

Un corpus pour observer le traitement orthographique des formes verbales dans les rédactions des collégiens

A corpus to look into the structure of verbal forms in middle-school students' writings

Agnès FURMAN - Université Grenoble Alpes - INSPE de Grenoble, Laboratoire LIDILEM EA 609

Résumé : Le verbe est la classe de mots qui présente les variations les plus complexes, à la fois du point de vue des formes et du point de vue des paramètres qui déterminent ces variations. Afin d'observer le traitement des formes verbales par des élèves de collège, nous avons recueilli un corpus constitué de rédactions, écrites par des élèves de 6^{ème} et de 3^{ème}. L'analyse des données montre des zones de fragilité dont on peut penser qu'elles tiennent en partie à la dynamique rédactionnelle. Cet article s'attache à relever et à analyser les désinences de P2 ainsi que les désinences de P3 du passé simple, dont on sait qu'elles sont toujours sources de difficultés pour les élèves en fin de scolarité obligatoire. L'examen de l'ensemble du corpus fait apparaître que les élèves, soumis à la tension qu'exige la production d'un texte, semblent régler les points problématiques d'ordre morphologique en faisant appel à l'analogie et aux formes les plus fréquentes. Dans une perspective didactique, cet article propose de faire émerger les formes verbales à la personne 2 ainsi que les formes verbales à la personne 3 au passé simple qui sont les plus soumises aux erreurs.

Mots-Clés : orthographe ; verbe ; rédaction ; collègue

Abstract: The verb is the class of words that presents the most complex variations, both in terms of forms and in terms of parameters that determine these variations. To observe how middle-school students write verbal forms, we collected a corpus of essays, written by French students in the first and fourth grades of secondary school. Analysis of the data reveals that specific verbal forms are more prone to errors by students, which may be partly due to the dynamics of writing. This article aims to precisely identify and analyze the P2 endings and P3 endings of the simple past tense. It is known that these difficulties persist in fourth grade of secondary school. The corpus analysis demonstrates that students in a text production context seem to resolve morphological problems by using analogies and the most frequent forms. From

a didactic perspective, this article highlights the person 2 verb forms and person 3 verb forms in the simple past tense that are most prone to errors.

Keywords: spelling; verb; text production; secondary school

1. L'emploi du verbe en discours écrit : une source de difficultés pour les collégiens

1.1. Le verbe : un objet problématique

Quel que soit l'énoncé qu'un collégien s'exprimant en français veut produire, il sera amené à utiliser au moins un verbe, pour peu que cet énoncé ait quelque consistance. En effet, en français, la structure canonique de la phrase assertive prévoit que celle-ci comporte une forme verbale, précédée ou encadrée par une ou plusieurs formes nominales ou pronominales. Mais, même si le collégien n'a pas conscience de la complexité de l'acte langagier qu'il accomplit, le choix et la formulation d'une forme verbale sont des opérations extrêmement subtiles, en raison de la très grande variabilité du verbe français et de l'intrication des multiples conditions qui déterminent de façon plus ou moins contraignante la sélection et la valeur d'une forme. De toutes les classes de mots, le verbe présente les variations les plus complexes, à la fois du point de vue des paramètres qui déterminent ces variations et du point de vue des formes : alors que le nom ne varie qu'en fonction du nombre et que l'adjectif ne varie qu'en fonction du nombre et du genre, le verbe se conjugue, c'est-à-dire qu'il change de forme selon les besoins du discours, en termes de personne, de temps, de mode et de voix. Ce sont donc plusieurs systèmes de flexion, obéissant à des déterminations différentes, qui se réalisent dans une même forme composite, comme le note Lusetti (2008).

Bien que les élèves progressent dans la maîtrise de l'orthographe des verbes tout au long de leur scolarité au collège (Lavieu-Gwodz et al., 2021), elle n'est pas pour autant acquise en fin de cycle 4 et continue de poser des difficultés aux élèves au collège (Andreu et Steinmetz, 2016, Manesse et Cogis, 2007 ; Brissaud, 2015 ; Totereau et al. 2013, Furman, 2022), et même au lycée où les difficultés perdurent (Cordary, 2005).

1.2. Le verbe en situation de production de texte : un lieu problématique pour les élèves

Au collège, la question de l'orthographe des verbes se pose de manière particulièrement vive au moment de faire produire des textes aux élèves.

À l'offre virtuellement très riche de formes verbales (Angoujard, 1996 ; Blanche-Benveniste, 2002), s'ajoutent les difficultés liées à la complexité de l'emploi des verbes en discours. Les scripteurs ont à gérer les valeurs multiples des tiroirs verbaux¹, qui confèrent des valeurs temporelles et des valeurs aspectuelles. Le choix d'un tiroir verbal est déterminé en grande partie par le cotexte : les tiroirs verbaux sont polyvalents (Molendijk, 1990 ; Bres, 1998) et la réponse du verbe à la demande du cotexte n'est pas automatique (Bres, 2006). Le scripteur dispose d'une certaine amplitude de choix au moment d'employer un tiroir verbal dans un texte, ce qui est susceptible d'engendrer des doutes et des difficultés au moment de l'écriture chez le scripteur expert, et a fortiori chez l'apprenti-scripteur qu'est encore le collégien.

