, sûr, transversal, urgent, variable, verglaçant, vertical, veuf, vieux, voisin	«adj. Reliés aux parties du corps», (a)normal, (in)conscient, allergique, beau, bilingue, bon, buccal, capable, chaud, cher, complet, contagieux, délicieux, dernier, disponible, douloureux, dynamique, efficace, éligible, enceinte, externe, fiévreux, fixe, fort, fréquent, froid, grand, grave, héréditaire, honnête, important, jeune, léger, libre, local, long, luxueux, malade, mauvais, maximal, menstruel, nécessaire, nerveux, neuf, nocif, oral, pâle, partiel, permanent, personnel, plein, polyvalent, ponctuel, possible, premier, prêt, prochain, propre, quotidien, rapide, récent, responsable, secondaire, sensible, sérieux, seul, somptueux, splendide, suivant, tranquille, transversale, urgent, variable, vivant	«couleurs», (grand/bon), abdominal, actif, actuel, agréable, ample, antérieur, bas, bilingue, bizarre, bouillant, bref, chic, comique, confidentiel, consécutif, corrosif, dangereux, délicat, disponible, dorsal, doux, dynamique, élevé, éligible, évident, explosif, fixe, général, heureux, honnête, individuel, inférieur, inflammable, intensif, javellisable, jeune, lavable, monoparental, moyen, musculaire, nécessaire, partiel, pas mal, permanent, personnel, pertinent, plein, poison, polyvalent, ponctuel, pratique, préalable, préparatoire, prêt, professionnel, rapide, résistant, responsable, sain, satisfaisant, simple, sombre, stupide, suivant, teint, thoracique, tiède, variable, vif
2.7	Verbaux	X		x	

FIA330		Niveau I		Niveau II		Niveau III		
3. Noms	3.1	Formation du féminin	X	(professions, nationalités)				
	3.2	Formation du pluriel	X	(«s»)				
	3.3	Genre du nom			x			
	3.4	complément du nom		à/de/du/de la/des/en + nom			à/de (+nom), à (inf.), à/de/en (+matériau)	
	3.5	quantitatif		minimum, maximum; dizaine/douzaine/morceau/gramme/kilo/livre/tranche + de nom;		la plupart, dose, cuillerée, goutte, ml, fraction, degré F/C, kilo, livre, gorgée/verre/bouteille (de + nom),	Contenu, cuillerée, degré F/C, fraction, la majorité, la plupart, litre, morceau, pincée/cuillère/ml/tasse/bouteille/verre + de + nom, portion, pourcentage, quantité, sachet, tache, tasse, verre	
4. Pronoms	4.1	Compléments directs / indirects	X	me, te, se, le, la, les, l' ; lui, leur		le, la, l', les	x	
	4.2	Démonstratifs	X	celui/celle/ceux/celles + -ci/là /+ pronom relatif; ça	x	Ça	x	
	4.3	Distinction	X	tu/vous; on/nous				
	4.4	Double pronominalisation					x	
	4.5	Indéfinis		chacun, un autre, d'autres, l'autre, les autres		Quelqu'un, quelque chose (+qui), tout autre,	x	quelques (uns), plusieurs, certains
	4.6	Toniques	X	moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles		Moi, toi, lui,		
	4.7	Relatifs		qui, lequel	x	Lequel, laquelle, lesquels, lesquelles,	x	qui, que, quoi, dont, à qui, à quoi, autre prép./qui, lequel, laquelle, lesquels, lesquelles
	4.8	Personnels	X	je, tu, il(s), elle(s), on, nous, vous; en, y	x	je, tu, il, elle, on, vous, nous, ils		en
	4.9	Possessifs					x	

En résumé, dans cette partie, nous avons élaboré trois tableaux en nous référant aux éléments grammaticaux du Programme général d'intégration linguistique. Les tableaux 12, 14 et 16 répertorient les points grammaticaux qui doivent être enseignés à chaque niveau de francisation FIA330 selon le Programme général d'intégration linguistique, autrement dit, les points grammaticaux spécifiés dans chacun des tableaux pourraient répondre à des objectifs intermédiaires situationnels des apprenants immigrants adultes allophones dans les cours de francisation FIA330. Ces trois tableaux nous permettent de répondre à notre première question spécifique : « Quels sont les points grammaticaux obligatoires à enseigner à chaque niveau dans les cours de francisation pour les immigrants adultes allophones? »

Dans la partie suivante, nous allons présenter les erreurs grammaticales fréquemment produites en analysant les examens finaux et les productions écrites des apprenants de francisation.

4.2. L'analyse des examens finaux des notions linguistiques

Pour collecter les examens finaux, nous avons demandé aux apprenants de francisation inscrits à l'Université de Montréal de remplir un formulaire de consentement pour obtenir leur accord afin de pouvoir utiliser leurs examens finaux dans cette recherche. Nous avons collecté 98 examens finaux : 46 examens du niveau un, 17 examens du niveau deux et 35 examens du niveau trois.

Nous allons analyser dans un premier temps les examens finaux des notions linguistiques afin de vérifier la maîtrise des règles grammaticales, puis nous analyserons les productions écrites afin de vérifier l'application des règles grammaticales dans une communication écrite des apprenants de trois niveaux de francisation FIA330.

4.2.1. L'analyse des examens finaux du niveau un (FIA330-1)

Nous avons collecté les examens finaux de trois classes du niveau un de francisation FIA330-1, soit 46 examens finaux au total.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'examen final des notions linguistiques utilisé dans les cours de francisation FIA330 à l'Université de Montréal n'est pas un examen normalisé. Chaque professeur compose un examen pour sa classe. Même si ces examens des notions linguistiques sont reconnus par le ministère de l'Immigration des Communautés culturelles (MICC), les questions posées et les accents mis sur la grammaire sont très divers.

Nous avons composé le tableau 19 qui nous permet de voir les points grammaticaux obligatoires à enseigner, ceux choisis pour l'examen selon les différents professeurs et les proportions d'erreurs grammaticales produites par les apprenants de ces trois classes du niveau un de francisation.

Dans le tableau 19, les catégories principales des quatre premières colonnes à gauche sont tirées du tableau 1 (voir 2.2.2.). Ce sont les catégories grammaticales suggérées

pour l'enseignement selon le Descriptif du cours FIA330-1. La colonne « N1 » marquée de « x » présente les points grammaticaux qui doivent être enseignés à ce niveau selon la « Répartition du cours FIA330-1 ». Après avoir analysé les examens finaux, nous ajoutons certaines sous-catégories (en italique) pour préciser les points grammaticaux évalués et les erreurs correspondantes. Par exemple, tous les professeurs posent des questions sur la négation. Plus précisément, lorsque nous transformons une forme affirmative en forme négative, il faut remplacer les articles indéfinis ou partitifs par « *de* », alors nous ajoutons une sous-catégorie comme « un/une/du/de la/des → de ».

Comme nous l'avons mentionné, les professeurs choisissent les points grammaticaux les plus importants afin de répondre aux besoins particuliers de leurs classes. Les colonnes marquées de « A », « B » et « C » présentent les points grammaticaux examinés selon les différents professeurs des différentes classes. En comparant les colonnes marquées de « x », « A », « B » et « C », nous pouvons préciser les points grammaticaux suggérés à enseigner au niveau un selon le Descriptif du cours FIA330-1, et les points grammaticaux les plus importants à évaluer d'après différents professeurs de ce niveau. Les colonnes marquées de « A », « B » et « C », soit les résultats des professeurs, seront fusionnées à la fin de notre recherche (voir 4.5).

Nous voyons que les catégories choisies par les trois professeurs comportent : l'article partitif, l'adjectif possessif, le verbe de l'indicatif présent, de l'indicatif passé composé et de l'indicatif futur proche, et le verbe pronominal de l'indicatif présent.

Aucun professeur ne choisit les catégories suivantes : l'article indéfini et contracté, l'adjectif participe et verbal, la formation du pluriel du nom, le pronom démonstratif et tonique, le conditionnel présent de politesse. Mais ces catégories sont examinées dans les productions écrites, autrement dit, nous examinons ces catégories utilisées dans les expressions écrites produites par les apprenants.

Nous observons maintenant les chiffres dans le tableau 19. Nous avons collecté 46 examens finaux de trois classes, 15 de classe A, 14 de classe B et 17 de classe C, indiqués dans le premier rang de ce tableau.

Les fractions dans ce tableau nous montrent le nombre de fois où les questions sont posées et les erreurs commises. Par exemple, « 1.1 définis, 23/60 », dans la classe A, nous avons 15 apprenants, leur professeur a posé quatre fois des questions sur l'article défini, c'est-à-dire 60 fois au total, et les apprenants ont commis cette erreur 23 fois au total. Les pourcentages correspondants nous indiquent la fréquence de certaines erreurs grammaticales dans certaines classes. Par exemple, les chiffres des erreurs « 2.3 l'adjectif indéfini » sont de 9/28, 32,1% dans la classe B et de 15/17, 88,2% dans la classe C, c'est-à-dire que le professeur de classe B a posé cette question deux fois (2 fois x 14 apprenants = 28 fois), mais ses étudiants n'ont pas commis beaucoup de fois cette erreur (9 fois au total, soit 32,1%). Dans la classe C, le professeur a posé cette question une fois (1 fois x 17 apprenants = 17 fois), mais la plupart des étudiants se sont trompés (15 fois au total, soit 88,2%).

Les fractions de trois classes s'additionnent. Nous pouvons compter les pourcentages finaux (des chiffres en bleu), ce qui nous permet de connaître la fréquence des erreurs grammaticales commises par les apprenants du niveau un de francisation FIA330-1. Par exemple pour « 6.2 indicatif présent », les trois professeurs ont posé 484 fois des questions sur l'indicatif présent, et les 46 apprenants ont fait au total 128 fois cette erreur, la fréquence d'erreur est de 26,4%.

Les points grammaticaux qui sont 1) suggérés par le Descriptif du cours FIA330-1 pour être enseignés, et 2) choisis par les trois professeurs du niveau un pour être évalués, sont marqués de « I ». Ce sont les points grammaticaux les plus importants à enseigner au niveau un. La colonne « I » fera partie des résultats des apprenants qui seront fusionnés à la fin de notre recherche (voir 4.5).

Tableau 19 : Les points examinés et les pourcentages des erreurs commises par les apprenants du niveau un dans les cours de francisation FIA330-1

FIA330-1 (niveau 1)		N1	Classe A (15)			Classe B (14)			Classe C (17)			TOTAL (46)			
1. Articles	1.1	Définis	x	A	23/60	38,3%	B								
	1.2	Indéfinis	x												
	1.3	Contractés	x												
	1.4	Partitifs	x	A	23/75	30,6%	B			C					
		<i>un/une/du/de la/de → de</i>		A	51/120	42,5%	B	11/14	78,6%	C	18/85	21,2%	80/219	36,5%	I
2. Adjectifs	2.1	Numéraux	x	A	82/125	54,7%									
	2.2	Démonstratifs	x	A	41/90	45,6%	B	5/14	35,7%						
	2.3	Indéfinis	x				B	9/28	32,1%	C	15/17	88,2%			
	2.4	Participes	x												
	2.5	Possessifs	x	A	25/75	33,3%	B	16/42	38,1%	C	35/119	29,4%	76/236	32,2%	I
	2.6	Qualificatifs	x				B	10/14	71,5%						
	2.7	Verbaux	x												
	2.8	Formation du féminin		A	32/75	42,7%				C	51/170	30,0%			
3. Noms	3.1	Formation du féminin	x	A	16/75	21,3%				C	9/17	52,9%			
	3.2	Formation du pluriel («s»)	x												
	3.3	Genre du nom													
4. Pronoms	4.1	Compléments directs / indirects	x				B	6/14	42,9%						
	4.2	Démonstratifs	x												
	4.3	Distinction: tu/vous; on/nous	x												
	4.4	Double pronominalisation													
	4.5	Indéfinis													
	4.6	Toniques	x												
	4.7	Relatifs					B	7/28	25,0%						
	4.8	Personnels	x												
	4.9	Possessifs													
5. Prép et adv	5.1	préposition	x				B	19/70	27,1%	C	28/170	16,5%			
	5.2	localisation dans le temps	x					14/28	50,0%						
	5.3	localisation dans l'espace	x												

	5.4	quantitatif													
	5.5	adverbe		A	54/150	36,0%	B	8/28	28,6%						
6. Verbes	6.1	Infinitif présent	x												
	6.2	Indicatif présent	x	A	95/300	31,7%	B	1/14	7,0%	C	32/170	18,8%	128/484	26,4%	I
	6.3	Indicatif passé récent													
	6.4	Indicatif imparfait	x				B	5/14	35,7%	C	5/17	29,4%			
		<i>choix entre passé composé/imparfait</i>								C	16/119	13,4%			
	6.5	Indicatif passé composé	x	A	125/300	41,7%	B	12/28	42,9%	C	22/102	21,6%	59/430	13,7%	I
		<i>auxiliaire: être/avoir</i>			27/135	20,0%		8/28	28,6%	C	13/102	12,7%	48/265	18,1%	
		<i>participe passé</i>			26/300	8,7%				C	4/102	3,9%	30/402	7,5%	
		<i>accord avec le sujet</i>			21/60	35,0%		4/28	14,2%	C	0	0,0%	25/88	28,4%	
		<i>accord avec l'antécédent</i>													
	6.6	Indicatif passé simple													
	6.7	Indicatif plus-que-parfait													
	6.8	Indicatif futur proche	x	A	37/150	24,7%	B	0/14	0,0%	C	4/17	23,5%	41/181	22,7%	I
	6.9	Indicatif futur simple													
	6.10	Indicatif futur antérieur													
	6.11	Être en train de	x												
	6.12	Conditionnel présent de politesse	x												
	6.13	Conditionnel passé													
	6.14	Subjonctif présent					B	8/28	28,6%						
	6.15	Subjonctif passé													
	6.16	Impératif présent	x	A	73/150	48,7%				C	29/119	24,4%			
6.17	Gérondif														
6.18	aimer + infinitif	x					0/14	0,0%							
6.19	c'est; il est; il y a	x													
6.20	Verbes suivis de à ou de														
6.21	Verbe pronominal	x	A	48/105	45,7%	B	10/14	71,4%		14/119	11,8%	72/234	30,8%	I	
	<i>au présent</i>			3/30	10,0%		10/14	71,4%	C	2/34	5,9%	15/78	19,2%	I	
	<i>au passé composé</i>			25/45	55,6%				C	7/34	20,1%				
	<i>auxiliaire : être/avoir</i>			15/45	33,3%				C	7/34	20,1%				

		<i>l'accord du participe passé</i>			7/45	15,6%					C	0/34	0,0%				
		<i>à l'impératif</i>			10/15	66,7%					C	3/17	17,6%				
		<i>au futur proche</i>			10/15	66,7%											
7. Types de phrases	7.1	si + ind.prés. + ind.prés./fut.proche/fut/simple/impé.prés	x														
		si + imparfait + conditionnel présent															
	7.2	si + plus-que-parfait + conditionnel passé															
	7.3	Concordance des temps															
	7.4	Relatives (qui, que, où)						B									
	7.5	Style indirect: demander si, ce que, où, etc. (avec le temps de verbes connus)															
	7.6	Énonciatives (affirmatives/négatives)	x	A	40/150	26,7%	B				C	39/102	38,2%				
	7.7	Exclamative															
	7.8	impérative (affirmative/négative)	x								C	27/102	26,5%				
	7.9	Interrogative	x								C	27/102	26,5%				
		<i>inversion</i>									C	7/34	20,6%				
	7.10	personnelle/impersonnelle	x														
	7.11	conditionnelle	x														
	7.12	locutions verbales avec avoir	x														
	7.13	Négation (ne...que, ne...rien, ne...personne, etc.)															
	7.14	Discours indirect au présent et au passé															
7.15	Voix passive																
7.16	Relations logiques (cause, conséquence, but)																

Les chiffres bleus dans le tableau 19 présentent les erreurs grammaticales commises par les apprenants du niveau un. Nous analysons les six erreurs les plus fréquentes :

1) L'article indéfini ou partitif et la négation

La négation de l'article indéfini ou partitif induit 36,5% d'erreurs chez les apprenants. Autrement dit, lorsque ceux-ci utilisent la négation de ces articles, ils se trompent plus d'une fois sur trois.

Nous avons constaté cependant, une grande variation entre les apprenants des trois classes. Les taux individuels de la répartition de cette erreur sont de 42,5% (classe A), 78,6% (classe B) et 21,2% (classe C). Nous pouvons conclure en observant les fractions correspondantes que le professeur de classe B pose une seule question relative et la plupart de ses étudiants commettent cette erreur. Le professeur de classe C en pose 5, mais ses étudiants semblent bien maîtriser ce point grammatical et ne font pas beaucoup d'erreurs. Ces chiffres montrent, comme nous l'avons mentionné, qu'à l'intérieur d'un même niveau, le degré de maîtrise des règles grammaticales des apprenants est très variable. Même si nous choisissons des classes de niveau moyen, c'est-à-dire ni les meilleures ni les pires, la variabilité intraniveau existe toujours et pourrait être assez grande.

Lorsque nous transformons une forme affirmative en forme négative, il faut remplacer les articles indéfinis ou partitifs par « *de* ». Certains apprenants oublient cette règle.

Exemples d'erreurs :

- Je n'ai pas *des* enfants.
- Elle ne fait pas *de la* bicyclette.
- Vous ne buvez pas *de l'*alcool.

2) L'adjectif possessif

L'adjectif possessif constitue 32,2% d'erreurs chez les apprenants.

Les taux individuels de la répartition de cette erreur dans différentes classes sont de 33,3% (classe A), 39,1% (classe B) et 29,4% (classe C).

Les erreurs sont dues à l'accord de l'adjectif possessif avec le nom ou le sujet.

Exemples d'erreurs :

- Vous allez expliquer *vos problèmes*.
- Elle a répondu que depuis l'arrivée de *leurs enfants*.
- Je vous présente *ma amie*.

3) L'indicatif présent

L'indicatif présent induit 26,4% d'erreurs chez les apprenants. Au niveau débutant, la conjugaison présente une difficulté incontournable, surtout les verbes irréguliers.

Exemples d'erreurs :

- (faire) Elle ne *faisent* pas de sport.
- (aller) Où est-ce que tu t'en *alles*?
- (corriger) Pourquoi est-ce que nous ne *corrigons* pas les devoirs?

4) L'indicatif passé composé

Les apprenants allophones commencent à apprendre le passé composé et l'imparfait au niveau un. Ensuite, ils apprennent davantage la distinction entre ces deux catégories au niveau deux. Au niveau un, le choix de l'auxiliaire et l'accord du participe passé provoquent les erreurs les plus fréquentes.

Ainsi, 28,4% des erreurs concernent l'accord du participe passé avec le sujet, et 18,1% des erreurs sont dues au choix incorrect de l'auxiliaire *être* et *avoir*. Les participes passés des verbes pronominaux sont également une source d'erreurs.

Exemples d'erreurs :

- *J'ai resté* à la maison.
- *Ça m'ai* pris un quart d'heure avant de trouver une place pour garer ma voiture.
- Je *m'ai reposé* à dix heures.
- Je me suis *endorme* contente.

5) L'indicatif futur proche

L'indicatif futur proche induit 22,7% d'erreurs chez les apprenants.

Les apprenants produisent principalement des erreurs à l'indicatif futur proche sous la forme négative et en utilisant le verbe pronominal.

Exemples d'erreurs :

- Non, nous *n'allons accompagner pas* les enfants.
- Ils *se vont disputer*. (53%)

6) Le verbe pronominal

Le verbe pronominal constitue 30,8% d'erreurs chez les apprenants.

Pour bien regrouper ces erreurs grammaticales, nous ajoutons les sous-catégories (en italique) : « au présent », « au passé composé », « le choix de l'auxiliaire : être/avoir », « l'accord du participe passé », « l'impératif » et « le futur proche ».

Les apprenants débutants éprouvent des difficultés à utiliser le verbe pronominal surtout au passé composé (40,5% des erreurs) et à l'impératif présent (40,6% des erreurs).

Le choix incorrect de l'auxiliaire est ainsi responsable de la plupart des erreurs au passé composé.

Exemples d'erreurs :

- Je *m'ai* reposé.
- Je *m'ai* trompé.
- Elle *s'a* blessé.

Les apprenants ne savent pas bien distinguer l'impératif des verbes pronominaux des non pronominaux.

Exemples d'erreurs :

- *Travaille-toi!*
- *Te couche* dès que tu as envie!
- *Mangez-vous!*
- *Faites-vous* attention!

Nous présentons d'autres erreurs grammaticales fréquemment commises par les apprenants du niveau un. Ce sont des erreurs grammaticales fréquentes que nous avons rencontrées dans une ou deux classes :

- i. L'article défini, surtout « aimer + le/la/les» (33,3%) : * J'aime *de la* neige.
- ii. L'adjectif indéfini (88,2%) : * *Tous* les femmes.
- iii. L'adjectif démonstratif (44,2%) : * *Ce* habit de neige.
- iv. La formation du féminin de l'adjectif (33,8%) :
* Nous sommes *calmees*. * Elle est *sportife*.
- v. La formation du féminin du nom (52,9%) : * *grande*-mère
- vi. Le complément direct/indirect (42,9%) :
* Je te prête deux livres, vas-tu *leurs* lire?
- vii. Les prépositions utilisées avec les moyens de transports :
* Ils vont à Toronto *avec* train. * Elle va à travail *à* métro.

4.2.2. L'analyse des examens finaux du niveau deux (FIA330-2)

Nous avons collecté 17 examens finaux d'une classe du niveau deux de francisation FIA330-2. Le tableau 20 montre les résultats de cette classe.

Nous répétons brièvement la façon dont nous avons compté les chiffres : les dénominateurs indiquent combien de fois la professeure a posé une question, les numérateurs des fractions indiquent combien de fois les apprenants ont fait l'erreur correspondante. Les pourcentages montrent les fréquences des erreurs grammaticales commises par ces 17 apprenants du niveau deux de francisation.

Les colonnes « N1 » et « N2 » indiquent les suggestions des points grammaticaux à enseigner aux niveaux un et deux de francisation selon les Descriptifs du cours FIA 330-1/2. La colonne marquée de « D » présente les points grammaticaux évalués selon la professeure. Elle fait partie des résultats des professeurs qui seront fusionnés à la fin de notre recherche (voir 4.5). La colonne marquée de « II » répond à deux conditions : 1) les points grammaticaux à enseigner selon le Descriptif du FIA330-2; 2) ceux à évaluer dans l'examen final des notions linguistiques d'après la professeure du niveau deux. Elle fera partie des résultats des apprenants qui seront fusionnés à la fin de notre recherche (voir 4.5).

En comparant les colonnes « N1 » et « N2 », nous pouvons connaître les différents points grammaticaux à enseigner au niveau un et au niveau deux. Nous comparons la colonne « N2 » avec la colonne marquée « D », nous voyons que même si certains points ne sont pas obligatoires à ce niveau, la professeure a choisi de les évaluer. Il s'agit des articles et des compléments directs/indirects.

Tableau 20 : Les points examinés et les pourcentages des erreurs commises par les apprenants du niveau deux dans les cours de francisation FIA330-2

FIA330-2 (niveau 2)			N1	N2	Classe D (17)	Total (17)			
1. Articles	1.1	Définis	x		D	2/17	11,8%	I	
	1.2	Indéfinis	x		D	9/51	17,6%	I	
	1.3	Contractés	x						
	1.4	Partitifs	x		D	9/34	26,4%	I	
		<i>un/une/du/de la /des → de</i>				D	6/17	35,3%	I
2. Adjectifs	2.1	Numéraux	x						
	2.2	Démonstratifs	x						
	2.3	Indéfinis	x						
	2.4	Participes	x	x					
	2.5	Possessifs	x						
	2.6	Qualificatifs	x	x					
	2.7	Verbaux	x	x					
	2.8	Formation du féminin							
3. Noms	3.1	Formation du féminin	x						
	3.2	Formation du pluriel	x						
	3.3	Genre du nom		x					
4. Pronoms	4.1	Compléments directs / indirects	x		D	10/51	19,6%	I	
	4.2	Démonstratifs	x	x					
	4.3	Distinction: tu/vous; on/nous	x						
	4.4	Double pronominalisation							
	4.5	Indéfinis							
	4.6	Toniques	x						
	4.7	Relatifs		x					
	4.8	Personnels	x	x					
	4.9	Possessifs							
5. Prépositions Adverbes	5.1	Préposition							
	5.2	Localisation dans le temps	x						
	5.3	Localisation dans l'espace	x						
	5.4	quantitatif							
	5.5	Adverbe		x	D	18/51	35,3%	II	
		<i>Place dans la phrase</i>				D	5/17	29,4%	
		<i>Formation de l'adverbe</i>				D	13/34	38,2%	
6. Verbes	6.1	Infinitif présent	x						
		infinitif passé			D	8/17	47,1%		
	6.2	Indicatif présent	x						
	6.3	Indicatif passé récent		x					
	6.4	Indicatif imparfait	x	x	D	4/51	7,8%	II	

		<i>choix: passé composé/imparfait</i>				D	7/85	8,2%	
6.5	Indicatif passé composé	x	x	D	17/51	33,3%	II		
	<i>auxiliaire : être/avoir</i>			D	2/34	5,9%			
	<i>participe passé</i>			D					
	<i>accord du participe passé avec le sujet</i>			D	0/34	0,0%			
	<i>accord du participe passé avec l'antécédent du relatif</i>			D	15/17	88,2%			
6.6	Indicatif passé simple								
6.7	Indicatif plus-que-parfait (amorce)		x						
6.8	Indicatif futur proche	x							
6.9	Indicatif futur simple		x	D	5/34	14,7%	II		
6.10	Indicatif futur antérieur								
6.11	Être en train de	x							
6.12	Conditionnel présent	x	x	D	18/34	52,9%	II		
6.13	Conditionnel passé								
6.14	Subjonctif présent		x	D	8/17	47,1%	II		
6.15	Subjonctif passé (selon le profil du groupe)								
6.16	Impératif présent	x		D	9/17	52,9%	I		
6.17	Gérondif		x	D	5/34	14,7%	II		
	participe présent			D	15/34	44,1%			
6.18	aimer + infinitif	x							
6.19	c'est; il est; il y a	x							
6.20	Verbes suivis de à ou de			D	0/51	0,0%			
6.21	Pronominaux	x		D	9/34	26,5%	I		
7. Types de phrases	7.1	si + ind.prés. + ind.prés./fut.proche/fut/simple/impé.prés	x						
		si + imparfait + conditionnel présent		x					
	7.2	si + plus-que-parfait + conditionnel passé							
	7.3	Concordance des temps		x					
	7.4	Relatives (qui, que, où)		x					
	7.5	Style indirect: demander si, ce que, où, etc. (avec le temps de verbes connus)		x					
	7.6	Énonciatives (affirmatives/négatives)	x	x					
	7.7	Impérative (affirmative/négative)	x						
	7.8	Exclamative	x						
	7.9	Interrogative	x						
	7.10	Personnelle/impersonnelle	x						
	7.11	Conditionnelle	x						
	7.12	Locutions verbales avec avoir	x						
	7.13	Négation (ne...que, ne...rien, ne...personne, etc.)							
	7.14	Discours indirect au présent et au passé							
	7.15	Voix passive			D	6/17	35,3%		
7.16	Relations logiques (cause, conséquence, but)								

En observant ces pourcentages, nous présenterons d'abord les erreurs grammaticales commises chez les apprenants du niveau un qui persistent toujours au niveau deux (les pourcentages en rouge). Ensuite, nous présenterons les erreurs grammaticales spécifiques produites au niveau deux de francisation (les pourcentages en bleu).

En comparant les colonnes « N1 » et « D », nous découvrons quels sont les points grammaticaux à enseigner au niveau un et les erreurs grammaticales correspondantes qui persistent encore au niveau deux (les pourcentages en rouge).

1) L'article

Les apprenants distinguent difficilement l'emploi correct des articles définis (11,8%), indéfinis (17,6%) et partitifs (26,4%). Par exemple, la différence entre « la viande » et « de la viande », la différence entre « je prends **un** café », « je bois **du** café » et « j'aime **le** café ».

Exemples d'erreurs :

- J'aime *de la* viande. (aimer + l'article défini, 11,8%)
- Les chiens mangent *la* viande et boivent *d'*eau. (26,4%)
- Tu as *d'*animaux? (17,6%)

2) L'article indéfini ou partitif et la négation

La négation de l'article indéfini ou partitif provoque 36,5% des erreurs du niveau un et il provoque encore 35,3% du niveau deux.

Exemples d'erreurs : * Je n'ai pas *du* chien.

* Je n'ai pas *un* chien.

3) Les compléments directs/indirects

Selon le programme du cours FIA 330, les compléments directs/indirects doivent être enseignés obligatoirement au niveau un. Dans la partie 4.2.1, nous avons vu

qu'un professeur du niveau un les avait vérifiés et ces points provoquaient 42,9% des erreurs. Ces erreurs existent encore au niveau deux, mais beaucoup moins, 19,6%.

Exemple d'erreurs : * Je *leur* regard et je *lui* écoute.

4) Le verbe pronominal du présent

Nous n'avons plus trouvé d'erreurs du verbe pronominal au passé chez les apprenants du niveau deux. Les apprenants de cette classe ont bien choisi l'auxiliaire et bien accordé le participe passé avec le sujet.

Nous avons trouvé 26,5% d'erreurs du verbe pronominal au présent. La question était « Vous vous connaissez bien? », plusieurs apprenants ont répondu « oui, je *me connais* bien ». C'est une forme grammaticale correcte, mais il n'y a pas beaucoup de valeurs. Une autre mauvaise réponse était « oui, je *les connais* bien ».

5) L'impératif présent

Au niveau un, les apprenants ne distinguent pas correctement l'impératif des verbes pronominaux et non pronominaux. Au niveau deux, plus de la moitié (52,9%) des apprenants commettent encore ce type d'erreur comme :

* *Allez-vous* en classe!

Maintenant, nous observons les pourcentages en bleu. En comparant les colonnes « N2 » et « D », nous comprenons les erreurs grammaticales spécifiques commises par les apprenants dans l'examen final des notions linguistiques du niveau deux de francisation FIA330-2.

1) L'adverbe

Afin de préciser les erreurs de l'adverbe, nous ajoutons deux sous-catégories en italique : « la place de l'adverbe » et « la formation de l'adverbe ».

Deux professeurs du niveau un ont vérifié la place de l'adverbe dans la phrase qui a provoqué 12,7% et 28,6% des erreurs.

Exemples d'erreurs :

- Il a fumé *déjà*.
- Il *toujours* se couche tard.

Au niveau deux, les apprenants commettent encore ce type d'erreur (29,4%).

Exemple d'erreurs : * Il est content toujours.

De plus, les apprenants commettent 38,2% d'erreurs de formation de l'adverbe.

Exemple d'erreurs : *méchante → méchamment

2) Le verbe du passé composé

Nous avons constaté que 33,3% des apprenants commettent des erreurs de conjugaison du verbe au passé composé. Mais les erreurs se différencient lorsqu'on compare les sous-catégories relatives. Les apprenants du niveau deux ne reproduisent plus les erreurs de l'accord du participe passé avec le sujet, de 28,4 à 0%. Les erreurs du choix de l'auxiliaire diminuent énormément, de 18,1% à 5,9%.

L'accord du participe passé avec l'antécédent du relatif est responsable de 88,2% des erreurs.

* Je me rappelle que *la soirée* que nous avons *passé* ensemble était des plus cordiales.

3) Le conditionnel présent

Le conditionnel présent amène 52,9% d'erreurs chez les apprenants. Cette proportion est forte, mais en analysant les erreurs, nous savons que les apprenants ont bien compris les règles du conditionnel présent, mais ils ont mal conjugué les verbes, ou ils ont confondu le sujet et le complément d'objet indirect.

Exemples d'erreurs :

- Vous *pouverriez* me dire où est la gare?
- Ça vous *diriez* de prendre un verre avant de partir?

4) Le subjonctif présent

Le subjonctif présent induit 47,1% d'erreurs chez les apprenants. Cette proportion est aussi forte. Mais nous constatons que, comme les erreurs du conditionnel présent, les apprenants ont bien compris les règles du subjonctif présent, mais ils n'ont pas conjugué les verbes correctement. Par exemple :

- * Il faudrait que tout le monde soie présent à cette réunion.

4.2.3. L'analyse des examens finaux du niveau trois (FIA330-3)

Nous avons collecté 35 examens finaux des notions linguistiques de quatre classes du niveau trois de francisation FIA330-3, et nous avons élaboré le tableau 21 pour présenter les résultats de ces classes.

Nous présentons d'abord les composantes de ce tableau. Parmi les 35 examens finaux, nous en avons collecté cinq de classe E, 13 de classe F, 13 de classe G, et quatre de classe H, marqués dans le premier rang du tableau 21.

En ce qui concerne les fractions, les dénominateurs indiquent combien de fois les quatre professeurs ont posé une question et les numérateurs indiquent combien de fois les apprenants ont fait l'erreur correspondante. Les pourcentages montrent les fréquences des erreurs grammaticales commises par ces 35 apprenants du niveau trois de francisation.

La colonne « N3 » présente les points grammaticaux suggérés à enseigner selon le descriptif du cours FIA330-3, et les colonnes marquées de « E », « F », « G », et « H » présentent ceux que les quatre professeurs du niveau trois ont choisi d'évaluer. Ils font partie des résultats des professeurs qui seront fusionnés à la fin de notre recherche (voir 4.5). La colonne marquée de « III » répond à deux conditions : 1) les points grammaticaux à enseigner selon le Descriptif du FIA330-3; 2) ceux évalués dans l'examen final des notions linguistiques par au moins trois professeurs du niveau trois. Cette colonne fera partie des résultats des apprenants fusionnés à la fin de notre recherche (voir 4.5).

En comparant la colonne « N3 » avec les colonnes marquées « E », « F », « G » et « H », nous pouvons connaître les points grammaticaux que les quatre professeurs ont choisi d'évaluer et les pourcentages d'erreurs grammaticales correspondantes produites par les apprenants du niveau trois dans les cours de francisation FIA330-3.

