

Terminologie grammaticale et activités d'analyse au primaire

Christian Vandendorpe

Numéro 58, mai 1985

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/47779ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vandendorpe, C. (1985). Terminologie grammaticale et activités d'analyse au primaire. *Québec français*, (58), 54–59.

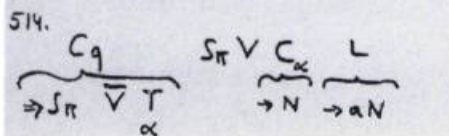
TERMINOLOGIE GRAMMATICALE ET ACTIVITÉS D'ANALYSE AU PRIMAIRE

Après quelques années d'implantation, le programme de français commence à être de plus en plus connu des enseignants et à devenir la norme par rapport à laquelle sont évaluées les différentes activités de la classe de français. Mais les anciennes pratiques et conceptions de ce que devrait être l'enseignement de la langue ne sont pas disparues pour autant. Souvent même, elles coexistent avec les nouvelles pratiques. On voit ainsi des enseignants tenter de satisfaire aux exigences des programmes de 1979, tout en s'efforçant de maintenir les activités qui constituaient la base de leur enseignement depuis des années. Cette situation est inconfortable, on s'en doute, car elle entraîne une double tâche de préparation de classe et crée une sorte de dépendance aveugle à l'égard des manuels. Par ailleurs, des inconditionnels du nouveau programme croient qu'il faut rejeter en bloc tout ce que celui-ci ne prescrit pas explicitement et en interprètent les principes de façon très restrictive. Il en résulte des attitudes et des pratiques disparates qui se sont particulièrement cristallisées, ces dernières années, sur la terminologie grammaticale à employer au primaire et, subséquemment, sur la place et le type d'activités d'analyse propres à la faire acquérir et à la consolider.

Terminologie et analyse

L'analyse est une activité qui a connu son apogée dans les manuels des années 60. À cette époque, l'analyse logique et grammaticale avait envahi presque tout le champ du français écrit et atteint des degrés de formalisme qui apparaissent aujourd'hui délirants. Ainsi, la grammaire GAL (Beauchemin, 1964), destinée aux élèves de 11-12 ans, comprend des milliers de phrases à analyser. L'analyse logique jouait sur des codes raffinés comme en témoigne l'exemple ci-dessous, extrait de ce même manuel :

514. S'il ne pleut plus, on dansera de nouveau sous les platanes.



christian vandendorpe

Ou encore, on faisait analyser des phrases et des phrases en analyse grammaticale, du genre :

les : article, masc, plur., se rapporte à chats
petits : adj. qual., masc, plur., se rapporte à chats
chats : nom commun, masc. plur., sujet de jouent
jouent : 3^e p.p. du verbe jouer, indicatif présent

Ces types d'exercice n'ont évidemment pas été retenus par le nouveau programme de français. Celui-ci, on le sait, est axé sur le développement de l'habileté à communiquer et met au premier rang les pratiques réelles et signifiantes d'écriture, de lecture et d'oral. Comme il s'agit d'un savoir-faire et que « toute habileté se développe par la pratique, le cours de français comprend donc une série de situations qui permettent la pratique de l'écriture, car seule celle-ci assure l'intégration du savoir » (Programme, p. 26). Le programme ne s'arrête toutefois pas là. Pour que l'élève développe réellement son habileté à écrire, il ne suffit pas de le faire écrire. Il faut que l'activité d'écriture soit accompagnée d'une phase d'objectivation au cours de laquelle il pourra prendre conscience de ses succès et de ses faiblesses et envisager de les corriger. C'est dans une objectivation réussie que s'enracinent les activités spécifiquement orientées vers le développement des connaissances.

Les connaissances retenues par le programme se limitent très strictement à ce qui peut contribuer à améliorer l'habileté à écrire. Toute connaissance qui ne satisfait pas à cette condition a été délibérément écartée.

