

« É » ou « er »... et quoi encore?

Pascale Lefrançois, Catherine Brissaud and Jena-Pierre Chevrot

Number 140, Winter 2006

Les difficultés d'apprentissage

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/50483ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lefrançois, P., Brissaud, C. & Chevrot, J.-P. (2006). « É » ou « er »... et quoi encore? *Québec français*, (140), 80–82.



« É » ou « er »... et quoi encore ?

Si on réalisait un sondage auprès de francophones scolarisés pour savoir quelle règle de grammaire les embête le plus, on pourrait parier que c'est celle de l'accord du participe passé qui serait le plus souvent citée. Pour beaucoup de verbes, le français ne permet pas, en effet, de distinguer cet accord à l'oral, *ils ont laissé des traces* se prononçant comme *les traces qu'ils ont laissées*, pas plus qu'il ne laisse entendre l'infinitif dans *ils vont laisser des traces* ; de plus, même pour les verbes où l'accord du participe est en principe audible, celui-ci n'est pas toujours réalisé à l'oral, même par les locuteurs natifs. Les formes verbales en /E/, dans lesquelles nous inclurons ici l'infinitif et le participe passé, constituent une zone problématique pour les apprenants du français écrit. Point n'est besoin de mettre les élèves au défi d'accorder le participe passé d'un verbe pronominal suivi d'un infinitif pour voir ces difficultés se manifester. Même les cas les plus simples d'infinitifs précédés d'un semi-auxiliaire (*ils vont parler*) ou de participes passés employés avec *avoir* sans complément direct (*ils ont marché longtemps*) suscitent des erreurs, tant chez les élèves du primaire que chez ceux du secondaire¹.

Nous avons réalisé une étude pour éclairer le processus d'apprentissage de la distinction entre infinitif et participe passé chez des élèves québécois de la 3^e année du primaire à la 2^e année du secondaire et chez des élèves français du même âge. L'objectif ici n'est pas de déterminer si ce sont les Français ou les Québécois qui remportent le championnat pour cet aspect bien précis de notre orthographe, mais plutôt de dégager les éléments communs aux deux groupes dans leur processus d'apprentissage² et d'en tirer des pistes didactiques.

Les élèves et le test

Le test a été administré en mai-juin 2001 à 621 élèves, 303 dans la région montréalaise et 318 dans la région grenobloise. Nous avons visité deux classes par lieu pour chacun des six niveaux de scolarité visés, soit de la 3^e année du primaire à la 2^e année du secondaire³. Il est important de souligner que les deux classes retenues dans chacun des lieux ne peuvent être considérées comme représentatives de l'ensemble de la population de ces territoires.

Le test se compose de 48 courtes phrases lacunaires de structure sujet – verbe – complément direct au masculin singulier. Quatre sujets y sont également représentés : *Quentin*, *Capucine*, *les garçons* et *les filles*. Dans la moitié des phrases, la forme

verbale cible est un passé composé (*Quentin a aidé son copain*, *Les filles ont trouvé un prétexte*), dans l'autre moitié, c'est un semi-auxiliaire suivi d'un infinitif (*Capucine doit danser un tango*, *Les garçons doivent gagner le match*). Tous les verbes cibles sont du 1^{er} groupe de conjugaison et les bonnes réponses sont soit en –é soit en –er. La tâche des élèves consiste à remplir les trous avec les formes verbales dictées.

Les résultats

Un premier regard sur la performance globale des élèves permet de constater que, pour l'ensemble des six niveaux, le nombre moyen d'erreurs sur 48 est moins élevé au Québec qu'en France (14,7 contre 18,7). La plus faible performance des élèves français au test semble attribuable à leur plus grand nombre d'erreurs sur les cibles en –er, éléments qui sont moins bien réussis en France qu'au Québec. Ce résultat nous conduit non pas à affirmer que les Québécois sont meilleurs que les Français lorsqu'ils doivent choisir une forme en /E/, mais plutôt à souligner qu'il est difficile pour les francophones d'orthographe un verbe en /E/ : après 6 années d'expérience, on commet encore une erreur dans environ un tiers des cas.