Tableau 21 : Les points examinés et les pourcentages des erreurs commises par les apprenants du niveau trois dans les cours de francisation FIA330-3

			N 1	N 2	N 3	Classe E (5)		Classe F (13)			Classe G (13)			Classe H (4)		Total (35)			
1. Articles	1.1	Définis	x																
	1.2	Indéfinis	x																
	1.3	Contractés	x																
	1.4	Partitifs	x																
2. Adjectifs	2.1	Numéraux	x																
	2.2	Démonstratifs	x																
	2.3	Indéfinis	x		x			F	5/13	38,5%	G	2/13	15,4%	H	1/8	12,5%	8/34	23,5%	III
	2.4	Participes	x	x				F	5/13	38,5%	G	4/13	30,8%				9/26	34,6%	
	2.5	Possessifs	x																
	2.6	Qualificatifs	x	x															
	2.7	Verbaux	x	x															
	2.8	formation du féminin						F	2/26	7,7%	G	3/13	23,1%						
3. Noms	3.1	Formation du féminin	x																
	3.2	Formation du pluriel	x					F	0/13	0,0%	G	3/13	23,1%						
	3.3	Genre du nom		x															
4. Pronom	4.1	Compléments directs / indirects	x		x	E	5/15	33,3%											
	4.2	Démonstratifs	x	x	x														
	4.3	Double pronominalisation			x														
	4.4	Indéfinis			x								H	1/4	25,0%				
	4.5	Toniques	x																
	4.6	Relatifs		x	x									H	18/32	56,3%			
	4.7	Personnels	x	x		E	9/25	36,0%											
	4.8	Possessifs			x														

5. Préposition et adverbess	5.1	préposition			x	E	30/75	40,0%	F	32/52	61,5%	G	38/65	58,5%				100/192	52,1%	III	
	5.2	localisation dans le temps	x	x																	
	5.3	localisation dans l'espace	x																		
	5.4	quantitatif																			
	5.5	adverbes		x	x											H	0/4	0,0%			
			<i>place dans la phrase</i>																		
			<i>Formation</i>							F	8/13	61,5%									
6. Verbes	6.1	Infinitif présent	x						F	4/26	15,4%	G	6/26	23,1%							
	6.2	Indicatif présent	x						F	5/39	12,8%	G	2/26	7,7%							
	6.3	Indicatif passé récent		x																	
	6.4	Indicatif imparfait	x	x		E	1/30	3,3%	F	2/13	15,4%	G	9/13	69,2%	H	0/4	0,0%	12/60	20,0%	II	
			<i>choix: passé composé / imparfait</i>				E	15/60	23,3%	F	6/13	46,2%	G	6/13	46,2%				27/86	31,4%	II
	6.5	Indicatif passé composé	x	x		E	5/45	11,1%							H	20/28	71,4%				
			<i>Auxiliaire: être/avoir</i>					0/45	0,0%												
			<i>participe passé (mal conjugué)</i>												H	18/36	50,0%				
			<i>L'accord avec le sujet</i>				E	1/10	10,0%						H	13/20	65,0%				
			<i>L'accorde avec l'antécédent du relatif</i>												H	7/8	87,5%				
	6.6	Indicatif passé simple			x										H	2/4	50,0%				
	6.7	Indicatif plus-que-parfait		x	x																
	6.8	Indicatif futur proche	x																		
	6.9	Indicatif futur simple		x						F	6/26	23,1%	G	11/26	42,3%						
	6.10	Indicatif futur antérieur			x																
	6.11	être en train de																			
6.12	Conditionnel présent	x	x						F	2/13	15,4%	G	5/13	38,5%							
6.13	Conditionnel passé			x					F	18/52	34,6%	G	22/52	42,3%							
		<i>choix: indicatif / subjonctif</i>													H	18/40	45,0%				

	6.14	Subjonctif présent		x	x	E	6/25	25,0%	F	3/52	5,8%	G	9/52	17,3%	H	6/28	21,4%	24/157	15,3%	III
	6.15	Subjonctif passé			x				F	7/26	26,9%	G	12/26	46,2%						
	6.16	Impératif présent	x																	
	6.17	Gérondif		x																
		participe présent													H	7/8	87,5%			
	6.19	c'est; il est; il y a	x																	
	6.18	aimer + infinitif			x															
	6.20	Verbes suivis de à ou de			x	E	12/35	34,3%	F	2/13	15,4%	G	3/13	23,1%				17/61	27,9%	III
	6.21	Pronominaux	x																	
	7. Types de phrases	7.1	si + ind.prés. + ind.prés./fut.proche/fut simple/impé.prés	x			E	3/20	15,0%											
		si + imparfait + conditionnel présent		x	x	E	10/25	40,0%	F	5/13	38,5%	G	2/13	15,4%			17/51	33,3%	III	
7.2		si + plus-que-parfait + conditionnel passé			x	E	10/40	25,0%												
7.3		Concordance des temps		x	x				F	9/13	69,2%	G	11/13	84,6%	H	12/28	42,9%	32/54	59,3%	III
7.4		Relatives (qui, que, où)																		
7.5		Style indirect: demander si, ce que, où, etc. (avec le temps de verbes connus)			x															
7.6		Énonciatives		x																
7.7		Négation		x					F	6/13	46,2%	G	3/13	23,1%						
7.8		Discours indirect au présent et au passé		x											H	12/20	60,0%			
7.9		Voix passive																		
7.10	Relations logiques (cause, conséquence, but)			x																

Les points grammaticaux évalués par les quatre professeurs pourraient être classés en sept catégories dont une du niveau deux et six du niveau trois.

1) La distinction entre l'imparfait et le passé composé

La distinction entre l'imparfait et le passé composé est un point grammatical suggéré dans l'enseignement au niveau deux de francisation.

Tous les professeurs du niveau trois ont vérifié la maîtrise des verbes de l'indicatif imparfait et du passé composé, dont trois ont choisi d'examiner la distinction entre le passé composé et l'imparfait, et un a choisi d'examiner l'accord du participe passé avec l'antécédent du relatif.

Le choix incorrect du passé composé et de l'imparfait est responsable en général de 31,4% des erreurs. Les apprenants qui les ont bien distingués ont bien conjugué les verbes, et ils ne font plus d'erreurs sur le choix de l'auxiliaire *être* et *avoir*. L'erreur fréquente est l'accord du participe passé avec l'antécédent du relatif (87,5%).

Exemples d'erreurs :

- Les expériences que nous avons *vécu* ont formé notre caractère.
- Lorsqu'il l'a rencontrée, ils se sont aussitôt *aimé*.

Nous voyons maintenant les six catégories grammaticales qu'il est suggéré d'enseigner et les erreurs relatives produites par les apprenants du niveau trois de francisation FIA330-3.

2) Les verbes suivis de à ou de

Trois professeurs du niveau trois ont choisi d'examiner les verbes suivis de *à* ou *de*, comme par exemple : « s'inscrire *à* », « remercier *de* » « être obligé *de* », « décider *de* », « assister *à* », etc. Ce point grammatical représente 27,9% d'erreurs chez les apprenants.

3) La préposition

La préposition provoque 52,1% d'erreurs chez les apprenants. Trois professeurs ont choisi d'examiner ce point grammatical. Les prépositions concernant l'article contracté et les verbes suivis de *à* ou *de* étaient responsables de la plupart des erreurs.

Exemples d'erreurs :

- Toute la famille *est obligée à* partir *à* voyage *à cause* des raisons personnelles.
- *Aux* des points précis pour soulager les douleurs et guérir les maladies.
- Je me suis inscrite *aux* des cours.
- J'ai assis *à* une conférence *de* la médecin orientale.
- Elle consiste *en* introduire une ou plusieurs fines aiguilles dans le corps.
- *Dans* ce temps, je considère que l'acupuncture peut rendre de grands services à la population.

4) L'adjectif indéfini

L'adjectif indéfini induit 23,5% d'erreurs chez les apprenants. Trois des quatre professeurs ont évalué ce point grammatical. Les taux individuels de la répartition de cette erreur dans les classes différentes sont de 38,5% (classe F), 15,4% (classe G) et 12,5% (classe H). Le choix incorrect de « tous » et « toute(s) » était responsable d'une bonne partie de ces erreurs.

Exemples d'erreurs :

- *Tout* la famille est obligée à partir à voyager à cause des raisons personnelles.
- *Toutes* les matchs de soccer se sont déroulés en Afrique du Sud.

5) Le subjonctif présent

Tous les professeurs ont examiné le subjonctif présent qui est un point grammatical principal du niveau trois. Le taux général d'erreurs est de 15,3%. Nous constatons que la plupart des apprenants ont bien compris les règles et correctement conjugué les verbes. Le problème principal est le choix entre l'indicatif et le subjonctif.

Exemples d'erreurs :

- Pour moi, les amis sont très importants et que je *sois* toujours disponible pour eux.
- Elle glisse de peur que son partenaire la *soutenait* par le bras.

6) L'hypothèse

L'hypothèse induit 33,3% d'erreurs chez les apprenants. Trois professeurs ont vérifié la structure de « si + imparfait, + conditionnel présent ». Les taux individuels de la répartition de cette erreur sont de 40% (classe E), 38,5% (classe F) et 15,4% (classe G). Un professeur a également vérifié le « si + présent, + futur proche » et « si + plus-que-parfait, + conditionnel passé », mais ces taux d'erreurs ne sont pas très forts (15%).

Exemples d'erreurs :

- Elle *est* triste si on ne lui *disait pas* ce qui t'est arrivé.
- Si elle mettait ses lunettes, elle *verra* mieux.

7) La concordance des temps

Trois professeurs ont examiné la concordance des temps qui est une source d'erreurs considérable. Plus de la moitié des apprenants se trompent en traitant la concordance des temps. Plus précisément, la concordance des temps amène 59,3% d'erreurs chez les apprenants. Les taux individuels de la répartition de cette erreur dans différentes classes sont de 69,2% (classe F), 84,6% (classe G) et 42,9% (classe H).

Exemples d'erreurs :

- Au bout d'un quart d'heure, ils ont découvert qu'un locataire *a oublié* quelque chose dans son four avant de quitter son appartement.
- Elle te dire son secret quand tu lui *disais* le tien.
- C'est dommage que tu *hésitais* à m'appeler parce que j'*étais* libre toute cette journée-là.

4.2.4. Les erreurs grammaticales fréquentes dans les examens finaux de trois niveaux de francisation FIA330

Nous avons vu les erreurs grammaticales produites fréquemment par les apprenants dans les examens finaux des notions linguistiques de chaque niveau, maintenant, nous voyons les erreurs générales présentées dans les examens finaux du cours de francisation FIA330 (tableau 22) en combinant les tableaux 19, 20, et 21.

Premièrement, dans le tableau 22, les colonnes marquées de « x » présentent les points grammaticaux à enseigner à chaque niveau selon les Descriptifs du cours FIA330 1/2/3, soit l'adjectif possessif du niveau un, le subjonctif présent du niveau trois, etc. Les colonnes marquées de lettres « A », « B », etc. indiquent les différents points grammaticaux sélectionnés pour l'évaluation d'après différents professeurs de francisation. Nous pouvons comparer la différence entre les points grammaticaux suggérés pour l'enseignement et ceux choisis. Ces colonnes font partie des résultats des professeurs qui seront fusionnés à la fin de notre recherche (voir 4.5).

Deuxièmement, les colonnes marquées de « I », « II », et « III » en bleu nous montrent les erreurs grammaticales spécifiques rencontrées chez les apprenants de chaque niveau. Les pourcentages en bleu précisent la fréquence des erreurs grammaticales. Par exemple, l'erreur de l'indicatif présent est l'erreur principale du niveau un, le conditionnel présent est l'erreur typique du niveau deux. Ces colonnes font partie des résultats des professeurs qui seront fusionnés à la fin de notre recherche (voir 4.5).

Troisièmement, nous pouvons comparer les différents chiffres d'une même catégorie grammaticale. Par exemple, pour le passé composé, 13,7% des apprenants du niveau un font cette erreur. Au niveau deux, 33,3% des apprenants font cette erreur. Pourquoi ce pourcentage augmente-t-il autant? Parce que les apprenants du niveau deux apprennent une nouvelle règle grammaticale : l'accord du participe passé avec l'antécédent du relatif. Cette règle amène 88,2% d'erreurs parmi les 33,3% en général. En ce qui concerne le choix de l'auxiliaire, le pourcentage diminue considérablement, de 18,1% à 5,9%. Les apprenants ont bien maîtrisé cette règle apprise au niveau un. Un autre exemple, le

subjonctif présent est enseigné au niveau deux et au niveau trois, les erreurs correspondantes passent de 47,1% à 15,3%.

Quatrièmement, les « II », « III » et les pourcentages en rouge indiquent les erreurs grammaticales qui se reproduisent d'un niveau à l'autre. Par exemple, l'article et la négation sont enseignés au niveau un, la professeure du niveau deux les réévalue, et 35,3% des apprenants font cette erreur. En comparant le pourcentage correspondant au niveau un (36,5%), il semble que les apprenants du niveau deux font presque autant cette erreur que les apprenants du niveau un. Autrement dit, les apprenants du niveau deux n'ont pas encore bien maîtrisé la règle grammaticale reliée. Un autre exemple, le choix entre le passé composé et l'imparfait. Les pourcentages passent de 8,2% au niveau deux à 31,4% au niveau trois. Pourquoi les apprenants du niveau trois commettent-ils quatre fois plus cette erreur que ceux du niveau deux? Nous analysons une des phrases : « ... *Je suis vraiment désolé que tu aies eu un accident la semaine passée. Heureusement, ce _____ (ne pas être) grave...* ». Nous nous étonnons que la moitié des apprenants dans les classes E et F ont complété cette phrase avec le passé composé (* *ce n'a pas été*). Il semble que nous devons faire continuellement pratiquer aux apprenants la distinction entre le passé composé et l'imparfait.

Dans cette partie, nous avons analysé les erreurs grammaticales présentées dans les examens finaux des notions linguistiques du cours de francisation FIA330. Nous avons évalué le degré de maîtrise des règles grammaticales chez les apprenants immigrants adultes allophones de trois niveaux en francisation.

Dans la prochaine partie, nous allons analyser les productions écrites des apprenants afin de vérifier l'application des règles grammaticales dans une communication écrite. Autrement dit, les apprenants peuvent-ils composer correctement des phrases en utilisant ces règles grammaticales? Les apprenants reproduisent-ils ces erreurs grammaticales susmentionnées dans leurs expressions écrites?

Tableau 22 : les points examinés et les erreurs grammaticales principales de chaque niveau dans les cours de francisation FIA330

FIA330			Niveau 1 (FIA330-1)					Niveau 2 (FIA330-2)			Niveau 3 (FIA330-3)							
			N1	A (15)	B (14)	C (17)	Total (46)	N2	D (17)	Total (17)	N3	E (5)	F (13)	G (13)	H (4)	Total (35)		
1. Articles	1.1	Définis	x	A	B				D	11,8%	I							
	1.2	Indéfinis	x						D	17,6%	I							
	1.3	Contractés	x															
	1.4	Partitifs	x	A	B	C			D	26,4%	I							
		<i>un/une/du/de la/de → de</i>			A	B	C	36,5%	I	D	35,3%	I						
2. Adjectifs	2.1	Numéraux	x	A														
	2.2	Démonstratifs	x	A	B													
	2.3	Indéfinis	x		B	C						x		F	G	H	23,5%	III
	2.4	Participes	x					x						F	G			
	2.5	Possessifs	x	A	B	C	32,2%	I										
	2.6	Qualificatifs	x		B			x										
	2.7	Verbaux	x					x										
	2.8	Formation du féminin		A		C								F	G			
3. Noms	3.1	Formation du féminin	x	A		C												
	3.2	Formation du pluriel («s»)	x											F	G			
	3.3	Genre du nom						x										
4. Pronoms	4.1	Compléments directs / indirects	x		B				D	19,6%	I	x	E					
	4.2	Démonstratifs	x					x				x						
	4.3	Distinction: tu/vous; on/nous	x															
	4.4	Double pronominalisation										x						
	4.5	Indéfinis										x				H		
	4.6	Toniques	x															
	4.7	Relatifs			B			x				x				H		
	4.8	Personnels	x					x					E					
	4.9	Possessifs										x						

FIA330		Niveau 1 (FIA330-1)					Niveau 2 (FIA330-2)			Niveau 3 (FIA330-3)								
		N1	A (15)	B (14)	C (17)	Total (46)	N2	D (17)	Total (17)	N3	E (5)	F (13)	G (13)	H (4)	Total (35)			
5. Préposition et adverbe	5.1	préposition		B	C					x	E	F	G		52,1%	III		
	5.2	localisation dans le temps	x				x											
	5.3	localisation dans l'espace	x															
	5.4	quantitatif																
	5.5	adverbe		A	B			x	D	35,3%	II	x			H			
		<i>Place dans la phrase</i>							D									
		<i>Formation de l'adverbe</i>							D				F					
6. Verbes	6.1	Infinitif présent	x									F	G					
		<i>infinitif passé</i>						D										
	6.2	Indicatif présent	x	A	B	C	26,4%	I				F	G					
	6.3	Indicatif passé récent						x										
	6.4	Indicatif imparfait	x		B	C		x	D	7,8%	II		E	F	G	H	20,0%	II
		<i>choix : passé composé/imparfait</i>				C			D	8,2%			E	F	G		31,4%	II
	6.5	Indicatif passé composé	x	A	B	C	13,7%	I	x	D	33,3%	II		E			H	
		<i>auxiliaire: être/avoir</i>				C	18,1%			D	5,9%							
		<i>participe passé</i>				C	7,5%			D						H		
		<i>Accord du participe passe avec le sujet</i>				C	28,4%			D	0,0%			E			H	
		<i>Accord du participe passe avec l'antécédent du relatif</i>								D	88,2%					H		
	6.6	Indicatif passé simple										x			H			
	6.7	Indicatif plus-que-parfait						x				x		F	G			
	6.8	Indicatif futur proche	x	A	B	C	22,7%	I										
	6.9	Indicatif futur simple						x	D	14,7%	II			F	G			
6.10	Indicatif futur antérieur										x							
6.11	Être en train de	x																
6.12	Conditionnel présent	x					x	D	52,9%	II			F	G				
6.13	Conditionnel passé										x		F	G				
	<i>choix: indicatif / subjonctif</i>													H				
6.14	Subjonctif présent			B			x	D	47,1%	II	x	E	F	G	H	15,3%	III	
6.15	Subjonctif passé										x		F	G				

FIA330			Niveau 1 (FIA330-1)					Niveau 2 (FIA330-2)				Niveau 3 (FIA330-3)						
			N1	A (15)	B (14)	C (17)	Total (46)	N2	D (17)	Total (17)	N3	E (5)	F (15)	G (13)	H (4)	Total (35)		
	6.16	Impératif présent	x	A		C			D	52,9%	I							
	6.17	Gérondif						x	D	14,7%	II							
		participe présent							D					H				
	6.18	aimer + infinitif	x															
	6.19	c'est; il est; il y a	x									x						
	6.20	Verbes suivis de à ou de							D			x	E	F	G	27,9%	III	
6.21	Verbe pronominal	x	A	B		30,8%	I	D	26,5%	I								
7. Types de phrases	7.1	si + ind.prés. + ind.prés./fut.proche/fut/simple/impé.prés	x									E						
		si + imparfait + conditionnel présent						x				x	E	F	G	33,3%	III	
	7.2	si + plus-que-parfait + conditionnel passé										x	E					
	7.3	Concordance des temps						x				x		F	G	H	59,3%	III
	7.4	Relatives (qui, que, où)			B			x										
	7.5	Style indirect: demander si, ce que, où, etc. (avec le temps de verbes connus)						x				x						
	7.6	Énonciatives (affirmatives/négatives)	x	A	B	C		x										
	7.7	Exclamative																
	7.8	impérative (affirmative/négative)	x			C												
	7.9	Interrogative	x			C												
		<i>inversion</i>				C												
	7.10	personnelle/impersonnelle	x															
	7.11	conditionnelle	x															
	7.12	locutions verbales avec avoir	x										F	G				
	7.13	Négation (ne...que, ne...rien,																
	7.14	Discours indirect au présent et au passé													H			
7.15	Voix passive							D	35,3%									
7.16	Relations logiques (cause/conséquence/but)										x							

4.3. L'analyse des productions écrites des apprenants en francisation

Dans cette partie, nous allons vérifier si les apprenants adultes allophones savent appliquer correctement les règles grammaticales en communiquant par écrit.

Nous avons collecté les productions écrites, avec thématique, dans l'examen final. Les apprenants doivent composer une production écrite en respectant le nombre de mots et le temps demandés. Ces différents thèmes proposés encouragent les apprenants à utiliser les points grammaticaux principaux de chaque niveau, soit l'indicatif présent au niveau un, l'indicatif passé au niveau deux, et le subjonctif présent au niveau trois.

Les productions écrites sont corrigées par les professeurs. Nous classons les erreurs marquées à l'aide du logiciel QDA Miner. Nous établissons tout d'abord des codes dans les QDA Miner (tableau 23). Ces codes sont des catégories et des sous-catégories grammaticales présentées dans le tableau 1 (voir 2.2.2). Nous ajoutons des sous-catégories pour mieux préciser et classer les erreurs grammaticales. Par exemple, nous constatons que plusieurs apprenants ont commis des erreurs comme « j'*avait des bon* amis ». Nous ajoutons alors trois sous-catégories correspondantes : « 1.6. *des* + adjectif + nom → *de* », « 2.11. L'accord adjectif-nom », et « 6.2.1. *fais/fait, pars/part, étais/était* ». Les phrases que nous ne pouvons pas comprendre sont mises dans le dernier code « ????? ».

Après avoir classé les erreurs grammaticales, le QDA Miner nous montre les résultats en divers graphiques. Nous choisissons les graphiques à bulles qui présentent visuellement nos résultats. Autrement dit, les erreurs grammaticales les plus fréquentes sont représentées par les bulles en couleur plus grandes. Nous choisissons également les graphiques à barres qui présentent nos résultats non seulement visuellement, mais aussi avec des chiffres précis.

Nous allons présenter les erreurs grammaticales de chaque niveau en montrant deux tableaux : 1) la présence des erreurs nous montre combien d'apprenants parmi tous les apprenants ont commis une même erreur; et 2) la fréquence des erreurs nous montre combien de fois au total les apprenants ont fait une même erreur. En

comparant la présence et la fréquence des erreurs grammaticales, nous pouvons identifier les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants de chaque niveau. Autrement dit, les erreurs grammaticales produites fréquemment par la plupart des apprenants indiqueront les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les adultes allophones dans les cours de francisation FIA330.

Tableau 23 : Les codes établis dans le QDA Miner

<p>1. Articles</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 1.1. Définis ● 1.1.1. aimer + article défini ● 1.2. Indéfinis ● 1.3. Contractés ● 1.4. Partitifs ● 1.5. un/une/des/du/de la --- de ● 1.6. des+adj.+nom --- de ● 1.7. l'accord article-nom 	<ul style="list-style-type: none"> ● 6.3. Indicatif passé récent ● 6.4. Indicatif imparfait ● 6.4.1. Choix- passé composé/imparfait ● 6.5. Indicatif passé composé ● 6.5.1. choix - auxiliaire ● 6.5.2. Participe passé ● 6.5.3. L'accord du participe passé avec le sujet ● 6.5.4. L'accord du participe passé avec l'antécédent du relatif ● 6.6. Indicatif passé simple ● 6.7. Indicatif plus-que-parfait ● 6.8. Indicatif futur proche ● 6.8.1. avons/allons ● 6.9. Indicatif futur simple ● 6.10. Indicatif futur antérieur ● 6.11. être en train de ● 6.12. Conditionnel présent ● 6.13. Conditionnel passé ● 6.13.1. Choix - indicatif/subjonctif ● 6.14. Subjonctif présent ● 6.15. Subjonctif passé ● 6.16. Impératif présent ● 6.17. Gérondif ● 6.17.1. Participe présent ● 6.18. aimer + infinitif ● 6.19. c'est / il est / est / il y a ● 6.20. Verbes suivis de à/de ● 6.21. Pronominaux ● 6.21.1. Indicatif présent ● 6.21.2. Indicatif passé composé ● 6.21.2.1. Auxiliaire ● 6.21.2.2. L'accord du participe passé avec le sujet ● 6.21.3. Impératif présent ● 6.21.4. Futur proche ● 6.21.5. + article défini
<p>2. Adjectis</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 2.1. Numéraux ● 2.2. Démonstratifs ● 2.3. Indéfinis ● 2.4. Participes ● 2.5. Possessifs ● 2.6. Qualificatifs ● 2.7. Verbaux ● 2.8. Formation du féminin ● 2.9. Formation du pluriel ● 2.10. place dans la phrase ● 2.11. L'accord adj-nom/sujet (-e/s/es) 	
<p>3. Noms</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 3.1. Formation du féminin ● 3.2. Formation du pluriel ● 3.3. Genre du nom ● 3.4. Complément du nom ● 3.5. Quantitatif 	
<p>4. Pronoms</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 4.1. Compléments directs / indirects ● 4.2. Démonstratifs ● 4.3. Double pronominalisation ● 4.4. Indéfinis ● 4.5. Toniques ● 4.6. Relatifs ● 4.7. Personnels ● 4.8. Possessifs 	
<p>5. Prépositions et adverbes</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 5.1. Prépositions ● 5.2. Localisation dans le temps ● 5.3. Localisation dans l'espace ● 5.4. Quantitatif ● 5.5. Adverbes ● 5.5.2. Formation de l'adverbe ● 5.5.1. Place dans la phrase ● 5.5.3. beaucoup des ● 5.5.4. beaucoup de + singulier 	
<p>6. Verbes</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 6.1. Infinitif présent ● 6.2. Indicatif présent ● 6.2.1. fais/fait, pars/part, étais/était ● 6.2.2. il est / il a ● 6.3. Indicatif passé récent 	<p>7. Type de phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 7.1. Si + présent + futur simple ● 7.1.1. Si + imparfait + conditionnel présent ● 7.2. Si + P-que-P + cond. passé ● 7.3. Concordance des temps ● 7.4. Relatives (qui, que, où) ● 7.5. style indirect demander si, ce que, où, etc. ● 7.6. Énonciatives ● 7.7. Exclamative ● 7.8. Impératif ● 7.9. Interrogative ● 7.9.1. Inversion sujet-verbe ● 7.10. Personnelle/impersonnelle ● 7.11. Conditionnelle ● 7.12. Locutions verbales avec avoir ● 7.13. Négation ● 7.14. Discours indirect au présent et au passé ● 7.15. Voix passive ● 7.16. Relation logique (cause, conséquence, but) ● ??????

4.3.1. L'analyse des productions écrites du niveau un

Dans l'examen final du niveau un de francisation FIA330-1, les apprenants doivent rédiger une production écrite de 150 à 175 mots en deux heures. L'usage du dictionnaire est permis.

Au niveau un, les apprenants apprennent à décrire une personne, par exemple, son apparence physique (grand/petit, les yeux, les cheveux, etc.), son caractère (gentil/méchant, optimiste/pessimiste, etc.). Les apprenants doivent alors correctement appliquer les règles grammaticales comme les articles, le genre du nom, l'accord adjectif-nom, les formes féminines et plurielles de l'adjectif. De plus, ils doivent parler des habitudes de cette personne, de ses activités quotidiennes. Ils doivent alors convenablement appliquer le temps du présent. Enfin, les apprenants doivent raconter comment ils ont connu cette personne et les activités qu'ils ont faites ensemble. Les apprenants doivent bien utiliser les temps du passé.

D'abord, nous constatons la présence d'erreurs grammaticales chez les apprenants du niveau un à l'aide de deux graphiques à bulles et à barres.

Le tableau 24 qui est un graphique à bulles nous montre la répartition d'une même erreur chez les 46 apprenants du niveau un. Les erreurs des articles sont présentées par les bulles rouges. Les bulles des adjectifs sont en vert clair, celles des noms sont en bleu, celles des pronoms sont en rose, celles des prépositions sont en noir, celles des adverbes sont en gris, celles des verbes sont en marron, celles des types de phrases sont en vert foncé.

Nous voyons par exemple, la présence des erreurs de « 5.1 la préposition » (la première ligne en noir). Nous observons clairement que presque tous les apprenants du niveau un ont commis cette erreur. En revanche, pour le pronom (les lignes en rose), les apprenants ne se sont pas beaucoup trompés.

Ensuite, nous voyons les chiffres exacts présentés par le graphique à barres (tableau 25). Parmi les 46 apprenants, les huit erreurs grammaticales fréquemment produites par plus de la moitié des apprenants (23 ou plus) sont : la préposition (45), l'accord adjectif-nom/adjectif-sujet (38), les verbes suivis de *à* ou *de* (31), les verbes de l'indicatif présent (31), l'article contracté (25) et l'article défini (25), la localisation dans le temps (24), et l'adjectif possessif (23).

Nous pouvons également observer les erreurs grammaticales les plus souvent présentes dans chaque catégorie grammaticale. Par exemple, 22 apprenants font des erreurs du genre de nom, 11 apprenants commettent des erreurs de compléments directs/indirects du pronom.

Enfin, le tableau 26 nous montre la fréquence des erreurs grammaticales. Autrement dit, combien de fois les apprenants ont commis une même erreur grammaticale dans leurs productions écrites. Nous voyons que les trois premières erreurs les plus fréquentes sont : la préposition (100 fois), l'accord adjectif-nom/adjectif-sujet (92 fois), et l'indicatif présent (75 fois).

Nous pouvons comparer les chiffres de certaines catégories grammaticales. Par exemple, dans le tableau 25, 31 apprenants commettent des erreurs de « 6.20. Verbes suivis de *à* ou *de* ». Cette erreur est-elle fréquemment produite par ces 31 apprenants? Nous cherchons le chiffre correspondant dans le tableau 26, ces 31 apprenants font au total 54 fois cette erreur, 1,7 fois par personne. Autrement dit, parmi les 46 apprenants du niveau un, plus de la moitié des apprenants font en moyenne 1,7 fois d'erreurs de « verbes suivis de *à* ou *de* ». Les professeurs peuvent donc prononcer leur jugement personnel sur la gravité de cette erreur grammaticale et prendre des mesures pédagogiques appropriées.