Ainsi, le programme accorde une grande place au message et au fait qu'il soit adapté à l'intention, à l'interlocuteur et à la situation. Ce sont là les éléments de base de toute situation de communication. L'orthographe est une autre composante importante de l'habileté à écrire, car un message mal orthographié peut être mal compris ou mal interprété par son destinataire. La priorité accordée au sens ne rend donc pas caducs les objectifs traditionnels, mais les resitue

dans leur juste perspective. La ponctuation, enfin, joue également un rôle en ceci qu'un message mal ponctué est difficile à lire ou peut devenir ambigu (ex. : « Cet homme dit : "Paul est un voleur" ou "Cet homme, dit Paul, est un voleur" »). Enfin, la calligraphie influe sur la lisibilité du message et donc sur l'effet que celui-ci peut avoir sur son destinataire.

On le voit, les connaissances qu'il faut maîtriser pour être capable de rédiger (une lettre, un rapport...) sont vastes et complexes. Elles ne pourront être acquises qu'au terme de nombreuses activités de pratique, d'objectivation et d'exercitation, échelonnées sur une bonne douzaine d'années et plus. Le choix qu'ont fait les auteurs du programme apparaît donc parfaitement justifié. Alors que les manuels des années 60 tendaient à accorder une part de plus en plus grande aux connaissances SUR la langue, le programme de 1979 a opté résolument pour donner aux élèves québécois une connaissance DE la langue.

À la lumière de ce choix, il est facile de déterminer la place et la nature des activités d'analyse dans le contexte du nouveau programme.

PRINCIPE N° 1

On utilisera la terminologie nécessaire pour identifier les classes de mots en rapport avec des phénomènes d'accord ou de ponctuation.

Cette règle reconnaît l'utilité d'une terminologie. Tout comme les mathématiques ou la géographie, qui font appel à un vocabulaire spécialisé, il est normal que le cours de français dispose des mots appropriés pour faciliter la communication entre le maître et les élèves.

Plutôt que de dire « Tu as oublié un —s au dixième mot de ta phrase », il est plus pratique de pouvoir dire « Tu as oublié d'accorder ton adjectif avec le mot x ». Ou encore, plutôt que de dire « Quand il y en a plusieurs qui le font, le mot **parlent** finit par —ent », il est plus satisfaisant et plus formateur intellectuellement de dire « Le verbe au pluriel

fini par **—ent** ». Les mots *verbe, pluriel, adjectif* permettent de regrouper à l'intérieur de classes de nombreux phénomènes qui, sans cela, apparaîtraient arbitraires ou erratiques. Grâce à eux, l'élève découvre des catégories là où il n'y avait qu'un mystérieux désordre. Il peut dès lors généraliser des règles de fonctionnement, même si ces règles sont formulées dans ses mots, du genre « *Il faut accorder l'adjectif avec son nom* » ou « *Je dois trouver le sujet du verbe pour savoir si je dois l'écrire avec —e ou —ent* »...

La terminologie a donc une place certaine, fonctionnelle, afin de faciliter dans la classe de français les échanges et la prise de conscience de faits de langue. Mais quels sont ces faits de langue ?

- Du point de vue des **accords**, il n'existe que deux grandes classes de mots : les mots invariables et les mots variables. Ces derniers se subdivisent en cinq catégories : nom, pronom, verbe, adjectif, déterminant. Les relations entre ces mots (sujet, complément ou se rapportant à) régissent les accords

- Quelques autres catégories supplémentaires sont nécessaires à prendre en compte pour expliciter des faits de **ponctuation**. Ce sont les notions de complément circonstanciel, d'apposition, d'adverbe et de sujet (lequel ne peut être séparé du verbe par une seule virgule).

- Enfin, quelques concepts plus raffinés pourraient s'avérer utiles pour permettre la différenciation entre certains cas d'**homophonie** (possessif, démonstratif, réfléchi).

- La terminologie des **conjugaisons** est nécessaire pour aider l'élève à regrouper ses observations sur les terminaisons. Elle est également utile pour traiter de la cohérence du message (emploi correct des temps).