Au niveau morphosyntaxique, nous savons que la gestion de l'accord du verbe avec le sujet, à l'intérieur de la phrase, est toujours problématique en fin d'école primaire (Geoffre et Brissaud, 2012 ; Eteve et Nghiem, 2022) et jusqu'au lycée (Cordary, 2005). Les procédures mobilisées au moment de réaliser cet accord sont complexes et demandent un temps long pour être acquises (Guyon, 2003 ; Geoffre et Sautot, 2022). Cette gestion de l'accord sujet-verbe suppose que la notion de sujet syntaxique soit comprise. Or, en fin d'école primaire, les élèves ont tendance à considérer que le mot précédant le verbe en est le sujet (Cogis et Brissaud, 2003). Et cette difficulté à conceptualiser cette notion de sujet syntaxique perdure jusqu'en troisième où les raisonnements traduisant une interprétation sémantico-référentielle prédominent encore (Jouili et Elalouf, 2021). Les élèves de troisième ont tendance, dans les entretiens métagraphiques, à employer le mot « sujet » pour nommer tout terme avec lequel une forme doit s'accorder (Le Levier et Brissaud, 2020).

Nous savons aussi que le processus d'accord peut être entravé par différents obstacles tels que des rupteurs susceptibles d'engendrer des accords de proximité ou de désactiver le processus d'accord (Jaffré et Bessonnat, 1993). S'ajoutent les pièges tendus par l'homophonie qui sont redoutables pour tous les scripteurs (Fayol et al., 1997). Au collège, l'accord sujet-verbe est d'autant plus problématique pour les élèves à la personne 6 que celle-ci est

¹ Nous employons la dénomination « tiroir verbal » à la place de « temps verbal », à la suite de Damourette et Pichon (1911-1936), afin d'éviter les confusions engendrées par la polysémie du mot « temps ».

homophone de la personne 3 (Totereau et al., 2013 ; Le Levier et al., 2018 ; Bosse, Brissaud et Le Levier, 2020).

À ces contraintes qui influent sur l'orthographe des formes verbales, s'ajoutent celles que suppose la production du texte elle-même. Depuis les travaux fondateurs de Hayes et Flower (1980 ; Hayes et al., 1987 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002), qui montraient que les processus impliqués dans la production d'écrit, à savoir la planification, la textualisation et la révision, ne sont pas successifs mais récursifs, de nombreux travaux se sont attachés à explorer chacun de ces processus, à voir leurs intrications ainsi que le rôle de la temporalité dans leur mise en œuvre². La production d'écrit est une activité complexe et coûteuse sur le plan cognitif. Le scripteur doit en effet gérer deux types de contraintes : des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites de la mémoire de travail (Fayol, 1997 ; Fayol et Largy, 1992 ; Fayol, 2007) et des contraintes d'ordre linguistique imposées par le système de la langue, le médium de production, les consignes imposées ou qu'il s'impose, le texte qui s'incrémente au fur et à mesure de sa production et prolonge en quelque sorte la consigne (Plane, 2004 ; Plane et al., 2010). Il lui faut mobiliser des connaissances sur la langue, sur les fonctionnements discursifs et textuels et sur les caractéristiques attendues du genre du texte qu'il produit. Or, tous les éléments de la tâche d'écriture, tels les processus graphomoteurs, la gestion de la textualité, le contrôle de la cohérence et la mise en orthographe sollicitent les capacités mnésiques des scripteurs. Le fait que les capacités de la mémoire de travail soient limitées oblige le scripteur à gérer les contraintes de manière séquentielle lorsque les processus ne sont pas encore automatisés ou ne peuvent pas l'être, ou à trouver des stratégies pour faire face aux problèmes que l'impossibilité de les automatiser engendre (Plane et al., 2010 ; Alamargot et al., 2005 ; Bourdin et al., 2010). Parmi les composantes de l'activité d'écriture qui sont particulièrement exigeantes se trouve la mise en orthographe. Parfois perçue par la psychologie cognitive comme une composante de bas niveau, l'orthographe sollicite une part importante des ressources cognitives, même chez l'adulte (Fayol, 1997 ; Alamargot et al., 2005). En raison de sa complexité, la mise en orthographe ne peut pas être complètement automatisée, même chez le scripteur expert. Les écarts à la norme observés témoignent alors d'un certain niveau de connaissances, déjà présent chez les élèves de collège, et peuvent s'expliquer par des accords de proximité, ou encore par le recours à des formes plus fréquentes.

² Nous pouvons citer les travaux de critique génétique qui ont été appliqués à des brouillons d'écoliers par Fabre (1990, Fabre-Cols 2004) et Doquet (2006), ainsi que les travaux portant sur les observations de scripteurs en temps réel par le suivi de leurs mouvements oculaires (Leblay, 2007 ; Alamargot et al., 2009).

2. Méthodologie et corpus

2.1. *Choix méthodologiques en matière d'analyse des formes verbales*

Nous avons fait le choix d'observer le traitement orthographique du verbe en soumettant des collégiens à la production de textes pour apprécier les effets de la concurrence entre l'activité rédactionnelle et la vigilance orthographique sur la production des formes verbales.

Les formes verbales employées en discours peuvent être caractérisées par leurs propriétés sémantiques, temporo-aspectuelles, syntaxiques, morphologiques, phonétiques et chacun de ces traits pourrait donner lieu à un examen. Notre étude s'intéresse prioritairement aux traits orthographiques des formes verbales, c'est-à-dire aux graphies adoptées en tant qu'elles sont la face visible de la morphologie et de la phonétique qui leur ont été conférées par le scripteur, et le choix a donc été fait de n'examiner les autres dimensions que dans la mesure où elles sont nécessaires pour éclairer l'analyse orthographique.