Tableau 25 : Présence des erreurs grammaticales chez les apprenants du niveau I

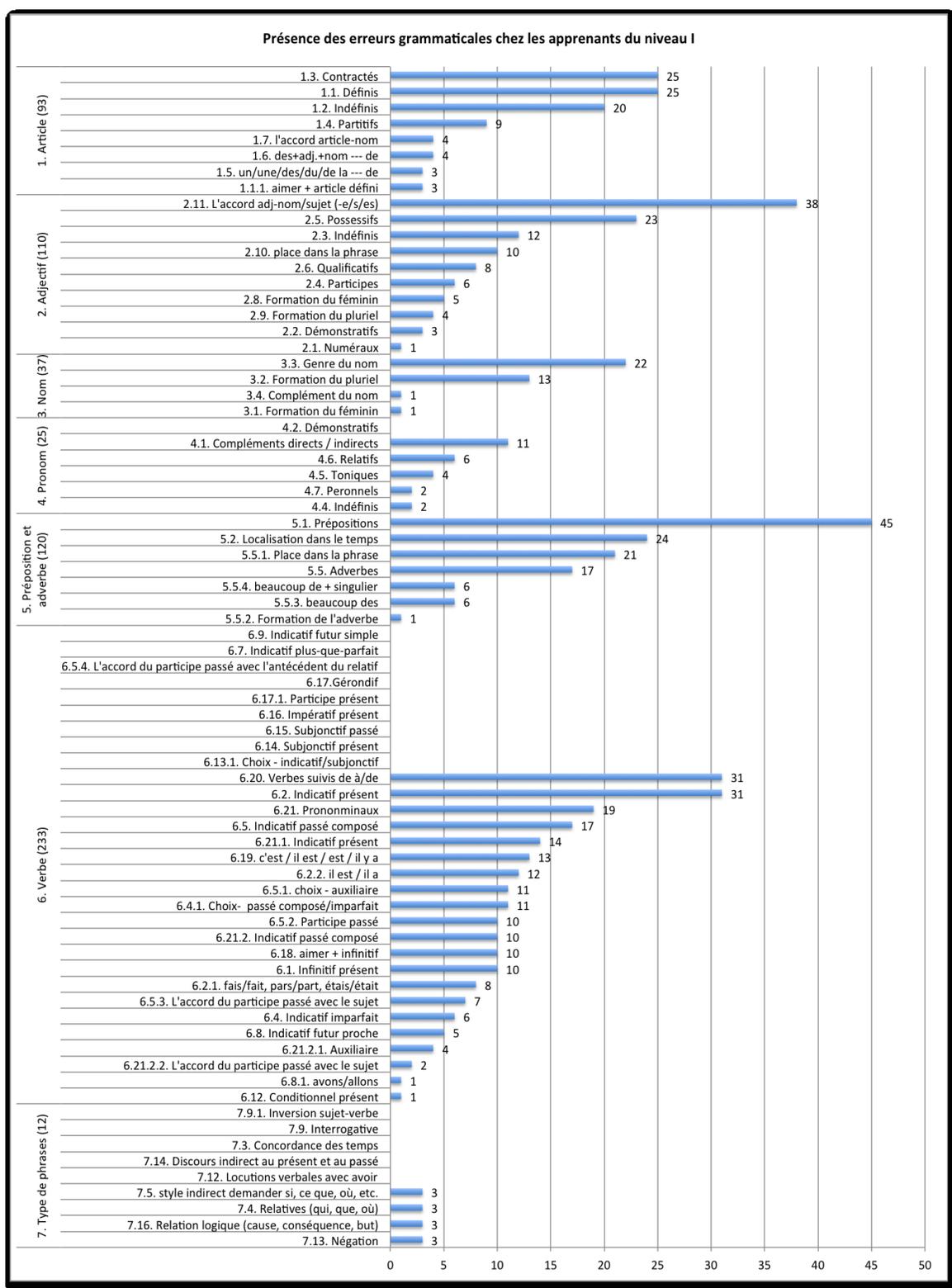
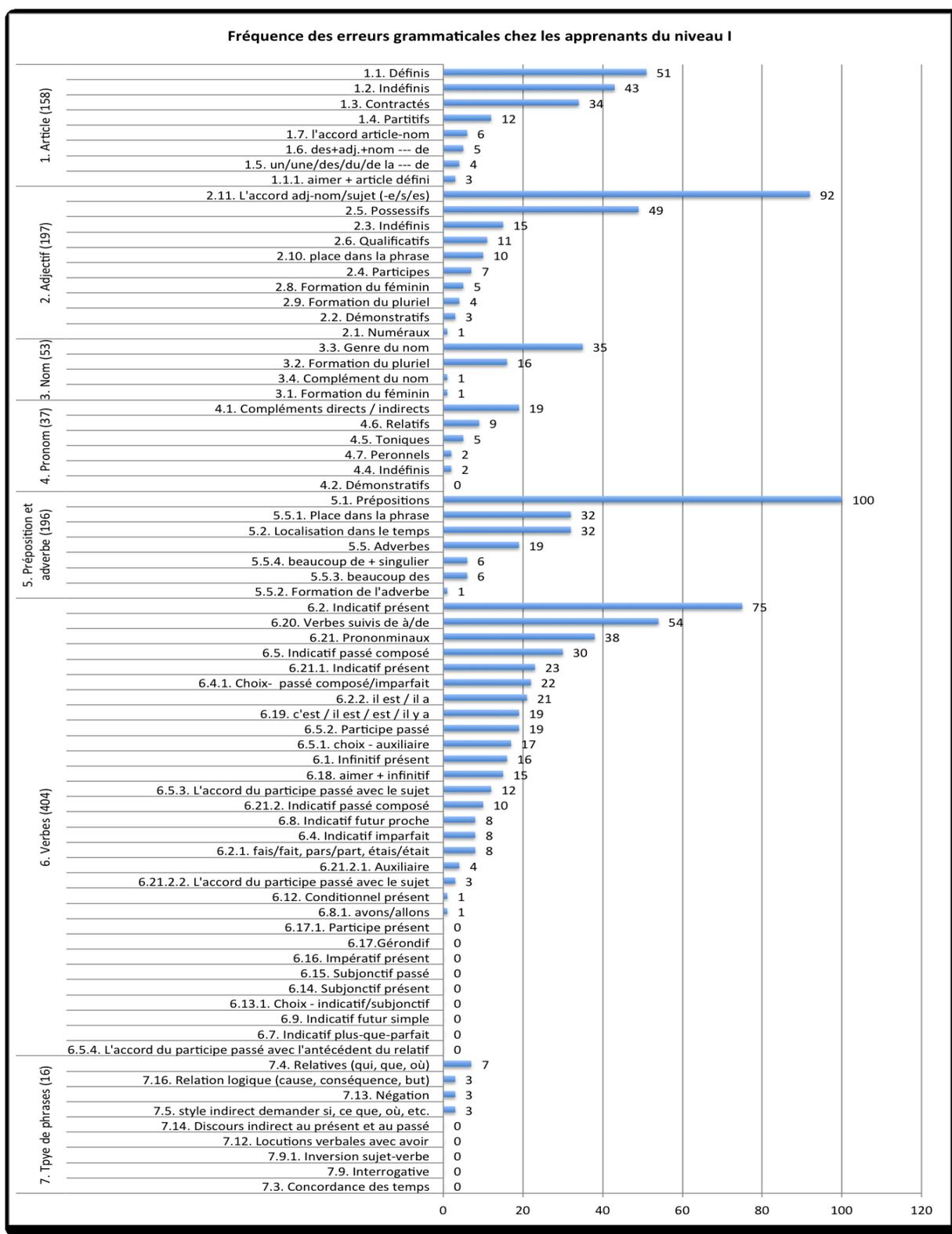
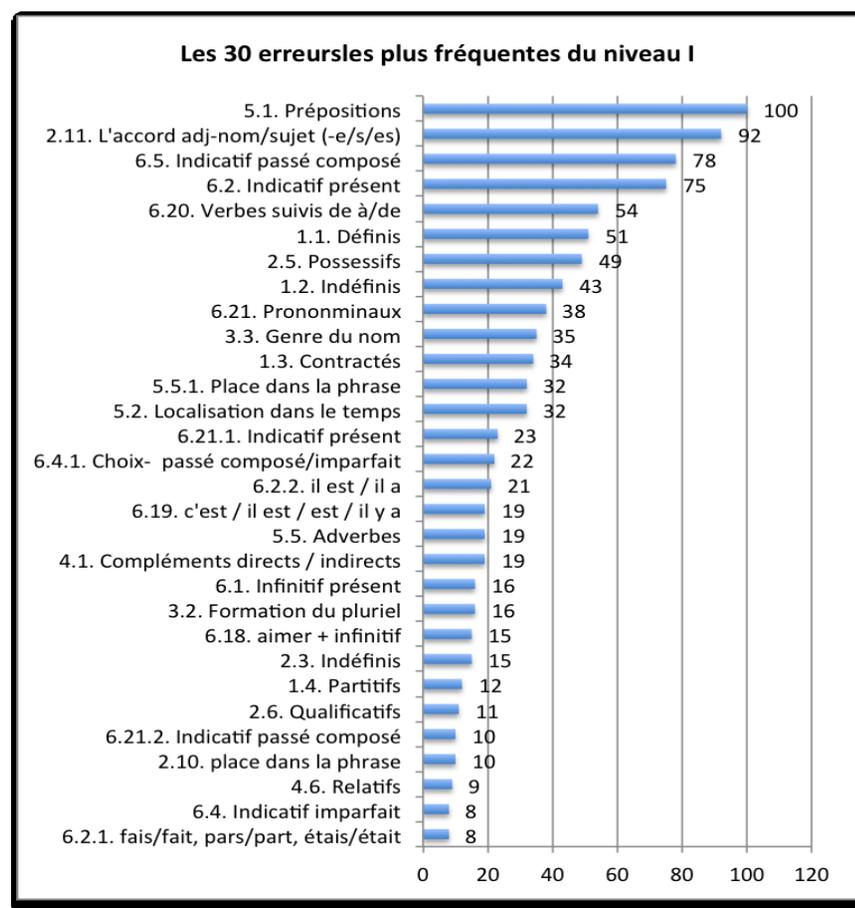
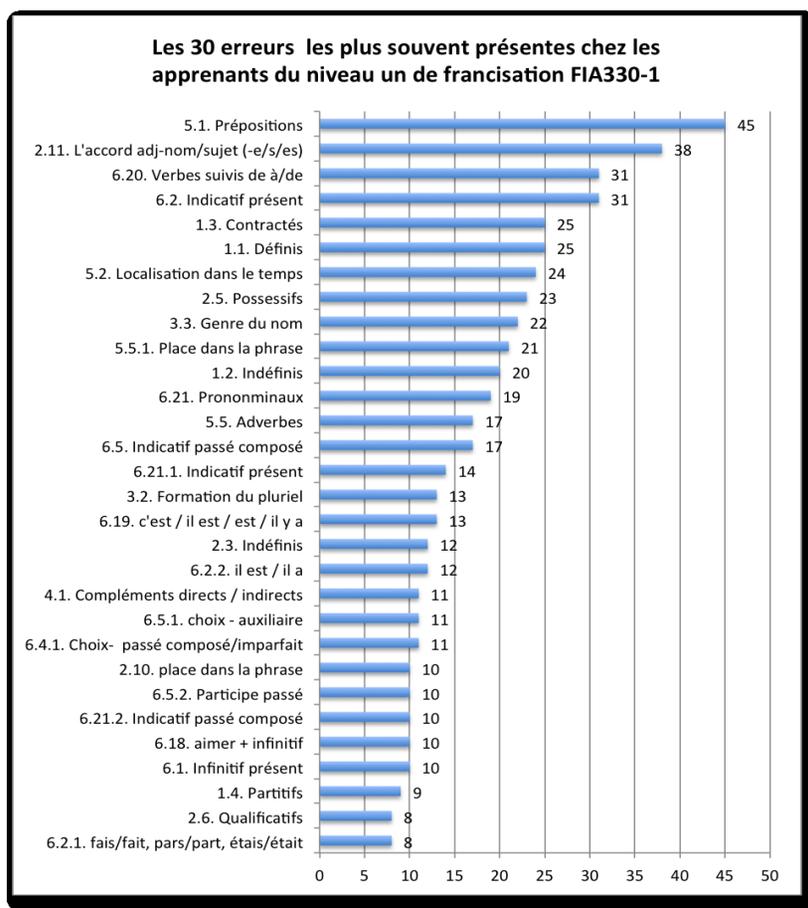


Tableau 26 : Fréquence des erreurs grammaticales du niveau I



Nous établissons le tableau 27 pour comparer les trente erreurs les plus souvent présentes et les plus fréquemment commises par les apprenants du niveau un dans le cours de francisation FIA330-1 :

Tableau 27 : Les 30 erreurs les plus souvent présentes et les plus fréquentes commises par les apprenants du niveau un de francisation FIA330-1



Nous pouvons analyser les trois erreurs les plus fréquentes en observant le tableau 27. Ces erreurs sont produites par la plupart des apprenants du niveau un de francisation FIA330-1, et chaque apprenant fait en moyenne une même erreur au moins deux fois dans sa production écrite.

1) La préposition

Les 45 apprenants ont fait des erreurs de préposition 100 fois au total, soit 2,2 fois par personne.

La première erreur la plus fréquente est l'emploi incorrect de la préposition « dans ». Les formes erronées sont dues à la distinction entre le « dans » et d'autres prépositions.

Par exemple :

- Localisation dans le temps :
« dans l'après-midi » ou « à l'après-midi »,
« dans deux heures » ou « en deux heures »,
« dans la semaine » ou « *de* la semaine »
- Localisation dans l'espace :
« dans une université » ou « à l'université »,
« dans la maison » ou « à la maison »,
« dans un parc » ou « au parc »,
« dans la forêt » ou « en forêt »;
- Les moyens de transport :
« dans l'autobus » et « en autobus ».

La deuxième erreur fréquente est l'erreur de prépositions « à » et « de ». Par exemple :

- « à midi » ou « *en* midi »,

- « elle est gentille *à moi* » ou « elle est gentille avec moi »,
- « il travaille *de* Akulivik » ou « il travaille chez Akulivik ».

Outre ces choix erronés, l'article contracté (25 apprenants, 34 fois) et les verbes suivis de *à* ou *de* (31 apprenants, 54 fois) sont deux sources principales d'erreurs de « à » et « de ».

Par exemple :

- L'article contracté :
 - « *de* lundi *à* vendredi » ou « du lundi au vendredi »,
 - « *à le* parc » ou « au parc »;
- Les verbes suivis de *à* ou *de* :
 - « elle va *dans le* parc », « elle se promène avec sa famille *au* parc »,
 - « il joue *de* cricket », « elle *commence apprendre* le cours à huit heures ».

2) L'accord adjectif-nom/adjectif-sujet

Les 38 apprenants ont fait des erreurs d'accord de l'adjectif-nom/adjectifs-sujet 92 fois au total, soit 2,4 fois par personne.

Les apprenants débutants ne se sont pas encore familiarisés avec le genre du nom ou de l'adjectif. Quand ils écrivent, ils oublient souvent d'accorder l'adjectif-nom ou l'adjectif-sujet. Au niveau un, les apprenants apprennent à décrire leur meilleur(e) ami(e), son apparence physique, son caractère, ses habitudes, etc., alors les erreurs suivantes sont produites par la plupart des apprenants : « les cheveux *noir et court* », « les yeux *brun* », « la peau *foncé* », « de *grand* taille » « elle est *gentil* ».

L'adaptation du genre du nom est une source importante de cette erreur. Nous avons trouvé 22 apprenants faisant 35 erreurs sur le genre du nom. Cette erreur a également une influence négative sur l'utilisation de l'accord article-nom et de l'article contracté, par exemple : « faire *du* bicyclette ».

3) Les verbes de l'indicatif présent

Les 31 apprenants ont fait des erreurs d'indicatif présent 75 fois au total, soit 2,4 fois par personne.

L'indicatif présent est le temps principal à apprendre au niveau un. La conjugaison est un problème incontournable pour les apprenants débutants, elle constitue alors l'erreur principale, surtout la conjugaison des verbes irréguliers comme « faire », « aller », « croire », etc.

La distinction entre « il est » et « c'est » est une source importante d'erreurs. Martineau (2007) indique que ce point grammatical est difficile à expliquer selon les nouveaux enseignants. Au lieu de l'emploi de l'expression « c'est un homme », les apprenants utilisent fréquemment « * il est un homme ».

Ensuite, le « aimer + infinitif » est aussi une source d'erreurs. Les apprenants mettent soit une préposition « à » après « aimer », comme « aimer à boire », « aimer à manger »; soit un verbe conjugué après « aimer », comme « j'aime travaille », « il préfère visite ».

Dans les productions écrites, nous constatons une erreur fréquente dans la conjugaison de la première et la troisième personne du singulier : « Je fais/*fait* », « il peut/*peux* », « je pars/*part* ».

De plus, la distinction entre « il est » et « il a » est une autre source d'erreurs grammaticale. Les apprenants débutants ont du mal à distinguer les verbes « être » et « avoir » surtout conjugués à la deuxième et troisième personne du singulier : « tu es » et « tu as », « il est » et « il a ». Mais cette erreur diminue aux niveaux suivants.

Nous avons analysé les erreurs grammaticales commises dans les productions écrites par les apprenants du niveau un dans le cours de francisation FIA330-1, dans la partie suivante, nous verrons celles du niveau deux.

4.3.2. L'analyse des productions écrites du niveau deux

Dans l'examen final du niveau deux de francisation FIA330-2, nous exigeons des apprenants une production écrite de 200 mots en deux heures. L'usage du dictionnaire est également permis.

Au niveau deux, les apprenants apprennent à raconter une histoire du passé. Cette histoire peut être de nature personnelle, familiale, professionnelle ou liée à un événement sportif. Ils doivent décrire l'atmosphère qu'il y avait lors de cet événement, et expliquer les sentiments qu'ils ont éprouvés à cette occasion. Les apprenants doivent alors appliquer le temps du passé, et surtout distinguer correctement le passé composé de l'imparfait.

Nous classons les erreurs grammaticales marquées par les professeurs du niveau deux à l'aide du logiciel QDA Miner. Nous observons nos résultats dans les graphiques à bulles et à barres.

D'abord, nous remarquons la présence d'erreurs grammaticales du niveau deux dans le tableau 28. Parmi les 17 apprenants, combien d'apprenants ont-ils fait une même erreur? Différentes catégories grammaticales sont représentées par les bulles en différentes couleurs, soit l'article en rouge, l'adjectif en vert clair, le nom en bleu, le pronom en rose, la préposition en noir, l'adverbe en gris, les verbes en marron, et les types de phrase en vert foncé.

Nous constatons que la préposition (première ligne en noir) est aussi un grand problème du niveau deux. En revanche, les apprenants n'ont pas fait beaucoup d'erreurs de pronom (les lignes en rose) et d'adverbe (les lignes en gris).

Tableau 28 : Présence des erreurs du niveau II

	NE-P-01	NE-P-02	NE-P-03	NE-P-04	NE-P-05	NE-P-06	NE-P-07	NE-P-08	NE-P-09	NE-P-10	NE-P-11	NE-P-12	NE-P-13	NE-P-14	NE-P-15	NE-P-16	NE-P-17
1.1. Définis			●														●
1.1.1. aimer + article défini			●														●
1.2. Indéfinis			●	●			●				●	●			●	●	●
1.3. Contractés	●	●		●		●	●						●	●		●	●
1.4. Partitifs																	●
1.5. un/une/des/du/de la -- de										●							
1.6. des+adj.+nom -- de															●		
1.7. l'accord article-nom						●			●		●		●				●
2.1. Numéraux																	
2.2. Démonstratifs		●				●				●		●	●		●		
2.3. Indéfinis		●		●		●						●	●	●		●	
2.4. Participes						●											
2.5. Possessifs						●	●		●	●		●	●	●		●	
2.6. Qualificatifs									●								
2.8. Formation du féminin						●						●	●				
2.9. Formation du pluriel																	
2.10. place dans la phrase																●	
2.11. L'accord adj-nom/sujet (-e/s/es)	●	●	●	●		●	●		●			●	●	●	●	●	●
3.1. Formation du féminin																	
3.2. Formation du pluriel																	
3.3. Genre du nom		●	●	●	●	●			●				●				●
3.4. Complément du nom																	
4.1. Compléments directs / indirects				●		●				●	●	●	●	●			●
4.2. Démonstratifs																	
4.4. Indéfinis																	
4.5. Toniques																	
4.6. Relatifs				●									●				●
4.7. Personnels																	
5.1. Prépositions	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
5.2. Localisation dans le temps	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
5.5. Adverbes	●	●	●	●													
5.5.2. Formation de l'adverbe																	
5.5.1. Place dans la phrase							●			●			●				●
5.5.3. beaucoup des									●								
5.5.4. beaucoup de + singulier				●					●								
6.1. Infinitif présent																	
6.2. Indicatif présent			●	●	●	●					●	●	●	●			
6.2.1. fais/fait, pars/part, étais/était	●			●	●	●					●	●	●	●			●
6.2.2. il est / il a																	
6.4. Indicatif imparfait			●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6.4.1. Choix- passé composé/imparfait			●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6.5. Indicatif passé composé			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6.5.1. choix - auxiliaire			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6.5.2. Participe passé			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6.5.3. L'accord du participe passé avec le sujet			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6.5.4. L'accord du participe passé avec l'antécédent du relatif			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6.7. Indicatif plus-que-parfait			●	●	●	●											
6.8. Indicatif futur proche																	
6.8.1. avons/allons																	
6.9. Indicatif futur simple																	
6.12. Conditionnel présent																	
6.13.1. Choix - indicatif/subjonctif																	
6.14. Subjonctif présent									●		●						
6.15. Subjonctif passé																	
6.16. Impératif présent																	
6.17. Gérondif																	
6.17.1. Participe présent									●								●
6.18. aimer + infinitif																	
6.19. c'est / il est / est / il y a	●				●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6.20. Verbes suivis de à/de			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6.21. Pronominaux			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6.21.1. Indicatif présent			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6.21.2. Indicatif passé composé			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
6.21.2.1. Auxiliaire						●											
6.21.2.2. L'accord du participe passé avec le sujet						●											
7.3. Concordance des temps	●	●	●		●		●		●	●		●	●	●		●	●
7.4. Relatives (qui, que, où)	●	●	●		●		●		●	●		●	●	●		●	●
7.5. style indirect demander si, ce que, où, etc.																	
7.9. Interrogative																	
7.9.1. Inversion sujet-verbe																	
7.12. Locutions verbales avec avoir																	
7.13. Négation						●											
7.14. Discours indirect au présent et au passé	●																
7.16. Relation logique (cause, conséquence, but)																	

Nous voyons les graphiques à barres avec les chiffres précis (tableaux 29 et 30). Le tableau 29 nous montre la présence des erreurs grammaticales. Autrement dit, parmi les 17 apprenants du niveau deux, 16 apprenants ont commis des erreurs de préposition. Les quatre erreurs les plus souvent présentes chez les apprenants du niveau deux sont : l'accord adjectif-nom/adjectif-sujet (12), les verbes suivis de *à* ou *de*, l'indicatif passé composé (12), localisation dans le temps (10), et la concordance des temps (10).

Nous voyons ensuite la fréquence de ces erreurs grammaticales dans le tableau 30. Combien de fois les apprenants font-ils une même erreur grammaticale? Les trois erreurs les plus fréquentes du niveau deux sont : la préposition (68 fois), l'indicatif passé composé (32 fois) et l'accord adjectif-nom/adjectif-sujet (29 fois).

Il semble que beaucoup d'apprenants ont fait les mêmes erreurs grammaticales de « 6.20. Les verbes suivis de *à* ou *de* », et de « 7.3. Les concordances des temps », etc. Ces erreurs sont-elles les plus importantes du niveau deux? En comparant les tableaux 29 et 30, nous constatons que plusieurs apprenants ont commis certaines erreurs seulement une fois dans leurs productions écrites possiblement d'une manière fortuite, soit les verbes suivis de *à* ou *de* (12 apprenants, 21 fois, 1,75 fois par personne), les concordances des temps (10 apprenants, 14 fois, 1,4 fois par personne), l'adjectif possessif (8 apprenants, 14 fois, 1,8 fois par personne) et les compléments directs/indirects (8 apprenants, 10 fois, 1,25 fois par personne).

Tableau 29: Présence des erreurs grammaticales chez les apprenants du niveau II

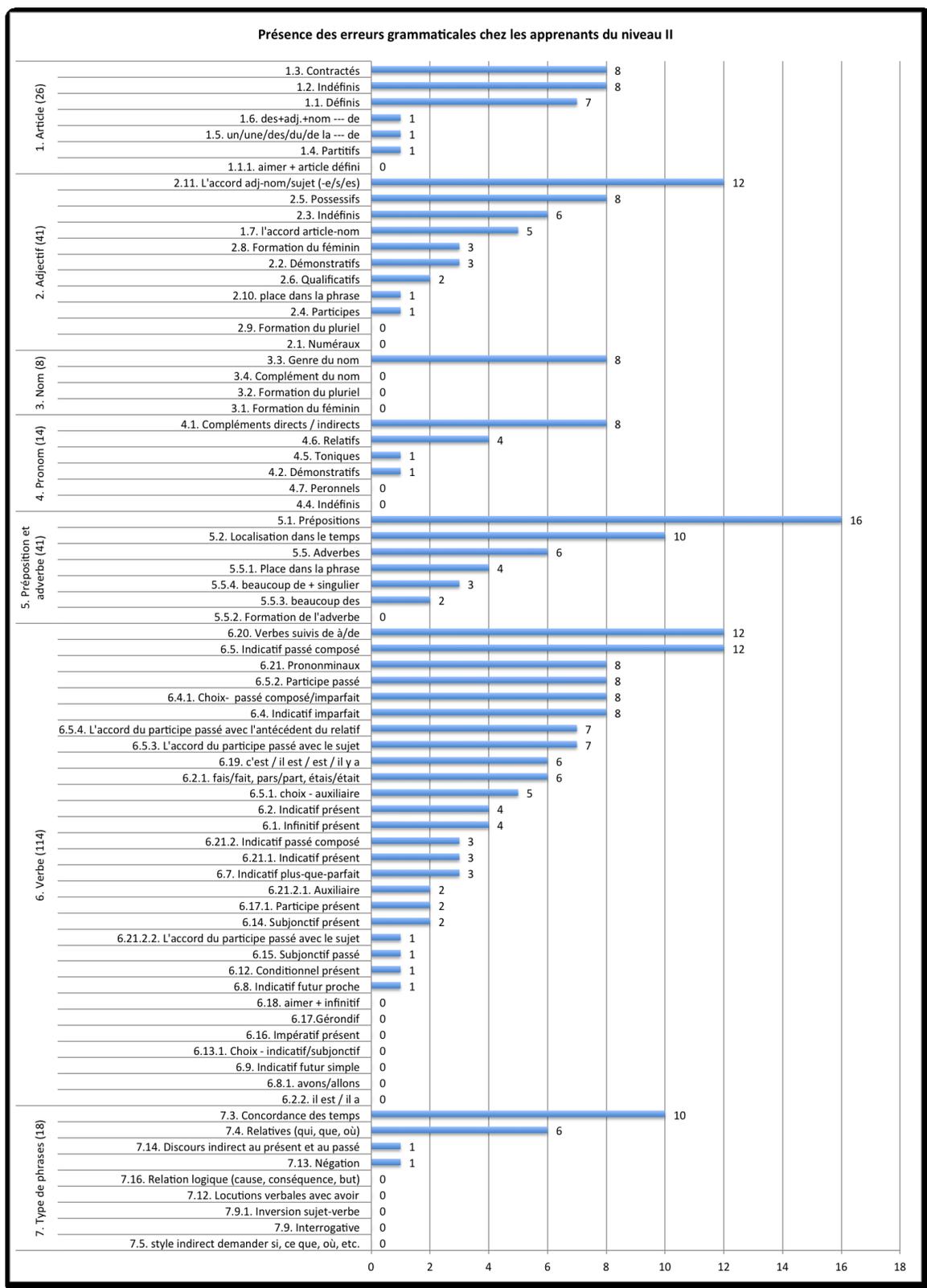
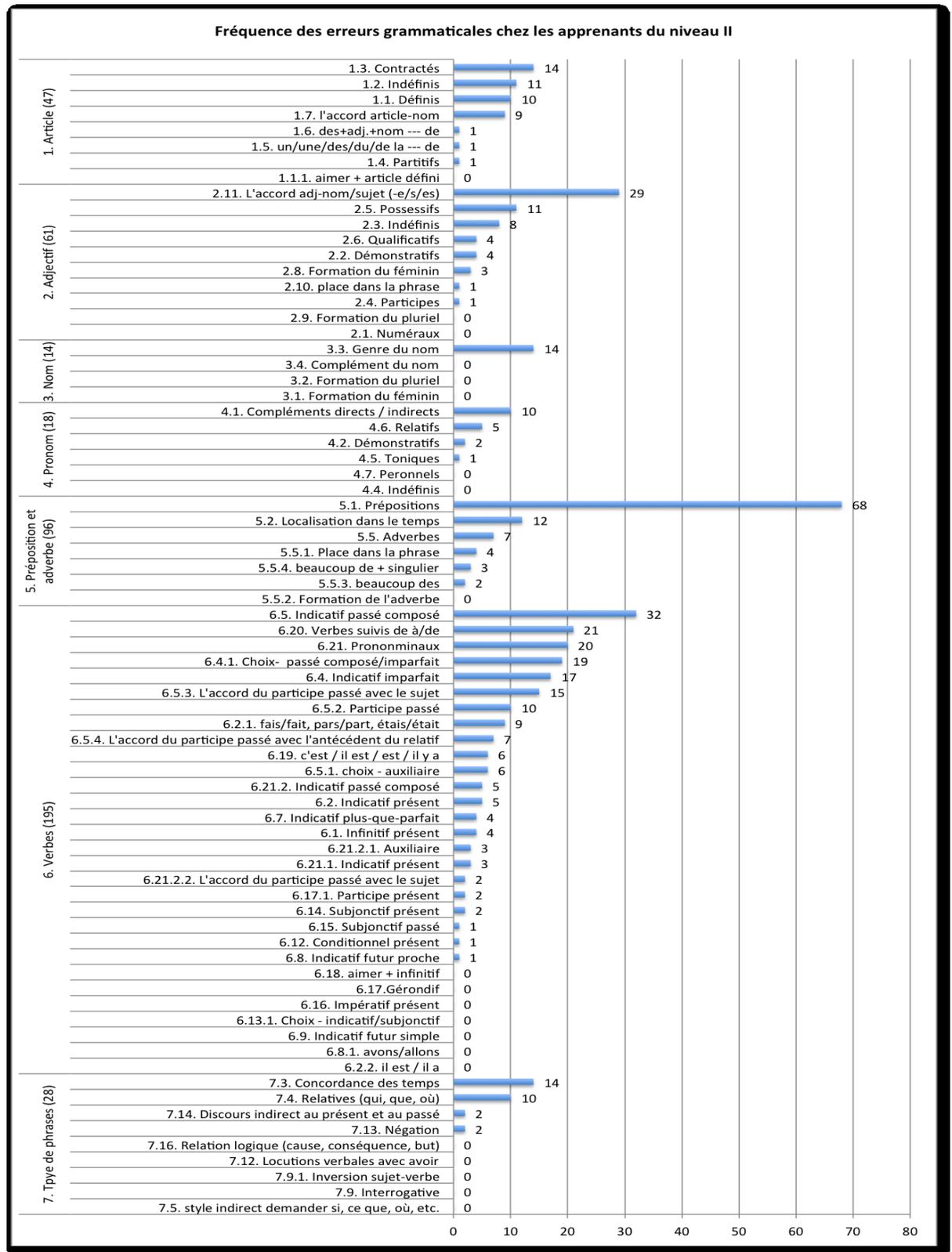
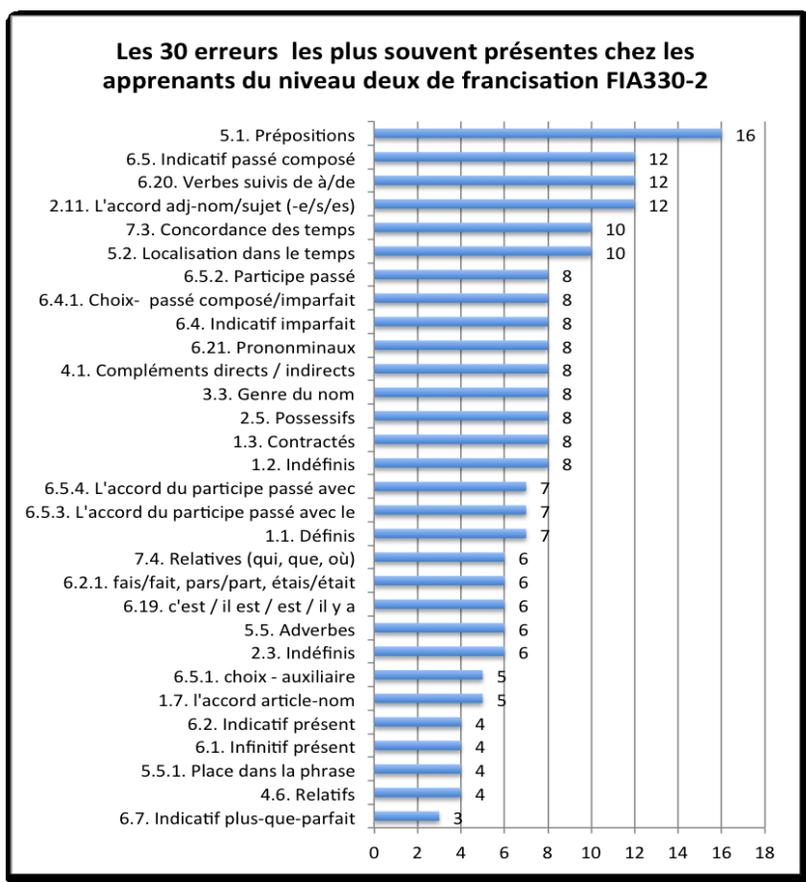


Tableau 30 : Fréquence des erreurs grammaticales chez les apprenants du niveau II



Nous établissons le tableau 31 pour comparer les 30 erreurs les plus souvent présentes et les plus fréquemment commises par les apprenants du niveau deux dans le cours de francisation FIA330-2 :

Tableau 31 : Les 30 erreurs les plus souvent présentes et les plus fréquentes commises par les apprenants du niveau deux de francisation FIA330-2



En observant le tableau 31, nous pouvons identifier les erreurs grammaticales les plus fréquemment commises par les apprenants du niveau deux de francisation FIA330-2. Nous analysons maintenant les trois erreurs grammaticales produites répétitivement par la plupart des apprenants en montrant les exemples correspondants.

1) La préposition

Les 16 apprenants ont fait des erreurs de préposition 68 fois au total, soit 4,3 fois par personne.

Au niveau deux, les apprenants ont commis une même erreur dans l'utilisation de la préposition « dans », par exemple : « *dans* ce moment-là » ou « à ce moment-là », « *dans* le dîner » ou « durant le dîner », « *dans* l'hôpital » ou « à l'hôpital », « *dans* Montréal » ou « à Montréal ».

La préposition « par » est aussi une source d'erreur fréquente du niveau deux. Par exemple :

- * Je savais qu'ils étaient tristes, surtout *par* mon fils.
- * Nous utilisions les zones situées à l'extérieur mais ces zones n'ont pas été bonnes *par* jouer du basketball.
- * Nous marchons *par* différents chemins.

Une autre erreur est la distinction entre « avant de faire » et « après avoir fait ». Plusieurs apprenants ont confondu les deux et créé une structure erronée « *après d'avoir faire* ». Comme Lightbown et Spada (2006) indiquent que « Knowledge of other languages can lead learners to make incorrect guesses about how the second language works », les apprenants se demandent pourquoi « après de » n'existe pas alors qu'« avant de » existe.

2) Les verbes à l'indicatif passé composé

Les 12 apprenants ont fait des erreurs d'indicatif passé composé 32 fois au total, soit 2,7 fois par personne.

Nous enseignons le passé composé et l'imparfait aux apprenants débutants. Mais ce ne sont pas des points grammaticaux principaux du niveau un. Les apprenants ne font pas beaucoup d'exercices sur ces points, ainsi, ils ne savent pas bien maîtriser la différence entre ces deux temps du passé.

Nous voyons les chiffres séparés du niveau un : le choix entre le passé composé et l'imparfait (11 apprenants, 22 fois, 2 fois par personne). Dès lors que les apprenants apprennent le temps du passé, le problème sur la distinction entre le passé composé et l'imparfait apparaît. Parmi les erreurs du passé composé (17 apprenants, 78 fois, 4,6 fois par personne), le choix de l'auxiliaire être ou avoir (11 apprenants, 17 fois), la conjugaison des participes passés (10 apprenants, 19 fois), et l'accord du participe passé avec le sujet (7 apprenants, 12 fois) sont les trois erreurs principales.

Au niveau deux, les apprenants apprennent à raconter une histoire en utilisant le temps du passé. Ils doivent d'abord bien distinguer le passé composé de l'imparfait, puis les utiliser correctement.

Nous avons compté séparément le nombre d'erreurs grammaticales : le choix entre le passé composé et l'imparfait (8 apprenants, 19 fois, 2,4 fois par personne), le passé composé (12 apprenants, 32 fois, 2,7 fois par personne) le choix de l'auxiliaire être ou avoir (5 apprenants, 6 fois), la conjugaison des participes passés (8 apprenants, 10 fois), l'accord du participe passé avec le sujet (7 apprenants, 15 fois), l'accord du participe passé avec l'antécédent du relatif (7 apprenants, 7 fois).

Les professeurs font beaucoup pratiquer le temps du passé aux apprenants, par conséquent, les erreurs reliées diminuent considérablement. Par exemple, les erreurs du passé composé se réduisent de 4,6 fois par personne du niveau un à 2,7 fois par personne du niveau deux.

Selon ces chiffres, nous comprenons également que la différenciation entre le passé composé et l'imparfait est une difficulté d'ordre grammaticale rencontrée chez les apprenants du niveau deux. Lorsque les apprenants en choisissent proprement un, la plupart d'entre eux peuvent correctement conjuguer les verbes, soit au passé composé, soit à l'imparfait.

3) L'accord adjectif-nom/adjectif-sujet

Les 12 apprenants ont fait des erreurs d'accord de l'adjectif-nom/adjectif-sujet 29 fois au total, soit 2,4 fois par personne.

Les apprenants du niveau deux ont commis moins d'erreurs sur le genre du nom, mais ils ont de temps en temps oublié d'accorder l'adjectif et le nom. Autrement dit, ils peuvent se souvenir du genre du nom, mais ils ne s'habituent pas encore à l'accord adjectif-nom. Par exemple :

- * Après avoir gagné la *bon* silhouette, je suis allée aux meilleurs magazines de vertement.
- * J'ai compris que la *meilleur* forme de réussir un bon travail est de travailler en équipe.
- * Le *première* évènement a eu lieu dans l'amphithéâtre.
- * La salle était *décoré*.

4.3.3. L'analyse des productions écrites du niveau trois

Dans l'examen final du niveau trois, les apprenants doivent faire le choix entre deux sujets et composer un texte de 300 mots en deux heures. L'usage du dictionnaire est toujours permis.

Au niveau trois, les apprenants apprennent à discuter d'un sujet et à émettre des opinions personnelles, par exemple : le divorce, l'influence de la télévision, la publicité, les foyers d'accueil, etc. Les apprenants doivent mettre l'accent, entre autres, sur l'utilisation du conditionnel et du subjonctif.

Les productions écrites sont corrigées par les professeurs. Nous classons les erreurs grammaticales marquées à l'aide du logiciel QDA Miner. Nous allons présenter nos résultats en montrant des graphiques à bulles et à barres.

Le tableau 32 montre la présence des erreurs grammaticales commises par les apprenants du niveau trois. Parmi les 35 apprenants, combien d'apprenants ont-ils fait certaines erreurs?