En corollaire à ce principe no 1, on évitera de surcharger l'élève avec des termes correspondant à des catégories de mots ou de fonctions qui sont sans effet sur les dimensions précitées. On reportera donc au secondaire l'emploi de termes comme :

préposition, conjonction, cardinal, ordinal, comparatif, superlatif, adjectif verbal, attribut, auxiliaire, complément circonstanciel, complément d'objet direct ou indirect, locution (adverbiale, conjonctive, interjective, prépositive, verbale), complément du nom, subordonnée (complément du nom, du pronom ou du verbe), verbes défectifs, verbes transitifs, verbes intransitifs, voix passive, voix active, adjectif verbal, adjectif relatif, adjectif interrogatif, phrase déclarative...

Le temps épargné ainsi sera mieux employé à donner à l'élève une connaissance de sa langue en situation d'écriture.

PRINCIPE N° 2

La terminologie au programme sera acquise par induction, au moyen d'activités de manipulation.

Certains concepts linguistiques sont tellement complexes qu'ils se laissent difficilement définir. Même les concepts apparemment les plus simples. Ainsi, le mot serait :

« *Forme libre douée de sens qui entre dans la production de la phrase.* » (Petit Robert)

« *Ensemble de sons ou de lettres formant une unité autonome susceptible d'être utilisée dans les diverses combinaisons des énoncés.* » (Lexis)

Ces définitions sont plus compliquées qu'on ne l'aurait pensé à prime abord. Or, tout enfant de 8 ans sait ce qu'est un mot ou une phrase. Il ne serait cependant pas capable d'en donner une définition qui satisfasse un linguiste, mais il en a une connaissance fonctionnelle qui suffit largement à ses besoins.

Il est intéressant de s'interroger sur la façon dont l'enfant a acquis des termes tels que mot et phrase. Il y a fort à parier que son enseignant ne s'est jamais arrêté à lui en donner une définition, mais s'est contenté de les identifier de façon concrète et de les utiliser en contexte dans la vie courante de la classe.

Exemples : « *Nathalie, peux-tu me lire le mot au tableau ?* »

« *Patrick, lis-moi cette phrase.* »

« *Jeanne, écris ton mot.* »

À force d'entendre ces termes associés à des contextes variés, l'élève s'en est formé progressivement une notion très précise qui lui permet de les utiliser à son tour à bon escient. C'est ainsi qu'il a appris des milliers de mots sans qu'on prenne jamais la peine de les lui définir.

Nombre de concepts grammaticaux seront acquis de la même façon du simple fait que le maître les utilise en contexte et à bon escient. Comme l'être humain cherche naturellement à comprendre ce qu'on lui dit, l'enfant qui entend un mot nouveau tente de s'en approprier le sens :

« *La situation où vous essayez de "deviner le concept" est peut-être la plus proche de la vie courante. Un adulte ne dit ordinairement pas à un enfant "C'est un chien" chaque fois que l'enfant voit un chien. (...) En réalité, l'adulte identifie un animal comme un chien à une ou deux occasions, faisant un peu plus que signaler l'existence de la catégorie, puis laisse l'enfant découvrir la règle qu'il trouvera en utilisant la stratégie de base de l'apprentissage, c'est-à-dire en construisant et en vérifiant des hypothèses.* » (Frank Smith, *La compréhension et l'apprentissage*, HRW, p. 154)

L'enseignant doit toutefois être conscient des différences énormes qui peuvent exister entre ses élèves quant à la maîtrise de concepts courants. Ces différences sont surtout visibles au début de la scolarité : les enfants qui viennent de

milieux socio-culturels favorisés savent souvent tous ce qu'est une lettre, un mot, une phrase alors que c'est rarement le cas pour ceux et celles qui viennent de milieu faiblement scolarisés. Il est donc fondamental de s'assurer que tous les élèves comprennent de quoi il est question quand on utilise des mots courants comme les noms des lettres et le métalangage propre à l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture.

Pour cela, ou pour fixer la connaissance d'un terme, on aura recours à des activités de manipulation (Tableau I).

