

Agir à la fois sur la compréhension du participe passé et sur son accord en situation d'écriture

Rosianne Arseneau

Number 175, 2015

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/81385ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Arseneau, R. (2015). Agir à la fois sur la compréhension du participe passé et sur son accord en situation d'écriture. *Québec français*, (175), 45–47.

Agir à la fois sur la compréhension du participe passé et sur son accord en situation d'écriture

ROSIANNE ARSENEAU *

Cet article¹ présente le rapport d'une recherche-action menée auprès d'élèves du secondaire dans une école publique de Montréal. Ce projet est né de constats en tant qu'enseignante : mes élèves avaient de la difficulté à faire les accords dans leurs textes, en particulier à accorder le participe passé².

POURQUOI Y A-T-IL AUTANT D'ERREURS D'ACCORD DANS LES TEXTES D'ÉLÈVES ?

Bien des enseignants qui consacrent un temps considérable à l'enseignement des règles de grammaire et à des exercices en classe se demandent pourquoi les élèves ne mettent pas leurs connaissances en pratique lorsque vient le temps de rédiger des textes. Cette difficulté des élèves à mobiliser leurs connaissances grammaticales dans les textes est aujourd'hui identifiée entre autres comme un problème de transfert de connaissances. Outre la surcharge cognitive, les connaissances conditionnelles, responsables de déclencher le transfert, seraient en jeu : relatives au contexte d'utilisation des connais-

sances déclaratives et procédurales, elles seraient négligées lors du travail en classe³.

POURQUOI LE CONCEPT DE PARTICIPE PASSÉ EST-IL SI COMPLEXE ?

Le participe passé (PP) est probablement l'emblème de la complexité de l'orthographe grammaticale du français. D'une part, il occupe des positions syntaxiques variées (dans le GN en position d'adjectif ; dans le GV avec *être* [l'auxiliaire ou le verbe attributif] ; dans le GV avec l'auxiliaire *avoir*, sous-tendant chacune une règle d'accord différente. D'autre part, la morphologie même du PP est complexe. Le PP du verbe en *-er* (dit du 1^{er} groupe) et le verbe à l'infinitif correspondant partagent une forme homophonique (*aimé-e-s/aimer*), tout comme le PP du verbe en *-ir* qui fait *-issant* (dit du 2^e groupe) et la forme verbale à certaines personnes du présent ou du passé simple (*fini/finit*). Et c'est sans oublier des morphèmes muets que ne portent que certains PP des autres verbes, dits du 3^e groupe (*pris, cuit/crû, lu*) ! Mentionnons

que, bien qu'elle ne fasse pas l'unanimité chez les auteurs, la catégorisation des verbes en trois groupes aura l'avantage de permettre, dans notre analyse, la distinction entre les PP des verbes qui jouissent d'une certaine régularité quant à la morphologie de leur PP, ceux des 1^{er} et 2^e groupes, des verbes dont la forme participiale s'éloigne de manière irrégulière de la forme infinitive.

DÉMARCHE ET RÉSULTATS

Méthodologie

En nous fondant sur des propositions formulées en didactique de la grammaire et en psychologie cognitive, nous avons élaboré une série de six cours sur le participe passé employé avec *être* (PPê), en tant qu'auxiliaire et en tant que verbe attributif. Puis, nous avons mis cette série de cours à l'essai auprès d'un groupe de 24 élèves de 3^e secondaire. Avant de présenter quelques résultats de l'analyse pour l'exercice de complétion (ou « à trous ») et pour le texte que les élèves devaient rédiger⁴, le tableau 1 propose une vue d'ensemble de la séquence didactique mise à l'essai.