En quoi les erreurs des élèves consistent-elles ? Bien qu'aucune des deux formes ne soit clairement plus facile que l'autre, jusqu'à un stade avancé de la scolarité, les élèves ont d'abord tendance à *surgénéraliser l'infinitif*. En effet, en 3^e année, ils commettent moins d'erreurs quand on attend l'infinitif, et leurs erreurs quand un participe passé est attendu consistent à écrire une forme en –er. Puis, à partir de la 4^e année, *l'usage du participe passé se répand*. Quand on considère seulement les élèves qui ont fait des erreurs, la tendance à remplacer un infinitif attendu par des formes en –é est significativement plus forte que celle qui consiste à remplacer un participe passé attendu par une forme en –er.

Parallèlement, aussi bien pour les cibles en –er que pour les cibles en –é, la tendance à écrire une forme verbale en –é et à *accorder avec le sujet* augmente avec le temps. Au Québec, cette tendance croît en 4^e année et se stabilise ensuite ; en France, la croissance est plus graduelle malgré un bond en 5^e année. De la 6^e année à la 2^e secondaire, pour les erreurs portant sur les deux cibles, c'est une fois sur deux que les élèves ont réalisé l'accord avec le sujet dans les deux lieux de scolarisation.

Ainsi l'étude a permis de dégager les mêmes tendances au Québec et en France, ce qui révèle qu'elles sont probablement liées aux caractéristiques mêmes de notre langue. Les différences qu'on observe entre les lieux de scolarisation se situent non

pas dans la direction des tendances mais dans le niveau scolaire où elles apparaissent : la charnière se situe, au Québec, en 4^e année, en France, en 5^e année, ce qui pourrait s'expliquer par les pratiques didactiques utilisées de part et d'autre et, surtout, par le moment où les notions ciblées ont été enseignées.

Conséquences didactiques

Deux grands constats se dégagent de ces résultats. D'abord, une certaine confusion quant au choix de la forme en /E/ appropriée, même dans un contexte syntaxique simple, semble « normale », comme l'est aussi la propension des élèves à surgénéraliser à mauvais escient des règles qu'ils viennent d'apprendre. Il faut noter que la tendance à accorder avec le sujet, qui survient plus tôt au Québec qu'en France, semble mieux jugulée en 2^e secondaire chez les Québécois que chez les Français, où les choses se mettent en place plus progressivement. On peut dès lors se demander s'il serait profitable de laisser de telles tendances « naturelles » s'exprimer d'abord librement pour ensuite mieux les contrôler. En effet, l'élève qui écrit des formes en -ée ou en -és après un sujet féminin singulier ou masculin pluriel révèle une connaissance procédurale appropriée sur le principe d'accord avec le sujet. Ce qui lui manque, ce sont les connaissances conditionnelles lui permettant de n'appliquer ce principe qu'avec l'auxiliaire *être*. Si l'erreur qui consiste à accorder n'émerge pas ou si elle est condamnée sans autre explication, jamais ces connaissances conditionnelles ne pourront être développées. Ces accords indus offrent en fait à l'enseignant l'occasion de faire progresser les élèves.

Le second constat concerne la maîtrise de l'infinitif : cette dernière n'est pas aussi automatique qu'on pourrait le croire. Or, malgré sa grande fréquence en français, l'infinitif s'avère le grand oublié dans la tradition scolaire qui n'en a que pour le participe passé. Le programme québécois du primaire brille par son silence à cet égard : alors qu'on s'attend à ce que les élèves du 3^e cycle connaissent le passé composé (donc, implicitement, le participe passé) et sachent accorder le participe employé avec l'auxiliaire *être*, nulle mention n'est faite de la maîtrise de l'infinitif, qui ne semble pas être, pour l'enfant, une forme aussi transparente que l'adulte veut bien le croire. Un travail systématique reste à faire sur le repérage de l'infinitif en -er dès le milieu du primaire et jusqu'au début du secondaire, parallèlement aux très nombreuses activités sur le participe passé.

