

2m11. 2921. 6

Université de Montréal

Les conceptions d'apprenants de fin d'études secondaires
sur l'accord des participes passés

par

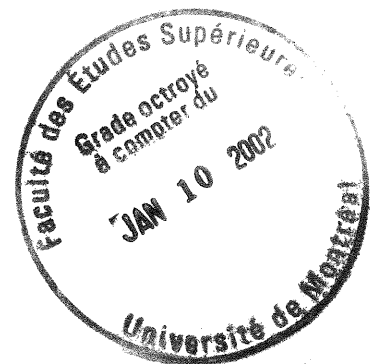
Isabelle Gauvin

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
en sciences de l'éducation
(option didactique)

Août 2001

© Isabelle Gauvin, 2001



LB

5

4/57

2002

N. 005

Université de Montréal
Faculté de études supérieures

Ce mémoire intitulé

Les conceptions d'apprenants de fin d'études secondaires
sur l'accord des participes passés

présenté par
Isabelle Gauvin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Marie-Christine Paret, directrice de recherche

Flore Gervais, membre du jury

Clémence Préfontaine, membre du jury

Sommaire

Depuis les récents développements en sciences cognitives, on sait que l'apprentissage ne constitue pas une accumulation de savoirs, mais plutôt une construction subjective où l'apprenant amalgame ses propres connaissances aux éléments nouveaux qui lui sont présentés. Or, dans le domaine de la didactique de la grammaire, on connaît peu de choses sur la façon dont les élèves appréhendent cet objet d'apprentissage. Des chercheurs se sont intéressés aux notions de sujet et d'adjectif ou à quelques notions reliées à l'orthographe grammaticale, mais l'accord des participes passés (PP), véritable casse-tête pour les élèves et leurs enseignants, a peu été étudié. Cette recherche vise donc à décrire les conceptions d'élèves de cinquième secondaire sur l'accord des PP, la gestion qu'ils en font en situation de résolution de problème orthographique et, enfin, à déterminer en quoi leurs conceptions et leur gestion sont responsables des réussites et des erreurs d'accord. Pour y parvenir, les sujets, six forts et six faibles, ont été soumis à une dictée, comprenant 24 PP représentant des cas d'accord variés, puis à une entrevue administrée après la dictée (verbalisation rétrospective assistée) pendant laquelle les sujets devaient préciser *Pourquoi ce mot est écrit comme ça ?*. Les données recueillies ont permis de montrer que les sujets forts et faibles, même s'ils ont été soumis à un enseignement semblable tout au long de leur cheminement scolaire obligatoire, se sont construits des conceptions assez différentes, principalement en ce qui a trait au PP conjugué avec l'auxiliaire *avoir*. Il semble que, en situation de résolution de problème, les sujets, forts et faibles confondus, ont peu recours à leurs conceptions déclaratives et conditionnelles, mais plus à leurs conceptions procédurales : pour eux, l'important est de *savoir-comment*. Toutefois, l'analyse des erreurs révèle qu'une utilisation inappropriée des connaissances conditionnelles (incapacité à reconnaître le PP) et procédurales (une procédure erronée de reconnaissance du donneur d'accord) est responsable du plus grand nombre des erreurs, bien plus que les cas d'accord particuliers (position du sujet ou du complément direct, forme composée de l'auxiliaire, etc.). De telles constatations ont des répercussions sur l'enseignement qui, pour être efficace, doit intervenir sur les conceptions construites et mobilisées par les élèves.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	vii
Remerciements	x
Introduction	11
Chapitre 1 : Problématique	14
1.1 Les connaissances grammaticales : de mystérieuses inconnues...	14
1.1.1 Développement cognitif et savoir grammatical	15
1.1.2 Construction de connaissances et savoir grammatical	18
1.2 Méconnues, les connaissances relatives aux accords grammaticaux	22
1.3 Le cas de l'accord des participes passés	24
1.3.1 Une seule recherche spécifique à l'accord des PP	26
1.3.2 Quoi chercher sur l'accord des PP ? Questions de recherche provisoires	30
1.3.3 Pourquoi s'intéresser aux connaissances grammaticales et, plus spécifiquement, à celles relatives à l'accord des PP?	30
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	33
2.1 Les connaissances et l'apprentissage	33
2.1.1 La mémoire et la construction des connaissances	34
2.1.2 Les connaissances antérieures	35
2.1.3 Les types de connaissance	36
2.1.4 Représentation, conception ou connaissance ?	38
2.1.4.1 Quelques définitions de la représentation	38
2.1.4.2 La conception en sciences cognitives	40
2.1.4.3 La conception comme connaissance construite	42

2.2 La gestion des connaissances (ou gestion des conceptions)	44
2.2.1 La résolution de problème	45
2.2.2 Le transfert des connaissances	46
2.2.3 La surcharge cognitive	48
2.3 Objectifs et questions de recherche	49
Chapitre 3 : Méthodologie	51
3.1 Les conceptions sont-elles observables?	51
3.2 Dispositif méthodologique	52
3.2.1 Description de l'échantillon	52
3.2.2 La collecte des données	54
3.2.2.1 Tâche 1 : la dictée	55
3.2.2.2 Tâche 2 : la verbalisation	59
3.2.3 La préexpérimentation	62
3.2.4 Codage et classement des données	64
Chapitre 4 : Traitement et analyse des résultats	70
4.1 Analyse et interprétation des résultats	70
4.1.1 Présentation et analyse 1 : réponses « aux cinq questions »	71
4.1.2 Présentation et analyse 2 : conceptions selon les auxiliaires	79
4.1.2.1 Conceptions spécifiques aux PP conjugués avec <i>être</i>	79
4.1.2.2 Conceptions spécifiques aux PP conjugués avec <i>avoir</i>	83
4.1.2.3 Conceptions communes aux PP conjugués avec <i>être</i> et <i>avoir</i>	88
4.1.3 Présentation et analyse 3 : conceptions selon la position du sujet grammatical et de la forme simple ou composée de l'auxiliaire	94
4.1.3.1 Selon la position du sujet grammatical	95
4.1.3.2 Selon la forme simple ou composée de l'auxiliaire	98

4.1.4 Présentation et analyse 4 : conceptions selon la position du CD, du type de CD et de la forme de la phrase	100
4.1.4.1 Selon la position du CD	101
4.1.4.2 Selon le type de CD	104
4.1.4.3 Selon la forme de la phrase	107
4.1.5 Présentation et analyse 5: conceptions selon la terminaison du PP	110
4.2 Synthèse de l'interprétation des résultats	112
4.2.1 Les conceptions	113
4.2.2 La gestion des conceptions	116
4.2.3 Les conceptions, leur gestion et la réussite des accords	122
4.3 Pistes didactiques	126
Conclusion	130
Références	132
Annexe 1 : Questionnaire préliminaire	xi
Annexe 2 : Dictée	xiii
Annexe 3 : Les cas d'accord présents dans la dictée	xv
Annexe 4 : Échantillon du tapuscrit des entrevues	xviii
Annexe 5 : Échantillon du codage des données	xxii
Annexe 6 : Grille de codage des données	xxvi
Annexe 7 : Résultats par participe passé	xxviii
Annexe 8 : Réponses aux « cinq questions »	liii

Liste des tableaux

Tableau 1	25
Pourcentage d'erreurs chez des élèves de première secondaire pour l'accord des PP dans une dictée	
Tableau 2	26
Pourcentage d'erreurs chez des étudiants universitaires pour l'accord des PP dans une dictée	
Tableau 3	27
Taux d'erreurs des PP employés avec l'auxiliaire avoir en fonction du contexte dans lesquels ils ont été présentés	
Tableau 4	47
Processus composant la dynamique du transfert des apprentissages	
Tableau 5	56
Consignes de la tâche 1	
Tableau 6	61
Consignes de la tâche 2	
Tableau 7	63
Les cinq questions qui suivent la deuxième tâche	
Tableau 8	65
Connaissances impliquées dans l'accord des PP	
Tableau 9	68
Nombre de données recueillies	
Tableau 10	72
Nombre de conceptions sur la règle d'accord des PP conjugués avec <i>être</i>	
Tableau 11	73
Nombre de conceptions sur la règle d'accord des PP conjugués avec <i>avoir</i>	
Tableau 12	75
Nombre de conceptions sur la procédure de reconnaissance des PP	
Tableau 13	76
Nombre de conceptions sur la procédure d'accor des PP conjugués avec <i>être</i>	

Tableau 14	77
Nombre de conceptions sur la procédure d'accord des PP conjugués avec <i>avoir</i>	
Tableau 15	78
Nombre de conceptions exprimées en réponse aux cinq questions	
Tableau 16	79
Nombre de conceptions sur l'accord des PP avec l'auxiliaire <i>être</i>	
Tableau 17	82
Nombre d'erreurs d'accord des PP	
Tableau 18	83
Erreurs des PP conjugués avec l'auxiliaire <i>être</i> selon les sujets de l'expérimentation et les accords effectués	
Tableau 19	84
Nombre de conceptions sur l'accord des PP avec l'auxiliaire <i>avoir</i>	
Tableau 20	88
Erreurs des PP conjugués avec l'auxiliaire <i>avoir</i> selon les sujets de l'expérimentation et les accords effectués	
Tableau 21	91
Les sources des erreurs d'accords selon les sujets	
Tableau 22	93
Accords réussis, selon les sujets, malgré des erreurs de raisonnements	
Tableau 23	95
Nombre de conceptions procédurales mobilisées selon la position du sujet grammatical	
Tableau 24	96
Erreurs d'accord selon la position du sujet grammatical	
Tableau 25	97
Accords réussis, selon la position du sujet grammatical, malgré des erreurs de raisonnements	
Tableau 26	98
Nombre de conceptions conditionnelles mobilisées selon la forme de l'auxiliaire	
Tableau 27	99
Erreurs d'accord selon la forme de l'auxiliaire	

Tableau 28	100
Accords réussis, selon la forme simple ou composée de l'auxiliaire, malgré des erreurs de raisonnements	
Tableau 29	102
Nombre de conceptions procédurales mobilisées selon la position du CD	
Tableau 30	103
Erreurs d'accord selon la position du CD	
Tableau 31	104
Accords réussis, selon la position du CD, malgré des erreurs de raisonnements	
Tableau 32	105
Nombre de conceptions procédurales mobilisées selon le type de CD	
Tableau 33	106
Erreurs d'accord selon le type de CD	
Tableau 34	107
Accords réussis, selon le type de CD, malgré des erreurs de raisonnements	
Tableau 35	108
Nombre de conceptions procédurales mobilisées selon la forme de la phrase	
Tableau 36	109
Erreurs d'accord selon la forme de la phrase	
Tableau 37	110
Accords réussis, selon la forme de la phrase, malgré des erreurs de raisonnements	
Tableau 38	112
Nombre de conceptions conditionnelles mobilisées selon la terminaison du PP	
Tableau 39	128
Conceptions erronées dont il faut tenir compte dans l'enseignement	

Remerciements

Ce travail n'aurait pu se réaliser sans la précieuse et inestimable collaboration de ma directrice de recherche, Marie-Christine Paret. Elle a su me convaincre de poursuivre mon projet au moment où j'avais décidé de tout abandonner. Ses judicieuses suggestions et ses nombreuses corrections m'ont permis d'avancer, lentement mais sûrement, vers la réalisation de ce projet de recherche. Grâce à son expertise, j'ai pu développer un savoir, un savoir-faire et un savoir-être indispensable à l'apprentie-chercheuse que je suis, à l'enseignante qui se questionne sans cesse, à la personne qui a soif d'apprendre. Un chaleureux merci.

Les discussions, souvent très animées, au sujet de cette recherche avec mon meilleur ami et confident, Dave Saint-Amour, ont contribué à faire progresser mes réflexions et à prendre des décisions éclairées. Il a été un correcteur fidèle, même quand le moment était mal choisi. Son écoute attentive et dévouée ainsi que ses innombrables encouragements ont su calmer mes angoisses. Sans lui, sans ce modèle à suivre, je n'aurais sans doute pas terminé. Un tendre merci.

La précieuse collaboration de Caroline Thibeault, Hélène Bellemare et Francine Lincourt, toutes trois enseignantes de français en cinquième secondaire, m'a été indispensable. Grâce à leur gentillesse, elles ont cordialement accepté que je dérange leurs classes pour rencontrer quelques-uns de leurs élèves. Elles m'ont également consacré de leur temps précieux. Un énorme merci.

Merci à Julie Dolbec, mon amie de toujours, qui a été ma correctrice de dernière minute. Elle fut aussi mon bon ange en me demandant, à chaque appel téléphonique, « pis, t'es rendue où dans ta maîtrise ???? », question de me rappeler subtilement qu'il fallait que je continue. Un gros merci plein d'amitié.

Enfin, merci aux parents et amis qui ont cru que je terminerais, malgré mon travail d'enseignante auquel je me consacre plus qu'à temps plein ! Un sincère merci.

Introduction

Il était une fois les jumeaux Ferland, Jean et Pierre de leurs prénoms. Encore cette année, ils ont le bonheur d'être dans la même classe de français, leur matière PRÉFÉRÉE, et, comble de joie, c'est monsieur Jean Seigne, véritable coqueluche de l'école, qui donne le cours.

Un soir, alors que Jean et Pierre sont attablés à la salle à manger pour faire leurs devoirs, monsieur et madame Ferland sont alarmés par les cris venant de la cuisine. Branlebas de combat. Quand ils entendent un verre se fracasser au sol, ils décident enfin d'aller y jeter un coup d'œil... Oh ! malheur, Jean tire Pierre par les cheveux, Pierre pince Jean à la joue. Les parents, habitués à voir leurs fils se quereller féroce­ment, attendent patiemment une accalmie pour les interroger sur les raisons de cette bagarre si... si... risible, d'autant que l'on en connaît les motifs : une fois de plus, monsieur Jean Seigne en est le grand responsable.

Pour tout comprendre, revenons au cours de français de la matinée. Monsieur Jean Seigne, féru de grammaire, s'est amusé à enseigner les règles d'accord des participes passés, de loin ses règles de grammaire favorites : année après année, il prend un malin plaisir à torturer amicalement ses élèves en leur dévoilant avec humour et passion toutes les subtilités de ces règles. Mais, comme on pouvait s'y attendre, Jean et Pierre, tous deux excellents en français, ne se sont pas laissés démonter par les explications complexes, quoique intéressantes, de leur professeur tant adoré. Ce n'est qu'une fois à la maison, devant leur devoir sur les participes passés, que les choses se sont corsées...

- ÇA S'ACCORDE SI C'EST APRÈS !
- BEN NON NIAISEUX ! C'EST QUAND C'EST AVANT !

Voilà, pour l'essentiel, les propos qu'ils s'échangeaient autour de la table ce soir-là, entre deux « aïe ! ». Les parents Ferland n'ont pas mis bien longtemps pour comprendre

que, encore une fois, leurs brillants fils, qui pourtant assistent au même cours jour après jour, donné par un prof réputé très compétent, ne se rappellent pas les mêmes choses le soir venu. Comme s'ils n'avaient pas été à la même place au même moment. Comme si chacun ne retenait que ce qui faisait son affaire. Monsieur Ferland est désespéré : ses fils (ils osent encore timidement les appeler ainsi) sont irrécupérables et sans avenir. Madame Ferland, quant à elle, ne s'inquiète pas outre mesure car elle sait que Jean et Pierre ne comprennent pas mieux quand elle leur explique comment faire la lessive...

PS : Tous les personnages et événements dont il est question ici sont pure fiction. Toute ressemblance avec la réalité est *presque* totalement fortuite...

Ce prélude illustre bien un problème au cœur de l'apprentissage : la construction des connaissances. Quelles connaissances se construisent les élèves, puisqu'il semble que ce qu'ils savent ne correspond pas en tous points à ce que leurs enseignants essaient de leur faire apprendre ? Les enseignants, à leur grand désarroi, s'étonnent que bien souvent tout est à recommencer, année après année, comme si le désormais célèbre Harry Potter avait lancé un sortilège d'oubli à leurs élèves pendant les vacances d'été...

Longtemps, ont été accusés la paresse des élèves, leur manque de volonté ou, même, l'incompétence des enseignants ! Mais il s'agit d'un problème éminemment plus complexe qui ne peut se réduire à la mauvaise foi des uns et des autres. Que ce soit en mathématiques, en biologie ou en grammaire, les élèves se construisent leur propre connaissances à partir de leur expérience personnelle. Et, l'expérience de chacun étant unique, on comprendra que le savoir qu'ils s'approprient dévoile une élaboration des connaissances toute aussi unique... Et, ce qui nous intéresse précisément, c'est de partir à la découverte de cette élaboration personnelle, question de venir en aide à Jean et Pierre et, par le fait même, à monsieur Jean Seigne !

En effet, on connaît mal le savoir grammatical que se sont construit les élèves et la façon dont ils l'utilisent en situation d'écriture. Or, il est essentiel de cerner les

connaissances des apprenants et la gestion qu'ils en font afin que la pratique pédagogique des enseignants s'harmonise davantage à la manière dont l'apprenant construit et gère son savoir grammatical. C'est d'ailleurs ce que tente de faire la présente recherche. Plus particulièrement, elle s'attarde à une notion d'orthographe grammaticale dont l'acquisition est réputée laborieuse : l'accord des participes passés. Cette notion, véritable fleuron de la tradition grammaticale, est réputée problématique pour les élèves qui éprouvent beaucoup de mal à la maîtriser et pour les enseignants qui sont souvent impuissants devant les problèmes de leurs élèves. Il importe donc de bien comprendre comment les élèves s'approprient cet objet d'apprentissage pour tenter de les aider dans la construction de leur savoir.

Cette recherche vise donc à décrire les connaissances construites par des élèves de cinquième secondaire sur l'accord des participes passés et, grâce à une entrevue réalisée tout de suite après une dictée comprenant plusieurs cas d'accord de participes passés, à cerner la façon dont les élèves gèrent leurs connaissances. Ainsi, il sera possible de mieux comprendre en quoi les connaissances et leur gestion contribuent aux réussites ou aux échecs des accords de participes passés. Cette description ne saurait être véritablement complète sans l'élaboration de quelques pistes didactiques à privilégier afin que l'apprentissage de cette notion mène à la construction de connaissances qui soient solides et efficaces pour les élèves qui ont peine à accorder leurs participes passés.

Les jumeaux Ferland et monsieur Jean Seigne ont donc de quoi se réjouir !

Chapitre 1 : Problématique

Dans le domaine de l'apprentissage, beaucoup reste à connaître, non pas seulement pour celui qui apprend, mais aussi et surtout pour celui qui s'intéresse à l'apprenant. En effet, les spécialistes des sciences de l'éducation tentent constamment de mieux comprendre la manière dont l'apprenant s'approprie son savoir. Pendant longtemps, ils ont perçu l'apprenant comme une cire que l'enseignant façonne à sa guise ou comme une boîte à l'intérieur de laquelle l'enseignant déverse les connaissances. Cette conception passive de l'apprentissage a été remplacée, depuis peu, par une conception active : l'apprenant construit lui-même ses connaissances¹. Depuis cette prise de conscience, personne ne s'étonne que les connaissances construites par l'élève ne soient pas une copie exacte de ce qui lui a été enseigné. C'est pourquoi il importe désormais de mieux cerner ce que l'élève apprend réellement afin de repenser les pratiques didactiques.

Le domaine de la didactique de la grammaire s'inscrit dans ce mouvement des dernières décennies. On sait que les élèves font des fautes : à ce titre, il suffirait pour s'en convaincre de compter les chercheurs, les animateurs télé ou radio, les journalistes ou les enseignants qui ont dénoncé, haut et fort, la piètre qualité du français écrit des petits Québécois. Les résultats aux examens de fin d'études secondaires sont là aussi pour le confirmer. Toutefois, que sait-on de ce que savent les élèves en grammaire, outre le fait qu'ils savent faire des fautes?

1.1 Les connaissances grammaticales : de mystérieuses inconnues...

Le savoir grammatical des élèves demeure encore méconnu, bien que depuis les dernières années, chercheurs et didacticiens de la grammaire s'intéressent à cette question. Quelques travaux, concernant la reconnaissance et le fonctionnement de catégories

¹ Il en sera question au chapitre 2, dans le cadre conceptuel.

grammaticales ou de fonctions syntaxiques, la notion de phrase ou encore les accords grammaticaux, ont contribué à mieux cerner les connaissances grammaticales des apprenants.

Ces recherches, qui seront présentées plus loin, fournissent un éclairage sur les connaissances grammaticales effectives dont disposent les apprenants et sur les processus mis en œuvre dans la résolution de problèmes grammaticaux. Elles permettent de mieux comprendre comment ils appréhendent cet objet d'apprentissage. D'une manière générale, les études dans le domaine tendent à montrer, d'une part, que le développement de ces connaissances dépend, dans une large mesure, du développement cognitif de l'élève et, d'autre part, que l'apprenant se construit un savoir grammatical à partir de connaissances « intuitives » qu'il possède sur sa langue et de connaissances « scolaires » que lui propose son maître.

1.1.1 Développement cognitif et savoir grammatical

Des travaux portant sur l'analyse du métalangage des enfants, c'est-à-dire la capacité qu'ils ont de prendre leur langage comme objet de réflexion, ont permis, notamment, de mieux cerner la relation entre les connaissances grammaticales de l'élève et son développement cognitif. En résumé, il semble que les connaissances grammaticales de l'enfant reposent d'abord sur des propriétés sémantiques et pragmatiques, pour ensuite évoluer progressivement vers des propriétés plus formelles qui relèvent de la syntaxe et de la morphologie.

Une clarification s'impose d'abord. Gombert (1986) met en doute la capacité, chez le jeune enfant, d'effectuer une véritable réflexion sur la langue. Il conclut, suite à une analyse des écrits sur la question, que l'enfant de moins de cinq ou six ans est capable, tout au plus, d'un discours épilinguistique, c'est-à-dire d'une réflexion non consciente sur la langue plutôt que d'une réflexion métalinguistique qui origine d'un processus conscient.

Les différents travaux n'ont pu établir clairement le caractère conscient des réflexions sur la langue des jeunes enfants avant qu'ils aient atteint l'âge de cinq ans (Gombert, 1986).

Pille et Pierault-Le Bonniec (1987) constatent que les connaissances élaborées sur la notion de verbe évoluent en fonction de l'âge et au cours de la scolarité. Les enfants de la maternelle, n'ayant jamais effectué d'exercices favorisant les activités métalinguistiques, ont une certaine intuition du verbe, car ils en ajoutent spontanément un dans les phrases qui n'en contiennent pas. À huit ans, les comportements se modifient : l'élève a recours à des critères syntaxiques ou morphologiques, sans toutefois abandonner les critères sémantiques et/ou pragmatiques. Enfin, vers dix ans, les classements sont essentiellement grammaticaux et dégagés des critères sémantiques et pragmatiques.

Mas (1985), de son côté, s'est intéressé aux connaissances sur la phrase. Mas reconnaît d'abord que les enseignants ne peuvent faire comme si l'élève ne savait rien et qu'il est souhaitable de tenir compte des connaissances déjà présentes chez l'apprenant pour les confirmer, les infirmer, les vérifier, et ainsi les transformer lors de l'enseignement. Ainsi, partant du postulat que les enfants possèdent une certaine idée de la phrase, Mas tente de déterminer les critères qu'ils utilisent dans la reconnaissance d'une phrase et, ainsi, de définir les connaissances sous-jacentes. Les élèves de CE2, CM1 et CM2 (troisième, quatrième et cinquième année du primaire) doivent créer des phrases à partir de combinaisons de mots préalablement choisies et expliquer leurs productions à l'expérimentateur ou à d'autres élèves en petits groupes de travail. Mas observe que les élèves de CE2 fondent essentiellement leurs jugements sur des critères sémantiques et négligent presque systématiquement les aspects formels. Une fois en CM, les jeunes délaissent peu à peu leurs intuitions premières pour recourir à des jugements qui tiennent compte à la fois du sens et de la forme.

D'autres travaux portant sur la phrase viennent confirmer les principales conclusions de Pille et Pierault-Le Bonniec et de Mas tout en y ajoutant quelques nuances. Lafontaine (1988) a présenté à trente enfants de douze ans une série de phrases agrammaticales, familières (Je l'emmerde.), non légitimes (Si j'aurais su, je serais pas

venu.) ou énonçant quelque chose de faux ou de paradoxale (Le cercle est carré.). Pour chacune d'elles, le sujet doit préciser si « c'est du français et pourquoi ». La majorité des élèves écarte les phrases agrammaticales, mais aussi les phrases familières ; les phrases non légitimes, elles, sont mieux acceptées, car ils n'y perçoivent aucune anomalie. Étonnamment, plus de 70% des sujets considèrent la phrase « Le cercle est carré. » comme étant non française. Ces résultats mettent en évidence la difficulté persistante à percevoir les propriétés formelles de la langue et à évaluer les phrases en fonction de la réalité extralinguistique.

Grâce aux jugements d'acceptabilité et aux raisonnements produits par des enfants de six à onze ans pour justifier leurs jugements, Boutet (1986) tente de cerner l'évolution des arguments apportés. À partir des réponses des enfants à la consigne « Dis-moi si ça fait une phrase et pourquoi », il se dégage trois systèmes d'argumentation : le passage d'un système à l'autre, le système stable et le système instable. Le passage du système à l'autre constitue l'étape par laquelle les enfants déstructurent le système antérieur et font coexister anciens et nouveaux arguments : les enfants invoquent dans leurs raisonnements des propriétés quantitatives (nombre de mots), sémantiques (c'est vrai), pragmatiques (on peut le dire) ou syntaxiques. Le système stable, présent chez les plus jeunes, demeure inchangé chez les plus vieux ; il est constitué essentiellement d'arguments de types syntaxiques (manque un constituant, absence du verbe) et pragmatiques (prise en compte d'une situation d'énonciation particulière). Le système instable se caractérise par des réponses minoritaires qui se focalisent progressivement vers un seul type d'arguments : peu à peu les enfants considèrent les propriétés syntaxiques de la phrase. Ainsi, l'évolution des raisonnements est le fruit d'une maturation cognitive : précisément, c'est le résultat de l'interaction entre la capacité de l'élève à se distancer du langage d'une part, et l'enseignement qu'il a reçu d'autre part (Boutet, 1986 ; Fayol, 1986).

Partant du postulat que le discours métalinguistique des enfants évolue avec l'âge, Saint-Pierre (1990) a élaboré une typologie des arguments fondée sur les raisonnements des élèves. Les élèves, de la première à la sixième année du primaire, ont été confrontés à trois tâches. D'abord, ils doivent produire une « phrase très très courte, une très très longue, une

très très facile et une très très difficile ». Ensuite, l'expérimentateur leur présente successivement treize phrases et leur demande de « dire si ça fait une phrase et pourquoi ». Enfin, les sujets refont la première tâche et comparent les phrases produites la première et la deuxième fois en précisant « laquelle est la plus courte (etc.) et pourquoi ». Les résultats obtenus permettent de distinguer les arguments non métalinguistiques des arguments métalinguistiques. Les arguments non métalinguistiques concernent les raisonnements qui ne présentent aucune différenciation entre le sens de la phrase et son référent ; ces arguments tendent à diminuer progressivement chez les sujets les plus vieux. Les arguments métalinguistiques, quant à eux, se caractérisent par la prise en compte par l'élève de la situation d'énonciation, des propriétés sémantiques, des propriétés formelles en terme quantitatif, des propriétés formelles en terme relationnel et/ou de sa propre activité cognitive. Les arguments métalinguistiques tendent à être plus nombreux chez les sujets plus âgés. Un fait important : les arguments non métalinguistiques ne sont pas entièrement remplacés par le savoir scientifique scolaire. En effet, il semble que les élèves construisent leur propre savoir grammatical, savoir qui s'éloigne parfois de celui qui leur a été transmis à l'école.

1.1.2 Construction de connaissances et savoir grammatical

D'autres recherches ont mis en lumière le caractère « construit » des connaissances grammaticales. Les travaux de Othenin-Girard, Kilcher-Hagedorn et de Weck (Othenin-Girard et de Weck, 1988 ; Kilcher-Hagedorn et al., 1987 et 1985) constituent sans contredit la contribution la plus importante du domaine.

Les chercheuses visaient à lever le voile sur les processus mis en œuvre par les apprenants pour constituer leurs connaissances grammaticales et ce, en cernant ce qu'ils utilisent pour leurs raisonnements grammaticaux. Précisément, l'analyse de ces derniers ont permis d'observer les connaissances construites par les élèves en fonction du type d'enseignement reçu, soit un enseignement de la grammaire traditionnelle ou renouvelée. Près de 1 600 élèves genevois de deuxième à la sixième année du primaire, âgés de huit à douze

ans, ont participé à l'expérimentation ; certains provenaient d'une école appliquant l'enseignement rénové de la grammaire, d'autres écoles dispensant un enseignement traditionnel. Les épreuves, de type scolaire, portaient sur le nom, l'adjectif et le complément direct ; il était demandé aux élèves d'identifier les éléments à l'étude en les soulignant.

Les résultats ont de quoi surprendre : les critères de reconnaissance sont sensiblement les mêmes, peu importe le type d'enseignement dispensé à l'élève. Le repérage du nom s'effectue de la même manière : il s'appuie essentiellement sur le critère morphosyntaxique que constitue la suite déterminant + nom. Quant aux noms abstraits (peur par exemple), plus difficilement reconnus par l'ensemble des élèves, les raisonnements sémantiques sont davantage retenus par les élèves des deux types d'école. La reconnaissance de l'adjectif dépend en grande mesure de critères sémantiques, même si cela correspond peu à ce qui devrait être enseigné dans la grammaire rénovée. Enfin, pour le complément direct du verbe, c'est la localisation postverbale et la réalisation en groupe nominal qui jouent le rôle de critères. Bref, les élèves issus du milieu de la grammaire traditionnelle n'ont pas les raisonnements sémantiques attendus alors que ceux de la grammaire rénovée ne disposent pas de raisonnements fonctionnels souhaités. Cependant, il faut apporter une certaine réserve face à ses conclusions : les chercheuses avouent timidement que les enseignants de la grammaire rénovée ont pu recourir, à certains moments, à des critères sémantiques dans leur enseignement étant donné la conception traditionnelle de la grammaire bien ancrée dans leur mémoire (Paret, 2000). En fait, elles n'ont pu véritablement contrôler le type d'enseignement auquel étaient vraiment soumis les élèves.

Différentes conclusions peuvent être tirées de ces travaux. D'abord, le savoir grammatical des élèves ressemble à « un agglomérat composite et mouvant », composé non seulement de ce qui a été enseigné, mais aussi d'un savoir intuitif. En fait, les connaissances des élèves ne constituent pas une copie conforme de ce qui leur a été enseigné. Il semble que l'élève effectue un filtrage dans les connaissances qui lui sont transmises pour ne retenir que ce qui lui est accessible ou lui semble efficace. Les

procédures que les élèves élaborent ne sont à peu près pas généralisables à d'autres contextes. Les connaissances grammaticales qu'ils ont construites résultent donc d'un processus d'assimilation et de ré-élaboration des connaissances.

Les recherches de Brossard et Lambelin (1985) et Bousman-Kosowski (1985) sur les connaissances relatives à la fonction de sujet abondent dans le même sens que la recherche de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck (1987) : « tout donne à penser que les enfants construisent un savoir et se dotent de procédures de résolution qui leur sont propres » (Brossard et Lambelin, 1985, p.27). Dans leur étude, Brossard et Lambelin demandent à des élèves de huit, neuf et dix ans d'identifier le sujet, le verbe et les compléments à l'aide de couleurs différentes au sein de phrases dont la structure syntaxique (phrase passive, interrogative, etc.) et la nature du sujet (nom propre, nom commun, etc.) varient. Les sujets les mieux repérés sont les noms propres, les noms communs animés et les sujets en position initiale. Fait intéressant : tout groupe du nom animé, qu'il soit en position de complément ou de sujet, est généralement identifié comme étant le sujet. Par ailleurs, les élèves les plus jeunes fondent leurs raisonnements surtout sur des critères pragmatiques ou positionnels, les plus âgés sur des critères plus sémantiques (Fayol, 1986 ; Brossard et Lambelin, 1985).

Bousman-Kosowski (1986) qualifie l'élève de « repéreur-naïf » puisqu'il justifie généralement ses réponses à partir de critères non pertinents et non constants. Les critères utilisés par les 1 930 sujets belges, français et québécois de la dernière année du primaire pour identifier le sujet sont principalement sa position (juste avant le verbe), sa nature (un nom et parfois un pronom) et son rôle dans le récit (fait l'action ou il a un rôle important dans l'histoire). Ces seuls critères leur servent à identifier la quasi-totalité des sujets : c'est pourquoi ils n'auraient pas recours à des critères plus rigoureux.

La notion d'adjectif a été étudiée par Fisher (1996) afin de comprendre comment l'enfant appréhende cet objet grammatical. Une épreuve de repérage et une dictée ont été proposées à 450 sujets de quatrième, cinquième et sixième année du primaire. L'analyse des résultats a porté sur l'identification réussie ou non de l'adjectif et sur les autres

éléments qui ont été identifiés comme appartenant à cette catégorie alors qu'ils n'en font pas partie. Les adjectifs qualifiants sont mieux repérés que les adjectifs quantifiants et la position d'attribut facilite la reconnaissance. Toutefois, les adjectifs détachés ou transcatégoriels (qui peuvent appartenir à une autre catégorie, comme celle du nom par exemple) sont plus difficilement reconnus. Bien qu'une amélioration de la quatrième à la sixième année soit remarquée, l'étude confirme celle de Kilcher-Hagedorn et al. (1987) en ce qui a trait à l'importance des critères sémantiques dans le repérage des adjectifs ; le fait que le complément du nom est souvent perçu comme appartenant à cette catégorie montre l'importance de l'aspect sémantique dans les raisonnements de l'élève. Ainsi, à la fin du primaire, l'élève n'a qu'une « vision imprécise, étroite mais aussi vague » de la notion d'adjectif et le sens reste prioritaire à la fonction syntaxique.

Enfin, la vaste étude suisse de Martin et Gervais (1992) vient compléter le portrait qu'on a des connaissances grammaticales sur divers éléments touchant la phrase. Les huit épreuves présentées à près de 800 élèves de huitième année (troisième secondaire) portent sur le repérage du modificateur, le repérage de la suite du verbe, le retour à la phrase P, l'enchâssement de deux phrases P et le désenchâssement de deux phrases. L'analyse des réponses correctes et erronées des élèves a permis de se faire une idée de leurs acquis à propos de la grammaire de la phrase, ainsi que de mieux connaître leurs connaissances et leurs stratégies élaborées à ce sujet.

D'abord, le modificateur est généralement perçu chez les élèves comme un adverbe en *ment*; ils repèrent assez bien la zone dans laquelle se situe le modificateur, même si celui-ci n'est pas reconnu de manière précise. Pour ce qui est de la connaissance à l'égard de la « suite du verbe » (c'est-à-dire les compléments), elle se limite à tout ce qui se situe à droite du verbe. De plus, les élèves éprouvent des difficultés à retrouver la phrase P à partir d'une phrase transformée simplement parce qu'ils ne perçoivent pas que la phrase de départ est une P transformée. Enfin, les élèves réussissent beaucoup mieux l'enchâssement de deux phrases que leur désenchâssement puisque l'enchâssement est un processus beaucoup plus naturel tant à l'oral qu'à l'écrit.

À partir de ces constatations, deux conclusions s'imposent. Premièrement, les élèves construisent leur propre savoir grammatical car « les savoirs et les savoir-faire sont le produit d'une élaboration active des élèves et non pas le fruit d'une simple réflexion passive » (Martin et Gervais, 1992, p.149). Deuxièmement, « le transfert d'un savoir-faire grammatical à un savoir-faire orthographique n'est pas univoque et automatique » (Martin et Gervais, 1992, p.150). En d'autres mots, les auteurs soulèvent le problème du lien entre l'étude du fonctionnement de la langue et la maîtrise pratique de la langue, ce qui amène à parler des connaissances relatives aux accords grammaticaux.

1.2 Méconnues, les connaissances relatives aux accords grammaticaux

Nombreuses sont les recherches qui ont porté sur les lacunes en orthographe grammaticale dans les écrits des élèves (Ouellet, 1997; groupe DIEPE, 1995; Lépine, 1995; Moffet et Demalsy, 1994; Legros, 1993; Gouvernement du Québec, 1992; Roy et Lafontaine, 1992). Toutefois, la seule connaissance des types d'erreurs commises n'est pas suffisante pour savoir ce qui se passe réellement dans la tête des apprenants; l'évaluation du français écrit « [...] ne nous appren(-d) pas grand-chose sur les processus et les connaissances impliqués lorsque les étudiants écrivent » (Legros, 1999, p.38).

Les travaux de Roy, Lafontaine et Legros (Legros, 1999; Legros et Roy, 1995; Roy et al., 1995) ont tenté de mieux cerner, non pas seulement les difficultés orthographiques, mais plutôt les connaissances élaborées par les apprenants au sujet des accords grammaticaux. Les chercheurs ont analysé les stratégies auxquelles recourent les étudiants du postsecondaire dans la résolution de problèmes orthographiques afin de mieux cerner les causes de leur succès ou de leur échec en orthographe. Ils cherchent à déterminer comment les élèves comprennent, notamment, les accords en genre et en nombre, et comment ils réutilisent leurs connaissances en situation de résolution de problème. Précisément, l'étude vise à dégager les caractéristiques des connaissances en orthographe grammaticale en fonction de quatre variables : le niveau d'études (collégial ou universitaire), l'appartenance sexuelle, le domaine d'études (sciences ou sciences

humaines) et la maîtrise de l'orthographe (étudiants forts ou faibles). Les 162 étudiants volontaires ont complété les épreuves de repérage d'erreurs, de correction de texte et de courtes rédactions.

L'analyse des verbalisations concomitantes conduit les chercheurs à plusieurs conclusions en fonction du degré d'expertise. Les sujets les plus faibles, c'est-à-dire surtout les garçons, les étudiants en sciences humaines et les étudiants du collégial, ne font pas référence à un savoir grammatical ou, encore, font référence à un savoir qui ne porte pas sur le problème orthographique présenté. Ainsi, tout porte à croire que certains de ces étudiants possèdent un certain nombre de connaissances grammaticales exactes sur les accords (connaissances déclaratives et procédurales), mais qu'ils les récitent sans égard au contexte d'application (connaissances conditionnelles). Ces élèves faibles partent du savoir enseigné, tâtonnent et trouvent occasionnellement la solution, sans avoir véritablement compris ce qui faisait défaut. Les sujets les plus forts, surtout les filles, les étudiants en sciences et les étudiants universitaires, connaissent les règles et savent les appliquer (connaissances déclaratives et procédurales), mais ce qui les distingue des apprentis, c'est qu'ils parviennent à bien se représenter le problème à résoudre (connaissances conditionnelles) avant d'activer d'autres connaissances. En effet, ces sujets forts repèrent correctement les problèmes orthographiques et peuvent donc y apporter les correctifs nécessaires, alors que les faibles possèdent des solutions orthographiques, mais sont cependant incapables de cerner le problème à résoudre.

Bref, il semble que l'enseignement de la grammaire, qui transmet surtout des connaissances déclaratives, ne rejoint que les étudiants les plus motivés et les plus studieux, c'est-à-dire ceux qui réussissent indépendamment des circonstances. Aussi, les élèves souffrent d'une apparente carence sur le plan des connaissances situationnelles (conditionnelles). Enfin, «[...] on récolte ce que l'on a semé : beaucoup de savoir déclaratif, une certaine dose de savoir procédural et rarement du savoir situationnel » (Roy et al., 1995, p.191).

L'étude de Fayol et Largy (1992) ainsi que celle de Fayol et Got (1991) soulèvent un autre problème relié à la résolution de problèmes grammaticaux : la gestion des connaissances et la surcharge cognitive. Des apprenants de dernière année du primaire et de dernière année du lycée (niveau collégial) ont été sollicités pour résoudre des problèmes d'accord du verbe avec son sujet dans des séquences de type *nom + complément du nom + verbe* ou *pronom 1 + pronom 2 + verbe* dont le nombre du *nom* et du *complément* ou du *pronom 1* et du *pronom 2* variait (singulier, singulier; singulier, pluriel; pluriel, pluriel; pluriel, singulier). La première tâche consistait simplement à accorder le sujet dans une phrase où le verbe a été marqué. Lors de la deuxième tâche, l'apprenant devait transcrire les phrases dictées par le chercheur. Enfin, la troisième tâche était identique à la deuxième à la différence que le sujet devait rappeler cinq mots par écrit après avoir complété la transcription de la phrase. Les résultats sont probants : dans les deux premières tâches, les sujets adultes n'éprouvent aucune difficulté particulière à accorder le verbe, alors que la tâche avec rappel des mots provoque une baisse de leurs performances. Les chercheurs expliquent les erreurs d'accord dans ce contexte précis par l'accroissement de la charge cognitive qui, inévitablement, entraîne des difficultés dans la gestion des connaissances. Ainsi, les erreurs orthographiques n'apparaissent pas seulement liées à un problème de connaissances tel que mis en évidence par la recherche précédente (Roy et al., 1995), « [...] mais aussi à leur gestion en temps réel [...] » (Fayol et Largy, 1992, p.96).

1.3 Le cas de l'accord des participes passés²

L'orthographe grammaticale constitue sans aucun doute un sujet qui anime des passions diverses auprès des intervenants du milieu scolaire mais, plus important encore, les connaissances construites par les apprenants à cet égard demeurent peu connues. Les PP, figure d'emblème dans le domaine de l'orthographe, ne font pas exception. Les connaissances relatives à l'accord des PP n'ont que très rarement été étudiées. Les quelques travaux portant sur la question confirment que le problème de l'accord des PP

² À partir de maintenant, l'abréviation PP sera utilisée pour désigner les PP.

s'observe dans les écrits des élèves, sans toutefois préciser davantage la nature des connaissances impliquées.

Chez des élèves de première à troisième secondaire à qui il a été demandé de rédiger un texte libre, l'accord des PP représente 19,5% de toutes les erreurs grammaticales, se classant ainsi au deuxième rang des difficultés, derrière les accords à l'intérieur du groupe du nom et devant les accords du verbe avec son sujet. Il ressort de cette enquête que ce sont les règles de base qui ne sont pas appliquées (Bureau, 1985). Les résultats d'une dictée, tel qu'illustrés au tableau 1, contenant trois PP conjugués avec l'auxiliaire *avoir* indiquent que son accord constitue une importante source de difficulté chez les élèves de première secondaire (Roberge, 1984).

Taux d'erreurs	Segments de phrase
60 %	• Les hommes ont chéri les fleurs
79,5 %	• Nous les avons aimées (en parlant des fleurs)
31,5 %	• Nous avons cueilli les plus jolies

Tableau 1
 Pourcentage d'erreurs chez des élèves de première secondaire
 pour l'accord des PP dans une dictée
 (Source : Roberge, 1984)

Cette difficulté s'observe aussi chez les plus vieux. L'épreuve d'identification des erreurs d'accord des PP du TURBO (Test Universitaire de Rédaction et de Bonne Orthographe) révèle que les élèves ne corrigent que 28,1% des erreurs en deuxième secondaire, 25,7% en quatrième secondaire, 37,5% au collégial et 44, 5% à l'université (Roy et Lafontaine, 1992). Enfin, il apparaît que les étudiants inscrits à un programme de formation des maîtres ne réussissent pas mieux cet accord que les élèves du secondaire auxquels ils devront enseigner. Dans une dictée comportant six PP, le pourcentage d'erreurs laisse penser que les règles élémentaires d'accord ne sont toujours pas maîtrisées, seul l'énoncé « elle est partie » ayant été réussi par tous les étudiants (voir tableau 2).

