



HAL
open science

L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé Ce que nous disent les représentations grammaticales d'élèves de première secondaire

Marilyne Boisvert, Priscilla Boyer

► To cite this version:

Marilyne Boisvert, Priscilla Boyer. L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé Ce que nous disent les représentations grammaticales d'élèves de première secondaire: Ce que nous disent les représentations grammaticales d'élèves de première secondaire. *Scolagram -Revue de didactique de la grammaire*, 2019, Pédagogie de la règle ou Didactique du truc?, 5. halshs-02119762

HAL Id: halshs-02119762

<https://shs.hal.science/halshs-02119762>

Submitted on 4 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé

Ce que nous disent les représentations grammaticales d'élèves de première secondaire

Marilyne Boisvert Laboratoire de recherche et de
formation en didactique du français Université du Québec à Trois-Rivières
Priscilla Boyer (LUDIF)

Résumé

Des études menées en France et au Québec ont montré que la transition primaire-secondaire (environ 12 ans) peut constituer un moment de vulnérabilité pour plusieurs élèves relativement à leurs apprentissages grammaticaux (Boyer, 2012; Brissaud, Cogis et Totereau, 2014). Un de leur nœud de difficulté réside notamment dans la gestion orthographique des verbes lorsque ceux-ci sont conjugués à des temps composés (Boyer, 2012; Brissaud et Sandon, 1999). Afin d'élaborer des dispositifs didactiques susceptibles d'aider les élèves en ce sens, certains chercheurs recommandent de prendre en compte leurs représentations grammaticales (Cogis, 2005; Nadeau & Fisher, 2006). Suivant cette idée, et face au manque de données scientifiques au Québec, nous avons conduit une étude multicas visant à décrire les représentations grammaticales sur les temps composés d'élèves de première secondaire. Cet article se propose donc de présenter une partie des résultats obtenus dans le cadre de l'étude, en mettant l'accent sur une meilleure compréhension de l'utilisation de certaines stratégies de substitution. L'article se conclut en faisant mention de quelques pistes d'intervention didactiques.

Mots-clés

Représentations grammaticales, temps composés, participes passés, auxiliaires, stratégies de substitution, procédures graphiques

Pour citer cet article

Boisvert M. & Boyer P. (2019). "L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé". *Scolagram* n° 5 *Pédagogie de la règle ou Didactique du truc ?*. En ligne : https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/306-l-utilisation-de-strategies-de-substitution-pour-orthographier-l-auxiliaire-et-le-participe-passe

1. Problématique

Des études au Québec et en France (Boyer, 2012; Brissaud, Cogis et Totereau, 2014) tendent à montrer que l'entrée au secondaire (environ 12 ans) représente un moment de vulnérabilité pour plusieurs élèves relativement à leurs apprentissages grammaticaux, si bien que certains acquis du primaire ne seraient pas consolidés chez ces derniers (Boyer, 2012). Notamment, le domaine du verbe entraîne de nombreuses erreurs orthographiques chez les élèves de première secondaire (Boyer, 2012; Brissaud et al., 2014), celui-ci étant considéré comme « le domaine par excellence de la variation » (Angoujard, 1996, p. 187).

Les erreurs liées aux formes verbales apparaissent importantes à explorer dans une perspective didactique, puisqu'elles sont souvent considérées « graves » pour un lecteur. Comme l'avance Cogis (2005, p. 116), « [...] le plus infime décalage graphique entraîne une perturbation de la syntaxe - et de la signification - pouvant aller jusqu'à une transformation du sens de l'énoncé ». Le verbe nous interpelle également parce que sa réalisation graphique se heurte à de nombreux obstacles, qui, selon Brissaud (2002), demandent à être investigués en profondeur, puisqu'ils « ne sont pas forcément là où on les attend » (p. 59). Ce constat est non moins vrai lorsqu'il s'agit des accords dans les temps composés, qui donnent du fil à retordre aux scripteurs en apprentissage (Brissaud & Cogis, 2008; Boyer, 2012). Pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé, les constituants des temps composés, les élèves doivent mobiliser de nombreux savoirs et savoir-faire grammaticaux, qui dépassent la simple connaissance de la règle d'accord. Des connaissances sur la syntaxe, sur les types et formes de phrases, sur la pronominalisation et bien d'autres sont nécessaires à acquérir et à mobiliser pour gérer efficacement les temps composés (Riegel, Pellat et Rioul, 2016).

Certains élèves s'en remettent ainsi à la commutation (Beaumanoir-Secq, Cogis et Elalouf, 2010) ou à des stratégies de substitution (Gauvin, 2005), des *trucs*, qui peuvent les aider partiellement à gérer l'orthographe de l'auxiliaire et du participe passé. Une première stratégie de substitution contribue à l'identification de la bonne finale verbale lorsque le scripteur est confronté à une forme homophonique en /E/, qu'il s'agisse du participe passé en /E/ ou d'un verbe conjugué à l'infinitif présent. La stratégie consiste à sélectionner la graphie *-er* lorsque l'on peut substituer le verbe par *vendre* (ou un autre verbe à l'infinitif qui ne termine pas par *-er*) et à sélectionner la graphie *-é* lorsque l'on peut le substituer par *vendu* (ou un autre participe passé qui ne termine pas par *-é*). Une deuxième stratégie demande, quant à elle, à remplacer le mot dans la phrase par la forme verbale *avait*, afin de confirmer ou d'infirmier si l'on est en présence de l'auxiliaire *a*. Si la substitution ne fonctionne pas, le scripteur sélectionne la préposition *à*.

