Marc Lafontaine
2025/12/02

Français langue seconde

Pistes pour aider les étudiantes et étudiants allophones dans la maitrise du français

Les personnes en situation d'apprentissage du français, langue seconde (désormais FL2) me fascinent. Leur motivation à apprivoiser le français est inspirante. Quant à leur propos, où sont déformées – parfois réinventées – les règles d'usage, ils font réfléchir. Comme cette phrase – *j'enseigne *le première* – d'une personne de l'Ouest canadien nous parlant de son travail. Si la prononciation faisait penser qu'il s'agissait possiblement d'une enseignante au *primaire*, c'est le contexte qui a dicté l'idée d'être responsable d'une *classe de première année*. D'autres propos font également sourire, comme la description d'un passetemps qu'un individu nouvellement établi au Québec formule ainsi : *je *pousse des tomates*. La créativité linguistique dont font preuve les allophones, que ce soit sur le plan du lexique, de la prononciation, de la syntaxe ou autre, amène immanquablement les personnes qui leur enseignent le français à réinventer leur façon de leur apprendre cette nouvelle langue. En classe, je me vois encore mimer le geste de pousser un objet pour le déplacer, tout en réfléchissant à une explication judicieuse. Car j'imaginais bien que, dans la L1 de cette personne, un seul verbe suffisait pour décrire cette action, alors qu'en français, à moins d'utiliser *cultiver*, nous *faisons pousser des tomates*, une activité exprimée grâce à une structure grammaticale qu'on nomme le faire causatif. À l'instar d'un autre texte publié précédemment dans *Correspondance* (Lafontaine, 2019), le présent article relève

quelques particularités du français qui, comme j'ai pu le constater au cours de ma pratique en enseignement du FL2, présentent des défis pour les allophones. Ces particularités méritent donc d'être abordées d'une manière différente et d'être illustrées de nombreux exemples pour favoriser un apprentissage efficace.

Le faire causatif et ses règles d'usage

Lorsqu'on pense aux structures constituées du verbe *faire* suivi d'un infinitif, les premiers exemples venant à l'esprit (*faire réparer le frigo*, *faire poser les pneus*) expriment l'idée d'une tâche exécutée par autrui. Voici d'autres actions que l'on voudrait peut-être confier : *faire faire le gazon*, *faire garder son chien*, *faire construire un garage*. Cependant, certains verbes correspondent à une tâche qu'un individu entreprend et à laquelle il participe : *faire pousser des tomates*, *faire démarrer la tondeuse* ou encore *faire décoller un avion*. On notera que l'action est alors exécutée par l'objet; c'est donc la tomate qui pousse ou l'avion qui décolle. De façon générale, il arrive que le second verbe soit interchangeable avec un autre, plus précis, comme *faire faire le gazon*, que l'on peut exprimer avec *couper* ou *tondre*, et que le mot *gazon* puisse être remplacé par *pelouse*. Ces termes vont bien évidemment exiger des étudiantes et étudiants d'intégrer un lexique plus étendu.

L’usage montre aussi l’emploi du faire causatif à la forme pronominale, comme dans *je me suis fait faire un patio*, tournure assez comparable à *j’ai fait faire un patio*. Mais si *faire construire un garage* décrit un mandat à faire exécuter, *se faire construire* correspondrait-il à un projet cher à quelqu’un? La forme pronominale sert également à désigner une action posée sur soi, comme dans *je me suis fait couper les cheveux*,tout aussi valable que *j’ai fait couper mes cheveux*. Par ailleurs, certaines tournures illustrent des situations dans lesquelles le sujet de la phrase devient l’objet de l’action (*se faire rembourser*, *se faire enlever une dent*) avec, dans certains cas, un rôle moins agréable, parfois même de victime (*se faire prendre sa place*, *se faire avoir, se faire voler*). Mentionnons enfin que certains verbes – comme *faire garder* – semblent, en apparence, ne pas être utilisables à la forme pronominale, mais qu’après réflexion, on aboutit à une formulation tout à fait plausible, possiblement moins fréquente (*je me suis souvent fait garder par une cousine*).