Taux d'erreurs	Segments de phrase
81%	• Cela a suffi
63%	• Étaient-ils vraiment faits
48%	• Son erreur, il l'a démentie
21%	• Ça m'a plu
11%	• Moi-même, mère de cinq enfants, préoccupée

Tableau 2
 Pourcentage d'erreurs chez des étudiants universitaires pour
 l'accord des PP dans une dictée
 (Source : Noël et Gervais, 1986)

Les données recueillies par ces enquêtes constituent des repères pertinents, mais insuffisants, sur les connaissances des élèves par rapport à l'accord des PP : elles mettent uniquement en évidence la difficulté qu'éprouvent les élèves à accorder leurs PP.

1.3.1 Une seule recherche spécifique à l'accord des PP

Seule l'étude de Gervais (1995) a abordé de manière plus spécifique le problème de l'accord des PP. Le but n'était pas seulement de déterminer le niveau de maîtrise de l'accord des PP, mais plutôt de signaler les cas d'accord les plus problématiques grâce à l'analyse des erreurs, de faire apparaître les connaissances des élèves au sujet des règles d'accord, de déterminer les stratégies utilisées pour résoudre leurs difficultés en précisant les critères qui motivent leur choix d'accord et enfin de suivre l'évolution des mêmes élèves de la huitième à la neuvième année (deuxième et troisième secondaire).

Quelque 381 élèves suisses ont passé les épreuves formelles d'accord de PP. De ce nombre, 155 seulement ont été suivis lors de leur passage en neuvième année. L'épreuve de huitième année comprend 32 items à l'intérieur desquels quinze cas d'accord sont présentés. L'épreuve de neuvième, quant à elle, compte 42 items présentant les vingt-cinq cas d'accord du programme suisse. Le genre et le nombre des sujets grammaticaux et des compléments du verbe varient à l'intérieur de la phrase afin de vérifier avec lequel des deux

éléments l'accord a été effectué. Enfin, une attention particulière a été apportée quant au choix des auxiliaires, aux structures syntaxiques (passive, interrogative, etc.) et à la forme du verbe (pronominal ou non). Seuls les résultats qui concernent les règles de base, avec l'auxiliaire *être* ou *avoir* pour des verbes non pronominaux, seront rapportés ici.

D'une manière générale, les élèves se sont construits des règles qui fonctionnent assez bien dans les cas élémentaires, mais ils ont de la difficulté à s'en départir pour les cas plus complexes. En jetant de plus près un regard sur les résultats obtenus pour les cas simples d'accord avec les auxiliaires *être* et *avoir*, il apparaît que les PP avec l'auxiliaire *être* sont généralement bien accordés. Toutefois, lorsque l'auxiliaire est conjugué à un temps composé dans une phrase passive, l'accord est plus souvent déficient car le PP ne porte généralement aucune marque d'accord. Avec l'auxiliaire *avoir*, les accords les plus difficiles concernent ceux dans les phrases contenant une subordonnée relative (Les bonbons que la fille a mangés sont mauvais.) ou le pronom « les » (Les chanteuses ont apprécié que les spectateurs les aient applaudies.) ainsi que dans les phrases exclamatives (Quelle horrible peinture mes amis ont donnée à mes parents !) et interrogatives (Quelles villes tes cousins ont-ils visitées?). Le tableau 3 montre le taux d'erreurs pour chacun de ces contextes d'accord.

Contextes d'accord	Taux d'erreurs
• Phrase contenant une subordonnée relative	48%
• Phrase contenant le pronom « les »	40%
• Dans une phrase exclamative	50%
• Dans une phrase interrogative	53%

Tableau 3
Taux d'erreurs des PP employés avec l'auxiliaire *avoir*
en fonction du contexte dans lesquels ils ont été présentés

Dans ces cas, deux tendances se dégagent. La première consiste à accorder le PP avec le sujet de la phrase. L'auteur émet l'hypothèse que

[...] ces élèves savent qu'il s'agit d'accorder le PP, mais se trompent sur l'élément avec lequel il faut accorder et appliquent la règle qui régit l'accord du PP conjugué avec *être*, ou alors accordent avec un élément syntaxique proche du verbe; parfois, en effet, l'élément le plus proche se trouve être le sujet : c'est le cas notamment des phrases exclamatives, interrogatives et relatives. (Gervais, 1995, p.36)

La seconde tendance, plus fréquente que la première, consiste le plus souvent à ne pas faire porter de marque d'accord au PP. L'auteur interprète ce phénomène par la généralisation de la règle « auxiliaire *avoir*, je n'accorde pas », règle uniquement valide pour les phrases P non transformées (groupe sujet + groupe verbe contenant un CD). Aussi, il invoque la difficulté pour l'élève à retrouver la phrase P lorsqu'il s'agit d'une phrase transformée ou, encore, à repérer correctement le CD.

Les résultats portant sur la capacité de repérer le CD et la réussite de l'accord ont de quoi surprendre. Dans les phrases exclamatives, interrogatives et celles contenant une relative, de quatre à cinq élèves sur dix n'accordent pas correctement le PP même s'ils ont montré, dans d'autres épreuves, pouvoir repérer avec justesse le complément direct du verbe. À l'inverse, entre trois et cinq élèves sur dix qui n'arrivent pas à identifier convenablement le complément direct du verbe fournissent les bonnes marques d'accord au PP. Il ressort donc que « le repérage du CV [complément du verbe] n'est ni une condition nécessaire, ni une condition suffisante de l'accord du PP » (Gervais, 1995, p.50). Ces conclusions apportent des informations intéressantes, quoique incomplètes, sur le transfert des connaissances d'un domaine à un autre.

D'un point de vue longitudinal, les cas simples d'accord avec les auxiliaires *être* et *avoir* sont aussi bien maîtrisés de la huitième à la neuvième année. Dans les phrases P et les phrases passives conjuguées avec l'auxiliaire *être* ainsi que dans les phrases P et les phrases complexes conjuguées avec l'auxiliaire *avoir*, la réussite des accords se maintient d'un niveau à l'autre. Cependant, dans les cas issus des phrases transformées conjuguées avec *avoir*, les résultats montrent, selon les items, de 10% à 35% d'amélioration, de 10% à 30% de stagnation (accord erroné en deuxième et en troisième secondaire) et de 10% à 20% de régression. L'auteur explique les stagnations et les régressions par le fait que les élèves,

confrontés aux nouvelles règles d'accord au programme, sont victimes d'une certaine confusion. Ainsi, il apparaît que les élèves continuent de progresser de la huitième à la neuvième année, tout en conservant, pour les cas d'accord les plus complexes, de bons vieux réflexes d'accord qui correspondent aux règles simples.

Gervais a évalué systématiquement la maîtrise des accords des PP ; il a su décrire comment les élèves effectuent les accords et quels sont les contextes les plus problématiques. À partir de leurs erreurs, l'auteur a tenté de reconstituer les règles d'accord que les élèves se sont eux-mêmes donnés. Toutefois, cette recherche ne permet pas de dégager un portrait exhaustif des connaissances des élèves sur l'accord des PP à cause, notamment, des limites inhérentes à la méthodologie privilégiée.

Le chercheur a inféré les raisonnements des élèves à partir des réponses obtenues aux exercices « à trous ». Or, cette méthodologie par inférence « nuit énormément à la validité et à la fiabilité de l'analyse » (Boudreau, 1992, cité par Legros, 1999, p.89). Pour accéder de plus près à ce qui se passe dans la tête des apprenants au moment d'effectuer les accords des PP (ou tout autre tâche « cognitive » d'ailleurs), les protocoles de verbalisations³ sont réputés efficaces. Des aveux même de l'auteur :

Les règles d'accord que nous avons tenté de reconstruire par inférence à partir de nos résultats ne reflètent certainement pas la logique de tel ou tel individu et demandent à être confirmées par les élèves eux-mêmes [...].
(Gervais, 1995, p.60)

Le chercheur a été obligé de supposer les raisonnements possibles des apprenants pour expliquer leurs difficultés d'accord, sans pouvoir les observer véritablement. Tout au plus, l'auteur a pu émettre quelques hypothèses explicatives qui méritent d'être fouillées davantage.

³ Les avantages et les limites des protocoles verbaux seront présentés au chapitre 3.

1.3.2 Quoi chercher sur l'accord des PP ? Questions de recherche provisoires

Les élèves ont peine à accorder leurs participes et ce, dans des contextes particuliers. Soit. Mais on sait toutefois bien peu de choses sur la nature spécifique de leurs connaissances et sur les processus mis en œuvre au moment d'accorder leurs PP. Qu'en est-il de leurs savoirs, de leurs savoir-faire et de leurs savoir-quand-faire sur l'accord des PP ? Connaissent-ils les deux règles de base (avec l'auxiliaire *être* et avec l'auxiliaire *avoir*) ? Reconnaisent-ils les contextes d'activation des règles ? Activent-ils la bonne règle d'accord ? Quelles procédures d'accord emploient-ils ? Peuvent-ils reconnaître le sujet ou le complément direct du verbe ? Comment s'y prennent-ils ? etc. Le problème peut être résumé ainsi: quelles connaissances se sont **vraiment** construites les élèves du secondaire par rapport à l'accord des PP et comment les utilisent-ils concrètement?

1.3.3 Pourquoi s'intéresser aux connaissances grammaticales et, plus spécifiquement, à celles relatives à l'accord des PP?

Certes, les recherches présentées sur les connaissances grammaticales élaborées par les apprenant fournissent des pistes de réflexion nombreuses et prometteuses, mais demeurent encore insuffisantes pour repenser en profondeur la didactique de la grammaire qui demande, pour être renouvelée, de connaître davantage le savoir que se construit réellement l'apprenant au cours de sa scolarité et comment il l'utilise concrètement.

En effet, la prise en compte des connaissances des élèves s'avère nécessaire, voire indispensable, dans une conception constructiviste de l'apprentissage.

[...] analyser les verbalisations des étudiants placés face à des problèmes de français s'inscrit dans le courant de la psychologie cognitive qui permet de dépasser le simple constat de simple faible niveau de français et de comprendre [...] les mécanismes qui sous tendent les habiletés en français écrit. (Legros, 1999, p.41)

Ainsi, dans la mesure où l'élève construit ses propres connaissances en harmonisant les informations nouvelles aux connaissances qu'il possède déjà et en les réorganisant constamment, il importe de s'attarder à ce qu'il élabore réellement et ce, afin de mieux comprendre comment l'élève s'approprie et utilise les divers objets d'apprentissage (Tardif, 1994 ; Jaffré et Bessonnat, 1993 ; Chiss et David, 1992 ; de Vecchi, 1992 ; Giordan et de Vecchi, 1987).

La connaissance des savoirs grammaticaux des apprenants constitue également un préalable à l'élaboration d'objectifs d'apprentissage qui sont réalistes en fonction du niveau des élèves, qui assurent une progression dans les contenus (Othenin-Girard et de Weck, 1988 ; Weil-Barais, 1985) et qui permettent d'anticiper les obstacles qui risquent de survenir lors de l'enseignement (Astolfi, 1994). De même, il s'agit d'une étape importante pour quiconque désire définir une approche et des outils qui visent l'amélioration de l'enseignement d'un objet d'étude, dont la grammaire (Fisher, 1996 ; Legros et Roy, 1995 ; Bousman-Kosowski, 1985). Bref, les connaissances des apprenants doivent servir à adapter l'action éducative (Giordan, 1993).

Évidemment, toutes ces raisons permettent de mieux comprendre pourquoi il est intéressant de connaître les connaissances grammaticales des élèves et les processus qui les sous-tendent. Mais il est prétentieux de croire que l'on peut embrasser un objet d'étude aussi vaste dans le cadre d'une seule recherche ! D'où la nécessité de préciser cet objet en fonction des besoins du milieu. Les difficultés qu'éprouvent les élèves relativement à l'accord des PP suffisent à elles seules à justifier le besoin d'en connaître davantage à ce sujet.

La description des connaissances sur l'accord des PP apparaît donc tout à fait pertinente. D'abord, les connaissances que les élèves se sont construites à propos de cette notion et la gestion qu'ils font de ces connaissances n'ont que très peu été étudiées. Ainsi, avec un meilleur portrait de la situation, il sera possible de mieux comprendre comment les élèves appréhendent cet objet d'apprentissage et d'envisager certains principes didactiques

guidant son enseignement. Un outil précieux pour les enseignants qui s'étonnent que, année après année, tout semble à recommencer en matière de PP.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Depuis les dernières décennies, les travaux en sciences cognitives ont largement contribué à modifier la compréhension que possèdent les divers intervenants en éducation de l'enseignement et de l'apprentissage. Au Québec, Jacques Tardif (1992a) a effectué une synthèse remarquable des travaux du domaine. Le concept de connaissance s'est largement affiné depuis.

Avant de pouvoir cerner les connaissances construites sur l'accord des PP, il est indispensable de définir ce qu'est une *connaissance*. Pour y parvenir, les découvertes des sciences cognitives, qui ont influencé la didactique de la grammaire tout autant que les autres domaines de l'éducation, ainsi que les concepts de *représentation* et de *conception* nous serviront de base. Toutefois, s'intéresser aux connaissances sans s'attarder à leur gestion constituerait une carence importante : il faut mieux cerner comment l'apprenant gère ses connaissances afin de les rendre opérationnelles. Cette gestion de connaissances en situation de résolution de problème (si l'on se situe, comme nous le faisons, dans une perspective où la situation d'écriture est une situation de résolution de problème), est au cœur des difficultés de transfert des connaissances et de surcharge cognitive. Elle mérite donc d'être mieux connue.

2.1 Les connaissances et l'apprentissage

Les approches cognitivistes et constructivistes s'intéressent à la manière dont l'élève acquiert, intègre et réutilise ses connaissances ; ainsi, l'apprentissage correspond essentiellement à l'acquisition et à l'intégration de données nouvelles dans le but de les utiliser fonctionnellement. En examinant la manière dont l'apprenant perçoit, comprend, emmagasine et recouvre l'information, les sciences cognitives ont mis en lumière le caractère actif de l'apprenant dans son apprentissage. Le principe gestaltiste qui veut que le

tout soit plus grand que la somme de ses parties correspond en tous points à l'aspect cognitif de l'apprentissage ; longtemps considéré comme une addition de connaissances d'ordre essentiellement factuel, l'apprentissage est maintenant décrit comme une interaction entre les acquis et les informations nouvelles et implique un remodelage constant des connaissances en mémoire. Les sciences cognitives ont permis de découvrir que la connaissance consiste en une construction effectuée par l'apprenant plutôt qu'en une copie conforme des informations extérieures avec lesquelles il entre en contact. L'apprentissage est donc vu comme un processus foncièrement dynamique, où les connaissances se coordonnent et s'organisent plutôt que de se juxtaposer. Un apprentissage signifiant est décrit comme étant la mise en relation entre le nouveau et le connu et une réorganisation des connaissances dans la mémoire ; plus les connaissances anciennes seront associées de manière significative aux informations nouvelles, meilleure sera leur réutilisation (Tardif, 1992a).

2.1.1 La mémoire et la construction des connaissances

La mémoire joue un rôle clé dans la construction des connaissances du fait qu'elle « [...] est l'unité centrale de traitement des informations chez les êtres humains. » (Tardif, 1992a, p.115) Il est reconnu que les deux types de mémoire, la mémoire de travail (MT) et la mémoire à long terme (MLT), occupent des fonctions bien spécifiques.

La MT sert de transition entre les informations provenant de la MLT et celles provenant de la tâche à exécuter. Cette information est traitée et structurée en MT pour éventuellement être emmagasinée en MLT. La MT est le lieu où le nouveau et le connu entrent en interaction afin de se codifier sous forme d'une nouvelle connaissance qui sera acheminée par la suite à la MLT. D'autre part, la MT est le lieu où sont emmagasinées temporairement les connaissances issues de la MLT lors de l'exécution d'une tâche (Tardif, 1992a). La mémoire, par sa double fonction, est un concept clé dans la gestion des connaissances; il en sera à nouveau question plus loin (Tardif, 1992a).

2.1.2 Les connaissances antérieures

En 1967, Piaget, en introduisant le principe d'assimilation, c'est-à-dire le processus de fusion des informations nouvelles aux connaissances acquises précédemment, a implanté les bases du concept de connaissances antérieures. Ausubel (1968) a été un des premiers à considérer les acquis comme un facteur déterminant de l'apprentissage ; selon lui, les nouvelles informations viennent s'ancrer aux anciennes connaissances. Sur cette base, il a opposé apprentissage signifiant et apprentissage mécanique, ce dernier correspondant à la simple mémorisation d'informations sans établir de liens avec le « déjà-là », selon les termes de Bachelard (Astolfi, 1994 ; Goupil et Lusignan, 1993 ; Tardif, 1992a ; Vézin, 1986).

Plusieurs décennies plus tard, les cognitivistes, dont Tardif (1992a), reconnaissent une importance cruciale en matière d'apprentissage au rôle des connaissances antérieures ; il semble qu'elles déterminent ce que l'élève peut apprendre, comment il apprendra et ce qu'il apprendra effectivement. L'information nouvelle ne peut être traitée que si l'apprenant possède une certaine base de connaissances en mémoire relative à ces informations : un étudiant en littérature, reconnu comme un habile lecteur, aura d'énormes difficultés à comprendre un texte spécialisé en astronomie, contrairement à un astronome amateur considéré comme un lecteur moyen. Les connaissances constituent, en quelque sorte, un point d'ancrage auquel les nouvelles connaissances doivent venir se rattacher.

Les connaissances antérieures ne peuvent être ignorées ou éliminées afin d'être tout simplement remplacées ; elles doivent nécessairement être mises en relation avec les informations nouvelles qui auront tendance à les confirmer, à s'y ajouter ou à les nier. Lorsqu'une information nouvelle contredit une connaissance antérieure, le rôle des connaissances antérieures apparaît d'autant plus prépondérant qu'elles résistent avec force aux informations nouvelles, surtout si leur usage quotidien a tendance à les confirmer et à leur donner une certaine validité.

2.1.3 Les types de connaissance

Les approches cognitivistes de l'apprentissage reconnaissent à ses débuts deux types de connaissance : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales (Fayol et Largy, 1992 ; Tardif, 1992a). Rapidement, l'introduction d'une troisième catégorie, les connaissances conditionnelles, s'est avéré indispensable pour comprendre et décrire véritablement le fonctionnement du traitement de l'information et de l'acquisition des connaissances (Tardif, 1992a). Même si les connaissances procédurales et conditionnelles peuvent se ressembler (Nadeau, 1995a), voire s'entrecouper, elles semblent suffisamment distinctes pour justifier leur subdivision. Chacune de ces connaissances sera présentée puis exemplifiée à partir des connaissances relatives à l'accord des participes passés.

Les connaissances déclaratives renvoient au savoir de type théorique : un fait, une date ou une règle de grammaire sont autant d'exemples de connaissances déclaratives. Généralement, elles sont acquises par mémorisation et correspondent à ce qui est appelé communément le « par cœur » (Nadeau, 1995a ; Tardif, 1992a). Les connaissances déclaratives sont également appelées les *savoir-que* (Delacôte, 1996 ; Chiss et al., 1995 ; Fayol et Largy, 1992) ou le *savoir-quoi* (Legros, 1999). Savoir que le PP employé avec l'auxiliaire *être* s'accorde avec le sujet relève de ce type de connaissance. Pour être utilisée fonctionnellement, une connaissance déclarative doit être traduite en connaissance procédurale et conditionnelle (Tardif, 1992a).

Les connaissances procédurales correspondent aux procédures, c'est-à-dire aux *savoir-comment* ou au *savoir-faire*. Précisément, les connaissances procédurales consistent en une séquence d'opérations déclenchée par la présence d'une condition spécifique et ce, afin d'atteindre un but particulier poursuivi. Cette catégorie de connaissances permet à l'apprenant d'effectuer telles actions lorsqu'il reconnaît qu'il est placé devant telles conditions (Nadeau, 1995a ; Tardif, 1992a). Par exemple, l'élève, ayant repéré un PP employé avec l'auxiliaire *avoir*, vérifie s'il est accompagné d'un complément direct. Ces

connaissances se développent surtout lors de la réalisation de tâches concrètes. Il est à noter qu'un ensemble de procédures peut s'exprimer sous la forme d'une connaissance déclarative : un élève qui connaît et peut expliquer la procédure d'accord du PP ne sera pas nécessairement capable de recourir à cette procédure dans une production de texte. Inversement, un élève peut recourir à des procédures sans pouvoir les « déclarer » (Boudreau, 1995 ; Ducart et al., 1995 ; Tardif, 1992a).

Les connaissances déclaratives et procédurales ne suffisent pas à elles seules à constituer un savoir réutilisable. Le simple fait de *savoir-que* ou de *savoir-faire* ne garantit pas de savoir au moment opportun; il importe de *savoir-quand* ou de *savoir-pourquoi*. En effet, certaines connaissances, que l'on sait acquises, ne sont pas mobilisées au bon moment. Il importe donc de maîtriser le quand activer une connaissance déclarative ou procédurale; ce type de connaissance appartient à la catégorie des connaissances conditionnelles. Dans le cas de l'accord du PP, l'élève a beau connaître la règle d'accord et savoir comment l'appliquer, encore faut-il que l'élève reconnaisse un PP quand il en rencontre un dans ses textes. Ces dernières permettent à l'apprenant de reconnaître que dans telles conditions, il doit mettre en branle telles connaissances déclaratives ou procédurales (Nadeau, 1995a ; Tardif, 1992a). Les connaissances conditionnelles sont reconnues comme état responsables du transfert des connaissances (Nadeau, 1995b et c ; Moffet, 1995 et 1994 ; Moffet et Demalsy, 1994). Bien souvent, l'apprenant ne perçoit pas que, d'un contexte à l'autre, c'est la même connaissance qui est en cause (Tardif, 1994).

Les trois catégories de connaissance ont été présentées successivement, ne laissant que très peu paraître les interactions qu'elles entretiennent entre elles ; en fait, pour réaliser une tâche convenablement, il importe de maîtriser et de coordonner en même temps ces différents types de connaissance (Tardif, 1992a). Dans la réalité, ces connaissances sont intimement interreliées, mais l'étude des connaissances amène parfois à des découpages artificiels entre ces trois types de connaissance⁴. Toutefois, globalement, cette distinction

⁴ Voir chapitre 3, p. 65.

en trois catégories est utile pour la compréhension des processus mis en branle dans la résolution de problème, notamment ceux d'orthographe grammaticale. Les compétences en orthographe grammaticale peuvent être définies

[...] comme la capacité de la personne à effectuer (connaissance procédurale) les accords (qu'il s'agisse de l'accord du verbe, du PP, de l'adjectif, du nom ou du pronom) dans un contexte (connaissance conditionnelle) de la phrase qui soit pertinent, à l'aide de la règle de grammaire qui convient (connaissance déclarative). (Legros, 1999, p.81)

Bref, la connaissance dépasse largement la simple connaissance factuelle : le concept de connaissance sera désormais employé en tenant compte de sa globalité « tridimensionnelle ».

2.1.4 Représentation, conception ou connaissance ?

En didactique, et notamment en didactique de la grammaire, les termes représentation, conception et connaissance sont largement utilisés, pour ne pas dire galvaudés, le plus souvent sans être conceptualisés convenablement au préalable. Cet usage abusif engendre une importante polysémie dont il importe de faire état afin de clarifier ces concepts.

2.1.4.1 Quelques définitions de la représentation

La notion de représentation est loin d'être exclusive au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage ; elle a été empruntée à plusieurs disciplines, dont la psychologie, la linguistique, la philosophie et la sociologie (Bernoussi et Florin, 1995 ; Clément, 1994 ; Denis, 1989 ; Le Ny, 1985). En didactique, les acceptions de ce concept sont également nombreuses.

D'abord, le terme de représentation renvoie à l'idée de schéma, de graphique, bref à une représentation imagée. Quand Denis (1989) fait référence à ce concept, c'est principalement ce sens qu'il lui confère. Il perçoit la représentation comme une image mentale se rapprochant étroitement de la représentation graphique (Clément, 1994 ; Denis, 1989). Chez Denis, de même que chez Tardif (1994), il s'agit de la manière dont l'ensemble des connaissances acquises est représenté cognitivement dans la mémoire à long terme. Les informations transmises sont interprétées puis traduites sous forme de représentations par l'apprenant, traduction plus ou moins fidèle selon que les relations entre les éléments de départ ont été conservées ou que les informations initiales ont subi une transformation. La représentation des connaissances en mémoire peut dépendre, par exemple, de la nature même de la connaissance (Tardif, 1992a), du style cognitif de chacun, des objectifs à atteindre, etc. (Denis, 1989).

La représentation revêt également un caractère social. Elle concerne l'ensemble des connaissances élaborées par un individu grâce aux liens qu'il entretient avec son environnement social (Clément, 1994). C'est l'idée que se construit un individu des réalités du monde qui l'entoure, c'est la manière d'interpréter sa réalité sociale : par exemple, l'école ou l'écriture, c'est difficile, c'est utile, c'est sérieux, etc. (Arénilla et al., 1996 ; Clément, 1994 ; Mollo-Bouvier, 1994). Parce que généralement partagée par l'ensemble d'une société, la représentation sociale est considérée comme une connaissance socialement élaborée (Bernoussi et Florin, 1995 ; Jodelet, 1991). En fait, elle se distingue des autres conceptions de la représentation par son caractère collectif (Dupont, 1989).

La représentation est parfois opposée à la connaissance. En anglais, il est question de « misconception ». Effectivement, la représentation est associée à des connaissances qui ne sont pas scientifiquement exactes comparativement aux connaissances qui, elles, sont vraies par rapport à la science (Clément, 1994 ; Denis, 1989). Richard (1990) abonde dans ce sens lorsqu'il affirme que le concept de représentation désigne des connaissances stabilisées dans la mémoire à long terme et qu'il « est utilisé pour signifier que ce sont des conceptions du sujet qui ne correspondent pas aux connaissances scientifiques et on réserve alors à ces dernières le nom de connaissances » (Richard, 1990, p.36). Il y aurait donc dans

la mémoire à long terme des représentations qui sont fondamentalement fausses et des connaissances fondamentalement vraies. Or, nos représentations semblent constituées autant de connaissances scientifiques que de connaissances plus intuitives. Ainsi, pour Clément (1994) le terme de représentation devrait plutôt référer à l'état des connaissances individuelles, qu'il s'agisse de connaissances scientifiques, de croyances, d'idéologie, etc. et ce, peu importe leur degré de véracité.

Enfin, représentation et conception, fréquemment employés comme synonymes, constituent cependant deux termes distincts pour Giordan et de Vecchi (1987). Ils estiment que le terme de représentation est devenu beaucoup trop polysémique ; il propose de recourir exclusivement au terme de conception, très spécifique au domaine de la didactique et qui, jusqu'à maintenant, a été tenu à l'écart des usages précédents. Pour cette raison, le terme de conception sera maintenant privilégié. Encore faut-il clarifier le statut des conceptions et des connaissances.

2.1.4.2 La conception en sciences cognitives

Dans les écrits scientifiques francophones, il revient essentiellement à Giordan, didacticien en sciences, d'avoir clarifié le terme de conception. D'ailleurs, ses travaux font figure de proue en matière de conception des apprenants (Giordan, 1998 ; Clément, 1994 ; Giordan, 1993 ; de Vecchi, 1992 ; Giordan et de Vecchi, 1987). Puisque jamais véritablement conceptualisée en didactique du français, il faut donc s'en tenir à sa définition dans le domaine des sciences.

Il est possible d'envisager la conception sous trois angles différents qui font office de critères. Premièrement la conception est décrite comme un ensemble d'idées préalables élaboré par l'apprenant. Précisément, la conception est une organisation mentale construite afin de conceptualiser le réel. La conception constitue une sorte de modèle organisé et logique, même si cette logique semble parfois loin de celle de l'adulte « savant » ou de l'enseignant. Loin d'être un ramassis anarchique, la conception est tout à fait fonctionnelle

et cohérente aux yeux de l'apprenant. Aussi, la conception a la réputation d'être extrêmement résistante aux bouleversements de leur ordre établi.

Le facteur le plus influent pour apprendre, nous l'avons vu, est la connaissance préalable que possède l'apprenant du domaine de savoir qu'il est appelé à traiter. [...] Ainsi, les apprenants possédant des connaissances qui se sont avérées utiles dans le passé ne les abandonneront pas pour la simple raison qu'un professeur ou un livre leur en intime l'ordre. (Giordan, 1998, p.156)

Lorsque la conception est fautive, elle constitue une sorte d'écran, d'obstacle à dépasser. Ainsi, si une information nouvelle entre en conflit avec elle, la conception devra être mise à l'épreuve, puis déconstruite et réorganisée, après une démonstration convaincante de ses limites ; elle ne sera modifiée qu'au profit d'une conception plus opérationnelle. Enfin, cette vision de la conception renvoie à ce que d'autres appellent « savoir intuitif », « conception antérieure », « conception initiale », « préconception » ou « conception primitive » (Potvin, 1998).

Le deuxième angle d'approche reconnaît dans la conception non seulement un « cadre de référence », un « univers conceptuel » ou une « idée préalable » qu'un individu a emmagasiné dans sa mémoire à long terme, mais aussi une partie de l'ensemble des conceptions qui se trouve actualisé lors de l'exécution d'une tâche précise ; Clément (1994) nomme ces conceptions les « conceptions conjoncturelles ».

Ce qu'exprime une personne, par exemple un élève ou un adulte avant ou pendant un apprentissage (que son expression soit verbale, comportementale, ou par des réalisations), ne traduit pas directement l'ensemble de ses conceptions, mais seulement ses conceptions conjoncturelles : celles qui sont mobilisées (en mémoire de travail) dans la situation précise (dialogue, apprentissage, réalisation d'une tâche...) (Clément, 1994, p.21)

Ainsi est-il impossible de décrire la globalité du cadre de référence d'un individu à partir d'une seule situation parce que cette dernière ne montrerait que quelques conceptions

conjoncturelles, qu'une partie de son cadre de référence⁵. Seules des situations différentes permettent de constater toute la grandeur et la richesse de l'univers conceptuel de l'apprenant.

Des recherches menées auprès d'étudiants universitaires en sciences illustrent bien cette particularité de la conception. Elles ont montré que, lorsqu'ils sont placés devant un problème de tous les jours qui ne semble pas nécessiter de connaissances scientifiques, leurs conceptions premières refont surface, surtout quand la réponse scientifique va contre l'intuition. Ces mêmes étudiants répondent en spécialistes lorsque la situation proposée ressemble à leur domaine de spécialité. Par exemple, à des étudiants de maîtrise en physique à qui il est demandé, dans un contexte non universitaire, d'identifier les forces en cause sur une balle lancée, environ 50% des réponses fournies sont erronées, plusieurs ajoutant des forces. Curieusement, des étudiants de ce niveau maîtrisent bien cette notion simple de physique mécanique et savent très bien que seule la force gravitationnelle s'exerce sur la balle. Mais, face à une situation extra-universitaire, les savoirs scolaires sont délaissés au profit de conceptions préétablies. Tout porte à croire que les élèves se constituent plusieurs modes explicatifs du réel et que ces modes peuvent parfois être contradictoires. Dans le cas précédent, il y a un mode intuitif, qui permet d'expliquer les réalités du quotidien et un mode scolaire, qui permet d'obtenir une bonne note à l'examen (Astolfi, 1994 ; Giordan, 1993 ; de Vecchi, 1992 ; Giordan et de Vecchi, 1987 ; Fayol 1989) !

2.1.4.3 La conception comme connaissance construite

Le troisième et dernier angle sous lequel est envisagé la conception fait d'elle une étape du processus d'élaboration d'une connaissance : la conception est amenée à se

⁵ Il faut ajouter, à cette impossibilité d'accéder à l'ensemble des conceptions d'un individu, les limites inhérentes à la méthodologie d'une recherche qui vise à les décrire : l'accès à ce qu'il y a dans la tête de l'apprenant, que ce soit par verbalisations ou inférences à partir de réalisations par exemple, est difficile, voire impossible. Le chapitre 3 sur la méthodologie fournit plus de précision à ce sujet.

transformer pour atteindre un certain état de connaissance qui pourra éventuellement se voir modifié à son tour.

En fait, beaucoup de connaissances sont des conceptions en ce sens qu'elles constituent un niveau de savoir construit par un individu donné, à un moment donné, et qu'elles pourront ultérieurement évoluer, s'affiner (de Vecchi, 1992, p.106)

Meirieu (1990) abonde dans ce sens. La conception correspond à un certain registre de formulation d'une connaissance. En d'autres termes, il s'agit d'un modèle personnel d'organisation des connaissances par rapport à un modèle particulier, extérieur à l'individu (Migne, 1994). Le sujet va d'une conception à l'autre, vers une conception de plus en plus performante, dont le pouvoir explicatif est plus grand. « Acquérir une connaissance, c'est passer d'une conception à une autre plus pertinente par rapport à la situation » (Giordan et al., 1994, p.10). Une connaissance se construit à partir d'une réélaboration des conceptions sous la pression d'un conflit entre deux conceptions; il faut réorganiser l'ancienne pour y intégrer des éléments de la nouvelle (Meirieu, 1990). Ainsi, « L'élaboration d'un nouveau savoir ne passe pas nécessairement par la destruction des savoirs antérieurs » (Giordan, 1998, p.189). C'est également dans ce sens que Dupont (1989) conçoit la conception: il s'agit d'une élaboration individuelle résultant de l'intégration du nouveau aux acquis et de sa restructuration constante.

Ce troisième angle sous lequel est définie la conception apparaît intéressant puisqu'il englobe les deux premiers et permet de mettre en évidence le caractère constructif des connaissances. En effet, c'est comme si, curieusement, la conception est à la fois une conception, telle que vue sous le premier angle de la définition, et la transformation de cette conception! Pour qu'une nouvelle conception émerge, les nouvelles informations sont filtrées par les conceptions « antérieures » qui se voient alors complétées, limitées et modifiées. « Le plus paradoxal est que l'individu élabore sa nouvelle conception au travers de sa conception antérieure » (Giordan, 1998, p.196). Le deuxième angle, qui précise qu'il n'est jamais question que de conceptions conjoncturelles, vient préciser le statut des conceptions. Enfin, conforme au modèle constructiviste de l'apprentissage, les conceptions

évoluent au fur et à mesure que les connaissances se construisent parce que transformées par les situations dans lesquelles elles sont activées ; les conceptions développent des liens entre elles et deviennent toujours plus opératoires (Giordan, 1993 ; Giordan et de Vecchi, 1987).

Ainsi, le terme de conception semble plus approprié que celui de connaissance puisqu'il renvoie explicitement à l'idée d'une construction, d'une élaboration constante, ce que le terme connaissance ne fait qu'implicitement. Aussi, puisque l'apprentissage d'une connaissance passe par l'élaboration de conceptions, il est impossible d'observer les connaissances en soi, mais plutôt l'état de cette connaissance tel qu'actualisé à un moment donné à travers une conception.

Il sera donc désormais question de conception en terme d'état d'élaboration d'une connaissance déclarative, procédurale ou conditionnelle, si on tient compte de la globalité « tridimensionnelle » de la connaissance dont il a été question précédemment, d'un individu donné, à un moment donné et tel qu'actualisé en mémoire à court terme dans un contexte donné. Précisément, c'est de cet objet d'étude dont il sera question dans la présente recherche.

2.2 La gestion des connaissances (ou gestion des conceptions)⁶

Il importe, pour bien cerner les connaissances des apprenants sur les accords grammaticaux, de s'attarder à la façon dont les apprenants gèrent leurs connaissances puisque la problématique a mis en évidence que les difficultés orthographiques des élèves proviennent principalement de deux sources : les connaissances elles-mêmes (Legros et Roy, 1995; Roy et al, 1995; Legros, 1999) et leur gestion (Fayol et Largy, 1992; Fayol et

⁶ À la lumière de ce qui vient d'être dit au sujet des connaissances et des conceptions, il semble plus approprié, par souci de cohérence, de parler ici de gestion des conceptions et, plus loin, de transfert des conceptions. Cependant, le but de ce mémoire de maîtrise n'étant pas d'ordre théorique, les termes en usage dans les écrits scientifiques seront repris intégralement, c'est-à-dire gestion des connaissances, transfert des connaissances et types de connaissances.

Got, 1991). La question des connaissances vient d'être abordée, il faut donc s'attarder maintenant à celle de leur gestion.

Pour mieux comprendre la gestion des connaissances, les cognitivistes, depuis un certain nombre d'années, se sont intéressés à la résolution de problème. La situation de résolution de problème permet de porter un éclairage sur les conceptions mais aussi de comprendre et d'expliquer le fonctionnement cognitif d'un individu pour résoudre une tâche particulière.

2.2.1 La résolution de problème

Il y a problème « [...] lorsqu'une personne poursuit un but dans une activité et qu'elle ne peut pas reconnaître d'emblée le scénario de résolution lui permettant d'atteindre ce but » (Tardif, 1992a, p.216). Évidemment, si la réponse au problème apparaît spontanément, il n'y a pas véritable problème ; pour qu'il y ait problème, une activité cognitive doit être mobilisée. Les problèmes à résoudre se caractérisent plus précisément par « la présence de données initiales, la présence d'un but final ou d'un état désiré, la présence de contraintes et la nécessité de la recherche d'une suite d'opérateurs » (Tardif, 1992a, p.236). Pour parvenir à la résolution du problème, l'individu doit activer une série « d'opérateurs cognitifs » (Legros, 1999).

Tardif (1992a) distingue deux phases importantes dans le processus de résolution de problème : la phase de représentation et la phase de solution du problème. La phase de représentation du problème comprend trois étapes. D'abord, le sujet doit reconnaître qu'il est placé devant un problème dont il ne connaît pas d'emblée la solution. Ensuite, il doit procéder à une description du problème afin d'identifier clairement les buts à atteindre. Enfin, la personne doit effectuer une analyse du problème : elle fait un lien avec ses connaissances antérieures et la description du problème afin de guider son choix vers la stratégie de résolution la plus pertinente. Cette première phase est souvent perçue comme la plus importante puisque c'est à ce moment que le sujet choisit, dans sa MLT, les

connaissances dont il aura besoin pour résoudre le problème. C'est d'ailleurs ce qui différencie les plus faibles des plus forts : les étudiants faibles se lancent immédiatement dans l'application d'une solution sans avoir identifié au préalable les enjeux en cause. Ils tâtonnent et perdent leurs « énergies cognitives » à essayer des solutions pour résoudre un problème dont ils n'ont pas pris réellement connaissance.

Lors de la deuxième phase, la solution du problème, le sujet imagine différentes solutions, estime leur efficacité et décide d'un scénario de résolution le plus pertinent pour atteindre son but. Il applique alors la solution retenue, tout en vérifiant son efficacité réelle, et applique de nouvelles solutions si nécessaire. Tout ce processus, présenté d'une façon plutôt linéaire, consiste en une dynamique de régulation constante à chacune des étapes.

Bref, la résolution de problème permet de mieux comprendre comment l'apprenant gère ses connaissances en levant le voile, entre autres choses, sur les mécanismes de transfert des connaissances (Legros, 1999) et sur le phénomène de surcharge cognitive.

2.2.2 Le transfert des connaissances

Le transfert se définit comme la capacité de réutiliser une connaissance apprise ou la capacité d'activer et d'appliquer une connaissance dans un contexte autre que celui où elle a été acquise.

Le transfert d'un apprentissage fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible un connaissance construite ou une compétences développée dans une tâche source. [...] Le transfert des apprentissages correspond à une recontextualisation [...] (Tardif, 1999, p.58)

Quelques précisions s'imposent toutefois (Tardif, 1999). D'abord le transfert ne concerne pas seulement les connaissances d'un individu mais aussi les compétences⁷ qu'il

⁷ En effet, toute connaissance à acquérir doit « constamment et explicitement » être insérée dans les compétences que l'on désire voir développées (Tardif, 1992b).

développe : il est alors question de transfert des connaissances et des compétences. Ensuite, le transfert peut être de deux types : il s'observe lorsque les connaissances antérieures peuvent être recontextualisées dans une nouvelle tâche, ou dans un nouvel apprentissage en vue d'acquérir de nouvelles connaissances (Tardif, 1999). Enfin, ce n'est pas parce qu'il y a réutilisation d'une connaissance qu'il y a nécessairement transfert : certaines situations de réutilisation de connaissances, de type exercices à trous par exemple, relèvent exclusivement de l'application d'une connaissance ou d'une compétence. Pour être en présence de transfert, il faut que la situation de recontextualisation présente les caractéristiques d'un problème à résoudre, pour ainsi ouvrir la voie à de nouveaux apprentissages. « Les situations de recontextualisation ne sont pas des moments de mise en pratique ou d'exercice, elles constituent fondamentalement des lieux de transfert dans le but d'élargir la portée et la puissance des apprentissages déjà réalisés [...] » (Tardif, 1999, p.61). Les plus récents travaux en matière de transfert concluent que toute activité de transfert doit mener au développement de connaissances ou de compétences nouvelles.

-
1. Encodage des apprentissages de la tâche source
 2. Représentation de la tâche cible⁸
 3. Accessibilité aux connaissances et aux compétences en MLT
 4. Mise en correspondance des éléments de la tâche cible et de la tâche source
 5. Adaptation des éléments non correspondants
 6. Évaluation de la validité de la mise en correspondance
 7. Génération de nouveaux apprentissages
-

Tableau 4
Processus composant la dynamique du transfert des apprentissages
Tardif, 1999, p.72

⁸ Ceci correspond à la première phase de la résolution de problème. C'est à ce moment que les connaissances conditionnelles, notamment, interviennent. D'où leur importance cruciale dans le transfert des connaissances dont il a été fait mention à la section sur les types de connaissances.

Tardif (1999) propose un modèle (voir tableau 4) illustrant la dynamique du transfert. Les sept processus du modèle présentent les aspects indispensables à une démarche de transférabilité dans divers contextes tout en tenant compte des phases de la résolution de problème, seul véritable lieu de transfert. Tout comme les étapes de la résolution de problème, leur apparente séquentialité, due à leur présentation chronologique, cache l'interactivité et le va-et-vient fréquents entre les processus.

Pour parvenir à réutiliser et à gérer efficacement ses connaissances en situation de résolution de problème, il importe de coordonner ces divers processus. La problématique du transfert des connaissances et des compétences est donc au cœur de la gestion des connaissances, tout comme le phénomène de surcharge cognitive.

2.2.3 La surcharge cognitive

En situation de résolution de problème, le sujet peut voir ses capacités cognitives diminuées à cause d'une surcharge cognitive en MT. Tel qu'il a été vu plus tôt, la MT effectue le relais entre les informations de l'environnement et les connaissances antérieures emmagasinées dans la MLT, infini réservoir de connaissances. Étant limitée quant au nombre d'informations et de connaissances qu'elle peut contenir (7 plus ou moins 2 éléments) et à la durée pendant laquelle elle peut les maintenir disponibles (10 secondes en moyenne), la MT a tendance à se surcharger facilement ne pouvant ainsi retrouver les informations en MLT. La MT relègue donc aux oubliettes certains éléments qu'elle a rappelés de la MLT pour aller en chercher de nouveaux (Tardif, 1992a).

Il n'est donc pas rare de reconnaître qu'un apprenant possède les connaissances requises pour résoudre un problème, mais qu'il se voit incapable de les actualiser à cause du coût cognitif élevé que représente la tâche à accomplir (Fayol et Monteil, 1994). Giordan résume le problème :

[Les individus] ne perçoivent pas toujours la nécessité de recourir à une stratégie particulière. Quand il le font, la procédure sélectionnée n'est pas toujours la plus adaptée. Lorsque la procédure est malgré tout pertinente, son efficacité peut s'avérer très faible. La mise en œuvre laisse à désirer, l'effort cognitif requis est trop élevé. (Giordan, 1998, p.162)

Un moyen efficace de libérer de l'espace dans cette mémoire consiste à automatiser les connaissances procédurales et conditionnelles en MLT afin d'augmenter la vitesse de traitement dans la MT (Tardif, 1992a); le coût cognitif demandé pour la réalisation d'une tâche se voit de beaucoup diminué et les performances ainsi augmentées. « Toute tâche nécessite l'allocation d'une certaine quantité de ressources cognitives. Cette quantité varie en fonction du caractère plus ou moins automatique ou contrôlé des procédures mobilisées (Fayol et Monteil, 1994, p.98) ». Ce n'est qu'une fois une connaissance automatisée, par son utilisation répétée notamment, qu'il est possible d'accorder des ressources cognitives à d'autres activités, ce que font généralement assez bien les « experts » (Nadeau, 1995a ; Fayol et Largy, 1992 ; Tardif, 1992a ; Fayol et Got, 1991 ; Fayol, 1989).