L'utilisation (combinée ou pas) de ces stratégies et leurs représentations grammaticales sous-jacentes ont peu été documentées dans les écrits scientifiques jusqu'à présent. Pourtant, les représentations grammaticales des élèves s'avèrent nécessaires à explorer puisqu'elles sont utiles à l'élaboration de dispositifs et d'interventions didactiques adaptés (Cogis, 2005; Nadeau & Fisher, 2006; Geoffre, 2015). Ainsi, afin de nourrir la réflexion didactique sur l'enseignement et l'apprentissage des temps composés, s'amorçant plus systématiquement dès le secondaire au Québec (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport [MELS], 2011), nous avons voulu répondre à la question suivante : quelles sont les représentations grammaticales sur les temps composés construites par des élèves de première secondaire?¹

1 Cet article présente une partie des résultats d'un mémoire de maîtrise, qui a reçu le soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

2. Cadre conceptuel

Pour bien cerner les enjeux gravitant autour de la question de recherche, les deux parties subséquentes présentent les notions relatives aux temps composés ainsi que le concept de représentations grammaticales. Ensuite, nous proposons un portrait des représentations grammaticales des élèves du primaire jusqu'au secondaire relativement aux participes passés et aux formes homophoniques en /E/.

2.1. Les temps composés

Les temps composés possèdent une structure interne particulière qui complexifie la gestion orthographique (Boivin & Pinsonneault, 2008; Riegel et al., 2016). En fait, les temps composés comportent deux constituants, l'auxiliaire et le participe passé, qui s'accordent ou se conjuguent selon deux logiques distinctes.

D'un côté, l'auxiliaire des temps composés est incarné par le verbe *être* ou par le verbe *avoir*. Ces auxiliaires, à l'instar des verbes conjugués à des temps simples, s'accordent en personne et en nombre avec le sujet qui est donneur d'accord (Gauvin, 2014). Pour orthographier l'auxiliaire, le scripteur doit donc être en mesure d'identifier le sujet et de transférer ses marques morphologiques à l'auxiliaire, sans oublier de gérer les marques de mode-temps. Cela implique également, pour le scripteur, de connaître ces marques et de les appliquer en contexte phrastique. D'un autre côté, la règle d'accord du participe passé varie selon l'auxiliaire employé. Alors que le participe passé avec l'auxiliaire *être* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet, le participe passé avec l'auxiliaire *avoir* s'accorde en genre et en nombre avec le complément direct si celui-ci est placé avant le verbe (Boivin & Pinsonneault, 2008).

Au Québec, on s'attend à ce que les élèves soient en mesure d'accorder les auxiliaires des temps composés dès la fin du primaire (MELS, 2011). L'enseignement de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *être* devrait également être amorcé à ce moment. Par contre, puisque l'accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir* demande de mobiliser des connaissances grammaticales complexes, telles que celles sur le complément direct et sur sa pronominalisation, il est abordé plus tard, au premier cycle du secondaire (environ 12 à 14 ans). Dans la prochaine partie, nous mettons en lumière qu'il existe certaines tensions entre ces attentes ministérielles et ce qui est réellement appris et maîtrisé par les élèves en fin de parcours primaire. Pour ce faire, nous présentons des études s'étant intéressées aux représentations grammaticales sur les temps composés et nous délimitons, avant cela, le concept de représentation grammaticale.

2.2. Le concept de représentation grammaticale

Selon une perspective constructiviste, les représentations grammaticales constituent des structures cognitives dynamiques relativement stables et qui sont propres aux notions grammaticales (Nadeau & Fisher, 2006). Elle se forment « par un processus d'abstraction et de généralisation à partir d'observations, d'actions, d'informations » (Cogis, 2005, p. 58-59). Pour Cogis (2005), elles se comportent comme « le filtre qui permet d'interpréter le réel et d'agir dessus » (p. 59). Ces représentations, propres à chaque individu, sont traversées de variations intra-individuelles et interindividuelles.

Si les représentations des apprenants sont lacunaires ou fautives, elles peuvent engendrer des erreurs (Cogis, 2005). Geoffre (2015) explique : « chaque élève construit, à partir de ses savoirs appris, acquis et hérités, son propre système orthographique, c'est-à-dire un système de représentations de la langue et de son fonctionnement qui va servir de système de justification de ses choix orthographiques (lorsque l'élève est apte à le faire) » (p. 3). Ce système explicatif repose sur des procédures graphiques (Geoffre, 2015), qui interviennent dans le processus de production orthographique (Cogis, 2005).

Dans ses travaux, Cogis (2005) recense trois types de procédures, qui peuvent se concurrencer et se déployer de façon concomitante. La première est la procédure phonologique ou logographique. Cette

L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé

procédure prend strictement appui sur la forme orale de mots. Par exemple, cette procédure pourrait amener un apprenant à justifier sa production orthographique **Vous semblé* du fait qu'il entend le son /E/ dans la finale du verbe. Cette procédure est parfois erronée, parfois exacte. Souvent, lorsqu'il s'agit du verbe, cette procédure s'avère inefficace, en raison de la morphologie silencieuse des marques verbales (Brissaud, 2002; Cogis, 2005). La deuxième procédure en est une de type morphosémantique, qui explique l'emploi des marques orthographiques par des considérations sémantiques. Cette procédure peut elle aussi entraîner certaines erreurs orthographiques. Par exemple, dans la phrase **J'aimes mes amis*, l'élève pourrait justifier l'emploi du -s en mentionnant qu'il aime plus d'une personne. Pour orthographier le verbe, l'élève se fierait ainsi à sa connaissance du monde, à une pluralité extralinguistique, et ajouterait ainsi un -s prototypique de cette pluralité. La troisième procédure, la procédure morphosyntaxique, concerne les relations syntaxiques entre les mots. Cette procédure se rapproche d'une procédure experte, bien qu'elle puisse à son tour entraîner certaines erreurs. À titre d'exemple, l'élève pourrait accorder au féminin le participe passé dans la phrase **Elle a dormie*, considérant que **dormie* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. Malgré l'erreur produite, le raisonnement repose sur la syntaxe, soit sur la relation entre le donneur (sujet) et le receveur d'accord (verbe).