Il s'agit d'identifier précisément où se situent les difficultés qui perdurent jusqu'en fin de scolarité obligatoire pour l'orthographe des verbes et sous quelles formes elles se manifestent. Les perspectives sont principalement didactiques : mieux connaître les difficultés des élèves permettrait alors de hiérarchiser les problèmes orthographiques à travailler avec eux.

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons particulièrement aux formes, de personne 2 (désormais P2) ainsi qu'aux formes de passé simple à la personne 3 (désormais P3), que nous savons particulièrement vulnérables à l'écrit. Les formes de P2, bien qu'elles soient fréquentes à l'oral, se rencontrent rarement à l'écrit, excepté dans des dialogues ou dans les textes de théâtre. Les formes de passé simple, quant à elles, posent toujours des difficultés à l'âge adulte (Roubaud, 1997). La morphologie du passé simple est en effet particulièrement difficile, puisqu'elle fait appel à des bases qu'elle ne partage qu'avec l'imparfait du subjonctif, tiroir verbal d'un usage peu courant, et à des désinences spécifiques. Savelli et al. (2002) notent qu'en sixième, les élèves peinent encore à restituer de façon correcte sur le plan phonétique les formes attendues lorsqu'ils emploient des verbes au passé simple dans leurs rédactions. Les progrès sont peu sensibles entre le CM1 et la classe de 6^{ème} – même si les passés simples en -a sont plus aisément maîtrisés que les autres – et on constate encore 21 % de formes erronées en fin de troisième.

À partir de notre corpus, nous observerons comment les élèves orthographient les formes de P2, puis les formes de passé simple à la P3. Nous relèverons les écarts à la norme et dégagerons des tendances dans les graphies employées par les élèves pour répondre aux problèmes qui leur sont posés. L'analyse des données issues de notre corpus nous permettra d'apprécier les progrès entre la sixième et la troisième pour chacun de ces points, et d'identifier les difficultés qui perdurent en fin de scolarité au collège.

2.2. *Le corpus de productions de textes*

Nous fondons nos analyses sur des données issues d'un corpus de 48 rédactions écrites par des élèves de 6^{ème} et de 73 rédactions écrites par des élèves de 3^{ème}, scolarisés dans deux collèges, situés hors éducation prioritaire.

Les sujets des rédactions proposés aux classes de 6^{ème} et de 3^{ème} différaient entre eux mais étaient tous deux des suites de texte. Le support de l'écriture était un texte narratif au passé dont le genre relevait de ceux étudiés dans le niveau de classe concerné, à savoir un extrait de conte pour les élèves de 6^{ème} et un extrait d'autobiographie pour les élèves de 3^{ème}. La consigne enjoignait explicitement de prolonger le récit et d'introduire un dialogue, cela afin de confronter les élèves à la réalisation de passages narratifs au passé et à la gestion des ruptures énonciatives provoquées par les discours des personnages.

3. Les zones de fragilité observées : les formes de personne 2 et les formes de passé simple à la personne 3

3.1. *Le traitement orthographique des formes de personne 2*

Les consignes des rédactions demandaient explicitement de rédiger des dialogues. En sixième, le texte dont les élèves devaient inventer la suite mettait en scène deux personnages principaux : la sorcière Baba-Yaga et une jeune fille, Vassilissa³. Dans ce texte, Baba-Yaga s'adresse à Vassilissa en la tutoyant et elle lui donne des ordres en utilisant le présent de l'indicatif et le présent de l'impératif. En troisième, l'extrait proposé est un récit à la première

³ « Vassilissa la très belle », dans *Contes russes*, traduit du russe par Luda, Seuil, 1997

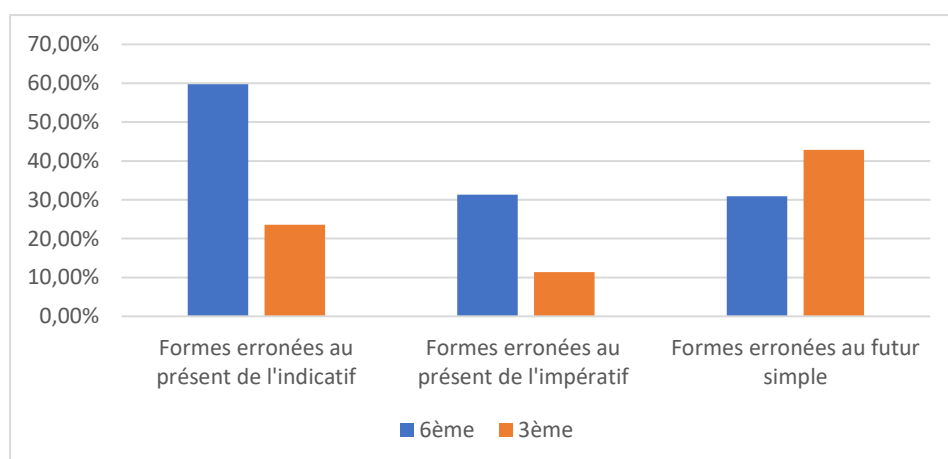
personne issu du roman de Camara Laye, *L'enfant noir*⁴. L'écriture de dialogues invitait implicitement les élèves à employer des formes de P2.

3.2. *Observations générales sur le traitement orthographique des formes de personne 2 en sixième et en troisième*

Une grande majorité d'élèves a respecté la consigne imposant la rédaction d'un dialogue (96 % des élèves de 6^{ème} et 83,5 % des élèves de 3^{ème}) ce qui nous a permis de relever un grand nombre de formes à la P2. Ces formes sont principalement des formes à l'indicatif présent⁵ et des formes à l'impératif présent. Les textes des élèves de 6^{ème} comptent aussi un grand nombre de formes au futur simple (42 formes employées dans l'ensemble des textes) car il est employé avec une valeur injonctive dans les dialogues par la sorcière Baba-Yaga qui donne des ordres à Vassilissa⁶.