TABLEAU 1 : VUE D'ENSEMBLE DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

COURS ET OBJECTIFS	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE
Identifier le PP dans différents contextes	Prise en note d'une définition et d'exemples de PP ; exercice d'identification et de classification de PP selon le contexte d'emploi (dans le GN ; dans le GV avec être ou avec avoir).
Découvrir et formuler la règle d'accord du PPê	Première activité d'observation et de manipulation de phrases ; prise de notes.
Élaborer une procédure d'accord du PPê	Formulation des étapes pour accorder le PPê ; exercice d'accord du PPê avec traces de la procédure.
Identifier le PPê dans un texte et en réviser l'accord	Prise de notes sur la procédure d'identification ; exercice d'identification de PPê ; exercice d'identification de PPê et de correction d'erreurs d'accord.
Distinguer l'auxiliaire « être » et le verbe attributif « être »	Deuxième activité d'observation et de manipulation de phrases ; prise de notes.
Faire un modelage du raisonnement grammatical utile en situation d'écriture	Dictée zéro faute.

Les activités présentées ici sont discutées plus avant, dans la section « Pistes didactiques ».

QUELS EFFETS SUR L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ DANS LES TEXTES ?

Au prétest, les résultats observés corroborent l'affirmation selon laquelle les accords sont plus difficiles à réaliser en contexte d'écriture. Le taux de réussite moyen des accords du PPê avant la série de cours est effectivement plus bas dans les textes (36 %) que dans les exercices (51 %).

Cependant, à la suite de la série de cours, la tendance s'inverse : les élèves réussissent alors mieux les accords dans les textes que dans les exercices. Ce sont désormais en moyenne 4 PPê sur 5 (82 %) qui sont bien accordés dans les textes, contre 3 sur 4 dans les exercices (75 %). Malgré le faible nombre de PPê par texte (prétest : 2,75 ; posttest : 2,29) et l'absence de groupe témoin, les tests statistiques conduits démontrent que les progrès observés dans la réussite des accords (exercices : 24 % ; textes : 46 %) sont significatifs.

QUELS EFFETS SUR LA COMPRÉHENSION DU CONCEPT DE « PARTICIPE PASSÉ » ?

Nous avons classé les formes produites à l'exercice selon trois catégories : accord correct, accord erroné et forme inusitée. Les accords corrects et erronés sont manifestes d'une certaine maîtrise de la catégorie grammaticale puisque, porteuse ou non des bonnes marques d'accord, la forme produite correspond bel et bien à un PP. Par contre, la forme dite « inusitée » sous-tend des connaissances lacunaires relativement à la forme participiale demandée, une catégorie dans laquelle on classe des occurrences de verbes (*présentez ; finit*), d'adjectifs (*faisables*) et de formes non standards (*ennuyers ; pourrites*).

Au prétest (figure 1), on observe des profils relativement réguliers pour la maîtrise des verbes du 1^{er} et du 3^e groupes dans la mesure où les accords corrects dominent, suivis des accords erronés, et enfin des formes inusitées. Le portrait est pourtant tout autre pour les PP des verbes du 2^e groupe, les formes inusitées (36 %) étant presque aussi nombreuses que les accords corrects (39 %). Ce portrait atypique s'explique par la grande part d'occurrences de formes correspondant à des verbes (*moisit, applaudit*, etc.).

Au posttest (figure 2), en plus d'une augmentation du pourcentage de PP

bien accordés pour les verbes de tous les groupes, nous observons une baisse généralisée du taux de formes inusitées, et une régularisation du profil pour les formes fournies aux PP du 2^e groupe. En effet, les accords corrects dominent (74 %), suivis des accords erronés (17 %) et des formes inusitées (10 %).

Statistiquement significatifs, ces résultats tendent à montrer un effet de la série de cours sur la compréhension de la morphologie du PP et, pour les verbes du 2^e groupe en particulier, une meilleure distinction entre les formes homophoniques verbe-PP.

PISTES DIDACTIQUES

Bien que le nombre d'occurrences de PPê dans les textes des élèves soit peu élevé, la séquence didactique semble avoir contribué à réduire le nombre d'erreurs d'accord de ces

PP commises en situation d'écriture, tout en ayant permis d'affiner la compréhension qu'ont les élèves du concept même de « participe passé ». À l'issue de cette série de cours, voici trois pistes didactiques.