Plus concrètement, il est assez facile de s'imaginer un élève, en situation de production de texte littéraire, faire des fautes d'orthographe à certains mots, dont les PP. S'agit-il, dans ce cas, de surcharge cognitive due au fait qu'il est trop préoccupé par la recherche de ses idées, de transfert de ses connaissances ou bien d'un problème de conceptions?

2.3 Objectifs et questions de recherche

Les conceptions grammaticales élaborées par les apprenants tout au long de leur scolarité au sujet de l'orthographe grammaticale sont relativement peu connues : il semble que les problèmes d'accord relèvent tantôt des conceptions elles-mêmes, tantôt de leur gestion (Roy et al., 1995; Fayol et Largy, 1992; Fayol et Got 1991).

L'accord des PP a peu été étudié et les recherches ont uniquement permis de montrer que les élèves ont peine à accorder leurs PP et ce, dans des contextes spécifiques. Toutefois, les recherches ayant porté sur l'accord des PP n'ont pu établir un portrait exhaustif ni des conceptions⁹ des apprenants, ni de leur gestion ; jusqu'à ce jour, les conceptions et les raisonnements des élèves ont été induits à partir des réussites ou des échecs des accords dans certains contextes¹⁰. Il importe donc de mieux connaître les conceptions que possèdent les apprenants à propos de l'accord des PP à travers la verbalisation de leurs raisonnements. Aussi, l'analyse des interactions entre les trois types de conception (déclarative, procédurale et conditionnelle) permettra de mieux comprendre comment ils les gèrent en situation de résolution de problème. Enfin, l'analyse devrait permettre de comprendre en quoi les conceptions et leur gestion peuvent expliquer la réussite ou non des accords des PP. Toutefois, l'observation spécifique et systématique du transfert des connaissances et de la surcharge cognitive s'avère un objet d'étude à la fois beaucoup trop vaste et trop pointu pour le présent travail de maîtrise, celui-ci se limitant plutôt à la simple exploration et description des conceptions et de leur gestion globale.

Les objectifs généraux s'actualisent à travers les trois questions de recherche suivantes :

Quelles sont les conceptions dont disposent les élèves faibles et forts de cinquième secondaire au sujet de l'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire *être* et l'auxiliaire *avoir* ?

Comment ces élèves gèrent-ils les trois types de conceptions en situation de résolution de problème d'accord des PP ?

En quoi les conceptions et leur gestion expliquent-elles la réussite ou l'échec de l'accord des PP ?

⁹ La conception a été définie dans le cadre conceptuel comme étant « [...] l'état d'élaboration d'une connaissance déclarative, procédurale ou conditionnelle, d'un individu donné, à un moment donné et tel qu'actualisé en mémoire à court terme dans un contexte donné » (p.44)

¹⁰ Revoir étude de Gervais (1995), p.26.

Chapitre 3 : Méthodologie

Pour répondre aux questions de la recherche, une recherche de type descriptif ayant l'enquête comme démarche d'investigation a semblé le plus appropriée (Gagné et al., 1989) ; elle a permis de recueillir des données de type qualitatif puisqu'elle cherche à faire le portrait des conceptions d'élèves de cinquième secondaire forts et faibles sur l'accord des PP, à présenter la façon dont ils gèrent leurs conceptions en situation de résolution de problème et à faire le lien entre les conceptions, leur gestion et la réussite ou l'échec des accords des PP.

Le dispositif méthodologique, une dictée contenant vingt-quatre PP conjugués avec les auxiliaires *être* et *avoir* et une verbalisation rétrospective et assistée sur cette dictée, a donc servi à recueillir des données à partir desquelles les conceptions des élèves peuvent être inférées. Une préexpérimentation a été utile pour valider ce dispositif méthodologique afin de déceler les failles potentielles et d'y remédier. Toutefois, avant de s'avancer plus en avant dans la description méthodologique de cette recherche, il est important de préciser que l'observation des conceptions des apprenants n'est pas une mince tâche puisque, justement, elles ne sont pas observables.

3.1 Les conceptions sont-elles observables?

L'observation des conceptions pose problème de par leur nature ; en fait, il est impossible de les observer (Dupont, 1989 ; Giordan et de Vecchi, 1987). Le seul moyen d'accéder aux conceptions des apprenants consiste à les inférer à partir de comportements comme une verbalisation, un dessin, un geste (Migne, 1994 ; Dupont, 1989 ; Le Ny, 1985). La verbalisation est réputée être un moyen relativement efficace pour accéder à ce qui se passe dans la tête des apprenants, mais il faut aussi être prudent car l'observation des conceptions est d'autant plus difficile que l'apprenant est rarement conscient de celles-ci,

rendant ainsi leur verbalisation difficile ; « [...] l'important de la conception n'est pas ce qui est directement exprimé, ce sont les inférences que nous pouvons faire [...] » (Giordan et de Vecchi, 1987, p.81).

Avant de vouloir étudier les conceptions des élèves, il faut aussi être conscient que l'expression de la conception n'est pas la conception elle-même, mais seulement la reconstruction d'une partie de ce qui a été construit ; ce qui est réellement acquis va bien au delà de ce qui peut être exprimé (Vézin, 1986). La conception actualisée dans un contexte donné ne sera donc que conjoncturelle (Clément, 1994). Ce n'est que dans des situations différentes qu'il sera possible de cerner l'ampleur de la conception.

En grammaire, ce qui peut être observé, ce ne sont donc pas les conceptions grammaticales elles-mêmes, mais des comportements métalinguistiques, c'est-à-dire des manifestations qui montrent que le sujet prend le langage pour objet de réflexion (Legros et Roy, 1995 ; Lafontaine, 1988).

3.2 Dispositif méthodologique

Le protocole de recherche mis de l'avant, de part les deux tâches retenues et le type de données recueillies, a rendu réalisable, grâce au couplage et à l'analyse de ces données, l'inférence des conceptions des élèves.

3.2.1 Description de l'échantillon

La population se compose d'élèves montréalais de cinquième secondaire de milieu socio-économique moyen. Un échantillon de douze élèves fréquentant deux écoles publiques de Montréal a été prélevé au sein de cette population. Les sujets ont effectué toute leur scolarité en français, même si leur langue première est autre que le français, dans le cadre d'un cheminement scolaire normal (jamais abandonné l'école, ni doublé une année,

etc.). Tous les élèves des classes de cinquième secondaire des deux écoles ont été soumis à un questionnaire préliminaire (voir annexe 1) afin de s'assurer qu'ils correspondaient à ces caractéristiques. Parmi ceux qui répondaient au profil recherché, trois garçons et trois filles jugés « forts » (plus de 85% en orthographe grammaticale) et trois garçons et trois filles « faibles » (moins de 70% en orthographe grammaticale) ont été retenus à partir de leurs résultats moyens de l'année en cours¹¹. Il ne faut toutefois pas oublier que cette façon de procéder a pu introduire des biais : par exemple, les élèves faibles en orthographe grammaticale le sont-ils à cause d'un problème sur le plan de leurs connaissances, ou plutôt d'un problème de motivation, d'un début d'année difficile, de problèmes personnels ou à cause de tout autre facteur ? Il a été malheureusement impossible de contrôler cet aspect. De plus, à cause de la taille de l'échantillon¹² et du mode de sélection des sujets, les conclusions de la recherche seront difficilement généralisables, mais cela ne peut être envisagé, ni ne constituer la finalité de cette recherche¹³.

L'observation des conceptions chez des élèves de cinquième secondaire a été retenue pour plusieurs raisons. Les conceptions décrites jusqu'à maintenant concernent des élèves de deuxième et troisième secondaires (Gervais, 1995) ou des étudiants de niveaux collégial et universitaire (Roy et Legros, 1997; Roy et al., 1995). De plus, il semble important de s'attarder à celles d'élèves de cinquième secondaire car il est concevable de penser que les conceptions des élèves correspondent à un niveau relativement élevé de connaissances construites, puisque les règles de l'accord des PP leur ont été enseignées depuis la sixième année du primaire, tout en étant près de l'enseignement qui leur a été dispensé, puisque ces règles font généralement l'objet de révision jusqu'en cinquième secondaire. Ainsi, cette population permet de mettre en évidence les conceptions que les élèves ont effectivement élaborées au cours de leur cheminement scolaire obligatoire, dernière année au cours de laquelle il se fait encore un enseignement systématique de la grammaire.

¹¹ L'enseignant des élèves présélectionnés a fourni leurs résultats en orthographe grammaticale de l'année en cours.

¹² Puisque les données sont analysées qualitativement, c'est la profondeur de l'analyse qui l'emporte sur le nombre de sujets interrogés.

¹³ Il en sera question plus loin lorsque les limites inhérentes au protocole de verbalisation seront exposées.

Les recherches ont montré que la conception consiste en une élaboration individuelle et qu'elle a parfois peu de liens avec l'enseignement reçu; il est donc pertinent de décrire les conceptions élaborées par les élèves forts et les élèves faibles. Même s'ils ont été prétendument soumis à un enseignement semblable, il est intéressant de voir à quoi ressemblent leurs conceptions et leur gestion étant donné que leurs performances en orthographe grammaticale sont différentes (Legros et Roy, 1995). De plus, plusieurs études liées à la psychologie cognitive ont relevé des différences significatives entre sujets forts ou faibles, que ce soit sur le plan de leurs connaissances (nombre, organisation, etc.) ou de leur gestion en situation de résolution de problème (Legros, 1999; Tardif, 1992b).

Les comparaisons entre les sujets experts et les sujets novices permettent de dégager les caractéristiques des uns et des autres en regard de leurs connaissances, des processus et des stratégies qu'ils utilisent. (Legros, 1999, p.43)

Ainsi, l'observation des conceptions, de leur gestion et du niveau de réussite de l'accord des PP des élèves forts et faibles a fourni un éclairage sur l'élaboration des conceptions des apprenants.

3.2.2 La collecte des données

Les sujets de l'étude ont été soumis à deux épreuves : une dictée, à l'intérieur de laquelle de nombreux cas d'accord étaient présentés, et une verbalisation sur cette dictée. Ces épreuves ont permis de recueillir trois types de données: les marques d'accord, c'est-à-dire l'accord effectué, un texte, qui fait office de brouillon et de propre et sur lequel l'élève a laissé des traces de son raisonnement et des *verbatim*. C'est à partir de la triangulation (Van der Maren, 1999) de ces trois types d'observables, à la fois différentes et complémentaires, qu'il a été possible d'inférer, voire d'interpréter, les conceptions des apprenants et de décrire la gestion qu'ils en font. Les *verbatim* et les traces laissées sur le brouillon permettent d'accéder aux conceptions déclaratives, procédurales et

conditionnelles et à la manière dont le sujet les gère. Enfin, les marques d'accord servent à faire le lien entre les conceptions mobilisées et la réussite des accords.

3.2.2.1 Tâche 1 : la dictée

La tâche la plus valide de résolution de problème aurait été, certes, une production écrite car il s'agit là du contexte le plus naturel d'écriture. Cependant, une telle épreuve est susceptible de fournir une multitude de données sur plusieurs aspects du processus d'écriture (planification, rédaction, révision) mais sûrement bien peu sur le PP lui-même. La dictée a le mérite, dans ce contexte, de constituer également une tâche de résolution de problème qui s'apparente à la phase de révision du processus d'écriture et qui se centre exclusivement sur l'orthographe. Elle permet aussi de contrôler les cas d'accord des PP et d'assurer ainsi une certaine uniformité dans la collecte des données. En outre, lors d'une dictée, les trois types de connaissances sont mobilisées, ce que ne fait pas dans la même mesure un exercice à « trous » par exemple.

Individuellement et en laboratoire, le sujet a dû transcrire une dictée composée par la chercheuse puis enregistrée sur cassette audio de sorte que tous soient soumis exactement à la même dictée. Le débit de lecture laissait suffisamment de temps à la retranscription sans que le sujet n'ait besoin d'arrêter la cassette. La consigne écrite donnée et lue de vive voix à chacun des sujets était la suivante :

Merci beaucoup de vouloir te prêter à cette expérience. Un numéro t'a été attribué afin que tes résultats restent anonymes. L'expérience comporte deux étapes qui devraient durer environ 1 heure 15 minutes en tout.

Voici la première étape.

Il est important que tu respectes bien chacune des consignes suivantes :

- Dans quelques minutes, tu entendras un texte qui te sera dicté et que tu devras transcrire à l'encre bleue sur les feuilles lignées qui suivent celle-ci.
- Quand la lecture du texte sera terminée, tu disposeras de tout le temps qu'il t'est nécessaire pour te corriger, sans ouvrage de référence, avec le crayon à l'encre rouge.
- La feuille sur laquelle tu transcris le texte est à la fois ton brouillon et ton propre :
- Tu dois y laisser toutes les traces de tes raisonnements, comme tu as l'habitude de le faire dans tes brouillons;
- Tu ne pourras rien effacer : tout au plus tu peux rayer un mot que tu désires corriger en laissant clairement voir la première version ;
- Ce brouillon est aussi ton propre : assure-toi que la responsable pourra te relire.
- Quand tu auras terminé, avise la responsable qui te dira ce que tu dois faire ensuite.

Tableau 5
Consignes de la tâche 1

La dictée (voir annexe 2) compte plusieurs cas d'accord de PP. Le premier élément qui intervient dans la sélection des cas concerne les contextes où apparaissent les PP. Le premier contexte retenu porte sur les auxiliaires qui entrent dans la composition de la forme verbale; les PP employés avec les auxiliaires *être* et *avoir* sont donc étudiés ici. Puisqu'il est reconnu que le PP sans auxiliaire renvoie à la forme adjectivale du verbe, il est maintenant considéré comme adjectif participe et forme un groupe adjectival (Chartrand, 1999 ; Riegel et al., 1994) et n'est donc pas compris dans cette recherche. L'accord des PP avec les auxiliaires *être* et *avoir* est régi par plusieurs règles, dont celles communément

appelées « les deux règles de base »¹⁴. Ces règles sont au programme dès la première secondaire (et même avant) et font généralement l'objet d'étude aux niveaux suivants. L'apprenant, à travers son cheminement scolaire, devrait avoir construit, à l'égard de ces deux règles, une conception dont le niveau d'élaboration est relativement élevé. Il en est autrement pour les autres règles d'accord des PP vues en troisième, quatrième ou même cinquième secondaire, comme la règle d'accord des verbes pronominaux par exemple. C'est pour cette raison que seules les deux règles de base sont privilégiées pour cette étude. Enfin, ces deux règles font apparaître un certain nombre d'autres contextes spécifiques à chacun des auxiliaires *être* et *avoir* (voir annexe 3).

Pour les PP employés avec l'auxiliaire *être*, trois contextes spécifiques sont présentés. Le premier contexte concerne la position du sujet. Deux positions ont été retenues : le sujet placé avant ou après le PP et la présence d'un écran¹⁵ entre le PP et le sujet. Des études, dont celles de Roy et al. (1995) et Fayol et Largy (1992) portant sur des étudiants du collégial et de l'université, tendent à montrer que la postposition du sujet et la présence d'écran entre le sujet et le verbe engendrent des erreurs d'accord avec le sujet : « tout se passe comme si, encore au postsecondaire, c'était l'élément le plus rapproché qui régissait l'accord du verbe. » (Roy, 1995, p.102). Puisqu'il en est ainsi en conjugaison, il est envisageable que ce phénomène s'observe aussi dans l'accord du PP avec son sujet. Les deux autres contextes dont il faut tenir compte concernent le temps de l'auxiliaire (simple ou composé) et la forme de la phrase (active ou passive). Gervais (1995) remarque que les élèves éprouvent plus de difficultés à accorder les PP dans les phrases passives, mais il ne sait trop comment expliquer ce phénomène. Est-ce causé par la transformation de la phrase ou par la présence du temps composé qui, comprenant le verbe *avoir* dans la forme composée de l'auxiliaire *être* (*a été* par exemple), provoque une confusion?

Les contextes d'accord dans lesquels apparaissent les PP conjugués avec *avoir* tiennent compte d'abord de la position du complément direct (CD) : le CD est placé tantôt

¹⁴ Le PP conjugué avec l'auxiliaire *être* se conjugue en genre et en nombre avec son sujet ; celui avec l'auxiliaire *avoir* s'accorde en genre et en nombre avec son complément direct si celui-ci est placé avant.

avant ou après le PP, parfois un écran sépare le PP et le CD et, enfin, le CD peut être totalement absent. Le type de CD, c'est-à-dire GN, pronoms *le-la-les* ou pronom *que*, constituent le second contexte à être pris en compte. Enfin, la phrase déclarative et la transformation en phrase de type exclamatif ou interrogatif a été retenue. Il importe de décrire dans quelle mesure la position du CD et, par conséquent, le type de CD et/ou le type de phrase, influencent les conceptions et leur gestion. En effet, Gervais (1995) remarque que dans les phrases transformées (pronominalisée en « *les* », interrogative et exclamative), les erreurs d'accord sont relativement fréquentes. De plus, il ressort que les élèves du primaire ont une certaine facilité à repérer le CD en position postverbale, mais les CD pronominalisés, donc situés avant le verbe, ne sont que très rarement identifiés (Othenin-Girard et de Weck, 1988); ce phénomène risque fort d'avoir des répercussions sur l'accord des PP.

Le deuxième élément à être considéré pour la sélection des cas d'accord de la dictée est la terminaison des PP (s-i-t-u-é). Puisque cet élément peut potentiellement avoir une incidence sur les conceptions, leur gestion et les performances dans les accords, il a été prévu de le faire varier. Dans une recherche expérimentale sans verbalisation, il aurait été important de contrôler systématiquement les terminaisons. En effet, pour assurer une meilleure validité à la recherche, il aurait été préférable de présenter toutes les combinaisons d'accords. Toutefois, la quantité de PP à inclure dans la dictée aurait été plus qu'astronomique. Les verbalisations devraient venir contrer ce problème dans la présente recherche. Effectivement, il est possible, grâce aux *verbatim* produits par les sujets, de voir sur quoi reposent les conceptions et leur gestion : si, par exemple, c'est la terminaison en « i » qui est intervenue dans l'accord du PP, le sujet l'exprimera de vive voix. Il importe aussi que les terminaisons des PP ne soient pas perceptibles à l'oral (ex. La lettre est remise) afin de ne pas influencer le sujet dans ses choix orthographiques.

Enfin, il faut noter que tous ces contrôles exercés pour voir le plus grand nombre de cas d'accord dans la dictée ont eu pour effet de créer des phrases à syntaxe particulière,

¹⁵ Il faut entendre par écran tout mot ou groupe de mots qui est placé entre le mot receveur d'accord et son donneur d'accord.

parfois inhabituelle pour les sujets. Il s'agit là d'un biais qu'il a été difficile d'éviter. Toutefois, la préexpérimentation a permis d'éliminer ou de reformuler les phrases les plus problématiques pour les élèves.

3.2.2.2 Tâche 2 : la verbalisation

Immédiatement la première tâche terminée, le sujet a été invité à verbaliser sur ce qu'il a fait en cours de transcription et de correction. Ainsi, un protocole de verbalisation rétrospective et assistée a été retenu. Toutefois, avant de décrire plus précisément la deuxième tâche, il importe de justifier le recours à ce type de protocoles verbaux.

La méthode de verbalisation tient son origine des recherches portant sur la résolution de problème ; elle est employée pour obtenir des informations sur les activités cognitives mises en branle lors de la réalisation d'une tâche. Précisément, cette technique consiste en l'expression à voix haute des réflexions intérieures relativement à l'exécution d'une tâche, à la résolution d'un problème. Il existe deux types de verbalisation : concomitante (ou concurrente) et rétrospective (ou différée ou consécutive). La verbalisation concurrente (VC) s'effectue au moment même où se réalise la tâche : le sujet est amené à reproduire à voix haute son discours intérieur. La verbalisation rétrospective (VR) s'effectue tout de suite après que la tâche a été complétée : le sujet exprime ce dont il se souvient sur la façon dont il l'a exécutée (Boyer, 1997 ; Caverni, 1988; Fayol, 1997; Préfontaine et Fortier, 1997). Dans ce type de verbalisation, l'expérimentateur peut orienter le sujet sur des aspects particuliers au moyen de questions plus ou moins ouvertes ou de directives précises (Boyer, 1997). Il existe une variante à la VR : la verbalisation assistée (VA), qui consiste à s'appuyer sur les traces de l'exécution de la tâche (Gufoni, 1995).

Un certain consensus émerge : les verbalisations sont un moyen efficace, sinon le meilleur moyen à ce jour, pour accéder aux processus cognitifs, malgré les critiques dont elles font l'objet. En effet, les protocoles verbaux peuvent entraîner des problèmes de validité (Caverni, 1988; Fayol, 1997). Pour certains sujets, la verbalisation semble limitée

par les moyens d'expression restreints : la mise en mots de connaissances procédurales ou d'une réalité complexe peut être difficile et il peut être ardu de se représenter oralement un raisonnement intérieur (Gufoni, 1995). Le décalage qui s'observe entre la réflexion qu'effectue le sujet et la verbalisation qui tente d'en témoigner correspond à ce que Berthoud (1982) appelle la « relative fiabilité du discours métalinguistique ». Elle peut paraître également orientée vers les attentes du chercheur ; le sujet a parfois tendance à répondre en fonction de ce que le chercheur veut entendre ou en fonction d'une théorie qu'il possède (Préfontaine et Fortier, 1997). De plus, la qualité de la verbalisation est souvent tributaire de la motivation du sujet (Vézin, 1986), de la présence de l'expérimentateur, de la compréhension de la tâche (Gufoni, 1995), de la nature des directives données aux sujets (précision, neutralité, etc.), des caractéristiques des sujets (âge, sexe, etc.), de la nature de la tâche ou du matériel (Préfontaine et Fortier, 1997). Enfin, il faut savoir que les protocoles verbaux rendent compte de particularités individuelles, ce qui explique qu'il faut un vaste échantillon pour pouvoir généraliser (Boyer, 1997; Gufoni, 1995).

La VC et la VR présentent respectivement d'autres limites. La première peut provoquer des interférences lors de la réalisation de la tâche principale et ainsi la modifier ; le sujet est tellement pris par sa réflexion à voix haute que sa performance habituelle à la tâche peut en être diminuée. De plus, les comportements automatisés ont tendance à échapper à la conscience du sujet, rendant alors leur verbalisation impossible, ou des comportements peuvent tout simplement relever de raisonnements épilinguistiques (Caverni, 1988; Fayol, 1997; Gufoni 1995). La verbalisation a posteriori, elle, fait en sorte que le sujet peut avoir perdu en mémoire les raisons de ses comportements et effectuer une reconstruction de ses réflexions qui n'est pas le reflet de ce qui s'est véritablement déroulé dans sa tête lors de l'exécution de la tâche (Fayol, 1997 ; Préfontaine et Fortier, 1997 ; Gufoni 1995). Quant à la (VA), elle est réputée être une technique assez fiable puisqu'elle présente tous les avantages de la VR et de la VC sans leurs inconvénients. Elle assure que la performance de la tâche ne soit pas modifiée par une verbalisation concomitante. Les traces des raisonnements replacent le sujet dans son contexte en lui fournissant des indices

pouvant l'aider à se rappeler les réflexions qui lui venaient à l'esprit au moment où il réalisait la tâche. La VA permet une interprétation plus juste de ses comportements (Gufoni, 1995). C'est ce dernier mode de verbalisation qui sera privilégié ici. La triangulation des données par les verbalisations assistées, les traces laissées sur la copie et les marques d'accord doit permettre de minimiser les limites inhérentes à ce type de méthodologie.

Tout de suite après avoir terminé la dictée, le sujet, crayon rouge à la main, a été amené à commenter la graphie de certains mots du texte : tous les PP du texte ont été évidemment pointés par l'expérimentatrice, mais aussi d'autres mots distracteurs afin que le sujet ne connaisse pas le sujet de l'étude¹⁶. La consigne écrite donnée et lue de vive voix à chacun des sujets est la suivante :

Voici maintenant la deuxième étape de l'expérience. Il est important que tu respectes bien chacune des consignes suivantes :

- Tu dois maintenant expliquer la graphie de certains mots du texte.
- La responsable te demandera : « Pourquoi ce mot est-il écrit comme ça? » ou « Pourquoi as-tu laissé cette trace-là? ».
- Tu dois alors exprimer ce à quoi tu as pensé au moment où tu as écrit le mot.
- La responsable pourra peut-être te demander de préciser, de clarifier certaines de tes réponses.
- Tu peux te servir du crayon rouge si tu as à nouveau besoin de marquer le texte.
- La responsable ne cherche pas à savoir si tu as la bonne réponse ou non : elle veut connaître ce que tu avais en tête au moment où tu as écrit le mot.

Merci encore pour ta généreuse collaboration!

Tableau 6 Consignes de la tâche 2

¹⁶ Les mots pointés par la chercheuse pour tous les sujets ont été soulignés dans la dictée (voir annexe 2).

La conversation a été captée sur bande audio pour être retranscrite ultérieurement sous forme de tapuscrit qui a servi au codage des données.

3.2.3 La préexpérimentation

Une préexpérimentation a été effectuée afin de tester les outils de collecte de données. Elle a été réalisée auprès de quatre élèves montréalais de cinquième secondaire, deux forts et deux faibles. D'abord, certains détails techniques ont pu être vérifiés et corrigés par cette préexpérimentation, comme la vitesse de lecture de la dictée, la clarté des consignes, la qualité de l'enregistrement, etc. Mais surtout, certaines failles plus importantes ont été mises en évidence, que ce soit du point de vue de la dictée, de sa transcription ou du protocole de verbalisation.

La dictée comprenait une faiblesse majeure : afin de voir représentée une grande variété de contextes d'accord de PP, certaines phrases avaient une construction syntaxique inhabituelle pour les élèves. Elles ont donc pu être éliminées ou reformulées.

La préexpérimentation a aussi mis en lumière le fait que les élèves laissaient peu de traces de leurs raisonnements sur leur copie : tout au plus, certains PP étaient corrigés lors de la période de temps alloué à cet effet et certains mots soulignés. Il a été décidé de questionner les élèves sur les quelques traces laissées pendant l'entrevue, outre les quelques marques d'accord corrigées, faisant alors de ces traces des *verbatim*.

Une question a été également soulevée lors de la préexpérimentation : que savent les sujets sur leurs conceptions de l'accord des PP ? En effet, suite à certaines entrevues, il était toujours impossible de savoir avec certitude si, par exemple, un sujet connaissait les règles d'accord puisque aucune verbalisation ne portait expressément sur elles. Ainsi, après la deuxième tâche, cinq questions (voir tableau 7) à poser aux sujets ont été ajoutées afin qu'ils formulent, sous forme déclarative, les conceptions déclaratives, procédurales et conditionnelles dont ils disposent.

-
- Quelle est la règle d'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire *être* ?
 - Quelle est la règle d'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire *avoir* ?
 - Comment fais-tu pour reconnaître un PP ?
 - Comment fais-tu, quand tu corriges tes textes, pour accorder les PP conjugués avec l'auxiliaire *être* ?
 - Comment fais-tu, quand tu corriges tes textes, pour accorder les PP conjugués avec l'auxiliaire *avoir* ?
-

Tableau 7
Les cinq questions qui suivent la deuxième tâche

Ces questions¹⁷ ont été utiles pour poser, lors de l'analyse des résultats, de meilleurs diagnostics au sujet des conceptions : il a été possible, par exemple, de s'assurer qu'un sujet savait ce qu'est un PP même si, lors de la verbalisation sur la dictée, aucun *verbatim* ne portait sur cet aspect.

Enfin, les mots distracteurs qui n'apportaient rien d'intéressant ou qui nuisaient au déroulement de l'entrevue ont été éliminés grâce à la préexpérimentation : certains mots avaient été ciblés, mais lorsque le sujet avait à expliquer pourquoi il avait écrit ce mot comme ça, il n'avait rien à en dire et semblait ne pas comprendre pourquoi cette question lui était posée. Ces mots ont été remplacés par de nouveaux mots distracteurs, mots qui sont soit peu familiers aux élèves (gendarmes par exemple), soit porteur d'une marque d'accord (des verbes et des adjectifs par exemple).

¹⁷ En fonction des réponses fournies par chaque sujet, il est possible que les questions suivantes aient été également posées : « Qu'est-ce qu'un CD ? Comment le trouver ? Qu'est-ce qu'un sujet ? Comment le trouver ? ».

3.2.4 Codage et classement des données

Les informations recueillies, c'est-à-dire les données brutes des entrevues captées sur bandes audio, les marques d'accord ainsi que les quelques traces de raisonnements que les sujets ont laissées sur leur dictée, ont été transformées en données afin d'être ensuite analysées. Pour ce faire, les entrevues ont d'abord été transcrites sous forme de texte. Ce tapuscrit a ensuite servi à la codification et au classement en données dans une grille de codification. En effet, pour répondre aux questions de recherche, il importe de créer un système de codage qui permette de mettre en évidence les éléments qui méritent d'être observés. Deux systèmes de codage ont été retenus pour y parvenir.

Le premier système de codage, plus en profondeur, délimite les unités d'analyse à partir des données brutes provenant du tapuscrit des entrevues (voir annexe 4). Un modèle, déterminé à partir du cadre conceptuel, a servi à définir le contour de chaque unité d'analyse (voir annexe 5). Ce modèle (voir tableau 8) tente de faire l'inventaire des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles impliquées dans l'accord des PP.

Évidemment, tel que mentionné dans le cadre conceptuel, le découpage en types de connaissance est parfois difficile, voire artificiel, car dans certains cas, la distinction entre connaissance conditionnelle et procédurale est délicate à effectuer tellement elles sont intégrées les unes aux autres. C'est le cas ici pour la connaissance procédurale *repérer le donneur d'accord* qui peut également être considérée comme une connaissance conditionnelle, puisqu'il s'agit de reconnaître le donneur dans le contexte de la phrase. Il a semblé toutefois préférable de la définir comme une connaissance procédurale puisqu'elle fait partie de la séquence d'opérations déclenchée par une condition particulière, le PP¹⁸ : elle constitue une action spécifique posée afin d'atteindre un but précis, celui d'accorder le PP. Elle semble davantage liée au *savoir-faire* qu'au *savoir-quand*.

¹⁸ Voir la définition donnée aux types de connaissances dans le cadre conceptuel.

Types de connaissances	Description	Exemple de formulation
Connaissances déclaratives	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître ce qu'est un PP • Connaître les règles d'accord 	<ul style="list-style-type: none"> • « C'est un PP parce qu'il y a un auxiliaire » • « Ça s'accorde avec le sujet »
Connaissances procédurales	<ul style="list-style-type: none"> • Activer la bonne règle • Reconnaître le donneur d'accord • Faire l'accord 	<ul style="list-style-type: none"> • « Il faut que je cherche le sujet » • « C'est le verdict qui a été annoncé » • « C'est masculin-singulier »
Connaissances conditionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer le PP • Reconnaître le contexte d'accord 	<ul style="list-style-type: none"> • « C'est un PP » • « C'est un PP avec être »

Tableau 8
Connaissances impliquées¹⁹ dans l'accord des PP

Le modèle a par la suite servi à élaborer une grille de codification fermée pour chaque PP (voir annexe 6). Cette grille est à double entrée : en fonction du type de conception, tel que défini dans le cadre conceptuel et dans le modèle, et en fonction du degré de justesse de l'information. Ainsi, toute donnée brute issue du tapuscrit des verbalisations qui correspondait à une case a été délimitée, étiquetée (il s'agit du deuxième système de codage), puis classée dans la grille en une donnée. Cette unité d'analyse constituait alors une conception.

Il a été important d'évaluer les données selon le degré de justesse de la conception. En effet, certaines conceptions se rapprochaient davantage de la connaissance considérée juste par la tradition scolaire alors que d'autres s'en éloignaient sensiblement. Chaque conception a donc été jugée exacte, partiellement exacte ou erronée.

A été jugée exacte toute conception qui semble conforme à ce que l'on enseigne de l'accord des PP en grammaire et qui est pertinente pour le problème d'accord que le sujet

¹⁹ Le cadre d'analyse proposé ici n'est nullement exhaustif ; faire l'inventaire de toutes les connaissances impliquées dans l'accord des PP constituerait un objectif de recherche à lui seul. En effet, pour chaque connaissance impliquée dans l'accord des PP, une série d'autres est déclenchée. Par exemple, repérer le sujet, une connaissance procédurale sur l'accord des PP, commande des connaissances déclaratives (savoir ce qu'est le sujet), des connaissances procédurales (la question « qui est-ce qui ? » par exemple) et des connaissances conditionnelles (reconnaître le sujet). Ces connaissances peuvent, à nouveau, se subdiviser.

doit résoudre. À l'inverse, a été jugée inexacte une conception qui ne se conforme pas à la grammaire (« c'est l'auxiliaire avoir et il y a l'auxiliaire être tout de suite après »), qui n'est pas pertinente pour un contexte d'accord spécifique (« c'est le médecin légiste qui a entrouvert ») ou encore, une absence de réponse ou une ignorance du sujet (« je ne sais pas »).

Les conceptions partiellement exactes²⁰ sont celles qui sont incomplètes (« comme c'est féminin je mettrais un e » : cette donnée a été jugée incomplète car le sujet ne considère que l'accord en genre) ou qui montrent une incertitude du sujet (« donc il s'accorderait avec réaction mais je vois mal avec un e comme ça, mais je vais le laisser comme ça quand même »). Entrent aussi dans cette catégorie les conceptions qui présentent une erreur partielle dans le raisonnement (c'est le cas, notamment, des données qui montrent que le sujet a identifié l'antécédent du CD²¹ plutôt que le CD lui-même) ou dans sa formulation (« donc il s'accorde avec l'auxiliaire être » : il semble ici que le sujet se soit trompé dans la manière d'exprimer son raisonnement). Plus précisément, il peut s'agir d'une erreur à l'une ou l'autre des étapes de la résolution du problème d'accord. Par exemple, un sujet pourrait activer la bonne règle et identifier le donneur d'accord mais laisser une marque d'accord erronée: dans ce cas, la marque d'accord apparaîtra dans la case *procédurale-partiellement exacte* puisque le reste du raisonnement est exact. Si l'accord est réussi mais qu'une erreur s'est glissée dans l'activation de la règle ou que le donneur n'a pas été identifié, l'accord sera classé dans les conceptions partiellement exactes puisqu'il a été réussi pour des raisons inappropriées.

Évidemment, certains classements dans la catégorie partiellement exacte sont plus problématiques car ils dépendent de l'ensemble de ce que le sujet a dit sur un PP. Par

²⁰ Le terme de « partiellement exacte » ne rend pas bien compte de toutes les spécificités des conceptions incluses dans cette catégorie, c'est-à-dire des conceptions incomplètes, incertaines ou partiellement erronées dans leur raisonnement ou leur formulation. Toutefois, pour ne pas alourdir inutilement le texte, il a été privilégié à celui de « partiellement exacte et/ou incomplète et/ou partiellement erronée », plus parlant mais beaucoup trop long. Quand il sera question de conception partiellement exacte, il ne faut donc pas oublier les trois éléments qui peuvent être contenus dans cette catégorie.

²¹ Les sujets utilisent le terme COD de la grammaire traditionnelle plutôt que CD de la grammaire rénovée.

exemple, procédure de substitution *mordre-mordu*, *battre-battu*, etc.²² a été parfois jugée partiellement exacte, parfois exacte, selon ce que le sujet a verbalisé : si le raisonnement s'arrête à *mordre-mordu*, la conception apparaît partiellement exacte car on ne peut réellement savoir si le sujet a vraiment résolu un problème d'accord de PP ; si, par contre, le sujet effectue une autre opération et cherche le CD ou le sujet, la procédure a été jugée exacte parce qu'il ne s'est pas uniquement préoccupé de résoudre un problème d'homophonie. Tous ces cas plus particuliers ne peuvent être présentés ici : ils seront donc expliqués dans la partie *Présentation et analyse des données* au fur et à mesure qu'il sera utile de le faire.

Le deuxième système de codage, qui relève davantage d'un codage de surface ou d'un étiquetage, correspond à la description de la donnée ; il s'agit, en quelque sorte, d'un moyen de refaire l'historique de la donnée. Ainsi, chaque donnée est précédée du numéro du sujet et du symbole « + » ou « - », selon respectivement le profil fort ou faible du sujet, et est suivie, entre parenthèses, du numéro du PP et de la marque d'accord effectuée par le sujet.

Ce système de codage rend compte d'emblée de deux des trois types d'observables issus du tapuscrit des entretiens : les *verbatim* et les marques d'accord. Dans le cas du troisième observable, les traces laissées sur les copies, certaines ont fait l'objet de verbalisations puisque la chercheuse a expressément questionné le sujet sur ces traces (une flèche ou un mot souligné par exemple) et sont donc incluses dans le tapuscrit des entretiens. Pour les autres, celles qui correspondent aux marques d'accord laissées au crayon rouge, elles ont été codées à l'aide d'un code spécifique : l'astérisque. Ainsi, toutes les données précédées d'un astérisque indiquent que le PP a été corrigé au crayon rouge lors de la période de correction de la première tâche. Le double astérisque rend compte des cas où le sujet a modifié son raisonnement ou son accord en cours d'entretien : si le sujet, par exemple, explique comment il a procédé et que, tout à coup, il comprend son erreur et

²² Il faut aussi noter que la procédure « mordre-mordu » a été considérée comme une conception conditionnelle car elle montre que le sujet reconnaît qu'il est en présence d'un PP ; il s'agit d'une procédure d'une conception conditionnelle.

explique ce qu'il aurait dû faire, les données reliées à son premier raisonnement ne sont pas codées du double astérisque alors que celles qui relèvent du nouveau raisonnement sont précédées du double astérisque.

L'ensemble des données, codées grâce aux deux systèmes de codage, sont présentées à l'annexe 7. La lecture des tableaux s'effectue par sujet : en suivant le numéro du sujet devant chaque donnée, il est possible de refaire le raisonnement du sujet. Un total de 846 données a pu être extraites du tapuscrit (voir tableau 9). Il est difficile d'expliquer pourquoi les sujets forts ont produit 134 données de plus que les sujets faibles. Peut-être que la quantité de conceptions et/ou la capacité de les verbaliser est supérieure chez les élèves forts, mais il pourrait aussi s'agir d'autres facteurs comme un souci de performance plus élevé chez les forts qui voulaient bien et mieux faire. De plus, la variabilité des données recueillies chez les faibles (59,3 données en moyenne avec un écart type de 26,9 entre les sujets) est beaucoup plus importante que chez les forts (81,6 données en moyenne avec un écart type de seulement 12,6) laissant croire que certains sujets faibles avaient, par exemple, moins de conceptions et/ou étaient moins capables de les verbaliser.

Total			
846 données			
Forts		Faibles	
490		356	
Sujet 1	89	Sujet 7	41
Sujet 2	76	Sujet 8	55
Sujet 3	67	Sujet 9	100
Sujet 4	69	Sujet 10	38
Sujet 5	94	Sujet 11	37
Sujet 6	95	Sujet 12	85

Tableau 9
Nombre de données recueillies

Notons toutefois que le type de codage et de classement privilégié dans cette recherche laisse place à une certaine subjectivité. Par exemple, une information pourrait ne pas être délimitée de la même façon selon le chercheur ou une donnée ne pas être classée dans la même case puisque, entre autres choses, la distinction entre conception procédurale et conditionnelle s'entrecoupe à l'occasion²³. Une vérification par un deuxième codeur est alors souhaitée. Ici, il a été impossible de le faire étant donné que la grille de codage renvoie à des rubriques provenant d'un cadre conceptuel spécialisé. Il n'a pas été possible de trouver un deuxième codeur connaissant suffisamment le cadre de référence pour vérifier le codage et le classement.

²³ Le cadre conceptuel a mis en évidence la difficulté de distinguer nettement ces connaissances.

Chapitre 4 : Traitement et analyse des résultats

Les données ont été analysées grâce à des couplages ou des comparaisons dans des tableaux d'analyse selon les différents cas et contextes d'accord de la dictée et ce, afin de dégager un portrait de ce que sont les conceptions d'élèves forts et faibles sur l'accord des PP au terme de la scolarité obligatoire. Suite à ces analyses, les conceptions déclaratives, procédurales et conditionnelles chez les sujets forts²⁴, chez les sujets faibles et celles communes aux deux ainsi que les constantes dans la gestion de ces conceptions ont été décrits. Il a aussi été possible de comprendre que, ce qui explique les erreurs et les réussites dans l'accord des PP, s'explique par certaines conceptions et certaines gestions.

4.1 Analyse et interprétation des résultats

Puisque les conceptions peuvent différer selon les cas d'accord retenus dans la dictée (annexe 3), les données codées ont été analysées en tableaux afin de faire ressortir les caractéristiques des conceptions selon les cas d'accord (auxiliaire, position du donneur, etc.). Les données sont donc présentées selon les éléments qui semblaient importants de comparer ou de coupler et ce, pour faire ressortir les conceptions des sujets forts et faibles, leur gestion et le lien entre les conceptions et leur gestion sur la réussite ou non des accords.

Étant donné la nature qualitative de ces données, le petit nombre de sujets et la faible occurrence des cas d'accord (par exemple, il n'y a que deux PP dans une phrase exclamative), une analyse plus approfondie en termes statistiques est limitée puisqu'il est impossible d'établir des différences statistiques significatives d'un groupe à l'autre ou d'un cas d'accord à l'autre. Tout au plus, des statistiques descriptives illustrant la fréquence

²⁴ Afin de ne pas alourdir inutilement le texte, les expressions « les forts » et « les faibles » seront employées pour désigner les sujets forts et les sujets faibles.

d'apparition d'une conception ont été effectués afin de rendre les analyses plus lisibles. En effet, il semblait plus éloquent de faire le portrait des conceptions verbalisées par les sujets à l'aide de pourcentages car ils sont plus parlants qu'une simple proportion (dont le dénominateur commun n'est, par ailleurs, presque jamais le même).

4.1.1 Présentation et analyse 1 : réponses « aux cinq questions »

Il importe de présenter ce que les sujets ont exprimé à propos de leurs conceptions sur l'accord des PP (voir annexe 8) afin de pouvoir effectuer, par la suite, des recoupements avec les conceptions présentées dans les autres analyses. En effet, il est étonnant de constater qu'un sujet prétend appliquer telle procédure, par exemple, alors que dans les faits, en situation de résolution de problème d'accord, la procédure est tout autre. En sachant, par exemple, qu'un sujet ne connaît pas les règles d'accord ou, à tout le moins, qu'il ne peut l'exprimer sous forme déclarative, il a été plus facile de comprendre certaines de ses conceptions.

En ce qui concerne la première question, *quelle est la règle d'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire être ?*, il était attendu que la réponse des sujets comprenne certains éléments. Afin que la conception soit jugée exacte, il fallait que le sujet mentionne que l'accord s'effectue en genre et en nombre avec le sujet (genre - nombre – sujet). Par exemple, une réponse qui faisait seulement référence à l'accord avec le sujet en négligeant de préciser qu'il s'agit d'un accord en genre et en nombre était jugée partiellement exacte. Un seul sujet faible a répondu selon ces trois aspects. Six d'entre eux ont fourni une réponse partiellement exacte, puisque trois forts et deux faibles ont négligé le genre et le nombre et qu'un sujet faible prétend que le PP s'accorde tout le temps, sans dire comment et avec quoi. Deux sujets n'ont pu répondre correctement à cette question, le sujet fort confondant la règle d'accord du PP avec *être* avec celle traditionnellement nommée *règle du PP employé seul* et le sujet faible ne pouvant se rappeler la règle. Il faut noter que trois sujets, deux forts et un faible, formulent la règle d'accord, conception déclarative, sous forme procédurale en précisant qu'il faut poser une question (un sujet faible précise qu'il

pose la question *qui est-ce qui ?*) pour trouver le sujet. Aucun sujet n'a dévoilé une conception conditionnelle puisque cette question ne fait pas appel à ce type de conception. Le tableau 10 résume les conceptions des sujets sur la règle d'accord des PP.