Cette variété d’exemples est révélatrice des principes d’utilisation de la langue qu’une personne locutrice du français appliquerait « naturellement », sans en posséder une représentation exhaustive. Dans le programme de formation en enseignement du FL2 de l’Université Laval, nous explorons ces règles à l’aide d’exemples réalistes, comme dans le présent texte. Et pour les personnes maitrisant la langue française, c’est bien souvent l’étonnement face à l’écart entre l’usage et une connaissance vraiment partielle du mode de fonctionnement de leur langue maternelle, entrainant immanquablement une capacité limitée à fournir une explication cohérente à celles et ceux qui apprennent le français. D’où l’importance de réfléchir à propos de la langue et d’exporter cette approche quand vient le temps de soutenir les apprenantes et apprenants du FL2, pour leur permettre de se faire une représentation des usages et d’arriver à générer des phrases signifiantes adaptées à leur contexte.

Bref, nous aurons compris que le faire causatif est une structure grammaticale courante en français et que, vraisemblablement, elle est rarement enseignée dans les cours de FL1. Comme nous l’avons vu, *faire faire* correspond à l’idée d’amorcer une action et d’y contribuer (*faire marcher/manger un jeune enfant*, *faire tourner/accoster un voilier*) ou d’en passer la commande à autrui, sans y participer (*faire estimer/réparer la toiture*, *faire installer/ajuster une thermopompe*); que *se faire faire* peut représenter une action avec une visée tantôt positive (*se faire couper les cheveux*, *se faire installer une balançoire*

), tantôt négative (*se faire prendre son sac*, *se faire bousculer*), sans oublier des cas impliquant une autre personne en position de sujet (*tu m'as fait attendre deux bonnes heures*). Enfin, selon le verbe utilisé, certaines tâches confiées entièrement à autrui ne peuvent pas être exprimées à la forme pronominale. Par exemple, on ne peut pas *se faire garder les enfants.* Toutefois, comme vu précédemment, on peut *faire construire* et *se faire construire* une remise. D'autres exemples pourraient venir raffiner les catégories ici suggérées.

Tout individu intéressé peut consulter un tableau offrant un découpage de ces règles d'usage. En classe, les étudiantes et étudiants pourraient se voir attribuer quelques exemples pour chacun des cas, avec pour mission de les classer. Dans une prochaine étape, on pourrait suggérer des contextes pour faire, cette fois, générer des phrases. Par exemple, que fait-on à la banque, outre de *faire ouvrir un compte* ou de *faire certifier un chèque*? Pensons aussi à l'épicerie, où l'on peut *faire inscrire « bonne fête » sur un gâteau* ou *faire préparer une coupe de viande particulière*. Pour mettre les étudiantes et étudiants en contact avec une variété de termes relevant de situations authentiques, il est possible d'offrir une activité d'appariement visant à faire correspondre, par exemple, les parties d'une automobile, d'une part, telles que : i) pneus, ii) freins et iii) huile, aux actions qui les concernent, d'autre part : a) *faire vérifier la pression*, b) *faire mesurer l'usure*, c) *faire remplacer*. On peut aussi proposer une activité d'enrichissement pour explorer la variété des verbes qu'on peut associer à un même cas. Certes, on peut *faire construire un garage*, mais on peut également le *faire dessiner*/*estimer*/*agrandir*/*démolir*. Dans l'esprit d'une tâche langagière plus complexe, on peut organiser une activité ancrée dans la réalité : établir la liste des actions à confier aux membres d'un groupe avant une randonnée ou une sortie de quelques jours, en ce qui a trait à l'itinéraire, aux lieux à visiter, à la santé (prévention), aux activités de divertissement, etc. Pour engager davantage nos étudiantes et étudiants, chaque personne pourrait nommer les tâches qu'elle accepte de faire « avec joie » dans son quotidien et celles qu'elle souhaiterait bien échanger avec quelqu'un de son entourage ou confier à une main-d'œuvre appropriée si elle en avait les moyens. Et en tout temps, il peut être utile et profitable de fournir aux étudiantes et étudiants des exemples supplémentaires, en guise de modèles tant pour le vocabulaire que pour la façon d'utiliser les mots dans une phrase, exemples qui, nous le souhaitons, devraient venir à l'esprit à toute personne lectrice du présent article, maintenant que la

table est mise en matière de faire causatif.