Nous observons la répartition des bulles en couleur. Les erreurs de l'article sont représentées par les bulles rouges, la partie de l'adjectif est en vert clair, le nom est en bleu, le pronom est en rose, la préposition est en noir, l'adverbe est en gris, le verbe est en marron, et les types de phrases sont en vert foncé.

Nous constatons que la préposition (première ligne en noir) reste encore un grand problème, et le nombre des bulles de l'accord adjectif-nom/adjectif-sujet (dernière ligne en vert clair) et les types de phrases (les lignes en vert foncé) augmente considérablement.

Tableau 32 : Présence des erreurs du niveau III

	NE-L-01	NE-L-02	NE-L-03	NE-L-04	NE-L-05	NE-M-01	NE-M-02	NE-M-03	NE-M-04	NE-M-05	NE-M-06	NE-M-07	NE-M-08	NE-M-09	NE-M-10	NE-M-11	NE-M-12	NE-M-13	NE-M-14	NE-M-15	NE-M-16	NE-M-17	NE-M-18	NE-M-19	NE-M-20	NE-M-21	NE-M-22	NE-M-23	NE-M-24	
1.1. Définis																														
1.1.1. aimer + article défini																														
1.2. Indéfinis																														
1.3. Contractés																														
1.4. Partitifs																														
1.5. un/une/des/du/de la ... de																														
1.6. des+adj.+nom ... de																														
1.7. l'accord article-nom																														
2.1. Numéraux																														
2.2. Démonstratifs																														
2.3. Indéfinis																														
2.4. Participes																														
2.5. Possessifs																														
2.6. Qualificatifs																														
2.8. Formation du féminin																														
2.9. Formation du pluriel																														
2.10. place dans la phrase																														
2.11. L'accord adj.-nom/sujet (-e/s/es)																														
3.1. Formation du féminin																														
3.2. Formation du pluriel																														
3.3. Genre du nom																														
3.4. Complément du nom																														
4.1. Compléments directs / indirects																														
4.2. Démonstratifs																														
4.4. Indéfinis																														
4.5. Toniques																														
4.6. Relatifs																														
4.7. Pronominaux																														
5.1. Prépositions																														
5.2. Localisation dans le temps																														
5.5. Adverbes																														
5.5.2. Formation de l'adverbe																														
5.5.1. Place dans la phrase																														
5.5.3. beaucoup des																														
5.5.4. beaucoup de + singulier																														
6.1. Infinitif présent																														
6.2. Indicatif présent																														
6.2.1. fais/faît, pars/part, étais/était																														
6.2.2. il est / il a																														
6.4. Indicatif imparfait																														
6.4.1. Choix - passé composé/imparfait																														
6.5. Indicatif passé composé																														
6.5.1. choix - auxiliaire																														
6.5.2. Participe passé																														
6.5.3. L'accord du participe passé avec le sujet																														
6.5.4. L'accord du participe passé avec l'antécédent du relatif																														
6.7. Indicatif plus-que-parfait																														
6.8. Indicatif futur proche																														
6.8.1. avons/allons																														
6.9. Indicatif futur simple																														
6.12. Conditionnel présent																														
6.13.1. Choix - indicatif/subjonctif																														
6.14. Subjonctif présent																														
6.15. Subjonctif passé																														
6.16. Impératif présent																														
6.17. Gérondif																														
6.17.1. Participe présent																														
6.18. aimer + infinitif																														
6.19. c'est / il est / est / il y a																														
6.20. Verbes suivis de à/à l'aide																														
6.21. Pronominaux																														
6.21.1. Indicatif présent																														
6.21.2. Indicatif passé composé																														
6.21.2.1. Auxiliaire																														
6.21.2.2. L'accord du participe passé avec le sujet																														
7.3. Concordance des temps																														
7.4. Relatives (qui, que, où)																														
7.5. style indirect demander si, ce que, où, etc.																														
7.9. Interrogative																														
7.9.1. Inversion sujet-verbe																														
7.12. Locutions verbales avec avoir																														
7.13. Négation																														
7.14. Discours indirect au présent et au passé																														
7.16. Relation logique (cause, conséquence, but)																														

Nous voyons maintenant les graphiques à barres avec des chiffres précis. Les tableaux 33 et 34 nous montrent la présence et la fréquence des erreurs grammaticales produites par les apprenants du niveau trois de francisation FIA330-3.

Parmi les 35 apprenants du niveau trois, combien d'apprenants ont-ils fait une même erreur? Dans le tableau 33, les erreurs grammaticales commises par plus de la moitié des apprenants (18) sont : la préposition (33), l'accord adjectif-nom/adjectif-sujet (33), les verbes suivis de *à* ou *de* (26), l'adjectif possessif (22), l'indicatif présent (20), l'article défini (19), l'article indéfini (19) et le genre du nom (18).

En outre, aux niveaux un et deux, les compléments directs/indirects sont les erreurs les plus souvent présentes sous la catégorie du pronom, alors qu'au niveau trois, les erreurs de pronom relatif sont les plus fréquentes. Les erreurs de genre du nom restent toujours les plus souvent présentes sous la catégorie du nom des trois niveaux.

Nous voyons la fréquence des erreurs grammaticales dans le tableau 34. Combien de fois les apprenants font-ils une même erreur? Les six premières erreurs les plus fréquemment commises par les apprenants du niveau trois sont : la préposition (104 fois), l'accord adjectif-nom/adjectif-sujet (97 fois), les verbes suivis de *à* ou *de* (54 fois), l'adjectif possessif (45 fois), l'indicatif présent (42 fois) et l'accord article-nom (41 fois).

Tableau 33 : Présence des erreurs grammaticales chez les apprenants du niveau III

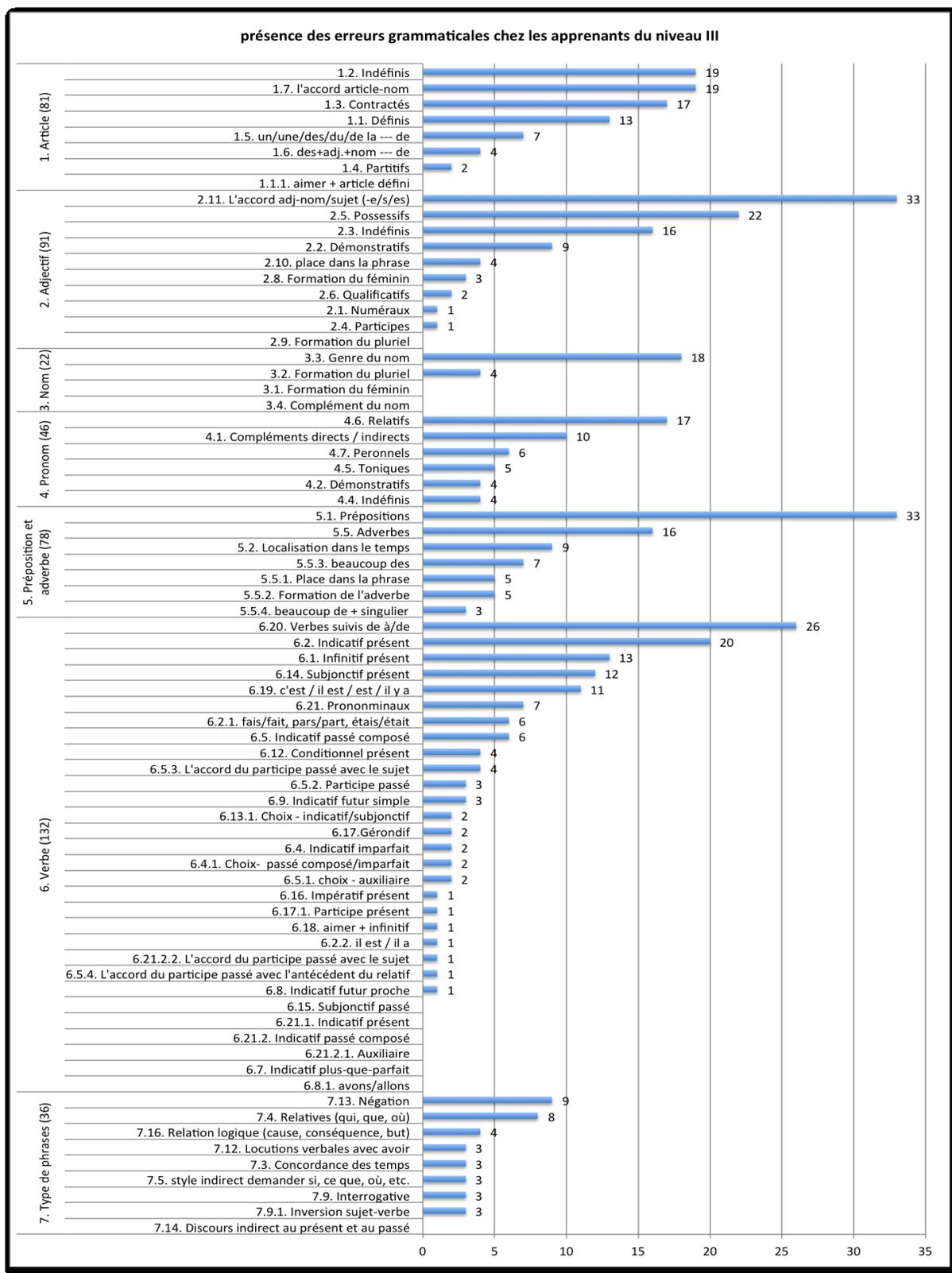
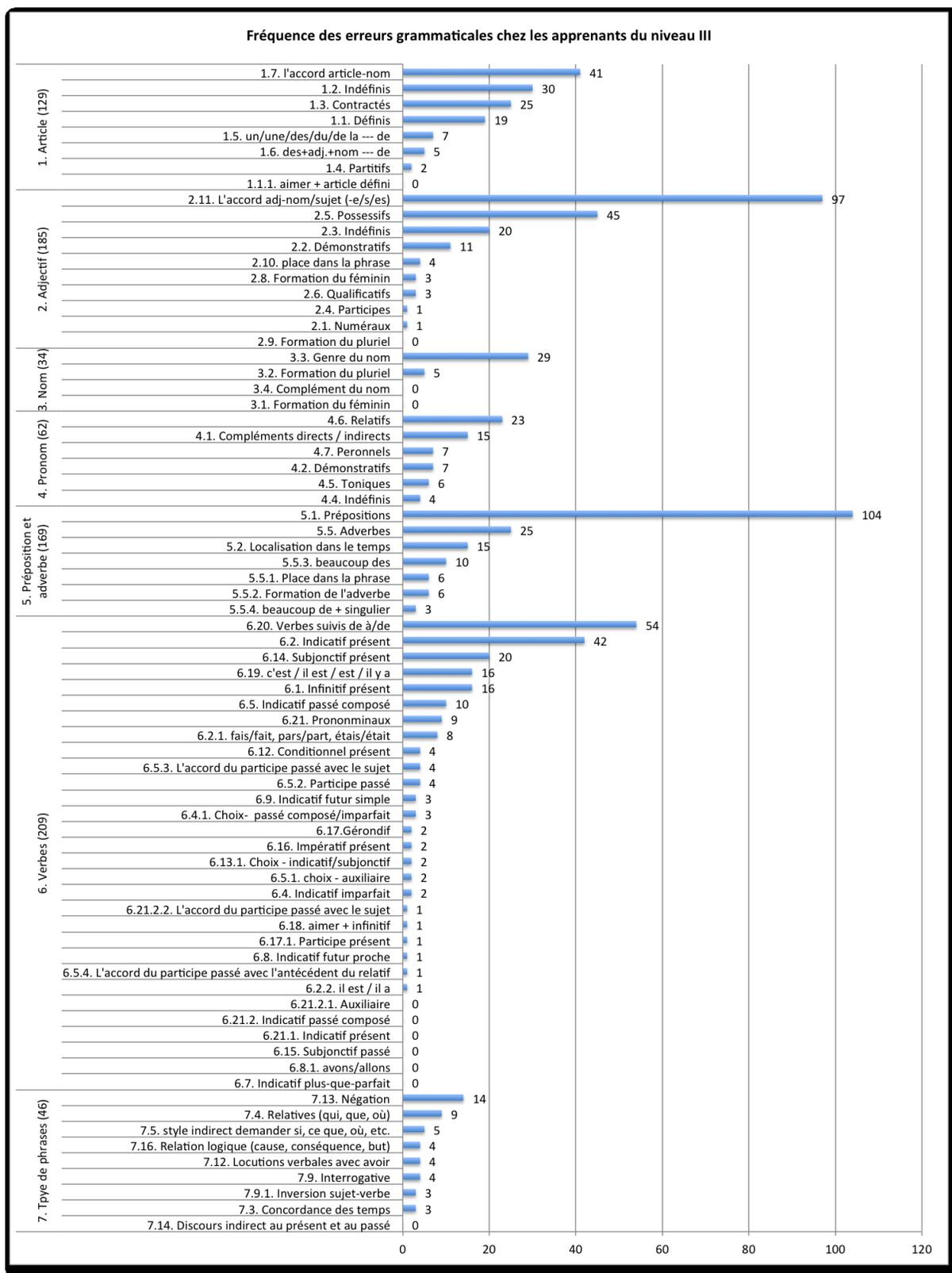
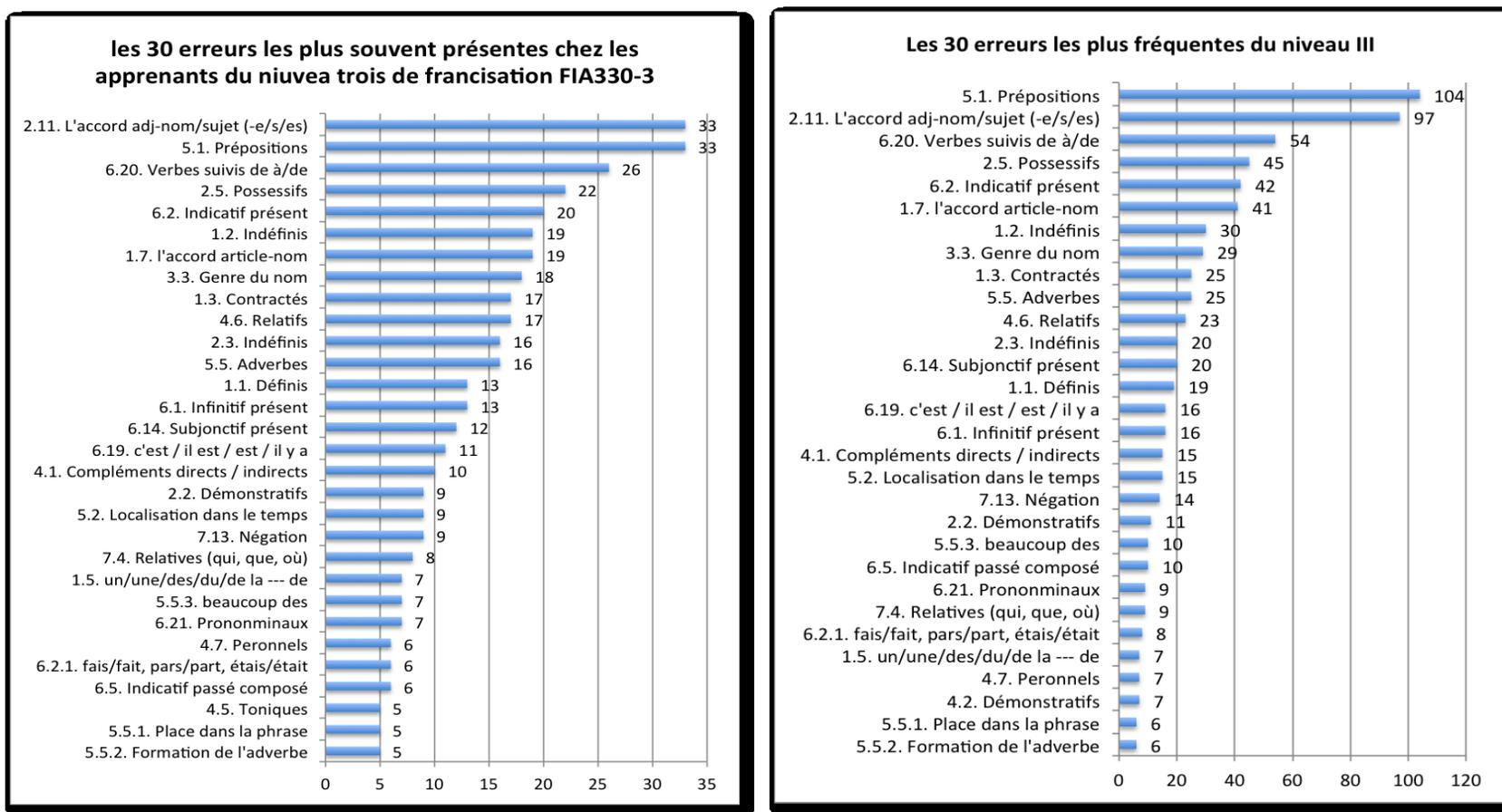


Tableau 34 : Fréquence des erreurs grammaticales chez les apprenants du niveau III



Nous établissons le tableau 35 pour comparer les 30 erreurs grammaticales les plus souvent présentes et les plus fréquemment commises par les apprenants du niveau trois dans le cours de francisation FIA330-3 :

Tableau 35 : Les 30 erreurs les plus souvent présentes et les plus fréquentes commises par les apprenants du niveau trois de francisation FIA330-3



En observant le tableau 35, nous voyons que les cinq premières catégories des présences des erreurs grammaticales correspondent à celles des fréquences. Nous analysons les trois erreurs grammaticales les plus fréquemment produites par les apprenants du niveau trois dans les cours de francisation FIA330-3.

1) La préposition

Les 33 apprenants ont commis des erreurs de préposition 104 fois au total, soit 3,2 fois par personne.

Au niveau trois, la préposition reste encore l'erreur la plus fréquente. Les apprenants apprennent de plus en plus de prépositions, alors les erreurs relatives sont de plus en plus diverses. Nous voyons quelques exemples d'erreurs.

➤ « dans »

- * Il faut qu'ils sachent ce que leurs enfants font *dans* la maison.
- * *Dans* la télévision il y a beaucoup de programmes agressifs.
- * Ils iront chuchoter avec des gens *dans* le même âge.

➤ « à »

- * La télévision peut être une influence positive *aux* enfants.
- * Les personnes restent un jour *à* la semaine devant la TV.
- * *À* même temps, il a une personnalité passive.
- * Nos enfants regardaient les mauvaises choses qui ne sont pas d'accord *à* son âge.
- * Nous devons traiter nos parents et grands-parents *à* la même manière...

➤ « de »

- * C'est une bonne idée (*de*) voir la télévision de manière éducative.
- * Je voudrais faire du sport et *de* lire un bon livre.
- * La réponse *de* cette question dépend de nombreux facteurs.

➤ « par »

- * Les personnes âgées vivent principalement *par* trois façons.
- * Toutes les personnes regardent *par* plus de temps la télé.

- * Les télévisions doivent être obliges de respecter certaines règles concernant les émissions contenues *par* leur programme.

- « pour »

- * On ne va pas avoir le temps *pour* partager en famille.
- * On doit organiser les programmes *pour* activité physique.

- « sur »

- * ... par exemple, la violence *sur* l'écran.

- « en »

- * La plupart d'émissions ont des contenus qui se basent *en* la violence ou le sexe.

- « avec »

- * il y a une préoccupation *avec* des personnes seules.

Les verbes suivis de « à » ou « de » sont encore une source d'erreur (26 apprenants, 54 fois, 2,1 fois par personne). Les apprenants du niveau trois connaissent de plus en plus de verbes, ce qui augmente par conséquent le nombre d'erreurs commises. Nous voyons quelques exemples d'erreurs :

- * J'aimerais que ma famille soit différente *aux* autres.
- * Il vaut mieux qu'on fasse la publicité des livres pour les enfants pour les encourager *de* les lire.
- * Il est essentiel qu'ils s'intéressent *de* la vie de leurs enfants.
- * En pensant *sur* ce sujet, je me souviens de mon enfance.
- * Je doute que les intérêts économiques permettent (*de*) faire cela.
- * On regard *à* la télé chaque jour.
- * Je souhaite *avec* une télévision positive pour toutes les personnes.

2) L'accord adjectif-nom/adjectif-sujet

Les 33 apprenants ont produit des erreurs d'accord de l'adjectif-nom/adjectif-sujet 97 fois au total, soit 2,9 fois par personne.

L'accord de l'adjectif-nom reste encore une erreur fréquente au niveau trois. Chaque apprenant du niveau trois fait en moyenne trois fois cette erreur à l'écrit. En analysant les exemples correspondants, nous avons trouvé que les apprenants de ce niveau maîtrisent un riche vocabulaire, mais il semble que l'erreur d'accord de l'adjectif-nom se fossilise, même si elle pourrait être due à un manque d'attention. Nous voyons quelques exemples d'erreurs :

- * C'est essentiel qu'elle ait des programmes très *diverses*.
- * C'est difficile de trouver le temps pour nos parents *âgées*.
- * ... aussi pour les raisons *suivants* :
- * le choix et les préférences *personnelle*...
- * Les organisations doivent être *responsable*.
- * Le temps et l'effort sont des *ressource important*.
- * On pourrait confronter plusieurs problèmes graves et *négatif*.

3) L'adjectif possessif

Les 22 apprenants ont commis des erreurs d'adjectif possessif 45 fois au total, soit 2 fois par personne.

Aux niveaux un et deux, l'adjectif possessif est la septième et la quatorzième erreur les plus fréquentes, mais au niveau trois, l'adjectif possessif devient le quatrième.

Nous voyons les trois formes erronées de l'adjectif possessif :

- * « *ma amie* » / « *ma enfance* » / « *ma intégration* » / « *sa école* »

Évidemment, les apprenants ont bien appris le genre du nom et ils ont bien compris qu'il faut utiliser « ma », « ta », « sa » devant un nom féminin au singulier. Mais ils ont oublié une autre règle : devant un mot féminin commençant par une voyelle, il faut utiliser « mon », « ton », « son ».

Ce type d'erreur existe du niveau un jusqu'au niveau trois.

* « *notre* parents », « *votre* enfants »

Les apprenants ont commis 14 fois ces deux erreurs. Il semble qu'ils n'ont pas encore bien assimilé les « nos » et « vos ». Par exemple :

- C'est difficile de trouver le temps pour *notre* parents âgés.
- Nous devons traiter *notre* parents et grands-parents de la manière que nous espérons que *notre* enfants vont nous traiter.

* « ses enfants » ou « leurs enfants »

La distinction entre « ses » et « leurs » est responsable d'une bonne partie des erreurs d'accord de l'adjectif possessif. Par exemple :

- C'est important que les parents fassent attention à *ses* enfants.
- Il faut qu'ils aiment *ses* parents qui les connaissent bien.

Nous avons analysé les erreurs grammaticales fréquemment produites par les apprenants de chaque niveau dans les cours de francisation FIA330. Dans la partie suivante, nous allons combiner les résultats des trois niveaux et identifier les erreurs grammaticales commises en général dans les productions écrites par les apprenants adultes allophones dans les cours de francisation FIA330.

4.3.4. Les erreurs grammaticales fréquentes dans les productions écrites

Nous avons analysé les erreurs grammaticales fréquemment commises par les apprenants de chaque niveau dans les parties précédentes, maintenant, nous pouvons combiner les résultats des trois niveaux pour connaître les erreurs grammaticales les plus fréquemment commises par les apprenants de francisation FIA330 dans leurs productions écrites.

Premièrement, nous voyons deux graphiques (tableaux 36 et 37) à bulles en couleur.

Le tableau 36 nous montre la présence d'erreurs grammaticales produites par les apprenants de trois niveaux de francisation. Autrement dit, parmi les 98 apprenants, combien d'apprenants ont-ils fait une même erreur?

Les erreurs de l'article sont présentées par des bulles en rouge. Les bulles de trois niveaux de gauche à droite sont divisées par les lignes rouges.

Au niveau trois, le nombre des bulles rouges aux deux dernières lignes augmente, ce qui signifie que les apprenants du niveau trois font plus d'erreurs de « 1.6. *des* + adjectif + nom → *de* » et de « 1.7. l'accord article-nom ».

Les erreurs d'adjectif sont présentées par des bulles en vert clair. Il semble que le nombre de bulles diminue continuellement, surtout dans les sous-catégories « 2.8. formation du féminin », « 2.9. formation du pluriel » et « 2.10. place dans la phrase ».

Les nombres d'erreurs de nom (bulles en bleu), de préposition (bulles en noir), et d'adverbe (bulles en gris) ne changent pas beaucoup. La préposition reste l'erreur la plus souvent présente de tous les niveaux. En revanche, les nombres du pronom (en rose) et des types de phrases (en vert foncé) augmentent considérablement, surtout « 4.6. pronom relatif » et « 7.13. la négation ».

En ce qui concerne les verbes (bulles en marron), le nombre d'erreurs grammaticales par rapport aux points grammaticaux appris aux niveaux un et deux diminue considérablement, comme le temps du passé. Les apprenants font quelques erreurs de nouvelles règles apprises au niveau trois, comme le conditionnel présent et le subjonctif présent.

Bref, le tableau 36 nous dresse un portrait des erreurs grammaticales souvent présentes chez les apprenants de francisation.

Le tableau 37 présente la fréquence des erreurs grammaticales commises par 98 apprenants de francisation. Autrement dit, combien de fois les apprenants font-ils une même erreur?

Quand l'apprenant commet une erreur grammaticale plusieurs fois, cette erreur est représentée par une bulle de couleur plus grande. Une catégorie grammaticale comporte plusieurs grandes bulles qui signifient l'erreur la plus fréquemment rencontrée chez les apprenants de francisation, par exemple la préposition (première ligne en noir encadrée en rouge).

De plus, nous constatons que certaines bulles sont beaucoup plus grandes que d'autres dans la même ligne, par exemple, l'article indéfini (bulles rouges encadrées en rouge) et le futur proche (bulles marron encadrées en rouge). Une telle bulle signifie qu'un apprenant a mal maîtrisé un point grammatical alors que d'autres apprenants l'ont bien maîtrisé. Nous avons mentionné qu'à l'intérieur d'un même niveau, le degré de maîtrise des règles grammaticales des apprenants pouvait être très différent. Autrement dit, la variabilité intraniveau pourrait être assez grande. Si nous comptons seulement les chiffres totaux, nous ne pouvons pas remarquer ce phénomène. Le grand nombre n'indique pas absolument la fréquence des erreurs grammaticales. C'est la raison pour laquelle nous présentons un graphique à bulles avant de présenter un graphique à barres avec des chiffres précis.

Tableau 36 : la présence des erreurs grammaticales produites par 98 apprenants de trois niveaux de francisation FIA330

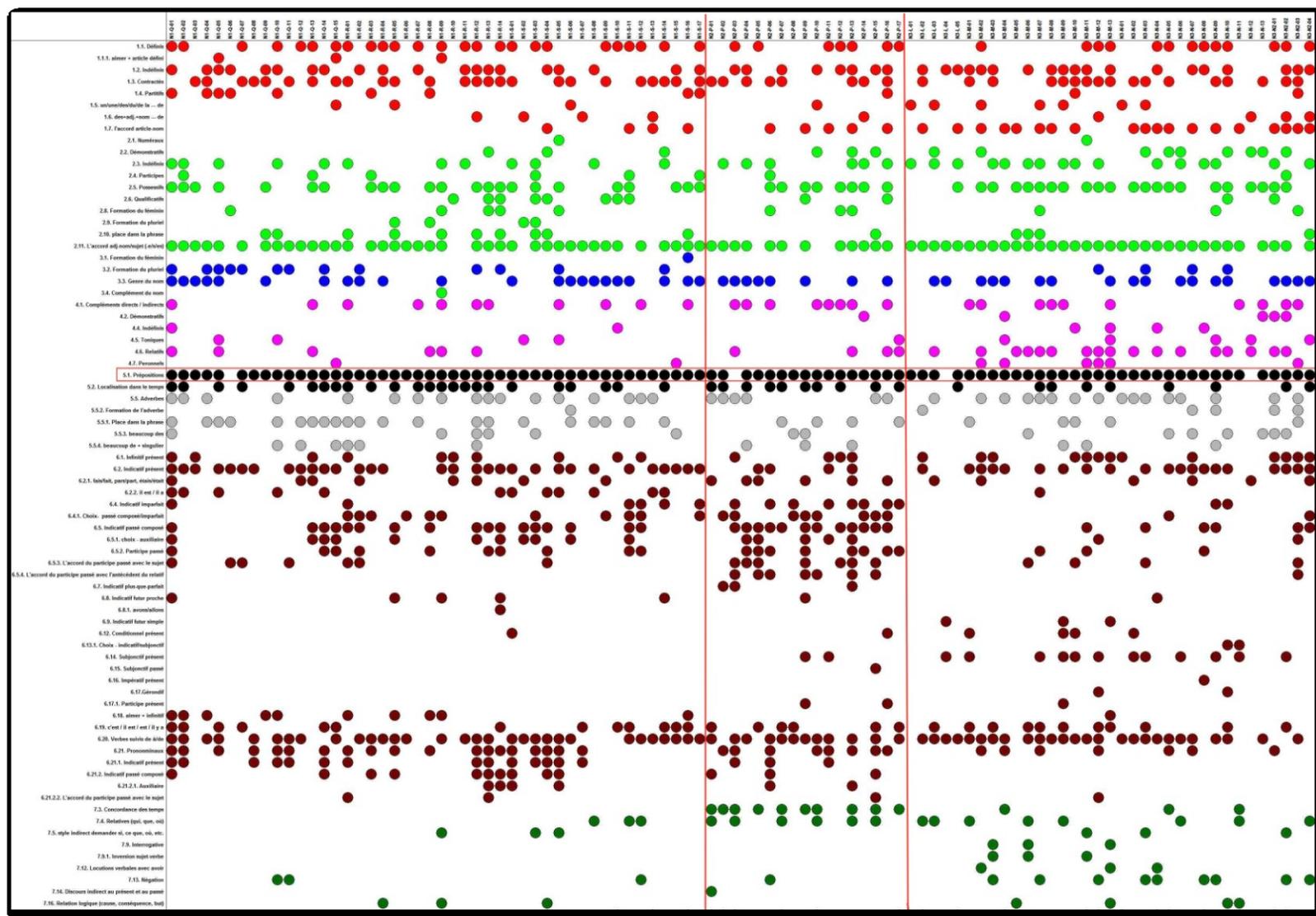
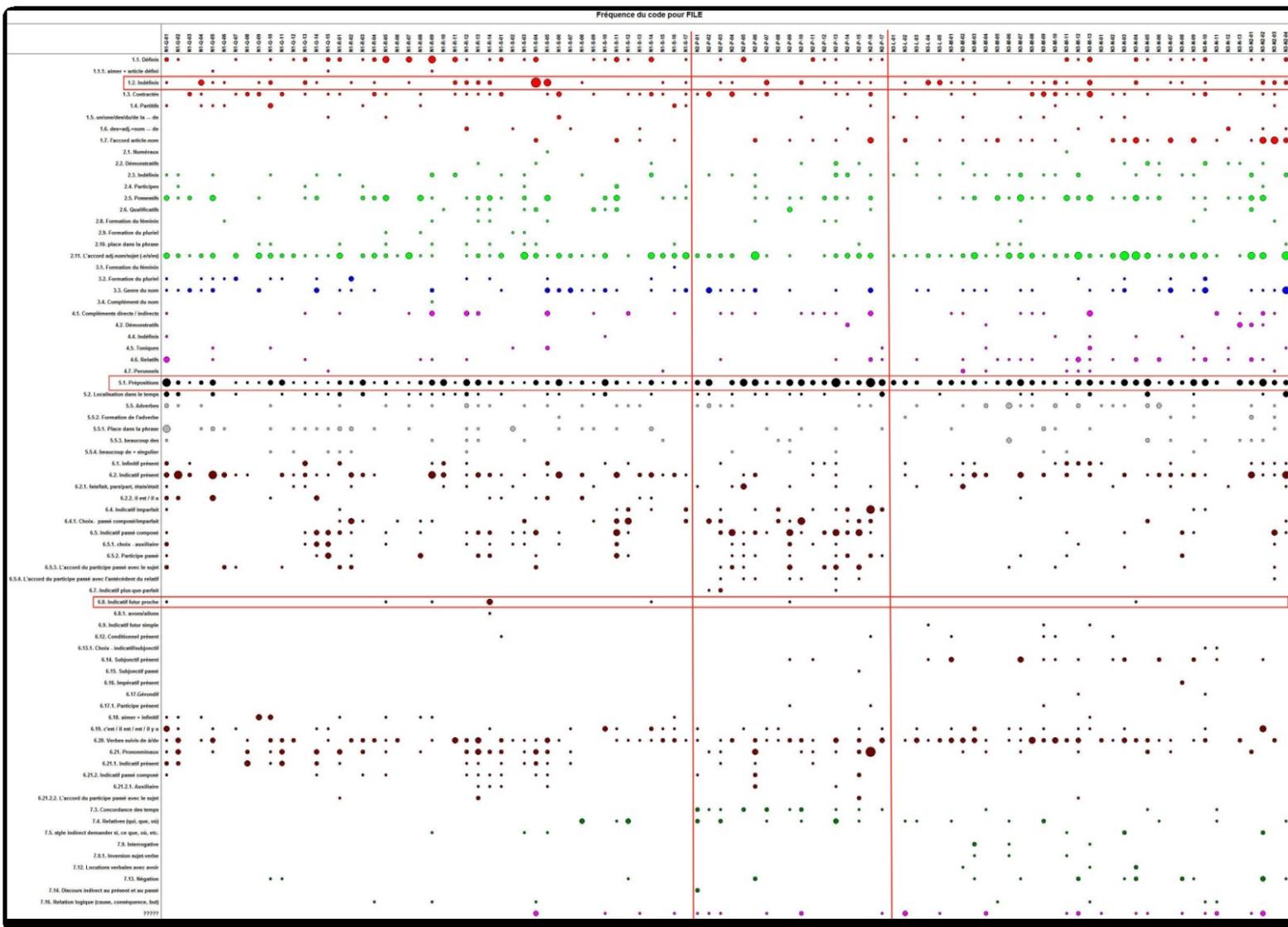


Tableau 37 : Fréquence des erreurs grammaticales de trois niveaux de francisation



Nous présentons maintenant deux graphiques à barres (tableaux 38 et 39) avec des chiffres précis.

Le tableau 38 nous montre les erreurs grammaticales les plus souvent commises chez les apprenants de trois niveaux de francisation.

Parmi les 98 apprenants, 93 ont commis des erreurs de préposition. C'est l'erreur grammaticale la plus fréquemment commise par les apprenants de francisation FIA330. D'autres erreurs qui sont faites par plus de la moitié (47) des apprenants sont : l'accord adjectif-nom / adjectif-sujet (83), les verbes suivis de *à* ou *de* (69), l'indicatif présent (55), l'adjectif possessif (53), l'article contracté (50), et le genre du nom (48).