Proposer des activités d'observation et de manipulation de phrases

Dans la lignée des activités en approche inductive, telle que la *Démarche active de découverte*⁵, la série de cours comporte deux activités d'observation et de manipulation de phrases (AOMP) (voir le tableau 1). Pour l'enseignant, mettre en œuvre l'AOMP permet essentiellement de tirer profit du jugement de grammaticalité et des connaissances des élèves pour ancrer de nouvelles connaissances sur une notion. Il importe de choisir des phrases qui mettent en évidence

FIGURE 1 PRÉTEST : TAUX MOYENS DE RÉPONSES SELON LA CATÉGORIE ET SELON LE GROUPE VERBAL

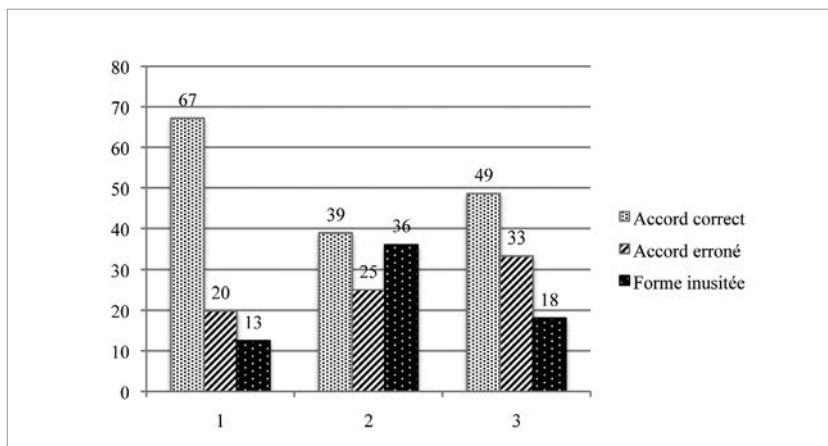
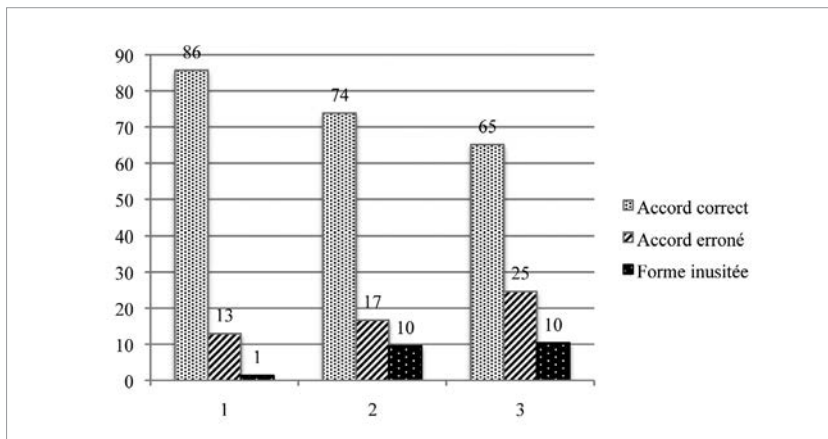


FIGURE 2 POSTTEST : TAUX MOYENS DE RÉPONSES SELON LA CATÉGORIE ET SELON LE GROUPE VERBAL



les similarités et les différences essentielles pour cerner la notion, puis d'élaborer une démarche d'analyse. Voici un exemple de corpus de phrases tiré du cours 2 :

1. Le texte de cette étudiante est bien écrit.
2. Le texte de cette étudiante est bien rédigé.
3. Ce texte est rempli de fautes d'orthographe.
4. (*) Le texte de cette étudiante est mal construite.

Afin de faire observer la dynamique donneur-receveur en cause dans l'accord, on a par exemple demandé aux élèves de repérer le GN sujet de chacune des phrases et d'identifier les caractéristiques de genre et de nombre du nom noyau en utilisant la manipulation du remplacement par un pronom. Ensuite, l'identification du GV, de « être » (un verbe attributif ici) et des caractéristiques morphosyntaxiques du PP qui s'y trouve permettent d'expliquer l'agrammaticalité ressentie à la phrase 4, et ainsi de conclure que le PP employé avec *être* doit s'accorder en genre et en nombre avec le noyau du GN sujet.