Les travaux de Cogis (2005) sur les procédures graphiques trouvent écho dans de nombreuses études en didactique qui s'intéressent aux acquis sur les temps composés des élèves de la fin primaire et du début du secondaire. Ces travaux portent essentiellement sur les participes passés, et s'intéressent peu à la gestion de l'auxiliaire (Boyer, 2012; Brissaud, Chevrot & Lefrançois, 2006; Cogis, 2005; Brissaud & Sandon, 1999). Nous tenons à préciser que certaines études se sont intéressées aux participes passés en /i/ et en /y/ mais que, compte tenu que la stratégie de substitution *vendre/vendu* ne concerne pas de ce type de participe passé, nous ne les rapportons pas ici.

2.3. Les représentations grammaticales sur les participes passés et les formes homophoniques en /E/

Certaines études montrent que les apprenants, dès le début de leur scolarité, ont tendance à privilégier des procédures phonologiques et à évacuer les procédures morphographiques pour la réalisation graphique des formes verbales en /E/. Au départ, les élèves utilisent la marque -é sans égard au contexte (Brissaud & Sandon, 1999). Aussitôt que le verbe est reconnu comme une classe grammaticale, vers la troisième année du primaire, les élèves privilégient plutôt la marque -er pour orthographier les formes verbales en /E/ (Brissaud et al., 2006; Brissaud & Sandon, 1999; Cogis, 2005). Les difficultés liées aux formes verbales en /E/ s'imposent avec plus d'acuité vers l'âge de 11-12 ans, alors que les apprenants appliquent trois principes, qui tantôt les mènent vers la réussite, mais le plus souvent vers des erreurs (Brissaud & Sandon, 1999). Le premier principe, ou tendance, dégagé par Brissaud et Sandon (1999) consiste à privilégier à nouveau une forme en -é (*é, és, ée, ées*) pour marquer toutes formes verbales, dont l'infinitif (**Elle alla les cherchés*). Le deuxième principe appliqué par les apprenants concerne l'accord du participe passé en genre et en nombre avec le sujet. Cela donne inévitablement lieu à des combinaisons erronées, comme **Elle ne les avait jamais fermée ses volets* (Brissaud & Sandon, 1999). Les élèves savent que le participe passé peut s'accorder en genre et en nombre, mais ils ne maîtrisent pas la règle (ou ne la connaissent pas) et n'identifient donc pas le bon donneur d'accord. Le dernier principe évoqué par Brissaud et Sandon (1999), et aussi par d'autres (Boyer, 2012; Cogis, 2005), concerne l'accord de proximité, qui affecte tant les participes passés que les formes à l'infinitif. Par exemple, le pronom-écran *les* ou *vous* sont de potentiels leurres (Boyer, 2012) (**de vous donnez*).

En résumé, les études présentées dans cette section tendent à montrer que, malgré les défis liés à la réalisation de l'accord et les erreurs commises par les apprenants, certains apprentissages se mettent en place en cours de scolarité (Brissaud & Cogis, 2008; Brissaud & Sandon, 1999), les élèves s'appropriant lentement le fonctionnement des temps composés (Gauvin, 2005).

Malgré les études recensées, on en sait encore peu sur les représentations grammaticales sur les temps composés qui sous-tendent l'utilisation des stratégies *vendre/vendu* et *à/avait*. C'est dans cette optique que nous avons mené une étude cherchant à décrire et à comparer les représentations grammaticales sur les temps composés construites par des élèves de première secondaire.

3. Méthodologie

L'étude que nous avons conduite ne visait pas une généralisation statistique des données selon une logique hypothéticodéductive, mais plutôt une description émergente d'une analyse qualitative des données. En effet, puisque les représentations grammaticales sont singulières et variables d'un individu à l'autre et chez un même individu (Cogis, 2005; Nadeau & Fisher, 2006), notre étude se campe dans le courant de la recherche qualitative et dans le paradigme interprétatif. Spécifiquement, notre recherche a été réalisée à partir d'une étude multicas (Roy, 2016). Cette approche permet de mettre en lumière la singularité des cas, mais aussi les convergences et les divergences entre ceux-ci, puisque les représentations grammaticales, comme nous l'avons vu, peuvent suivre certaines trajectoires développementales.

En ce qui concerne la méthode d'échantillonnage, les participants ont été recrutés par choix raisonné. Nous avons pris contact avec la direction d'une école d'une commission scolaire du Centre-du-Québec, qui nous a référés à un enseignant de français de première secondaire. Celui-ci nous a donné accès à sa salle de classe, en octobre 2016, afin d'expliquer le projet de recherche à ses élèves. Six d'entre eux ont consenti à participer à l'étude².