Pronom CD ou CI… pour éviter que ça « fausse »

J'ai entendu plus d'une fois dans la bouche de mes étudiantes et étudiants allophones l'enchainement suivant : *je *lui regarde*, et je crois comprendre l'attrait pour le pronom *lui*. De fait, dans les cours de FL2, notamment au niveau débutant, où l'on utilise une approche communicative, le *lui* et le *elle* risquent d'être entendus dans les échanges servant à faire connaissance. Plusieurs activités sont proposées pour identifier ceux et celles qui pratiquent un sport, qui parlent deux ou trois autres langues, qui ont des enfants, etc. Qualités, aspirations et passetemps sont au menu des échanges générés pour développer la fluidité, apprivoiser le lexique et diminuer la gêne de parler. Parallèlement, les déterminants *le* et *la* sont employés pour désigner des objets et permettre l'intégration de substantifs (noms) selon qu'ils sont masculins ou féminins. Lorsqu'arrive le moment de référer à une personne (collègue, pair) ou à un objet, le choix du pronom n'est pas évident. Et en début d'apprentissage, il faut considérer que les phrases produites par les allophones ne comportent pas de verbes (*enfant chaise gros*, *lui petit*), ou alors les verbes sont utilisés à l'infinitif (« *moi hum aimer café*; *famille arriver Canada dans l'hiver* »; Véronique, 2009). Nous sommes loin d'une intégration des compléments directs (CD) et des compléments indirects (CI) dans la phrase, et nous entendrons, pendant un certain laps de temps, des combinaisons comme *j'ai vu *elle*, *j'ai *le vu*, *dis *à lui*, *je vais *les répondre*.

Bien entendu, lorsque le français est notre langue maternelle, il est tout « naturel » de savoir que le verbe *regarder* – à l'instar d'autres verbes – nécessite les pronoms *le*, *la*, *les* et *l'* pour exprimer un CD. Parmi ces autres verbes au fonctionnement similaire, on trouve, entre autres : *je le prépare* (mon déjeuner); *je les cherche* (mes clés d'auto*)*; *je l'attends depuis deux minutes* (l'autobus); *je la photographie souvent* (ma nièce). On pourrait allonger encore la liste de ces verbes que Salins (1996) qualifie de transitifs directs simples, simples parce qu'impliquant uniquement un CD.

De leur côté, les transitifs indirects requièrent un CD et un CI et, de ce fait, plus d'un

pronom, comme dans *je le lui donne samedi*. J'ai créé ici, comme en classe, les combinaisons possibles des pronoms pour illustrer les sous-contextes d'où ces phrases émergeraient. Supposons que je fasse cadeau de mon taille-haie électrique à ma fille, jugé inadéquat en raison de la hauteur de ma haie. Le contexte étant maintenant clarifié, je pourrais préciser ainsi la raison : *je le lui donne, car j'ai besoin du modèle télescopique*. Si on me demande pourquoi j'ai choisi cette destinataire, voici la réponse envisagée : *je le donne à ma fille et pas à mon fils*, *car il n'en a pas besoin*. Pour expliquer quand je donnerai ce cadeau, je pourrais dire : *Amélie nous invite samedi, le taille-haie est dans l'auto et c'est à ce moment-là que je lui remettrai*. Il s'avère important de comprendre que, pour des allophones, ces agencements poseront quelques soucis de choix des pronoms et de leur ordre dans la phrase, selon l'idée anticipée. Des phrases représentatives d'un contexte réaliste sont essentielles pour faire comprendre le rapport entre les avenues possibles et le contexte de départ.

Bref, on peut facilement comprendre que, pour nos étudiantes et étudiants, l'erreur est de mise au début et que les dissonances sont fort probables. De fait, l'allophone doit saisir la présence du pronom *le* dans un énoncé comme *je le regarde*, ne pas lui attribuer un rôle de déterminant et comprendre plutôt qu'il sert à désigner, selon le contexte, *un voisin*, *un film* ou *un vélo*. Il en va de même pour le pronom *la* qui pourrait signifier *une série télévisée* ou *la voiture sport qui passe*. Nous savons que *les* est utilisé lorsque l'élément désigné est représenté en plusieurs exemplaires. Plus difficile est le *l'*, réservé aux verbes commençant par une voyelle, comme *observer*, *écouter*, *admirer*. De fait, le pronom *l'* risque de passer sous le radar, d'où l'importance de présenter des énoncés incluant déjà des CD et des CI. Si le *l'* est relativement facile à entendre quand on met côte à côte, par exemple, *nous (z)observons* et *nous l'observons*, il est beaucoup plus difficile à repérer dans *elle (l')observe le passant* et *elle l'observe depuis un bon moment*. Au son, la différence est minime, mais capitale pour le sens. Et il se pourrait qu'un étudiant ou une étudiante ne s'en rende même pas compte. Ce défi n'est pas sans rappeler le cas du pronom personnel *on* – comme dans *on adore* – dont la liaison est parfois interprétée comme l'expression de la négation. On sait également que la combinaison de *l'* avec le mot *avion* – comme dans *j'ai vu l'avion décoller* – donne l'impression à certaines personnes que le mot *avion* est féminin (Dewaele, 2015), alors qu'il s'agit d'un nom masculin. Pour comprendre une L2, il semble porteur de faire entendre et de faire lire certains éléments avec un éclairage

particulier et adapté.