Varier et agencer des exercices pour les trois types de connaissances

Souvent perçu de manière réductrice, l'exercice est une activité simple qui comporte l'avantage de contribuer à l'automatisation des connaissances, et ainsi réduire la charge cognitive en situation d'écriture. Des quatre exercices de la série de cours (voir le tableau 1), trois sollicitent les connaissances conditionnelles. Nous avons opté pour une gradation afin de proposer en début de séquence des exercices qui visent des connaissances d'un type isolé, puis de combiner les types de connaissances au sein d'un même exercice. Par exemple, l'exercice d'accord par complétion du cours 3 sollicite directement les connaissances procédurales en demandant à l'élève d'orthographier correctement le PP de verbes à l'infinitif entre parenthèses, puis de tracer une flèche allant du nom noyau du sujet donneur d'accord au PP receveur. Ensuite, au cours 4, l'exercice d'identification de PPê vise les connaissances conditionnelles, l'élève devant encadrer les PPê d'un texte, puis souligner pour chacun l'auxiliaire ou le verbe « être » du GV. Enfin, les connaissances procédurales et conditionnelles respectivement ciblées dans les exercices précédents

se voient sollicitées de manière articulée à travers un exercice d'identification de PPê et de correction d'erreurs d'accord dans un texte, une tâche assimilable à la phase de révision de la situation d'écriture. Bien sûr, la réalisation de chacun des exercices et la justification orale des réponses lors de la correction sous-tendent indirectement la mobilisation de connaissances déclaratives, concernant la règle d'accord notamment.

Modéliser le processus de révision avec la « dictée 0 faute »

En fin de série de cours, nous avons proposé aux élèves une dictée 0 faute (DOF), le moyen par excellence de procéder au modelage des raisonnements grammaticaux en situation. La DOF se distingue de la dictée traditionnelle en accordant une période de questions et discussions entre chaque phrase, lors de laquelle l'ensemble du raisonnement requis pour orthographier le mot est mis en œuvre. En plus de cultiver le doute orthographique, la DOF est aussi un moyen efficace d'aider à développer l'autonomie en incitant les élèves à recourir à leurs outils *in situ*.

CONCLUSION

Les pistes didactiques proposées reposent toutes sur des interactions verbales nombreuses et surtout balisées de principes : appuyer son affirmation sur un raisonnement grammatical et recourir au métalangage adopté. Ces interactions verbales ont, selon nous, contribué à une réelle appropriation du concept de « participe passé » et à une révision grammaticale de l'accord du PPê plus conscientes. Ainsi, pour bénéficier d'effets semblables à ceux observés sans pour autant reproduire la séquence, pourquoi ne pas commencer par susciter l'activité métalinguistique des élèves en les faisant véritablement « parler grammaire » ? *

* Doctorante en didactique, Université de Montréal

Notes et références

- 1 Nos remerciements sont adressés à Marie-Claude Boivin (Université de Montréal) pour son accompagnement à la maîtrise, et à Denis Foucambert (UQAM) pour son aide avec les analyses statistiques.
- 2 Catherine Brissaud, Jean-Pierre Chevrot et Pascale Lefrançois, « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique », *Langue française*, vol. 3, n° 151 (2006), p. 74-93.
- 3 Marie Nadeau et Carole Fisher, *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2006, 239 p.
- 4 Pour le rapport détaillé, voir Rosianne Arseneau, *Favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture : mise à l'essai d'une séquence didactique auprès d'élèves de troisième secondaire*, Montréal, Université de Montréal (mémoire de maîtrise), 2010, 227 p.
- 5 Suzanne-Geneviève Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire : propositions didactiques* (2^e éd.), Montréal, Éditions Logiques, 1996, 447 p.