Pour répondre à notre question de recherche, qui sous-tend comme objectif de décrire les représentations grammaticales des participants, nous avons eu recours à une analyse qualitative de données linguistiques, ces dernières correspondant à un corpus de productions verbales et écrites. Dans les champs de la didactique, de la psychologie cognitive ou de la psycholinguistique, analyser des productions verbales et écrites est une tendance méthodologique fréquemment empruntée pour décrire les représentations grammaticales d'élèves (Boyer, 2012; Cogis, 2005; Meleuc & Fauchart, 1999). Plus particulièrement, trois voies méthodologiques sont préconisées pour faire émerger les représentations : 1) analyser les graphies par l'entremise de productions d'élèves, 2) analyser les verbalisations écrites et orales d'élèves, notamment à partir d'entretiens métagraphiques et 3) analyser les définitions sur des notions grammaticales et les réponses à des questions d'identification par l'entremise d'un test de connaissances. Ces trois voies, qui ont des visées similaires, mais complémentaires, s'actualisent par des moyens différents. Pour cette raison, nous avons fait le choix de varier les sources de nos données en élaborant des outils propres à ces trois voies méthodologiques. Le premier outil constitue une dictée trouée dans laquelle les participants étaient amenés à orthographier des participes passés en /E/ ainsi que des formes homophoniques en /E/. Le deuxième outil était un entretien métagraphique, celui-ci ayant suivi la passation de la dictée. Lors de cet entretien, les questions posées visaient notamment à faire émerger les stratégies utilisées par les élèves et leurs représentations sous-jacentes. Enfin, les participants ont dû donner, par écrit, une définition des notions d'auxiliaire et de participe passé.

En ce qui concerne la dictée diagnostique, elle a été élaborée en cohérence avec les contenus d'apprentissage de la fin du primaire prescrits au Québec (MELS, 2011). Les items ont été construits à partir de verbes fréquents et de structures syntaxiques variées et cherchaient à atteindre une certaine « variété linguistique » (Boyer, 2012). Ces items permettaient, en outre, de documenter certains écueils linguistiques possiblement générés par l'homophonie verbale (Cogis, 2005). Le tableau qui suit présente les items de la dictée, ainsi que ceux qui ont été utilisés pour l'entretien métagraphique. Il semble utile de préciser que les items de l'entretien métagraphique ont été sélectionnés après une analyse des réponses de la dictée, puisqu'il nous fallait traiter, à la fois, d'items apparaissant plus problématiques que d'items réussis. La pertinence de traiter d'items réussis tenait au fait que cela permet de documenter de potentielles fausses réussites, mais aussi de mettre à l'aise les participants en les amenant à verbaliser des connaissances plus facilement.

2 Il faut noter que des critères éthiques ont été respectés tout au long de la recherche, en vertu de l'approbation éthique de la recherche obtenue par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (certificat CER-16-226-07.16).

L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé

Items de la dictée trouée

Cette femme est appelée à devenir un excellent médecin.

Tu as trouvé la chanson sur laquelle nous avons dansé durant des heures.

Elle a dansé toute la nuit et ensuite elle a dû se reposer.

J'ai mis beaucoup de temps pour vous trouver.

Le dentiste a fini sa journée et il est parti sans fermer la porte.

Monsieur, vous êtes mort, mais vous avez trouvé comment marquer nos vies.

Tu as voulu danser avec ta belle robe, mais lorsque tu l'as portée, la soirée était finie.

Items sélectionnés pour l'entretien métagraphique

Tu as trouvé la chanson sur laquelle nous avons dansé durant des heures.

Elle a dansé toute la nuit et ensuite elle a dû se reposer.

J'ai mis beaucoup de temps pour vous trouver.

Le dentiste a fini sa journée et il est parti sans fermer la porte.

En cohérence avec notre cadre de référence, le traitement et l'analyse des données (graphies, verbalisations et définitions) ont porté sur les procédures graphiques utilisées par les participants, soit les procédures phonologiques, morphosémantiques et morphosyntaxiques. Cette analyse contribue avant tout à approfondir l'interprétation de leurs graphies. En outre, pour décrire plus finement les représentations des participants, un portrait grammatical (Geoffre, 2014) a été créé pour chacun d'entre eux. Dans le cadre de cet article, nous nous en tenons à présenter la comparaison des portraits grammaticaux. Cette comparaison permet de dégager des tendances ou des divergences relatives aux représentations grammaticales sur les temps composés des participants lorsqu'ils utilisent ou non les stratégies *vendre/vendu* et *à/avait*.

4. Résultats

Globalement, les résultats tendent à montrer que les stratégies utilisées par les participants reposent sur des représentations grammaticales en construction. Ces représentations sont traversées d'importantes variations intra-individuelles et interindividuelles. Pour illustrer ces résultats, nous nous penchons en premier lieu sur la notion d'auxiliaire et, en deuxième lieu, sur la notion de participe passé.

4.1. Représentations relatives à l'auxiliaire

Les six participants à l'étude ont semblé rencontrer des difficultés à étayer leur raisonnement grammatical alors qu'ils avaient à justifier l'accord de l'auxiliaire lors de l'entretien métagraphique. L'extrait suivant en est un bon exemple :

Phrase discutée : **Elle a dansée toute la nuit et ensuite elle a dû se reposer.*

Chercheuse : *Peux-tu m'expliquer pourquoi tu as écrit « a » et « *dansée » de cette façon-là?*

Participant 4 : *Pour « a », on ne met pas de « s » parce que c'est avec « elle ».*

Ici, le participant 4 tend vers une procédure morphosyntaxique pour justifier l'orthographe de l'auxiliaire, mais il n'étaye pas son raisonnement grammatical. C'est dans la même veine que le participant 5 peine à justifier l'accord de l'auxiliaire :

Phrase discutée : *Elle a dansé toute la nuit et ensuite elle a dû se reposer.*

Chercheuse : *Pourquoi est-ce que tu as écrit « a » et pourquoi est-ce tu as écrit « dansé »?*

Participant 5 : *Pour le « a », en fait, j'étais pas sûr. Je pense que, finalement, c'est « as ».*

Chercheuse : *« as »? Pourquoi?*

Participant 5 : *Parce que « elle » c'est comme « il », alors ça fait... je ne sais pas comment l'expliquer!*

Le participant 5 hésite quant à la marque d'accord, ce qui donne à voir qu'il possède des représentations peu stables relativement aux finales verbales. En vrai, ce sont tous les participants qui ont du mal à justifier l'accord de l'auxiliaire. Ces justifications sont souvent très courtes et ne sont que très rarement appuyées sur des procédures morphosyntaxiques exactes. En outre, en analysant les définitions données par les participants, nous pourrions faire l'hypothèse que la notion d'auxiliaire, en soi, n'est pas consolidée. Le tableau qui suit appuie cette interprétation.