Le tableau 39 nous montre les erreurs les plus fréquemment commises par les apprenants de francisation. Autrement dit, combien de fois au total les apprenants ont-ils fait une même erreur grammaticale?

Les cinq premières erreurs les plus fréquemment commises par les apprenants de francisation sont : la préposition (269 fois), l'accord adjectif-nom/adjectif-sujet (219 fois), les verbes suivis de *à* ou *de* (129 fois), l'indicatif présent (122 fois) et l'adjectif possessif (105 fois).

En comparant les tableaux 38 et 39, nous pouvons également identifier les erreurs les plus fréquentes dans chaque catégorie. Par exemple, l'erreur la plus fréquente de l'article n'est pas l'article indéfini, ni l'article défini, ni l'article contracté. Il semble que plusieurs des apprenants commettent beaucoup d'erreurs sur ces trois points grammaticaux, mais les chiffres moyens sont respectivement de 1,79, 1,78 et 1,46 fois par personne. En nous référant au tableau 38, nous constatons des bulles très grandes, autrement dit, les grandeurs des bulles reliées sont très différentes. Un ou deux apprenants commettent plusieurs fois ces erreurs, ce qui augmente le chiffre total. L'erreur la plus fréquente de l'article est donc l'accord article-nom, 2 fois par personne. Probablement, par faute d'attention, les apprenants du niveau trois font des erreurs comme « *le livres », « *des ami » etc.

Tableau 38 : Présence des erreurs grammaticales chez les apprenants de francisation

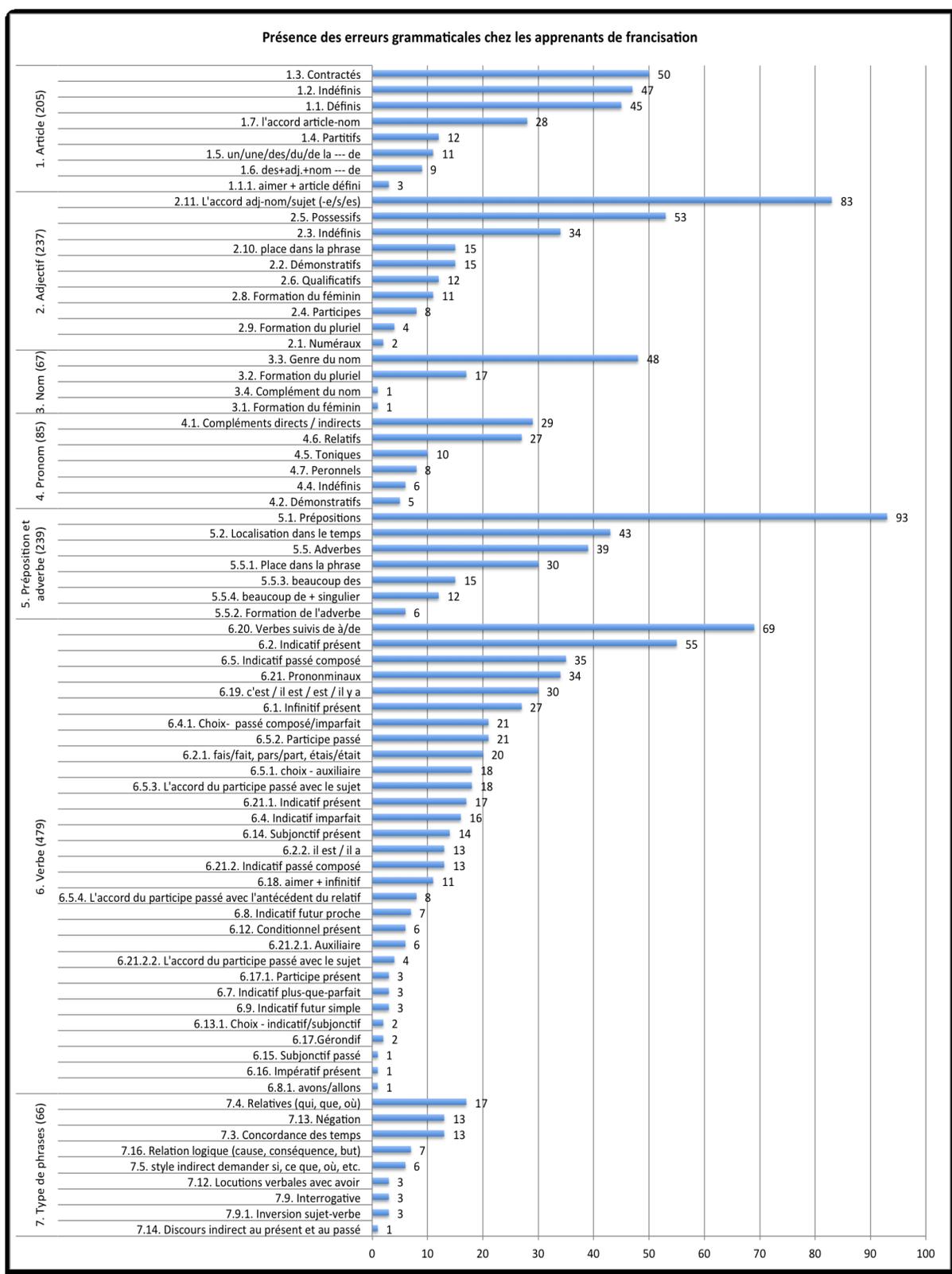
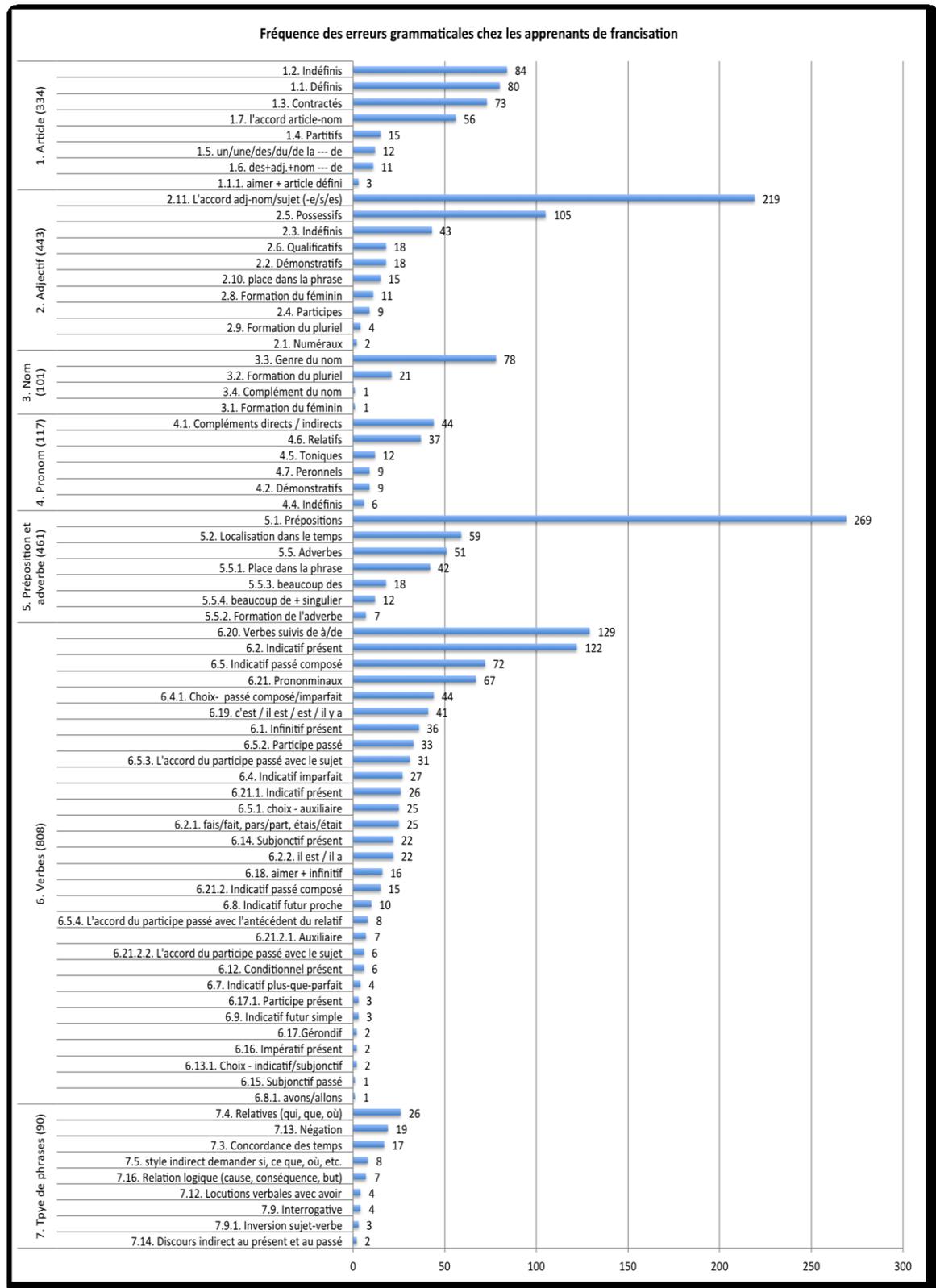


Tableau 39 : Fréquence des erreurs grammaticales de francisation



Nous présentons les 30 erreurs les plus souvent présentes et commises le plus fréquemment par les apprenants de francisation FIA330 en observant le tableau 40. Les cinq premières erreurs grammaticales les plus souvent présentes correspondent exactement aux cinq premières erreurs les plus fréquemment commises par les apprenants adultes allophones de francisation.

Ces cinq erreurs sont : la préposition (93 apprenants, 269 fois, 2,9 fois par personne), l'accord adjectif-nom/adjectif-sujet (83 apprenants, 219 fois, 2,6 fois par personne), les verbes suivis de *à* ou *de* (69 apprenants, 129 fois, 1,86 fois par personne), l'indicatif présent (55 apprenants, 122 fois, 2,2 fois par personne), et l'adjectif possessif (53 apprenants, 105 fois, 1,98 fois par personne).

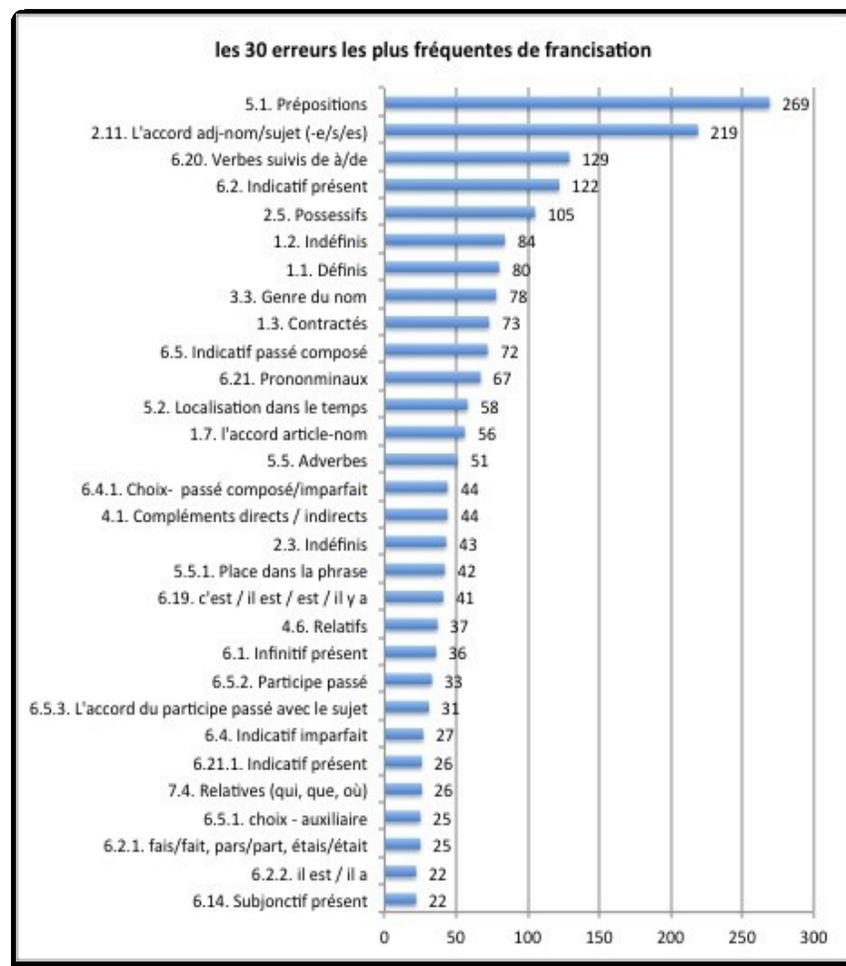
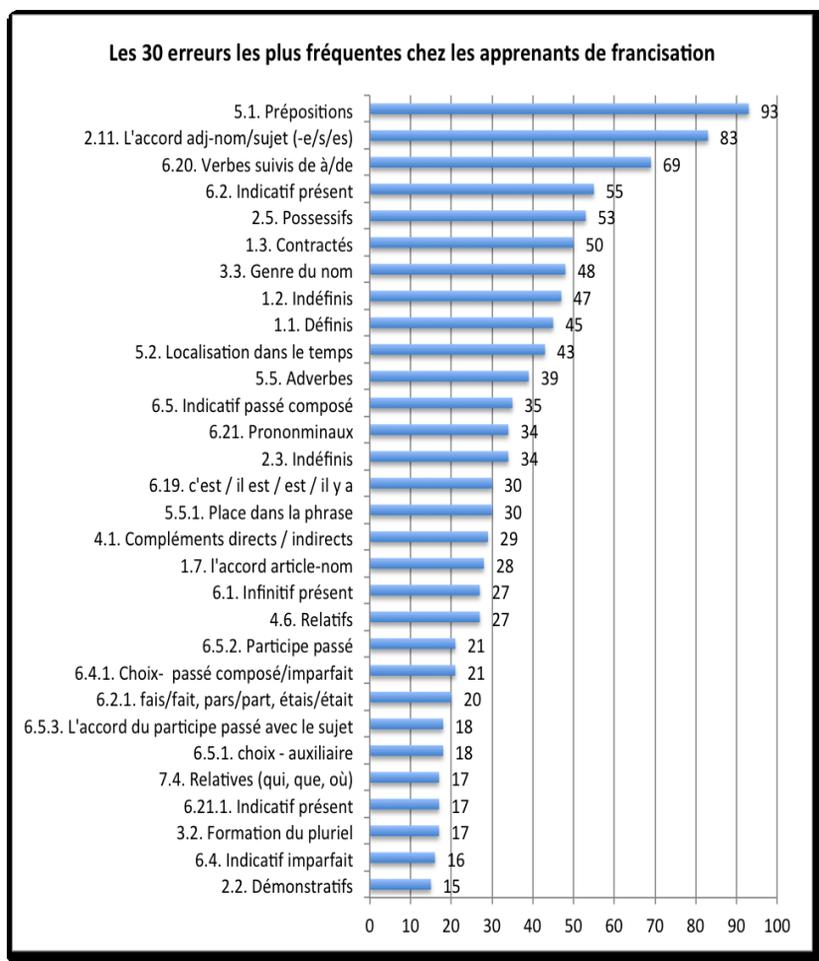
Nous avons analysé quatre de ces cinq erreurs dans les parties précédentes, nous voulons souligner les chiffres de l'indicatif présent : 2,4 fois par personne du niveau un, 1,3 fois du niveau deux, 2,1 fois du niveau trois, 2,2 fois en général. Le problème de l'indicatif présent diminue au niveau deux et revient au niveau trois. Certains apprenants du niveau trois soit n'ont pas conjugué les verbes, soit ont mal conjugué les verbes à l'indicatif présent. Voici quelques exemples d'erreurs :

- * Ils *voulent...* / On *vive...* / Je me *souvien...* / Je *croix...* / Des vieillards *atteintent...*
- * Le progrès de la science *permettre* aujourd'hui vivre...
- * Il *avoir* une personnalité passive et agressive...
- * Cette chose *passé* ici...

Au niveau trois, les apprenants connaissent les modes de l'indicatif, de l'impératif, du conditionnel, et du subjonctif, ainsi que les temps du présent, du passé et du futur. Il semble que les apprenants confondent les modes et les temps de conjugaison. Les professeurs de francisation pourraient donc continuellement donner plus d'exercices sur la conjugaison, même aux apprenants du niveau trois.

Nous avons présenté les erreurs grammaticales fréquemment commises dans les productions écrites par les apprenants de francisation. Dans la partie suivante, nous allons exposer les opinions des professeurs sur l'enseignement de la grammaire française aux immigrants adultes allophones selon les résultats de nos entrevues.

Tableau 40 : Les 30 erreurs grammaticales les plus souvent présentes et les plus fréquentes commises par les apprenants de francisation FIA330



4.4. L'analyse des entrevues des professeurs principaux de francisation

Nous avons effectué des entrevues auprès des professeurs principaux de francisation de l'Université de Montréal. Nous devions rencontrer deux professeurs de chaque niveau, six professeurs au total, mais finalement, nous avons interviewé cinq professeurs au total : deux du niveau un, deux du niveau deux et une du niveau trois.

Les professeurs principaux de francisation ont du remplir un questionnaire papier de trois sections et répondre à huit questions ouvertes, quatre sections au total. Notre questionnaire se compose de trois sections : section 1) l'information générale des professeurs, section 2) les croyances et section 3) les connaissances.

La première section « l'information générale » nous montre que les cinq professeurs principaux enseignent en francisation depuis plus de 10 ans. Ces sont donc des professeurs d'expérience.

Ces professeurs nous ont donné leurs opinions sur l'enseignement de la grammaire du français langue seconde en remplissant le questionnaire et en répondant à des questions ouvertes. Nous allons classer leurs réponses divisées en sections dans les parties suivantes (pour le questionnaire complet, voir l'annexe VIII).

4.4.1. Les croyances des professeurs principaux

La deuxième section « les croyances des professeurs principaux » a pour but de comprendre les opinions personnelles des professeurs principaux à l'égard de l'enseignement de la grammaire du français langue seconde aux immigrants adultes. Les professeurs doivent lire chaque énoncé attentivement et décider jusqu'à quel point ils sont en accord avec chacun d'entre eux.

Nous avons élaboré 32 énoncés au total divisés en quatre parties : I) les points grammaticaux obligatoires à enseigner (5 énoncés), II) l'importance de l'enseignement de la grammaire (15 énoncés), III) le traitement des erreurs grammaticales (4 énoncés) et IV) le guide de l'autoapprentissage et de l'autoévaluation (8 énoncés). Nous présentons ces quatre parties l'une après l'autre.

Partie I : les points grammaticaux à enseigner à chaque niveau

La partie I comporte cinq énoncés (1 à 5) concernant les opinions personnelles des professeurs principaux à l'égard des points grammaticaux à enseigner à chaque niveau. Les chiffres montrent combien de professeurs sont d'accord avec un énoncé et jusqu'à quel point.

Tableau 41 : Résultats de questionnaire, section 2, partie I :

les points grammaticaux à enseigner

Énoncés concernant vos opinions personnelles à l'égard de la grammaire		5 -Je suis absolument d'accord ☺☺ 4 -Je suis d'accord ☺ 3 -Je ne suis pas certain(e) 2 -Je ne suis pas d'accord ☹ 1 -Je ne suis absolument pas d'accord ☹☹					
		les points grammaticaux à enseigner à chaque niveau					
Parti I (5 énoncés)		5	4	3	2	1	
	1	Je peux enseigner tous les points grammaticaux présentés dans le plan de cours du niveau auquel j'enseigne.	3	1	1		
	2	Je connais bien les erreurs grammaticales fréquentes produites par les apprenants de ce niveau.	4	1			
	3	Je connais bien les points grammaticaux obligatoires à enseigner à ce niveau.	4	1			
	4	Je connais bien les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants de ce niveau.	4	1			
5	Je modifie le contenu grammatical afin de répondre à certains besoins de certaines classes.	4		1			

Beaulieu (1987) et Martineau (2007) nous expliquent que les professeurs modifient le contenu grammatical pour répondre aux besoins particuliers de certains de leurs apprenants. L'énoncé 5 montre que quatre des cinq professeurs sont absolument d'accord. Ce résultat vient confirmer les opinions de Beaulieu et Martineau.

Nous voyons d'autres chiffres dans la partie I. La plupart des professeurs d'expérience connaissent bien les points grammaticaux obligatoires à enseigner, les erreurs fréquentes et les difficultés d'ordre grammatical d'un certain niveau. Si nous les questionnons sur un niveau qu'ils ne maîtrisent pas, leurs réponses n'auraient pas la même valeur significative.

Partie II : l'importance de l'enseignement de la grammaire dans les cours de francisation

La partie II comporte 15 énoncés (6 à 20) concernant les opinions personnelles des professeurs principaux au sujet de l'importance de l'enseignement de la grammaire dans les cours de langue seconde. Les opinions des professeurs sont diverses.

Tableau 42 : Résultats de questionnaire, section 2, partie II :
l'importance de l'enseignement de la grammaire

Énoncés concernant vos opinions personnelles à l'égard de la grammaire		5 -Je suis absolument d'accord ☺☺ 4 -Je suis d'accord ☺ 3 -Je ne suis pas certain(e) 2 -Je ne suis pas d'accord ☹ 1 -Je ne suis absolument pas d'accord ☹☹					
		l'importance de l'enseignement de la grammaire					
		5	4	3	2	1	
Partie II (15 énoncés)	6	L'enseignement de la grammaire est important.	3	2			
	7	Je consacre la moitié (ou plus) de temps pour faire apprendre et pratiquer les règles de grammaire dans le cours de francisation	1	1	2		1
	8	L'enseignement de la grammaire permet à l'apprenant de progresser rapidement.	1	1	3		
	9	Mes étudiants font preuve d'une bonne aisance à communiquer.	1	2	1		
	10	La précision linguistique de mes étudiants présente d'importantes lacunes.	1	2	1		
	11	Mes étudiants doivent comprendre le sens et les emplois particuliers des catégories grammaticales de base.	3		2		
	12	Mes étudiants doivent maîtriser le sens et les emplois particuliers des catégories grammaticales de base.	2	1	1	1	
	13	Une base solide de la grammaire essentielle permet aux allophones d'atteindre un haut niveau de la maîtrise du français.	2	1	2		
	14	L'apprenant dépasse rarement le niveau intermédiaire sans une bonne maîtrise de la grammaire.			3		1
	15	Mes étudiants doivent maîtriser des points grammaticaux obligatoires afin de développer les compétences linguistiques correspondantes.	1	2	1	1	
	16	Les lacunes d'ordre grammatical leur rendent difficile la poursuite d'une formation supérieure ou professionnelle.	1		3	1	
	17	Mes étudiants font plus d'erreurs grammaticales à l'oral qu'à l'écrit.	2	2	1		
	18	L'apprentissage de l'écrit vient enrichir efficacement celui de l'oral.	1	3	1		
	19	Mes étudiants trouvent que les exercices de grammaire sont importants.	1	3	1		
	20	Mes étudiants trouvent que les exercices de grammaire sont fatigants.	1	1	1	1	1

Premièrement, nous avons mentionné le débat sur le rôle de la grammaire dans un cours de langue seconde, mais nos cinq professeurs interviewés sont d'accord sur le fait que l'enseignement de la grammaire est important (énoncé 6 : trois professeurs sont absolument d'accord, deux professeurs sont d'accord) et que les apprenants doivent bien maîtriser le sens et les emplois des catégories grammaticales de base pour développer des compétences linguistiques relatives (énoncés 11, 12, 13, 15). Mais les professeurs ne consacrent pas la moitié du temps à la pratique des règles grammaticales dans leurs cours (énoncé 7). Les apprenants trouvent que les exercices de grammaire sont importants, mais un peu fatigants (énoncés 19 et 20).

Deuxièmement, les chercheurs soulignent les avantages d'un enseignement grammatical dans la classe de langue seconde, soit l'accélération du rythme d'apprentissage, la possibilité d'atteindre un haut niveau de maîtrise du français, etc. Nous avons produit trois énoncés reliés (énoncés 8, 14 et 16, en gras) et les professeurs ne sont pas certains (chiffres en rouge).

Troisièmement, les chercheurs constatent que les apprenants allophones font preuve d'une certaine aisance à communiquer, mais que leur précision linguistique présente d'importantes lacunes. Les réponses des professeurs confirment ce phénomène (énoncés 9 et 10).

Finalement, les professeurs attestent que l'apprentissage de l'écrit vient enrichir celui de l'oral (énoncé 18) et que les apprenants font plus d'erreurs à l'oral qu'à l'écrit (énoncé 17). Ce résultat confirme la raison pour laquelle nous avons décidé d'analyser leurs expressions écrites et non orales. En effet, à l'oral, les apprenants commettent des erreurs par hasard, alors qu'à l'écrit, il s'agit souvent d'erreurs répétitives. En produisant un texte, les apprenants ont le temps de se relire pour vérifier qu'il n'y a pas d'erreurs et ils peuvent consulter un dictionnaire. Malgré cela, ils commettent toutefois certaines erreurs grammaticales. Ce sont ces erreurs que nous voulons analyser.

En résumé, les professeurs constatent le même phénomène que les chercheurs, ils sont d'accord avec l'importance de la grammaire, mais ils ne croient pas que

l'enseignement grammatical possède autant d'atouts positifs tels que mentionnés par les chercheurs. Nous aurions dû les questionner davantage sur ce point, nous regrettons de ne pas l'avoir fait.

Partie III : le traitement des erreurs grammaticales

La partie III comporte quatre énoncés (21 à 24) concernant les opinions personnelles des professeurs principaux à l'égard du traitement des erreurs grammaticales.

Tableau 43 : Résultats de questionnaire, section 2, partie III :
Le traitement des erreurs grammaticales

Partie III (4 énoncés)	Énoncés concernant vos opinions personnelles à l'égard de la grammaire		5 -Je suis absolument d'accord ☺☺ 4 -Je suis d'accord ☺ 3 -Je ne suis pas certain(e) 2 -Je ne suis pas d'accord ☹ 1 -Je ne suis absolument pas d'accord ☹☹				
	le traitement des erreurs grammaticales		5	4	3	2	1
	21	Il faut éviter chez l'apprenant l'usage de toute forme erronée ou «mauvaise habitude» linguistique.	2	2		1	
	22	Je mets l'accent sur la production de phrase complète et sans erreur.		1	2	1	
	23	Le traitement des erreurs est une tâche fondamentale dans l'enseignement du français.	2	1	2		
24	L'erreur indique le point de progression réelle de l'apprenant dans son processus d'acquisition d'une langue seconde.	2		1	1		

Les professeurs croient que le traitement des erreurs est une tâche importante et qu'il faut éviter, selon eux, que les apprenants utilisent toute forme erronée et « mauvaise habitude » linguistique (énoncés 21 et 23). Deux professeurs sont d'accord avec l'énoncé 24 selon lequel l'erreur indique le point de progression réelle de l'apprenant.

Cependant, faut-il mettre l'accent sur la production de phrases sans erreurs? Les réponses des professeurs sont diverses (énoncé 22). En général, les professeurs corrigent toutes les fautes commises dans les productions écrites, quelques fois ils expliquent aux apprenants que certaines erreurs concernent les points grammaticaux du niveau suivant et qu'ils les expliqueront davantage à ce moment-là. À l'oral, les professeurs encouragent les apprenants à parler, ils corrigent alors seulement les erreurs répétitives.

Partie IV : le guide de l'autoapprentissage et de l'autocorrection

La partie IV comporte huit énoncés (25 à 32) concernant les opinions personnelles des professeurs principaux à l'égard du guide de l'autoapprentissage et de l'autocorrection.

Tableau 44 : Résultats de questionnaire, section 2, partie IV :
Le guide d'apprentissage et d'autoapprentissage

Énoncés concernant vos opinions personnelles à l'égard de la grammaire		5 -Je suis absolument d'accord ☺☺ 4 -Je suis d'accord ☺ 3 -Je ne suis pas certain(e) 2 -Je ne suis pas d'accord ☹ 1 -Je ne suis absolument pas d'accord ☹☹					
		le guide d'apprentissage et d'autocorrection					
Partie IV (8 énoncés)		5	4	3	2	1	
	25	Mes étudiants connaissent bien les terminologies grammaticales.	1	2	2		
	26	Mes étudiants connaissent bien les contenus correspondant à ces terminologies grammaticales.	1	2	2		
	27	Mes étudiants connaissent bien les points grammaticaux de base à apprendre pour auto-apprentissage.		4	1		
	28	Mes étudiants pourraient auto-évaluer leurs connaissances grammaticales selon le plan de cours.	1	3	1		
	29	Mes étudiants comprennent bien leurs propres difficultés d'ordre grammatical.	1	1	3		
	30	Mes étudiants connaissent bien leurs propres lacunes grammaticales à remédier dans l'auto-apprentissage.		2	3		
	31	Mes étudiants peuvent combler leurs propres lacunes grammaticales avant de commencer le niveau suivant.			3	2	
32	Mes étudiants savent comment remédier à leurs erreurs grammaticales fréquentes dans l'auto-apprentissage.		3	2			

Dans cette partie, les réponses des professeurs principaux se contredisent.

D'un côté, les professeurs croient que les apprenants connaissent les points grammaticaux obligatoires à apprendre (énoncé 27 : quatre professeurs sont d'accord) par l'utilisation du guide d'autoapprentissage. Les apprenants peuvent autoévaluer leurs connaissances grammaticales (énoncé 28) et ils savent comment remédier aux erreurs grammaticales qu'ils commettent fréquemment (énoncé 32).

D'un autre côté, les professeurs ne sont pas convaincus que les apprenants peuvent comprendre leurs propres lacunes d'ordre grammatical et ainsi y remédier par l'autoapprentissage (énoncés 29, 30, 31, chiffres en rouge).

Ce résultat montre l'intérêt de cette recherche. Elle pourrait être exploitée pour aider les apprenants à trouver et à combler leurs propres lacunes grammaticales pour bien améliorer leur français langue seconde.

En résumé, ces quatre parties de section 2 nous renseignent sur la croyance de cinq professeurs principaux de francisation à l'égard de l'enseignement de la grammaire aux apprenants adultes allophones. Ces professeurs confirment l'importance de la grammaire dans un cours de langue seconde et du traitement des erreurs grammaticales. Mais comment aider les apprenants à connaître leurs propres difficultés grammaticales et à remédier à leurs propres lacunes d'ordre grammatical? Ces professeurs n'en sont pas certains. C'est la raison pour laquelle notre but de recherche est d'identifier et de classer ces difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants allophones.

Les professeurs croient qu'ils connaissent bien les points grammaticaux à enseigner, les difficultés d'ordre grammatical et les erreurs grammaticales fréquemment rencontrées chez les apprenants adultes allophones, ce qui nous permet de leur faire cocher ces points grammaticaux dans la section 3.

4.4.2. Les connaissances des professeurs principaux

La troisième section « les connaissances des professeurs principaux » a pour but de comprendre les opinions personnelles des professeurs principaux à l'égard des points grammaticaux à enseigner à chaque niveau de francisation. Nous avons élaboré un tableau de points grammaticaux à partir du tableau 1 (voir 2.2.2). Ce sont les points grammaticaux à enseigner à chaque niveau d'après les descriptifs du cours FIA330. Les professeurs cochent à la fois les points grammaticaux obligatoires à enseigner à un niveau donné, ceux qui sont difficiles à expliquer aux apprenants et ceux qui provoquent de nombreuses erreurs chez la plupart des apprenants.

Premièrement, en comparant les points grammaticaux indiqués dans les descriptifs du cours FIA330 avec les réponses des professeurs, nous prouvons une fois de plus que les points grammaticaux suggérés dans le programme et ceux enseignés dans les cours sont différents. Comme au niveau deux, où le programme ne mentionne pas les articles, mais les professeurs croient qu'il est nécessaire de les enseigner et de les pratiquer plus souvent.

Deuxièmement, tous les professeurs indiquent qu'aucun point grammatical n'est difficile à expliquer. Nous avons émis une hypothèse selon laquelle une des sources d'erreurs pourrait être les points grammaticaux difficiles à expliquer. Les réponses négatives des professeurs remettent en cause notre hypothèse.

Troisièmement, les professeurs soulèvent certains points grammaticaux qui provoquent beaucoup d'erreurs chez leurs apprenants.

Au niveau un, les professeurs indiquent spécifiquement l'article (défini/indéfini/partitif/contracté), les formations du féminin et du pluriel de l'adjectif ainsi que du nom, la distinction entre « tu » et « vous », « on » et « nous », l'adjectif possessif, l'adjectif démonstratif, la préposition et la distinction entre « c'est » et « il y a ».

Au niveau deux, les professeurs mentionnent l'article (défini/indéfini/partitif/contracté), la formation du féminin de l'adjectif, l'accord adjectif-nom/adjectif-sujet et l'accord du participe passé avec le sujet et avec l'antécédent du relatif.

Au niveau trois, les professeurs relèvent l'article contracté, l'accord adjectif-nom/adjectif-sujet, les compléments directs/indirects, la double pronominalisation, le choix entre le passé composé et l'imparfait, les hypothèses et les concordances des temps.

Nous présentons un tableau général de chaque niveau en fusionnant ces points grammaticaux indiqués à la fin de notre recherche (voir 4.5).

4.4.3. Les questions ouvertes

Nous avons posé aux professeurs huit questions ouvertes au total dans la quatrième section. Nous avons enregistré les entrevues par système audio. Nous avons analysé le contenu de ces réponses et nous présentons leurs idées principales.

Tous les professeurs interviewés ont enseigné à chacun des trois niveaux. Quand ils répondent à nos questions, ils choisissent leur niveau préféré. Autrement dit, ils participent à notre entrevue en tant que professeurs du niveau qu'ils connaissent le mieux.

Premièrement, quelles sont les difficultés d'ordre grammatical rencontrées par les apprenants de chaque niveau et de tous les niveaux?

Certains professeurs soulignent que nous ne pouvons pas parler d'erreurs grammaticales de façon générale. Il serait plus juste de les préciser pour chaque groupe, puisque les apprenants parlent différentes langues maternelles, et par conséquent, ne font pas les mêmes erreurs grammaticales, comme les hispanophones et les Chinois.

Toutefois, les professeurs nous signalent les difficultés générales de chaque niveau. Au niveau un, les apprenants connaissent beaucoup de difficultés avec le genre des mots et l'accord correspondant, la place de l'adjectif, les concordances des temps et les verbes suivis de *à* ou *de*. Au niveau deux, le choix entre l'article défini et indéfini, le choix entre le passé composé et l'imparfait et les compléments directs/indirects. Au niveau trois, il s'agit des concordances des temps.