À la lumière de ces deux constats, il convient de réfléchir aux dispositifs didactiques les plus susceptibles de favoriser la maîtrise des formes en /E/. Nous croyons que l'observation structurée d'exemples et de contre-exemples est incontournable⁴. Nous présenterons maintenant un exemple de séquence didactique sur les formes en /E/ qui pourrait prendre place au 3^e cycle du primaire. Elle se situe avant la présentation des règles d'accord avec le complément direct du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*.

ÉTAPE 1 : manipulation d'un corpus

Les élèves doivent être amenés à repérer la forme verbale en /E/ dans une série de phrases, puis à classer ces formes en trois colonnes : « é », « ée, és, ées », « er ». Les phrases devraient

inclure des infinitifs après un semi-auxiliaire, des infinitifs après une préposition, des participes passés employés comme adjectifs, des participes avec l'auxiliaire *être*, des participes avec l'auxiliaire *avoir* sans complément direct antéposé, mais aussi quelques noms en -é et en -er : il faut en effet éviter de faire croire aux élèves que tout mot en /E/ est une forme verbale. Le corpus pourrait comporter des énoncés comme :

Annabelle a fini de ranger sa chambre.
Les élèves veulent gagner.
Grand-Maman est partie se reposer.
*Le fantôme habite une maison hantée*⁵.
Mes pantalons sont repassés avec soin.
Nous lui avons apporté des fleurs.
Cette œuvre a des qualités remarquables.
Ce fut un merveilleux souper.

Une telle classification repose sur la capacité à reconnaître un verbe et à le distinguer d'un nom, ce qui n'est pas forcément acquis au 3^e cycle du primaire. L'enseignant veillera à activer chez ses élèves les connaissances antérieures nécessaires avant de procéder à la manipulation. Il validera la classification effectuée avant de passer à l'étape suivante.

ÉTAPE 2 : analyse du corpus

Les élèves doivent, à l'aide de l'enseignant, observer les caractéristiques que partagent les formes verbales d'une même colonne. Par des questions, on les conduit aux observations suivantes : les formes en -é se retrouvent après l'auxiliaire *avoir*, après l'auxiliaire *être* quand le sujet est masculin singulier, dans un GN dont le noyau est masculin singulier ; les formes en -ée, -és, -ées se retrouvent après *être* et dans un GN ; les formes en -er se retrouvent après une préposition ou après un verbe autre qu'*avoir* ou *être*.

ÉTAPE 3 : formalisation d'une procédure

L'enseignant construit alors avec ses élèves une procédure, qu'il leur fait consigner par écrit :

Quand je rencontre un mot en /E/ et que ce mot n'est pas un nom :

- 1) s'il est dans un GN, é + accord avec le noyau du GN
- 2) s'il est après l'auxiliaire *être*, é + accord avec le sujet
- 3) s'il est après l'auxiliaire *avoir*, é
- 4) sinon, er.

S'il le juge nécessaire, l'enseignant pourra préciser que l'étape 3 n'est valide que quand le verbe n'a pas de complément direct ou a un c.d. placé après lui.

ÉTAPE 4 : exercices

Pour bien consolider l'application de cette procédure, des exercices variés et bien étalés dans le temps sont nécessaires. Ces activités doivent combiner tous les cas identifiés plus tôt et se complexifier graduellement en termes d'exigence cognitive. Par exemple, on peut d'abord compléter des mots où manque la finale en /E/, puis compléter des phrases par un mot se terminant par /E/. On peut ensuite transformer un texte racontant l'histoire d'un garçon de façon à ce qu'il raconte

celle de deux jumelles (travail sur l'accord des formes en -é), ou encore transformer un texte rédigé au présent au passé composé (travail sur l'accord du participe) ou au futur proche (re-pérage de l'infinitif). On pourra aussi imaginer la correction d'un texte ou la dictée d'un court paragraphe contenant une variété de formes en /E/.