Soulignons que les apprenantes et apprenants allophones ont besoin d'activités d'écoute dirigée pour devenir aptes à puiser à même ce qu'elles et ils entendent (et lisent), et ainsi bonifier leur niveau de FL2. À cet effet, l'une des activités les plus originales créées par une personne inscrite en formation en enseignement du FL2, à mon avis, venait solliciter l'interprétation que font des étudiantes et étudiants d'un pronom qu'il fallait d'abord repérer dans une phrase entendue, et ce, dans une mise en scène voulant qu'on ait raté le début de la conversation. Dit autrement, il s'agit de faire entendre des phrases comme *je l'ai entendu aux nouvelles* pour ensuite demander aux étudiantes et étudiants d'émettre une hypothèse sur ce qui a bien pu être dit à ce bulletin d'information. Dans le cas présent, difficile vous l'aurez deviné, les étudiantes et étudiants peuvent proposer des réponses comme *l'annonce de la démission d'un ministre*, *les grandes lignes du discours du trône*, *un avertissement météo* ou toute autre information en cohérence avec l'idée et le contexte exprimés en amont. D'autres phrases de départ – comme *je lui parle très souvent* ou encore *je le sais!* – génèreront une variété d'énoncés, les étudiantes et étudiants s'inspirant de leur vécu. Et lorsque les membres d'un groupe se connaissent relativement bien, il est possible que quelques-unes des réponses provoquent un certain amusement; car on constate qu'il ne s'agit plus d'un simple exercice pour transformer une phrase par l'insertion du bon pronom, mais de comprendre le sens des propos et de puiser dans un non-dit parfois inattendu. Les CD et les CI, de même que les déterminants, reçoivent ainsi une attention particulière par des moyens variés et beaucoup plus engageants.

On ne le dira jamais suffisamment, les pronoms CD et CI représentent une difficulté importante pour les personnes non francophones et l'idée de proposer des énoncés en français dans le but de faire repérer – et d'interpréter – le ou les pronoms utilisés s'ajoute aux interventions possibles en classe de L2 ou en contexte d'aide en français. J'ajouterai qu'étonnamment, les francophones éprouvent aussi des difficultés avec ces pronoms, comme en témoignent certains énoncés fréquents tels que *je vais *leur aider*. Et que dire de ces quelques autres « perles », entendues de la bouche de personnes dont le français est pourtant la langue maternelle : *laissez-*leur réfléchir*; *il doit *leur obliger* et, la plus récente, *tu *leur discutes du plan*. Comme quoi CD et CI tendent à générer une certaine cacophonie.

La semaine dernière, c'était ma dernière semaine! – la place du mot dans la phrase

Les langues ont chacune leurs particularités; en français, la place qu'occupe un mot dans la phrase a son importance. Je n'avais jamais verbalisé la différence de sens que revêt *dernier* – ni envisagé une explication à ce fait – selon qu'il est placé avant ou après le mot qu'il cherche à préciser. J'ai découvert l'intrigante utilisation de *dernier* grâce aux propos d'une étudiante allophone parlant d'un voyage réalisé *le *dernier vendredi*. D'autres précisions à son récit permettront de comprendre que son voyage est terminé, et qu'il aurait fallu dire *vendredi dernier*. Car le mot *dernier*, placé après, signifie que l'évènement appartient au passé. Placé avant, il désigne plutôt un élément survenant à la fin d'une série, comme dans *la dernière semaine de cours* ou *le dernier vendredi du mois*. Et attention : l'évènement est soit terminé, soit inscrit dans le futur!

Au fil des ans, j'ai déniché quelques perles en lien avec l'usage du mot *dernier*, dont une phrase pouvant l'accueillir avant et après le nom qu'il accompagne, avec toutefois un sens bien différent. J'aime soumettre cet énoncé à mes étudiantes et étudiants, en leur donnant la consigne suivante : « Paraphrasez l'idée exprimée par l'une et l'autre des versions possibles; utilisez le contexte pour vous aider. » Voici cette phrase : *La _____ semaine _____, nous avons loué un chalet pour aller pêcher*. Si on choisit *la semaine dernière*, on fait référence à un moment venant de se terminer (c'est-à-dire *la semaine passée*). Si on opte pour *la dernière semaine*, on fait plutôt allusion à la

dernière d'une série de semaines, telles les quatre semaines de vacances qui nous étaient allouées. Et dans ce cas, il n'y aurait qu'à changer le temps du verbe (*nous louerons*) pour parler de nos vacances à venir. Si les étudiantes et étudiants ont encore des doutes, *le mois dernier* et *le dernier mois* offrent un contraste éloquent, l'un représentant une période venant de se terminer, l'autre désignant le dernier d'une série et l'on prendra pour exemple les mois d'une même saison.