Types de conceptions	exactes		p. exactes		erronées		Total
	+	-	+	-	+	-	
Conceptions déclaratives	0	1	3	3	1	1	9
Conceptions procédurales	1	1	1	0	0	0	3
Conceptions conditionnelles	0	0	0	0	0	0	0
total	3		7		2		12

Tableau 10
Nombre de conceptions sur la règle d'accord
des PP conjugués avec *être*

Ce tableau montre que deux sujets faibles disposent d'une conception déclarative ou procédurale exacte, comparativement à un seul chez les forts. De plus, les différences dans les conceptions concernant la règle d'accord ne sont pas aussi marquées entre les forts et les faibles que l'on pourrait le croire : les forts ne connaissent pas vraiment mieux la règle que les faibles ou, en d'autres mots, les faibles disposent sensiblement de la même conception plus ou moins exacte de la règle que les forts. Toutefois, il sera intéressant plus loin de comparer ces conceptions sur la règle, l'emploi qui en est fait au moment de corriger la dictée et la réussite de l'accord entre les forts et les faibles.

La réponse des sujets à la deuxième question, *quelle est la règle d'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire avoir ?*, devait faire mention de quatre aspects : genre – nombre – CD – avant. Aucun des sujets n'a pu fournir une réponse complète ; au mieux, trois sujets forts ont omis le genre et le nombre. Cinq des sujets faibles possèdent une conception erronée : un sujet croit que le PP « ne s'accorde pas la plupart du temps », trois sujets savent que le PP s'accorde avec quelque chose qui est placé avant (deux pensent que le sujet doit être avant, le troisième estime que « l'auxiliaire doit être avant ») et un sujet est

incapable de répondre à la question. Enfin, trois sujets forts et un sujet faible répondent à cette question en donnant une procédure expliquant qu'ils tentent de repérer le COD (deux précisent qu'ils utilisent la question *qui ?* ou *quoi ?*), bien que les trois forts omettent toutefois de parler d'un accord en genre et en nombre. Ici aussi, aucun sujet n'a exprimé de conception conditionnelle puisque la question demandait d'exprimer une conception déclarative, voire procédurale.

Le tableau 11 montre à quel point la conception sur la règle d'accord des PP conjugués avec *avoir* est fautive, surtout chez les faibles qui ont, pour cinq d'entre eux, une conception complètement erronée. Encore une fois, seul un sujet faible possède une conception exacte. Par contre, les six sujets forts savent très bien que l'accord s'effectue avec le CD placé avant, mais oublient seulement de préciser qu'il faut accorder en genre et nombre avec lui : ils disposent donc de conceptions déclaratives ou procédurales qui se rapprochent beaucoup de la règle.

Types de conceptions	exactes		p. exactes		erronées		Total
	+	-	+	-	+	-	
Conceptions déclaratives	0	0	3	0	0	5	8
Conceptions procédurales	0	1	3	0	0	0	4
Conceptions conditionnelles	0	0	0	0	0	0	0
total	1		6		5		12

Tableau 11
Nombre de conceptions sur la règle d'accord
des PP conjugués avec *avoir*

À la troisième question, *comment fais-tu pour reconnaître un PP ?*, les sujets devaient répondre qu'ils reconnaissent un PP à sa forme adjectivale de verbe et à la présence nécessaire d'un auxiliaire²⁵. Plus précisément, la question supposait que les sujets donneraient une procédure de reconnaissance des participes passés, ce qu'ont d'ailleurs fait

six sujets. Trois sujets, deux forts et un faible, ont expliqué comment ils font pour repérer un PP : deux sujets procèdent par substitution *mordre-mordu*, *finir-fini*, *recevoir-reçu*, procédure partiellement exacte puisqu'elle se limite à reconnaître la forme adjectivale du verbe, alors qu'un sujet fort s'assure aussi de la présence d'un auxiliaire (conception procédurale exacte). Ces procédures permettent aux sujets, en plus de repérer le PP, de vérifier si leur repérage est exact. Enfin, trois sujets ne peuvent fournir une procédure adéquate : deux sujets forts précisent qu'ils ne savent pas, mais que « ça vient tout seul » et que le PP « s'accorde tout de suite », alors qu'un sujet faible « n'y pense jamais ».

Les autres sujets ont exprimé *quand* ils savent qu'ils sont en présence d'un PP : leurs réponses relèvent davantage d'une conception conditionnelle puisqu'ils montrent un *savoir-quand* et non un *savoir-comment*. Deux sujets faibles expliquent qu'ils sont en présence d'un PP soit quand « c'est un verbe », soit quand « il y a toujours un auxiliaire devant », négligeant alors l'un ou l'autre aspect de la définition (forme adjectivale d'un verbe et présence obligatoire d'un auxiliaire). Un troisième sujet fort dit qu'il reconnaît un PP par l'une ou l'autre des caractéristiques : « soit c'est suivi d'un verbe auxiliaire, soit c'est un verbe ». Un sujet faible, quant à lui, affirme qu'il a repéré un PP parce que « c'est souvent un verbe, c'est souvent après un auxiliaire » laissant alors croire qu'il pourrait aussi s'agir de tout autre chose. Ces quatre sujets disposent d'une procédure de repérage partiellement adéquate tandis que deux autres ont recours à une procédure erronée. En effet, un autre sujet fort sait qu'il a repéré un PP quand le verbe exprime quelque chose de fini, « c'est quelque chose qui a déjà subi une action », conférant au PP une sorte de caractéristique sémantique. Enfin, un sujet faible ne fait aucunement référence à un moyen de reconnaissance grâce à la forme adjectivale du verbe ou à la présence d'un auxiliaire car il croit reconnaître les PP quand « ils sont accordés d'habitude avec un *é* ».

Le tableau 12 montre que seulement trois sujets ont une procédure de repérage des participes passés, plus ou moins efficace d'ailleurs, et que les autres avouent ne pas savoir comment faire pour reconnaître le PP ou n'expliquent pas comment ils font car ils disent

²⁵ En d'autres mots, le sujet devait pouvoir dire que c'est un verbe qui est accompagné d'un auxiliaire.

plutôt *quand* ils reconnaissent un PP. L'utilisation par plusieurs sujets d'expressions comme « je le sais, c'est tout », « ça vient tout seul », « c'est instinctif ou intuitif » a de quoi laisser pantois : est-ce que cela montre que la procédure est automatisée ou plutôt qu'elle est peu opérationnelle ou absente?

Types de conceptions	exactes		p. exactes		erronées		Total
	+	-	+	-	+	-	
Conceptions déclaratives	0	0	0	0	0	0	0
Conceptions procédurales	1	0	1	1	2	1	6
Conceptions conditionnelles	0	0	1	3	1	1	6
total	1		6		5		12

Tableau 12
Nombre de conceptions sur la procédure de reconnaissance des PP

La quatrième question, *comment fais-tu, lorsque tu corriges tes textes, pour accorder les PP conjugués avec l'auxiliaire être ?*, nécessitait d'expliquer une conception procédurale qui consiste à activer la bonne règle, reconnaître le donneur d'accord et faire l'accord. Deux sujets forts et un sujet faible possèdent une procédure d'accord juste qui leur permet d'activer la bonne règle, de repérer le sujet en posant la question *qui est-ce qui ?* et d'accorder le PP avec lui. Quatre sujets montrent une conception procédurale partiellement exacte : deux sujets forts activent la bonne règle mais prétendent trouver le sujet en posant les questions *qui est comme ça ?* ou *qui fait l'action ?*, questions peu ou pas opérationnelles, et oublient de préciser qu'ils font l'accord avec la réponse à la question qu'ils ont posée. Les deux sujets faibles, quant à eux, formulent une conception partiellement erronée, puisque l'un d'eux cherche le sujet pour savoir « s'il est au pluriel », et incomplète car les sujets oublient de préciser que l'accord doit s'effectuer avec la réponse à la question *qui est-ce qui ?*. Trois sujets possèdent une procédure d'accord inexacte : un sujet fort accorde le PP « avec ce à quoi il se rapporte », alors qu'un sujet faible se fie à son sens esthétique, « je vois que ça de l'allure écrit comme ça » et que

l'autre ne sait pas comment faire. Enfin, un sujet fort et un sujet faible répondent en énonçant une règle d'accord partiellement exacte, conception déclarative plutôt que procédurale ; le premier explique qu'il cherche le sujet sans dire comment il procède, « je le sais, c'est tout », et le deuxième explique que le PP s'accorde tout le temps, mais ne précise pas comment faire l'accord.

Il ressort de cette analyse (voir tableau 13) que les procédures d'accord des PP avec l'auxiliaire *être* chez les forts et les faibles sont presque les mêmes et demeurent, somme toute, plutôt justes même si les sujets oublient parfois de préciser qu'il faut accorder en genre et en nombre avec le sujet. Il faudra voir, plus loin, si les sujets ont procédé dans la dictée de la manière déclarée ici.

Types de conceptions	exactes		p. exactes		erronées		Total
	+	-	+	-	+	-	
Conceptions déclaratives	0	0	1	1	0	0	2
Conceptions procédurales	2	1	2	2	1	2	10
Conceptions conditionnelles	0	0	0	0	0	0	0
total	3		6		3		12

Tableau 13
Nombre de conceptions sur la procédure d'accord
des PP conjugués avec *être*

À la dernière question, *comment fais-tu, lorsque tu corriges tes textes, pour accorder les PP conjugués avec l'auxiliaire avoir ?*, onze sujets ont formulé leur réponse en termes procéduraux, tel qu'il était attendu d'eux. Parmi ceux-ci, un seul sujet fort énonce une conception déclarative partiellement exacte en répondant qu'il suit la règle, sans dire comment. Quatre sujets forts et un sujet faible ont une procédure d'accord exacte car ils

activent la bonne règle, trouvent le CD en posant la question *qui ?* ou *quoi ?*²⁶ et effectuent l'accord avec lui, alors qu'un sujet fort et un faible ne précisent pas qu'ils réalisent l'accord avec le CD (conception partiellement exacte). Quatre sujets faibles disposent d'une conception procédurale erronée : un cherche un mot avec lequel accorder le PP, un autre n'accorde pas le PP si le verbe *avoir* est après le PP, un troisième vérifie si l'auxiliaire est placé avant et un dernier n'arrive pas à répondre à la question.

Les sujets, surtout forts, disposent de procédures assez efficaces (voir tableau 14). Par contre, les sujets faibles montrent une lacune importante dans leur façon de faire : ils se sont créés des procédures d'accord assez éloignées de la règle d'accord.

Types de conceptions	exactes		p. exactes		erronées		Total
	+	-	+	-	+	-	
Conceptions déclaratives	0	0	1	0	0	0	1
Conceptions procédurales	4	1	1	1	0	4	11
Conceptions conditionnelles	0	0	0	0	0	0	0
total	5		3		4		12

Tableau 14
Nombre de conceptions sur la procédure d'accord
des PP conjugués avec *avoir*

Il ressort de cette première analyse que bien peu de conceptions sont totalement exactes, autant chez les forts (17/28) que chez les faibles (11/28). En fait, le tableau 15 montre que 28 des 60 réponses, c'est-à-dire presque la moitié, sont le reflet de conceptions partiellement exactes.

²⁶ On sait que les grammaires rénovées considèrent que cette procédure par questionnement n'est pas adéquate pour la reconnaissance du CD parce qu'elle conduit fréquemment à des erreurs, mais c'est celle que les sujets ont apprise en classe.

	Conceptions déclaratives		Conceptions procédurales		Conceptions conditionnelles		Total
	+	-	+	-	+	-	
exactes	0	1	8	4	0	0	13
p.exactes	8	4	8	4	1	3	28
erronées	1	6	3	7	1	1	19
total	9	11	19	15	2	4	60

Tableau 15
Nombre de conceptions exprimées
en réponse aux cinq questions

Très souvent, les sujets négligent de nommer un aspect ou l'autre des éléments de réponses attendus. Toutefois, les aspects manquants sont généralement de moindre importance, comme l'oubli de la mention de l'accord en genre et/ou en nombre qui justifie l'inexactitude partielle des conceptions déclaratives pour les questions 1 et 2 ainsi que quatre des six conceptions procédurales partiellement exactes pour les questions 4 et 5. Enfin, près du tiers des conceptions sont erronées (19/60), dont cinq appartiennent aux sujets forts. Les analyses plus loin montreront que l'ensemble des sujets forts n'a fait que trois erreurs d'accord, malgré le nombre relativement élevé de réponses erronées et partiellement exactes aux cinq questions.

Les sujets utilisent quelques expressions telles « je ne m'en rappelle pas, je crois que... », « je le savais, mais... » ou « je ne sais pas trop » ou tardent à fournir une réponse une fois la question posée, en hésitant ou en gardant le silence, laissant paraître qu'un doute plane dans leur esprit. Il semble donc que les conceptions des sujets ne sont pas des plus solides.

Tout au long des autres analyses, une comparaison sera effectuée, lorsque nécessaire, entre les réponses fournies aux cinq questions et les conceptions réellement mobilisées par les sujets en situation de résolution de problème d'accord. De même, il sera fait mention séparément des conceptions chez les faibles et chez les forts seulement quand elles seront nettement distinctes ; en d'autres cas, elle seront traitées globalement.

4.1.2 Présentation et analyse 2 : conceptions selon les auxiliaires

Les résultats ont été couplés en tableau afin de faire ressortir les différences et les ressemblances des conceptions entre les forts et les faibles selon que le PP est conjugué avec l'auxiliaire *être* ou *avoir*.

4.1.2.1 Conceptions spécifiques aux PP conjugués avec *être*

Parmi les 440 données recueillies sur l'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire *être*, 21 portent sur des conceptions déclaratives, 307 sur des conceptions procédurales et 72 sur des conceptions conditionnelles (voir tableau 16).

Conceptions déclaratives					
	Connaître ce qu'est un PP		Connaître les règles d'accord		
	+	-	+	-	
	exactes	0	0	0	
p.exactes	0	0	15	2	
erronées	0	0	3	0	
total	0 (0%)		21 (100%)		

Conceptions procédurales						
	Activer la règle		Reconnaître le donneur		Faire l'accord	
	+	-	+	-	+	-
	exactes	51	30	60	32	25
p.exactes	4	0	3	3	21	15
erronées	5	6	8	20	0	5
total	96 (31%)		126 (41%)		85 (28%)	

Conceptions conditionnelles				
	Repérer le PP		Reconnaître le contexte d'accord	
	+	-	+	-
	exactes	2	1	21
p.exactes	3	6	2	0
erronées	0	15	10	3
total	27 (38%)		45 (62%)	

Tableau 16
Nombre de conceptions sur
l'accord des PP avec l'auxiliaire *être*

Les sujets forts ont verbalisé davantage de conceptions déclaratives que les plus faibles (18/21). Cependant, leurs conceptions ne sont pas toujours tout à fait justes puisque 15/18 (83%) des conceptions sont partiellement exactes, dont 12 d'entre elles ne faisant pas mention de l'accord en genre et/ou en nombre. De plus, un seul sujet fort affirme à trois reprises qu'il cherche le sujet pour savoir s'il est au pluriel, comme si le PP s'accordait uniquement en *nombre-pluriel*. Enfin, à trois reprises les sujets forts activent une conception erronée (17%), confondant avec la règle d'accord du PP conjugué avec *avoir*, avec la règle traditionnellement nommée *règle du PP employé seul* ou en prétendant que le PP s'accorde tout de suite, sans dire comment et avec quoi. Quant aux trois données produites par les faibles (3/21), un seul sujet montre qu'il connaît assez bien la règle d'accord, même s'il omet à une reprise de préciser que l'accord s'effectue avec le sujet.

On pourrait croire que les forts possèdent de moins bonnes conceptions déclaratives que les faibles puisque les conceptions déclaratives erronées ont été produites par les sujets forts, mais il est hasardeux d'en arriver à cette conclusion car les entrevues n'ont peut-être pas permis de recueillir suffisamment de données déclaratives chez les sujets faibles. Il est cependant impossible de conclure que les sujets faibles ne disposent pas de conceptions déclaratives puisque cinq d'entre eux ont pu répondre adéquatement à la question *quelle est la règle d'accord des PP conjugué avec être ?*.

Il y a plus à dire en ce qui à trait aux conceptions procédurales. La majorité des conceptions de ce type sont exactes, soit 217 sur le total des 307 (71%), alors que seulement 46 (15%) sont partiellement exactes et 44 (14%) sont erronées. Il ressort des conceptions procédurales exactes que 81/217 (37%) relèvent de l'activation de la règle car elles mettent en branle deux types de procédures de reconnaissance du sujet : une procédure par questionnement (15/81 données issues des sujets forts et 20/81 des sujets faibles montrent que les sujets posent à 43% la question *qui est-ce qui + verbe ?* ou *qui a été + verbe*) et une procédure par encadrement (32/81 données chez les forts et 10/81 données chez les faibles utilisent à 52% l'expression *c'est...qui + verbe*)²⁷. L'emploi de ces

²⁷ Les autres conceptions (4/81) ne montrent pas de quelle manière les sujets activent la règle : les sujets disent uniquement « qu'ils cherchent le sujet », sans préciser comment.

stratégies est sujet à une grande variabilité car un même sujet peut alterner entre les deux procédures d'un PP à l'autre. Par exemple, le sujet 1 utilise, sur huit verbalisations portant sur la procédure d'activation de la règle, cinq fois le questionnement et trois fois l'encadrement.

La procédure de reconnaissance en *qui est-ce qui ?* est la source de six erreurs de repérage du sujet, deux chez les forts et quatre chez les faibles, alors que celle en *c'est... qui* a en a engendré cinq, deux chez les forts et trois chez les faibles. Puisque la stratégie par questionnement a engendré six erreurs de repérage sur les 35 fois où elle a été activée (17%), comparativement à 5/42 (12%) pour la stratégie par encadrement, on peut croire que cette dernière est un peu plus efficace pour reconnaître le donneur. De plus, on constate que les forts, ceux qui repèrent mieux les donneurs et ceux qui réussissent mieux les accords, utilisent davantage la procédure par encadrement.

Parmi les quatre procédures partiellement exactes d'activation de la règle (sur les 96 de ce type), trois montrent, de l'aveu même des sujets, la difficulté à trouver le sujet alors que l'autre a fait une erreur partielle, affirmant dans un premier temps qu'il cherche le CD. Enfin, tous les sujets, forts et faibles confondus, qui activent une règle d'accord inexacte (11/96) utilisent une procédure qui relève de la règle d'accord des PP avec l'auxiliaire *avoir* puisque ils cherchent le CD.

La reconnaissance du donneur d'accord est généralement réussie : quand la bonne règle est activée (81/96), elle mène 70 fois sur 81 (86%) au repérage adéquat du donneur. Autrement, les sujets identifient non pas le sujet grammatical de la phrase mais plutôt le sujet du texte, les « acteurs » dans le texte, ce dont il est question. Par exemple, le sujet 1 au PP 11, n'identifie pas le sujet grammatical de la phrase, les suspects, mais plutôt « les deux hommes de tantôt, les criminels ». À cinq reprises, les sujets, dont seulement un fort, identifient le sujet du texte même si trois d'entre eux activent une procédure adéquate de reconnaissance du donneur ; dans les autres, les sujets n'utilisent aucune procédure. Ainsi, quand le donneur n'est pas repéré, c'est généralement parce que ce n'est pas la bonne règle qui a été activée.

La plupart des conceptions procédurales concernent des procédures d'activation de la règle et de reconnaissance du donneur. En fait, seulement 85 données procédurales sur 307 portent sur la conception *faire l'accord*. De ce nombre, 44 (52%) sont exactes (25 pour les forts et 19 pour les faibles), 36 (42%) sont partiellement exactes (21 pour les forts et 15 pour les faibles) et 5 (6%) seulement sont jugées erronées (tous chez les faibles, parce qu'ils n'ont pas bien identifié le sujet). La quasi totalité des conceptions *faire l'accord* partiellement exactes le sont parce qu'incomplètes, les sujets oubliant tantôt de mentionner l'accord en genre, tantôt celui en nombre. À quatre reprises seulement, cette conception est partiellement exacte parce que l'accord a été réussi mais pas pour les bonnes raisons.

Les conceptions conditionnelles mobilisées lors de l'accord des PP avec l'auxiliaire *être* relèvent surtout de la reconnaissance du contexte d'accord (45 données sur les 72 de type conditionnel). Il ressort de l'analyse que les sujets forts expriment plus systématiquement qu'ils reconnaissent le contexte d'accord (33/45). En fait, seulement deux sujets faibles (les sujets 9 et 12) énoncent à 12 reprises des conceptions conditionnelles, dont trois sont erronées. Ces conceptions erronées s'expliquent par la difficulté des sujets de reconnaître l'auxiliaire *être* quand il est conjugué à un temps composé. Les autres conceptions conditionnelles (27/72) montrent la difficulté, surtout chez les faibles, à repérer le PP. En fait, 15 données sur 27 (56%) montrent leur incapacité de reconnaître qu'ils sont devant un PP car ils prétendent « ne pas avoir pensé » à l'orthographe du mot ou qu'ils « ne savent pas ».

En outre, les erreurs d'accord de PP avec *être* sont relativement peu nombreuses, constituant seulement le quart de l'ensemble des erreurs d'accord (voir tableau 17).

Total 62 erreurs			
Forts 3 erreurs		Faibles 59 erreurs	
<i>Être</i>	<i>Avoir</i>	<i>Être</i>	<i>Avoir</i>
0	3	15	44

Tableau 17
Nombre d'erreurs d'accord des PP

Sur les 62 erreurs pour l'ensemble des 288 PP de la dictée (12 sujets qui ont accordé 24 PP chacun) seulement 15/62 ont été produites, toutes par des sujets faibles, lors des accords des PP conjugués avec l'auxiliaire *être* (voir tableau 18). Puisque la dictée comprenait 11 PP conjugués avec *être*, on constate que les sujets faibles ont un taux d'erreurs de 11% (15/132). Dans 73% des cas (11/15), l'erreur consiste à ne marquer le PP d'aucune forme d'accord alors qu'il est porteur d'une marque visible d'accord (féminin et/ou pluriel). Ces erreurs s'expliquent majoritairement par l'incapacité du sujet à reconnaître le PP, mais aussi par une erreur dans la reconnaissance du donneur d'accord.

PP		Erreurs d'accord		
PP1	annoncé	7- er		
PP2	vus	7- u	10 - u	11- u
PP4	occupés	8 - é		
PP5	repérés	7- é	10 - é	
PP10	convaincu	Aucune		
PP11	suivis	8 - it		
PP13	descendus	7 - u		
PP17	garée	7 - é	8 - é	10 - é
PP18	arrêtés	7 - *é		
PP22	arrivé	10 - **ée		
PP24	accusés	11 - é		

Tableau 18
Erreurs des PP conjugués avec l'auxiliaire *être*
selon les sujets de l'expérimentation et les accords effectués

4.1.2.2 Conceptions spécifiques aux PP conjugués avec *avoir*

Pour les PP conjugués avec l'auxiliaire *avoir*, 446 données ont été recueillies : neuf conceptions déclaratives, 355 procédurales et 82 conditionnelles (voir tableau 19).

Conceptions déclaratives					
	Connaître ce qu'est un PP		Connaître les règles d'accord		
	+	-	+	-	
exactes	0	0	0	0	
p.exactes	0	0	6	1	
erronées	0	0	0	2	
total	0 (0%)		9 (100%)		

Conceptions procédurales						
	Activer la règle		Reconnaître le donneur		Faire l'accord	
	+	-	+	-	+	-
exactes	80	36	48	23	35	15
p.exactes	2	2	14	9	14	8
erronées	3	8	9	31	3	15
total	131 (37%)		134 (38%)		90 (25%)	

Conceptions conditionnelles				
	Repérer le PP		Reconnaître le contexte d'accord	
	+	-	+	-
exactes	3	6	30	9
p.exactes	6	6	0	0
erronées	3	17	0	2
total	41 (50%)		41 (50%)	

Tableau 19
 Nombre de conceptions sur
 l'accord des PP avec l'auxiliaire *avoir*

Les conceptions déclaratives (9), concernent exclusivement la connaissance des règles d'accord. Les sujets forts ont produit six données partiellement exactes, dont cinq par le même sujet, oubliant à chaque fois de spécifier que l'accord s'effectue en genre et en nombre. Un sujet faible a fait de même, alors que deux autres prétendent qu'il ne faut pas accorder le PP avec l'auxiliaire *avoir*, même si l'un d'eux a montré qu'il connaît la règle d'accord lorsqu'il a répondu à la question *quelle est la règle d'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire avoir ?*.

Tout comme avec l'auxiliaire *être*, le nombre de conceptions procédurales est important : 355. La majorité d'entre-elles sont exactes (237/355), alors que seulement 50/355 (14%) et 68/355 (19%) sont respectivement partiellement exactes et erronées. Ici aussi, la plupart des conceptions concerne l'activation de la règle (131/355) et la reconnaissance du donneur (134/355).

En ce qui concerne l'activation de la règle, 89% du temps (80/131 chez les forts et 36/131 chez les faibles), les sujets activent la bonne règle en déclenchant une procédure de reconnaissance du CD. Les sujets ont recours 76 fois sur 116 (66%) à une procédure de questionnement : les sujets identifient le CD en posant la question *verbe + qui ?* ou *verbe + quoi ?*. Le questionnement est accompagné 23/116 d'une vérification de la place du CD. Parfois, des sujets n'emploient pas cette stratégie : 10/116 des sujets précisent qu'ils cherchent le CD sans mentionner comment ils font et 3/116 des sujets utilisent une autre procédure : ils reprennent la phrase dans l'ordre en ajoutant le CD immédiatement après le verbe: par exemple, un sujet dit « il a rapporté le fait » (6+, PP16). Un sujet, quant à lui, utilise une procédure par encadrement : *c'est... qui est manifestée* (1/116). Enfin, des sujets (3/116) commencent leur raisonnement en cherchant le sujet afin de ne pas le confondre avec le CD ; le sujet 12, qui procède deux fois ainsi, l'a d'ailleurs mentionné quand il a expliqué comment il fait pour accorder les PP conjugués avec l'auxiliaire *avoir* (question 5).

Les procédures partiellement exactes d'activation de la règle (deux chez les forts et deux chez les faibles) montrent que les sujets prennent conscience qu'ils ont confondu avec la règle d'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire *être* ou qu'ils n'ont pas activé de règle. De plus, un sujet, faible en l'occurrence, éprouve des difficultés à activer la bonne règle à cause de l'inversion « ont-ils » (mais il se corrige par la suite). Les conceptions erronées (11/131), quant à elles, révèlent que les sujets cherchent le sujet grammatical plutôt que le CD sans s'apercevoir de leur erreur : c'est le cas à deux reprises chez les forts et à six reprises chez les faibles. Un sujet faible poursuit même son raisonnement en affirmant que « c'est après le verbe », en parlant du sujet, dévoilant une conception qui amalgame les règles d'accord avec *être* et *avoir*. Enfin, deux sujets, un fort et un faible, cherchent le complément indirect du verbe.

De manière générale, une bonne procédure d'activation de la règle amène la reconnaissance du donneur. Sur les 134 donneurs d'accord repérés, 71 (53%) des donneurs ont efficacement été repérés suite à une activation appropriée de la règle. À 23 reprises sur 134 cependant (17%), 14 fois chez les forts et 9 fois chez les faibles, c'est l'antécédent qui

est considéré comme le donneur. Seulement quatre erreurs de repérage (4/134), soit deux chez les forts et deux chez les faibles, surviennent alors que la juste règle a été activée : les sujets posent une question pertinente mais identifient tantôt le sujet (un fort), tantôt le CD sémantique (par exemple, un faible prétend que le CD est « un sourire » au PP 20, « une réaction que tout être humain normal n'aurait pas manifestée dans pareils circonstances : un sourire illuminait leurs visages... »), ou, encore, ne trouvent aucun CD (une fois chez les forts et une fois chez les faibles). Toutefois, dans la majorité des cas, quand le donneur n'est pas bien identifié, c'est soit la procédure d'activation de la règle qui fait défaut (deux fois chez les forts et six fois chez les faibles où, à chaque fois, c'est la règle d'accord avec *être* qui est activée), soit la procédure n'a pas été déclenchée (sept fois chez les forts, 25 fois chez les faibles). Somme toute, cette procédure de reconnaissance du CD est assez efficace puisqu'elle engendre peu d'erreurs dans l'identification du CD (si on considère le repérage de l'antécédent comme une erreur relativement mineure) si elle est mobilisée au bon moment.

Quant aux conceptions procédurales *faire l'accord*, elles sont, ici aussi, assez peu présentes (90 sur 355). De ce nombre, 35 données chez les forts et 15 chez les faibles sont exactes, et 14 chez les forts et huit chez les faibles sont partiellement exactes. Les conceptions jugées partiellement exactes l'ont été pour plusieurs raisons. D'abord, des données montrent que les sujets, 6/22 chez les forts et 3/22 chez les faibles, oublient de spécifier que l'accord s'effectue en genre et en nombre alors que d'autres montrent que les sujets ont réussi l'accord sans avoir identifié le donneur (6/22 chez les forts et 1/22 chez les faibles) ou sans avoir activé la bonne règle (2/22 chez les faibles qui n'accordent pas parce que c'est l'auxiliaire *avoir*). De plus, deux sujets forts (2/22) doutent de leur accord pour des raisons esthétiques (« je vois mal avec un *e* comme ça ») et un sujet faible (1/22) accorde correctement mais choisit la mauvaise terminaison (met un *s* à *entrouvert* ou lieu d'un *t*). Un sujet faible (1/22) a identifié le CD mais a mal identifié le nombre (*monstruosité* est au pluriel dans la dictée alors que le sujet dit « une monstruosité »). Enfin, 12 des 18 données erronées *faire l'accord* s'expliquent parce que le donneur n'a pas été identifié correctement (deux fois chez les forts et 10 fois chez les faibles). Un sujet fort

identifie le donneur mais n'ose mettre un *e* parce que « c'est bizarre avec un *e* ». D'autres sujets faibles n'accordent pas parce que le sujet est après le verbe (3 fois) ou parce qu'ils se concentrent uniquement sur la terminaison du PP sans chercher une marque d'accord. Un dernier sujet faible accorde au masculin-pluriel mais ne sait pas pourquoi.

Relativement peu de conceptions conditionnelles ont été activées : 48/82 (59%) sont exactes, 12/82 (16%) partiellement exactes et 22/82 (25%) erronées. Les données sont partagées moitié-moitié entre la reconnaissance du PP (41/82) et la reconnaissance du contexte d'accord (41/82). Ici aussi, les sujets faibles s'expriment peu sur le contexte d'accord (11/41): seulement trois sujets le font, dont 2/11 de manière erronée, estimant que le PP n'a pas d'auxiliaire. Les sujets forts, quant à eux, repèrent toujours adéquatement le contexte d'accord, soit 30/30 fois. Beaucoup de données (3/41 chez les forts et 17/41 chez les faibles) montrent que des sujets ne reconnaissent pas le PP : certains ne savent pas, d'autres n'y ont pas pensé. D'autres conceptions ont été jugées partiellement exactes (6/41 chez les forts et 6/41 chez les faibles) puisque les sujets se questionnent sur la terminaison en *é*, en *i* ou en *t*, sans montrer qu'ils sont véritablement conscients qu'ils sont en présence d'un PP. Enfin, 3/41 données chez les forts et 6/41 chez les faibles montrent que les sujets reconnaissent le PP.

Enfin, les erreurs d'accords sur des PP conjugués avec *avoir* sont beaucoup plus nombreuses que celles provenant des PP conjugués avec *être* (tableau 17). En fait, 47 erreurs sur 62 (76%) ont été produites dans ce contexte, les faibles contribuant à la majorité avec 44 erreurs (94%). Le tableau 20 montrent que certains PP ont engendré presque systématiquement des erreurs, surtout chez les faibles.

PP		Erreurs d'accord					
PP3	dénoncé	10 - *és					
PP6	enlevé	7- *és			10 - és		
PP7	découpées	7 - *és	8 - **és	9 - é	10 - és	11 - és	12 - *és
PP8	déposées	7- *és	8- *és	9- **és	10 - *és	11 - é	12 - *er
PP9	aperçues	2 + u	7- u	8 - ut	10 - ue	11 - u	
PP12	circulé	7- *és		9 - **és	10 - *és	11 - és	
PP14	ressentie	4 + i	7 - *i	8 - it	10 - **its	11 - *is	
PP15	communiqué	11- er					
PP16	rapporté(s)	8 - ait					
PP19	eue	2 + u	7- u	8 - *eurent	11 - ut	12 - ux	
PP20	manifestée	7 - *é		9 - **é	10 - é	11 - *é	
PP21	éprouvé	7 - *és		8 - *és	10 - és	11 - **és	
PP23	entrouvert	8 - s		9 - *é	11 - s		

Tableau 20
Erreurs des PP conjugués avec l'auxiliaire *avoir*
selon les sujets de l'expérimentation et les accords effectués

4.1.2.3 Conceptions communes aux PP conjugués avec *être* et *avoir*

La comparaison entre les conceptions des PP conjugués avec *être* et *avoir* montre plusieurs points communs qui méritent d'être présentés.

Même si les sujets ont peu parlé de leurs conceptions conditionnelles (154 sur l'ensemble des 846 données), elles n'en sont pas moins éloquentes. D'abord, le nombre de fois où les sujets ne reconnaissent pas le PP, surtout chez les faibles, est impressionnant. Sur les 68/154 données relevant du repérage du PP, 32 d'entre-elles, dont une seule chez les forts, mettent en évidence l'incapacité des sujets à reconnaître le PP par l'utilisation d'expressions comme « je ne sais pas », « je n'y ai pas pensé », « je ne me suis pas arrêté ».

Il est donc assez fréquent que les sujets faibles (46% du temps) ne voient pas le problème d'accord à résoudre, soit parce qu'ils ne savent pas, soit parce qu'ils n'y ont pas pensé ou n'ont pas vu le PP.

Plusieurs mettent en branle une procédure de repérage du PP en le substituant par *mordre-mordu*, etc. (19 fois), procédure qui se révèle peu efficace puisqu'ils l'utilisent uniquement pour les PP se terminant par le son *é* et que, 12 fois sur 19, ils arrêtent leur raisonnement à la graphie finale en *é* sans poursuivre avec l'accord du PP (conception partiellement exacte), laissant 6 fois sur 12 une marque d'accord erronée. Les 7 fois (7/19) où leur raisonnement se poursuit, l'accord est réussi uniquement à deux reprises. Il est intéressant de remarquer que seulement deux sujets forts utilisent à une seule reprise chacun cette procédure de reconnaissance pour un PP conjugué avec *avoir* et que, eux aussi, arrêtent leur raisonnement à la simple orthographe en *é*. Est-ce à dire que cette procédure de reconnaissance du PP, presque uniquement employée par les faibles, n'en est pas vraiment une puisqu'elle ne permet pas de résoudre efficacement les problèmes d'accord, les sujets se limitant à la résolution d'un problème d'orthographe homophonique.

La majorité des conceptions conditionnelles (86/154) concernent la reconnaissance du contexte d'accord, soit la présence de l'auxiliaire *être* ou *avoir*. Les sujets forts produisent davantage de données de ce type, 66 comparativement à 23 chez les faibles. Parmi les 86 données, 69 sont exactes. Deux conceptions ont été jugées partiellement exactes parce que les sujets forts ont mal formulé leurs conceptions : « parce que c'est suivi de a été » et « donc il s'accorde avec l'auxiliaire *être* ». Un seul sujet faible se trompe dans la reconnaissance du contexte, prétendant trois fois qu'il n'y a pas d'auxiliaire ou confondant deux fois *être* et *avoir*. Les forts montrent 10 conceptions erronées dans les cas où le PP est conjugué avec l'auxiliaire *être* à un temps composé. Une conception a émergé des verbalisations : un sujet explique à six reprises qu'« il y a l'auxiliaire *avoir*, mais aussi l'auxiliaire *être* » alors qu'un autre affirme que « 1+ pis c'est toujours le deuxième des deux auxiliaires qu'on compte comme étant l'auxiliaire (5, és) ».

Peu a été dit au sujet des conceptions déclaratives: seulement 30 conceptions ont été émises, la plupart étant partiellement exactes, les sujets omettant de mentionner tantôt le nombre, tantôt le genre. Le trop petit nombre de conceptions déclaratives produites ne permet pas de conclure que les sujets ne disposent pas de ce type de conception, surtout que les réponses aux cinq questions ont montré que les sujets connaissent relativement bien les règles d'accord, principalement la règle d'accord des PP conjugués avec *être*, la règle d'accord avec *avoir* étant méconnue par cinq sujets faibles. Tout au plus peut-on affirmer que les faibles ne mobilisent pas ce type de conception en situation d'accord. En outre, jamais ce type de conception n'est pas associé à des erreurs d'accord.

La quantité de conceptions de type procédurale (662) dépasse largement les conceptions déclaratives (30) et conditionnelles (154). En situation de résolution de problème d'accord, les sujets activent essentiellement des procédures d'accord, délaissant quelque peu les règles d'accord : les sujets mobilisent des *savoir-comment* et, la plupart du temps, ces savoirs procéduraux sont efficaces. Effectivement, quand le PP est conjugué avec l'auxiliaire *être*, les sujets qui activent la bonne règle trouvent le sujet 70 fois sur 81 (86%). Avec *avoir*, quand la bonne règle est activée, le sujet a 96% de chance de repérer le donneur (94/98, dont 23 cas toutefois où c'est l'antécédent du CD plutôt que le CD lui-même qui a été repéré). Ainsi, quand c'est la règle d'accord adéquate qui est activée, le sujet a, en moyenne, 91% de chance de repérer le donneur. Le problème, c'est que la bonne règle n'est pas toujours activée. En fait, elle l'est à 84% avec *être* et 89% avec *avoir*, pour une moyenne de 86.5%. De plus, les forts activent deux fois plus souvent que les faibles la bonne règle : sur les 197 fois où la juste règle est activée, elle l'est 131 fois sur 197 (66%) par les forts et seulement 66 fois sur 197 (34%) par les faibles.

L'analyse des erreurs d'accord montre que, si les conceptions déclaratives ne sont responsables d'aucune erreur d'accord, il en est autrement pour les conceptions procédurales qui ont engendré plus de la moitié des erreurs d'accord (55%), soit 34 erreurs sur les 62 (voir tableau 21).

Participes passés		Conceptions procédurales			Conceptions conditionnelles	
		Activation de la règle	Repérage du donneur	Faire l'accord	Repérage du PP	Repérage du contexte
PP1	annoncé				7	
PP2	vus			10	7-11	
PP3	dénoncé		(10)			
PP4	occupés				8	
PP5	repérés		10		7	
PP6	enlevé		(7)-(10)			
PP7	découpées		(7)-9-(10)-11-12	8		
PP8	déposées		(7)-(10)	8	11-12	9
PP9	aperçues		(11)	10	2-7-8	
PP10	convaincu					
PP11	suivis				8	
PP12	circulé	7-9	(10)-(11)			
PP13	descendus				7	
PP14	ressentie		(7)-(10)-(11)	8	4	
PP15	communiqué				11	
PP16	rapporté(s)				8	
PP17	garée		(8)		7-10	
PP18	arrêtés				7	
PP19	eue			2	7-8-11-12	
PP20	manifestée		9-(10)-(11)		7	
PP21	éprouvé	7	(10)-(11)	8		
PP22	arrivé		(10)			
PP23	entrouvert				8-9-11	
PP24	accusés				11	
Total		3	24	7	27	1

Tableau 21
Les sources des erreurs d'accords
selon les sujets

Dans la majorité des cas où une conception procédurale est en faute, le donneur n'a pas été identifié correctement (24/34). Cependant, dans plusieurs de ces cas (ceux entre parenthèses, c'est-à-dire 19/24 cas), certains sujets ne mentionnent pas la règle qu'ils ont

activée (et d'ailleurs, peut-être n'en ont-ils activé aucune), mais repèrent tout de même un donneur, qui n'est pas le bon selon le contexte (ils identifient, par exemple, le CD dans le cas d'un PP avec *être* ou le sujet dans le cas d'un PP avec *avoir*). Il est alors difficile de savoir si l'erreur d'accord provient soit de la règle qui a été activée (ou de son absence d'activation), puisque rien n'a été verbalisé à cet égard, soit du repérage du donneur. Enfin, l'accord n'a pu être réussi 3 fois sur 34 car les sujets n'ont pas activé la bonne règle et 7 fois sur 34 parce que les sujets n'ont pu identifier le genre ou le nombre du donneur correctement ou se sont trompés au moment de marquer l'accord.

Des problèmes sur le plan des conceptions conditionnelles sont responsables de 28 erreurs d'accord sur 62, soit 45% (voir tableau 21). Ces erreurs s'expliquent par l'incapacité du sujet à voir le problème orthographique à résoudre, à l'exception d'une (1/1) où le sujet ne reconnaît pas le contexte d'accord, activant, par conséquent, la mauvaise règle d'accord. Les sujets ne se sont pas penchés sur le problème d'accord parce « n'y ont pas pensé » (3/27), parce qu'ils « ne se sont pas arrêtés sur le mot » (3/27) ou « qu'ils ne savent pas » (3/27). De plus, les sujets ne voient pas comment écrire le PP autrement (4/27) mais ne peuvent justifier l'orthographe. D'autres sujets se questionnent uniquement sur la terminaison en *é* (8/27), en utilisant la procédure de substitution en *mordre-mordu, etc.*, ou sur la terminaison en *u* ou *i* (3/27), sans pousser le raisonnement plus loin, jusqu'à un accord en genre et en nombre du PP. Enfin, des sujets estiment qu'il s'agit d'un verbe au passé (imparfait ou passé simple) sans s'apercevoir qu'il s'agit d'un PP (3/27).

À l'inverse, plusieurs PP ont correctement été orthographiés même si le raisonnement des sujets n'est pas exact (voir tableau 22).

Participes passés		Conceptions déclaratives		Conceptions procédurales		Conceptions conditionnelles	
		Connaître la règle	Activation de la règle	Repérage du donneur	Faire l'accord	Repérage du PP	Repérage du contexte
PP1	annoncé		3	2-8		10-11	1-5
PP2	vus						5
PP3	dénoncé		8	1-4-9		2-7-11	
PP4	occupés			2-6-10-11-12			
PP5	repérés		9	11-12			5
PP6	enlevé		4			11	
PP7	découpées			2-3-6			
PP8	déposées			2			
PP9	aperçues			1-3-4-6-9-12			
PP10	convaincu		9	5-11		7	5
PP11	suivis		4	1-2-7-10-11			
PP12	circulé						
PP13	descendus	1		9-11		8	
PP14	ressentie						
PP15	communiqué		8	10		2-5-7	
PP16	rapporté(s)			2-7			
PP17	garée	2					
PP18	arrêtés						5
PP19	eue						
PP20	manifestée			1-2-3-4-5-6-8-12			
PP21	éprouvé						
PP22	arrivé					7	
PP23	entrouvert		1-4-5			2-7	
PP24	accusés					7	5
Total		2	10	37	0	15	7

Tableau 22
Accords réussis, selon les sujets, malgré des erreurs de raisonnements

Sur le total des 288 PP de l'épreuve (24 PP dans la dictée complétée par 12 sujets), 76 d'entre eux, soit 26%, sont bien accordés même si les sujets se trompent, à un moment où l'autre, dans leur raisonnement. Par exemple, pour l'accord du PP10, réussi par l'ensemble des sujets, l'un d'eux n'a pas activé la bonne règle, deux autres ont identifié un donneur qui n'était pas celui recherché, un autre ne montre pas qu'il reconnaît le PP et un

dernier ne reconnaît pas l'auxiliaire *être* conjugué à un temps composé ; mais, pourtant, ces cinq sujets ont laissé une forme d'accord non marquée comme il se devait. L'erreur la plus fréquente (42/76) consiste à ne pas repérer le donneur mais à en repérer un autre qui possède le même genre et le même nombre (dans 18 cas, il s'agit de l'antécédent du CD). Les sujets se trompent dans 13% des cas (10/76) au moment d'activer la règle : ils déclenchent une procédure de reconnaissance du sujet alors que le PP est conjugué avec *avoir* et vice versa. Aucune erreur ne s'est glissée au moment de transcrire l'accord car les sujets effectuent toujours correctement, quand ils ont repéré le donneur, un accord qui correspond au genre et au nombre de celui-ci. Même si 15 fois sur 76 les sujets ne reconnaissent pas le PP, ils l'accordent correctement, surtout lorsqu'il n'a pas de marque visible d'accord ; deux sujets parviennent tout de même à laisser une marque masculin-pluriel adéquate en n'ayant pas reconnu le PP. L'accord est réussi (7/76) même si le sujet pose un mauvais diagnostic sur le contexte d'accord, donc six fois où le même sujet estime que le PP est conjugué avec deux auxiliaires. Enfin, malgré une incapacité à énoncer adéquatement la règle d'accord, deux sujets arrivent à accorder correctement leur PP.