Dans notre recherche, nous n'identifions pas les erreurs grammaticales selon la langue maternelle de l'apprenant, nous préférons les classer par niveau (débutant, intermédiaire, avancé), et ce, peu importe l'origine linguistique de l'apprenant. Quelle que soit la langue première des apprenants, ils doivent suivre certaines étapes précises qu'ils ne peuvent éluder (Germain & Séguin, 1998). Nous voulons analyser les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants d'une certaine étape. C'est la raison pour laquelle nous classons les difficultés et les erreurs grammaticales par niveau.

Deuxièmement, les apprenants peuvent-ils connaître les points grammaticaux à apprendre et les lacunes grammaticales qu'ils doivent combler?

Tous les professeurs pensent que les apprenants peuvent bien saisir les points grammaticaux à apprendre. Au début du cours, ils distribuent un plan de cours qui énumère les points grammaticaux à apprendre selon le niveau. Les professeurs font lire la partie des notions linguistiques aux apprenants en classe. Bien que le plan de cours n'assume pas une fonction de bilan dans l'apprentissage, les apprenants pourraient s'en servir comme d'un guide.

De même que le résultat de la section précédente (section 2, parti IV), les professeurs ne sont pas certains que les apprenants peuvent bien comprendre les lacunes grammaticales auxquelles ils doivent remédier. Pour préparer les tests comme le test du français international (TFI), les apprenants demandent souvent à leur professeur quels sont les points grammaticaux les plus importants à réviser et quels points grammaticaux ils doivent pratiquer le plus. Étant donné que ces questions sont souvent posées par les apprenants, nous faisons des tableaux de points grammaticaux à apprendre et des erreurs grammaticales fréquentes de chaque niveau. Nous voyons ces tableaux comme un outil d'apprentissage qui servirait non seulement aux apprenants, mais aussi aux professeurs.

Troisièmement, quels sont les sources d'erreurs et les facteurs qui entravent l'amélioration du français chez les apprenants adultes?

Tous les professeurs soulignent que la langue maternelle des apprenants est un facteur principal qui pourrait entraver l'amélioration du français langue seconde chez les apprenants adultes.

Lorsque leur langue maternelle est éloignée du français, les apprenants allophones font sans trop de difficultés la distinction entre leur langue d'origine et le français. Ils pourraient comprendre moins en parlant avec des francophones et en lisant un texte en français, mais ils pourraient bien intégrer les règles de grammaire et commettre

moins d'erreurs grammaticales à l'écrit. Avant de saisir certaines règles grammaticales, comme le pluriel de l'adjectif, ils commettent des erreurs relatives.

En revanche, les locuteurs roumains et les hispanophones possèdent une langue maternelle très proche du français, donc ils progressent beaucoup plus rapidement que les Chinois ou les arabophones. Cependant, ils sont souvent confrontés à un transfert négatif de leur langue maternelle, comme le genre du nom et « par » ou « pour ».

Par ailleurs, peu importe la langue maternelle, la langue maîtrisée est une autre source d'erreurs. Par exemple, les Chinois qui parlent bien l'anglais commettent les mêmes erreurs que les anglophones, comme l'article indéfini et les faux-amis.

Les professeurs pensent que ce n'est pas la grammaire qui entrave l'amélioration du français chez leurs apprenants, mais plutôt la langue maternelle et la langue parlée.

D'après nous, les professeurs soulignent que la langue maternelle est un facteur important, en fait, ils décrivent le transfert positif et négatif de la langue première. L'apprenant peut comprendre les mots semblables en français et en sa langue maternelle, son vocabulaire est beaucoup plus riche que d'autres apprenants dont la langue maternelle est éloignée du français. L'apprenant peut confondre les règles grammaticales des différentes langues maîtrisées et commettre répétitivement certaines erreurs grammaticales.

Dans la section 2, (partie II), les professeurs confirment l'importance de l'enseignement grammatical dans un cours de langue seconde et ils ne croient pas que l'enseignement de la grammaire possède des effets positifs comme l'accélération de l'apprentissage. Dans cette partie, nous avons obtenu un résultat semblable. Les professeurs parlent du transfert de la langue maternelle, mais ils ne considèrent pas que la maîtrise de la grammaire entrave l'amélioration du français chez les apprenants.

Quatrièmement, pourquoi certaines erreurs grammaticales se reproduisent d'un niveau à l'autre et comment les diminuer?

Pourquoi certaines erreurs persistent-elles toujours? Les professeurs donnent trois raisons :

D'abord vient l'objectif des apprenants adultes allophones. L'objectif général des apprenants de francisation n'est pas d'apprendre une langue comme un linguiste, mais de développer des compétences linguistiques pour survivre. Si les apprenants veulent seulement se débrouiller dans la vie quotidienne, ils portent peu d'attention à la grammaire. En revanche, ils vont corriger attentivement leurs erreurs grammaticales en classe et apprendre les points grammaticaux par cœur, surtout certains points qui n'ont pas de règles strictes, comme la préposition.

Ensuite vient la correction des professeurs. Les apprenants adultes peuvent être stressés lorsqu'ils ne sont pas capables de s'exprimer correctement. Alors, les professeurs encouragent les apprenants à parler le plus possible. Ils ne peuvent ni ne veulent corriger toutes les erreurs produites par les apprenants. Ils doivent également faire pratiquer les apprenants à l'oral et à l'écrit afin de diminuer les erreurs grammaticales répétitives.

De plus viennent les technologies de l'information et de la communication. Les apprenants ne se « débranchent » pas complètement de leur pays d'origine. De nos jours, le téléphone, l'Internet, la webcam et autres messageries instantanées, permettent de parler facilement avec sa famille ou ses amis à travers le monde et notamment dans son pays d'origine. Alors, en dehors des cours, les apprenants continuent de parler leur langue maternelle et ne pratiquent pas suffisamment leur français.

En résumé, les apprenants adultes allophones devraient mettre en application suffisamment et volontairement tout ce qu'ils apprennent durant le cours de francisation.

Comment diminuer les erreurs grammaticales répétitives? Les professeurs donnent trois suggestions aux apprenants :

Premièrement, il faut échanger avec un francophone au moins 10 minutes par jour. Plusieurs professeurs soulignent le rôle important de la communication avec les francophones. Mais les francophones sont des gens de politesse qui corrigent rarement la grammaire, les apprenants doivent donc toujours leur demander de faire une correction grammaticale si nécessaire.

Deuxièmement, il faut écouter et lire davantage. Les apprenants doivent écouter la radio ou les émissions de télévision, lire des journaux ou des livres pour à la fois développer le sens de langue et apprendre davantage l'emploi correct des points grammaticaux.

Troisièmement, un apprenant pourrait enregistrer ses expressions orales puis les corriger mutuellement avec d'autres apprenants en équipe. Les professeurs constatent que les apprenants peuvent corriger les erreurs d'autrui, mais non leurs propres erreurs grammaticales. Alors, les professeurs suggèrent aux apprenants d'enregistrer par système audio leurs expressions orales, puis de les écouter. Plusieurs apprenants peuvent s'apercevoir de leurs erreurs grammaticales de cette façon. De plus, les apprenants peuvent travailler en équipe, soit dans une équipe d'apprenants venant de différents pays, soit dans une équipe parlant la même langue maternelle.

En résumé, ces trois suggestions ne sont pas difficiles à effectuer. Les apprenants peuvent diminuer leurs erreurs grammaticales au fur et à mesure.

En somme, dans cette partie, nous avons présenté notre entrevue menée auprès de cinq professeurs principaux de francisation, plus précisément, notre questionnaire, nos questions ouvertes, et leurs réponses.

Ces professeurs sont des professeurs d'expérience, ils connaissent bien les points grammaticaux obligatoires à enseigner à chaque niveau et les difficultés et les erreurs grammaticales rencontrées chez les apprenants allophones. Ils nous parlent de ces

difficultés et de ces erreurs d'ordre grammatical en remplissant notre questionnaire. En entrevue, ils nous donnent leurs opinions personnelles concernant la grammaire. Leurs opinions principales sont :

- L'enseignement de la grammaire et le traitement des erreurs grammaticales sont importants dans un cours de français langue seconde;
- Il faut encourager les apprenants à parler le plus possible et il faut éviter chez les apprenants l'usage de toute forme erronée;
- Les apprenants connaissent les points grammaticaux obligatoires à apprendre, mais ils ne connaissent pas bien leurs propres difficultés et les erreurs grammaticales qu'ils commettent;
- La langue maîtrisée des apprenants est un facteur important dans l'apprentissage d'une langue seconde;
- Les apprenants croient que la grammaire est importante, mais certains d'entre eux n'apprennent pas attentivement les règles grammaticales en raison de leur objectif d'apprentissage.

Ces réponses correspondent au but de notre recherche. Nous voulons aider les apprenants allophones à comprendre leurs propres difficultés grammaticales et les erreurs grammaticales qu'ils commettent fréquemment, pour que ceux qui le désirent puissent diminuer leurs erreurs répétitives et améliorer leur maîtrise du français langue seconde.

Dans la prochaine partie, nous allons présenter la fusion de nos résultats.

4.5. La fusion des résultats des apprenants et des professeurs

Nous avons analysé les erreurs grammaticales fréquemment rencontrées chez les apprenants lors des examens finaux des notions linguistiques et des productions écrites, et les opinions des professeurs principaux de francisation. Dans cette partie, nous allons fusionner ces résultats afin de dégager une vision complète des difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde.

4.5.1. Les difficultés d'ordre grammatical du niveau un

Au niveau un, nous avons analysé 46 examens finaux de trois classes et interviewé deux professeurs principaux. Les données recueillies sont classées en deux parties : i) les résultats des apprenants, soit les erreurs grammaticales commises par les apprenants durant l'examen final des notions linguistiques et la production écrite; ii) les résultats des professeurs, c'est-à-dire les points grammaticaux choisis pour l'évaluation dans l'examen final selon trois professeurs ainsi que ceux signalés par deux professeurs dans le questionnaire.

Nous fusionnons les résultats du niveau un dans le tableau 45. Nous expliquons d'abord la structure du tableau 45 qui comprend dix colonnes au total. La colonne 1 (marquée de « n1 ») montre les points grammaticaux qui doivent être obligatoirement enseignés à ce niveau selon le « Descriptif du cours FIA330-1 ».

Les colonnes 2, 3 et 4 montrent les résultats des apprenants. À la fin de la partie 4.2.1, nous avons trouvé six erreurs grammaticales fréquemment commises par les apprenants lors de l'examen final des notions linguistiques. Ces six erreurs sont marquées de « x » dans la colonne 2. Après avoir analysé la production écrite dans la partie 4.3.1, nous avons trouvé 30 erreurs les plus souvent présentes dont les huit premières sont commises par plus de la moitié des apprenants (23 sur 46 apprenants). Nous fusionnons ces huit erreurs dans la colonne 3, marquée de « P » (c'est-à-dire la présence des erreurs). Nous avons également trouvé 30 erreurs les plus fréquentes.

Nous fusionnons les 15 premières erreurs dans la colonne 4 marquée de « F » (c'est-à-dire la fréquence des erreurs).

Les colonnes 5 à 8 montrent les résultats des professeurs. Les colonnes 5, 6 et 7 sont les points grammaticaux choisis pour l'évaluation dans l'examen final des notions linguistiques selon trois professeurs (marquées de « A », « B » et « C »). Les colonnes 8 et 9 sont les points grammaticaux importants signalés par deux professeurs dans le questionnaire (marquées de « a » et « b ») (voir 4.4.2).

La colonne 10 représente notre résultat final du niveau un. Une catégorie qui possède au moins cinq marques au total est marquée de « I ». Les cinq marques comportent : 1) les points grammaticaux présentés dans le Descriptif du cours FIA330-1 (marquée de « n1 »); 2) les résultats des apprenants : les erreurs grammaticales les plus fréquentes dans l'examen final. Il faut avoir au moins une marque dans les colonnes 2 à 4; 3) les résultats des professeurs : au moins trois professeurs choisissent d'évaluer ces points grammaticaux ou les signalent en entrevue (c'est-à-dire au moins trois lettres dans les colonnes 5 à 9).

Par exemple, la catégorie de « 5.1 la préposition » est l'erreur la plus présente et qu'on retrouve le plus fréquemment dans les productions écrites (marquée de « P » et « F »). Deux professeurs choisissent d'évaluer ce point dans l'examen final des notions linguistiques (marquée de « B » et « C »). Deux professeurs signalent ce point dans le questionnaire (marquée de « a » et « b »). Mais il n'est pas marqué de « n1 », car ce n'est pas un point grammatical à enseigner au niveau un d'après le Descriptif du cours FIA330-1. Donc, « la préposition » n'est pas une difficulté d'ordre grammatical spécifique chez les apprenants du niveau un. En fait, c'est un point grammatical à enseigner au niveau trois, nous le marquons donc d'un « III » en rouge.

La colonne 10 constitue le but de notre recherche, soit l'identification des difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants du niveau un de francisation FIA330-1. Nous fusionnerons cette colonne dans la partie 4.5.4.

Les sept difficultés d'ordre grammatical sont : l'article défini, l'article indéfini et partitif et la négation, l'adjectif démonstratif, l'indicatif présent, l'indicatif passé composé, l'indicatif futur proche, et les verbes pronominaux. Ce sont les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants du niveau un dans les cours de francisation FIA330-1.

Tableau 45 : Fusion des résultats du niveau I (FIA330-1)

1			2	3	4	5	6	7	8	9	10		
FIA330-1 / Niveau 1			Résultats des apprenants			Résultats des professeurs					Total		
			Examen	Écrit		Examen			Entrevue				
				P	F	A	B	C	a	b			
1. Articles	1.1	Définis	n1		p	F	A	B		a	b	I	
	1.2	Indéfinis	n1			F				a	b		
	1.3	Contractés	n1		P	F				a	b		
	1.4	Partitifs	n1	x			A	B	C	a	b	I	
		<i>un/une/du/de la/des → de</i>					A	B	C				
2. Adjectifs	2.1	Numéraux	n1				A						
	2.2	Démonstratifs	n1				A	B			b		
	2.3	Indéfinis	n1					B	C				
	2.4	Participes	n1										
	2.5	Possessifs	n1	x	P	F	A	B	C	a	b	I	
	2.6	Qualificatifs	n1					B		a			
	2.7	Verbaux	n1							a			
	2.8	place dans la place					A		C	a			
	2.9	Formation du féminin								a	b		
	2.10	formation du pluriel								a			
	2.11	l'accord adj-nom/adj-sujet			p	F				a			
3. Noms	3.1	Formation du féminin	n1				A		C	a	b		
	3.2	Formation du pluriel	n1							a	b		
	3.3	Genre du nom				F				a	b		
4. Pronoms	4.1	Compléments directs/indirects	n1					B		a	b		
	4.2	Démonstratifs	n1							a			
	4.3	Distinction: tu/vous; on/nous	n1								b		
	4.4	Double pronominalisation											
	4.5	Indéfini											
	4.6	Toniques	n1								b		
	4.7	Relatifs						B					
	4.8	Personnels	n1								b		
	4.9	Possessifs											
5. Préposition et adverbe	5.1	Préposition			P	F		B	C	a	b	III	
	5.2	localisation dans le temps	n1		P	F				a	b		
	5.3	Localisation dans l'espace	n1							a	b		
	5.4	Quantitatif									b		
	5.5	Adverbe				F	A			a			
		<i>Place dans la phrase</i>					F		B				
		<i>Formation de l'adverbe</i>											

6. Verbes	6.1	Infinitif présent	n1				B		a			
	6.2	Indicatif présent	n1	x	P	F	A	B	C	a	b	I
	6.3	Indicatif passé récent									b	
	6.4	Indicatif imparfait	n1				B	C	a			
		<i>choix entre le passé composé et l'imparfait</i>				F			C	a		
	6.5	Indicatif passé composé	n1	x		F	A	B	C		b	I
		<i>auxiliaire: être/avoir</i>							C			
		<i>participe passé</i>							C			
		<i>accord du participe passé avec le sujet</i>							C			
		<i>accorde du participe passé avec l'antécédent du relatif</i>										
	6.6	Indicatif passé simple										
	6.7	Indicatif plus-que-parfait										
	6.8	Indicatif futur proche	n1	x			A	B	C	a	b	I
	6.9	Indicatif futur simple										
	6.10	Indicatif futur antérieur										
	6.11	Être en train de	n1							a		
	6.12	Conditionnel présent de politesse	n1							a		
	6.13	Conditionnel passé										
		<i>choix: indicatif/subjonctif</i>										
	6.14	Subjonctif présent						B				
	6.15	Subjonctif passé										
6.16	Impératif présent	n1				A		C	a	b		
6.17	Gérondif											
	Participe présent											
6.18	aimer + infinitif	n1							a	b		
6.19	c'est; il est; il y a	n1							a	b		
6.20	Verbes suivis de à ou de			P	F		B			b		
6.21	verbe pronominal	n1	x		F	A	B	C		b	I	
7. Types de phrases	7.1	si + ind.prés. + ind.prés./ fut.proche/fut/simple/impé.prés	n1									
		si + imparfait + conditionnel présent										
	7.2	si + plus-que-parfait + cond. passé										
	7.3	Concordance des temps										
	7.4	Relatives (qui, que, où)					B			b		
	7.5	Style indirect: demander si, ce que, où										
	7.6	Énonciatives (affirmatives/négatives)	n1				A	B	C			
	7.7	Exclamative	n1									
	7.8	Impératif										
	7.9	Interrogative	n1						C			
	7.10	Personnelle / impersonnelle	n1									
	7.11	Conditionnelle	n1									
	7.12	Locutions verbales avec avoir	n1									
	7.13	Négation (ne...que, ne...rien, ne...personne, etc.)										
	7.14	Discours indirect au présent/au passé										
	7.15	Voix passive										
7.16	Relations logiques (cause, conséquence, but)											

4.5.2. Les difficultés d'ordre grammatical du niveau deux

Au niveau deux, nous avons analysé 17 examens finaux d'une classe et interviewé deux professeurs principaux.

Nous fusionnons les résultats du niveau deux dans le tableau 46. La colonne 1 montre les points grammaticaux obligatoires à enseigner d'après le « Descriptif du cours FIA330-2 ». Les colonnes marquées de « n1 » et « n2 » nous montrent les différents points grammaticaux à enseigner au niveau un et au niveau deux.

Les colonnes 2 à 4 montrent les résultats des apprenants. À la fin de la partie 4.2.2, nous avons obtenu deux résultats : Les erreurs grammaticales fréquemment commises dans l'examen final des notions linguistiques du niveau deux sont marquées de « x » dans la colonne 2, et les erreurs du niveau un qui sont reproduites au niveau deux sont marquées de « I » en rouge dans la même colonne. Après avoir analysé les productions écrites (voir 4.3.2.), nous avons obtenu les 30 erreurs les plus présentes dont les 15 premières sont commises par huit apprenants ou plus. Ces 15 erreurs sont marquées de « F » dans la colonne 3. Nous avons également obtenu les 30 erreurs les plus fréquentes, nous fusionnons les 15 premières dans la colonne 4 marquée de « F ».

Les colonnes 5 à 7 montrent les résultats des professeurs, c'est-à-dire les points grammaticaux choisis par un professeur pour l'examen final des notions linguistiques (colonne 5, marquée de « D »), ainsi que les points grammaticaux importants indiqués par deux professeurs dans le questionnaire (colonnes 6 et 7, marquées de « a » et « b »).

La colonne 8 constitue le résultat final du niveau deux. Une catégorie qui possède au moins quatre marques est marquée de « II ». Ces quatre marques comportent : 1) les points grammaticaux obligatoires à enseigner au niveau deux d'après le Descriptif du cours FIA330-2 (colonne 1, marquée de « n2 »); 2) les erreurs les plus souvent présentes et les plus fréquentes dans l'examen final (au moins une marque dans les colonnes 2 à 4); les points grammaticaux choisis pour l'évaluation et signalés en entrevue par les professeurs (au moins deux marques dans les colonnes 5 à 8).

Premièrement, les six « II » nous montrent les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants adultes allophones du niveau deux dans les cours de francisation FIA 330-2. Ces six difficultés sont : le genre du nom, l'adverbe, l'indicatif imparfait, l'indicatif passé composé, les concordances des temps, et les relatives (qui, que, où, etc.).

Deuxièmement, la colonne 8 nous montre aussi quatre « I » en rouge. Ce sont les six points grammaticaux obligatoires à enseigner au niveau un (marqués de « n1 »), et ceux choisis par les professeurs du niveau deux pour l'évaluation (marqués de « D », « a » et « b »). Les erreurs correspondantes sont fréquemment reproduites par les apprenants du niveau deux (marquées de « I », « P » et « F »). Ces cinq erreurs sont : l'article défini, l'article indéfini, les compléments directs/indirects, et les verbes pronominaux.

Troisièmement, « 1.4. l'article partitif » et « 6.16. l'impératif présent » sont deux points grammaticaux obligatoires à enseigner au niveau un. Ils sont soulignés par les professeurs du niveau deux en entrevue, et ils sont choisis pour être évalués dans l'examen final des notions linguistiques. Mais dans les productions écrites, nous n'avons pas constaté d'erreurs reliées. Quand un apprenant raconte une histoire au passé, il n'utilise pas l'impératif, et il utilise rarement l'article partitif. Autrement dit, dans la production écrite, ces deux erreurs correspondantes ne sont pas observables. Nous devons les constater dans l'examen des notions linguistiques. Nous avons mentionné que nous avons choisi d'analyser l'examen des notions linguistiques et la production écrite, car ce sont deux examens complémentaires, et cela vient confirmer notre choix.

Quatrièmement, « 5.1. la préposition » marqué de « III » en rouge est un point grammatical à enseigner au niveau trois. Mais les professeurs soulignent l'importance de ce point et les apprenants commettent fréquemment des erreurs reliées dans les productions écrites.

Finalement, « 2.11. l'accord adjectif-nom/adjectif-sujet » marqué de « Q » en rouge est une question. Nous nous demandons si ce point pourrait être considéré comme

une difficulté grammaticale ou seulement comme une erreur due à un manque d'attention.

Nous fusionnerons la colonne 8 marquée de « I », « II » et « Q » dans la partie 4.5.4.

Tableau 46 : Fusion des résultats du niveau II (FIA330-2)

1				2	3	4	5	6	7	8		
FIA330-2 / Niveau II				Résultats des apprenants			Résultats des professeurs			Total		
				Examen	Écrit		Examen	Entrevue				
	N1	N2	présence		fréquence	D		a	b			
1. Articles	1.1	Définis	n1		I		F	D	a	b	I	
	1.2	Indéfinis	n1		I	P	F	D	a	b	I	
	1.3	Contractés	n1			P	F			b		
	1.4	Partitifs	n1		I			D	a	b		
		<i>un/une/du/de la/des à de</i>				I			D		b	
2. Adjectifs	2.1	Cardinaux / ordinaux								b		
	2.2	Démonstratifs	n1							b		
	2.3	Indéfinis	n1							b		
	2.4	Participes	n1	n2						b		
	2.5	Possessifs	n1			P	F			b		
	2.6	Qualificatifs	n1	n2						b		
	2.7	Verbaux	n1	n2						b		
	2.8	Place dans la phrase	n1							b		
	2.9	Formation du féminin							a	b		
	2.10	Formation du pluriel							a	b		
	2.11	L'accord adj-nom/adj-sujet				P	F		a	b	Q	
3. Noms	3.1	Formation du féminin	n1						a	b		
	3.2	Formation du pluriel	n1						a	b		
	3.3	Genre du nom		n2		P	F		a	b	II	
4. Pronoms	4.1	Compléments directs/indirects	n1		I	P	F	D	a	b	I	
	4.2	Démonstratifs	n1	n2					a	b		
	4.3	Distinction: tu/vous; on/nous	n1						a	b		
	4.4	Double pronominalisation										
	4.5	Indéfini										
	4.6	Toniques	n1							b		
	4.7	Relatifs		n2					a	b		
	4.8	Personnels	n1	n2					a	b		
	4.9	Possessifs										
5. Préposition et adverbe	5.1	Préposition				P	F		a	b	III	
	5.2	Localisation dans le temps	n1			P	F			b		
	5.3	Localisation dans l'espace	n1							b		
	5.4	Quantitatif	n1							b		
	5.5	Adverbe		n2	x			D	a	b	II	
		<i>Place dans la phrase</i>							D			
		<i>Formation de l'adverbe</i>							D			
6. Verbes	6.1	Infinitif présent	n1							b		
		Infinitif passé						D				
	6.2	Indicatif présent	n1						a	b		
	6.3	Indicatif passé récent		n2								
	6.4	Indicatif imparfait	n1	n2	x	P	F	D	a	b	II	

	6.4.1	<i>Choix entre le passé composé et l'imparfait</i>				P	F	D	a	b	
	6.5	Indicatif passé composé	n1	n2	x	P	F	D	a	b	II
		<i>auxiliaire: être/avoir</i>						D	a	b	
		<i>participe passé</i>				P	F	D	a	b	
		<i>accord du participe passé avec le sujet</i>					F	D	a	b	
		<i>accorde du participe passé avec l'antécédent du relatif</i>						D	a	b	
	6.6	Indicatif passé simple									
	6.7	Indicatif plus-que-parfait		n2							
	6.8	Indicatif futur proche	n1							b	
	6.9	Indicatif futur simple		n2	x			D		b	
	6.10	Indicatif futur antérieur									
	6.11	Être en train de	n1							b	
	6.12	Conditionnel présent de politesse	n1	n2	x			D		b	
	6.13	Conditionnel passé									
		choix: indicatif/subjonctif									
	6.14	Subjonctif présent		n2	x			D		b	
	6.15	Subjonctif passé (selon le profil du groupe)									
	6.16	Impératif présent	n1		I			D	a	b	
	6.17	Gérondif		n2	x			D			
		Participe présent						D			
	6.18	aimer + infinitif	n1							b	
	6.19	c'est; il est; il y a	n1						a	b	
	6.20	Verbes suivis de à ou de				P	F	D		b	
	6.21	verbe pronominal	n1		I	P	F	D	a	b	I
7. Types de phrases	7.1	si + ind.prés.+ind.prés. /fut.proche/fut/simple/impé.prés si + imparfait + conditionnel présent	n1						a		
				n2							
	7.2	si + plus-que-parfait + conditionnel passé									
	7.3	Concordance des temps		n2		P	F			b	II
	7.4	Relatives (qui, que, où)		n2			F		a	b	II
	7.5	Style indirect: demander si, ce que, où, etc.		n2					a	b	
	7.6	Enonciatives (affirmatives/négatives)	n1	n2						b	
	7.7	Exclamative	n1								
	7.8	Impératif	n1								
	7.9	Interrogative	n1								
	7.10	Personnelle / impersonnelle	n1								
	7.11	Conditionnelle	n1								
	7.12	Locutions verbales avec avoir	n1								
	7.13	Négation (ne...que, ne...rien, ne...personne, etc.)							a	b	
	7.14	Discours indirect au présent et au passé									
	7.15	Voix passive						D	a	b	
7.16	Relations logiques								b		

4.5.3. Les difficultés d'ordre grammatical du niveau trois

Au niveau trois, nous avons analysé 35 examens finaux de quatre classes et interviewé une professeure. Nous fusionnons les résultats du niveau trois dans le tableau 47.

Nous voyons les dix colonnes du tableau 47. La colonne 1 montre les points grammaticaux à enseigner à ce niveau selon le « Descriptif du cours FIA330-3 » (marquée de « n3 »).

Les colonnes 2 à 4 montrent les résultats des apprenants. D'une part, les erreurs grammaticales fréquemment commises dans l'examen final des notions linguistiques (voir 4.2.3.) sont marquées de « x » dans la colonne 2. Les « I » et « II » en rouge sont des erreurs grammaticales liées à des points grammaticaux obligatoires du niveau un. Ces erreurs sont reproduites par les apprenants du niveau trois. D'autre part, nous avons obtenu les 30 erreurs les plus souvent présentes et les plus fréquentes après avoir analysé les productions écrites (voir 4.3.3.). Nous fusionnons les huit erreurs commises par plus de la moitié des apprenants (18) dans la colonne 3 (marquée de « P »). Nous fusionnons les 15 erreurs les plus fréquentes dans la colonne 4 (marquée de « f »).

Les colonnes 5 à 9 montrent les résultats des professeurs, c'est-à-dire les points grammaticaux qu'il faut enseigner et évaluer selon quatre professeurs dans l'examen final (colonne 5 à 8), ainsi que les points grammaticaux importants soulignés par un professeur dans le questionnaire (colonnes 9).

La colonne 10 marquée de « III » constitue le résultat final du niveau trois. Un « III » répond à trois conditions : 1) un point grammatical obligatoire à enseigner au niveau trois (marqué de « n3 »); 2) celui qui provoque des erreurs dans l'examen final (au moins deux marques dans les colonnes 2 à 4); 3) celui qui est important et qui a été signalé par les professeurs (au moins trois marques dans les colonnes 5 à 9). Un « III » possède donc au moins six marques dans une catégorie grammaticale. Les « III » dans la colonne 10 montrent les points grammaticaux les plus importants à enseigner et les erreurs reliées les plus fréquemment produites par les apprenants du

niveau trois. Autrement dit, les « III » montrent les difficultés grammaticales spécifiques du niveau trois.

La colonne 10 montre quatre difficultés grammaticales du niveau trois. Ces difficultés sont : l'adjectif indéfini, la préposition, le subjonctif présent et les verbes suivis de *à* ou *de*. Ce sont les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants du niveau trois dans les cours de francisation FIA330-3.

Nous fusionnerons la colonne 10 marquée de « III » dans la partie 4.5.4.

Tableau 47 : Fusion des résultats du niveau III (FIA330-3)

1				2	3	4	5	6	7	8	9	10
FIA330-3 / Niveau III				Résultats des apprenants			Résultats des professeurs					Total
				Examen	Écrit		Examen			Entrevue		
					présence	fréquence	E	F	G	H	a	
I. Articles	1.1	Définis	n1			f						
	1.2	Indéfinis	n1		p	f						
	1.3	Contractés	n1			f					a	
	1.4	Partitifs	n1								a	
	1.5	<i>un/une/du/de la/des --- de</i>										
	1.6	<i>des + adjectif + nom - de</i>										
	1.7	<i>l'accord article-nom</i>			p	f						
2. Adjectifs	2.1	Numéraux	n1									
	2.2	Démonstratifs	n1									
	2.3	Indéfinis	n1	n3	x	f		F	G	H	a	III
	2.4	Participes	n1	n2				F	G			
	2.5	Possessifs	n1			p	f					
	2.6	Qualificatifs	n1	n2								
	2.7	Verbaux	n1	n2							a	
	2.8	place dans la place	n1									
	2.9	Formation du féminin						F	G			
	2.10	formation du pluriel										
	2.11	l'accord adj-nom/adj-sujet				p	f				a	
3. Noms	3.1	Formation du féminin	n1									
	3.2	Formation du pluriel	n1					F	G			
	3.3	Genre du nom		n2		p	f					

4. Pronoms	4.1	Compléments directs/indirects	n1		n3				E				a	
	4.2	Démonstratifs	n1	n2	n3									
	4.3	Distinction: tu/vous; on/nous											a	
	4.4	Double pronominalisation			n3								a	
	4.5	Indéfini			n3							H		
	4.6	Toniques	n1					f						
	4.7	Relatifs		n2	n3							H		
	4.8	Personnels	n1	n2					E					
	4.9	Possessifs			n3									
5. Préposition et adverbe	5.1	Préposition			n3	x	p	f	E	F	G			III
	5.2	localisation dans le temps	n1											
	5.3	Localisation dans l'espace	n1											
	5.4	Quantitatif											a	
	5.5	Adverbe		n2				f				H		
		<i>Place dans la phrase</i>			n3									
	<i>Formation de l'adverbe</i>								F					
6. Verbes	6.1	Infinitif présent	n1					f		F	G		a	
	6.2	Indicatif présent	n1				p	f		F	G		a	
	6.3	Indicatif passé récent		n2										
	6.4	Indicatif imparfait	n1	n2		II			E	F	G	H		
		<i>choix entre le passé composé et l'imparfait</i>				II			E	F	G		a	
	6.5	Indicatif passé composé	n1	n2					E			H		
		<i>auxiliaire: être/avoir</i>											a	
		<i>participe passé</i>										H		
		<i>accord du participe passé avec le sujet</i>							E			H		
		<i>accorde du participe passé avec l'antécédent du relatif</i>										H	a	
	6.6	Indicatif passé simple			n3							H		
	6.7	Indicatif plus-que-parfait		n2	n3						F	G		a
	6.8	Indicatif futur proche	n1											
	6.9	Indicatif futur simple		n2							F	G		
	6.10	Indicatif futur antérieur			n3									a
6.11	Être en train de													
6.12	Conditionnel présent de politesse	n1	n2							F	G			
6.13	Conditionnel passé			n3										
	choix: indicatif/subjonctif											H		
6.14	Subjonctif présent		n2	n3	x		f	E	F	G	H	a	III	
6.15	Subjonctif passé (selon le profil du groupe)			n3						F	G			

7. Types de phrases	6.16	Impératif présent	n1												
	6.17	Gérondif		n2											
		Participe présent										H			
	6.18	aimer + infinitif													
	6.19	c'est; il est; il y a	n1					f						a	
	6.20	Verbes suivis de à ou de			n3	x	p	f	E	F	G			a	III
	6.21	verbe pronominal	n1											a	
	7.1	si + ind.prés. + ind.prés./fut.proche/fut/simple /impé.prés	n1							E					a
		si + imparfait + conditionnel présent		n2	n3	x				E	F	G			
	7.2	si + plus-que-parfait + conditionnel passé			n3					E					
	7.3	Concordance des temps		n2	n3	x					F	G	H		a
	7.4	Relatives (qui, que, où)	n1	n2											
	7.5	Style indirect: demander si, ce que, où, etc.			n3										
	7.6	Énonciatives (affirmatives/négatives)		n2											
	7.7	Exclamative													
	7.8	Impératif									F	G			
	7.9	Interrogative													
	7.10	Personnelle / impersonnelle													
	7.11	Conditionnelle													
	7.12	Locutions verbales avec avoir													
	7.13	Négation (ne...que, ne...rien, ne...personne, etc.)													a
7.14	Discours indirect au présent et au passé	n1	n2									H			
7.15	Voix passive													a	
7.16	Relations logiques (cause, conséquence, but)			n3											

4.5.4. Les difficultés d'ordre grammatical des apprenants en francisation

Dans les parties précédentes, nous avons fusionné les résultats des professeurs et des apprenants de chaque niveau. Dans cette partie, nous fusionnons ces résultats pour voir les difficultés d'ordre grammatical en général.

Nous fusionnons les dernières colonnes des tableaux 45, 46 et 47 pour construire le tableau 48.