Participants	Définition de l'auxiliaire
1	C'est le verbe avant le participe passé. Par exemple : J'ai mangé. « Ai » est l'auxiliaire. Il y a deux sortes d'auxiliaire : être et avoir.
2	Je ne m'en souviens plus.
3	Un verbe à l'impératif.
4	Je ne sais pas. Par exemple : J'ai vendu. Je crois que « vendu » c'est l'auxiliaire.
5	Je ne sais pas.
6	J'en ai déjà entendu parler, mais je ne m'en rappelle plus...

L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé

À la lecture de tableau, nous pensons que seul le participant 1 utilise des critères de définition satisfaisants. Les réponses des autres participants sont inexactes : certains admettent ne pas connaître la réponse, alors que d'autres tentent des définitions qui montrent bien leur difficulté à conceptualiser cette notion.

4.2. L'utilisation de la stratégie à/avait

Afin de se pencher plus en profondeur sur la notion d'auxiliaire, il semble pertinent de relever les résultats qui concernent les stratégies de substitution utilisées par les participants.

La stratégie à/avait, qui sert à distinguer l'auxiliaire *a* de la préposition *à*, est explicitement utilisée par deux participants, soit par les participants 2 et 6, qui ont reconnu ne plus se souvenir de la définition d'un auxiliaire. Dans leur cas, l'emploi de cette stratégie leur permet de ne pas confondre l'auxiliaire et la préposition *et*, ainsi, de connaître des réussites. Or, au-delà de la distinction que le participant 2 opère entre la forme verbale et la préposition, le choix des marques de personne reste problématique pour ce participant. En effet, il choisit systématiquement la forme verbale *a* sans égard au donneur d'accord (ex. : **tu a trouver*, **tu la porter*). L'entretien métagraphique nous permet d'analyser plus en profondeur les représentations de ce participant à ce sujet :

Phrase discutée : *Elle a danser toute la nuit.

Chercheuse: *Pourquoi as-tu écrit le « a » et « danser » comme ça?*

Participant 2 : *Je fais le test du « avait ».*

Chercheuse : *Ah oui? C'est quoi?*

Participant 2 : *Ah... je l'ai mal écrit. Ben..., j'aurais pu dire « Elle avait ».*

Chercheuse : *Peux-tu m'expliquer la stratégie?*

Participant 2 : *Ben parce qu'« elle avait », il faut mettre un accent.*

Chercheuse : *Un accent?*

Participant 2 : *Oui.*

Chercheuse : *Tu en es sûr?*

Participant 2 : *Ben c'est peut-être le contraire. Peut-être qu'avec « avait », il ne faut pas mettre d'accent...*

L'extrait ci-haut montre une mauvaise compréhension du fonctionnement de la stratégie et tend à montrer que le participant 2 a des connaissances encore partielles du fonctionnement des temps composés. En fait, tout porte à croire qu'il déploie la stratégie de substitution, qu'il sélectionne la forme *a* et que sa réflexion s'arrête à ce moment. Il ne cherche ni le donneur d'accord ni à transférer ses marques à la forme verbale.

Cela dit, en comparant le portrait grammatical du participant 2 à ceux d'autres participants, nous pouvons faire l'hypothèse que ce n'est pas forcément l'usage quasi mécanique de la stratégie à/avait qui l'amène à orthographier systématiquement la forme verbale *a*. En fait, l'analyse des graphies donne à voir que les participants 3 et 5 commettent les mêmes erreurs que lui (ex. : **tu a trouvé*, **tu la porté*). Or, ces deux participants n'utilisent pas explicitement la stratégie de substitution. Pour cette raison, nous estimons que ce comportement graphique n'est pas nécessairement lié à l'utilisation de la stratégie à/avait. Il est probable qu'il soit lié au fait que le fonctionnement des temps composés est encore abstrait pour ces participants, ceux-ci ne transférant pas les marques du donneur d'accord à l'auxiliaire.

4.3. Représentations relatives au participe passé

Dans le test de connaissances et dans l'entretien métagraphique, les participants ont été amenés à verbaliser de façon orale et écrite leurs représentations sur le participe passé. L'analyse des données montre que, de façon générale, les participants n'en donnent pas une définition juste et ne justifient pas adéquatement son accord. Le tableau qui suit, qui tire sa source du test de connaissances, témoigne de ces représentations en construction.

L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé

Participants	Définition du participe passé
1	Un participe passé est le verbe placé à la suite d'un auxiliaire. J'ai mangé. « Mangé » est le participe passé de « ai ».
2	Le participe passé est un temps de verbe.
3	Je ne sais pas
4	C'est un temps de verbe.
5	Un participe passé est un verbe qui se termine par « é(e) ». Par exemple : mangé.
6	La conjugaison du verbe est accordé au passé.

Le participant 1 semble à l'aise dans l'identification du participe passé, mais les autres font plutôt référence à la dimension sémantique du participe passé, comme s'il relevait simplement du « passé ». Le participant 5, de son côté, évoque une caractéristique phonographique du participe passé qui s'avère peu opératoire, voire réductrice. La notion de participe passé est donc loin d'être consolidée dans l'ensemble. Pour vérifier si les participants ont d'autres connaissances sur cette notion grammaticale, il semble pertinent d'explorer l'utilisation qu'ils font de la stratégie *vendre/vendu*.