L'analyse des astérisques montre que les sujets faibles changent davantage d'idées que les forts, autant lors de la période de correction au moment de la dictée que lors de l'entrevue. Les forts se corrigent 72 fois (16/72 avec *être* et 56/72 avec *avoir*) sur la dictée et le font 28 fois (8/28 avec *être* et 20/28 avec *avoir*) lors de l'entrevue comparativement à 86 (36/86 avec *être* et 50/86 avec *avoir*) et 87 (37/87 avec *être* et 50/87 avec *avoir*) chez les faibles. De plus, les sujets se corrigent davantage quand un PP est conjugué avec *avoir* (176 fois) qu'avec *être* (97 fois).

4.1.3 Présentation et analyse 3 : conceptions selon la position du sujet grammatical et de la forme simple ou composée de l'auxiliaire

En se penchant davantage sur le seul contexte d'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire *être*, on remarque que les conceptions des sujets, leur gestion et la réussite des accords peuvent être influencées par la position du sujet (avant ou après le PP ou présence

d'un écran entre le PP et le sujet) et la forme simple (phrase active) ou composée (phrase passive) de l'auxiliaire.

4.1.3.1 Selon la position du sujet grammatical

La position du sujet n'a pas d'impact sur les conceptions déclaratives et conditionnelles mais beaucoup sur les conceptions procédurales (voir tableau 23), surtout sur celles concernant le repérage du sujet.

Conceptions procédurales	exactes		partiellement exactes		erronées		Total	
	+	-	+	-	+	-		
Sujet avant	Activer la règle	22	13	1	1	1	1	38 (30%)
	Reconnaître le donneur	31	15	1	3	1	5	56 (43%)
	Faire l'accord	14	9	5	5	0	1	35 (27%)
	Total	104 (81%)		16 (12%)		9 (7%)		129
Sujet après	Activer la règle	11	5	1	0	3	1	21 (34%)
	Reconnaître le donneur	10	6	0	0	3	6	25 (41%)
	Faire l'accord	4	5	3	2	0	1	15 (25%)
	Total	41 (67%)		6 (10%)		14 (23%)		61
Écran	Activer la règle	18	12	2	0	1	4	37 (32%)
	Reconnaître le donneur	19	11	2	0	4	9	45 (38%)
	Faire l'accord	7	5	13	7	0	3	35 (30%)
	Total	72 (61%)		24 (21%)		21 (18%)		117

Tableau 23
Nombre de conceptions procédurales mobilisées
selon la position du sujet grammatical

Il semble plus difficile pour les sujets de repérer le sujet grammatical quand il est après le PP (36% d'erreur de repérage) que quand il est avant (11% d'erreur) ou même séparé par un écran (29% d'erreur). Les forts ont plus de facilité que les faibles puisqu'ils repèrent le sujet dans 67% des cas où il précède le PP, dans 63% des cas où il le suit et dans 63% des cas quand où il y a un écran, comparativement à 33%, 37% et 37% chez les

faibles. De plus, le taux de réussite dans la reconnaissance du donneur, indépendamment de la position du sujet, est quasi constant chez les forts et chez les faibles. Enfin, il n'y a pas de différences notables dans l'emploi des procédures de repérage du donneur par questionnement et par encadrement selon la place du sujet : le questionnement est employé à 43%, 44% et 43% selon que le sujet est avant, après ou qu'il y a présence d'un écran tandis que la procédure d'encadrement l'est à 49%, 56% et 50%.

Participes passés	Conceptions procédurales			Conceptions conditionnelles		Total
	Activation de la règle	Repérage du donneur	Faire l'accord	Repérage du PP	Repérage du contexte	
PP2	vus		10	7-11		
PP5	repérés	10		7		
Sujet avant	PP13	descendus		7		8/60
	PP18	arrêtés		7		
	PP24	accusés		11		
Sujet après	PP11	suivis		8		4/24
	PP17	garée	(8)	7-10		
Écran	PP1	annoncé		7		3/48
	PP4	occupés		8		
	PP10	convaincu				
PP22	arrivé	(10)				

Tableau 24
Erreurs d'accord selon la position du sujet grammatical
(selon les sujets)

En analysant les erreurs d'accord commises (voir tableau 24), il apparaît que les PP dont le sujet est avant ou après sont mal accordés respectivement dans 13% et 17% des cas. Les PP qui sont séparés du sujet par un écran présentent un taux d'erreur de seulement 6%. Les erreurs dans l'accord des PP ne proviennent pas de la difficulté à repérer le sujet mais plutôt de l'incapacité à reconnaître le PP (73%).

Au premier coup d'œil, il est surprenant de constater que les PP séparés du sujet par un écran semblent moins difficiles à accorder que ceux où le sujet précède immédiatement

le PP. Toutefois, en y regardant de plus près, on constate que les sujets réussissent davantage les accords de ces PP un peu au hasard, car ils réussissent les accords même s'ils se sont trompés à un moment ou l'autre de leur raisonnement (voir tableau 25).

Participes passés	Conceptions déclaratives		Conceptions procédurales		Conceptions conditionnelles		Total
	Connaître la règle	Activation de la règle	Repérage du donneur	Faire l'accord	Repérage du PP	Repérage du contexte	
Sujet avant	PP2	vus					5
	PP5	repérés		9	11-12		5
	PP13	descendus	1		9-11		8
	PP18	arrêtés					5
Sujet après	PP24	accusés				7	5
	PP11	suivis		4	1-2-7-10-11		
	PP17	garée	2				
Écran	PP1	annoncé		3	2-8	10-11	1-5
	PP4	occupés			2-6-10-11-12		
	PP10	convaincu		9	5-11	7	5
	PP22	arrivé				7	

Tableau 25
Accords réussis, selon la position du sujet grammatical,
malgré des erreurs de raisonnements
(selon les sujets)

En effet, le taux de réussite, même si une erreur s'est glissée à un moment ou l'autre du raisonnement, dans l'accord des PP dont le sujet les précède ou les suit immédiatement est de 20% et de 29%, comparativement à 38% pour ceux dont le sujet est séparé par un écran. Ainsi, les sujets réussissent mieux les accords quand le sujet est séparé par un écran, mais ce, sans mettre en branle de bons raisonnements. Dans la majorité de ces cas (49%), c'est le donneur qui n'est pas repéré correctement : les sujets n'identifient pas le sujet de la phrase mais plutôt un donneur de même genre et de même nombre qui leur permet quand même de réussir l'accord. Enfin, les forts et les faibles se partagent les raisonnements

fautifs menant à un accord adéquat : les forts ont produit 17 raisonnements inexacts comparativement à 20 chez les faibles.

4.1.3.2 Selon la forme simple ou composée de l'auxiliaire

L'auxiliaire, conjugué à un temps simple dans une phrase active ou composée dans une phrase passive, a un impact sur les conceptions, surtout sur les conceptions conditionnelles. En effet, la présence de ce que certains sujets ont appelé « deux auxiliaires » pourrait possiblement engendrer de la confusion, à savoir prendre l'auxiliaire *être*, au temps composé, pour l'auxiliaire *avoir*. Toutefois, il semble que les sujets n'ont pas vraiment éprouvé de difficulté dans ces cas d'accord (voir tableau 26).

Conceptions conditionnelles	exactes		partiellement exactes		erronées		Total	
	+	-	+	-	+	-		
Temps simple	Repérer le PP	0	0	2	2	0	6	10 (48%)
	Reconnaître le contexte	8	2	0	0	0	1	11 (52%)
	Total	10 (48%)		4 (19%)		7 (33%)		21
Temps composé	Repérer le PP	2	1	1	4	0	9	17 (33%)
	Reconnaître le contexte	13	7	2	0	10	2	34 (67%)
	Total	23 (45%)		7 (14%)		21 (41%)		51

Tableau 26
Nombre de conceptions conditionnelles mobilisées
selon la forme de l'auxiliaire

Les sujets ont plus de difficulté à reconnaître le contexte d'accord quand l'auxiliaire est conjugué à un temps composé (41% de conceptions erronées comparativement à 33% quand l'auxiliaire est à un temps simple) : à cinq reprises deux sujets confondent l'auxiliaire *être* avec l'auxiliaire *avoir* et à six reprises un sujet fort prétend qu'il y a l'auxiliaire *être* et *avoir*, ne réalisant donc pas qu'il s'agit de l'auxiliaire *être* conjugué à un

temps composé. Un autre sujet fort affirme que « 1+ c'est toujours le deuxième des deux auxiliaires qu'on compte comme étant l'auxiliaire (5,és) ». Cependant, cette méprise n'engendre pas pour autant d'erreurs d'accord car, des 12 cas où le contexte d'accord n'est pas reconnu adéquatement, aucun n'a provoqué d'erreur d'accord (voir tableau 27).

Participes passés	Conceptions procédurales			Conceptions conditionnelles		Total
	Activation de la règle	Repérage du donneur	Faire l'accord	Repérage du PP	Repérage du contexte	
Forme simple	PP4	occupés			8	6/48
	PP13	descendus			7	
	PP17	garée	(8)		7-10	
	PP22	arrivé	(10)			
Forme composée	PP1	annoncé			7	9/84
	PP2	vus		10	7-11	
	PP5	repérés	10		7	
	PP10	convaincu				
	PP11	suivis			8	
	PP18	arrêtés			7	
PP24	accusés			11		

Tableau 27
Erreurs d'accord selon la forme de l'auxiliaire
(selon les sujets)

Ici aussi, beaucoup d'erreurs proviennent de l'incapacité des sujets à reconnaître le PP et non du contexte d'accord particulier. Par contre, plus de PP dont l'auxiliaire est conjugué à un temps composé (70%) ont été accordés correctement malgré des raisonnements fautifs (voir tableau 28).

Participes passés	Conceptions déclaratives		Conceptions procédurales		Conceptions conditionnelles		Total		
	Connaître la règle	Activation de la règle	Repérage du donneur	Faire l'accord	Repérage du PP	Repérage du contexte			
Temps simple	PP4	occupés	2-6-10-11-12						
	PP13	descendus	1	9-11		8		11/37	
	PP17	garée	2						
	PP22	arrivé							7
Temps composé	PP1	annoncé	3		2-8	10-11	1-5		
	PP2	vus						5	
	PP5	repérés	9		11-12			5	
	PP10	convaincu	9		5-11	7	5	26/37	
	PP11	suivis	4		1-2-7-10-11				
	PP18	arrêtés						5	
PP24	accusés						7	5	

Tableau 28
Accords réussis, selon la forme simple ou composée de l'auxiliaire,
malgré des erreurs de raisonnements
(selon les sujets)

En effet, à sept reprises, le contexte n'est pas repéré adéquatement dans le cas où l'auxiliaire est à une forme composée sans que cela ne gêne l'accord. Dans ce contexte, la bonne règle d'accord n'est pas activée à quatre reprises : un sujet n'active aucune règle, un deuxième cherche le complément indirect du verbe et les deux derniers posent la question *qui ?* ou *quoi ?*. Ainsi, la forme de l'auxiliaire et, en l'occurrence, le type de phrase, a relativement peu d'impact sur les conceptions des sujets.

4.1.4 Présentation et analyse 4 : conceptions selon la position du CD, du type de CD et de la forme de la phrase

Quand les PP sont conjugués avec l'auxiliaire *avoir*, la position du CD (avant ou après le PP, présence d'un écran ou aucun CD), le type de CD (nom ou pronom) et la forme de phrase (déclarative, exclamative ou interrogative) ont un effet sur les conceptions, la

manière dont elles sont gérées et la réussite des accords. Ces cas d'accord influencent les conceptions procédurales puisqu'elles peuvent rendre le repérage du CD plus difficile pour les sujets.

4.1.4.1 Selon la position du CD

La position du CD a un impact sur la capacité des sujets à repérer le CD. En effet, les sujets reconnaissent en général davantage le CD quand il est placé après le PP, puisqu'ils le repèrent 75% du temps, et quand il n'y en a aucun, constatant son absence avec succès 71% du temps (voir tableau 29). Plus particulièrement, c'est lorsque le CD est après le PP que les forts et faibles réussissent à 78% et 71% à reconnaître le CD, seul cas où la performance entre les deux groupes se ressemble le plus. Dans les autres cas, la performance des faibles est bien en deçà de la performance des forts. Enfin, les sujets posent 45% du temps la question *qui?* et *quoi?* quand le CD est postposé, comparativement à 35% dans les autres cas, comme s'il était plus naturel de le faire puisque la réponse suit immédiatement le PP. D'ailleurs, au PP 20 (Une réaction que tout être humain normal n'aurait pas manifestée dans pareilles circonstances : un sourire illuminait leurs visages...) un sujet a affirmé : « 9- **donc manifesté quoi, un sourire (20, é) ».

Le taux de réussite dans le repérage du CD antéposé au PP n'est que de 48%. Toutefois, en ajoutant à ces conceptions les conceptions partiellement exactes, qui ont été jugées comme telles puisque les sujets ont repéré l'antécédent du CD et non le CD, le taux de reconnaissance passe à 76%, taux aussi élevé que les deux cas précédents. Enfin, c'est quand le PP et le CD sont séparés par un écran que le repérage du CD est le plus difficile : les sujets le repèrent correctement un peu moins qu'une fois sur deux (43%). Cependant, il ne faut pas oublier que quatre de ces cinq PP ont un CD qui n'est pas seulement séparé par un écran, mais qui est aussi antéposé au PP. Il est donc difficile de savoir si les difficultés dans le repérage du CD relèvent de la présence de l'écran ou de la position antéposée.

	Conceptions procédurales	exactes		partiellement exactes		erronées		Total
		+	-	+	-	+	-	
CD avant	Activer la règle	28	11	0	1	0	1	41 (35%)
	Reconnaître le donneur	16	6	7	6	1	10	46 (40%)
	Faire l'accord	12	6	5	3	2	1	29 (25%)
	Total	79 (68%)		22 (19%)		15 (13%)		116
CD après	Activer la règle	11	9	0	0	2	0	22 (45%)
	Reconnaître le donneur	7	5	0	0	2	2	16 (33%)
	Faire l'accord	5	1	3	1	0	1	11 (22%)
	Total	38 (78%)		4 (8%)		7 (14%)		49
Écran	Activer la règle	32	13	1	0	1	4	51 (35%)
	Reconnaître le donneur	15	7	7	3	5	14	51 (36%)
	Faire l'accord	11	5	7	3	1	12	39 (28%)
	Total	83 (59%)		21 (15%)		37 (26%)		141
Aucun CD	Activer la règle	9	3	1	1	0	3	17 (35%)
	Reconnaître le donneur	10	5	0	0	1	5	21 (43%)
	Faire l'accord	7	3	0	1	0	0	11 (22%)
	Total	37 (76%)		3 (6%)		9 (18%)		49

Tableau 29
Nombre de conceptions procédurales mobilisées
selon la position du CD

Même si les sujets ont peine à repérer le CD lorsqu'il y a un écran, ce n'est pas dans ce cas d'accord qu'ils commettent le plus d'erreurs (voir tableau 30) ; c'est plutôt quand le CD précède le PP que les sujets font près d'une erreur sur deux (41% d'erreur). Dans la majorité de ces cas, c'est le sujet qui est identifié comme étant le donneur, alors qu'à trois reprises c'est le mot qui suit le PP qui est identifié comme étant le donneur (les mots morceaux et sourire). La majorité des erreurs d'accord, soit 45%, relève d'une méprise dans le repérage du CD alors que 34% des erreurs provient de l'incapacité des sujets à repérer correctement le PP.

	Participés passés		Conceptions procédurales		Conceptions conditionnelles		Total
			Activation de la règle	Repérage du donneur	Faire l'accord	Repérage du PP	
CD avant	PP7	découpées	(7) -9-(10)-11-12	8			20/48
	PP9	aperçues	(11)	10	2-7-8		
	PP19	eue		2	7-8-11-12		
CD après	PP21	éprouvé	7	(10)-(11)	8		5/24
	PP6	enlevé	(7) -(10)				
	PP23	entrouvert			8-9-11		
Écran	PP3	dénoncé	(10)				17/60
	PP8	déposées	(7) -(10)	8	11-12	9	
	PP14	ressentie	(7)-(10)-(11)	8	4		
	PP16	rapporté(s)			8		
Aucun CD	PP20	manifestée	9-(10)-(11)		7		5/24
	PP12	circulé	7-9	(10)-(11)			
	PP15	communiqué			11		

Tableau 30
Erreurs d'accord selon la position du CD
(selon les sujets)

Lorsqu'aucune marque d'accord visible ne doit marquer le PP, c'est-à-dire dans les cas où le CD est postposé ou qu'il est absent (et dans le cas du PP 3 dont le CD est à la fois séparé par un écran et postposé), les sujets réussissent davantage les accords malgré des raisonnements erronés (voir tableau 31). À l'inverse, quand le PP doit porter une forme marquée d'accord, c'est-à-dire quand le CD précède le PP, les sujets parviennent moins (19%) à laisser une marque appropriée d'accord même si leur raisonnement est inapproprié. Cependant, en tenant compte que pour les PP7 et PP9, c'est l'antécédent du CD qui a été repéré par les sujets plutôt que le CD, la réussite de l'accord, malgré des erreurs dans le raisonnement, est nulle. Enfin, même si l'accord est réussie en dépit d'une reconnaissance erronée du CD (58%), dans 25% des cas l'accord est réussi même si le PP n'est pas repéré.

Participes passés	Conceptions déclaratives		Conceptions procédurales		Conceptions conditionnelles		Total
	Connaître la règle	Activation de la règle	Repérage du donneur	Faire l'accord	Repérage du PP	Repérage du contexte	
CD avant	PP7	découpées		2-3-6			9/48
	PP9	aperçues		1-3-4-6-9-12			
	PP19	eue					
	PP21	éprouvé					
CD après	PP6	enlevé	4			11	7/24
	PP23	entrouvert	1-4-5			2-7	
Écran	PP3	dénoncé	8	1-4-9		2-7-11	18/60
	PP8	déposées		2			
	PP14	ressentie					
	PP16	rapporté(s)		2-7			
	PP20	manifestée		1-2-3-4-5-6-8-12			
Aucun CD	PP12	circulé					5/24
	PP15	communiqué	8	10		2-5-7	

Tableau 31
Accords réussis, selon la position du CD,
malgré des erreurs de raisonnements
(selon les sujets)

4.1.4.2 Selon le type de CD

Selon que le CD est GN, pronom *le-la-les* ou pronom *que*, les conceptions procédurales dont disposent les élèves ne sont pas les mêmes. D'abord, il faut dire que les sujets activent davantage la règle d'accord quand le CD est pronominalisé (94% et 100%) comparativement à 85% quand le CD est un GN. Malheureusement, ceci n'est pas gage de succès car c'est également dans cette situation que le CD est moins bien repéré (voir tableau 32).

	Conceptions procédurales	exactes		partiellement exactes		erronées		Total
		+	-	+	-	+	-	
GN	Activer la règle	55	23	2	2	3	7	92 (38%)
	Reconnaître le donneur	41	21	0	0	7	18	87 (36%)
	Faire l'accord	25	11	11	7	1	10	65 (26%)
	Total	176 (72%)		22 (9%)		46 (19%)		244
Pronom <i>le-la-les</i>	Activer la règle	10	5	0	0	0	1	16 (34%)
	Reconnaître le donneur	6	0	4	4	0	8	22 (47%)
	Faire l'accord	4	0	2	1	0	2	9 (19%)
	Total	25 (54%)		11 (23%)		11 (23%)		47
Pronom <i>que</i>	Activer la règle	15	8	0	0	0	0	23 (36%)
	Reconnaître le donneur	1	2	10	5	2	5	25 (39%)
	Faire l'accord	6	4	2	0	2	2	16 (25%)
	Total	36 (56%)		17 (27%)		11 (17%)		64

Tableau 32
Nombre de conceptions procédurales mobilisées
selon le type de CD

Quand le CD est un pronom *le-la-les*, les sujets n'identifient le donneur que 28% du temps et 12% du temps quand il s'agit du pronom *que*. Les sujets repèrent davantage le donneur quand le CD est un GN et non un pronom. Toutefois, en tenant compte des conceptions partiellement exactes, au sein desquelles ont été comprises celles où les sujets ont identifié l'antécédent plutôt que le pronom CD comme étant le donneur, le taux de reconnaissance du donneur est pratiquement le même partout : 71% pour le GN, 64% pour le pronom *le-le-les* et 72% pour le pronom *que*. De même, quand les conceptions partiellement exactes sont combinées aux conceptions exactes, les forts réussissent beaucoup mieux que les faibles dans la reconnaissance du donneur puisque les forts le repèrent adéquatement dans 100% des cas lorsqu'il est pronominalisé en *le-la-les* et dans 85% des cas quand il est pronominalisé en *que*, comparativement à 50% et 59% chez les faibles.

En analysant les erreurs d'accord selon le type de CD, on constate que 50% des PP dont le CD est le pronom *le-la-les* ne sont pas accordés correctement, 37% dans le cas où le CD est le pronom *que* et seulement 24% quand le CD est un GN (voir tableau 33).

Participes passés	Conceptions procédurales			Conceptions conditionnelles		Total
	Activation de la règle	Repérage du donneur	Faire l'accord	Repérage du PP	Repérage du contexte	
GN	PP3	dénoncé	(10)			
	PP6	enlevé	(7)-(10)			
	PP12	circulé	7-9	(10)-(11)		
	PP14	ressentie	(7)-(10)-(11)	8	4	
	PP15	communiqué			11	
	PP16	rapporté(s)			8	
	PP19	eue		2	7-8-11-12	
	PP21	éprouvé	7	(10)-(11)	8	
	PP23	entrouvert			8-9-11	
Pronom <i>le-la-les</i>	PP7	découpées	(7)-9-(10)-11-12	8		
	PP8	déposées	(7)-(10)	8	11-12	9
Pronom <i>que</i>	PP9	aperçues	(11)	10	2-7-8	
	PP20	manifestée	9-(10)-(11)		7	

Tableau 33
Erreurs d'accord selon le type de CD
(selon les sujets)

En y regardant de plus près, on s'aperçoit que, une fois de plus, la reconnaissance du donneur est responsable de 45% des erreurs d'accord, derrière le repérage du PP qui engendre 34% d'erreurs.

Enfin, quand le CD est un pronom, il semble que le PP peut difficilement être accordé correctement si les raisonnements sont inappropriés (voir tableau 34) et ce, en tenant compte du fait que les erreurs dans le repérage du donneur relèvent de conceptions partiellement exactes (l'antécédent ayant été identifié comme étant le donneur).

Participes passés		Conceptions déclaratives		Conceptions procédurales		Conceptions conditionnelles		Total
		Connaître la règle	Activation de la règle	Repérage du donneur	Faire l'accord	Repérage du PP	Repérage du contexte	
GN	PP3	dénoncé		8	1-4-9		2-7-11	21/108
	PP6	enlevé		4			11	
	PP12	circulé						
	PP14	ressentie						
	PP15	communiqué		8	10		2-5-7	
	PP16	rapporté(s)			2-7			
	PP19	eue						
	PP21	éprouvé						
	PP23	entrouvert		1-4-5			2-7	
Pronom <i>le- la-les</i>	PP7	découpées			2-3-6			4/24
	PP8	déposées			2			
Pronom <i>que</i>	PP9	aperçues			1-3-4-6-9-12			14/24
	PP20	manifestée			1-2-3-4-5-6-8-12			

Tableau 34
Accords réussis, selon le type de CD,
malgré des erreurs de raisonnements
(selon les sujets)

4.1.4.3 Selon la forme de la phrase

La forme de la phrase a de curieuses répercussions sur les conceptions procédurales puisque c'est dans les phrases de formes exclamative et interrogative que la reconnaissance du CD est la mieux réussie (voir tableau 35), représentant un taux de succès de 70% et 88%, comparativement à 43% dans la phase de forme déclarative (ou de 67% si on tient compte des conceptions partiellement exactes pour les cas où c'est l'antécédent qui a été identifié comme étant le donneur).

Conceptions procédurales	exactes		partiellement exactes		erronées		Total	
	+	-	+	-	+	-		
déclarative	Activer la règle	54	28	2	1	2	7	94 (38%)
	Reconnaître le donneur	27	13	14	9	7	24	94 (38%)
	Faire l'accord	25	8	9	5	2	8	57 (24%)
	Total	155 (63%)		40 (16%)		50 (21%)		245
exclamative	Activer la règle	13	5	0	0	0	1	19 (31%)
	Reconnaître le donneur	11	5	0	0	1	6	23 (38%)
	Faire l'accord	4	4	4	0	0	7	19 (31%)
	Total	42 (69%)		4 (6%)		15 (25%)		61
interrogative	Activer la règle	13	3	0	1	1	0	18 (37%)
	Reconnaître le donneur	10	5	0	0	1	1	17 (35%)
	Faire l'accord	6	3	2	1	1	1	14 (29%)
	Total	40 (82%)		4 (8%)		5 (10%)		49

Tableau 35
Nombre de conceptions procédurales mobilisées
selon la forme de la phrase

Étonnamment, même s'il semble plus facile pour les sujets de repérer le CD dans une phrase de forme exclamative, ils y font davantage d'erreurs d'accord (voir tableau 36). En effet, les sujets ont commis 38% d'erreurs d'accord dans les phrases exclamatives comparativement à 25% dans les phrases déclaratives et 30% dans les phrases interrogatives. Il semblerait plus normal que la position antéposée du CD rende le repérage du CD plus ardu, comme cela a été montré lors de l'analyse précédente selon la position du CD. Toutefois, il est difficile d'expliquer que le nombre d'erreurs ne soit pas semblable dans les phrases exclamatives et interrogatives. Étant donné que les phrases exclamatives et interrogatives sont en nombre limité (deux chacune), ces résultats sont à considérer prudemment.

Participes passés		Conceptions procédurales			Conceptions conditionnelles		Total	
		Activation de la règle	Repérage du donneur	Faire l'accord	Repérage du PP	Repérage du contexte		
déclarative	PP3	dénoncé		(10)			32/108	
	PP6	enlevé		(7)-(10)				
	PP7	découpées		(7)-9-(10)-11-12	8			
	PP8	déposées		(7)-(10)	8	11-12		9
	PP9	aperçues		(11)	10	2-7-8		
	PP12	circulé	7-9	(10)-(11)				
	PP15	communiqué				11		
	PP20	manifestée		9-(10)-(11)		7		
exclamative	PP23	entrouvert				8-9-11	9/24	
	PP14	ressentie		(7)-(10)-(11)	8	4		
interrogative	PP21	éprouvé	7	(10)-(11)	8		6/24	
	PP16	rapporté(s)				8		
	PP19	eue			2	7-8-11-12		

Tableau 36
Erreurs d'accord selon la forme de la phrase
(selon les sujets)

Enfin, la réussite des accords malgré des erreurs de raisonnements est plus difficile à réaliser dans les phrases de formes exclamative et interrogative et ce, à cause de la position antéposée du CD qui exigent une forme d'accord marquée en genre et en nombre (voir tableau 37).

Participes passés	Conceptions déclaratives		Conceptions procédurales		Conceptions conditionnelles		Total
	Connaître la règle	Activation de la règle	Repérage du donneur	Faire l'accord	Repérage du PP	Repérage du contexte	
déclarative	PP3	dénoncé	8	1-4-9		2-7-11	34/108
	PP6	enlevé	4			11	
	PP7	découpées		2-3-6			
	PP8	déposées		2			
	PP9	aperçues		1-3-4-6-9-12			
	PP12	circulé					
	PP15	communiqué	8	10		2-5-7	
	PP20	manifestée		1-2-3-4-5-6-8-12			
exclamative	PP23	entrouvert	1-4-5			2-7	0/24
	PP14	ressentie					
interrogative	PP21	éprouvé					2/24
	PP16	rapporté(s)		2-7			
	PP19	eue					

Tableau 37
Accords réussis, selon la forme de la phrase,
malgré des erreurs de raisonnements
(selon les sujets)

4.1.5 Présentation et analyse 5 : Conceptions selon la terminaison du PP

Certaines conceptions plus spécifiques à la terminaison du PP ont émergé. Plus précisément, les conceptions procédurales *faire l'accord* et les conceptions conditionnelles *repérer le PP* sont influencées par la terminaison du PP à accorder. Concernant la première conception, on remarque que les PP se terminant en *é* ne posent pas problème. Pour les autres terminaisons, trois stratégies sont employées par les sujets. D'abord, trois sujets forts mettent les PP au féminin pour se faire une idée de la terminaison au masculin-singulier (3+ et ça prend un t parce que au féminin ça fait entrouverte [23, t]) alors que

deux autres sujets forts procèdent par dérivation lexicale (4+ et j'ai pensé au verbe ouvrir donc je me suis dit que ça devait s'écrire de la même façon [23, t]). Enfin, quatre sujets prétendent qu'ils auraient besoin d'un Bescherelle ou d'un dictionnaire pour savoir comment se termine le mot. Cependant, des sujets utilisent ces diverses stratégies sans montrer qu'ils savent vraiment qu'ils sont en présence d'un PP et qu'ils doivent l'accorder. En effet, six fois sur neuf, ils arrêtent leur raisonnement à la simple orthographe finale du mot sans se questionner sur l'accord en genre et en nombre. Quant aux conceptions conditionnelles, on remarque que les sujets utilisent une stratégie de substitution en *mordre-mordu*, etc. pour reconnaître le PP mais pour les seuls PP en *é*, même si trois sujets ont dit employer cette procédure de reconnaissance des PP lors de leur réponse à la question 3 (voir annexe 8). Encore une fois, cette stratégie est plus au moins efficace pour la réussite de l'accord en genre et en nombre puisque 12 fois sur 18, la substitution n'est pas accompagnée d'un raisonnement sur l'accord : les sujets, en fin de compte, cherchent uniquement à connaître la graphie du son *é*. Enfin, à trois reprises, il termine le PP par *er*.

Il est aussi intéressant de constater que des sujets reconnaissent moins bien le PP quand il se termine par *t* ou *u* (voir tableau 38). Si on ajoute à cela les conceptions partiellement exactes, c'est-à-dire les cas où les sujets se questionnent sur l'orthographe finale du mot sans penser à l'accord, on constate que le sujet n'a pas vraiment conscience qu'il est en face d'un PP 78% du temps quand il se termine par *é*, 86% par *t*, 88% par *u* et 100% du temps par *i*. Enfin, des sujets (22%) repèrent le PP et poursuivent jusqu'à l'accord en genre et en nombre (surtout ceux qui se terminent par *é*).

Enfin, il semble que la terminaison n'ait pas d'influence sur la réussite de l'accord ; les sujets commettent le même taux d'erreurs peu importe la terminaison (21% avec *é*, 23% avec *u* et 25% avec *t* et *i*).

	Conceptions conditionnelles	Repérer le PP		Total
		Forts	faibles	
terminaison <i>é</i>	exactes	2	7	2 (22%)
	partiellement exactes	5	11	16 (39%)
	erronées	1	15	16 (39%)
	total	8	33	41
terminaison <i>t</i>	exactes	1	0	1 (14%)
	partiellement exactes	1	0	1 (14%)
	erronées	1	4	5 (72%)
	total	3	4	7
terminaison <i>u</i>	exactes	2	0	2 (12%)
	partiellement exactes	1	1	2 (12%)
	erronées	1	12	13 (76%)
	total	4	13	17
terminaison <i>i</i>	exactes	0	0	0 (0%)
	partiellement exactes	2	0	2 (67%)
	erronées	0	1	1 (33%)
	total	2	1	3

Tableau 38
Nombre de conceptions conditionnelles mobilisées
selon la terminaison du PP

4.2 Synthèse de l'interprétation des résultats

À la lumière des résultats présentés, il est possible de répondre aux questions de recherche en dégagant certaines constantes dans les conceptions des apprenants sur l'accord des PP, dans leur gestion en situation de résolution de problème et dans la manière dont les conceptions et leur gestion ont une influence sur la réussite des accords. Ces conceptions sont parfois différentes selon que l'élève est jugé fort ou faible ou que le PP est conjugué avec les auxiliaires *être* ou *avoir*, mais il arrive également que les conceptions soient très semblables. Sans nul doute, les conceptions des élèves sur l'accord des PP sont relativement fragiles, comme beaucoup d'autres l'ont montré avant dans le domaine de la

grammaire (Fisher, 1996 ; Gervais, 1995 ; Martin et Gervais, 1992 ; Kilcher-Hagedorn et al., 1987 ; Fayol, 1986 ; Bousman-Kosowski, 1985 ; Brossard-Lambelin, 1985).

4.2.1 Les conceptions

Au terme de leur scolarité obligatoire, les élèves se sont construit des conceptions qui leur sont propres, même si les forts et les faibles sont censés avoir été soumis à un enseignement similaire. En y regardant de près, on s'aperçoit que ces conceptions, particulièrement celles portant sur les PP conjugués avec l'auxiliaire *avoir*, sont parfois plus ou moins éloignées de la connaissance scolaire, surtout chez les faibles. Seules les conceptions qui ont émergé des réponses aux cinq questions seront présentées ici et non celles véritablement mobilisées au moment de résoudre les problèmes d'accord et ce, afin de mettre en évidence, plus loin, l'écart qui se présente entre ce que les élèves croient être leurs conceptions et ce qu'elles sont réellement.

Sur le plan des conceptions déclaratives, l'analyse des réponses aux cinq questions montrent que les forts et les faibles ont des conceptions de la règle d'accord qui se ressemblent sensiblement quand un PP est conjugué avec l'auxiliaire *être* mais qui se distinguent nettement quand le PP est conjugué avec l'auxiliaire *avoir*, car cinq des sujets faibles sont incapables d'énoncer correctement cette règle. La règle d'accord du PP avec *être* étant réputée plus simple (Gervais, 1995), il n'est pas surprenant de voir que les sujets, forts et faibles, ont plus de facilité à l'énoncer. Celle-ci est peut-être plus facile à retenir car elle ressemble étrangement à la règle d'accord du verbe avec le sujet : dans les deux cas, le donneur d'accord est le même, à la différence que l'accord s'effectue en nombre et en personne dans le cas du verbe et en genre et en nombre dans le cas du PP. D'ailleurs, les élèves savent généralement avec quoi faire l'accord (sujet) même si peu mentionnent comment il s'effectue (en genre et en nombre), comme si cet aspect de la règle n'était pas important ou, au contraire, évident.

Dans le cas des PP avec *avoir*, la moitié des sujets faibles se rappellent que le donneur doit être placé avant le PP, mais ils ne se souviennent pas de la « nature » de ce donneur. Il semble que cette conception soit le résultat d'une véritable construction personnelle, les sujets n'ayant retenu que l'aspect particulier de la règle (le donneur doit être placé avant) négligeant l'aspect régulier (s'accorde avec un donneur). L'aspect *avant* fait d'autant plus figure d'exception que les sujets ont appris trois règles d'accord (PP employé seul, avec *être* et avec *avoir*) dont deux sont tout à fait régulières. Cette conception peut, par ailleurs, être le reflet de l'enseignement reçu qui est souvent axé sur les aspects exceptionnels de la langue plutôt que sur ses généralités.

Beaucoup d'élèves, forts et faibles, ont formulé sept fois sur 24, soit 29% du temps, les règles d'accord en termes procéduraux. Ainsi, il semble que des élèves savent mieux *comment-faire* et peinent à *savoir-que*. C'est comme s'ils s'étaient construits une conception de la règle qui leur est opérationnelle pour résoudre leurs problèmes d'accord puisque c'est ce dont ils ont le plus besoin en situation d'écriture, bien plus que la connaissance de la règle à tout le moins. Mais, ici aussi, cela n'est peut-être que l'écho d'un enseignement davantage orienté vers la procédure d'accord que vers la connaissance de la règle.

En ce qui a trait aux conceptions procédurales, on constate que les apprenants accordent les PP à l'aide d'une procédure de question-réponse : ils posent une question (activent la règle) et accordent le PP avec la réponse (le donneur). Tout comme au moment d'énoncer la règle, l'accord en genre et en nombre ne semble pas une priorité quand vient le temps d'activer la procédure d'accord. Quand le PP est conjugué avec l'auxiliaire *être*, les sujets forts et faibles prétendent employer la même procédure d'accord : la question *qui est-ce qui + verbe ?* leur permet de repérer le donneur puis de l'accorder avec lui. Dans le cas des PP conjugués avec *avoir*, c'est la question *qui ?* ou *quoi ?* qui permet, aux forts seulement, de repérer le donneur. Les faibles (4), quant à eux, utilisent des procédures qui ne correspondent pas à la règle d'accord, mais qui sont conformes à leurs conceptions déclaratives : un cherche un mot avec lequel accorder, un autre n'accorde pas le PP si le verbe *avoir* est après le PP, un troisième vérifie si l'auxiliaire est placé avant le PP et le dernier ne sait pas comment il fait.

Ce décalage entre forts et faibles montre clairement la difficulté, chez les faibles, non pas seulement à construire une conception juste de la règle d'accord des PP avec *avoir*, mais aussi à construire une procédure qui pourrait éventuellement combler les lacunes de leurs conceptions déclaratives. De plus, les conceptions observées sont différentes d'un sujet à l'autre, ce qui ne permet pas de dégager un *pattern* dans la procédure, *pattern* qui aurait permis de mieux comprendre la faille dans la procédure, outre que la règle qui en est la base est défaillante. Il est donc délicat de proposer une explication à ces lacunes des sujets faibles. Tout ce que l'on peut dire, c'est qu'il semble que l'enseignement qui leur a été dispensé n'a pas de prise sur eux, qu'il n'a pas de point d'ancrage sur lequel se rattacher. On peut supposer, par exemple, qu'un élève qui ne maîtrise pas la notion de CD se soit créé une conception sur l'accord des PP toute autre, une conception qui s'appuie sur quelque chose qu'il connaît et qui lui permet de contourner les lacunes dans ses conceptions antérieures sur le CD. Il faudrait sûrement, pour combler ces déficiences, pousser plus loin l'analyse des conceptions afin de mieux les connaître et de pouvoir intervenir sur celles, plus en amont, qui méritent d'être revues et corrigées. D'où l'importance de connaître les conceptions antérieures des élèves afin de leur faire prendre conscience des limites de leur rentabilité et de leur prouver que les nouvelles connaissances qui leur sont proposées sont, d'abord, rattachées à ce qu'ils savent déjà et, ensuite, plus opérationnelles.

Enfin, tous les élèves n'ont pas été vraiment convainçants quand il leur a été demandé de dire comment ils font pour reconnaître un PP. Les forts, comme les faibles, ont beaucoup de mal à dire comment ils procèdent pour reconnaître un PP et tout porte à croire qu'ils ne savent pas ce qu'est un PP. Certains se fient uniquement à la présence d'un auxiliaire, d'autres le reconnaissent uniquement à la forme adjectivale d'un verbe grâce à une procédure de substitution en *mordre-mordu*, etc., conceptions toutes deux incomplètes. Tout au plus, elles leur permettent de repérer un potentiel PP, mais elles ne leur permettent nullement d'en avoir la certitude. En effet, l'auxiliaire *être* peut être, dans les faits, un verbe attributif introduisant un attribut et la substitution en *mordre, mordu*, etc. ne peut pas assurer de l'origine verbale du mot. Somme toute, les réponses des sujets restent très

souvent vagues, montrant que leurs conceptions conditionnelles sont très fragiles. Mais est-ce surprenant, quand on voit l'abondance des exercices à trous dans les manuels scolaires, exercices qui ne favorisent aucunement le développement de ce type de conception ?

4.2.2 La gestion des conceptions

En situation de résolution de problème d'accord de PP, les sujets parlent relativement peu de leurs conceptions conditionnelles. Seulement 154 données sur l'ensemble des 846 portent sur des conceptions de ce type ; 44% relevant de la reconnaissance du PP et 56% du contexte d'accord. Roy et al. (1995)²⁸ observent la même tendance chez les étudiants du postsecondaire. Dans leur étude, moins de 10% des verbalisations portent sur des conceptions conditionnelles, dévoilant ainsi que les sujets résolvent des problèmes d'accord sans avoir une idée claire du pourquoi de leur intervention. Notre interprétation est plus nuancée : il peut s'agir effectivement de l'absence de conception mais aussi de l'inaptitude à les exprimer ou, encore, de la gestion automatisée de ces conceptions, du moins chez les plus forts puisque leurs raisonnements montrent qu'ils repèrent tous les 24 PP de la dictée même s'ils n'abordent pas explicitement cet aspect lors de l'entrevue. D'ailleurs, aucun indice ne nous permet de savoir si ces conceptions automatisées sont exactes : les automatismes peuvent très bien être erronés. La prudence est également de rigueur avant d'envisager que le repérage des PP et du contexte d'accord est un processus automatisé chez les forts, car l'analyse des cinq questions a montré qu'un seul sujet fort est capable d'expliquer une procédure de repérage efficace et que deux ont avoué ne pas vraiment savoir ce qu'était un PP. De plus, étant donné que 47% des conceptions relevant de la reconnaissance du PP sont erronées, la difficulté des sujets à reconnaître le PP, principalement chez les faibles, est largement confirmée. Enfin, les sujets ont recours uniquement à trois reprises au métalangage *participe passé*, utilisant plutôt des expressions comme « ça s'accorde » : deux sujets vont même jusqu'à avouer « 2+ [...] je ne sais pas comment ça s'appelle ce

²⁸ Le cadre de cette étude a été présenté dans le chapitre portant sur la problématique.

genre de mot-là, mais ça prend pas de fin (9, u) » et « 7- c'est un verbe, c'est passé, a aperçu (9, u) ». Ce qui est certain, d'une part, c'est que les sujets parlent peu du repérage du PP, mais plus de la reconnaissance du contexte d'accord, comme si la seule présence de l'auxiliaire était suffisante pour les convaincre qu'ils sont face à un PP et, d'autre part, qu'ils ne voient pas la nécessité de recourir au métalangage *c'est un participe passé*.

Le fameux « truc » de substitution en *mordre, mordu, etc.*, qui relève d'une manipulation syntaxique, ne sert pas à repérer le PP, comme certains l'ont mentionné dans leur réponse aux cinq questions : tout au plus, il leur sert à résoudre un problème d'homophonie. En effet, les élèves, faibles surtout, l'emploient exclusivement quand le PP se termine par *é* et, 63% du temps, ils ne poursuivent pas leur raisonnement jusqu'à l'accord en genre et en nombre du PP. Cette stratégie montre les limites de cet manipulation employée sans compréhension véritable de son utilité : les élèves l'appliquent, se souciant peu de sa raison d'être et sans vraiment comprendre toute sa portée. Gervais (1995) met en garde contre l'application aveugle de ce type de manipulation présentée comme des trucs. De même, Roy et Legros (1995) constatent que ces manipulations, pourtant fort utiles voire indispensables à la compréhension de phénomènes grammaticaux, sont souvent utilisées machinalement sans égard à leur contexte et que, pour cette raison, il est nécessaire de les enseigner seulement lorsque que les élèves comprennent ce qu'ils font et pourquoi ils le font.