Les trois colonnes de gauche présentent tous les points grammaticaux à enseigner d'après les Descriptifs du cours FIA330-1/2/3. Les colonnes marquées de « n1 », « n2 » et « n3 » indiquent les différents points grammaticaux obligatoires de chaque niveau.

Les trois colonnes marquées de « I », « II » et « III » en noir nous montrent les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants de chaque niveau. Par exemple, l'article partitif du niveau un, l'adjectif indéfini du niveau trois.

D'abord, nous comparons les colonnes marquées de « n1 » et « I » pour comprendre les points grammaticaux enseignés et les difficultés grammaticales rencontrées chez les apprenants du niveau un, puis nous faisons de même avec les autres niveaux.

Ensuite, les « I » en rouge nous montrent la persistance des erreurs grammaticales. Par exemple, nous enseignons les articles définis et indéfinis au niveau un, mais les erreurs reliées sont fréquemment reproduites par les apprenants du niveau deux. Ce type d'erreurs comporte : l'article défini, l'article indéfini, les compléments directs/indirects, et les verbes pronominaux.

De plus, nous n'avons plus de « I » ou « II » en rouge dans la colonne marquée de « III », ce qui signifie que les apprenants progressent. Les apprenants maîtrisent petit à petit les points grammaticaux. Au niveau trois, ils ne commettent plus fréquemment les erreurs reliées.

Enfin, « 5.1. la préposition » possède trois « III » en rouge et en noir ce qui montre la difficulté grammaticale en général rencontrée chez tous les apprenants de francisation.

En résumé, dans cette partie, nous fusionnons les erreurs grammaticales fréquemment produites par les 98 apprenants de francisation dans les examens de notions linguistiques et dans les productions écrites. Nous fusionnons également les points grammaticaux importants soulignés par les professeurs dans le questionnaire et en entrevue. En fusionnant les résultats des apprenants et des professeurs, nous obtenons nos résultats finaux. Ces résultats répondent de manière précise et fort détaillée à notre question de recherche : « Quelles sont les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde? »

Dans la prochaine partie, nous discuterons de l'interprétation de notre recherche.

Tableau 48 : fusion des résultats de francisation

Descriptif du cours FIA330			FIA330-1	FIA330-2	FIA330-3	Difficultés grammaticales		
			N1	N2	N3	I	II	III
1. Articles	1.1	Définis	n1			I	I	
	1.2	Indéfinis	n1				I	
	1.3	Contractés	n1					
	1.4	Partitifs	n1			I		
2. Adjectifs	2.1	Numéraux	n1					
	2.2	Démonstratifs	n1					
	2.3	Indéfinis	n1		n3			III
	2.4	Participes	n1	n2				
	2.5	Possessifs	n1			I		
	2.6	Qualificatifs	n1	n2				
	2.7	Verbaux	n1	n2				
	2.8	Place dans la place						
	2.9	Formation du féminin						
	2.10	formation du pluriel						
	2.11	l'accord adj-nom/adj-sujet					Q	
3. Noms	3.1	Formation du féminin	n1					
	3.2	Formation du pluriel	n1					
	3.3	Genre du nom		n2			II	
4. Pronoms	4.1	Compléments directs/indirects	n1		n3		I	
	4.2	Démonstratifs	n1	n2	n3			
	4.3	Distinction: tu/vous; on/nous	n1					
	4.4	Double pronominalisation			n3			
	4.5	Indéfini			n3			
	4.6	Toniques	n1					
	4.7	Relatifs		n2	n3			
	4.8	Personnels	n1	n2				
	4.9	Possessifs			n3			
5. Préposition et adverbe	5.1	Préposition			n3	III	III	III
	5.2	localisation dans le temps	n1	n2				
	5.3	Localisation dans l'espace	n1					
	5.4	Quantitatif						
	5.5	Adverbe		n2	n3		II	
6. Verbes	6.1	Infinitif présent	n1					
	6.2	Indicatif présent	n1			I		
	6.3	Indicatif passé récent		n2				
	6.4	Indicatif imparfait	n1	n2		I	II	

	6.5	Indicatif passé composé	n1	n2		I	II		
	6.6	Indicatif passé simple			n3				
	6.7	Indicatif plus-que-parfait		n2	n3				
	6.8	Indicatif futur proche	n1			I			
	6.9	Indicatif futur simple		n2					
	6.10	Indicatif futur antérieur			n3				
	6.11	Être en train de	n1						
	6.12	Conditionnel présent de politesse	n1	n2					
	6.13	Conditionnel passé			n3				
	6.14	Subjonctif présent		n2	n3			III	
	6.15	Subjonctif passé (selon le profil du groupe)			n3				
	6.16	Impératif présent	n1						
	6.17	Gérondif		n2					
	6.18	aimer + infinitif	n1						
	6.19	c'est; il est; il y a	n1						
	6.20	Verbes suivis de à ou de		n3				III	
	6.21	verbe pronominal	n1			I	I		
	7. Types de phrases	7.1	si + ind.prés. + ind.prés./fut.proche/fut/simple/impé.prés	n1					
			si + imparfait + conditionnel présent		n2	n3			
		7.2	si + plus-que-parfait + cond. passé			n3			
		7.3	Concordance des temps		n2	n3		II	
7.4		Relatives (qui, que, où)		n2			II		
7.5		Style indirect: demander si, ce que, où, etc.		n2	n3				
7.6		Énonciatives (affirmatives/négatives)		n2					
7.7		Exclamative	n1						
7.8		Impératif	n1						
7.9		Interrogative							
7.10		Personnelle / impersonnelle	n1						
7.11		Conditionnelle	n1						
7.12		Locutions verbales avec avoir	n1						
7.13		Négation (ne...que, ne...rien, ne...personne, etc.)	n1						
7.14		Discours indirect au présent et au passé							
7.15		Voix passive							
7.16	Relations logiques (cause, conséquence, but)			n3					

Chapitre 5

L'interprétation des résultats

5. L'interprétation des résultats

Comment utiliser les résultats de notre recherche pour aider les immigrants adultes allophones à apprendre facilement le français langue seconde? Nous en discuterons dans cette partie.

Nous présenterons d'abord un résumé qui rappelle les faits saillants de notre recherche. Nous suggérerons ensuite des mises en application de notre étude. Il sera aussi question des limites associées à notre recherche, ainsi que des voies qu'elle trace pour de futures études.

5.1. Résumé

Nous avons commencé ce mémoire en développant la problématique des erreurs grammaticales commises par les apprenants immigrants adultes allophones inscrits au cours de francisation FIA 330 à l'Université de Montréal. Nous avons tenté de mieux comprendre les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes pour faciliter leur apprentissage du français langue seconde, en commençant par la précision des points grammaticaux à apprendre et la description des erreurs grammaticales fréquentes de chaque niveau de francisation.

Les immigrants adultes allophones doivent apprendre le français langue seconde pour bien s'intégrer à la société québécoise. Certains immigrants peuvent se débrouiller en français dans la vie quotidienne, mais en général, ils ne maîtrisent pas adéquatement le français pour trouver un emploi correspondant au niveau d'éducation et de compétence acquis dans leur pays d'origine, ni pour suivre une formation professionnelle ou des études supérieures. Même s'ils font preuve d'une certaine aisance à communiquer, leur français présente d'importantes lacunes linguistiques. Ces lacunes rendent difficile leur amélioration du français à l'oral ainsi que l'acquis de niveaux supérieurs de littératie.

Nous avons présenté ensuite les caractéristiques des apprenants immigrants. Les immigrants adultes allophones constituent une clientèle très particulière : leur âge,

leur pays d'origine, leur niveau de scolarité, leur profession sont très divers. Les immigrants aspirent à s'intégrer rapidement à la société et à trouver un emploi dans les meilleurs délais, alors, ils n'ont pas beaucoup de temps à consacrer à l'apprentissage d'une langue. Les cours de francisation essaient de leur montrer les points linguistiques essentiels afin de développer une base stable de corpus de connaissances grammaticales en français pour faciliter leur apprentissage de cette langue seconde.

L'enseignement de la grammaire dans les cours de langue seconde a des effets positifs, comme l'accélération du rythme d'apprentissage et la réduction du risque de fossilisation. Une base solide en grammaire permet aux apprenants d'atteindre un haut niveau de maîtrise du français langue seconde. Nous pouvons aider les immigrants en commençant par une recherche sur la grammaire explicite. Autrement dit, nous décrivons les points grammaticaux à apprendre d'une manière exhaustive. La précision des points grammaticaux sert aux apprenants ainsi qu'aux professeurs, surtout aux nouveaux professeurs en francisation.

Nous avons donc précisé les points grammaticaux à apprendre à chaque niveau en nous référant au « Programme général d'intégration linguistique » à la « Répartition du cours FIA330 » et au « Descriptif du cours FIA330 ».

Pour décrire les erreurs grammaticales fréquemment produites par les immigrants de chaque niveau, nous avons collecté les examens finaux des notions linguistiques et les productions écrites de 98 apprenants de trois niveaux de francisation. Nous avons dégagé les erreurs grammaticales les plus souvent présentes et les plus fréquentes liées aux points grammaticaux obligatoires à apprendre à chaque niveau.

Nous avons également collecté des données par questionnaire et par entrevue auprès de cinq professeurs de francisation. Ils nous ont indiqué, selon leur expérience d'enseignement, les points grammaticaux importants et les erreurs souvent produites par leurs étudiants.

Finalement, nous avons fusionné les résultats des apprenants ainsi que ceux des professeurs afin de comprendre les erreurs grammaticales les plus fréquentes.

Autrement dit, les erreurs les plus fréquentes de chaque niveau annoncent les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants allophones de chaque niveau.

5.2. Rappel des résultats principaux

Notre recherche visait à identifier et classer les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde. Nous avons posé deux questions spécifiques au début de notre parcours:

1) Quels points grammaticaux devrait-on enseigner dans les cours de francisation de chaque niveau pour les immigrants adultes allophones?

Pour répondre à cette question, nous avons construit les tableaux 12, 14 et 16 en nous référant au « Programme général d'intégration linguistique », à la « Répartition du cours FIA330 » et au « Descriptif du cours FIA330 » (voir 4.1).

Le Descriptif du cours FIA330 présente les catégories grammaticales principales à enseigner aux trois niveaux de francisation. Le Programme général d'intégration linguistique précise et classe les points grammaticaux obligatoires en 48 objectifs intermédiaires situationnels. La Répartition du cours FIA330 montre le lien entre les niveaux de francisation et les objectifs situationnels. Nous enseignons 18 objectifs situationnels au niveau un, 14 au niveau deux et 17 au niveau trois, 44 au total aux cours de francisation.

Nous avons associé les points grammaticaux présentés dans les objectifs situationnels aux catégories grammaticales enseignées dans les cours FIA330 et construit trois tableaux généraux. Le tableau 12 précise les points grammaticaux obligatoires à apprendre au niveau un, le tableau 14 précise ceux du niveau deux, et le tableau 16 précise ceux du niveau trois. Chaque tableau comporte de cinq à six pages.

Ces tableaux 12, 14 et 16 précisent les points grammaticaux obligatoires à enseigner à chaque niveau, ce qui répond à notre première question spécifique. Ces tableaux

permettent aux apprenants et aux professeurs, surtout aux nouveaux professeurs, de bien saisir les points grammaticaux importants à apprendre et à enseigner dans les cours de francisation.

2) Quelles sont les erreurs grammaticales fréquemment rencontrées chez les immigrants adultes allophones de trois niveaux?

Pour répondre à notre deuxième question spécifique, nous avons d'un côté analysé les examens finaux de 98 apprenants de trois niveaux de francisation FIA330 de l'Université de Montréal. Ces examens finaux comportent l'examen des notions linguistiques et la production écrite. Après avoir analysé l'examen des notions linguistiques, nous avons retenu quels étaient les points grammaticaux importants sélectionnés pour être évalués d'après différents professeurs d'un niveau. Nous avons aussi compté les erreurs grammaticales fréquemment produites par les apprenants. En comparant les points grammaticaux obligatoires à enseigner et les erreurs fréquentes, nous avons identifié les erreurs grammaticales spécifiques de chaque niveau. Après avoir analysé les productions écrites, nous avons compté les erreurs grammaticales les plus souvent présentes (c'est-à-dire les erreurs commises par plus de la moitié des apprenants) et les plus fréquentes (c'est-à-dire les erreurs commises plusieurs fois par un apprenant).

D'un autre côté, nous avons effectué des entrevues auprès de cinq professeurs de francisation de l'Université de Montréal. Les professeurs nous ont indiqué quels étaient les points grammaticaux les plus importants de chaque niveau en remplissant un questionnaire. Ils ont également répondu à des questions à l'égard de l'enseignement de la grammaire dans les cours de francisation et du traitement des erreurs grammaticales fréquemment commises. Ils ont discuté des sources d'erreurs et des façons de réduire les erreurs grammaticales en répondant à des questions ouvertes en entrevue.

En fusionnant les résultats des professeurs et des apprenants, et en comparant les résultats avec le Descriptif du cours FIA330, nous avons identifié les erreurs

grammaticales fréquemment rencontrées chez les apprenants de chaque niveau de francisation FIA330.

Au niveau un (FIA330-1), les sept erreurs fréquentes sont : l'article défini, l'article partitif, l'adjectif possessif, l'indicatif présent, l'indicatif passé composé, l'indicatif futur proche et les verbes pronominaux.

Au niveau deux (FIA330-2), les six erreurs fréquentes sont : le genre du nom, les compléments directs/indirects, l'adverbe, l'indicatif imparfait, l'indicatif passé composé, la concordance des temps et les relatives.

Au niveau trois (FIA330-3), les quatre erreurs fréquentes sont : l'adjectif indéfini, la préposition, le subjonctif présent et les verbes suivis de *à* ou *de*.

En général, la préposition est l'erreur grammaticale la plus souvent présente et la plus fréquente dans les cours de francisation FIA330.

Ce sont les erreurs grammaticales fréquemment commises par les apprenants de francisation. Ces erreurs fréquentes représentent les difficultés grammaticales rencontrées chez les apprenants de chaque niveau. Elles nous permettent de répondre à notre question de recherche : quelles sont les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde?

5.3. Applications pratiques de notre étude

Nous avons répondu à notre question de recherche et obtenu nos résultats. À qui et à quoi nos résultats vont-ils servir?

Premièrement, nous avons construit les tableaux 12, 14, et 16 pour préciser les points grammaticaux obligatoires de chaque niveau.

Ces tableaux donnent aux apprenants une liste simple, mais claire, des éléments essentiels pour qu'ils puissent se fixer un but d'apprentissage très précis. Étant donné que le temps des apprenants consacré dans l'apprentissage d'une langue seconde est

limité, ces tableaux pourraient les aider à bien organiser leur temps et à réaliser leur plan d'apprentissage. Ces tableaux leur indiquent les points grammaticaux et le vocabulaire fréquemment utilisés dans la vie quotidienne. Les apprenants pourraient souvent lire ces points essentiels dans les journaux ou les entendre en communiquant avec les francophones. Ils pourraient bien assimiler l'emploi de ces points grammaticaux petit à petit.

Par ailleurs, certains apprenants ont besoin de réussir un test de français comme le test du français international (TFI) et d'obtenir une note suffisante pour être admis aux études supérieures. Ces tableaux pourraient leur servir à réviser les points grammaticaux obligatoires, à trouver et à combler leurs propres lacunes grammaticales dans la période préparatoire. Les apprenants pourraient apprendre ces éléments linguistiques essentiels pour développer certaines compétences langagières et pour obtenir une bonne note au test.

Nous avons également construit le tableau 18 qui présente la progression grammaticale (voir 4.1). Certains apprenants apprennent beaucoup plus rapidement que d'autres camarades et ils veulent apprendre par l'autoapprentissage. Ils pourraient se référer au tableau 18 qui leur présente les points grammaticaux importants et le vocabulaire courant à apprendre dans les niveaux suivants. Par ailleurs, les professeurs pourraient aussi se référer à ce tableau afin de focaliser l'attention des apprenants sur des points grammaticaux principaux d'un niveau donné.

Deuxièmement, les résultats obtenus dans notre recherche montrent les erreurs grammaticales fréquentes et les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants immigrants adultes allophones dans les cours de francisation. Évidemment, nous avons obtenu des résultats sur les difficultés grammaticales de francisation similaires aux autres recherches, comme celles de Fugazzi et MEQ (1997). Mais, dans nos tableaux, les répartitions des erreurs fréquentes sont plus précises. Nous avons ajouté plusieurs sous-catégories pour mieux classer les erreurs fréquentes. D'une part, les professeurs pourront bien juger la gravité de certaines erreurs afin d'ajouter ou de diminuer des exercices nécessaires. D'autre part, nous pourrons bien expliquer aux apprenants débutants que le français n'est pas difficile et

qu'ils rencontreront seulement quelques points grammaticaux compliqués. Les apprenants débutants pourront consulter les erreurs fréquentes du niveau un afin d'y fixer leur attention dès la première fois. Les apprenants intermédiaires ou avancés pourront aussi consacrer le temps et l'énergie nécessaires pour les apprendre.

Nous avons analysé les erreurs les plus fréquentes chez les apprenants de chaque niveau et nous avons décrit les erreurs grammaticales de manière précise. Nous pouvons créer un guide d'apprentissage comme le tableau suivant :

Tableau 49 : Guide d'apprentissage du français langue seconde du niveau I

1		2	3	4
FIA 330-1 / niveau un		J'ai appris :	J'utilise ce mot?	Je fais cette erreur?
Article	Défini	Le, la, les, l'	aimer	J'aime un café.
	Négation	Un, une, des du, de la, de l', des →DE	eau enfant	Je n'bois pas de l' eau. Je n'ai pas des enfants.
Adjectif	Possessif	Mon, ma, mes leurs	Ami, enfance	Ma amie. Ses enfants / leurs enfants
	Démonstratif	Ce, cette, ces, cet	Homme	Ce homme
Adverbe	Adverbe		Beaucoup de	Beaucoup des
	Place dans la phrase		souvent	Je souvent fais.
Verbes	Indicatif présent		faire	Je fait Vous faisez

La première colonne présente les catégories grammaticales principales à apprendre à un niveau donné, par exemple le niveau un dans le tableau 45. Les professeurs peuvent préciser les points grammaticaux importants (colonne 2) et les erreurs reliées (colonne 4) sous chaque catégorie. Par exemple, nous enseignons cette fois l'adjectif possessif, surtout *mon, ton, son* devant un nom féminin commençant par une voyelle. La prochaine fois, nous soulignerons la différence entre *ses amis* et *leurs amis*. La colonne 3 montre quelques exemples.

Nous pouvons même inviter les apprenants à créer et à remplir ce type de tableau pour qu'ils puissent bien comprendre leurs propres erreurs fréquentes qu'ils doivent autocorriger au fur et à mesure. Par exemple, l'apprenant vient d'apprendre *souvent*, qui est un mot courant, il l'écrit dans la colonne 3. Il a fait plusieurs fois des erreurs comme « Je *souvent* fais ». Il doit la marquer dans la colonne 4 et il y fera attention la

prochaine fois. Il faut mettre l'adverbe après le verbe au présent. Il aimerait savoir où placer l'adverbe lorsqu'il utilise le passé ou le futur proche, et par conséquent, quelle partie il peut consulter dans un livre de grammaire. La colonne 1 lui montre la terminologie grammaticale reliée (l'adverbe, et la place). Avant de remettre sa production écrite, l'apprenant peut s'autocorriger selon sa propre liste d'erreurs fréquentes, surtout la colonne 4.

En résumé, nous avons précisé les points grammaticaux à enseigner/apprendre à chaque niveau de francisation, les difficultés et les erreurs grammaticales correspondantes commises par les apprenants. Nos résultats permettent aux apprenants de connaître les points grammaticaux obligatoires à apprendre à chaque niveau et de comprendre leurs propres erreurs grammaticales fréquentes à réduire. Nos résultats permettent également aux professeurs de francisation de mieux connaître les points grammaticaux qu'il est convenu d'enseigner et d'identifier les erreurs grammaticales fréquemment produites par les apprenants d'un certain niveau. Ils peuvent bien orienter les apprenants dans l'apprentissage du français langue seconde.

5.4 Limites

Comme dans toutes les recherches de ce genre, certaines limites doivent être soulignées.

D'abord, nous avons collecté 46 examens dans trois classes du niveau un, 35 examens dans quatre classes du niveau trois, mais nous avons collecté les données dans une seule classe de 17 apprenants du niveau deux. Le nombre de données des trois niveaux est très différent. Les erreurs grammaticales fréquentes du niveau deux ne sont donc pas assez représentatives de l'ensemble des erreurs possibles.

Ensuite, dans les examens finaux, les professeurs d'un même niveau utilisent différents examens des notions linguistiques. Nous avons seulement fusionné les points grammaticaux choisis par tous les professeurs d'un même niveau. Certaines erreurs sont fréquemment commises par les apprenants d'une des classes, nous ne

pouvons pas savoir si les apprenants des autres classes les commettent également, car leurs professeurs ne posent pas de questions reliées. Ce phénomène rend incomplète notre description des erreurs grammaticales. Par exemple, au niveau un, deux des trois professeurs ont évalué l'adjectif indéfini et les pourcentages d'erreurs sont très différents (32,1% et 88,2%). Nous ne pouvons pas juger s'il s'agit d'une difficulté spécifique du niveau un, ni expliquer cette grande différence intraniveau. C'est une difficulté spécifique du niveau trois, mais nous ne savons pas si elle persiste d'un niveau à l'autre.

De plus, les apprenants ont développé trois différents thèmes en utilisant différents points grammaticaux principaux dans leurs productions écrites. Le nombre de mots et le temps demandés sont différents. Ce phénomène rend difficile la comparaison entre les trois niveaux. Nous ne pouvons pas connaître précisément non plus le progrès des apprenants. Par exemple, les erreurs grammaticales des temps ne sont pas toujours observables. Au niveau trois, les apprenants doivent utiliser le conditionnel et le subjonctif et non l'imparfait ou le passé composé. Aux niveaux un et deux, les erreurs sont dues au temps du passé et nous ne pouvons pas savoir si ces erreurs sont reproduites par les apprenants du niveau trois.

Enfin, les professeurs confirment que les apprenants font plus d'erreurs à l'oral qu'à l'écrit. Nous avons tenté de décrire précisément quelles sont les erreurs grammaticales produites dans une production écrite. Nous n'avons pas analysé les erreurs commises par hasard à l'oral. Même si les apprenants commettaient certaines erreurs grammaticales répétitives à l'oral, ces erreurs pourraient différer de celles commises à l'écrit. Dans notre recherche, nous ne l'avons pas abordé, ce qui pourrait rendre incomplète notre description des erreurs grammaticales commises par les allophones.

En résumé, le nombre de données collectées est très différent, les examens finaux des notions linguistiques sont divers, les thèmes des productions écrites sont différents et l'accent est mis sur les examens à l'écrit. Ce sont nos limites principales à éviter dans les futures recherches.

5.5 Ouverture

Nous avons soulevé au fil de ce mémoire plusieurs hypothèses qu'il serait intéressant de vérifier dans les futures recherches.

Premièrement, nous avons ajouté plusieurs sous-catégories pour préciser les erreurs du passé composé. Dans notre future recherche, nous pourrions ajouter d'autres sous-catégories, par exemple, sous la catégorie « 5.1. la préposition », nous pourrions préciser les erreurs fréquentes de « sur », « dans », « pour », etc.

Deuxièmement, la préposition est une erreur qui existe du niveau un jusqu'au niveau trois. Pourquoi cette erreur persiste-t-elle toujours? Comment aider les apprenants à l'éviter ou à la diminuer? En décrivant les erreurs de manière précise, nous pourrions rechercher les raisons profondes de cette persistance.

Troisièmement, nous pourrions suivre un groupe d'apprentissage et constater l'apparition et la progression de leurs erreurs fréquentes au cours des trois niveaux de francisation. Ils apprendront les mêmes points grammaticaux enseignés par leur professeur, ils répondront aux mêmes questions dans l'examen, ils composeront une production orale et écrite sur un même sujet. Nous pourrions comparer leurs erreurs grammaticales commises dans l'expression orale et dans la production écrite. Nous pourrions bien observer leur avancement dans l'apprentissage et analyser les sources possibles des erreurs grammaticales.

En bref, nous pourrions observer précisément les erreurs grammaticales fréquemment commises à l'oral et à l'écrit par un groupe durant leur processus d'apprentissage du français langue seconde. Nous pourrions analyser en profondeur et de manière plus exhaustive les sources d'erreurs grammaticales, l'apparition et la persistance des celles-ci, et les solutions didactiques et pédagogiques pour les réduire.

Conclusion

Le Québec est une société dont le français est la langue commune de la vie publique. Les immigrants doivent fournir des efforts importants pour apprendre ou maîtriser davantage cette langue. Le gouvernement du Québec offre plusieurs programmes aux immigrants pour d'une part, faciliter leur apprentissage du français langue seconde, et d'autre part, pour favoriser leur recherche d'emploi et leur intégration à la société québécoise.

Selon nos recherches et notre observation en tant qu'étudiante à des cours de francisation des immigrants adultes non francophones, plusieurs immigrants adultes font preuve d'une certaine aisance à communiquer oralement en français, mais leur maîtrise du français ne leur permet pas d'établir une communication orale et écrite de qualité dans la vie quotidienne et professionnelle. De plus, leur maîtrise du français n'est pas suffisante pour suivre une formation professionnelle ou être apte à remplir une tâche professionnelle.

Les recherches indiquent que les lacunes du code linguistique du français langue seconde font obstacle à l'amélioration du niveau du français. Pour progresser, les immigrants allophones doivent avant tout comprendre et maîtriser le sens et les emplois particuliers des catégories grammaticales de base.

Les livres de grammaire donnent des explications sur les règles grammaticales et les exercices reliés. Mais les erreurs fréquentes et les difficultés d'ordre grammatical dans l'apprentissage du français langue seconde n'y sont pas assez analysées. C'est ce qui a motivé notre recherche.

Notre recherche visait à préciser les points grammaticaux de chaque niveau, à identifier et à classer des difficultés d'ordre grammatical correspondantes pour que les apprenants adultes allophones puissent éliminer graduellement la plupart de leurs erreurs grammaticales et bien améliorer leur maîtrise du français langue seconde, ce qui favoriserait finalement leur intégration au marché du travail et à la société québécoise.

Étant donné que les apprenants sont des immigrants adultes allophones, ils doivent travailler et donc n'ont pas beaucoup de temps à consacrer à l'apprentissage d'une langue. Nous avons condensé les points grammaticaux essentiels à apprendre dans trois tableaux, pour que les apprenants puissent se fixer des buts d'apprentissage précis et bien organiser leur temps et gérer leurs ressources.

Ensuite, nous avons décrit en détail les erreurs grammaticales fréquemment commises par les apprenants de chaque niveau dans les cours de francisation FIA330, afin que les apprenants du niveau relatif puissent orienter leur attention et éviter l'usage de formes erronées et ne pas développer de mauvaises habitudes linguistiques en communication orale ou écrite.

De plus, nous avons effectué des entrevues auprès des professeurs principaux du cours de francisation et collecté leurs opinions personnelles à l'égard de l'enseignement de la grammaire aux adultes allophones, ainsi que leurs suggestions données aux apprenants au sujet du guide de l'autoapprentissage et de l'autocorrection des apprenants adultes allophones.

En fusionnant tous les résultats des professeurs et des apprenants, nous avons finalement mis en évidence les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde.

Nous espérons que les résultats de notre recherche pourront aider les apprenants adultes allophones à améliorer leur apprentissage du français langue seconde et leur intégration à la société québécoise.

Référence

- Amiot, M. (2007). Quelques pistes pour enseigner aux allophones. [Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD)]. *Correspondance*, 12(3).
- Antonius, M., & Tadlaoui, J. E. (2003). Que disent-ils des employés immigrants? *Forum sur la Perception des travailleurs immigrants par les employeurs de Montréal et des régions Montréal*. doi: Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées e immigrantes
- Archambault, A., & Corbeil, J.-C. (1982). *L'enseignement du français, langue seconde, aux adultes*. (2550022793). Québec: Le Conseil de la langue française
Retrieved from <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubc122/c122ch1.html> - table.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.
- Beaulieu, A. (1986). *Les choix des approches pédagogiques dans l'enseignement du français langue seconde aux adultes dans la région de Montréal*. [Montréal]: Université de Montréal.
- Benzakour, C., Laur, E., & Usereau, M. (2011). *Connaissances linguistiques des immigrants au Québec*. Paper presented at the XIIIe Congrès national Metropolis, Vancouver, 24 au 27 mars 2011.
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*: Didier.
- Boyzon-Fradet, D., & Chiss, J.-L. (1997). *Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration*. Paris: Nathan pédagogie.
- Chicha, M.-T., & Charest, E. (2008). L'intégration des immigrants sur le marché du travail à Montréal: Politiques et enjeux. *Choix de l'Institut de recherche en politiques publiques (IRPP)*, vol. 14. (no. 2, mars 2008), 64.
- Connolly, A.-M. (1993). *Le français langue seconde par objectifs*. Montréal: Guérin.
- Corder, S. P. (1980). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages* (Vol. n. 57 pp. 9-15).
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. London; New York: Oxford University Press.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M. (2001). *Regards sur la didactique des langues secondes*. Outremont, Québec: Éditions Logiques.
- Costa-Galligani, S. p. (2001). Compétences, productions et représentations métalinguistiques chez des migrants espagnols de longue date. *Langue française*, n. 131, (2001), 52-65.

- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier : Hatier.
- Cuq, J.-P., & Association de didactique du français langue étrangère. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international.
- d'Anglejan, A., Renaud, C., Arsenault, R.-H., & Lortie, A.-M. (1981). *Difficultés d'apprentissage de la langue seconde chez l'immigrant adulte en situation scolaire: une étude dans le contexte québécoise*: Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB).
- Dancose, S., & Ricard, P. (2007). *Perceptions des intervenants en français langue seconde sur l'utilisation des Niveaux de compétence linguistique canadiens 2006, français langue seconde pour adultes dans leur contexte et milieu de travail*. Centre des niveaux de compétence linguistique canadien (CNCLC), Études socio-graphique inc. Retrieved from <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/104180.pdf>.
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Sprimont, Belgique: Mardaga.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Instructed Language Learning and Task-based Teaching. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, 713-728.
- Flores, L. (2006). *l'enseignement de la grammaire du français langue seconde à des apprenants adultes immigrants: explications et représentations des enseignants*. Ph.D, Université Laval, Québec.
- Fugazzi, B. (1993?-a). *L'interlangue de l'immigrant allophone*. Pointe-aux-Trembles Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Réseau de l'éducation des adultes, 1993?
- Fugazzi, B. (1993?-b). *Portrait des formatrices et formateurs d'adultes allophones*. Pointe-aux-Trembles Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Réseau de l'éducation des adultes, 1993?
- Fugazzi, B., & ministère de l'éducation du Québec. (1997). *Guide de soutien linguistique pour les adultes allophones*. Québec: Direction de la formation générale des adultes.
- Garcia, F. (1997). Enseigner la grammaire aux adultes allophones: où en sont les pratiques des enseignants? *Québec français, automne 1997*(107), 42-45.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE international.

- Germain, C., & Séguin, H. (1995). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues* (2e éd. ed.). Anjou, Québec: Centre éducatif et culturel.
- Germain, C., & Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*: CLE international.
- Gloaguen-Vernet, N. (2009). *Enseigner le français aux migrants*. Paris: Hachette français langue étrangère.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2008). *Le bon usage : grammaire française : Grevisse langue française* (14e éd. / ed.). Bruxelles: De Boeck ; Duculot.
- Hrimech, M. (2009). Perspectives on Adult Education in Quebec. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2009(124), 37-48.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: exploring error analysis*: Longman.
- Jean, G. (2005). Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes: le cas des exercices grammaticaux. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 61.4(2005), 519-541.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, 7/2007(143), 64-74.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* (1st ed.). Oxford ;Toronto: Oxford University Press.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humains*. Laval: Beauchemin.
- Lapkin, S., Hart, D., & Swain, M. (1991). Early and Middle French Immersion Programs: French Language Outcomes. *Canadian Modern Language Review*, 48(1), 11-40.
- Laurier, M., & Lussier, D. (2001). Du développement de niveaux de compétence à la mise au point d'instruments de mesure pour les apprenants immigrants adultes en contexte canadien. In C. Cornaire & P. M. Raymond (Eds.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (pp. 153-184). Éditions Logiques.
- LeBlanc, R. (1987). *Introduction: l'enseignement des langues aux adultes, une réalité complexe*. Paper presented at the «L'enseignement des langues secondes aux adultes: recherches et pratiques», congrès de l'ACFAS 1987 à l'université d'Ottawa, communications présentées à la première biennale de l'institut des langues vivantes, université d'Ottawa.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*, 23(1), 12-31.

- Legendre, M.-F. (2008). La réforme de l'éducation: remettons les pendules à l'heure.
- Lightbown, P. M., Halter, R. H., White, J. L., & Horst, M. (2002). Comprehension-Based Learning: The Limits of 'Do It Yourself'. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol.58(n.3), 427-464.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). Oxford ; Toronto: Oxford University Press.
- Lister, R. (1987). Speaking Immersion. *Canadian Modern Language Review*, V.3 (N.4), 701-717.
- Long, M. H. (1990). Maturational Constraints on Language Development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12. (1990), 251-285.
- Majkrak, B. (1993?). L'analyse des erreurs en français oral langue seconde de locuteurs créolophones adultes. *Collection «Enseigner le français aux allophones»*, (Publiée à la commission scolaire Jérôme-Le Royer sous la direction de Jacques Desrosiers), 44.
- Martineau, Y. (2007). *la grammaire et son enseignement : connaissances grammaticales et représentations de futurs enseignants de français langue seconde*. mémoire, Université du Québec à Montréal. Retrieved from <http://www.archipel.uqam.ca/898/1/M9914.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2011). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Retrieved from http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R9.HTM.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Quebec Education Program, Elementary Education. 5.2 Français, langue seconde, programme de base et enrichi.*: Direction des programmes Retrieved from http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/qep2004/chapter52.pdf.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Pour... suivre son régime: Document d'information sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Retrieved from <http://www.mels.gouv.qc.ca//DFGA/general/reglement/pdf/regime2006.pdf>.
- Ministère de l'Immigration des Communautés culturelles. (2007). *Rapport annuel de gestion 2006-2007*. Québec: Retrieved from <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport-annuel-2006-2007.pdf>.
- Ministère de l'Immigration des Communautés culturelles. (2008). *Pour enrichir le Québec: franciser plus, intégrer mieux*. Québec: Retrieved from <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/mesures/Mesures-Francisation-Brochure2008.pdf>.