PRINCIPE N° 3

Les activités d'analyse porteront sur l'identification des catégories de mots retenues précédemment et sur les relations entre celles-ci. Elles seront toujours clairement justifiées par la maîtrise de faits d'orthographe ou de ponctuation.

Au lieu de reposer essentiellement sur du vocabulaire abstrait et bavard (comme c'était le cas avant les années 70), l'analyse fera largement appel à des procédés visuels (couleurs, flèches, cadres...).

Un des premiers problèmes auxquels se heurte le scripteur est d'accorder le nom avec son déterminant. Pour faire découvrir ce phénomène, on pourra, en 3^e année, adopter la démarche inductive exposée à propos du verbe. À la suite de quoi, on fixera les connaissances sur une pancarte :

les chiens
des fleurs
mes jouets
cinq chats

Des pancartes similaires aideront l'élève à retenir, au moyen d'exemples, l'accord de l'adjectif, les terminaisons des verbes avec les différents pronoms de conjugaison et à différencier certains cas d'homophonie.

Des activités plus élaborées seront nécessaires au 2^e cycle pour habituer l'élève à remonter au sujet avant d'accorder le verbe quand celui-ci est précédé d'un écran.

1^{er} type d'écran : un complément du nom

Les confitures de ma tante mijotent sur le feu.

2^e type d'écran : une apposition
Sélim, le chef des brigands, voulait rentrer.

3^e type d'écran : une relative
Les Nordiques, qui ont été l'équipe la plus dynamique de la dernière saison, jouent demain au Colisée.

4^e type d'écran : un pronom complément

Elle les aime beaucoup.

Toutes les études le confirment.

On peut trouver le sujet de *mijotent* en posant la célèbre question « *Qui est-ce qui...* ». Ce procédé peut être automatisé en entraînant l'élève à supprimer les écrans de façon à ramener la phrase à sa plus simple expression : *Les confitures mijotent*.

Sur un certain nombre de phrases du même type, on peut faire souligner au crayon fluorescent les éléments de base (sujet + verbe) de la phrase. Ou les faire colorier, encadrer. Ou encore tracer des flèches. On procédera aussi à des activités de substitution systématique, en fai-

sant remplacer le nom, ou le verbe, ou l'adjectif. Mais on ne perdra pas de vue que l'objectif de ces activités est d'amener l'élève à découvrir des **régularités** de fonctionnement et à se donner des outils qui lui permettront d'écrire correctement de façon quasi automatique.

Exemple d'activité de manipulation

TABLEAU I

LE VERBE

Le maître écrit au tableau :

Ma chatte **joue** avec ses chatons.
Elle s'**amusera** encore demain avec eux.
Les chatons **boivent** du lait.
Ils **patinaient** dans la cour.
Les chats **marchent** sans bruit.

Il explique aux élèves :

Dans les phrases au tableau, j'ai souligné les verbes.
On a d'abord *joue* : c'est le verbe *jouer*

amusera : → *amuser*
boivent : → *boire*
patinaient : → *patiner*
marchent : → *marcher*

Es-tu capable à ton tour de reconnaître le verbe et de l'encadrer dans les phrases ci-dessous ?

Pierre mange une pomme.
Sylvie et sa sœur dormaient dans leur chambre.
Demain, je partirai en voyage.
Des oiseaux nichent dans cet arbre.

On fait la mise en commun des réponses.

Le maître rectifie les cas de mauvaise compréhension.

Il propose une nouvelle série d'exemples, comprenant les verbes être et avoir :

Les employés placent les chaises dans la salle.
Il neige depuis hier soir.
Vous dessinez très bien.
Tu es très forte.
Nous avons beaucoup de livres.
Elles viendront demain.