Étape 5 : réinvestissement

Pour vérifier la capacité des élèves à distinguer les différentes formes en /E/, une consigne d'écriture exigeant l'usage du passé composé devrait suffire. Il est fort probable que s'y côtoieront infinitifs, noms et adjectifs en /E/ en plus des participes passés. Avec un peu d'audace, on pourrait même tenter la rédaction d'un poème en /E/ !

On peut espérer qu'un travail rigoureux sur ces formes en /E/ dès la fin du primaire permettra une entrée plus harmonieuse dans le capricieux monde de l'accord du participe avec l'auxiliaire *avoir*.

* Professeure agrégée au département de didactique à l'Université de Montréal.

** Maître de conférences, IUFM de Grenoble.

*** Professeur, Université Stendhal-Grenoble 3.

Références

BRISSAUD, Catherine, et Jean-Michel SANDON, « L'acquisition des formes verbales en /E/ à l'école élémentaire et au collège, entre phonographie et morphographie », *Langue française*, n°124 (1999), p. 40-57.

CHEVROT, Jean-Pierre, Catherine BRISSAUD et Pascale LEFRANÇOIS, « Norme et variations dans l'acquisition de la morphographie verbale en /E/ : tendances, conflits de tendances, résolution », *Faits de langue*, n°23 (2003), p. 57-66.

MICHAUD-VAILLANCOURT, Claudette, et Marie NADEAU, « Enseigner l'accord du participe passé par l'observation d'exemples *oui* et d'exemples *non* », *Québec français*, n°107 (1997), p. 51-55.

Notes

- 1 Pour plus de détails, voir Brissaud et Sandon, 1999.
- 2 Pour plus de résultats, voir Chevrot, Brissaud et Lefrançois, 2003.
- 3 En France, il s'agit du CE2 à la 4^e de collège.
- 4 Pour une argumentation détaillée, voir Michaud-Vaillancourt et Nadeau, 1997.
- 5 Pour plus de simplicité, nous considérerons *hantée* comme un participe passé employé comme adjectif. Il ferait donc partie du tableau construit, dont seuls les noms seraient exclus.



Un difficile rapport à l'écrit

Ce texte adopte l'orthographe rectifiée

Philippe, 14 ans, déteste écrire. Il ne trouve jamais quoi dire, calligraphie mal et avec peine, fait un nombre incalculable d'erreurs et ses textes sont difficilement compréhensibles. Alexis, 16 ans, écrit souvent pour son plaisir des textes de fiction qui témoignent d'une imagination fertile et d'une culture littéraire certaine (c'est un bon et grand lecteur), mais un mot sur cinq est mal orthographié (même les plus courants). Comme, en plus, il ne suit généralement pas les consignes pour la production de textes, il n'atteint jamais la moyenne en production écrite dans le cours de français. Véro, 15 ans, est convaincue qu'elle est nulle en français ; elle produit les textes exigés avec difficulté et ils sont médiocres à tout point de vue.

Ces élèves, parmi les plus faibles de leur classe, échouent en production écrite et n'atteignent que rarement la moyenne en français. Sont-ils des élèves en difficulté ? Sans doute. S'agit-il de difficultés d'apprentissage ? Rien n'est moins sûr. Peut-être faudrait-il aussi chercher en amont ou en marge de leurs apprentissages scolaires pour comprendre leurs difficultés. À vrai dire, même les spécialistes des difficultés d'apprentissage n'arrivent pas à donner une définition du phénomène qui mette en perspective les observations et intuitions de ceux et celles qui, quotidiennement, côtoient des élèves en échec.