4.4. L'utilisation de la stratégie *vendre/vendu*

Les entretiens métagraphiques nous donnent certains repères pour comprendre la façon dont les participants orthographient les participes passés et les formes homophoniques en /E/ : quatre d'entre eux utilisent explicitement la stratégie *vendre/vendu*. Fait à noter, cette stratégie est nettement plus utilisée que la stratégie *à/avait*. En effet, les participants 1, 4, 5 et 6 l'utilisent et, par ailleurs, elle semble efficace pour la gestion des formes infinitives, puisqu'ils ne commettent aucune erreur en les orthographiant. Le participant 1 explique comment il utilise à bon escient la stratégie :

Phrase discutée : *Le dentiste a fini sa journée et il est parti sans fermer la porte.*

Chercheuse : Ici, pour « fermer », pourquoi as-tu écrit « er » ?

Participant 1 : C'est encore une fois « vendre ».

Chercheuse : Comment tu procèdes ?

Participant 1 : Je lis la phrase et je vérifie toujours mot par mot. J'essaye « vendre » ou « vendu », et je prends celui qui se dit le mieux. Des fois, y'a des phrases qui n'ont pas de sens, mais je prends celui qui se dit le mieux.

Chercheuse : Qu'est-ce que tu veux dire par « pas de sens » ?

Participant 1 : Parfois dans une phrase, ça peut être... « Le chien m'a vendu » ça aurait pas sens, mais ça dirait quand même comment ça s'écrit.

Dans cet extrait, le participant utilise son jugement de grammaticalité pour choisir la finale du verbe, en distinguant le sens syntaxique du sens de la phrase. Comme le mentionnent Beaumanois-Secq et al. (2010), une telle stratégie « est intimement liée à la notion du "grammaticalement possible" » (p. 63). Le participant 4 mobilise également la stratégie :

Phrase discutée : *J'ai mis beaucoup de temps pour vous trouver.*

Chercheuse : Pourquoi as-tu écrit « trouver » avec « er » à la fin ?

Participant 4 : Parce qu'on dit « J'ai mis beaucoup de temps pour vous vendre ».

Chercheuse : Donc ?

Participant : On met « er ».

Chercheuse : Pourquoi pas une autre façon de l'écrire ?

Participant : Parce que « J'ai mis beaucoup de temps pour vous vendu », ça ne marche pas.

L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé

Et « J'ai mis beaucoup de temps pour vous vendez », ça ne marche pas non plus.

Bien que le participant 4 orthographie adéquatement la forme verbale, on peut émettre l'hypothèse que son raisonnement ne s'appuie pas sur des procédures graphiques expertes. Même si nous avons voulu l'amener à verbaliser ses connaissances grammaticales, le participant applique le truc sans faire référence à celles-ci

Si on analyse les représentations des participants lorsqu'ils utilisent la stratégie *vendre/vendu* pour orthographier les participes passés en /E/, nous constatons que cette stratégie ne porte ses fruits qu'en partie. Par exemple :

Phrase discutée : Tu as trouvé la chanson sur laquelle nous avons dansé durant des heures.

Chercheuse : Je veux savoir pourquoi tu as écrit « avons dansé » de cette façon-là.

Participant 1 : Je l'ai écrit avec un « é » parce que si j'avais pu dire « vendre », ben j'aurais mis « er », mais là je pouvais dire « vendu ». « Que nous avons vendu », alors j'ai mis un « é ».

Chercheuse : Tu as choisi le « é », est-ce que tu aurais pu mettre autre chose?

Participant 1 : C'est sûr que si ç'avait été « elles ont dansé », j'aurais pu mettre un « e ». Là c'était pluriel, c'est vrai...! J'aurais pu mettre un « s ».

Chercheuse : Pourquoi?

Participant 1 : Parce que « nous », c'est au pluriel. Ça aurait été la deuxième personne du pluriel, alors ça aurait été au pluriel, alors ça aurait pris un « s ».

D'une part, l'hésitation du participant à la suite du questionnement de la chercheuse donne à penser que son raisonnement grammatical est encore peu stabilisé. D'autre part, l'extrait laisse entrevoir que le participant utilise la stratégie *vendre/vendu* pour choisir la bonne finale en /E/, mais que celle-ci est insuffisante pour orthographier adéquatement le participe passé. En fait, l'analyse des données montre que les erreurs que les participants peuvent commettre sur les participes passés en /E/ ne relèvent pas d'une confusion entre la forme infinitive et le participe passé. Il est possible qu'il s'agisse plutôt d'une méconnaissance de la règle d'accord, comme en témoigne cet extrait :

Phrase discutée : *Elle a dansée toute la nuit et ensuite elle a dû se reposer.

*Chercheuse : Pourquoi as-tu écrit « *dansée » de cette façon-ci?*

Participant 6 : J'ai fait avec mordre/mordu et « mordu », ça se disait mieux. Pis un « e » parce que c'est avec le féminin.

Encore ici, l'extrait montre que le participant méconnaît la règle d'accord du participe passé. Il semble l'accorder en genre avec le sujet. En outre, il semble déployer à la fois une procédure morphosémantique pour choisir la marque en /E/ et une procédure morphosyntaxique erronée pour ajouter la marque -e. Il est possible que ce comportement graphique s'explique du fait que le participe passé avec *avoir* n'est qu'enseigné au premier cycle du secondaire (MELS, 2011). Il n'en demeure pas moins que les justifications du participant sont courtes et qu'il verbalise peu de connaissances grammaticales.