Avec l'aide des élèves, on encadre les différents verbes. Si des doutes subsistent, on prépare une autre série d'exercices. Pour fixer la connaissance ainsi dégagée, on pourra fabriquer une pancarte qui se lirait ainsi :

VERBES	
jouer	avoir
amuser	venir
boire	marcher
patiner	nicher
neiger	placer
dessiner	...
être	

À noter qu'aucune définition n'a été donnée, ni ne sera proposée. À ce stade de l'apprentissage, une définition est inutile et peut même nuire à une bonne assimilation du concept. On se contentera de faire observer aux élèves que le verbe peut être précédé de *je, tu, il, elle, nous, vous, ils, elles* et qu'il peut prendre différentes formes « *selon que ça se passe maintenant, que ça se passait il y a longtemps ou que ça se passera demain* ».

Surtout, on fera observer le comportement particulier du verbe au pluriel. Au lieu de prendre un *—s*, il se termine par *—ent*. Opposer :

ils marchent / les marches de l'escalier
ils placent / les places sont occupées
ils nichent / les niches des chiens

Ce fonctionnement particulier du pluriel des verbes constitue la raison principale pour laquelle la maîtrise de ce concept est nécessaire à une bonne orthographe.

La même démarche s'appliquera, le cas échéant, au nom, à l'adjectif, au déterminant, au pronom...

Et la pratique d'écriture ?

À partir de ce qui précède, on peut essayer de résumer et déterminer la place relative des activités d'analyse par rapport à d'autres activités.

On ne le dira jamais trop, la **pratique d'écriture**, fréquente et signifiante, est à la base du développement de l'habileté à écrire. L'élève a l'occasion de fixer les connaissances antérieures en les exerçant en situation réelle et s'approprie véritablement ce mode d'expression. En faisant l'objectivation du texte produit, il se sensibilise à des problèmes d'accord ou de ponctuation dont il ne soupçonnait même pas l'existence.

L'**analyse** se révèle utile pour lui faire identifier ce phénomène d'accord ou de ponctuation très précis. En se livrant à cette opération intellectuelle (qui consiste essentiellement à classer et abstraire des traits communs à un ensemble de termes), l'élève découvre des régularités dans le fonctionnement de la langue et induit des règles fonctionnelles.

L'**exercice** vise à automatiser la mise en application des règles ainsi découvertes et à faire en sorte que la connaissance en question soit disponible en mémoire lors d'activités d'écriture ultérieures. Sans vouloir revenir sur une question qui a déjà été traitée dans la revue¹, il est bon de rappeler que, pour être efficace, l'exercice doit être relié à des problèmes que l'enfant a objectivés au cours d'activités d'écriture et qu'il est disposé à vouloir maîtriser. Contrairement à certaines croyances populaires, la répétition purement mécanique d'un exercice ne garantit pas le succès : la répétition ne peut avoir quelque vertu pédagogique que si le sujet est attentif à ce qu'il fait et à la nécessité de retenir ce qu'on lui apprend.

Petit lexique

Adjectif

Il s'agit ici de l'adjectif traditionnellement appelé qualificatif. Celui-ci englobe les adjectifs qualificatifs proprement dits et les adjectifs relationnels tels que « scolaire », « bovin », etc. Au primaire, il n'est pas utile de faire ces distinctions. L'adjectif qualificatif sera simplement appelé « adjectif ».

Les adjectifs non qualificatifs que distinguait la grammaire traditionnelle (sous le terme d'adjectifs déterminatifs) sont aujourd'hui regroupés dans la classe des déterminants.

Adverbe

Même si cette classe de mots est incluse dans celle des mots invariables, il est utile de la distinguer pour deux raisons :

- la notion d'adverbe permet de travailler le vocabulaire au moyen d'activités de dérivation à partir des adjectifs
(*grand*— *grandement*...)
- elle est également utile pour justifier la virgule après un adverbe en début de phrase (*Programme*, p. 262).

Apposition

L'apposition est un concept qui a été utilisé différemment selon les grammaires. (Dubois, p. 44).

Ici, ce terme désigne le fait de juxtaposer un mot ou un groupe de mots à la suite d'un nom et de le séparer par une virgule.