De manière générale, les élèves progressent dans la maîtrise de l'orthographe des verbes à la P2 dans leurs textes, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. En effet, en 6^{ème}, 68,7 % des élèves ont fait des erreurs sur ces verbes. En 3^{ème}, ils sont 35,6 %. Nous avons relevé 201 verbes à la P2 dans l'ensemble des textes d'élèves de 6^{ème} et 232 verbes à la P2 dans l'ensemble des textes d'élèves de 3^{ème}. Nous comptons 35,3 % de formes erronées en 6^{ème} et 19,4 % de formes erronées en 3^{ème}.

Graphique 1 : Les erreurs portant sur les formes de P2 en 6^{ème} et en 3^{ème} au présent de l'indicatif, au présent de l'impératif et au futur simple de l'indicatif



⁴ Camara Laye, *L'enfant noir*, Plon, 1953

⁵ Nous comptons parmi ces formes à l'indicatif présent les auxiliaires *être* et *avoir* des verbes au passé composé, ainsi que le verbe *aller* employés dans des futurs périphrastiques.

⁶ Nous avons relevé de très rares occurrences de verbes à l'imparfait de l'indicatif et au subjonctif présent que nous n'analyserons pas ici.

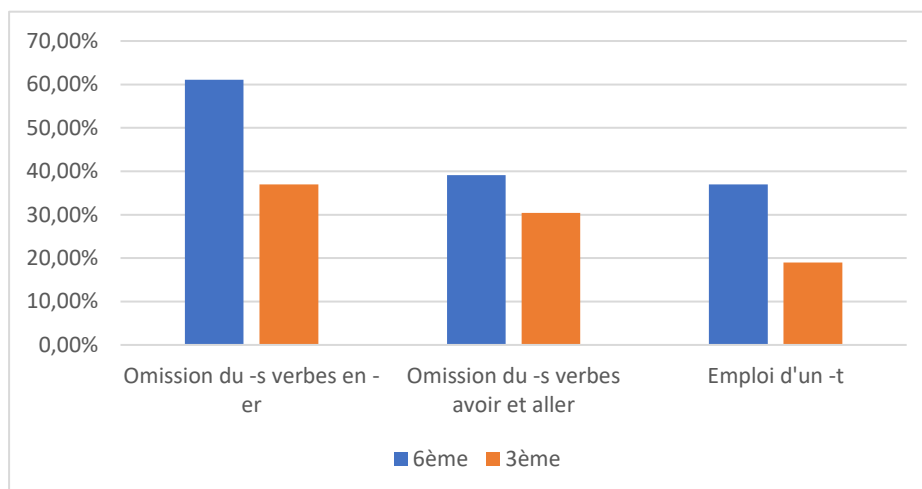
Les progrès sont significatifs sur la maîtrise de l'orthographe des verbes au présent de l'indicatif et de l'impératif à la personne 2, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Les verbes au futur simple, moins fréquents, posent encore des difficultés aux élèves de 3^{ème}.

3.3. *L'emploi privilégié des désinences de personne 3*

Les erreurs relevées dans les textes des élèves de 6^{ème} comme dans ceux des élèves de 3^{ème} consistent principalement à employer la désinence de P3 de l'indicatif présent, plus fréquente à l'écrit et mieux connue des élèves, pour marquer la P2 à l'indicatif présent et à l'impératif présent et la désinence de P3 du futur simple pour marquer la P2 au futur simple.

À l'indicatif présent, nous distinguons d'une part les verbes à l'infinitif en *-er* et les verbes *avoir* et *aller*, d'autre part les verbes à l'infinitif autre qu'en *-er*.

Graphique 2 : Les erreurs portant sur les formes à la P2 à l'indicatif présent en 6^{ème} et en 3^{ème}



Pour les verbes à l'infinitif en *-er*, ainsi que pour les verbes *avoir* et *aller*, la majorité des erreurs consiste à omettre le *-s* désinentiel, en 6^{ème} et en 3^{ème} :

Si tu ne **travaille** pas comme je le veut (Pau6A⁷)

tu **a** fini ta première épreuve (Car6A)

tu **va** juste te faire opérer (Lil3B)

Pour les autres verbes, les élèves ont tendance à substituer la désinence *-t*, propre à P3, à la désinence *-s* attendue :

⁷ Les élèves sont désignés par les trois premières lettres de leur prénom, leur niveau de classe (6^{ème} ou 3^{ème}) et le collège dans lequel ils sont scolarisés (A ou B).

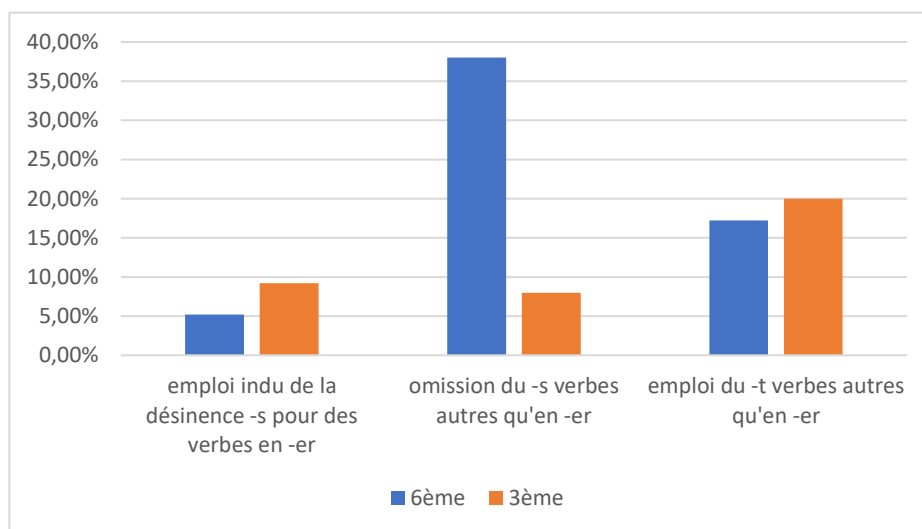
tu **doit** faire le ménage (Saf6B)