Enfin, l'analyse des données permet de mettre en évidence un autre phénomène relatif à la gestion des formes verbales en /E/. Nous remarquons que les deux participants qui commettent le plus d'erreurs sur les formes infinitives et sur les participes passés sont ceux qui ne mettent pas en œuvre la stratégie *vendre/vendu*, soit les participants 2 et 3. Le participant 2 éprouve des difficultés dans l'orthographe des participes passés en /E/, en choisissant systématiquement la marque -er (ex. : **tu a trouver*). Pour sa part, le participant 3 arrête son choix sur la marque -é et, ainsi, s'en tire mal avec toutes les formes infinitives (ex. : **se reposé*). Le participant 3 se laisse également piéger par le pronom-écran *vous* :

Phrase discutée : *J'ai mis beaucoup de temps pour vous trouvez.

Chercheuse : « Trouvez », pourquoi est-ce que tu l'as écrit de cette façon, avec « ez » à la fin?

Participant 3 : Parce qu'avec « vous », c'est un « z » ou un « es » dans certains verbes.

Dans son cas, le participant 3 n'a ni besoin d'identifier les constituants des temps composés (auxiliaire et participe passé), ni besoin d'utiliser une stratégie de substitution telle que *vendre/vendu* pour

L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé

orthographier la forme en /E/. Il réalise plutôt un accord de proximité. Il est le seul, d'ailleurs, à avoir sélectionné cette graphie parmi l'ensemble des participants.

Pour conclure, la stratégie *vendre/vendu* apparaît bénéfique, en partie, pour les participants 1, 4, 5 et 6, soit les participants qui y ont recours, alors que les participants 2 et 3, qui n'y font pas appel, ne réussissent pas à différencier la forme infinitive du participe passé en /E/.

5. Discussion

L'analyse des données a montré que plusieurs participants ont tendance à expliquer leurs choix orthographiques à l'aide des stratégies de substitution *à/avait* pour orthographier l'auxiliaire avoir et *vendre/vendu* pour orthographier la finale en /E/ du participe passé, cette dernière étant plus souvent évoquée que la première. Somme toute, à partir de ce qui a été verbalisé par les participants, nous pensons que ces stratégies de substitution s'appuient sur des procédures morphosyntaxiques souvent erronées et, parallèlement, sur des représentations grammaticales partielles et en construction. Pour mieux comprendre ces résultats, il apparaît utile de les comparer à ceux d'autres études du champ de la didactique et de la psycholinguistique. Nous nous concentrons uniquement sur les participes passés en /E/ dans cette section, le cas des auxiliaires étant trop peu documentés dans les écrits scientifiques.

Concernant la stratégie de substitution *vendre/vendu*, nous avons montré que les participants qui ne l'utilisent pas explicitement éprouvent des difficultés à orthographier les formes verbales en /E/. Le participant 2 choisit systématiquement la marque *-er*, tandis que le participant 3 opte unilatéralement pour la marque *-é*, ce qui génère respectivement des erreurs sur les participes passés et sur les formes infinitives en /E/. Il est ici possible de faire un rapprochement entre les choix de ces participants et les tendances orthographiques relevées dans l'étude de Brissaud et Sandon (1999). Au début de la scolarité primaire, les élèves privilégient la marque *-é* pour orthographier tout ce qui se rapporte au son /E/, ce qui semble être la logique appliquée par le participant 3, bien que son niveau scolaire s'éloigne de celui étudié dans la recherche de Brissaud et Sandon (1999). Plus tard, ces mêmes chercheurs constatent que les élèves abandonnent la marque *-é*, au profit de la marque *-er*, qui est orthographiée dans tous les contextes, ce qui s'apparente aux graphies du participant 2. En somme, ces deux participants déploient des procédures phonologiques et accuseraient un « retard » dans l'orthographe des participes passés et des formes homophoniques en /E/, conformément à la recherche de Brissaud et Sandon (1999).

Les autres participants, soit ceux qui ont recours à la stratégie de substitution *vendre/vendu*, s'en tirent mieux pour les finales en /E/. En fait, les portraits grammaticaux brossés nous ont montré que les erreurs que ces participants commettent sur les participes passés en /E/ ne relèvent pas de la distinction entre ceux-ci et les formes infinitives. Lorsque des erreurs sont relevées, c'est parce que les participants ont accordé le participe passé en /E/ avec le sujet, nonobstant le type d'auxiliaire employé (*avoir* ou *être*). Dans l'étude de Brissaud et Sandon (1999), les chercheurs observaient également cette tendance vers l'âge de 11 ou 12 ans, leurs participants accordant les participes passés en genre et en nombre avec le sujet.

Par ailleurs, les études de Brissaud et Sandon (1999) et de Boyer (2012) soulignaient la propension des élèves à réaliser un accord de proximité dans des cas où un pronom-écran agit comme rupteur. Or, nos analyses ne permettent pas de corroborer leurs observations, et ce, bien que notre étude ne vise pas la généralisation des résultats. Il faut également noter qu'un seul item de la dictée pouvait nous amener à documenter ce comportement graphique. En outre, un seul participant, le participant 3, s'est laissé piéger par le pronom-écran dans le segment **pour vous trouvez*. Nous pensons ainsi que l'utilisation de la stratégie *vendre/vendu* peut être profitable devant un pronom-écran. Néanmoins, nous sommes d'avis que cette stratégie doit indubitablement être accompagnée d'un enseignement du fonctionnement des temps composés, et même de la conjugaison à des modes-temps impersonnels, puisque les résultats laissent entrevoir qu'elle ne suffit pas à orthographier les formes normées. À plus forte raison, cette stratégie semble empêcher les participants d'étayer un raisonnement grammatical complet, ce qui montre bien ses limites.