Enfin, un autre petit bijou, bien différent, est cette phrase où le mot *dernière* ne peut occuper qu'une seule place; pour trouver la réponse, imaginez la scène où se déroule l'action décrite : *La ___ personne ___ ferme les lumières, compris?!* Voilà bien une autre explication et des exemples utiles pour « expliciter le fonctionnement d'une langue » (Garand, 2025), en l'occurrence le français.

Le complément infinitif et des idées d'exemples à fournir

Comme abordé dans les lignes précédentes, le recours à des exemples permet d'explorer le sens du message et représente l'un des moyens de se hisser à des niveaux élevés en FL2. La personne allophone ayant été en contact avec le français devrait posséder, en partie, une connaissance intuitive, implicite du fonctionnement de la langue. Pour en estimer l'étendue, il existe des tests composés de phrases dont certaines comportent une erreur par rapport à un seul et même point de langue. Ces phrases, regroupées, constituent ce qu'on nomme un test de jugement de grammaticalité. La consigne veut que l'on juge si l'énoncé proposé semble correct ou incorrect, ce qui mesure en fait les connaissances implicites. Pour bien comprendre, vous n'avez qu'à penser à un moment où vous avez enfin su comment vous exprimer plus spontanément dans une L2 – comme l'anglais ou l'espagnol – sans vraiment pouvoir l'expliquer.

Prenons une difficulté pour les allophones, le complément infinitif, c'est-à-dire lorsque deux verbes se suivent, le premier étant précisé par le second (Gaffney, 2015; Hoffmann, 1973). Voici les trois cas les plus fréquents : 1) aucune préposition ne sépare les deux verbes (*tu aimes manger*; *il souhaite partir*); 2) la préposition *à* est

nécessaire entre les deux verbes (*on cherche à comprendre*; *l'enfant apprend à lire*); 3) la préposition *de* doit séparer les deux verbes (*j'essaie de finir*; *le bruit m'a empêché de dormir*). Un ou une allophone en contact avec la langue française devrait être capable, avec un certain succès, d'estimer l'exactitude, sur le plan grammatical, d'énoncés contenant des difficultés de ce type. L'avantage d'un test de jugement de grammaticalité abordant une notion semblable est d'illustrer l'usage d'une variété de verbes par un moyen plus engageant que de présenter ces verbes à partir de listes représentant leur mode d'emploi.

D'autres exercices, suscitant cette fois le recours aux connaissances explicites, agiraient en complémentarité avec ceux dont il vient d'être question. On pourrait proposer aux étudiantes et étudiants des phrases comportant une erreur en leur donnant pour mission de la corriger. On voit parfois la variante consistant à proposer des phrases à trous, comme celles-ci portant sur le complément infinitif : i) *il cherche ___ comprendre les enjeux de cette campagne*; ii) *j'ai tenté ____ retrouver mes clés*; iii) *il faut ___ étudier en incluant de courtes pauses*. Les réponses attendues (respectivement *à*, *de* et « rien ») exigent de l'individu des connaissances explicites (Gauthier, 2009) et traduisent en partie le niveau de maitrise du code linguistique. Il ne s'agit plus d'une impression qu'une phrase est erronée ou non, mais bien de la capacité à utiliser sciemment le mot approprié, sans toutefois que nous entrions dans le métalangage et l'explication.