qu'est-ce que tu **fait** (Nel3B)

Les élèves progressent entre la 6^{ème} et la 3^{ème}, mais les difficultés liées à la P2 des verbes au présent de l'indicatif ne sont pas réglées en fin de scolarité au collège : 37 % des verbes à l'infinitif en *-er* employés dans les textes des élèves de 3^{ème} sont dépourvus du *-s* désinentiel attendu, ainsi que 30 % des verbes *aller* et *avoir*. Concernant les erreurs portant sur les verbes autres qu'en *-er*, nous remarquons qu'elles ne concernent qu'un nombre très limité de verbes en 6^{ème} et en 3^{ème} : *savoir, faire, être, pouvoir, et vouloir*, qui sont des verbes de grande fréquence et qui se présentent sous des formes monosyllabiques.

À l'impératif présent, nous distinguons les verbes à l'infinitif en *-er*, et les verbes à l'infinitif autre qu'en *-er* :

Graphique 3 : Les erreurs portant sur les formes de P2 à l'impératif présent en 6^{ème} et en 3^{ème}



Pour les verbes à l'infinitif en *-er*, les élèves ont eu tendance à ajouter un *-s* de manière indue :

vas aider ton fils (Pau3A)

Ne t'**approches** pas (Amr3B)

et pour les verbes à l'infinitif autre qu'en *er*, les élèves ont soit omis le *-s* attendu de la désinence :

Tien voilà la feu que je t'avais promis (Pau6A)

Vien la tout de suite (Nic6A)

soit ont remplacé le *-s* attendu par un *-t* :

ne lui **fait** pas peur (Dov3B)

Si les élèves de 3^{ème} font globalement moins d'erreurs sur les verbes à l'impératif présent que les élèves de 6^{ème}, certains sont encore problématiques en fin de scolarité au collège. En 3^{ème}, ils ne font quasiment plus d'erreurs consistant à omettre le -s attendu des verbes à l'infinitif autre qu'en -er, qui font apparaître des formes n'existant pas dans la langue comme « tien » ou « vien ». En revanche, les erreurs consistant à ajouter un -s de manière induite aux verbes à l'infinitif en -er sont plus fréquentes. Nous avons vu plus haut que les élèves progressent dans la maîtrise de la désinence -s de P2 à l'indicatif présent, et cette erreur pourrait être une conséquence de ce progrès. En revanche, ils ne progressent pas dans la maîtrise de l'orthographe de certains verbes à l'infinitif autres qu'en -er, pour lesquels ils ont tendance à substituer un -t au -s attendu. Comme pour l'indicatif présent, les verbes concernés sont fréquents et se présentent sous une forme monosyllabique. Il s'agit principalement des verbes *faire* et *venir*.

Au futur de l'indicatif, toutes les erreurs relevées en 6^{ème} et en 3^{ème} ont consisté à omettre le -s de P2, faisant ainsi apparaître la forme de P3 :

tu **ira** plus vite (Cin3B)

Comme nous l'avons vu plus haut, les formes de futur de l'indicatif, peu fréquentes à l'écrit à la P2, nécessitent d'être encore travaillées en 3^{ème}, où elles sont encore largement affectées par ce type d'erreur.

3.4. Observations générales sur le traitement orthographique des formes de passé simple à la personne 3

Le passé simple est un tiroir verbal qui pose beaucoup de pièges aux scripteurs parce que ses formes utilisent des bases spécifiques et que ses désinences varient en fonction de la classe à laquelle appartient le verbe. Il a posé des difficultés à une majorité d'élèves de notre corpus. En effet, 83,3 % des élèves de 6^{ème} et 74 % des élèves de 3^{ème} ont fait des erreurs sur les verbes au passé simple dans leurs textes. Parmi les élèves de troisième, 16,4 % n'ont pas employé de passé simple du tout.

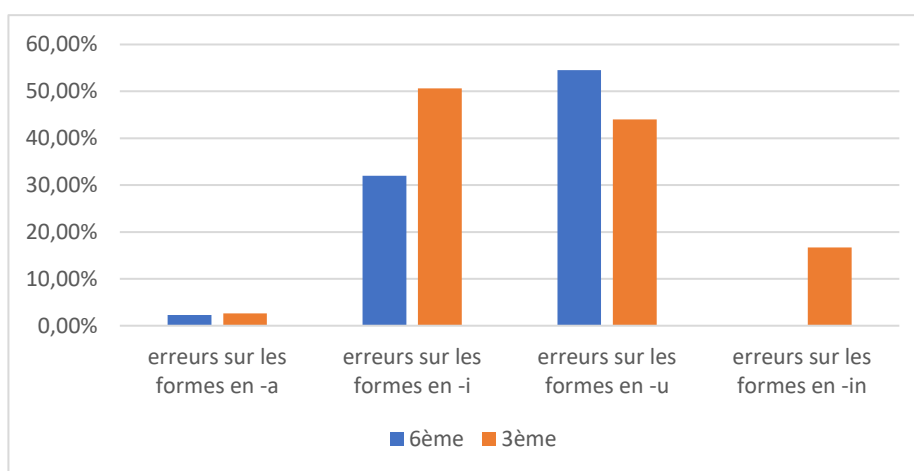
Le nombre de formes à la P3 au passé simple s'élève à 534 dans l'ensemble des textes des élèves de 6^{ème} et à 314 dans l'ensemble des textes des élèves de 3^{ème}⁸. Le tableau suivant présente la répartition des formes au passé simple dans les textes des élèves de 6^{ème} et de 3^{ème}⁹:

Tableau 1 : Répartition des formes au passé simple

	Formes en -a	Formes en -i	Formes en -u	Formes en -in
6 ^{ème}	305	166	55	8
3 ^{ème}	192	85	25	12

Nous avons souhaité identifier les catégories verbales les plus vulnérables au passé simple.

Graphique 4 : Les erreurs selon la catégorie verbale au passé simple à la P3 en 6^{ème} et en 3^{ème}



Sans surprise, les formes en *-a*, issues de verbes à l'infinitif en *-er*, sont les plus nombreuses et les moins touchées par les erreurs du fait de la stabilité de leur paradigme. Seules environ 2 % d'entre elles sont erronées. En revanche, les formes en *-i*, en *-u* et en *-in* sont celles qui posent des difficultés aux élèves jusqu'en 3^{ème}, où la moitié des formes en *-i* employées dans les textes sont erronées. D'après notre corpus, les élèves ne progressent pas ou très peu entre la 6^{ème} et la 3^{ème} sur l'orthographe des formes de passé simple à la P3.

⁸ Les verbes à la P3 au passé simple sont moins nombreux dans les textes des élèves de 3^{ème} qui ont davantage employé des formes à la personne 1 dans leurs textes.

⁹ Nous considérons à la suite de Blanche-Benveniste (2002), que la désinence au passé simple s'ajoute à une base pouvant être pourvue, ou non, d'une voyelle thématique. Nous distinguons les formes à vocalisme en *-a*, propres aux verbes à l'infinitif en *-er*; à vocalisme en *-i* (appartenant à la base verbale ou voyelle thématique); à vocalisme en *-u* et en *-in*. Nous n'avons pas reporté dans ce tableau les verbes *dire* et *répondre* au passé simple, très nombreux dans les textes (124 occurrences en 6^{ème} et 94 occurrences en 3^{ème}) et très peu affectés par les erreurs.

Dans le cadre de cet article, nous observerons et analyserons les formes de P3 dans les textes des élèves de 6^{ème} et de 3^{ème}. Nous nous emploierons à identifier quelles formes prennent ces erreurs et quelles sont les difficultés qui perdurent en fin de scolarité au collège.

3.5. La pression exercée par les formes fréquentes sur la personne 3 du passé simple

Les verbes à l'infinitif en *-er* présentent moins d'erreurs que les autres verbes sur la désinence du passé simple. Nous constatons que les rares formes erronées relevées pour cette catégorie de verbes dans l'ensemble du corpus présentent le même phénomène de surcaractérisation de la P3, par ajout du *-t* caractéristique de cette personne, en 6^{ème} et en 3^{ème} :

elle **insistat** tant (Mar6B)

il la **dévorat** en une bouché (Erw3B)

La présence de la consonne *-t* procède de deux sources d'analogie convergentes : la finale en *-t* de l'imparfait pour les verbes à l'infinitif en *-er* et les finales en *-t* du passé simple des autres verbes.

Les formes à vocalisme en *-i* et *-u* sont celles qui ont attiré le plus d'erreurs dans les textes des élèves de 6^{ème} comme dans ceux des élèves de 3^{ème}. Les erreurs sont similaires aux deux niveaux de classe et se retrouvent quasiment dans les mêmes proportions. Elles consistent pour une très grande majorité d'entre elles à omettre la désinence *-t*, voire à attribuer au verbe une marque adjectivale de genre et/ou de nombre. Ce type d'erreur concerne quasiment tous les verbes à vocalisme en *-u* en 6^{ème} (90 % des formes en *-u*) et en 3^{ème} (73 % des formes en *-u*) :

Vassilissa **couru** jusqu'au garde-manger (Ann6A)

Personne ne **pu** me sauver (Alb3B)

À l'exception du verbe *mourir*, tous les verbes à vocalisme en *-u* employés par les élèves au passé simple à la P3, ont des formes homophones au participe passé. Or, le participe passé est bien plus fréquent que le passé simple car il est employé dans les temps composés et a donc pu influencer la notation par les élèves de la P3 du passé simple.

L'omission du *-t* désinentiel constitue aussi une grande part des erreurs affectant les formes à vocalisme en *-i*, en 6^{ème} (40 % des formes en *-i*) et en 3^{ème} (19 % des formes en *-i*).

Vassilissa **fini** la mition qu'ell avait a faire (Pau6A)

Il **parti** loin (Mart3B)

il **sortie** ses longue dents pointues (Cin3B)

La P3 du passé simple des verbes à vocalisme en *-i* est aussi souvent homophone du participe passé. Mais cette homophonie n'est pas systématique et nous avons relevé en 6^{ème} des formes telle que « découvri » ou « ouvri ». Pour ces verbes, les formes erronées sur le plan graphique ne sont pas issues du participe passé des verbes considérés, et doivent l'omission du *-t* à l'analogie avec des participes passés empruntés à d'autres verbes.