6. Conclusion

L'interprétation des résultats fait émerger des enjeux didactiques, donnant lieu plus spécifiquement à une recommandation qui, en cohérence avec notre cadre de référence, s'arrime aux fondements de la grammaire rénovée et s'inscrit dans une perspective constructiviste. En fait, nous constatons que, sans une bonne compréhension du fonctionnement des temps composés, les stratégies de substitution sont plus ou moins fonctionnelles. Certes, elles permettent parfois d'opérer certaines distinctions, notamment entre l'auxiliaire et la préposition *à* et entre le participe passé en /E/ et la forme infinitive, mais elles ne suffisent pas pour orthographier le verbe. À cela, il faut ajouter les cas où certains scripteurs n'ont plus souvenir de la façon dont la stratégie doit s'opérer. Dans ces circonstances, des erreurs peuvent être commises. À plus forte raison, la stratégie *vendre/vendu* n'est d'aucune aide pour orthographier les participes passés en /i/ et en /y/; dans cette veine, nous pensons qu'elle pourrait même amener les scripteurs à penser que les participes passés en /i/ et en /y/ ne sont pas des participes passés, comme le relèvent Gauvin (2005) et Cordary (2003).

En outre, compte tenu de l'efficacité mitigée des stratégies des participants, et des lacunes importantes de celles-ci, nous avançons que, si, et seulement si, elles sont enseignées, elles doivent être soutenues par un enseignement systématique et explicite du fonctionnement des temps composés. Nous souscrivons ainsi aux recommandations didactiques déjà soulevées par plusieurs chercheurs, qui remettent en cause l'enseignement portant sur les homophones (Nadeau & Fisher, 2006). L'enseignement des temps composés, et du verbe par expansion, gagnerait notamment à miser sur l'usage des manipulations syntaxiques (Chartrand, 2012), sur l'observation et la manipulation de corpus (Cogis, 2005) et sur la mise en parallèle du système des temps simples et celui des temps composés (Roy-Mercier & Chartrand, 2016).

Cela dit, l'aboutissement de ce projet et ses limites nous amènent à considérer des perspectives futures de recherche. Entre autres, nous pensons qu'il pourrait être intéressant d'explorer et d'analyser en profondeur les représentations grammaticales sur le verbe, notamment d'autres notions grammaticales, d'élèves à travers des productions authentiques et, également, lorsque ceux-ci interagissent dans le cadre de la classe, comme l'a notamment fait Gauvin (2011). Il pourrait également être pertinent de mener une étude sur les représentations sur les participes passés en /i/ et en /y/ des élèves, afin de mieux comprendre les implications des stratégies de substitution sur les systèmes de représentations d'élèves.

Références

- Angoujard, A. (1996). Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2. *Repères*, 14, 183-200.
- Beaumanoir-Secq, M., Cogis, D. et Elalouf, M.-L. (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. *Repères*, 41, 47-70.
- Boivin, M.-C. & Pinsonneault, R. (2008). *La grammaire moderne. Description et éléments pour sa didactique*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Boyer, P. (2012). *La compétence morphographique d'élèves de première secondaire. L'effet du biais d'évaluation de son efficacité personnelle sur la performance*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.
- Brissaud, C. (2002). Travailler la morphologie verbale du verbe au collège. *Le français aujourd'hui*, 139, 59-66.
- Brissaud, C., Chevrot, J.-P. & Lefrançois, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française*, 151(3), 74-93.
- Brissaud, C. & Cogis, D. (2008). L'accord du participe passé : reconsidération d'un problème ancien à la lumière de données récentes sur l'acquisition. In J. Durand, B. Haber, B. & B. Laks (Eds.), *Actes de colloque Congrès mondial de linguistique française* (pp. 413-424). Paris, France : Institut de linguistique française.
- Brissaud, C., Cogis, D. & Totereau, C. (2014). La performance orthographique à l'articulation école-collège : une approche qualitative des marques de pluriel. In SHS Web of Conferences (Ed.), *Congrès mondial de linguistique française* (pp. 867-881). Les Ulis, France : EDP Sciences.
- Brissaud, C. & Sandon, J.-M. (1999). L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie. *Langue française*, 124, 40-57.
- Chartrand, S.-G. (2012). *Les manipulations syntaxiques : de précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. Montréal : CCDMD.
- Cogis, D. (2005) *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*. Paris, France : Delagrave pédagogie et formation.
- Cordary, N. (2003). Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 99-107.
- Gauvin, I. (2005). Conceptions d'élèves sur l'accord du participe passé au terme de leur scolarité obligatoire. *Enjeux*, 63, 97-115.
- Gauvin, I. (2011). *Interactions didactiques en classe de français : enseignement/apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.
- Gauvin, I. (2014). Proposition de transposition didactique de la règle d'accord du verbe fondée sur une description des interactions didactiques en classe. Dans C. Gomila et D. Ulma (Ed.), *Le verbe en toute complexité : acquisition, transversalité et apprentissage* (pp. 203-218). Paris : L'Harmattan.
- Geoffre, T. (2014). Le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Scénario développemental et perspectives didactiques. In SHS Web of Conferences (Ed.), *Congrès mondial de linguistique française* (pp. 995-1016). Les Ulis, France : EDP Sciences.
- Geoffre, T. (2015). De la didactique des sciences à la didactique de l'orthographe. Interdisciplinarité et perspectives d'exploitation de protocoles. *Corela*, 17, 2-10.
- Meleuc, S. & Fauchart, N. (1999). *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire*.

L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé

Français, langue d'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec.

Nadeau, M. & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner.* Montréal, Canada : Éditions Gaëtan Morin / Chenelière Éducation.

Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (2016). *Grammaire méthodique du français.* Paris : Presses Universitaires de France.

Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. In B. Gauthier & I. Bourgeois (Eds.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6^e éd.) (pp. 194-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Roy-Mercier, S. & Chartrand, S.-G. (2016). L'enseignement du système de la conjugaison pour en favoriser l'apprentissage. In S.-G. Chartrand (Ed.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 176-200). Montréal : ERPI.