Les étudiantes et étudiants allophones font face à de multiples défis, et on ne peut qu'être sensible à la diversité des embuches qui se dressent sur leur chemin. Ces difficultés sont pour le moins surprenantes, comme en témoignent les exemples qui parsèment le présent article. Porter attention à leurs erreurs permet toutefois d'identifier certains de ces écueils afin de soutenir adéquatement leur apprentissage du français. Par exemple, dans un cours de communication orale, en entendant parler de maux d'estomac, dont la finale était prononcée [mak], j'ai découvert – en même temps que les étudiantes et étudiants – un phénomène quasi inexplicable de prononciation du « c » final dans des mots comme *bloc*, *parc*, *bec*, ne s'appliquant pas à d'autres mots comme *banc*, *porc*, *tabac*. Autre curiosité de prononciation, ce sont les lettres « men » en position finale d'un mot. Dans *abdo**men***, ces trois lettres sonnent comme le verbe *mène*

, alors que dans *exa**men***, elles riment plutôt avec le mot *main*. Et c'est en enseignant le genre des mots par l'entremise de leur terminaison que j'ai pu faire constater que la lettre finale de substantifs se terminant par *–il* était tantôt prononcée (comme dans *cil*, *profil*, *exil*, *avril*), tantôt muette (comme dans *baril*, *fusil*, *outil*, *persil*). Et qu'ont en commun ces mots : le fait d'être masculin (Laflamme, Desjardins et Lafontaine, 2022).

Il existe bien d'autres pistes pour illustrer et découvrir les règles d'usage en matière d'enseignement-apprentissage du FL2. On songe au possessif qui impose une certaine réflexion et ne s'acquiert pas du jour au lendemain (Lafontaine, 2019); pensons aussi à la distinction entre l'imparfait et le passé composé (Brun, 1993). Il s'agit d'ailleurs d'un côté très stimulant de l'enseignement du FL2 : notre attention est désormais consacrée à écouter tout phénomène particulier et à rester à l'affut d'exemples, de contrexemples et (début) d'explications tout aussi surprenants les uns que les autres. La récompense réside dans l'ouverture des étudiantes et étudiants allophones à nos observations et aux moyens déployés pour les aider à comprendre, ce qui facilite leur intégration dans leur société d'accueil.

Remerciements

La rédaction de cet article a été rendue possible grâce au fonds de perfectionnement du syndicat des chargées et chargés de cours de l'Université Laval. L'article n'aurait pu paraitre dans sa forme finale sans l'accueil, les encouragements et l'implication du comité de rédaction de la revue *Correspondance*.

Références

BRUN, Xavier (1993). « Temps grammatical et temps chronologique : l'exemple du contraste imparfait/passé composé et son enseignement en classe de français langue étrangère », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, vol. 9, p. 115-142. Également disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/lidil_1146-6480_1993_num_9_1_1628.

DEWAELE, Jean-Marc (2015). « Gender Errors in French Interlanguage : The Effect of Initial Consonant Versus Initial Vowel of the Head Noun », *Arborescences*, n^{o} 5, p. 7-27. doi : 10.7202/1032661ar.

GAFFNEY, Caitlin (2015). « L'acquisition L2 des compléments infinitifs français par des apprenants anglophones », *Arborescences*, n^{o} 5, p. 63-96. doi :10.7202/1032663ar.

GARAND, Catherine (2025). « Intercaf 2025 : comment aider les élèves allophones, concrètement », [En ligne], *Correspondance*, vol. 31, n^{o} 1. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/intercaf-2025-comment-aider-les-eleves-allophones-concretement/] (Consulté le 17 septembre 2025).

GAUTHIER, Mélanie (2009). *Étude de la relation entre la compétence en langue seconde et la réussite à des tâches langagières*, Mémoire de maitrise, Université du Québec à Montréal, 55 p. Également disponible en ligne : https://archipel.uqam.ca/2228/.

HOFFMANN, Léon-François (1973). *L'essentiel de la grammaire française*, 2^{e} éd., New York, Scribner, 203 p.

LAFLAMME, Marie-Pier, Lucie DESJARDINS et Marc LAFONTAINE (2020). *Apprentissage du français langue seconde. Recueil d'activités*, Lévis, Génie Publication, 52 p.

LAFONTAINE, Marc (2019). « Expliquer le français autrement : des pistes pour aborder certaines difficultés particulières avec les étudiantes et étudiants allophones », [En ligne], *Correspondance*, vol. 25, n^{o} 2. [https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/expliquer-le-francais-autrement-des-pistes-pour-aborder-certaines-difficultes-particulieres-avec-les-

etudiantes-et-etudiants-allophones/] (Consulté le 2 septembre 2025).

SALINS, Geneviève-Dominique de (1996). *Grammaire pour l'enseignement-apprentissage du FLE*, Paris, Didier-Hatier, 269 p.

VÉRONIQUE, Daniel, sous la dir. de (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier, 418 p.



Marc Lafontaine

Chargé d'enseignement au programme de formation en enseignement du français, langue seconde offert au Département de langues, linguistique et traduction de l'Université Laval