Il est probable que l'effort de construction morphologique exigé des scripteurs pour réaliser une forme de passé simple s'est portée préférentiellement sur la recherche d'une forme globale qui les satisfierait sur le plan phonétique, au détriment du traitement de la finale, d'où les erreurs sur la désinence muette. Plusieurs explications, compatibles entre elles, peuvent rendre compte de la fréquence du type particulier d'erreurs que constitue l'omission du *-t* : les verbes à l'infinitif en *-er* ne comportent pas de désinence *-t* au passé simple et leur cas a pu être généralisé ; la P3 du passé simple de nombreux verbes a une forme proche de celle du participe passé, ce qui entretient une confusion et la voyelle thématique caractéristique du passé simple a pu être perçue comme une marque désinentielle globale, marquant à la fois le tiroir verbal et la P3.

Les formes de participe passé influencent aussi les verbes *prendre* et *mettre*, particulièrement dans les textes des élèves de 3^{ème}, où les formes « pris » et « mis » représentent la moitié de l'emploi de ces verbes au passé simple à la P3 (50 % de l'ensemble des verbes *prendre* et 55,5 % de l'ensemble des verbes *mettre*).

Parfois, cette pression des participes passés est si forte que les élèves emploient ces formes alors qu'elles ne sont pas homophones du passé simple :

Elle l'**ouvert**, prit les multitudes de pains (Ann6A)

Ma mère m'**interrompu** (Eli3B)

La pression de la fréquence des formes est visible par l'autre grande source d'erreurs pour les formes en *-i* que sont les formes en *-a*, en 6^{ème} comme en 3^{ème}. En effet, les formes à vocalisme en *-i* ont été pourvues d'une finale en *-a* à hauteur de 23 % dans les textes des élèves de 6^{ème}, et de 35 % dans les textes des élèves de 3^{ème}.

Elle **parta** le rejoindre (Car6A)

il me **morda** (Hen3A)

Dans notre corpus, le passé simple est le seul tiroir verbal qui a subi des erreurs consistant en l'emploi d'une désinence empruntée à un autre paradigme. Ce qui n'est pas étonnant car il est, avec le présent de l'indicatif, le tiroir verbal présentant la plus grande diversité morphologique et, de ce fait, il offre moins de repères que les autres tiroirs verbaux. En outre,

comme il n'est pas employé à l'oral, les scripteurs ne peuvent pas aisément convoquer l'image sonore des formes de passé simple, ils doivent toujours fabriquer ces formes, d'où le risque accru d'erreurs.

Le corpus témoigne de l'influence des formes fréquentes sur les formes de passé simple à la P3 particulièrement les formes à vocalisme en *-i* et en *-u*. Elles subissent la pression de la fréquence des finales en *-a* et surtout, les effets de l'homophonie avec le participe passé. Le mécanisme de l'analogie conduit non seulement à attribuer au passé simple les désinences adjectivales que reçoit le participe passé pour marquer des accords, mais il peut aller jusqu'à imposer au passé simple la structure phonétique du participe passé.

Conclusion

Observer et analyser des corpus de textes d'élèves permet de montrer la régularité de certains types d'erreurs, et d'établir une hiérarchisation des problèmes orthographiques à travailler avec les élèves, selon leur âge, leurs capacités cognitives et langagières et leur niveau scolaire (Doquet et Ponton, 2021). Bien que les élèves progressent de manière globale dans la mise en orthographe des formes verbales en production de texte jusqu'en troisième, des difficultés perdurent en fin de scolarité obligatoire et affectent des formes vulnérables, soient parce qu'elles sont peu fréquentes, c'est le cas des formes de personne 2, soient parce qu'elles sont propres à l'écrit et morphologiquement complexes, telles les formes de passé simple. Les élèves semblent alors subir la pression des formes les plus fréquentes comme en témoigne notre corpus.

Au vu des données recueillies dans ce corpus de textes d'élèves, il semble possible de concentrer l'enseignement de ces formes verbales autour de problématiques précises. Pour l'étude des verbes à la personne 2, les formes les plus problématiques jusqu'en troisième sont celles à l'indicatif présent et à l'impératif présent. Il s'agit de verbes fréquents et monosyllabiques (*faire, savoir, dire, pouvoir, vouloir, venir*), ainsi que les auxiliaires et semi-auxiliaires *être, avoir* et *aller*.

Les formes les plus problématiques tout au long de la scolarité au collège au passé simple sont les formes à vocalisme en *-i* et en *-u*, qui sont donc à travailler en particulier, en parallèle d'un enseignement sur les formes composées et les participes passés.