De plus, notons que les élèves reconnaissent davantage le PP quand il se termine en *é*, mais ceci n'a rien d'extraordinaire car la majorité des verbes du français appartiennent à ce groupe (terminaison en *er*) : il est probable que les sujets généralisent sa fréquence d'apparition et négligent les cas moins fréquents. Pour eux, un PP se termine par *é* : un sujet, à la question 3, a même avoué qu'il reconnaît un PP car il se termine par *é*.

Tout ce qui vient d'être dit met en lumière la limite de leurs conceptions conditionnelles. Il s'agit là d'une difficulté au cœur de la problématique des accords des PP : les élèves se représentent mal le problème d'accord à résoudre²⁹. Ainsi, on constate

²⁹ Nous y reviendrons plus loin.

que, comme l'a déjà observé Bousman-Kosowski (1986) dans une étude portant sur la reconnaissance du sujet, le savoir des élèves est changeant d'une situation d'accord à l'autre, constituant ce que Kilcher-Hagedorn (1987) et son équipe ont appelé « un agglomérat composite et mouvant » : les élèves, se représentant mal le problème à résoudre, appliquent des solutions plus ou moins réfléchies, expliquant que, dans un même contexte, la même solution n'est pas toujours apportée.

En ce qui concerne les conceptions déclaratives, les sujets ne les mobilisent que très peu en situation de résolution de problème (5%) et elles concernent toutes, sans exception, la connaissance de la règle et non la reconnaissance de ce qu'est un PP. Des problèmes d'ordre méthodologique nous ont peut-être amenés à sous-estimer les conceptions de ce type : il était demandé au sujet de dire *pourquoi ce mot est écrit comme ça ?*, question qui induit davantage une réponse en termes procéduraux que déclaratifs. Tout de même, le grand nombre de conceptions procédurales produits montre à quel point l'important pour les sujets, quand ils corrigent leurs textes, est de *savoir-comment* faire l'accord plutôt que de *savoir-que*. Les conceptions procédurales sont essentielles à la résolution de problème car elles représentent 78% de l'ensemble des conceptions produites. Le taux de conceptions procédurales exactes, soit 69%, correspond aux observations de Roy et al. (1995) chez les étudiants du postsecondaire : sur les 2730 verbalisations de type procédural portant sur l'accord des PP, 1765, soit 65%, ont été considérées appropriées par l'équipe de recherche. Il est d'autant plus rassurant de constater que, quand la juste règle est activée, elle mène généralement au donneur (91%). En classe, il est donc important de consacrer efforts et énergies à amener les élèves à activer de bonnes procédures de reconnaissance du donneur car cet élément est au cœur du processus d'accord des PP.

De manière générale, les forts ont de meilleures conceptions procédurales (75% en moyenne comparativement à 53% chez les faibles) et, en situation de résolution de problème, ils gèrent mieux leur *savoir-comment*. Ainsi, peut-on envisager, prudemment par contre, qu'ils détiennent davantage d'automatismes favorisant une gestion optimale de leurs conceptions. En effet, Fayol et Largy (1992) et Fayol et Got (1991) croient que les forts détiennent davantage d'automatismes et, par conséquent, ont moins d'éléments à gérer en

mémoire de travail (MT) au moment de la résolution d'un problème, contrairement aux faibles qui voient quantités de conceptions se bousculer en MT, provoquant alors une surcharge cognitive. Les forts détiennent sans doute certains automatismes en ce qui a trait à l'accord des PP, dont certains ont déjà été mentionnés plus haut ou le seront plus bas dans le texte, mais il est impossible d'en être sûr car ils ne sont pas observables, n'étant pas verbalisés : tout au plus il s'agit d'hypothèses qu'il faudrait fouiller davantage. Certains indices, comme le fait que les faibles se sont davantage corrigés lors de la dictée et lors de l'entrevue, laissent penser qu'ils réfléchissent plutôt une fois la transcription terminée, celle-ci présentant un coût cognitif plus élevé pour eux, alors que les forts laissent une marque d'accord plus spontanément, au moment-même de la transcription. En effet, en analysant les fréquences d'apparition de l'astérisque (qui indique que le sujet a modifié la forme de l'accord lors du temps de correction) et du double astérisque (qui indique que le sujet a modifié son raisonnement en cours d'entrevue), on s'aperçoit que les faibles se corrigent presque trois fois plus souvent que les forts³⁰.

Au sujet des conceptions relatives à l'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire *être*, on sait maintenant que les élèves repèrent le donneur grâce à deux procédures : les faibles recourent davantage (67% du temps) à une stratégie de reconnaissance par questionnement (*qui est-ce qui + verbe ?*) alors que les forts emploient davantage (68% du temps) une procédure par encadrement (*c'est... qui + verbe*). Étrangement, la procédure de reconnaissance par encadrement, la plus populaire auprès des sujets forts et faibles confondus (utilisée 52% du temps en moyenne), n'est pas une procédure issue de la tradition grammaticale. Les sujets, particulièrement les forts, se sont donc construits une procédure qui leur est efficace pour repérer le sujet. Ceci est d'autant plus surprenant puisque aucun des sujets n'a dit utiliser, dans leur réponse à la quatrième question de l'analyse 1, cette procédure pourtant largement employée. Or, dans les faits, ils délaissent la procédure par questionnement un peu comme s'ils n'étaient pas conscients de la manière dont ils procèdent réellement. Enfin, la stratégie par encadrement est davantage employée par les forts, ceux qui reconnaissent mieux les donneurs et qui, nous le verrons, réussissent

³⁰ Ces résultats ont été présentés à la page 90.

mieux les accords : il est assurément impossible d'établir ici un lien de cause à effet, mais ceci suggère tout de même que cette façon de faire est la plus opérationnelle .

Quand les bonnes procédures de reconnaissance du sujet sont activées, les sujets trouvent généralement le donneur (86%). Par contre, certains faibles ont une conception plutôt sémantique du sujet puisqu'ils identifient le sujet du texte et non le sujet grammatical de la phrase. Ici aussi, nous pouvons émettre l'hypothèse que ceci n'est que le reflet d'un enseignement grammatical qui reste très souvent axé sur des analyses essentiellement de type sémantique. Enfin, les faibles ont presque deux fois plus de difficultés que les forts à trouver le sujet et ce, peu importe sa position. Puisqu'ils emploient surtout la procédure de repérage en *qui est-ce qui ?*, il semble que ce type de questionnement pour identifier les groupes fonctionnels, issu de la grammaire dite traditionnelle, présente des limites, en particulier chez les élèves les moins habiles. Roy et al. (1995), de leur côté, ont constaté que les élèves recourent à la question *qui ?* ou *quoi ?* pour repérer le CD et le sujet, ce que nous n'avons pas observé, mais qui tend à confirmer les limites de ce type de questionnement qui « ne revêt pas les vertus qui lui ont été dévolues par les grammairiens » (Roy et al., 1995 : p.184). En effet, cette procédure présente des limites surtout chez les faibles qui ne maîtrisent pas les structures syntaxiques que ce genre de questionnement requiert.

Comme les sujets l'ont mentionné dans leurs réponses aux cinq questions, la principale procédure de reconnaissance du donneur quand le PP est conjugué avec l'auxiliaire *avoir* en est une de questionnement en *qui ?* ou *quoi ?*. Comme on pouvait s'y attendre, puisqu'ils ont montré qu'ils ne connaissaient pas la règle dans leur réponse aux cinq questions, les faibles activent très peu une procédure de reconnaissance du CD. Curieusement, un sujet faible, qui a été incapable de donner une procédure d'accord efficace, utilise à quelques reprises ce questionnement. Ainsi, il semble qu'il sait activer la règle sous forme d'une procédure de reconnaissance de CD, même s'il n'arrive pas à la formuler sous forme déclarative. Encore une fois, ceci vient confirmer l'importance, aux yeux des élèves, de la procédure d'accord comparativement à la connaissance de la règle qui leur apparaît assez secondaire.

De plus, la procédure de reconnaissance du CD est accompagnée seulement une fois sur trois par une conception montrant que le sujet se préoccupe de la place du CD. On peut prétendre que cette étape est automatisée chez les sujets forts car, dès lors qu'ils ont repéré visuellement le CD, ils savent s'il précède ou suit le verbe et, ainsi, ne le mentionnent pas dans leur raisonnement.

Contrairement à ce qu'a observé Gervais (1995) auprès d'élèves de troisième secondaire, les cas où la reconnaissance du CD est plus difficile ne se présentent pas dans les phrases transformées puisque le taux de réussite est presque le même indépendamment de la position du CD. En effet, le CD est reconnu en moyenne 66% du temps dans les phrases non transformées comparativement à 74% dans les phrases transformées. Il est difficile d'interpréter de tels résultats mais, étant donné la faible occurrence de ces cas d'accord dans la dictée, il est possible que nos données ne soient pas très représentatives des conceptions des élèves. Il est important d'ajouter que les élèves considèrent l'antécédent, 72% du temps, comme étant le donneur. Cette erreur apparaît somme toute mineure puisqu'elle permet aux élèves d'effectuer un juste accord, mais témoigne d'une compréhension assez limitée des phénomènes de transformation de la phrase et de pronominalisation ; les procédures d'analyse par questions-réponses qu'emploient les élèves ne les amènent pas à véritablement comprendre les relations fonctionnelles entre les groupes de mots.

Quand le CD n'est pas trouvé, l'élément qui le suit est parfois considéré comme étant le CD, allant ainsi de pair avec le fait que les CD postposé au verbe sont toujours mieux repérés : pour les élèves, le CD est après le verbe. D'ailleurs, une des procédures de reconnaissance du CD employée dans les phrases exclamatives ou interrogatives consiste à déplacer le CD immédiatement après le verbe. Cette stratégie, d'ordre syntaxique, met en évidence la valeur transitive directe du verbe et suggère ainsi que, dans ces cas, elle est plus fiable que la procédure par questionnement. Dans les autres cas où le donneur n'est pas repéré, les sujets n'ont pas activé la bonne règle d'accord : ils cherchent le sujet et l'identifient comme étant le donneur, ce qu'a également observé Gervais (1995). En aucun cas, quand le PP est conjugué avec *être*, les sujets ne cherchent le CD, dévoilant ainsi toute

la place que prend la règle d'accord des PP conjugués avec *être* : sans s'en rendre compte, le sujet l'active dans un mauvais contexte alors que jamais il n'activera la règle du PP avec *avoir* dans le contexte d'un PP conjugué avec *être*.

4.2.3 Les conceptions, leur gestion et la réussite des accords

L'inventaire de toutes les erreurs d'accord révèle qu'une erreur a été commise tous les 4.6 PP (22% d'erreurs). Moins d'erreurs ont été effectuées par les forts (3 erreurs sur 62), surtout dans le contexte d'accord des PP conjugués avec *être* où ils n'en ont produit aucune : ils reconnaissent plus souvent les PP, activent davantage la juste règle, reconnaissent mieux le donneur, il est donc normal qu'ils réussissent leurs accords. On remarque également que les PP conjugués avec l'auxiliaire *avoir* entraînent davantage d'erreurs que ceux conjugués avec *être*, les faibles étant ceux qui laissent 94% des marques erronées.

Gervais (1995) constate que les élèves se sont construits des règles efficaces pour les cas simples d'accord et tendent à les généraliser à des cas plus complexes, ce qui pourrait expliquer le plus grand nombre d'erreurs quand le PP est conjugué avec *avoir* où, très souvent, le PP est accordé avec le sujet. Ceci semble s'appliquer uniquement aux faibles qui, pour combler les lacunes de leurs conceptions sur l'accord des PP conjugués avec *avoir* (ils mobilisent seulement 52% de conceptions exactes dans ce contexte d'accord), cherchent souvent le sujet plutôt que le CD. Les forts, quant à eux, disposent de conceptions appropriées sur les accords de PP avec *avoir* (82% des conceptions qu'ils mobilisent ont été jugées exactes) et, par conséquent, ne généralisent pas leurs conceptions sur les PP conjugués avec *être* à celles de ceux conjugués avec *avoir*. Toutefois, malgré des conceptions sur l'accord des PP avec *avoir* relativement solides, les forts commettent toutes leurs erreurs dans ce contexte, illustrant toute la complexité des accords avec *avoir* : malgré des conceptions pertinentes, une erreur peut se glisser à un moment ou à un autre du processus d'accord.

Quand on analyse les causes de ces erreurs, les résultats montrent que 45% d'entre elles sont attribuables aux conceptions conditionnelles et 55% aux conceptions procédurales et aucune aux conceptions déclaratives. La conception conditionnelle qui engendre davantage d'erreurs concerne la reconnaissance du PP : c'est le cas des erreurs d'accord effectuées sur les PP conjugués avec *être* dont 73% s'expliquent par l'incapacité des sujets à repérer les PP. Les élèves ne voient tout simplement pas le problème orthographique à résoudre soit parce qu'ils disent ne pas s'y être arrêtés, soit parce qu'ils se limitent à la finale graphique du mot. Bien souvent, une fois qu'ils ont reconnu le PP, les sujets peuvent rendre l'accord à terme ; à 29 reprises au cours de l'entrevue, lorsque la chercheuse pointe le PP, les sujets s'aperçoivent de leur omission et se corrigent, laissant croire que leurs conceptions conditionnelles font grandement défaut. Ce n'est donc pas la méconnaissance des règles et des procédures d'accord qui posent nécessairement problème, mais plutôt la difficulté de reconnaître qu'il faut appliquer ces règles et procédures. C'est le cas, notamment, du sujet 9 qui corrige 12 PP une fois que la chercheuse les lui a pointés et qui a montré, lorsqu'il a répondu aux cinq questions, qu'il connaissait les règles et disposait de procédures d'accord efficaces.

En ce qui concerne la reconnaissance du contexte d'accord, on constate que les apprenants ont davantage de difficulté à bien le cerner quand le PP est conjugué avec l'auxiliaire *être* à un temps composé. Le plus surprenant est le cas où un sujet fort prétend qu'il y a deux auxiliaires, ne prenant absolument pas conscience qu'il s'agit de l'auxiliaire *être* conjugué à un temps composé. Cette conception reflète un « truc » fréquemment enseigné pour aider les élèves à reconnaître le contexte d'accord : quand il y a deux auxiliaires, c'est le deuxième qui l'emporte ! Enfin, contrairement à ce qu'a montré l'étude de Gervais (1995), il semble que les sujets ne commettent pas davantage d'erreurs dans ce cas³¹.

Plus précisément, tout ce qui a été dit au sujet des conceptions conditionnelles met en évidence une déficience importante du point de vue de la gestion des conceptions.

³¹ Se référer aux résultats, page 99.

Tardif (1992) a proposé un modèle de résolution de problème dont la première phase consiste à se représenter le problème à résoudre : ici, il s'agit de l'accord du PP. Or, la première étape étant de reconnaître le problème, on constate, en matière d'accord de PP, que les élèves ne possèdent pas de moyens sûrs pour bien le cerner. Et si à cela on ajoute les lacunes des élèves à la troisième étape de la première phase (choisir dans ses conceptions antérieures celles qui devront être utilisées pour apporter une solution au problème), puisque les conceptions antérieures sont loin d'être parfaites, on peut envisager qu'il s'agit là d'une explication aux difficultés qu'éprouvent les élèves dans l'accord des PP.

En effet les conceptions procédurales, quant à elles, ont contribué à 55% des erreurs d'accord. Plus spécifiquement, le donneur n'a pas été identifié correctement, surtout dans les PP conjugués avec *avoir*, contexte dans lequel les élèves reconnaissent moins bien le donneur. Mais il est difficile de connaître les raisons de ces méprises puisque la plupart du temps, les sujets ont identifié un donneur sans dire comment ils s'y sont pris. Dans ces très nombreux cas, il est impossible de savoir quelle lacune dans le raisonnement en est la cause : il peut s'agir, par exemple, du choix inapproprié de la règle ou, encore, de l'absence d'activation de la règle. Malheureusement, les données recueillies ne permettent pas de savoir avec certitude ce qui fait que le donneur n'a pu être trouvé adéquatement. Nos résultats, tout comme ceux de Gervais (1995), suggèrent que le lien entre la procédure de reconnaissance du CD et la procédure d'accord du CD n'est pas une chose qui va de soi, mais ne nous permettent pas de comprendre ce qui fait réellement défaut.

Très peu de conceptions procédurales portent sur la procédure *faire l'accord* d'autant plus que les sujets ont rarement évoqué l'accord en genre et en nombre dans leurs réponses aux cinq questions. Il semble que les élèves ne voient pas, non plus, la nécessité de spécifier qu'ils effectuent l'accord en genre et en nombre lorsqu'ils corrigent leur PP : ce qui indiquerait que cette procédure est soit déficiente, soit automatisée. Étant donné que très peu d'erreurs³² se sont produites entre le moment où l'élève repère le donneur et laisse

³² Voir source des erreurs, p.91.

une marque d'accord, il est vraisemblable que cette procédure soit automatisée. De plus, il est intéressant de constater que, lorsque l'élève a exprimé qu'il faisait un accord de tel genre et tel nombre, il s'agissait, le plus souvent d'une marque visible au féminin ou au pluriel, comme si un accord masculin-singulier n'était pas digne de ce nom.

Gervais (1995) remarque une tendance à ne faire porter aucune marque d'accord aux PP dans les phrases transformées. Il est donc possible d'envisager que la forme non marquée, du moins dans les cas d'accord les plus problématiques, est bien installée chez les élèves. Toutefois, nos données ne nous permettent pas de conclure avec certitude que les élèves se sont construits une conception voulant que, dans les cas complexes, ils ne marquent pas morphosyntaxiquement le PP. En effet, nos résultats dévoilent que 44% des PP féminin et/ou pluriel ne portent pas de marque visible d'accord alors que 48% portent une marque alors qu'ils sont masculin-singulier. En fait, plus de la moitié de ces erreurs tiennent leur origine dans l'incapacité de reconnaître le PP, ce qui nous pousse à croire qu'il s'agit là de la véritable cause des erreurs, beaucoup plus qu'une conception qui commande de ne pas marquer l'accord : les élèves ne reconnaissent pas le PP, il est donc normal qu'ils ne lui font porter aucune marque d'accord. De plus, les accords réussis malgré des erreurs dans le raisonnement tendent à confirmer notre hypothèse : 27% des PP féminin et/ou pluriel ont été marqués correctement même si le raisonnement du sujet est inexacte, comparativement à 28% pour les PP masculin-singulier.

En dépit de tous les efforts des élèves pour accorder correctement leurs PP, il y a toujours des petits malins, faibles surtout, qui réussissent leurs accords comme par enchantement ! Même si dans la majorité de ces cas, les sujets ne reconnaissent pas le PP ou le donneur, ils laissent une marque d'accord appropriée : on peut donc affirmer que la reconnaissance de PP et du donneur n'est « ni une condition nécessaire, ni une condition suffisante pour garantir l'accord correct du participe passé » (pour paraphraser Gervais, 1995, p. 72) !

La réussite des accords dépend principalement de la capacité à reconnaître le PP et à repérer le donneur ; la connaissance des règles d'accord est une condition préalable mais

non essentielle en situation de résolution de problème d'accord. Si le sujet active une procédure de reconnaissance du CD ou du sujet adéquate, il a davantage de chances de repérer le donneur³³ et, par conséquent, de réussir l'accord car, une fois le donneur identifié, peu d'erreurs surviennent au moment de laisser la marque d'accord. Mais encore faut-il que le sujet reconnaisse le PP et, malheureusement, il semble qu'il passe souvent inaperçu. Ces deux conceptions, si elles sont bien maîtrisées, semblent être la clé d'un accord réussi. Dès lors, il importe de trouver des moyens pédagogiques qui permettent de favoriser le développement de ces deux types de conceptions.

4.3 Pistes didactiques

Grosso modo, il se dégage du portrait des conceptions qui vient d'être fait que les apprenants se construisent leur propre savoir, savoir qui, à la fois, s'éloigne mais aussi se rapproche de l'enseignement reçu, contribuant largement à confirmer les travaux de nos précurseurs dans le domaine des conceptions relatives à l'orthographe grammaticale. En fait, on peut percevoir, à travers les conceptions, des bribes d'enseignement reçu mais aussi toutes sortes de conceptions qui s'y sont greffées et amalgamées, constituant alors de véritables ré-appropriations personnelles. Évidemment, ce qui est intéressant ce n'est pas tant la description des conceptions sur l'accord des PP et leur gestion que les conséquences que de telles descriptions peuvent avoir sur la pratique de tous les jours de l'enseignant. Il est maintenant possible d'envisager quelques pistes didactiques pour l'enseignement de l'accord des PP.

En voulant aider les élèves, l'enseignant a parfois tendance à simplifier la réalité, à vulgariser certaines notions grammaticales complexes, croyant que les élèves pourront ainsi se les approprier plus aisément. Mais souvent, ces simplifications sont réductrices et rendent bien imparfaitement compte de la réalité, engendrant plus souvent qu'autrement des problèmes de compréhension car l'élève se rend vite compte de ces incohérences (Combien

³³ Ceci a été montré au point 4.3.2 : les conceptions et leur gestion.

de fois, par exemple, a-t-on entendu qu'une virgule ne précède jamais un *et*, alors qu'il suffit d'ouvrir un roman et d'en dénombrer des dizaines ?). Il vaudrait donc mieux éviter d'enseigner à l'aveuglette des trucs qui, bien souvent, simplifient abusivement la réalité et ne permettant donc pas aux élèves de savoir comment et pour quoi les utiliser (Gervais, 1995 ; Roy et al., 1995).

Il est donc important, avant même de vouloir enseigner une notion de grammaire dans toute sa complexité, de tenir compte de ce que savent les élèves pour leur en montrer les limites et leur proposer des connaissances qui sont plus pertinentes pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Des travaux (Giordan et de Vecchi, 1998 ; Tardif, 1994) ont montré l'importance de tenir compte des conceptions antérieures puisque l'élaboration de conceptions nouvelles se réalise toujours à partir de celles déjà-là. L'approche pédagogique active de découverte nous semble la plus susceptible de répondre à ce besoin. L'élève, en observant des contextes d'accord de PP nombreux et variés, en les manipulant pour faire émerger les aspects de leur fonctionnement pourra émettre des hypothèses qui tentent d'expliquer le fonctionnement des accords, les valider et les appliquer systématiquement. En procédant ainsi, l'élève aura la chance de confronter ses conceptions et d'en expérimenter les limites, processus qui apparaît essentiel dans une perspective cognitiviste de l'apprentissage.

Dans le cas de l'accord des PP, les conceptions erronées sur lesquelles il faut intervenir sont assez nombreuses ; le tableau 39 en résume quelques-unes. Nous l'avons dit, il semble utopique de croire que les élèves pourront se construire des conceptions justes et efficaces sur l'accord des PP sans tenir compte de ces bases si chancelantes. Il faut montrer explicitement aux élèves les limites de productivité de leurs conceptions afin de les convaincre que les connaissances nouvelles qu'on leur propose sont plus pertinentes. Les bases sur lesquelles s'appuient les conceptions nouvelles doivent être solidifiées, voire rebâties, avant même de tenter d'y amalgamer des éléments nouveaux.

-
- Le PP se termine par *é*
 - Le PP est parfois un verbe
 - Le PP est parfois précédé d'un auxiliaire
 - Le PP est parfois précédé de deux auxiliaires
 - Le CD est généralement un GN
 - On peut reconnaître le PP en le remplaçant par *mordu*
 - Le CD avec *avoir* s'accorde avec quelque chose placé avant
-

Tableau 39
Conceptions erronées dont il faut tenir compte dans l'enseignement

Ensuite, il faut doter l'élève de procédures (puisque c'est ce que les élèves utilisent en situation de résolution de problème) qui sont efficaces pour la reconnaissance des PP et la reconnaissance des donneurs dans ses propres textes. Ces procédures, au centre de la réussite des accords, doivent contenir des critères rigoureux de reconnaissance qui font appel à une réelle compréhension syntaxique de la phrase. Grâce à quelques manipulations syntaxiques comme une substitution de l'auxiliaire et du PP potentiel par un verbe à l'imparfait par exemple, l'élève peut vérifier que ce qu'il croit être un PP en est effectivement un. L'enseignant doit permettre à l'élève de mettre en place un système de vigilance orthographique (Ducard et al., 1995) en l'aidant à délimiter l'objet de son attention en situation de révision de texte. Dans le cas de l'accord des PP, ce sont plusieurs objets que l'élève doit envisager chronologiquement, et si l'élève ne donne pas son importance à chacun d'eux, le problème d'accord ne peut être résolu.

Cependant, avant de déterminer quelles procédures devraient être enseignées, il vaut mieux se faire une idée, parmi les procédures déjà employées ou celles qui pourraient l'être, de la pertinence de chacune d'elles. Par exemple, les sujets utilisent des procédures par encadrement et par questionnement pour repérer le sujet : il semble que la procédure en *c'est.. qui + verbe* soit plus efficace mais ce n'est là qu'une hypothèse. Une fois que les recherches auront permis d'établir les procédures les plus pertinentes, il sera possible

d'établir lesquelles doivent être enseignées pour un accord réussi des PP. Chose certaine, une tendance se dessine en didactique : les élèves devraient maîtriser DES procédures, et non pas UNE procédure, en situation de résolution de problème.

Évidemment, renouveler les pratiques pédagogiques, tel qu'il est proposé, demande temps et investissement, autant lors de la préparation de la leçon qu'au moment de la réaliser en classe. Mais, avant de condamner ces pratiques didactiques, ne vaut-il pas la peine d'évaluer l'énergie qu'elle requiert et son efficacité réelle ? On l'a vu, en cinquième secondaire, après avoir passé un nombre incalculable d'heures sur l'accord des PP, les élèves se sont construit des conceptions bien fragiles. Alors prenons plaisir à croire, dans nos rêves les plus fous, qu'en s'y prenant autrement (et sans doute mieux), l'immense énergie investie pour la transformation de la pratique de l'enseignement sera plus rentable que les nombreuses heures passées année après année sur l'accord des PP.

Conclusion

Il n'y a pas que monsieur Jean Seigne qui se passionne pour une notion comme l'accord des PP, à la différence que ce n'est pas tant la subtilité de ses règles qui nous intéresse que les effets de telles subtilités sur les apprenants. La façon dont les élèves se démènent, tant bien que mal, avec les accords des PP a de quoi fasciner ceux qui les voient, jour après jour, année après année, se pencher avec acharnement sur cette notion qui en dépasse plus d'un. Il apparaît indispensable, en tant qu'enseignant et enseignante, de mieux comprendre comment l'apprenant s'approprie et gère cet objet grammatical afin de pouvoir l'aider efficacement.

La recherche a montré que les conceptions d'élèves de cinquième secondaire sur l'accord des participes passés sont loin d'être toujours solides et efficaces pour tous les élèves et dans tous les cas d'accord, surtout pour les faibles qui se sont construits des conceptions assez peu opérationnelles. Les élèves connaissent assez bien les règles d'accord, même si les conceptions des faibles dévoilent des lacunes en ce qui concerne la règle d'accord des PP conjugués avec l'auxiliaire *avoir*. Mais les conceptions déclaratives entrent peu en jeu au moment de résoudre des problèmes d'accord, les conceptions procédurales leur volant littéralement la vedette : les élèves utilisent davantage leur *savoir-comment* que leur *savoir-que*. Enfin, de manière générale, les forts commettent beaucoup moins d'erreurs que les faibles et les erreurs les plus fréquentes sont produites quand les PP sont conjugués avec l'auxiliaire *avoir*.

On remarque bien quelques différences dans les conceptions, leur gestion et la réussite des accords selon la position du donneur, la forme simple ou composée de l'auxiliaire, la forme de la phrase ou la catégorie grammaticale auquel appartient le CD, mais ce ne sont pas ces cas d'accord particuliers qui expliquent les erreurs d'accord : ce sont davantage des problèmes sur le plan des conceptions conditionnelles et procédurales. Il est clair que, pour réussir leurs accords de PP, les élèves doivent posséder des conceptions conditionnelles et procédurales fiables de reconnaissances des PP et de repérage du donneur, ce qui leur fait le plus défaut ; les élèves se représentent très

imparfaitement le problème d'accord à résoudre ou activent des procédures de repérage du donneur inappropriées.

Ces constatations amènent nécessairement à revoir certaines pratiques didactiques. Il importe maintenant d'intervenir directement sur les conceptions des élèves afin de leur montrer les limites de leurs raisonnements dans les problèmes d'accord à résoudre. Ainsi, il sera possible de doter les élèves de procédures de reconnaissance du PP et du donneur qui soient plus efficaces.

Évidemment, tout n'a pas été dit ici sur les PP et ce qui gravite autour. Pour mieux cerner cette seule notion qu'est l'accord des PP, il faudrait s'attarder encore à comprendre certains éléments qui entrent dans le processus d'accord des PP, éléments ayant fait l'objet d'observations mais qui nécessiteraient une recherche plus approfondie. Que ce soit les conceptions des apprenants sur la notion de CD ou de sujet ou encore la présence possible de certains automatismes, ce sont des aspects qui devraient être fouillés davantage. De plus, les principes didactiques proposés méritent sans doute de se voir concrétiser dans une activité pédagogique qui devrait être expérimentée en classe.

L'appropriation du savoir par l'apprenant est au cœur des préoccupations didactiques, tant pour les chercheurs que pour les praticiens qui se retrouvent devant des élèves tous les jours. Bien que des recherches, comme la nôtre, tentent de mieux cerner ces mécanismes, il en reste beaucoup à découvrir sur la manière dont les apprenants construisent leurs connaissances. Les objets d'apprentissage sont nombreux à l'école, et la grammaire en fait partie. Mais si on pense que la grammaire est un champ d'études assez circonscrit ainsi que celui des accords des PP qui l'est bien davantage, et que beaucoup reste à découvrir dans ces deux seuls domaines, on prend conscience de l'ampleur des recherches qui restent à accomplir pour mieux comprendre celui qui est au centre de nos préoccupations : l'apprenant.

Et dire que si monsieur Jean Seigne avait lu ce mémoire, une bagarre n'aurait peut-être pas éclaté chez les Ferland ce soir-là... !

Références

- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C. et Roussel, M.-P. (1996) *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.
- Astolfi, J.-P. (1994) *L'école pour apprendre*. Paris : ESF Éditeurs.
- Ausubel, D. (1968) *Educational psychology : a cognitive view*. New York : HRW.
- Bernoussi, M. et Florin, A. (1995) La notion de représentation: de la psychologie générale à la psychologie sociale et la psychologie du développement. *Enfance*, no 1, p. 71-87.
- Berthoud, A.-C. (1982) Sur la relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants. *Encrage*, nos 8-9, p.139-142.
- Boudreau, G. (1995) Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production de textes. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, no 1, p. 75-93.
- Bousman-Kosowski, I. (1985) La reconnaissance du sujet dans une phrase écrite au sortir de l'enseignement primaire. *Revue belge de Psychologie et de Pédagogie*, vol. 47, no 192, p. 145-152.
- Boutet, J. (1986) Jugement d'acceptabilité et raisonnements métalinguistiques. *Études de linguistique appliquée*, no 62, p. 40-50.
- Boyer, J.-Y. (1997) La verbalisation comme voir d'accès à la compréhension et à la production de texte. Dans Boyer, J.Y et Savoie-Zajc, L (dir.) *Didactique du français, méthodes de recherche*. Montréal : Les éditions Logiques, p.203-218
- Brossard, M. et Lambelin, G. (1985) Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales. *Revue française de pédagogie*, no 71, p. 23-28.
- Bureau, C. (1985) *Le français écrit au secondaire : une enquête et ses implications pédagogiques*. Québec : Conseil de la langue française.
- Cerverni, J.-P. (1988) La verbalisation comme source d'observables pour l'étude du fonctionnement cognitif. Dans Caverni, J.-P., Bastien, C., Mendelsohn, P. et Tiberghien, G. *Psychologie cognitive : modèles et méthodes*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble, p. 31-43.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999) *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graphicor.

- Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (1995) *Didactique du français*. Paris : Nathan pédagogique.
- Chiss, J.-L. et David, J. (1992) La règle orthographique : représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage. *Langue française*, no 95, p.6-26.
- Clément, P. (1994) Représentations, conceptions, connaissances. Dans Giordan, A., Girault, Y. et Clément, P. (dir.) *Conceptions et connaissances*. Berne : Peter Lang, p. 15-45.
- Delacôte, G. (1996) *Savoir apprendre : les nouvelles méthodes*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Denis, M. (1989) *Image et cognition*. Paris : PUF.
- Ducart, D., Honvault, R et Jaffré, J.-F. (1995) *L'orthographe en trois dimensions*. Paris : Nathan.
- Dupont, C. (1989) L'étude des représentations, un enjeu pour les éducateurs. *Les sciences de l'éducation*, no 2, p. 51-68.
- Fayol, M. (1997) *Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- Fayol, M et Monteil, J.-M. (1994) Stratégies d'apprentissage/Apprentissage de stratégies. *Revue française de pédagogie*, no 106, p.91-110.
- Fayol, M. et Largy, P. (1992) Une approche cognitive et fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, no 95, p. 80-98.
- Fayol, M. et Got, C. (1991) Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet-verbe chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, no 91, p.187-205.
- Fayol, M. (1989) Psychologie cognitive et instruction. Dans Monteil, J.-M. et Fayol, M. (dir.) *La psychologie scientifique et ses applications*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble, p. 127-134.
- Fayol, M. (1986) Analyse de la langue. Dans Petitjean, A. et Romian, H. (dir.) *Enseigner le français*. Paris-Gembloux et Bruxelles : de Boeck et Duculot, p.37-47.
- Fisher, C. (1996) Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif. Dans Chartrand, S.-G. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques, p. 315-340.
- Gagné, G., L'azure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989) *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (tome 1)*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

- Gervais, P. (1995) *Qu'avez-vous fait de votre participe passé ?* Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Giordan, A. (1998) *Apprendre!* Paris : Éditions Belin.
- Giordan, A., Girault, Y., Clément, P. (1994) *Représentations, conceptions et connaissances.* Berne : Peter Lang.
- Giordan, A. (1993) Les conceptions des apprenants. Dans Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie aujourd'hui.* Paris : ESF Éditeurs, p. 259-274.
- Giordan, A. et de Vecchi, G. (1987) *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques.* Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Gombert, J.-E. (1986) Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant : le point de la recherche. *Études de linguistique appliquée*, no 62, p.5-25.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993) *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire.* Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Gouvernement du Québec (1992) *Évaluation du français écrit en cinquième secondaire ; résultats de l'épreuve de mai 1990 et de mai 1991.* Québec : ministère de l'Éducation.
- Groupe DIEPE (1995) *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique.* Bruxelles et Paris: De Boeck Université.
- Gufoni, V. (1995) *Les protocoles verbaux différés dans la production écrite : approche méthodologique.* Thèse de doctorat en psychologie : Université de Bourgogne.
- Jaffré, J.-P. et Bessonnat, D. (1993) Accord pas d'accord? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, no 77, p. 25-42.
- Jodelet, D. (1991) *Les représentations sociales.* Paris : PUF.
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. et de Weck, G. (1987) *Le savoir grammatical des élèves.* Berne : Peter Lang.
- Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. et de Weck, G. (1985) Quel raisonnement grammatical à l'école... et pour quoi ? *Revue française de pédagogie*, no 71, p.29-32.
- Lafontaine, D. (1988) Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous ! *Enjeux*, no 15, p.7-27.
- Legros, C. (1999) *Analyse des connaissances des étudiants du postsecondaire en français écrit à travers leur discours métalinguistique et métatextuel.* Thèse de doctorat : Université de Montréal.

- Legros, C. (1993) *Analyse du discours métalinguistique d'étudiants des ordres postsecondaire en situation de repérage d'erreurs en genre et en nombre*. Mémoire de maîtrise : Université de Sherbrooke.
- Legros, C. et Roy, G.-R. (1995) Du discours métalinguistique tenu par des étudiants du postsecondaire relativement aux accords en genre et en nombre. *Cahiers de recherche en éducation*, vol. 2, no 2, p. 295-323.
- Lépine, F. (1995) Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994). *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, no 1, p. 17-36.
- Le Ny, J.-F. (1985) Comment (se) représenter les représentations. *Psychologie française*, vol. 30, no 3-4, p. 231-237.
- Martin, D. et Gervais, P. (1992) *La grammaire de l'élève: savoirs et savoir-faire grammaticaux chez les élèves de 8e année*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Mas, M. (1985) Et si les enfants avaient une certaine idée de la phrase. *Revue française de pédagogie*, no 71, p. 17-22.
- Meirieu, P. (1990) *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF Éditeurs.
- Migne, J. (1994) Pédagogie et représentations. *Éducation permanente*, no 119, p. 11-31.
- Moffet, J.-D. (1995) Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, no 1, p. 95-120.
- Moffet, J.-D. (1994) Enseigner pour le transfert de l'habileté d'écriture. Dans Préfontaine, C. et Fortier, G. (dir.) *Enseigner le français : pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Montréal : Éditions logiques, p. 184-190.
- Moffet, J.-D. et Demalsy, A. (1994) *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*. Rimouski : Cégep de Rimouski.
- Mollo-Bouvier, S. (1994) Représentation. Dans Champy, P. et Étévé, C. (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan Université, p. 868-872.
- Nadeau, M. (1995a) La réussite des accords grammaticaux au primaire ; comment relever le défi ? Dans Chartrand, S.-G. (dir.) *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal : Éditions Logiques, p. 279-314.
- Nadeau, M. (1995b) Le matériel scolaire et sa part de responsabilité dans les performances des écoliers en orthographe grammaticale. *Revue de l'ACLA*, vol. 17, no 2, p. 65-84.

- Nadeau, M. (1995c) Propositions pour améliorer le transfert des connaissances en orthographe, *Québec-Français*, no 99, p. 35-38.
- Noël, C. et Gervais, F. (1986) *Problèmes orthographiques d'étudiants universitaires*. Québec : Conseil de la langue française.
- Othenin-Girard, C. et de Weck, G. (1988) Et si le savoir grammatical ne reflétait pas seulement l'enseignement reçu? *Le français aujourd'hui*, no 83, p. 53-60.
- Ouellet, L. (1997) *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture en troisième année du secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation du Québec.
- Paret, M.-C (2000) Enseigner « stratégiquement » la grammaire. *Québec-Français*, no 119, p.54-57.
- Piaget, J. (1967) *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Collin.
- Pille, J.-P et Pierault-Le Bonniec, G. (1987) Le dire et l'activité métalinguistique : le développement de la notion de verbe. Dans Pierault, G. (dir.) *Connaître et le dire*. Bruxelles : Éditions Mardaga, p. 79-96.
- Potvin, P. (1998) *État de la question de la problématique du conflit cognitif en sciences au secondaire*. Université du Québec à Montréal : mémoire de maîtrise.
- Préfontaine, C. et Fortier G.(1997) Utilisation de la verbalisation dans des situations de recherche sur la production écrite. Dans Boyer, J.Y et Savoie-Zajc, L (dir.) *Didactique du français, méthodes de recherche*. Montréal: Les Éditions Logiques, p.219-228
- Richard, J.-F. (1990) La notion de représentation et les formes de représentations. Dans Richard, J.F, Bonnet, C. et Ghiglione, R. (dir.) *Traité de psychologie cognitive 2*. Paris : Borduas, p. 36-40.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994) *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Roberge, A. (1984) *Étude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois*. Québec : Conseil de la langue française.
- Roy, G.-R, Lafontaine, L. et Legros, C. (1995) *Le savoir grammatical après 13 ans de formation*. Sherbrooke : CRP.
- Roy, G.-R et Lafontaine, L. (1992) *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université*. Sherbrooke : CRP.

- Saint-Pierre, M. (1990) *La conceptualisation de la notion de phrase chez des enfants de six à douze ans. Séminaire sur la représentation*. Montréal : Cirade-UQAM.
- Tardif, J. (1999) *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions logiques.
- Tardif, J. (1994) Pour un enseignement de plus en plus stratégique. Dans Préfontaine, C. et Fortier, G. (dir.) *Enseigner le français : pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Montréal : Éditions logiques, p. 19-30.
- Tardif, J. (1992a) *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1992b) Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture. *Vie pédagogique*, no 77, p.29-33.
- Van der Maren, J.-M. (1999) *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Paris : de Boeck université.
- de Vecchi, G. (1992) *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- Vézin, L. (1986) *Communication des connaissances et activité de l'élève*. Paris : Presses Université de Vincennes.
- Weil-Barais, A. (1985) L'étude des connaissances des élèves comme préalable à l'action didactique. *Bulletin de psychologie*, tome XXXVIII, no 368, p. 157-160.

Annexe 1 : Questionnaire préliminaire

Bonjour !

Dans le cadre de mes études de maîtrise, j'ai besoin d'élèves pouvant participer à mon projet de recherche. Malheureusement, pour m'assurer de la validité de mes résultats, je ne peux pas donner de détails sur son contenu...

Ce questionnaire vise à déterminer les élèves à qui je demanderai une collaboration ; à partir des réponses obtenues, je choisirai certains élèves qui correspondent au profil que je cherche. Si tu es retenu(e) et que tu es d'accord pour participer à la recherche, je viendrai te rencontrer à ce sujet.

Merci beaucoup !

Isabelle Gauvin, étudiante de maîtrise

Questionnaire

Nom :											
Âge :					Sexe :	F	M				
Nationalité d'origine :					École :						
Niveau d'études :	Secondaire	1	2	3	4	5					
Quand as-tu commencé à fréquenter l'école en français ? Encerle ta réponse.	Primaire	M	1	2	3	4	5	6			
	Secondaire	1	2	3	4	5					
As-tu déjà doublé ou « sauté » une année ?	Précise :										
As-tu déjà abandonné l'école ?	Oui	Non									
As-tu toujours été dans des classes de français régulier ou enrichi ?	Oui	Non	→	accueil	cheminement	autre :					
Depuis quel âge parles-tu français ?											
Quelle langue parles-tu à la maison ?											
Quelle langue parles-tu le plus ?											