Ex.: *Gaëtan Boucher, le vainqueur de Sarajevo, sera ce soir au Colisée.*

Ce concept est utile pour faire observer un des emplois particuliers de la virgule.

Complément circonstanciel

Ce concept permet de dégager la règle qui veut que le complément circonstanciel placé en début de phrase soit suivi d'une virgule. Il est intéressant de travailler ce type de complément en montrant ses possibilités de permutation :

Tous les matins, nous allons à la bibliothèque.

Nous allons à la bibliothèque tous les matins.

Ce genre d'observation et de jeu structural peut développer une plus grande souplesse syntaxique, à condition de ne pas en faire un exercice à vide.

Il n'est pas souhaitable de faire distinguer les différents types de compléments circonstanciels (cause, temps, lieu...). *Le bon usage* de Grevisse en distingue 32 sortes !

Déterminant

On entre dans la classe des déterminants les mots qui font partie du groupe nominal et qui s'accordent en genre et en nombre avec le mot auquel ils se rapportent.

Cette classe regroupe :

- les articles : le, la, un...
- les adjectifs possessifs : mon, ton...
- les adjectifs démonstratifs : ce, ces...
- les adjectifs interrogatifs : quel, lequel...
- les adjectifs numéraux : premier, cinq
- les adjectifs indéfinis : tout, aucun, certain...
- les adjectifs relatifs : lequel...

Au primaire, il n'est pas utile de faire des distinctions entre ces différentes catégories. On présentera aux élèves cette classe comme étant composée de « mots qui accompagnent le nom mais qui ne sont pas des adjectifs ».

Mot invariable

Ce terme désigne tous les mots invariables :

- préposition
- conjonction
- interjection
- adverbe

Nom collectif

Le concept est intéressant pour faire prendre conscience du fait que l'accord se fait selon la forme plutôt que selon le sens. Il permettra de corriger l'erreur populaire : « Le monde sont drôles ».

Phrase

Ce concept apparemment simple est plutôt difficile à définir. Pour mieux vous rendre compte de l'absence de consensus sur la question, demandez à quelques-uns de vos amis de vous dire combien de phrases compte le texte suivant :

- *Comptes-tu venir aussi ?*
- *Avec vous autres ?*
- *Oui.*
- *Merci. Je préfère rester ici. Seul.*

On peut s'attendre à ce que les réponses varient de 2 à 6 phrases (et certains se demanderont encore si la langue est une science exacte...). Pour la grammaire traditionnelle, « la phrase est un assemblage de mots formant un sens complet. » Tout le

Répartition des termes par degré

VOCABULAIRE UTILISÉ	1	2	3	4	5	6
TERMES GÉNÉRAUX						
phrase	X					
singulier	...	X				
pluriel	...	X				
masculin	...	X				
féminin	...	X				
genre				...	X	
nombre				...	X	
CLASSES						
nom	...	X				
nom propre	X		
verbe	...	X				
adjectif			X			
déterminant			X			
pronom de conjugaison			X			
pronom					X	
pronom indéfini						...
mot invariable			X			
adverbe					X	
relatif					X	
nom collectif					X	
FONCTIONS						
(groupe) sujet		...	X			
complément					X	
complément circonstanciel					X	
apposition					X	
PONCTUATION						
point	X					
point d'interrogation	X			
point d'exclamation				X		
virgule			X			
deux points					X	
guillemets					X	
point virgule					...	X
points de suspension					...	X
CONJUGAISONS						
indicatif présent			X			
futur			X			
imparfait			X			
conditionnel			X			
passé simple				X		
impératif présent				X		
infinitif (« nom du verbe »)			X			
participe					X	
personne de conjugaison			X			
passé composé			X			

NOTES :

Les ... signifient que le terme peut être utilisé occasionnellement et entrer dans le langage courant, au cours d'activités de lecture ou d'écriture.