Bibliographie

- Alamargot, D., Chanquoy, L., & Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie française, Vol. 50*, 287-304.
- Alamargot D, Plane S., Lambert E., et Chesnet D. (2009) Using Eye and Pen movements to trace the development of writing expertise : case studies of a 7th, 9th and 12th grader, graduate student and professional writer, *Reading and Writing, Vol. 23*, 853-888.
- Andreu, S., & Steinmetz, C. (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015). *Notes d'information de la DEPP, 28*.
- Angoujard, A. (1996). Maîtrise des formes verbales : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2. *Repères, 14*, 183-199.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Structure et exploitation de la conjugaison des verbes en français contemporain. *Le français aujourd'hui, 11-22*.
- Bosse, M.-L., Brissaud, C., & Le Levier, H. (2020). French Pupils' Lexical and Grammatical Spelling from Sixth to Ninth Grade : A Longitudinal Study. *Language and Speech*.
- Bourdin, B., Cogis, D., & Foulin, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production des textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages, 177*, 57-82.
- Bres, J. (1998). Temps, langage, praxis : de l'imparfait et du passé simple. *L'Information grammaticale 77*, 33-37.
- Bres, J. (2006). « Encore un peu, et l'imparfait était un mode... » L'imparfait et la valeur modale de contrefactualité. *Cahiers de praxématique, 47*, 149-176.
- Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? *Pratiques, 149-150*, 207-226.
- (2015). Quels enseignements tirer de quatre-vingt-dix-huit dictées de Troisième ? Du décalage entre prescription et acquisition des élèves. *Le français aujourd'hui, 190*, 61-72.
- Cogis, D., & Brissaud, C. (2003). L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue. *Repères, 28*, 47-70.
- Cordary, N. (2005). *Acquisition et gestion de la morphologie verbale flexionnelle en français à l'entrée au lycée*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université de Bourgogne.
- Damourette, J., & Pichon, E. (1911-1936). Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française. D'Artrey.

- Doquet C. (2006) L'objet insaisissable : quelques considérations sur l'écriture sur traitement de texte. *Genesis*, 27, 35-44.
- Doquet, C., & Ponton, C. (2021). Écrire de l'école à l'université : corpus, traitements, analyses outillées. Présentation. *Langue française*, 211, 11-20.
- Eteve, Y., & Nghiem, X. (s.d.). Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021. *Notes d'informations n° 22.37 DEPP* <https://doi.org/10.48464/ni-22-37>.
- Fabre C. (1990) *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Ceditel & L'atelier du texte.
- Fabre-Cols C. (2004) Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards. *LINX*, 51, 13-24.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- (2007). La production de textes et son apprentissage. *Écrire des textes : l'apprentissage et le plaisir. Les journées de l'ONL*, 21-34.
- Fayol, M., & Largy, P. (1992). Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale. *Langue française*, 95, 80-98.
- Fayol, M., Largy, P., & Ganier, F. (1997). Le traitement de l'accord sujet-verbe en français écrit, le cas des configurations Pronom 1 Pronom 2 Verbe. *Verbum*, 1-2, 103-120.
- Furman, A. (2022). L'orthographe des verbes dans les dictées et les rédactions des collégiens. Thèse sous la direction de S. Plane : Sorbonne Université.
- Garcia-Debanc C. et Fayol M. (2002) Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, 26-27, 293-315
- Geoffre, T., & Brissaud, C. (2012). L'accord sujet-verbe : acquis en fin d'école primaire, vraiment ? *3e Congrès Mondial de Linguistique Française*, SHS Web of Conferences 1, 287-306. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100196>
- Geoffre, T., & Sautot, J.-P. (2022). Typologie des phrases pour l'étude de la langue et la négociation orthographique. *Enseigner et apprendre l'orthographe à l'heure du numérique* SHS Web of Conferences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202214301006>.
- Guyon, O. (2003). Évolution des procédures d'accord nominal et verbal en français : perspective psycholinguistique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 9, 55-66.
- Hayes J.-R. & Flower L.S. (1980) Identifying the organization of writing processes. In L.W. GREGG & E.R. STEINBERG (Eds.) *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ : L.E.A., 3-3.

- Hayes J.-R., Flower L.S., Schriver K., Stratman J. & Carey L. (1987) Cognitive Processes in Revision. In ROSENBERG, Reading, writing and language learning. Advances in Applied Psycholinguistics, Vol. II, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jaffré, J.-P., & Bessonnat, D. (1996). Gestion et acquisition de l'accord : erreurs et étiologie. *Faits de langue*, 8, 185-192.
- Jouili, E., & Elalouf, M.-L. (2021). La conceptualisation de la notion de sujet, étude comparative au cycle 4. *Le français aujourd'hui*, 214, 51-67.
- Lavieu-Gwodz, B., Vinel, E., Goosens, V., & Brissaud, C. (2021). Cartographie des usages et des erreurs orthographiques sur les verbes dans des récits écrits par des élèves de 6 à 15 ans. *Langue française* 211, 51-65.
- Leblay C. (2007). L'avant-texte comme texte sur le vif. Analyse génétique d'opérations d'écriture en temps réel. *Langue française*, 155, 101-113.
- Le Levier, H., Brissaud, C., & Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, 177-178.
- Le Levier, H., & Brissaud, C. (2020). Utilisation du vocabulaire grammatical dans des entretiens métagraphiques d'élèves de quatrième année du secondaire. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 23.
- Lusetti, M. (2008). Le verbe pour commencer la grammaire au CE1. *Recherches* 48, 105-135.
- Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe, à qui la faute ?* ESF.
- Molendijk, A. (1990). *Le passé simple et l'imparfait : une approche reichenbachienne*. Amsterdam : Rodopi.
- Plane, S. (2004). Quels modèles pour analyser la production d'écrit sur traitement de texte ? Les contraintes comme outil d'analyse et d'intervention. *LINX*, 51, 75-89.
- Plane, S., Alamargot, D., & Lebrave, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177, 7-28.
- Roubaud M.-N. (1997) Le passé simple en français. *Studia Neophilologica*, 69, 79-93.
- Savelli M., Brissaud C., Chevrot J.-P., Gounon V. (2002) L'apprentissage d'un temps peu enseigné : le passé simple. *Le français aujourd'hui*, 139, 39-48.
- Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C., & Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège : une approche socio-différenciée. *Approches neuropsychologique des Apprentissages de l'Enfant*, 123, 164-171.