Annexe 2 : Dictée

Aujourd'hui a été annoncé¹, au Palais de justice de Montréal, le verdict: coupables. Rappelons les événements. Peu de temps avant la disparition des victimes, les accusés ont été vus² rôdant autour de la maison. Cependant, les voisins n'ont pas dénoncé³ aux autorités compétentes les suspects, étant occupés⁴ à leurs tâches quotidiennes. La nuit du crime, deux hommes, qui sortaient de la cour arrière des victimes avec un énorme sac à l'épaule, ont été repérés⁵ par un voisin insomniaque. Les accusés avouèrent froidement plus tard : « Nous avons enlevé⁶ nos victimes. Nous les avons découpées⁷ en morceaux puis déposées⁸ dans un sac de hockey avant de quitter les lieux ». Le témoin, à peine remis des monstruosité qu'il a aperçues⁹, a été convaincu¹⁰ de la nécessité d'agir rapidement. Ainsi, par le témoin, ont été suivis¹¹ les suspects qui tentaient de fuir. Les criminels ont circulé¹² sur des routes sombres à bord d'un véhicule foncé. Tôt le matin, ils sont descendus¹³ de la voiture pour prendre leur petit déjeuner : « Quelle faim, une fois loin du lieu du crime, nous avons ressentie¹⁴ ! » affirmeront-ils lors du procès. Pendant ce temps, le voisin des victimes a communiqué¹⁵ avec les policiers. Quels faits, dont il se prétendait être témoin, leur a-t-il rapportés¹⁶ ? Bien peu, en réalité. Tout ce qu'il pouvait leur dire, c'était l'endroit où était garée¹⁷ la voiture des suspects. Sur place, les criminels ont été arrêtés¹⁸ par les gendarmes. Quelle réaction ont-ils eue¹⁹ une fois les menottes aux poings ? Une réaction que tout être humain normal n'aurait pas manifestée²⁰ dans pareilles circonstances : un sourire illuminait leurs visages... Quant aux policiers, quelle frousse ils ont éprouvée²¹ à la vue du sac dans le coffre de la voiture ! Après une attente angoissante, est arrivé²², encore endormi, le médecin légiste qui a, presque tremblant de peur, entrouvert²³ le sac, pour y découvrir des kilos de carottes coupées en rondelles ! Ainsi, les criminels ont été, aujourd'hui, formellement accusés²⁴ de vol. (331 mots)

Annexe 3 : Les cas d'accord présents dans la dictée

Contextes					
Auxiliaire être					
Participe passé de la dictée	Numéro dans la dictée	Terminaisons (s-i-t-u-é)	Position du sujet	Temps de l'auxiliaire	Forme de la phrase
sont descendus	13	u	Avant	Simple	Active
ont été vus	2	u	Avant	Composé	Passive
étant occupés	4	é	Avant + écran	Simple	Active
a été convaincu	10	u	Avant + écran	Composé	Passive
ont été arrêtés	18	é	Avant	Composé	Passive
ont été repérés	5	é	Avant + écran	Composé	Passive
était garée	17	é	Après	Simple	Active
est arrivé	22	é	Écran + après	Simple	Active
a été annoncé	1	é	Écran + après	Composé	Passive
ont été suivis	11	i	Après	Composé	Passive
ont été accusés	24	é	Avant + (Auxiliaire + écran + participe passé)	Composé	Passive

Contextes					
Participe passé de la dictée	Numéro dans la dictée	Terminaisons (s-i-t-u-é)	Auxiliaire avoir		
			Position du CD	Type de CD	Type de phrase
ont éprouvée	21	é	Avant	GN	Exclamative
ont eue	19	u	Avant	GN	Interrogative
avons ressentie	14	i	Avant + écran	GN	Exclamative
a rapportés	16	é	Avant + écran	GN	Interrogative
avons découpées	7	é	Avant	Pronom <i>le-la-les</i>	déclarative
a aperçues	9	u	Avant	Pronom <i>que</i>	déclarative
avons déposées	8	é	Avant + écran	Pronom <i>le-la-les</i>	déclarative
aurait manifestée	20	é	Avant + écran	Pronom <i>que</i>	déclarative
avons enlevé	6	é	Après	GN	déclarative
ont dénoncé	3	é	Écran + après	GN	déclarative
ont circulé	12	é	Aucun	-	déclarative
a communiqué	15	é	Aucun	-	déclarative
a entrouvert	23	t	(Auxiliaire + écran + participe passé) + après	GN	déclarative

Annexe 4 : Échantillon du tapuscrit des entrevues

Afin de ne pas alourdir inutilement le document, seul le tapuscrit de l'entrevue du premier sujet est présenté à titre d'échantillon. Le tapuscrit des autres sujets peut être fourni sur demande.

PP1

Chercheuse : a été annoncé : pourquoi l'as-tu écrit comme ça

Sujet 1 : je me suis demandé : qu'est-ce qui a été annoncé, c'est le verdict, c'est avec l'auxiliaire avoir, on l'accorde avec le COD s'il est placé avant, là, il est placé après, donc le participe passé annoncé est invariable

PP2

C : vus

S1 : pour la même raison que tantôt, encore là, c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, l'auxiliaire être plutôt et c'était les accusés, c'est un nom masculin pluriel donc je l'ai accordé

PP3

C : dénoncé

S1 : n'ont pas dénoncé quoi, j'ai vu plus loin que c'est les victimes mais de toute façon, comme il est placé après, c'est invariable

PP4

C : occupés

S1 : ben c'est les voisins qui étaient occupés, donc les voisins sont masculin singulier donc je l'ai accordé

PP5

C : repérés

S1 : bon ben c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (silence, marmonne)

C : tu penses avoir fait une erreur ici

S1 : avec un énorme sac à l'épaule ont été repéré (silence) non je n'ai pas fait de faute

C : pourquoi

S1 : parce que c'est l'auxiliaire être pis c'est toujours le deuxième des deux auxiliaires qu'on compte comme étant l'auxiliaire pis il s'accorde avec le sujet pis c'est les deux hommes qui ont été repérés qui sont le sujet

PP6

C : enlevé

S1 : qui, nos victimes

PP7

C : découpées

S1 : qui, les, qui remplace les victimes

PP8

C : déposées

S1 : la même chose (qui, les qui remplace les victimes)

PP9

C : aperçues

S1 : il a aperçue quoi, des monstruosité, monstruosité qui est féminin pluriel donc es

PP10

C : convaincu

S1 : a été convaincu hum, c'est un participe passé avec l'auxiliaire être, mais comme c'est le témoin qui a été convaincu ça reste masculin singulier donc ça s'accorde pas

C : pourquoi tu l'accordes avec le témoin

S1 : parce que c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire être qui s'accorde avec le sujet

PP11

C : suivis

S1 : encore, participe passé avec l'auxiliaire être, qui a été suivi, c'est les deux hommes de tantôt, les criminels, je ne sais pas si on les appelait les criminels à ce moment-là, mais en tout cas, les hommes, je savais que c'était masculin singulier

PP12

C : circulé

S1 : ben encore j'ai vu que c'était avec l'auxiliaire avoir donc je me suis posé la question circulé quoi, circulé qui, ça ne marchait pas, ça aurait été où, pis c'est un complément circonstanciel donc on s'en fout je ne l'ai pas accordé

PP13

C : descendus

S1 : participe passé avec l'auxiliaire être, ça s'accorde avec le nom auquel il se rapporte, ils qui remplace, peu importe ce qu'il remplace, c'est masculin pluriel

PP14

C : ressentie

S1 : nous avons ressenti quoi, une faim

C : pourquoi tu t'es posé la question quoi

S1 : parce que c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir

PP15

C : communiqué

S1 : il n'y a pas... c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir et il n'y a pas vraiment de COD dans cette phrase-là donc je l'ai laissé tel quel, en fait, les policiers auraient été un COI

PP16

C : rapportés

S1 : a-t-il rapporté à qui (marmonne) oups, j'ai fait une faute là je pense

C : attends : dis moi d'abord à quoi tu as pensé et après ce à quoi tu penses maintenant

S1 : à quoi j'ai pensé, je n'ai rien pensé, ou peut-être si j'ai pensé quelque chose c'est quand j'ai dit leur : je me suis dit leur remplace les policiers, je crois, donc ça va prendre un s pis j'ai mis un s partout, pis j'ai manqué la suite, je me suis dépêché pendant la dictée pis pendant la correction je n'ai pas accroché la dessus, pis là, leur a rapporté quoi, des faits c'est la même chose, s

PP17

C : garée

S1 : comme c'est l'auxiliaire être je me suis demandé qu'est-ce qui est garé, c'est la voiture, évidemment, j'ai attendu la suite de la dictée avant d'écrire quoi que ce soit comme à chaque fois qu'il y a un participe passé avec est

PP18

C : arrêtés

S1 : encore une fois l'auxiliaire être, participe passé employé avec l'auxiliaire être

C : et ici, avec quoi tu as accordé

S1 : avec les criminels

PP19

C : eue

S1 : quelle réaction ont-ils eu, ils ont eue quoi, la réaction, donc il s'accorderait avec réaction mais je vois mal avec un e comme ça mais je vais le laisser comme ça quand même

PP20

C : manifestée

S1 : encore une fois l'auxiliaire avoir, participe passé avec l'auxiliaire avoir, je me suis demandé quel est le COD, manifesté quoi, une réaction féminin singulier placée avant donc ça s'accorde

PP21

C : éprouvée

S1 : encore une fois le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, je me pose la question quel est le COD, s'il est placé avant, le COD est frouse et c'est placé avant donc je l'accorde féminin singulier ée

PP22

C : arrivé

S1 : j'ai attendu encore une fois la suite de la dictée avant décrire, ça aurait pu être n'importe qui qui est arrivé donc quand j'ai vu que c'était le médecin légiste j'avais pas besoin d'accorder parce que c'est des participes passés avec un auxiliaire être donc quand j'ai vu que c'était masculin singulier je n'ai rien changé

PP23

C : entrouvert

S1 : c'est un participe passé mais je n'y ai pas pensé du tout car je savais que cela s'écrivait comme ça

PP24

C : accusés

S1 : participe passé avec l'auxiliaire être qui est un peu plus loin, qui ont été accusés, les criminels qui est masculin pluriel

Question 1

S1 : il s'accorde avec le mot auquel il se rapporte

Question 2

S1 : il se conjugue avec le complément d'objet direct s'il est placé avant, s'il est placé après il est invariable

Question 3

S1 : maintenant c'est rendu intuitif mais quand j'ai des doutes rarement dans un texte assez complexe ben je me pose la question, je vais remplacer le participe passé par finir ou fini mais la plupart du temps maintenant c'est rendu instinctif

Question 4

S1 : quand c'est être je regarde tout de suite, si je suis moindrement la phrase je sais avec quoi le participe passé se rapporte pis je le conjugue directement

Question 5

S1 : c'est rendu machinal maintenant je pose toujours la question qui ou quoi pis quand j'ai une réponse à la question qui ou quoi je regarde si c'est placé avant ou après

Annexe 5 : Échantillon du codage des données

Afin de ne pas alourdir inutilement le document, seul le découpage en unités d'analyse du premier sujet est présenté à titre d'échantillon. Le découpage des autres sujets peut être fourni sur demande.

PP1

- 1+ je me suis demandé : qu'est-ce qui a été annoncé (1, é)
- 1+ c'est le verdict (1, é)
- 1+ c'est avec l'auxiliaire avoir (1, é)
- 1+ on l'accorde avec le COD s'il est placé avant (1, é)
- 1+ là, il est placé après (1, é)
- 1+ donc le participe passé annoncé est invariable (1, é)

PP2

- 1+ **c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (2, us)
- 1+ l'auxiliaire être plutôt (2, us)
- 1+ c'était les accusés (2, us)
- 1+ c'est un nom masculin pluriel donc je l'ai accordé (2, us)

PP3

- 1+ n'ont pas dénoncé quoi (3, é)
- 1+ j'ai vu plus loin que c'est les victimes (3, é)
- 1+ mais de toute façon, comme il est placé après (3, é)
- 1+ c'est invariable (3, é)

PP4

- 1+ ben c'est ... qui étaient occupés (4, és)
- 1+ ... les voisins ... (4, és)
- 1+ donc les voisins sont masculin singulier donc je l'ai accordé (4, és)

PP5

- 1+ **bon ben c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (silence, marmonne) (5, és)
- 1+ avec un énorme sac à l'épaule ont été repéré (silence) non je n'ai pas fait de faute, parce que c'est l'auxiliaire être (5, és)
- 1+ pis c'est toujours le deuxième des deux auxiliaires qu'on compte comme étant l'auxiliaire (5, és)
- 1+ pis il s'accorde avec le sujet (5, és)
- 1+ pis c'est ... qui ont été repérés qui sont le sujet (5, és)
- 1+ ... les deux hommes... (5, és)

PP6

- 1+ qui (6, é)
- 1+ *nos victimes* (6, é)

PP7

- 1+ *qui (7, ées)
- 1+ *les, qui remplace les victimes (7, ées)

PP8

- 1+ *la même chose (qui) (8, ées)
- 1+ *(les, qui remplace les victimes) (8, ées)

PP9

- 1+ *il a aperçu quoi (9, ues)
- 1+ *des monstruosité (9, ues)
- 1+ *monstruosité qui est féminin pluriel donc es (9, ues)

PP10

- 1+ a été convaincu hum, c'est un participe passé avec l'auxiliaire être (10, u)
- 1+ mais comme c'est ... qui a été convaincu (10, u)
- 1+ ... le témoin ... (10, u)

1+ ça reste masculin singulier donc ça s'accorde pas (10, u)
 1+ parce que c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire être qui s'accorde avec le sujet (10, u)

PP11

1+ encore, participe passé avec l'auxiliaire être (11, is)
 1+ qui a été suivi (11, is)
 1+ c'est les deux hommes de tantôt, les criminels, je ne sais pas si on les appelait les criminels à ce moment-là, mais en tout cas, les hommes (11, is)
 1+ je savais que c'était masculin singulier (11, is)

PP12

1+ ben encore j'ai vu que c'était avec l'auxiliaire avoir (12, é)
 1+ donc je me suis posé la question circulé quoi, circulé qui (12, é)
 1+ ça ne marchait pas, ça aurait été où, pis c'est un complément circonstanciel donc on s'en fout (12, é)
 1+ je ne l'ai pas accordé (12, é)

PP13

1+ participe passé avec l'auxiliaire être (13, us)
 1+ ça s'accorde avec le nom auquel il se rapporte (13, us)
 1+ ils qui remplace, peu importe ce qu'il remplace (13, us)
 1+ c'est masculin pluriel (13, us)

PP14

1+ nous avons ressenti quoi (14, ie)
 1+ une faim (14, ie)
 1+ parce que c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (14, ie)

PP15

1+ il n'y a pas... c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (15, é)
 1+ et il n'y a pas vraiment de COD dans cette phrase-là (15, é)
 1+ donc je l'ai laissé tel quel (15, é)
 1+ en fait, les policiers auraient été un COI (15, é)

PP16

1+ a-t-il rapporté à qui (marmonne) oups, j'ai fait une faute là je pense, à quoi j'ai pensé, je n'ai rien pensé, ou peut-être si j'ai pensé quelque chose c'est quand j'ai dit leur, je me suis dit leur remplace les policiers, je crois, donc ça va prendre un s pis j'ai mis un s partout, pis j'ai manqué la suite, je me suis dépêché pendant la dictée pis pendant la correction je n'ai pas accroché la dessus (16, és)
 1+ **pis là, leur a rapporté quoi (16, és)
 1+ **des faits (16, és)
 1+ **c'est la même chose, s (16, és)

PP17

1+ comme c'est l'auxiliaire être (17, ée)
 1+ je me suis demandé qu'est-ce qui est garé (17, ée)
 1+ c'est la voiture, évidemment, j'ai attendu la suite de la dictée avant d'écrire quoi que ce soit comme à chaque fois qu'il y a un participe passé avec est (17, ée)

PP18

1+ Encore une fois l'auxiliaire être, participe passé employé avec l'auxiliaire être (18, és)
 1+ (et ici, avec quoi l'as-tu accordé) avec les criminels (18, és)

PP19

1+ *quelle réaction ont-ils eue : ils ont eue quoi (19, ue)
 1+ *la réaction (19, ue)
 1+ *donc il s'accorderait avec réaction mais je vois mal avec un e comme ça, mais je vais le laisser comme ça quand même (19, ue)

PP20

1+ encore une fois l'auxiliaire avoir, participe passé avec l'auxiliaire avoir (20, ée)

1+ je me suis demandé quel est le COD : manifesté quoi (20, ée)
 1+ une réaction (20, ée)
 1+ placée avant (20, ée)
 1+ donc ça s'accorde, féminin singulier (20, ée)

PP21

1+ encore une fois le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (21, ée)
 1+ je me pose la question quel est le COD, s'il est placé avant (21, ée)
 1+ le COD est frousse et (21, ée)
 1+ c'est placé avant (21, ée)
 1+ donc je l'accorde féminin singulier, ée (21, ée)

PP22

1+ j'ai attendu encore une fois la suite de la dictée avant décrire, ça aurait pu être n'importe qui qui est arrivé (22, é)
 1+ donc quand j'ai vu que c'était le médecin légiste (22, é)
 1+ j'avais pas besoin d'accorder (22, é)
 1+ parce que c'est des participes passés avec un auxiliaire être (22, é)
 1+ donc quand j'ai vu que c'était masculin singulier je n'ai rien changé (22, é)

PP23

1+ c'est un participe passé (23, t)
 1+ mais je n'y ai pas pensé du tout car je savais que cela s'écrivait comme ça (23, t)

PP24

1+ participe passé avec l'auxiliaire être qui est un peu plus loin (24, és)
 1+ qui ont été accusés (24, és)
 1+ les criminels (24, és)
 1+ qui est masculin pluriel (24, és)

Question 1

1+ il s'accorde avec le mot auquel il se rapporte (Q1)

Question 2

1+ il se conjugue avec le complément d'objet direct s'il est placé avant, s'il est placé après il est invariable (Q2)

Questions 3

1+ maintenant c'est rendu intuitif mais quand j'ai des doutes rarement dans un texte assez complexe ben je me pose la question, je vais remplacer le participe passé par finir ou fini mais la plupart du temps maintenant c'est rendu instinctif (Q3)

Question 4

1+ quand c'est être je regarde tout de suite, si je suis moins sûr la phrase je sais avec quoi le participe passé se rapporte pis je le conjugue directement (Q4)

Question 5

1+ c'est rendu machinal maintenant je pose toujours la question qui ou quoi pis quand j'ai une réponse à la question qui ou quoi je regarde si c'est placé avant ou après (Q5)

Annexe 6 : Grille de codage des données

Conceptions déclaratives		
	Connaître ce qu'est un participe passé	Connaître les règles d'accord
exacte		
partiellement exacte		
erronée		

Conceptions procédurales			
	Activer la bonne règle	Reconnaître le donneur d'accord	Faire l'accord
exacte			
partiellement exacte			
erronée			

Conceptions conditionnelles		
	Repérer le participe passé	Reconnaître le contexte d'accord
exacte		
partiellement exacte		
erronée		

Annexe 7 : Résultats par participe passé

Participe passé 1 : a été annoncé

		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes		
	partiellement exactes		
	erronées		1+ on l'accorde avec le COD s'il est placé avant (1, é)

		Activer la bonne règle		Reconnaître le donneur d'accord		Faire l'accord	
Conceptions procédurales	exactes	1+ je me suis demandé : qu'est-ce qui a été annoncé (1, é) 5+ c'est...qui a été annoncé (1, é) 6+ parce que c'est...qui a été annoncé (1, é) 8- annoncé, qu'est-ce qui a été annoncé (1, é) 9- **ça ne changera pas parce que qu'est-ce qui a été annoncé (1, é) 12- c'est quoi qui a été annoncé (1, é)	1+ c'est le verdict (1, é) 4+ pis après quand j'ai vu que c'était le verdict (1, é) 5+ mais il s'accorde avec le verdict plus loin (1, é) 5+ ...le verdict... (1, é) 6+ ...le verdict... (1, é) 9- **c'est le verdict (1, é) 12- c'est le verdict (1, é)	4+ je l'ai laissé comme ça pareil (1, é) 5+ je l'ai accordé avec é (1, é) 9- **donc ça ne changera pas (1, é)	1+ donc le participe passé annoncé est invariable (1, é) 4+ donc je l'ai laissé masculin (1, é) 5+ et le verdict c'est masculin (1, é) 8- donc je l'ai laissé comme ça, j'ai mis comme ça parce que je n'ai pas vu de raison de le mettre autrement (1, é)		
	partiellement exactes	4+ au début je ne savais pas c'était quoi le sujet (1, é)					
	erronées	1+ là, il [le COD] est placé après (1, é) 9- parce que je me suis posé la question a été annoncé quoi (1, é) 9- je me suis dit qu'il ne s'accordait pas parce que le COD il faut qu'il soit avant (1, é)	2+ parce qu'il n'y avait pas de choses féminins avec quoi accorder (1, é) 8- aujourd'hui (1, é) 9- le verdict (1, é)				9- je ne l'ai pas accordé (1, é)

		Repérer le participe passé		Reconnaître le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes	3+ parce que c'est un participe passé (1, é)		9- **sauf comme c'est le verbe être (1, é)	
	partiellement exactes	11- parce que j'ai pensé à mordu pis mordre, pis ici c'est mordu (1, é)		3+ parce que c'est suivi de a été (1, é) 5+ donc il s'accorde avec l'auxiliaire être (1, é)	
	erronées	7- je n'ai pas pensé (1, er) 10- ben parce ce que a été annoncé (silence) ben je ne sais pas je n'ai pas vu... j'ai écrit vite (1, é)	1+ c'est avec l'auxiliaire avoir (1, é) 5+ parce qu'il s'accorde d'habitude avec l'auxiliaire avoir mais là il y a aussi l'auxiliaire être (1, é) 9- comme c'est le verbe (silence) oups, c'est une erreur je pense, parce que je pensais que c'était le verbe avoir (1, é)		

Participe passé 2 : ont été vus

		Connaître ce qu'est un participe passé	Connaître les règles d'accord
Conceptions déclaratives	exactes		
	partiellement exactes		2+ pour savoir la terminaison, pour savoir si le sujet était au pluriel ou au singulier (2, us) 5+ il faut l'accorder avec le sujet (2, us)
	erronées		

		Activer la bonne règle	Reconnaître le donneur d'accord	Faire l'accord
Conceptions procédurales		2+ parce que j'ai posé la question qui est-ce qui ont été vus (2, us) 2+ c'est...qui ont été vus (2, us)	1+ c'était les accusés (2, us)	1+ c'est un nom masculin pluriel donc je l'ai accordé (2, us)
	exactes	3+ parce que c'est...qui ont été vus (2, us) 4+ c'est...qui ont été vus (2, us) 5+ le sujet c'est...qui ont été vus (2, us) 6+ le sujet (2, us)	2+ ...les accusés... (2, us) 3+ on l'accorde avec accusés (2, us) 3+ ...eux... (2, us) 4+ ...les accusés... (2, us) 5+ ...les accusés... (2, us) 6+ donc ça s'accorde avec les accusés (2, us)	2+ ben j'ai mis un s vu que j'ai mis les accusés au pluriel (2, us) 4+ donc j'ai mis un s (2, us) 6+ us (2, us)
	partiellement exactes	8- qui est-ce qui a été vu (2, us) 9- *je me suis dit qui est-ce qui a été vu (2, us) 12- **qui est-ce qui ont été vus (2, us)	8- les accusés (2, us) 9- *c'est les accusés (2, us) 12- **c'est les accusés (2, us)	9- *j'ai mis un s parce qu'il y en a plus qu'un (2, us) 12- **donc il manque un s (2, us)
	erronées	2+ **pis le COD était, pas le COD mais le sujet (2, us)	10- parce que c'est un accusé (2, u)	5+ c'est au pluriel (2, us) 8- alors j'ai mis au pluriel (2, us) 10- et que c'est au singulier (2, u)

		Repérer le participe passé	Reconnaître le contexte d'accord
Conceptions conditionnelles	exactes	3+ c'est encore un participe passé (2, us)	1+ l'auxiliaire être plutôt (2, us) 6+ parce que c'est ont été c'est l'auxiliaire être (2, us) 9- *comme c'est le verbe être (2, us)
	partiellement exactes		
	erronées	7- je n'ai pas pensé (2, u) 11- je ne sais pas (2, u) 12- je ne m'étais pas arrêté (2, us)	1+ **c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (2, us) 5+ c'est la même chose ici, il y a l'auxiliaire avoir mais aussi l'auxiliaire être après (2, us)

Participe passé 3 : ont dénoncé

		Commaire ce qu'est un participe passé		Commaire les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes				
	partiellement exactes				
	erronées				9- je ne l'ai pas accordé parce que c'est le verbe avoir (3, é)
Conceptions procédurales	exactes	<p>Activer la bonne règle</p> <p>1+ n'ont pas dénoncé quoi (3, é) 1+ mais, de toute façon, comme il [le COD] est placé après (3, é) 3+ qui ou quoi (3, é) 3+ est après (3, é) 4+ **parce que c'est l'auxiliaire avoir et le COD est placé après (3, é) 5+ n'ont pas dénoncé quoi (3, é) 5+ c'est un COD, il est placé après (3, é) 6+ donc je me demande ont dénoncé quoi ou ont dénoncé qui (3, é) 6+ mais il est placé après (3, é) 9- parce qu'ils n'ont pas dénoncé quoi (marmotte) (3, é) 12- **non attends, les voisins n'ont pas dénoncé qui (3, é) 12- **il vient après (3, é) 4+ mais je n'ai pas cherché le COD la première fois (3, é)</p>	<p>Recommaitre le donneur d'accord</p> <p>3+ je sais pas, les suspects (3, é) 5+ les suspects (3, é) 6+ c'est les suspects (3, é) 12- **c'est les suspects (3, é)</p>	<p>Faire l'accord</p> <p>3+ donc on l'accorde pas (3, é) 5+ donc on ne l'accorde pas (3, é) 6+ donc je n'accorde pas (3, é)</p>	
	partiellement exactes				<p>1+ c'est invariable (3, é) 4+ donc je l'ai laissé é (3, é) 9- ça je ne l'ai pas accordé (3, é) 12- **c'est l'auxiliaire avoir alors ça s'accorde pas (3, é)</p>
	erronées	<p>8- parce que c'est...qui n'ont pas dénoncé (3, é) 8- c'est après le verbe (silence) est-ce que ça prend un s (3, é) 10- *c'est...qui n'ont pas dénoncé (3, és)</p>	<p>1+ j'ai vu plus loin que c'est les victimes (3, é) 4+ **en fait, je pense qu'il n'y a même pas de COD ici (3, é) 8- ...les voisins... (3, é) 8- je pense que c'est les suspects, non c'est les voisins (3, é) 9- et il n'y a pas de COD (3, é) 10- ...les voisins... (3, és)</p>	<p>8- je n'ai pas mis de pluriel car suspects est après le verbe (3, é) 8- j'ai pas mis de s (silence) le sujet est après le verbe (silence) (3, é) 12- **et il manque un s (3, é)</p>	
Conceptions conditionnelles	exactes	<p>Répéter le participe passé</p> <p>8- pour l'accent aigu, j'ai pensé au verbe recevoir, reçu, mordu, mordu (3, é)</p>		<p>Recommaitre le contexte d'accord</p> <p>3+ parce que c'est un participe passé employé avec avoir (3, é) 4+ parce que c'est l'auxiliaire avoir (3, é) 5+ c'est avec l'auxiliaire avoir (3, é) 6+ c'est les voisins ont dénoncé c'est l'auxiliaire avoir (3, é)</p>	
	partiellement exactes	<p>2+ parce qu'il prend juste l'accent de dénoncé (3, é) 7- **mais je sais que c'est n'ont pas mordu ou mordu alors c'est é, je vais le corriger (3, é) 11- je ne sais pas, j'ai fait mordu encore, je ne pense pas qu'il est bon (3, é)</p>			
	erronées	<p>7- **je n'ai pas vraiment pensé (3, é) 12- je ne me suis pas arrêtée (3, é)</p>			

Participe passé 4 : étant occupés

		Connaître ce qu'est un participe passé		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes				
	partiellement exactes				
	erronées				
Conceptions procédurales	exactes	<p>Activer la bonne règle</p> <p>1+ ben c'est...qui étaient occupés (4, és) 2+ parce j'ai posé qui est-ce qui était occupé (4, és) 3+ c'est qui...étaient occupés (4, és) 4+ *c'est...qui sont occupés (4, és) 5+ *c'est...qui étaient occupés (4, és) 6+ donc c'est...qui sont occupés (4, és) 7- **normalement c'est...qui sont supposés être occupés (4, és) 9- **tu poses la question qui est-ce qui était occupé à leurs tâches quotidiennes (4, és) 10- **parce que c'est...qui sont occupés (4, és) 12- *c'est...qui étaient occupés (4, és)</p>	<p>Reconnaître le donneur d'accord</p> <p>1+ ...les voisins... (4, és) 3+ ...les voisins... (4, és) 4+ *...les voisins... (4, és) 5+ *...les voisins... (4, és) 7- ***...les voisins... (4, és) 9- **c'est les voisins (4, és)</p>	<p>Faire l'accord</p> <p>4+ *c'est masculin pluriel, donc j'ai mis un s (4, és) 7- **donc ça devrait prendre un s, je vais le corriger (4, és) 9- **donc il faudrait que je mette un s (4, és)</p>	
	partiellement exactes				
	erronées	<p>9- je me suis dit était occupé à quoi (4, és)</p>	<p>2+ les suspects (4, és) 6+ ...les suspects... (4, és) 9- à leurs tâches (4, és) 10- **...les suspects... (4, és) 11- *parce qu'ils étaient plusieurs (4, és) 12- *...les suspects... (4, és)</p>	<p>1+ donc les voisins sont masculin singulier donc je l'ai accordé (4, és) 2+ encore une fois c'est au pluriel alors j'ai mis un s (4, és) 5+ *c'est pluriel (4, és) 6+ donc és (4, és) 10- **j'en ai pas mis parce que je suis passé trop vite (4, és) 12- *ça s'accorde avec les suspects (4, és)</p> <p>9- comme c'est un COI je ne l'ai pas accordé (4, és)</p>	
Conceptions conditionnelles	exactes				
	partiellement exactes				
	erronées	<p>8- parce que (silence) je peux dire étant reçus= (4, é)</p>	<p>3+ parce que c'est avec être (4, és) 6+ parce que étant c'est l'auxiliaire être (4, és) 12- *avec le verbe être (4, és)</p> <p>9- ** (silence) je me suis trompé ici je crois comme il n'y a pas de verbe être ou avoir (4, és)</p>	<p>Reconnaître le contexte d'accord</p>	

Participe passé 5 : ont été repérés

		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes		
	partiellement exactes		1+ pis il s'accorde avec le sujet (5, és) 2+ pour savoir si je mets un s ou pas, pour savoir si le sujet est au pluriel (5, és) 5+ donc ça s'accorde avec le sujet (5, és) 6+ donc j'accorde avec le sujet (5, és)
	erronées		

		Connaître le donateur d'accord		
Conceptions procédurales	exactes	<p>Activer la bonne règle</p> 1+ pis c'est...qui ont été repérés qui sont le sujet (5, és) 2+ c'est...qui ont été repérés (5, és) 2+ qui est-ce qui ont été repéré (5, és) 3+ *c'est...qui ont été repérés (5, és) 5+ c'est encore...qui ont été repérés (5, és) 8- qui est-ce qui ont été repéré (5, és) 9- **c'est...qui ont été repérés par un voisin (5, és) 12- *(silence) qui est-ce qui ont été repérés (5, és)	<p>Recommander le donateur d'accord</p> 1+ ...les deux hommes... (5, és) 2+ ...deux hommes... (5, és) 2+ deux hommes (5, és) 3+ *...les deux hommes... (5, és) 5+ ...les deux hommes... (5, és) 6+ qui est les deux hommes (5, és) 9- **...les deux hommes... (5, és)	<p>Faire l'accord</p> 5+ le sujet c'est les hommes qui est n'ri-riel (5, és) 6+ donc és (5, és) 9- **donc ça prendrait un s (5, és)
	partiellement exactes	4+ je ne sais plus trop, je pense que j'ai pensé aux hommes (5, és) 8- c'est les vic... (silence) deux hommes (5, és) 12- *c'est les vic... (5, és)	2+ j'ai mis pluriel aussi (5, és) 4+ donc j'ai mis és (5, és) 8- alors j'ai mis au pluriel (5, és) 12- *c'est au pluriel, c'est pour ça que ça prend un s (5, és)	
	erronées	9- il n'y avait rien (5, és) 10- parce qu'il s'accorde avec rien (5, é) 11- *parce qu'ils étaient deux à être repérés (5, és)		

		Recommander le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes		1+ avec un énorme sac à l'épaule ont été repéré (silence) non je n'ai pas fait de faute, parce que c'est l'auxiliaire être (5, és) 6+ deux hommes ont été repérés, donc les hommes ont été repérés, ont été c'est l'auxiliaire être (5, és) 9- **mais comme c'est avec le verbe être (5, és) 12- *c'est avec le verbe être donc ça s'accorde (5, és)
	partiellement exactes		
	erronées	7- je n'y ai pas pensé (5, é)	1+ **bon ben c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (silence, inharmonie) (5, és) 1+ pis c'est toujours le deuxième des deux auxiliaires qu'on compte comme étant l'auxiliaire (5, és) 5+ il y a l'auxiliaire avoir mais aussi l'auxiliaire être (5, és) 9- ** (silence) je pensais que c'était avec le verbe avoir mais je me suis trompé encore (5, és)

Participe passé 6 : avons enlevé

		Commaître ce qu'est un participe passé		Commaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes				
	partiellement exactes			5+ ça s'accorde avec le COD (6, é)	
	erronées				

		Activer la bonne règle		Reconnaître le donneur d'accord		Faire l'accord	
Conceptions procédurales	exactes	<p>1+ qui (6, é)</p> <p>2+ parce que normalement j'aurais dit nous avons enlevé quoi (6, é)</p> <p>2+ le COD est après (6, é)</p> <p>3+ nous avons enlevé qui, nous avons enlevé quoi (6, é)</p> <p>3+ et le COD est après (6, é)</p> <p>5+ il est placé après (6, é)</p> <p>6+ donc nous avons enlevé qui (6, é)</p> <p>6+ placé après (6, é)</p> <p>8- enlevé quoi (6, é)</p> <p>8- c'est après le verbe (6, é)</p> <p>9- *nous avons enlevé quoi, qui (6, é)</p> <p>9- *nous avons enlevé qui (6, é)</p> <p>12- il est pas avant il est après (6, é)</p> <p>12- nous avons enlevé quoi (6, é)</p> <p>12- donc il est après (6, é)</p>	<p>1+ nos victimes (6, é)</p> <p>2+ les victimes (6, é)</p> <p>3+ le COD c'est les victimes (6, é)</p> <p>5+ c'est les victimes (6, é)</p> <p>6+ nos victimes (6, é)</p> <p>8- nos victimes (6, é)</p> <p>9- *les victimes (6, é)</p> <p>12- nos victimes (6, é)</p>	<p>2+ donc je ne l'accorde pas (6, é)</p> <p>5+ donc ça s'accorde pas (6, é)</p> <p>6+ donc reste invariable (6, é)</p> <p>8- alors ça ne s'accorde pas (6, é)</p>			
	partiellement exactes			7- *le s c'est parce que c'est nous (6, és) <p>10- ça s'accorde avec nous avons (6, és)</p>	4+ alors je l'ai laissé é, pas de terminaison es (6, é)		
	erronées				10- (mammotte, silence) ça prendrait un s, je l'ai pas mis parce que je suis passé trop vite (6, és)		

		Répéter le participe passé		Reconnaître le contexte d'accord		
Conceptions conditionnelles	exactes	9- *au début j'ai mis er mais avec avoir c'est toujours é (6, é) <p>7- *c'est nous avons mordu alors c'est é (6, és)</p>		3+ parce que c'est avec avoir (6, é) <p>4+ c'est avec l'auxiliaire avoir (6, é)</p> <p>5+ c'est l'auxiliaire avoir (6, é)</p> <p>6+ nous avons enlevé c'est l'auxiliaire avoir (6, é)</p> <p>9- *c'est avec le verbe avoir (6, é)</p> <p>12- l'auxiliaire avoir (6, é)</p>		
	partiellement exactes					
	erronées	11- j'ai fait mordre pis mordu pis j'avais fait mordu mais en fait c'est mordre, je pense que je ne l'ai pas vu tantôt (6, é)				

Participe passé 7 : avons découpées

Connaître ce qu'est un participe passé		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes		
	partiellement exactes		5+ ça s'accorde avec le COD (7, ées)
	erronées		

Conceptions procédurales	Activer la bonne règle		Reconnaître le donneur d'accord		Faire l'accord		
	exactes	1+ *qui (7, ées) 2+ *je me suis dit nous avons découpé quoi (7, ées) 3+ *COD placé avant (7, ées) 4+ et j'ai vu qu'il y avait un COD (7, ées)	1+ *les, qui remplace les victimes (7, ées) 4+ les, je suis revenu dans la phrase juste avant pour savoir que c'était les victimes (7, ées) 5+ le COD c'est les, qui est mis pour les victimes (7, ées)	5+ donc c'est pluriel, féminin pluriel (7, ées) 6+ donc j'accorde es (7, ées)	partiellement exactes	2+ *les, qui remplace les victimes, donc j'ai accordé avec victimes (7, ées) 3+ *c'est les victimes, en fait c'est les mis pour les victimes (7, ées) 6+ c'est nos victimes mais c'est les dans la phrase qui remplace ça (7, ées) 8. ** (silence) nos victimes (7, ées) 9- c'est les victimes, je ne sais pas, ça devrait peut-être s'accorder mais je ne sais vraiment pas car c'est une autre phrase (7, é) 12- *les victimes sauf que c'est pas dans la même phrase (7, ées) 7- *c'est la même chose que enlevées : nous les (7, ées) 9- je ne l'ai pas accordé au début parce que j'ai posé une question pis ça m'a donné morceaux (7, é) 10- parce qu'il s'accorde avec nous (7, ées) 11- parce qu'il y en avait deux à découper, ben je pense qu'il y en avait deux (7, ées) 11- oh non, je l'ai accordé avec le nous (7, ées)	2+ *j'ai corrigé parce que je n'avais pas mis au féminin (7, ées) 4+ mais je ne savais pas si c'était masculin ou féminin (7, ées) 8- ** alors ça s'accorde (7, ées)
		erronées					

Repérer le participe passé		Reconnaître le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes		
	partiellement exactes		4+ j'ai vu au début que c'était avec l'auxiliaire avoir (7, ées) 5+ il y a l'auxiliaire avoir (7, ées)
	erronées		

Participe passé 8 : avons déposées

		Connaître ce qu'est un participe passé		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes				
	partiellement exactes			5+ il s'accorde avec le COD (8, és)	
	erronées				

		Activer la bonne règle		Reconnaître le donneur d'accord		Faire l'accord	
Conceptions procédurales	exactes	1+ *la même chose (qui) (8, és) 2+ *ok, nous avons déposé quoi (8, és) 4+ c'est la même chose que découpées (8, és)	1+ *(les qui remplace les victimes) (8, és) 5+ le COD c'est les mis pour les victimes (8, és) 6+ parce que c'est la même chose que quand il les a découpées, il s'accorde avec les qui se réfère aux victimes (8, és)	4+ donc j'ai mis la même terminaison (8, és) 5+ donc c'est féminin pluriel (8, és)			
	partiellement exactes	8- *même chose, déposé quoi (8, és)	2+ *nous les, c'est encore les, ben je pensais que c'était encore les, j'ai accordé encore une fois avec victimes (8, és) 8- *nos victimes (8, és) 7- *nous avons déposé les morceaux (8, és)	7- *alors c'est s, je l'ai accordé avec les morceaux (8, és) 9- **il faudrait peut-être que je l'accorde comme les deux hommes en haut parce qu'il n'avait pas d'auxiliaire, je l'ai laissé comme ça au début (8, és)			
	erronées	9- **donc qui est-ce qui a déposé (8, és)	10- *parce que c'est plusieurs morceaux (8, és)				

		Repérer le participe passé		Reconnaître le contexte d'accord		
Conceptions conditionnelles	exactes	7- *mordu (8, és)		3+ *c'est la même chose que pour découpées : nous les avons découpées, nous les avons déposées (8, és) 5+ c'est encore avec l'auxiliaire avoir (8, és) 6+ à cause de l'auxiliaire avoir (8, és)		
	partiellement exactes	2+ *ben c'est un peu la même chose que découpées, déposées, nous avons déposé, oups, nous les avons (8, és) 11- je pense que j'ai fait encore le mordu (8, és)				
	erronées	12- *j'ai toujours de la misère avec mordre ou mordu j'ai dit que ça faisait mordu donc er, plus loin je vais peut-être dire que mordu c'est é, je ne m'en rappelle jamais (8, er)		9- **lui il n'y a pas de verbe, d'auxiliaires être ou avoir (8, és)		

Participe passé 9 : a aperçues

Connaître les règles d'accord	
exactes	
partiellement exactes	5+ *donc le COD (9, ues)
erronées	

Connaître ce qu'est un participe passé		Reconnaître le donneur d'accord		Faire l'accord	
Conceptions déclaratives	exactes	<p>Activer la bonne règle</p> <p>1+ *il a aperçue quoi (9, ues) 3+ parce qu'il a aperçu qui, il a aperçu quoi (9, ues) 3+ est placé avant (9, ues) 5+ *il a aperçu quoi (9, ues) 6+ il a aperçu quoi (9, ues) 6+ qui sont placées avant (9, ues) 9- **aperçu quoi (9, ues) 12- *qui est-ce qui a aperçu (9, ues) 12- *le témoin a aperçu quoi (9, ues)</p>	<p>Reconnaître le donneur d'accord</p> <p>5+ *c'est qu' mis pour les monstruosités (9, ues)</p> <p>12- *c'est le témoin (9, ues) 1+ *des monstruosités (9, ues) 3+ c'est les monstruosités (9, ues) 4+ parce que c'est les monstruosités (9, ues) 6+ des monstruosités (9, ues) 9- **les monstruosités (9, ues) 10- parce que c'est une monstruosité (9, ue) 12- *des monstruosités (9, ues)</p>	<p>Faire l'accord</p> <p>1+ *monstruosités qui est féminin pluriel donc es (9, ues)</p> <p>5+ *féminin pluriel (9, ues) 6+ donc j'ai accordé en genre et en nombre, es parce que c'est une monstruosité (9, ues) 9- **comme il y en a plus qu'une ça va prendre es (9, ues) 12- *donc j'ai ajouté es (9, ues)</p>	
	partiellement exactes				
	erronées				

Repérer le participe passé		Reconnaître le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes		5+ *l'auxiliaire avoir (9, ues)
	partiellement exactes		
	erronées	<p>2+ ...avoir aperçu je ne sais pas comment dire, je ne sais pas comment l'appelles ça ce genre de mot-là, mais ça ne prend pas de fin (9, u) 7- c'est un verbe, c'est passé, a aperçu (9, u) 8- je ne savais pas si ça prenait un t ou non (9, ut) 9- je n'ai pas mis parce que je ne l'ai pas vu (9, ues)</p>	

Participe passé 10 : a été vainqueur

		Connaître ce qu'est un participe passé		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes				
	partiellement exactes			1+ parce que c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire être qui s'accorde avec le sujet (10, u) 5+ donc ça s'accorde avec le sujet (10, u) 12- avec le verbe être s'accorde en genre et en nombre (10, u)	
	erronées				

		Activer la bonne règle		Reconnaître le donneur d'accord		Faire l'accord	
Conceptions procédurales	exactes	1+ mais comme c'est...qui a été vainqueur (10, u) 3+ parce que c'est...qui a été vainqueur (10, u) 6+ qui est-ce qui a été vainqueur (10, u)	1+ ...le témoin... (10, u) 3+ ...le témoin... (10, u) 6+ c'est le témoin (10, u) 8- parce qu'il parle du voisin ici (10, u) 10- ...le témoin... (10, u) 12- c'est le témoin (10, u)	6+ donc cu (10, u) 12- donc ça reste tel quel (10, u)			
	partiellement exactes	4+ je pense que je l'ai écrit comme ça sans réaliser c'était quoi le sujet (10, u)	2+ ...si c'avait été la fille... (10, u) 4+ je ne sais pas trop pourquoi, je pense que c'est à cause du témoin (10, u)		1+ ça reste masculin singulier donc ça s'accorde pas (10, u) 2+ c'est un peu la même chose (voir PP9) j'ai mis la même terminaison je n'ai pas mis de e parce que si c'avait été au féminin j'aurais mis un e comme...j'aurais mis convaincu e (10, u) 5+ donc c'est masculin (10, u) 8- et le voisin c'est la troisième personne du singulier, c'est juste cu pas de s, pas de t, oups peut-être que ça prend un t je ne sais pas j'aurais besoin du Bescherelle (10, u) 9- ça ne s'accorde pas parce que c'est après (10, u)		
	erronées	9- a été vainqueur... (marmotte : ça ne se dit pas) a été vainqueur de quoi (10, u)	5+ et le sujet c'est il (10, u) 9- de la nécessité (10, u) 11- je j'ai accordé avec le il (10, u)				

		Repérer le participe passé		Reconnaître le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes				
	partiellement exactes			1+ a été vainqueur hum, c'est un participe passé avec l'auxiliaire être (10, u) 6+ parce que c'est l'auxiliaire être (10, u)	
	erronées	7- je n'y ai pas pensé (10, u)		5+ il y a l'auxiliaire avoir mais il y a aussi été (10, u)	

Participe passé 11 : ont été suivis

		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes		
	partiellement exactes		6+ ça s'accorde avec le sujet (11, is)
	erronées		