Le X signifie que le terme est maîtrisé *activement* par l'élève au cours d'activités d'écriture, d'observation ou d'exercisation. Ne pas confondre connaissance de la terminologie et connaissance des règles correspondantes !

monde peut s'entendre sur une telle définition tant qu'on n'essaie pas de définir ce que veut dire «sens complet». En effet, un même contenu peut s'exprimer en une phrase (« Comme il fait beau, je me promène ») ou en deux (« Il fait beau. Je me promène »). Donc, au lieu de dire qu'une phrase est un assemblage de mots formant un sens complet, il serait plus juste de dire qu'un groupe de mots a un sens complet lorsque la phrase est complète. Il s'ensuit que notre belle définition tourne en rond ! (voir Dubois, p. 377)

Voyons comment la définissent les bons dictionnaires :

« Unité élémentaire de l'énoncé, comprenant un ensemble de termes représentant le message d'un sujet parlant. » (Lexis)

« Tout assemblage d'éléments linguistiques capable de représenter pour l'auditeur l'énoncé complet d'une idée conçue par le sujet parlant. » (Petit Robert)

La définition du Lexis est actuellement celle qui rallierait le plus facilement les spécialistes. Elle permet d'analyser des énon-

cés produits en situation de dialogue, comme ci-dessus, et d'y voir six phrases.

Pronom

Ce terme désigne les pronoms personnels autres que sujets (voir pronoms de conjugaison) :

le, la, lui, les, leur

Ce concept permettra à l'élève de faire la distinction entre *les* (pronom) et *les* (déterminant) :

Ex. : *Je les aime* (éviter la faute « je les aimes »)

Il permettra aussi, au secondaire, de différencier le déterminant (adjectif possessif) *leurs* d'avec le pronom personnel d'objet indirect *leur*.

Ex. : *Ils ont pris leurs affaires.*
Je leur ai dit.

Le terme pronom regroupe aussi les pronoms :

- démonstratifs : ce, celui, cela...
- possessifs : le mien, le leur...
- relatifs : qui, que, lequel...

- interrogatifs : qui, que, lequel...
- indéfini : tous, plusieurs...

Au primaire, il n'est pas nécessaire de différencier toutes ces sous-classes. Toutefois, il pourra être utile d'avoir recours à certains de ces concepts pour aider l'élève à différencier les homophones :

- SE/CE : (pronom) réfléchi/(déterminant) démonstratif
- SES/CES : déterminant possessif/démonstratif

Dans ce cas, on appellera ces mots par leur nom en les expliquant, mais sans s'attarder sur l'ensemble des formes que recouvrent ces classes.

Pronom de conjugaison

Dans le programme, ce terme désigne les pronoms personnels et impersonnels sujets : Je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles

Le pronom de conjugaison a comme fonction d'être sujet du verbe et d'en fixer l'accord.

Les autres pronoms personnels seront désignés par le terme plus général de « pronom ».

AVENTURES AU PAYS DES MOTS

LA COLLECTION COMPLÈTE POUR LE 1^{er} CYCLE DU PRIMAIRE

APPROUVÉE PAR

LE MEQ:

par Monique Turcotte-Delisle

- Des textes inédits, complets et variés, pour accroître la culture des enfants.
- Des personnages originaux pour assurer le caractère réel de la communication.
- Des illustrations choisies pour leur contribution à la compréhension des textes.
- Des situations d'écriture stimulantes pour faire découvrir le plaisir de communiquer par l'écrit.
- Un concept nouveau: le cahier-album, pour l'acquisition des connaissances du code écrit par mode inductif.
- Un guide pédagogique pratique, qui facilite la tâche de l'enseignant(e).



Pour chaque niveau:

Livres de lecture illustrés en couleur, Cahiers-albums et Guides pédagogiques.

Matériel commun à la 1^{re} et la 2^e années:

Abécédaire, Jeu de cartes de l'alphabet, Alphabet pour la classe (pancartes), Alphabet en jetons et Tableau de composition.



Centre Educatif et Culturel inc.

8101, BOUL. MÉTROPOLITAIN, MONTRÉAL (QUÉBEC) H1J 1J9 TÉL. (514) 351-6010