- Ministère de l'Immigration des Communautés culturelles. (2009). *Les immigrants et le marché du travail québécois en 2008, Volet 1: Portrait général*. Retrieved from http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigrants_MT_Volet1.pdf.
- Ministère de l'Immigration des Communautés culturelles. (2010a). *Fiche synthèse sur l'immigration au québec*. Québec: Direction de la recherche et de l'analyse prospective. Retrieved from http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2009.pdf.
- Ministère de l'Immigration des Communautés culturelles. (2010b). *Services de francisation du MICC 2010-2011*. Québec: Retrieved from <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Services-francisation.pdf>.
- Ministère de l'Immigration des Communautés culturelles. (2011a). *Descriptif du cours FIA 330-1*. Québec: Direction générale de la francisation.
- Ministère de l'Immigration des Communautés culturelles. (2011b). *Descriptif du cours FIA 330-2*. Québec: Direction générale de la francisation.
- Ministère de l'Immigration des Communautés culturelles. (2011c). *Descriptif du cours FIA 330-3*. Québec: Direction générale de la francisation.
- Ministère de l'Immigration des Communautés culturelles. (2011d). *Rapport annuel de gestion 2010-2011*. Québec: Retrieved from http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/rapport-annuel/Rapport_annuel-2010-2011.pdf.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. (1991). *Programme général d'intégration linguistique*. (2-550-21885-X). Québec: Direction des politiques et programmes d'intégration linguistique.
- Ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration. (2000). *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes*. Québec: Direction des politiques et programmes de francisation.
- Ministère des Relations avec les citoyens et l'Immigration. (2004). *Répartition du cours FIA 330-1*. Québec: Retrieved from <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/Repartition-FIA330-1.pdf>.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Pagé, M. (2005). La francisation des immigrants au Québec en 2005 et après. In A. Stefanescu & P. Georgeault (Eds.), *Le français au Québec : les nouveaux défis*. Québec: Fides.

- Pagé, M., & Lamarre, P. (2010). L'intégration linguistique des immigrants au Québec. *Étude de l'Institut de recherche en politiques publiques (IRPP), vol.3, février 2010.*
- Painchaud, G., & Jezak, M. (1997). Les compétences en français écrit des jeunes immigrants. In D. Boyzon-Fradet & J.-L. Chiss (Eds.), *Enseigner le français en classes hétérogènes, école et immigration* (pp. 109-123). Paris: Nathan pédagogie.
- Piché, V., & Bélanger, L. (1995). Une revue des études québécoises sur les facteurs d'intégration des immigrants. *Collection Notes et documents* (Vol. 5, pp. 45-52): ministère des affaires internationales, de l'immigration et des communautés culturelles (MAIICC).
- Py, B. (1972). *Analyse des erreurs et grammaire générative: la syntaxe de l'interrogation en français*. Québec: Centre international de recherches sur le bilinguisme.
- Renaud, J., Gingras, L., Vachon, S. b., Blaser, C., Godin, J.-F. o., & Gagne, B. t. (2001). Ils sont maintenant d'ici! Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989 1. *Les Cahiers du Gres, vol. 2* (no. 1), 29-40.
- Sauriol, M. (1980). L'enseignement du français aux immigrant adultes. [Direction de la rédaction : Christian Vandendorpe (directeur), Gilles Dorion (rédacteur en chef, littérature) et Jean-Guy Milot (rédacteur en chef, pédagogie)]. *Québec français, mars 1980*(37), 66-68.
- Schellenberg, G., & Maheux, H. (2007). *Perspectives des immigrants sur leurs quatre premières années au Canada : Faits saillants des trois vagues de l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada*. Tendances sociales canadiennes, Statistique Canada. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2007000/pdf/9627-fra.pdf>.
- Scovel, T. (2006). Age, Acquisition, and Accent. *Linguistic Insights - Studies in Language and Communication, 22*, 31-48.
- Séguin, H. (2001). Le métalangage en classe de langue ou comment enseigner la grammaire. In C. Cornaire & P. M. Raymond (Eds.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (pp. 243-269). Outremont, Québec: Éditions Logiques.
- Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec. (2008). *Recommandations pour l'élaboration d'un nouveau programme d'études visant la francisation des adultes non francophones*.
- Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec. (2009). *Rapport annuel 2008-2009*.

- Retrieved from
http://www.treaqfp.qc.ca/101/PDF/Rapport_annuel_08_09_1juin09_final.pdf.
- Thoapson, K. (1997). *L'élimination de la fossilisation en immersion: est-ce possible?* mémoire, Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia.
- Université de Montréal, & ministère de l'Immigration des communautés culturelles. (2008). *Plan de cours*.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles: De Boeck.
- Vermette, M., & Jacquet, M. (2000). *Éducation à la citoyenneté et adultes nouveaux arrivants: l'expérience québécoise*. Montréal: Immigration et métropoles.
Retrieved from http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/doc/educatcitoyen.pdf.
- Vincent, N. L. (2004). *L'intégration linguistique au Québec: recension des écrits*. Québec: Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de la langue française.
Retrieved from <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf205/f205.pdf>.
- Vriendt, S. D. (2000). Et la grammaire dans tout cela? In P. Rivenc (Ed.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (Vol. 3. La méthodologie, pp. 243-260). Bruxelles: Pédagogies en développement, De Boeck Université.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*: Oxford University Press.

Annexe

Annexe I : Services de francisation du MICC 2010-2011

SERVICES DE FRANCISATION DU MICC 2010-2011

À L'ÉTRANGER

Ententes de partenariat
 Références à des cours avant l'obtention du CSQ
 Remboursement des cours suivis en classe chez les partenaires du Ministère, après l'obtention du CSQ

Alliances françaises
et Instituts français

Autres écoles de français
à travers le monde

À L'ÉTRANGER ET AU QUÉBEC

Cours en ligne

Cours de français en ligne de stade intermédiaire
 Entrée continue, horaire flexible
 4 blocs de formation
 Durée potentielle de formation : 456 heures
 Disponible à l'étranger et au Québec

Bloc 1
15 sem.

→

Bloc 2
18 sem.

→

Bloc 3
20 sem.

→

Bloc 4
23 sem.

Formule standard avec tuteur ou tuteur ou formule en autoformation

Banque d'exercices en ligne (autoformation)
 Environ 700 exercices
 exercices de niveaux débutant, intermédiaire et avancé

Banque d'exercices
en ligne

AU QUÉBEC

Cours réguliers à temps complet

**Français pour immigrants adultes (FIA)
 Programme régulier (clientèle scolarisée)**
 3 cours de 11 semaines (30 h / sem.)
 Stades débutant et intermédiaire
 Durée potentielle de formation : 990 h
 330 h = 220 h d'enseignement, 110 h de monitorat

FIA 330-1
330 h

→

FIA 330-2
330 h

→

FIA 330-3
330 h

**Français pour immigrants peu alphabétisés (FIPA)
 Programme adapté (clientèle peu scolarisée)**
 4 cours de 11 semaines (25 h / sem.)
 Stades débutant et intermédiaire
 Durée potentielle de formation : 1 100 h
 275 h = 220 h d'enseignement, 55 h de monitorat

FIPA 275-1
275 h

→

FIPA 275-2
275 h

→

FIPA 275-3
275 h

→

FIPA 275-4
275 h

Cours réguliers à temps partiel

Exemple :
 Sessions de 11 semaines (7 semaines l'été)
 Cours de 4, 6, 9 et 12 heures par semaine
 Automne : A Hiver : H
 Printemps : P Été : É

FIA 106-1
A : 11 sem.
6 h / sem.

→

FIA 106-2
H : 11 sem.
6 h / sem.

→

FIA 106-3
P : 11 sem.
6 h / sem.

→

FIA 106-4
É : 7 sem.
6 h / sem.

Cours spécialisés à temps partiel

Intensité et durée variables

Exemples :

	Français écrit	Français oral	Domaine de la santé	Infirmiers/ infirmières	Domaine du génie	Clientèles isolées
Légende : FÉC : Français écrit FOR : Français oral FRT : Français réalité du travail FIS : Français insertion sociale	FÉC 109 9 h / sem.	FOR 112 12 h / sem.	FRT 106-1B 6 h / sem.	FRT 104-B 4 h / sem.	FRT 104-C 4 h / sem.	FIS 009 9 h / sem.

Cours en milieu de travail à temps partiel

Cours en milieu de travail (FMT)
 Cours donnés dans les entreprises
 Intensité et durée variables

Exemple :

FMT 104-1
4 h / sem.

→

FMT 104-2
4 h / sem.

→

FMT 104-3
4 h / sem.

Centres d'autoapprentissage

Pour les travailleuses et les travailleurs immigrants
 Facilite l'adaptation professionnelle et le maintien en emploi
 Suivi personnalisé

Montréal
Centre d'intégration multiservices
de l'Ouest de l'île

Québec
Cégep de Sainte-Foy

DPPPPF – 18 août 2010

**Annexe II : Régime pédagogique de la formation générale des adultes,
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011**



© Éditeur officiel du Québec

À jour au 1er juin 2011
Ce document a valeur officielle.

c. I-13.3, r. 9

Régime pédagogique de la formation générale des adultes

Loi sur l'instruction publique

(L.R.Q., c. I-13.3, a. 448)

CHAPITRE I

NATURE ET OBJECTIFS DES SERVICES ÉDUCATIFS

- 1.** Les services éducatifs offerts aux adultes en formation générale comprennent des services de formation, des services d'éducation populaire et des services complémentaires.

SECTION I

SERVICES DE FORMATION

- 3.** Les services d'enseignement ont pour objet d'aider l'adulte à acquérir les connaissances théoriques ou pratiques afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de formation qu'il poursuit. Ils peuvent être offerts par divers modes de formation. Ces services comprennent:

- 1° le soutien pédagogique;
- 2° l'alphabétisation;
- 3° le présecondaire;
- 4° le premier cycle du secondaire;
- 5° le second cycle du secondaire;
- 6° l'intégration sociale;
- 7° l'intégration socioprofessionnelle;
- 8° la francisation;
- 9° la préparation à la formation professionnelle;
- 10° la préparation aux études postsecondaires.

- 11.** La francisation a pour but de développer chez les adultes pour lesquels la langue française n'est pas la langue maternelle les habiletés de base en français oral et écrit, facilitant, pour certains d'entre eux, leur intégration dans la collectivité québécoise tout en préparant leur passage à des études subséquentes ou au marché du travail.

D. 652-2000, a. 11.

Annexe III: Systèmes d'erreurs : les déformations les plus fréquentes,

«Guide de soutien linguistique pour les adultes allophones»,

(Fugazzi & ministère de l'éducation du Québec, 1997, p.70-143)

A	Traitement des articles	a. l'emploi abusif de l'article	Article indéfini	
			Article défini	
			Article introduisant l'idée de matière en quantité massive et indéfinie	
		b. le non-emploi de l'article	Article indéfini	
			Article défini	
		c. les confusions dans l'usage	Emploi de l'article défini au lieu de l'article indéfini	
			Emploi de l'article indéfini au lieu de l'article défini	
			Confusion entre l'article défini et l'article de matière ou l'article partitif	
		B	Déformations des systèmes morphologiques fixes	a. les adjectifs possessifs
Redondance ou usage abusif				
Omission du possessif				
b. les pronoms démonstratifs	Pronom démonstratif			
c. les pronoms en et y	Pronom en et y			
d. les pronoms personnels	Emplois fautifs multiples			
e. les pronoms indéfinis	Confusion et erreurs d'orthographe			
f. les pronoms relatifs	Confusion dans l'emploi des pronoms			
C	Traitement des systèmes morphosyntaxiques	a. les concordances modales	À propos du subjonctif	Mode ignoré
				Emploi erroné du subjonctif
				Non-différenciation des modes
			Concordance des temps du subjonctif	
			À propos du conditionnel	Emploi erroné
		Omission du conditionnel		
		À propos de l'infinitif et du gérondif		
b. la concordance des temps				
c. la valeur sémantique des formes verbales				

D	Structures syntaxiques et ordre des mots dans les énoncés	a. l'ordre fixe	Pronoms personnels compléments		
			Négation		
		b. les omissions et les lacunes dans des chaînes du discours	Omission de la répétition d'un terme dans un enchaînement coordonné par <i>et</i>		
			Omission d'éléments de rappel		
			Omission d'éléments dans une énumération		
		c. la syntaxe de la relative	Omission du fonctif <i>que</i>		
			Syntaxe interne de la relative avec <i>dont</i>		
			Position de la relative dans l'axe du discours		
		d. l'omission de l'inversion	Omission du démonstratif <i>ce</i> introduisant la relative		
			Omission de l'inversion		
		e. les inversions abusives	Inversions abusives dans des propositions avec <i>comment</i> , <i>mais en plus</i> , <i>et de plus</i>		
		f. les confusions multiples et différents escamotages des outils syntaxiques	Remplacement du fonctif <i>que</i> par d'autres conjonctions		
			Emploi d'une conjonction conforme au sens mais non à l'usage de la langue		
			Locutions conjonctives incomplètes ou erronées		
			Autres confusions dans le choix des conjonctions et adverbes		
		g. la place de certains mots dans l'énoncé	Dans les adjectifs		
			Avec les adverbes		
		h. l'ordre des groupes constitutifs de l'énoncé	Confusions multiples dans les séquences internes des énoncés		
			Erreurs syntaxiques dans les phrases complexes		
			Confusion dans l'emploi des pronoms sujets <i>il</i> , <i>ce</i> , <i>c'</i> et verbe <i>être</i>		
		i. l'ordre des groupes constitutifs de l'énoncé et autres confusions	Les erreurs dans l'emploi des formes verbales		
			Emploi personnel de verbes impersonnels		
			Abus et réalisation fautive de la forme passive		
			Emplois erronés de la forme pronominale		
			Méconnaissance de l'expression <i>il était une fois</i>		
		j. les erreurs dans l'emploi des auxiliaires	Confusion entre <i>je</i> et <i>j'ai</i>		
			Confusion entre <i>être</i> et <i>avoir</i>		
Difficultés dans l'emploi des auxiliaires					
k. les accords erronés	Omission de la copule				
	Accord erroné entre verbe et sujet		Accord erroné de l'attribut avec le sujet		
	Verbes systématiquement mal conjugués (rémanence d'interférences multiples)		Difficultés particulières dans la formulation des temps au futur		

E	Action de mécanismes déformants dans l'emploi des prépositions	a. la rémanence des règles de la langue d'origine	Transposition par équivalence		
			Transposition par identification de structures de la langue d'origine à celles de la langue seconde (cela produit surtout à cause des particules de rection qui suivent un verbe)		
			Le cas anglais		
			Transposition par identification de sens		
			Cas particuliers de transposition fautive		
			Compléments de verbes coordonnés mais ayant des régimes différents de rection		
		b. la restructuration fautive	Emploi abusif des prépositions		
			Autres cas particulier	À exprimant le but, comme dans <i>bon à manger</i>	
				À exprimant la localisation, la dépendance, comme dans <i>salle à manger</i>	
				À employé abusivement ou à la place de <i>dans, en, ou de</i>	
				Confusion dans le choix de la préposition <i>à</i> ou <i>de</i> (cause de multiples erreurs)	
				Avec exprimant le moyen ou la cause comme dans <i>il se fatigue ave ce travail</i>	
				Avec exprimant l'accompagnement, comme dans <i>il arrive avec sa blonde</i>	
				Pour exprimant le but, comme dans <i>les immigrants viennent pour travailler.</i>	
				Méconnaissance du protocole d'usage de la préposition <i>pour</i>	
			réduction à une seule structure dans des énoncés qui comportent des verbes français à double régime de rection		
Mauvaise sémantisation des prépositions	Chez				
Méconnaissance du protocole d'usage de certaines prépositions	Sous, envers				

F	Action de mécanismes déformants dans l'usage du vocabulaire	a. les transferts abusifs de la langue maternelle à la langue seconde		
		b. la méconnaissance de la motivation sémantique des termes		
		c. les erreurs dans l'ordre des mots ou des éléments d'un mot		
		d. les erreurs dans l'acception du terme		
		e. les noms synonymes mais de genre différent		
		f. les noms qui changent de sens avec le genre		
		g. les régionalismes du français	Le français international et le français québécois	
		h. l'ignorance des référents culturels inhérents à la langue	Imbrication des idéologies, des mythes, des personnifications de concepts avec la langue	
		i. absence du terme approprié		
		j. l'alternance de code		
		k. les faux-amis		
		l. les systèmes d'erreurs dans l'orthographe des mots	Aphérèse (ou chute de la syllabe initiale du mot)	
			Agglutination (ou fusion du déterminant et du nom)	
			Épenthèse (ou addition d'un phonème surtout en position initiale du mot)	
			Apocope (ou chute de syllabe en position terminale du mot)	
Archaïsmes créoles, qui rappellent les archaïsmes du français québécois (phénomène d'écriture «ay son»)				
m. les errements divers	Mauvais choix de mots			

Annexe IV : Certificat d'éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

27 juin 2011

Madame Xian LIANG
(LIAX19577608)

OBJET : Certificat d'éthique

Madame Liang,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche* (CPÉR) a étudié le projet de recherche intitulé « Difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directeur de recherche et à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPÉR tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

PL/gp

Pierre Lapointe
Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

c.c. Mohamed Hrimech
Marie Emo Fonrose (PPA)
p.j. Certificat CPER-11-075-D

adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télécopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Titre du projet	Difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde
Étudiant requérant	Xian LIANG (LIAX19577608) Candidate à la maîtrise Psychopédagogie et andragogie Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Direction	Mohamed HRIMECH Professeur agrégé Psychopédagogie et andragogie Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

_____	<u>27 / 06 / 2011</u>	<u>01 / 07 / 2012</u>
Pierre Lapointe, président Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche Université de Montréal	Date de délivrance	Date de fin de validité

adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579

Télécopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca

www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

Annexe V : Formulaire de consentement pour les apprenants



Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde.

Chercheuse : Xian LIANG
M.A. en Andragogie,
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Directeur de recherche: Mohamed HRIMECH
Professeur agrégé
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à préciser les points grammaticaux de chaque niveau de francisation, et à analyser les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde, afin de leur faciliter l'apprentissage du français langue seconde ainsi que l'intégration à la société québécoise.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à donner votre accord pour que la chercheuse puisse utiliser les copies de vos examens finaux de francisation afin d'analyser les difficultés d'ordre grammatical de votre niveau du français langue seconde.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque ou inconvénient particulier.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à l'étude.

7. Diffusion des résultats

Les résultats de la recherche et les publications scientifiques vous seront fournis à votre demande en contactant la chercheuse aux coordonnées inscrites à la fin de ce document.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec **Xian LIANG** (M.A. en Andragogie), au numéro de téléphone : _____
ou à l'adresse courriel : _____

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone _____ ou à l'adresse courriel suivante: **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés)**.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

Annexe VI : Formulaire de consentement pour les professeurs



Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde.

Chercheuse : Xian LIANG
M.A. en Andragogie,
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Directeur de recherche: Mohamed HRIMECH
Professeur agrégé
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à préciser les points grammaticaux de chaque niveau de francisation, et à analyser les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde, afin de leur faciliter l'apprentissage du français langue seconde ainsi que l'intégration à la société québécoise.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour remplir un questionnaire papier de 25 minutes, puis pour participer à une entrevue individuelle de 25 minutes, au total une participation de 50 minutes (durée maximale), en automne à l'Université de Montréal. Cette entrevue portera sur votre expérience professionnelle en milieu de francisation des immigrants adultes allophones. Il y aurait la possibilité que les participants soient cités dans les publications et communications scientifiques. L'entrevue sera enregistrée audio, puis transcrite.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués.

De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances en enseignement du français langue seconde. Votre participation à la recherche pourra également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos réactions.

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque ou inconvénient particulier si ce n'est le temps requis pour compléter le questionnaire et à l'entrevue.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à l'étude.

7. Diffusion des résultats

Les résultats de la recherche et les publications scientifiques vous seront fournis à votre demande en contactant la chercheuse aux coordonnées inscrites à la fin de ce document.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec **Xian LIANG** (M.A. en Andragogie), au numéro de téléphone : _____
ou à l'adresse courriel : _____

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel suivante: **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

Annexe VII : Lettre aux professeurs

Septembre, 2011

Objet: Étude sur des difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde (FL2).

Madame, Monsieur,

Je sollicite aujourd'hui votre participation à une étude que je mène dans le cadre de ma maîtrise à l'Université de Montréal, sous la direction de monsieur Mohamed HRIMECH (professeur agrégé, département de psychopédagogie et d'andragogie). Cette étude s'intéresse aux difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les immigrants adultes allophones dans l'apprentissage du français langue seconde. Le but de l'étude est de connaître votre opinion au sujet de l'enseignement grammatical en classe de FL2, et les erreurs grammaticales fréquentes produites par des apprenants allophones de chaque niveau, les causes et les solutions relatives.

Je vous demande donc de m'accorder **50 minutes** (durée maximale) pour remplir un questionnaire (Sections 1, 2, 3), puis pour participer à une entrevue individuelle (Section 4) enregistrée audio de 25 minutes comprenant les sections suivantes:

- Section 1 : Information personnelle (5 minutes)
- Section 2 : Croyance : opinions à l'égard de l'enseignement de la grammaire aux adultes allophones dans les cours de francisation (10 minutes)
- Section 3 : Connaissances : points grammaticaux à enseigner; erreurs grammaticales fréquentes produites par des apprenants adultes allophones (10 minutes)
- Section 4 : Questions ouvertes : difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants de chaque niveau, leurs causes et leurs solutions possibles (25 minutes)

Pour plus d'informations au sujet de cette étude, vous êtes invité(e) à communiquer avec moi à l'adresse électronique suivante: ou au téléphone .

Je vous remercie, Madame, Monsieur, de l'attention que vous accordez à ma demande.

Xian LIANG

Maîtrise en Andragogie

Annexe VIII : questionnaire au professeur principal de francisation

Section 1 : Information personnelle

(Cochez une case.)

A. Quel est le niveau auquel vous enseignez ?

- niveau I niveau II niveau III.

B. Depuis combien d'années enseignez-vous le cours de francisation aux immigrants adultes ?

- 3 ans et moins 4-9 ans 10-15 ans 16 ans et plus

C. Quels sont les outils d'étude que vous suggérez à vos étudiants pour apprendre la grammaire?

- Bescherelle Petit Robert Multi-dictionnaire
- autre (spécifiez)

D. Quels sont les matériels pédagogiques que vous utilisez pour enseigner la grammaire?

Section 2 : Croyances (opinions à l'égard de l'enseignement de la grammaire)

(Prière d'encercler le chiffre correspondant à votre opinion en face de chaque énoncé.)

section		Énoncés concernant vos opinions personnelles à l'égard de la grammaire	5 -Je suis absolument d'accord ☺☺ 4 -Je suis d'accord ☺ 3 -Je ne suis pas certain(e) 2 -Je ne suis pas d'accord ☹ 1 -Je ne suis absolument pas d'accord ☹☹				
			5	4	3	2	1
I (5)	1	Je peux enseigner tous les points grammaticaux présentés dans le plan de cours du niveau auquel j'enseigne.	5	4	3	2	1
	2	Je connais bien les erreurs grammaticales fréquentes produites par les apprenants de ce niveau.	5	4	3	2	1
	3	Je connais bien les points grammaticaux obligatoires à enseigner à ce niveau.	5	4	3	2	1
	4	Je connais bien les difficultés d'ordre grammatical rencontrées chez les apprenants de ce niveau.	5	4	3	2	1
	5	Je modifie le contenu grammatical afin de répondre à certains besoins de certaines classes.	5	4	3	2	1
II (15)	6	L'enseignement de la grammaire est important.	5	4	3	2	1
	7	Je consacre la moitié (ou plus) de temps pour faire apprendre et pratiquer les règles de grammaire dans le cours de francisation	5	4	3	2	1
	8	L'enseignement de la grammaire permet à l'apprenant de progresser rapidement.	5	4	3	2	1
	9	Mes étudiants font preuve d'une bonne aisance à communiquer.	5	4	3	2	1
	10	La précision linguistique de mes étudiants présente d'importantes lacunes.	5	4	3	2	1

section		Énoncés concernant vos opinions personnelles à l'égard de la grammaire	5 -Je suis absolument d'accord ☺☺ 4 -Je suis d'accord ☺ 3 -Je ne suis pas certain(e) 2 -Je ne suis pas d'accord ☹ 1 -Je ne suis absolument pas d'accord ☹☹				
			5	4	3	2	1
II (15)	11	Mes étudiants doivent comprendre le sens et les emplois particuliers des catégories grammaticales de base.	5	4	3	2	1
	12	Mes étudiants doivent maîtriser le sens et les emplois particuliers des catégories grammaticales de base.	5	4	3	2	1
	13	Une base solide de la grammaire essentielle permet aux allophones d'atteindre un haut niveau de la maîtrise du français.	5	4	3	2	1
	14	L'apprenant dépasse rarement le niveau intermédiaire sans une bonne maîtrise de la grammaire.	5	4	3	2	1
	15	Mes étudiants doivent maîtriser des points grammaticaux obligatoires afin de développer les compétences linguistiques correspondantes.	5	4	3	2	1
	16	Les lacunes d'ordre grammatical leur rendent difficile la poursuite d'une formation supérieure ou professionnelle.	5	4	3	2	1
	17	Mes étudiants font plus d'erreurs grammaticales à l'oral qu'à l'écrit.	5	4	3	2	1
	18	L'apprentissage de l'écrit vient enrichir efficacement celui de l'oral.	5	4	3	2	1
	19	Mes étudiants trouvent que les exercices de grammaire sont importants.	5	4	3	2	1
	20	Mes étudiants trouvent que les exercices de grammaire sont fatigants.	5	4	3	2	1
III (4)	21	Il faut éviter chez l'apprenant l'usage de toute forme erronée ou «mauvaise habitude» linguistique.	5	4	3	2	1
	22	Je mets l'accent sur la production de phrase complète et sans erreur.	5	4	3	2	1
	23	Le traitement des erreurs est une tâche fondamentale dans l'enseignement du français.	5	4	3	2	1
	24	L'erreur indique le point de progression réelle de l'apprenant dans son processus d'acquisition d'une langue seconde.	5	4	3	2	1
IV (8)	25	Mes étudiants connaissent bien les terminologies grammaticales.	5	4	3	2	1
	26	Mes étudiants connaissent bien les contenus correspondant à ces terminologies grammaticales.	5	4	3	2	1
	27	Mes étudiants connaissent bien les points grammaticaux de base à apprendre pour auto-apprentissage.	5	4	3	2	1
	28	Mes étudiants pourraient auto-évaluer leurs connaissances grammaticales selon le plan de cours.	5	4	3	2	1
	29	Mes étudiants comprennent bien leurs propres difficultés d'ordre grammatical.	5	4	3	2	1
	30	Mes étudiants connaissent bien leurs propres lacunes grammaticales à remédier dans l'auto-apprentissage.	5	4	3	2	1
	31	Mes étudiants peuvent combler leurs propres lacunes grammaticales avant de commencer le niveau suivant.	5	4	3	2	1
	32	Mes étudiants savent comment remédier à leurs erreurs grammaticales fréquentes dans l'auto-apprentissage.	5	4	3	2	1

Section 3 : Connaissances (difficultés d'ordre grammatical)

(Cochez à la fois les points grammaticaux obligatoires au niveau auquel vous enseignez, ceux qui sont difficiles à expliquer, et ceux qui provoquent beaucoup d'erreurs chez vos étudiants. Puis donnez quelques exemples typiques d'erreurs.)

Points grammaticaux du FIA330, MICC			Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	! - Obligatoire au niveau auquel j'enseigne			Exemples typiques d'erreurs
						!	⊗	⊗	
						⊗ - Difficile à expliquer			
						⊗ - Provoque beaucoup d'erreurs			
1. Articles	1.1	Définis	x			!	⊗	⊗	
	1.2	Indéfinis	x			!	⊗	⊗	
	1.3	Contractés	x			!	⊗	⊗	
	1.4	Partitifs	x			!	⊗	⊗	
2. Adjectifs	2.1	Cardinaux / ordinaux	x			!	⊗	⊗	
	2.2	Démonstratifs	x			!	⊗	⊗	
	2.3	Indéfinis	x		x	!	⊗	⊗	
	2.4	Participes	x	x		!	⊗	⊗	
	2.5	Possessifs	x			!	⊗	⊗	
	2.6	Qualificatifs	x	x		!	⊗	⊗	
	2.7	Verbaux	x	x		!	⊗	⊗	
	2.8	Place dans la phrase				!	⊗	⊗	
	2.9	Formation du féminin				!	⊗	⊗	
	2.10	Formation du pluriel				!	⊗	⊗	
	2.11	L'accord adjectif-nom / adjectif-sujet				!	⊗	⊗	

Points grammaticaux du FIA330, MICC			Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	! - Obligatoire au niveau auquel j'enseigne			Exemples typiques d'erreurs
						!	⊗	⊗	
						⊗ - Difficile à expliquer			
						⊗ - Provoque beaucoup d'erreurs			
3. Noms	3.1	Formation du féminin	x			!	⊗	⊗	
	3.2	Formation du pluriel	x			!	⊗	⊗	
	3.3	Genre du nom		x		!	⊗	⊗	
4. Pronoms	4.1	Compléments directs / indirects	x		x	!	⊗	⊗	
	4.2	Démonstratifs	x	x	x	!	⊗	⊗	
	4.3	Distinction: tu/vous; on/nous	x			!	⊗	⊗	
	4.4	Double pronominalisation			x	!	⊗	⊗	
	4.5	Indéfinis			x	!	⊗	⊗	
	4.6	Toniques	x			!	⊗	⊗	
	4.7	Relatifs		x	x	!	⊗	⊗	
	4.8	Personnels	x	x		!	⊗	⊗	
	4.9	Possessifs			x	!	⊗	⊗	
5. Préposition et Adverbes	5.1	Préposition			x	!	⊗	⊗	
	5.2	Adverbe				!	⊗	⊗	
	5.3	Localisation dans le temps				!	⊗	⊗	
	5.4	Localisation dans l'espace				!	⊗	⊗	
	5.5	Quantitatif			x	!	⊗	⊗	

Points grammaticaux du FIA330, MICC		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	! - Obligatoire au niveau auquel j'enseigne			Exemples typiques d'erreurs	
					!	⊗	⊗		
					⊗ - Difficile à expliquer				
					⊗ - Provoque beaucoup d'erreurs				
6. Verbes	6.1	Infinitif présent	x			!	⊗	⊗	
	6.2	Indicatif présent	x			!	⊗	⊗	
	6.3	Indicatif passé récent		x		!	⊗	⊗	
	6.4	Indicatif imparfait	x	x		!	⊗	⊗	
	6.5	Indicatif passé composé	x	x		!	⊗	⊗	
		Mal choisi : imparfait / passé composé				!	⊗	⊗	
		Auxiliaire : être / avoir				!	⊗	⊗	
		L'accord du participe passé avec le sujet				!	⊗	⊗	
		L'accord du participe passé avec l'antécédent du relatif				!	⊗	⊗	
	6.6	Indicatif passé simple			x	!	⊗	⊗	
	6.7	Indicatif plus-que-parfait		x	x	!	⊗	⊗	
	6.8	Indicatif futur proche	x			!	⊗	⊗	
	6.9	Indicatif futur simple		x		!	⊗	⊗	
	6.10	Indicatif futur antérieur			x	!	⊗	⊗	
	6.11	Être en train de	x			!	⊗	⊗	
	6.12	Conditionnel de politesse	x			!	⊗	⊗	
	6.13	Conditionnel présent		x		!	⊗	⊗	
6.14	Conditionnel passé			x	!	⊗	⊗		
6.15	Subjonctif présent		x	x	!	⊗	⊗		
6.16	Subjonctif passé			x	!	⊗	⊗		
6.17	Impératif présent	x			!	⊗	⊗		

Points grammaticaux du FIA330, MICC		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	! - Obligatoire au niveau auquel j'enseigne			Exemples typiques d'erreurs
					!	⊗	⊗	
					⊗ - Difficile à expliquer			
					⊗ - Provoque beaucoup d'erreurs			
6. Verbes	6.18	Gérondif		x	!	⊗	⊗	
	6.19	Verbes suivis de à / de			!	⊗	⊗	
	6.20	Pronominaux				⊗	⊗	
	6.21	aimer + infinitif	x		!	⊗	⊗	
	6.22	c'est; il est; il y a	x		!	⊗	⊗	
	6.23	Des verbes (avoir et être; du 1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e groupe; pronominaux; semi-auxiliaires)	x		!	⊗	⊗	
7. Types de phrases	7.1	Hypothèse (si + imp., + cond. prés.)		x	!	⊗	⊗	
	7.2	Hypothèse (si + plus-que-parfait, + conditionnel passé)			x	!	⊗	⊗
	7.3	Concordance des temps dans le passé (amorce): passé composé; imparfait		x	!	⊗	⊗	
	7.4	Concordance des temps			x	!	⊗	⊗
	7.5	Relatives (qui, que, où)		x	!	⊗	⊗	
	7.6	Style indirect demander si, ce que, où, etc. (avec le temps de verbes connus)		x	!	⊗	⊗	
	7.7	Énonciatives (formes négatives: autre que ne...pas)		x	!	⊗	⊗	
	7.8	Négation (ne...que, ne...rien, ne...personne, etc.)			x	!	⊗	⊗
	7.9	Discours indirect au présent et au passé			x	!	⊗	⊗
	7.10	Voix passive			x	!	⊗	⊗
	7.11	Relations logiques (cause, conséquence, but)			x	!	⊗	⊗

Grille d'entrevue

Section 4 : questions ouvertes (enregistrement audio)

1. D'après vous, quelles sont les difficultés d'ordre grammatical rencontrées par les apprenants du niveau auquel vous enseignez?
Expliquez-moi plus.
2. Selon votre expérience d'enseignement, quelles difficultés reviennent régulièrement chez la plupart des apprenants?
Donnez- moi des exemples.
3. D'après vous, les étudiants peuvent-ils savoir quels sont les points grammaticaux obligatoires à apprendre de ce niveau?
Si oui, comment ils les savent?
Si non, comment les leur faire savoir ?
4. D'après vous, comment vos étudiants peuvent-ils comprendre leurs propres lacunes d'ordre grammatical à combler dans l'auto-apprentissage?
Pourriez-vous le précisez davantage?
5. D'après vous, quels facteurs entravent l'amélioration du français chez les immigrants adultes allophones ? (grammaire, vocabulaire, etc.)
Pourquoi?
6. D'après vous, quelles sont les sources de leurs erreurs grammaticales ? (langue maternelle, culture, etc.)
7. Parmi les erreurs qui sont répertoriées chez les immigrants adultes qui apprennent le français, quelles sont celles qui continuent de se reproduire d'un niveau à l'autre?
Pourquoi ?
8. Quelles suggestions donnez-vous à vos étudiants afin de diminuer leurs erreurs grammaticales fréquentes ?
9. Avez-vous des points à ajouter au sujet des difficultés d'ordre grammatical des étudiants en francisation ?

Merci beaucoup pour votre participation !