		Recommander le donneur d'accord		Faire l'accord	
Conceptions procédurales	exactes	<p>1+ qui a été suivi (11, is)</p> <p>2+ parce que c'est...ont été suivis (11, is)</p> <p>3+ *parce que c'est...qui ont été suivis (11, is)</p> <p>5+ je me suis dit que c'était...qui ont été suivis (11, is)</p> <p>6+ parce que je me suis demandé c'est qui qui était suivi (11, is)</p> <p>7- *c'est...qui ont été suivis (11, is)</p> <p>9- **donc qu'est-ce qui a été suivi (11, is)</p> <p>11- **c'est...qui ont été suivis (11, is)</p> <p>12- qui est-ce qui ont été suivis (11, is)</p> <p>4+ *au début je l'ai écrit sans rien parce que je ne savais pas trop c'était quoi le sujet (11, is)</p>	<p>3+ *...les suspects... (11, is)</p> <p>4+ *et à la fin je suis revenu et j'ai vu que c'était les suspects (11, is)</p> <p>5+ ...les suspects... (11, is)</p> <p>6+ c'est les suspects (11, is)</p> <p>9- **les suspects (11, is)</p> <p>11- **...suspects... (11, is)</p> <p>12- c'est les suspects (11, is)</p>	<p>2+ donc suivis j'ai mis un s (11, is)</p> <p>6+ donc is (11, is)</p> <p>9- **donc il faudrait que je l'accorde (11, is)</p> <p>11- *je vais mettre avec un s (11, is)</p> <p>12- pis ils sont plusieurs donc j'ai mis un s (11, is)</p> <p>1+ je savais que c'était masculin singulier (11, is)</p> <p>5+ je n'étais pas certaine j'ai mis un s mais je me suis dit que c'était pluriel, mais je n'ai pas pensé à rien d'autres (11, is)</p> <p>7- *alors c'est s (silence) (11, is)</p>	
	partiellement exactes	<p>4+ *pis le COD et les affaires comme ça (11, is)</p> <p>9- ont été suivi par quoi (11, is)</p>	<p>1+ c'est les deux hommes de tantôt, les criminels, je ne sais pas si on les appelait les criminels à ce moment-là) mais en tout cas, les hommes (11, is)</p> <p>2+ ...ils... , ils sont plusieurs a avoir été suivis, pis encore une fois les suspects que j'ai mis au pluriel (11, is)</p> <p>7- *...les victimes... (11, is)</p> <p>7- *je ne sais pas mais c'est ils (emphase sur le ils) ont été suivis (11, is)</p> <p>9- je ne l'ai pas accordé parce que je me suis dit qu'il n'y a pas de COD (11, is)</p> <p>10- je l'ai accordé avec témoin (11, is)</p> <p>11- je l'avais mis avec témoin, ça va avec suspects je pense (11, is)</p>	<p>10- non c'est au singulier (silence) je ne sais pas (11, is)</p>	
	erronées				

		Recommander le participe passé		Recommander le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes				
	partiellement exactes	<p>5+ mais c'est le seul raisonnement que j'ai eu, j'aurais besoin du dictionnaire (11, is)</p>			<p>1+ encore, participe passé avec l'auxiliaire être (11, is)</p> <p>6+ c'est l'auxiliaire être (11, is)</p> <p>9- **mais je me suis trompé encore, parce que ce n'est pas le verbe avoir, c'est le verbe être (11, is)</p>
	erronées	<p>8- je ne sais pas, je pense que ça s'écrit comme ça (11, is)</p>			

Participe passé 12 : ont circulé

		Connaître ce qu'est un participe passé		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes				
	partiellement exactes				5+ ça s'accorde avec le COD (12, é) 12- *parce qu'avec l'auxiliaire avoir ça s'accorde si le COD est placé avant (12, é)
	erronées				

		Activer la bonne règle		Reconnaître le donneur d'accord		Faire l'accord	
Conceptions procédurales	exactes	1+ donc je me suis posé la question circulé quoi, circulé qui (12, é) 2+ ils ont circulé, parce qu'on peut pas dire ils ont circulé quoi, il ont circulé... (silence) si ç'avait été les criminels ont mangé des carottes, j'aurais dit quoi mais parce là... (12, é) 3+ *ont circulé qui, on circulé quoi (12, é) 4+ c'était...qui ont circulé (12, é) 4+ pis j'ai vu qu'il n'y avait pas de COD qui venait avant (12, é) 6+ ont circulé quoi, qui (12, é) 12- *ils ont circulé qui ou quoi (12, é)	1+ ça ne marchait pas, ça aurait été où, pis c'est un complément circonstanciel donc on s'en fout (12, é) 2+ ... il n'y a rien à chercher (12, é) 3+ *il n'y a pas de réponse (12, é) 4+ ...les criminels... (12, é) 5+ pis il n'y en a pas (12, é) 6+ on ne le saura jamais (12, é) 8- parce qu'il n'y a pas de COD (12, é) 9- *il n'y pas de COD (12, és) 12- *pis ici il n'y a pas de COD (12, é)	1+ je ne l'ai pas accordé (12, é) 3+ *c'est invariable (12, é) 6+ donc é (12, é) 12- *ça reste invariable (12, é)			
	partiellement exactes	3+ *un s parce que, mais je me suis corrigé, j'avais posé la mauvaise question qui circulait (12, é) 9- je ne comprends pas pourquoi je l'ai accordé, j'ai sûrement posé la question avec le verbe être, je l'ai sûrement accordé avec les criminels (12, és) 7- *parce que c'est...qui ont circulé (12, és)	7- *...les criminels... (12, és) 10- *parce que c'est les criminels (12, és) 11- parce qu'ils sont deux (12, és)				
	erronées						

		Repérer le participe passé		Reconnaître le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes				1+ ben encore j'ai vu que c'était avec l'auxiliaire avoir (12, é) 4+ pis c'est avec l'auxiliaire avoir (12, é) 5+ il y a l'auxiliaire avoir (12, é) 6+ c'est l'auxiliaire avoir (12, é)
	partiellement exactes				
	erronées				

Participe passé 13 : sont descendus

		Commaître ce qu'est un participe passé	Commaître les règles d'accord
Conceptions déclaratives	exactes		12- *donc il s'accorde tout de suite en genre et en nombre avec le sujet (13, us)
	partiellement exactes		5+ s'accorde avec le sujet (13, us)
	erronées		6+ donc je l'accorde avec le sujet (13, us)
			1+ ça s'accorde avec le nom auquel il se rapporte (13, us)

		Activer la bonne règle	Recommaitre le donneur d'accord	Faire l'accord
Conceptions procédurales	exactes	3+ c'est...qui sont descendus (13, us) 4+ *et à la fin je suis revenu et j'ai vu...sont descendus (13, us) 9- *qui est-ce qui est descendu (13, us)	1+ ils qui remplace, peu importe ce qu'il remplace (13, us) 2+ parce que c'est ils au pluriel, ils sont descendus (13, us) 3+ ...ils... (13, us) 4+ *...ils... (13, us) 5+ c'est ils (13, us) 6+ qui est ils au pluriel (13, us) 10- avec ils (13, us) 12- *c'est ils au pluriel (13, us)	1+ c'est masculin pluriel (13, us) 6+ donc us (13, us)
	partiellement exactes			5+ c'est pluriel (13, us) 9- *donc j'ai mis un s parce qu'il y a plus qu'un homme (13, us)
	erronées		9- *c'est les deux hommes, ils (13, us) 11- **parce que je ne disais que c'est deux hommes (13, us)	11- **je vais mettre un s (13, us)

		Repérer le participe passé	Recommaitre le contexte d'accord
Conceptions conditionnelles	exactes		1+ participe passé avec l'auxiliaire être (13, us) 5+ c'est l'auxiliaire être (13, us) 6+ sont c'est l'auxiliaire être (13, us) 12- *avec le verbe être comme auxiliaire (13, us)
	partiellement exactes	4+ *je ne sais trop pourquoi je l'ai écrit comme ça, je pense que j'avais écrit descendu pas de s (13, us) 8- pour le t ou s, j'aurais besoin d'un Bescherelle, peut-être juste u aussi (13, us)	
	erronées	7- je n'y ai pas pensé (13, u)	

Participe passé 14 : avons ressentie

		Connaître ce qu'est un participe passé	Connaître les règles d'accord
Conceptions déclaratives	exactes		
	partiellement exactes		
	erronées	7- *ça s'accorde pas (14, i)	

		Activer la bonne règle	Reconnaître le donneur d'accord	Faire l'accord
Conceptions procédurales	exactes	1+ nous avons ressentie quoi (14, ie) 2+ *je n'avais pas écrit de e au début, mais là j'ai corrigé parce que nous avons ressentie quoi (14, ie) 3+ *parce que nous avons ressentie quoi (14, ie) 5+ *nous avons ressentie quoi (14, ie) 6+ **j'ai fait une erreur, nous avons ressentie quoi (14, ie) 9- **COD placé avant l'auxiliaire (14, ie) 12- **donc nous avons ressentie quoi (14, ie) 12- **alors c'est nous avons ressentie quoi (14, ie)	1+ une faim (14, ie) 2+ *la faim (14, ie) 3+ *c'est la faim (14, ie) 5+ *la faim (14, ie) 6+ **une faim (14, ie) 9- **la faim (14, ie) 12- **c'est une faim (14, ie)	6+ **donc e (14, ie) 9- **donc une faim, ça prendrait un e (14, ie) 12- **alors c'est avec un e (14, ie) 2+ *c'était au féminin (14, ie) 5+ *c'est féminin (14, ie)
	partiellement exactes			
	erronées	6+ j'ai pas pensé que ça pouvait se rapporter avec quelle faim (14, ie) 7- *à cause du nous (14, i) 10- **parce que c'est nous avons ressentie (14, its) 11- *parce que c'est les hommes (14, is)		7- *j'ai mis s (14, i) 7- *mais c'est avons ressentie, donc je l'ai enlevé (14, i) 8- j'aurais besoin du Bescherelle pour la terminaison (14, it) 10- **ça prendrait un s (14, its) 11- *ça prend un s (14, is)

		Repérer le participe passé	Reconnaître le contexte d'accord
Conceptions conditionnelles	exactes		1+ parce que c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (14, ie) 5+ *c'est avec l'auxiliaire avoir (14, ie) 6+ **parce que c'est l'auxiliaire avoir (14, ie) 7- *c'est le verbe avoir (14, i) 9- **c'est avec le verbe avoir (14, ie) 12- **c'est avec l'auxiliaire avoir (14, ie)
	partiellement exactes	4+ je me suis dit qu'au féminin ça ne fait pas ressentie ou ressentie, donc tu laisses juste un i comme ça (14, i)	
	erronées		

Participe passé 15 : a communiqué

		Commaître ce qu'est un participe passé		Commaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes				
	partiellement exactes				
	erronées				

		Activer la bonne règle		Recommaitre le donneur d'accord		Faire l'accord	
Conceptions procédurales	exactes	3+ a communiqué qui, a communiqué quoi (15, é) 4+ **et j'ai regardé s'il y avait un COD ou quelque chose (15, é) 6+ donc je me suis demandé a communiqué quoi ou qui (15, é) 9- il a communiqué quoi (15, é) 12- le voisin a communiqué qui, quoi (15, é)	1+ et il n'y a pas vraiment de COD dans cette phrase-là (15, é) 3+ on n'a pas de réponse (15, é) 4+ **pis je n'ai rien vu (15, é) 6+ je n'ai pas eu de réponse (15, é) 9- il n'y a pas de COD (15, é) 12- il n'y en a pas (15, é)	1+ donc je l'ai laissé tel quel (15, é) 3+ c'est invariable (15, é) 4+ je ne sais pas pourquoi, je pense que j'avais écrit communiqué juste avec un é à la fin (15, é) 6+ donc j'ai laissé invariable é (15, é) 9- donc je l'ai laissé invariable (15, é) 12- donc je l'ai laissé tel quel (15, é)			
	partiellement exactes			8- et c'est la troisième personne du singulier alors ça prend pas de s (15, é)			
	erronées	8- parce que c'est... qui a communiqué (15, é) 9- avec quoi (15, é)	1+ en fait, les policiers auraient été un COI (15, é) 8- ... le voisin... (15, é) 10- parce que c'est le voisin (15, é)				

		Repérer le participe passé		Recommaitre le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes				1+ il n'y a pas... c'est un participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (15, é) 6+ c'est l'auxiliaire avoir, a (15, é) 9- c'est avoir (15, é) 12- c'est l'auxiliaire avoir (15, é)
	partiellement exactes	2+ parce que j'ai posé a mordu ou a mordre... c'était a mordu avec les policiers, pour mettre soit à l'infinitif ou... (15, é) 5+ la victime a bâti, donc é, c'est bâti pas bâtir (15, é) 7- *c'est mordu (15, é)			
	erronées	11- j'ai fait mordu pis mordre pis ici c'est mordre (15, et)			

Participe passé 16 : a rapportés

		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes		
	partiellement exactes		
	erronées		

		Connaître ce qui est un participe passé		Connaître les règles d'accord	
Conceptions procédurales	exactes	<p>Activer la bonne règle</p> <p>1+ **pis là, leur a rapporté quoi (16, és)</p> <p>3+ il a rapporté qui, il a rapporté quoi (16, é)</p> <p>5+ a rapporté quoi (16, é)</p> <p>6+ il a rapporté... (16, é)</p> <p>9- **a rapporté quoi (16, és)</p> <p>12- il a rapporté quoi (16, é)</p>	<p>Reconnaître le donneur d'accord</p> <p>1+ **des faits (16, és)</p> <p>3+ c'est le fait (16, é)</p> <p>5+ le fait (16, é)</p> <p>6+ ...le fait quoique je ne savais pas si c'était les faits (16, é)</p> <p>9- **un fait (16, és)</p> <p>10- (marmonne) je ne sais pas (marmonne) c'est le fait (16, é)</p> <p>12- un fait (16, é)</p>	<p>Faire l'accord</p> <p>1+ **c'est la même chose, s (16, és)</p> <p>3+ donc c'est masculin singulier (16, é)</p> <p>12- donc rapporté masculin singulier (16, é)</p> <p>2+ *je ne suis plus certaine (silence) je pense que j'ai tout simplement mis un s (16, és)</p> <p>9- **parce que fait est au pluriel je mettrais un s (16, és)</p> <p>7- *)'ai mis un s à ils (16, és)</p>	
	partiellement exactes				
	erronées	<p>1+ a-t-il rapporté à qui (marmonne) oups, j'ai fait une faute là je pense, à quoi j'ai pensé, je n'ai rien pensé, ou peut-être si j'ai pensé quelque chose c'est quand j'ai dit leur : je ne suis dit leur remplace les policiers, je crois, donc ça va prendre un s pis j'ai mis un s partout, pis j'ai manqué la suite, je me suis dépêché pendant la dictée pis pendant la correction je n'ai pas accroché la dessus (16, és)</p>			

		Repérer le participe passé		Reconnaître le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes				
	partiellement exactes	11- *)'ai fait mordu pis mordu pis c'est mordu (16, é)			
	erronées	4+ je pense que je n'ai pensé à rien (16, é) 8- parce que ça parle du voisim alors troisième personne (a écrit rapportait) (16, ait)			

Participe passé 17 : était garée

		Connaître ce qu'est un participe passé		Commaire les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes				
	partiellement exactes				5+ ça s'accorde avec le sujet (17, ée)
	erronées				2+ mais quand c'est avec le verbe être on l'accorde tout de suite, je suis ben mélangé dans mes règles (17, ée)

		Activer la bonne règle		Reconnaître le donneur d'accord		Faire l'accord	
Conceptions procédurales	exactes	1+ je me suis demandé qu'est-ce qui est garé (17, ée) 2+ c'est...qui est garée (silence) (17, ée) 3+ c'est...qui a été garée (17, ée) 4+ et ensuite j'ai vu que c'était...qui était garée (17, ée) 5+ c'est...qui était garée (17, ée) 6+ la voiture était garée, je me suis demandé qu'est-ce qui était garé (17, ée) 9- **qui est-ce qui était garé (17, ée)	1+ c'est la voiture, évidemment, j'ai attendu la suite de la dictée avant d'écrire quoi que ce soit comme à chaque fois qu'il y a un participe passé avec est (17, ée) 2+ ...la voiture... (17, ée) 3+ ...la voiture... (17, ée) 4+ ...la voiture... (17, ée) 5+ ...la voiture... (17, ée) 6+ c'était la voiture (17, ée)	4+ donc j'ai mis un e (17, ée) 6+ donc ée (17, ée)	11- **je pense que ça prend un e (17, ée) 12- **mais je l'écrirais ée (17, ée)	2+ je ne suis plus certaine si ça prend un e ou pas, je l'ai mis au départ parce que j'ai pensé à la voiture qui était féminin (17, ée) 9- **comme c'est au féminin je mettrais un e (17, ée)	
	partiellement exactes	2+ **je ne suis plus certaine, ou est garée quoi (17, ée) 2+ **et la voiture est après (17, ée)	9- **ben la voiture (17, ée) 11- **parce que c'est une voiture (17, ée) 12- **parce que c'est une voiture (17, ée)	2+ **la voiture (17, ée)	8- (silence) je n'ai pas vu de féminin avec quoi accorder, je regarderais dans le Bescherelle (17, é)		
	erronées						

		Repérer le participe passé		Reconnaître le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes				
	partiellement exactes				1+ comme c'est l'auxiliaire être (17, ée) 5+ c'est avec l'auxiliaire être (17, ée)
	erronées	4+ au début j'ai laissé pas de e à la fin (17, ée) 7- je n'y ai pas pensé (17, é) 10- je ne sais pas (17, é) 11- je ne l'ai pas vu (17, ée) 12- je ne savais pas comment écrire garée donc je ne me suis pas attardé quand je l'ai vu (17, ée)			

Participe passé 18 : ont été arrêtés

		Connaître ce qu'est un participe passé		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes				
	partiellement exactes				5+ ça s'accorde avec le sujet (18, és)
	erronées				

		Activer la bonne règle		Reconnaître le donneur d'accord		Faire l'accord		
Conceptions procédurales	exactes	2+ c'est...qui ont été arrêtés (18, és) 3+ alors c'est...qui ont été arrêtés (18, és) 5+ c'est...qui ont été arrêtés (18, és) 6+ donc qui est-ce qui ont été arrêtés (18, és) 8- parce que c'est...qui ont été arrêtés (18, és) 9- qui est-ce qui a été arrêté par les gendarmes (18, és) 10- c'est...qui ont été arrêtés (18, és) 12- *qui est-ce qui ont été arrêtés (18, és)	1+ avec les criminels (18, és) 2+ ...les criminels... (18, és) 3+ ...les criminels... (18, és) 4+ là j'ai tout de suite vu que c'était les criminels (18, és) 5+ ...les criminels... (18, és) 6+ c'est les criminels (18, és) 8- ...les criminels... (18, és) 9- c'est les criminels (18, és) 10- ...les criminels... (18, és) 11- **parce que c'est les criminels (18, és) 12- *c'est les criminels (18, és)	4+ donc j'ai mis un s (18, és) 6+ j'ai assumé que criminels s'étaient des messieurs pas des madames, donc és (18, és) 9- donc j'ai mis és (18, és) 11- **pis il faut un s...j'étais trop concentré sur mordu (18, és) 12- *donc ça prend un s, c'est masculin pluriel (18, és) 2+ les criminels c'est au pluriel (18, és) 10- ça prendrait es, non les criminels c'est masculin (18, és)				
	partiellement exactes							
	erronées	3+ **ont été arrêtés qui, ont été arrêtés quoi (18, és)	3+ **rien, non c'est pas ça, parce que ont été... (18, és)					

		Répéter le participe passé		Reconnaître le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes	11- mordu (18, és)			1+ encore une fois l'auxiliaire être, participe passé employé avec l'auxiliaire être (18, és) 3+ ...c'est le verbe être (18, és) 6+ c'est l'auxiliaire être ont été (18, és) 12- *c'est le verbe être (18, és)
	partiellement exactes	7- *c'est mordu et pas mordre par les gendarmes (18, é)			
	erronées				5+ il y a l'auxiliaire avoir mais aussi l'auxiliaire être donc ça s'accorde avec l'auxiliaire être (18, és)

Participe passé 19 : ont eue

		Commaître ce qu'est un participe passé	Commaître les règles d'accord
Conceptions déclaratives	exactes		
	partiellement exactes		
	erronées		

		Activer la bonne règle	Recommaitre le donneur d'accord	Faire l'accord
Conceptions procédurales	exactes	<p>1+ *quelle réaction ont-ils eue : ils ont eu quoi? (19, ue)</p> <p>2+ parce qu'ils ont eu quoi (19, u)</p> <p>3+ *parce qu'il ont eu quoi (19, ue)</p> <p>4+ *quelle réaction ont-ils eue, ils ont eu... (19, ue)</p> <p>4+ *donc j'ai vu que c'était un COD avant le verbe (19, ue)</p> <p>5+ *ils ont eu quoi (19, ue)</p> <p>5+ **j'ai oublié d'inverser ont-ils (19, ue)</p> <p>6+ ils ont eu quoi (19, ue)</p> <p>6+ qui est placée avant l'auxiliaire (19, ue)</p> <p>9- **ils ont eu quoi (19, ue)</p>	<p>1+ *la réaction (19, ue)</p> <p>2+ la réaction, c'est la réaction qu'ils ont eue (19, u)</p> <p>3+ *une réaction (19, ue)</p> <p>4+ *...une réaction (19, ue)</p> <p>5+ *une réaction (19, ue)</p> <p>6+ la réaction (19, ue)</p> <p>9- **une réaction (19, ue)</p> <p>10- **avec réaction (19, ue)</p>	<p>3+ *j'ai mis un e (19, ue)</p> <p>4+ *donc je l'ai accordé avec (19, ue)</p> <p>5+ **je pense qu'il y a une faute, ça prend un e (19, ue)</p> <p>6+ donc j'ai accordé eu avec un e (19, ue)</p> <p>9- **donc il faudrait qu'il s'accorde, une, donc ça prendrait un e (19, ue)</p> <p>10- **ça prendrait un e (19, ue)</p> <p>1+ *donc il s'accorderait avec réaction mais je vois mal avec un e comme ça, mais je vais le laisser comme ça quand même (19, ue)</p> <p>2+ je me demandais, je pensais mettre un e à la fin...c'est au féminin, mais je ne sais pas si ça existait, je ne pensais vraiment pas que eu ça se mettait avec un e à la fin, c'est bizarre avec un e (19, u)</p>
	partiellement exactes	<p>9- je ne l'ai pas accordé parce que je n'ai pas posé de question, comme ont-ils, les tirets m'ont mêlé (19, ue)</p>		
	erronées			

		Repéter le participe passé	Recommaitre le contexte d'accord
Conceptions conditionnelles	exactes	<p>4+ *je ne savais pas comment écrite eu donc j'ai mis un s comme ça (19, ue)</p>	<p>5+ *ils ont eu, c'est avec l'auxiliaire avoir (19, ue)</p> <p>9- **c'est avec le verbe avoir (19, ue)</p>
	partiellement exactes		
	erronées	<p>7- ça s'écrit toujours comme ça (19, u)</p> <p>8- *je ne savais pas, je sais que c'est faux j'ai essayé de me rappeler le verbe avoir au passé simple à la troisième personne du pluriel (19, eurent)</p> <p>11- j'ai pensé au verbe, je pense que c'est avoir et je crois que ça s'écrit comme ça (19, u)</p> <p>12- je n'ai pas arrêté (19, ux)</p>	

Participe passé 20 : aurait manifestée

		Connaître ce qu'est un participe passé	Connaître les règles d'accord
Conceptions déclaratives	exactes		2+ **pour trouver si le COD est avant ou après parce que s'il est après, je ne l'accorde pas (20, ée)
	partiellement exactes		
	erronées		

		Activer la bonne règle	Reconnaître le donneur d'accord	Faire l'accord	
Conceptions procédurales	exactes	<p>1+ je me suis demandé quel est le COD : manifesté quoi (20, ée)</p> <p>1+ placée avant (20, ée)</p> <p>2+ **mais vu que j'y pense, j'aurais peut-être mis un e à cause de manifesté quoi (20, ée)</p> <p>2+ **le COD est avant (20, ée)</p> <p>3+ *c'est... qui est manifestée (20, ée)</p> <p>4+ *à la fin j'ai vu qu'ils ont manifesté (20, ée)</p> <p>5+ aurait manifesté quoi (20, ée)</p> <p>6+ un être humain aurait manifesté quoi (20, ée)</p> <p>6+ qui est placée avant (20, ée)</p> <p>8- *n'aurait pas manifesté quoi (20, ée)</p> <p>9- **donc manifesté quoi (20, é)</p> <p>9- **comme c'est après (20, é)</p> <p>12- *qui est-ce qui n'aurait pas manifesté (20, ée)</p> <p>12- *ils n'auraient pas manifesté quoi (20, ée)</p>	<p>1+ donc ça s'accorde féminin singulier (20, ée)</p> <p>4+ *donc je l'ai accordé (20, ée)</p> <p>6+ donc ée (20, ée)</p> <p>8- *il y a une raison pour ça, je l'ai écrit avec un e à cause de la réaction (20, ée)</p> <p>12- *donc j'ai mis un e (20, ée)</p>		
	partiellement exactes		<p>12- *c'est les êtres humains (20, ée)</p> <p>1+ une réaction (20, ée)</p> <p>2+ **une réaction (20, ée)</p> <p>3+ *...la réaction... (20, ée)</p> <p>4+ *la réaction (20, ée)</p> <p>5+ une réaction (20, ée)</p> <p>6+ une réaction (20, ée)</p> <p>8- *une réaction (20, ée)</p> <p>12- *c'est une réaction (20, ée)</p>	<p>2+ **je mettrais un e je vais mettre un e mais je ne suis pas certaine (silence) (20, ée)</p> <p>5+ donc c'est au féminin (20, ée)</p>	
	erronées			<p>2+ je pense que je l'ai accordé avec être humain (20, ée)</p> <p>9- **un sourire (20, é)</p> <p>10- un être humain (20, é)</p> <p>11- *être humain normal, on compare à un (20, é)</p>	<p>2+ **vu que c'est masculin je l'ai laissé comme ça, je pense que ça prend un e mais je l'ai écrit sans e parce que je n'ai pas fait le lien avec réaction en début de phrase (20, ée)</p> <p>9- **je ne l'ai pas accordé (20, é)</p>

		Repérer le participe passé	Reconnaître le contexte d'accord
Conceptions conditionnelles	exactes	<p>4+ *au début j'avais laissé e parce que la phrase était pas mal longue et je n'ai pas voulu réfléchir la dessus (20, ée)</p> <p>11- j'ai pensé à mordu et mordre (20, é)</p>	<p>1+ encore une fois l'auxiliaire avoir, participe passé avec l'auxiliaire avoir (20, ée)</p> <p>5+ c'est avec l'auxiliaire avoir (20, ée)</p> <p>6+ parce que c'est l'auxiliaire avoir ici (20, ée)</p> <p>9- **oui il y a aurait (20, é)</p>
	partiellement exactes	7- *mordu (20, é)	
	erronées		9- il n'y a pas d'auxiliaire (20, é)

Participe passé 21 : ont éprouvée

		Connaître ce qu'est un participe passé		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes				
	partiellement exactes				
	erronées				

		Activer la bonne règle		Reconnaître le donneur d'accord		Faire l'accord	
Conceptions procédurales	exactes	<p>1+ je ne pose la question quel est le COD, s'il est placé avant (21, ée)</p> <p>1+ c'est placé avant (21, ée)</p> <p>2+ ils ont éprouvé quoi (21, éc)</p> <p>3+ ils ont éprouvé quoi (21, ée)</p> <p>4+ parce que c'est le COD qui vient avant le verbe (21, ée)</p> <p>5+ ils ont éprouvé quoi (21, ée)</p> <p>6+ ils ont éprouvé quoi encore (21, ée)</p> <p>8- *ils ont éprouvé quoi (21, éc)</p> <p>9- *ils ont éprouvé quoi (21, ée)</p> <p>12- **ils ont éprouvé quoi (21, ée)</p>	<p>1+ le COD est frousse et (21, ée)</p> <p>2+ une frousse (21, ée)</p> <p>3+ la frousse (21, ée)</p> <p>4+ j'ai vu que c'était quelle frousse ils ont éprouvée (21, ée)</p> <p>5+ une frousse (21, ée)</p> <p>6+ ils ont éprouvé une frousse (21, ée)</p> <p>8- *une frousse (21, éc)</p> <p>9- *la frousse (21, ée)</p> <p>12- **une frousse (21, ée)</p>	<p>1+ donc je l'accorde féminin singulier, ée (21, ée)</p> <p>4+ donc je l'ai accordé avec frousse (21, ée)</p> <p>6+ donc ée (21, ée)</p> <p>9- *j'ai ajouté un e (21, ée)</p> <p>12- **ça prendrait un e (21, ée)</p> <p>2+ c'est féminin, j'ai mis un e (21, ée)</p> <p>5+ alors c'est féminin (21, ée)</p>			
	partiellement exactes	<p>7- *c'est...ont éprouvé (21, éc)</p>	<p>7- *...ils... (21, éc)</p> <p>10- c'est les policiers (<i>alors que policier est au singulier</i>) (21, é)</p> <p>11- **je mettrais un s à cause de ils (21, éc)</p>	<p>8- *oups au début j'ai mis un e pour frousse après j'ai changé pour un s je ne sais plus pourquoi (21, éc)</p> <p>11- **je pense que ça prend un s parce que j'étais trop concentré sur mordu pis mordre (21, éc)</p>			
	erronées						

		Repérer le participe passé		Reconnaître le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes	<p>11- j'ai sûrement fait mordu pis mordre (21, éc)</p>	<p>1+ encore une fois le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir (21, ée)</p> <p>5+ avec l'auxiliaire avoir (21, ée)</p> <p>6+ parce que c'est l'auxiliaire avoir (21, ée)</p>		
	partiellement exactes				
	erronées				

Participe passé 22 : est arrivé

		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes		
	partiellement exactes		
	erronées		

		Connaître les règles d'accord		
Conceptions procédurales	exactes	<p>Activer la bonne règle</p> <p>1+ j' ai attendu encore une fois la suite de la dictée avant d'écrire, ça aurait pu être n'importe qui qui est arrivé (22, é) 2+ c'est...qui est arrivé (22, é) 2+ qui est-ce qui est arrivé (22, é) 3+ plus tard on apprend que ce qui est arrivé (22, é)</p> <p>5+ je l'ai laissé au masculin pour attendre la suite pour savoir qui était arrivé (22, é) 6+ quand j'ai entendu le texte, je ne savais pas si c'était un monsieur ou une madame qui était arrivé donc je l'ai souligné (22, é) 8- parce que c'est...qui est arrivé (22, é) 9- qui est-ce qui est arrivé (22, é) 12- qui est-ce qui est arrivé (22, é)</p>	<p>Reconnaître le donneur d'accord</p> <p>1+ donc quand j'ai vu que c'était le médecin légiste (22, é) 2+ ...le médecin légiste... (22, é) 2+ le médecin (22, é) 3+ c'est le médecin légiste (22, é) 4+ au début j'ai laissé un espace car je ne savais pas si c'était un homme ou une femme qui allait arriver après j'ai vu que c'était le médecin légiste (22, é) 5+ pis c'était le médecin (22, é) 6+ après dans le texte j'ai vu que c'était le médecin légiste (22, é)</p> <p>8- ...le médecin... (22, é) 9- c'est le médecin (22, é) 11- Je l'ai mis avec médecin (22, é) 12- c'est le médecin légiste (22, é)</p>	<p>Faire l'accord</p> <p>1+ donc quand j'ai vu que c'était masculin singulier je n'ai rien changé (22, é)</p> <p>3+ donc c'est masculin singulier (22, é) 4+ donc je l'ai laissé comme ça (22, é)</p>
	partiellement exactes			
	erronées			

		Reconnaître le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes		
	partiellement exactes		
	erronées		

Participe passé 23 : a entrouvert

		Connaître ce qu'est un participe passé		Connaître les règles d'accord	
Conceptions déclaratives	exactes				
	partiellement exactes				
	erronées				

		Activer la bonne règle		Reconnaître le donneur d'accord		Faire l'accord	
Conceptions procédurales	exactes	3+ il a entrouvert quoi (23, t) 6+ entrouvert quoi (23, t) 6+ qui est placé après (23, t) 10- parce que...est placé après (23, t) 12- il a entrouvert quoi (23, s)		3+ c'est le sac (23, t) 6+ le sac (23, t) 10- ...le sac... (23, t) 12- le sac (23, s)		3+ et ça prend un t parce qu'au féminin ça fait entrouverte (23, t) 6+ donc il reste invariable, donc t (23, t)	
	partiellement exactes					4+ et j'ai pensé au verbe ouvrir donc je me suis dit que ça devait s'écrire de la même façon (23, t) 5+ je ne savais pas comme ça s'écrivait, au féminin ç'aurait été entrouverte (23, t) 12- il reste tel quel (23, s)	
	erronées	4+ c'est...qui a entrouvert (23, t) 5+ pis c'est...qui a entrouvert (23, t)		4+ ...le médecin légiste... (23, t) 5+ ...le médecin... (23, t)			

		Repérer le participe passé		Reconnaître le contexte d'accord	
Conceptions conditionnelles	exactes	1+ c'est un participe passé (23, t)			
	partiellement exactes	1+ mais je n'y ai pas pensé du tout car je savais que cela s'écrivait comme ça (23, t)			
	erronées	2+ je n'étais pas trop certain, parce que la terminaison ouvert, j'ai tout simplement écrit ouvert comme on l'écrit habituellement et j'ai ajouté entre (23, t) 7- je ne sais pas comment ça s'écrit, j'aurais besoin d'un dictionnaire (23, t) 8- je ne savais pas d'autre façon de l'écrire (23, s) 9- *je ne sais pas comment l'écrire (23, é) 11- je ne savais pas comment ça s'écrivait je l'ai écrit au son (23, s)			

Participe passé 24 : ont été accusés

		Connaître les règles d'accord
Conceptions déclaratives	exactes	
	partiellement exactes	2+ pour trouver le sujet, pour trouver le sujet est à quel genre au pluriel ou masculin (24, és) 5+ donc on l'accorde avec le sujet (24, és) 12- *donc ça s'accorde en genre et en nombre (24, és)
	erronées	

		Activer la bonne règle	Reconnaître le donneur d'accord	Faire l'accord
Conceptions procédurales	exactes	1+ qui ont été accusés (24, és) 2+ ils ont été accusés, qui est-ce qui ont été accusés (24, és) 3+ c'est...qui sont accusés (24, és) 4+ c'est...qui sont accusés (24, és) 6+ donc je cherche le sujet (24, és) 9- **qui est-ce qui ont été accusés (24, és) 12- *qui est-ce qui ont été accusés (24, és)	1+ les criminels (24, és) 2+ c'est les criminels (24, és) 3+ ...les criminels... (24, és) 4+ ...les criminels... (24, és) 5+ et le sujet c'est les criminels (24, és) 6+ qui est les criminels (24, és) 8- **parce c'est les deux criminels, deux gars (24, és) 9- **c'est les criminels (24, és) 10- *parce que c'est les criminels (24, és) 12- *c'est les criminels (24, és)	1+ qui est masculin pluriel (24, és) 3+ donc ça prend un s (24, és) 4+ donc je l'ai accordé avec criminels (24, és) 6+ donc és (24, és) 8- **maintenant que je le vois je crois que ça prend un s (24, és) 9- **ça prendrait un s (24, és) 12- *donc j'ai mis un s (24, és)
	partiellement exactes			
	erronées			

		Repérer le participe passé	Reconnaître le contexte d'accord
Conceptions conditionnelles	exactes		1+ participe passé avec l'auxiliaire être qui est un peu plus loin (24, és) 6+ c'est l'auxiliaire être (24, és) 12- *c'est avec l'auxiliaire être (24, és)
	partiellement exactes	11- j' ai fait encore mordu pis mordre (24, é) 8- je n' avais pas mis de s car je croyais pas qu'il y avait une autre façon de l'écrire (24, és) 7- je n'y ai pas pensé (24, és)	
	erronées		5+ c'est l'auxiliaire avoir et il y a l'auxiliaire être tout de suite après (24, és)

Annexe 8 : Réponses aux « cinq questions »

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Conceptions déclaratives	exactes	12- s'accorde en genre et en nombre avec le sujet (Q1) 2+ ça s'accorde avec le sujet (Q1) 4+ (hésite un peu) le participe passé s'accorde avec le sujet du verbe (Q1) 5+ ça s'accorde avec le sujet (Q1) 7- il s'accorde avec le sujet (Q1) 8- ça s'accorde toujours (Q1) 11- je l'ai appris il n'y a pas longtemps : il s'accorde avec le sujet je pense, mais je ne m'en rappelle pas (Q1)			
	partiellement exactes	1+ il se conjugue avec le COD s'il est placé avant, s'il est placé après il est invariable (Q2) 4+ (hésite un peu) le participe passé s'accorde seulement avec le COD seulement s'il précède le verbe (Q2) 5+ avec le COD s'il est placé devant le verbe (Q2)		7- ça s'accorde tout le temps (Q4) 4+ je regarde juste c'est quoi le sujet et c'est quoi le participe passé, je le sais (Q4)	4+ c'est tout, je suis la règle (Q5)
	erronées	1+ il s'accorde avec le mot auquel il se rapporte (Q1) 10- (silence) oh mon dieu je ne m'en rappelle pas, quand j'en vois un je passe par dessus (Q1)	7- il ne s'accorde pas la plupart du temps (Q2) 8- si le verbe est après le sujet, ça ne s'accorde pas, le sujet soit être avant le verbe (Q2) 10- (silence) (Q2) 11- je le savais, je sais qu'il est plus difficile que le est, je sais qu'il faut qu'il soit avant pas après, l'auxiliaire doit être avant (Q2) 12- s'accorde en genre et en nombre avec le sujet si le COD est placé avant l'auxiliaire avoir (Q2)		

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Conceptions conditionnelles	exactes				
	partiellement exactes		3+ c'est soit suivi d'un verbe auxiliaire, soit c'est un verbe qu'on a conjugué et qui est placé de façon qui fait un peu adjectif alors il est accordé avec ce qu'il qualifie (Q3) 7- je ne sais pas, c'est un verbe (Q3) 9- c'est souvent un verbe, c'est souvent après un auxiliaire (Q3) 12- il y a toujours un auxiliaire devant (Q3)		
	erronées		4+ je me dis si c'est un adjectif ou non c'est quelque chose qui a déjà subi une action c'est fini, tandis que si c'est un verbe j'ai l'impression que le sujet est encore en train de faire l'action, tandis qu'un participe passé c'est fait, je ne sais pas avec le sujet si c'est comme ça mais quand je le vois je le sais (Q3) 10- d'habitude ils sont accordés avec un é (Q3)		

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	
Conceptions procédurales	<p>3+ on pose la question pour trouver le sujet et on l'accorde avec le sujet en genre et en nombre (Q1)</p> <p>9- tu poses une question, qui est-ce qui, ça peut être avant ou après, c'est pas comme le verbe avoir, tu l'accordes en genre et en nombre (Q1)</p>	<p>9- c'est en genre et en nombre, tu poses la question quoi, il faut que ce soit avant le participe passé (Q2)</p>	<p>2+ c'est employé tout le temps avec un auxiliaire (silence) pis je remplace par mordre ou mordu si c'est mordre, c'est l'infinitif alors j'arrête mes recherches, quand c'est mordu et je vois que c'est un auxiliaire, je vérifie avec quelle règle accorder (Q3)</p>	<p>2+ je sais ma règle que je dois accorder avec le sujet, peu importe si le COD est avant ou après ou qu'il y en a pas, je vérifie le sujet, je pose la question qui est-ce qui là je trouve le sujet et j'accorde (Q4)</p> <p>6+ je me demande c'est quoi le sujet en posant la question qui est-ce qui fait ou subit l'action et j'accorde en genre et en nombre avec lui (Q4)</p> <p>12- je pose la question qui est-ce qui, par exemple qui est-ce qui est gentili, je vois le sujet et j'accorde tout de suite avec le sujet (Q4)</p>	<p>2+ je lis la phrase jusqu'au participe passé et ensuite je pose la question quoi ou qui pour le COD mais je fais attention pour ne pas poser pour un COI si le COD est avant je peux accorder mon participe passé, sinon je l'accorde pas (Q5)</p> <p>3+ je pose la question qui ou quoi après le verbe je trouve le COD s'il est placé avant je l'accorde sinon je le laisse comme ça (Q5)</p> <p>5+ des fois les verbes et les pronoms sont inversés alors je les remets dans l'ordre, je cherche le COD qui ou quoi, pis je l'accorde s'il est avant pis s'il est après je l'accorde pas (Q5)</p> <p>6+ je me demande c'est quoi le COD du participe passé, je pose la question qui ou quoi après le participe passé, s'il est placé avant l'auxiliaire, je vais accorder en genre et en nombre, s'il est placé après, je ne l'accorde pas il va rester invariable (Q5)</p> <p>12- je pose la question pour savoir le sujet, par exemple qui est-ce qui a découvert, pis je demande par exemple il a découvert quoi, si le COD est placé avant l'auxiliaire, je l'accorde (Q5)</p>	<p>2+ je regarde s'il y a un mot avec lequel l'accorder (Q5)</p> <p>8- la même chose qu'avec être mais si je trouve que le participe passé (marmotte) si le verbe avoir est après le participe passé ça s'accorde pas (Q5)</p> <p>10- (silence) (Q5)</p> <p>11- je regardais si l'auxiliaire était avant (Q5)</p>
	exactes	<p>6+ je me demande le sujet et j'accorde le participe passé avec le sujet (Q1)</p>	<p>2+ on vérifie si le COD est après ou avant pis si est avant on peut l'accorder, sinon on le laisse tel quel (Q2)</p> <p>3+ on pose la question qui ou quoi pour trouver le COD s'il est placé avant on l'accorde, sinon ça reste invariable (Q2)</p> <p>6+ je me demande le COD, s'il y en a un premierement, s'il y en a un, s'il est placé avant, sinon je n'accorde pas, sinon je l'accorde avec lui s'il est placé en avant (Q2)</p>	<p>1+ maintenant c'est rendu intuitif mais quand j'ai des doutes, rarement, dans un texte assez complexe ben je me pose la question, je vais remplacer le participe passé par finir ou fini mais la plupart du temps maintenant c'est rendu instinctif (Q3)</p> <p>8- recevoir-reçu (Q3)</p>	<p>3+ je pose la question, ben qui est comme ça... la réponse c'est le sujet (Q4)</p> <p>5+ je regarde c'est qui fait l'action (Q4)</p> <p>8- j'essaie de trouver le sujet voir si le sujet est au pluriel je pose la question qui est-ce qui (Q4)</p> <p>9- je lis un bout de phrase avec le verbe et je pose la question qui est-ce qui pis ça me donne la réponse (Q4)</p>	<p>1+ c'est rendu machinal maintenant je pose toujours la question qui ou quoi pis quand j'ai une réponse à la question qui ou quoi je regarde si c'est placé avant ou après (Q5)</p> <p>9- je fais la même chose sauf que je pose la question quoi, sauf que je regarde toujours s'il y a un COD et s'il est placé avant (Q5)</p>
	partiellement exactes			<p>5+ (silence) je ne sais pas, c'est instinctif et avec le sens de la phrase, dans le fond je ne sais pas que c'est un participe passé, je l'accorde tout de suite (Q3)</p> <p>6+ (silence) j'en ai aucune idée, ça vient tout seul (Q3)</p> <p>11- je n'y pense jamais (Q3)</p>	<p>1+ quand c'est être je regarde tout de suite, si je suis moins la phrase je sais avec quoi le participe passé se rapporte pis je le conjugue directement (Q4)</p> <p>10- je bloque tout le temps, je passe par dessus, je vois que ça de l'allure écrit comme ça (Q4)</p> <p>11- quand on avait à en faire et qu'il fallait y penser, je ne me rappelle plus (Q4)</p>	
					erronées	